

T.C.
Mersin Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı

TÜRKİYE'DE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN VE
İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRMENİN TARİHİ

Vildan Özdemir

Danışman
Prof. Dr. Mustafa Aksan

DOKTORA TEZİ

Mersin, 2012

Tez Onay Sayfası

Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Vildan ÖZDEMİR tarafından hazırlanan "Türkiye'de İngilizce Öğretiminin ve İngilizce Öğretmeni Yetiştirilmenin Tarihi" başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başarılı



Başarısız



Başkan

Prof. Dr. Fevzi Demir



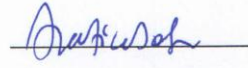
Danışman

Prof. Dr. Mustafa Şahap Aksan



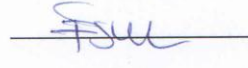
Üye

Prof. Dr. Hatice Sofu



Üye

Yrd. Doç. Dr. Elçin Esmer



Üye

Yrd. Doç. Dr. Yıldız Turgut



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim elemanlarına ait olduklarını onaylarım.



ÖNSÖZ

Mesleğimin ilk yıllarında, Türkiye’de İngilizce öğretiminin nasıl başladığı ve hangi dönemeçlerden geçtiği konusunda hiçbir fikrim yoktu. İngilizce öğretmeni olmak için aldığım hizmet öncesi eğitimde de böyle bir konu hiç gündeme gelmemişti. Bu ilk çalışma yıllarımda, hep daha iyi nasıl öğretim, bana öğretilen yöntemler neden çok etkili değil, neden öğrencilerim yeterince istekli değil, hangi malzemeleri kullanırsam daha çabuk başarıya ulaşırım gibi sorulara yanıt aramaktaydım. Diğer yandan, yöneticilerin, biz dil öğretmenlerin isteklerini neden dikkate almadıklarını da anlamış değildim. Örneğin, sınıflar çok kalabalıktı, İngilizceye ayrılan ders saatleri çok azdı, eldeki ders malzemeleri öğrencilerin gereksinimleri ile uyuşmuyordu. Bunlara karşın, biz öğretmenlerden etkili dil öğretmemiz bekleniyordu. Böylece, herkes gibi, sistem denilen olgu ve eğitim yöneticileri ve uygulayıcıları arasındaki kopukluk ile ben de tanışmıştım. 1988’de Prof. Dr. Ömer Demircan’ın “Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil” kitabını okuyunca, yaşadığım sorunların ilk kez yaşanmadığını kavrayarak, gelecekte karşılaşılabileceğim sorunları öngörmeye başladım. Demircan’ın ülkemizde bir ilk çalışma sayılan kitabı bende yeni meraklar uyandırdı.

İzleyen yıllarda yüksek lisans derslerimi aldığım değerli hocalarımdan alana dair çok şey öğrendim ve mesleki bakış açımı genişletme olanağını buldum. Prof. Dr. Ayhan Sezer ve Doç. Dr. Özler Çakır derslerini tarihsel bir bakış açısı ile verdiler. Yüksek lisans tez danışmanım Prof. Dr. Yeşim Aksan, uygulamaya yönelik bir çalışma yapmam konusunda her türlü desteği sağladı. Böylelikle Anadolu liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri ile ilgili bir profil çalışması yaptım ve mesleki gelişme konusundaki görüşlerini araştırdım. Hep üniversitede çalışmış bir öğretmen olarak, ilk kez, MEB’de

görev yapan meslektaşlarımla buluştum. Doktora çalışmamda da İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecimizi incelemek istedim. Değerli hocam ve ilk tez danışmanım Prof. Dr. Ayhan Sezer, alanda tarihsel bir çalışmanın eksikliğine dikkat çekerek, Türkiye’de İngilizce öğretiminin tarihine bakılmaksızın öğretmen yetiştirme süreçlerini doğru anlayamayacağımızı belirtip böyle bir tarihsel çalışma yapmam konusunda beni yüreklendirdi. Ayrıca, tezim için görüşme yaptığım kişilerden biriydi. Tüm deneyimlerini ve görüşlerini zaman ayırıp benimle paylaştı. Kendisine yürekten teşekkür ediyorum. Onun öğrencisi olmayı hep bir ayrıcalık saydım.

Prof. Dr. Ayhan Sezer’in yanı sıra, değerli hocam Prof. Dr. Ahmet Kocaman da her zamanki nezaketi ve ilgisiyle görüşme yapma isteğimi kabul edip görüş ve düşüncelerini benimle paylaştı. Kendisine teşekkür borçluyum. Teşekkür borçlu olduğum bir başka kişi de emekli İngilizce öğretmeni Şükran Akal’dır. Özellikle Gazi Eğitim Enstitüsünde öğrenim gören genç bir öğretmen adayının coşkulu tanıklıklarını bu çalışmaya kattı. Çok önemli bir başka katkıyı da İbrahim Barbaros’tan aldım. İbrahim Barbaros, hem bir meslektaş hem de Milli Eğitim Bakanlığı’nda uzun yıllar önemli görevler üstlenmiş bir kişi olarak görüşme sorularımı yanıtladı. Tüm sağlık sorunlarına karşın zamanını ayırıp bu çalışmaya gözlemlerini ve görüşlerini sundu. Kendisine çok teşekkür ediyorum. Bu görüşmeler gerçekleşmeseydi, çalışmam çok eksik kalırdı. Ayrıca amcam emekli öğretmen Mehmet Ali Özdemir yıllarca özenle sakladığı Gazi Eğitim Enstitüsü yıllıklarını bu çalışma için bana verdi. Kendisini rahmetle anıyorum.

Bu çalışmayı yaparken doktora programında kendilerinden ders aldığım hocalarımın katkılarını saymazsam kendimi borçlu sayarım. Bu nedenle, Mersin Üniversitesi ve Çukurova Üniversitesi’ndeki hocalarıma, özellikle Prof. Dr. Özden Ekmekçi’ye, Prof. Dr. Ata Tezbaşaran’a ve Yrd. Doç. Dr. Fehmi Can Sendan’a çok

teşekkür ediyorum. Hepsinden çok şey öğrendim. Ayrıca, tez izleme süreçlerinde yaptıkları değerli katkılardan dolayı, Prof. Dr. Fevzi Demir'e, Yrd. Doç. Dr. Şaziye Yaman'a teşekkür ediyorum. Prof. Dr. Fevzi Demir'in tarihsel yöntem konusundaki desteği çalışmamı yaparken benim için büyük bir güvenceydi.

Bu çalışma sırasında sevgili arkadaşlarım bana çok destek olup yüreklendirdiler. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesinde İngilizce öğretmeni yetiştirme sürecine birlikte başladığımız Okt. Dönercan Dönük ve Okt. Firdevs Ulaş çok uzun süren bu yolculuğumda hep yanımda oldular. Bu nedenle, her ikisine de ne kadar teşekkür etsem azdır. Okt. Banu Tümay, Okt. Mehmet Ulu, Okt. Yaşam Bildircin, Öğr. Gör. Esin Tezbaşaran bu çalışma için her zaman yardımcı oldular. Kimi zaman bilgi-belge topladılar, kimi zaman çevirilerime yardım ettiler. Kısacası hep yanımdaydılar. Bu çalışmaya başladığımdan bu yana, birlikte çalıştığım meslektaşlarımın aynı zamanda yakın arkadaşlarım olmalarının ayrıcalığını, keyfini ve kolaylığını yaşadım.

Geleceğin İngilizce öğretmenleriyle birlikte olmak da çalışmam için itici bir güç oldu. Son yıllarda Eğitim Fakültelerinin ders programlarına konan Türk Eğitim Tarihi dersini yürütürken, genç öğretmen adaylarının tarihsel bir bakış açısıyla mesleklerine yaklaşmalarına ne kadar ihtiyaç olduğuna tanıklık ettim. Öğrendiğim her yeni şeyi onlarla paylaştım ve onlardan da çok şey öğrendim. Bilişim devriminin yaşandığı günümüzde onların bilgi ve becerilerine başvurmam da beni ayrıca sevindirdi; birlikte öğrenme ortamı oluşturduk. Bu arada, içlerinden Özge Kutlu'yu ayrıca anmam gerekir. Sevgili Özge her teknik sıkıntıda yardımını esirgemedi, kendisine çok teşekkür ediyorum.

Bu çalışmayı yaparken eşim Orhan Özdemir'in ve çocuklarımın çok desteğini gördüm. Sevgili Orhan, hazırlık döneminde kaynaklara ulaşmamı kolaylaştırdı. Yazma sürecinde eleştiri ve görüşleriyle katkı verdi. En önemlisi, zaman zaman ben yılgınlığa

düştüm; o hiç vazgeçmedi. Oğlum Utku, Osmanlıca kaynaklarımı çevirdi. Onun yaptığı çevirileri kullanırken doğrusu çok mutluluk duydum. Yine bu çalışma sırasında kızım Cansu, dil okumaya karar verdi; bir aile geleneği oluşturacağımız için seviniyorum ve eğer meslektaş olursak Cansu'nun daha iyi koşullarda çalışmasını diliyorum.

Son olarak tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Mustafa Aksan'a teşekkür ediyorum. Yüksek lisans çalışmalarına başladığımdan bu yana her zaman desteğini gördüğüm ve kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam, bu süreçte bilgisi, deneyimi, hızlı ve sistemli düşünme yeteneği ile beni yönlendirdi ve çalışmamın tamamlanmasını sağladı. Danışmanım olması bu zorlu çalışma serüveninde en büyük şanslarımdan biriydi. Onun desteği ve katkısı olmasaydı bu çalışma gerçekleşemezdi.

Çalışmamı, her ikisi de, 1950'li yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsü'nden mezun olan Türkçe öğretmeni annem Hayriye Güvenç ve Resim öğretmeni babam Yusuf Güvenç'in hep benimle olan anılarına armağan ediyorum.

Türkiye’de İngilizce Öğretiminin ve İngilizce Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihi

Özet

Türkiye’de İngilizce öğretimi, Osmanlı İmparatorluğu döneminde, 19.yüzyıl sonlarında açılan İngiliz ve Amerikan Misyoner okulları ile başlamıştır. Bu okullar verdikleri İngilizce eğitimi ile kısa sürede dönemin seçkin öğretim kurumları haline gelmişler ve Cumhuriyet dönemindeki İngilizce öğretim programlarına da örnek oluşturmuşlardır. Osmanlı İmparatorluğu’nun çok dilli öğretim deneyiminin olumsuz sonuçlarını değerlendiren Cumhuriyet’in kurucu kadrosu, Türkiye’nin çağdaş dünyada yer alabilmesi için yabancı dil öğretiminin zorunluluğunu kavramıştır. 1924’de yürürlüğe giren Öğretim Birliği Yasası uyarınca eğitimin tek dilde yapılmasına karar vermiş ve orta öğretimde üç Batı dilinden birinin yabancı dil olarak öğretilmesi doğrultusunda yeni yabancı dil öğretim politikasını oluşturmuştur. 1944-45 Öğretim yılından itibaren Gazi Eğitim Enstitüsü, yöntem bilgisine sahip ilk İngilizce öğretmenlerini yetiştirmeye başlamıştır. 1950’den sonra NATO üyesi olan Türkiye’de İngilizce en fazla öğrenilmek istenen yabancı dil durumuna gelmiştir. İzleyen yıllarda nüfus artışına koşut olarak yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine daha çok ihtiyaç duyulmuş, İngilizce öğretmeni yetiştiren eğitim enstitüleri artan talebi karşılayamamışlardır. Bu durum, İngilizce öğretmeni yetiştirmede nicelik sorunlarını öne çıkarmış, MEB farklı kaynaklardan İngilizce öğretmeni sağlama yoluna başvurmuştur. 1982’de öğretmen yetiştirmede izlenen yeni politika sonucunda İngilizce öğretmenleri eğitim fakültelerinde lisans eğitimi almaya başlamışlardır. 1997 yılında yapılan eğitim reformu ile İngilizce zorunlu yabancı dil haline gelmiş ve ilköğretim 4.sınıflarda başlatılmıştır. Bu uygulama hem yeni programların hazırlanmasına hem de daha fazla İngilizce öğretmenine ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. 1990’lı yılların ikinci yarısından itibaren Avrupa Birliğine uyum süreci İngilizce öğretimini etkilemiş, öğretim programları ve öğretmen yetiştirmede değişiklikler olmuştur. İngilizce öğretimine ayırdığı büyük kaynaklara karşın beklenen başarıya ulaşamayan Türkiye geçmişteki başarısızlıkları değerlendirerek günün gereklerine uygun daha etkili politikalara ihtiyaç duymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye’de İngilizce öğretimi, İngilizce öğretmeni yetiştirme, Türkiye’de İngilizce Öğretiminin Tarihi

The History of English Language Teaching and English Language Teacher Education in Turkey

Summary

English language teaching in Turkey started in the Ottoman period with the opening of the British and American missionary schools towards the end of the 19th century. These schools became the elite institutions because of their English medium instructions soon, also making good examples for the English language teaching in the Republican Period. The Founders of the Republic, who evaluated the negative consequences of the multi-lingual medium of instruction of the Ottoman period, understood the necessity of foreign language teaching so that Turkey could become a member of the contemporary nations. In accordance with the Act of Unity in Education, 1924 it was decided that education be conducted in only one language; therefore, a new foreign language teaching policy, which proposed that one of the three Western Languages should be on the agenda of the Turkish education, was made. Starting with 1944-1945 Education Year, Gazi Education Institute began to educate first English teachers who had the methodological content knowledge. After 1950s, English became the most popular foreign language in Turkey, which is a member of NATO. The following years introduced more need for English teaching in line with the increase in population, and educational institutes failed to meet the growing need for English language teachers. This has brought about the problem of quality, and Ministry of Education had to resort to the provision of English teachers from other sources. As a result of the new policy of teacher education in 1982, English language teachers started their education at Education Faculties. With the Education Reform in 1997, English became the compulsory foreign language, and it was started in the 4th grade of primary schools. This implementation caused both the need for new curriculum designs and more language teachers. After the second half of the 1990s, European Union integration process has affected the English Language teaching, and some changes both at teacher education and teaching programs have taken place. Turkey, which has not been able to reach the target, set for English language teaching despite the allocation of the vast funds, needs more effective policies that serve for the current requirements by evaluating the past failures.

Key Words: English Language Teaching in Turkey, English Language Teacher Education, History of English Language Teaching in Turkey

İÇİNDEKİLER

	SAYFA
Önsöz	I
Özet	V
GİRİŞ	1
Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları	3
Yöntem	6
Çalışmanın Sınırlamaları	11
I. BÖLÜM: BATI' DA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ	12
I. 1. I. Dönem: 1880–1914	13
I. 2. II. Dönem: 1914–1939	15
I. 3. III. Dönem: 1939–1970	16
I. 4. IV. Dönem: 1970'li ve 1980'li yıllar	18
I. 5. V. Dönem: 1990'lı ve 2000'li yıllar	20
I. 6. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Modelleri	23
II. BÖLÜM: CUMHURİYET ÖNCESİ DÖNEM	28
II. 1. Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Yüzylında Eğitime Genel Bir Bakış	29

II. 2. Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Dil Öğretimine Duyulan İhtiyaç	30
II. 3. Fransa'yla İlişkiler ve En Çok Tercih Edilen Yabancı Dil Olarak Fransızca	32
II. 4. Almanya'yla İlişkiler ve Yabancı Dil Olarak Almanca	34
II. 5. İngilizceyle İlk Karşılaşma	34
II. 6. Tanzimat Dönemi (1839–1876)	36
II. 7. Tanzimat ve Sonrasında Osmanlı Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretimi	40
II. 8. Tanzimat Dönemi Eğitiminin Özellikleri	42
II. 9. Osmanlı Modernleşmesi	44
II. 10. Yabancı Okullar ve Misyoner Okulları	45
II.10. 1. İngiliz Okulları	47
II.10. 2. Amerikan Misyoner Okulları	51
II. 10. 2. 1. Harput Amerikan Koleji	54
II. 10. 2. 2. Merzifon Amerikan Koleji	56
II. 10. 2. 3. Robert Koleji	58
II. 10. 2. 4. İstanbul Amerikan Kız Koleji	65
II. 10. 2. 5. Tarsus Amerikan Koleji	70
II. 11. Misyoner Okullarına Genel Bir Bakış	73
II. 12. Lozan Konferansı ve Yabancı Okullar	79
II. 13. Cumhuriyet Öncesi Döneme Genel Bir Bakış	80
III. BÖLÜM: CUMHURİYET DÖNEMİ: İLK 30 YIL	83
III. 1. Cumhuriyetin İlk Eğitim Reformları: Öğretim Birliği Yasası	85
ve Latin Alfabesinin Kabulü	

III. 2. Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Enstitüleri	88
III. 3. Gazi Eğitim Enstitüsü	89
III. 4. GEE-Yabancı Dil Bölümleri	91
III. 5. İngilizce Bölümü	97
III. 6. Yabancı Uzmanların Gözünden Cumhuriyet'in İlk Otuz Yılında Türkiye'de İngilizce Öğretimi ve Öğretmen Sorunu	106
III. 6. 1. Davis'in Gözlemleri	107
III. 6. 2. Gatenby'in Raporu	110
III. 6. 3. Gatenby'in Gözünden Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü	114
III. 6. 4. Türk Öğrencilerine Uygun Ders Malzemesi ve Sınıf Uygulamaları	115
III. 7. Cumhuriyet Döneminde İlk 30 Yılın Değerlendirilmesi	119
IV. BÖLÜM: CUMHURİYET DÖNEMİ: 1950' LERDEN 2010'LARA	122
IV. 1. Amerikan Barış Gönüllüleri ve İngilizce Öğretimi	
IV. 2. Maarif Kolejlerinden Anadolu Liselerine: Ortaöğretimde Etkili Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim Çabaları	126
IV. 3. Yabancı Dille Eğitim ve Etkili Yabancı Dil Öğretimi Tartışmaları	128
IV. 4. 1950–2000 Yılları Arasında İngilizce Öğretimi Konusunda Yapılan Yasal Düzenlemeler	135
IV. 5. Yabancı Dil Öğretiminin Sorunları ve 1980'li Yıllar	137
IV. 6. Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları Toplantısı-1983	139

IV.7. Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi ve 4306 Sayılı Kesintisiz İlköğretim Yasası	157
IV. 8. Avrupa Konseyi ve MEB	160
IV. 9. Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi	162
IV. 10. Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları Sempozyumu-2003	164
IV. 11. Eğitim Enstitülerinden Eğitim Fakültelerine	178
IV. 12. İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Farklı Kaynaklar	183
IV. 13. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması	186
IV. 14. Cumhuriyet Dönemi İngilizce Öğretimi ve İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi	192
SONUÇ	200
KAYNAKÇA	215
EKLER	
Ek 1: İngiliz Edebiyatı ve Üdebası	
Ek 2: 1949 GEE Yıllığı	
Ek 3: 1952 GEE Yıllığı	
Ek 4: Ahmet Kocaman	
Ek 5: Şükran Akal	

Ek 6: Ayhan Sezer

Ek 7: İbrahim Barbaros

Ek 8: Gatenby tarafından hazırlanan İngilizce ders kitabı

Ek 9: Barış Gönüllüleri

Ek 10: İngilizce Öğretmeni Sayıları ile ilgili MEB Mektubu

Ek 11: 14-10-1983 tarih ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu

KISALTMALAR

AB: Avrupa Birliği

ABCFM: American Board of Commissioners for Foreign Missions

ESP: English for Specific Purposes

GEE: Gazi Eğitim Enstitüsü

IPA: International Phonetic Association

İÖYP: İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NATO: North Atlantic Treaty Organization

ODTÜ: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

ÖSS: Öğrenci Seçme Sınavı

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TED: Türk Eğitim Derneği

TESOL: Teachers of English to Speakers of Other Languages

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

YADEM: Yabancı Dil Eğitimini Geliştirme Merkezi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurulu

TABLO ÇİZELGESİ

<i>Tablo 1.</i> Öğretmen yetiştirme modelleri (Roberts, 1998: 12)	24
<i>Tablo 2.</i> Osmanlı İmparatorluğu'nun Çöküş Yıllarında Açılan İngiliz Okulları	50
<i>Tablo 3.</i> Merzifon Amerikan Koleji Ders Programı	56
<i>Tablo 4.</i> Robert Koleji Yıllık Sınavları 27 Temmuz–21 Ağustos 1868	61
<i>Tablo 5.</i> Yabancı dil öğretimi için başka ülkelere gönderilen öğrenci sayısı	92
<i>Tablo 6.</i> GEE İngilizce şubesi haftalık ders dağıtım cetveli	98
<i>Tablo 7.</i> 2000 Yılında İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Devlet Üniversitelerindeki Öğrenci Sayıları	188-189
<i>Tablo 8.</i> 2000 Yılında İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Vakıf ve Özel Üniversitelerdeki Öğrenci Sayıları	189
<i>Tablo 9.</i> 2010 Yılı İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Devlet Üniversitelerindeki Öğrenci Sayıları	189-190
<i>Tablo 10.</i> 2010 Yılı İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Vakıf ve Özel Üniversitelerdeki Öğrenci Sayıları	191
<i>Tablo 11.</i> İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Devlet Üniversiteleri ve Özel Üniversitelerdeki Toplam Öğrenci Sayılar	209

GİRİŞ

Bu araştırmada, geçmişten bugüne, Türkiye’de İngilizce ğretimi ve İngilizce ğretmeni yetiştirme tarihi incelenmiştir. Türkiye’de, özellikle 1980’li yıllardan bu yana yabancı dil ğretimi konusunda çok sayıda bilimsel araştırma yapılmıştır. Bu çalışmaların neredeyse tümü etkili öğretme yöntemlerini ve sınıf içi uygulamalarını konu almakta ve yabancı dil ğretimi alanına katkı sağlamaktadır.

Ancak, Osmanlı İmparatorluğu’nun yüzünü Avrupa’ya döndürdüğü 18.yüzyılın sonlarından itibaren gündeme yerleşen yabancı dil öğretiminin tarihsel sürecini günümüze dek izlemek az sayıda araştırmacının ilgi alanına girmiştir. Bu konuda Demircan’ın “Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil” (1988) adlı çalışması önemli bir boşluğu doldurmaktadır. Demircan’ın çalışmasının yanı sıra, Osmanlı İmparatorluğu döneminde ilk sistemli İngilizce ğretiminin yapıldığı Amerikan Misyoner Okulları ve İngiliz Okullarını da içine alan “Yabancı Okulları” konu alan kitaplaşmış çalışmalar ve makaleler mevcuttur (Ortaylı, 1982; Kocabaşoğlu, 1989; Haydaroğlu, 1990; Vahapoğlu, 1997; Tekeli ve İlkin, 1999). Bu alışmalar, sundukları arşiv belgeleriyle tarihsel süreç içinde Osmanlı İmparatorluğu’nun çöküş döneminde ağdaşlaştırılmaya çalışılan eğitimin yabancı dil öğretimiyle ilgili kısmının daha iyi anlaşılmasını sağlayan araştırmalardır. Ancak, söz konusu araştırmalar, İngilizce ğretimi ya da ğretmen yetiştirmeyi merkez tutmamış, uluslararası egemenlik meselesinin eğitim sistemine yansımaları üstünde durmuşlardır.

21. yüzyılda, Türkiye’de yabancı dil ğretimi, özellikle uluslararası iletişim dili olan İngilizce ğretimi ve İngilizce ğretmeni yetiştirme, giderek artan bir önemle yine ulusal eğitimin gündeminde dir. 19.yüzyılın ortalarından başlayan İngilizce ğretimi ve ğretmen yetiştirme bugüne dek, toplumsal değişimlerin ve uluslararası ilişkilerin

doğurduğu gereksinmelere yanıt vererek değişik dönemlerden geçmiş, bilimsel ve toplumsal çeşitli tartışmalara neden olmuştur. Bugün içinde yaşanan dönemin gereksinimlerinin saptanması, yeni çözümlerin aranması ve doğru planlamaların yapılabilmesi için geçmişten bugüne gelen tarihsel sürecin irdelenmesi bir zorunluluktur. Tarihsel çalışmalar daha çok önceden araştırılmamış konularda veya kesin yanıtların alınmadığı soruları yeniden incelemede yararlıdır (Marshall ve Rossman, 1999). Bu nedenle eğitim tarihi çalışmalarına gerek duyulmaktadır. Eğitim tarihi çalışmaları, geçmişte izlenen politikaları ve bu politikalar sonucu hayata geçirilen eğitim deneyimlerinin kendi somut koşullarında neden-sonuç ilişkisi içinde anlaşılmasını ve bugünü daha iyi değerlendirebilmeyi olanaklı kılmakta ve gelecekte karşılaşılabilecek sorunların öngörülmesini kolaylaştırmaktadır (Wiersma, 1986).

Bugünün İngilizce öğretmenlerinin yetişmesinde, genelde Türk Eğitim Tarihi, özelde İngilizce Öğretimi Tarihi bilgisinin, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının tarihsel ve mesleki farkındalıklarını artırma konusunda katkı vereceği bir gerçektir. Bu farkındalık sayesinde bugünün İngilizce öğretmeni ya da öğretmen adayı mesleğinin yaklaşık yüz elli yıllık geçmişini bilerek, ulusal yabancı dil eğitimi politikasındaki ve sürdürülen programdaki yerine, oynadığı mesleki rolüne ve öğrencilerinin ihtiyaçlarına farklı bir bakış açısı geliştirecek ve karar verme süreçlerinde daha etkili ve bilinçli bir rol oynayacaktır. Eğitim fakültelerinin programlarına 2007- 2008 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunlu ders olarak konulan “Türk Eğitim Tarihi” adlı ders, öğretmen adaylarının tarihsel ve mesleki farkındalıklarını geliştirmeleri konusunda şimdiden bir işlevi yerine getirmekte ve araştırmacıların ilgi alanına girmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

19. yüzyılın ortalarından bugüne Türkiye’de İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirmeyi konu alan bu tarihsel çalışma, genelde yabancı dil, özelde İngilizce öğretme ve öğretmen yetiştirme politikalarının ve uygulamalarının geçirdiği dönemleri inceleyerek yabancı dil öğretimi alanına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Türkiye’de İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme konusunda ulaşılan olumlu ve olumsuz sonuçlar ve sorunlar geçmişte izlenen politikalar gereği alınan kararlardan kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada, İngilizce öğretimi ve öğretmen yetiştirme uygulamalarının dönemsel değişimlerden nasıl etkilendiği ve ne tür değişikliklerden geçtiği ele alınmış ve söz konusu etkilerin ve değişikliklerin yansımaları tartışılmıştır. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Batıda yabancı dil öğretiminde yer alan gelişmelerin, Osmanlı İmparatorluğu’nun son yüzyılında başlayan yabancı dil eğitimine etkileri nelerdir?
2. Osmanlı İmparatorluğu’nun yabancı dil eğitim sisteminin Cumhuriyet Dönemi yabancı dil eğitim sistemine etkileri nelerdir?
 2. 1. Osmanlı İmparatorluğu’nun yabancı dil öğretiminin Cumhuriyet Dönemi yabancı dil eğitim politikası oluşumuna etkileri nelerdir?
 2. 2. Osmanlı İmparatorluğu’nun öğretmen yetiştirme sisteminin Cumhuriyet Dönemi yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemine etkileri nelerdir?
3. Cumhuriyet’in ilk 30 yılında (1923–1950) geliştirilen yabancı dil öğretim politikaları ve uygulamaları nelerdir?

3. 1. Cumhuriyet'in ilk 30 yılında İngilizce öğretimi politikaları ve uygulamaları nelerdir?
3. 2. Cumhuriyet'in ilk 30 yılında İngilizce öğretmeni yetiştirme politikaları ve uygulamaları nelerdir?
3. 3. Cumhuriyet'in ilk 30 yılında İngilizce öğretimi ve öğretmen yetiştirme politikaları ve uygulamaları Batı'daki gelişmelerden nasıl etkilenmiştir?
4. Türkiye'de 1950–2010 yılları arasında sürdürülen yabancı dil eğitim politikaları ve uygulamaları nelerdir?
 4. 1. 1950–2010 yılları arasında İngilizce öğretim politikaları ve uygulamalarında hangi değişiklikler yapılmıştır?
 4. 2. 1950–2010 yılları arasında İngilizce öğretmeni yetiştirme politikaları ve uygulamaları nelerdir?
 4. 3. 1950–2010 yılları arasında İngilizce öğretimi ve öğretmen yetiştirme politikaları ve uygulamaları Batı'daki gelişmelerden nasıl etkilenmiştir?
5. Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin Türkiye'de yabancı dil eğitimine getirdiği değişiklikler nelerdir?
 5. 1. Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin Türkiye'de İngilizce öğretimine getirdiği değişiklikler nelerdir?
 5. 2. Avrupa Birliği'ne uyum süreci Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştirmeyi nasıl etkilemiştir?

Çalışmanın I. Bölümünde yabancı dil öğretimi konusunda Batı dünyasında yer almış gelişmeler 19.yüzyıldan itibaren başlatılarak özetlenmiştir. Batı dünyasındaki

gelişmelere iki nedenden dolayı bakılmıştır. Birinci neden, dilbilim ve dil öğretimi konusunda kilometre taşı olarak nitelendirilen tüm bilimsel gelişmelerin Batı dünyasına ait olmasıdır. Endüstri Devrimiyle yaygınlaşan okullaşmayla birlikte, yabancı dil öğrenme ve öğretme alanına yoğun bir ilgi gösterilmiştir. Bu alanda özellikle 19.yüzyılın ortalarından itibaren yapılan bilimsel çalışmalar alan yazınında temel noktaları oluşturmuşlardır. Batı dünyasındaki gelişmelere bakılmasının ikinci nedenini de Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında ortaya çıkan yabancı dil algısı oluşturmaktadır. Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında yabancı dil öğrenmek bir Batı dilinin öğrenilmesiyle eşdeğer olmuştur. Yüzyıllar sonra, Osmanlı İmparatorluğu tercümanlık geleneğinden de vazgeçmeden, askeri, yönetsel ve ticari nedenlerle, Türk ve Müslüman tebaanın Batı dillerinden birisini iyi öğrenmesine ihtiyaç duymuştur. Bunun yanı sıra, eğitimde gerçekleştirilmeye çalışılan tüm modernleşme çabalarının ardında Avrupa modelleri vardır. Okullaşmadan, öğretmen yetiştirmeye, çağdaş öğretim malzemelerinden sınıf içi uygulamalara dek tüm eğitim girişimleri Batı'dan alınan modeller üzerine kurulmuş, özgün bir model geliştirilememiştir. Bu bağlamda, Batı'da yabancı dil öğretimi konusundaki gelişmelere göz atmak, hem Cumhuriyet öncesi dönemin hem de Cumhuriyet'le başlayan yeni dönemin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

Çalışmanın II. Bölümünde Osmanlı İmparatorluğu'nun 19. yüzyılda başlattığı eğitim reformları özetlenmiştir. Bu reformlar çerçevesinde Osmanlı'nın yabancı dil öğretimi konusuna bakışı ve yabancı dil öğretme girişimleri ele alınmıştır. Osmanlı topraklarında sistemli İngilizce öğretimi Amerikan ve İngiliz okullarının öncülüğü ile başladığından sayıları çok fazla olan bu okullardan bazılarının kısa tarihçelerine yer verilmiş ve Türkiye'de İngilizce öğretimine model oluşturmaları tartışılmıştır.

Cumhuriyet Dönemini konu alan III. Bölümde, Cumhuriyet'in ilanından itibaren ilk 30 yıl içinde yapılan eğitim reformlarının İngilizce öğretimine etkileri tartışılmıştır. Yine bu bölümde, ilk İngilizce öğretmenlerini yetiştiren kurum olan Gazi Eğitim Enstitüsü'nün tarihçesi özetlenmiş ve İngilizce Bölümü ile ilgili tarihsel veriler değerlendirilmiştir. Ayrıca, Osmanlı İmparatorluğu'nun Batı'dan eğitim modeli alma geleneğinin sürdürüldüğü saptanmış, özellikle yabancı dil öğretiminde başka bir seçeneğin olmadığı altı çizilmiştir.

IV. Bölümde 1950'li yıllardan 2000'li yıllara kadar süren uzun dönemde yer alan gelişmelere bakılmış, bu gelişmeler İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme bağlamında değerlendirilmiştir. Bu bölümde ayrıca 2000'li yılların hemen öncesinde yürürlüğe giren 4306 sayılı yasanın ve Avrupa Birliği ile uyum süreci çerçevesinde alınan kararların İngilizce öğretimine ve öğretmen yetiştirmeye etkileri tartışılmıştır. Çalışmanın son bölümünde, Türkiye'de İngilizce öğretiminin yaklaşık yüz elli yıllık tarihçesine ve yaklaşık yetmiş yıllık öğretmen yetiştirme deneyimine dayanılarak bugünün koşulları değerlendirilmiş ve gelecekteki uygulamalar için öneriler sunulmuştur.

Yöntem

Türkiye'de İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirmenin tarihini konu alan bu çalışmada tarihsel araştırma deseni kullanılmıştır. Fraenkel ve Wallen'a (2003) göre, tarihsel araştırma ile geçmişte yer alan olayları anlamak, açıklamak ve betimlemek için sistematik bir biçimde bilgi ve belge toplanır ve bu bilgiler değerlendirilir. Wiersma (1986), tarihsel araştırmayı, geçmişte belirlenmiş bir dönemin eleştirel değerlendirilmesini ve yorumlanmasını olanaklı kılan bir süreç olarak tanımlar. Bu süreçte, deneysel araştırma desenlerinde olduğu gibi değişkenlerin kontrol edilmesi mümkün değildir.

Eğitim araştırmalarında tarihsel desen aşağıdaki nedenlerle kullanılabilir:

1. Geçmişteki eğitim uygulamalarının başarıları ya da yanılığları konusunda farkındalık yaratma,
2. Geçmiş eğitim deneyimlerinin bugünkü sorunları zmede kullanılıp kullanılamayacağını ortaya ıkarma. Geçmişteki başarılı eğitim örneklerinin başarı nedenleri saptama ve bugünkü koşullarda uygulanabilirliğini gözden geçirme,
3. Bu çalışmalarla derlenen bilgiler ve yorumlar dikkate alınarak gelecek ile ilgili tutarlı tahminler yapabilme ve öngörüde bulunma,
4. Güncel eğitim politikalarını ve uygulamalarını hazırlayan nedenleri daha iyi anlama.

Eğitim tarihi araştırmaları, genellikle dört aşamada yapılır. Birinci aşamada araştırma soruları hazırlanır. İkinci aşamada bu araştırma sorularına yanıt arayabilmek için geçerli kaynaklara ulaşılır. nc aşamada ulaşılan kaynaklardan elde edilen bilgiler özetlenir ve değerlendirilir. Son aşamada bu bilgiler sunulur ve yorumlanır (Fraenkel ve Wallen, 2003).

Tarihsel çalışmalarda araştırma soruları belirlendikten sonra kaynak arayışı başlatılır. Kullanılacak kaynaklar dört ana grupta toplanabilir (Wiersma, 1986; Fraenkel ve Wallen, 2003; Scott ve Morrison, 2006). Belgeler, sayısal kayıtlar, szly ifadeler ya da tanıklıklar ve kalıntılar. Geçmişteki eğitim kararlarını ve uygulamalarını konu alan her türlü kitap, makale, gazete, dergi, defter, eski sınav örnekleri, anı kitapları, mektuplar, konferans, sempozyum gibi mesleki ya da bilimsel toplantıların tutanakları ya da kitapçıkları belgeler grubuna girer. Bu belgeler basılı, el yazması ya da çizilmiş, kamuya ya da özel kişilere ait, özgün ya da kopya halinde kullanılabilir. Eğitim kurumlarının btçeleri, ğrenci devam çizelgeleri, sınav sonuçları gibi sayısal veri içeren kaynaklar sayısal kayıtları oluşturur. Szly ifadeler ya da tanıklıklar ise araştırılan döneme tanıklık etmiş kişi ya da kişilerin deneyim ve görüşlerini aktararak geleceğe bıraktıkları kayıtlardır ve son yıllarda szly tarih çalışmaları olarak tarihsel araştırma yapanların başvurdukları bir

bilgi toplama aracı olarak kullanılmaktadır. Kalıntılar ise geçmişle ilgili bilgi sağlayabilecek fiziksel ya da görsel herhangi bir nesnedir. Bu kaynak grubuna heykeller, binalar, giysiler ya da üniformalar, cihazlar, ders araç ve gereçleri, mobilyalar örnek olarak gösterilebilir.

Tarihsel araştırmalarda kaynakların gruplandırılmasının yanı sıra birincil ve ikincil kaynakların ayrımı yapılmalıdır. Birincil kaynaklar, geçmişte araştırılan olay ya da olaylara doğrudan tanıklık eden ya da söz konusu olayın bir tarafı olan kişilerin yazdıkları, söyledikleri ya da kayıt altına aldıklarıdır. Örneğin, öğretmen yetiştiren bir kurumun kuruculuğunu, yöneticiliğini yapan ya da o kurumda öğrencilik yapan kişi ya da kişilerin araştırılan dönem ile ilgili yazdıkları ya da söyledikleri tarihsel araştırma yapanlar için birincil kaynak oluşturur. Tarihsel araştırma yapanların mümkün olan tüm birincil kaynaklara ulaşmaları çalışmalarının güvenilirliğini artırır. İkincil kaynakları hazırlayanlar araştırılan tarihsel dönemin ya da olayın doğrudan tanıkları olmayıp bilgileri başka kaynaklardan edinirler. Örneğin, 1924 yılında yürürlüğe giren Öğretim Birliği Yasası'nın Türk eğitim sisteminde yarattığı değişiklikleri konu alan 2000 tarihli bir makale ikincil bir kaynaktır. Birincil kaynaklara ulaşmak her zaman olanaklı olmadığından, eğitim tarihi araştırmalarında ikincil kaynaklar kullanmak bir gerekliliktir.

Gerek birincil gerek ikincil kaynakların nerden elde edildiği, belge olarak geçerlilikleri araştırmanın güvenilirliği ile doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle her iki kaynak grubunun da dış ve iç geçerlilikleri sınanmalıdır. Eldeki kaynakların dış geçerliliğinin sınanması için, elde edilen belgenin özgünlüğü ve gerçekten bir belge olarak kabul edilip edilmeyeceği sorgulanır. Belgelerin özgünlüğünün anlaşılması için, kullanılan dil ve yazma biçiminin incelenmesi gereklidir. İç geçerlilik, elde edilen bilginin doğruluğunun sınanmasıdır. İç geçerliliği sağlayan unsurlar; belgeyi hazırlayanın ya da

bilgiyi aktaranın kimliği, yetkinliği, önyargıları ya da duygusal yaklaşımları, belge ve bilginin hazırlandığı kurumun güvenilirliği, belgenin hazırlandığı zaman, elde edilen diğer belge ve bilgilerle uyumlu olup olmamasıdır. Tarihsel çalışmalarda, dış ve iç geçerliliğin yanı sıra, dikkate alınması gereken bir başka koşul da, elde edilen bilgilerin dönemin özelliklerine göre ele alınıp güncel yaklaşımlarla değerlendirilmemesi gerektiğidir.

Tarihsel çalışmalarda, kaynaklara ulaşma ve uzun bir okuma sürecinin ardından ulaşılan bilgi ve belgeler yukarıda değinilen dış ve iç geçerlilik sınamalarından geçirilir ve özetlenir. Birbirini tamamlayan bilgi ve belgeler bir araya getirilir ve kronolojik ve tematik olarak yazılmaya başlanır. Bilgi ve belgelere ulaşıldıkça araştırma sorularında değişiklikler yapılabilir ya da yeni sorular eklenebilir. Tarihsel çalışmaların son aşamasında araştırma soruları ile ilgili yorumlar yapılır ve sonuçlar yazılır.

İngilizce öğretiminin ve İngilizce öğretmeni yetiştirme tarihsel süreci ile ilgili bilgi ve belge toplamak için bu çalışmada birincil ve ikincil kaynaklara başvurulmuştur. Ulaşılan kaynakların büyük bir bölümünün Türkçe olmasından dolayı özgünlüğü koruyabilmek için tezin anlatım dilinin Türkçe olmasına karar verilmiştir. Alan yazın taraması arşiv-belge derleme çalışmaları olarak araştırma boyunca sürdürülmüştür. Derlenen nitel ya da nicel bilgiler hem kronolojik hem de tematik biçimde sıralanmış ve bu süreçteki değişiklikler ve gelişmeler betimlenmiş ve yorumlanmıştır.

Batı'da yabancı dil öğretimi alanında yer alan önemli dönüşüm ve gelişmeleri konu alan I.Bölümde alan yazını taraması yapılmış ve özellikle İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme bağlamında gerçekleştirilenler ikinci kaynaklar kullanılarak özetlenmiştir. II. Bölümde Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında başlayan eğitimde modernleşme girişimleri ele alınmıştır. Bu dönemde İngilizce öğretimi ile ilgili gelişmelere

ışık tutan birincil kaynakların, örneğin resmi yazışmaların Amerikan ve İngiliz arşivlerinde mevcut olduğu saptanmıştır. Bu arşivlere başvurularak yapılan diğer çalışmalardan ikincil kaynaklar olarak yararlanılmıştır. Bu bölümde yalnızca bir adet birincil kaynak kullanılmıştır. “Elsine-i Garbiyye Edebiyat ve Üdebası” adlı 1888 yılında basılan bu kaynağın ders kitabı olarak kullanıldığı düşünülmüştür. Kitabın İngiliz Edebiyatı ve Üdebası başlıklı bölümü Osmanlıca aslından Türkçeye çevrilerek özetlenmiş, Osmanlıca özgün metin Ekler kısmında verilmiştir.

Cumhuriyet dönemine ait gelişmelerin ele alındığı III. ve IV. Bölümlerde yabancı dil öğretimi, İngilizce öğretimi, öğretmen yetiştirme ve İngilizce öğretmeni yetiştirme ile ilgili çıkarılan yasalar, yönetmelikler, yazışmalar, bilimsel ve mesleki toplantılarda sunulan bildiriler ve bu toplantıların son ürünü olarak yayınlanan kitaplar, MEB’den alınan resmi yazı, ÖSYM kontenjan kılavuzları, makaleler, GEE yıllıkları, İngilizce ders kitapları belgeler kategorisinde birincil kaynaklar olarak kullanılmıştır. Bunların arasında 1983 ve 2003 yıllarında yapılan iki bilimsel toplantının kayıtları, hem İngilizce öğretimi hem de İngilizce öğretmeni yetiştirme açısından 1950’li yıllardan 2000’li yıllara uzanan sürecin daha iyi anlaşılmasını olanaklı kılmıştır. Anılan birincil kaynaklara ek olarak, gazete ve dergi yazıları, anı kitapları, biyografilerden de ikincil kaynaklar olarak yararlanılmıştır.

Bu bölümlerde belgelerin yanı sıra, birincil kaynak olarak sözlü tanıklıklara başvurulmuştur. Türkiye’de İngilizce öğretiminin son elli yılında öğrenci, öğretmen, öğretmen yetiştirici ve Milli Eğitim Bakanlığı’nda karar verme makamlarında görev yapmış ve hepsi de ilk İngilizce öğretmenlerini yetiştiren Gazi Eğitim Enstitüsü mezunu olan Şükran Akal, Ahmet Kocaman, Ayhan Sezer ve İbrahim Barbaros’la görüşmeler yapılmış ve bu kişilerin tanıklıklarından birincil kaynak olarak yararlanılmıştır. Adı geçen

kişilere ortak soruların yanı sıra, üstlendikleri görevler, mesleki yaşam ve deneyimleri doğrultusunda farklı sorular da yöneltilmiştir. Bu tanıklıklar, araştırmanın tematik ve kronolojik akışı çerçevesinde özetlenmiş, görüşmelerin tam metinlerine de Ekler kısmında yer verilmiştir. Çalışmanın Sonuç Bölümünde araştırma soruları yanıtlanmış ve yorumlanmıştır. Ayrıca, yeni araştırma konuları önerilmiştir.

Bu çalışmada kullanılan tanımlar şunlardır:

İngilizce öğretimi: Türkiye’de devlet okullarında Milli Eğitim Bakanlığı’nın hazırladığı program çerçevesinde, 1997 yılına dek, ortaöğretimde altı yıl süreyle öğretilen seçmeli yabancı dil olarak İngilizce dersleri, 1997 yılından itibaren ilköğretimde başlayan ve zorunlu yabancı dil olarak öğretilen ve ortaöğretim boyunca devam eden İngilizce dersleri.

İngilizce öğretmeni yetiştirme: Türkiye’de ortaöğretim ve ilköğretimde verilen İngilizce derslerini verecek öğretmenleri gerekli mesleki donanımla yetiştiren enstitü ya da eğitim fakülteleri gibi kurumların akademik bir program çerçevesindeki etkinlikleri.

Çalışmanın Sınırlamaları

Bu çalışma, Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet döneminde İngilizce öğretiminde yer alan değişim ve gelişmeleri ve İngilizce öğretmeni yetiştirme alanında izlenen politikaları konu almıştır. Cumhuriyet’in kuruluşundan bugüne kadar gelen süreç incelenirken, Milli Eğitim Bakanlığınca alınan kararlar ve gerçekleştirilen uygulamalar ele alınmıştır. Özel kurum ya da kuruluşlarca İngilizce öğretimindeki uygulamalar ve İngilizce öğretmeni yetiştirmede izlenen yollar araştırmanın dışında tutulmuştur. Ayrıca, yükseköğretim kademesinde İngilizce öğretimi ve Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilk ve orta öğretim kurumlarındaki diğer yabancı dil dersleri de araştırmanın konuları içinde değildir.

I. BÖLÜM: BATI' DA YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

Günümüzde yabancı dil öğretimi alanında bilinen tüm kuram ve uygulamaları belirleyen ve etkileyen gelişmelerin öncülüğünü Batı dünyası yapmıştır. Bir başka dili öğretmeyi eğitim politikalarının arasına alan her ülkede, karar verme süreçlerinde olanlar, program yapanlar, uygulayanlar ve bilim insanları, Batı'daki bilimsel gelişmeleri yakından izlemek zorunda kalmışlardır. Önce Osmanlı İmparatorluğu sonra da Türkiye Cumhuriyeti, yabancı dil öğretimi politikalarını saptarken ve uygulamaya geçirirken aynı zorunlu yolu izlemiştir. Bu nedenle, araştırmanın ilk bölümünde Batı dünyasındaki dönüşüm ve gelişmeleri özetleme gereği duyulmuştur.

Yabancı dil öğretim tarihi uygarlık tarihi kadar eskidir ve uygarlıklar arası ilişkilerin artarak sürdüğü iki bin yıllık bir süreci kapsamaktadır. Bu sürece, bugünün ölçütleriyle bakıldığında yüzyıllar boyu yer almış uygulamaların ve gelişmelerin çağdaş kuram ve uygulamalar üzerindeki etkileri yok denecek kadar azdır. Ancak, 19. ve 20. yüzyıllardaki gelişmeler, dilbilim ve dil öğretimi alanlarındaki bilim insanlarınca çok önemli kabul edilmektedir. 19. yüzyıl, Avrupa'da ulus devletlerin kurulduğu, kapitalist üretim ilişkilerinin toplumların yaşam biçimlerini belirlediği, dünyada yeni pazarların arandığı bir dönemdir. Bu büyük toplumsal ve ekonomik dönüşümler uluslararası ilişkileri etkilemiş ve başkalarının dilini öğrenmek bir gereklilik haline gelmiştir.

Büyük Britanya İmparatorluğu'nun yaygın sömürgeciliği, uluslararası deniz ticaretindeki egemenliği ve bunların sonucu olarak yaygınlaşan göçler; Amerika'nın bağımsız ve ekonomisi güçlü bir ülke haline gelmesi, 19. yüzyılın başlarından itibaren İngilizcenin bir dünya dili haline dönüşme sürecini hızlandırmıştır. Bu dönüşüm sonucu,

İngilizcenin çok tercih edilen bir yabancı dil, bazı ortamlarda da ikinci dil olarak öğretilmesi eğitim-öğretim kurumlarının gündemine girmiştir (Howatt, 1984).

İngilizcenin bir yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğretiminin tarihi, dil öğretiminde, geçmişten bugüne geliştirilen kuramların ve uygulamaların betimsel bir dökümünü ortaya çıkarmaktadır. Dil öğretim tarihinde en bilinen yaklaşım, gelişmeleri kronolojik olarak, geçmişten günümüze sıralamaktır. Stern (1983), dil öğretimindeki tarihsel gelişmeleri anlamak ve yorumlamak için, son yüzyılın ele alınmasının yeterli olacağını söylemektedir. Stern'e (1983) göre, dil öğretimi kuram ve uygulamaları dört ana dönemde ele alınmalıdır:

I. Dönem: 1880–1914

II. Dönem: 1914–1939

III. Dönem: 1939–1970

IV. Dönem: 1970'li ve 1980'li yıllar

I. 1. I. Dönem: 1880–1914

1880'li yıllarda başlayan ilk dönemde, Avrupa ülkelerinde, yabancı dil öğretimine büyük bir ilgi başlamış ve bu ilgi, Batı dünyasının tüm eğitim kurumlarında hissedilmiştir. Stern'e (1992) göre, bugünkü dil öğretim düşüncelerinin üstünde yükseldiği ideolojik iklim, üç büyük gelişmeyle o dönemde yaratılmıştır. Bu gelişmeler;

1. Öğretim yöntemlerindeki yenilikler,
2. Dil üstüne yapılan bilimsel çalışmalar,
3. Teknolojik yeniliklerdir.

1880–1914 yılları arasını kapsayan bu ilk dönemde, Batı ülkelerinin çoğu, eğitim programlarına modern dillerin öğretimini sokmuşlar, modern dilleri klasiklerle

kıyaslamamışlar ve dil öğretim yöntemlerinde yeniliklere yönelmişlerdir. Howatt'e (1984) göre, Rönesans'tan beri süren Yunanca ve Orta Çağa damgasını vurmuş Latince öğretiminin yerini modern dillerin öğretimi almaya başlamıştır. Avrupa'da artık toplumsal, ticari ve siyasi ihtiyaçlar değişmiş, modern dillerle kurulacak etkileşim önem kazanmıştır. Bu yeni ihtiyaçları karşılamak bağlamında, örneğin, Marcel, Prendergast ve Gouin gibi dil öğretim uzmanları, önerileri yaygın kabul görmese de, dil öğretimine taze yaklaşımlar getirmişlerdir. Richards ve Rodgers'a (2001) göre, dil öğretimindeki gelişmelere büyük katkılar, İngiltere'de Henry Sweet, Almanya'da Wilhelm Vietor ve Fransa'da Paul Passy adlı dilbilimcilerden gelmiştir.

1886'da The International Phonetic Association-Uluslararası Ses Bilim Birliği kurulmuş ve bu kuruluşun temel amaçlarından biri de, modern dillerin öğretiminin geliştirilmesi olarak açıklanmıştır. Tüm dillerin seslerini, doğru bir biçimde yazıya dökmek amacıyla "Uluslararası Sesbilim Alfabesi" oluşturulmuştur. Bu girişimler, yabancı dil öğretiminde daha etkili yol ve yöntemler üstünde çalışan dilbilimcilere büyük katkı vermiştir. Örneğin, Henry Sweet (1845–1912) 1899 yılında yazdığı 'The Practical Study of Languages' adlı kitabında, bugün tartışmasız kabul edilen, dört temel ilkeyi vurgulamıştır:

1. Öğretileceklerin seçimi,
2. Öğretileceklerin sınırlanması,
3. Öğretileceklerin dört temel dil becerisini kapsayacak biçimde düzenlenmesi,
4. Malzemenin basitten karmaşığa doğru sıralanması.

Bu dönemde, geleneksel çeviri-dilbilgisi yönteminin dil öğretiminde etkili olamayacağı sorgulanmış; dönemin ortaya çıkardığı ihtiyaçlar için yeni arayışlara

girilmiştir (Howatt, 1984). Wilhelm Vietor, öğretmen yetiştirmede ses bilim eğitiminin önemini vurgularken, Gouin çalışmalarını, çocukların dil edinimi sürecine odaklamıştır. Berlitz, önce Amerika’da, daha sonra İngiltere, Fransa ve Almanya gibi ülkelerde ilk ticari dil okullarını açmış ve bu okullarda konuşma becerilerini geliştirmeye ağırlık veren programlar uygulamıştır. 20. yüzyılın başlarında, Otto Jespersen tarafından yazılan ve İngilizceye çevrilen “How to Teach a Foreign Language” adlı kitap, dil öğretiminde en yaygın okutulan yayın olmuştur. Bu döneme damgasını vuran yenilikçiler, konuşma dilinin temel olduğunu ve öğretim yöntemlerinin bu ilkeyle oluşturulmasını savunmuşlardır.

I. 2. II. Dönem: 1914–1939

Birinci Dünya Savaşı ile başlayan ve İkinci Dünya Savaşı’na dek süren ikinci dönem, daha etkili dil öğretim yöntemlerinin ve daha uygulanabilir ve gerçekçi çözümlerin arandığı dönemdir. Örneğin, Harold E. Palmer İngiltere’deki mültecilere İngilizce öğreten bir okul açmış, Michael West, Hindistan’daki çalışmalarına dayanarak, dil öğretmenin amacının okuma becerilerinin geliştirilmesi ve sözcük bilgisinin arttırılması olduğunu öne sürmüştür. Ayrıca, Palmer, dil öğretimi hakkında “The Scientific Study” (1917), “The Oral Method” (1921), “The Principles of Language Study” (1922) adlı kitapları yazmıştır. Stern (1983), Palmer’ı “İngiliz uygulamalı dilbiliminin babası” olarak nitelendirir. Howatt (1984) de, Palmer’ın tek başına, İngilizce öğretiminin bir meslek haline gelmesinde en büyük desteği verdiğini söyler.

Yine bu dönemde, İngiltere 1918’de hazırlanan “Modern Studies” raporuyla, Amerika da 1929’da yazılan “Coleman Report” ile daha etkili dil öğretme yöntemlerini tartışmıştır. İkinci dönemin sonlarında, 1933’de, Amerikalı dilbilimci Leonard

Bloomfield'in yazdığı "Language" adlı kitap, hem dilbilim hem de dil öğretimi çevrelerini etkilemiştir.

I. 3. III. Dönem: 1939–1970

Üçüncü dönem İkinci Dünya Savaşı'yla başlamakta ve dil öğretimi ve öğretmen yetiştirme alanında önemli dönüşümlere tanıklık etmektedir. Bu dönemde, Amerika'nın dil öğretimine yaklaşımında köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Dönemin dilbilimcileri, etkili dil öğretimi yöntemleri geliştirme konusunda görev almışlar ve "The Army Method" çok başarılı bir deneme olarak dil öğretim tarihine geçmiştir. Askeri personel için geliştirilen bu yöntemle, ihtiyaç ve hedefleri çok iyi tanımlanmış, güdülenmesi yüksek askeri personelden oluşan küçük öğrenci grupları konuşma becerilerine ağırlık veren yoğun derslerle başka dilleri kısa sürede öğrenmişlerdir. Yaklaşık iki yıl devam eden bu programın yankıları çok uzun sürmüş ve daha sonra geliştirilecek yöntemlere, örneğin uzun yıllar boyunca kullanılacak işitsel-dilsel yönteme temel oluşturmuştur.

İkinci Dünya Savaşı'ndan egemen ve güçlü devlet olarak çıkan Amerika, kısa bir süre sonra, üniversiteleriyle bir çekim merkezi haline gelmiş ve dünyanın çeşitli yerlerinden yüksek öğretim için gelen öğrencilere yabancı dil, göçmenlere de ikinci dil olarak İngilizce öğretmeye başlamıştır. Bu yeni durum, çok sayıda dilbilimci ve dil öğretim uzmanı için yeni çalışma ve araştırmaların başlangıç noktasını oluşturmuştur. Örneğin, 1939 yılında İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmesi için, Michigan Üniversitesi'nde yapısal dilbilimci Charles Fries başkanlığında, ilk İngilizce öğretmeni yetiştirme enstitüsü kurulmuştur. Fries, yapısal dilbilim kurallarını dil öğretimine uygulayarak dil öğretiminde başlama noktasının dilbilgisi olması gerektiğini savunmuştur. Michigan Üniversitesini,

diğer Amerikan üniversiteleri izlemiş ve dil öğretme ve malzeme geliştirmede yapısalcı yol izlenmiştir.

Richards ve Rodgers (2001), 1950’li yılların sonlarında Amerika’da, İşitsel-Dilsel (Kulak-Dil Alışkanlığı) yönteminin gündeme gelişini, ilk Sovyet uydusunun uzaya fırlatılmasının tetiklediğini belirtir. Diğer ülkeler tarafından yapılan bilimsel çalışmaları izlemek için yabancı dil öğretimine özel bir önem verilmeye başlanmıştır. Dil öğretimi ve malzeme geliştirmeye özel bütçe ayrılmış ve öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerle mesleki gelişimleri desteklenmiştir. İşitsel-Dilsel yöntem, yapısal dilbilim kuramıyla davranışçı psikolojiyi birleştirerek, yalnızca Amerika’da değil, dünyanın pek çok ülkesinde etkili bir yöntem olarak kullanılmıştır. Bu yöntemle, dersliklere teypler, okullara dil laboratuvarları girmiştir. Böylelikle dil öğretiminde teknoloji kullanımı yaygınlaşmaya başlamış; öğretmenlerin geleneksel işlerine günün teknolojisini kullanma görevi de eklenmiştir.

Bu dönemde yayımlanan, Robert Lado’nun “Linguistic Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers”, Skinner’ın “Verbal Behaviour” ve Chomsky’nin “Syntactic Structures” adlı kitapları dilbilim ve dil öğretimi tarihinde önemli tartışmalar başlatmıştır. Chomsky, 1957’de yayınlanan eserinde dil olgusunu dil edimi (performance) ve dil yetisi (competence) olarak ayırarak, dilbilim alanında üretimsel-dönüşümlü dilbilgisi (Generative-Transformational grammar) ekolünün doğmasına neden olmuştur. Dil öğretiminde Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, bu yeni görüşlerin etkisiyle ortaya çıkmıştır.

Diğer yandan, Britanya’da Edinburgh ve Amerika’da Georgetown Üniversitelerinde, uygulamalı dilbilim merkezleri kurulmuş ve bilimsel çalışmalar başlatılmıştır. 1966’da, Amerika’da kurulan TESOL, İngilizceyi yabancı ve ikinci dil

olarak öğrenen ve öğretenler için uluslararası bir etkileşim zemini oluşturmuştur. Üçüncü dönemin sonlarında, İngilizcenin bir yabancı veya ikinci dil olarak öğretilmesi dünya ölçeğinde yayılmış ve bilimsel çalışmalar artmıştır.

I. 4. IV. Dönem: 1970’li ve 1980’li yıllar

Stern’e (1983) göre, dil öğretim tarihinde dördüncü döneme beş yeni eğilim damgasını vurur. Birinci eğilim yeni yöntem arayışlarıdır. Gattegno’nun “The Silent Way”, Asher’in “Total Physical Response”, Curran’ın “Community Language Learning” ve Lozanov’un “Suggestopedia” adlı yeni dil öğretme yolları bu dönemde pek çok dil öğretimi uzmanının ilgisini çekmiştir. Wilkins, Allen, Corder, Widdowson ve Candlin gibi uygulamalı dilbilimcilerin, yabancı dil öğretim programlarında kavramsal-işlevsel yaklaşımın, sınıf içi uygulamalarda da iletişimsel yöntemin belirleyici olması gerekliliğini öne sürmeleri ve yeni tartışmaları başlatmaları ikinci eğilim olarak kabul edilir. Yukarıda anılan bilim insanları, akademik bir çalışma gurubu oluşturup, Avrupa Birliği-Kültürel İşbirliği Merkezi’nce desteklenerek, Avrupa’da konuşulan farklı diller için “Threshold Level” programları hazırlamışlardır (Richards ve Rodgers, 2001). Yine bu eğilim, öğrenci ihtiyaçlarının iyi belirlenmesinin önemini vurgulamış ve sonuç olarak ESP- Özel Amaçlı İngilizce Öğretimi çalışmaları gündem oluşturmuştur.

Üçüncü eğilim yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gereken psikolojik etmenler üzerinde durur. Yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerinde, kişisel farklılıkların dikkate alınmasının, insancı ve endişe eşiği düşük öğrenme ortamı yaratmanın dil öğrencilerinin başarısı için yaşamsal önemi vardır. Bu eğilimle, dil öğretmenine yeni roller yüklenmiş, geleneksel sınıf iklimi değişmiştir.

Önceki dönemlerde dilbilim çalışmalarıyla başlayan, psikoloji ve sosyoloji alanlarındaki araştırmacıların dil öğretimine odaklanan çalışmalarıyla çeşitlenen bilimsel çalışma ve araştırmaların hız kazanması dördüncü eğilimdir. Bu dönemdeki beşinci eğilim ise, öğretimde iletişimsel yaklaşımın benimsenmesidir. Bu yaklaşıma göre, Chomsky' nin edim ve yeti kavramları dilin doğasını tam olarak açıklayamaz. Hymes'in "iletişim yetisi-communicative competence" olarak tanımladığı bir üçüncü kavrama ihtiyaç vardır. Bu yaklaşıma göre, dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması esastır. "Dilin iletişim süreci içinde belli işlevleri vardır, bu işlevler belli kavramların iletilmesi amacıyla kullanılır. Sözcükler ve cümleler, kavramların iletilmesi için birer araçtır" (Demirel, 2003). 1970 ve 80'li yılları kapsayan bu dönemdeki gelişmelerin ve eğilimlerin yansımaları; öğretmen yetiştirmede, malzeme hazırlamada, değişen öğretmen ve öğrenci rollerinde, değişen sınıf iklimlerinde izlenmiştir.

1980'lerden sonra yer alan gelişmeler, kendi öğrenmesinden sorumlu, özerklik kazanmış öğrenci kimliğini yaratacak öğretim ortamlarının yaratılmasının önemini vurgular. Artık geleneksel öğretmen merkezli yaklaşım yerini öğrenci merkezli yaklaşıma bırakmıştır. Bu öğrenci merkezli yaklaşımlar daha etkili öğretmen yetiştirme programlarına olan ihtiyacı arttırmıştır. Diğer yandan 1990'ların sonlarından başlayarak tüm dünyada etkileri hızla hissedilen bilişim devrimi, yaygınlaştırdığı ileri teknoloji kullanımıyla, dil öğretimi ve öğretmen yetiştirme programlarını etkilemiştir. Bilgisayar destekli öğretim ve diğer teknoloji kullanımının artışı, 2000'li yılların ayırt edici özelliklerini oluşturmuştur. Stern'in (1983) önerdiği ve yukarıda özetlenen dört ana döneme ek olarak 1990'lı ve 2000'li yıllara V. Dönem olarak bakmak yararlı olacaktır. Bu son döneme Avrupa Birliğinin dil politikaları damgasını vurmuştur.

I. 5. V. Dönem: 1990'lı ve 2000'li yıllar

Batı dünyasında dil öğretimini derinden etkileyen çok önemli bir gelişme de Avrupa Birliği'nin kurulmasıdır. Bu yeni oluşum, hem Avrupa ülkelerine hem de topluluğa katılmak isteyen birçok ülkeye yabancı dil öğretimi ve öğretmen yeterlilikleri konusunda bir dizi yeni gündem oluşturmuştur. Avrupa Birliği kuruluşundan itibaren, Avrupa kıtasında yaşayan farklı toplumların birbirleri ile olan iletişimini ve etkileşimini sağlamak için dil öğretme programlarına önem vermiştir. Avrupa'da sınırlar kalktığında serbest dolaşım için yurttaşların birden fazla yabancı dil bilmelerine ihtiyaç olacağı öngörülmüştür. Birliğe bağlı olarak çalışan örgütlerden biri olan Avrupa Konseyi eğitim ve kültür politikalarını yürütmekle görevlidir ve dil öğretimi ile ilgili programlar Avrupa Konseyi tarafından hazırlanmaktadır.

Avrupa Konseyinin 2001 yılını Avrupa Diller Yılı olarak ilan etmesi, “çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü arttıracacağı ve bireylerin birbirlerini daha iyi anlamalarını sağlayacağı” (Demirel, 2005: 72) görüşüne dayanmaktadır. AB'de genç kuşaklardan en az üç dil bilmeleri beklenmektedir. Avrupa Eğitim Komisyonu 1995'de “Öğrenen Topluma Doğru” başlıklı bir bildiri yayınlamış, Avrupa vatandaşlarının, anadillerinin yanı sıra en az iki Avrupa dilini yeterli düzeyde bilmeleri ilkesini gündeme getirmiştir.

Çok dilliliğin eğitim politikalarına yansımaları için, Avrupa Konseyindeki ‘Yaşayan Diller Bölümü’ ‘Dil Politikası Birimi’ ne dönüştürülmüştür (Demirel, 2005). Yurttaşlık hakları çerçevesinde herkesin dil öğrenme hakkı olduğu görüşünden hareketle, çok dil öğrenmenin hem kültürel mirası yeni yetişenlere aktarmak hem de Avrupa dillerini yaşatmak için çalışmalara başlanmıştır. Bugün Avrupa Konseyinin dil eğitim politikası

projesi ‘Avrupa Dil Gelişim Dosyası’dır. 15–17 Ekim 2000 tarihinde Polonya’nın Cracow kentinde yapılan Eğitim Bakanları Daimi Konferansından çıkan sonuç bildirgesiyle ‘Avrupa Dil Gelişim Dosyası’ projesinin 2004–2005 öğretim yılından itibaren tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerinde yaygınlaştırılması kararlaştırılmıştır. Bu projenin amaçları şöyle sıralanmıştır:

1. Avrupa yurttaşları arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi,
2. Değişik kültürlere saygı gösterilmesi,
3. Kültür ve dil farklılıklarının korunması,
4. Farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının birbirine uyumunun sağlanması,
5. Dil öğretimine standartların getirilmesi.

Yukarıdaki amaçlar; Avrupa vatandaşları için, çok dillilik ve çok kültürlülük ortamlarının yaratılmasını hedeflemiştir. Buna göre, Avrupa vatandaşlarının ilköğretimde birinci yabancı dili, orta öğretimde ikinci yabancı dili, yükseköğretimde de üçüncü yabancı dili öğrenmeleri için gereken eğitim ortamları oluşturulmalıdır (Demirel, 2005).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası üç parçadan oluşmaktadır. Birinci parça, ‘Dil Pasaportu’ dur (<http://www.tomer.ankara.edu.tr/html/portfolyo.htm> ; Erişim tarihi: 20 Ekim 2011). Gelecekte, insanların bugünkü pasaportlar yerine öğrendikleri dilleri belgeleyen dil pasaportlarıyla dolaşmaları hedeflenmektedir. Dil pasaportu, gidilen Avrupa ülkesinde, iş ve oturma izni sağlayacaktır.

Avrupa Dil Gelişim Dosyasının ikinci parçası ‘Dil Biyografisi’ yani dil öğrenim geçmişidir. Dil Biyografisinde kişinin adı geçen dili öğrenmek için harcadığı zaman, öğrenme amacı, nasıl öğrendiği açıklanmaktadır. Üçüncü parça ise ‘Dil

Dosyası'dır. Dil dosyasında, kişinin dil öğrenme süreci içinde aldığı tüm belgeler (diploma, sertifika, vb.) ve varsa öğrendiği dilde yaptığı yayınlar belgelenmektedir.

Dil Gelişim Dosyasının, bilgilendirme ve eğitsel olmak üzere iki temel işlevi vardır (Demirel, 2005). Kişinin dil özgeçmişi ve öğrenme sürecinde yaptığı tüm aşamalar ve aldığı belgeler, bilgilendirme işlevini yerine getirir. Eğitsel işleve bakıldığında, öğrenen özerkliği ve öz/kendini değerlendirme kavramları öne çıkar. Kişi dil öğrenme konusunda kendi karar verip kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu taşıyacak ve kendi kendini değerlendirecektir. Ayrıca, dil öğrenme okul öğrenciliği ile sınırlı olmayıp yaşam boyu öğrenme içinde yer alacaktır. Bu çalışmaların ışığında, yabancı dil öğretiminde ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme alanlarında, öğrenen özerkliği, öz/kendini değerlendirme, yaşam boyu öğrenme gibi yeni kavramlara odaklı araştırmalar gündeme oturmuştur.

Dil öğretimine standart getirilmesi amacıyla, 6 dil düzeyi belirlenmiştir. Geleneksel başlangıç düzeyi'ne artık 'Temel Kullanıcı', orta düzeye 'Bağımsız Kullanıcı', ileri düzeye de 'Yetkin Kullanıcı' denilmektedir. Her düzey kendi içinde iki alt düzeye ayrılmıştır. Kişilerden beklenen bu standart düzeylere ne kadar ulaştıklarını belgelendirmeleridir. Temel dil becerileri kullanımında kişilerin yeterlilikleri üç aşamada ele alınmıştır: Anlama becerisi (dinlediğini anlama, okuduğunu anlama), konuşma becerisi (karşılıklı konuşma, sözlü anlatım) ve yazma becerisi (yazılı anlatım).

Sonuç olarak, Batı'da yabancı dil öğretimi Avrupa Konseyi'nin uzun yıllar süren çalışmaları ile dil yeterlik düzeylerinde ve öğretmen yeterliklerinde bir standarda ulaşmıştır. Bu sürecin yansımaları Türk Eğitim Sisteminde de etkisini göstermiştir. Çalışmanın IV. Bölümünde Avrupa Birliğine üyelik sürecinde Türkiye'nin yabancı dil öğretimi ve öğretmen yetiştirme alanlarında attığı adımlar ve gerçekleştirdiği yenilikler

irdelenecek ve bu sürecin Türkiye'deki dil öğretim programlarını ve uygulamalarını nasıl etkilediği tartışılacaktır.

I.6. Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme Modelleri

Yabancı dil öğretmeni yetiştirme süreci, 19.yüzyılın ortalarından bugüne dek yukarıda özetlenen gelişmelerden etkilenmiştir. Öğretmen yetiştirme ile ilgili her ülkenin aldığı politik kararlar ve bu kararların uygulamaları bir yana bırakılırsa, farklı öğrenme kuramlarının yeni gündemler oluşturması öğretmen yetiştirmede yeni model arayışlarına neden olmuştur. Wallace (1991), öğretmen yetiştirmede geçmişten bugüne 3 temel model olduğunu altını çizer: Usta-çırak Modeli, Uygulamalı Bilim Modeli ve Yansıtıcı Model. Usta-çırak Modelinde öğretmen yetiştirme alanındaki ustanın söyledikleri ve yaptıkları, çırak yani öğretmen adayı tarafından tartışmasız yerine getirilir. Wallace (1991) usta-çırak Modelinin II. Dünya savaşı sonuna dek öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından benimsendiğine işaret eder. Modelin adından anlaşılacağı gibi çırağın kendi düşüncelerine ya da deneyimlerine yer yoktur. İkinci model, Uygulamalı Bilim Modelidir. Bu model, öğretme ortamındaki sorunların ancak görgül bilimin verileri ve bulgularıyla çözülebileceğini söyler. Bilimsel bulgular ve deneyler öğretmen adayına alanın uzmanları tarafından aktarılır. Öğretmenlik uygulamaları bu bilgiler ile gerçekleştirilip mesleki yeterliğe ulaşılır. Wallace, öğretme sürecinin, bilimsel ilkelere göre önceden tutarlı tahminlerin yapılabileceği basit bir etkinlik olmadığına dikkat çekerek Uygulamalı Bilim Modelinin zayıf yanını vurgular. Üçüncü model olarak verdiği Yansıtıcı Modeli tanımlarken, Wallace (1991), Schön'ün kavramlarına gönderme yapar ve öğretmen yetiştirmede iki temel boyutun varlığına dikkat çeker: Öğretmen adayı, mesleğini yapabilmesi için gerekli bilimsel bilgiye sahip olur. İkinci olarak, bu bilgiyi sürekli

deneyimlediği mesleki yaşantılarının bilgisi ile birleştirir. Bu bilgiler uygulamada kullanılır, gerekli durumlarda değiştirilir. Böyle bir yansıtıcılıkla aday mesleki yeterliğe ulaşmaya çalışır. Wallace'ın yanı sıra Roberts (1998), Roth'un farklı öğrenme biçimleri sınıflamasını temel alarak, öğretmen yetiştirmede 4 model olduğunu ileri sürer:

Tablo 1. Öğretmen yetiştirme modelleri (Roberts, 1998: 12)

Öğrenme biçimine göre birey	Davranış ve gelişimi belirleyen unsurlar	Kuram	Öğretmen yetiştirme
Girdi/çıktı sürecine uygun birey	Dış koşullar	Davranışçı psikoloji	Model odaklı
Karar yetkisi olan birey	Kendini gerçekleştirme	Hümanistik psikoloji	Kişi odaklı
Yapılandırmacı birey	Değişim	Bilişsel psikoloji	Yansıtıcı
Sosyal bir varlık olan birey	Grup kimliği	Sosyal psikoloji	Sosyal yapılandırmacı

Tabloda görüldüğü gibi, Davranışçı Psikoloji, iyi tanımlanmış dış koşullar içinde bireyin tüm davranışlarının öngörülebilir ve yönlendirilebilir olduğunu iddia eder. Bir başka deyişle, birey duyuları yoluyla aldığı girdiyi çıktıya, yani davranışa dönüştürür. Davranışçı kuramın öğretmen yetiştirmeye yaklaşımı model odaklıdır. Bu yaklaşım, Wallace'ın (1991) ileriye sürdüğü sınıflamada Usta-Çırak Modeli ile örtüşür. Öğretmen adayı, öğretmen yetiştiricisini bir model olarak görür ve onu taklit eder. Öğretmeyi bir çırak olarak ustasından öğrenir. Bu modelde kişisel farklılıklar, kişinin kendi değer ve deneyimleri dikkate alınmaz. Öğretmen adayı eğitimciler tarafından kararlaştırılan “iyi” bir

modele göre hazırlanır; bu modelde yetişmiş öğretmenlerin, örneğin bir program değişikliğinde, kendilerinden beklenen esnekliği gösteremeyecekleri öngörülebilir (Roberts, 1998). Gelenekçi ve tutucu olmasına karşın bu model, öğretmen yetiştirme programlarında uzun süredir kullanılmaktadır. Bu modelin önerdiği mikro-öğretim tekniği, bugünün koşullarında öğretmen adaylarının düşünme süreçleri de katılarak kullanılmaktadır.

İkinci modele kuramsal temel oluşturan Hürmanistik Psikoloji'ye göre, birey kendi kararlarını verir ve kişisel gelişime açıktır. Birey eşsiz ve bütündür. Sezgisel olarak kendi gelişimi için neyin gerekli olduğunu bilir. Öğrenme dayatmayla değil, kişinin isteği ile olur. Bu bakış açısına göre, yetiştirme sürecinde öğretmen adayı, bir birey olarak kendi ihtiyaçları ve özerkliği ile ele alınır. Öğretmen adayı ve öğretmen yetiştirici arasında işbirliği ve ortaklığa dikkat çekilir. Öğretmenin yetişme süreci, kendini gerçekleştirdiği bir süreç olup bu süreçte bireysel gelişimin gerektirdiği duygusal boyuta da yer verilir. Bu yaklaşım, tek boyutlu davranışçı yaklaşımdan farklı olarak çok bileşenli bir yaklaşımdır. Öğretmen adayının iç dünyası dikkate alınarak sağlanacak danışman desteği ile gelişimini tamamlayacağı varsayılır.

Üçüncü öğretmen yetiştirme yaklaşımının kuramsal temelini Bilişsel Psikoloji oluşturur. Bilişsel kurama göre, bireyin öğrenme süreci yapılandırmacıdır. Bireyin her yeni deneyimi, dünya bilgisini farklı biçimlerde yeniden oluşturmasına neden olabilir. Birey yeni gelen bilgiyi sınar, daha önce öğrendikleriyle eşleştirir veya değiştirir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirmede öğretmen adayından gelişime, değişime ve yeniliklere açık olması beklenir. Öğretmen adayı algılarını geliştirerek öğrenir; uygulama sırasında tetikleyici bir unsurla karşılaştığında yansıtıcı düşünce sürecini başlatır. Bu süreç bir döngü halinde

devam eder ve mesleki yeterliğin oluşmasına alt yapı sağlar (Wallace, 1991). Eğitim boyunca öğretmen adayına sunulan modeller taklit etmesi için değil inceleme ve örnekleme için kullanılır.

Roberts'ın (1998) sınıflandırmasındaki dördüncü yaklaşım Sosyal Psikoloji'yi kuramsal çıkış noktası olarak alır. Bu kurama göre, birey sosyal bir varlık olarak görülür. Diğer üç yaklaşımın görüşlerinden farklı olarak, bireyin öğrenmede sosyal bir kimlik geliştirip sosyal bir rolü yerine getirdiği öne sürülür. Williams ve Burden'a (1997) göre, öğretmen, öğrenci ve görev arasındaki bağlantı sosyal bir etkileşimdir. Bu etkileşim bir öğrenme anlayışı sağlar. Öğrenmenin tek başına gerçekleşmediği gerçeği göz önünde tutularak, öğrenme ortamının ve bağlamının önemine dikkat çekilir. Öğretmen yetiştirmede, öğretmen yetiştirici, öğretmen adayı, görev ve bağlam etkileşimi öne çıkar.

Bu modellere göz atıldığında, geleneksel Usta-Çırak Modelinin dışındaki diğer öğretmen yetiştirme modelleri bilimsel bilgi ve bulguları öğretmen yetiştiricinin tekelden çıkarıp, öğretmen adayına sunmaktadır. Öğretmen adayı kendi dünya bilgisi, duygu, düşünce ve deneyimleri olan sosyal bir kimlik olarak kendi mesleki gelişiminden sorumlu, özerk bir bireydir. Diğer yandan, dil öğretimi kuram ve uygulamalarındaki değişiklikler dikkate alındığında öğrenciye bakış açısındaki değişiklik, öğretmene bakış açısındaki değişiklikle aynıdır. Değişen toplumsal ve ekonomik koşullar, bilimsel araştırmaların gösterdiği yeni yollar eğitimde yeni ihtiyaçlar doğurmuş; bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için hem öğrenci hem öğretmen rolleri yeniden tanımlanmıştır. 21. yüzyılın eğitim ihtiyaçlarını göz önüne alarak, her ülke kendi yabancı dil eğitim politikaları gereği yabancı dil öğretmenlerini yetiştirmede geleneksel Usta-Çırak Modeli de dâhil olmak üzere çeşitli

modelleri kullanmaktadır. Türkiye’de tercih edilen öğretmen yetiştirme modellerine çalışmanın III. ve IV. Bölümlerinde yer verilecektir.

İzleyen bölümde, Cumhuriyet öncesi dönemin eğitim kurumları yabancı dil öğretimi ve öğretmen yetiştirme bağlamında ele alınırken, Batı dünyasındaki gelişmelerin çok dilli Osmanlı İmparatorluğu’na etkileri tartışılacaktır. Çalışmanın III. Bölümünde tek dilli eğitime geçiş süreci ele alındığında, yabancı dil öğretimi ve öğretmen yetiştirme konusunda Batı’daki gelişmelerin doğrudan ya da dolaylı yansımaları üzerinde durulacaktır.

II. BÖLÜM: CUMHURİYET ÖNCESİ DÖNEM

Cumhuriyet'in ilanından bugüne süregelen dönemin eğitim tarihine bakıldığında, eğitimde ilk yenileşme hareketlerinin Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında başlayıp, Cumhuriyet sonrası gerçekleştirilen reformlarla sürdüğü görülmektedir. 19. yüzyıldaki bu gelişmeler incelenmeden Cumhuriyet dönemi eğitimindeki gelişme ve değişiklikleri anlamak ve yorumlamak olanaklı değildir. Bu çalışmada, diğer Batı dillerinin yanı sıra İngilizce öğretiminin de başladığı 19. yüzyıl, eğitimle ilgili temel değişikliklere vurgu yapılarak ele alınmış ve ilk uygulamalar, ulaşılan kaynaklara dayanılarak irdelenmiştir. Bu dönemde, Osmanlı eğitim kurumlarında sistemli bir İngilizce öğretimi uygulaması olmayıp, İngilizce öğretmeni de yetiştirilmemiştir. Ne var ki, İngilizce de dâhil, bir Batı dili öğrenmeye bu dönemde ihtiyaç duyulmuştur. Yine bu dönemde, okullaşmanın gereği fark edilmiş ve ilk kez sistemli öğretmen yetiştirme çabalarına girişilmiştir. 19. yüzyılın ortalarına dek, mevcut eğitim kurumlarından yalnızca erkekler yararlanırken, yüzyıllar sonra ilk kez, orta öğretimin ve mesleki eğitim kurumlarının kapıları Müslüman ve Türk tebaadan olan kadınlara açılmıştır.

Türk ve Müslüman tebaa için eğitimde ilkler yaşanırken, aynı İmparatorluğun vatandaşı olan Yahudi, Rum ve Ermeni tebaa, çok önceden başlattıkları eğitim uygulamalarını ilerletmiş, gelişmiş Batı ülkeleri ölçülerinde kabul edilebilecek kendi kurumlarını oluşturmuşlardır. Böylelikle, İmparatorluk coğrafyasında, ayrı ayrı ve çok dilli eğitim politikaları sürdürülmüştür.

II. 1. Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Yüzyılında Eğitime Genel Bir Bakış

Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitimde ilk yenileşme hareketleri 1773–1839 tarihleri arasında görülmüştür (Akyüz, 1989; Demircan, 1988). Bu yıllarda yenilgilerle Avrupa'da toprak kaybeden İmparatorluk, özellikle askeri alanda Batı'daki ilerlemelere yetişebilmek için, askeri okullar açmaya başlamıştır. Askeri okulların açılışı eğitimde ilk yenileşme hareketleri olarak kabul edilir. Yenileşmenin askeri eğitim-öğretimden başlamasının nedenlerini Akyüz (1989) şöyle açıklar: Osmanlılar yenilgilerini Avrupa subay ve askerlerinin kendilerinden daha iyi yetişmiş olmalarına bağlamışlardır. Üstelik 18. yüzyılda gelen yabancı uzmanlar da, öncelikle askeri alanda yeniliklere girişmeyi tavsiye etmişlerdir. Bu arada, II. Mahmut döneminde yeniçeri ocağı kaldırılmış (1826) ve yüzyıllardır kendisini yenileyemeyen geleneksel medrese kurumu önemli bir desteğini kaybetmiştir. Hala yönetimde ve toplumda etkisi büyük olan ve yeniliklere her zaman karşı koyan medrese ulemaları, yenilgiler nedeniyle askeri eğitim-öğretim alanında yenileşme hareketlerine karşı duramamışlardır.

İlk açılan askeri mektepler, Mühendishane-i Bahri Hümayun (1773), Mühendishane-i Berri-i Hümayun (1793), Tıphane-i Amire ve Cerrahhane-i Mamure (1827), Mekteb-i Fünun-i Harbiye (1834) ve Mızıka-ı Hümayun Mektebi (1834) dir (Demircan, 1988; Akyüz, 1989). Bu okullarda çoğunlukla yabancı askeri uzmanlar ders vermişler ve yabancı dil dersleri de öğretim programlarına girmiştir. Akyüz'e (1989) göre, ilk askeri denizcilik okulu olan Mühendishane-i Bahri Hümayun'da batı dili olarak önce Fransızca, 1842'den sonra da İngilizce zorunlu, Fransızca seçmeli olarak okutulmuştur. Demircan (1988), okutulan yabancı dildeki bu değişikliğe, İngilizlerin denizcilikte daha ileri olduklarının anlaşılmasıyla gidildiğini söyler. Askeri kara okulu olan Mühendishane-i

Berri-i Hümayun'da okutulan yabancı dil ise Fransızcadır. Yine bu okulda, Almanların topçulukta daha ileride oldukları düşünülünce öğretilen yabancı dil Almanca olmuştur (Demircan, 1988). Tıp Okulu'nda ise öğretim Fransızcadır. Bu dönemde ilk kez ilköğretim zorunlu hale getirilmiştir. Yukarıda anılan nedenlerle Avrupa'yla ilişkiler artmış ve Batı'ya eğitim için gençler gönderilmiştir.

II. 2. Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Dil Öğretimine Duyulan İhtiyaç

Eğitimde modernleşme hareketleri, Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılına denk gelir. 19 yüzyılın başından itibaren Osmanlı eğitim sisteminde yer alan gelişmelere bakılınca yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci de izlenir. Yabancı dil öğretiminin başlangıç yıllarına değinmeden önce, çok dilli ve çok uyruklu İmparatorlukta, ticari ve yönetsel işlerin yürütülmesinde kullanılmak zorunda olan tercümanlık kurumunun işleyişine bakmak gerekir.

Osmanlı İmparatorluğu'nda 14. yüzyıldan itibaren tercümanlık kurumu bulunmaktadır. Lewis (2008), 1492'de İspanya'dan sürülmüş ve Osmanlı topraklarında yaşamaya başlamış Yahudilerin bazılarının Türkçe öğrenerek yararlılık gösterdiklerini yazar. Seferad Yahudileri olarak da adlandırılan bu topluluktan yetişen tercümanlar, 14. yüzyıldan başlayarak 15. ve 16.yüzyıllarda özellikle gümrüklerde çalışmışlar ve İspanyolca ve İtalyanca ile ilgili gümrük işlerinin yapılmasında görev almışlardır. Tekeli ve İlkin'e (1999) göre, tercümanlık görevine genellikle Müslümanlığı sonradan kabul etmiş İtalyan, Polonyalı, Alman, Macar ya da Yahudi kişiler atanırdı. Lewis (2008), bu kişilere Hıristiyanların "dönme", Müslümanların da "mühtedi" dediğini, Rum tercümanlara da "dragoman" dediğini yazar. İstanbul'da yaşayan Rumların çoğunluğu Fener semtinde

oturduğundan ve Patrikhane de bu semtte olduğundan Rum tercümanlara “Feneryot” da denmektedir. Rumlar arasında dragomanlık kuşaklar boyunca babadan oğula geçen bir aile işi olmuştur.

15. yüzyılın ortalarında, tercümanlık işi Rumların tekeline girmiştir. Lewis (2008) de tercümanlıkta Rum ve Ermeni ekolünün ortaya çıkışını Sefarad Yahudilerinin sonraki kuşaklarının Avrupa’dan göç eden ilk kuşakların bilgi ve becerilerine sahip olmayışlarıyla açıklar. Tercümanlıkta Rum tekeli 1821’deki Yunan ulusal hareketine dek sürmüştür. Lewis (2008) tercümanların alt mevkiler de dâhil her kademedeki görev yapabildiklerine işaret eder. Örneğin, alt kademedeki çalışan yöresel tercümanlar vergilerin toplanmasından düzenin sağlanmasına kadar çeşitli görevlerde rol almışlardır. Önemli görevlerde olan tercümanlar uluslararası antlaşmalarda ve devletin yabancılarla kurduğu siyasi ve ticari ilişkilerde çok önemli roller oynamışlardır. Yine Lewis’in (2008) belirttiğine göre, tercümanlık o kadar önemli bir görev haline gelmiştir ki, 17.yüzyıldan başlayarak hem Rumlar hem de diğer varlıklı Hıristiyan aileler oğullarını üniversite eğitimi almaları için Avrupa’ya, özellikle İtalya’ya göndermişlerdir. Bu gençler en az bir Avrupa dilini çok iyi öğrendikleri için devlet katında önemli görevler yapabilmişlerdir. İstanbul Amerikan Kız Koleji’nin kurucularından Mary Mills Patrick, “Son Sultanların İstanbul’unda” adlı anı kitabında, Amerikan Elçiliğinde ve diğer etkin elçiliklerde Türkçe konuşan bir tek elçilik görevlisinin olmadığını, tüm görüşmelerin sefaret tercümanları aracılığıyla yapıldığının altını çizer ve bu durumun, söz konusu tercümanlara büyük güç kazandırdığını söyler. Patrick’e (2009) göre, “bir sefaret tercümanı bu gücü kılıç gibi kullanan ve bütün hadiselerde diplomatik meselelerin en arı duru fikrine sahip kişiydi” (2009: 193). Patrick, tercümanlık görevi için Türkçe, Fransızca, İtalyanca, İngilizce ve Rumca okuma yazma bilmenin şart olduğunu belirtir. Demircan’a (1988) göre, Osmanlı

Devleti'nde Fransızca, Almanca, İngilizce gibi Avrupa dillerini öğrenmek 18. yüzyılın sonuna kadar, Müslüman tebaa için suç sayılıyordu. Ancak, aynı dönemlerde çöküş sürecinin başlamasıyla, Osmanlılar, askeri ve diplomatik nedenlerle, öncelikle Almanca ve Fransızca öğrenmeye başladılar. Bu dönemin eğilimini Ziya Paşa (1825–1880) şöyle söze dökmüştür: “İster isen anlamak cihanı, öğrenmeli Avrupa lisanı” (Borelina ve Sonina, 1980).

II.3. Fransa ile İlişkiler ve En Çok Tercih Edilen Yabancı Dil Olarak Fransızca

Fransa, Osmanlı Devletinin en yakın ilişkide bulunduğu Batı devletiydi. İlk ilişkiler, Kanuni döneminde başlamıştı.”Fransızca ortak uluslararası diplomasi dili olarak kullanıldığından ve çağdaş bilgi üretimi bakımından Fransa ileride bulunduğundan dolayı, Fransızca hem Batı’yı tanıyıp onlarla ilişkileri geliştirmenin, hem de yönetimde söz sahibi olmanın en önemli aracı olarak seçilmişti” (Demircan, 1988: 64). Dışişleri tüm iç ve dış yazışmalarını Fransızca yapıyor, Tanzimat’ın üst düzey yöneticilerinin tümü Fransızca biliyordu. Bu dönemde yabancı dil bilmenin, yani Fransızca bilmenin önemi çok artmış, Encümen-i Daniş’e üye olabilmek için yabancı dil bilmek şart koşulmuştu (Demircan, 1988). Fransa’nın Osmanlı İmparatorluğu’ndaki etkisi, ilk açılışları 16.yüzyıla kadar giden, Katolik okulları olarak da bilinen Fransız okullarının artmasıyla belirginleşmişti. 1583’de Pera Hıristiyanlarının isteği ve Fransız sefirinin aracılığı ile Latin çocukların eğitimi için İstanbul’da Saint Benoit Okulu kurulmuş, 17.yüzyılın sonuna doğru bu okulda dersler Fransızca, Rumca ve Türkçe verilmeye başlanmıştı (Tekeli ve İlkin, 1999). Sezer (1999), 1839 yılına gelindiğinde sadece İstanbul’da 21’i erkek, 19’u kız olmak üzere 40 Fransız okulunun bulunduğunu, bu okullarda yaklaşık 5800 öğrencinin eğitim aldığının tahmin edildiğini yazar. Çok sayıda olan Fransız okulları arasında, 1857’de açılan Saint Pierre

1870’de açılan Saint Joseph, 1886’da açılan Saint Michel sayılabilir. Fransızların kurduğu en üst eğitim kurumu olan ve 1903’de açılan Saint Joseph Koleji Ticaret Enstitüsü, iki yıllık olup öğrencilerini Fransız ticaret okullarının programına göre yetiştiriyordu. Mezunları, Düyun-ı Umumiye’de, Reji’de ve bankalarda görev alıyorlardı (Tekeli ve İlkin, 1999).

Padişah Abdülaziz’in 1867’de Fransa’ya yaptığı ziyaret ve Fransız eğitim bakanı Duruy’un Osmanlı eğitimi için hazırlamış olduğu proje, Osmanlıların eğitim uygulamalarında bir takım değişikliklere gitmesine neden oldu (Kodaman, 1991). Galatasaray Sultanisinin açılışı, eğitimde Fransız etkisinin bir sonucudur. Kodaman’a (1991) göre, Galatasaray Sultanisi, rüştiye ve yüksek öğretim arasında Osmanlılık siyasetine uygun biçimde, dinler arası bir okul olarak 1 Eylül 1868’de açılmıştır. Vahapoğlu (1997), sultaninin açılış yılını 1867 olarak verir ve okulun Fransız liseleri örnek alınarak kurulduğunu, Fransızca ve Türkçe öğretim yaptığını, mezunlarının Darü’l Fünun’a devam etme hakkına sahip olduğunu yazar. Kodaman (1991), başlangıç yıllarında Galatasaray’da her milletten ve cemaatten öğrenci olduğunu, II. Abdülhamid devrinde alınan önlemler sonucu okulun daha Osmanlı bir kimliğe büründüğünü, bunun sonucu olarak da okula daha az gayrimüslim öğrencinin rağbet ettiğini, bu arada Müslüman öğrenci sayısının giderek arttığını belirtir. Okulun öğretmenlerinin çoğunluğunu, 1877’e kadar Fransızlar oluşturmuş, ilerleyen yıllarda Türk öğretmen sayısı artmış fakat Fransızca dersleri Fransız öğretmenlerce yapılmıştır (Kodaman, 1991). Demircan da (1988), tüm öğretmenlerin Fransa’dan geldiğini, ilkokul kısmının 7 sınıflı olduğunu, Türkçe, Arapça, Farsça ve Fransızcanın zorunlu, Rumca, Ermenice, Bulgarca, İtalyanca, Almanca ve İngilizcenin seçmeli dersler olarak öğretildiğini yazar. Demircan, “Galatasaray Lisesinde

Fransızca eğitim yoluyla etnik özlemler unutturularak Osmanlı birliğinin tazeleneyeceği umulmuştur” der (1988: 74). Ortaylı (2006), Mekteb-i Sultani ya da Galatasaray’ın, Osmanlı modernleşmesinin şahane bir icadı olduğunu, bu okulun Ali ve Fuat Paşaların dehasının bir ürünü olduğunu söyler.

II. 4. Almanya ile İlişkiler ve Yabancı Dil Olarak Almanca

Osmanlılar ve Almanlar arasındaki ilişkiler, yabancı dil olarak Almanca öğretimi bağlamında ele alındığında, III. Selim ve II. Mahmut dönemlerinin incelenmesi gerekir. Bu dönemde, orduyu yeniden düzenlemek için Prusyalı subaylardan yararlanılmıştır. Almanya ile askeri ilişkiler 93 Harbi olarak da anılan 1877–78 Osmanlı-Rus savaşı ertesinde yoğunlaşır. (Demircan, 1988). Tekeli ve İlkin (1999), Almanca eğitim yapan okulları, Lutheran misyonerlerinin açtığını ama bu misyonerlerin faaliyetlerinin, diğerlerine kıyasla çok yaygınlaşmadığını belirtirler. Haydaroğlu (1990) da, Almanların, okul ve hastane kurma konusunda, Fransa, İngiltere ve Amerika teşkilatları kadar gelişme gösteremediklerini yazar. Demircan (1988), 1793’de açılan Kara Mühendis (topçu) Okulunda önce Fransızca okutulduğunu, daha sonra Almanların bu alanda daha ileriye gittikleri düşünülerek Almanca’ ya dönüldüğünü, 1839’da açılan Baytar Mektebi’nde Almanca öğretim yapıldığını yazar.

II. 5. İngilizce ile İlk Karşılaşma

Osmanlı Devleti’nin İngilizce ile tanışması, ilk kez ticari ilişkiler nedeniyle gerçekleşmiştir (Demircan, 1988). 1600’lü yıllarda İngiliz, 1700’lü yıllarda Amerikalı tüccarların İzmir’de başlayan ticaret ilişkileri İmparatorluk çökene kadar devam etmiş ve bu ilişkiler Müslüman olmayan tebaa (Rum, Yahudi, Ermeni) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

1830'da Amerika, Osmanlılarla ilk ticaret antlaşmasını imzalamış ve ticari alanda en ayrıcalıklı ülke haline gelmiştir (Demircan, 1988). Amerikan Ticaret Odası 1811'de İzmir'de açılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999). Ticaret ilişkilerinin yanı sıra, ilk ABD'li misyonerler Fisk ve Parson 1820'de İzmir'e gelmişti. Bu kişiler, "American Board of Commissioners for Foreign Missions-ABCFM" örgütünün misyonerleri olup, ilk yıllarını incelemeler yaparak ve Türkçe, Ermenice ve Arapça öğrenerek geçirdiler (Tekeli ve İlkin, 1999). Bu bilgilerin ışığında, pek çok ürünün yetiştiği bereketli Ege Bölgesinin en büyük limanı olan İzmir'in Amerikalıların ve İngilizlerin, başkent İstanbul'dan sonra, en çok ilgi gösterdikleri kent olduğu görülmektedir. Demircan (1988), 1870'li yıllarda, İzmir ve civarındaki ekilebilir arazilerin tümünün 41 İngiliz tüccarının elinde toplandığını yazmaktadır. İngilizler kendilerine yetecek kadar Türkçe de öğrenmişlerdir. Bu dönemde Türkçe ve Türkiye üzerine pek çok yayın yapılmıştır. Ünlü sözlük yazarı İngiliz J. W. Redhouse 1850'de, yani Encümen-i Daniş'in kurulduğu yıllarda bu kurula üye seçilmiş ve Osmanlı memuru olarak emekli olmuştur. Redhouse'un yayınlarından bazıları, birisi Fransızca olan 2 adet dilbilgisi kitabı (1846), Türkçede kullanılan Arapça ve Farsça Sözcükler Sözlüğü (1853), İngilizce-Türkçe Sözlük (1856) ve Türkçe-İngilizce Sözlük (1861) dır (Demircan, 1988).

Ticari ilişkilerin yanı sıra, İngilizlerin ve Amerikan misyonerlerinin 19. yüzyılın ilk çeyreğinden itibaren açtıkları okullar, kısa sürede İmparatorluğun geniş coğrafyasına yayılmış ve dönemin en modern eğitim kurumları haline gelmişlerdir. Çok geniş bir coğrafyada yüzyıllarca egemenliğini sürdüren Osmanlı İmparatorluğu, 18. yüzyılın sonlarına kadar başkalarının dillerini öğrenmek zorunda kalmamış, tercümanlık hizmetleriyle uluslararası ilişkilerini ve ticari bağlantılarını sürdürmüştür. Ancak anılan

tarihlerden itibaren askeri ve yönetsel ihtiyaçlar doğrultusunda mevcut eğitim sisteminde bir dizi yenileştirme hareketlerine kalkışmış ve bu değişiklikler öğretmen yetiştirme ve yabancı dil öğretiminde ilk çabaları oluşturmuştur. Söz konusu değişiklikler için Tanzimat Döneminin eğitimdeki yansımaları ele alınmalıdır.

II.6. Tanzimat Dönemi (1839–1876)

Tanzimat Dönemi, Osmanlı tarihinin en önemli belgelerinden biri kabul edilen Gülhane Hatt-ı Hümayununun yani Tanzimat Fermanının 3 Kasım 1839’da ilan edilmesiyle başlamıştır. Tanzimat fermanına göre, İmparatorluktaki bütün uyruklar, din ya da etnik köken ayrımı yapılmaksızın hukuken eşitler. İlan edilen düzenlemeler, aynı anda Türkçe ve Fransızca olarak yayımlandı. Demircan’ın (1988) Berkes’ten aktardığına göre, cesurca ilan edilmiş ancak çok geç kalmış olan Tanzimat Fermanı, din temeline dayalı birlikten, millet birliği olarak gelişmeye yönelmenin başlangıcıdır. Bu fermanla, padişahın mutlak gücünün kaldırılacağı, halkların ve dinlerin eşitliğinin, adaletin bağımsızlığının sağlanacağı duyuruluyordu. 1789 Fransız Devriminin yarattığı yeni düşüncelerin etkisiyle hazırlanan bu ferman, bütünüyle hukuksal düzenlemeleri kapsamakta ve eğitim-öğretimle ilgili hiçbir madde içermemektedir (Koçer, 1991). Osmanlı toplumunda hâkim olan “hayat yok, ahiret var” anlayışı bir ölçüde kırılmış, hayatı tam anlamıyla öne çıkarmasa bile, ahiretle eşitleme çabaları bu dönemde başlatılmıştır. Dumont’a (1995) göre, reformcular, modernleşmeyi başarıya götürmek için gerekli öncülerin dinsel pedagojiyle eğitilemeyeceğini çok çabuk kavramışlardır. Devlet yönetiminde yapılmaya çalışılan değişiklikler, mevcut eğitim sisteminin gözden geçirilmesini gündeme getirmiş ve eğitimde çağdaş ve yeni düzenlemeler başlatılmıştır. Bu dönemde öne çıkarılan eğitim ilkesi kişinin

gerekli dini bilgileri öğrendikten sonra bilim ve fen öğrenmesi, kimseye muhtaç olmayacak düzeyde bir tahsil kazanması olarak özetlenebilir.

Tanzimat Fermanında yer almayan eğitim sorunu, 1856'da ilan edilen Islahat Fermanında konu edilmiş ve tanımlanmıştır. Koçer, 1316 tarihli Salname-i Maarif'in 29. sayfasındaki açıklamayı şöyle aktarmıştır:

Osmanlı tebaasına dâhil olan herkes mekteplerin yönetmeliği dışına çıkmamak suretiyle gerek yaşça ve gerek yapılan kabul imtihanı sonucunda gereken şartları haiz oldukları takdirde cümlesi birbirinden ayrılmaksızın Osmanlı Devletinde açık bulunan ve tedrisat yapan askeri ve sivil bütün mekteplere alınmaları İrade-i Padişah iktizasıdır. Bundan başka her bir cemaat, maarif ve harf ve sanayiye dair milletçe mektepler yapmaya izinlidir. Fakat bu çeşit Mekatib-i Umumiye'nin ders verme şeklini ve muallimlerini seçme işi, üyeleri Padişah tarafından seçilmiş Türk ve ekalliyet bilginlerinden karma bir Meclis-i Maarifin nezaret ve teftişi altında olacaktır (Koçer, 1991: 62).

Böylece, eğitim ile ilgili genel ilkeler ilk kez anayasa metnine girmiştir. 1857'de Maarif-i Umumiye Nezaretinin kurulmasıyla, toplumun gereksinmelerini karşılayamayan mevcut sistem ele alınmış ve önemli değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi çıkarılarak, düzenlemeler ve değişiklikler bu nizamnamede tanımlandığı biçimde uygulamaya konulmuştur. Bu nizamname, yalnızca Türk eğitim sistemi için gerekli düzenlemeleri yapmakla kalmayıp azınlık ve yabancıların eğitim faaliyetleri için de bazı kurallar belirlemiştir. "1869 yılından itibaren Osmanlı Devletinin eğitim ve kültürle ilgili konuları bu Nizamnamede yer alan hükümler çerçevesinde yürütülmeye çalışılmıştır" (Ertuğrul, 1998: 103). Yine bu nizamname doğrultusunda sıbyan mekteplerinin sayısı arttırılmış, ilk ortaokullar rüştiye adıyla açılmıştır. Islahat Fermanının ilanından önce, 1847'de yeni ilkokul yönetmeliği çıkarılmıştır. 1848'de ilk erkek öğretmen okulu açılmış ve sistemli öğretmen yetiştirme işi

başlatılmıştır. Kızlar için ilk ortaokul 1858’de öğretime başlamıştır. 1875’de beş büyük ilde öğretmen okulları açılmıştır.

Kız öğrencileri ortaokullarda okutacak kadın öğretmenlerin açılan Darümuallimatlarda yetiştirilmesini, yani ‘muallime hanım’ların taşra ve merkezdeki okullarda yerlerini almasını, Ortaylı (2006) çok önemli bir gelişme, dahası “emancipation” yani, özgürleşme olarak değerlendirmektedir.

Tanzimat’ın ilanından sonra, bir darülfünun yani üniversite açma çabası görülmektedir. Açılması planlanan Darülfünuna program hazırlamak ve ders kitapları yazmak için, “Encümen-i Daniş” adlı bir bilim kurulu oluşturulmuştur. 1850-1862 yılları arasında çalışan bu kuruma kabul edilmek için yabancı dil bilme koşulu aranmıştır. Darülfünun, orta öğretimden öğrenci gelmediği için, uzun süre açılmamış, 1863’de halka açık dersler düzenleyerek eğitime başlamış, 1865’de binası yandığından kapanmış, 1869’da tekrar açılıp 1871’de kapanmıştır. 1874–1879 arası yeniden faaliyette olan Darülfünun, ancak 1900’de açılabilmiştir (Demircan, 1988).

Tanzimat döneminde açılan eğitim kurumları içinde, bu çalışmanın konusuyla doğrudan ilgili olduğundan yabancı dil okulları (Mekteb-i El sine) açma denemelerinin de gözden geçirilmesi yararlı olacaktır. Uzun yıllara yayılmış öğretme gelenekleri oluşturamayan bu okullar, Osmanlı’da yüzyıllardır bulunan tercüme kurumunun devletin çıkarlarına aykırı işlemeye başlamasıyla, yeni bir seçenek oluşturmak ve devlet görevlilerine yabancı dil öğretmek için açılmış okullardır. Özdemir’e göre (2003), özellikle 1820’li yıllardaki Yunan isyanları, devletin Türk tercümanlardan yararlanma kararında etkili olmuş, bu yıllardan itibaren, devlet memurlarının ve bilim adamlarının yabancı dil bilmeleri bir gereklilik haline gelmiştir. Bu amaç doğrultusunda açılan ilk dil okulu “Bab-ı

Ali Tercüme Odası"dır (Ergin, 1941). Bu okulda, Fransızca, Almanca ve İngilizce öğretilmesi hedeflenmişse de Fransızca öğretimi yapılabilmektedir. Demircan (1988), yabancı dil öğretmek için açılan ve kısa aralıklarla tekrar kapanan diğer okulları şöyle anlatır: Galatasaray Lisesinde öğretilen Fransızca yeterli bulunmadığından ve yabancı dil bilen hariciye memurları yetiştirmeye ihtiyaç duyulduğundan, Sait Paşa'nın isteğiyle 1877'de, Fransızca, Arapça, İngilizce ve azınlık dillerinden birini öğretmek üzere, 4 yıl süreli bir yabancı dil okulu açılmıştır. Yine, 1881'de, Türkçe, Fransızca, Rumca, Ermenice, Slavca, Arapça ve Farsçayı başarıyla öğreten beş sınıflı bir Mekteb-i El sine açılmış ve bazı şikâyetler sonucu okul kapatılmıştır. 1883'de Hariciye Nazırlığına bağlı, memurlara Fransızca öğreten bir okul açılmış, 1884–1892 yılları arasında da, Mülkiye Mektebi'nin içinde bir yabancı dil okulu ya da bölümü öğretim vermiştir.

Yukarıda anılan yabancı dil okullarının tarihlerine bakıldığında, kısa aralıklarla, aynı amaç için birbirinden kopuk okulların açıldığı ve örneğin askeri okullar ya da Mülkiye Mektebi gibi, uzun süre eğitimlerini sürdüremedikleri görülmektedir. Yine, açılan okulların tümünde, öğretilen diller değişebilmiş, ancak, o dönemin siyaset ve diplomasi dili olan Fransızcanın öğretimi her okulun programında yerini korumuştur. Bu okulların açılma nedeni, tercümanlık kurumunun artık devletin çıkarlarına zarar veren faaliyetlerinin durdurulmasından doğan ihtiyacı karşılamaktır. Yani, mevcut sorunlardan doğan ihtiyaç doğru saptanmasına karşın, okulların eğitim faaliyetleri kısa süreli olmuştur. Uluslararası ilişkilerde kullanılması zorunlu olan Batı dillerinin ve azınlık dillerinin öğretilmesinde istenen başarıya ulaşılamamıştır.

II. 7. Tanzimat ve Sonrasında Osmanlı Eğitim Sisteminde İngilizce Öğretimi

Demircan'a (1988) göre, Osmanlı'nın son yüzyılında, İngilizce öğretimi sınırlı sayıdaki okulların programlarında yer almıştır. Yukarıda kuruluşlarına değinilen askeri okullar arasında, Bahriye Mektebinde ve Kaptan ve Çarkçı Mektebinde İngilizce zorunlu olarak okutulmuş, ayrıca sultanilerin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarının programlarında, Darül Hilfet-ül Aliye Medresesinde, Medrese-i Uhuvvet'de, yabancı dil olarak İngilizce yer almıştır. Demircan'ın saptamasına göre, “devlet okullarında 1908 yılına kadar İngilizcenin önemli bir yeri olmamıştır” (1988: 74)

Bu arada, İngiliz edebiyatının ve dilinin öğretilmesinde kullanılan bir kitaba göz atmak dönemin özelliklerini göstermesi açısından yararlı olacaktır. 1800'lü yılların sonundan itibaren kullanıldığını düşündüğümüz bu kitabın belli bölümlerinin Osmanlıcadan çevirileri birincil kaynak olarak değerlendirilecektir. Antik Çağ dil ve edebiyatlarının yanı sıra Avrupa dilleri, edebiyatı ve edebiyatçıları konu alan “Elsine-i Garbiyye Edebiyat ve Üdebası” adlı bu kitap, Nüzhet Paşa tarafından yazılmış ve 1306'da yani 1888'de Matbaa-i Ebuzziya' da basılmıştır (Özdemir, 2003). Bu kitabın çevirisinden, hangi Osmanlı eğitim kurumunda kullanıldığını anlamak mümkün değildir. Ancak, o yıllarda Darülfünun'da İngiliz Edebiyatı Bölümü açık olmadığı dikkate alınır, kitabın yabancı dil öğreten Elsine mekteplerinde kullanılma olasılığı yüksektir. “Elsine-i Garbiyye Edebiyat ve Üdebası”, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm, “Elsine-i Atika Edebiyat ve Üdebası” başlığı ile antik Yunan ve Roma klasiklerine ve bu klasiklerin Avrupa dilleri ve edebiyatlarına etkilerine ayrılmıştır. İkinci bölüm, “İngiliz Edebiyat ve Üdebası”, üçüncü bölüm ise “Alman, İspanyol ve İtalyan Edebiyat ve Üdebası” başlıklarını taşımaktadır. Yazar, “Avrupa Elsine-i Milliyesi içinde en ibtida “fen lisani” haline giren

İngiliz lisanıdır...” diyerek, o dönemde, İngilizcenin başta gelen bir fen ya da bilim dili olduğunun altını çizmektedir. “İngiliz Edebiyatı ve Üdebası” başlıklı ikinci bölümde (Ek: 1), yazar İngiliz dilinin, yüzyıllar önce, Latincenin ve Fransızcanın egemenliğinden kurtulup, ulusal bir dil olarak kabul edilmesini anlatır ve bu dille üretilen edebiyat ürünleri ve edebiyatçıları tanıtır. Yaşam öyküleri ve edebi eserleri hakkında kısa bilgiler verilen İngiliz edebiyatçıları Shakespeare, Dickens, Byron, Scott, Goldsmith ve Milton’dur. Söz konusu bilgiler İngilizce değil, Osmanlıca verilmiştir. O dönemlerde, yabancı dil öğretiminde yaygın kullanılan yöntemin Dilbilgisi- Çeviri yöntemi olduğu dikkate alındığında, yukarıda konu edilen kitapta olduğu gibi, daha çok edebi metinlerin okunması ve çevrilmesinin yabancı dil öğretiminde kullanıldığı tahmin edilebilir.

İmparatorluğun son yıllarında, İngilizce-Türkçe öğretim yapacak bir okul kurma girişimi de olmuştur. Demircan, bugünkü Anadolu liselerine benzettiği bu girişimi şöyle özetlemektedir: 1909–1910 yıllarında Galatasaray Lisesi Müdürlüğü ve ayrıca, 1896–1915 yılları arasında Robert Koleji’nde Türkçe öğretmenliği yapan Tevfik Fikret ve İngiltere Tütün Şirketi temsilcisi Alan Ramsey dönemin ileri gelenlerinin de desteği ile İngilizce-Türkçe öğretim yapacak Yeni Okul adlı bir okullar dizisi açmayı planlamışlardır. “Bu okullarda, en son yöntemle eğitim yapılarak Osmanlı Devleti’ni yeniden kuracak ve yarının Osmanlı toplumunu yaratacak öğrenciler yetiştirilecekti” (Demircan, 1988: 74). İngilizce-Türkçe yapılan öğretimin yanı sıra, Fransızca, Almanca ve Slav dillerinden ikisi de seçmeli olarak öğretilecekti. Demircan’a göre, Tevfik Fikret, Robert Koleji’ndeki öğretimin Galatasaray Lisesinde verilen öğretimden daha üstün olduğunu fark etmiş olmalıdır.

Edebiyat ve eğitimle uğraşan ve büyük kitleleri etkilemiş ünlü bir şair olan Türk ve Müslüman Tevfik Fikret ve İstanbul’da tütün ticareti için bulunan İngiliz ve Hıristiyan Alan Ramsey’in bu ortak düşleri, pek çok bakımdan ilginçtir. Öncelikle, okulun kuruluş amacı okunduğunda, insan yetiştirme modelini çizmek, yani Osmanlı Devleti’ni yeniden kuracak eğitilmiş kişileri yetiştirmek, kişilerin hayal güçlerine ve ticari girişimlerine bağlı gözükmektedir. Üstelik geleceğin Osmanlı toplumunu yaratacak bu okul projesinin bir ortağı da İngiliz vatandaşıdır. İngiliz tütün tüccarının, geleceğin Osmanlılarını yetiştirmeye dair bu istekliliği her türlü yoruma açıktır. Diğer yandan, eğitimde en son yöntem arayışları söz konusudur. En son yöntemlerin kullanılması, başarı için gerekli görüldüğüne göre, mevcut okullarda kullanılan yöntemler işe yarar bulunmamaktadır. Batı ile ilişkiler, İngilizce ile sürdürülecektir. Kısacası, bu okul projesi, Osmanlı’nın son yüzyılında uzun soluklu eğitim politikalarının yokluğunun bir göstergesidir. Önce İstanbul’da açılıp, sonra diğer kentlere yayılacak bu okullar dizisi projesi gerçekleşmemiştir. Demircan’ın (1988: 74) ironik yorumuna göre, “nedense, öngörülen Osmanlı Birliği, yabancı bir dille eğitim yoluyla sağlanacaktır”.

II.8. Tanzimat Dönemi Eğitiminin Özellikleri

Bu dönemin önemli özellikleri şöyle özetlenebilir: Çok sayıda ilk ve ortaokul açılmış ve bu okullarda sınıf sistemine geçilmiştir. Tanzimat öncesinde sıbyan mekteplerinde sınıf sisteminin kullanılmadığı göz önüne alındığında, sınıf sistemine geçilmesi, sınıflarda öğrencilere sıra, öğretmenlere kürsü konulması, ayrıca taş tahta, tebeşir, harita, cetvel gibi ders araç ve gereçlerinin kullanılmaya başlanması önemli bir değişikliktir. Ders araç ve gereçlerinin yanı sıra, eğitim programlarına konan yeni dersler için gerekli ders kitapları yabancı dillerden Türkçeye çevrilmiştir. Eğitim dili olarak

Türkçeye önem verilmiş, Türkçe, ‘Lisan-i Osmanlı’ adıyla okul programlarına girmiştir (Demircan, 1988). Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde her toplumun eğitimde ilerleyebilmesinin ön koşulu kendi dilinde öğretim yapmak olarak belirtilmiştir. Ortaylı’ya (2006) göre, henüz milli eğitim diye bir kavramdan söz edilmemesine karşın, Türkçenin üzerinde ısrarla durulmuş, yabancı okullarda bile Türkçenin okutulmasına önem verilmiştir. Ortaylı, bunu Tevhid-i Tedrisat Kanunundan önceki bir atılım olarak değerlendirmektedir. Öğretim yöntemlerine bakıldığında, geleneksel medrese ezberciliğinin sürdüğü ama soru-cevap tekniğinin kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Henüz gözlem, deney, tartışma gibi etkin yöntemler kullanılmamaktadır. Bir başka değişiklik de, bir okuldan diğerine geçişte diploma zorunluluğunun getirilmesidir.

Eğitim aracılığıyla Osmanlılık düşüncesinin yerleştirilmeye çalışıldığı bu dönemde, eğitime yansıyan olumsuzluklar da söz konusudur. Binbaşıoğlu’na (2009) göre, eski okullar olduğu gibi devam ederken, giderleri devlet bütçesinden karşılanan yeni bir eğitim örgütü kurulmaya çalışılmıştır. Giderleri vakıflarca karşılanan medreselerin yanı sıra, Osmanlı askeri teknolojisini çağa uydurmak amacıyla açılan askeri teknik okullar, kızlar için açılan okullar, öğretmen yetiştiren okullar, ilk kez laik öğretimin bu dönemde başladığını gösterir (Demircan, 1988).

Böylece, İmparatorluk eğitiminde ikilik oluşmuştur. Maarif-i Umumiye Nezaretine bağlı yeni kurulan okulların yanı sıra, vakıflara, Şeyhülislama ve cemaatlara bağlı okullar eski düzenlerini sürdürdüklerinden farklı dünya görüşlerine sahip insanlar yetişmiş, yerleştirilmesi hedeflenen “Osmanlılık” bilinci herkese verilememiştir. Ayrıca, yüzlerce yıllık gelenekleriyle medreseler, gerçekleştirilmeye çalışılan değişikliklerin ve yeniliklerin karşısında olmuşlar ve eğitim dilinin Arapça olmasında ısrar etmişlerdir.

Dumont (1995), Babıâli'nin resmi yıllığına dayanarak, Kırım Savaşı sonrasında, Osmanlı İmparatorluğu'nda toplam 3371 öğrencisiyle yaklaşık 60 kadar rüştiye mektebinin olduğunu, oysa yalnızca İstanbul'daki medreselerde 16752 öğrenci bulunduğunu belirtir. Yine bu dönemde, Müslüman olmayan tebaa mensuplarının, yabancıların ve misyonerlerin açtıkları okulların sayısı hızla artmış ve giderek iç barışı tehdit eder hale gelmiştir. Bu bilgilerin ışığında, tüm değişiklik kalkışmalarına ve başlatılan yeniliklere karşın, yaygın ulusal eğitimden bahsetmek olanaklı gözükmemektedir.

II.9. Osmanlı Modernleşmesi

Osmanlı İmparatorluğu'nun 18. yüzyılda başlayan modernleşme çabalarını değerlendirirken, o dönemde Avrupa'daki gelişmelerin dikkate alınması gerekir. 18. yüzyılda Avrupa'da makine çağı başlarken, Osmanlı İmparatorluğu henüz Rönesans'ın teknik ve ekonomik düzeyindedir. Avrupa'da kapitalist ekonominin gelişiyiyle birlikte feodal ekonomiler gerilemeye, giderek yıkılmaya başlamıştır. 1720'den sonra ilk aşamasına giren Sanayi Devrimi, toplumsal yaşamda, özellikle de eğitim ve askeri eğitim alanlarında önemli değişikliklere neden olmuştur (Steinhaus, 1995; Berkes, 1978). Bu gelişmelere koşut olarak Osmanlı İmparatorluğu'nun, Batı tarzında eğitim yaklaşımlarına, III. Selim döneminde, öncelikle askeri eğitimde başlanmış, Avrupalı askeri uzmanlardan yararlanılmıştır. Yine bu dönemde, 1793'den başlayarak Londra, Berlin, Viyana gibi Avrupa başkentlerine elçilik heyetleri gönderilmiştir. 1793'de İngiltere'ye İtalyanca ve Rumca bilen Yusuf Agâh Efendi ilk sürekli elçi olarak gönderilmiştir (Akyüz, 1989). Berkes'in (1978) belirttiğine göre, Avrupa'ya gönderilen elçilik heyetlerinin bir Avrupa dilini bilmemesi önemli sorunlara yol açmış, bu sorunlar da elçilik heyetlerinin yanına

verilen Rum tercümanlar aracılığı ile aşılmaya çalışılmıştır. Bu tercümanlar zaman zaman, karşı devletin casusu haline gelebilmişlerdir. Bu sorunu da aşmak için, III. Selim döneminde, elçilerin ve tercümanlarının yanına, Avrupa dili öğrenmekle görevlendirilmiş gençler verilmiştir.

III. Selim döneminde başlayan Avrupa'ya yönelme eğilimi 19.yüzyılda artarak sürmüştür. “Halil Rıfat Paşa, 1830’larda Avrupa karşısında sürekli gerileyen Osmanlı Devleti’nin kurtulabilmesi için Avrupa’daki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri taklit etmekten başka çaresinin kalmadığına vurgu yapmaktadır” (Tanpınar, 1988: 72).

Ortaylı, Osmanlı modernleşmesinin en önemli özelliğinin, reformlar nedeniyle açılan askeri okullar, Tıbbiye, Baytar Mektebi, Mühendishane gibi eğitim kurumlarının, eski eğitim kurumlarını yani medreseleri, giderek hayatın dışına itmesi olduğunu söyler. “Yüz seneden kısa bir zaman içinde bu okullar 15 ile 25 yaş arasındaki gençlerin hayatını işgal etmiş ve İmparatorluğun eliti, seçkini buradan yetiştirmeye başlamıştır” (Ortaylı, 2006: 145).

II. 10. Yabancı Okullar ve Misyoner Okulları

Osmanlı topraklarında 17. ve 18. yüzyıllarda ilk açılan yabancı okullar Katolik okulları olup, Protestan okulların açılması 19.yüzyılda hız kazanmıştır. Tekeli ve İlkın, yabancı okulların değişik işlevleri bir arada yerine getirdiklerini belirtip, bu işlevleri şöyle sıralarlar: “Bu işlevlerden birincisi, özellikle Osmanlı liman kentlerinde, çok sayıda bulunan yabancıların yeniden üretimi... İkincisi, Osmanlı İmparatorluğu’yla Avrupa’nın gittikçe kurumlaşan dış ilişkilerinin gerektirdiği Osmanlıca bilir kadroların yetiştirilmesi... Üçüncüsü ise bir yandan Batı Hıristiyanlığının, Doğu Hıristiyan cemaatleri içinde

yayılmını gerçekleştirmek, öte yandan da Avrupa sermayesi için doğuda aracılık işlevi görece grupları yetiştirmektir” (1999: 37).

Sezer (1999), yabancı okulların açılmasını ve çoğalmasını, azınlıklara tanınan haklar, kapitülasyonlar ve misyonerlik faaliyetleri olarak üç nedene bağlar. Farklı din ve etnik kökenli bir nüfusa sahip olan İmparatorlukta halk etnik kökenine göre değil, dini inancına ya da mezhebine göre topluluklar oluşturuyordu. Fatih Sultan Mehmet’in İstanbul’u almasından itibaren dini topluluklar dillerini konuşmakta, dini ve eğitim kurumlarını ve kültürlerini koruyup yaşatmakta serbesttiler. Bu özgürlük nedeniyle, İmparatorlukta her tebaanın farklı eğitim kurumları ve eğitim programları oluştu. Türk ve Müslüman tebaa için sıbyan mektepleri, kuruluşları Selçuklular dönemine giden geleneksel medreseleri, Tanzimat Dönemi’nde açılan rüştiye, idadi, sultani ve muallim mektepleri gibi görece modern okullar, Ermeni, Yahudi ve Rumların açtığı azınlık okulları farklı eğitim anlayışlarıyla ve programlarla öğrenci yetiştirmekteydi. Müslüman olmayan tebaaya tanınan bu haklar, 19. yüzyıl ortalarında yabancıları eğitim kurumları açarak, İmparatorluk içinde etkilerini arttırmak konusunda harekete geçirdi. 1839’da Tanzimat, 1856’da Islahat fermanlarının ilanlarıyla okul açan yabancıların sayıları hızla arttı. Demircan’a (1988) göre, Tanzimat döneminde Müslüman olmayan tebaaya ve yabancılara verilen haklar, onları Osmanlı birliğine bağlamadı; aksine ayrılma çabalarını kolaylaştırdı.

Diğer yandan, “Osmanlı toprakları üzerinde sürekli veya geçici olarak yaşamakta bulunan yabancı devlet vatandaşlarından, özellikle Müslüman olmayanlara bağışlanmış imtiyazlar ve bunlara ilişkin izin ve haklar” (Sezer, 1999: 6) olan kapitülasyonlar, yabancılara ekonomik ayrıcalık vermekle kalmayıp, İmparatorluğun iç işlerine karışma olanağı da sağladı. Demircan’a göre, “her padişah değişiminde yenilenen

kapitülasyonlar, 1740 yılında yapılan anlaşma ile süreklilik kazanmıştı... Artık yabancılara ve azınlıklara, Türklerden daha çok hak tanınacaktı” (1988: 41). İmparatorluk sınırları içinde yaşayan Katolikler Fransızların, Protestanlar İngiliz ve Amerikalıların, Ortodokslar Rusların ilgi alanlarına girdiler (Sezer, 1999).

Dumont (1995), bu okulların kuşku götürmeyecek biçimde kültürel bir sömürgeleştirme olduğunu kabul eder. Osmanlı yöneticilerinin de, olup bitenin farkında olduğunu, bu okulların azınlıkların ulusal uyanışına yardım etmesinin engellenmesi için ılımlı önlemler alındığını belirtir. “Babîâli, Hıristiyan azınlıkları ve misyonerleri hareketlerinde serbest bırakırken, kaybetmekten çok kazanacağı düşüncesinde olacaktır” (1995: 88). Osmanlı yöneticilerine göre, bu eğitim kurumlarına verilecek özgürlük, Batı kamuoyunun gözünde, ileri düşünceliliklerinin bir göstergesi olacaktı. Ayrıca, bu okullardaki iyi eğitim düzeyi için, devlet para ödemek zorunda kalmıyordu.

II. 10. 1. İngiliz Okulları

Tanzimat Fermanının ilanı (1856) ve Arazi Yasasının çıkarılması (1868), Osmanlı topraklarında, genelde yabancı okulların, özelde İngiliz okullarının açılmasını kolaylaştıran iki önemli gelişmedir. Tanzimat, Osmanlı İmparatorluğu sınırları içinde yaşayan ve Müslüman olmayan tebaaya pek çok hak ve özgürlük getirmiş ve Fermanın 14 ve 19 arasındaki maddeleri, ırk ve din ayrımı olmaksızın herkese eşit haklar sunmuştur.

Tanzimat’ın ilanıyla, 1800’lerin başından itibaren açılan yabancı ve misyoner okulları ihtiyaç duydukları yasal dayanaklara kavuşmuş ve sayıları hızla artmıştır (Vahapoğlu, 1997). 1868’de çıkarılan Arazi Yasasına göre, yabancılar Osmanlı topraklarında arazi satın alabileceklerdir. İngiliz girişimciler, genellikle yerel Osmanlı yöneticiler aracılığıyla İstanbul Hükümetine başvurmuşlar ve Haydaroğlu’nun (1990)

Londra'daki Public Record Office'de bulunan belgelere dayanarak belirttiğine göre, İstanbul Hükümetinden izin alma konusunda herhangi bir sorun yaşamamışlardır. I. Dünya Savaşı öncesinde, Osmanlı topraklarında kurulan İngiliz okullarının sayısı 126, öğrenci sayısı da 10000 civarında olup, İmparatorluk sınırları içinde en çok okul açan üçüncü ülke İngiltere'dir (Büyükkarcı, 1999). Sezer (1999), İngiliz okullarının 19.yüzyıldan itibaren, daha çok Ege bölgesinde ve Mezopotomya'da yoğunlaştığını belirtmektedir. “World's Missions'ın 1914 yılı istatistiklerine göre Osmanlı İmparatorluğu'nda İngiliz Misyonerler Cemiyeti'nin (British Missionary Societies) 178 okulu ile 12800 öğrencisi vardı” (1999: 102). Haydaroğlu (1990), İngiliz okullarının, Suriye ve Lübnan'da özellikle de Beyrut'ta yoğunlaştığının altını çizer. Sezer (1999), bir Amerikan arşiv belgesine dayanarak, İngiliz okullarının, diğer yabancı okulların tersine paralı ve ticari okullar olduğunu söyler.

Vahapoğlu (1997) ve Haydaroğlu'na (1990) göre, ilk İngiliz okulu Estelle Daisy Thompson tarafından 1857'de, Beyoğlu'nda açılan English High School for Girls'dür. English High School'lular Derneğinin internet sayfasında verilen tarihe göre, okul 1858'de Sultan I.Abdülmecit'in fermanı ile ‘genç kızların İngilizce eğitim almaları ve topluma katkı sağlayacak bireyler olarak yetişmeleri amacıyla’ açılmış ve İstiklal caddesinde bulunan mülk Sir Stratford Cuning ve Lady Eliza Charlotte Harriet'e verilmiştir.

Bu arada, İngiliz okullarının Türk taraftarlarına da bakmakta yararlı olacaktır. 20 Mayıs 1919 tarihinde, işgal altında olan Osmanlı başkentinde, “Türkiye'de İngiliz Muhibleri Cemiyeti- Association of the Friends of England in Turkey” adlı bir dernek kurulmuştu. Dönmez (2008), 21 Mayıs 1919 tarihli Alemdar Gazetesinde yayınlanan bildiriye dayanarak, derneğin kuruluş amacını, “İngiliz Devleti'ne azami bir kıymet ve

ehemmiyet veren bilcümle Osmanlılardan mürekkep olup... Memleketin en yüksek simalarının dahi tasvibiyle vücuda gelmiş olup, ahalimizin şimdiye kadar izhar edemedikleri bi-payan İngiliz muhabbetinin tezahürüne hizmet edecektir” (2008: 62) diye açıklar. Cemiyetin resmi kurucusu Sait Molla’dır. Dönmez (2008)’e göre, İngiliz himayesinin sağlanması için İngiliz taraftarlarının sayısını arttırmaya yönelik olarak, eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelinmiştir. Örneğin, derneğin Kadıköy şubesi 21 Eylül 1920’de gazetelere aşağıdaki ilanı vermiştir:

İngiliz dilinin yayılması ve umumileştirilmesi için Kadıköyü’ndeki eski Alman mektebi binasında bir İngiliz Koleji açılacaktır. Bu kolej Osmanlı darülfünunun eski muallimlerinden Doktor Niyazi Beğ idaresi altında, İngiliz muallim ve muallimler tarafından yönetilecektir. Bu yıl ana sınıfı ve ilkokul bölümleri açılacak ve dil öğrenmek isteyen hanımlar ve beyler için haftada üç gün ayrıca dersler düzenlenecektir (Dönmez, 2008: 144).

Dönmez (2008), Galatasaray Sultanisindeki Fransızca eğitim-öğretim nedeniyle, İngilizlerin prestij açısından kendilerini kötü durumda gördüklerini ve diğer ülkelerin manda taraftarları karşısında, yetiştirecekleri öğrencilerle üstünlük sağlamayı hedeflediklerini belirtmektedir.

Cumhuriyet kurulduktan hemen sonra, 1924’de hükümetin uyarısı üzerine, “Sultan fermanları ile okul açma ve eğitim verme yetkisi” okulun mütevelli heyeti tarafından Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yetkisine geçirilmiştir. Haydaroğlu’na (1990) göre, bu okul, Osmanlı topraklarında açılan İngiliz okullarının ilk örneğidir.

İmparatorluk başkentinde açılan ikinci İngiliz Okulu, British Boys High School, Kuledibi’nde, İngiliz Başkonsolosu Mr. Waugh tarafından 1905’de kurulmuş ve 31 öğrencisiyle İngilizce öğretime başlamıştır. 1911’de, Sultan V. Mehmet Reşat’ın fermanı ile okula Teşvikiye, Nişantaşı’nda yeni bina yapılması için arazi verilmiştir.

English High School'lular Derneği internet sayfasındaki tarihçeye göre, her iki okulun yönetimi, 1946'da, yapılan tüzük değişikliği sonucunda, Okul Fonu'ndan alınıp, İstanbul'da yaşayan İngilizlerin kurduğu İngiliz Cemiyetine verilmiştir. Bu tarihten sonra okulların karşılaştığı maddi zorluklar nedeniyle, 1979 yılında Milli Eğitim Bakanı Necdet Uğur ve İngiltere Büyükelçisi Dodson arasında bir protokol imzalanmış ve her iki okul, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun 6. maddesine göre MEB'e devredilmiştir. Bu okullar günümüzde Beyoğlu ve Nişantaşı Anadolu Liseleri olarak eğitim vermektedir.

Yukarıda kısa tarihçeleri verilen kız ve erkek okulunun yanı sıra, Haydaroğlu Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş yıllarında Ortadoğu vilayetlerinde açılan İngiliz okullarını aşağıdaki tabloda vermiştir (1990: 123).

Tablo 2. Osmanlı İmparatorluğu'nun Çöküş Yıllarında Açılan İngiliz Okulları

Yıl	Yer	Okul Sayısı
1899	Bağdat	1
	Beyrut	1
1900	Bağdat	1
1901	Bağdat	1
	Beyrut	1
	Halep	1
	Kudüs	1
1903	Bağdat	1
	Beyrut	24
	Kudüs	2
	Suriye	3
1920	Halep	1

Haydaroglu (1990), İngiliz okullarıyla ilgili belgelerin Londra'da Kew Garden'da, "Public Record Office" de bulunduğunu, bu nedenle söz konusu okullarla ilgili belge bulmanın güç olduğunu belirtir. Haydaroglu'nun Türkiye'deki okullarla ilgili yazılan raporlara dayanarak verdiği bilgiler şöyle özetlenebilir:

İngilizler, Suriye ve Lübnan'da hem belli başlı şehirlerde hem de dağlık bölgelerde izinli ya da izinsiz okullar açmışlardır. Okulların bir kısmı bölgedeki isyanlar nedeniyle Osmanlı valileri tarafından kapatılmıştır. İngilizler, kapatılan okulların yeniden açılması için hem 1856 yılında çıkarılan Islahat Fermanı'nın hem de 1868 tarihli Arazi Yasası'nın yabancılara tanıdığı hakları kullanmışlardır.

II. 10. 2. Amerikan Misyoner Okulları

ABCFM (American Board of Commissioners for Foreign Missions) 1810'da Boston'da Evangelistler tarafından kurulmuştur. Kuruluş amacı Amerika kıtasındaki Katolikleri ve yerlileri Protestanlaştırmaktır. ABCFM, kısa bir süre sonra tüm dünyayı Protestanlaştırmak hedefiyle, Osmanlı topraklarına da yönelmiştir. Ertuğrul'a (1998) göre, misyonerler Osmanlı topraklarına iki nedenle özel ilgi göstermişlerdir: "Birincisi; Osmanlı Devletinin, yabancılara karşı fevkalade hoşgörülü ve adil olmasıdır... İkincisi de, Osmanlı hâkimiyetindeki bölgelerden önemli bir kısmını kutsal yerlerin oluşturması ve Türk devletinin kurulu olduğu bölgenin jeopolitik ve jeostratejik açıdan dünya coğrafyasının kilit bölgelerinden biri olmasıdır" (1998: 65).

ABCFM ilk misyonerlerini 1820'de yollamıştır. 1822'de Ortadoğu'daki faaliyetlerinde kullanılacak yayınları basmak için Malta'da bir matbaa kurmuşlardır. Vahapoğlu'na (1997) göre, ilk amaçları okul kurmak değil, Protestan kiliseleri çevresinde cemaat oluşturmaktır. Cemaatin İncil'i okuyacak kadar eğitilmesi gerekmektedir. Bu

nedence, öncelikle cemaat çocukları için ilkokullar kurmaya başlamışlardır. Giderek sistemlerini geliştirip, din adamı yetiştirmek için ilahiyat okulları, okullarına öğretmen yetiştirmek için de başka okullar açmaya başlamışlardır.

Kocabaşoğlu'na (1989) göre, misyonerler ilk değerlendirmeleri sonucu Müslüman ve Musevi topluluklar üzerinde etkili olamayacaklarına karar verip faaliyetlerini Ermeni ve Rum toplumlarına yönelttiler. 1884'den sonra, Rumlara yönelik dini faaliyetlerinden vazgeçtiler ve tüm faaliyetleri bir Ermeni misyonu haline geldi. Örgütlenmeleri kademeliydi ve İmparatorluğu misyon bölgelerine ayırmışlardı. Her misyon içinde biri merkez olmak üzere çeşitli istasyonlar kuruluyordu. 1860'dan sonra beş misyon bölgesi oluşturmuşlardı:

1. Avrupa Türkiyesi misyonu,
2. Batı Türkiye misyonu,
3. Merkezi Türkiye misyonu,
4. Doğu Türkiye misyonu,
5. Suriye misyonu.

ABC FM 1895'e kadar 540 misyoneri Osmanlı topraklarına göndermiş ve 1870'e kadar okulların tüm mali yükü karşılanmıştı. Bu tarihten sonra okulları paralı olmuş ve öğrencilerin ödediği katkı payı artmıştır. Misyoner okulları buldukları ortamlarda eğitim talebini fazlalaştırdıklarından, artan okul ücretlerine karşın öğrenci sayısında azalma olmamıştır. Fortna'ya (2005) göre, Osmanlıların rakipleri arasında en tehlikelileri Batılı misyonerlerdi. Vilayetlerdeki ilk modern okullar yabancıların okullarıydı; dolayısıyla bunlar, kendilerinden sonra kurulan kurumlar için standardı belirlemiş oluyordular.

Osmanlı İmparatorluğu ile Amerika arasındaki ilk resmi ilişkiler, Amerikalı tüccarlar ve misyonerler aracılığıyla başlamıştır (Demircan, 1988; Haydaroğlu, 1990). Amerikan ticaret gemileri ilk kez 1797’de İzmir limanına gelmişler ve bu tarihten itibaren ticari ilişkiler yoğunlaşmıştır. 1830 yılında Osmanlı İmparatorluğu ve Amerika arasında ilk kez imzalanan ticaret anlaşmasıyla, Amerika ticari açıdan en ayrıcalıklı ülke konumuna gelmiştir. Amerika’ya tanınan bir başka ayrıcalık da, Amerikan tüccarlarının ticari ilişkilerini sürdürürken, İstanbul hükümetinden izin almaksızın istedikleri aracılıyla çalışabilme serbestliği olmuştur. Bu araçlar genellikle Osmanlı vatandaşı olan Ermeni ve Rumlardır.

Amerikan ticari ilişkilerinin yansımaları kısa bir süre içinde hem Ermeni topluluğunda hem de eğitim alanında görülmeye başlanmıştır. 19.Yüzyılın başlarında Osmanlı topraklarına gelen ilk misyonerler, aynı ilk gelen Amerikalı tüccarlar gibi, Ermeni ve Rum tebaayla ilişki kurmuşlardır. Giderek yoğunlaşan bu ticari ve eğitim ilişkileri, Osmanlı tebaası olan Ermeniler için yeni bir durum oluşturmuştur.

Osmanlı topraklarındaki Amerikan okullarının tümü Amerikan misyonerleri tarafından açılmıştır (Demircan, 1988; Haydaroğlu, 1990; Vahapoğlu, 1997). Haydaroğlu’na (1990) göre, “American Board of Commissioners for Foreign Mission” örgütü, Osmanlı topraklarında açılan Amerikan Misyoner okullarına harcanmak üzere 200000 dolar tutarında bir bütçe ayırmıştır. Amerika’nın Sivas Konsolosu H. M. Jewett, 15 Eylül 1887 tarihinde yazdığı raporda, Osmanlı topraklarında açılan Amerikan okullarının öncü eğitim kurumları olduklarını ileri sürmektedir.

Misyonerler ilk okullarını 1834’de, Ermeni cemaati için, İstanbul, Beyoğlu’nda açmışlardır. Bu okulu, sonraki yıllarda çeşitli yerlerde açılan çok sayıda okul izlemiştir.

Eğitim Bakanı Ahmet Zühtü Paşa'nın hazırlattığı 1894 tarihli raporda Amerikan Misyonerlerinin Osmanlı topraklarında kurduğu okul sayısı 98'dir (Demircan, 1988). Geniş Osmanlı coğrafyasına yayılan bu okulların işleyişleri ile ilgili daha kapsamlı bilgi edinmek amacıyla, özellikle Anadolu'daki okullardan bazılarının kısa tarihçeleri aşağıda verilecektir.

II. 10. 2. 1. Harput Amerikan Koleji

George W. Dunmore adlı Amerikan misyoneri 1852'de Boston'daki misyoner örgütüne gönderdiği bir raporda, Doğu Anadolu'da Harput ovasının misyonerlik faaliyetleri için çok uygun bir yer olduğunu bildirmiş ve yazdığı rapor misyoner örgütü tarafından dikkate alınarak aynı yıl Harput'ta bir misyoner istasyonu açılmıştır (Ertuğrul, 1998). Sezer (1999), Harput'un, Anadolu'daki ilk Amerikan misyoner merkezi olduğunu belirtmektedir. Misyonerler, 1859'da, Protestan din adamı yetiştirmek amacıyla Harput Koleji'ni kurmuştur.

Kolej, Amerikalılar tarafından "Euphrates College", Ermeniler tarafından da "Yeprad Koleji" olarak adlandırılmıştır. Başlangıçta din adamı yetiştirme amacıyla kurulan kolej, 1880'de daha seküler bir anlayişla yönetilmeye başlanmış ve genişletilmiştir. Okulda kısa sürede, anaokulu, ilkokul, ortaokul, yüksekokul ve kolej bölümleri oluşturulmuştur. Okulun ilk kademelerinde karma eğitim yapılmış, yüksek okul bölümünde kız ve erkek öğrenciler için ayrı eğitim programları düzenlenmiştir (Ertuğrul, 1998). Tozlu'ya (1991) göre, 1898 yılında okulun 548 erkek, 503 kız toplam 1051 öğrencisi vardır. Kız öğrenci sayısının, nerdeyse erkek öğrenci sayısı kadar fazla olması dikkat çekicidir.

Harput Amerikan Konsolosluğu ile okul arasında sıkı bir işbirliği ve iletişim vardır. Okul ve Amerikan Konsolosluğu arasındaki bu bağın belgeleri, Amerikan Ulusal

Arşivlerinde 1895–1906 yılları arasındaki dönemi kapsayan yazışmalarda mevcuttur. Harput Konsolosu, okulun politik etkinliklerini desteklemiş ve bölgenin coğrafi yapısı, halkı ve okulun diğer etkinlikleri hakkında üstlerine raporlar göndermiştir (Haydaroğlu, 1990). Bu raporlardan 13 Mart 1901 tarihli olanına göre, Konsoloslukta 300 Amerikalı ve 16 Ermeni çalışmaktadır. Bu tarihte, okulun mezuniyet töreni Konsoloslukta yaklaşık 1000 biletli konuğun katılımıyla gerçekleştirilmiş ve törende yapılan İngilizce konuşmalar Ermenice ve Türkçeye çevrilmiştir.

Harput Amerikan Konsolosu T. H. Norton'un üstlerine yazdığı 1 Temmuz 1901 tarihli mektupta, kolejin ilk ve orta kısmının 1000'den fazla öğrencisinin olduğu, yabancı dil olarak İngilizcenin öğretilmesinde başarılar sağlandığı ve Amerikan idealinin ve yaşama biçiminin yerleştirilmesinin gerçekleştiği yazılmaktadır (Haydaroğlu, 1990; Ertuğrul, 1998). Haydaroğlu (1990), Harput'ta, misyoner okullarının bulunduğu diğer yerleşimlerde olduğu gibi, Amerikan Konsolosluğunun olduğunu ve kolejle ilgili, inşaatlardan diploma törenlerine kadar, tüm gelişmelerin Washington'a rapor edildiğini belirtmektedir. 1 Temmuz 1901 tarihli raporunda Konsolos Norton "...40 yıl önce Harput'ta veya Mezraa'da iki kişi bile okuma yazma bilmezken bugün 1500 kız bu kentlerin okullarında bulunmaktadır. Bu Amerikan öğretim sistemine ve pedagojisine göre sağlanmış, bu bölgede geliştirilmiş bir olaydır" (1990: 131) demiştir.

Kolejin mezunlarının bir kısmı tıp ve diş hekimliği eğitimi için Beyrut Amerikan Üniversitesine, bir kısmı da Amerika'daki üniversitelere gönderilmişlerdir (Ertuğrul, 1998). Harput Amerikan Koleji, I.Dünya Savaşı sonrasında kapatılmıştır (Vahapoğlu, 1997).

II. 10. 2. 2. Merzifon Amerikan Koleji

Bu okul, 1863'de Amerikan misyoneri Marsovan tarafından teoloji semineri olarak açılmış ve 1881'de lise, 1886'da kolej haline getirilmiştir. Demircan (1988), okulun 1910'da lisans eğitimine başladığını yazar. Kurucusu Marsovan'ın adıyla da anılan bu okulda, 1886'da, 108'i Ermeni, 27'si Rum 135 öğrenci öğrenim görmektedir. Okulun Merzifon'un yanı sıra, Samsun, Sivas, Trabzon, Kastamonu, Ankara, Konya, İstanbul, İzmit ve İzmir gibi uzak yerlerden gelen yatılı öğrencileri vardır. 20.000 dolara mal olan ve Amerikan stilinde inşa edilen okul binası Merzifon'daki en dikkat çekici binadır (Haydaroğlu, 1990).

Merzifon Koleji'nde eğitim dili İngilizce olduğundan İngilizce hazırlık sınıfı vardır. Hazırlık sonrası yıllarda dersler İngilizce yapıldığından, ders kitaplarının çoğu İngilizcedir. Okuldaki Ermeni öğrencilere Klasik Ermenice, Rum öğrencilere de Rumca dersler konulmuştur. Okuma ve yazma derslerinin bazıları Fransızca ve Türkçe yapılmıştır. İngilizce öğretilen hazırlık yılından sonra, dört yıla yayılan ders programı şöyledir (Haydaroğlu, 1990: 138);

Tablo 3. Merzifon Amerikan Koleji Ders Programı

SINIFI	YARIYIL	DERSLER
1. Sınıf	1.Yarıyıl	Geometri(İngilizce)
	2.Yarıyıl	Geometri(İngilizce)
	3.Yarıyıl	Trigonometri (İngilizce)
2. Sınıf	1.Yarıyıl	Kimya ve Astronomi (Her ikisi de İngilizce)
	2.Yarıyıl	Ölçme ve tarih (Her ikisi de İngilizce)
	3.Yarıyıl	Botanik

3. Sınıf	1.Yarıyıl	Kitap Koruma ve Kimya (Her ikisi de İngilizce)
	2.Yarıyıl	Fizik, Kimya, Konuşma Sanatı (Üçü de İngilizce)
	3.Yarıyıl	Fizik, Zooloji, Mantık (Üçü de İngilizce)
4. Sınıf	1.Yarıyıl	Mantık felsefesi (Ermenice ve Rumca)
	2.Yarıyıl	Mantık felsefesi (Ermenice ve Rumca) Hıristiyanlığın gelişmesi (İngilizce) Pratik Ekonomi (İngilizce)
	3.Yarıyıl	Felsefe Tarihi, Ahlak Felsefesi, İnsanlık Fikri, Uluslar arası Hukuk

Bu okulla ilgili mevcut kaynakların neredeyse tümü, Sivas Amerikan Konsolosu H. M. Jewett'in hükümetine yazdığı bilgilendirme raporlarına gönderme yapmaktadır (Haydaroğlu, 1990). Örneğin, yukarıda verilen ders programını, Haydaroğlu (1990) Jewett'in raporuna dayandırmaktadır. Konsolos Jewett, okulun çok büyük gelişmeler gösterdiğini, öğretim dili İngilizce olduğundan kitapların çoğunun İngilizce olduğunu, yüksek bilgili mezunlarından dolayı Türk ve Müslüman okullarıyla kıyaslanamayacağını belirtmektedir. Rapordaki ilginç bir ayrıntı da, Sivas valisinin okul hakkındaki görüşlerine yer vermesidir. Sivas valisi, okulu ziyaret ettikten sonra, kolejin bölgedeki en güzel ve en büyük okul olduğunu söylemiş, Türk okullarında öğretilen Türkçenin bu okuldaki kadar iyi öğretilmediğini belirtmiştir (Haydaroğlu, 1990). Kocabaşoğlu (1989), bu okulda yörenin sosyo-ekonomik özelliklerine uygun olarak iş eğitiminin öne çıkarıldığını belirtir. Diğer yandan, Rum Pontus hareketinin bu okulda

örgütlendiği, okul binasının bizzat ayrılıkçı Rumlar tarafından merkez olarak kullanıldığı bilinmekte, bu durum Atatürk'ün söylevinde de konu edilmektedir (Vahapoğlu, 1997).

II. 10. 2. 3. Robert Koleji

Türk eğitim tarihinde, başarılı bir eğitim kurumu olarak özel bir yer tutan Robert Koleji, 1863'de Dr. Cyrus Hamlin ve Christopher Rhineland Robert'in ortak çabalarıyla kuruldu. Bu okul, Birleşik Devletlerin sınırları dışında kurulan en eski Amerikan Koleji'dir (www.boun.edu.tr; Erişim Tarihi 24 Şubat 2010). Demircan (1988), Hamlin'in, Robert Koleji açmak için Bab-ı Ali'ye tam yedi yıl gelip gittiğini ve kendisi için "Bu Bay Hamlin hiç mi ölmeyecek!" dendiğini belirtir. Demircan, Eğitim Bakanı Abdurrahman Sami Paşa'nın, Hamlin'e, Hıristiyanların Müslümanlardan daha fazla okulları ve kitapları olduğu ve daha ileri eğitim gördükleri gerekçesiyle izin vermek istemediğini aktarmıştır. Karşılaştığı zorluklara karşın, Greenwood'a (2000) göre, Dr. Hamlin, önce, 1840'da İstanbul'da dinini yaymak için "Bebek Seminary" adıyla bir teoloji okulu açtı, fakat zamanla bu dinsel kuruluş, Hıristiyanlık eğitimi yerine Batı tarzı çağdaş eğitime öncelik veren bir okul haline geldi. Boğaziçi Üniversitesi internet sayfasında okulun kurucuları Robert ve Hamlin'in arasındaki iş bölümü şöyle anlatılmaktadır:

Mr. Robert finansal yükü üstlenirken, Dr. Hamlin ise Birleşik Devletler'den kaynak sağlayarak Kolej'in kurulumu sorumluluğunu eline almıştır. Bir müfredat programı oluşturulmuş ve Dr. Hamlin öğretim lisanının İngilizce olmasında ısrar etmiştir. Yeni kurulan Yönetim Kurulu'nun aldığı kararlar doğrultusunda, Kolej'in kapıları ırk, milliyet, din gözetilmeksizin önyargısızca ve ayırım yapılmadan tüm öğrencilere açık olacaktı. Bunun yanında, Mr. Robert'in isteği doğrultusunda Kolej hiç bir koşulda herhangi bir politik eğilim göstermeyecek ve hiç bir politik düşünceye dâhil olmayacaktı (www.boun.edu.tr, Erişim tarihi: 24 Şubat 2010).

Dr. Hamlin, Kolej'in ilk müdürü oldu. Okulun açıldığı 1863–1864 öğretim yılının ilk gününde yalnızca 4 öğrenci vardı. Öğretim yılının sonunda öğrenci sayısı 20' ye yükseldi. O yıllarda, Müslüman tebaanın yabancı okullarda eğitim alması yasaktı, bu nedenle okulun ilk kurulduğu yıllarda kolejin Türk ve Müslüman öğrencisi yoktu. İstanbul'da yaşayan gayrimüslim aileler İngilizce öğretim yapılan bu okula büyük ilgi gösterdiler. Greenwood'a (2000) göre, gayrimüslim ailelerin çocukları okulda verilen derslere ilgi göstermiyor fakat ticari nedenlerle İngilizce öğrenmek istiyorlardı.

Robert Koleji'ne, padişah fermanıyla, Amerikan bayrağı taşıma ayrıcalığı verildi. Açılışından hemen sonra, Samuel F. B. Mors Kolej'e iki adet telgraf makinesi gönderdi. 20 Aralık 1868 tarihli Padişah fermanıyla Rumeli tepelerindeki arazi, okul binalarının yapımı için Dr. Hamlin'e verildi. 60. 000 dolara mal olan ilk binaya Hamlin Hall adı verildi. Hamlin Hall'ın tüm yapı malzemeleri gümrüksüz olarak İngiltere'den ve diğer Avrupa ülkelerinden getirildi (Haydaroğlu, 1990). Boğaziçi Üniversitesi'nin internet sayfasında yer alan tarihçe bölümündeki bilgiye göre, arazi için padişahın verdiği izin hükmünün tarihi 4 Haziran 1869'dur (www.boun.edu.tr, Erişim tarihi: 24 Şubat 2010).

Uzun yıllar Amerikan Kız Koleji'nin müdürlüğünü yapan Mary Mills Patrick, 1929 yılında yazdığı anılarında, Hamlin Hall'ın, Rumeli Hisarı'nda olağanüstü güzellikte bir bina olduğunu belirtir. 1891'de Dr. Hamlin'in oğlu D. Foster Hamlin tarafından Science Hall adı verilen ikinci bina yaptırıldı. Aynı yıl, John S. Kennedy tarafından öğretim kadrosunun barınma sorununu çözmek amacıyla 15 odalı Kennedy Lodge adı verilen lojman binası yaptırıldı. 1910'da 1.500.000 dolar harcanarak mühendislik bölümünün temelini oluşturacak iki bina, Anderson Hall ve Gates Hall inşa edildi. (Haydaroğlu, 1990).Yeni binaların yapılması için harcanan bu para, Kolej'in 1895-1919

yılları arasında Yönetim Kurulu Başkanlığını yapan John Steward Kennedy tarafından başlanmıştır (www.boun.edu.tr/about/history-tur.html; Erişim tarihi: 24 Şubat 2010). Yukarıda, okul binaları için, büyük miktarlarda para harcandığı belirtilmişti. Buna rağmen, Greenwood (2000), “Robert College: The American Founders” adlı eserinde, okul yöneticilerinin mali kaynak bulmada zorluklar yaşadıklarına değinmektedir. 1942 Eylül ayında orta öğrenimine Robert Kolej’de başlayan Şakir Eczacıbaşı, “Çağrışimler, Tanıklıklar, Dostluklar” adlı anı kitabında, okulun “Boğaz’a bakan eşsiz güzellikteki konumu, öğretimin önemini yansıtan görkemli yapılarıyla” kendisini nasıl etkilediğini anlatmakta ve Oscar Wilde’in şu sözlerine bir örnek olduğunu söylemektedir: “Okullar, kentlerin en güzel yerlerinde bulunmalılar- o kadar güzel yerlerde ki- ödevini yapmayan öğrenciler, ertesi gün okula alınmayarak cezalandırılmalıdır” (Eczacıbaşı, 2010: 99).

Robert Koleji’nin kuruluş yıllarındaki ilk farklı eğitim atağı, Dr. Hamlin’in düzenlediği dil kurslarıdır. Haydaroğlu (1990), Fincancı’nın “Robert College, Old and New” adlı kitabına dayanarak, Hamlin’in başlattığı dil kurslarının akşam dersleri olarak düzenlendiğini ve bir kaç batı dilinin ve Latincenin öğretildiğini belirtmektedir. Açılan dil kursları, o dönemin çok dilli İstanbul’unda, Hamlin’in toplumdaki eğitim ihtiyaçlarını iyi belirlediğinin bir göstergesidir.

Greenwood, 1860’lı yıllarda, Kolej’de verilen dersler konusunda bir fikir vermesi amacıyla, Cyrus Hamlin’in 1868 yazında bastırıldığı “Robert Koleji Yıllık Sınavları, 27 Temmuz–21 Ağustos 1868” adlı belgeye başvurur (2000: 101). Bu sınav programı, Kolej’in dört yıllık bir dönemi kapsayan sistemli bir öğretim programına sahip olmayıp, çok dilli bir müfredatı izlediğini göstermektedir. Söz konusu sınav programı aşağıda verilmiştir:

Tablo 4. Robert Koleji Yıllık Sınavları 27 Temmuz–21 Ağustos 1868

Pazartesi	Çeşitli dillerde Gramer, Aritmetik ve Coğrafya, İngilizce, Yunanca, Fransızca, Bulgarca, Ermenice ve Türkçe çeviri
Salı	Ermenice ve Türkçe, Ermenice ve Türkçede sözlü ve yazılı kompozisyon
Çarşamba	Fransızca ve Yunanca sınavları, Yunanca sözlü ve yazılı kompozisyon
Perşembe	Bulgarca, Fransızca ve Latince sınavları, Bulgarca ve Fransızca sözlü kompozisyon
Cuma	Matematik, Felsefe, Politik Ekonomi, İngilizce Kimya Cuma akşamı: Fransızca ve İngilizce ödüllü konuşmalar/münazaralar
Cumartesi	Lisans derecesi alacak adayların sınavları Diplomaların verilmesi İngilizce, Fransızca, Yunanca, Bulgarca, Ermenice ve Türkçe konuşmalar

Greenwood (2000), bu sınav programına bakılınca, sınavların çoğunun, çeşitli dillere ayrıldığını ve bu durumun, Kolej'in çok dilli öğrenci nüfusunun bir gereği olarak kaçınılmaz olduğunu yazmaktadır. Greenwood, ayrıca, Hamlin ve arkadaşlarının 19. yüzyıl dil öğretme geleneklerine uygun olarak, gramer ve sözcük bilgisini alıştırmalarla öğrettiklerini belirtir. İngilizce Kolej'de çok iyi öğretilmekte fakat uzun zaman almaktadır. Hamlin, yüksek öğretimin İngilizce verilmesini, ama öğrencilerin kendi dillerinde eğitim almasını da sağlamıştır.

1903'de okul yönetimini üstlenen Dr. Caleb Frank Gates, o ders yılında okulda, 14 farklı milliyetten 320 kayıtlı öğrenci olduğunu, bu öğrencilerden yalnızca 6'sının Türk olduğunu söylemiştir. Eczacıbaşı (2010), 1903 yılında mevcut 320 öğrencinin yüzde sekseninin yatılı olduğunu ve on dört ayrı etnik kökenden gelen öğrencilerin yüzde seksenini Rumlar, Ermeniler ve Bulgarların oluşturduğunu söylemektedir.

Greenwood'un (2000) Dr. Gates'den aktardığına göre, Kolej, o yıllarda, tutucu İslami kesim tarafından ayırt edici Hıristiyan karakteri nedeniyle kuşku ile karşılanıyordu. Buna karşın, öğrencilerine mükemmel bir akademik eğitim vermesiyle ve yabancı dil öğretmedeki başarısıyla da büyük ün kazanmıştı. Dr. Gates'in yöneticilik yılları, önce II. Meşrutiyet'in getirdiği özgürlükçü düşüncelerin yarattığı değişikliklere, sonra da Cumhuriyet'in modern ve laik eğitimi başlatıp sürdürdüğü döneme denk gelmiştir. I.Dünya Savaşı yılları da Dr. Gates dönemine rastlar. Robert Koleji, savaş yıllarının getirdiği sıkıntılara karşın, öğretimine ara vermemiştir. Eczacıbaşı (2010), Dr. Gates'in önceleri Talat Paşa ile daha sonraki yıllarda da İsmet İnönü'yle kurduğu dostluğun, Kolej ile devlet kurumları arasındaki ilişkilerin olumlu yürümesine katkıda bulunduğunu belirtmektedir.

Cumhuriyet'in kuruluşundan sonra, ulusal, laik ve modern bir eğitim seferberliği başlamış ve dinsel nedenlerle kurulan Kolej, diğer yabancı eğitim kurumları gibi bir tehdit olarak görülmeye başlanmıştır. Dr. Gates, Cumhuriyet hükümetinin kararlılıkla, laik eğitim ilkelerine uygun davranılmasının Kolej'den isteneceğini ön görmüştür. Greenwood'a (2000) göre, Dr. Gates, Kolej'in dini inançlara karışmama konusundaki geleneklerini koruyarak, dini ve felsefi öğretimlerindeki Hıristiyan öze bağlı kalmıştır. Genç Türkiye Cumhuriyeti'nin, Tanzimat'la başlayan ve Osmanlı'nın çöküş dönemine denk geldiği için amacına ulaşamayan eğitimde modernleşme ve laikleşme girişimlerini gerçekleştirme kararlılığı, Kolej'in diğer yabancı okullar gibi kapatılması tartışmalarını getirmiştir. Ancak Kolej'den mezun olan Türk öğrencilerin okullarını sahiplenmesi, Kolej'in artık bir gelenek oluşturmuş, eski ve saygın bir okul haline gelmesi ve daha önemlisi, modern eğitim veren kurumlara olan büyük ihtiyaç, Kolej'in kapanmasını engellemiştir. 1912'de öğretime başlayan Mühendislik Okulu, izleyen yıllarda

Türkiye'nin mühendislik dallarında pek çok ihtiyacını karşılamıştır. Greenwood (2000), okulun öğretim kadrosunun, Türkiye'nin teknolojik ufukları genişledikçe, yürüttükleri eğitim programının amaçlarına daha çok yoğunlaştıklarını belirtmektedir. Greenwood, ayrıca, Dr. Gates'in misyoner yöneticilerin son temsilcisi olduğunu ve kurum tarihinde en çok değişikliğin onun dönemine denk geldiğini yazmaktadır.

Cumhuriyet'in kurulmasından sonra, Milli Eğitim Bakanlığı'nın temel eğitim ilkeleriyle çelişmeyecek öğretim yapan Robert Koleji, paralı olmasına karşın pek çok Türk öğrenci tarafından, çok iyi derecede öğretilen İngilizce programı ve başarılı ve saygın geçmişiyle çok tercih edilen bir okul olmuştur. Dış İşleri eski Bakanlarından İsmail Cem kendisiyle yapılan söyleşide; Cumhuriyet'le birlikte Robert Koleji'nde çok şeyin değiştiğini, kendi öğrencilik döneminde okulun, Türkiye'de liberalizmin, özgür düşüncenin, tartışabilmenin, karşıt görüş söylemenin odak noktası olduğunu söylemiş ve özgür düşünceye ve tartışmaya orada yönlendirildiklerini belirtmiştir. Okul kütüphanesinin çok zengin olduğunu, dönemin ünlü yazarlarının ve sanatçılarının Kolej'e konferans için geldiklerini, kısacası Kolej'le "bambaşka, yeni bir dünyaya" girdiklerini söylemiştir. Cem, öğrencilere birer birey olarak önem verildiğini, tercihlerinin ve görüşlerinin dikkate alındığını da, Kolej'de verilen eğitimin bir farklılığı olarak saptamıştır (Dündar, 2008).

Robert Koleji, 1958'den itibaren, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti'nin izniyle lisans eğitimi vermeye başlamıştır. Daha sonra Robert Koleji'nin kampusu, 1971'de Boğaziçi Üniversitesi adıyla açılacak yeni üniversiteye devredilmiştir. Okulun lise kısmı Robert Lisesi olarak öğretime devam etmektedir.

Ülkü Tamer (1998), "Yaşamak Hatırlamaktır" adlı anı kitabında, Robert Koleji'nin, Arnavutköy'e taşınmadan önce, şimdiki Boğaziçi Üniversitesi'nin yerinde

olduğunu, iki yıllık hazırlık dönemini üç yıl orta, dört yıl da lise döneminin izlediğini söylemektedir. Tamer, Robert Koleji'ndeki öğrenimi boyunca, Zahir Güvemli, Behçet Kemal Çağlar gibi edebiyat, Sarah MacNeal gibi İngilizce öğretmenlerinden çok etkilendiğini anlatmaktadır. Orta üçüncü sınıfta, İngilizce dersinde, Hamilton'ın Mitologya'sı ile Homeros'un Odysseia'sını, kısaltılmamış, tam metin olarak okuduklarını, yıllar sonra Mitologya'yı Türkçeye kendisinin çevirdiğini belirtmektedir. Tamer, Kolej'in ders dışı etkinliklerde öğrencilerine, bilardo kulübünden tiyatro kulübüne kadar çok sayıda seçenek sunduğunu, yalnız dersleri kötü giden öğrencilere bu etkinliklerden yararlanma şansı verilmediğini de eklemektedir. Kolej'de tiyatro etkinlikleri önemli bir yer tutar; lise bölümünde yılda 7–8 oyun sahnelenmekte, bu oyunların ikisi Türkçe, geri kalanı İngilizce olarak oynanmaktadır. Tamer, anılarında Kolej'de sahneye konulan Türkçe oyunların, yarıyıl tatillerinde, Eskişehir, Manisa, Kütahya, Antep gibi kentlerde oynandığını söylemektedir.

Eczacıbaşı'na (2010) göre, “Robert Kolej'in ayrıcalığı, ne eşsiz güzellikteki yeri, ne görkemli yapıları, ne de iyi dil öğretmesiydi”. Kolej'in ayrıcalığı; “yaratıcılığı, girişimciliği, hoşgörüyü, özgürlüğü, dürüstlüğü, sorumluluk bilincini” veren öğretmenleriydi. Eczacıbaşı da, Ülkü Tamer gibi, anılarında Kolej'deki ilk İngilizce öğretmeni Sarah Mac Neal'den uzun uzun bahsetmekte, MacNeal'in öğrencileriyle yakından ilgilendiğini belirtmektedir.

Robert Koleji, özellikle sanat, edebiyat ve siyaset alanlarında olmak üzere, Türk aydınlanmasına önemli katkılar veren ünlü mezunları ile de anılan bir okuldur. Robert Koleji'nde eğitim gören veya mezun olan ünlü siyasetçiler ve sanatçılar arasında, Ulvi Cemal Erkin, Abidin Dino, Cevat Şakir Kabaağaçlı, Talat Sait Halman, Kasım Gülek,

Bülent Ecevit, Şakir Eczacıbaşı, İsmail Cem, Çetin Altan, Sina Akşin, Memet Fuat, Ülkü Tamer, Orhan Pamuk, Beklan Algan, Genco Erkal, Zeki Alasya, Ercan Arıklı, Engin Cezzar, Can Gürzap, sayılabilir (Ertuğrul, 1998).

II. 10. 2. 4. İstanbul Amerikan Kız Koleji

Robert Koleji'nin kurulmasından sonra Dr. Hamlin'in çabalarıyla, 1871'de Gedikpaşa'da kiralık bir evde kızlar için bir okul (home-school) açılmıştır. Öğretime başlanan ilk yıl, hepsi 6 yaşında olan 3 öğrenci vardır. 1873'e kadar bu sayı 40'a yükselmiştir. İzleyen yıllarda, okulda önce en genç öğretmen sonra da müdür olarak görev yapan ve Osmanlı topraklarında 53 yılını geçiren Mary Mills Patrick'in (1850–1940) yazdıkları, okulun tarihçesi hakkında önemli bilgiler vermektedir.

Mary Mills Patrick, 1871 -1924 yılları arasında Türkiye'de yaşamış bir misyonerdir. Patrick, henüz yirmi bir yaşındayken New England'taki evinden ilk kez ayrılıp uzun ve çok yorucu bir yolculuktan sonra İstanbul'a gelir. İstanbul'dan Avusturya Llyod Hattı vapurlarından biriyle Trabzon'a ulaşır. Trabzon'dan da bir haftalık zorlu bir yolculuktan sonra "...Amerikalıların kaldığı mahallelerde rahat yataklar, banyo imkânları ve medeni hayatın diğer ihtiyaçlarını" bulabildiği Erzurum'a varır (2009: 37). Patrick, okul teşkilatlanması ve yabancı dillerin pratikte kullanımına ilişkin ilk deneyimlerini Erzurum'da edinir. Bu kentte üç yıl misyoner-öğretmen olarak çalışır ve Ermenice öğrenir. 1929 yılında kaleme aldığı anılarını "Under Five Sultans" adıyla kitaplaştırmıştır. Patrick anılarında, Osmanlı topraklarında gerçekleştirdiği ilk İstanbul- Trabzon- Erzurum yolculukları boyunca, söz konusu kentlerin doğal güzelliklerinden konakladığı hanlara, Türk yolculardan yediği yemeklere kadar kendisi için çok yeni olan pek çok şeyi gözlemiş

ve kaydetmiştir. 1875 yılında, daha sonra İstanbul Kız Koleji haline dönüştürülecek Amerikan okulunun geliştirilmesinde çalışmak için İstanbul'a gelmiştir.

Patrick (2009)'a göre, "döneminin eğitim politikalarından fersah fersah ileride bulunan Boston'lı mükemmel kadın Mrs. Albert Bowker, İstanbul'da bir kız okulu kurmak için bir plan tasarlamıştı" (2009: 72). Bilimde yüksek standartları hedefleyen bu okul, ırk ve inanç ayrımı yapmaksızın Yakındoğu'daki bütün milliyetlere açık olacaktı. Patrick'in anılarında, Mrs. Bowker ve dostlarının topladığı yüklü miktarda paralarla Boğaziçi'nin Anadolu yakasında, Üsküdar'da "şahane bir arazi" alınıp, planı ve yapı biçimiyle o dönemde mükemmel kabul edilen okul binası yapıldı ve okul 1875'de açıldı. O yıllarda okulun en genç öğretim elemanı olan Mary Mills Patrick, öğretmen kadrosunun "farklı kabiliyetteki çok sayıda kadından" (2009: 73) oluştuğunu belirtir.

Müslüman kızların yabancı okullara devam etmesi yasak olduğu halde, ilk yıllardan itibaren bu okulun Müslüman Türk öğrencileri olmuş; okul yönetimi ve aile işbirliğiyle okula gizli devam etmeleri sağlanmıştır (Haydaroğlu, 1990). Örneğin, II. Abdülhamit döneminde, sarayda görev yapan ve Sultan'ın güvendiği bir görevli olan Edip Bey, kızı Halide'yi çok küçük yaşta okulun hazırlık bölümüne kaydettirmiştir (Patrick, 2009). Sultan'ın hoşnutsuzluğu üzerine, babası Halide'yi bir süre okuldan almış ama Halide okuldan alınana kadar İngilizce okuma yazmayı zaten öğrenmiştir. Halide, eğitimine evde, özel öğretmenlerle devam etmiş, bu arada Kolej kütüphanesinden aldığı "Evdeki Anne" adlı kitabı İngilizceden Türkçeye çevirmiştir. Bir iki yıl sonra koleje geri dönen Halide Edip Adıvar, bu okuldan lisans diploması alan ilk Türk Müslüman kız öğrencidir. Patrick, kızını yabancı okula göndererek, Padişaha itaatsizlik eden Mehmed Edib Bey'in hak ettiği halde terfi ettirilmediğini söyler.

Amerikan Koleji'ndeki eğitimine başlamadan önce, evde din eğitimi alan Halide Edip, kolejde Hıristiyanlıkla ve bu dinin, aldığı eğitime yansımalarıyla tanıştı ve kolej eğitiminin kazandırdığı yeni hayat görüşünü İslam inancı ve deneyimine uygulamaya gayret etti (Edib, 1926). Edip, öğretmeni Miss Fensham'dan aldığı İncil derslerinin entelektüel ve sanatsal etkisinin Avrupa edebiyatından haz almasını sağladığını belirtir. Halide Edip'in, öğrencilik yıllarında etkisinde kaldığı iki hocası Miss Fensham ve Dr. Mary Mills Patrick'dir. Edip'e göre, Miss Fensham, dindarlığı ve etkili konuşma becerisiyle eğitimin dinsel yanını, Dr. Patrick ise evrensel yanını temsil ediyordu. Her iki öğretmen de Türkçe biliyorlardı (Çalışlar, 2010; Patrick, 2009).

Patrick, anılarında okulun ünlü mezunu Halide Edip'in yanı sıra, Arnavut, Ermeni, Bulgar, Rum uyruklu mezunlarından ve bu mezunların başarılarından bahseder. Müslüman Türk kızlarının koleje devam etme yasağının 1908'de ilan edilen II. Meşrutiyetle kalktığını, İttihat ve Terakki yöneticilerinin okulunu çok desteklediklerini belirtir. II. Meşrutiyet'in ilanı ile başlayan dönemi, "modern Türkiye'nin doğuşu" olarak nitelendiren Patrick, yeni hükümetle olan ilişkilerini, "eski yıllardaki korkunun yerini güven ve sadakat almıştı" (2009: 213) diye anlatır. İttihat ve Terakki liderleri, göreve başlar başlamaz, okula dostluk mesajları göndermişler ve hükümetlerinin koleje çok sayıda burs ayırdıklarını resmi olarak bildirmişlerdir. Patrick, yeni hükümetin koleje yönelik tavrının o güne dek görülmemiş bir tarzda olduğunu, yüksek düzeydeki hükümet görevlilerinden her türlü desteği gördüklerini anlatır. Yeni hükümet, itinayla adaylar seçip koleje göndermiş ve bu öğrencilerin eğitimi için ödenek ayrıldığını bildirmiştir. Patrick'e göre, İttihat ve Terakki yöneticileri, bu kolejden mezun olan kızların devlet okullarında öğretmenlik yapmasını beklemektedirler. O yıllardaki öğretmen açığı, özellikle kadın

öğretmen açığı göz önüne alındığında, böyle bir beklenti, bir türlü planlı yürütülemeyen öğretmen yetiştirme çabalarına bir katkı olarak ve de kadın eğitimini ciddiye alma gayretleri olarak değerlendirilebilir.

1905 yılında çıkan bir yangın nedeniyle, Üsküdar'daki kolejin binalarından biri kullanılamayacak hale gelir ve başta Patrick olmak üzere mütevelli heyeti yeni bir okul binası için arazi arayışına girerler. Alınması hedeflenen arazi, Avrupa yakasında Arnavutköy'de olup Paris'te yaşayan bir Ermeni'ye aittir ve bedeli 57.200 dolardır. Sultan Abdülhamit arazinin satın alınmasına izin vermemektedir. Öncelikle, bağış toplama konusunda büyük çaba gösteren Patrick, bu süreci, "arazinin satın alınması ve kolej binalarının inşası için gerekli fonları sağlamak maksadıyla ben dilencilik mesleğime New York'ta yeniden başladım ve bunu iki yıl sürdürdüm" diye anlatır (2009: 202).

Kolej mütevelli heyeti uzun ve karışık yasal yolları denedikten sonra, konuyu bir uluslararası sorun haline getirir. Patrick Washington'a gidip Başkan Roosevelt'le iki kez görüşür ve uluslararası eğitim konusunda "hissedilir bir ilgi" bulamaz. 1908'de II. Meşrutiyet'in ilanından kısa bir süre sonra, kolejin almayı hedeflediği arazinin satış işlemleri, İttihat ve Terakki yönetiminin desteğiyle, nihayet gerçekleşir. Bundan sonra Arnavutköy kampusu inşa edilir. Arnavutköy'deki kampus, seçkin konukların katılımıyla, 3 Temmuz 1914'de törenle açılır. Patrick, öğretim elemanlarının sayısının çok fazla olmadığını, buna karşın tüm kadronun bilimselliği ve ehliyeti temsil ettiğini ve aralarında 7 doktoralı öğretmen olduğunu söyler.

Patrick, yangından sonra yatak altlarında tutulan değerli arkeolojik koleksiyonlarının güzel bir sergiyle tekrar okul müzesinde yer aldığını belirtir. Patrick, yeni bir kampus kurma sürecini ve gösterilen kişisel ya da topluluk çabalarını tüm

ayrıntılılarıyla anlatmaktadır. Osmanlı topraklarında açılan çok sayıdaki Amerikan misyoner okulunun başarılı eğitim kurumları olarak öne çıkmalarının önemli nedenlerinden biri de, yukarıda çabaları özetlenen Mary Mills Patrick gibi okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin adanmışlıkları ve hedeflerine ulaşmada hem yerel hem de kendi ülkelerindeki olanakları sonuna dek zorlamalarıdır.

Mary Mills Patrick'in anılarında eğitim-öğretim etkinlikleriyle ilgili doğrudan bilgiler bulunmamaktadır. Buna karşın, kolejin öğretim dilinin İngilizce olduğu ve bu nedenle farklı uyruk ve dinlere sahip yüzlerce kız öğrencinin eğitildiği belirtilmektedir. Patrick'in "Under Five Sultans" adlı anılarını Türkçeye çeviren Ayşe Aksu, okulun Gedikpaşa'da üç öğrenciyle ilk kurulduğunda ve Üsküdar'da, 1875'e kadar Ermenice öğretim yaptığını, bu tarihten sonra müdürlüğe getirilen Kate P. Williams'ın öğretim dilini İngilizceye çevirdiğini, böylece okulun kolej haline gelmesinin yolunu açtığını belirtmektedir.

1890'da kolej haline gelen okul ilk mezunlarını 1891'de vermiştir. Öğretim dili olarak İngilizce, pek çok misyoner okulu öyküsünde olduğu gibi, bu örnekte de ayırt edici bir özelliktir. Ayrıca, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Amerika'dan gelen, iyi eğitim almış kadınlar olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, Üsküdar kampusundaki yangını anlatırken, Patrick, yanan laboratuvar ve müzeye yazıklanmakta ve müzelerine hediye edilen Mısır mumyasının nereye konulacağı konusundaki sıkıntılardan bahsetmektedir. O dönemdeki Osmanlı okulları, başta öğretmen açığı olmak üzere, ders araç ve gereçlerindeki eksiklikler, mekân yetersizliği ve ders kitaplarının yokluğu gibi sorunlarla baş etmeye çalışmaktadır. Okul müzesi gibi ayrıntılar ise gündemlerinde yoktur.

Kocabaşoğlu'na (1989) göre, kolejin 1892'de, 51'i Ermeni, 29'u Bulgar, 22'si Rum, 14' İngiliz, 10'u Amerikan, 6'sı Yahudi, 4' Türk ve 1'i Fransız olmak üzere 137 ğrencisi vardı. Amerikan Kız Koleji'nin en ünlü mezunlarından olan Halide Edip Adıvar, 1926 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde yayımlanan ve İngilizce kaleme aldığı anılarında kolej yıllarını ayrı bir bölümde anlatmaktadır (Edib, 1926). Bu bölümü yazma gerekçesini, kolejin kendisinde yarattığı önemli değişiklikler ile açıklar. Edip, kolejde aldığı eğitimin kendisine zgrlk düşüncenin yolunu açtığını ve yeni bakış açıları kazandırdığını; ayrıca okulun, yakın şark milletlerinin bir fikir merkezi gibi olduğunu belirtmektedir (alışlar, 2010).

I. Dünya Savaşı yıllarında, özellikle 1917'den itibaren Amerika'nın Almanya'ya savaş ilan etmesiyle Osmanlı İmparatorluğu'nun Amerika'yla resmi ilişkileri kesilince, başta büyükelçilik ve konsolosluk olmak üzere, İstanbul'da faaliyet gösteren pek çok Amerikan kuruluşunun hizmetleri sona erdirilmiş, ancak yalnızca İstanbul Kız Koleji ve Robert Koleji faaliyetlerini sürdüren iki kurum olmuştur (Patrick, 2009).

II. 10. 2. 5. Tarsus Amerikan Koleji

Bartholomew (1988), "A History of Tarsus American School, 1888–1988" adlı kitabında, Tarsus Amerikan Koleji'nden, Amerikan mişyonerlerinin Osmanlı topraklarında gösterdikleri büyük gayretin bir parçası olarak bahseder. Ayrıca, Amerikan mişyonerlerinin başlangıçta açtığı okullarda Türkçe ve yerel etnik dilin öğretildiğini ancak 1870'de İngilizcenin ğretim dili olmasıyla, söz konusu okulların genişlediğini, yeni orta ğretim okullarının da açıldığını belirtir.

Bartholomew'in İngilizce yazdığı kitaba dayanarak okulun tarihçesi şöyle özetlenebilir: Başlangıçtaki adıyla Saint Paul Institute, Aziz Paul'n doğduğu yer olduğu

düşünülen Tarsus'ta 1888'de, New York'lu bir gazete yayıncısı olan Eliott Fitch Shepard ve eşi tarafından, misyoner Dr. Christie'nin de katılımıyla kurulmuştur. Mütevelli heyeti başkanlığına Dr. H. Crosby getirilmiştir. Shepard, okulun kurulması için gerekli olan parayı vermekle kalmamış, okulu parasal yönden sürekli desteklemiş ve 100.000 dolar tutarındaki parayı okula düzenli gelir olması için bırakmıştır. Bu gelir, ileriki yıllarda ABD'deki ekonomik kriz nedeniyle para sorunları yaşayan Amerikan okullarının tersine, Tarsus'taki okula güvence olmuştur. Okul 22 Kasım 1888'de, 8 erkek öğrenciyle, kiralanmış bir binada öğretime başlamış, yılsonuna dek tümü Ermeni olan öğrenci sayısı 33'e yükselmiştir. Okul ilk mezunlarını 1893'de vermiştir. Öğrencilerden beklenen tam bir Hıristiyan centilmeni gibi davranmaları, alkolden ve sigaradan uzak durmalarıdır. Bu arada, Maraş'ta görev yapan Dr. Christie, ilköğretim kısmını yönetmek üzere, Tarsus'a gelmiştir.

Yeni okul binalarının ve öğretmen lojmanlarının yapımı için, okula çeşitli bağışlar yapılmıştır. Okul sürekli büyümüş ve 1914–15 öğretim yılında öğrenci sayısı 260'a ulaşmıştır. Bu sayının içinde yalnızca 35 Müslüman öğrenci vardır. İstanbul'daki diğer Amerikan okullarında da görüldüğü gibi, Müslümanların bu okullara gitmesi 20.yüzyılın ilk yıllarına denk gelmektedir. Tarsus'ta iyi tanınan Müslüman din adamlarından biri, öğretmenlerden birinden İngilizce ders almaya, İngilizce öğrenmeye başlar. Bu arada, öğretmenle geliştirdiği dostluk sonucu oğlunu Koleje yazdırır. Bu olaydan sonra Tarsus'taki diğer Müslüman aileler de oğullarını Koleje yollamaya başlar. Bartholomew'in Goodsell'den aktardığına göre, okulun üç amacı vardır:

1. Maraş'ta bulunan teolojik seminere giriş için öğrenci yetiştirmek,
2. Beyrut'ta bulunan Suriye Protestan Koleji'ndeki Tıp bölümüne öğrenci hazırlamak,

3. Liselerde ders verebilecek öğretmen yetiştirmek.

1915’de okulun ismi, öğrencilerini askerlik görevinden muaf tutmak amacıyla, Saint Paul College olarak değiştirilmiş, kolej öğrencilerinin askere alınmayacağı umulmuştur. Buna karşın, alınan bu önlem işe yaramamış ve askerlik çağındaki öğrenci ve öğretmenler göreve çağırılmıştır. 1915 yılı Kasım ayında okul, Türk yöneticiler tarafından kapatıldıysa da 1916 yılı Ocak ayında tekrar açılmıştır. Bu arada, okul kampusunun büyük bir kısmı, Osmanlı ordusu tarafından kullanılmıştır. Okul binalarının Osmanlı askerleri tarafından kullanılmasına rağmen, bir binada öğretim savaş sonuna dek sürdürülmüştür.

Cumhuriyet’in ilanından sonra gerçekleştirilen eğitim reformlarına uyum sağlamak, Kolejde çalışan yabancılar için kolay bir dönem olmamıştır; örneğin, sayıları az olmasına karşın Türk öğrencilerine İncil öğretmek yasaklanmıştır. 1924’de okul, Hıristiyan propagandası yapmakla suçlanıp kapatılmış, bir yıldan az bir süre sonra yeniden açılmıştır.

1928’de Kolej, MEB tarafından lise olarak yeniden tanımlanmıştır. Buna göre, okul bir yıl İngilizce hazırlık sınıfının olduğu 4 yıllık ortaokul ve 3 yıllık lise olarak eğitim verecektir. Bartholomew, bu düzenlemeyi, okulun laik ve akademik öğretime geçişi olarak değerlendirir. MEB’in öğretimlerine devam eden tüm yabancı okullardan istediği gibi, Tarsus Amerikan Koleji’nden de, yabancı okul müdürünün Türk bir müdür yardımcısı ile çalışması zorunluluğu istenmiştir. Kolej’in ilk Türk müdürü Ethem Ongun’dur. Okula Türk yönetici atanması, kurumun Müslümanlar arasında kabul görmesini arttırmıştır.

Tarsus Amerikan Koleji’nde hazırlık sınıfında başlatılan İngilizce dersleri Amerikalı öğretmenler tarafından yürütülmüş, Türkçe, edebiyat, tarih, coğrafya, milli güvenlik gibi dersler, çevre okullardan gelen Türk öğretmenlerce öğretilmiştir. Matematik, Fen ve İngiliz Edebiyatı gibi dersler Amerikalı öğretmenlerce İngilizce yapılmıştır.

İngilizce yeterlik düzeyini yükseltmek amacıyla, 1946 yılında bir kural konmuştur: Okul kampusunun her yerinde, daima İngilizce konuşulacaktır. Yalnızca, Cumartesi günü öğlen 12.30'dan, Pazar günü akşam 18.00'e dek yemek salonunun dışında Türkçe konuşulabilir.

II. 11. Misyoner Okullarına Genel Bir Bakış

Osmanlı topraklarında 19. yüzyılın başından itibaren görülen misyoner faaliyetleri yalnızca dinsel yanlarıyla değil, siyasi, ekonomik ve kültürel yanlarıyla da ele alınmalıdır. Hıristiyanlık tarihinin ilk günlerinden bu yana süren misyonerlik faaliyetleri, özellikle sömürgeciliğin hız kazandığı 19. yüzyılda, gidilen yabancı yerlerde okullar ve hastaneler açarak ivme kazanmıştır. Eğitim ve sağlık kurumları açmak, misyonerlerin amaçlarına ulaşmak için hep başvurdukları etkili araçlar olmuştur.

Kocabaşoğlu'na (1989) göre, 19. yüzyılın sonlarında Osmanlı topraklarında 465 adet Amerikan, 83 adet İngiliz okulu vardı. Bu okullarda, kendi ülkelerinin en saygın öğretim kurumlarından mezun olmuş ve misyonerliği bir yaşam biçimi olarak benimsemiş öğretmenler görev yapmışlardır. İngilizce öğretim yapan bu okullar, kuruldukları ilk günlerden itibaren, kızların eğitimine ayrıca önem vererek yabancı dil öğretimlerinin yanı sıra, ayırıcı bir özellik daha kazanmışlardır (Ortaylı, 1982; Kocabaşoğlu, 1989; Haydaroğlu, 1990; Vahapoğlu, 1997; Tekeli ve İlkin, 1997). Childress'a göre (2008), 19. yüzyılın sonlarında Amerikalı kadın misyonerlerin sayısı hızla artmaya başlamış ve 1915'e gelindiğinde, misyonerlerin %63'ünü kadınlar oluşturmuştur. Amaçları, İstanbul ve İzmir'deki kız kolejlerinin yanı sıra Anadolu'da, Merzifon, Harput, Maraş ve Talas gibi yerlerde açılan diğer kız kolejleriyle kadın özgürleşme hareketine katkı vermek olmuştur. Kocabaşoğlu (1989) da aynı konuya dikkat çekerek, misyoner okullarının kız çocukların

eğitimine verdikleri önem ile Anadolu'da öncü bir görevi yerine getirdiklerine işaret eder. Childress (2008) ayrıca, bu okullardan İstanbul ve İzmir'deki kolejlerin, Cumhuriyet'in ilk on beş yılında (1923–1938) Atatürk'ün başlattığı batılılaşma projesinin parçası olan çağdaş Türk kadını yaratma girişimlerine önemli katkılar verdiklerini söylemektedir. Her iki kız kolejinde de, 1923 yılından itibaren, Türk öğrenci sayısı hızla artmış ve giderek büyük çoğunluğu oluşturmuştur. Childress, bu kolejlerde çağdaş Türk kadını için model olabilecek başarılı kızların yetiştiğini söyleyerek, başta Halide Edip olmak üzere, Zekiye Eglar, Ferhunde Remzi Erkin, Belkıs Halim Vassaf, Halet Çambel, Lütfiye Irmak ve Mina Urgan'ı, başarılı meslek yaşamları nedeniyle örnek göstermektedir.

Türkiye'de İngilizce öğretimi Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında açılan İngiliz ve Amerikan misyoner okullarıyla başlamıştır. Söz konusu okullarda öğretim dilinin İngilizce olması, mezunlarına yüksek öğretime devam etmeseler bile iyi iş olanakları ve sosyal statü getirmiştir. Bu okulların mezunlarının ayırt edici özellikleri iyi derecede İngilizce bilmeleridir. Cumhuriyet'in ilanından sonra, eğitim-öğretim faaliyetlerini sürdürebilen okullar, 1924'de çıkarılan Öğretim Birliği Yasası uyarınca, programlarını, Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilkeleri doğrultusunda değiştirmişler, ancak İngilizce öğretimindeki tutarlılıklarını sürdürmüşlerdir.

Bu okullar, büyük bütçelerle ve ayrıntılı planlarla kurulmuşlardır. Aldıkları çok büyük bağışlar ekonomik yönden güçlü olmalarını sağlamıştır. Yukarıda belli başlı okullar ile ilgili bilgi verilirken, ulaşılan yazılı kaynaklardan edinilen bilgiler çerçevesinde, her okul için harcanan para tutarları belirtilmiştir. Başka bir ülkenin topraklarında açılan okullara, o dönemde İngiliz ve Amerikalı yetkililerin ve yardımseverlerin büyük yatırımlarda bulunması, eğitimin siyasal, toplumsal ve ekonomik gücünü kavradıklarının

bir göstergesidir. Kendi anadilleri olan İngilizcenin öğretim dili oluşu ve farklı etnik topluluklara ait öğrencilerin bu dili öğrenerek yeni bakış açıları edinmeleri, bilgiye İngilizce aracılığıyla ulaşmaları, kısa ve uzun vadede bu devletlerin uluslararası çıkarlarına uygunluk göstermiştir. Dış İşleri eski Bakanlarından, Robert Koleji mezunu İsmail Cem, 2008’de kendisiyle yapılan nehir söyleşisinde, mezun olduğu okulun kuruluş amaçları için şunları söylemiştir: “...Kolej’in geçmişi, fonksiyonu çok ilginç, ilk başta tamamen bir misyoner okulu...1890’larda mezun olanlar arasında bir tane Türk ve Müslüman yok! Okulun fonksiyonu bu: İleride Osmanlı İmparatorluğu bir Hıristiyan egemenliğine doğru giderse, yönetici kadroları yetiştirmek... Yani bir yerde ilerde daha rahat çalışabilecekleri kuşakları yetiştirmeyi de amaçlıyor” (Dündar, 2008: 17).

Okul binaları çevrelerindeki binalardan farklı ve görkemli binalardır. Robert Kolej’in binaları inşa edilirken, inşaat malzemeleri, Avrupa ülkelerinden gümrüksüz getirilmiştir. Okul binaları için, iyi araziler seçilmiş ve bu arazilerin mülkiyet hakkı için sabırla ve işbirliği ile gereken her işlem yapılmış, gerektiğinde, çökmekte olan bir imparatorluğun yönetim boşluklarından yararlanılmıştır. İstanbul Amerikan Kız Koleji’nin kurucu öğretmenlerinden ve müdürlerinden Mary Mills Patrick’in anılarında, okul ve arazi alımı için, gerek İstanbul’da yasal veya sosyal zeminde gerçekleştirdikleri, gerek Amerika’da başvurduğu yollar ve görüştüğü kurum temsilcileri veya hayırseverleri anlattığı bölümler çok yer tutar. Okullarda, çoğunlukla İngilizce kitaplar okutulmuştur ve kütüphaneleri İngilizce kaynaklarla doldurulmuştur. O dönemde, yerel dillerde yazılı ve basılı kitap azlığı, farklı din ve etnik kökenlere sahip öğrencileri tek bir ortak dil ve bu dilde yayınlanmış ders kitapları etrafında kolayca toplayabilmiştir. Üstelik bu dil, dünyada egemenliğine itiraz edilmeyen iki büyük ülkenin dilidir.

Ders araç ve gereçleri açısından bakıldığında, bu okullar dönemin en iyi olanaklarına sahip bulunmaktadır. Vahapoğlu'na (1997) göre, yabancı okulların hemen hemen hepsinde baskı makineleri vardı. Böyle bir olanak, ders kitabı ya da basılı malzeme sorununa çözüm bulunduğuna işaret eder.

Öğretmenler o dönemin iyi okullarından mezun, dindar kişiler olup uluslar arası bir eğitim projesine inanmış ve bu projeye kendilerini adanmış kişilerdir. Misyoner okullarının özellikle kurucuları çok uzun yıllarını bu topraklarda geçirmişlerdir. Örneğin, Üsküdar Amerikan Kız Koleji kurucu ve yöneticilerinden Mary Mills Patrick, 53 yıl Türkiye'de yaşamıştır. Yine, Dr. Hamlin 1839'da Türkiye'ye gelmiş ve 1873'e dek Türkiye'de yaşamıştır. Okullarda yöneticilik yapanlar bu görevlerini uzun yıllar sürdürmüşlerdir. Osmanlı İmparatorluğu'nda çok kısa süreler içinde eğitim bakanları durmadan değişirken, 1839–1932 tarihleri arasında Robert Koleji'nde yönetici olarak üç isim vardır: Hamlin, Washburn ve Gates. Uzun yönetim yılları adı geçen kişilere projelerini hayata geçirme olanağı vermiş ve daha önemlisi yönetimde süreklilik sağlanmıştır.

Misyonerlerin buldukları yere uyumları, hedeflerine bağlılıkları, en iyiyi yapma çabaları, yerel halkla iyi geçinmeleri, bu yerlerin ihtiyaçlarını saptayabilmeleri, kısa sürede Ermenice ve Türkçe öğrenmeleri okulları başarıya götüren önemli nedenlerden biri olmuştur. Bu kişiler öğretmenliklerinin ve eğitim yöneticiliklerinin yanı sıra bir diplomat gibi de görev yapmışlardır. Hem kendi hükümetlerine hem de Osmanlı yöneticilerine, elçilikleri aracılığıyla ya da doğrudan ulaşabilmişlerdir.

Bu okulların başarıları, özellikle yabancı dil öğretimi açısından, daha sonraki yıllarda Türkiye Cumhuriyeti okullarına model oluşturmuştur. Cumhuriyet kurulduktan

sonra açılan Ankara Koleji, izleyen yıllarda açılan Maarif Kolejleri ve Anadolu Liseleri aşağı yukarı aynı modelde kurulmuş, öğretmenleri seçkin, İngilizce hazırlık sınıfları olan yatılı okullardır.

Misyoner okulları dönemin seçkin yüksek öğretim kurumlarından mezun, çağın eğitim ihtiyaçlarına yanıt verebilecek ve kendilerini işlerine adanmış öğretmenleri, görkemli okul binaları ve çağı yakalayan müfredatlarıyla öğrencilerine ve mezunlarına aidiyet duygusu kazandırmışlardır. Bu okulların etkinlikleri, Osmanlı'nın Tanzimat'tan itibaren iyice belirginleşen batılılaşma isteğine uygun düşmüş ve kabul görmüştür. Özellikle, II. Meşrutiyet'in ilanından sonra, söz konusu okullara İttihat ve Terakkililerin verdiği açık destekle pek çok Türk öğrenci devam etmiş, Osmanlı Hükümeti bu okullardan mezun olanlarla öğretmen açığını kapatma planları yapmıştır. Anılan okulların mezunları, sonraki yıllarda genç Cumhuriyet'in çok iyi yabancı dil bilen elitlerini yetiştirmiştir. Örneğin, Robert Koleji'nden 1903'de mezun olan ilk Türk öğrencilerden Hüseyin Pektaş, Lozan Barış Görüşmelerinde, İsmet Paşa'nın ekibinde görev almıştır. Hüseyin Pektaş, Kolej'in Türkçe bölüm başkanlığını ve müdür yardımcılığı görevlerini yapmıştır (Greenwood, 2000).

Bu okulların bir başka ayırt edici özelliği de kadın eğitime verdikleri önem olmuştur. Hem İngilizler hem Amerikan Misyonerleri, İstanbul'da, Anadolu'nun çeşitli yerlerinde ve Ortadoğu vilayetlerinde çok sayıda kız okulu açmışlar ve özellikle Osmanlı tebaası olan Ermeni ve Rum kız çocuklarının eğitime başlamışlardır. Yukarıda, Halide Edip örneğinde değinildiği gibi, Türk kızları bu okullara 19. yüzyılın sonlarında çok az sayıda ve gizli devam edebilmişler, II. Meşrutiyet sonrasında ise, hükümetin de desteği ile bu okullara giden Türk kızlarının sayısı artmıştır. Bir Osmanlı elit'inin kızı olan Halide

Edip'in yaşam öyküsüne bakıldığında, lisans derecesi alarak mezun olduğu Amerikan Kız Koleji'nin izleri kolayca görülmektedir. Edip, anılarında, okulun kendisine özgürlükçü düşünceler verdiğini, öğretmenlerinden çok şey öğrendiğini, İncil'le tanışmasının bile kendi Müslümanlığını yorumlayışına katkı verdiğini anlatmaktadır. Böyle çağdaş bir eğitimden geçmeyen bir Halide Edip'i, İstanbul'un işgalinden sonra ünlü Sultanahmet mitinginde binlerce insana hitap ederken hayal etmek çok güçtür.

Bu okulların öğretmen ve yöneticileri, mezuniyet sonrasında da öğrencileriyle bağlarını sürdürmekte başarılı olmuşlardır. Halide Edip'in, Patrick'in ve Eczacıbaşı'nın anılarında, bu bağların sürdüğünü gösteren pek çok anekdota rastlanmaktadır. Patrick'in okuluna daha fazla kaynak sağlamak amacıyla I. Dünya Savaşı yıllarında Avrupa üzerinden Amerika'ya yaptığı yolculuğuyla ilgili yazdıklarında, özellikle Balkan şehirlerinde çok sayıda eski mezunun kendisini karşıladığını ve ağırladığını belirtmesi, okul ve mezun öğrenciler arasındaki bağı ve öğrencilerde geliştirilen aidiyet duygusunu göstermesi bakımından ilginçtir. Tekrar bu okulun ünlü mezunu Halide Edip Adıvar'a dönülürse, 1940'da İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nde kurulan İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünün ilk bölüm başkanı olduğu belirtilmelidir. Adıvar'ın ilk asistanlarından biri, 1935'de Arnavutköy Kız Koleji'nden mezun olan Mina Urgan'dır. Mina Urgan, bu bölümde emekliliğine dek öğretim üyesi olarak çalışmış, yüzlerce öğrenci yetiştirmiş ve yaptığı çevirileri ve yazdığı kitapları ile alana katkı vermiştir. "Bir Dinozorun Anıları" adlı kitabında, orta kısımdan sonra, Arnavutköy Kız Koleji'ne, okulun verdiği bursla devam ettiğini yazmıştır. Urgan'a okulun burs verme gerekçesinde, edebiyat ve İngilizce notlarının yüksek oluşu gösterilmiştir.

II. 12. Lozan Konferansı ve Yabancı Okullar

Ulusal Kurtuluş Savaşından başarıyla çıkan Türkiye Cumhuriyeti, İsmet İnönü başkanlığındaki heyetle 20 Kasım 1922 ve 4 Şubat 1923 tarihleri arasında düzenlenen Lozan Konferansına katıldı. İlk dönem toplantılarında Batılı ülke temsilcileri, Patrikhane, azınlık hakları ve Türkiye’de bulunan yabancı okullarla ilgili isteklerini sıraladılar (Vahapoğlu, 1997). Mevcut okulların hepsinin onaylanmasını ve eskiden tanınmış hak ve ayrıcalıklarının olduğu gibi kalmasını ısrarla istediler. Türk heyeti, “bu kurumların ülke ilerlemesindeki manevi katkısını kabul etmekle beraber, ülke aleyhine zararlı fikirler telkin etmelerini ve dini propaganda yapmalarını” (Sezer, 1999: 15) istememekteydi.

Lozan Konferansının 23 Nisan 1923’de başlatılan ikinci tur görüşmelerinde de, Batılı taraflar okullarla ilgili ısrarlı isteklerini sürdürmüşler, fakat Türk heyeti kararlı tutumundan vazgeçmemiş, eğitim kurumlarının dini faaliyetlerini onaylamayacağını belirtmişti. Barış antlaşması imzalandıktan sonra, İsmet İnönü, İngiliz, İtalyan ve Fransız temsilcilerine 24 Temmuz 1923 tarihinde birer mektup göndererek, İngiliz, İtalyan, Fransız eğitim kurumlarının 30 Ekim 1914 tarihinden önceki varlıklarını tanıyor, ancak dini faaliyetlerde bulunmayıp, devletin mevcut kanunlarına uymaları koşuluyla faaliyetlerini sürdürebileceklerini belirtiyordu. İnönü’nün gönderdiği mektubun geçerliliği 13 Ağustos 1931 tarihine kadardı. Ancak, 1931’den sonra da bu okulların kanuna aykırı faaliyetleri olmadıkça çalışmalarına izin verilmiştir (Vahapoğlu, 1997: Sezer, 1999).

Batılı devletlerin, Osmanlı İmparatorluğu’nun çöküş döneminde kurdukları okullara verdikleri önem, söz konusu okulların geleceğini yeni kurulan Türkiye

Cumhuriyeti temsilcileriyle pazarlık konusu yapmalarından açıkça belli olmaktadır. Bu ısrarcı tutum, eğitimin toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevini çok iyi bildiklerinin bir göstergesidir. Diğer yandan, daha Kurtuluş Savaşı sürerken öğretmenlerini çeşitli mesleki toplantılar için Ankara'ya çağıran Cumhuriyet Hükümeti de ulusal eğitimi en öncelikli sorun olarak gündemine almış ve Cumhuriyet'in ilanından kısa bir süre sonra Öğrenim Birliği Yasasını çıkarmıştı. Ayrıca Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında art arda açılan yabancı okulların yarattığı ayrıştırıcı etkiyi saptamış ve önlem almıştı. İmparatorluğun çok dilli olması engellenemeyen modern eğitim deneyimi, Cumhuriyet'e bir Batı dilinin mutlaka öğretilmesi gerekliliğini ve ulusal dilde eğitimin önemini miras olarak bırakmıştır.

II. 13. Cumhuriyet Öncesi Döneme Genel Bir Bakış

Yukarıda belirtildiği gibi, Osmanlı İmparatorluğu'nda, özellikle Tanzimat Fermanının ilanını izleyen yıllarda, eğitimde yer alan tüm yeniliklere ve değişimlere karşın, sistemli bir İngilizce öğretiminden ve İngilizce öğretmeni yetiştirmeden bahsetmek mümkün değildir. İngilizce öğretiminin ilk kez, askeri denizcilik okulu olan Mühendishane-i Bahri Humayun'da, 1842'den başlayarak zorunlu olarak okutulduğu, yine Kaptan ve Çarkçı Mektebinde de öğretildiği bilinmektedir (Akyüz, 1989; Demircan, 1988). Demircan, bu okullarda İngilizcenin zorunlu ders olmasını, İngilizlerin denizcilikte gelişmiş olmalarıyla açıklamaktadır.

Askeri ve yönetsel nedenlerle Fransızca ve Almanca öğretimi başlamış, ancak İngilizceyle tanışıklık ticari nedenlerle ve tercümanlar aracılığıyla başlamıştır (Demircan, 1988; Tekeli ve İlkin, 1999; Patrick, 2009). Parçalanma süreci başladığında, özellikle devlet yönetiminde görev yapan tercümanların etkililiğini kırmak için, bir kaç kez yabancı

dil öğreten El sine Mektepleri açılmışsa da, hiç birinin öğretim hayatı uzun olmamıştır. Demircan (1988), II. Meşrutiyet'in ilan edildiği 1908'e dek, Müslüman tebaanın gittiği devlet okullarında, İngilizce öğretiminin önemli bir yeri olmadığını belirtmektedir. Bu durumda, İngilizce öğretmeni yetiştirme ile ilgili herhangi bir girişim de olmamıştır. Patrick'in (2009) anılarından, 1908'de Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte, İttihat ve Terakki yöneticilerinin, İngilizce öğretim yapan Amerikan Kız Kolejine, burslu öğrenciler gönderdikleri, bu öğrencilerin mezuniyet sonrası öğretmen olarak çalıştırılabilecekleri anlaşılmaktadır. Yalnız, bu anlatımda, mezun olacak kız öğrencilerin tam olarak ne öğretecekleriyle ilgili bir açıklama yoktur. Böylece, Osmanlı eğitim kurumlarında sistemli bir İngilizce öğretiminin ve İngilizce öğretmeni yetiştirme politikasının olmadığı açıktır. Bu nedenle, Batıda yabancı dil öğretimindeki gelişmeleri izlemeleri ve bu gelişmeleri kendi sistemlerine yansıtmaları söz konusu değildir.

Batıda yabancı dil öğretiminde yer alan gelişmelerin Osmanlı coğrafyasında açılan hem yabancı okulları hem de İngiliz ve Amerikan Misyoner okullarını etkilemesi söz konusudur. İngilizce öğretim yapan İngiliz ve Amerikan Misyoner okulları, yabancı dil öğretiminde yer alan gelişmelerin başladığı toplumların okulları olduğundan, söz konusu gelişmelerden etkilenmemeleri olanaksızdır. Bu okulların açıldığı dönemlerde kullanılan öğretim yöntemi dilbilgisi-çeviri yöntemidir. Adıvar'ın anılarında (1926), İngilizce öğretiminde kullanılan edebi ve dini metinlere ve ayrıca, ezber ödevlerine rastlanmaktadır. Dilbilgisi-çeviri yönteminin kullanıldığı öğretim ortamlarında, öğrencilerin sözel becerilerini geliştirmeleri olanaklı değildir. Buna karşın, adı geçen okullarda görev yapan öğretmenlerin hemen hemen tümünün ana dili İngilizce olup, bu programlardaki öğretim dili de İngilizcedir. Üstelik okulların neredeyse tümü yatılıdır. Doğallıkla, bu okullara

devam eden öğrenciler, iletişimlerini İngilizceyle sağlamak zorunda olmuşlardır. Yine, bu okullarda, Amerika’da ve İngiltere’de dönemin en iyi yüksek öğretim kurumlarının mezunları öğretmen olarak görev yapmışlardır. Sonuç olarak, Osmanlı coğrafyasındaki bu okullarda, Batıda gündemde olan yabancı dil öğretme ve öğretmen yetiştirme yaklaşım ve ilkeleri hayata geçirilmiş ve yeni kurulacak Türkiye Cumhuriyeti’nde, yabancı dil öğretimi adına yapılacak pek çok şeyi derinden etkilemiştir. Cumhuriyet döneminin tartışılacağı III. ve IV. Bölümler, Türkiye’de çağdaş eğitim sisteminin kurulmasını ve bunun gereği olarak sistemli yabancı dil öğretiminin ve öğretmen yetiştirmenin başlatılmasını konu alacaktır.

III. BÖLÜM: CUMHURİYET DÖNEMİ: İLK 30 YIL

III. bölümde Cumhuriyet'in ilanından 1960'lı yıllara kadar geçen süre içinde, öncelikle eğitimde gerçekleştirilen büyük değişikliklere değinilecek, daha sonra da yabancı dil eğitim politikaları ve uygulamaları İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme bağlamında ele alınacaktır. Bu dönem Osmanlı'dan miras kalan eğitimde çağdaşlaşma girişimlerinin sürdürüldüğü ve çok hızlı dönüşümlerin yer aldığı zaman dilimidir. İngilizce öğretiminin ve İngilizce öğretmeni yetiştirmenin sistemli olarak başladığı bu dönem, çeşitli yazılı kaynaklara ve tanıklıklara başvurularak değerlendirilecektir.

I. Dünya savaşından yenilgiyle çıkan Osmanlı İmparatorluğu'nun toprakları işgal edilmiştir. 1919–1922 yılları arasında Ulusal Kurtuluş Savaşı yapılmış ve Türkiye Cumhuriyeti, bu savaşların getirdiği yokluk ve sıkıntı ortamında kurulmuştur. Daha Ulusal Kurtuluş Savaşı sürerken 23 Nisan 1920'de Türkiye Büyük Millet Meclisi açılmış ve Mustafa Kemal ve silah arkadaşları, eğitimle ilgili ilk sistemli hareketlerini 15 Temmuz 1921'de Ankara'da bir Maarif Kongresi toplayarak başlatmışlardır (Binbaşıoğlu, 2009). Bu toplantı eğitim tarihinde Maarif Kongresi veya Birinci Heyet-i- İlmiye olarak geçer. Binbaşıoğlu (2003), bu kongreyi “eğitimle ilgili ilk sistemli hareket” olarak niteler. Sakarya Savaşı'nın başlamasından bir ay önce düzenlenen bu Kongrenin açılışı için Mustafa Kemal cepheden Ankara'ya gelmiştir. Bu ilk toplantıya, çeşitli yerlerden yaklaşık 250 kadın ve erkek öğretmen katılmış ve gündem iki ana konu etrafında toplanmıştır: İlkokulların programları ve eğitim süreleri ve orta öğretimin programları (Sakaoğlu, 2003; Binbaşıoğlu, 2009). Saptanan bu gündem, daha savaş sürerken, Cumhuriyet'in kurucularının, kuracakları yeni devlet için, eğitimi bağımsızlık kadar öncelikli bir sıraya koyduklarını göstermektedir. Osmanlı İmparatorluğu'nun son yıllarında ilan edilen II.

Meşrutiyet'in yöneticileri de, eğitimi Osmanlı'yı kurtaracak tek yol olarak görmüştür. Bu anlayışa sahip kadroların büyük bir kısmı, önce bağımsızlığı kazanma, sonra Cumhuriyeti kurma yolunda ilerlerken, yeni oluşturacakları eğitim politikaları üzerinde çalışmışlardır. Mustafa Kemal'in Kongre açış konuşmasınının 17 Temmuz 1921 tarihli Hâkimiyet-i Milliye gazetesinde yayınlanan metni, Sakaoğlu'na göre (2003), eğitim tarihimizde önemli bir belgedir; çünkü bu konuşmada, Mustafa Kemal "Milli Türkiye'nin milli maarifini kuracak muallime ve muallimlerine" seslenerek, "asırların ihmali sonucu devlet bünyesinde ortaya çıkan yaraların, irfan yolundaki çabalarla giderilebileceğini" vurgulamış ve aşağıdaki konuların üzerinde durmuştur: "Milli bir terbiye programı gereklidir. Eğitim örgütünün verimli kılınması zorunludur. O güne dek kullanılan eğitim ve öğretim yöntemlerinin ulusu gerilettiği bir gerçektir. Programlar ve kitaplar hurafelerden, yabancı fikirlerden, dış etkilerden arındırılıp ulusal karakterimize ve tarihimize uyumlu içeriklere kavuşturulmalıdır" (Sakaoğlu, 2003: 161). Yine bu Kongre'nin gündemi, eğitimde aşağıdan yukarıya doğru bir örgütlenmenin hedeflendiğini göstermektedir. O yıllarda toplumun %10'u bile okuryazar olmadığından, ilk ve orta öğretimin yeniden örgütlenmesiyle işe başlamak anlaşılır bir yoldur (Akyüz, 1989).

Sakaoğlu'nun 1923 yılına ait verdiği sayılar, nüfusun yaklaşık 12 milyon olduğu o yıllardaki eğitim sorunlarının daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır: "...5 bin ilkokulda, 10 bin öğretmen ve 350 bin öğrenci, 72 ortaokulda 800 öğretmen ve 6 bin öğrenci, 23 lisede 500 öğretmen, 1250 öğrenci, 64 meslek okulunda 600 öğretmen, 6500 öğrenci bulunuyordu. Genel öğrenci sayısının nüfusa oranı ise ancak yüzde 3 dolayındaydı" (2003: 167).

III. 1. Cumhuriyetin İlk Eğitim Reformları: Öğretim Birliği Yasası ve Latin Alfabesinin Kabulü

Cumhuriyet'in ilk beş yılında hayata geçirilen iki büyük reform, Türkiye'de tüm eğitim-öğretim kurumlarını ve uygulamalarını değiştirmiş, yabancı dil öğretimini de derinden etkilemiştir. Bunlardan ilki, 3 Mart 1924 yılında çıkarılan Öğretim Birliği (Tevhid-i Tedrisat) Yasasıdır. Akyüz (1989), birbirinden çok farklı görüşlerde insan yetiştiren Tanzimat dönemi eğitiminin yarattığı sorunların, o dönemde başta Ziya Gökalp olmak üzere pek çok aydın tarafından eleştirildiğini, öğretimde bir birliğin sağlanmasının önemine dikkat çektiklerini, ancak bu sorunun çözümlenmesinin Cumhuriyet'e kaldığını belirtir. Saruhan Mebusu Vasıf Çınar ve 57 arkadaşının önerdiği Tevhid-i Tedrisat Kanunu'nun gerekçesini Sakaoğlu şöyle özetler:

Bir devletin genel eğitim siyasetinde, milletin düşünce ve duygu bakımından birliğini sağlamak gereklidir ve bu da öğretim birliği ile olur. Tanzimat'ın ilan edildiği sıralarda öğretim birliğine geçilmek istenmişse de başarılı olunamamış, bilakis bir ikilik ortaya çıkmıştır. Bu ikilik eğitim ve öğretim birliği bakımından birçok kötü ve sakıncalı sonuçlar doğurmuş, iki türlü eğitimle memlekette iki tip insan yetişmeye başlamıştır. Önerimiz kabul edildiğinde, Türkiye Cumhuriyeti dâhilindeki bütün eğitim kurumlarının biricik mercii Maarif Vekâleti olacaktır. Böylece bütün eğitim yuvalarında, Cumhuriyetin irfan siyaseti, ortak bir eğitim yolu izlenecektir (Sakaoğlu, 2003: 169).

Cumhuriyet'i kuran kadrolar, öğretim birliğinin mutlaka sağlanması için söz konusu yasayı yürürlüğe koymuşlardır. Böylece tüm öğretim kurumları Maarif Vekâletine, yani Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmıştır. Özel vakıflarca idare edilen tüm medrese ve mektepler de Bakanlığa bağlanmış, böylelikle yüzyıllarca sürüp gelen medrese geleneği sona ermiştir. Aynı yasayla Bakanlığa bağlanan askeri okullar, 1925'de Milli Savunma Bakanlığı'nın denetimine geçmiştir. Bu yasanın yürürlüğe girmesiyle okullarda anadil Türkçe ile eğitim zorunlu olmuş; yabancı okullar ve bu okullarda öğretilen yabancı dil

dersleri Bakanlık denetimi altına alınmıştır. Öğretim Birliği Yasasının, Osmanlı İmparatorluğunun son yüzyılında kurulan yabancı okulları bağlayan önemli maddeleri vardır. Yabancı okulların geleceği, Lozan Konferansında pazarlık konusu yapılmış ve Türk tarafından dayatılan kurallar kabul edilmiştir. Yeni yasanın zorunlu kıldığı ulusal ve laik eğitim politikası, yabancı okullar için de uygulanmıştır. Buna göre, derslikler ve okul salonlarındaki dini simgeler, heykeller kaldırılacak, Müslüman ve farklı mezheplerdeki öğrencilerin dini ayinlere katılmaları söz konusu olmayacak, okullar Bakanlıkça denetlenecek ve bu kurallara uymayan okullar cezalandırılacaktır (Sezer, 1999). Binbaşıoğlu (2009), eğitimci Kazım Nami Duru'nun, Cumhuriyet'in 10.yılında yaptığı eğitim değerlendirmesine dayanarak eğitimdeki temel ilkeleri şöyle açıklamaktadır: Cumhuriyet eğitimi laik, ulusal ve halkçıdır. Devrimcidir, yani yaşamın dinamik kuvvetlerine uyar. Cumhuriyet eğitimi cinslerin eşitliğine dayanır, artık karma eğitim yerleşmiştir.

Ulusal eğitim-öğretimi çok derinden etkileyen ikinci reform, Latin alfabesinin kabul edilmesidir. Binbaşıoğlu (2009), Tanzimat'tan beri, Arap harflerinin Türkçeye uymayışi nedeniyle sıkıntılar yaşandığını, daha kolay okuma ve yazma öğretmek için pek çok kez girişimlerde bulunulduğunu, fakat başarılı olunamadığını belirtir. 1 Kasım 1928'de 1353 sayılı yasa ile Latin esasına dayanan yeni alfabe yürürlüğe girmiştir. Bu alfabenin kabulü, Türkiye Cumhuriyeti'nin yüzünü Batı dünyasına döndürmesinin bir göstergesidir. Mustafa Kemal, yeni alfabeyi yaygınlaştırma etkinliklerine bizzat katılmış, her yerde millet mektepleri denen dersanelerde okuma yazma öğretilmeye başlanmıştır. Bu seferberliğin sonucu olarak, Binbaşıoğlu (2009), 1935'e dek nüfusun %25'inin okur-yazar haline geldiğini belirtir. Yeni alfabe, yabancı dil öğrenenler için de, önemli bir zorluğu ortadan kaldırmıştır.

Öğretim Birliği Yasası ve yeni alfabenin kabulü, Cumhuriyet'in ilk 5 yılında alınan ve uygulamaya sokulan iki büyük reformdur. Sakaoğlu'na göre, "Ne Osmanlı İmparatorluğunu düze çıkartmayı Batılılaşmakta gören Tanzimat ve Meşrutiyet aydınları ne de Atatürk sonrası yöneticileri, bu boyutlarda reformları gündeme getirememiş ve göze alamamışlardır" (2003: 175).

Diğer yandan, öğretmen yetiştirme Cumhuriyet'in ivedilikle çözmesi gereken eğitim sorunu olduğundan, ilk yıllardan başlayarak öğretmen açığını kapatacak eğitim projeleri üretilmiştir (Akyüz, 1989; Koçer, 1991; Sakaoğlu, 2003; Binbaşıoğlu, 2009). Cumhuriyet kurulduğunda 7'si kız, 13'ü erkek, toplam 20 öğretmen okulunda 3990 öğrenci vardır (Binbaşıoğlu, 2009). Bu sayıyı arttırmak ve yurt geneline yaymak için çeşitli çözümler aranmıştır. Öztürk (2005) kentlerde ve köylerde görev yapacak öğretmenlerin birbirinden ayrılması için çeşitli arayışlara gidildiğini belirtir. Daha Tanzimat döneminde, ilk açılan öğretmen okullarında yetişenlerin, köylerde görev yapmak istememesi ya da gidenlerin köy koşullarına uyum sağlamada zorluk çekmeleri, köylerde görev yapacak öğretmenlerin ayrı yetiştirilmesi tartışmalarını, o zamandan başlatmış, Cumhuriyet'in ilk yıllarında da, nüfusun çok büyük çoğunluğunun köylerde yaşadığı dikkate alınarak "köy muallim mektepleri" kurulması önerilmiştir. Köylere öğretmen yetiştirme alanında ilk önemli girişimler Bakan Mustafa Necati döneminde gerçekleştirilmiştir (Öztürk, 2005). Yukarıda özetlenen gelişmelere bakıldığında, Cumhuriyet'in, eğitimdeki öncelikleri ve temel gereksinimleri doğru saptayarak, yeni programlar aradığı görülmektedir. O yıllarda nüfusun çok büyük çoğunluğunun köylerde yaşadığı ve zaten nüfusa göre çok az sayıda olan öğretmenlerin köylerde çalışmama eğiliminde olmaları dikkate alındığında, öğretmen açığını kapamak için gerçekçi programlar yapıldığı görülür. Nitekim bu programlar,

izleyen yıllarda belli değişikliklerden geçerek olgunlaşacak ve köy enstitüleri deneyimi olarak ortaya çıkacaktır.

III. 2. Orta Öğretime Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Enstitüleri

Türkiye Cumhuriyeti, Ulusal Kurtuluş savaşının devam ettiği yıllardan başlayarak, eğitim sorununu hep gündeminde tutmuştur. İlk hedeflenen, yukarıda özetlendiği gibi, çok düşük oranda okuma-yazma bilen nüfusu cehaletten kurtarmak için başlatılan ilköğretim seferberliğidir. Diğer yandan, orta öğretimin yaygınlaştırılması için de öncelikle öğretmen yetiştirilmesi gerekmektedir. Hasan Ali Yücel, “Türkiye’de Orta Öğretim” adlı kitabında, Cumhuriyet’e kalan orta öğretim kurumlarını şöyle anlatmıştır: “Maarif Vekâleti tarafından 1923’te tertip olunan umumi bir rapordaki rakamlara göre düşman işgalinde bulunmayan yerlerde 4’ü yatılı, 17’si yatısız olmak üzere 21 sultani ve hepsi yatısız olan 30 idadimiz vardı” (1994: 21). Öğretmen yetiştirme konusunda da, Yücel, “orta öğretim muallimlerinin türlü menşelerden gelmiş oldukları göz önünde tutularak onları bir sistem içerisinde yetiştirmek hususu, Cumhuriyet maarifinin en önde tuttuğu keyfiyetlerden biridir” demektedir (1994: 83). 1924–1925 eğitim-öğretim yılında, İstanbul’daki Yüksek Muallim mektebinin kadrosu yenilenmiş ve okul öğretime başlamıştır. 1926’da Gazi Terbiye Enstitüsü, yine aynı yıl Musiki Muallim Mektebi açılmıştır. Yücel, 1938’e geldiğinde, orta öğretime öğretmen yetiştiren kaynakları; Yüksek Muallim mektebi, Orta Muallim mektebi, Musiki Muallim mektebi ve yabancı ülkelerde yetiştirilenler olarak sıralamıştır. 1946’da Hasan Ali Yücel’den sonra Bakan olan Reşat Şemsettin Sirer, İstanbul ve Balıkesir’deki öğretmen okullarının eğitim enstitüsüne dönüştürüldüğünü ve Gazi Terbiye Enstitüsüne lisan öğretmeni yetiştiren şubelerin açıldığını duyurmuştur.

III. 3. Gazi Eğitim Enstitüsü

Gazi Eğitim Enstitüsü (GEE) 1952 Yılığının (Ek: 3) “Okulumuzun Tarihçesi” bölümünde Faik Reşit Unat, GEE’nin, Cumhuriyet maarifinin yarattığı yüksek irfan müesseselerinin en önde gelenlerinden biri olduğunu belirtir. Unat’a (1952) göre, “Türkiye’de orta öğretimin gayesine ve bünyesine göre özel bir mesleki formasyonla hazırlanmış öğretmen yetiştirmek, çok zaman kendisini kuvvetle hissettiren bir ihtiyaç olarak belirmiş ve Cumhuriyetten önce bu maksatla mazisi Tanzimat günlerine kadar uzanan bazı teşebbüsler yapılmışsa da, iş ancak ciddi bir problem olarak Cumhuriyet devrinde ele alınmıştır”. Unat’ın yazısından anlaşıldığı gibi, GEE, öğretmen yetiştiren diğer okullar gibi, bir Cumhuriyet projesidir. Öztürk (2005), Enstitünün, Atatürk Devri’nde açılan öğretmen yetiştiren kurumlar zincirinin son halkası olduğunu belirtir.

Türkiye’de ilk İngilizce öğretmeni yetiştiren kurum da olan GEE, 22 Mart 1926 tarihinde çıkarılan 789 sayılı “Maarif Teşkilatına Dair Kanun” uyarınca, “Orta Muallim Mektebi” adıyla, bütün orta dereceli okullara (Ticaret okulları ile Sanat ve Köy Enstitüleri, öğretmen okulları dâhil) öğretmen, ilköğretim müfettişi ve müdür yetiştirmek amacıyla açılmıştır (Altunya, 2006; GEE, 1949 Yılığı). Okul, Mustafa Necati Bey’in bakanlığı döneminde, Konya’da öğretime başlamış ve ilk yıl yalnızca “Türkçe-Edebiyat” Bölümüne öğrenci kabul etmiştir. Okul, Yücel’e (1994) göre 1926’da, Altunya’ya (2006) göre 25 Ekim 1927’de Ankara’ya taşınmış ve “Gazi Terbiye Enstitüsü” adını almıştır. Okulun Konya’da açılmasının nedenini, Altunya (2006), GEE müdürlerinden Hüseyin Hüsnü Cırıtlı ile yaptığı görüşmeye dayanarak, “Ankara’da elverişli bina olmayışı” olarak açıklamaktadır. GEE 1949 Yılığında (Ek: 2) , Hamdi Akverdi tarafından yazılan tarihçeye göre, Enstitü, bir yıl sonra Ankara’ya taşınmış ve şimdiki Merkez Bankası binasının olduğu yerde küçük bir binaya yerleştirilmiştir. Pedagoji Şubesi de o yıl açılmıştır.

Öztürk'e (2005) göre, 1929'da okulun öğretim kadrosunu kurmak ve ileride bir üniversite haline dönüştürülebilecek şekilde teşkilatlanmasını sağlamak amacıyla, Darülfünun müderrislerinden İsmail Hakkı Baltacıoğlu Ankara'ya davet edilerek Enstitü müdürlüğüne getirilmiştir. 1949 Yılığında Hamdi Akverdi, 1952 Yılığında da Faik Reşit Unat, Enstitü binasının planlarını o devrin ünlü mimarı Kemalettin Bey'in hazırladığını, 1927'de temeli atılan binanın iki yıl içinde tamamlandığını yazarlar. Unat'ın belirttiğine göre, 1925'de Milli Eğitim Bakanı Mustafa Necati, ülkenin çeşitli yerlerinde büyük öğretmen okulları kurmak için, vilayet özel idare bütçelerinin %10'larını toplayarak bir kaynak oluşturmuş ve bu kaynak ilk kez GEE'nin ilk binası için kullanılmıştır.

GEE'nin açılması, o güne dek farklı kaynaklardan yetişen ortaokul öğretmenlerini bir sistem içinde yetiştirme isteğinin ilk uygulamasıdır. Bu okuldan önce, 1924–1925 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bulunan Yüksek Muallim Mektebi'nin yeniden öğretime açılması (Yücel, 1994), Cumhuriyet'in daha kuruluş aşmasında, öğretmen yetiştirme sorununu ivedilikle çözmeye kararlılığını göstermektedir.

Altunya (2006), GEE'nin açılmasında Cumhuriyet'in "ulusal eğitim" ülküsünün ve İmparatorluk dönemindeki öğretmen yetiştirme deneyimlerinin etkileri olduğunun altını çizmektedir. 1924 yılında Türkiye'ye davet edilen ve Hükümet'in isteğiyle eğitim ve öğretmen yetiştirme konusunda bir rapor yazan Amerika'lı eğitimbilimci John Dewey'in, öğretmen yetiştirme ile ilgili önerilerinin, GEE'nin kuruluşunda doğrudan etkisinin olmadığını belirten Altunya'ya (2006) göre, Satı Bey'in öncülüğünde 1909'da İstanbul Erkek Öğretmen Okulu'nda toplanan İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Nafi Atuf Kansu, Selim Sırrı Tarcan, Tevfik Fikret, Faik Sabri Duran gibi eğitimciler ve düşünürler, yazdıkları ve uyguladıklarıyla bir birikim oluşturarak, Cumhuriyet dönemi eğitimini etkilemişlerdir. Bu nedenle, yukarıda adı geçen eğitimcilerin GEE'nin açılmasında etkili

oldukları söylenebilir. Öztürk (2005), Enstitünün öğretim kadrosunun 1930'lar Türkiye'sinin en seçkin öğretmenlerinden oluşturulduğunu, ayrıca çeşitli bölümlerde yabancı öğretmen ve uzmanların da çalıştırılmaya başlandığını belirtmektedir. Örneğin, İngilizce dersleri için Miss Derbyshire getirilmiş ve kendisine kızlar yatahanesinin sorumluluğu da verilmiştir.

Maarif Vekâleti Mecmuası'nın 19. sayısında 1929 yılında üç yatılı yüksekokulun öğrenci sayısı ve ödeneklerinin verildiği tabloda en fazla öğrencinin GEE'de olduğu (350 yatılı öğrenci) ve en fazla ödeneğin de (100.000 TL) GEE'ye ayrıldığı görülmektedir (Altunya, 2006: 135). Gerek öğrenci sayıları gerek ayrılan ödenek miktarı, Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetiştirmeye verilen önemin bir göstergesidir.

III. 4. GEE - Yabancı Dil Bölümleri

1924 yılında Tevhid'i Tedrisat Kanununun yürürlüğe girmesiyle “ulusal eğitim” tanımlanmış ve yeni kurulan sisteme göre ortaokullar ve liselerde yabancı dil dersleri zorunlu hale gelmiştir. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve Lozan Anlaşmasıyla, yabancı dilde öğretim yapan yabancı okulları kapatan ya da sıkı denetim altına alan Türkiye Cumhuriyeti, kendi okullarında yabancı dil öğretimini geliştirmek istemektedir. Demircan (1988), 1924 yılında öğretilen yabancı dilleri, Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca, Arapça ve Farsça olarak sıralar. Arapça ve Farsça öğretimi, 1927'de medreselerin kapatılmasının ardından son bulur. “Bu tarihten sonra Türkiye'de yabancı dil öğretimi demek; bir batı dilinin zorunlu, kimi okullarda ise bir ikincisinin seçmeli olarak öğrenilmesi demektir” (Demircan, 1988: 92).

Yabancı dil öğretiminin sistemin bir parçası haline gelmesiyle yabancı dil öğretmeni yetiştirmek, MEB'in gündeminde yerini almıştır. Demircan (1988), yabancı dil

öğretmeni yetiştirilmesine 1938 yılından itibaren gerek duyulduğunu ve bu nedenle Gazi Eğitim ve Çapa Eğitim Enstitülerinde yabancı dil bölümlerinin açıldığını belirtir. Türkiye Cumhuriyeti, kendi okulları ve olanaklarıyla yabancı dil öğretimini geliştirmek istemekte, ancak yeterli sayıda yabancı dil öğretmenin olmaması başta olmak üzere pek çok zorlukla karşılaşmaktadır. Her alanda olduğu gibi yabancı dil öğretimi alanında da öğretmen açığı çok büyüktür. Bu açığı kapamak için geçici ve kalıcı çözümler aranmıştır. Geçici çözüm olarak, dil bildiğini iddia eden ve orta öğretim düzeyinde eğitim görmüş kişiler, ücret karşılığı ‘muallim muavini’ olarak görevlendirilmiş; kalıcı çözüm olarak da o yıllarda yalnızca iki üniversitedeki Filoloji bölümlerinde ve Yabancı Diller Okulunda, GEE’de ve yurtdışındaki öğretim kurumlarında yabancı dil öğretmeni yetiştirme yoluna girilmiştir (Altunya, 2006). Hasan Ali Yücel’in, “Türkiye’de Orta Öğretim” adlı kitabında, 1930 ve 1936 yılları arasında, “yabancı memleketlere hükümet hesabına gönderilen” ve “ecnebi lisan tahsil edenlerin” sayısı şöyledir:

Tablo 5. Yabancı dil öğretimi için başka ülkelere gönderilen öğrenci sayısı

Yıllar	1930– 1931	1931– 1932	1932– 1933	1933– 1934	1934– 1935	1935– 1936
Öğrenci sayısı	21	20	24	18	17	10

Yücel’in verdiği verilerin tümüne bakıldığında, fizik, kimya, makine mühendisliği, riyaziye, ticaret, tarih, coğrafya ve ecnebi lisan alanlarında eğitim almak için gönderilenlerin sayıları, diğerlerine göre çok yüksektir. Yalnız bu verilerden, ecnebi lisan için yurt dışına yollananların kaçının İngilizce öğretmenliği eğitimi aldığı

anlaşılmamaktadır. Burada belirginleşen olgu, yabancı dil öğretimi için öğretmen yetiştirilme çabasıdır.

Altunya, daha eski bir kaynağa dayanarak, net sayılar vermektedir. Talim Terbiye Kurulu'nun 27-06-1928 tarihli "Lisan Muallimi Yetiştirmek Üzere (Yurtdışına) Gönderilecek Muallimler Hakkında" ki karar yazısında, 5 Fransızca, 5 Almanca, 5 İngilizce olmak üzere toplam 15 kişinin yabancı dil öğretmeni olarak eğitim görmesi için Avrupa'ya gönderilmesine karar verildiği belirtilmekte ve başvuru koşulları ve Avrupa'daki eğitimin özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

1. Ankara'da Orta Muallim Mektebinde (GEE), Talim ve Terbiye Heyetince hazırlanacak sorularla bir yazılı sınav yapılacak ve başarılı öğrenciler seçilecek.
2. Başvuruda bulunan öğrencilerin 22 yaşından büyük olmamaları ve pekiyi derece ile mezun olmaları gerekecek.
3. Bu öğrencilerin hakkında bitirdikleri okul müdürlüklerinden bilgi alınacak.
4. Gittikleri ülkede ilk yılları dil öğrenmeye, sonraki yılları dil öğretimi eğitimine ve stajına ayrılacak (Altunya, 2006: 790-791).

1928 yılında alınan bu karara göre, yalnızca 5 İngilizce öğretmeni yurtdışına, muhtemelen İngiltere'ye gönderiliyordu. Bu kontenjan azlığı, o dönemin sınırlı olanaklarıyla açıklanabilir. Ayrıca, yurtdışı eğitime gönderilecek adaylarda aranan üstün öğrenci nitelikleri de dikkate değerdir. Gönderilen öğrencilerin yurt dışı eğitimlerini başarı ile sürdürmelerinin ön koşulları hazırlanmıştır.

Altunya, "Gazi Eğitim Enstitüsü" adlı kitabında, yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme konusunda görüş bildiren ve çözüm öneren Milli Eğitim Bakanlarının konuşma ve demeçlerine yer vermektedir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanı

Mustafa Necati Bey, 12 Mayıs 1927 tarihinde TBMM'deki bütçe konuşmasında şu görüşlere yer vermektedir:

Lisan tedrisatı meselesi çok canlı bir meseledir. Bir seneden beri Talim ve Terbiye Dairemiz bununla meşguldür. Fakat... Bu mesele çok kolay bir mesele değildir. (Karşımıza) evvela muallim meselesi çıkar, ondan sonra lisanın tarz-ı tedrisi (öğretim yöntemi) nasıl olacaktır, o çıkacaktır. Bunun için bu sene bir kurs açacağız... Ecnebi muallim getirdik, birkaç mektebe verdik. Bu sene sonunda o ecnebi muallimlerin faydası olup olmadığını tetkik edeceğiz, şimdi bununla meşgulüz. Arkadaşlarımız bir nokta daha söylediler, dediler ki yalnız Fransızca okunmasın, Almanca, İngilizce de okunsun... (Altunya, 2006: 791)

Mustafa Necati Bey'in konuşmasından, yabancı dil öğretiminde yalnızca Fransızca değil, Almanca ve İngilizcenin öğretiminde de gündeme alındığı, öğretim yöntemi konusunda, Osmanlı döneminden miras kalan yabancı öğretmen ve uzmanlardan yararlanma alışkanlığının sürdüğü anlaşılmaktadır. Ancak, yabancı öğretmenlerin yararlı olup olmayacaklarının bir yıllık bir sürede gözleneceğinin belirtilmesi de, konunun yakından izlendiğini, kendi akışına bırakılmadığını işaret edebilir. Mustafa Necati Bey'in bu konuşması, 1927 tarihli olduğuna göre, yabancı dil öğretimiyle ilgili tartışmaların en geç 1926'da başladığı tahmin edilebilir.

15 Mayıs 1930'da Bakan Cemal Hüsnü Toray ise mevcut dil öğretmenlerinin GEE'de toplanıp öğretim yöntemi konusunda izlemeleri gereken yolların kendilerine gösterileceğini belirtmekte ve öğretmen okulundan mezun gençlerin de yabancı ülkelere gönderilip dil öğretmeni olmalarının sağlanacağını söylemektedir. 17 Mayıs 1933'de, bütçe görüşmelerinde dönemin Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip, dil öğretmeni görevlendirmelerindeki yanlışlıkların altını çizmekte ve mevcut koşullardaki görevlendirmeleri eleştirmektedir:

Lisan işini tetkik ederken belli başlı kusurumuzu bulduk. Bizim mekteplerimize lisan muallimleri tesadüfen tayin edilmektedir. Yani Fransızca bilen herkes Fransızca muallimi

olabiliyor... Lisan muallimi olabilmek için hususi bir istikamette yetişmiş olmak, en iyi tedris usullerini bilmiş olmak ve aynı zamanda terbiyecilik, pedagoji esaslarında da muayyen bir tahsil ve tecrübe dersleri geçirmiş olmak lazımdır. Şimdiye kadar tedrisat yapan muallimlerimizin ya hiçbir tedris usulleri yoktur veya her birinin ayrı ayrı tedris usulü vardır. Bu şekilde haftada 6 saat değil, 16 saat lisan tedrisatı yapsak yine hoşnudiyyet verecek bir meyve almak kabil olmayacaktır (Altunya, 2006: 792).

Dr. Reşit Galip'in, 1930'lu yıllarda eleştirdiği bakış açısından, çeşitli nedenlerle yıllarca vazgeçilmediği bir gerçektir. Çok uzun bir süre, yabancı dil bildiği var sayılan kişiler, özellikle küçük yerleşimlerdeki orta öğretim kurumlarında, öğretmen açığı nedeniyle yabancı dil derslerini ücretli öğretmen olarak sürdürmüşler, yukarıda anılan “muayyen tahsil ve tedris usullerine” sahip olmadıklarından, öğretiyor gibi yapmışlardır.

Bakan Dr. Reşit Galip, yukarıdaki durum saptamasından sonra, alacakları iki önlemden bahsetmektedir. Birinci ve esaslı önlem, GEE'de bir “Lisan Muallim Mektebi” açmak ve belirleyecekleri en etkili öğretim yöntemleriyle yabancı dil öğretmeni yetiştirmektir. Bu konuda, yabancı uzmanların görüşünün alındığını, bu uzmanların 6 yıl boyunca haftada 6 saat yabancı dil dersi verilmesinin bir yabancı dili öğrenmek için yeterli olacağı görüşünde olduklarını söylemektedir. Bakanlık olarak dil öğretme işine çok önem verdiklerinden, yeterli bulunan haftalık 6 saat ders sayısını 8'e çıkarmak için imkân aradıklarını da eklemektedir. Bu arada, bir Osmanlı eğitim geleneği olan yabancı uzman görüşlerine başvurmak hala uygulanmaktadır. Dr. Reşit Galip'in bahsettiği ikinci önlem de, mevcut yabancı dil öğretmenlerinin, öğretim yönteminde birliğin sağlanması amacıyla, düzenlenen hizmet içi kurslara çağrılması ve kurslara katılanlara “lisan öğretmenliği yapabilir” belgesinin verilmesidir.

Altunya (2006), Talim ve Terbiye Kurulu'nun 27-09-1933 tarih ve 207 sayılı aldığı kararda, Gazi Terbiye Enstitüsü'nde bir Ecnebi Lisan Muallimliği Şubesi

açılmasının uygun bulunup bir program hazırlandığını, ancak bu programın gerçekleştirilmediğini belirtir. Yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için, GEE dışında, başka seçeneklerin de üzerinde durulmuştur. Altunya'nın (2006) aktardığına göre, Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan, 26 Mayıs 1936 günü verdiği demeçte, 1935 yılında Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesine, ortaokul ve liselere dil öğretmeni yetiştirmek için 30 öğrencinin alındığını, hem Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesinden hem de İstanbul Üniversitesinde okuyan öğrenci sayısını arttırarak öğretmen açığını kapatmaya çalışacaklarını belirtmektedir. Bu durumda, yine bir Cumhuriyet projesi olan Dil Tarih Coğrafya Fakültesindeki yabancı dil bölümleri tercih edilen ve kontenjanı arttırılan bölümler olmuştur. Sümerolog Muazzez İlmiye Çığ, kendisiyle yapılan söyleşide, 1936 yılında Dil Tarih Coğrafya Fakültesi'nin açıldığını ve Fransızca Bölümüne girmek istediği halde, kontenjan dolduğu için Hititoloji Bölümüne kayıt yaptırdığını anlatır. Cumhuriyet'in ilk yıllarında, hala Fransızca en gözde yabancı dillerden biridir. Çığ, Hititoloji Bölümüne kayıt yaptırmadan önce, Fransızca bölümünün kontenjanı dolduğundan mecburen başvurduğu Almanca ve İngilizce Bölümlerinin bile dolu olduğunu söyler (Çığ, 2005).

Yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için izlenen yollardan biri de, Galatasaray Lisesi, İngiliz ve Alman okullarından birini bitirenleri bir yıl süreyle yurtdışına gönderip, dil öğretmeni olmalarını sağlamaktır. Altunya (2006) bu saptamayı Bakan Saffet Arıkan'ın 26-05-1938 tarihinde verdiği demeçten aktarmaktadır. Aynı çözüm önerisinden Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel de, 25-05-1939 tarihinde bütçe görüşmelerinde yaptığı konuşmasında bahsetmektedir. Bu yaklaşım, İttihat ve Terakki yöneticilerinin, İstanbul Amerikan Kız Koleji mezunlarını, öğretmen olarak görevlendirme çabasının geliştirilmiş hali olarak düşünülebilir. Her iki dönemde de öğretmen açığı ivedi çözüm bekleyen bir sorundur. Bakan Yücel'in, 1935 yılı kayıtlarına dayanarak verdiği sayılara göre, orta

öğretim kurumlarında, 152 Fransızca, 41 Almanca ve 71 İngilizce öğretmeni görev yapmaktadır (Yücel, 1994). 1939 yılında ise, mevcut yabancı dil öğretmenleri 287 kişi olup, hala 256 öğretmene daha ihtiyaç vardır. Bu sayılar, 1940'lara yaklaşılırken, mevcut yabancı dil öğretmen ihtiyacının ancak yarısının karşılanabildiğinin bir göstergesidir.

Yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için MEB'in İstanbul Üniversitesiyle yaptığı işbirliği sonucu, "Yabancı Diller Okulu" açılmış ve 1938–1939 eğitim yılında iki senelik bir program başlatılmıştır. Programın ilk yılında öğrencilere, bölümlerine göre, İngilizce, Almanca, Fransızca öğretilip, ertesi yıl, öğrendiği dilin konuşulduğu ülkeye gönderilecektir. Her dil şubesine 20 öğrenci alınmıştır. Bu proje, II. Dünya Savaşı sırasında Avrupa'ya öğrenci gönderilemediği için, 1943–44 yılından itibaren sona ermiştir (Ergin, 1941).

GEE'de 1941–42 öğretim yılında Fransızca, 1944–45' de İngilizce, 1947–48' de Almanca Bölümleri açılmıştır (Altunya, 2006; Demircan, 1988). Bu bölümlerde, eğitim süresi 1962'ye dek iki yıl, bu tarihten sonra üç yıl olarak belirlenmiştir. 1978'de, bütün eğitim enstitülerinde eğitim süresi dört yıla çıkarılarak yüksek öğretmen okullarına dönüşmüştür (Demirel, 1991).

III. 5. İngilizce Bölümü

İngilizce bölümün ilk öğrencilerinden olan ve 1963–1980 yılları arasında hocalık ve yöneticilik yapan Mehmet Ali Erkiner'le, Altunya'nın (2006) yaptığı görüşmeye göre, İngilizce Bölümünün açıldığı ve sınavla öğrenci alacağı gazete ilanı ile duyurulmuştu. Sınav, İngilizceden Türkçeye çeviri ve mülakattan oluşuyordu. İlk yıl 8 kız, 2 erkek 10 öğrenci alınmıştı. Öğrenciler yatılıydı. Bölüm, İngiliz Kültür Heyeti üyesi ve aynı zamanda DTCF öğretim üyesi Profesör Gatenby başkanlığında, Hadiye Sayron, John

Bell ve Namdar Rahmi Karatay adlı hocalarla derse başladı. Öğretim süresi iki yıldır. Bölüm, 1961–62 öğretim yılında üç yıllık oldu.

Altunya'nın (2006) Fransızca Bölümü'nün ilk öğrencilerinden Fethi Ülkü'yle yaptığı görüşmeden, yabancı dil bölümlerinin öğretim sürelerinin uzatılmasının kuruluş aşamasından itibaren hep tartışıldığı, ancak dönemin Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in, ekonomik sıkıntıları gerekçe göstererek, iki yıllık süreyi yeterli bulduğu anlaşılmaktadır. İngilizce bölümünün iki yıllık ders programı aşağıdadır (Altunya, 2006: 812).

Tablo 6. GEE İngilizce şubesi haftalık ders dağıtım cetveli

DERSLER	I. SINIF	II. SINIF
Gramer	3	1
Kompozisyon	2	2
Okuma ve İzah	2	4
Konuşma	3	1
Tercüme	4	4
İngiliz Edebiyatı Tarihi	2	2
Kitap İncelemesi	2	-
Tatbikat	4	5
Eğitim Tarihi	1	1
Dil Tarihi	-	1
Fonetik	1	1
Türkçe	4	4
Türk Devrim Tarihi ve Türkiye Cumhuriyeti Rejimi	-	2
Çocukluk ve Gençlik Ruh Bilimi	2	-
Eğitim Ruh Bilimi	-	1
Genel Öğretmen Metodu	-	1
Meslek Dersleri Semineri	-	1
TOPLAM	30	31

GEE 1952 Yılığında verilen bilgiye göre, İngilizce bölümünün açıldığı 1944–45 öğretim yılından 1950–51 öğretim yılına dek 82’si kız, 17’si erkek olmak üzere 99 İngilizce öğretmeni mezun olmuştur. 1950’lerde, ABD Türkiye’de İngilizce öğretimi konusunu gündeme getirmiştir. Ford Vakfı’nın para desteğiyle “Eğitim Milli Komisyonu” kurulmuş ve bu komisyon MEB’e yazdığı bir raporda yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi için ABD’deki bazı enstitülerin desteğinin sağlanmasının gerekliliğinden bahsetmiştir. 1960’tan sonra Amerikalı uzmanların önerisiyle GEE’deki yabancı dil bölümlerinin ayrı bir yabancı diller okuluna dönüştürülmesi amaçlanmıştır. İngilizce Bölümünden Mehmet Ali Erkiner’in Altunya’ya aktardıklarına göre ödeneği Amerikalılarca sağlanan bir “dil eğitim projesi” geliştirilmiştir. Bu proje, devlet memurlarına yabancı dil öğretimi yapmayı, çevirmen yetiştirmeyi ve bilimsel çalışma yapacak elemanlar sağlamayı hedeflemiştir. Bu girişime taraf olanlar ve karşı duranlar olmuş, ancak yabancı dil bölümlerini GEE’den ayrı bir çatıda toplama fikri kabul görmemiştir (Altunya, 2006).

İngilizce bölümü öğrencileri, 1950’lerden önce, Mehmet Ali Erkiner’in söylediklerine göre, lise, kolej ya da ilk öğretmen okulu mezunlardı. İngilizce Bölümü öğretmenlerinden Naciye Öncül’ün anlattıklarına göre, 50’li yıllarda, Bölümde İngilizler yerine Amerikalılar etkili olmaya başladılar ve öğrenci sayısının artırılmasını istediler. Önceden 10–15 öğrenci alınan Bölüme 1954–55 öğretim yılında 65 öğrenci alındı ve seçilenler arasında İngilizce bilmeyen fakat ilk öğretmen okulu mezunu çok çalışkan öğrenciler vardı. Naciye Öncül, bu öğrencilerin açıklarını kısa sürede tamamlayıp başarılı olduklarını belirtmiştir (Altunya,2006).

Türkiye’de ilk İngilizce öğretmeni yetiştiren kurum olarak GEE tarihine bu çalışmada özel bir yer verilmiştir. GEE tarihiyle ilgili ulaşılan bilgi ve belgelere ek olarak, bu okula 1957’de başlayan Prof. Dr. Ahmet Kocaman’la (Ek: 4), 1958’de başlayan

öğretmen Şükran Akal'la (Ek: 5), 1966'da başlayan Prof. Dr. Ayhan Sezer'le (Ek: 6) görüşmeler yapılmıştır. Birbirini izleyen yıllarda bu okulda öğrencilik yapan Kocaman, Akal ve Sezer'in görüşme sorularına verdiği yanıtlar, 1950'li yılların ortalarından 1970'e dek GEE'deki öğretim programı, öğretim kadrosu, sınav sistemi, ders araç ve gereçleri, öğrenci profili ve okul iklimi açısından önemli bilgiler vermektedir. Görüşme sorularını yanıtlayan Kocaman ve Sezer'in, GEE'de hem öğrenci hem de öğretim elemanı olarak bulunmaları ve izleyen yıllarda, Türkiye'deki dilbilimi ve İngilizce öğretmen yetiştirme alanlarında akademisyen olarak görev yapmaları, çalışmaya büyük katkılar vermiştir.

Akal ve Sezer'in İngilizce öğretmeni olmak istemelerinin nedeni, ortaöğretimleri sırasında İngilizce öğretmenlerinin kendilerine model olmasıdır. Sezer (2010) , ilk İngilizce öğretmeni Necati Saraç'ı, "bunca yıl sonra hala yüzünü ve sesini, sınıfta yaptıklarını anımsarım" diye anlatır. Kocaman (2010), GEE'ye girişte, üç bölümün seçilebildiğini, kendisinin Türkçe, Matematik ve Yabancı Dil'i seçtiğini, ancak o günlerde yabancı dilin yeni, gözde bir alan olması nedeni ile İngilizce Bölümünde karar kıldığını anlatır.

İngilizce öğretmeni olmak için GEE'yi seçme nedenleri, üç öğretmen için farklılıklar göstermektedir. Sezer (2010), kendisine model oluşturmuş ilk İngilizce öğretmeni, GEE mezunu Necati Bey ile onun ardından gelen İngilizce öğretmenleri arasında bir karşılaştırma yapar ve "Necati Bey, Gazi hakkında tek kelime etmeden Gazi'yi hepimizin gözünde yüceltmmişti. Diğer öğretmenlerimizle karşılaştığımızda Gazi'nin yanında diğer seçeneklerin adı bile olamazdı" diyerek kendi seçiminin arkasındaki nedeni açıklar. Akal (2010), o dönemde İstanbul, Ankara ve İzmir'de üç eğitim enstitüsü olduğunu, Mersin'e en yakın olan Ankara'yı, dolayısıyla GEE'yi seçtiğini söyler. Kocaman (2010) ise, yatılı okuyan öğretmen okulu öğrencileri için eğitim enstitülerinin tek

seçenek olduğunu, GEE'yi seçiminde, öğretmenlerinin yönlendirmesinin etkili olduğunu, ayrıca GEE'nin dönemin en seçkin öğretim kurumu olduğunu belirtir.

GEE sınavla öğrenci kabul etmektedir. Nasıl bir sınavla alındınız sorusuna Kocaman ve Akal, birbirini izleyen yazılı ve sözlü sınavlar yanıtını vermiştir. Kocaman, sınavın bir yeterlik sınavı olduğunu, genel İngilizce bilgisini kapsadığını ve bir kompozisyon da yazdırıldığını söylemiştir. Kocaman ve Akal'dan sekiz yıl sonra GEE'ye başlayan Sezer, sınavın yeterlikten çok yetenek sınavı olarak algılanabilecek sözlü bir sınav olduğunu ve yalnızca 40 öğrenci alınacağından sıkı bir seçim yapıldığını anımsıyor. Öğretmenlerin üçü de GEE'de yatılı öğrenci olmuşlardır. Hem Kocaman, hem Sezer gündüzlü öğrencilerin de olduğunu belirtmişlerdir.

GEE'de birinci öğretim yılında, Kocaman (2010), İngilizce dil becerileri derslerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) olduğunu, İngiliz ve Amerikalı hocalar tarafından verilen konuşma dersinin ağırlık taşıdığını, ayrıca Türkçe verilen eğitim bilimi derslerine de önem verildiğini söylemiştir. Akal (2010), İngilizce bölüm derslerini ve Türkçe verilen eğitim bilimi derslerini saymış ve ek branş olarak resim dersi aldığını belirtmiştir. Kocaman (2010), GEE'de aldıkları I. sınıf derslerinin, günümüz İngilizce öğretmeni yetiştiren programlardaki derslerle örtüştüğünü fakat o günkü derslerin, yabancı dil öğretmeni yetiştiren yalnızca iki kurum olması nedeniyle, çok daha deneyimli öğretmenler tarafından verildiğini, günümüzde o kadar deneyimli öğreticilerin olmadığını eklemiştir. Ayrıca, sınıf mevcutlarının 10–12 kişilik gruplar halinde olmasının da eğitim ve öğretimin niteliğini arttırdığını belirtmiştir. Sezer (2010), I. sınıfın ilk yarısında, Georgetown Üniversitesi ile ortaklaşa yürütülen bir programla özel olarak Türk öğrenciler için yazılmış ve GEE'nin basımevinde basılan ders kitaplarının kullanıldığı yoğun bir ders programının olduğunu söylemiştir. Bu ders programına göre, hafta içi günde 6 saat,

Cumartesi günleri 4 saat olmak üzere, “Audio-lingual” yöntemle dersler yapılmakta, her Cumartesi de hafta sonu sınavı verilmektedir. Sezer (2010), “Ders kitapları programlı öğretime uygun olarak yazılmıştı; öğretmenlerin her ders saatinde, hangi dakikada neler yapacağı belirlenmişti. Böyle bir çalışma biçiminin artık gerçekleştirilmesi mümkün değil çünkü bu yaklaşımda öğretmen soluk almadan çalışmak zorundaydı. Durmaksızın yapılan “choral, group, individual repetition, chain practice” öğretmenlerden hiç eksilmeyen dikkat istiyordu. Sınıflarımız 20 kişilikti ve hiç bir öğrencinin “yanlış” yapmasına izin verilmiyordu” diyerek ilk yıl ders programlarını tanımlamıştır. Bu tanımlamalardan, 1960’ların ortasında GEE’de İngilizce öğretmeni yetiştirmede davranışçı modelin tercih edildiği, kulak-dil yönteminin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Sezer’e göre, okutulan dersler bugünün ders programları ile benzerlik göstermekte, ancak dersler yıllık olduğundan daha derinlemesine işlenebilmektedir. Kocaman’ın öğrenciliğe başladığı 1957–1958 ders yılına kıyasla, Sezer’in öğrenci olduğu 1966 yılında sınıf başına öğrenci sayısı artmıştır.

İngilizce Öğretmenliği Bölümü dersleri hem yabancı hem Türk hocalar tarafından yürütülmektedir. 1960’ların ortasında Bölüm Başkanı Mehmet Ali Erkiner’dir. Sezer (2010), öğretim kadrosunun, Georgetown Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümünde bilim uzmanlığını yapmış Türk öğretim elemanları, İngiliz öğretmenler ve Bölüm Başkanı Erkiner tarafından seçilen Amerikan Barış Gönüllülerinden oluştuğunu söylemiştir.

Kocaman (2010), 1950’li yılların sonlarında GEE’de görev yapan öğretim elemanlarının bir bölümünün Ankara Üniversitesi, Dil, Tarih, Coğrafya Fakültesi mezunu olduklarını, Hadiye Sayron’un ve Psikoloji öğretmeni Mithat Enç’in yurt dışında eğitim gördüklerini bildiğini söylemiştir. Sezer (2010), Türk öğretmenlerinin hepsinin

Georgetown Projesi ile ABD’de Audio-lingual uzmanlar olarak yetiştirilen kişiler olduğunun altını çizmiştir.

Kocaman, Akal ve Sezer, derslerine giren hocalarının tümünden etkilendiklerini ifade etmişlerdir. Kocaman (2010), Mustafa Nihat Özön’den Türkçe dersinin metne dayalı olarak nasıl işlenebileceğini, Naciye Öncül ve Hadiye Sayron’dan İngilizce ve Türkçenin birlikte yürütülmesi gerektiğini, Turhan Oğuzkan’dan etkili konuşmanın ve öğrenciye değer vermenin erdemlerini öğrendiğini söylemiştir. Akal (2010), tüm hocalarına çok saygı duyduğunu belirtip, Konuşma Hocası Sebahat Hanım’ı ve okulun müdür yardımcılığı görevini yürüten hocasını anmıştır. Sezer (2010), ABD’de eğitim gören hocalarının tümünü “disiplinli, düzenli, öğrenciyle iletişime açık” kişiler olarak anlatmıştır. Sezer’e göre, hocaların hemen hepsi ABD’de dilbilimi eğitimi almışlardı ve yıllar sonra Hacettepe Üniversitesi’nde açılan Dilbilim Bölümünün ilk derslerini GEE İngilizce Bölümü Başkanı Mehmet Ali Erkiner vermiş, ilk yüksek lisans ve doktora çalışmaları da onun damgasını taşımıştır.

Kocaman, Akal ve Sezer, Bölümlerinin kurucusu Gatenby’i orta öğretim İngilizce derslerinde uzun süre kullanılan ders kitapları nedeniyle tanımışlardır. Kocaman (2010), Gatenby’in kitaplarından çok şey öğrendiğini, kitaplardaki metinlerin gündelik dilden uzak, zaman zaman edebi metinler olduğunu fakat doğal İngilizce kullanım örnekleri ve yaygın kullanılan sözcükleri içermesi nedeniyle yararlı kitaplar olduğunu söylemektedir. Kocaman’ın öğrencilik yıllarında, Konuşma dersleri yabancı öğretmenler tarafından yapılmıştır. Sezer, çok sayıda Amerikalı Barış Gönüllüsünün ve İngiliz öğretmenlerinin olduğunu söylemiştir. Kocaman, yabancı ve Türk öğretmenlerin Bölümde tam bir uyum içerisinde çalıştıklarını söylerken, Sezer, yabancı uyrukluların Bölümlerinde sadece birer öğretmen olduklarını, herhangi bir ayrıcalıklarının bulunmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki ilişkinin nasıl olduğu ile ilgili soruya, Akal (2010), “Hem ders içinde hem de dışında bizlerle öğrenci değil öğretmen gibi ilişki kurarlardı. Bu tutum ve davranışın öğretmen yetiştirmede çok sağlıklı bir yöntem olduğunu düşünüyorum. İnsana sorumluluk yüklüyor” diye yanıt vermiştir. Kocaman (2010), öğretmenlerin öğrencilerin her sorunuyla ilgilendiklerini söylemiştir. Sezer (2010), “Biz birlikte proje yürüten kişiler gibiydik. Öğretmenlerimiz hepimizi çok iyi izler ve tanırlardı” diyerek İngilizce Bölümündeki öğretmen ve öğrenci ilişkilerini tanımlamıştır.

Öğrenci sayıları, 1950’li yıllarda, şubelerde 10–15 kişiyken, 1960’lı yıllarda 20 kişiye yükselmiştir. Her iki dönemde de, kız öğrencilerin sayısının daha fazla olduğu belirtilmektedir. Öğretim dili İngilizce’dir. Sezer, o dönemin Audio-lingual yöntemin en ateşli günleri olduğunu, derslerde Türkçe konuşmanın günah sayıldığını eklemiştir.

Kocaman ve Akal, ders kitaplarının Enstitü tarafından ücretsiz sağlandığını belirtmişlerdir. Kocaman, İngilizce kitapların bir kısmının Bölümce hazırlandığını ifade etmiştir. Sezer’in öğrencilik yıllarında kullanılan temel dilbilgisi kitabı 14 ciltlik Georgetown-Gazi ortak çalışmasıdır. Diğer kitaplar öğrenciler tarafından sağlanmıştır.

Kocaman ve Akal’ın yanıtlarına göre, 1950’li yıllarda dil laboratuvarı yoğunlukla kullanılmaktadır. Sezer, 1960’lı yılların GEE’sinde bütün Audio-lingual araçların bulunduğunu, I. sınıfta laboratuvara “dinsel bir bağımlılıkla” gidildiğini belirtmiştir.

1950’li yıllarda notlandırma 10’luk sistemle, 1960’lı yıllarda 100’lük sistemle yapılmış ve dersler yıllık programlanmıştır. Sezer (2010), sınavların sıklığının derslere göre değiştiğini; “oh, sınav bitti” diye rahatlayabilecekleri bir programın olmadığını,

dolayısıyla çok sık sınava girdiklerini ifade etmiştir. Kocaman (2010), çoktan seçmeli test maddelerinin kullanıldığı sınavların seyrek olduğunu belirtmiştir.

Kocaman ve Akal, GEE'nin iki yıllık programından, Sezer, üç yıllık programından mezun olmuşlardır. Kocaman (2010), öğretmenlik uygulaması dersleri için, II. sınıfın ilk yarısında kuramsal hazırlık yapıldığını, uygulama için Ankara Koleji'ne gittiklerini ve oradaki deneyimli öğretmenlerden çok şey öğrendiklerini anlatmıştır. Sezer'in (2010) öğrencilik yıllarında, uygulama son sınıfta, yani III. yılda başlatılmıştır. Sezer, uygulamadan önce yöntem bilgisi derslerinde yapılan alıştırmaların, ders planlarının her dakikayı kapsayacak biçimde hazırlanmasının uygulamada kendilerine kolaylık sağladığını belirtir. Öğretmen adayları, hem uygulama dersi hocaları hem de rehber öğretmenler tarafından izlenmiştir. Uygulama öğretmenleri küçük gruplarla çalışmışlardır.

Kocaman, Akal ve Sezer, GEE'nin ders dışı etkinlikler için öğrencilerine sağladığı olanakları değer bilirlikle anmışlardır. Kocaman (2010), her türlü olanığın olduğunu, Müzik, Beden Eğitimi ve Resim Bölümlerinin olanaklarından ders dışı yararlanıldığını; GEE'nin dönemin en seçkin kurumlarından birisi olması nedeniyle, alanlarında tanınmış kişilerin sık sık okulda konferans verdiklerini söylemiştir. Akal (2010), okul kütüphanesinin ve okuldaki diğer olanakların öğrencilerin sürekli kullanımına açık olduğunu belirtmiştir. Sezer, "Anadolu'dan gelen öğrenciler Gazi'de sadece öğretmen olmuyorlardı, kültür ve sanatın bir parçası oluyorlardı" diyerek o dönemin öğrencilerinin tam bir kültür şöleni yaşadığını ifade etmiştir.

GEE mezunu olan Fakir Baykurt'un, anılarında Enstitüden "yoksullar üniversitesi" diye bahsettiği, GEE için böyle bir nitelendirmeyi kendilerinin uygun görüp görmedikleri sorulduğunda, yalnızca Akal, Fakir Baykurt'un bu ifadesine katıldığını

belirtmiştir. Akal, okulda, sabundan giysiye tüm ihtiyaçlarının karşılandığını söylemiştir. Kocaman, böyle bir nitelendirmeyi doğru bulmamış, ancak yatılı öğrencilerin çoğunlukta olduğu bu okulda zengin çocuklarının da olmadığına dikkat çekmiştir.

Sezer (2010), 1972'ye dek, GEE'nin Enstitü Kurulu olduğunu ve bu kurulun akademik konulardaki kararlarına MEB'in müdahalesinin olmadığını, öğretim elemanlarının seçiminin bu kurulca yapıldığını, bu nedenle GEE'de üst düzeyde bir öğretim kadrosunun oluştuğunu belirtmiştir. Kocaman da (2010), İngilizce Öğretmenliği Bölümünün, GEE'nin diğer bölümleri gibi, öğretmenliğin ve eğiticiliğin ciddiye alındığı bir yer olduğunu söylemiştir. GEE İngilizce Öğretmenliği, o dönemde Çapa Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü ile, İngilizce öğretmeni yetiştiren uzmanlaşmış iki kurumdan biridir.

III. 6. Yabancı Uzmanların Gözünden Cumhuriyet'in İlk Otuz Yılında Türkiye'de İngilizce Öğretimi ve Öğretmen Sorunu

Çalışmanın ikinci bölümünde belirtildiği gibi, İngilizce öğretimi Osmanlı İmparatorluğunun çöküş döneminde açılan İngiliz ve Amerikan misyoner okullarında başlamıştır. Osmanlı İmparatorluğu birkaç mesleki okul dışında kendi eğitim kurumlarında sistemli bir İngilizce öğretimi başlatamamış ve İngilizce öğretmeni yetiştirememiştir. Bu nedenle İngilizce öğretme konusunda Cumhuriyet kadrolarına kalan bir gelenekten bahsetmek mümkün değildir. İngilizce öğretimi İngiliz ve Amerikalı uzmanların tekelinde olup yeni kurulan İngilizce Öğretmenliği bölümünde, Türkiye Cumhuriyeti İngiliz uzmanlardan yardım almak durumunda kalmıştır. Cumhuriyet'in ilk otuz yılında İngilizce öğretimi ve öğretmen yetiştirme konusunda Davis ve Gatenby'in gözlem ve görüşleri dönemin değerlendirilmesine ışık tutmaktadır.

III. 6. 1. Davis'in Gözlemleri

B.E.C. Davis'in 1945'de yazdığı ve Oxford Journal'da yayınlanan "The Study of English in Turkey" adlı makalesi, bir İngiliz uzmanın gözünden Türkiye'de İngilizcenin bir yabancı dil olarak öğretilmesi ve yaygınlaşması üzerine ilginç gözlem ve saptamaları içerdiğinden, bu çalışma için önemli bir birincil kaynak özelliğini taşımaktadır. Davis, Cumhuriyet'in ilk 20 yılında İngilizce öğretimi ve bu dilin yabancı dil olarak yaygınlaşması hakkındaki görüşlerini anlatmaya Atatürk'ün İngilizce konusundaki görüşleriyle başlar. Davis'e göre (1945), modern Türkiye'nin kurucusu Atatürk, İngilizce konuşan ülkelerle, yani İngiltere ve ABD ile ilişkileri geliştirmenin gerekliliğini fark ettiğinden İngilizce çalışmaları önemli yol almıştır. Yazarın bu saptamasını destekleyecek Atatürk'ün herhangi bir demeci ya da açıklamasına makalede yer verilmemiştir. Davis'in öngörülerine göre, II. Dünya Savaşından İngiltere ve ABD'nin galip devletler olarak çıkması, Türkiye'de İngilizce öğrenmeyi bir zorunluluk haline getirecektir. Daha eski kuşak için yabancılarla iletişim kurmada hala Fransızca ve Almanca çok yaygın kullanılan yabancı dillerdir; buna karşın, yakın gelecekte İngilizcenin birinci sıradaki yabancı dil olacağı konusunda her neden mevcuttur. Davis'e göre, 1945'lerde hala pek çok öğrenci okullarda yabancı dil olarak Fransızca seçmektedir, fakat okulların çoğunda İngilizce öğretmeni olmadığı için, bu zorunlu bir seçimdir. O günlerde İngilizce öğretmeni sayısı, talebi karşılamaktan çok uzaktır. Davis, tüm kurumlarda İngilizce öğretmenlerin sayısının 170 olduğunu, bunların 120'sinin Türk, diğerlerinin British Council'in görevlendirdiği İngiliz öğretmenler olduğunu yazmıştır. British Council'a bağlı çalışan öğretmenlerin çoğu da yetişkinlere İngilizce öğretmekte olup, okullarda Türk İngilizce öğretmenleri çalışmaktadır. Yazarın yukarıda verdiği sayıların kaynağı ile ilgili bir bilgi de mevcut değildir. Davis, Türk öğretmenlerin bilgisinin eksik, Bakanlığın hazırladığı İngilizce ders

kitaplarının da Türk öğrencilerine uygun olmadığını yazar. İngilizce dersindeki konular, zaten çok sıkışık olan programa uydurulmak zorundadır. Davis'in yazdıklarından, Türk sınıflarını ziyaret ettiği ve İngilizce derslerini gözlediği anlaşılmaktadır. İşini çok iyi yapan Türk İngilizce öğretmenlerinin de olduğunu fakat bu öğretmenleri istisna olduklarını belirtmektedir. Davis'e göre, Türkiye'de bir öğrencinin, gerçekten İngilizce öğrenebileceği kurumlar, öğretimin İngilizce yapıldığı Amerikan Kolejlere, bunların içinde de en iyi bilineni Robert Kolejidir.

Davis, biri İstanbul'da, diğeri Ankara'da iki İngilizce bölümünden bahsetmektedir. 1940'lı yıllar dikkate alınırsa, bu bölümlerden birisi İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesindeki İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, diğeri de Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesindeki İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümüdür. Davis, hem İstanbul hem Ankara Üniversitelerindeki İngilizce Bölümlerinde İngiliz ve Türk hocalardan oluşan seçkin bir kadronun olduğunu, fakat içlerindeki en seçkin ismin İstanbul Üniversitesi'nde görev yapan Halide Edip Adıvar olduğunu altını çizer. Davis'in nitelendirmelerine göre, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölüm Başkanı Halide Edip, hem Türkiye'de hem yurtdışında, Türk devriminin liderlerinden biri, ünlü bir yazar ve Batı demokrasisi ideallerinin bir savunucusu olarak tanınmaktadır.

Dil Tarih Coğrafya Fakültesi'nde 4 Türk hoca, 2 asistanlarıyla mükemmel iş çıkarmaktadır ve bu hocalar meslektaşları ve öğrencileri arasında etkili Anglo-Türk ilişkileri geliştiren, bu nedenle her türlü desteği hak eden kişilerdir. Yazar'ın burada bahsettiği destek, İngiltere'nin vereceği destektir. Davis'in İngilizce Bölümlerindeki hocalar için bir başka ilginç saptaması da, geçimlerini sürdürmek için çeviri ve özel ders vermek gibi ek işler yaptıklarıdır. Bu durumun nedeni, Türkiye'deki tüm üniversite

hocalarının düşük maaşlarla çalışmaları ve bu nedenle ek işler yapmak zorunda kalmalarıdır.

İngilizce Bölümlerinde okuyan öğrenciler arasında Amerikan Kolejlerinden mezun olanların dille sorunu olmazken, lise mezunlarının hala dille ilgili sorunları olmaktadır. Dili iyi olanlarla, zayıf öğrenciler aynı sınıflarda öğrenim görmekte, bu durum da, iyi İngilizce bilen öğrenciler için sorun yaratmaktadır. Her iki Bölümün de kütüphanelerinde yaklaşık 2000 kitap bulunmakta ve 1934 yılında kurulan British Council'in desteğiyle bu sayı hızla artmaktadır. Yazar'a göre, ciddi araştırmalar için çok daha fazla kitaba ihtiyaç vardır.

Davis, Gazi Eğitim Enstitüsünde, geleceğin İngilizce öğretmenlerini yetiştiren bölümün Gatenby'in önderliğinde açıldığını, Gatenby'in linguistik yöntemle çalıştığını belirtmiştir. Makale 1945'de yazıldığı için Gatenby'in başkanlığında 1944-45 ders yılında açılan GEE İngilizce Bölümü ile bilgi bu kadarla sınırlıdır. Davis'e göre, Türk okullarında, çok daha fazla İngiltere doğumlu İngilizce öğretmenin çalışması gereklidir ve bu konuda İngiliz yetkililer Türk Hükümetini ikna etmelidir.

Davis'in makalesi, Cumhuriyet'in ilk 20-25 yılında, İngilizce öğretimi ve yabancı dil olarak İngilizcenin yaygınlaşması konusunda ilginç ayrıntılar taşımaktadır. Yazar, her şeyden önce, yabancı dil öğretimi ve uluslararası ilişkilerin bağlantısını doğru kurmuştur. II. Dünya Savaşı sonrası, İngilizcenin en çok tercih edilecek dil olacağı öngörüsü gerçekleşmiştir. Fransızcanın o yıllarda, okullarda en çok okunan yabancı dil oluşunu, İngilizce öğretmeni açığıyla açıklaması, pek çok kurum ve kişiyle görüşmelerinden sonra edindiği bir bilgi olmalıdır. Aynı zamanda, o yıllardaki İngilizce öğretmen açığını da saptamıştır. Ayrıca, İngilizce Bölümlerindeki hocalarla görüşmelerine dayanarak, Türkiye'de Alman etkisinin ve Alman taraftarlarının hala etkili olduklarının da

altını çizer. İngiltere'nin, İngilizce öğretimini ve İngilizce araştırmalarını destekleyerek, boşluk yaratmamasının öneminden bahseder. Bu yıllarda British Council yetişkinler için İngilizce kursları açmıştır ve bu derneğin bünyesinde görev yapan öğretmenlerin çoğu yetişkinlere İngilizce öğretmektedir. Bu bilgi, Gatenby'in 1953'de UNESCO'ya yazdığı raporda da mevcuttur.

Davis'in Bakanlık okullarındaki İngilizce derslerini izlemesi, Türk İngilizce öğretmenleriyle tanışması, ders kitapları hakkında bilgi sahibi olması, müfredatın sıkışıklığı yorumunu yapması, Milli Eğitim Bakanlığı ile olan ilişkilerini göstermektedir. Bakanlık, izleyen yıllarda da olduğu gibi, yabancı dil öğretiminde yabancı uzmanlarla ilişki halindedir. Bu arada, İstanbul ve Ankara Üniversitelerindeki İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümleri mezunlarının da İngilizce öğretmeni olarak çalıştıklarını tahmin edilebilir.

III. 6. 2. Gatenby'in Raporu

Davis'in makalesinin yanı sıra, birincil kaynak olarak kullanılan bir başka yazı, Gatenby tarafından 1953'de kaleme alınan "The Teaching of English in Turkey" adlı, Cumhuriyet döneminin ilk 30 yılına ışık tutan rapordur. Bu rapor, UNESCO tarafından 3–28 Ağustos 1953 tarihleri arasında Seylan'da düzenlenen "Contribution of the Teaching of Modern Languages Towards Education for Living in a World Community" adlı uluslararası bir seminerde sunulmuştur. E. V. Gatenby, raporun altına, adını Ankara Üniversitesi İngilizce Profesörü olarak yazmıştır. Gatenby, devlet okullarındaki İngilizce öğretimini anlatmak için, Türk orta öğretim sistemini tanımlamıştır: Türkiye'de zorunlu yabancı dil öğretimi, İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinin birinin seçilmesiyle, ortaokulda başlar, üç yıl süreyle ortaokulda, dört yıl süreyle lisede devam eder. Gatenby'e göre, tüm ülkede, İngilizceye %80, Fransızcaya %15, Almancaya da %5 oranında talep vardır. Hatta bazı yerlerde, öğrenciler yalnızca İngilizce okumak isterler, fakat hala yeterli

sayıda İngilizce öğretmeni olmadığından, zorunluluktan dolayı Fransızca ya da Almanca seçilir. Aynı saptama, Davis tarafından da yapılmıştır. Gatenby'e göre, bazı okullarda kimin İngilizce okuyacağı kura ile belirlenmektedir.

Bu anlatılanlara göre, 1950'lilerin ilk yarısında İngilizce, artık en çok öğrenilmek istenen yabancı dildir. Hala Fransızca ve Almanca seçenlerin bir kısmı, bunu, buldukları okuldaki sınırlılıktan dolayı yapmaktadır. GEE, İngilizce Bölümü 1944-45 öğretim yılında öğrenci aldığına ve öğrenim süresi iki yıl olduğuna göre, 1946'dan 1953'e dek, İngilizce öğretmen açığının karşılanmasında, sayısal olarak önemli bir ilerleme olmadığı açıktır. Bu saptama yapılırken, GEE'ye ilk yıllarda alınan öğrenci sayılarının da azlığı göz önüne alınmalıdır.

Gatenby'in aktardığına göre, o yıllarda ortaokullarda yabancı dil dersi üç saat, liselerde de beş saattir. Liselerde, isteyen öğrenciler, haftada iki saat bir ikinci yabancı dil de alabilmekteler. Teknik ve ticari okullarda İngilizce ders saati daha az olup, daha çok öğretmen sıkıntısı yaşanmaktadır. Gatenby, askeri okullarda haftada en az üç saatin, bir yabancı dil öğretimine ayrıldığını, İngilizceye talebin karşılanamadığını söylemektedir. Hava Kuvvetlerinde, 1952'de, parası Amerikalılarca karşılanan ve British Council'in öğretmenlerinin yürüttüğü yoğun İngilizce kursları açılmıştır. Türkiye'nin artık bir NATO ülkesi olmasının yansımaları, ilk önce askeri personele verilmeye başlanan İngilizce derslerinde görülmektedir. Raporda açıklanan bir başka şey de, köy enstitülerinde, ya da Gatenby'in tanımlamasıyla, köylere öğretmen yetiştiren okullarda, İngilizce öğretimi için girişimlerde bulunulmasıdır. Ancak bu girişimlerin sonuçları cesaret verici değildir.

Büyük kentlerdeki ilkökul öğrencileri için, ücretini okul aile birliklerinin karşıladığı, okul saatleri dışında, Pazar günleri bile, İngilizce kursları düzenlendiği de, raporda yer almıştır. Gatenby, Ankara Kolejinde, haftada 10 saat İngilizce dersi olduğunu,

diğer derslerin de İngilizce yapılabilmeleri için girişimde bulunulduğunu belirtmektedir. Bu bilgidен hareketle, Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji'nde, yoğun İngilizce derslerinin olduğu ve henüz Matematik ve Fen derslerinin İngilizce öğretilmeyip, bu yolda girişimlerde bulunulduğu anlaşılabilir.

Davis'in 1945'de yazdığı gibi, Gatenby de, Türkiye'de ideal İngilizce öğretiminin, İstanbul'daki iki İngiliz okulunda (English Boys' School, English Girls' School) ve Amerikan Okullarında (Robert Koleji ve İstanbul Amerikan Kız Koleji) yapıldığını belirtmektedir. Sözü edilen okullar, çalışmanın ilk bölümünde kuruluş ve gelişme aşamaları anlatılan ve Cumhuriyet sonrası, Milli Eğitim Bakanlığı'nın denetiminde öğretimlerine izin verilen İngiliz ve Amerikan okullarıdır ve hala öğrettikleri mükemmel İngilizceyle ayırt edilmektedirler. Bu okulların, artık gelenek oluşturmuş uzun geçmişleri ve zengin öğretmen kadroları dikkate alındığında, MEB'e bağlı okullarla kıyaslanmaları mümkün değildir.

Gatenby, Ankara ve İstanbul Üniversitelerindeki İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümleriyle ilgili de bilgi vermektedir. Yukarıda Davis'in yazdıklarına ek olarak, Gatenby bu bölümlerden mezun olanların İngiliz edebiyatı bilgilerinin, bir İngiliz üniversitesindeki "geçer-ortalama" not almış Fransız edebiyatı bilgisine denk olduğunu belirtir. Ayrıca, Ankara'daki bölümde 120 öğrencinin, İstanbul'daki bölümde de bu sayının iki katı kadar öğrencinin öğrenim gördüğünü söylemektedir.

Gatenby'in raporundan, British Council'ın ve Amerikan Elçiliği'nin 1950'li yılların ilk yarısında, İngilizce öğretimi konusundaki faaliyetlerinin de bir dökümü görülmektedir: British Council, Ankara ve İstanbul'da yetişkinler için İngilizce kursları yürütmektedir. 1952'de benzer bir programı Amerikalılar başlatmıştır ve yüzlerce yetişkin gece kurslarında İngilizce öğrenmektedir. Yine British Council tarafından, haftada 15'er

dakikalık dört bölüm halinde İngilizce dersler yayınlanmaktadır ve bu yayınlar Ankara'dan yapılmaktadır ve kullanılan malzemenin yarısı BBC'den temin edilmektedir. Bu bilgiler hem İngilizlerin hem Amerikalıların özellikle Başkent Ankara'da ve İstanbul'da İngilizce öğrenmeye olan yetişkin öğrenci talebini karşılamaya başladıklarına işaret etmektedir. İngilizce, Davis'in 1945'deki yazısında öngördüğü gibi, en çok öğrenilen yabancı dil haline gelmiştir. İngiltere, radyo yayınlarıyla dönemin teknolojisini kullanmaya başlamıştır.

Gatenby, bugün yapılan KPDS (Kamu Personeli Dil Sınavı) türünde bir sınavın yabancı dil bilen memurlar için, her altı ayda bir, Ankara'da ve İstanbul'da yapıldığını kaydeder. Bu sınavlarda, dört saatlik Türkçeden yabancı dile, yabancı dilden Türkçeye çeviri yaptırıldığını, metinlerin seçkin gazete ve dergi makalelerinden seçildiğini, bir de sözlü sınavın olduğunu belirtmiştir. Devlet dil sınavlarını İngilizceden verenlerin sayısı yılda ortalama 150 kişi olup, Fransızca ve Almancanın tersine, bu sayı gittikçe yükselmektedir.

Gatenby'in raporunda, devlet okullarına İngilizce öğretmeni sağlayan kaynaklar şöyle sıralanmaktadır: Ankara ve İstanbul Üniversitelerindeki İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunları, Amerikan Kolejleri mezunları, İngilizce bilen diğer branş öğretmenleri ve GEE İngilizce Öğretmenliği mezunları. Gatenby, yalnızca GEE mezunu öğretmenlerin öğretme yöntemleri konusunda eğitim aldıklarının altını çizmektedir. Bu durumda, 1953'e dek, GEE'den mezun olan sınırlı sayıdaki İngilizce öğretmenin dışında, görev yapanların hiç birinin yöntem bilgisine sahip olmadıklarını bir gerçek olarak ortaya çıkmaktadır.

1950'li yılların ilk yarısında, British Council, MEB'in onayıyla, GEE'den mezun olup atanan İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları okullara iki uzmanını göndererek,

bu öğretmenlerin görev başında da eğitilmelerine katkı vermektedir. Bu uzmanlar, ziyaret ettikleri okullarda İngilizce öğretmenlerini cesaretlendirip yardım etmekte, örnek ders yapmakta, onları duvar resimleri ve kısa öykü kitapları gibi ders malzemeleriyle desteklemektedirler. Gatenby'in bu açıklamasına bir örnek olarak, 1941–44 yılları arasında Bursa'da, 1948–52 yılları arasında Ankara'da British Council'in yetişkinlere açtığı akşam derslerinin yöneticiliğini yapan ve daha sonra da GEE'de öğretmen yetiştirici olarak çalışan Lionel Billows gösterilebilir. Billows, "Travelling Teacher Trainer" yani gezgin öğretmen yetiştirici olarak, GEE mezunlarının görev yaptığı okulları ziyaret etmiştir ve MEB tarafından resmi müfettiş olarak görevlendirilmiştir (Smith, 2004). Ayrıca, 1948'den itibaren her yaz, GEE mezunu olsun ya da olmasın, ülkenin çeşitli yerlerinde görev yapan 50 öğretmene hizmet-içi yaz okulu açılmakta ve bu eğitimden büyük yarar sağlanmaktadır.

III. 6. 3. Gatenby'in Gözünden Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü

Gatenby, raporunda, GEE İngilizce Bölümüyle ilgili ayrıntılı bilgi vermekte ve öğretmen yetiştirmede izlenen yolu açıklamaktadır. Bu bilgiler şöyle sıralanabilir: İki yıllık bu programa, her yıl ortalama yalnızca 15 öğrenci alınmaktadır. Bölüme girmek isteyen adaylar genellikle liselerden gelmekte ve dolayısıyla orta öğretimde 6 yıl İngilizce okumuş olmaktadır. Her yıl başvuran adayların sayısı değişmekte, bazen 80'nin üstünde, bazen 30'un altında aday başvurabilmektedir. Bölümde okuyan öğretmen adayları, Türkçe, İngilizce, Müzik, Resim, El işleri ya da Beden Eğitimi de öğretebilecek şekilde eğitim almaktadır.

Ders programının 14 saati İngiliz dili ve edebiyatına, 6 saati İngilizceyi bir yabancı dil olarak öğretmek için gerekli olan kuram ve uygulama derslerine ayrılmıştır. II. sınıf öğrencileri, gözlem ve uygulama için Ankara'daki okullara gönderilirler. Bölüm kadrosunda, iki British Council öğretmeni görev yapmaktadır. Gatenby, kadrodaki

öğretmen yetiştiricilerin tam sayısından bahsetmemektedir. Raporun yazıldığı tarihe dek, yaklaşık 100 İngilizce öğretmeni yetiştirilmiş ve atamaları yapılmıştır. Bu öğretmenlerin, yöntem bilgisi, İngilizce bilgilerinden daha iyidir, ancak zaman ilerledikçe İngilizce dil bilgileri de daha yeterli hale gelecektir. Gatenby, 1944’de Bölüm açıldığında, okullarda başarılı yabancı dil öğretimi yapılabilmesi için üzerinde uzlaşılan koşulların Türkiye’de olmadığına dikkat çeker ve okullardaki koşulların iyileştirilebilmesi için, doğrudan çok az şeyin yapılabildiğini bildirir. Bu bağlamda, öğretmenlere, başarı için gerekli koşullar anlatılmış ancak var olan koşullarda zorluklarla mücadele etmeleri beklenmiştir. Gatenby, GEE mezunlarının kalabalık sınıflarda nasıl ders yapılacağını, ders kitabının en etkili nasıl kullanılacağını, dersliklerin bir laboratuvar haline nasıl dönüştürüleceğini ve önce konuşma becerisine nasıl odaklanacaklarını öğrendiklerini belirtmektedir.

III. 6. 4. Türk Öğrencilerine Uygun Ders Malzemesi ve Sınıf Uygulamaları

Gatenby, Türkiye’de 12–18 yaş grubu öğrencilerine en çok uygun olan tekniklerin, GEE’de, öğrencilerin yardımıyla ve ülkenin çeşitli yerlerinde ziyaret edilen okullarda yapılan gözlemlerin değerlendirilmesiyle tanımlandığını ve Türk öğrenciler için özel olarak hazırlanan bir kitabın ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu, 1960’lı yılların sonuna dek, MEB’e bağlı tüm orta okullarda ve liselerde kullanılan “A Direct Method English Course: Specially Designed for Turkish Students” adlı Gatenby tarafından yazılan kitaptır (Ek: 8). Gatenby, bu kitapta özgün hiç bir şeyin iddia edilmediğini, başka yerde bulunamayacak hiç bir şeyin olmadığını, amacın, doğru oranda ve doğru sırada öğretilenlerin birleştirilmesi olduğunu söylemektedir.

Bu kitap dizisiyle ilgili, Gatenby aşağıdaki noktalara vurgu yapmaktadır:

1. Gatenby, hazırladığı ders kitapları serisinde, “The Interim Report on Vocabulary Selection” adlı, İngilizceyi bir yabancı dil olarak öğretmek için

gerekli olan sözcük bilgisinin sıklıklarına göre düzenlendiği listeyi temel aldıklarını söylemektedir. Bu liste ya da rehber, 1920’li ve 1930’lu yıllarda İngiltere’de tanınmış uygulamalı dilbilimciler Harold Palmer ve A. S. Hornby’nin çalışmalarıyla başlayan ve konuşma becerilerine daha bilimsel bir yaklaşım getiren “Oral Approach” un getirdiği bir yeniliktir (Richards ve Rodgers, 2001). Ne var ki, Gatenby, bu listede bulunan tüm sözcüklerin, Türkiye’deki gibi, özel bir grup öğrencinin gereksinimleri ile uyumlu olmayabileceğini saptadıklarını ve Türk ortamına uygun sözcüklerin seçildiğini ve gerekli değişikliklerin yapıldığını belirtmektedir.

2. Yapı ve sözcük bilgisi birlikte öğretilmeli ve anadili İngilizce olmayan ve yapı bilgisi zayıf olan öğretmene, öğretmen kitabında özel bir destek verilmelidir.

3. Öğrencilere, bir sözcüğün kullanımında, tanımında, soru ve alıştırmalarda, pek çok ders kitabında bulunandan daha fazla görsellikle destek verilir.

4. Türkiye’de başlangıç düzeyindeki öğrencilere tümüyle konuşma becerilerine yönelik bir başlangıcın etkili olmadığı gerçeğini keşfederek görsellik ve anlamının daha çok destek olacağı düşünülerek ilk 300 sözcük ve bu sözcüklerle öğretilen yapılar seçilmiştir.

5. Sözcüklerin ve yapıların anlamlarının verilmesi ikinci önem sırasında tutulmuş, kullanım ve uygulamaya birincil önem verilmiştir.

6. Öğrenciler, sözcükleri çizimler, örnek tümceler, zıt anlamlılar, eş anlamlılarla açıklayan sözlük kullanımına yönlendirilmiş ve bundan büyük yarar sağlamıştır.

7. “Mükemmel İngilizcesi olan ama eğitilmemiş, kendinden çok emin, öğretmen kitabını ciddiye almayan öğretmen büyük zarar verebilir”. Bu açıklamayla, Gatenby İngilizce bilgisi çok iyi olan ancak yöntem bilgisi olmayan, GEE dışındaki kaynaklardan gelen öğretmenleri işaret etmiş olmalıdır. Yukarıda, devlet okullarına İngilizce öğretmeni sağlayan kaynakları sıraladıktan sonra, içlerinde yalnızca GEE mezunlarının yöntem bilgisi donanımlarının olduğu özellikle belirtmiştir. Öğretmenler için hazırlanan

Öğretmen Kitabının kullanımının önemine, yine aynı nedenlerden dolayı vurgu yaptığı düşünülebilir.

8. Anlamak için çeviri yapmak, zaman kaybıdır ve yararsızdır. Bu saptama da, geleneksel Dilbilgisi-Çeviri Yönteminin kullanılmaması olarak algılanmalıdır. Artık izlenen yol, “Oral Approach- Situational Language Learning” ve “Direct Method” un ilkelerinden yola çıkılarak, Türk öğrenciler için çeşitli uyarlamaların yapıldığı, konuşma becerilerinin öne çıkarıldığı bir yoldur.

9. Çeviri yapmak yerine ilginç etkinliklerle İngilizce öğretmek en etkili yoldur.

10. Yabancı dilde okuma bilgisi gibi sınırlı hedefler, öğretmenler ve yöneticiler için başarısızlığın ifadesi ya da itirafıdır.

11. Başlangıç aşamalarında basit İngilizce kullanımı zaman kaybı olup ilerlemeyi engeller.

12. Öğretmenlere nasıl öğretileceğinin gösterilmesi gibi öğrencilere de nasıl öğrenecekleri gösterilmelidir.

Gatenby, Türkiye’de, ikinci yıldan itibaren çok iyi sonuç vereceğini düşündüğü ders planı akışını şöyle vermektedir:

1. Öğretmen, dersin asıl metnini yüksek sesle okur.
2. Yeni öğretilecek sözcükler, öğrencilerin önceden bildiği sözcüklerin yardımıyla verilir. Bu konuda gerekli malzeme ve destek öğretmen kitabında mevcuttur. Yeni sözcükler, anlamlarıyla tahtaya yazılır ve öğrenciler bunları sözcük defterlerine yazarlar. Anlatılacak yeni yapı varsa açıklanır ya da görsellikle anlatılır.
3. Öğretmen metinle ilgili çeşitli sorular sorarak, konunun tam olarak anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol eder.
4. Tüm yeni sözcükleri kapsayan bir dizi soru sorulur ve yanıtlanır.
5. Dilbilgisi ile ilgili notlar okunur ve çalışılır.
6. İçinde yeni sözcükler olmayan ikinci metin üzerinde çalışılır ve tartışılır.

7. Öğretmen kitabında listelenen yapılar daha ayrıntılı çalışılır ve uygulama yapılır.

8. Dikte, alıştırmalar, kontrollü yazma ve oyun gibi etkinliklerle ders devam eder.

Bu etkinlikler de öğretmen kitabında verilmiştir. Ders kitabındaki alıştırmalar derste, bazıları da ev ödevi olarak ders sonrasında yapılır. Gatenby'in yukarıda sıraladığı ders akışı, İngilizce öğretiminde girilen yeni bir yolu göstermektedir. En azından öğretim yönteminde geleneksel Dilbilgisi-Çeviri yönteminden ayrılışı işaret etmektedir. Sözel becerilerin gelişmesine, gerçek dil kullanımı için gerekli olduğu saptanan sözcüklerin öğretilmesine, ders kitabı dışında da malzeme kullanmaya öncelik verilmiştir. Bu ilkelerin hayata geçirileceği dersler için öğretmen kitabı, öğretmene yol gösterecektir. Gatenby'in orta öğretimin her kademesi için yazdığı bu kitap serisinden bazı örnekler, çalışmanın ekler bölümünde verilmiştir.

Gatenby, raporunun sonunda, genel olarak Türkiye'de yaşları 30'un altında olan çoğunluğun ikinci dilinin İngilizce olduğunu belirtmektedir. Bazı okullardaki düşük standartların yetersiz öğretmenlerle ilgili olduğunu söyler. Çok sayıda öğrencinin dili iyi öğrendiğini, özel ders ve radyo dinlemeyle mükemmel sesletimle konuşabildiklerini belirtir. Var olan güçlüklerle uğraşsalar da, dili öğrenme olanakları vardır.

UNESCO'ya hazırlanan bu rapor, özellikle, 1940'lı yılların ortasından 1950'li yılların ortasına dek, İngilizce öğretimi ve öğretmen yetiştirme açısından atılan somut adımları göstermektedir. Bu adımlar şöyle sıralanabilir:

1. Kontenjanları sınırlı da olsa, artık GEE İngilizce Bölümünde, alan bilgisini ve yöntem bilgisini bir arada alan İngilizce öğretmenleri yetişmektedir.

2. Batıda yabancı dil öğretimine dair yöntem arayışları, Türkiye'de de hissedilmeye başlanmıştır. Bir İngiliz dil öğretim uzmanının önderliğinde,

sözel becerilerin geliştirilmesine dayanan yeni bir uygulama başlamış, bu yeni yönelime göre öğretmen yetiştirilmiş ve ders malzemeleri hazırlanmıştır.

3. GEE'den mezun öğretmenler, olanaklar ölçüsünde, gezici öğretmen yetiştiriciler ya da müfettişler tarafından izlenmiş ve desteklenmişlerdir.

4. Devlet okullarına İngilizce öğretmen sağlayan çoklu kaynaklar dikkate alınıp, yöntem bilgisi eksik öğretmenler için yaz mevsiminde hizmet-içi çalışmalar başlatılmıştır. O dönemdeki öğretmen sayısının azlığı dikkate alınınca, ortalama 50 öğretmenin katıldığı hizmet-içi yaz programları, dil öğretiminde bir ortak yolu izleme adına önemli bir adımdır.

5. Tüm bu değişiklikler MEB'in onayıyla gerçekleşmiştir.

6. MEB, İngilizce öğretiminde ve öğretmen yetiştirmede ulusal bir örgütlenmeyi henüz gerçekleştirememiştir. Yapılanlar, yabancı uzmanların desteğinde, başkanlığında, hatta denetimindedir.

7. Türkiye'de, yukarıda anılan yıllarda, İngilizce öğretimi ve öğretmen yetiştirme İngiliz ekolü tarafından yönlendirilmekte, ancak Amerikan ekolünün etkileri de yavaş yavaş hissedilmektedir.

III. 7. Cumhuriyet Döneminde İlk 30 Yılın Değerlendirilmesi

Cumhuriyet'in kurulmasını izleyen ilk 30 yıl içinde, ülkenin sınırlı kaynaklarına karşın eğitimde çok önemli adımlar atılmıştır. Tüm sistemi kökten değiştiren Öğretim Birliği Yasasının (1924) ve Harf Devriminin (1928) ilk 5 yıl içinde hayata geçirilmesi, Cumhuriyet'i kuran kadroların ulusal eğitim ülküsüne bağlılığına ve kararlılıklarına işaret eder. Aslında bu kadro, Osmanlı İmparatorluğu'nun mevcut eğitim kurumlarında yetişmiş; sistemli bir eğitimin yaşamsal işlevini kavramış bir kadrodur. Nüfusun büyük çoğunluğunun kırsal kesimde yaşadığı ve okuma-yazma bilmediği bir toplumun acil eğitim ihtiyaçları tutarlılıkla saptanmış ve eldeki olanaklarla ihtiyaçlara çözümler bulunmuştur. İlköğretim seferberliği ve köylere öğretmen yetiştirme bu ivedi çözümler arasındadır.

Cumhuriyet, yabancı dil öğretiminde izlenecek politik kararı hemen vermiştir. Üç Batı dilinden birisinin orta öğretimde seçilmesi ve yabancı dil öğretiminin lise ya da dengi okul bitinceye dek sürdürülmesi sağlanmıştır. Cumhuriyet yönetimi, yabancı dil öğretimini, Osmanlı'dan miras kalan modernleşme girişimlerinin bir gereği olarak kabul etmiştir. Osmanlı'da olduğu gibi Cumhuriyet döneminin elitlerinden de, bir Batı dilini iyi bilmeleri beklenmiştir.

Öncelik temel eğitime verildiğinden İngilizce öğretmenlerini de içine alan orta öğretime branş öğretmeni yetiştirme daha sonraki yıllara kalmıştır. İlk sistemli İngilizce öğretmeni yetiştirme, Cumhuriyet'in ilanından 21 yıl sonra, 1944-1945 yılında az sayıda öğrenci alınarak başlatılmıştır. GEE ilk İngilizce öğretmenlerini mezun edene kadar Türkiye'de İngilizce öğretmenleri, yukarıda değinilen farklı kaynaklardan sağlanmıştır. Ancak, Ankara ve İstanbul Üniversiteleri İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden mezun olanlar da dâhil olmak üzere farklı kaynaklardan gelen bu öğretmenlerin yöntem bilgisi mevcut değildir. Türkiye'nin hem alan bilgisine hem de yöntem bilgisine sahip ilk İngilizce öğretmenleri GEE'den mezun olmuşlardır.

GEE'de öğretim süresinin iki yılla sınırlı olması, dönemin sınırlı kaynaklarıyla açıklanabilir. Dönemin yetkililerinin TBMM bütçe toplantılarındaki konuşmalarından dil öğretimi hakkında yeterince görüş sahibi oldukları anlaşılmaktadır, ancak ülke kaynaklarının sınırlı olması dil öğretmeni yetiştirmek için gerekli koşulları sağlayamamıştır. Özetle, sistemli İngilizce öğretmeni yetiştirmede geç kalınmış, az sayıda öğretmen yetiştirici ve öğretmen adayıyla başlanmış ve izleyen yıllarda öğretmen açığı giderek büyümüş, 2000'li yıllarda da güncel sorun olmaya devam etmiştir.

Türkiye'de ilk İngilizce öğretmenlerini yetiştiren GEE İngilizce Bölümünün kuruculuğunu Gatenby'in yaptığı ve öğretmen yetiştiriciler arasında İngiliz öğretim

elemanları olduğu dikkate alındığında, yabancı dil öğretme işinde yabancı uzmanlara başvurulduğu, dahası yabancı uzmanlara yönetme ve denetleme yetkilerinin verildiği açıkça görölmektedir. Bu durum, bir yandan yetişmiş eleman yokluğu ile açıklanabilirken, diğer yandan da Osmanlı'dan miras kalan anlayışın sürdürölmesi olarak yorumlanabilir. Yabancı dil öğretiminde yabancılara yetki verme alışkanlığı Osmanlılarla başlamıştır ve Cumhuriyet döneminde de sürmüştür. Bu koşullarda, Türkiye'de İngilizce öğretiminin ve İngilizce öğretmen yetiştirilmesinin, MEB'in onayıyla ve yabancı uzmanlar eliyle Batı'nın etkisinde yürütüldüğu kabul edilebilir. Batı'daki gelişmeler de, eğitim-öğretim koşullarının elverdiği ölçüde izlenmiştir. Bu alışkanlığın 1950'lilerden sonra da sürdüğu izleyen bölümde görülecektir.

IV. BÖLÜM: CUMHURİYET DÖNEMİ: 1950' LERDEN 2010'LARA

Bu bölümde 1950'li yıllardan başlayarak bugüne dek uzanan zaman dilimi içinde İngilizce öğretimini ve İngilizce öğretmeni yetiştirmeyi etkileyen gelişmeler ve değişiklikler ele alınacaktır. Türkiye, 1950'li yıllara tek partili dönemi arkada bırakarak girmiş, II. Dünya Savaşı ertesinde oluşan yeni dünya düzeninde NATO üyesi bir ülke olarak yerini almıştır. Bu yeni durum çerçevesinde, Türkiye Amerika Birleşik Devletleri'nin doğal müttefiki haline gelmiş ve sürdürülmek zorunda olan askeri, ticari ve kültürel işbirliği, İngilizce öğretiminin önemini daha da arttırmıştır.

III. Bölümde İngilizce öğretiminde ve öğretmen yetiştirmedeki ilk çabalar ve gerçekleştirilenlerin var olan talebi karşılamaktan uzak olduğu çeşitli kaynaklara dayanılarak verilmiş ve özellikle İngilizce öğretmen açığının büyüklüğüne dikkat çekilmiştir. Bu bölümde ilk olarak, bazı kesimlerce İngilizce öğretmen açığını gidermeye yönelik bir çözüm arayışı olarak kabul edilen Amerikan Barış Gönüllüleri ele alınacaktır.

IV. 1. Amerikan Barış Gönüllüleri ve İngilizce Öğretimi

Altunya (2006), 1950–1960 arasında ABD'den Türkiye'ye “uzman”, Türkiye'den ABD'ye de “öğrenci” akını olduğunu söyler. Bu akının, 1960'dan sonra biçim değiştirdiğini, daha alt düzeyde görevler için, artık “barış gönüllüleri” gönderildiğini söyleyen Altunya'ya göre, barış gönüllülüğü kavramı, misyonerliğin bir uzantısı sayılabilir. ABD'nin 1960'larda az gelişmiş ülkelerdeki etkisi giderek azalmış, büyüme hızında ve uzay çalışmalarında Sovyetler Birliği'nin gerisinde kalmıştır. Amerikan dış politika çalışanları da, buldukları ülkelerin dillerini öğrenmediği, yerli halka tepeden baktıkları için eleştirilmişlerdir. Tüm bu nedenleri dikkate alarak, ABD Başkanı Kennedy, dünya siyasetinde yeniden güçlenmek amacıyla Barış Gönüllüleri Örgütünü kurmuştur

(Akbaş, 2006). Goetz ve diğerleri (1986–1987:334) tarafından hazırlanan Ana Britannica’da verilen bilgiye göre, Barış Gönüllüleri, 22 Eylül 1961’de çıkarılan yasa ile amaçları belirlenmiş resmi bir kuruluştur. Amaçları, az gelişmiş ülkelerde eğitim, sağlık, tarım, ticaret, teknoloji, kamu hizmeti ve İngilizce öğretimi alanlarında yetişmiş insan gücü eksikliğini doldurmak ve bu ülkelerde Amerika’ya karşı olumlu düşüncelerin oluşmasını sağlayıp, böylece dünya barışına katkı vermektir. Diğer yandan, Barış Gönüllülerinin asıl görevlerinin, buldukları ülkelerde Amerika yararına çalışacak etkili bir aydınlar grubu yaratıp, Amerikan dünya görüşü ve kültürünün yaygınlaşması olduğu da iddia edilir.

Amerikan Barış Gönüllülerinin Türkiye’de çeşitli görevlerde çalışmalarının yasal dayanağını, 27 Ağustos 1962’de ABD Başkan Yardımcısı Lyndon B. Johnson ve Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanı Feridun Cemal Erkin arasındaki anlaşma oluşturmuştur (Ek: 9). Lyndon’ın, Erkin’e gönderdiği mektubun girişinden, iki hükümetin temsilcilerinin, önceden Türkiye’de yaşayacak ve çalışacak Barış Gönüllüleri konusunu görüştükleri anlaşılmaktadır. Yine aynı yazışma, Amerikalıların oturma izinleri için herhangi bir ücret ödemeyeceklerini ve vergiye tabi olmayacaklarını ifade eder .

Altunya’nın Özbalkan’dan aktardığına göre, “Barış Gönüllüleri adlı Amerikan teşekkülünün gayesi, az gelişmiş ve gelişmekte olan memleketlere eğitim, tarım ve sağlık gibi alanlarda ihtiyaç duydukları elemanları temin ve bu memleketlerin hızla kalkınmasına yardım etmek, Amerikalıların diğer memleketler halkını, diğer memleketler halkının da Amerika’ya daha iyi tanınmasını sağlamaktır.” (2006: 822). Türk hükümeti, bu elemanların mali bir külfetinin olmamasını önemli bulmuş, bazı alanlardaki uzman ihtiyacının karşılanacağını düşünmüştür. Akbaş (2006)’a göre, 1962–1969 yılları arasında Türkiye’ye 1200 civarında Barış Gönüllüsü gelmiş, gelen gönüllülerin % 26’ sı Ankara’da görev yapmıştır. Yine Akbaş’ın verilerine göre, Gönüllülerin % 67’ si İngilizce öğretmeni olarak

çalışmıştır. Bu veri, hem Barış Gönüllülerinin kendi dillerini öğretme isteğini hem de İngilizce öğretmeni açığının fazlalığını göstermesi açısından anlamlıdır.

Altunya'nın (2006) yine Özbalkan'a dayanarak verdiği bilgilere göre, Barış Gönüllüleri Türkiye temsilciliğinin, Washington'a gönderdiği gizli raporunda, İngilizce öğretimi, yapılabilecek en önemli çalışma olarak saptanmış ve çalışılacak alanlar olarak, üniversite ve orta öğretim hedeflenmiştir. O günlerde ve gelecekte, İngilizce öğretmenlerine ihtiyacın artacağı öngörüsü tutarlı bir tahmindir. Altunya (2006), o yıllarda, yılda yaklaşık 100 İngilizce öğretmenin yetiştiğini ve bu sayının artan öğretmen talebini karşılayamayacağını belirtmektedir. 1960'lı yıllarda, İngilizce öğretmeni yetiştiren iki kurum GEE ve Çapa Eğitim Enstitüsüdür. Buca Eğitim Enstitüsü yeni açılmıştır. Öğretmen yetiştiren bu kurumların öğretim elemanı ihtiyaçlarının karşılanması konusunda da, Amerikan Barış Gönüllülerini derse sokmak, bir çözüm yolu olarak düşünülmüştür. Barış Gönüllülerinin 1966 Mali Yılı Raporunda, Türkiye'deki programlarının 1962'de 30 İngilizce öğretmeniyle başladığı, bu sayının 1965'de 202'ye çıktığı yazılmaktadır. Altunya (2006), GEE arşiv kayıtlarına dayanarak, İngilizce Bölümü'nde 1965'de 4, 1966-67'de 8; 1967-68'de 9; Eylül 1968'de 11 Barış Gönüllüsü olduğunu belirtmiştir.

Altunya'nın (2006), GEE İngilizce Bölümünün öğretmen ve yöneticilerinden Mehmet Ali Erkiner ve Naciye Öncül'le yaptığı görüşmelerde, Erkiner, gönüllülerin seçerek alındığını ve bilgi eksikliklerinin giderildiğini söylemiştir; Öncül ise gönüllülerin, öğrencilerin konuşma ve telaffuz pratikleri konusunda yardımcı olduklarını, öğretmen olmadıklarını bildiklerini ve kendilerinden memnun olduklarını belirtmiştir.

Türkiye'de Amerikan Barış Gönüllülerinin İngilizce öğretiminde yer almaları konusunda Prof. Dr. Ahmet Kocaman'ın, Prof. Dr. Ayhan Sezer'in ve uzun yıllar MEB'de

üst düzeyde çeşitli görevlerde bulunan emekli Bakanlık Müşaviri İbrahim Barbaros'un (Ek: 7) görüşlerine başvurulmuştur. Bu görüşmelerden edinilen görüş ve bilgiler şöyle sıralanabilir:

Kocaman'a göre (2010), Barış Gönüllülerinin yabancı dil öğretiminde, yani İngilizce öğretiminde yer almaları yanlış bir girişimdir. Sezer (2010), Barış Gönüllüleri arasında iyi niyetli ve nitelikli kişilerin mutlaka olduğunu, ancak bugün artık ABD'nin de kabul ettiği gibi, bu kişilerin haberli ya da habersiz istihbarat elemanı olarak çalıştırıldıklarının bilindiğini ifade etmiştir. Barbaros (2010), kendisiyle yapılan görüşmede, Amerikan Barış Gönüllüleri ile ilgili görüş ve deneyimlerini şöyle aktarmıştır:

Turhal Lisesinde İngilizce öğretmeni iken bir süre bir Barış Gönüllüsü ile birlikte çalıştım. Bu şahıs, Turhal'dan Ankara'ya Georgetown Dil Enstitüsü ile çalışmaların yapıldığı GEE İngilizce Bölümüne nakledilmişti. Benim öğrencilik yıllarımda da İngilizce Bölümünde Barış Gönüllüleri çalışıyordu. Bunlara tepki gösterilmesi ve projenin son bulması öğrencilik yıllarıma rastlar. Bu faaliyet Türkiye ile ABD arasındaki bir ikili anlaşma ürünüdür. Yanlış uzmanlar gelip faydalı olamadılarsa, tarihi eser kaçakçılığına karışanlar olduysa, yanlış okullarda görevlendirildilerse, bunlar proje tasarımında Türk tarafının gerekli hassasiyeti göstermemiş olmasındandır. Projenin oluşturulmasının temelinde İngilizce öğretmeni yetersizliğine çare arayış vardır. Karar mı yanlıştı, uygulama mı yanlış yapıldı? Bu tartışılır.

Barbaros, İngilizce öğretmeni açığını Amerikan Barış Gönüllüleri ile kapama girişimi ile 1986'da Anadolu liselerindeki İngilizce öğretmeni, İngilizce Matematik öğretmeni ve İngilizce Fen öğretmeni ihtiyacının karşılanması için özel bir yasal düzenlemeyle Pakistan ve Bangladeş'ten öğretmen getirme projesi arasındaki benzerliğe dikkat çekmiştir. Sözü edilen bu projede, MEB'in öğretmen seçim komisyonunda üye olarak görev yapan Barbaros, bu projenin de uzun ömürlü olmadığını söylemiştir.

Türkiye'de 1960'lı yıllara yayılan Amerikan Barış Gönüllüleri deneyimine, İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme bağlamında bakıldığında, giderek daha

çok sayıda öğrencinin İngilizce öğrendiği, İngilizce öğretmeni açığının büyük olduğu ve İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanı sayısının yetersiz oluşu ortaya çıkar. Böyle bir yetersizlik de, genelde öğretmen yetiştirmede, özelde İngilizce öğretmeni yetiştirmede izlenen politikanın etkili olmadığına bir işaretidir. ABD ile yapılan bir anlaşmaya dayanarak, İngilizce öğretmeni sayısını arttırmaya gitmek, sorunun yalnızca nicelik boyutunu, üstelik de kısa erimde ele almaktır. Sorunun nitelik boyutu hep göz ardı edilmiştir. Cumhuriyet'in, kurulur kurulmaz ivedilikle ele aldığı ulusal eğitim ülküsü bir yana konulmuş, kalıcı olamayacak anlık düzenlemelere gidilmiştir.

IV. 2. Maarif Kolejlerinden Anadolu Liselerine: Ortaöğretimde Etkili Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim Çabaları

Lozan Anlaşması kararları doğrultusunda, Tevhid-i Tedrisat Kanununun (Öğretim Birliği Yasası) gereğini yerine getiren ve laik eğitim sisteminde yerini alan yabancı okullar yabancı dille öğretim yapmayı sürdürmüşlerdir. Kurulduğundan bu yana yabancı dille öğretim yapan Galatasaray Lisesinin yanı sıra, Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji de 1952'de İngilizce öğretime başlamıştır (Demircan, 1988). MEB 1955–1956 öğretim yılında 6 Maarif Koleji açmıştır.

Sezer (2010), maarif kolejlerinin kuruluşunun çok doğru bir gözleme dayandığını söylemiştir; “Mademki Batıdan bilim ve teknoloji alınacaktı, mademki bilim ve teknolojiyi Türkçeye çevirmek mümkün olamayacaktı, o halde aktarımı doğrudan İngilizceden yapabilecek kişiler yetiştirmek gerekiyordu.” GEE'den mezun olduktan sonra ilk çalıştığı okul Diyarbakır Maarif Koleji olan Sezer, 1969'da, Türkiye'de yalnızca 6 Maarif Kolejinin olduğunu, eğitim enstitüsünü dereceyle bitirenlerin atamasının bu okullara yapıldığını belirtmiştir. Kolejler, ilk yılı İngilizce hazırlık sınıfı olmak üzere

toplam 7 yıl öğretim veriyorlardı. Okullar yatılıydı. Sezer, MEB bünyesinde Maarif Kolejlerinin bağlı olduğu bir genel müdürlüğün olduğunu ve ilk genel müdür İlhami Bey'in bu kolejlerin başarılı olması için geceli gündüzlü çalıştığını, atanacak öğretmenlerin, okullarından mutlaka derece ile mezun olanlar arasından seçilmesinin de onun fikri olduğunu belirtmiştir.

Barbaros (2010), Maarif Kolejlerinin sayılı bir kaç okulla kalıp devam edemeyişini eğitim politikalarının hayata geçirilemeyeşine bağlamıştır. Bu kolejlerin varlığını sürdürmemesinde alt yapı oluşturulamamasının etkisini vurgulayarak, öğretmeninden laboratuvarına her şeyin dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir. “Elit, elit okullarda yetiştirilir” ilkesinin, pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de geçerli olduğuna değinerek, bu ilkenin eğitimin her kademesinde uygulandığını söylemiştir. Barbaros, ayrıca eğitim politikalarının devlet politikası olması gerektiğini, hükümetler ve dolayısıyla Milli Eğitim Bakanları değıştikçe uygulamaların da değıştiğini ve başarıyı sürdürmenin olanaksızlığını belirtmiştir. Barbaros’un bu gözlemini, Sezer’in yaşantıları desteklemektedir. Sezer’e göre (2010), bu okullar planlandıkları gibi devam edebilselerdi, sisteme büyük katkılar vereceklerdi. Politik nedenlerle yöneticilerin değışmesi ve ehliyetsiz/yetersiz öğretmenlerin atanması, sürdürülebilir başarıyı engelleyen neden olmuştur.

Yukarıdaki bilgiler ve tanıklıklar çerçevesinde bakıldığında, Maarif Kolejlerinin, 1950’li yılların sonlarına doğru, seçkin öğrencileri yükseköğretime hazırlayacak okullar olarak kurulduğunu anlamak güç değildir. Bu öğrencilerin seçkinliğini tamamlayacak temel özelliklerden biri de çok iyi İngilizce bilmeleridir. İngilizce bilmek, önceden de vurgulandığı gibi, seçkin olmanın bir ön koşulu olarak kabul edilmiştir.

Diğer yandan, sayıları sınırlı bu kolejlere bakıldığında, Osmanlı'nın son yüzyılında kurulan ve mezunları ile başarı öyküleri Cumhuriyet Dönemine aktarılan yabancı okulların, özellikle İngilizce öğretim yapan Amerikan okullarının etkilerini görmek kolaydır. Maarif Kolejleri de aynı Amerikan okulları gibi etkili bir İngilizce hazırlık sınıfı ile öğretime başlamış, çok iyi İngilizce bilen mezunlar vermiştir.

İngilizce öğrenmeye artan ihtiyaç, zamanla Maarif Kolejleri ile karşılanamaz duruma gelince, aynı bakış açısıyla kurulan Anadolu Liseleri açılmaya başlanmış ve bu okulların sayısı hızla artmıştır. Örneğin, 1974 -1975 öğretim yılında Anadolu Lisesi sayısı 12 iken 1882–1983 öğretim yılında bu sayı 23 olmuştur (www.meb.gov.tr; Erişim tarihi: 12 Kasım 2009). İzleyen yıllarda, her il ve büyük ilçelere en az bir Anadolu Lisesi açılmıştır. Bu hızlı okullaşma, Türkiye gündemine öğretmen açığı, yabancı dille eğitim, İngilizce öğretiminde yaşanan başarısızlıklar gibi yeni tartışma konuları getirmiştir.

IV. 3. Yabancı Dille Eğitim ve Etkili Yabancı Dil Öğretimi Tartışmaları

1970'li yıllar, maarif kolejlerinin devamı sayılan Anadolu liselerinin gündemde olduğu ve sayılarının artmaya başladığı dönemdir. Anadolu liseleri, 5 yıllık ilkokulları bitiren öğrencileri sınavla kabul etmekteydi. Öğrenciler, bir yıllık İngilizce hazırlık sınıfı eğitimini aldıktan sonra öğretimlerine devam ederlerdi. Hazırlık sınıfını izleyen altı yıl boyunca, matematik ve fen derslerinde öğretim dili İngilizceydi.

Anadolu liseleri, verdikleri İngilizce öğretim ve görece seçilmiş öğretmenleriyle kısa süre içinde seçkin orta öğretim okulları olarak toplumsal ilgi odağı haline geldiler. İlkokul öğretmenlerinin ve ilkokulların başarısı, Anadolu lisesi kazanmış öğrenci sayılarıyla değerlendirilmeye başlandı. Veliler için, çocuklarının İngilizce

öğrenmesi büyük önem taşıyordu. Üstelik Anadolu liselerinde, diğer devlet okullarına kıyasla sınıf mevcutları daha düşüktü.

1980’li yıllarda, giderek daha fazla sayıda öğrenci Anadolu liselerine girmek durumunda olduğu için, fiziksel koşullar ve öğretmen açığı dikkate alınmadan pek çok Anadolu lisesi açılmıştır. Bu yıllarda, hem İngilizce öğretmeni hem de matematik ve fen derslerini İngilizce öğretebilecek öğretmen açığı önemli bir sorun haline gelmiştir. Anadolu liselerinde görev yapan matematik ve fen dersleri öğretmenlerinin, derslerini İngilizce yapacak yeterlilikte İngilizce bilmedikleri öne sürülmüştür. Bazı yerlerde, derslerin Türkçe yapıldığı, bazı yerlerde de öğrencilerin kitaptaki açıklamaları, öğretmenlerine çevirdikleri söylenmekteydi. Dahası, Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin, üniversite seçme sınavında fen ve matematik dersleri ana dilde öğretilmediği için beklenen başarıyı gösteremedikleri iddia edilmişti.

Anadolu liselerinde gözlenen bu gelişmelerin yanı sıra, devlet okullarında 6 yıl süren yabancı dil (İngilizce) derslerinin sonucunda, öğrencilerin istenen düzeyde İngilizce öğrenememiş olmaları neredeyse olağan karşılanmaktaydı. Bu durum yabancı dil öğretim uzmanlarının, öğretmen yetiştiricilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin yeni bir arayışın içine girmelerine ve mevcut sistemi sorgulamalarına yol açmıştır. Bu tartışma ortamında, bir gurup bilim insanı, entelektüel ve öğretmen, mevcut yabancı dil öğretim politikalarının değiştirilmesini ve etkili bir dil öğretimi için gereken adımların atılmasını ileri sürerken, diğer grup, söz konusu sorunun çözümünde yabancı dille öğretimin önemini vurgulamıştır. 1980’li yılların ikinci yarısında başlayan bu tartışmalar, 1990’lı ve 2000’li yıllarda da devam etmiştir.

“Yabancı dilde eğitime hayır, yabancı dil öğretimine evet” görüşünü savunanlar, öncelikle bir yabancı dil öğrenmenin, çağdaşlaşmanın vazgeçilmez koşullarından biri olduğunun altını çizmişler ve Türkiye’de yabancı dil öğretimi için, şimdiye dek çok fazla kaynak harcadığını ve sonuç alınmadığını belirtmişlerdir. Örneğin, Kocaman, 6-09-1989 tarihinde Cumhuriyet gazetesinde yayınlanan yazısında, “Neden yabancı dil öğretiyoruz?” sorusuna açık seçik yanıt veremediğimizi, nitelikli bir yabancı dil öğretimi için “anlamlı, işlevsel, kısa erimde yararları görünen” bir programın izlenmesini önermiştir. Aynı yazıda, Kocaman, “hiçbir şey, ana dilde öğretimin yerini alamaz, anadilde öğretim isteği... Ulusal dilin gücüne inancın bir göstergesidir.” demiştir. Göktürk de, yabancı dilin “çağdaş bilginin kaynaklarına açılmamıza yarayacak bir araç gibi değil de kendi başına bir amaç gibi görülmesi” sorununa dikkat çekmiştir (Kilimci, 1998:197). Göktürk’e göre, başarısızlığın iki temel nedeni amaçsızlık ve yöntemsizliktir. Orta öğretimden yüksek öğretimin sonuna kadar öğrencilerin neden yabancı dil öğrendiklerinin farkında olmadıklarına değinen Göktürk, bu amaçsızlığa, derslerin, çağdaş dil öğretim yöntemlerinden ve araç gereçlerinden yararlanmadan yapıldığını eklemekte ve nitelikli öğretmen eksikliğinin de altını çizmektedir. Demircan “yabancı dille eğitim yapan okulların devlet liselerinden daha iyi durumda gözükmeleri, hiçbir zaman yabancı dille eğitimin daha başarılı ve verimli olduğunu göstermez” diyerek, bahsedilen başarının başka değişkenlere bağlı olduğunu söylemektedir (Kilimci, 1998:111). Demircan’a göre, Anadolu liselerindeki matematik ve fen dersleri, “yetersiz bir dil becerisi ile üstelik yabancı dilde anlama becerileri henüz yeterince gelişmemiş olan öğrencilere anlatılmakta, böylece anadille öğretimi bile pek başarılı olmayan bu dersler, öğrenciler için gereksiz yere zorlaştırılmaktadır.”

Kocaman (1997), bu tartışmalarda, öğretimde amaç ile aracın karıştırıldığını, birçok veli ve öğrencinin, yabancı dille öğretimin başarının vazgeçilmez koşulu olduğuna inandırıldıklarını, sonuç olarak Anadolu liselerinin ve özel okulların başarılarının yalnızca verdikleri yabancı dille eğitime bağlanamayacağını ifade etmektedir. Kocaman'a göre, süper lise programlarındaki yoğun yabancı dil öğretimi, yabancı dilde eğitimin yanında bir seçenektir.

Bu tartışmalara, yukarıda belirtildiği gibi, şair, yazar ve gazeteciler de katılmış ve görüşlerini bildirmişlerdir. Örneğin, Atilla İlhan'a göre, yabancı dille öğretim, kültür emperyalizminin başlıca taktiğidir. "Bir ülkeyi tutsak etmenin ilk yolu, o ülkenin dilini ortadan kaldırmaya çalışmak ve öğretim dili olarak başka bir dili oraya empoze etmektir." (Kilimci, 1998: 184). Çelebi'ye göre (2006), 21. yüzyılda en az bir yabancı dil bilmenin önemi tartışılmayacak kadar büyüktür, ancak dünyanın hiçbir gelişmiş ülkesinde teknoloji üretmek ve bilimsel alanda ilerlemek için yabancı dille öğretim yapılmamaktadır.

Alptekin, 17-08-1989 tarihinde Cumhuriyet Gazetesi'nde yayınlanan "Yabancı Dil Öğrenmek Türkçeyi Unutturmaz" başlıklı makalesinde, yabancı dille eğitim konusunun tartışılmasının olumlu bir adım olduğunu belirtmekte ancak sorunun, "ulusal benlik", "ulusal onur" gibi, konuyla ilgisiz kavramlar gölgesinde tartışıldığını söylemektedir. Alptekin, Kocaman'ı, çift dilli olduğu halde tek dilli benliğini korumada ısrarlı olduğu için eleştirmektedir. Yabancı dilde eğitime karşı olan Kocaman'ın ve yabancı dilde eğitimin yararlarını savunan Alptekin'in, bu tartışmadaki uzlaşma noktası, devlet okullarındaki yabancı dil öğretiminin iç karartan durumudur.

Alptekin (1989)'in Bear'den aktardığına göre, geçmişte yabancı dil öğrenmenin başlıca nedeni, entelektüel ve kültürel zenginleşmeyi hedefleyen kişisel

isteklerdir. Ancak, dünyada bilim, teknoloji, ticaret, turizm gibi alanlardaki gelişmelerle yabancı dil öğrenme, artık bir ulusal gereksinmedir. Bear, ayrıca, yabancı dille eğitim geleneğinin bizzat Atatürk tarafından, Türk Eğitim Derneği, Yenişehir Lisesinin kurulmasıyla başlatıldığını, Türkiye'nin yabancı dille eğitimden korkmamak olgunluğuna çoktan vardığını belirtmektedir (Kilimci,1998). Ortaylı, “yabancı dile ağırlık veren okulların Türkçeye zararı dokunur diye bir tartışmanın anlamı yoktur.” demiştir. İki ya da üç yabancı dil bilmenin önemine dikkat çeken Ortaylı, bu eğitim sorununun orta öğretim düzeyinde çözümlenmesi gerektiğini, yüksek öğrenimde böyle bir sorunun olmaması gerektiğinin altını çizmiştir (Kilimci, 1998: 199).

“Yabancı dille öğretim- yabancı dil öğretimi” tartışmalarında ortak görüş olarak ele alınabilecek saptama, yabancı dil öğreniminin istenilen düzeyde gerçekleşmesi için uzmanlarca saptanan koşulların sağlanamaması durumudur. “Bütün eğitim çalışmalarımızda temel eksiklerimiz uzun erimli, dizgesel planlamalar yerine gündelik çözümlenmeleri yeğlememizdir. Başka bir anlatımla, bilimsel tutumu öne çıkaramamak, eğitimde kurumsallaşmayı önlemektedir... Ancak işlevsel, amaçlı, hem gündelik hem de kişinin geleceğe dönük gereksinmelerine karşılık verecek yabancı dil öğretimi öncelikle, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi'nin gerçekten bir uzmanlık birimi haline getirilmesi ile olanaklıdır. Sorun yabancı dilden de önce genel olarak eğitimin niteliğinin yükseltilmesi sorunudur.” (Kocaman, 1997; 521: 4). Bu açıklamada Kocaman, yabancı dil öğretiminde gündelik çözümlenmelere ağırlık veren yaklaşımı sistemin bir aksaklığı olarak görmekte, ayrıca yabancı dil öğretiminin MEB'de ayrı bir uzmanlık alanı olarak örgütlenmesi zorunluluğuna dikkat çekmektedir.

“Yabancı dil öğretimi çağımızda bir bilim ve teknik işidir... Çağdaş yöntemleri benimsemek ve uygulamaya koymak, tüm öğretimi İngilizceye dönüştürmekten daha ucuz

ve hızlı çözüm sağlar.” (Köksal, 1985: 67). Köksal, aynı yazıda, 1336’sı meslek lisesi olmak üzere 1985 yılında toplam 2542 lisenin bulunduğunu, bunların içinde yalnızca yabancı dille öğretim yapan 90 lise olduğunu, bu liselerde bile yeterli öğretmen bulunmadığını belirtmiştir. Yabancı dilde öğretim, öğretmen yetiştirme maliyetini yükseltecektir. Yeterli yabancı dil öğretmeni yokken, ayrıca çok iyi dil bilen fen ve matematik öğretmeni yetiştirmek büyük bir maliyet gerektirir. Ulusoy (2000), Türkiye’de dil eğitimi politikasının yanlış ve pahalı olduğunu belirtip yeni bir dil eğitimi politikasının gerekliliğine dikkat çektiği makalesinde, yabancı dile gereksinmesi olmayanlara dil öğretmekle boşuna zaman harcadığını belirtmektedir.

Edebiyat eleştirmeni Memet Fuat, 4 Aralık 1996 günkü Cumhuriyet gazetesindeki “Düşünceye Saygı” adlı köşesinde yabancı dilde öğretim konusunda şunları söylemektedir: “Yabancı dile ağırlık vermek başka şeydir, matematik, fizik, kimya, dirimbilim, ruhbilim, toplumbilim, tutumbilim gibi dersleri yabancı dilde okutmak başka şey... Çocuklarımızın başka bir dilde düşünen, başka bir dilde yaratan insanlar olarak gelişmelerine neden olmayın.”

Yukarıda özetlenmeye çalışılan görüşler, öncelikle, yabancı dil öğretiminin, özellikle de İngilizce öğretiminin, ulusal düzeyde tartışma konusu haline geldiğini göstermektedir. Birbirinden farklı görüş bildiren iki grubun ortak noktası, bu yüzyılda en az bir yabancı dilin (İngilizcenin) mutlaka öğretilmesi ya da öğrenilmesi konusudur. Yine bir başka ortak nokta da, kimsenin mevcut sistemden hoşnut olmamasıdır. Tartışmaya katılan herkes daha etkili yabancı dil öğretim politikasına ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Ayrılma noktası, orta öğretimde belli derslerin yabancı dille yapılması ya da yapılmaması konusundadır. Yabancı dille eğitimin karşısında olanlara göre, böyle bir

eğitim modeli için, Türkiye çok daha fazla harcama yapmak zorundadır; dil öğretimine çok daha fazla para ayrılacaktır.

Bu çalışmada, görüş ve yorumlarına başvurulan Sezer, Kocaman ve Barbaros da “yabancı dille eğitim mi, etkili yabancı dil ğretimi mi” konusunda görüş bildirmişlerdir. Sezer’e göre (2010), bu tartişmalarda tam bir kavram kargaşası vardır, çünkü tartişmaya katılanlar kavramları farklı algılamışlardır. Aslında, yabancı dille eğitim ve etkili yabancı dil ğretimi birbirini tamamlayan yaklaşımlar olmalıdır. Sezer’e göre bilimsel olan, bir yabancı dil öğrencisinin kendini hem anadilinde hem de yabancı dilde ifade edebilmesidir. Etkili yabancı dil ğretiminde zorunlu olarak bir miktar yabancı dille eğitim gerekir. Bu tartişmaların yararları olmuştur ancak dil öğretmenleri arasında bu yarar pek görülmemiştir. Sezer, ğrencilerine iki dilli sözlük ve Türkçe açıklamalı ders kitabı kullanmayı yasaklayan öğretmenlerin olduğuna dikkat çekmektedir. Sezer’e göre, İngilizce ğrenenlerin tek dilli sözlük kullanmaları, kesinlikle eviri yapmamaları, dilbilgisi öğrenmekle zaman kaybetmemeleri gibi yargılar, İngiliz uzmanlarca öğretmenlere kabul ettirilmişdir. Sezer, bu yaklaşımın tutarsızlığına Boğaziçi niversitesindeki uygulamaları örnek gösterir: Boğaziçi niversitesinde yabancılara Türkçe ğretilirken, İngilizce açıklamalı ve dilbilgisi ağırlıklı bir program izlenmekte ve öğrencilerin başka türlü öğrenemedikleri ne sürülmektedir. Aynı niversitede İngilizce ğretilirken Türkçe açıklamalı ve dilbilgisi ağırlıklı program izlenmemektedir.

Kocaman’a göre (2010), bu tartişmalar yabancı dil öğretimindeki başarısızlıklar nedeniyle başlamışdır. Özellikle, devlet okullarında başarı çok düşüktür ve çözüm aranmaktadır. Kocaman, uzun yıllar İngilizce ğretmenliği yapmış birisi olarak ve uygulamalı dilbilime olan ilgisi nedeniyle tartişmalara katıldığını ve bu tartişmaların konu üzerinde düşünmemizi sağlaması nedeniyle yararlı olduğunu belirtmişdir. Barbaros (2010),

bilimsel ve teknolojik gelişmeleri anında izleyebilmek için, yabancı dille öğretim yerine, Güney Kore modeli gibi uygulamaların çok daha başarılı olacağını ifade etmiştir. Güney Kore’de, İngilizce yazılmış tüm bilimsel ve teknolojik yayınlar hızla ana dile çevrilmekte ve eğitim kurumlarına ulaştırılmaktadır.

IV. 4. 1950–2000 Yılları Arasında İngilizce Öğretimi Konusunda Yapılan Yasal Düzenlemeler

Çalışmanın III. Bölümünde de değinildiği gibi, yabancı dil öğretimi ve öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar, MEB tarafından yapılan belli yasal düzenlemelerle gerçekleştirilmektedir. Son 50 yılı değerlendirebilmek ve uygulanan politikaları izleyebilmek için, 1950’li yıllardan 2000’li yıllara dek yapılan yasal düzenlemelerin sıralanması yerinde olacaktır.

1956’dan itibaren, İngilizce öğretim yapan yeni ‘kolejler’ açılmıştır. Bu özel okulları, Bakanlığın belirli illerde açtığı, sınavla öğrenci alan ve İngilizce öğretim yapan Maarif Kolejleri izlemiştir. 1970’li yıllarda, Maarif Kolejlerinin yerini Anadolu liseleri almıştır. 1965 yılında 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanununun yürürlüğe sokulmasıyla, yabancı dille öğretim yapan özel ve yabancı okulların eğitim ve öğretimi sürdürmeleri sağlanmıştır. Türkiye’deki tüm özel ve yabancı okullar, anılan tarihten itibaren etkinliklerini bu kanun çerçevesinde sürdürmektedir.

Türkiye’de yabancı dil olarak İngilizce öğretimini ilgilendiren bir diğer önemli kanun da, 14–10–1983 tarih ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunudur (Ek:11). Bu kanunun amacı, eğitim-öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim-öğretim yapan okulların uymak zorunda oldukları esasları düzenlemektir. Bu kanuna göre, ilk orta ve yaygın eğitim kurumlarında Türkiye

Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük, Türk dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürü ile ilgili diğer dersler yabancı dille okutulamaz ve öğretilemez. Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler, Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılamaz. İlk ve orta öğrenim kurumlarında öğretilecek yabancı dil konusunda Milli Eğitim Bakanlığı karar alır. Türkiye’de öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun görüşü alınarak Bakanlar Kurulu kararıyla belirlenir.

1988 yılına dek zorunlu yabancı dil (İngilizce, Almanca, Fransızca) öğretimi, orta öğretimin ilk yılında başlamıştır. Üç yabancı dilden birisini seçen öğrenciler bu zorunlu derse lise eğitiminin sonuna kadar devam etmişlerdir. 1988- 1989 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığının uygulamaya soktuğu Basamaklı Kur Sistemi ile birlikte, yabancı dil dersleri liselerde zorunlu ders statüsünden çıkarılıp seçmeli ders statüsüne getirilmiştir. Yabancı dil öğretimini daha etkili ve sertifikalı yapmayı hedefleyen bu programın başarılı olması, dil öğretmenlerinin hizmet içinde eğitilmesi, program geliştirme ve öğretim malzemelerinin hazırlanması amacıyla Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi’nin (YADEM) kurulmasına karar verilmiştir. Uygulama çalışmalarına 1988’de ülke genelinde başlanmıştır. Uygulamadan kaynaklı sorunlar nedeniyle, basamaklı kur sisteminden 1989–1990 öğretim yılında vazgeçilmiş ve yeniden eski uygulamalara dönmüştür (Demirel, 2003). Basamaklı Kur Sistemi uygulamasının yalnızca bir yıl sürmesi üzerinde tartışılmaya değer bir konudur. Bu yeni sistem, var olan sistemden duyulan hoşnutsuzluğu gidermek için ortaya konmuş ve daha etkili dil öğretme amacıyla tasarlanmıştır. Ülke çapında uygulamaya konulan ve binlerce öğrenciyi ve öğretmeni ilgilendiren böyle bir değişikliğin bir yıl sonra uygulamadan kaldırılması, yabancı dil öğretimi konusunda izlenen tutarsız politikaları ve

anlık kararları göstermektedir. Yukarıda değinilen yasal düzenlemelerin yanı sıra, 1997 yılında yürürlüğe konulan 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Yasası İngilizce öğretimini ve öğretmen yetiştirmeyi kökten etkileyen bir yasal düzenleme olarak aşağıda kronolojik akış sırasına göre ele alınacaktır.

IV. 5. Yabancı Dil Öğretiminin Sorunları ve 1980’li Yıllar

1960’lı ve 1970’li yıllarda, İngilizce öğretiminde önemli değişikliklere rastlanmamaktadır. Var olan program sürdürülmüş, 1970’li yılların ortasından itibaren MEB’in yabancı uzmanların katılımıyla oluşturulan bir komisyona hazırlattığı yeni ders kitapları (An English Course for Turks) uzun yıllardır kullanılan Gatenby kitaplarının yerini almıştır. Bu kitap serisinde de sözel becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yer almış, öğretmenlerin kullanımı için görsel ders malzemeleri ve öğretmen kitabı hazırlanmıştır (Demirel, 2005). Öğretmenlerin bu kitapları etkili kullanıp kullanamadıkları hakkında somut bir bilgi bulunmamaktadır. Bu nedenle İngilizce öğretiminde vurgulanması gereken bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Bu yıllarda Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi gibi yüksek öğretim kurumlarının bazılarında hazırlık okulları açılmış ve hazırlık sınıflarında kullanılmak üzere Kulak-Dil Yönteminin (Audiolingual Method) izlenmesini olanaklı kılan “Spoken English For Turks (SEFT)” isimli ders kitapları serisi Türk ve yabancı uzmanlardan oluşan bir komisyon tarafından hazırlanmıştır. Bu kaynağın ve izlenen Kulak-Dil Yönteminin bazı yüksek öğretim kurumlarında uzun süre kullanılması nedeniyle, o dönemde yetişen İngilizce öğretmenlerini dolaylı olarak etkilediği söylenebilir.

Yukarıda özetlenen koşullar altında 1980’li yıllara gelinmiştir. 1980’li yıllar, genelde yabancı dil öğretimi, özelde İngilizce öğretimi konusunda yoğun tartışmaların yapıldığı bir dönemdir. En çok tercih edilen yabancı dil, 1950’lilerden itibaren hep olduğu

gibi, İngilizcedir. MEB sayıları çok az olmasına karşın başarılı maarif kolejleri deneyimini yaşamış, bu okullarda gerçekleştirilen etkili İngilizce öğretimini Anadolu liseleri ile sürdürme çabasını başlatmıştır. Giderek her ilde Anadolu Lisesi açılması isteği, artık vatandaşlardan gelmektedir. Anadolu liselerinin saygın öğretim kurumları olmalarının nedeni, diğer devlet okullarından farklı olarak, İngilizce hazırlık sınıflarının olması ve sınıf mevcutlarının görece daha az sayıda olmasıdır. Yine bu yıllarda, daha çok sayıda özel ilk ve orta öğretim kurumları açılmış ve bu okulların da ayırt edici özelliği İngilizce öğretime önem vermeleri olmuştur. Toplumun hemen her kesimine göre, İngilizce bilmek, iyi bir eğitim almanın olmazsa olmaz bir gereği, iyi bir iş bulmanın da ön koşuludur. Yüksek öğretimde, İngilizce hazırlık sınıfı programları olan Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi mezunları dil bildikleri için göz doldurmuş, diğer üniversiteler de İngilizce hazırlık programları açma yoluna yönelmişlerdir.

Diğer yandan; öğretmenler, öğrenciler, veliler, bilim insanları yabancı dil öğretiminde başarılı olunamadığı görüşüne sahiptir. Söz konusu başarısızlığın nedenleri, her kesim tarafından farklı açıklanmaktadır. Bu ortamda, Türk Eğitim Derneği, 20–21 Haziran 1983’de “Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları” konulu bir bilimsel toplantı düzenlemiştir. Bu toplantıya çeşitli üniversitelerden öğretim üyeleri, öğretmenler, mezunlar, öğrenciler ve veliler katılmış ve mevcut sorunlar tartışılmıştır. Bu toplantıda sunulan bildiriler ve tartışmalar Dr. Özcan Demirel (1983) tarafından yayına hazırlanıp kitaplaşmış ve böylece geleceğe bir belge bırakılmıştır. Söz konusu kitap, bu çalışmada 1980’li yılları değerlendirirken birincil kaynak olarak kullanılmıştır. Aşağıda özetlenecek uzman görüşler ve tartışmalar 1980’li yılların anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

IV. 6. Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları Toplantısı– 1983

‘Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları’ toplantısı, Türk Eğitim Derneği Bilim Kurulu Başkanı Prof. Dr. S. Çetin Özoğlu’nun açılış konuşmasıyla başlamıştır. Yabancı dil öğretimini güncel ve önemli bir konu olarak ele alan Özoğlu, yabancı dil öğretiminin hem Cumhuriyet öncesinde hem de Cumhuriyet döneminde Batıya açılmanın bir göstergesi olduğunu belirtmiştir. Özoğlu’na göre, yabancı dil öğrenmek toplumda başlı başına bir amaç haline gelmiş ve bu konuya aileler büyük umutlar ve beklentiler bağlamıştır. Özoğlu, toplantıda “neden yabancı dil öğretiyoruz, neden yabancı dille öğretim” sorularının ve “yabancı dil öğretimi bir amaç mı ya da araç mı olmalı” konularının da tartışılacağına değinmiştir. 1980’li yılların başlarında, hala neden yabancı dil öğretiyoruz tartışması, ya da yabancı dil öğretimi bir araç mı yoksa amaç mı tartışmaları bu konuda belirgin ve herkes tarafından benimsenen politikaların olmayışına işaret etmektedir.

Bu toplantıya bildirimleri ile Hacettepe Üniversitesinden Doç. Dr. Ahmet Kocaman ve Dr. Özcan Demirel, Orta Doğu Teknik Üniversitesinden Hüsnü Enginarlar ve Yrd. Doç. Dr. Özden Ekmekçi, Boğaziçi Üniversitesinden Prof. Dr. Hikmet Sebüktekin, Merkez Bankası Planlama ve Eğitim Genel Müdür Yardımcısı Ülkü Özgüler katılmışlardır. Aşağıda bildirimleri özetlenecek olan bilim insanlarının 1983 yılındaki akademik ünvanları verilecektir.

Doç. Dr. Ahmet Kocaman “Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler” adlı bildirisinde, yabancı dil öğretiminde, geçmişin kalıtını da içinde bulunduran yeni yönelimlere tanıklık edildiğini belirtmektedir. Kocaman, yabancı dil öğretiminin dayanaklarını, dilbilim, öğrenme kuramları ve ruhbilim olarak sıralamakta ve disiplinler

arası bu yönelimin öğretmen yetiştirmede göz önünde tutulması gerektiğine işaret etmektedir. Kocaman'a göre, dil öğretiminde amacın belirlenmesi çok önemlidir. Amacın belirlenmesi de, öğrencilerin gereksinmelerinin saptanmasına, yani gereksinim çözümlemesine bağlıdır. Kocaman, dil kullanımında amacın yalnızca doğruluk değil uygunluk ve geçerlilik de olduğunun, asıl amaç etkili iletişim olduğuna göre anlaşılabilirlik ve yerindeliliğin de en az dilbilgisine uygunluk kadar önem taşıdığına altını çizmektedir. Burada, Kocaman, Hymes'in 1972'de açıkladığı "iletişim edinci" kavramına dikkat çekmekte ve dilin toplumsal-iletişim bağlamının önemini vurgulamaktadır. Bu durumda, orta öğretimde yabancı dil öğretiminin amaçları saptanırken öğrencilerin somut dil kullanımındaki hedeflerinin de saptanması gerekmektedir.

Kocaman, ders izlenceleri ve yöntem konusuna değindiğinde, artık tek bir yabancı dil öğretim yönteminin değil yöntemlerde çeşitliliğin dil öğretimindeki önemine dikkat çeker. Kocaman, duyumcu-dil yöntemi, akılcı yöntem ve işlevsel-kavramsal yöntem dışında artık kişisel ve yöresel tutumları yansıtan yöntemler olduğunu belirtir. Bu yöntemlerin hemen tümünde sarmal bir yaklaşımın benimsendiğini, buna göre konuların iç içe örülen, sürekli birbirleriyle bağlantısı kurulan bir düzenek içinde işlendiğini söyler. Ders izlencelerinde dilbilgisinin yerine dikkat çeken Kocaman, artık amaç iletişim olduğuna göre, dilbilgisi de iletişime katkıda bulunduğu ölçüde yararlıdır. İletişim, tümce boyutunu geçtiğinden yeni yaklaşımlarda, dilbilgisi tümce ötesine taşınmıştır.

Kocaman, 1980'lerde yabancı dil öğretiminin temel kavramlarını şöyle sıralar: öğrenci yönelimli öğretim, işlevsel-kavramsal öğretim, gereksinim çözümlemesi, amaçlı öğretim, yanlıslara hoşgörü, yol gösterici öğretmen, insancıl öğretim, anlam, yüzey-derin yapı ve disiplinler arası yaklaşım. Bu kavramlar, yabancı dil öğretiminde ve öğretmen

yetiştirmede Batıda tartışılan kavramlardır ve Türkiye’de akademisyenlerin alandaki gelişmeleri günü gününe izlediklerini göstermektedir.

Kocaman’ın sunusunu izleyen soru-yanıt bölümünde söz alan MEB zel ğretim Kurumları Daire Başkanı Ercan Kubilay, Bakanlıkta yabancı dil öğretiminin ilkokul kademesinde başlaması konusunda bazı tartışmaların olduğuna değinerek Avrupa Konseyi raporuna göre, yabancı dil öğrenimine başlama yaşının 10 yaş olduğuna dikkat çekmiştir. Aşağıda değinileceği gibi, MEB ve Avrupa Birliği’nin bir rgt olan Avrupa Konseyi arasında dil ğretimi konusunda bir iletişimin başladığı görülmektedir.

Bu toplantıda ikinci bildirin başlığı ‘‘Yabancı Dil ğretiminde Psiko-Sosyal Etmenler’’ olup Yrd. Doç. Dr. Özden Ekmekçi tarafından sunulmuştur. Ekmekçi, yabancı dil ğretiminde psiko-sosyal etmenleri ğrenci, ğretmen, ortam ve eğitim sistemi olarak sıralar. Ekmekçi, ğrenme öğretme süreçlerinde ğretmen rollerinin ve ğrenci özelliklerinin üstünde durduktan sonra ortamı, öğrencinin bulunduğu çevre, öğrenim ortamı ve sınıf ortamı olarak çeşitlendirir. Öğrencinin içinde bulunduğu ortamın yabancı dil konusundaki tutum ve yargılarının, öğrenme isteğine olan etkisine dikkat çeken Ekmekçi, anne-babaların rollerinin altını çizer. ğrenim ortamını ise ya o yabancı dilin konuşulduğu ülke ya da Türkiye rneğinde olduğu gibi, okul-sınıf ortamı oluşturmaktadır. Türkiye’de okul çağında yabancı dili öğrenenlerin güdülenmeye ihtiyaçları fazladır, çünkü o dili hangi amaçla öğrendiklerini bilmemektedirler. Sınıfların dil öğretimine uygun biçimde düzenlenmesi, öğrenme hevesini artıracaktır. Ekmekçi, bu bağlamda etkili bir sınıf yönetimi için gerekli bilgileri alan yazınıyla destekleyerek aktarmıştır. Son olarak sistemi tanımlayan Ekmekçi, Türkiye’deki ğretmen açığına dikkat çekmekte, ayrıca öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini sağlayacak etkinliklerin olması gerektiğine

değmektedir. Kalabalık sınıflar, iyi yetiştirilmemiş öğretmenler, iyi hazırlanmamış izlenceler ve araç gereç eksikliği başarısızlığın temel nedenleridir.

Bildiriyi izleyen soru-yanıt bölümünde Prof. Dr. Hikmet Sebüktekin, güdülemenin yabancı dil öğretimindeki önemine dikkat çekerek, bir türlü güdülenmemiş ancak sınıflarda olan ve doğallıkla bir şey öğrenemeyen öğrencilere ne yapılması gerektiği sorusunu tartışmaya açmıştır. Ekmekçi, bu soruya kesin bir yanıt verilemeyeceğini, güdüleme konusunda toplumun yabancı dil öğrenme konusundaki tutumundan, öğretmenlerin yetiştirilme ve çalışma koşullarına dek pek çok unsurun etkili olduğunu söylemiştir. Sebüktekin'e göre, bu sorun, orta öğretimde verilen diğer derslerle benzerlik göstermeyen bir özellik taşır, çünkü kişiler her yaşta, gereksinme duyduğu zaman, yabancı dil öğrenebilir. Sebüktekin'e göre, yabancı dil öğrenme yaşı, gerçek bir yabancı dil öğrenme gereksinmesinin ortaya çıktığı yaştır. Önemli olan, öğrenciye yabancı dil öğrenme olanağını her zaman sağlayabilecek bir düzenlemeye sahip olmaktır.

Dr. Özcan Demirel, yabancı dil öğretmenleriyle yapmış olduğu bir araştırmadan hareketle, devlet okullarında öğrencilerin yabancı dil öğrenme konusunda güdülenmelerinin çok az, yabancı dille öğretim yapan kurumlarda da oldukça yüksek olduğunu belirtmektedir. Demirel, güdülenme sorununun çözümü ne olabilir sorusunu yönelttiğinde, devlet okullarında görev yapan yabancı dil öğretmenlerinin yaklaşık %80 i bu derslerin seçmeli yapılmasını önermişler, ancak yabancı dille öğretim yapan kurumlardaki öğretmenler bu görüşe katılmamışlardır. Demirel'e göre, bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin var oluş nedeni yabancı dil öğretmektir. Demirel, yabancı dil derslerinin seçmeli olması görüşünün düşünülebileceğini, ancak yönlendirmenin ortaokuldan sonra yapılması gerektiğini, yüksek öğretime devam etmek isteyenler için yabancı dil dersinin zorunlu ve çok daha fazla ders saatiyle yapılmasının yararlı olacağını

belirtmiştir. MEB, daha sonra Demirel'in önerdiği programla benzerlik taşıyan seçmeli yabancı dil uygulamasını, basamaklı kur sistemi adıyla denemiş ancak bu uygulamadan bir yıl sonra hemen vazgeçilmiştir.

Hüsnü Enginarlar “Yabancı Dil Öğretiminde Çeşitli Yaklaşımlar ve İşlevsel Kavramsal Yaklaşım” konulu bildirisinde, yabancı dil öğretiminde yöntem sorununa eğilmiştir. Öğretimde diğer girdilerin payı göz ardı edilerek, uygulamada başarı ya da başarısızlığın nedenlerinin yalnızca yönetime bağlandığına dikkat çekmektedir. Enginarlar, Anthony'nin 1963'de önerdiği “Yaklaşım”, “Yöntem” ve “Teknik” tanımlarına değinmiştir. Buna göre, “Yaklaşım” dilin doğası ve öğrenimi ile ilgili genel varsayımları ve ilkeleri kapsar. “Yöntem” ayrıntılı öğrenim planı olup çeşitli aşamalardaki işlem ve uygulamaların bir bütünüdür. “Teknik”, öğretmen ve öğrencinin, öğretme-öğrenme sürecinde kullandığı uygulama biçimleridir. Bu üç unsurun aynı merkezli iç içe geçmiş üçlü bir halka olarak düşünülebileceğini belirten Enginarlar, yöntem ve tekniklerin yaklaşımla uyumlu olmasının beklendiğini belirtir. Kullanılan tekniklere eklemeler yapmak ve değişiklikler her zaman mümkündür, böylelikle “Eclectic-Seçmeli” bir yöntem kullanılabilir.

Bu temel kavramları açıkladıktan sonra Enginarlar, yabancı dil öğretiminde yaygın kabul gören iki yaklaşımın “Audiolingual: Kulak-Dil Yaklaşımı” ve “Cognitive-Anlıksal (Bilişsel) Yaklaşımı” olduğuna dikkat çeker. Geleneksel dilbilgisi-çeviri, düz varım, görsel-işitsel, Lozanov'un telkin, Gattegno'nun sessizlik, Curran'ın grupla dil öğretimi ve Asher'in fiziksel tepki yöntemlerinin, şu ya da bu biçimde anılan bu iki yaklaşımla bağlantılı olduğuna dikkat çeker. Enginarlar, bir üçüncü yaklaşımın geliştirildiğini ve alan yazınında tartışıldığını belirtir. Bu yaklaşım, “Communicative-İletişimsel” Yaklaşımıdır. İletişimsel Yaklaşım, öğrenciye gereksinimlerine yönelik dil

becerilerini ve kullanım kurallarını işlevsel bir düzeyde ve uygun bir güdülenme ortamında kazandırmayı hedefler. Enginarlar, bu yeni yaklaşımın henüz gelişme aşamasında olduğunu, Kulak-Dil Ve Anlıksal Yaklaşımlarda görülen aksine, bu yaklaşıma doğrudan kaynak oluşturan bir dilbilim ya da öğrenme kuramı olmadığını söyler. İletişimsel Yaklaşım kuramsal dilbilimciler ve ruhbilimciler değil, toplumbilimciler ve filozoflar öncülük etmiştir. Bu bağlamda, Enginarlar da, Kocaman'ın önceden değindiği gibi, Hymes'in "Communicative Competence-İletişim Yetisi" kavramına dikkat çekerek, iletişimsel yaklaşımda dilin toplumsal boyutunun ve işlevlerinin altının çizildiğini belirtir. Enginarlar, bu yeni yaklaşımın sınıf içi uygulamalarını ve olası zorluklarını da ayrıntılarıyla vermiştir. Türkiye'de mevcut koşullarda, seçilen ders kitabının yöntemi ve içeriği getirdiğini ve buna da uyulduğu saptamasında bulunan Enginarlar, ideal ders kitabı bulmanın zorluğuna dikkat çekerek, kullanılan kitaplarda bazı uyarlamalar yapılmasının önemini vurgulamıştır. Yöntem arayışına önerilen çözüm de, "Eclectic-Seçmeli" bir yöntem geliştirmek olmalıdır.

Toplantıdaki IV. Bildiri'nin konusu "Yabancı Dil Öğretiminde Araç-Gereçlerin Kullanılması" olup Ülkü Özgüler tarafından sunulmuştur. Özgüler, GEE İngilizce Bölümü'nde görev yapmış ve Avrupa Konseyi'nin yardımlarıyla oluşturulmuş "Yabancı Diller Eğitimi Geliştirme Projesi" çerçevesinde, yabancı dil öğretiminde malzeme geliştirme konusunda çalışmıştır. Bu çalışmalar sonucu 17 kitap yayınlanmıştır. Oturuma başkanlık eden Doç. Dr. Mahmut Adem'in sunuş konuşmasından, bu projenin bir süre yürütüldüğünü, kitapların uygulanması sırasında öğretmenlerin yetiştirilmesi için programlar hazırlandığını ancak bazı nedenlerle bu projenin sürdürülemediği anlaşılmaktadır.

Özgüler, bildirisinde eğitim teknolojisinin tarihçesini 18. yüzyıldan başlayarak özetlemiş ve son dönemde kullanılmaya başlanan “hardware (araç), software (gereç, yazılı basılı öğrenme ortamı) ve multimedia (çoklu ortam)” terimlerini açıklamıştır. Öğrenci güdülenmesini sağlayabilmek için, öğretmenin en büyük yardımcısının kullandığı araç ve gereçler olduğunu belirtmiş ve yabancı dil öğretiminde kullanılan görsel ve işitsel malzemeleri örnekleriyle anlatmıştır. Dil laboratuvarlarının yaygın kullanımının, dersin alıştırmada aşamasında olması gerektiğine dikkat çeken Özgüler’e göre, öğrenciler yeni konuyla önce sınıfta karşılaşır sonra laboratuvara gelmelidirler. Özgüler, laboratuvarda yapılacak alıştırmaları altı başlıkta toplamaktadır: Dinleme, Anlamsız Drill (Meaningless Drill), Anlamlı Drill (Meaningful Drill), Kavrama Alıştırmaları (Comprehension Exercises), Üretim Alıştırmaları (Production Exercises) ve Problem Çözme. Özgüler’e göre, öğretmenin eğitim teknolojisini kullanabilmesi için, hem program geliştirme hem de eğitim teknolojisi alanında bilgi ve beceri sahibi olması gerekmektedir. Özgüler’in listesinde henüz bilgisayar teknolojisi, ya da bilgisayar destekli dil öğretimine ilişkin bir açıklama yoktur.

Bu toplantıda Dr. Özcan Demirel “Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme” başlıklı V. Bildiriyi sunmuştur. Demirel, program öğelerini kısaca tanımladıktan sonra, öğretme-öğrenme sürecini etkileyen ölçme ve değerlendirme öğesinin, programın diğer öğeleriyle olan ilişkisinin durağan değil, dinamik olduğunun altını çizer. Son günlerde, özellikle yabancı dille öğretim yapan okullarda kavramsal- işlevsel yaklaşımla dil öğretilmeye çalışıldığına işaret eden Demirel, bu yaklaşıma uygun ders kitaplarını kullanıp, yaklaşımla uyumlu yöntem ve teknikler kullanılmazsa ve yine söz konusu yaklaşıma uygun ölçme ve değerlendirme yapılmazsa uygulamanın kaçınılmaz olarak başarısız olacağını belirtmektedir. İşte bu nedenle, programın bir öğesinde

değişiklik yapmakla, örneğin yeni bir yaklaşıma göre hazırlanmış ders kitabını kullanmaya başlamakla köklü bir program değişikliği yapılamaz.

Demirel, okullarda ölçme-değerlendirmenin sağlıklı yapılabilmesi için programda amaçların iyi belirtilmesinin, amaçların da davranış olarak ifade edilmesinin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin belirlenen amaçlara ulaşip ulaşmadıkları, yani beklenen davranışları kazanıp kazanmadıkları ölçme-değerlendirmeyle ortaya çıkarılır. Demirel, kullanılan ölçme tekniklerini, yazılı sınavlar ve sözlü sınavlar olarak ikiye ayırmış, yazılı sınavların alt başlıklarını da çeviri, dikte, yazılı anlatım, kısa cevaplı ve çoktan seçmeli olarak belirtmiştir. Demirel'e göre, en çok kullanılan yazılı sınav türleri kısa cevaplı ve çoktan seçmeli olanlardır. Yazılı anlatım yani kompozisyon türü sınavlar ileri düzeydeki öğrencilere verilmekte, dikte, çoğunlukla bir öğretim amacı olarak kullanılmakta, çeviri ise orta dereceli okullarda bir ölçme tekniği olarak kullanılmamaktadır. Yabancı dil öğretiminde, sözlü sınavların yazılı sınavlar kadar önemli olduğuna değinen Demirel, bu sınavlarda görelî/öznel değerlendirmelerden kaçınmak ve nesnel değerlendirme yapmak için bir sözlü sınav değerlendirme ölçeği de vermiştir. Demirel, yazılı anlatımı değerlendirme için de bir değerlendirme formu önermiştir.

Demirel, bildirisinin sonunda sağlıklı bir ölçme-değerlendirme yapılabilmesi için dikkate alınması gereken temel ilkeleri sıralamıştır. Bu ilkeler arasında özellikle öne çıkanlar, sınavların uygulanmasından önce ön denemeye yer verilmesi ve sınav hazırlayacak bir büronun kurulması, bir test uzmanı ya da danışmanla çalışılması ve zamanla bir soru bankası oluşturulmasıdır. 1980'lerin başları göz önüne alındığında, adı geçen ilkeler, yabancı dilde ölçme ve değerlendirmede yeni bir yaklaşımı ortaya

koymaktadır. İzleyen yıllarda özellikle yabancı dil hazırlık sınıfları olan yüksek öğretim kurumlarında sınavları hazırlayan sınav birimleri kurulmuştur.

“Yabancı Dil Öğretmeni Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitimi” başlıklı VI. Bildiri, o yıllarda Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı olan Prof. Dr. Hikmet Sebüktekin tarafından sunulmuştur. Dönemin İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumlarından birinin yöneticisi olan ve kendisi de Türkiye’de ilk İngilizce öğretmeni yetiştiren GEE’de uzun yıllar görev yapmış olan Sebüktekin’in görüşleri ve önerileri, 1980’li yıllardaki gelişmelerin değerlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Sebüktekin, yabancı dil bilmenin öneminin hem devlet hem halk tarafından bilindiğini ve yabancı dil öğretimi konusunda geniş kapsamlı çabalar gösterildiğini belirttiikten sonra uygulanan yabancı dil öğretme politikasının olumlu sonuçlara ulaşamadığının altını çizmiştir. Sebüktekin, yabancı dil öğretim politikasının yeniden gözden geçirilmesinin yararına dikkat çekerek aşağıdaki soruların yanıtlanması gerektiğini söylemiştir:

“Kamuoyunca yabancı dile duyulan istek ve ilginin ne kadarı gerçek bir gereksinmeye dayanmakta, ne kadarı gelip geçici bir özentiden kaynaklanmaktadır? Orta öğretim çağındaki öğrencilerin tümüne zorunlu olarak bir yabancı dil öğretmek gerçekten gerekli midir? Eğer gerekli ise, ülkemizin sınırlı yabancı dil öğretim gücü bu görevi tam olarak yerine getirebilecek olanaklara sahip midir? İstek ve ilgisini yitirerek yabancı dil öğretiminde çok gerilerde kalan öğrencileri ısrarla yabancı dil dersinde tutmanın gerekçeleri nelerdir? Yabancı dil öğretim kadrolarının nitelik ve nicelik yönlerinden güçlendirilmesi için ne gibi önlemler alınmalıdır?” (Demirel, 1983:194).

Sebüktekin, yabancı dil öğretiminde zaman, emek ve para kaybını önlemek için yapılması gereken değerlendirmede bazı temel ilkelerle yola çıkılmasının yararlı olacağını söylemiştir. Buna göre, yabancı dil öğrenmeye başlayan kişi gerçekten bu dili öğrenmeye

ihtiyaç duymalı, ilgi ve isteği olmayanlar programdan çıkarılmalıdır. Orta öğretim ve yüksek öğretim düzeylerinde ihtiyaç duyan ve ilgi gösteren herkese yabancı dil öğretim programları açık tutulmalı, öğretim başarıya ulaşınca dek sürdürülmeli, yabancı dil öğretim programları yoğun izlenceler şeklinde yapılmalı ve öğretilen yabancı dil sürekli kullanım içinde tutulmalıdır. Yabancı dil öğretmenin temel işlevi, dil öğretimini olabildiğince kolaylaştırmak ve öğrencileri amaçlarına en kısa yoldan ulaştırmak için her türlü desteği ve olanağı sağlamaktır. Yabancı dil öğretimi için uygun bir ortamın hazırlanması, başka dersler için gerekli olmayan bazı koşulların yerine getirilmesine bağlıdır. Öğretmen, ders araç ve gereçleriyle yaratıcı gücünü her an kullanmak ve öğrencilerin gereksinmelerine uygun yeni malzemeler geliştirmek, ayrıca alanındaki gelişmeleri de izlemek zorundadır. Böyle tanımlanan bir öğretim ortamında yabancı dil öğretmeni yalnızdır. Üstelik yapması gerekenler çalıştığı okula göre de değişmez. Sebüktekin, mevcut yabancı dil öğretim politikasının yetersizliği nedeniyle, yabancı dil öğretmenlerinin çoğunun dil öğretimine uygun olmayan ortamlarda çalıştıklarını, bu nedenle öğretmenlerin gerçek işlevlerini yerine getiremeyip izlence normlarından ödün verdiklerini belirtmektedir. Sebüktekin'e göre, yabancı dil öğretmeni, "kişilikle ilgili bir dizi özelliğe sahip bulunan, öğrencilerine aktaracağı bilgi ve beceriyi, yani yabancı dili çok iyi bilip kullanan ve uğraş alanının gerektirdiği diğer niteliklerle donatılmış olan geniş kültürlü bir kişidir."

Sebüktekin, başka pek çok ülkede de olduğu gibi, Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tümünün orta öğretim yıllarına sığdırıldığına dikkat çeker. Bu nedenle yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların programları da orta öğretim öğrencilerinin özellik ve gereksinimleri doğrultusunda düzenlenmektedir. Oysa orta öğretim kurumları meslek liseleri, Anadolu liseleri ve genel eğitim veren liseler gibi çeşitlilik göstermekte,

yetiştirilen yabancı dil öğretmenleri, sözü edilen bu farklı okullarda farklı gereksinimleri karşılamak üzere görevlendirilmektedirler. Ayrıca, yabancı dil öğretimine ağırlık veren kimi yüksek öğretim kurumlarına da aynı kaynaktan öğretim elemanı sağlanmaktadır. Sebüktekin, yabancı dil öğretmenin henüz yetişme aşamasında hangi tür okullarda görev yapacağını belirsiz oluşuna dikkat çekmektedir. Çeşitli öğretim kurumlarının amaçlarına uygun yabancı dil öğretmeni yetiştirmenin yararını vurgulayan Sebüktekin, bu durum henüz olanaksız olduğu için, öğretmenlerin görev yerleri belirlendikten sonra bir “yönlendirme izlencesi” ile kurumun programına uyumlarının sağlanmasının gerekli olduğunu belirtir.

Sebüktekin’e göre, yabancı dil öğretim politikalarını ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarını yeniden düzenlemek gerektiğinde, sayıları az da olsa yabancı dil öğretimini başarıyla yürüten bazı yüksek öğretim kurumlarının, Anadolu liselerinin yabancı ya da Türk bazı özel okulların izlencelerindeki temel ilke ve özellikler dikkate alınmalıdır. Bu ilke ve özellikler; yoğunluk, süreklilik, gerçek yabancı dil gereksinmesi ve öğretimin niteliğidir. Aynı ilke ve özelliklerden yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında da yararlanılabilir. Buna göre, belirli bir yabancı dil düzeyine gelmiş öğretmen adaylarının bilgilerini artırmak için yoğun yabancı dil izlenceleri uygulanmalıdır. Derslerin büyük çoğunluğu yabancı dilde sunulmalı, öğretmen adayları çağdaş araç ve gereçleri tanıyıp kullanabilmelidir. Öğretmenler göreve başladıktan sonra, çalıştıkları okullarda öğrendiklerinin tümünü uygulayamaları da, yabancı dil öğretiminde sürekliliği sağlama çabasını göstereceklerdir.

Yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için beş aşama vardır: Aday seçimi, yetiştirme izlencesi, yönlendirme izlencesi, staj ve hizmet içi eğitim. “Aday seçimi, daha önce belirtilen kişilik özelliklerinden hangilerinin adayda bulunduğunu, yabancı dil bilgi

ve kullanımının yeterlik düzeyini, genel kültürün genişliğini, hangi ilgi ve becerilere sahip olduğunu gösteren bir dizi ölçüte dayalı olarak yapılmalıdır.” (Demirel, 1983: 197). Ancak, uygulamada böyle ayrıntılı bir seçim söz konusu olmayıp, adaylar üniversite giriş sınavlarındaki genel bir değerlendirme ile eğitim fakültelerine gelmektedirler. Sebüktekin, o günkü yerleştirme düzeninde adayların mesleğe girerken bilinçli bir tercih yapmadıklarının, üstelik rastlantı ögesinin de sistemde rolü olduğunu altını çizer. İyi bir yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için aşağıdaki ders gruplarının yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarında yer almasını önerir:

1. Yabancı dil dersleri (konuşma, dinleme, okuma, yazma, dilbilgisi gibi dersler),
2. Genel eğitim dersleri (eğitime giriş, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim ilke ve yöntemleri, ölçme ve değerlendirme, eğitim teknolojisi, rehberlik ve eğitim yönetimi),
3. Yabancı dil eğitimi dersleri (dilbilime giriş, yabancı dilin yapısı, Türkçenin yapısı, karşıtsal dilbilim, genel yabancı dil öğretim yöntemleri, özel yabancı dil öğretim yöntemleri, yabancı dil öğretim uygulaması),
4. Yabancı dil ile ilgili dersler (yabancı dilin edebiyatı, çeviri, Türk kültürü, yabancı dilin konuşulduğu toplumun kültürü),
5. Genel kültür dersleri (tarih, felsefe, sosyoloji, psikoloji, matematik, bilgisayar, istatistik, ikinci yabancı dil),
6. Yukarıdaki ders gruplarının herhangi birinden alınabilecek seçmeli dersler.

Sebüktekin’in anlatımından, o yıllarda yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların tümünde hazırlık sınıfı olmadığı, bazılarının hazırlık programları olduğu anlaşılmaktadır. Sebüktekin’e göre, öğretmen adaylarına hazırlık sınıfı sunan eğitim fakültelerinde, hazırlık dersleri sayesinde verilen her ders yabancı dil öğretimine katkıda bulunmaktadır. Hazırlık programı olmayan kurumlardaki öğretmen yetiştirme programlarında birinci grupta yer alan derslerin sayısı arttırılmalı, kültür ya da seçmeli

derslerin sayısı azaltılmalıdır. Yabancı dil öğretmen adaylarına ikinci bir yabancı dil öğrenme olanağı sağlanmalıdır. Böylelikle, öğretmen adayı, ikinci yabancı dili öğrenirken karşılaşacağı birçok sorunu yeni bir bağlam içinde daha bilinçli gözden geçirecektir.

Yabancı dil öğretmeni yetiştiren programlarda, kuram ve uygulama arasında olması gereken dengeye dikkat çeken Sebüktekin'e göre, kuram uygulamaya olanak sağlamalı, uygulama da kurama dayanmalıdır. Kuram bilgisi eksik olan bir yabancı dil öğretmeni, uğraşısını bilinçle değil, uygulamadan edindiği bazı alışkanlıklarla, hiçbir şeyi sorgulamadan yürütecektir. O günlerde sık sık adı geçen "Eklemeli Yöntem" (Eclectic Method) kullanımına dikkat çeken Sebüktekin, bu yöntemin bilinen yöntemlere rastgele eklemelerle kullanılamayacağını, titiz ve bilinçli bir seçimle yapılabileceğinin altını çizer. Eklemeli yöntem, ancak tüm yöntemleri iyi tanıyan öğretmenlerin geliştirebileceği bir yoldur.

Sebüktekin'in üzerinde durduğu bir başka konu da, genel ve özel yabancı dil öğretim yöntemleri derslerinin nasıl işleneceğidir. Bu derslerde "mikro öğretim" etkinliklerinin yararını vurgulamıştır. Yabancı dil öğretmenin mesleğe başlamadan önce bir staj dönemine gereksinmesi vardır. Sebüktekin, staj uygulamasının Türkiye'de yeni olmadığını ancak gereği kadar ciddiye alınmadığını söylemektedir. Bildirinin son bölümü hizmet içi eğitimin önemine ayrılmıştır. Buna göre, yabancı dil öğretmenleri için, hizmet içi kaçınılmaz bir zorunluluktur. Öğretmenlerin verimliliğini arttırmak için ilk yıllardan başlayarak hizmet içi programlara katılmaları sağlanmalıdır. Böylelikle, öğretmenlerin yabancı dil öğretimiyle ilgili yeni yaklaşım, yöntem ve tekniklerle tanışması sağlanır, yeni araç ve gereçler tanıtılır ve kendi alanlarındaki kişilerle ilişkileri kurulur ya da yenilenir. Ayrıca, hizmet içi etkinliklerinin çoğunluğu öğretmenlerin görev yaptığı yörede gerçekleşmelidir. Böyle bir düzenlemeyle, yabancı dil öğretmenleri belirli aralıklarla bir

araya gelerek mesleki etkileşimi gerçekleştirir, karşılıklı gözlemlerini ve sorunlarını paylaşabilirler.

Yukarıda özetlenen bildirimlerin sunulduğu bu toplantı “Yabancı Dil Öğretimi Nasıl Verimli ve İşlevsel Duruma Getiririz?” konulu bir panelle sonlanmıştır. Panele, Prof. Dr. S. Çetin Özoğlu başkanlık yapmış, Prof. Dr. Hikmet Sebüktekin, Prof. Dr. Özcan Başkan, Dr. Özcan Demirel, Doç. Dr. Ahmet Kocaman ve Gülseren Orhon panelist olarak katılmışlardır. Daha önce panele katılmaları kararlaştırılmış olan MEB temsilcileri katılmamışlardır. İngilizce öğretmeni Gülseren Orhon, uygulamadaki sorunları iletmek üzere panele davet edilmiştir. Katılımcıların, uygulanma olanağı olduğunu düşündükleri öneri ve görüşleri aşağıda özetlenmiştir.

Sebüktekin’e göre, yabancı dil öğretimi orta öğretimle başlamalı ve izlencelerde “programlı öğretim” yaklaşımı kullanılmalıdır. Buna göre, izlenceler basamaklar şeklinde düzenlenmeli, her basamağın amacı, içeriği, öğrenciyi ulaştıracağı düzey saptanmalıdır. Bir basamak tamamlanınca, öğrenciler standart sınavlarla sınanmalı ve başarı ya da basamağı tamamlama belgesi verilmelidir. Bu sistemde başarılı olmayanlara ya da ara veren öğrencilere tekrar başlama şansı sağlanmalıdır. Sebüktekin’e göre, böyle esnekliği olan bu programa, öğrenciler başarının ön şartı olan istek, ilgi ve gerçek gereksinmeyle girmiş olacaklar. Bu esnek programın ortaöğretimde tamamlanmak zorunda olmadığını söyleyen Sebüktekin, programın yüksek öğretime, hatta yaygın öğretime bile uzanabileceğini belirtmiştir. Kuşkusuz böyle bir programın gerçekleştirilmesi, öğretmen, derslik ve malzeme açısından yeni gereksinmeler yaratacaktır. O günlerde yeni bir yaklaşım olarak önerilen “işlevsel-kavramsal” yaklaşımın gerçekçi/etkili uygulanması için Sebüktekin, öğrencilerin derste öğrendiklerini ders dışında kullanmalarını mümkün kılan, tiyatro, spor, turizm vb. gibi ders dışı etkinlik gruplarında ya da öğrenci kulüplerinde

İngilizce kullanılabileceğini önermektedir. Böylesi kulüplerde İngilizce yeterlik düzeyi yüksek öğrencilere önderlik rolünün verilebileceğini belirtmektedir.

Prof. Dr. Özcan Başkan, toplantıya katılan uzman ve akademisyenlerin tartışmalarını ve önerilerini film senaryosu yazmaya benzetmiştir. Senaryo ve rejisör hazırdır ancak bütçe oluşturup filmin çekilmesini sağlayacak yapımcı yoktur. Başkan'a göre, bu toplantıda yabancı dil öğretimi konusundaki sorunlara çözüm getirecek olan MEB yoktur. Başkan, üniversiteler ve Bakanlık arasındaki "uçuruma" dikkat çekerek çeşitli sorular sormuştur: Yabancı dil öğretimi sorununa çözüm getirecek olanlarla çözüm üretmeye çalışanlar arasında yeterli bir iletişim ya da bildirişim var mı? Bu toplantıda, öğretim üyelerinin önerdiklerini sınıflarda uygulamak için gerekli olan öğretmen özerkliği var mıdır? MEB'in merkezi programı böyle bir esnekliğe fırsat tanıyor mu? Türkiye'de yabancı dil öğretiminde varılması istenen amaç noktasını kim saptamış ki biz buraya varamayıp durumuna bakarak verimsizlikten söz ediyoruz? Varış noktası yani amaç gerçekçi bir biçimde belirlenmiş midir? Gerçekten böyle bir noktaya varılmalı mıdır? Yabancı dilde olanlar mı Türkçeye aktarılacak? Eğer her ikisi birden gerçekleşecekse hangisi önceliklidir? Bu soruların yanı sıra Başkan, dil öğreticilerle dilbilimcilerin arasında olması gereken bağdan söz etmiş ve dil öğreticilerinin dilbilim konularına eğilmek zorunda olduklarına dikkat çekmiştir. Başkan'a göre, yabancı dili neden öğrettiğimizi belirlemek zorunluluğu vardır. Şimdiye dek hep "nasıl" tartışılmıştır; oysa "neden" öğretiyoruz sorusunu yanıtlamak önceliklidir. Yani, gereksinimlerin ve nedenlerin saptanması bizi amaca, amaç da araca götürür.

Türkiye'de yabancı dil öğretiminde yöntem konusunda yaşananları, Başkan "ardı sıralık" diye tanımlamıştır. Ardı sıralık, yabancı uzmanların izinden ilerlemektir. Yabancı düşkünlüğü ile Türkiye, yabancı dil öğretiminde bir türlü kendi kişiliğini

bulamamıştır. Türkiye’deki gerçeklerden yola çıkılmadığı için ve her zaman Batıdaki moda akımların peşinden gidildiğinden, o anda gözde olan yöntem ya da yöntemler Türkiye’de uygulanmaya başlanmıştır. Alınan yöntemle öğretme yerleşip yaygınlaşana dek, Batıda o yöntemin yerine bir başka yöntem kullanılmaya başlanmaktadır. Örneğin, “yapısalcı” yaklaşım alıntılanıp sürdürülürken, “işlevsel” yaklaşım ortaya atılmıştır. Başkan’a göre, Türkiye’de yapılması gereken şey, ülke gerçeklerinden yola çıkılarak, kendi bilim adamlarımız ve MEB’in birlikte çalışması sonucu bir model ortaya koymaktır. Böyle bir süreçte, yabancı uzman görüşlerinden de yararlanılmalıdır.

Özcan Demirel’e göre, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin amaçları saptanmıştır. Amaçlar genel hatlarıyla 1747 sayılı Tebliğler Dergisinde Taslak Yabancı Dil Eğitim Programında verilmiştir. Ancak, bu amaçların okul ve ders düzeyinde ayrıntılı olarak verilmesi gerekmektedir. Demirel, çeşitli araştırmaların bulgularını da paylaşmıştır. Örneğin bir araştırmanın sonucuna göre, öğrenciler yabancı dili hazırlık sınıflarında ve ortaokul yıllarında daha etkili öğrenmektedirler. Bir başka araştırmanın bulgularına göre, devlet liselerinde görev yapan İngilizce öğretmenleri, yabancı dil öğretim programının amaçlarını, yani öğretimin tam olarak varacağı noktayı bilmemektedir. Amaç böyle belirsiz olunca, izlenecek yöntem ve kullanılan ders malzemeleri de gelişigüzel seçilecektir. Demirel’e göre, yabancı dil öğretimi konusunda düzenlenen toplantılarda, akademisyenler, hep genel bilgiler vermekte, sınıf içi uygulamalar için yararlı olacak tekniklere yer vermemektedir.

Demirel, yabancı dil öğretim politikalarının saptanması gerektiğini belirtmektedir. Politika saptamak için, mevcut uygulamaların bir değerlendirilmesinin yapılmasının zorunluluğuna, yönetici, öğretmen, veli ve öğrenci taraflarının görüşlerinin alınmasının gerekliliğine, 4 temel dil becerisini geliştirecek hedeflerin konulmasının

yararına dikkat çeker. Ayrıca, yabancı dil öğretimini desteklemek için, sınav birimleri, kitaplıklar, araç-gereç donanımı ve diğer hizmet birimleri sağlanmalıdır. Bu toplantı gibi bilimsel ve mesleki toplantılarla ve hizmet-içi programlarıyla öğretmenler desteklenmelidir. Öğretmenlere yönelik bu toplantılarda da, sınıf içi uygulamalarda etkili kullanılabilecek teknikler, uygulamalı tanıtılmalıdır.

Doç. Dr. Ahmet Kocaman'a göre, yabancı dil öğretmek çağdaş dünyaya katılmamız için bir zorunluluktur. Yabancı dil öğretmedeki başarısızlıklarımız, yabancı dil öğretiminden vazgeçmemizin bir nedeni olamaz. Türkiye'de yabancı dil öğretiminde bütünlük sağlanması gereklidir. Böylelikle, orta öğretim ve yüksek öğretim arasındaki uçurum giderilebilir. Kocaman, hizmet-içi programlarının önemine dikkat çekerek bu programlarda uygulamalı dilbilimcilerle işbirliğine gidilmesinin gerekli olduğunu söylemektedir. Ayrıca bu çalışmalarda, deneyimli öğretmenlerden de yararlanılmalıdır. Yine bu toplantılar, okulların ve öğretmenlerin kendi özgün sorunlarına çözüm arayabilecekleri küçük kümeler olarak düzenlenirse çok daha verimli ve işlevsel olacaktır.

Panele katılmayan MEB temsilcisinin yerine öğretmen Gülseren Orhon konuşmuş ve öğretmenlerin güncel gelişme ve değişikliklerden haberdar olmasının önemine dikkat çekmiştir. Yapılan işte eşgüdümün sağlanması ve karşılıklı görüş alışverişi bağlamında öğretmenlerin belirli aralıklarla bir araya gelmelerinin yararına değinmiştir. TED Ankara Kolejinde görev yapan Orhon, müzik, drama gibi bazı ders dışı etkinliklerin İngilizce yapılabileceğini de önermiştir.

Yukarıda özetlenen toplantı 1980'li yıllarda İngilizce öğretiminin ve İngilizce öğretmenlerinin mevcut sorunlarını göstermesi açısından önem taşımaktadır. Bu toplantı ile ilgili çıkarımlar şöyle sıralanabilir:

1. Yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi, 1980'li yıllarda da gündemdeki önemini korumaktadır. İyi İngilizce bilmek, 1950'li yıllarda olduğu gibi hala ulaşılmak istenen, ancak ulaşılamayan bir hedeftir.
2. MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında uygulanan yabancı dil öğretim programları bu hedefe ulaşmayı olanaklı kılmamaktadır. Bu nedenle mevcut programlar gözden geçirilmeli, etkili dil öğretimi için gerekli olan koşullar sağlanmalıdır.
3. Öğretmen açığı sürmektedir. Daha fazla öğretmen yetiştirmeye ihtiyaç vardır. Öğretmen yetiştirme programları son bilimsel gelişmeler ve ülke ihtiyaçları dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.
4. Halen görevde olan öğretmenlerin mesleki gelişmeleri için hizmet-içi programlarının yeniden düzenlenmesine ihtiyaç vardır. Bu programlar düzenli aralıklarla, küçük gruplar halinde ve bölgesel düzenlenmelidir.
5. Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve öğretmen yetiştirme alanında çalışan akademisyenler, alandaki tüm gelişmeleri yakından izlemekte ve tartışmaktadırlar. Bu akademisyenler mevcut uygulamaların değerlendirmesini yapmakta ve çözüm önerileri sunmaktadırlar.
6. MEB ve akademisyenler arasında istenen düzeyde bir işbirliği ya da görüş alışverişi bulunmamaktadır. Akademisyenlerin açıklamalarından böyle bir işbirliğine hazır ve istekli oldukları anlaşılmaktadır.
7. Böyle bir toplantıya MEB, davet edildiği halde ilgi göstermemiştir. Özet olarak, uygulamada olan yabancı dil öğretim programı, ihtiyaçları iyi saptamayan, bunun doğal sonucu olarak da hedefleri belirgin olmayan başarısız bir programdır.

Türkiye, 1990'lı yıllara yukarıda anılan sorunlarla ve birbirinden kopuk çözüm arayışları ile girmiştir. Üstelik İngilizce öğrenmeye ihtiyaç, artan genç nüfusla giderek fazlalaşmış, bu da öğretmen açığının hep gündemde olmasını beraberinde getirmiştir. 1990'lı yıllar, Avrupa Birliği'ne katılma isteğinde olan Türkiye'ye eğitim alanında yeni adımlar atma zorunluluğunu getirmiştir.

IV. 7. Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi ve 4306 Sayılı Kesintisiz İlköğretim Yasası

1997 yılında yürürlüğe giren 4306 Sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Yasası gereği, İngilizce öğretimi dördüncü sınıftan itibaren başlatılmıştır. Kırkgöz (2007) bu yasayla İngilizce öğretimi politikasında köklü bir değişiklik yapıldığını ve bunun bir reform olduğunu belirtir. İletişimsel yaklaşım artık İngilizce öğretiminde yerini almıştır. Yeni programa göre, öğretmen ve öğrenci rolleri değişmiş; öğretmen merkezli yaklaşımın yerini öğrenci merkezli yaklaşım almıştır. Öğretmenin öğrenmeyi kolaylaştırıcı rolü (facilitator) tanımlanmıştır. Daha önceki uygulamada, ortaöğretimin başlangıcında, yani yeni sistemin 6. yılında, öğrencilerin Almanca, Fransızca ve İngilizce dillerinden birini seçmeleri artık tarihe karışmıştır. İngilizce zorunlu yabancı dil olarak ilköğretim programlarında yerini almıştır. Almanca ya da Fransızca artık ancak ortaöğretimde ikinci yabancı dil olarak öğretilecektir. MEB İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda (I. Kademe) verilecek İngilizce derslerinin genel hedefleri aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğrencilerin yabancı dil konusundaki farkındalıklarını arttırmak,
2. İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmek,
3. Öğrencilerin İngilizceye olan ilgisini ve güdülenmesini arttırmak,
4. Öğrencilerin eğlenerek dil öğrenmesini sağlayacak sınıf içi ortamlar yaratmak,
5. Bir bağlam içinde anlamlı öğrenmeyi sağlayacak etkinlikler ve konuşmalar düzenlemek,
6. Öğrencilerin uygun öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmak (Kırkgöz, 2007).

İngilizce öğretimi ile ilgili bu yenilik, hem öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerine hem de Milli Eğitim Bakanlığına yeni görevler ve ivedi çözüm gerektiren sorunlar getirmiştir. Türk eğitim sistemi, çocuklara yabancı dil öğretimine, yeterince hazırlık yapmadan başlamıştır. İzleyen yıllarda eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümlerine “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” dersi konulmuş ve bu alanda gerekli öğretim malzemeleri de, uygulama başladıktan sonra geliştirilmiştir.

1990’lı ve 2000’li yıllara damgasını vuran Avrupa Birliğine uyum sürecini ve bu sürecin genelde eğitim sistemine özelde yabancı dil öğretimine getirdiği değişiklikleri ele almadan önce, Türkiye ve Avrupa Birliği arasındaki ilişkilerin kısa bir tarihçesine bakılması gereklidir. Türkiye ile Avrupa Birliği arasındaki ilk ilişkiler 1959 yılında başlamıştır. 50 yılı aşan bu dönemde, ilişkilerde zaman zaman kesintiler olmuş ve Türkiye’nin adaylık statüsünün kabul edildiği 2000’li yıllarda tam üyelik hazırlıkları hız kazanmıştır. MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün resmi internet sayfasında (digm.meb.gov.tr/uaorgutler/ab.html; Erişim tarihi: 5 Ocak 2011) yer alan bilgilere göre, Türkiye ile Avrupa Birliği arasındaki ilişkilerin yasal temelini, Avrupa Ekonomik Topluluğu ile 12 Eylül 1963 tarihinde Ankara’da imzalanan Ortaklık Anlaşması oluşturmuştur. Türkiye’nin tam üyelik başvurusu 14 Nisan 1987 tarihinde yapılmış, ancak bu başvuru 1989 yılında, çeşitli ekonomik ve siyasi nedenler gerekçe gösterilerek reddedilmiştir.

Türkiye, 1 Ocak 1996 tarihinde, Avrupa Ekonomik Topluluğu ile Gümrük Birliği anlaşmasını yürürlüğe sokarak, AB üyesi olmadan Gümrük Birliği’ni işleyişe sokan ilk ve tek ülke olmuştur. AB, Aralık 1997’de Lüksemburg’da gerçekleştirdiği ve ekonomik ve siyasi birlik alanlarında yeniden yapılanma ve bütünleşme çalışmalarının yer aldığı zirvede Türkiye’yi dışarıda tutmuştur. Daha sonra, 10–11 Aralık 1999 tarihinde

Helsinki’de yapılan AB zirvesinde Türkiye’nin tam üye adaylığı tescil edilmiş ve AB ile olan ilişkilerde yeni bir dönem başlamıştır. Helsinki Zirvesi kararlarına göre, Türkiye’nin diğer aday ülkeler gibi Katılım Öncesi Stratejisi’nden ve katılım öncesi araçlardan yararlanması ve katılım süreci gereğince yapılan toplantılara katılması kararlaştırılmıştır. Yine aynı zirvede, Türkiye için Katılım Ortaklığı Belgesi hazırlanması öngörülmüştür. AB’nin, genişleme politikası çerçevesinde oluşturduğu en önemli araç olan Katılım Ortaklığı Belgesi, Türkiye’nin Kopenhag Kriterleri’ne uyumu ve Topluluğa tam üyelik için gerekli olan kısa ve orta vadeli hedeflerini belirtecek bir biçimde hazırlanmıştır. AB tarafından ilk Katılım Ortaklığı Belgesi 2001 tarihinde hazırlanmış, 2003, 2006 ve 2008 yıllarında yenilenmiştir. Bu belgelerde aday ülke olarak Türkiye’nin gerçekleştirdiği ilerlemeler ve gerçekleştirilmesi gereken düzenlemeler konu edilmektedir.

AB’nin ilk kurulduğu dönemde, üye ülkeler arasındaki ekonomik uyuma büyük önem verilmiştir. Ekonomik uyuma verilen önemin bir sonucu olarak da mesleki eğitime ağırlık verilmiştir. 1970’lerden başlayarak AB içinde, eğitimle ilgili çalışmalar çeşitli toplantılarla hız kazanmıştır. 2001’de Lizbon’da, eğitimde ortak hedeflerin belirlenmesi için ilk kez siyasi uzlaşa sağlanmıştır. 2002’de Eğitim ve Öğretim- 2010 adlı bir eylem planı kabul edildiğinden topluluğa üye ülkeler, söz konusu ortak hedeflere ulaşabilmek için ‘Açık İşbirliği Yöntemi’ ile uygulamalarını ve deneyimlerini paylaşmaktadırlar. Her üye ülke, eğitim, öğretim, gençlik ve kültür alanlarında serbest olmakla birlikte, topluluğun paylaştığı ortak hedeflere ulaşmayı amaçlamaktadır. Türkiye de 2010 Çalışma Programına etkin olarak katılmış, Lizbon, Kopenhag ve Bolonya süreçlerini yakından izlemiştir.

2007 İlerleme Raporu Eğitim bölümünde, Türkiye’nin eğitim, öğretim alanında ilerlemeler kaydettiği ve Lizbon stratejilerine uyumu sürdürdüğü belirtilmektedir. AB’nin eğitim alanındaki topluluk programlarından biri Hayat Boyu Öğrenme Programıdır.

Programın amacı; hayat boyu öğrenme kalitesinin artırılması, Avrupa’da hayat boyu öğrenme alanının oluşturulmasının desteklenmesi, dil eğitimi ve çeşitliliğinin ve hayat boyu öğrenme kapsamında bilgi toplumu temelli içerik ve uygulamaların desteklenmesidir. Bu programın alt programları; Comenius (okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim), Erasmus (yükseköğretim ve lisansüstü eğitim), Leonardo da Vinci (mesleki eğitim ve öğretim) ve Grundtvig (yetişkin eğitimi) dir. Türkiye, bu programa katılmaktadır. Hayat Boyu Öğrenme Programı ve yukarıda değinilen alt programlar Ulusal Ajans tarafından yürütülmektedir.

IV. 8. Avrupa Konseyi ve MEB

AB’ye bağlı çalışan örgütlerin arasında, Avrupa Konseyi (The Council of Europe) eğitim ve kültür politikalarını yürüten en önemli örgüttür. Konsey 1949 yılında 10 Avrupa ülkesinin üyeliğiyle kurulmuştur. “Konseyin amacı, demokrasi ve insan haklarını korumak, Avrupa toplumunun karşılaştığı ırkçılık, etnik ayrımcılık, çevrenin korunması ve organize suçlar gibi temel sorunlar için çözüm yolları bularak Avrupalı vatandaşların yaşam koşullarını iyileştirmek, farklı kültürlerle sahip Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek ve tüm bireylere Avrupalılık kimliğini kazandırmaktır.” (Demirel, 2005: 71). Türkiye, Avrupa Konseyinin çalışmalarına 1949 yılından bu yana kesintisiz katılmıştır. Demirel (2005), Avrupa Konseyi ve MEB arasında 1950 yılından beri süren eğitim uygulamaları işbirliğini, özellikle yabancı dil öğretimine ilişkin yapılanları, tarih sırasıyla şöyle özetler:

Yabancı dil öğretimi konusunda ilk somut çalışma 1968–1972 yılları arasında görev yapan bir komisyondur. Bu komisyon, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin daha etkili yapılması için, programları gözden geçirip yeni ders kitapları hazırlamıştır. 1960’lı

yıllara dek MEB okullarında kullanılan ve E. V. Gatenby tarafından yazılan İngilizce ders kitaplarının yerine, ‘An English Course for Turks’ adlı ders kitapları dizisi hazırlanmış ve 1972 yılından itibaren kullanılmıştır. Demirel (2005), bu ders kitapları ile dil öğretimindeki yeni yaklaşımların uygulanmaya konulduğunu söylemektedir. Daha önce İngilizlerin hazırladığı ders kitaplarının yerini Avrupa Konseyi ile çalışan bir komisyonun hazırladığı kitap almıştır. İngilizce öğretiminde gelenek bozulmamış, yine yabancı uzmanların yol göstericiliğine ihtiyaç duyulmuştur.

Aynı yıl, MEB, Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı ‘Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi’ kurmuştur ve bu merkez, Avrupa Konseyi ile işbirliği yaparak, yabancı dil öğretim programları ve ders kitapları hazırlamış ve bu değişiklikler 1974–1975 öğretim yılından başlayarak kademeli olarak okullarda uygulanmıştır. MEB ve Avrupa Konseyi arasında işbirliğine dayanan çalışmalar, 1980’li yılların başında yine yoğunlaşmış ve Anadolu Liseleri için program hazırlanmış ve bu program 1984 yılında 2170 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanmıştır. Anadolu liselerine ek olarak meslek liseleri ve Anadolu teknik liseleri için de yabancı dil programları hazırlanmıştır.

MEB, 1988’de daha etkili yabancı dil öğretimi için basamaklı kur sistemine geçilmesine karar verip ‘Yabancı Dil Eğitimi Geliştirme Merkezi- YADEM’i kurmuştur. Bu merkez de Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına bağlı olup yabancı dil öğretmenlerinin hizmet içinde yetiştirilmeleri ve ders malzemelerinin hazırlanması amacıyla kurulmuş ve basamaklı kur sisteminin başarılı yürütülmesi hedeflenmiştir. Uygulamadaki sorunlar nedeniyle izleyen ders yılında bu sistemden vazgeçilmiştir.

1993–1994 öğretim yılında, lise programlarına yoğun bir yabancı dil hazırlık sınıfı konulması kararlaştırılıp böylelikle yabancı dil ağırlıklı program uygulamasına

geçilmiştir. Bu liseler kamuoyuna süper liseler adıyla duyurulmuştur. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretimin yasalaşmasıyla, Anadolu liselerine giriş yılı değişmiş ve önceden 6. sınıfta başlayan hazırlık sınıfı kaldırılmış, yabancı dil öğretimi 4. sınıfta başlatılmıştır. Avrupa Konseyi ile yabancı dil öğretimi alanında yapılan güncel uygulamalardan biri de 2001-Avrupa Diller Yılı etkinlikleri olmuştur.

MEB, Avrupa Dil Projesini, 2001 yılında Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının makam onayıyla, yabancı dille öğretim yapan özel okullarda, Anadolu liselerinde ve süper liselerde kademeli olarak başlatmış, daha sonra diğer liselerde yaygınlaştırılmasını kararlaştırmıştır. Demirel'in (2005) verdiği verilere göre, 2004 yılında, Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi pilot uygulamaları, 30 okulda yapılmış, 60 öğretmen, 1357 öğrenci uygulamalarda yer almıştır. Demirel'e (2005) göre, pilot uygulamalar öncesi, pilot okullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri hizmet içi eğitime çağrılmış ve Avrupa Dil Dosyası Projesi tanıtılmıştır. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığında oluşturulan bir çalışma grubu 15–18 yaş grubu lise öğrencileri için Avrupa Dil Gelişim Dosyası modeli geliştirilmiştir.

IV. 9. Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi

Aşağıda Türkiye'nin AB'ye uyum sürecinde eğitimde başlatılan değişiklikler ele alınacak ve bu değişikliklerin yabancı dil olarak İngilizce öğretimine ve öğretmen yetiştirmeye etkileri tartışılacaktır. Türkiye'deki eğitim sistemi, diğer ülkelerde de olduğu gibi, dünyadaki değişimlerden etkilenmektedir. AB'ye üye ülke olmak için çaba gösterilen uyum sürecinde, Türkiye, eğitim modelinde önemli değişiklikleri yapmaya karar vermiş ve uygulamaya başlamıştır; kısacası süreç devam etmektedir. Tekeli (2003), bu sürecin getirdiği değişiklikleri üç grupta toplamıştır: Buna göre, birinci grupta eğitim ve gençlik

konusunda yapılması zorunlu olan değişiklikler vardır. Okullaşma oranı ve öğretim standartları AB düzeyine çıkarılmalıdır. Öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğrenme modeline geçilmelidir. İkinci gruptaki değişiklikler, Socrates, Leonardo, Youth for Europe gibi gençlik ve eğitim programlarının uygulamaya konmasıdır. Bu programların belli başlı amaçları Avrupa yurttaşlığı anlayışının geliştirilmesi ve içe dönük eğitim sisteminin dışa açılarak, ülkeler arası hareketliliği arttırmak ve eğitimin kalitesini yükseltmektir. Bu gençlik ve eğitim programlarının çalışması için Ulusal Ajans kurulmuştur. Üçüncü grupta yer alan değişiklikler ise herkesin bilgi toplumunun üyesi olmasını sağlayacak yaşam boyu öğrenme ilkesinin uygulamaya konulması ile ilgilidir. Tüm bu değişiklikleri gerçekleştirebilmek için öğretmen yetiştirme konusu da tekrar ele alınmıştır. Yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinin yanında, sistemde şu anda çalışan binlerce öğretmenin yeni bir eğitim anlayışını benimseyerek, yıllardır alıştığı düzenin dışına çıkması da ayrıca çözüm gerektiren bir sorundur.

Avrupa'da demokratik yurttaşlık, karşılıklı kültürel zenginleşme ve etkili iletişim için yaşam boyu öğrenme ilkesini hayata geçirmek amacıyla modern dillerin öğretilmesine özel bir vurgu yapılmıştır. 1949'da, II. Dünya Savaşından hemen sonra, 10 ülkenin kurucu üye olarak bir araya gelmesiyle kurulan Avrupa Konseyinin önceliği çoğulcu parlamenter demokrasinin ve insan haklarının korunması konusundaki çalışmaları olmuştur. Avrupa Birliği'nden önce kurulan Avrupa Konseyi, Birliğin eğitim ve kültür politikalarını yürüten en önemli örgüttür. Demirel (2005) Türkiye'nin Konseye kurulduğu tarihten beri katılan ilk ülkelerden biri olduğunu ve o tarihten bu yana tüm çalışmalara katıldığını belirtir. Trim (2007), Avrupa'da 1964–1974 yıllarını kapsayan dönemde, dil öğretme işinin, dilsel ve kültürel farklılıklar korunarak, kıtayı birleştirecek etkili bir güç olarak kabul edildiğini ve önemli gelişmelerin yaşandığını söyler. Bu gelişmelere göre,

farklı üye ülkelerde benzer işleri yapanlar bir araya getirilmiştir. Farklı yabancı dilleri öğreten öğretmenlerin birbirlerini paydaş olarak görmelerini sağlayarak, öğretmenler arasındaki program, yöntem ve öğretmen yetiştirme gibi konulardaki engeller aşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca, özellikle üniversitelerden dil kullanımı, öğretimi, öğrenimi ve ölçme değerlendirme konularında araştırmaları özendirmeleri istenmiştir. Bu konuda 10 farklı üye ülkede bir dizi uzman toplantıları, komisyon çalışmaları ve konferanslar gerçekleştirilmiştir. Yukarıda Demirel'in değindiği İngilizce ders kitabı serisi de MEB'le yapılan ortak çalışmaların bir ürünüdür. Bu dönemde, Konsey, bugün de geçerliliğini koruyan şu ilkelerin hayata geçirilmesi için çalışmıştır: eğer Avrupa ülkeleri arasında tam bir anlayışa ulaşılabarsa, aralarındaki dil engelleri kaldırılmalıdır. Dilsel farklılıklar Avrupa kültürel mirasının bir parçasıdır ve modern dillerin çalışılması, birliğe engel değil entelektüel bir zenginlik kaynağı oluşturur. Modern dillerin çalışılması Avrupa'da genele yayılırsa ancak o zaman karşılıklı anlayış ve işbirliği mümkün olur. Avrupa dillerinin daha iyi bilinmesiyle, ekonomik ve sosyal ilerleme artacak ve güçlenecektir. Bir başka dili bilmek artık bir eliten ayrıcalığı olmaktan çıkmış, herkese açık olması gereken bilgi ve kültür aracı haline gelmiştir. Bu ilkeler çerçevesinde, hükümetlere çeşitli tavsiyelerde bulunulmuştur.

IV. 10. Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları Sempozyumu-2003

Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde eğitim sisteminde genelde yabancı dil eğitimi özelde İngilizce öğretiminde yer alması beklenen gelişmeler ile ilgili olarak Özel Okullar Derneği 4-6 Şubat 2003 tarihinde "Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları Sempozyumu" düzenlenmiştir. Bu sempozyuma TBMM Eğitim Komisyonu üyeleri, MEB Müsteşarı ve diğer üst düzey

yetkililer, akademisyenler ve yabancı dille eğitim yapan özel okulların kurucuları ve yöneticileri katılmışlardır. 1983’de TED tarafından Ankara’da yapılan ve yabancı dil öğretimindeki sorunlara çözüm arayan toplantının tersine, Antalya toplantısına MEB, üst düzeyde yetkililerle katılmıştır.

Sempozyumun amaçları, yabancı dil eğitimiyle ilgili uluslar arası yeni yaklaşımları sunmak, Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve öğretilimiyle ilgili yeni gelişmeleri tartışmak, Türk eğitim sisteminin geleceğini yabancı dil eğitimi ve öğretilimi bağlamında değerlendirmektir. Ayrıca alana katkı sağlayacak önerilerde bulunmak ve yabancı dil eğitiminde özel okulların rolünü ortaya koymak da hedeflenmiştir. Sempozyuma katkı veren akademisyenlerin çalışma alanlarına bakıldığında, çok büyük bir çoğunluğunun İngiliz Dili Eğitimi ya da Dilbilim alanında uzmanlaşmış kişiler olması, Türkiye’de yabancı dil eğitimi ya da öğretilimi denilince ilk akla gelen dilin İngilizce olduğunun ve yapılan akademik çalışmaların büyük çoğunluğunun da bu alanda yapıldığının bir göstergesidir.

Bu sempozyumda yapılan sekiz açılış konuşmasının dördünün MEB üst düzey görevlileri tarafından yapılması, MEB’in sempozyuma, doğallıkla da yabancı dil eğitime ilgisini göstermektedir. Açılış konuşmalarının tümünde, başta MEB temsilcileri olmak üzere, konuşmacılar, 21. yüzyılda gelişmişliğin temel koşulunun bilgi toplumu yaratılması olduğunun altını çizmişlerdir. Buna göre, küreselleşen dünyada bilimsel ve teknolojik gelişmelerin ardında kalmamak için öncelikle bilgi toplumu olmak gerekmektedir ve eğitim sistemi de bu amacı gerçekleştirmek için yeniden yapılandırılmalıdır. Ayrıca, İngilizce bilim ve teknolojinin dili olarak kabul edildiğinden, İngilizce öğretiminde geri kalmak ya da çağın gereklerini yakalayamamak, bilim ve teknolojiye de geri kalmak demektir.

MEB temsilcilerinin hemen tümünün konuşmalarına bakıldığında, ortak saptamaları, Türkiye’de mevcut müfredatla, öğrencilerin yeterli İngilizce öğrenemedikleridir. Örneğin, 2003’de Antalya Milli Eğitim Müdürlüğü görevini yapan Süleyman Akyüz ve İstanbul Milli Eğitim Müdürü Ömer Balıbey, konuşmalarında, günümüzde giderek artan sayıda insanın İngilizceyi uluslar arası iletişimin dili olarak kullandığını, Türk öğrencilerin de aynı olanağı kullanması gerektiğini ancak mevcut müfredatlarla bunun gerçekleşemediğini belirtmektedir. Balıbey’e göre, Anadolu lisesi öğrencileri bile yeterli İngilizce öğrenememektedir. Avrupa Birliği’ne girmek için çaba gösteren Türkiye’de yabancı dil eğitimi iyi planlanmalı ve nitelikli öğretmen yetiştirilmelidir.

MEB Müsteşarı Prof. Dr. İsmail Bircan, konuşmasında AB ile olan ilişkilere dikkat çekmektedir. Bircan’a göre küreselleşen dünyada güç odaklarından biri Avrupa Birliğidir. Birliğin bilgi temeline dayalı rekabetçi ekonomi politikasının dört temel hedefi vardır. Bunlar, bilgi toplumuna uyum, rekabet gücünün yükselmesi, insan gücünün serbest dolaşımı ve istihdamın arttırılmasıdır. Türkiye üyelik sürecinde, eğitim sistemini yeniden yapılandırma sürecine sokmuştur ve bu değişiklikler yabancı dil eğitimini de kapsamıştır. Bircan’a göre, Avrupa’da nüfusun %44’ü iki dil konuşabilmektedir. İki dillilik küreselleşen dünyada rekabet gücünü arttıran çok önemli bir unsurdur. Nüfusunun %52’sinin 0–25 yaş arasında olduğu Türkiye de, potansiyeli yüksek bir ülke olarak en az iki dil bilecek bir kuşağı yetiştirmek durumundadır. Türkiye’de Anadolu liseleri, yabancı dille eğitim yapan ve üniversiteye öğrenci hazırlayan başarılı kurumlar olarak, aynı köy enstitüleri gibi dünya eğitim literatürüne geçmişlerdir. Türkiye, dil öğretimine yaygın ve başarılı bir şekilde devam etmektedir. Yukarıda konuşmaları özetlenen Milli Eğitim Müdürlüklerinin yabancı dil öğretimi konusundaki görüşleriyle MEB müsteşarının görüşleri

arasındaki fark açıkça görülmektedir. Akyüz ve Balıbey, yabancı dil öğretimindeki başarısızlıktan bahsederken MEB müsteşarına göre, yabancı dil öğretimi, AB sürecinde yaygın ve başarılı bir biçimde devam etmektedir. Genel değerlendirmelerdeki farklılığa ek olarak, Anadolu liselerinin dil öğretme konusundaki başarıları ile ilgili görüş ayrılıkları da belirgindir.

Sempozyum açılış konuşmalarının ve MEB yetkilerinin yukarıda özetlenen konuşmalarının ortak vurgusuna göre, küreselleşen dünyada yer alan ve Avrupa Birliği'ne girmek isteyen Türkiye, sistemde gerekli uyarılama ve değişiklikleri yapmalı ve İngilizce ya da yabancı dil öğretiminde başarıyı yakalamalıdır. Bu sempozyuma, akademisyenler tarafından çeşitli bildiriler sunulmuştur. 2000'li yılların ilk yarısında yabancı dil- İngilizce öğretimi ve öğretmen yetiştirme ile ilgili saptama ve yaklaşımları göstermesi açısından söz konusu bildiriler önem taşımaktadır ve bu araştırma için birincil kaynaklar olarak değerlendirilmişlerdir.

Prof. Dr. Özden Ekmekçi, "Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi" başlıklı bildirisinde, Osmanlı İmparatorluğu döneminden başlayarak yabancı dil öğretimindeki gelişmeleri özetlemiş ve Cumhuriyet dönemindeki bazı önemli tarih ve gelişmelere dikkat çekmiştir. Ekmekçi'nin aktardığına göre, dil öğretimi konusunda yabancı ülke ve kuruluşlarla 1941'den itibaren işbirliğine gidilmiştir. Türkiye'de ilk sistemli yabancı dil öğretmeni yetiştirme işi, GEE'de 1941-1942 ders yılında Fransızca Bölümünün, izleyen yıllarda da İngilizce ve Almanca Bölümlerinin açıldığı dikkate alındığında, söz konusu bölümlerin açılabilmesi için yabancı uzman ve kurumlarla işbirliğine gitme de aynı tarihlere denk gelmektedir. Ekmekçi'ye göre, 1955'de İngilizce orta öğretim kurumlarında birinci tercih edilen yabancı dil olmuştur. Aynı saptama, Davis ve Gatenby'in raporlarında da görülmüştür. 1952'de TED Ankara Koleji, İngilizce eğitime

başlamıştır. O tarihe kadar yabancı dille eğitim yapan yalnızca Galatasaray Lisesi ve yabancı okullardır. 1955–1956 yılında yabancı dille eğitim yapan 5 maarif koleji açılmıştır.

Ekmekçi, Tebliğler Dergisine dayanarak, orta öğretimde yabancı dil öğretiminin amacının okuduğunu anlamak, yabancı dilden anadile çeviri yapmak ve basit tümcelerle konuşma yeteneğini geliştirmek olduğunu belirtir. Mesleki ve teknik öğretim veren orta öğretim kurumlarında ulaşılmak istenen amaç ise, her yönden dil becerilerini geliştirmek, mesleki sözcükler öğrenmek, basit çeviriler yapabilip, mesleki bir metni okuyup anlamaktır.

Sempozyumda ikinci bildiriye “İlköğretim Çağında Yabancı Dil Öğretimi” başlığıyla Prof. Dr. Cem Alptekin sunmuştur. Alptekin’e göre, ilköğretimin ilk kademesinden, hatta okul öncesi dönemden başlayarak anadili ve yabancı dili birlikte öğretmek aklın gereğidir. Alptekin bu konuda çeşitli ülkelerdeki başarılı uygulamalardan örnekler vermiştir. Söz konusu uygulamalardaki ortak paydaya dikkat çeken Alptekin’e göre, sistem içinde yabancı dil derslerinin ve yabancı dille öğretilen derslerin oranı %25 in altında olmamalıdır. Alptekin, %40–50 arasındaki oranın daha uygun olacağını belirtmekte ve erken yaşta başlayan yabancı dil öğreniminin, işin doğasıyla uyumlu ve barışık bir süreç olacağını vurgulamaktadır.

Prof. Dr. Özcan Demirel, “Avrupa Birliği ve Dil Eğitimi” konulu bildirisinde, Avrupa Birliği’nin, özellikle kültür ve eğitim işleriyle uğraşan Avrupa Konseyi’nin çok dilliliği ve çok kültürlülüğü bir eğitim felsefesi olarak benimsediğini belirtmektedir. Demirel’e göre, Türkiye’nin Avrupa Konseyi ile ilişkileri yeni başlamamıştır. Örneğin, 1968’de ilköğretim programlarını hazırlamak için Avrupa Konseyi ile ilişkiye geçilmiş, 1972’de dil programlarına bakılmış ve yabancı uzmanlar tarafından yeni ders kitapları

hazırlanmıştır. 1988-1990'da Konsey'den gelen bir İngiliz uzman tarafından basamaklı kur sistemi geliştirilmiştir.

Demirel, basamaklı kur sisteminin aynı yönetimin üç milli eğitim bakanı dönemine denk geldiğini, ilk bakan tarafından yürürlüğe konduğunu, ikinci bakan döneminde uygulanmaya başlandığını ve üçüncü bakan tarafından uygulamanın sona erdirildiğini hatırlatıp, şimdi yürürlüğe konan sistemin basamaklı kur sisteminin farklı bir yorumu olduğunu söylemiştir. Demirel, ayrıca Avrupa Dil Gelişim Dosyasını oluşturan Dil Pasaportu, Dil Biyografisi ve Dil Gelişim Dosyasını tanımlamış ve belirlenen dil yeterlik düzeylerini de anlatmıştır. Mevcut durumu değerlendiren Demirel, devlet liselerinden mezun öğrencilerin, en alt düzey olan ve temel kullanıcı olarak adlandırılan A1 düzeyinde bile olamadıklarına dikkat çekmiştir.

Demirel'in üzerinde durduğu bir başka konu da yabancı dil öğretiminde ölçme değerlendirme süreçleridir. Artık dilbilgisi sınavlarının olamayacağını, dil becerileri ölçülürken dilbilgisinin de ölçüleceğini belirtir. AB standartlarına uygun ölçme değerlendirmenin yapılması gerektiğini, MEB'de bir Ölçme Değerlendirme Merkezinin, ölçme ve değerlendirmeyi gerçekleştirmesini ve dışa bağımlı bir test uygulayıcısı durumunda olmamız gerektiğini söylemiştir. Demirel, çok dillilik bağlamında en az iki yabancı dil öğretme zorunluluğunu vurgular. İngilizce zaten zorunlu dil olarak öğretilmelidir.

İlköğretim mezunu öğrenciler A1 düzeyinde, orta öğretimi bitirenler A2, Anadolu Meslek liseleri mezunları B1, Anadolu liseleri mezunları B2, yabancı dil öğretiminin daha yoğun yapıldığı özel okul mezunlarının da B2 ya da C1 düzeyine gelmeleri arzu edilmektedir. Bu açıklamadan, belirtilen düzeylerin somut koşulları dikkate

alan akademisyenlerin dileği mi, yoksa MEB'in hedeflediği düzeyler mi olduğu anlaşılmamaktadır.

Demirel, yabancı dil ders kitaplarının da, yeni programdaki hedeflere uygun olarak yeniden yazılmalarının gerekliliğinin altını çizmiştir. Ders kitaplarının yanı sıra, yabancı dil öğretmenleri de kademeli olarak hizmet içi eğitimde eğitilecektir. Demirel, o tarihlerde 34 öğretmeni eğittiğini belirtip bu öğretmenlerin ileride formatör olarak görev yapacağını ve her birinin 100 öğretmeni eğiteceğini söylemiştir. Bildirisinin sonunda, Demirel, Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin mutlaka bir yabancı dili öğrenerek yetiştirilmeleri gereğine dikkat çekmiş ve Avrupa Konseyinin standartlarına uygun bir biçimde bir yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusuna önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Sempozyum çerçevesinde düzenlenen ilk panelin konusu “Okul öncesinden Ortaöğretime Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi” dir. Oturum başkanlığını Prof. Dr. Özcan Demirel'in yaptığı panele, Prof. Dr. Hüsnü Enginarlar (ODTÜ, Yabancı Diller Yüksekokulu), Prof. Dr. Hüseyin Salihoğlu (Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi), Doç. Dr. Necmettin Sevil (İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi) ve Ahmet Sönmez (MEB, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı) panelist olarak katılmışlardır.

Enginarlar, çalışma alanının dil öğretim yöntemleri olduğunu belirterek, yabancı dil öğretimi hakkında yaygın olarak duyulan bazı sayılılar ya da savlardan 10 tanesini seçmiş ve bunları tartışmaya açacağını belirtmiştir. Söz konusu savlar, yabancı dil öğretimine başlamanın en uygun yaşı, çocukların ve yetişkinlerin yabancı dil öğrenirken kullandıkları farklı öğrenme stratejileri ve güdülenmede gösterdikleri farklılıklar, çocuklar

ve yetişkinler için kullanılan yöntemlerin farklılığı, öğrenme ortamlarındaki farklılıklar olarak özetlenebilir.

Enginarlar, konuşmasının diğer kısmında da, uzun yıllar İngilizce öğretimine emek veren Joshua Bear'ın Türkiye'deki gözlemlerine dayanarak yazdığı, etkin yabancı dil öğretimi uygulamalarını zorlaştıran bazı gözlemlerine yer vermiş, herhangi bir yorum yapmayıp izleyenlerden, hangi durumların hala geçerli olduğunu kendilerinin saptamasını istemiştir. Bear'ın gözlemlerine göre, eğitim sistemi son derece biçimsel olup, ezber yoluyla öğrenmeye yöneltmekte, böylelikle öğrencilerin ezberleme yetenekleri gelişmektedir. Öğretmenin üstün bilgilerle donatılmış bir otorite olması, sınıf yönetimindeki geleneksel yaklaşım, dil öğretiminde iletişim, yaratıcılık ve bütüncül dil öğretimi yaklaşımlarıyla çelişmektedir. Öğrencilerin kişisel görüşlerini açıklamaları teşvik edilmemektedir. Bu da, eleştirel düşünme yeteneklerini ve spontane/anında ifade gücünü geliştirmelerine engel oluşturmaktadır. Öğrenciler, iletişimsel yöntemde yapıldığı gibi, sınıf içi etkinliklerin eğlenceli yanlarına kuşkuyla yaklaşmaktadırlar. Öğrencilerin rolü, katılımcı olmayıp daha çok edilgen ve alıcıdır. Sözlü anlatım becerileri ne anadilde ne de yabancı dilde gelişmemiştir; topluluk önünde konuşmadan kaçınırlar. Bazı sınıflar çok kalabalık olduğundan yeni etkinlikleri yapmak bir yana mevcut programın yetiştirilmesi bile çok zordur. Ders dışında öğretilen yabancı dili duyma ve konuşma olanakları yok denecek kadar azdır. Öğretmenler için de aynı durum söz konusudur. Öğretmenlerden, günlük yaşamlarında karşılaşmadıkları iletişimsel ders malzemelerini kullanmaları beklenmektedir. İletişimsel yöntem ve ders malzemeleri kullanıldığı halde, sınav teknikleri iletişimsel değildir. Yazılı anlatıma daha çok önem verilmektedir. Dilbilgisel doğruluğa ve bağlam oluşturulmadan sözcük öğretimine ağırlık verilmektedir.

Enginarlar, Bear'in yabancı dil öğretmenleri ile ilgili saptamalarına da yer vermiştir. Bear'e göre, öğretmenler de bu sistemin ürünüdür. Örneğin, öğrendikleri yabancı dil ana dili olan yabancı öğretmenleri olmamıştır, öğrettikleri yabancı dilin konuşulduğu ülkeye hiç gitmemişler, iletişim gereksinimleri ya da olanakları olmadığından sınıf dışında hiç yabancı dil kullanmamışlar, alt yazısız film izleyememişler ve yabancı dilde yayınlanan dergi ya da gazeteleri sürekli okuma alışkanlığı edinmemişlerdir. Enginarlar'a göre, bu gözlemler sorunlarımızın neler olduğunun bir özetidir ve başka eklemeler de yapılabilir. Gözlenen sorunların tümü iletişime yönelik etkin dil öğretim ve öğrenim yaklaşımlarıyla çelişkilidir. Enginarlar, iletişimsel yaklaşımları uygulamanın belli bir kültürel iklimi ve pahalı yatırımları gerektirdiğini belirtmiştir.

Salihoğlu ve Sevil'in sunuları daha çok, birinci yabancı dil olarak verilen İngilizceden sonra, 1997/1998 öğretim yılında uygulamaya konulan Eğitim Reformu ile ilköğretim 6.sınıflardan başlayan II. Yabancı dil (Almanca, Fransızca) derslerinin seçmeli olarak programa konması hakkındadır. Bu dersler, Drama, Bilgisayar, Güzel Konuşma gibi 7 seçmeli dersin arasına konulmuştur. Bilgisayar dersinin en çok tercih edilen ders olması ve ikinci yabancı dil derslerini veren öğretmenlerin atanmaması gibi temel nedenlerden dolayı bu dersler yapılmamaktadır. Sevil, AB'ye giriş sürecinde, İngilizcenin yanı sıra ikinci yabancı dil öğretimine de önem verilmesi gerektiğinin altını çizmektedir.

MEB Talim Terbiye Kurulu üyesi Sönmez, konuşmasına AB ülkelerinden sayısal veriler vererek başlamıştır. AB üyesi ülkelerinde nüfusun %44'ü ana dillerinin yanı sıra bir başka dili konuşmaktadırlar ve bir başka dil öğrenmek isteyenlerin %69'u İngilizceyi seçmiştir. Yine AB ülkelerinin çoğundaki ilköğretim öğrencilerinin %90'dan fazlası İngilizce öğrenmektedir. 2001 yılının "Avrupa Diller Yılı" ilan edilmesiyle konulan

hedeflerin Türkiye'deki yansımalarını ele alan Sönmez, MEB'in yabancı dil öğretimi ve sertifikalandırma programlarının geliştirilmesine İngilizce ile başladığını belirtmiştir. A, B ve C düzeylerinin hedefleri ve içerikleri belirlenmiştir. MEB'in öncelikleri arasında etkili bir anadili eğitiminin yanı sıra öğrencilerin en az bir yabancı dili konuşabilmesi vardır. Sönmez'in ifadesine göre, bakanlığın temel politika belirleyici ölçütleri olarak AB'nin dil politikaları uygulamaları ve eğitim yaklaşımları alınmıştır. Eğitim sistemindeki zorunlu yabancı dil dersi saatlerini bazı Avrupa ülkelerindeki saatlerle karşılaştıran Sönmez'e göre Türkiye'de 16 birim saat yabancı dil derslerine karşılık Almanya'da 49 saat, Fransa'da 38 saat ders yapılmaktadır. AB ülkeleri ile Türkiye arasındaki bir başka fark da bakanlık bütçesine ayrılan paydır. Avrupa ülkelerinde bu pay %24–25 oranındayken örneğin MEB'e 2002 de ayrılan pay %7'dir. Üniversiteler ile MEB arasındaki bağın istenilen düzeyde olmadığını ifade eden Sönmez, akademik dünyadan yaptıkları araştırmaların sonuçlarını paylaşma konusunda yeterli bir dürtü gelmediğini söylemiştir. MEB ve üniversiteler arasında bir eşgüdümün sağlanması gereklidir.

Sempozyum çerçevesinde düzenlenen II. Panel “Yabancı bir dil olarak İngilizce eğitimi ve öğretiminde yaşanan sorunlar, çözümler ve gelişmeler” konusundadır. Oturum Başkanlığını Prof. Dr. Cem Alptekin'in yaptığı panele Prof. Dr. Özden Ekmekçi (Çukurova Üniversitesi), Prof. Dr. Ayşe Akyel (Boğaziçi Üniversitesi) ve Prof. Dr. Zülal Balpınar (Anadolu Üniversitesi) katılmışlardır.

Ekmekçi, yabancı dil öğrenimi etkileyen 4 unsuru sıralar: Öğrencinin niteliği, dil yapısı, öğrenim ortamı ve sosyal ortam. Her öğrencinin aynı düzeyde dil becerilerini öğrenemeyeceğini söyler. AB ülkelerinde başka dilleri öğrenmedeki başarının, öğrenilen dillerin aynı dil ailesinden olmasının etkisine değinen Ekmekçi, Türkçenin farklı yapısal özelliklerinden dolayı İngilizce öğrenirken başka bir dil sistemiyle karşılaşıldığını belirtir.

Dil öğrenmede etkili olan öğrenme ortamı ve sosyal ortam üzerinde duran Ekmekçi kalabalık dil sınıfları gerçeğine dikkat çekerek, İngilizce öğretmeni yetiştirirken aday öğretmenlere, kalabalık sınıflarda etkili olabilecek stratejileri vermeye çalıştıklarını belirtir. Sosyal ortam için anne-babaların dil öğrenme konusundaki görüş ve tutumlarının öğrencileri etkilediğinin altını çizer.

Akyel, öğretmen yetiştirme sisteminin iyileştirilmesi için 90'lı yıllarda eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasının temel nedeninin daha nitelikli öğretmen yetiştirmek ve öğretmen açığını kapama çabaları olduğunu belirtir. İngilizce öğretmenliği bölümlerinin ders programlarına, 8 yıllık ilköğretim programı amaçları doğrultusunda değişiklikler yapıldığını, “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” ve “Eğitim Teknolojilerini Kullanma” gibi dersler eklendiğini belirtir. Akyel, etkili İngilizce öğretime engel oluşturan sorunları şöyle sıralamaktadır: Özellikle devlet okullarındaki kalabalık sınıflar, farklı okullarda İngilizce ders saatlerinin farklı olması, ders malzemelerinin yetersizliği durumunda öğretmenlerin malzeme geliştirememesi, çeşitli nedenlerden eğitim teknolojisinden yararlanılmaması, dilbilgisi ağırlıklı öğretime odaklanması ve öğrencilere etkin öğrenme olanakları sağlanmaması.

Akyel, İngilizce öğretmenlerinin çağın gereklerine uygun olarak yetişseler bile, çalışmaya başladıktan sonra yukarıda sıralanan temel sorunlardan dolayı düş kırıklığı yaşadıklarına, buna düşük ücretler de eklenince mesleki gelişimlerine duyarsızlaştıklarına dikkat çekmekte ve hizmet içi programlarının önemini vurgulamaktadır. Mevcut hizmet içi çalışmalarının yetersiz ve tepeden inme olduğunu belirten Akyel, bu programlarda sunulanların öğretmenlerin kendi sınıf koşullarından uzak olduğunu söyler. Hizmet içi programlarda, öğretmene, öğretmekte olduğu yaş grubunun en etkili nasıl öğreneceği konusunda bilgi verilmesinin ya da bilgilerini güncelleştirmesinin yararını vurgular.

Hizmet içi programlarda etkili olabilecek bir yolun da okul-üniversite işbirliği olabileceğine değinen Akyel'e göre, uygulama öğretmenleri, üniversite uygulama elemanları ve aday öğretmenlerin arasındaki etkileşimin mesleki gelişime getireceği yarara dikkat çekmektedir. Akyel, İngilizce eğitim ve öğretimindeki sorunlar için üç çözüm yolu önermektedir: öğrencinin İngilizceyi etkin bir biçimde kullanmasını hedefleyen içeriğe dayalı İngilizce öğretim modeli, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayacak yöntemlerin kullanılması ve etkili öğretmen eğitimi.

Balpınar, anadili eğitimi ve yabancı dil eğitiminin aslında birlikte ele alınması gereken kavramlar olduğunu belirtmekte ve yabancı dil öğretmenlerle anadil öğretmenlerin bir araya gelip, yabancı dil eğitiminde geliştirilen dil öğretme tekniklerinin anadil öğretimine de uygulanabileceğini söylemiştir. Balpınar'a göre anadil öğretmenlerle yabancı dil öğretmenlerin sorunları ortaktır.

Sempozyum programındaki III. Panelin konusu "Yabancı Dil Eğitiminde Yeni Yöntem ve Yaklaşımlar" dır. Oturum başkanlığını Prof. Dr. Hüsnü Enginarlar'ın yaptığı panelin konuşmacıları Yrd. Doç. Dr. Müfit Yıldırım (Doğuş Üniversitesi), Yrd. Doç. Dr. Belma Haznedar (Boğaziçi Üniversitesi) ve Yrd. Doç. Dr. Ayşegül Daloğlu (ODTÜ) dur.

Yıldırım'a göre, yabancı dil öğretiminde rol oynayan üç ana unsur, yaş, süreklilik ve ortamdır. Okullarda sistem öğretmen merkezlidir ve dilbilgisi ağırlıklıdır. Mevcut sistemde öğrencilerin dili konuşmasına gerekli önem verilmez. Yabancı dil öğretiminde "doğal yol" yönteminin kullanılmasının yararına dikkat çeken Yıldırım'ın önerilerine göre, yabancı dil öğretimi, anaokulundan itibaren konuşma becerilerine odaklı başlatılmalı ve 4. ve 5.sınıflarda konuşma becerilerine ek olarak yazma becerileri de

eklenmelidir. 6. , 7. ve 8. sınıflarda da okuma becerisi geliştirilmelidir. Okullarda hafta sonları, isteklilere “pratik konuşma” kursları da verilebilir. Yıldırımalp, etkili yabancı dil öğretimi konusunda, Pazartesi ve Cuma günleri törenlerin iki dilde yapılması ve okul yönetimlerinde çok iyi yabancı dil bilen yöneticilerin olması gibi sıra dışı önerilerde de bulunmuştur.

Haznedar, donanımlı öğretmen sayısının azlığını, kalabalık sınıfları ve yetersiz öğretim malzemelerini yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlardan bir kaçı olarak saymaktadır. Haznedar da, Yıldırımalp gibi, erken yaşta başlatılan yabancı dil öğretiminin önemini, alan yazınından örnekler vererek vurgulamıştır. Haznedar’a göre, erken yaşta yabancı dil öğretimi alan çocukların algılama sınırları gelişecek, farklılıklara saygılı, hoşgörülü olacak ve farklı kültürleri tanımasının yanı sıra kendi kültürünü de daha iyi tanıyacaktır. Çocuklara yabancı dil dersleri öğrenci merkezli ve sınıf içi iletişime dayalı olmalıdır. Ayrıca, oyunlar çocukların yaşamında önemli yer tuttuğundan ve oyun sırasında kaygı düzeyleri çok düşük olduğundan dolayı derslerde ağırlıklı olarak tercih edilmelidir.

Daloğlu’na göre, yabancı dil öğretirken görevler ve etkinliklere dayanan bir öğretim yerinde olacaktır. Çünkü öğrenciler görevlerle gerçek dünyayı sınıfa getirebilecek ve gerçek işlemler yapacaklardır. Görevler, öğrencilerin çevreleriyle iletişim kurmalarını ve düşünmelerini sağlar. Ayrıca, öğrenciye öğrenme desteği sağlarlar. Daloğlu’na göre, son yıllarda çocuklara yabancı dil öğretiminde işlevsel sözcük bilgisinin geliştirilmesi önem kazanmıştır. Dilbilgisi öğretimi için de, Batstone’un üç adımlı modelini önermektedir. Bu modele göre, öğrenciler yeni yapıyla karşılaştıklarında ilk önce “fark etmeliler”, daha sonra “yapılandırmalılar”, son adım olarak da “kullanıma geçirmeliler”

Yukarıda özetlenen Antalya toplantısı, hem MEB üst düzey yöneticilerini hem de İngilizce öğretmeni yetiştiren farklı üniversitelerin bilim insanlarını bir araya getirdiği için bu çalışmada birincil kaynak olarak kullanılmıştır. Daha önce TED tarafından düzenlenen ve 1980’li yılların sorunlarını tartışan toplantıdan 20 yıl sonra, çok benzer sorunların masaya yatırıldığı Antalya Toplantısı da MEB tarafından değil, Özel Okullar Birliği tarafından düzenlenmiştir. Türkiye’de yabancı dil öğretiminin ve öğretmen yetiştirmenin sorunlarını gündemine alan bu iki toplantının özel kurumlar tarafından düzenlenmesi dikkat çekici bir durumdur. İlgili tarafları buluşturan bu tür toplantıların MEB tarafından düzenlenmemesi, Bakanlığın yukarıdan aşağıya bir örgütlenme anlayışı ile çalıştığı ve konuyla ilgili tarafların görüşlerinin alınmadığının bir göstergesidir. Bu toplantıya konu olan sorunlar aşağıda özetlenmiştir:

1. MEB’in öğretmen yetiştiren Eğitim Fakülteleri ile düzenli işleyen ve birbirine veri akışı sağlayan bir iletişim kanalı bulunmamaktadır. Her iki taraf da bu iletişimsizliğe dikkat çekmekte ve sistemli bir iletişimin olması gerektiğini belirtmektedir. Bu iletişimin nasıl gerçekleştirileceği konusunda taraflarca bir yol önerilmemiştir.
2. Türkiye’de artık zorunlu yabancı dil olarak kabul edilen İngilizce öğretiminde geline nokta, MEB üst düzey yöneticileri birbirlerinden farklı değerlendirmektedir. Bir yöneticiye göre geline nokta tatmin edici, bir başka yöneticiye göre başarısızdır. Oysa sürdürülen politika aynıdır.
3. 2000’li yıllarda öğretmenler arasında hala bir yöntem ve yaklaşım kargaşası mevcuttur. 1997 yılından itibaren izlenmeye başlanan yeni İngilizce öğretim politikasında yöntem, öğrenci ve öğretmen rolleri ve sınıf içi etkinliklerin doğası değişmiştir. Ancak görevde olan İngilizce öğretmenleri bu program değişikliği konusunda bilgilendirilmemişlerdir. Bu sorunun sistemli hizmet içi programlarının eksikliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Hizmet öncesi

eğitim ortak çerçeve programına göre yürütüldüğü halde sorunlar azalmamıştır. Kısacası görevde olan öğretmenlerle ilgili sorunlar sürmektedir.

4. En az bir yabancı dilin (İngilizce) ve mümkünse bir ikinci yabancı dilin ilk ve orta öğretimde öğretilmesi zorunluluğunun çağa ayak uydurmanın bir koşulu olduğu, tüm taraflar tarafından kabul edilmektedir.

5. Etkili bir yabancı dil öğretimi için gerekli olan fiziksel koşullar (öğrenci sayısı, derslik, teknolojik donanım, ders malzemeleri) yeterli değildir.

6. Henüz ilköğretimdeki İngilizce programları ile ilgili sorunlar çözülmemişken okul öncesinde İngilizce öğretimine başlanmasının gereğine dikkat çekilmektedir.

IV. 11. Eğitim Enstitülerinden Eğitim Fakültelerine

Çalışmanın III. Bölümünde, Cumhuriyet'in ilk 30 yılında yabancı dil öğretmeni yetiştirme konusunda gerçekleştirilenler konu edilmiş ve yöntem bilgisine sahip yabancı dil öğretmeni yetiştiren ilk kurum olan Gazi Eğitim Enstitüsü'nün tarihçesi verilmiştir. Bugün İngilizce öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerine bakmadan önce, Demircan'ın (1987) yabancı dil öğretmeni yetiştirmede kronolojik olarak sıraladığı gelişmelere bakılması yararlıdır:

Artan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla, 1955'den itibaren, Gazi Eğitim Enstitüsünün İngilizce bölümüne ve Çapa Eğitim Enstitüsünün İngilizce bölümüne alınan öğrenci sayısı arttırılmıştır. 1949 yılında toplanan IV. Milli Eğitim Şurasında, daha iyi yabancı dil öğretmeni yetiştirme kararı alınmış ancak bu kararın uygulamaya konması için uzun süre geçmiş ve eğitim enstitülerinin öğretim süresinin 3 yıla çıkarılması ancak 1962–1963 yılında gerçekleşmiştir. 1965'den sonra, İzmir-Buca, Diyarbakır, Erzurum, Bursa, Konya ve Eskişehir eğitim enstitülerine yabancı dil öğretmenliği bölümleri açılmıştır. 1969–1970 öğretim yılında MEB'e bağlı ortaokullarda kadrolu 803, ücretli 671 İngilizce

öğretmeni çalışmaktaydı ve 550 öğretmene daha ihtiyaç duyulmaktaydı. Aynı ders yılında, liselerde çalışan kadrolu İngilizce öğretmenlerinin sayısı 591, ücretli öğretmen sayısı 152, açık sayısı 173'tür. Bu sayılar, özellikle ortaokullarda İngilizce öğretmen açığının çok fazla olduğunu göstermektedir. 1970'den sonra, yine yabancı dil öğretmeni açığını kapayabilmek için 2 yıllık ve 4 yıllık Yabancı Diller Yüksekokulları açılmış, ayrıca İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümlerde gece öğretimi de başlatılmıştır. 1978–1979 öğretim yılında eğitim enstitülerinde öğrenim süresi 4 yıla çıkarılmıştır. Ancak bu düzenleme fazla uzun sürmemiş, 4.11.1981'de 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasası yürürlüğe girmiş ve 20.07.1982 tarihli kanun hükmünde kararname ile eğitim enstitüleri ve yüksek öğretmen okulları eğitim fakültelerine dönüştürülerek üniversitelere bağlanmışlardır. Demircan, bu gelişmeleri, eğitim ve öğretimi olumsuz etkileyen “plansız zorlamalar” olarak nitelendirir. 1970'li yıllarda İngilizce öğretmeni yetiştirme ile ilgili Demircan'ın verdiği tarihsel bilgi dışında, yazılmış bilimsel makalelere rastlanmamıştır.

1982'de, yabancı dil öğretmeni yetiştirme işi üniversitelere devredildikten sonra, bu konuda durum saptaması yapan ve daha iyi yabancı dil öğretmeni yetiştirmek için mevcut koşullarda yapılması gerekenleri açıklayan çok sayıda yayın mevcuttur. Örneğin, Sezer (1987), Türkiye'de İngilizce öğretiminin yönlendirilmesinde eğitim fakültelerinin üstleneceği görevleri tartışmıştır. Sezer, eğitim kurumlarıyla hizmet etmeye çalıştıkları toplum arasındaki kopukluğu önlemek için, eğitim fakültelerine tarihi bir görev düştüğünü, bir an önce İngilizce öğretiminin yeniden yönlendirilmesinde etkin bir rol oynamak durumunda olduklarını belirtir. Devletin yabancı dil öğretimine ayırdığı para ve insan gücü kaynaklarının çok büyük boyutlara ulaştığını belirten Sezer'e göre, Türkiye sınırlı kaynaklarını yabancı dil öğretimine, özellikle İngilizce öğretimine ayırmış ender ülkelerden biridir. 20. yüzyılın son çeyreğinde, İngilizce öğretimi artık bir seferberliğe

dönüşmüştür. Bu seferberliğin temel nedeni, ekonomik ve teknolojik kalkınma için gerekli ilişkilerin, dünya dili olan İngilizceyle sürdürülme zorunluluğudur. Sezer'e göre, Türkiye İngilizce öğretimine ayırdığı kaynakların karşılığını alamamaktadır. Yetkin İngilizce öğretmeni yetiştirmek, mutlak başarıyı getirmez; sınıflardaki öğrenci sayısı, fiziki koşullar, ders araç ve gereçlerinin varlığı da başarı için gereklidir. Kısacası, başarılı bir öğretim için öğretmene yardımcı olunmalıdır. Fakültelerde, daha yetkin öğretmen yetiştirmek için, anabilim dalları arasında işbirliği sağlanmalıdır. Eğitim fakültelerinin tek işi öğretmen yetiştirme ile sınırlı olmamalı, Türkiye'de İngilizce öğretimindeki uygulamalara bakılmalı ve mevcut programların iyileştirilmesine yönelik öneriler sunulmalıdır. Ayrıca, çalışanlarının İngilizce öğrenmesini isteyen kurumlar fakültelerle doğrudan bağ kurabilmelidir. Eğitim fakültelerinin bir başka sorumluluğu da hizmet içi eğitimlerinde rol almak olmalıdır. Sezer, Ashworth'e dayanarak, Türkiye'nin İngilizce ithal eden ülkelerden olduğunu, İngilizce "satan" ülkelerin bilinçli satıcılar olduklarını, Türkiye'nin de bilinçli alıcı olması gerektiğini belirtmektedir.

Sezer'in (1987) değerlendirmelerinde öne çıkan konu, eğitim fakültelerinin YÖK ve MEB işbirliği ile yeniden yapılandırılmasıdır. Öncelikle, eğitim fakülteleri ile MEB arasında sıkı bir işbirliği istenmektedir. Bu işbirliği ile yabancı dil öğretiminde, yani İngilizce öğretiminde ülke gereksinimleri daha etkili karşılanacak, öğretmen yetiştirme daha etkili yapılacak, ayrıca sistemdeki uygulamaya yönelik sorunlar, örneğin, mevcut programların değerlendirilmesi ya da hizmet içi eğitim etkinlikleri gibi işlerde birlikte çalışılacaktır. Bu anlayışa göre, üniversitelerdeki dil öğretimi konusunda uzmanlaşmış kişilerin görüş ve önerilerinden yararlanılmalı ve ülkenin yetişmiş insan gücü kaynakları iyi kullanılmalıdır.

Demirel (1991), eğitim enstitülerinin 1982’de eğitim fakültelerine dönüştürülerek üniversitelere devredilmesiyle, Türkiye’de öğretmenliğin üniversitelileştirme sürecinin başlatıldığını ve tek kaynaktan öğretmen yetiştirme ilkesinin benimsendiğini söyler. Bu yeni sistemle öğretmen yetiştirmede bazı güçlükler de ortaya çıkmıştır. Demirel, 90’lı yıllardaki sorunlara çözüm önerilerini giriş, süreç ve çıktı boyutları olarak sınıflandırarak vermiştir. Giriş boyutuna ilişkin önerilerin belli başlıları şunlardır: Yabancı dil öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu öğretmen lisesi çıkışlı olmalıdır. Üniversite giriş sınavında ilk 5000 kişi arasına giren ve eğitim fakültelerini tercih eden öğrencilere MEB tarafından karşılıksız burs verilmelidir. Bu öğrencilerin anadil bilgilerine bakılmalı ve bir sözlü sınava alındıktan sonra kesin kayıtları yapılmalıdır. Hazırlık eğitimi zorunlu olmalıdır. Bölümlerin öğrenci kontenjanları öğretim elemanı sayısına göre belirlenmelidir. Ayrıca, öğretmen nitelikleri konusunda MEB ile üniversiteler arasında işbirliği yapılmalıdır. Bu önerilerle Demirel, yabancı dil öğretmenliği bölümlerine gelecek öğrencilerin titizlikle seçilmelerini istemekte ve iyi yetişmelerinin ön koşullarını belirlemektedir. Demirel de, Sezer gibi, öğretmen niteliklerinin belirlenmesi konusunda MEB ve üniversite işbirliğine değinmekte, etkili öğretmen yetiştirmeyi olanaklı kılmak için ilgili iki tarafın görüş birliğinin önemine dikkat çekmektedir.

Demirel’in süreç boyutuna ilişkin önerileri ise şöyle özetlenebilir: Programların %70’si alan bilgisi, %20’si meslek bilgisi, %10’u da genel kültür derslerinden oluşturulmalı ve ikinci yabancı dil dersi seçmeli olarak programda yer almalıdır. Söz konusu derslerin hedef ve içerikleri arasında yatay ilişki kurulmalıdır. Dil becerilerinin öğretimine ağırlık veren dersler mutlaka programda yer almalıdır. Bunlara ek olarak, “özel öğretim yöntemleri ve uygulama” dersleri iki yarıyla yayılarak verilmelidir. Mikro öğretim tekniği kullanılarak öğretmenlik davranışı kazandırılma yoluna gidilmelidir.

Öğretmenlik uygulamalarının bir yılı kapsamı ve 5 ya da 10 öğrenciye bir öğretim üyesi düşecek biçimde işbölümü yapılması sağlanmalıdır. Doğrudan öğrencilere yönelik bu önerilerin yanı sıra Demirel, yabancı dil eğitimi yetiştirme konusuna da değinmekte ve fakültelerin kendi öz kaynaklarını kullanarak, mezunlarına yüksek lisans ve doktora programları açıp eleman yetiştirme konusuna ağırlık verilmesini önerir. Yabancı dil eğitimi bölümleri olan diğer eğitim fakülteleriyle işbirliğine gidilmesini ve ortak çalışmalar yapılmasını söyler. Ayrıca, sertifika programlarıyla yabancı dil öğretmeni yetiştiren edebiyat fakülteleri ve eğitim fakülteleri arasında da işbirliği olması gerektiğini belirtir.

Sürecin çıktısı boyutunda, Demirel, MEB'in eğitim fakültesinden yetişen öğretmenleri sınavsız işe başlatmasını önerir. Mutlaka stajyerlik döneminin olmasına dikkat çeker ve üç ya da beş yıl ara ile hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesinin gerekliliğine dikkat çeker. Öğretmenlerin, dil öğretimindeki son gelişmelerin yer aldığı mesleki yayınlardan yararlanmalarını sağlamak için MEB'in etkin katkısının olması gerekmektedir. Ayrıca başarılı dil öğretmenleri ödüllendirilmeli ve tüm dil öğretmenlerine dil tazminatı ödenmelidir. Demirel, yukarıdakilere ek olarak, MEB ve üniversiteler arasındaki işbirliği ile gerçekleştirilebilecek önerilerde bulunmaktadır.

Bu çalışma için tanıklığına başvuru İbrahim Barbaros (2010), MEB'de 1982 ve 2005 yılları arasındaki çalışma süresindeki izlenimlerine dayanarak, eğitim enstitülerinin MEB'e bağlı olduğu dönemde bile iki kurum arasındaki işbirliğini arttırmaya yönelik çabaların yeterli olmadığını belirtmiştir. Barbaros'a göre, 1982'den sonra da böyle bir işbirliği olmamıştır ve iki kurumun ortak kabullendiği "İngilizce Öğretmeni İş Tanımı" mevcut değildir. Tanıklığına başvuru Prof. Dr. Ahmet Kocaman (2010) da İngilizce öğretimini her kademe daha etkili kılmak ve nitelikli öğretmen yetiştirmek için MEB ve üniversiteler arasında yeterli bir işbirliğinin olmadığını belirtmiştir.

IV. 12. İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Farklı Kaynaklar

Yukarıda, Demircan'dan (1987) alıntılanan İngilizce öğretmeni yetiştirme kronolojisi, 1980'lere dek İngilizce öğretmen açığının hiç bitmediğini göstermektedir. Bu açığı kapamak için çoğunlukla, bölümlerin öğrenci kontenjanlarının arttırılması ya da gece öğretime başlanması gibi nicelik sorunlarını çözmeye yönelik anlık önlemler alınmıştır. İngilizce öğretmeni yetiştirme işinin eğitim fakültelerine devredildiği 1980'li yıllarda da, öğretmen açığı gündemde olmuştur. Keskil (1999), fakülte ve bölüm sayısı arttırılmasına ve MEB'in YÖK'ten İngilizce bölüm kontenjanlarını arttırma isteğinin yerine getirilmesine rağmen açığın giderek büyüdüğünü belirtir. 1999 yılı verilerine göre, MEB'e bağlı okullarda 15116 İngilizce öğretmeni çalışmakta ve hala 26700 öğretmene ihtiyaç duyulmaktadır. Keskil'in (1999) ironik bir dille aktardığına göre, MEB giderek artan bu açığı karşılamak amacıyla, asıl mesleği ne olursa olsun öğretmenlik yapmak isteyen neredeyse herkese İngilizce öğretmeni olma olanağı vermiştir. Oysa yalnızca İngiliz dili eğitimi bölümlerini bitirenler etkin bir öğretim yapabilmek için gereken bilgi ve becerilere sahiptir. Türkiye'de yaygın olan yanlış kanı, bir dili bilen o dili öğretebileceğidir.

Yukarıda sözü edilen nicelik sorununun çözülmesi için, MEB ve YÖK işbirliği ile konu alanları İngilizce olan diğer bölüm mezunlarına, eğitim bilimleri derslerini veren sertifika programları düzenlenmiştir. İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Edebiyatı ve Kültürü, Mütercim Tercümanlık ve İngiliz Dilbilimi mezunları söz konusu sertifika programlarını tamamlayıp İngilizce öğretmeni olarak atanmışlardır ve bu uygulama 2010 yılı itibariyle devam etmektedir. Adı geçen bölümlerin ve İngiliz Dili Eğitimi bölümlerinin ders programları incelendiğinde görülen farklılıklar yürürlükte olan sistemin sorgulanmasını gerektirmelidir. Üstelik sertifika programlarındaki derslerin çoğu eğitim bilimleri dersleridir. Bu bağlamda, Keskil'in (1999) yaptığı bir araştırmanın sonuçları

dikkat çekicidir. Hacettepe Üniversitesi, İngiliz Dili Eğitimi ve İngiliz Dilbilimi Bölümleri 4.sınıf öğrencilerine verilen bir anketle veri toplanmış ve İngiliz Dili Eğitimi Bölümü öğrencilerinin İngilizceyi bir yabancı dil olarak öğretme konusundaki bilgi, beceri ve bilinçleri, İngiliz Dilbilimi Bölümü öğrencilerinin çok iyi İngilizce bilgilerine ve dilbilim alt yapılarına rağmen, çok daha yüksek düzeyde çıkmıştır. Dilbilim öğrencilerinin sertifika programlarında aldıkları sınırlı sayıda ders, başarılı öğretme becerileri ve stratejileri geliştirmek için yeterli olmamaktadır. Keskil, Dilbilim öğrencileriyle fark bu denli belirginken, aynı sertifika programlarına devam eden İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık ve Amerikan Dili ve Kültürü Bölümlerinden mezun olanların mesleki eksikliklerini tahmin etmenin güç olmayacağını belirtmektedir. Kocaman (2010), kendisiyle yapılan görüşmede, yukarıda anılan bölümlerin mezunlarının da İngilizce öğretmenliğine özendirilebileceğini belirtmiştir. Ancak, sertifika programlarının en az 4 yarıyıl sürmesi gerektiğini ve yalnızca 2-3 üniversitede açılmasının yerinde olacağını söylemiştir.

Yukarıdaki örnekte, lisans öğretiminin tümünü İngilizce ile yani dili inceleyerek, edebiyatını öğrenerek, kültürü ile yakından tanışarak, iki dille çeviriler yaparak geçiren öğrencilerin göreve başlayınca olası mesleki yetersizlikleri konu edilmiştir. Öğretmen açığını giderebilmek için MEB'in bulduğu bir başka çözüm de, lisans öğretiminin İngilizce ya da İngilizce ağırlıklı yapıldığı üniversitelerin mezunlarına sertifika programlarına katılıp, İngilizce öğretmeni olma hakkı vermesidir. Örnekleme gerekirse, ODTÜ, Mühendislik Fakültesi, Gıda Mühendisliği Bölümü mezunu ya da Ege Üniversitesi Uluslar arası İlişkiler Bölümü mezunu, lisans derslerinin %60'nın İngilizce yapıldığını belirten belgesiyle, Mersin Üniversitesi İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sertifika Programına kayıt yaptırıp, iki yarıyıl boyunca aldığı derslerden sonra, İngilizce

öğretmeni olma yoluna girebilmiştir. Bir başka deyişle, gıda mühendisi ya da uluslar arası ilişkiler uzmanı olarak iş bulamayınca, İngilizce öğretmenliği yapma olanağını kullanmıştır. Böyle bir programda görev yapan İngilizce öğretmeni yetiştiriciler, doğal olarak büyük sıkıntılarla karşı karşıya kalmışlardır. Çünkü İngiliz Dilbilimi Bölümü mezunlarına ve adı geçen koşullarda gelen mezunlara aynı dersleri vermek durumunda kalmışlardır. Her şeyden önce öğretmen adaylarının dil yeterlik düzeyleri ve dile bakışları çok farklıdır. Program gereği, sınırlı sürelerde yaptırılan öğretmenlik uygulamalarında sergilenen öğretmenlik tutum ve davranışları çok farklıdır. Bu süreçte yer alan İngilizce öğretmen yetiştiricilerinin vicdani sorumluluk yükü ve kaygıları da büyük olmuştur.

İngilizce öğretmen açığının büyümesine neden olan bir başka gelişme de TBMM’de 1997 yılında kabul edilen 4306 sayılı zorunlu eğitimi 5 yıldan 8 yıla çıkaran ve Türk eğitim sistemi için çok önemli bir gelişme olarak kabul edilen yasadır. 8 yıllık zorunlu ilköğretimin yasalaşması, AB ‘ye uyum süreci çerçevesinde yapılması gereken değişikliklerden biridir. Bu yasa gereğince, yabancı dil olarak İngilizce öğretimi 1997–1998 eğitim yılında ilköğretim 4.sınıf düzeyinde başlatılmıştır. Barbaros (2010), bu önemli değişiklik ile ilgili olarak, gereken hazırlıkların yapılmadığını söylemiştir. Böyle bir değişiklik için, İngilizce öğretmenlerinin ihtiyaç duyacakları hizmet içi eğitimden geçirilemediğini ve çocuklara İngilizce öğretimi için gerekli olan özel ders malzemelerinin hazırlanamadığını ifade etmiştir. Barbaros’un belirttiğine göre, 1997’de il milli eğitim müdürlüklerine gönderilen uygulama kararında, olanakları yeterli olan okullarda İngilizce öğretimine başlanması istenmiş ve zamanla tüm okullara yayılacağı bildirilmiştir. Okul yöneticilerinin gayretleri ve velilerin istekliliği programın kısa sürede yaygınlaşmasını sağlamıştır. Kısacası, Türk eğitim sisteminde, bu önemli değişiklik için de olması gereken hazırlık yapılmamış ve mevcut öğretmen açığı katlanarak büyümüştür.

MEB öğretmen açığını gidermek amacıyla Anadolu Üniversitesi ile 2000 yılında bir protokol imzalayarak 4 yıllık bir uzaktan İngilizce öğretmeni yetiştirme programını başlatmıştır. Durmuşoğlu Köse ve diğerleri (2002), Sekiz Yıllık Gelişme Planına (1999-2006) göre Türkiye'nin İngilizce öğretmeni ihtiyacının 60000 olarak tahmini hesaplandığını belirtmiştir. Bu talebin karşılanması için MEB'in Anadolu Üniversitesi ile başlattığı İngilizce öğretmeni yetiştirme programına, 2000-2001 öğretim yılında Üniversite Seçme Sınavından alınan puanlara göre 2500 öğrenci kabul edilmiştir. Durmuşoğlu Köse ve diğerleri (2002) bu programda ilk iki yılda yüz yüze derslerin (ilk yıl haftada 10 saat, ikinci yıl haftada 12 saat) Eskişehir dışında 16 kentte, eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları ve MEB'in formatör öğretmenleri tarafından yürütüldüğünü belirtmiştir. Diğer dersler ve sınavlar uzaktan eğitimle yapılmıştır. Bu proje, MEB'in nicelik sorunlarını çözmeye çalışmasının tipik bir örneğidir. İngilizce öğretmeni yetiştirme konusunda üniversitelileşme 4 yıllık eğitim süresiyle sağlanmış ancak tek kaynaktan öğretmen yetiştirme ilkesi bir yana konulmuştur. 2000'li yıllarda eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği ders programları dikkate alındığında özellikle 3. ve 4. sınıflara yayılan ve mesleki bilgi ve becerileri geliştiren derslerin yüz yüze yapılmaması nitelik kaygılarını gündeme getirmiştir. Eğitim fakültelerinde yüz yüze eğitim gören öğretmen adaylarına sunulan olanaklarla uzaktan eğitim programındaki öğretmen adaylarının olanaklarının kıyaslanması mümkün değildir.

IV. 13. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması

4306 sayılı Yasa ile uygulamaya giren sekiz yıllık zorunlu ilköğretim programının yürürlüğe girmesine paralel olarak YÖK, 4.11.1997 tarihinde eğitim fakültelerini yeniden yapılandırmıştır. Kavcar (2005), bu yapılandırmanın MEB, YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile gerçekleştiğini belirtir. Eğitim fakültelerinde verilen “Özel

Öğretim Yöntemleri” derslerinin ele alınması ve bunun sonucunda, Türkiye’de şimdiye dek çok ihmal edilen “nasıl öğretme” konusuna önem verilmesi bu yeniden yapılandırmanın olumlu yanısıdır. Söz konusu yapılandırmanın olumsuz yanları da vardır. Kavcar (2005), yeni yapılandırma için oluşturulan çalışma gruplarında Türkiye koşullarından doğal olarak haberli olmayan çok sayıda yabancı uzmanın çok yüksek ücretlerle çalıştırıldıklarını ve söz sahibi olduklarını, 150 yıllık ulusal eğitim deneyiminden yeterince yararlanılmadığını söyler. Bu değişiklik, Türk eğitimcilerinin birikimlerine dayanmayan, tepeden inme bir biçimde ortaya çıkan bir model olmuştur.

1997 yılında yapılan değişikliğin ardından YÖK, 2007-2008 eğitim-öğretim yılından başlayarak yeni bir çerçeve programını uygulamaya koymuştur ve bugün hala aynı program çerçevesinde İngilizce öğretmeni yetiştirilmektedir. Bu çerçeve programının hazırlık aşamasında YÖK, eğitim fakültelerinin İngilizce öğretmenliği bölümlerine yeni program konusunda görüşlerini sorarak aşağıdan yukarıya bir etkileşimin olmasını sağlamıştır. Bu programın ayırt edici yanı, önceki programda yer alan ve bir yarıyıl ile sınırlandırılan meslek bilgisi derslerinin yeni programda iki yarıyıla yayılmasıdır (www.yok.gov.tr : Erişim tarihi: 14 Eylül 2010). Örneğin, İngilizce Öğretiminde Yöntem ve Yaklaşımlar, Özel Öğretim Yöntemleri, Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi gibi meslek bilgisi dersleri bir yarıyıldan verilirken 2007-2008 ders yılından itibaren iki yarıyıla yayılarak verilmektedir. Meslek derslerinin kuramsal ve uygulamalı tanımlanması, öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimlerinde daha çok uygulama olanağı yaratmaktadır. Bir başka değişiklik de okul deneyimi dersinde yapılmış; önceki programda II. sınıfta başlatılan ve IV. sınıfta devam eden Okul Deneyimi dersleri, yeni programda tek derse indirilmiş ve IV. sınıfın ilk yarıyılına konulmuştur. Bu durumda öğretmen adayı gerçek okul iklimi ile ilk kez mezuniyetinden bir yıl önce, yani son ders yılında

tanısmaktadır. Mevcut programa göre, öğretmen yetiştirme artık model odaklı olmayıp kişi odaklıdır. Öğretmen adayı, değişime, gelişime, yeniliklere açık yapılandırmacı öğrenme sürecindedir ve benimsenen model yansıtıcıdır.

İngilizce öğretmeni yetiştirmedeki bu değişikliğe koşut olarak, 2008 yılında MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, ilköğretim programlarını esas alarak, İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerini ve performans göstergelerini belirlemiştir (www.meb.gov.tr : Erişim tarihi: 27 Ekim 2010). İstenen yeterliklerin temelini fakültedeki lisans programının oluşturacağı görülmektedir. MEB ve YÖK arasındaki işbirliği, öğretmen yetiştirmede niteliğe önem vermenin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Yukarıda özetlenen yeni eğitim programına uygun öğretmen yetiştirme çabalarının yanı sıra, nicelik kaygıları 2000’li yıllarda da sürmektedir. Aşağıdaki tablolarda 2000-2010 yılları arasında İngilizce öğretmeni yetiştiren devlet üniversiteleri ve özel üniversitelerin İngilizce öğretmenliği bölümlerine alınan öğrenci sayıları verilmiştir.

Tablo 7. 2000 Yılında İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Devlet Üniversitelerindeki Öğrenci Sayıları

	ÜNİVERSİTE ADI	I. ÖĞRETİM	II. ÖĞRETİM
1.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	30	-
2.	Anadolu Üniversitesi	30	-
3.	Atatürk Üniversitesi	100	60
4.	Boğaziçi Üniversitesi	50	-
5.	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	50	50
6.	Dicle Üniversitesi	60	40
7.	Çukurova Üniversitesi	130	-

8.	Dokuz Eylül Üniversitesi	120	80
9.	Gazi Üniversitesi	140	100
10.	Hacettepe Üniversitesi	100	-
11.	İnönü Üniversitesi	30	-
12.	İstanbul Üniversitesi	100	-
13.	Marmara Üniversitesi	170	-
14.	Mersin Üniversitesi	30	-
15.	Mustafa Kemal Üniversitesi	50	-
16.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	50	40
17.	Ortadoğu Teknik Üniversitesi	100	-
18.	Selçuk Üniversitesi	100	100
19.	Trakya Üniversitesi	50	-
20.	Uludağ Üniversitesi	130	70

Tablo 8. 2000 Yılında İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Vakıf ve Özel Üniversitelerdeki Öğrenci Sayıları

	ÜNİVERSİTE ADI	NORMAL	BURLU
1.	Başkent Üniversitesi	25	5
2.	Çağ Üniversitesi	35	5
3.	Doğu Akdeniz Üniversitesi	50	
4.	Gime Amerikan Üniversitesi	100	
5.	Lefke Avrupa Üniversitesi	50	
6.	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	100	
7.	Yakın Doğu Üniversitesi	50	5

Tablo 9. 2010 Yılı İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Devlet Üniversitelerindeki Öğrenci Sayıları

	ÜNİVERSİTE ADI	I. ÖĞRETİM	II. ÖĞRETİM
1.	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	55	55
2.	Akdeniz Üniversitesi	65	65
3.	Aksaray Üniversitesi	30	-
4.	Anadolu Üniversitesi	155	-
5.	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Adana	40	-
6.	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ankara	40	-

7.	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Balıkesir	40	-
8.	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Edirne	40	-
9.	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Erzurum	40	-
10.	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Eskişehir	40	-
11.	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İzmir	40	-
12.	Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Konya	40	-
13.	Atatürk Üniversitesi	65	65
14.	Balıkesir Üniversitesi	45	45
15.	Boğaziçi Üniversitesi	85	-
16.	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	75	75
17.	Çukurova Üniversitesi	130	130
18.	Dicle Üniversitesi	40	-
19.	9 Eylül Üniversitesi	110	-
20.	Erciyes Üniversitesi	65	65
21.	Gazi Üniversitesi	140	140
22.	Hacettepe Üniversitesi	100	-
23.	Hakkari Üniversitesi	25	-
24.	İnönü Üniversitesi	40	-
25.	İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi	70	-
26.	Kocaeli Üniversitesi	65	65
27.	Marmara Üniversitesi	120	-
28.	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	55	-
29.	Mersin Üniversitesi	45	45
30.	Muğla Üniversitesi	55	-
31.	Mustafa Kemal Üniversitesi	65	65
32.	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	60	60
33.	Ortadoğu Teknik Üniversitesi	105	-
34.	Pamukkale Üniversitesi	85	-
35.	Sakarya Üniversitesi	45	-
36.	Selçuk Üniversitesi	90	90
37.	Uludağ Üniversitesi	160	160
38.	Trakya Üniversitesi	80	80
39.	Yıldız Teknik Üniversitesi	55	-

Tablo 10. 2010 Yılı İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Vakıf ve Özel Üniversitelerdeki Öğrenci Sayıları

	ÜNİVERSİTE ADI	NORMAL	TAM BURLU	%50 BURLU	%25 BURLU
1.	Anadolu Üniversitesi	40(UOLP-SUNY Cortland)*	-	-	-
2.	Başkent Üniversitesi	32	5	-	4
3.	Çağ Üniversitesi	40	8	15	15
4.	Fatih Üniversitesi	26	12	12	-
5.	İstanbul Aydın Üniversitesi	8	4	10	18
6.	İstanbul Bilgi Üniversitesi	22	4	4	10
7.	İzmir Üniversitesi	42	6	12	-
8.	Maltepe Üniversitesi	60	6	-	-
9.	Mevlana Üniversitesi	48	16	16	-
10.	Ortadoğu Teknik Üniversitesi	29* (UOLP-SUNY New Paltz)	-	1	-
11.	Ortadoğu Teknik Üniversitesi (Kuzey Kıbrıs Kampüsü)	30	14	5* (KKTC Vatandaşları)	-
12.	Ufuk Üniversitesi	27	3		
13.	Yeditepe Üniversitesi	30	10	10	-
14.	Zirve Üniversitesi	42	6	12	-
15.	Doğu Akdeniz Üniversitesi	80	2	5	15
16.	Girne Amerikan Üniversitesi	80	20	30	-
17.	Lefke Avrupa Üniversitesi	50	5	-	-
18.	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi	40	40	-	-
19.	Yakın Doğu Üniversitesi	40	40	-	-

2000 ve 2010 yıllarına ait ÖSYM tercih kılavuzlarının taranmasıyla hazırlanan bu tablolar, 10 yıllık zaman dilimi içindeki artışı göstermektedir. 2000 yılında devlet ve özel üniversitelerinde 27 İngilizce öğretmenliği bölümü varken 2010 yılında bölüm sayısı iki kattan fazla artarak 58 olmuş; alınan öğrenci sayısı 2000 yılında toplam 2585 olup 2010 yılında bu sayı 5061'e yükselmiştir. Bu sayılar, öncelikle İngilizce öğretmeni yetiştirmede nicelik sorununun hala sürdüğünü göstermektedir. Pek çok üniversite II. Öğretim programları açarak kontenjanlarını arttırmıştır. Devlet üniversitelerinin yanı sıra, özel ve vakıf üniversiteleri de azımsanmayacak sayıda öğrenci kabul etmektedir. Edebiyat fakültelerinin İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Dili ve Edebiyatı, Mütercim Tercümanlık, İngiliz Dilbilimi gibi bölümlerinden mezun olarak formasyon programları ile meslek edinen öğrencilerin sayısı da eklenince, İngilizce öğretmenliğine giderek artan bir talep söz konusudur.

IV. 14. Cumhuriyet Dönemi İngilizce Öğretimi ve İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin Değerlendirilmesi

Yukarıda kronolojik sırayla özetlenen, özellikle 1950'li yıllardan başlayıp 2000'li yıllara kadar gelen son 60 yıllık gelişmelere bakıldığında, ilk dikkati çeken, İngilizcenin en çok tercih edilen yabancı dil olması, 1997 eğitim reformundan sonra da zorunlu yabancı dil olmasıdır. İngilizce öğretim yapan özel okulların artması, önce Maarif Kolejlerinin açılması, ardından Anadolu liselerinin sayılarının hızla artması bu tercihin yarattığı talepleri karşılama çabasıdır. İngilizcenin ulusal düzeyde bu denli ilgi görmesi, öğretmen yetiştirme sorununun hep gündemde kalmasına neden olmuştur. 1940'lı yıllarda Gazi ve Çapa Eğitim Enstitülerinde açılan yabancı dil bölümleri, 1950'li yıllara kadar öğretmen yetiştirmiş, 1955'de beliren ihtiyaç nedeniyle, İngilizce bölümlerine alınan öğrenci sayıları arttırılmıştır (Demircan, 1987). 1965'ten sonra yeni açılan enstitülerde,

yine artan ihtiyacı karşılamak amacıyla yabancı dil bölümleri açılmıştır. 1970’li yıllarda iki yıllık ve dört yıllık öğretim veren ‘Yabancı Diller Yüksek Okulları’ açılmış, eğitim enstitülerinde de hem öğrenci sayısı arttırılmış hem de ‘gece öğretimi’ başlatılmıştır. Demircan’a göre, “bu plansız zorlamaların öğretim ve eğitimi olumsuz etkilediğini söylemeye gerek yoktur.” (1987: 141).

1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanununun düzenlemeleriyle, mevcut eğitim enstitüleri üniversitelerin eğitim fakülteleri haline getirilmişler ve İngilizce öğretmeni yetiştirmede yeni bir dönem başlatılmıştır. Bu gelişmeleri de, yukarıda değinilen ve 1990’lı ve 2000’li yıllarda yer alan değişiklikler izlemiştir. İlköğretim programında yapılan değişiklikler, İngilizcenin zorunlu yabancı dil olarak öğretilmesi, İngilizce öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin programlarında yapılan değişiklikler, AB uyum sürecinin getirdiği yeni gündemler ve artan öğretmen ihtiyacı 1990’lı ve 2000’li yılları etkilemiştir.

Yukarıda sözü edilen döneme öğrenci, MEB’e bağlı okullarda öğretmen, İngilizce öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında öğretim üyesi ve MEB’de üst düzey yönetici kimlikleriyle tanıklık eden Sezer (2010), Kocaman (2010) ve Barbaros’un (2010) görüşlerine başvurulmuş ve kendilerine Türkiye’de İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme konularında sorular sorulmuştur.

Cumhuriyet’in ilanından bu yana izlenen yabancı dil öğretimi politikaları konusunda Kocaman (2010) görüşlerini şöyle açıklamıştır: “Cumhuriyetin kurulmasıyla bilimin öncelenmesi kapsamında yabancı dil öğretimi önemli görülmüştür ve Milli Eğitim Şuralarında yabancı dilin ortaöğretimde çözümlenmesi konusunda kararlar alınmıştır, ancak bunlar uygulanmadığından yabancı dil sorunu günümüzde çözümlenmemiştir. En temel nokta, yabancı dil öğretimi ile yabancı dilde öğretimin ayrı tutulması ve yabancı

dilin bilim için bir araç olduğunun benimsenmesidir.” Sezer’e göre (2010), İngilizce öğretiminde izlenen yol, özellikle 1970’li yılların sonlarından itibaren İngiltere tarafından İngilizce Öğretim Endüstrisi haline gelmiştir. Sezer, Türkiye’nin kendi yabancı dil öğretimi politikasının olmayışının altını çizmektedir.

Barbaros’a göre (2010) “her alanda olduğu gibi, devletin yabancı dil öğretimi politikaları kâğıt üzerinde Avrupa ülkelerinin çok gerisinde değildir... Uygulamada sıkıntılar ve aksamalar söz konusudur.” Barbaros mevcut sorunları şöyle sıralar: “Yabancı dil öğretimine katılan okul-öğrenci sayıları hızla artmıştır. Günümüzde öğrenci kitlesinin %100’üne ulaşma politikamızken, İngilizce öğretmeni olmayan pek çok okulumuz vardır. Hele ücretli öğretmenlerle doldurulan dersler dikkate alınırca bu sayı artar. Öğretmen yetiştirmeyi, görevlendirmeyi ve görevde tutmayı diğer politikalarla destekleyip tam olarak gerçekleştiremiyoruz.” Barbaros, yabancı dil öğretmeni yetiştirme çabaları incelendiğinde hem nitel hem nicel olarak ihtiyacın karşılanmasının amaçlandığını, ancak yine de uygulamada başarısızlıklar olduğunu belirtir.

Türkiye’de İngilizce öğretmenlerinin farklı kaynaklardan sağlandığı, yani yalnızca, eskiden eğitim enstitülerinin İngilizce bölümünden mezunların, 80’li yıllardan sonra da Eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerini bitirenlerin görev yapmadığı bir olgudur. Çeşitli fakültelerin İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık ve İngiliz Dilbilimi bölümlerinden mezun olanların çok büyük bir çoğunluğu İngilizce öğretmeni olarak görev yapmış ya da yapmaktadır. Bu yaklaşımla ilgili Sezer’in (2010) görüşleri şöyledir: “İngilizce öğretmenininde dağarcığında edebiyat, dilbilim, alan bilgisi, yöntem bilim ve genel eğitim bilgileri olmak durumundadır. Bu dağarcığı uygun biçimde dolduran programlar başarılı, diğerleri başarısız olacaktır.” Kocaman’a göre (2010), “yabancı dil öğretimi bölümleri dışındaki öğrenciler de

öğretmenliğe özendirilebilir ancak hiç değilse sertifika programlarının yalnızca 2–3 üniversitede verilmesi gerekir.”

Yukarıda anılan dil ve edebiyat bölümleri mezunları için iki yarıyıl süren İÖYP (İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı) programları yapılmaktadır. İngilizce öğretmeni olabilmek için iki yarıyılın yeterli olup olmadığı konusunda Sezer (2010), bu işte süreden çok nitelik sorununun önem taşıdığını belirtir. Kocaman (2010) ise bu programlar için en az 4 yarıyıl gerektiğini ve belli üniversitelerde açılması gerektiğini söylemektedir.

2000’li yıllarda Eğitim fakülteleri ve İngilizce öğretmenliği bölümleriyle ilgili olarak, Kocaman’ın (2010) görüşleri şöyledir: “...Birçok üniversitede açılmış olmaları yanlıştır; ELT ve dilbilim alanında uzman öğretim elemanı olan üniversitelerde açılması uygun olur. Ayrıca bu bölümlerde çalışacak öğretim elemanlarında daha önce öğretmenlik yapma koşulu aranmalı...” Sezer (2010) ise, eğitim fakültelerinin ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinin bugünkü durumlarıyla ilgili şunları söyler: “Umulan ya da beklenen gelişmeler olmadı. Aşağı yukarı bütün Türkiye’de eğitim fakülteleri kadro bulunacak yerler olarak kullanılmakta. Kimi zaman kadro bulma endişesiyle eğitim fakültelerine gelen öğretim üyelerinin kendi çalışma alanlarını da birlikte getirdikleri görülmektedir. İngilizce Öğretmenliği programında 17. yüzyıl İngiliz romanı, 18. yüzyıl İngiliz şiiri gibi dersler olabilmektedir.”

İngilizce öğretimini her kademede daha etkili kılmak, nitelikli öğretmen yetiştirmek için üniversiteler ve MEB arasında işbirliğinin yeterli olup olmadığı sorulduğunda Barbaros (2010) görüşlerini şöyle ifade etmiştir: “İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların MEB’e bağlı olduğu dönemlerde bile, Bakanlık-Eğitim Enstitüsü ilişkisi, niteliğin arttırılmasına dönük olarak yeterli değildi. 1982’den sonra tamamen yok olmuştur. İki kurumun ortak kabullendiği İngilizce Öğretmeni İş Tanımı mevcut değildir.”

Bakanlık ve üniversiteler arasında, Kocaman (2010) ve Sezer (2010), yeterli işbirliğinin olmadığını belirtmişlerdir. Sezer'e göre, böyle bir işbirliğinin olmayışına "Bakanlığın isteksizliği kadar üniversitelerin tutumları" da neden olmuştur.

MEB'in İngilizce öğretmenlerine sağladığı hizmet içi eğitim olanakları ve programları konusunda Kocaman (2010) hizmet içi eğitimin çok önemli olduğunu ancak tatil programı gibi yürütüldüğünü söylemiştir. Kocaman'a göre bu programlar düzenli olmalı, her öğretmenin en az 5 yılda bir katılımı sağlanmalıdır. Programlar uygulamadan gelen başarılı öğretmenlerle ve eğitim fakültelerindeki uzman öğretilerle yürütülmeli ve başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi gibi özendirici önlemler de alınmalıdır. Sezer'e (2010) göre, "hizmet içi eğitim bugünkü şekliyle idari bir yapılanma olarak görülüyor oysa akademik yapılanma söz konusu olmalı. Hizmet içi eğitim programlarında görev alacaklar kurumsal bazda değil kişisel bazda seçilmeli. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiricisi konumunda olanlar arasında bu işe uygun olmayan pek çok kişi bulunabilir." Barbaros (2010) ise hizmet içi programları şöyle değerlendirmiştir:

"İngilizce öğretmenleri hizmet içi eğitim programları eski yıllara oranla daha az ciddiye alınmaktadır. Örneğin, kendini geliştirenlere bir ödül diyebileceğimiz ve aynı zamanda diğer ülkelerdeki gelişmeleri ülkemize taşıyacak ajanlar yetiştirme olarak kabul edebileceğimiz, dış ülkelere bilgi-görgü amacıyla öğretmen gönderilmesi yok denecek kadar azalmıştır... Hizmet içi eğitim çalışmalarında İngilizce öğretmeni yetiştiren fakülte öğretim elemanlarından mutlaka yararlanılmalıdır. Hele çalışmanın amacı, İngilizce öğretiminde yeni yaklaşımların, değişen öğrenme ortamlarının tanıtımı ve paylaşılması olduğu zamanlarda, bilimsel kimlikleriyle öğretim elemanları mutlaka yer almalıdır. Deneyim paylaşımına, bazı konularda tartışarak yeni görüşler oluşturmaya, belli alanlarda bilgi tazeleme amaçlarına dönük çalışmalar, eğitim bölgesi bazlı yapılabilir. Bilgisayar

teknolojisinden yararlanıp Bakanlık, üniversitelerle işbirliği içinde bir öğretmen portalı oluşturmalı ve interaktif çalışma yapabilen bir tasarım geliştirmelidir. Hayat boyu ve hayat eni eğitim anlayışına uygun hizmet içi eğitim sunulmalıdır.”

Bu bölümde 1950-2010 yılları arasında Türkiye’de İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirmede yer alan değişiklikler ve gelişmeler tartışılmıştır. Önce değişmeyen olguların ele alınması yararlı olacaktır: İngilizce öğrenmeye olan talep giderek arttığından İngilizce öğretmen açığı her zaman gündemde olmuştur (Demircan, 1987; 1988; Keskil, 1999). Yabancı dil öğretiminde istenen başarının yakalanamaması yalnızca MEB’in, öğretmenlerin ve öğrencilerin sorunu olmamış, toplumun pek çok kesimi tarafından sorgulanmış ve tartışılmıştır. İngilizce öğretim politikasının uygulamalarında ve öğretmen yetiştirmede bir süreklilik izlenememiş, özellikle nicelik sorunlarına ivedi çözüm bulmak amacıyla bir uygulamaya başlanmış, kısa bir süre sonra bundan vazgeçilmiştir. Basamaklı kur sistemi uygulaması bu tutuma iyi bir örnektir.

Türkiye’deki bilim insanları ve öğretmen yetiştiriciler Batı’da dil öğretimi alanındaki gelişmeleri yakından izlemişler; bilimsel ve entelektüel etkinlikler çerçevesinde görüşlerini ilgili taraflarla paylaşmışlardır. Batı’daki gelişmeler, hem öğretim programlarını hem de öğretmen yetiştirmeyi etkilemiştir. Bu etkilenme, bilginin üretildiği yer Batı olduğundan doğal karşılanmalıdır, ancak Batı’dan alınan yeni düşünceler ve uygulamalar, Türkiye’nin ihtiyaçları ve özgün koşulları için her zaman uygun olamamıştır. MEB her değişiklik için Batılı uzmanların öncülüğüne ihtiyaç duymuş ve birlikte çalışma ortamları hazırlarken kendi yetişmiş insan gücünü, örneğin üniversitelerdeki bilim insanlarını, uzmanlık alanı öğretmen yetiştirme olan kişileri bir araya getirmemiştir. İngilizce öğretimi için çok önemli sayılacak dönemeçlerde bilimsel ve mesleki toplantılar

özel kurumlarca düzenlenmiş, bu toplantılara MEB yetkilileri ev sahibi olarak değil konuk olarak katılmışlardır.

AB ile uyum süreci yabancı dil öğretiminde önemli değişiklikler getirmiştir. 4306 sayılı yasa gereği 1997'den itibaren İngilizce zorunlu yabancı dil olarak ilköğretimde öğretilmeye başlanmıştır. Bu önemli değişikliğe yeterli hazırlık yapılmamış; öğretmen açığı, çocuklara İngilizce öğretebilecek mesleki donanımlı öğretmen ve uygun malzemelerin gereği öngörülememiştir. Sorunlar program yürütülmeye başladıktan sonra süreç içinde çözülmeye çalışılmıştır. AB'ne uyum süreci öğretmen yetiştirmeyi de etkilemiştir. Uzun yıllar tercih edilen usta-çırak modeli yerine öğretmeni sosyal bir kimlik olarak gören, değişime ve gelişime açık olmasına olanak veren yansıtıcı model benimsenmeye başlamıştır. Fakültelerin ders içeriklerinde değişikliklere gidilmiş, öğretmen adaylarının yeni programla tanışmaları sağlanmıştır. Giderek daha çok sayıda bilim insanı Avrupa Çerçeve Programını ve Türkiye'deki uygulamaları konu alan araştırmalara yönelmişlerdir (Mirici, 2000; Demirel, 2005; Kırkgöz, 2007; Tok ve Arıbaş, 2008; Pekkanlı Egel, 2009; İşisağ ve Demirel, 2010). Bu araştırmaların alana getirdiği ve getireceği katkı büyüktür.

AB'ne uyum sürecinin öğretmen yetiştirme süreçlerine olumlu etkilerinden biri de öğretim elemanı ve aday öğretmen hareketliliğini sağlayan değişim programlarıdır. Değişim programları sayesinde azımsanmayacak sayıda öğretmen adayı hizmet öncesi eğitimlerinin bir ya da iki yarıyılı Avrupa ülkelerinde bulunan ve denklik anlaşması yapılmış üniversitelerde sürdürmektedirler. Mesleğe başlamadan önce bu tür deneyimlerin öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı açıktır. Öğretmen adaylarının yanı sıra, öğretmen yetiştiriciler de aynı değişim programları ve projeler aracılığı ile başka

ülkelerdeki meslektaşları ile etkileşimde bulunabilmekte ve öğretmen yetiştiren kurumları tanıma ve ortak bilimsel çalışma ortamı yaratma olanağını bulabilmektedirler.

Sonuç olarak, yukarıda özetlenen gelişmeler ve değişikliklerin ışığında Türkiye’de İngilizce öğretiminde 2010’lu yıllarda hala hedeflenen başarıya ulaşıldığı söylenemez. Devlet okullarında her kademe için MEB tarafından ulaşılması beklenen İngilizce yeterlik düzeyi tanımlanmıştır; ancak farklı okullarda aynı kademedeki öğrenim gören öğrencilerin geldiği düzey birbirinden farklıdır. Hala farklı kaynaklardan yetişen İngilizce öğretmenleri okullarda yan yana çalışmaktadır. Türkiye, artık zorunlu yabancı dil olan İngilizce öğretiminde ve İngilizce öğretmeni yetiştirmede hem eski alışkanlıkların yarattığı olumsuzluklarla baş etmek zorundadır, hem de çağın gereksinimlerinin zorladığı yeni yollara yönelmek durumundadır.

SONUÇ

Türkiye’de İngilizce öğretiminin ve İngilizce öğretmeni yetiştirmenin tarihini konu alan bu çalışmada, geçmiş eğitim deneyimlerinin bugüne yansımalarını irdeleyebilmek için öncelikle Osmanlı İmparatorluğu’nun son yüzyılında eğitimde gerçekleştirilen yeniliklere ve değişikliklere yer verilmiştir. Osmanlı İmparatorluğu Batılılaşma çabalarına başladığı 19.yüzyılın ilk yarısında, yüzyıllardır süren tercümanlık geleneğini, uluslar arası ilişkilerde devletin zarara uğraması nedeniyle sorgulamaya başlamıştır. Bu yeni eğilim Türk ve Müslüman tebaaya yabancı dil öğrenmenin yolunu açmıştır. Eğitimde köklü değişikliklerin yapılması da aynı döneme rastlamıştır. Batı standartlarında askeri ve sivil okulların açılmasında yabancı uzman ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmuş, okullarda yabancı öğretmenler ve yabancı dil bilenler görev yapmışlardır. Osmanlı ordusunun çağın gereklerine göre yeniden eğitilmesinde ve düzenlenmesinde de yabancı uzmanlar iş başına gelmiştir. İşte bu koşullarda çok sayıda devlet memuru ve kurmay asker siyasi nedenlerle Fransızca, askeri nedenlerle Almanca öğrenmeye başlamışlardır. Bu arada, eğitim için çok sayıda Osmanlı genci Avrupa’ya gönderilmiş, bir Avrupa dilini iyi öğrenerek Osmanlı topraklarına geri dönmüşlerdir.

19. yüzyıla damgasını vuran Tanzimat ve Islahat Fermanları, yabancıların toprak edinmesini sağlayan yasanın çıkarılması Osmanlı topraklarında çok sayıda azınlık, yabancı ve misyoner okullarının açılmasına neden olmuştur. Mevcut Osmanlı okullarından çok daha iyi eğitim koşullarına sahip olan bu okulların ayırt edici özelliklerinden en önemlisi bir ya da iki Batı dilini iyi öğretmeleri olmuştur. Osmanlı topraklarında Hıristiyan tebaanın çağdaş eğitim olanaklarından yararlanmış olmaları farklı bir eğitim algısı ve seçeneği yaratmış ve Türk ve Müslüman tebaa bu farklılıktan etkilenmişlerdir.

Bu çalışmanın birinci araştırma sorusu, Batıda yabancı dil öğretiminde yer alan gelişmelerin Osmanlı İmparatorluğu'nun son yüzyılında başlayan yabancı dil eğitimine etkileri üzerinedir. Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı dil öğrenmenin önemi anlaşılmasına karşın sistemli yabancı dil öğretimi tek tek örneklerle sınırlı kalmıştır. Bu nedenle etkili ve sistemli bir yabancı dil öğretme ya da dil öğretmeni yetiştirme söz konusu değildir. Yabancı dil eğitiminde Batı etkisi, ancak Osmanlı topraklarında birbiri ardına açılan ve yıllarca eğitimlerini sürdüren yabancı ve misyoner okullarının uygulamalarında görülebilir. Bu okulları kuranlar ve eğitim kadrolarını oluşturanlar, en az bir yabancı dili iyi bilen ve dönemin seçkin kurumlarında eğitimlerini tamamlayan kişiler olduklarından bir başka dili öğretme konusunda dönemin gelişmelerini mutlaka izleyen kişiler oldukları söylenebilir. Özellikle İngilizce öğretimi ele alındığında, Amerikan ve İngiliz okullarının başarıları açıktır ve izleyen yıllarda bu okullar, İngilizce öğretimi konusunda önce II. Meşrutiyet yöneticilerine sonra da Cumhuriyet kurumlarına örnek oluşturmuşlardır.

Çalışmanın ikinci araştırma sorusunda Osmanlı İmparatorluğu'nun yabancı dil eğitim deneyimlerinin Cumhuriyet Dönemi yabancı dil eğitim sistemine etkileri incelenmiştir. Osmanlı İmparatorluğu'nun yabancı dil öğretimi konusunda bir sistem oluşturamayan girişimleri ve öğretmen yetiştirme deneyimi Cumhuriyet dönemini, hem yabancı dil öğretim politikası oluşturmak hem de yabancı dil öğretmeni yetiştirme bağlamında etkilemiştir. Osmanlı'nın kurduğu az sayıda çağdaş eğitim kurumlarından mezun olanlar ve özellikle askeri okullardan yetişenler Cumhuriyet'i kurmuşlardır. Yabancı dil bilmenin önemini kavramış, yabancı ve misyoner okullarında verilen öğretimin farklılığını gözlemlemişlerdir. Cumhuriyet'in kurucuları, çağdaş dünyada yerini alacak Türkiye için eğitimin toplumsal ve ekonomik gücünün farkında olan, yabancı dil öğretiminin önemini bilen ve kendileri de bir yabancı dili bilen kişilerden oluşmuştur.

Osmanlı döneminin başarısız dil öğretme uygulaması bir yabancı dil politikası oluşturmada kendilerine itici bir güç olmuştur. Bu kadro, aynı zamanda, Osmanlı İmparatorluğu'nun çok dilli öğretim deneyiminin olumsuz sonuçlarından da ders çıkarmış ve Lozan Barış Görüşmelerinde, Batı devletlerinin yabancı dille eğitim yapan yabancı ve misyoner okulları ile ilgili ısrarlarını geri çevirmiştir. Bu yüzden, Cumhuriyet'in kurucu kadroları, Cumhuriyet'in ilanından hemen sonra, 1924 yılında Tevhid'i Tedrisat-Öğretim Birliği Yasasını yürürlüğe koymuşlar ve tek dille öğretime başlanmasını sağlamışlardır. Yabancı dil öğretimi Milli Eğitimin Bakanlığı'nın hazırladığı program uyarınca orta öğretim kademesinde başlatılmıştır. Osmanlı'daki politikasızlığın tersine, Cumhuriyet yabancı dil politikasını kuruluşundan hemen sonra saptamış ve sınırlı bütçe ve yetişmiş insan gücü eksikliklerine karşın uygulamaya başlamıştır.

Üçüncü araştırma sorusuna yanıt verebilmek için, Cumhuriyet'in ilk 30 yılında izlenen yabancı dil öğretim politikaları, İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme politikaları ve uygulamaları ile bu uygulamaların Batıdaki gelişmelerden nasıl etkilendiği ele alınmıştır. Cumhuriyet, yabancı dil öğretiminde izlenecek politik kararı hemen vermiştir. Üç Batı dilinden birisinin orta öğretimde seçilmesi ve yabancı dil öğretiminin lise ya da dengi okul bitinceye dek sürdürülmesi sağlanmış ve böylece bir yabancı dil öğretimi politikası izlenmeye başlanmıştır. Cumhuriyet yönetimi, yabancı dil öğretimini, Osmanlı'dan miras kalan modernleşme girişimlerinin bir gereği olarak kabul etmiştir. Ayrıca, Osmanlı'da olduğu gibi Cumhuriyet döneminin elitlerinden de, bir Batı dilini iyi bilmeleri beklenmiştir.

İngilizce öğretimi, Cumhuriyet'in ilk yıllarında, kaynak yetersizliği ve öğretmen açığı nedeniyle Almanca ve Fransızca öğretiminin ardından gelmiştir. GEE'de ilk İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilmeye başlanması için de 21 yıl geçmesi gerekmiştir.

Dönemin Milli Eğitim Bakanlarının Meclis Bütçe görüşmelerindeki konuşmaları dikkate alındığında, bu denli gecikmenin en önemli nedeni, sınırlı bütçe kaynakları ile açıklanabilir. Bir diğer neden de, İstanbul ve Ankara Üniversitelerinde açılan İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümlerinden mezun olanların İngilizce öğretmeni olarak görev yapmaları olabilir. Diğer yandan, Cumhuriyet'in ilk 30 yıllık İngilizce öğretme ve öğretmen yetiştirme uygulamalarında Batı'nın etkisi kolayca izlenmektedir. İlk öğretmenleri yetiştiren kurum İngiliz uzmanlar tarafından kurulmuş, ilk ders kitapları da onlar tarafından hazırlanmıştır. MEB, okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerine sınırlı da olsa, hizmet içi eğitim verebilmek için İngiliz öğretmen yetiştiricilerine görev vermiştir. Bu uzmanlar, okullarda ziyaret ettikleri İngilizce öğretmenlerine dönemin yeniliklerini, örneğin sözel becerilere ağırlık veren sınıf içi etkinlik türlerini aktarmışlar, sınıflarda uygulanmasına çalışmışlardır. Ankara Üniversitesi DTCF'nin öğretim üyesi E.V. Gatenby, GEE İngilizce Bölümünü kurmuş ve ilk sistemli İngilizce öğretmeni yetiştirmeye başlanmıştır. GEE'den mezun olan bu öğretmenler yöntem bilgisi öğrenerek mezun olan ilk İngilizce öğretmenleridir. Öğretmen yetiştirmede geleneksel usta-çırak modeli kullanılmış, öğretmen adaylarından sözel becerilere ağırlık vererek ders yapmaları beklenmiştir. Usta-çırak modelinin benimsenmesi ve sözel becerilerin geliştirilmesine önem verilmesi Batı'da izlenen yolun Türkiye'ye uyarlanmasıdır. Gatenby, Türk öğrenciler için 1970'li yılların başlarına dek kullanılacak ders kitapları serisini de hazırlamıştır. Eğitimde önemli reformları hemen gerçekleştiren Türkiye Cumhuriyeti, yabancı dil eğitiminde, Osmanlı'dan devraldığı yabancı uzman kullanma geleneğini, yetişmiş insan gücü olmadığından sürdürmek zorunda kalmıştır. Yabancı uzmanlar kendi öğretim ve öğretmen yetiştirme geleneklerini çalıştıkları kurumlara taşımışlardır.

Çalışmanın dördüncü araştırma sorusu 1950’li yıllardan 2010’lu yıllara kadar izlenen İngilizce öğretim politikaları ve İngilizce öğretmeni yetiştirmedeki değişikliklere ve gelişmelere yanıt aramıştır. Ayrıca, Batı dünyasında konu ile ilgili gelişmelerin Türkiye’deki uygulamalara etkileri tartışılmıştır. İngilizce 1950’li yıllardan sonra en çok öğrenilen yabancı dil olmuştur. II. Dünya Savaşı ertesinde NATO üyesi olan Türkiye Batı’daki yeni dünya düzeninde yerini almıştır. Bu siyasi duruş İngilizce öğrenme isteğini arttırmıştır. İngilizce bilmek artık iyi eğitilmiş olma tanımının içindedir. Artan İngilizce öğrenme talebi öğretmen açığı nedeni ile karşılanamamış; bu da farklı kaynaklardan İngilizce öğretmeni açığını kapama çabalarını beraberinde getirmiştir. MEB 2000’li yıllara kadar öğretmen yetiştirme nicelik sorununu çözmeye yönelik adımlar atmıştır. 1982’de 2547 sayılı Yükseköğretim Yasası ile öğretmen yetiştirme fakülteleşmiş ve 4 yıllık lisans öğretimi zorunlu hale gelmiştir. Bu yeni planlama, aynı zamanda öğretmenlerin tek kaynaktan yetiştirilme amacını taşıyan önemli bir gelişmedir. Yine de izleyen yıllarda farklı kaynaklardan İngilizce öğretmeni yetiştirme arayışları ile nicelik sorunları giderilmeye çalışılmıştır. Cumhuriyet’in kuruluşundan 50 yıl sonra, hala nicelik sorunu ile baş etmek durumunda olmak, izlenen politika gereği yapılan planlamaların gerçekçi olmadığına işaret etmektedir. Orta öğretime aday genç nüfus için gerekli öğretmen ihtiyacı tutarlılıkla öngörülememiştir. Bu dönemde, İngilizce öğretmeni yetiştirme ile ilgili nicelik kaygısı, nitelik kaygısının önünde gözükmektedir. Nitelik kaygısı, genel olarak öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarındaki öğretmen yetiştiricilerin gündemi olmuştur. Böylesi farklı kaynaklardan yetişen İngilizce öğretmenlerinin hangi öğretmen yetiştirme modeli ile mesleğe hazırlandıklarını tutarlılıkla söylemek güç gözükmektedir. Ancak, eğitim enstitülerinde geleneksel usta-çırak modelinin sürdürüldüğü tahmin edilebilir. Diğer yandan, orta öğretim programlarındaki İngilizce dersleri öğrencileri temel kullanıcı

düzeyine bile getirememiştir. Bu nedenle 1980’li yılların başında, mevcut sistem, tüm taraflarca eleştirilmeye ve tartışılmaya başlanmıştır. Etkili yabancı dil öğretimi ve yabancı dille öğretim tartışmasına taraf olup görüş bildirenlerin ortak noktaları, genelde yabancı dil öğretiminde, özelde İngilizce öğretiminde saptanan başarısızlıktır. Bu başarısızlığın en önemli nedenleri dil öğretme sisteminin işleyişindeki aksaklıklar ve programdaki tutarsızlıklardır.

Corder (1973), bir ülkede yabancı dil öğretiminin üç basamaklı, hiyerarşik bir sistemle işlediğini söyler. Bu hiyerarşiye göre, ilk basamakta alınan kararlar politik kararlar olup devleti yönetenlerin aldığı kararlardır. Devlet yöneticileri, sırasıyla şu soruları yanıtlarak karar verirler: Yabancı dil öğretilecek mi? Verilen yanıt olumluysa hangi dil/diller, kime öğretilecek? Bu yanıtlar yabancı dil öğretimi için devlet politikasını oluşturur. Hiyerarşinin ikinci basamağında verilen kararlar dilbilimsel ve toplumdilbilimsel olup, yürütme sorumluluğu uygulamalı dilbilimcilere aittir. Uygulamalı dilbilimciler “ne öğretilecek”, “ne zaman öğretilecek” ve “ne kadar öğretilecek” sorularına yanıt vererek öğretim programlarını hazırlarlar. Hiyerarşinin son basamağındaki kararlar pedagojik ve psikodilbilimseldir. Artık sorumluluk öğretmendedir. Öğretmen “nasıl öğretilecek” sorusuna yanıt aramakla sorumludur.

Yukarıdaki hiyerarşik işleyiş, Türkiye örneğinde ele alınırsa ilk basamaktaki politik kararlar, Osmanlı İmparatorluğu döneminde 19. yüzyılın ortalarından itibaren verilmiştir. İmparatorluk, yabancı dil öğretme kararını vermiş ancak bu öğretimin ne zaman, ne kadar öğretileceği konusunda bir sistem kuramamış ve yeterli sayıda öğretmen yetiştirememiştir. Osmanlının başarısız örneklerinden ders çıkaran Cumhuriyet, kuruluşundan itibaren politik kararını vermiştir. Bu kararın nedeni, çağdaş dünya koşullarında uluslar arası bilimsel, siyasi ve ticari alanlarda var olabilmek ve gelişmeleri

yakalayabilmek için bir ya da iki Batı dilini öğrenme zorunluluğudur. Bilgi güçtür ve başkalarının ürettiği bilgiye ancak onların dili öğrenilerek ulaşılır.

Yabancı dil öğretme konusundaki politik kararın uygulama aşamasında öğretim programlarını hazırlama işi gündeme gelir. Bir öğretim programının temel unsurlarını Brown (1995) şöyle sıralar:

1. İhtiyaçların saptanması ve çözümlenmesi,
2. Amaç ve hedeflerin belirlenmesi,
3. Sınav sisteminin belirlenmesi,
4. Öğretimde izlenecek yol ve yöntemler,
5. Malzemenin seçimi ve geliştirilmesi,
6. Değerlendirme.

Bu unsurlar durağan olmayıp, sürekli değişkendir ve her aşamada gözden geçirilmesi gereken bir yapıya sahiptir. Yani bir unsurdaki değişikliğin diğerlerini etkilemesi söz konusudur. Bu nedenle aşağıdan yukarıya ve yukarıdan aşağıya bir etkileşim gereklidir. Türkiye bağlamında, Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana yabancı dil öğretimi programlarının yukarıdan aşağıya örgütlendiği görülmektedir. Corder'ın (1973) hiyerarşik planına göre, ikinci basamaktaki karar verme yetkisinde olan program hazırlayıcılarla üçüncü basamakta bulunan uygulayıcıların arasında yeterli etkileşim bulunmamaktadır. Eldeki program tüm taraflarca değerlendirilememektedir. Programı hazırlayan ve uygulatan MEB ve öğretmen yetiştiren üniversiteler arasında etkili bir bilgi alışverişinin olduğu söylenemez.

1990'lı yıllarda soğuk savaş döneminin sona ermesi ile Anglo Sakson dünyanın egemenlik gücü fazlalaşmış ve bu gelişme İngilizceyi uluslar arası iletişimin dili yapmıştır. İngilizce öğrenmek artık elit olmanın bir gereği olmaktan çıkmış, çağdaş toplumda yer alabilmenin bir gereği haline gelmiştir. Bu ortamda Türkiye'de sürdürülen İngilizce programların başarısızlığı daha çok tartışılmaya başlanmış ancak ulusal bir uzlaşma

oluşmamıştır. MEB, Cumhuriyet'in ilk yıllarında, zorunlu olarak başvuru yapan yabancı uzmanlara görev verme alışkanlığını sürdürmüş, üniversitelerdeki akademik birikimle etkili bir işbirliğine gidememiştir. İlk İngilizce öğretmenlerinin yetişmesinden yaklaşık 50 yıl sonra, öğretmen açığının olması, farklı kaynaklardan yetişen İngilizce öğretmenlerinin bir arada çalışmaları, ders malzemelerinde yabancı yayınevlerine bağımlı olma, mevcut ders saatlerinin ve derslik koşullarının okullara göre büyük farklılık göstermesi, planlamanın yetersizliğine ve doğallıkla programın iyi işlemeyişine işaret edebilir.

MEB okullarındaki başarısız İngilizce öğretimi, özel sektörde yeni bir İngilizce öğretimi pazarının oluşması ve gelişmesine yol açmıştır. Özellikle 1980'li yıllardan başlayarak çok sayıda özel okul, dil kursu ve dersane açılmıştır. İyi İngilizce bilmeyi başarılı bir eğitim ve iş yaşamının ön koşulu olarak kabul eden anne babalar, bu pazarın sunduğu öğretim seçeneklerine bütçe ayırmışlardır. Gerek okullardaki başarısızlığın gerek okul dışında çözüm aramanın bütçesinin büyüklüğüne çok sayıda bilim insanı dikkat çekmiştir.

Batıda yabancı dil öğretimi konusundaki gelişmeler bilim insanları ve öğretmen yetiştiriciler tarafından izlenmiştir. Bilim insanları çağdaş yaklaşımları ve alandaki yenilikleri açıklamaya ve paylaşmaya çaba göstermişler; Türkiye'deki başarısız uygulamaların nedenlerini farklı yönleri ile tartışmışlardır. O dönemde yapılan bilimsel toplantılarda, bilim insanları dil öğretimindeki yeniliklerin, Türkiye koşulları dikkate alınarak uyarlanabileceğini ve uygulamaya konulabileceğini açıklamışlardır. Ancak MEB tarafından görüş ve önerilerinin dikkate alınmadığı söylenebilir.

Diğer yandan, İngiliz ve Amerikan Büyükelçiliklerinin eğitim ve kültür ilişkilerinden sorumlu birimleri (USIS ve British Council) de, Batı'da İngilizce öğretimi konusundaki gelişmeleri aktarmada rol oynamışlardır. Bu kuruluşlar bazen üniversitelerle

bazen MEB'le işbirliği yaparak seminerler, konferanslar düzenlemişler, kitap ve malzeme bağışında bulunmuşlardır. Bu kuruluşların burs olanaklarından üniversite öğretim elemanları ve öğretmenler yararlanmışlar; öğrettikleri dilin konuşulduğu ülkelerin eğitim kurumlarındaki kısa ya da uzun mesleki gelişim programlarına katılmışlardır. Ancak bu olanaktan sınırlı sayıda öğretmen ve akademisyen yararlanmıştır. Bu kurumlar, daha büyük hedef kitleye ulaşabilmek için, kendi dil eğitimi uzmanlarını ve öğretmen yetiştiricilerini Türkiye'deki bilimsel ve mesleki toplantılara davet etme yolunu da seçmişlerdir. Böylece Batı'daki yeni eğilimler, Batılı uzmanlarca tanıtılmaya çalışılmıştır.

İngilizce öğretiminde Batı etkisi ders kitapları aracılığı ile sınıfların çoğunda hissedilmiştir. Gatenby'in uzun yıllar kullanılan ders kitabının ardından MEB'in 1970'li yıllarda hazırlattığı ders kitapları, özellikle Anadolu liselerinin sayılarının hızla artması nedeniyle, yerini yabancı yayınevlerinin ders kitaplarına bırakmıştır. Köklü bir dil öğretme geleneğinin ürünü olan ve büyük bütçelerle hazırlanan İngilizce ders kitapları öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha etkili karşılamış ve sonuç olarak önemli bir pazar oluşturmuştur. Ders kitaplarını tanıtan ve pazarlayan yayınevi temsilcileri zaman zaman kısa hizmet içi seminerler düzenleyebilecek donanımda kişilerden seçilmiştir.

Türkiye, İngilizce eğitimi ve öğretmen yetiştirme bağlamında bu karmaşık ve başarısız sayılabilecek koşullarda 1990'lı yılları karşılamıştır. 1997'de 4306 sayılı yasanın yürürlüğe girmesi ile yeni bir dönem başlamış ve İngilizce zorunlu yabancı dil olup ilköğretimin dördüncü yılından başlayarak öğretilmeye başlanmıştır. Bu köklü değişiklik yeni sorunları ve yeni arayışları beraberinde getirmiştir. 1990'lı yıllarda mevcut eğitim fakültelerinden yetişen İngilizce öğretmenleri artan talebi karşılayamadığı için, farklı kaynaklardan kısa sürede İngilizce öğretmeni açığı karşılanmaya çalışılmıştır. Çocuklara İngilizce eğitimi, eğitim fakültelerinin ders programlarına girmiş ancak çalışan

öğretmenlerin bu konudaki eksiklikleri sistemli bir biçimde giderilememiştir. Türkiye 2000’li yıllara, yukarıda değinilen sorunlar, eğitim fakültelerinin programlarında yapılan değişiklikler, öğretmen yetiştirmede yeni model arayışları ve AB uyum sürecinin İngilizce öğretimine getirdiği değişikliklerle girmiştir. 2000-2010 yılları arasında dikkati çeken bir gelişme, hızlı artan genç nüfusun yarattığı talebi karşılayabilmek amacıyla eğitim fakültelerindeki İngiliz öğretmenliği bölümlerinin sayısında ve alınan öğrenci sayılarındaki artıştır. Aşağıdaki tabloda 2000-2010 yılları arasında İngilizce öğretmenliği bölümlerine alınan öğrenci sayılarındaki farklılıklar görülmektedir.

Tablo 11. İngilizce Öğretmeni Yetiştiren Devlet Üniversiteleri ve Özel Üniversitelerdeki Toplam Öğrenci Sayıları

Yıl	Devlet	Özel
2000	2160	425
2010	3905	1156

Bu dönemdeki bir başka gelişme de eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği bölümlerinin ders programlarında yapılan düzenlemedir (www.yok.gov.tr; Erişim tarihi: 18 Kasım 2010). 2007-2008 ders yılından itibaren şu anda sürdürülen program yürürlüğe girmiştir. Bu çerçeve programının hazırlık aşamasında YÖK’ün fakülte ve bölümlere program önerilerini sorarak görüş alması, öğretmen yetiştirmede yeni bir işbirliği anlayışına işaret etmiştir.

1990’lı yıllardan başlayarak İngilizce öğretmeni yetiştirmede yeni yaklaşımlar kullanılmaya başlanmıştır. MEB’in öğrenci merkezli yeni program anlayışına uygun olarak öğretmen yetiştirmede, öğretmen adayından yapılandırmacı öğrenme sürecinde yeniliklere, değişime, gelişime açık olması beklenmektedir. İzlenen yol artık model odaklı olmayıp kişi odaklıdır ve yansıtıcı model kullanılmaktadır.

MEB, 2008 yılında ilköğretimde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yeterlik alanlarını tanımlanmıştır (www.meb.gov.tr. Erişim tarihi: 13 Ocak 2010):

1. İngilizce öğretim süreçlerini planlama ve düzenleme (İngilizce öğretimine uygun plan yapabilme, uygun öğrenme ortamlarını düzenleyebilme, uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme, uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme, teknolojik kaynakları kullanabilme),
2. Dil becerilerini geliştirme (Öğrencilerin etkili dil öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardım edebilme, İngilizceyi doğru, anlaşılır bir biçimde kullanmalarını sağlayabilme, dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirebilme, İngilizce öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme),
3. Dil gelişimini izleme ve değerlendirme (İngilizce öğretimine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme, öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme),
4. Okul, aile ve toplumla işbirliği yapma (Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme, öğrencilerin yabancı dil kullanmanın önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişiler ile işbirliği yapabilme, öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği yapabilme, toplumsal liderlik yapabilme),
5. İngilizce alanında mesleki gelişimini sağlama (Mesleki yeterliklerini belirleyebilme, İngilizce öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme, mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme, mesleki gelişimine yönelik araştırmalarını uygulamalarına yansıtabilme).

Yukarıda özetlenen İngilizce öğretmeni yeterlik alanları ve alt alanlarının performans göstergeleri de tanımlanmıştır. İngilizce öğretmenlerinin anılan yeterliklere sahip olabilmesi için hizmet öncesi eğitim sürecinde aldıkları derslerin bu ihtiyaçlara yanıt verebilmesi gerekmektedir. Şu anda uygulanan YÖK çerçeve programındaki ders tanımları söz konusu öğretmen yeterlikleri ile uyumludur. Ancak başarılı uygulamalar için İngilizce öğretmenliği bölümlerindeki öğretim elemanı sayısının ivedilikle artırılması gerekmektedir.

Çalışmanın beşinci araştırma sorusu, Avrupa Birliği'ne uyum sürecinin Türkiye'de yabancı dil öğretimi politikalarında yarattığı değişiklikleri tartışmıştır. 1997 yılında gerçekleştirilen eğitim reformu ile MEB İngilizce öğretimini ilköğretim 4. sınıflarda başlatmaya karar vermiş, İngilizce zorunlu yabancı dil olarak kabul edilmiş ve yeni İngilizce öğretim programı iletişimsel yaklaşıma göre hazırlanmıştır. İngilizce öğretimini ve öğretmen yetiştirmeyi etkileyen bu köklü değişiklik, AB uyum süreci çerçevesinde gerçekleştirilmesi gerekenlerin bir parçasıdır. Bu nedenle AB uyum süreci hem İngilizce öğretimini hem İngilizce öğretmeni yetiştirmeyi etkilemiştir. İngilizce öğretmen yetiştiren bölümlerde görev yapan çok sayıda bilim insanı Avrupa Çerçeve Programını ve Türkiye'deki uygulamaları konu alan araştırmalara yönelmişlerdir (Mirici, 2004; Demirel, 2005; Kırkgöz, 2007; Tok ve Arıbaş, 2008; Pekkanlı Egel, 2009; İşisağ ve Demirel, 2010). Bu araştırmaların alana getirdiği ve getireceği katkı dikkate değerdir.

AB uyum süreci çerçevesinde kabul edilen ve işlerliğe giren değişim programları sayesinde çok sayıda öğretmen adayı hizmet öncesi eğitimlerinin bir ya da iki yarıyılını Avrupa ülkelerinde bulunan ve denklik anlaşması yapılmış üniversitelerde sürdürmektedirler. Mesleğe başlamadan önce bu tür deneyimlerin öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının

yanı sıra, öğretmen yetiştiriciler de aynı değişim programları ve projeler aracılığı ile başka ülkelerdeki meslektaşları ile etkileşimde bulunabilmekte ve öğretmen yetiştiren kurumları tanıma ve ortak bilimsel çalışma ortamı yaratma olanağını bulabilmektedirler.

Türkiye yabancı dil öğretiminde başarılı bir ülke değildir. Cumhuriyet'in kuruluşundan bu yana yabancı dil öğretimi konusunda alınan doğru ve çağın gereklerine uygun politik kararlara rağmen uygulamadaki sorunlarını giderememiştir. Bu başarısızlığın temel nedenleri, ileriye adım atarken geçmişteki başarısızlıkların değerlendirmesinin yapılmayışı ve yetişmiş insan gücünün ve eldeki olanakların etkili kullanılmaması olarak özetlenebilir. 21. yüzyılda gelişmiş toplumlar en az iki yabancı dilin öğrenilmesi için uzun yıllara yayılan hazırlık yaparak rekabet güçlerini arttırırken, büyük bir genç nüfusa sahip Türkiye'nin bu standardın altında kalmasının toplumsal ve ekonomik ilerlemeyi olumsuz etkileyeceği söylenebilir. İngilizce ve diğer yabancı dillerin öğretilmesindeki başarısızlığın nedenlerini saptayabilmek için ilgili tarafların katılımıyla kurulacak ulusal bir komisyonun çalışmaları gelecekteki uygulamalara doğru yön verebilir. Başarısız uygulamaların nedenleri saptanmadan alınacak yeni kararlar, karşılaşılabilecek yeni sorunların ön koşulu olabilir. Ayrıca yabancı dil öğretimi için kullanılan bütçenin gözden geçirilmesi yarar sağlayabilir. Bu konunun MEB ve üniversite işbirliği ile araştırılması eğitim ekonomisi açısından önem taşımaktadır. Böyle bir araştırma, şimdiye dek kullanılan ekonomik kaynakların miktarını belirleyecek ve bundan sonra ayrılması gereken bütçe konusunda öngörü sağlayacaktır. Yukarıda değinilen ulusal komisyonda öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin ilgili bölümleri de bölüm başkanları düzeyinde temsil edilebilmelidir. MEB, gelecek yıllar için öğretmen ihtiyacını tutarlılıkla saptamalı ve bu öğretmenlerin yetişmeleri için gerekli bütçe sağlanmalıdır. Dikkate alınması gereken bir başka konu da öğretmen yetiştiricilerin yetişmesi ile ilgilidir. Başarılı öğretmen yetiştirme süreçleri için

daha fazla sayıda öğretmen yetiştiriciye ihtiyaç vardır. Bu sayı gereksinmelerle uyumlu olarak saptanabilir, fakültelerde, daha etkili hizmet öncesi eğitim için, öğretim elemanı başına düşen aday öğretmen sayısı azaltılabilir.

Öğretmen yetiştirmede, hizmet öncesi eğitimin yanı sıra, hizmet içi programlarına özel bir önem verilmesi de etkili İngilizce öğretimi ve öğretmenlerin mesleki gelişmeleri açısından özel önem taşımaktadır. Türkiye’de bugüne dek gerçekleştirilen hizmet içi programlarının değerlendirilmesi, yine MEB ve üniversite işbirliği ile yapılacak bir tarihsel çalışma ile mümkün olabilir ve böyle bir çalışma, bundan sonra düzenlenecek programlara ışık tutabilir. Hizmet içi programların sıklığı, yerelliği sağlanabilir, hizmet içi eğitim çalışmalarına katılacak öğretmen sayısı artırılabilir, bu programlar yaşam boyu öğrenme ilkesinin bir gereği olarak öğretmenlerin yıllık çalışma programlarına yerleştirilebilir. Hizmet içi programların sertifikalandırılması ve başarı belgelerinin ücret ve atama kararlarında etkileyici rol oynaması öğretmenlerin güdülenmesini sağlayabilir. Hizmet içi eğitim programlarının yürütülmesinde eğitim fakültelerinde görev yapan öğretmen yetiştiriciler ile işbirliğine gidilmesi yararlı olabilir. Böyle bir işbirliği, alanda çalışan İngilizce öğretmenlerinin vereceği geribildirimlerin dikkate alınmasını sağlayabilir ve fakültelerde verilen meslek derslerinin daha etkili yürütülmesine yol açabilir.

Son dönemde MEB tarafından yeni İngilizce programına uygun olarak ders kitaplarının hazırlanması önemli bir gelişmedir. Türkiye, İngilizce ders kitaplarını hazırlayarak kendi kaynaklarını kullanmaya başlamıştır. Ancak hazırlatılan ders kitapları hakkında İngilizce öğretmenlerinin görüş ve önerilerini dikkate alarak, kitapların öğrenci ve öğretmen gereksinimlerine uygun olarak sistemli bir biçimde değerlendirilmesi ve güncellenmesi sağlanabilir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminde malzeme geliştirme ve

değerlendirme konusunda uzmanlaşmış bilim insanlarından ulusal bir komisyon oluşturulabilir ve hazırlanan ders kitapları pilot uygulama yapılmadan önce ve sonra bu komisyon üyeleri tarafından gözden geçirilip değerlendirilebilir ve bu aşamadan sonra okullara dağıtılabılır. Ders kitapları kullanılmaya başladıktan sonra öğretmenlerin görüş, öneri ve eleştirilerini bildirebilecekleri bir geribildirim yolu elektronik ortamda oluşturulabilir. İngilizce öğretiminin ayrılmaz bir parçası haline gelen eğitim teknolojilerinin daha etkili kullanılması hem öğrenenler hem de öğretmenler için olanaklı kılınabilir. Okullarda İngilizce derslikleri ayrılabilir ve bu derslikler teknoloji kullanımına uygun olarak tasarlanabilir. İngilizce öğretmenlerinin her sınıfın dersliğine gitmesi yerine, her sınıfın öğrencilerinin hazırlanan İngilizce dersliğine gitmeleri sağlanabilir.

2010 yılı MEB verilerine göre 26179 İngilizce öğretmeni ilköğretim okullarında, 15808 İngilizce öğretmeni de ortaöğretim okullarında olmak üzere 41987 İngilizce öğretmeni görev başındadır (Ek: 10). Bu sayı, hızla artan genç nüfusun eğitim gereksinimlerine koşut olarak artacaktır. İngilizce öğretiminde ve öğretmen yetiştirmede kaliteyi arttırmak için bazı çalışmalar yapılabilir. Bunlardan ilki, MEB tarafından yapılabilecek bir profil çalışmasıdır. Bu çalışma mevcut öğretmenlerin yaptıkları işle ilgili önceliklerini, sorunlarını, beklentilerini, iş doyumlarını ve önerilerini saptayabilir. Elde edilecek bilgilerin yorumlanması gelecekte çıkabilecek sorunları öngörebilme ve çözüme ulaştırmada MEB'e ve öğretmen yetiştiren üniversitelere ışık tutabilir. Bir başka çalışma, özel eğitim kurumlarındaki İngilizce öğretiminin tarihsel sürecini inceleyip, devlet okulları ve özel okullar arasında bir karşılaştırma sağlayabilir. Sonuç olarak, İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme bağlamında Türkiye, geçmişteki deneyimlerinden ders alarak, alanda yetişmiş insan gücünü kullanabilir ve çağdaş eğitim gereksinimlerini karşılayabilecek yeni öğretme ve öğretmen yetiştirme programlarını hazırlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2006). Amerikan gönüllü kuruluşları: Barış gönüllülerinin dünyada ve Türkiye’de çalışmaları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(6), 85–99.
- Akyüz, Y. (1989). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Alptekin, C. (1989). Yabancı dil öğrenmek Türkçeyi unutturmaz. *17–08–1989 tarihli Cumhuriyet Gazetesi*.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü 1926-1980*. Ankara: GÜ Yayınları.
- Avrupa Dil Portfolyosu. Erişim Adresi: <http://www.tomer.ankara.edu.tr/html/portfolyo.htm>, Erişim tarihi: 20 Ekim 2011.
- Bartholomew, A. A. (1988). *A history of Tarsus American School 1888–1988*. İstanbul: Redhouse Press.
- Berkes, N. (1978). *Türkiye’de çağdaşlaşma*. İstanbul: Doğu-Batı Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (2003). *Eğitim ve öğretim üzerine yazılar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Binbaşoğlu, C. (2009). *Başlangıçtan Günümüze Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Borelina, İ. ve Sonina, İ. (1980). *Türk aydınlatma edebiyatının temel sorunları: Sosyologların Türk edebiyatı incelemeleri*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Büyükkarcı, S. (1999). İngiliz okulları ve tarihi gelişimi. Erişim adresi: <http://www.turkiyat.selcuk.edu.tr/pdfdergi/s6/2.pdf>, Erişim tarihi: 15.10.2009.

- Childress, F. (2008). Creating the 'new woman' in early republican Turkey: The contributions of the American Collegiate Institute and the American College for Girls. *Middle Eastern Studies*, 44 (4), 553-569.
- Corder, S. (1973). *Introducing applied linguistics*. Harmondsworth, Great Britain: Penguin.
- Çalışlar, İ. (2010). *Halide Edib*. İstanbul: Everest.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadil eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21, 285- 307.
- Çığ, M. İ. (2005). *Çivi çiviye söker*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Davis, B. E. C. (1945). The study of English in Turkey. *English*, 5 (30), 200-202.
- Demircan, Ö. (1987). Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesi. *Yabancı Diller Bölümü Dergisi*, 7, 141- 148.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1983). *Orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 25-39.
- Demirel, Ö. (2003). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *MEB Dergisi*, 33 (167), 71-82.

- Dönmez, C. (2008). *Milli Mücadeleye karşı bir cemiyet: İngiliz Muhipleri Cemiyeti*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Dumont, P. (1995). “*Tanzimat Dönemi 1839–1878*”, *Osmanlı İmparatorluğu tarihi II*. İstanbul: Cem Yayınları.
- Durmuşoğlu Köse, G., Cantürk, B., Ülsever, S. (2002). Distance English Language Teaching (DELT) programme: A new model for Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 3(1), 85-88.
- Dündar, C. (2008). *Ben böyle veda etmeliyim-İsmail Cem kitabı*. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Eczacıbaşı, Ş. (2010). *Çağrışımlar, tanıklıklar, dostluklar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Edib, H. (1926). *I: Memoirs of Halide Edib*. London.
- Robert Kolejinin tarihi. Erişim adresi: www.boun.edu.tr , Erişim tarihi: 24.02.2010.
- Enginarlar, H. ve diğ. (2003). III. Panel: Yabancı dil eğitiminde yeni yöntemler ve yaklaşımlar. İ. Erdoğan (Haz.) *Türk Eğitim Sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları* içinde (ss. 109–138). İstanbul: Özel Okullar Derneği Özyurt Matbaacılık.
- Erdoğan, İ. (Der.) (2003). *Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite Arayışları Sempozyumu Kitabı*. Antalya: Özel Okullar Derneği: Özyurt Matbaacılık.
- Ergin, O. (1941). *İstanbul mektepleri ve ilim terbiye ve sanat müesseseleri dolayısıyla Türkiye Maarif Tarihi*. İstanbul: Osmanbey Matbaası.

- Ertuğrul, H. (1998). *Azınlık ve yabancı okulları: Türk toplumuna etkisi*. İstanbul: Nesil.
- Eyüboğlu, R., Akyüz, S., Kumbul, B., Balıbey, Ö., Özkaya, Bircan, İ. ve diğ. (2003).
Açılış konuşmaları. İ. Erdoğan (Haz.) *Türk eğitim sisteminde yabancı dil eğitimi ve kalite arayışları* içinde (ss. 7-34). İstanbul: Özel Okullar Derneği Özyurt Matbaacılık.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education (5th edition)*. McGraw Hill.
- Fortna, C. B. (2005). *Mekteb- i Hümayun*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gatenby, E. V. (1953). International seminar on the contribution of teaching of modern languages towards education for living in a world community: The teaching of English in Turkey. *Unesco/Ed/Sem*, 53 (7), 1-6.
- Gazi Eğitim Enstitüsü 1949 Yıllığı.
- Gazi Eğitim Enstitüsü 1952 Yıllığı.
- Goetz, P. W., Kağıtçıbaşı, Ç., Mango, A., Tekeli, İ., Yalman, N. (1986-1987). Barış Gönüllüleri. P. W. Goetz, Ç. Kağıtçıbaşı, A. Mango., İ. Tekeli, N. Yalman (Haz.) *Ana Britannica Genel Kültür Ansiklopedisi* içinde (ss. 334). İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Görüşme 1: Ahmet Kocaman: 26. 4. 2010.
- Görüşme 2: Şükran Akal: 8. 2. 2010.
- Görüşme 3: Ayhan Sezer: 3. 2. 2010.
- Görüşme 4: İbrahim Barbaros: 16. 6. 2010.

- Greenwood, K. M. (2000). *Robert College: The American founders*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yaymevi.
- Haydaroğlu, İ. P. (1990). *Osmanlı İmparatorluğu'nda yabancı okullar*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- İşisağ, K. U. ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa ortak başvuru metni'nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 35 (156), 190–203.
- Kavcar, C. (2005). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması. Erişim adresi: http://physics.comu.edu.tr/etkinlikler/eg_yoo_d/bildiriler/cahit_kavcar.doc; Erişim tarihi 15 Şubat 2010.
- Keskil, G. (1999). English language teachers in Turkey: Graduates of different departments. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 70-80.
- Kırkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal*, 38, 216-228.
- Kilimci, A. (1998). *Anadilinde çocuk olmak*. İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Kocabaşoğlu, U. (1989). *Kendi belgeleriyle Anadolu'daki Amerika: 19. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'ndaki Amerikan misyoner okulları*. İstanbul: Arba.
- Koçer, H. A. (1991). *Türkiye'de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: TTK Basımevi.

- Köksal, A. (1985). Öğretim dili olarak İngilizcenin benimsenmesi ile ilgili sorunlar ve Türkçenin geleceği. *Bilişim, Eylül-Aralık*, 67.
- Lewis, B. (2008). *Babil'den dragomanlara*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı İnternet Sitesi. Erişim adresi: www.meb.gov.tr; Erişim Tarihi: 27 Ekim 2010.
- MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: digm.meb.gov.tr/uaorgutler/ab.html, Erişim tarihi: 5 Ocak 2011.
- Mirici, İ. H. (2000). European Language Portfolio: A tool for a Common Language Education policy in Europe. *Journal of Interdisciplinary Education*, 6 (1), USA: WCCI North American Chapter.
- Ortaylı, İ. (1982). Osmanlı İmparatorluğu'nda Amerikan okulları üzerine bazı gözlemler. *Amme İdaresi Dergisi*, 14(3), 172.
- Ortaylı, İ. (2006). *Son imparatorluk Osmanlı*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Özdemir, O. (2003). *Türkiye'de Germanistik çalışmaların dünü bugünü*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış doktora tezi.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye'de düünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Patrick, M. M. (2009). *Son sultanların İstanbulunda*. İstanbul: Dergah Yayınları.
- Pekkanlı Egel, İ. (2009). The yesterday and today of the European Language Portfolio in Turkey. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 9 (1), 1-16.

- Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. Arnold.
- Richards, J. C. ve Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan günümüze eğitim tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Scott, D. ve Morrison, M. (2006). *Key ideas in educational research*. Continuum Publishing.
- Sezer, A. (1999). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e; misyonerlerin Türkiye'deki eğitim ve öğretim faaliyetleri. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi Special Edition, 179*, 169-183.
- Smith, R. (2004). Lionel Billows (1909–2004): In memoriam. *ELTED, 8*, 83-87.
- Steinhaus, K. (1995). *Atatürk Devrimi sosyolojisi*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sweet, H. (1899). *The practical study of languages: A guide for teachers and learners*. London: Dent.
- Tamer, Ü. (1998). *Yaşamak hatırlamaktır*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tanpınar, A. H. (1988). *19 uncu asır Türk edebiyatı tarihi*. İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü*. Ankara: TTK Yayınevi.

- Tekeli, İ. (2003). *Eğitim üzerine düşünmek*. Ankara: TÜBA Yayınları.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205–227.
- Tozlu, N. (1991). *Kültür ve eğitim tarihimizde yabancı okullar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Trim, J. L. M. (2007). Modern languages in the Council of Europe 1954-1997. Erişim adresi: www.coe.int/lang/fr, Erişim tarihi: 4 Haziran 2010.
- Türkiye ve Avrupa Birliği İlişkileri. Erişim adresi : digm.meb.gov.tr/uaorgutler/ab.html, Erişim tarihi: 2 Temmuz 2010.
- Ulusoy, M. (2000). Yabancı dil sorunu nasıl çözümlenir? *Cumhuriyet Bilim Teknik*, 695, 15.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge University Press.
- Wiersma, W. (1986). *Research methods in education: An introduction (2nd edition)*. F. E. Peacock.
- Williams, M. ve Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers*. Cambridge University Press.
- Vahapoğlu, H. M. (1997). *Osmanlı'dan günümüze azınlık ve yabancı okulları*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Yücel, H. A. (1994). *Türkiye'de orta öğretim*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Yüksek Öğretim Kurumu İnternet Sayfası. Erişim adresi: www.yok.gov.tr, Erişim tarihi: Erişim tarihi: 14 Eylül 2010.

Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları (2000). Ankara: ÖSYM Yayınları.

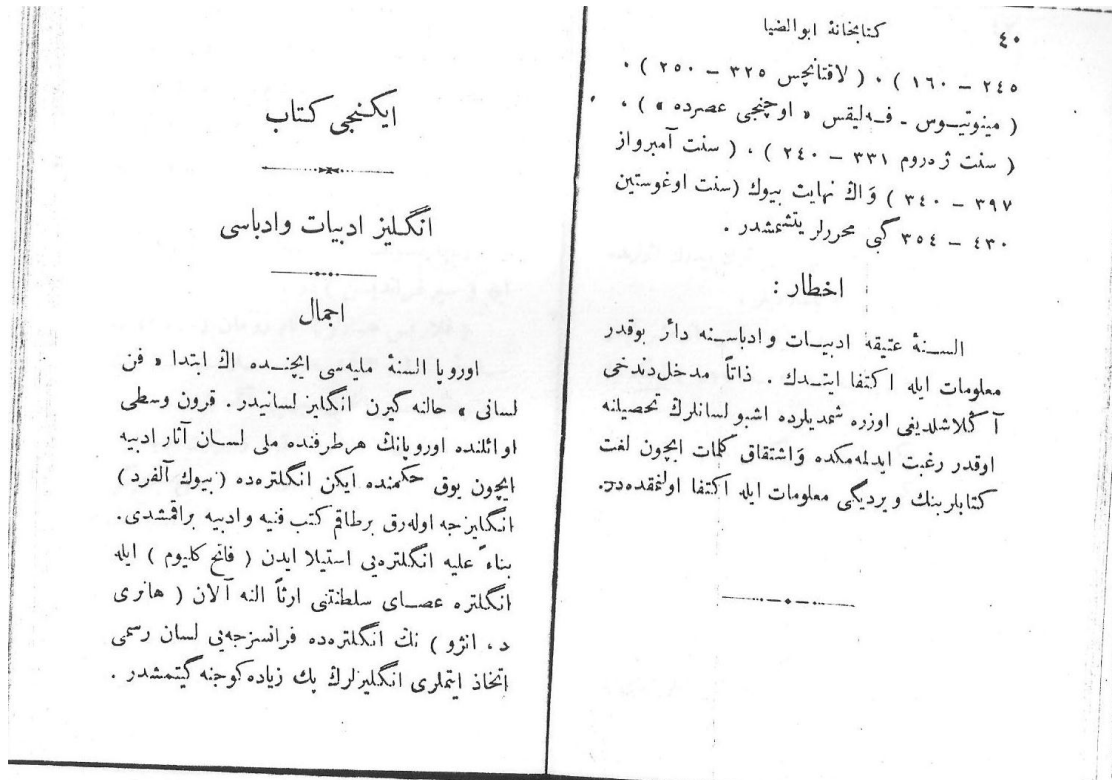
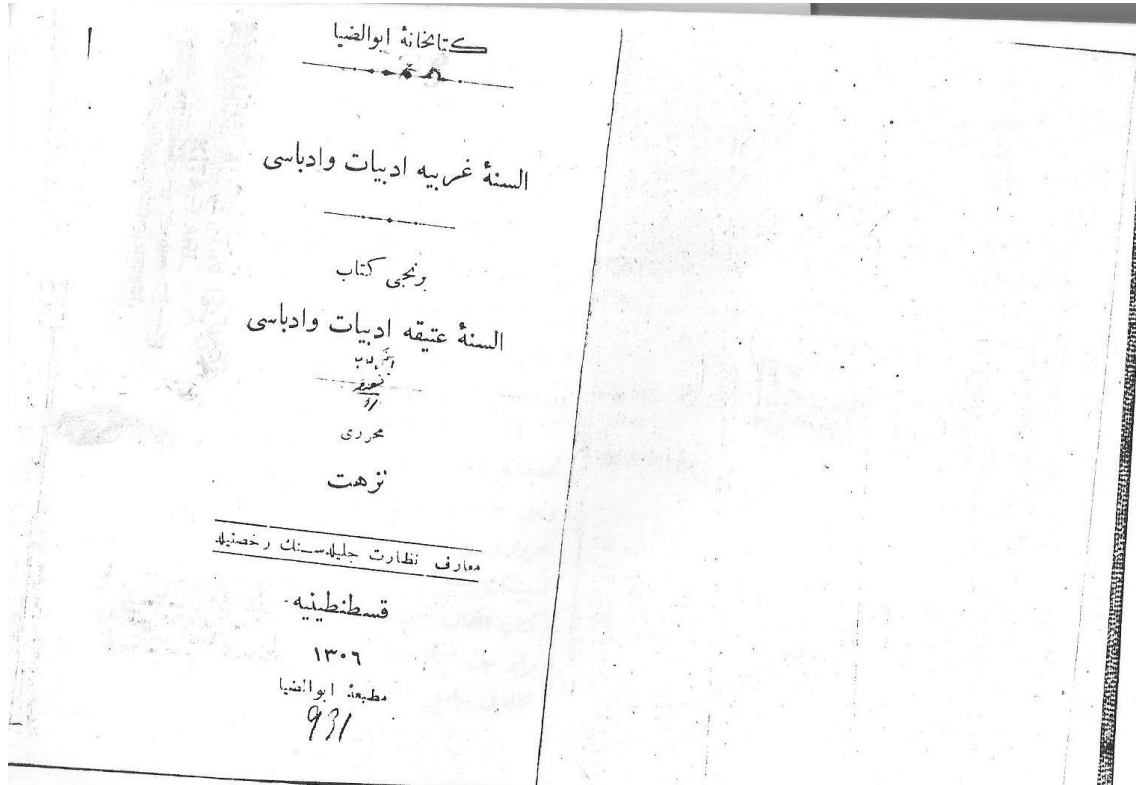
Yükseköğretim Öğrenci Kontenjanları (2010). Erişim adresi:

ftp://dokuman.osym.gov.tr/2010/2010_OSYS_TERCIH_KILAVUZU/2010_O

[SYS_Tablo4.pdf](#) , Erişim Tarihi: 6 Eylül 2010.

EKLER

Ek 1: İngiliz Üdebası



نورمانرله فرانسزلرک انگلتره ایستیلارندن
ذاتاً منفعل اولان (آنکلو ساقسون) قومی بو
حرکتدن بالکلیه غضبناک اوله رق فرانسزجه یه
خصوصت باغلامش وانگلین لسانینک کسب انتظام
ایتمسه سعی ایشلشد. ایشته بوسایه ده انگلتره
مؤلفین و ادبایی لاتین لساننی ترک ایدرک اثرلرنده
لسان ملیلرینی استماله باشلادیلر .

انگلیزجه اوله رق ایلك ادبی اثر نشر ایدن
ویقافدر . (ویقف ۱۶۸۴ - ۱۶۲۹) الحاد ایله
مشهوردر .

اون اینکچی عصرده انگلین ادبایی ایکی فرقه یه
آریله رق کیمیسی سینات اخلاق و افعالی و مدح
ایدرک کیمیسی ایسه حقیقه نمونه ادب اوله جوق
اشخاص تصویر ایله رک تصحیح اخلاقه خدمت
ایتمکده ایدیلر، که اشخاص مخیله لرینی یاقصدلرینه
موفق گوسلرتمک و یا خود کمال شان ایله اتلاف
ایلمک صورتیله تصویراته خاتمه کیش اولورلردی .

آثار مذکوره اصلاح اخلاقه پک جوق خدمت
ایتمش و بومسلك (سانتیمنتالیزم) نامیله اشتهار
ایشلشد . بنوع مؤلفلر ایچنده اک زیاده اشتهار
ایدن (ریچاردسون) (۱۶۸۹ - ۱۷۶۱) ایله
(غولدسمیت) در .

ریچاردسونک آثار مقبوله سی (فلاریس هارلو)
ایله (سیر غراندین) در .

(فلاریس هارلو) نام رومان (۱۷۴۰) ده
ساحه انتشاره چیقیشدر . سلاست مقال ایله
موضوعک حسن انتخابی جهتله آثار بایقه دندر .

مساوی اخلاقی اطوار و حرکات ریاکارانه
ایله ستر ایدن بردیقانیلی ایچون قلمبنده حس ایتدیگی
نأرة عشقه رغماً (فلاریس هارلو) نام دختر مفروضک
اظهار ایتدیگی فضائل اخلاق حقیقه نمونه
امثال اولمه لایقدر .

۱۷۵۳ ده نشر ایدیلان (سیر چارلس غراندین)
عنوانی رومانده فضائل اخلاقی ، ذکاوتی صباحتی ،

علو منزلتی ، والحاصل استعداد و تراکتیبیله خواص
مقبوله سائره سی سایه سنده هرکسک مظهر تعظیم
و حرمتی اولمش بر وطن پرور تصور و تخیل ایدلشددر .

اون سکرنجی عصرک نهایتلرنده (سانتیمنتالیزم)
مسلكی پک جوق ایلرولش و (مادام آن ردقلیف
۱۷۶۴ - ۱۸۲۳) طرفندن نهایت درجه یه کتور-
لشددر . ردقلیف رومانلرینی غایت هول انگلین احوال
ایله طولد پرردی .

انگلینرجه نك باشلوجه تهذیب و ترقیسنه خدمت
ایدرک انگلتره تاریخ ادیبسنده موجب شرف اوله جوق
صورته ابقای نام ایدنلر : (شکسپیر) (میلتون)
(والتر سقوت) (بایرون) ، و (چارلس دیکنس) در .

شکسپیر و آثار

۱۵۶۴ سنه سی نیسانینک ۱۶ نجی کونی
(ستراتفورد - ابون - اون) ده مهد آرای وجود

اولان (ویلیامس ، شکسپیر) . انگلین ادیبانینک
مؤسس ، لسانینک مهندسی ، و تاریخ ادیبانینک
مابه الافخاریدر . مومی الیهک آتاری باشلوجه بر
کتابخانه تشکیل ایدرکه مداومی معلومات نافع ،
تراکت ، احوال و عادات بشریه یه وقوف کبی فضائل
انسانیه نك اک مهملرینی اکتساب ایدر .

شاعر شهرک ترجمه حالته دائر معلومات کافیه
مفقود حکمنده در . او ان شباننده (ستراتفورد) ده
مجاناً شاگرد قبول ایدیلان رمکته ویر یله رک ، لاتینجه نك
مبادیسی تحصیل ایتمشده مشاغل کثیره سندن طولانی
پدرینه معاونت ضمننده اکل تحصیل ایتدن مکتبیدن
اخراج ایدلمسی ترقیسنه مانع اولمشدر . خصوصیت
احوالنه دائر معلومات صحیحه نك اهمیتتی حسبیله
(سیر نوماس لوی) و (شارلوت) ک بر حیوان
سرفتی مناسبتیله مومی ایله علمبنده اقامه ایتدیگری
دعوالر و (قونت سوز مپتون) ک مومی ایله
ویردیگی بیك لیرا مسئله سی کبی مثل قیلندن

اولان اڭ كچوك حكايه لر بيله كمال دقتله ضبط اولمشدر . بز موسى الهك مشهور ومرغوب آنام اولان ذكاي فطري بيله آثار مقبوله سنى تدقيق ايدرك دها اساسلى معلومات ايدىمكى ترجيح ايدلك . شكسپيرك پك كنج (۱۸ ياشنده) ايكن تاهلى طبيعت شاعرانه سنك دليل غلبه سيدر . زوجه سى (آن - هازاوى) نك حسنا و ناي و يا خود نجاهلى اولدنى مرويدر . احوال نسايى تصوير خصوصنده گوستردىكى انماكه ، آثاره اظهار ايتدىكى حرمت ، شفقت و محبتلرینه دائر و بردىكى تفصيلانه زوجه سىچون محس اولدنى حسياتك آينه انكاس نظريله باقى پك مصيددر .

تاهلنك دردنجى سنه سى حاولنده شكسپير اوج اولاد باباسى اولمشدى . اقرار بيله عدم امتزاجه باشليرق زوجهنك طلب ايتدىكى وسعت اداره بولندينى ملكتك عدم مساعده سى ساقه . سيلاه بدرينك صنعتى اولان يياغى تجارتنى تركله

استحوال وسائط خدمت و معيشت ايچون لوندربه كنىمكى تصميم ايتمشدر . (سترافورد) ده اكثرا اجراى لعبيات (وارويكشيار) لى - وارويك قونتانى - تياترو اويونچيلريله معارفه سى . اشعار ايله تياترو ايچون كندنده حس ايتدىكى آرزوى طبيعى . تياترونك هم اكلنجه لى و همده وسائط معيشتى استحوال خصوصنده استفاده لى بولغنى شكسپيرك بومسلكه انسلاكنه سبب اولمشدر . ايسته شكسپير نمونه اوله رق اسكيدن يازمش اولدنى اشعار ايله براينكى تياترو پارچه سنى ودها سائر اوفاق قنك اثرلرني آله رق مدار انتماشنى آرامنه چيتمش و بوبولده سياحته چيقانارك اڭ بختيارى اولدنى كورمشدر : عالم انسانيتك نظر حيرت و تحسنى جلب ايتش و جهان ادبك لايحوت برشاعر فريدى اولمشدر .

شكسپير شاعر اولدنى كنى مدقق اولدنى سندن هر قنى مسلكده اولورسه اولسون عدم انتظامك محل حلاوت ايدوكنى كمال موفقيتله اثبات ايتمشدر .

چاليشقان ، محب اطراد و انتظام ايدىسه ده حسد و طمعدن برى دكل ايدى .

مسقط رأسى اولان كوى ايله عائله سنه اولان محبتى اخلاق ايتكميزين لوندربه عالمنك هر شبهه سنه كيرمش و كويليك حسن اخلاق وصفوتيله شهر پلك آداب و زكاتنى جمع ايتتى شكسپيرى برخارقه طبيعت گوسترمشدر .

قرال و قرالزاده لرلك نظر حمايت و سخايتى اڭ بولوك اصلزادكانك حسيات دوستى و صداقتنى قازانمش و مسلكداشلى اولان محرر لرله معارضينيك مظهر حرمت و رعابى اولمشدر . كويلى چوجنى ايكن قوه مخيله سنى تزئين ايدن خيالات لطيفه يى معرض ذكا و مهارته اخراجله اطرافنه نور فضيلت صاچش و نظر دقتنه چاريان هرشيدن بر مثال عبرت چيقار . مشدر . بشقه لرينك مساعى و فيره ايله جمع ايله بيلدىكى افكارى كنديسى پك آز زمانده استحوال ايدر ايدى . صنوف عاليه رجال ايله مصاحبت كندى

ايچون موجب استفاده اولدنى كنى ديگر رفقاسى ايله موانست مداوله افكارجه بر واسطه ترقيسى اولوردى .

آمارنده اوج طبيعته اشخاص تصوير ايدر : تصوير ايتدىكى اشخاص مدهشيه كندى مخيله سندن بشقه سى تصور ايدنه من . (اوفليا) ، (ژوليت) و (وسد مونا) نام اثرلرنده تصوير ايتدىكى اشخاص لطيفه نك مافوقى دوشونيله من . انسان كله لريله طوب اوينامارنى (هامات) ده تصوير ايتدىكى مزارچيلردن دها غريب ودها سفلى اشخاص عجبيله بولنه ماز .

شاعر شهرك آثارى شونلردر :

برياز كچه سى خيالاتى ؛ هاملت ؛ قرال اوچنجى ريجارد ؛ قرال لير ؛ ما كيت ؛ بوليوس چه زار ؛ رومه و ژوليت ؛ اوتالو ؛ فورطنه ؛ و قرال دردنجى هازيردر . شكسپيرك آثارى متعدد و متنوع اولوب آره لرندن بونجه زمان كچمش ايكن همان جمله سى ايدى ؛ رغبتده

گرمکده در . کشیدند صکره گلان و کلمسی محتمل
اولان ابدان هج بریسی شکسپیرک قیمت ادبیه سنه
خال گتوره مامش و گتوره میه جکدر .
شاعرک شهرت خارقه سی قلب بشر احوال
مکتومه سیله متخاق و مستمد اولدینی اخلاقی مهارت
نام ایله کشف و تصویرده کی اقتداردن ایلی کلمشدر .
ایشته آثار مقبوله سی سایه سنده تا انکاتره سوا
حکمدارینه دخوله شرفاب اولان شکسپیر قرالجه
الیزابتک حضورده کراراً اجرای لعیات ایتمش
و فوق العاده مظهر لطف و عنایتی اولمشدر .
(الیزابت) دردنجی هاری نام اثرینک ایکی فصلنده
(فالستاف) ک صورت تصویردن او قدر خوشلا .
نمشدیکه بر معاشقه ده تصویرینی طلب ایتمسی
شاعرک (و بندسورک شن قومرلی - مہری و ایف
اف ، و بندسر) نام اثرینک سبب تالیفی اولمشدر .
کسب اشتہارله استحصال رفاهیت و سعادتہ
چاشمه سی ممکن اولان برزمانده شاعرک کندی کوبنه

چکیلهرک بقیه عمرینی اولاد و عائله سی ایچنده کچیرمه
نیت ایتمسی حسابات عالی سنه بر دلیل جلیدر .
(ستراتفورد) معبندہ کی قبری اوزرینه وضع ایدیلان
(نیم هیکل) ایام عزتندہ کی حالی پک گوزل ابراز
ایتمکده در . واسع جبهه ، آثار تفکر و انبساط عرض
ایدن گوزلر ، بوارلق چکک ، خفیفه تبسم ، شاعرک اطوار
واحوال لطیفه سنک حقیقه بر تمثال ذی حیاتیدر .
شکسپیرک موجب اشتہاری اولان اعمال
و افعالنک اک فائده لیبسی اولقی اوزره آرزو ایدیله چک
شیء زمان عزت و ازواسنی آثارینک ترتیب و تنظیمه
نشرینه حصر ایتمسیدی . بوکنا بدل شاعر شیرین
مقال آثارینی - ال یازوسی و پراکنده اولهرق -
(گلوب) تیاتروسنه ترک ایتمش و صکره بعض
کتابچیسار طرفیندن کچرلجه سرت ایدیله رک اوافق
تھک تیاترو پارچہ لری حالده نشر ایلمشدر .
شکسپیر ۱۶۱۶ سنه میلادی سی نیسانینک ۲۳
نجی کونی وفات ایدرک (ستراتفورد) بیوک کلیسانک

شمال طرفنده کندی اجدادینک یانته دفن ایلمش
و ابقای نامی ایچون برده هیکل رکز ایلمشدر . -
۱۷۴۰ ده (ویمیستر) کلیسا سنده بر هیکل دها
رکز و انشا ایلمشدر . اشبو هیکلک مصارف
انشائیہ سی اعانه جمع ایلمسوب ۱۶۳۸ سنه سی
نیسانینک ۲۸ نجی کچمه سی (درورایلان) ده معرض
تماشایه قونیسلان (یولیوس چهزار) نام اثرینک
حاصلاتیله تسویه ایلمشدر .
شکسپیرک اوج کریمه سی اولوب آنلردن برینی
اک زباده سودیگندن اموالنک قسم اعظمی آکا
ترک ایلدی .
زمانی شعراسی روما و یونان قواعد ادبیه سنه
اتباعاً اثرلنده وحدت زمان ، وحدت مکان و وحدت
موضوع کی آثار ادبیه یی طبعیلکدن دوشوران
اوج شرط غیر معقوله رعایت ایتمک غایت منہمک
ایکن شاعر . بذایع پرور ساحه تجلیه سنده جلوه نما
اولان هر فکری تصویرده بوکی تکلفاتی معرض

مقاله تبیلہ اوغرا تمامش و فقط انکلیز لسانه
و بردیگی شیوه و بلاغت سایه سنده یازدینی اثرلده
(اورپید) ، (سوفوقل) و (ارستوفان) لری فرسخ
فرسخ کچمش و اخلافنک نمونه امتالی اولمشدر .
آثار مقبوله سندن هاملتده کی عبارتدن - هج بر
کچمه نک موفق اوله مدینی بر صورت مناسبه ده - ایراد
ایتدیگی (to be or not to be) و (that is the question)
کلام حکمت آمیز لری محریرن حاضره لاینجه ضروب
امثال شواهد بنه ترجیح ایتمکده در . اشبو اثر
دانمارقه برنسلرندن برینک کندی پدینک اخذ
انتقاسی یولنده اختیار ایتدیگی فداکارانی تصویر
ایدرک ، اغلب احتمالہ نظراً اشخاص تجلیه دندر .

شکسپیرک هاماتی آلمان ادبسندن (کوته) نک
(فاووست) نام اثرینه معادل اولوب اشبو ایکی
اثر مقبوله نظیره یانمه چاشتیق محاللات ایله اوغرا .
شمقدن کتابتدر . آلمان محریرن ادبیه و عسکر یسندن

بری [۱] بتون جهان عسکرینک مظهر شاپاش و آفرینی والی الابد اقبای نام ادبی وعسکرینک سبب مستقلى اولان اثرینک مقدمه سنده ابراز محویت بولنده شو وجهله بر حقیقت سویلور :

« (قلاووزویج) دن صگره بر اثر عسکرى تحریرینه قالیقشان محرر (کوته) دن صگره (فاوست) و (شکسپیر) دن صگره (هاملت) یازمغه صاواشان ادیبه بگزر . »

(اولتو) نام اثری غایت قصصایج بر زوجینک نهایت الامر حسنی زوجهنی بیگناه اوله رق قتل ایتسنی تصویر ایدر .

(قرال ایر) نام بش فصلی فاجعه سی برطاقم حسیات عالیله ایله خارق العاده مؤثر احوال وفلاکتاری مصوردر . (ماکبت) نام درامده تصویر ایدیلان شخص اسقوجیا قرالیدر . اشبو تیاترونک موضوعی مثل قیلندن اوله رق اسقوجیا وانگلتزده زبازد [۱] (ملت مسلخه) مؤلفی (قوملار بارون فون درغولس)

اولان برحسکابه در . درامتک ، (لدی ماکبت) ک معرض تماشاویه او یقودن گوزلری قباءش و الینه بر مشعله آلمش اولدینی حالده کلمسنی و بر اختیارى اولدرمش اولان (ماکبت) ایلله جریان ایدن مکا - لمه سنی تصویر ایدن . صوگ فصلی بک فاجعه در . (لدی ماکبتک قان لکهنی) تعبیری ، تعبیری غیر قابل بر خطادن کنایه زبازددر .

(قرال اوچنجی ریچارد) نام اثرده (بسورڈ) محار به سنده شکسپیرک ریچارده سویلیدیگی (برآتمی ! برآتمی ! حکومت و مالکم برآت ایچونمی !) سوزی الده ایدلمسی آرزو ایدیلان برشی ایچون دنیساده هر درلو فداکارلق اختیار ایدلیدیگی ایما ایدر ضرب مثل حکمنه کچمشدر .

(بولیوس - چهزار) ده روما مشهور جنرال و واضع قانونینک وفاقی تصویر ایدلمکده در . (رومئو و ژولیت) نام فاجعه سنده شاعر کمال صفوتله بر برینک آتش عشقیله بانان ایکی کنجک

عائله لری آراسنده کی برودت وضدینه بر صورت دلخراشانده فدا اولملرنی تصویر ایلکده در . (فورطنه) عنوانی مضحک سنده تصویر ایتدیگی ساحرله جنون و سائر خیالات خارقة العاده شاعرک گنز لاتقنای خیالات و عجایب اولان مخیله سنک ، و تصویر وقایعه کی مهارت و قابلیتک برانمودجیدر .

۳ - میلتون و آتاری

ادیب شهر (جون میلتون) لوندردلی بر مقاولات محررینک اوغل اولوب ۱۶۰۸ ده تولد ایتمشدر . لوندردنک (سنت بول) ابتدائی مکتبده معلومات ابتدایی تدرسدن صگره (قریست) مدرسه سنه کیرمش و علوم و فنون خواجه لئی شهادتنامه سنی استحصال ایلشدر . ابتدای امرده مسلك رهبایته انسلاک ایتک استتمش اینسه ده صگره لری بوبابده کی هوس و آرزوسی کچمش و ثروت کلیه صاحی اولقی مناسبیله (بوکینهام) دو قلنی داخانده

(هورتون) شهرینه چکیله رک اختیار عزلت ایدن پدرینک زدیته کیتمشدر . ادیبک الی الابد اقبای نامنه سبب مستقل اولان : قوموس ؛ ل ، اله غرو ؛ ایل - پانسه روزو و لیسیداس نام آثار منظومه لرنی بوراده تألیف ایتدیگی مرویدر . فرانسه و ایتالیا به سیاحتدن صگره لوندردیه کلدرک غایت پارلاق بر اوان شسبات کچور مشدر . انگلتزه قرالیله پارلمنتو آراسنده اختلاف ظهورنده اصول جمهوریتی التزام ایتش و کایسا علمنده غایت شدید المال برطاقم مضر رساله لر نشر ایلشدر .

غضب حکومتیه موفیق اولدینی زمانلرده (قرومو دل) ک تحت حمایت سنه کیرمش و لاتینجه کتابته نصب ایدلشدر . بومأموریتده ایکن انشای اختلالده ارتکاب ایتدیگی اوضاع و حرکاتینک نه قدر مضر اولدینغی درک ایدرک قرالینک اعاده سنی مستحیل قیلغه چاشمش و قرالینک اعاده سنده قرالک مظهر عفو و صفحی اولمشه ده کثرت تعب و مشقتدن گوزینه

عما گله‌رک ارتکاب ایتدیگی حرکات منقوره‌دن
طولانی هرکس طرفندن رد و تبعید ایدلمشدر .
بونک اوزرینه عالمه سیه برار (بوکینغام) دوقه‌لنی
داخلنده بولنان (چالفونت) بلده‌سنه چکیلهرک
(جنت ضایعه) نام اثرینی بالترتیب ۱۶۶۲ ده نشر
ایتمش و بوندن صکره (جنت مکتسه) عنوانیه
دیگر اثر ترتینسه باشلامشدر . اشبو ایکنجی اثر
برنجیسی قدر لطافتلی دگلسه‌ده ، مؤلف طرفندن
آگا ترجیح اولدینی شایان تذکاردر .

۱۶۷۴ ده فقر و ضرورت حالنده وفات ایتمش
(سنت غیلس) کلیساینه دفن ایدیلهرک بقای
شهرتی ایچون اورایه برده هیکل رکز ایدلمشدر .
(وستیمینستر) کلیساینه کی هیکلی (بنسون)
طرفندن اقامه اولمشدر .
(جنت ضایعه) منظوم ، فقط غیر مقفا اولوب
اون ایکی قصیده‌دن عبارتدر . مؤلف اشبو اثرینی
املا طریقله کریمه‌لرینه یازدیرمشدر .

اشبو اثرده مؤلف ، آدم علیه‌السلامک جنتدن
روی زمینه هبوطنک تصویریه کنسیدینک اوزمان
ادبارینی ایما ایتمشدر . مع هذا اثرلرک بعض پارچه‌لرنده
ابراز ایتدیگی علو افکار ، حسن تصویر ، قویه تخیله
غیر قابل انکاردر . میتون بعض خط‌الریله برابر
انگلینز شمراسنک مظهر تقدیری اولمشدر . انگلینز
ادباسندن (رایدن) مومی الیه ایچون « طبیعت
بو شاعری (هومر) و (ویرژیل) ک روحندن
یاعشدر . » دیمشدر .

۴ - غولدمیت و آثاری

ایرلانده‌لی (اولیور غولدمیت) ۱۷۲۸ سنه‌سی
تشرین نایسنک ۲۹ نجی گونی قدمهاده عالم حیات
اولمشدر . (لوففورد) قونتلغنده کی (پالاس)
(روس قومون) قونتانی داخلنده بولنان (الفین)
قریه‌لرندن هانکیسی ادیسک مسقط رأس اولدینی
مختلف فیه‌در . (وستیمینستر) کلیساینه کی هیکلنک

کتابه‌سنده (دوقتور جونسون) طرفندن (پالاس)
قریه‌سی مسقط رأس گوسترلشده صکره‌دن اجرا
ایدیلان تدقیقات (الفین) قریه‌سنه ده مساعد
نتیجه و برمشدر . ادیب مومی الیه (c. غولدمیت)
نام راهبک ایکنجی اولادی ایدی . پدری دخی
ادیانده ید طولی صاحبدر . عالمه‌لری اعضاسی
اوج ارکک جورجلی ایکی قیز چوجفندن مرکب
ایدیکه بوچوک عالمه خلقنک احوال لطفه ومؤثره -
سندن برچوغنی غولدمیت آثارنده تصویر ایلشدر .
پدرینک حیات ساده‌سیله احوال خصوصیه‌سی
ادیبک (وکفیلد یابازی) عنوانلی رومانینک باشلوجه
موضوعی اولوب بوراده راهب (دوقتور پریمروز)
اسمیه یاد اولمشدر . اثرمذکور حاوی اولدینی خیالات
لطیفه و بلاغت مقال جهتیه آثاره مشهوره‌دندر .
دارالفنونده ادخال ادیله بیله‌جک درجه‌ده
معلومات لازمه‌بی تحصیلدن صکره ۱۷۴۴ حزیران
۱۹ ده اون بش یاشنده اولدینی حالده (دو بلین)

شهرنده کی (مکتب التلیثیه) ویرلمش و ۱۷۴۹
شیاطنده علوم و فنون شهادتنامه‌سنی ایلشدر . مسلك
مستقبلنه دائر براز ملاحظه‌دن صکره . علم حکمت
تحصیلنه قرار ویرمش و ۱۷۵۲ ده (ادیمبورغ)
گله‌رک دارالفنون معلملرندن علم طبی تدریس و تحصیله
باشلامشدر .
اشبو دارالفنونده بر مدت قالدقندن صکره علوم
طبیعه‌جه مشهور اولان (لایدن) مکتبه‌ده دخولی
تسبب ایدلیگندن ؛ ۱۷۵۴ ده (ادیمبورغ) دن
(لایدن) بلده‌سنه گلمشدر .
سیاحتیه هوسکار اولدیفندن (فلاندر) ایالتنک
برجوق برینی کزمش و (استراز بورغ) و (لوون)
شهرلرینه ده کیشدر . (لوون) ده طبابت دیپلو -
ماسنی ایش و بورادن برانگلینز اصیلزاده‌سیله (برن)
(جنسوه) یه عزیمت ایلشدر . فقر و ضرورتی
الجابسیله اشبو سیاحتنک قسم اعظمی ماشیا اجرا
ایدیگی حالده هیچ برزحمت کورمه‌مشدر . جنوده
ایکن زنگین براصیلزاده‌یه سیاحت خواجه‌سی اولمشدر .

اسویچرده اقامتی اثنا سنده طبیعت شعر به سنک
ترقیسنه چاشمش و بورادن « سیاح » عنوانی
منظومه لطیفه سنی ایرلاندهده راهبک ایدن برادرینه
گوندرمشدر . فرانسه نك قسم جنوبیسی سیاحت
اثنا سنده - (مارسیلیا) ده - شا کردن ایرلش
و فرانسه اقسام سائره سندن بر جوغی سیاحتدن صگره
(ایٹالیایا) به کتمشدر . ایٹالیایده (ونڈیک) ،
(ورونا) و (فلورانس) کبی و محال سائره بی کرمش
و فرانسه طریقله وطنه عودتی تصیم اتمشدر .

۱۷۵۶ موسم شناسنک اوائلنده (دور)
گلمش و بوراده کیمه بی طانی به مدیفندن و ذاتاً
حاله بولندیفندن (لوندره) به کتیمی ایجاب
اٹلمشدر . لوندرهده بر زمان مکتب خواجهانی
و بهضاده طبایله کیمشده مضایقه مناسبیله
محصول قلیله تمیشه قرار و برمشدر . اشته بوسوگ
قرار مقتضاسیجیه بر جوق کتابچیلرک مظهر حمایه سی
اولمش و ارباب قلمی دائماً حمایه ایله مشهر اولان

(مسترنیوری) نك حمایه مخصوصه سیله (بوبلیق
لجر) غزته سنه محرر اولمشدر .
بوجمعهدهده « سکنه دنیا » نام اثرینی « چین
مکتوبلری » عنوانی تحتند نشر اتمشدر . بوزمانارده
(دو قنور سمولت) نك تحت اداره سنده کی « بریتشین
مغازین » و « بیسک ربوو » نام مجموعه لره ورقه
و بر مکه باشلادیفندن (سمولت) نك مظهر حمایه سی
اولمش و (دو قنور جونسن) ایله کسب معارفه
و الفت اٹلمشدر .

بوزمانارده آثارینک حاصلاتی یا لکزر احتیاجات
ضروریه سنه کفایت دگل بلکه فوق العاده رفاه
و وسعتیه سبب اوله حق مرتبه لره ایکن طبیعت
جوانمردانه سی سایه سنده بر جوق بوج ایتمش
و داینلرینک طلیله حبس ایدلدیگندن (و کفیلد پابازی)
نام اثرینی اکل عقیننده دوستی (دو قنور جونسن)
وساطتیله (مسترنیوری) به آتمش ایرایه مقابل
ترك ایدرک تخلیص کریان ایده اٹلمشدر .

اثرک قیمت طبیعیه سنه نظراً بدلی پک آز ایسهده
ادبیک هنوز اشهار اتمه سی مناسبیله (مسترنیوری)
کندینی بیسوک بر ضرره سوقش دیکدی . چونکه
تخصین عامیه مظهر اولان « سیاح » نام منظومه سی
نشر اولندقدن صگره آنجیق (و کفیلد پابازی) فی
طبع اتمکه جنسارت ایدرک ، ادبیک یوماً فیوماً تزاید
ایتمکه اولان شهرتندن استفاده اتمشدر .

بوندن صگره نمونه ذکا و نباهت اولان ادیب
مومی الیه (نیوری) نك نشر ایتدیگی « اصول
شعر » و « باوشک ترجمه حلی » کبی آثاری تصحیح
و حالا انگلیزجه قلاسیق کتابلرک اٹ معتمبری
اولوب (بوبلیق لجر) جریده سیله نشر ایتدیگی
« سکنه دنیا » نام اثرینی تکرار طبع و تمیل ایله
اوقات گذار اولمشدر .

مومی الیهک آثاری میاننده ابتدای امرده « بر
اصیازاده نك اوغله مکتوبلری » عنوانیله نشر ایدیلان
« انگلتره تاریخی » موجوددر . اشبو اثر ، مؤلفک

اسمی تصریح ایدلکمزین نشر ایدلدیگندن اوزمانارده
عالم ادبیانده کسب اشهار ایدن (اورولیتون)
عطف و اسناد ایدلش و صگره ددن (غولد سمیت) نك
اثری اولدینی آگلاشلمشدر ، که انگلترهده بواثر
درجه سنده مظهر رغبت و اشهار اولان آثار پک
نادردر . مؤلف بوزمانده هم مؤاخذ و حکایه نویس
و همده شاعر طائلیش و (کود ، ناچورد ، من) عنوانیله
بر تیاترو تالیف ایدرک (قوهن - گردن - ته آتر) نام
تیاتروده معرض تماشایه وضع اتمشدر . اشبو اثرک
مقدمه سی (جونسن) طرفندن قله اٹلمشدر .

بوندن صگره غولد سمیت کنج هوسکارلرک
استفاده سیچون تاریخ نشریله اشتغال ایدرک درت
جلدندن مشکل بر « انگلتره تاریخی » ایکی جلدندن
مرکب بر « یونانستان تاریخی » ایکی جلد « روما
تاریخی » تالیف اٹلمشدر ، که « انگلتره تاریخی »
ایچون طابعندن . . . لیرا اٹلمشدر . اثر مذکورک
لطافت اسلوب ، بلاغت بیان ، حسن ترتیب کبی

خواصی هوسکاران تاریخک نظر دقتی جلب اجمش
وقز اندینی رغبت واشتهار. حالا دوام ایتمکده
بولمشدر. درت سنهک ثمره سی اولق اوزره
« ارض و مخلوقات ذوی الارواح تاریخی » عنوانیه نشر
ایتدیگی اثرک سوک اثری اولمش و لونک ایچون
طابعدن ۸۵۰ لیر ایشدر. بوندنصکره کرک حال
مضائقه سی و کرک سائر اضطرابات متنوعه سی ساقه سیله
دوجار ضحیرت اولمش و وجودینه عارض اولان « حمای
عصیه » دن رهایاب اوله میهرق ۱۷۷۴ سنه سی
نیسانینک نجی کونی قرق بش یاشنده وفات ایشدر.
اسباب غیر معلومه الحالتیه جنازه سنهده یالکز
احباسندن برقاچی بولنش و (تمیل) مقبره سنه دفن
ایدلشدر. بونکله برابر براز زمان صکره (وستینستر)
کلیسای سنک شهر کوشه سنهده (گی) ایله « ازجیل »
دوقه سنک هیکلاری آراسنه انکده اقبای نامی ایچون
بر تصویر منقوش رکر ایدلشدر. ماهر سنگتراش یابدینی
هیکل مجسمی ادیبه تمامیه بکرتمکده موفق اولمشدر.

۵ - والتر سقوت و آناری

... والتر سقوت ۱۷۷۱ سنه میلادیه سنهده ادیب و ورغده
قدمنهاده عالم شهود اولمشدر. چوققلاندن بری
صاغ آیانغی طوبال، و کندیسی ضعیف البینه اولق
مناسبیله ذاتما بیوک والده سنک دقت و تربیه سی
تحتیدیه بولند بولمده ایدی. لکن بومکتیده هم تحت
شفقتده بولنه رق وجودینه قوت کلش و همده کندی
آرزوسیه امامه زمان ایده حیک بر واسطه تئیت
ایدرک فکر ایجاد و جسارت قزانشدر. دهاک کج
ایکن مکتب آرقداشلی آراسنده تاریخ نقل
و حکایه سی، مداومت و جسارت کبی احوالک
تصویری خصوصارنده تمیز ایشدر.

ابتدای امرده حقوقه چاشمق استدیسهده حس
طبیعی سی ساقه سیله براز صکره ادیبانه هوس اجمش
و ایلمک اثری اولان (کلینفیلس) نام قصیده ایله
اثبات ذکا ایشدر. (اسقوجیا حدودی شریلی)

نام اثری اسقوجیا افکارینک تصویری، عادات
قدیمه حقیقده معلومات، ملکه تاریخیه و شعریه جه
افرادگی خوارق و خواصی جامعدر. اشبو شرقینک
صوک شعری حس شفقت تصویرنجیه نه کندیسی
ونده بشقه سی طرفندن تنظیر ایدیه بیلشدر.
۱۸۱۰ده (the lady of lake) نامیه نشر ایتدیگی
تاریخه مستند حکایه حسابات جوانمردانه ایله تصویر
احوال خصوصنده بر نمونه مهارتدر. (مارمیرون) نام
اثری ایسه هر درلو وقایعک مجعی تعبیرینه سزادر.

بوندن صکره آثار منثوره یازمه باشلامش
و ایلمک دفعه اولق اوزره اسمسز اوله رق ۱۸۱۴ ده
ساحه انتشاره جیتان (واورلی) نام اثرینی تألیف
ایشدر. موسی ایله رومانیتیک مسککنده مؤلفلرک
جمله سندن زیاده اشتهار ایدرک (سانتیما نتالیرم)
مسککنک اک مشهور مؤلفلرندندر. (رومانیتیک)
مسککنک اساسی حکایاتنک موضوع و ماخذلرینک

تاریخه مستند روایات اولمیدر. والتر سقوتک اک
مقبول اثرلری شونلردر:

ادیبورغ حبسخانه سی؛ بوریتانلر؛ ابونهوه؛
ارسلان بورکلی شارل، (روب - روی)، لامره ورتک
نشانلیسی؛ نشر ادبیات ایله مشغول اولدینی زمانک
اواسطنه طوغری (کینتن دور وارد)؛ و آنقیه جی
نام رومانلردر. آثارینک طایبی اعلان افلاس اجمش
و بوسبیلله والتر سقوتک ۱۱۷۰۰۰ انگلیز لیرا سندن
زیاده دیونی ظهور ایشدر. بورجلرینی ثمره سی
و کوشش ایله تأدیبه ایچون ادیبورغده کچورک برخانه به
چیکلهرک بومقصدینه موفق اولمشدهده کثرت مشغولیت
نتیجه سی اوله رق قوای عقلیه و جسمانیه سنه تقیصه
کلش و ۱۸۲۲ده ادیب بلاغت اثر ناموس و حیتک
قربانی اوله رق وفات ایشدر.

مؤلفاننده اک زیاده گوزه چاربان سلاست مقالدر.
کندی وطننده جریان ایدن وقایعه اک زیاده حصر
اهمیت ایلدیگندن تصویر ایتدیگی اشخاص ایله

آئارینسک موضوعی اولان وقوعاتی دائمسا بریتانیا تاریخندن اقتباس ایدردی . حاصل کلام والتر سقوت ایچون « شاعر ملی » دینلک ائ مناسب، ائ طوغری برسوزدر .

مومی الیهک (واورلی) نام اثری آثار منشوره . سنک برنجیسی اولدینی کبی (استوریق) مسلکنده قلمه آلتان رومانلرکده برنجی اولهرق ساحه انتشاره چیقانیدر .

۱۸۱۸ ده نشر ایتدیگی (ادیمبورغ حبسخانهسی) نام اثری غایت مؤثر اولوب مؤلف ازواسنه سبب اولان اوزمانکی حال ضجرتنی پک گوزل تصویر ایلشدر .

(پورتیانلر یا خود پرهز بتیارلر) نام اثری ایسه اسسقوقیاده توره یان برطاقم رافضینلرک احوالیله استوارتلر زمانسنده آیینلرینک سربستی اجراسیچون اختلاللرینی تصویر ایدر .

۱۸۲۷ ده نشر ایدیلان (ایونهوئه) نام اثری برعمونه بلاغتدر .

۱۸۱۸ ده نشر ایتدیگی (روب - روی) عنوانلی رومانده اسسقوقیالی برینفاکر چتیمی رئیس اولان (روب - روی) تصویر ایدلمشدر .

(لامر مورک نشانلیسی) نام اثری شکسپیرک (رومه و ژولیت) عنوانلی اثرینسک بر نظیرهسی اولوب بوراده (لوسی) استمنده برینت مفروضک احوالی تصویر ایدلمشدر .

(کنیتین - دوروارد) نام رومانی پک معتبر برائر اولوب قرال طقوزنجی لوئی ایله (کستاخ شارل) آره سنده تکون ایدن اختلافات ایله (لیهز) لیلرک (شارل) علمینده کی اختلاللرینی مصوردر، که ۱۸۲۳ ده میدان انتشاره چیقشدر .

۶ - لورد بیرون

(جورج - غوردون - بیرون) زمانینک حقیقه شاعر شهیری اولوب خیالاتنک علوبتی، تصویر اتنک حالوتیله بتون عالمه حیرتبخش اولمشدر . اشعارنده

هر شیئه عدم امنیت، وهر خصوصده التزام افراط ایله مألوف ایدی . اصالت و نجابتی اشتهارینسه پک چوق یاردم ایلدی . غایت مسرف و عیاش برذاتک صابندن ۱۷۸۸ ده لوندرده طوغمشدر . بیرون نظم اشعاره پک ارکنجه باشلیدیندن هنوز یگریمی باشنده ایکن هم موجب اشتهاری و همده سبب اکداری اولان آثاری جمع و نشر ائتمش و اشبو اثر اسسقوقیای علمایی طرفندن مؤاخذه ایدلمشدر . مؤاخذات مذکوره به جواباً « انگلیز شعراسی واسسقوقیالی مؤاخذین » عنوانیله برائر نشر ائتمش و اشبو اثرده کی هجویاننده پک چوق ایدر اولمشدر . بوسبیله همشهر یارینسک عداوت و غضبنی جلب ایتدیکندن ، ایکی دفعه ترک وطن ایدرک اختیار سیاحت ائتمکه مجبور اولمشدر . ایلیک دفعه اولهرق ۱۸۰۹ ده جنوبی اورویایه (پارتانوسو طاعی) ایله (هلسپونت - جنساق قلمه بوغازی) سیاحت ائتمشدر .

اسمنک اونودله راده سنه کلهدیگی بر اوانده

انگلیزیه عودت ائتمش و (جیلده هارولد) نام اثر مشهورینی نشر ایدرک مؤاخذینه غلبه جالمش و شعرای مشهوره صره سنه کچمشدر . (قورسیر) (ایدوسک نشانلیسی) ، (قورینت محاصرهسی) و (لارا) نام اثرلری بوندن آرزمان سکره ساحه انتشاره چیقشدر . آتارندن (مانفرد) ده کی خیالات غریبه و (ساردانا بال) ده تصویر ایدیلان اسرافات و سفاهت دخی شایان حیرتدر . ازدواج ایتدکن سکره براز مدت نشر یانه فاصله و برمشدر . زوجه سنک صتیجه صتیجه کندی مملکتته سیاحت ائتمسندن مضطرب اولهرق وجودینه آثار مرض طاری اولمشدر . ایتته شوخال خستکیسی ائناسنده (جیلده هارولد) ی ائکال ائتمش (مازده یا) یی بازمش و (دون یوان) نام اثرنی نشر ائلمشدر . بوسوک اثر ادیبسک ائ پارلاق خیالات و تصوراتی حاویدر . مؤلفک آتاری آراسنده برده (مارینو - فالبرو) واردر .

آتارنده دائماً قساوت واضطراب تصویر ایدر، که

تصویرنجه بیوک بر تبدل واقع اولدی . تصویراتک موافق حقیقت اولدی یعنی شخص خجیل صنوف اهلیدن هانگیسنه منسوب اولورسه اولسون محاسن و مساویء اخلاقارینک فضائل و نقایصارینک اسرافات و سفاهتارینک بلا تغییر ذکر و تفصیلی تبدلات جدیده ایجاباتنجیه اصول مرعیه حکمنه گرمشدی . بناءً علیه عالم ادبیده یگی برمسلك آجلدی . اشبو مسلك طرفدارانه ریاست ایده جک محرر مسلكه ایدله جک تمریضاتی رد و دفعه قادر و مسلك جدیدک اصول و قواعد اساسیه سنه توفیقاً صنوف متوسطه و سافله نك احوال و عادات و افکارینی تصویره مقتدر اولق ایجاب ایدیوردی . آجیلان میدان واسع اولغله برابر برچوق اصحاب اقتدار بو مسلكی التزام و اختیار ایتدیله که محررین مومی الیم ایچنیده موقع و اقتدار جهتیله . چارلس دیکنس (برنجیلگی حائرر . چارلس دیکنسک آثارى از زمان ایچنده بر مرتبه علمایه وارمش و بوسایه ده آثار سائره

کسب رحجان ایششدر . مسلك جدید علمیندهکی تمریضاتی بویله بر اقتدار خارق العاده دن بشقه کیمه ابطال ورد ایده مزیدی . بناءً علیه احوال و موقعه ایکن محررک ابراز ایلدیگی اقتدارک تقدیر ماهیتی بک کوچدر . چارلس دیکنس صنوف متوسطه افکار و احوالک تصویرنده مهارت کامله ، ازمنه مختلفه ده صنوف عالیه نك نه درجه مادوننده بولندقلرینه و قوف تام ، رقت و شفقت ، مسمودیت عمومیه بی آرزو . تأثیر کلام ، کبی خواص مقبوله حائرر . بوکام علاوةً اسلافی آثارینک ایدئی اعتباردن سقوطنه بادی اولان خطالردن هیچ برینه نوشته مشدر . اسکی انگلیز محررلردن بعضیارینک اثرلرندهکی موضوعی تصویر ایتمشه ده آثار کبی خلاف نزاکت هیچ برحاله بولنممشدر . چارلس دیکنس (فیلینغ) [۱] ک - ادبسنز لگنی حائر اولقسزین [۱] (توم جونس) مؤلفی (۱۷۰۷ - ۱۷۵۴) . (توم جونس) یاخود (متروک چوچق) نام اثر غایت مقبول اولوب (۱۷۵۰) ده نشر اولغشدر .

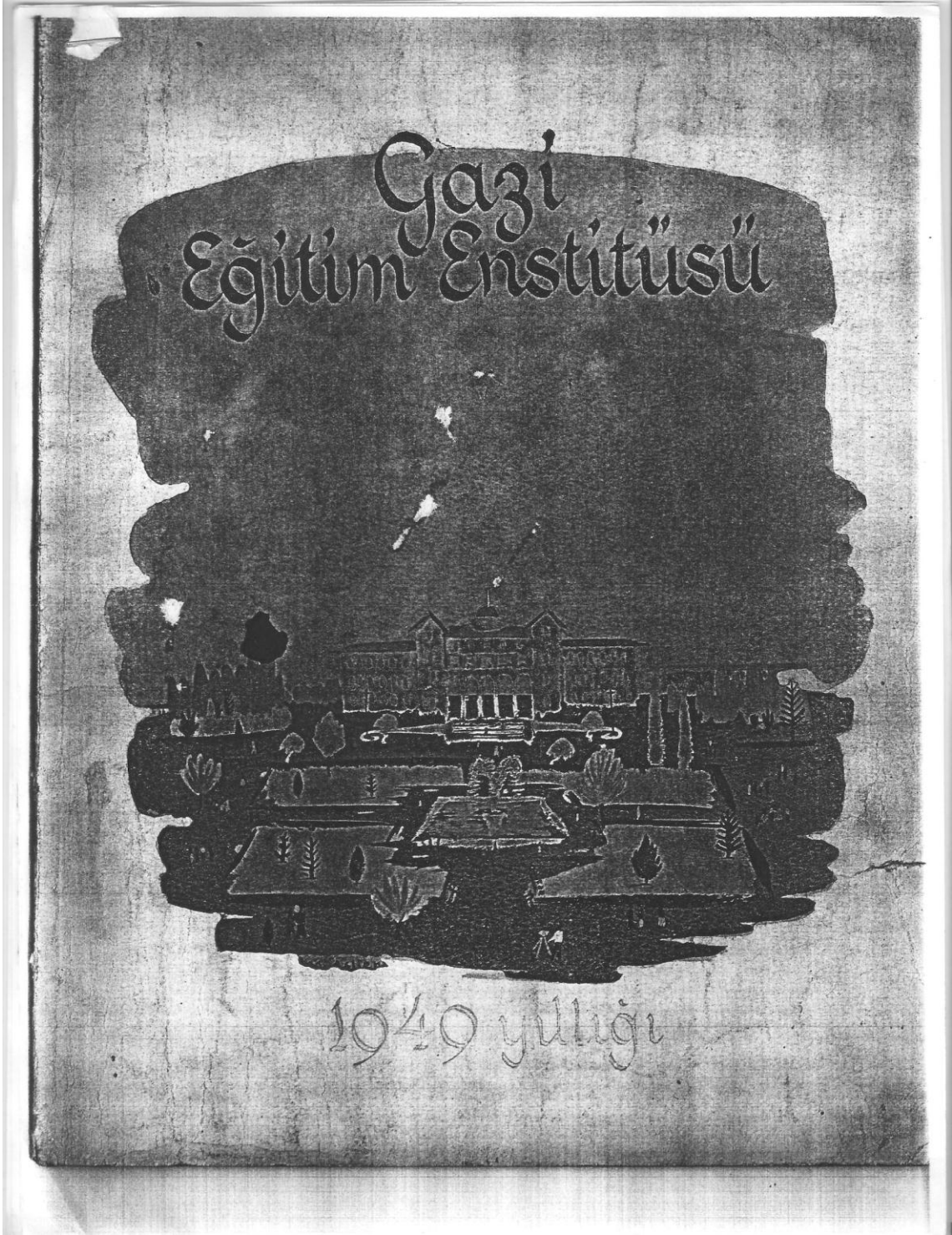
- ذکا و استعدادینی و (سموات) [۱] ک - قبالیفی تقلید ایلکسزین - اخلاق و طبیعتی حائرر . بو خواص مقبوله ایله مسلك جدیدک وسعتی و آثارینک بلاغتی محررک اشتهار و ترقیسنه خدمت ایتمشدر . مسلك جدید نه قدر بیوک اولورسه اولسون یگانه مؤسسوی دیکنسدر . چونکه مومی الیمک آثارندن ارباب مطالعه نك حاصل ایتدیگی استفاده محررله برابر مسلكک انتشارینه خدمت ایتلرله فکری ترویجه سبی ایتلرینه موجب اولیوردی . صنوف عالییه منسوب اولانلر صنوف متوسطه رجالتک بویله تمامی تمامسنه تصویر ایدلمش احوالنه و قوف پیدا ایتمکدن خوشلانورلردی . چونکه آثار مذکوره بشقه برعالم تصویر ایتدیگندن مطالعه سنده ممالک اجنبیه به سیاحت قدر برحلاوت حس ایدرک قلباً « بزدن نه قدرده فرقلی ایشلر ! » دیرلر ایدی . صنوف

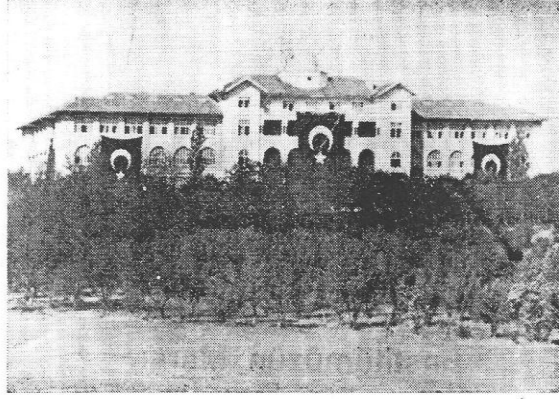
[۱] اسقوجمالی بر مؤرخ (۱۷۲۰ - ۱۷۷۱) .

متوسطه دن اولانلرده آثار مذکوره دن محظوظ اولور - لردی . حاصلی دینه بیلورکه دیکنسک آثارندن هر کس بشقه سنک احوالنه مطلع اولغله استفاده ایدر ایدی . چارلس دیکنسک موجب اشتهاری اولان ایلک اثری ۱۸۳۶ ده نشر ایدیلان (پیکویک یاپر) نام تیاترودر . اشبو اثری (the magic name of pickwick) نامیله بر دیگر تیاترو تعقیب ایتمشدر . دیکنسک بوا یکی اثری شیلرک (دررابیر) و (والنشتاین) یاخود شکسپیرک (جنتلن ، آف ، ورونا) و (ماکبت) نام اثرلرینه معادل اوله بیلور . محررک آثار سائره سی شونلردر :

- (اولبویه ، طوبست) ، (بر مؤلفله بر صنعتکار)
- (نیقولا ، نیقابایی) ، (مستر هسوم بولک جالا)
- (ساعتی) ، (اولد ، کیور یوزیتی شوپ) ، (بارناز)
- (رودج) ، (پیکچور فروم ایتالی) ، (دمبی ا)
- (سون) ، (ذی باتل اف لایف) (بلک هاوز)

Ek 2: 1949 GEE Yılığı





GAZİ EĞİTİM ENSTİTÜSÜNÜN TARİHÇESİ

Yüksek dereceli bir öğrenim kurumu olarak:

Bütün orta dereceli okullara (Ticaret okulları ile Sanat ve Köy Enstitüleri, Öğretmen okulları dahil) öğretmen ve ilköğretim müfettişi yetiştiren enstitümüz, "orta Öğretmen Okulu" adıyla ilk defa 1926 - 1927 öğretim yılında yalnız Edebiyat Şubesi ile Konya'da açılmış, bir yıl sonra Ankara'ya nakledilerek şimdiki Merkez Bankası binasının bulunduğu yerde, Pedagoji Şubesi de açılmak suretiyle, küçük bir binaya yerleştirilmiştir.

Merhum Mustafa Necati'nin Millî Eğitim Bakanlığı zamanında Mimar Kemalettin tarafından projeleri yapılarak kendisinin nezareti ile o zaman inşasına başlanan Enstitünün şimdiki binası, 1929 - 1930 öğretim yılı başında bitmiş ve Enstitüye Tarih - Coğrafya, Fiziki ve tabii Bilimler, Matematik Şubeleri de açılarak teşkilâtı genişletilmiş, "Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Terbiye Enstitüsü" adıyla yeni binasına taşınmıştır.

Orta öğretimin gün geçtikçe artan ihtiyaçlarına paralel olarak Enstitünün teşkilâtı daha da genişletilmiş, 1932 - 1933 öğretim yılında Resim - İş ve Beden Eğitimi Şubeleri, 1937 - 1938 de Müzik, 1941 - 1942 de Fransızca, iki yıl sonra da İngilizce Şubeleri açılmıştır.

1946 - 1947 öğretim yılı başında, Millî Eğitim Bakanlığınca alınan bir kararla, Türkçe - Edebiyat, Tarih - Coğrafya, Matematik, Fizik - Kimya ve Biyoloji Şubeleri, ayrı birer ihtisas kolu olmaktan çıkarılarak bu derslerin hepsini okuyup ilerde okutacak olan sınıf öğretmenlerini yetiştirmek üzere, "Toplu Dersler Bölümü" meydana getirilmiştir.

1947 - 1948 öğretim yılı başında "Almanca" Şubesi de açılarak Enstitü, Orta Öğretimin bütün dallarının öğretmenlerini yetiştiren tamamlığını bulmuştur.

Kuruluşundan itibaren 1947 - 1948 öğretim yılı sonuna kadar Enstitünün çeşitli şubelerinden kız ve erkek (2806) genç mezun olmuş, yurdun her tarafında Millî Eğitim hizmetlerine atılmıştır. Bugün de bunlardan bir kısmı Millî Eğitim, Köy Enstitüsü ve Orta Okul Müdürü, bir kısmı da çeşitli okullarda öğretmen ve ilköğretim müfettişi olarak vazife görmektedirler.

1948 - 1949 öğretim yılında Enstitünün muhtelif Şubelerinin son sınıflarında (44) kız, (161) erkek olmak üzere (205) öğrenci bulunmaktadır.

Gazi Eğitim Enstitüsü öğrencileri ders senesi sonunda çıkarmayı kararlaştırdıkları bu Yılığa birkaç satır yazımın da girmesini istediler. Beni bu suretle sevindiren duygulu öğrencilerime teşekkür ederim.

Gazi Eğitim Enstitüsü yirmi yıldır bu memleketin irfan hayatına hayırlı hizmetler edegelmektedir. Şimdiye kadar binlerce Türk genci bu Müessesenin feyizli muhitinde yetişip, Millî Eğitim alanında türlü vazifeler görmek üzere, memlekete yayılmışlardır. Bu gün bu Yılığa resimlerini gördüklerimiz onlara katılıyor; yarın daha yüzlercesi, binlercesi katılacaktır. Gazi Eğitim Enstitüsü öğretmen, terbiyecisi yetişiren bir Müessesesi olarak tarihî vazifesine devam edecektir.

Bizim öğretmen yetştiren kaynaklarımızın ve bu arada Gazi Eğitim Enstitüsünün şu mazhariyeti vardır ki mezunları millet indinde hususi bir itibara sahip insanlardır. Bu, sebepsiz değildir. Biz bu topraklar üstünde dokuz asırdır "Hoca hakkı, baba hakkından yeğdir" diyen bir milletin çocuklarıyız. Halkımız, en az dokuz asırdır, bu atalar sözündeki hikmeti şuurunda sapsağlam yaşatmaktadır. Ve millî vicdanın bu hükmü, şüphesiz ki, öğretmenliği kendilerine meslek seçen çocuklarımız için tükenmez bir gayret ve fedakârlık kaynağıdır.

Milletimiz öğretmenin çocuk üzerindeki hakkını babanın hakkından daha üstün tutuyorsa, bu, insan yavrusunu mânen yaratanam, ona belli bir hüviyet ve sağlam bir şahsiyet kazandıranın, onun (insan) denilmeğe gerçekten lâyık bir varlık olarak ikinci defa dünyaya gelmesini sağlamanın öğretmen olduğunu takdir etmesindedir. Biz müesseselerimizde yarının öğretmenlerini bu milletin şuurunda derinlere kök salmış olan böyle bir "Öğretmen" anlayışına uygun vasıfta yetiştirmeye büyük dikkat ve itina gösteririz. Müesseselerimizde bu bakımdan hâkim olan hava şudur ki öğretmen olarak yetişen çocuklarımız bir yaratıcı olmaya hazırlanmış ilk günden akıllarına koysunlar ve bu yaratıcılık idrakini, meslek hayatları boyunca, istikamet tayinine yarıyan bir ışık gibi dikkatte tutsunlar.

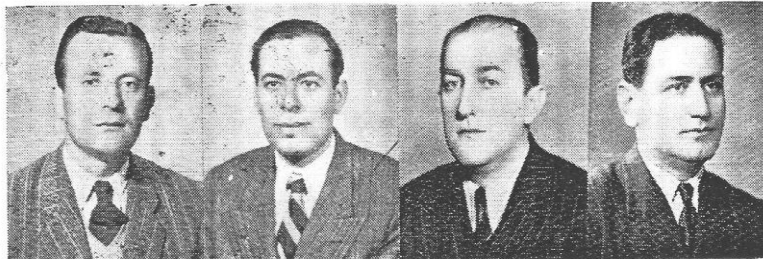
Gazi Eğitim Enstitüsünde yetişen çocuklarımız, öğretmen yetştiren öbür kaynaklarımızda okuyan kardaşları gibi, şuna iman etmişlerdir ki bu milleti kendi müstakil hüviyeti içinde, kendi mânevi değerlerinin özsu yuile besliyerek geliştirmek ve bu memleketi medenî teknik ve vasıtalarla bezenmiş daha kuvvetli, daha ileri, daha refahlı bir Türkiye haline getirmek birinci derecede öğretmene düşen bir vazifedir.

Bu yıl da böyle bir vazife şuuruyla vatan hizmetine katılan çocuklarımızı başarıyla bir meslek hayatı dilerim.

19 Haziran 1949
Hamdi AKVERDİ



atak



Vahit Hatay

Kemal Demiray

Fehmi Baldaş

Reşat Gündem



Mesut Cemil

Dr. Raşit Serdengeçti

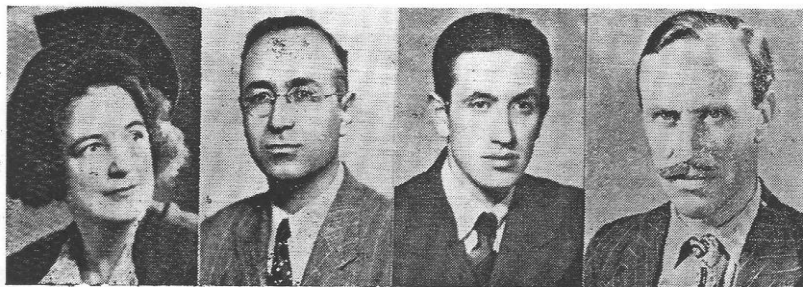
Burhan Duyal

Şinasi Barutçu

Nejdet Bingöl



Yalnız



Dr. Kristinus

H. Hüsnü Cırtlı

Suavi Yalvaç

L. Billows





M. Nihat Özön

Fuat Baymur



Cemal Köprülü

A. Sırrı Levent

M. Ragıp Kösemihal

Azize Duru



Kristinus

Hadiye Sayron

R. Olivier

Fuat Gündüzalp

SINIF

I



Sadiye Arın

H. Hikmet Cingözöglü

F. Nebahat Toksöz



Berna Eğilmezler

E. Türkân Kutbek

R. Reyhan Sakman



Samiye Kandemir

Samiye Yönet

Nevin Ercan

Melike Küçükler

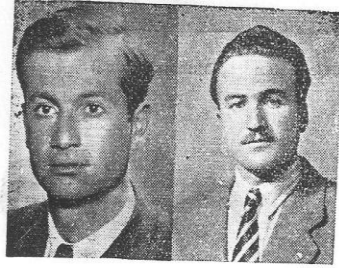
İNGİLİZCE BÖLÜMÜ

SON SINIF

94



Nezahat Kıymır Cahide Demiray Nezahat Pauldi Nurten Önür



Hamza Akgül Cemalettin Soytürk



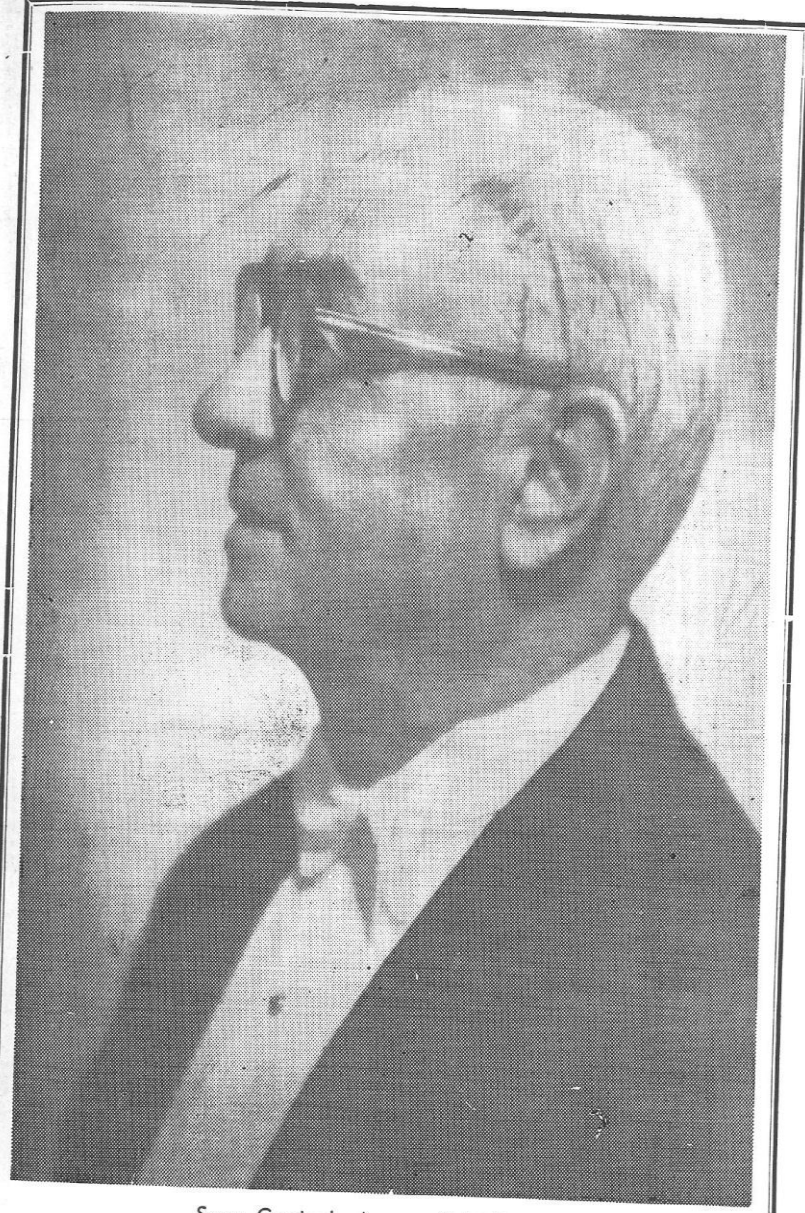
Nevbare Korgun Perihan Cankut Müjgan Sayılğan



Melâhat Uzdî Türkân Şengün Sevim Demirel F. Serap Baykal Necibe Zaim

Ek 3: 1952 GEE Yıllığı





Sayın Cumhurbaşkanımız Celâl BAYAR



Millî Eğitim Bakanımız Tevfik İLERİ

GAZİ EĞİTİM ENSTİTUSU
MÜDÜRÜ



Fuat BAYMUR

OKULUMUZUN TARİHÇESİ

Yazan : Faik Reşit UNAT

Gazi Eğitim Enstitüsü, Cumhuriyet maarifinin yarattığı yüksek irfan müesseselerimizin en safta gelenlerinden biridir.

Orta okullarla teknik öğretmen okullarına, ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumlara öğretmen ve millî eğitim teşkilatımıza ilköğretim müfettişi hazırlayan bu müessese, aynı zamanda eğitim ve öğretim meseleleri üzerinde ilmi ve meslekî araştırma ve incelemeler de yapmakta bu alanda Millî Eğitim Bakanlığının yardımcı organlarından birini teşkil etmektedir.

Gazi Eğitim Enstitüsü bir taraftan tertip ettiği çeşitli meslek kurslarıyla fiilen vazife bulunan öğretmenlerin de bilgi ve görgülerini artırarak kendi sahalarında daha başarılı çalışmalarına imkânlar sağlamaktadır.

Türkiyede orta öğretimin gayesine ve bünyesine göre özel bir meslekî formasyonla hazırlanmış öğretmen yetiştirmek, çok zaman kendisini kuvvetle hissettiren bir ihtiyaç olarak doğmuş ve Cumhuriyetten önce bu maksatla mazisi Tanzimat günlerine kadar uzanan bazı sebbüsler yapılmışsa da, iş ancak ciddi bir problem olarak Cumhuriyet devrinde ele alınmıştır.

Gazi Eğitim Enstitüsü ilk önce «Orta Muallim Mektebi» adı altında ve yatılı bir müessese halinde 1926 - 1927 ders yılında küçük bir kadro ile ve sadece orta okullara Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla Konya'da, Mevlevî Çelebilerinin konağı olup tekkelerin kaldırılmasında kullanılan okul olarak kullanılan bir küçük binada 6/Mart/1927 tarihinde çalışmalarına başlamış. Yalnız Erkek Öğretmen okulları mezunlarını alan bu müessesenin öğrenim süresi 2 yıl ve öğrenci sayısı da 16 kişiydi. Ertesi sene Ankara'ya naklolunan okul bir müddet o tarihte yeni kurulmuş ve Millî Eğitim Bakanlığı için yaptırılmış bulunan şimdiki Dışişleri Bakanlığı binasında kaldıktan sonra, bugün Cumhuriyet Merkez Bankası binasının yerinde bulunan ve millî mücadele yıllarında Dışişleri Bakanlığının içinde oturduğu eski «Düyûnu Umumiye» binasına yerleşti. Öğrenci kadrosu 45'şer çıkarılarak kız öğrenci de alınmağa başlanmış olan okulda bir de Öğretmen Okullarının meslek derslerine öğretmen ve ilköğretime müfettiş yetiştirmek üzere Pedagoji şubesi açıldı ve okul 1928 Haziranında Türkçe şubesinden ilk mezunlarını verdi.

1928 - 1929 ders yılında okulun teşkilâtı genişletilerek, öğrenim süresi öğretmen okulu tahvil üzerine iki yıllık genel hazırlayıcı ve birbuçuk yıllık meslekî sınıflar halinde üçbuçuk seneye çıkarıldı ve Tarih - Coğrafya, Fizikî ve Tabiiî bilimler ve Matematik dallarına öğretmen yetiştirmek üzere de üç şube daha açıldı. Okul binası yeni teşkilâta yetmediğinden, pansiyon olarak kullanılmak üzere Çocuk Esirgeme Kurumunun Anafartalar Caddesindeki üç binasından birisi ile tutuldu.

1925 yılında Millî Eğitim Bakanı rahmetli Mustafa Necati'nin memleketin muhtelif merkezlerinde büyük öğretmen okulları kurmak için, vilâyet özel idare bütçelerinin % 10 larını toplamak suretiyle sağladığı kaynaktan ilk binanın Ankara'da inşası kararlaştırılmış ve plânları o devrin değerli Türk mimarlık ustası Kemâlettin (1870 - 1927) Bey'e hazırlanmıştı. 8 Ağustos 1927'de temeli atılan bu binanın yapılması iki sene sürdü. 1929 sonbaharında Orta Muallim Mektebi bu yeni binaya taşındı ve Büyük Atatürk'ün müsaadesiyle «Gazi Orta Muallim Mektebi ve Erzurum Enstitüsü» adını aldı. Ertesi sene bir uygulama okulu vazifesini de görmek üzere Ensti-

tüde İlk Öğretmen Okulu sınıfları da açıldı. Yeni teşkilât ve öğrenim süresinin artması dolayısıyla Enstitü ancak 1932 Şubatında, beş şubesinden 45 mezun verdi. 1932 - 1933 ders yılında okulun öğrenim süresi üçer yıl olmak ve doğrudan doğruya öğretmen okulları mezunlarını almak üzere Resim-İş ve Beden Eğitimi şubeleri de açıldı. Bina ancak Enstitüye yetişebilecek kadar müessesenin kadro ve teşkilâtı genişlediğinden İlk Öğretmen okulu sınıfları kaldırıldı.

1934 - 1935 ders yılından itibaren de hazırlayıcı sınıflar kaldırılarak lise mezunlarının da öğrenim süreleri altı yıla çıkarılmış olan öğretmen okulları mezunları ile birlikte Enstitüye alınmaları esas kabul olundu.

1936 - 1939 yıllarında üç sene devam etmek üzere Türkçe, Tarih - Coğrafya, Matematik, Fizikî ve Tabiiî Bilimler şubelerinde, meslek hayatları başarılı geçmiş tecrübeli olkokul öğretmenlerini 12 aylık bir öğrenim süresi içinde hazırlayan seksiyonlar da açılarak orta öğretim kadrolarına 443 öğretmen daha katılması sağlandı.

1937 - 1938 ders yılında, 1925 yılında Ankara'da kurulmuş olan Musiki Muallim Mektebi, üç yıllık bir şube halinde Enstitü teşkilâtı içine girdi. Orta öğretimin ilk kademesi için yabancı dil öğretmeni hazırlamak vazifesini de 1941 - 1942 ders yılında üstüne alan Enstitüde, o sene iki yıllık öğrenim süresi bulunan bir Fransızca ve 1944 - 1945 yılında da bir İngilizce şubesi açıldı. 1947 - 1948 yılında bunlara bir de Almanca şubesi ilâve olunmuştur.

1944 - 1945 yılında da Fizikî ve Tabiiî Bilimler şubesi Fizik - Kimya ve Biyoloji adı altında ayrı iki şubeye ayrılmıştır.

1946 - 47 ders yılı başında esaslı bir değişiklik yapılarak Türkçe, Tarih - Coğrafya, Matematik, Fizik - Kimya ve Biyoloji şubeleri kaldırılmış ve orta okul sınıflarının bütün genel kültür derslerini aynı zamanda ve sınıf öğretmeni olarak okutabilecek surette hazırlanmış öğretmenler yetiştirmek üzere «Toplu Dersler» şubesi açıldı. Bu şubenin çalışmaları üzerinde yapılan iki yıllık deneme, 1948 - 1949 ders yılında, bu şubenin aynı zamanda Resim - İş, Müzik, Ev İşleri veya Beden Eğitimi derslerinden birinde de ek branş halinde hazırlanmak esasına dayanan Edebiyat ve Fen şubelerine ayrılmasının daha verimli olacağını göstermiş ve böylece Enstitümüz bugünkü durumunu almıştır.

Gazi Eğitim Enstitüsünün kuruluşundan 1950 - 1951 ders yılı sonuna kadar, seksiyonlarla birlikte mezun olmuş bulunan öğretmenlerin sayısı aşağıda gösterilmiştir.

Şubesi	Kız	Erkek	Toplam
Pedagoji	9	393	402
Edebiyat	195	315	510
Tarih - Coğrafya	155	275	430
Fizikî ve Tabiiî Bilimler	110	165	275
Fizik - Kimya	47	38	85
Biyoloji	43	13	56
Fen	6	33	39
Toplu Dersler	—	73	73
Matematik	90	294	384
Resim - İş	93	164	257
Beden Eğitimi	117	347	464
Müzik	48	76	124
Fransızca	114	117	251
İngilizce	82	17	99
Almanca	12	14	26
	1121	2334	3455

Not : Seksiyon diploması aldıktan sonra okul diploması da alan 12 kişi bu toplamlara dahil olduğundan asıl mezun sayısı 3443 tür.

Öğretmenlerimiz



TURKAY
Fuat

ALP
Saadet

Prof. EDUARD
Zuckmayer

KRISTINUS
Christel Geissel

Dr. KRISTINUS



J. A. E.
Louis Boissel

EDWARD
Vivion Gatenby

ORBAY
Necoli

GÜNIŞIK
Ertuğrul

TEKEBAŞ
Nejat



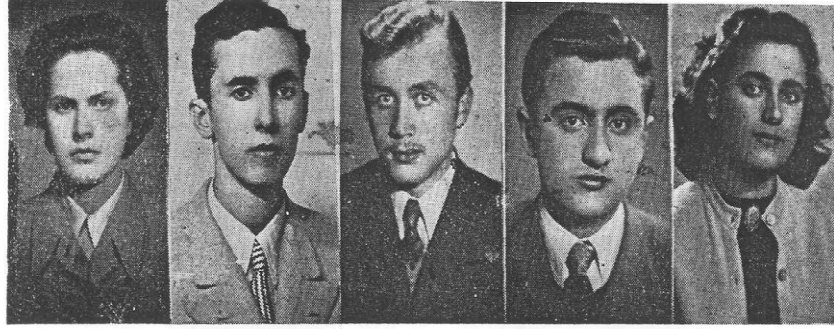
LİKO
Amar

HATAY
Safiye

ERÜSTÜN
Veysel

PENÇE
Necdet

KIRŞAN
Nizamettin



SANSA
Sabahat

SEVÜKTEKİN
İbrahim Hikmet

TÜMER
Şahap

ÜNSAL
Sermet

YANMAZ
Muallâ

İNGİLİZCE I



ALTINSEVEN
Nuri

ATAGÜN
Gülseren

DORUK
Ertem

ERCİYES
Sevim

ERTEMİN
Sevim



EVRENOSOĞLU
Neriman

OSKAY
Meral

ÖCAL
Jâle

ÖZEN
Ahmet

ÖZYÜREKİN
Leman

TÜRE
Jâle

İNGİLİZCE II



AKBAŞ
Sıdika

ALKIŞ
Selâhattin

AŞAN
Cemal

ARTUN
Güler



BEĞENDİK
Ayten

BURSAL
Neclâ

DEMİRTAŞ
Ayşe

DİNÇEL
Halil İbrahim



GÖKNEL
Yüksel

GÖREL
Meserret

GÜRTUNCA
Hatice Fikret

ÖZGÖNCÜ
Nezihe

EK 4: Görüşme: Prof. Dr. Ahmet Kocaman

I. BÖLÜM: GAZİ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ-ÖĞRENCİLİK YILLARI

1. Neden İngilizce öğretmeni olmak istediniz? Bu mesleği seçerken İngilizce öğretmeninizden mi etkilendiniz, yoksa ailenizden mi?

O günlerdeki sisteme göre Eğitim Enstitüsüne girişte üç bölüm seçilebiliyordu; ben de Türkçe, Matematik ve yabancı dil seçmiştim; üçüne de çağrıldım ancak sanırım o günlerde yabancı dilin yeni yeni gözde bir alan olmaya başlaması seçimimde etkili oldu.

2. Neden Gazi Eğitim Enstitüsünü seçtiniz?

Yatılı okuyan öğretmen okulu öğrencileri için Eğitim Enstitüleri tek seçenektir; öğretmenlerimin de yönlendirmesiyle Gazi Eğitim Enstitüsü'nü seçtim. Ayrıca Gazi Eğitim Enstitüsü o dönemlerin en seçkin öğretim kurumuydu.

3. Gazi Eğitim Enstitüsüne hangi yıl başladınız?

1957-58 öğretim yılında başladım.

4. Gazi Eğitim Enstitüsü sınavla öğrenci kabul ediyordu. Giriş sınavıyla ilgili hatırladıklarınız nelerdir? Bu bir yeterlik sınavı mıydı? Sözlü sınava alındınız mı?

Bir yeterlik sınavı verildi; bu genel İngilizce bilgisini kapsayan bir test ve anımsadığım kadar bir kompozisyondan oluşuyordu. Ayrıca sözlü sınav da yapıldı.

5. Siz başladığınızda kayıtlı tüm öğrenciler yatılı mıydı? Siz yatılı mıydınız?

Çoğu öğrenci yatılıydı, bizim sınıfta 2-3 gündüzlü öğrenci olduğunu da anımsıyorum; ben yatılı öğrenciydim.

6. İlk eğitim-öğretim yılında aldığınız dersleri hatırlıyor musunuz? Bu derslerin şu anda Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde verilen derslerle benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

İngilizce dil becerileri ile ilgili dersler (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dersleri vardı; konuşma ağırlık taşıyordu ve bu dersleri Amerikalı, İngiliz öğretmenler okutuyordu. Türkçe ve ruhbilim, eğitim derslerine çok önem veriliyordu.

Günümüzde de bu derslerin çoğu var ama kabul edelim ki o kadar deneyimli öğretmenlerimiz yok (Yabancı dil öğretmeni yetiştiren iki okul olduğu için o dönemde en nitelikli öğretmenler bu okullardaydı.). Sınıfların kalabalık olmaması (ilk sınıfta 10-12 kişilik gruplarımız vardı.) eğitim ve öğretimin niteliğini arttırıyordu.

7. Derslerinizi hangi hocalar yürütüyordu?

İngilizce derslerimizde yabancı öğretmenler yanında iki Türk öğretmenimiz vardı Türkçe dersimize Mustafa Nihat Özön, Eğitim dersimize Turhan Oğuzkan giriyordu.

8. Sizi yetiştiren hocalarınızın nasıl yetiştikleri hakkında bilginiz var mıydı? Bu hocalar hangi süreçleri tamamladıktan sonra “öğretmen yetiştirici” olarak Gazi’de göreve başlamışlardı?

Anımsadığım kadar bir bölümü DTCF mezunuydu; önce bölüme asistan olarak alınıyor, sonra öğretim görevlisi kadrosuna geçiriliyorlardı (Ben de 10 yıl ortaöğretim öğretmenliği deneyiminden sonra bölüme asistan olarak atanmıştım). Hadiye Sayron’un yurtdışında da öğretim gördüğünü anımsıyorum; psikoloji öğretmenimiz Mithat Enç de öyle.

9. Öğretmenliğinizi en çok etkileyen, sizde en çok iz bırakan hocanız ya da hocalarınız kimlerdi? Bunun nedenlerini belirtir misiniz?

Hemen hepsinden çok etkilendim. M. Nihat Özön’den Türkçe dersinin metne dayalı olarak nasıl işlenebileceğini öğrendim. Naciye Öncül ve Hadiye Sayron’dan İngilizce ve Türkçenin birlikte yürütülmesi gerektiğini, Turhan Oğuzkan’dan etkili konuşmanın ve öğrenciye değer vermenin erdemlerini öğrendim. Yabancı hocalar da, zamana değer vermenin ve çalışmada sürekliliğin önemini kavradılar örtük olarak.

10. Yabancı uyruklu, örneğin İngiliz ya da Amerikalı hocalarınız oldu mu? Gazi Eğitim Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Gatenby görev yapmış. Gatenby ile ilgili bilgileriniz nelerdir?

Daha önce de yazdığım gibi özellikle konuşma dersleri bütünüyle yabancı öğretmenlerin yönetimindeydi; bunların tümünün uzman oldukları söylenemez. Gatenby bizden önceki dönemde görev yapmış. Gatenby’nin ortaöğretim kitaplarından çok şey öğrendim; bu kitaplarda Şekspir’den ve başka edebiyat

yazarlarından bile metinler vardı; belki gündelik dilden biraz uzak metinlerdi ama doğal İngilizce Kullanım örnekleri olduğu için ve yaygın sözcükler kullanıldığı için ortaöğretimde de epeyce yararlı olduğunu biliyorum.

11. Türk ve yabancı uyruklu hocalarınız arasında uyum ve işbirliği gözler miydiniz?

Hiçbir uyumsuzluk gözlemedik, tam tersine uyumlu bir küme çalışması söz konusuydu.

12. Öğrenciler ve hocalar arasında ders içi ve ders dışı ilişkiler nasıldı?

Öğrencilerin hemen her sorunuyla ilgiliydi hocalarımız.

13. Bir sınıfta ortalama öğrenci sayısı neydi? Kız öğrenciler, şimdi olduğu gibi, o zaman da çoğunlukta mıydı?

Birinci sınıfta her sınıfta 10-15 öğrenci vardı; ikinci sınıfta kümeler genellikle birleşirdi, 20-30 kişi olurdu bir grupta.

14. Öğretim dili İngilizce miydi? Eğitim dersleri dışında alan derslerinizde Türkçe kullanılıyor muydu?

Eğitim dili İngilizce idi, o dönemlerin yaklaşımına uygun olarak sıkça laboratuvar çalışması yapılırdı.

15. Hangi ders kitaplarını kullanıyordunuz? Bu kitapları Enstitü ücretsiz sağlıyor muydu? Bu kitaplar yurt dışından getirilen kitaplar mıydı? Türkiye’de basılan ders kitapları var mıydı?

Anımsadığım kadar çoğu yurtiçinde basılmış ders kitaplarıydı; İngilizce kitapların bir bölümü bölümce hazırlanmıştı. Bütün kitaplar Enstitü tarafından ücretsiz olarak sağlanıyordu.

16. Hocalarınız ders araç ve malzeme olarak neler kullanıyordu? Dil laboratuvarı var mıydı?

Dil laboratuvarı yoğun olarak kullanılıyordu ama ders kitaplarının tümünü anımsamam olanaksız elbette.

17. Sınıf geçme ve notlandırma sistemi nasıldı?

Özel bir değerlendirme sistemi anımsamıyorum yalnızca çoktan seçmeli sınav sisteminin pek az kullanıldığını anımsıyorum.

18. Sınavlarınız hangi sıklıkta yapılırdı? Hangi sınavlar çok zorlayıcıydı?

Dönem içi ara sınavlar ve dönem sonu sınavları yapıldığını anımsıyorum; Türkçe sınavları değişik sınıfların Türkçe öğretmenlerinin katıldığı bir sözlü sınama biçimindeydi, ayrıca yazılı sınav da verilirdi.

19. En çok önem verdiğiniz ders ya da dersler hangileriydi?

Kişisel olarak en çok okuma (reading) ve çeviri derslerini sevdim; Mithat Enç'in eğitim dersinden ve Turhan Oğuzkan'ın eğitim derslerinden çok yararlandığımı söylemeliyim.

20. Aldığınız ama gereksiz olduğunu düşündüğünüz alan ya da eğitim dersleri var mıydı?

Bütün derslerin çok yararlı olduğunu düşünüyorum.

21. Öğretmenlik uygulaması dersiniz eğitiminizin kaçınıcı yılında başladı? Gözlem ve uygulama için hangi okullara gittiniz? Bu ders öncesinde, bir öğretmen adayı olarak nasıl hazırlandınız?

Öğretmenlik uygulaması için 2. yılın 1. döneminde kuramsal hazırlık yapılmıştı; uygulama için TED Ankara kolejine gittik, uygulama hocamızdan çok Ankara Kolejinin deneyimli öğretmenlerinden çok şey öğrendik (Benim şansım Öğretmen okulundan bir öğretmenimizin de yönetici olarak orada çalışmasıydı.).

22. Öğretmenlik Uygulaması dersinize giren hocanız ne kadar sıklıkta sizi izlerdi?

Sık sık hocanızı görüp geribildirim alır mıydınız?

Hocamız aynı zamanda yönetici olduğu için bizi ancak iki kez izleyebildi ama ders öğretmenleriyle işbirliğimiz bu eksikimizi giderecek düzeydeydi.

23. İlk kez uygulama okuluna aday öğretmen olarak gittiğinizde ne gibi zorluklar yaşadınız? Sınıf arkadaşlarınızın bu yeni ortamda ne tür sorunları oldu?

Büyük bir güçlüğümüz olmadı, çünkü birçoğumuz ilkokul öğretmenliği de yaptığımız için uygulamaya zaten hazırдық; yalnızca heyecan ve TED koleji çalışan öğrencileri karşısında aşırı duyarlılığımız vardı.

24. Ne zaman mezun oldunuz?

1959 Haziran dönemimde mezun oldum.

25. Mezuniyet töreniniz yapıldı mı? Bu tür törenler siz öğrenciyken gelenek haline gelmiş miydi?

Geleneksel mezuniyet törenimiz yapıldı, ondan önce mezuniyet yıllığı da hazırlandı.

26. Gazi’de, ders dışı etkinlikler için yeterli olanaklar var mıydı? Sizce mevcut olanaklar öğretmen adayları için yeterli miydi?

Gazi’de ders dışı etkinlikler için her türlü olanak vardı. Müzik, Beden Eğitimi bölümleri olduğu için bu bölümlerin olanaklarından ders dışında yararlanılabiliyorduk. Ayrıca Gazi eğitim o dönemin en seçkin eğitim kurumu olduğundan tanınmış kişiler konferans için davet ediliyorlardı.

27. Gazi Eğitim Enstitüsünden başarılı pek çok öğretmenin yanı sıra, azımsanmayacak sayıda sanat ve bilim insanı yetişti ve ülkemizin sanat, kültür ve akademik gelişmesine önemli katkılarda bulundular. Örneğin, Gazi mezunu olan Fakir Baykurt, anılarında Gazi’de geçirdiği yıllara, öğrendiklerine, tanıdığı insanlara çok yer veriyor. O yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsüne “yoksullar üniversitesi” derlermiş. Siz sonraki kuşak öğrencisi olarak bu adlandırmayı nasıl yorumluyorsunuz?

Böyle bir nitelendirmeyi doğru bulmuyorum ama yatılı öğrencilerin çoğunlukta okulda bir kurum olarak okulda elbette zengin çocukları yoktu.

28. Uzun yıllar boyunca, dilbilim ve dil öğretimi alanında lisans ve lisansüstü düzeyde yüzlerce öğrencinin yetişmesini sağlayan bir bilim insanı olarak, mezun olduğunuz bölümünüzle ilgili başka neler söylemek istersiniz?

Gazi Eğitim İngilizce öğretmenliği bölümü, öteki bölümler gibi, öğretmenliğin ve eğiticiğin ciddiye alındığı bir bölümdü. Zengin bir kitaplığı vardı; yatılılık sisteminin sağladığı olanaklar nedeniyle ve İngilizce öğretmeni yetiştiren iki kurumdan birisi olarak (Ötekisi İstanbul, Çapa Eğitim Enstitüsü’ydü.) uzmanlaşmış bir bölümdü (Günümüzde her Eğitim Fakültesinde her bölümün açılması bu yüzden sakıncalıdır.)

II. BÖLÜM: ÖĞRETMENLİK DÖNEMİ VE MESLEKİ GELİŞME

- 1. Mezuniyetinizi izleyen eğitim-öğretim yılında hemen atandınız mı? İlk görev yaptığınız okul neredeydi? Hangi kademedede (lise-ortaokul) ders vermeye başladınız?**

Mezun olduğumuzun ertesi günü depo tayiniyle öğretmenlik atamamız yapıldı; bunun ardından ilk görev yerlerimiz belli oldu. İlk görev yerim Yozgat ili Çayıralan ortaokulu İngilizce öğretmenliğidir.

- 2. Göreve başladığınız ilk gün neler hissettiniz?**

Bir yıl ilkokul öğretmenliğim olduğu için okulda tedirginlik hissetmedim ama değişik bir çevrede olmanın verdiği yalnızlık duygusu elbette vardı.

- 3. Haftada kaç saat dersiniz vardı?**

12 saat dersim vardı ama 3 saat Türkçe dersine de girdim.

- 4. Okul yönetiminin, sizin gibi mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlere karşı tutumu nasıldı?**

O yıllarda yabancı dil öğretmenleri az sayıda olduğundan yönetimden olumlu destek gördüm ama öteki öğretmenleri de sevgiyle kucakladıklarını biliyorum.

- 5. Mesleğinize yeni başladığınızda, öğrencilerinizle sınıf içi ve dışı iletişiminizde zorluklarınız oldu mu? Olduysa belirtir misiniz?**

Büyük zorluklar yaşamadım; tam tersine boş zamanlarımda da onlarla olmaktan zevk aldım.

- 6. Velilerle iletişiminiz nasıldı? Sıkıntılarınız oldu mu? Olduysa belirtir misiniz?**

Tam tersine velilerden çok büyük yakınlık gördüm ve orada Anadolu insanının içtenliğini bütün boyutlarıyla hissettim; o nedenle Hacettepe’de ve çalıştığım öteki üniversitelerde öğrencilerime Anadolu’ya gidip insanımızı tanımalarını öğütledim (Çünkü ben Anadolu’da bir üniversite daha bitirdim!)

- 7. Kullandığınız ders kitapları hakkında bilgi verir misiniz?**

Daha önce de değindiğim ders kitabı olarak Gatenby'nin ortaöğretim için hazırladığı kitabı kullandık. Bunlar gündelik dilden biraz uzaktı ama dili bütün boyutlarıyla kuşatan kitaplardı.

8. Ders kitaplarınızı desteklemek için ne tür malzemeler kullandınız?

Ne yazık ki o günlerde (hele Anadolu'da) fazlaca ek gereç kullanma olanağımız yoktu, yalnızca ek alıştırma ödevleri verebiliyorduk.

9. Çok sayıda İngilizce öğretmeni, fakültede öğrendiklerinin, gerçek okul ortamlarında işe yaramadığından, karşılaştıkları sorunları çözmede meslek öncesi eğitimin yetersiz kaldığından yakınır. Siz aynı şeyleri yaşadınız mı?

Ben tam tersini düşünüyorum, öğrendiklerimiz çok işime yaradı ama elbette (özellikle kendimizi geliştirmek için) ek çalışma da yaptık.

10. Öğretmenlik yaptığınız yıllarda hizmet içi eğitim olanaklarınız var mıydı? Bakanlık böyle çalışmalar düzenliyor muydu?

1 ya da 2. yıl hemen Boğaziçi Üniversitesi yerleşkesinde hizmet içi eğitime çağrıldık ve bir ay bütün becerileri kapsayan kapsamlı bir çalışma yaptık.

11. Mezun olduktan sonra mesleki gelişiminiz için neler yaptınız?

Köy enstitüsünde ve Gazi eğitimde en önemli kazancımız okuma alışkanlığıydı; nerdeyse okul dışındaki bütün zamanlarımı okumayla geçirdim. İngilizce öğretimi için Forum dergisini sürekli izlemeye çalıştım; ayrıca Amerikan kütüphanesinden ödünç kitap getirtebiliyorduk.

12. Mesleki gelişmeleri izlediğiniz bir yayın ya da yayınlar var mıydı?

O dönemlerde böyle şanslarımız yoktu ama klasikleri okuyarak genel İngilizcemizi geriletmemeye çalıştık.

13. Gazi Eğitim Enstitüsünde öğretim elemanı olarak çalışmaya ne zaman başladınız? GEE'de çalışmayı istemenizin nedenleri nelerdir?

10 yıla yakın ortaokul ve lise öğretmenliğinden sonra GEE'de asistan olarak çalışmaya başladım. Gazi Eğitimi seçmemin nedeni elbette akademik kariyere girmek isteğimdi.

14. GEE'de kaç yıl çalıştınız? Hangi dersleri verdiniz?

GEE’de yalnızca iki yıl çalıştım, okuma ve yazma dersleri okuttum.

15. GEE’de öğrencilik ve hocalık yaptınız. Bu iki dönem arasında eğitim-öğretimin niteliği açısından farklılıklar var mıydı?

En büyük ayırım yabancı hocaların hemen tümüyle bölümden ayrılmış olmalarıydı ama yurtdışında yüksek lisans çalışması yapmış değerli hocalar yine de İngilizce bölümünün akademik düzeyinin düşmesini önlemişlerdi, ama 1972’den sonra siyasal etkiler artmaya başladı ve ben bu dönemde Hacettepe üniversitesine geçtim.

16. Göreve başladığınız yıllarda İngilizce öğretmenleri için yurt dışı burs olanakları var mıydı? USIS, British Council, MEB, Birleşmiş Milletler, UNESCO gibi kurumlar burs veriyor muydu?

Daha çok British Council ve USIS, Fullbright yoluyla yurtdışı olanakları vardı ama ben hep yatılı okuduğumdan öncelikle çalışmayı düşündüm.

17. Sizce, sınırlı sayıda da olsa, İngilizce öğretmenlerine verilen bursların ya da yurt dışında düzenlenen yaz okullarının yararları nelerdir?

Bu tür desteklerin, hele o günlerdeki iletişim olanakları düşünüldüğünde, gerek akademik gerekse yaşam kültürü açısından yararlı oldukları düşünülebilir. Günümüzde de yurtdışı deneyiminin önemli olduğunu, bu nedenle yabancı dil öğretmenlerinin hiç değilse bir ay yurt dışı ile tanışmaları yararlı olur diye düşünüyorum.

18. Yüksek lisans ve doktora yapmayı neden istediniz? Hocalarınız tarafından yönlendirildiniz mi?

Kendimi akademik olarak geliştirmeyi hep düşündüm, çünkü başka bir ilgi alanım yoktu; hocalarım da (özellikle Gazi eğitimdeki bölüm başkanımız M.Ali Erkiner) beni bu yönde yüreklendirdiler.

19. Siz lisansüstü çalışmalara başladığınızda dilbilim ve dil öğretimi alanında hangi üniversiteler lisansüstü programlar açmıştı?

Anımsadığım kadar bu konuda öncülüğü Hacettepe Üniversitesi yapmıştır; dilbilim yalnızca Ankara Üniversitesi, Boğaziçi Üniversitesinde vardı ama sözgelimi Ankara

üniversitesinde eğitim dili Türkçe idi ve daha çok Türkoloji ağırlıklı bir öğretim vardı; Boğaziçi'nde de Batı Dilleri Bölümü kapsamında dilbilim dersleri veriliyordu.

20. Lisansüstü çalışmalarınızı yaparken yurt dışına gittiniz mi? Çalışmalarınız için böyle bir ihtiyaç duydunuz mu?

Böyle bir olanağım olmadı ama sözgelimi Talat Tekin gibi yurtdışında doktora yapmış bir tez danışmanım olduğu için buna ihtiyaç da duymadım diyebilirim.

III. BÖLÜM: TÜRKİYE'DE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİ VE İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME

1. Türkiye Cumhuriyeti'nin, kuruluş aşaması ve sonrasında, en öncelikli hedefi modern eğitimidir. Üç Batı dilinden birinin öğretilmesi de, eğitimde modernleşme hedefleri içindedir. Bugüne dek pek çok değişiklik ya da gelişme yaşandı. Cumhuriyet'in ilanından bu yana, izlenen yabancı dil öğretimi politikaları konusunda sizin görüşleriniz nelerdir?

Cumhuriyetin kurulmasıyla bilimin öncelenmesi kapsamında yabancı dil öğretimi önemli görülmüştür ve Milli Eğitim Şuralarında yabancı dilin ortaöğretimde çözümlenmesi konusunda kararlar alınmıştır ancak bunlar uygulanmadığından yabancı dil sorunu günümüzde de çözümlenememiştir. En temel nokta yabancı dil öğretimi ile yabancı dilde öğretimin ayrı tutulması ve yabancı dilin bilim için bir araç olduğunun benimsenmesidir.

2. Türkiye'de Amerikan Barış Gönüllüleri'nin İngilizce öğretiminde yer almaları konusunda düşünceleriniz nedir?

Barış Gönüllülerinin yabancı dil öğretiminde yer almaları yanlış bir girişimdir.

3. Türkiye'de 50'li yıllarda Maarif Kolejlerinin kuruluşu hakkında neler söyleyebilirsiniz? Bu okulları, etkili yabancı dil öğretimi açısından başarılı örnekler olarak kabul edebilir miyiz? Bu okullar neden devam etmedi?

Bu konuyu incelediğim için görüş bildirmem doğru olmaz.

4. **Az sayıdaki Maarif Kolejlerinin ardından başlatılan Anadolu Liselerini dil öğretimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?**

Anadolu liseleri de yabancı dil öğretimine bir çözüm bulma çabasını yansıtıyordu ancak öğretim kadrosu konusunda titizlik zamanla azaldığı için yeterli başarı sağlanamadı.

5. **Bildiğiniz gibi, Anadolu Liselerinde, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi temel bilim derslerinin öğretim dili İngilizce idi, ya da İngilizce imiş gibi gözüküyordu. Sizce bu, doğru bir çaba mıydı?**

Bu konuda görüşüm açıktır; bilim dilinin Türkçe olmaması hem yabancı dil öğretmenlerini hem de öğrencileri ortada bırakıyor; zaten bilim dilinde İngilizce öğretim yabancı dil bilgisini çokça geliştirmez, çünkü bilim dili sınırlı bir dil kesitidir; soruda da değindiğiniz gibi zaten yabancı dilde eğitim yoktu çoğu zaman.

6. **1980’li ve 90’lı yıllarda “Yabancı Dille Eğitim mi, Etkili Yabancı Dil Öğretimi mi?” tartışmaları yapılıyordu. Bu tartışmalara, dil öğretim uzmanlarının yanı sıra edebiyatçılar, politikacılar, özel okulların yöneticileri ve çalışma alanları dil öğretimi ya da dilbilim olmayan diğer bilim insanları da katıldı. Farklı görüşler, günlük gazetelerdeki köşe yazılarına bile yansdı. Sizce böyle bir tartışma hangi nedenlerle başladı?**

Tahmin edileceği gibi bu tartışmalar yabancı dildeki başarısızlığımız üzerine başladı; daha doğrusu devlet okullarındaki sınırlı yabancı dil derslerinde başarı düşüktü ve buna çözüm aranıyordu; ayrıca yabancı dilin önemli olduğu o yıllarda daha iyi anlaşılmaya başlanmıştı.

7. **Bu tartışmalarda yer aldınız mı? Sizce bu tartışmaların çalışma alanımıza yararı oldu mu? Bugün bu konudaki görüşleriniz nelerdir?**

Bu tartışmalarda, uzun yıllar İngilizce öğretmenliği yapmış birisi olarak ve uygulamalı dilbilime ilgim nedeniyle yer aldım elbette; kimi zaman kişiselliğe varan görüşler olsa da konu üzerinde düşünmemiz sağladığı için bu tartışmaların yine de

yararlı olduğunu düşünüyorum. Bu konudaki görüşüm açıktır: yabancı dilde eğitim yerine etkili, işlevsel bir ya da daha çok yabancı dil eğitimini savunuyorum.

- 8. 4306 sayılı yasanın çıkarılmasıyla, 1997–1998 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunlu temel eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılmış ve İngilizce öğretimi 4. sınıfta başlatılmıştır. O yıllarda “Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi” konusunda yeterince hazırlık yapılmış mıydı? Son yılların bu önemli değişikliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bundan sonrası için öngörüleriniz nelerdir?**

Ne yazık ki bu konuya hazırlıksız başlanmıştır; son yıllarda konu ile ilgili bir ders konulmuştur programa ancak bu da yeterli değildir. Anaokulları için de ayrı çalışma gerekir; bundan da önemlisi bu dersin, konuyu uygulama düzeyinde de bilen öğretmenler tarafından verilmesi gerekir.

- 9. İngilizce öğrenmeye başladığımız ilk yıldan bu yana, malzeme ve ders kitapları konusunda pek çok değişiklik oldu. Tek bir ders kitabının kullanıldığı, hatta kuşaktan kuşağa aktarıldığı günlerden bugünün çok kitaplı, destekleyici ders malzemeli ortamına gelindi. Ders kitaplarının hazırlanması, seçimi, kullanımı ve değerlendirilmesi konusunda şimdiye dek ihtiyaçlara yönelik, bilimsel gelişmelerle tutarlı ve ekonomik bir yol izlendi mi?**

Başlangıçta ders kitaplarının, araç ve gereçlerin ülkemizde hazırlanması önemseniyordu ama son 30-40 yıldan bu yana tutarlı bir yaklaşım yoktur (Oysa birçok Avrupa ülkesinde yabancı dil öğretim kitapları ve araç-gereç, yabancı uzmanlardan da yararlanılarak o ülkede hazırlanır.)

- 10. MEB’in ders kitapları hazırlatmasını ve ücretsiz dağıtmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce, bu kitaplar hazırlanırken öğretmenlerin görüşleri ve önerileri dikkate alınıyor mu? Kitapları hazırlayanlar ve sınıflarda kullananlar arasında böyle bir ilişki var mı?**

Kuramı bilenlerle uygulamayı bilenleri bir araya getirmeyen bir çalışma başarıya ulaşamaz; nitekim belli kişilerle yürütülen ve başarılı uygulamacıları dışlayan bugünkü sistemle bir sonuca ulaşamamaktadır.

11. Avrupa Birliği'ne üyelik süreci, İngilizce öğretimi nasıl etkiledi/etkiliyor?

Bu süreç elbette yabancı dil öğretimin daha çok önemsenmesine yol açıyor.

12. Uzun süredir Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştirme tek kaynaktan yapılmıyor; yani, yalnızca eğitim enstitüleri ya da eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmiyor. Öğretmen yetiştirmek gibi bir amaçları olmadığı halde İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Dili ve Edebiyatı, Çeviri ve İngiliz Dilbilimi bölümlerinin mezunları İngilizce öğretmeni olarak çalışıyorlar. Bu konudaki görüşleriniz nedir?

Yabancı dil öğretim bölümleri dışındaki öğrenciler de öğretmenliğe özendirilebilir ancak hiç değilse bu sertifika programlarının yalnızca 2-3 üniversitede verilmesi gerekir.

13. Yukarıda andığımız bölümlerden mezun olanlar için iki yarıyıl süren İÖYP (İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı) programları yapıldı. Yalnızca iki yarıyıl süren bu programlar İngilizce öğretmeni yetiştirmek için yeterli mi?

En az dört yarıyıl gerekir ve yalnızca belli üniversitelerde açılabilir bu programlar.

14. Günümüzün eğitim fakülteleri, İngilizce öğretmenliği bölümleri hakkında görüşleriniz nelerdir?

Yukarıdan beri söylediğim gibi birçok üniversitede açılmış olmaları yanlıştır; ELT ve dilbilim alanında uzman öğretim elemanı olan üniversitelerde açılmaları uygun olur. Ayrıca bu bölümlerde çalışacak öğretim elemanlarında daha önce öğretmenlik yapmış olma koşulu aranmalı.

15. İngilizce öğretimi alanında yapılan bilimsel çalışmaları, ülkemizdeki sorunlara çözüm getirebilecek çalışmalar olarak görüyor musunuz?

Uygulamadan ve ülkemiz koşullarından kopuk çalışmalar olarak değerlendiriyorum.

- 16. Sizce, İngilizce öğretimini her kademedede daha etkili kılmak, nitelikli öğretmen yetiştirmek için üniversiteler ve bakanlık arasında yeterli işbirliği olduğunu düşünüyor musunuz?**

Ne yazık ki yeterli işbirliği yok.

- 17. MEB, İngilizce Öğretmenleri için yeterli hizmet-içi olanakları sunuyor mu? Günümüzde hizmet-içi programları nasıl düzenlenmeli? Eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği Bölümleri'nde çalışan öğretmen yetiştiriciler bu programlarda görev almalı mı?**

Hizmet içi eğitim çok önemli ama ne yazık ki bizde tatil programı gibi yürütülüyor. Bu programların düzenli olması, her öğretmenin en az 5 yılda bir katılımının sağlanması, uygulamadan gelen başarılı öğretmenlerle Eğitim Fakültesi uzman öğreticilerince yürütülmesi gerekir; başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi de özendirici olabilir.

- 18. Mesleki örgütlenme INGED, 90'lı yılların ortasında kuruldu ve etkinliğini sürdürüyor. Böyle bir örgütlenmeyi gerekli görüyor musunuz? INGED'in bugüne dek gerçekleştirdiği etkinlikler konusunda görüşleriniz nelerdir?**

Elbette gerekli ama bütün öğretmenlere ulaşabildiğini düşünmüyorum.

- 19. "Türkiye'de İngilizce Öğretimi ve İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Tarihi" konulu bu çalışmada yer almasını uygun bulduğunuz başka konular var mı?**

İngilizce öğretmeni yetiştirmede dilbilim, edebiyat ve ELT ilişkileri, üniversite hazırlık okullarının yabancı dil öğretmedeki rolleri gibi konular da irdelenebilir.

- 1. Neden İngilizce öğretmeni olmak istediniz? Bu mesleği seçerken İngilizce öğretmenlerinizden mi etkilendiniz yoksa ailenizden mi?**

İngilizceyi öğrenmeyi ve öğretmeyi seviyordum, ayrıca ben ilk kez derli toplu İngilizce eğitimimi Lise 2 de aldım. İlk yazılıdan zayıf alınca çok üzüldüm. Öğretmenim Saniye Hanım Gatenby'ın "Hamlet" dâhil üçüncü kitabını ezberlememi istedi ve o oldu. Evinde haftada bir beni deniyordu. Şubat tatilinde sınıftaki başarısızlıklardan sorumlu, onlara ders veriyordum.

- 2. Neden Gazi Eğitim Enstitüsünü seçtiniz?**

İstanbul, Ankara ve İzmir'de 3 eğitim enstitüsü vardı 1958'de. Ankara başkentti ve Mersin'e en yakın olandı.

- 3. Gazi Eğitim Enstitüsüne hangi yıl başladınız?**

1958.

- 4. Gazi Eğitim Enstitüsü sınavla öğrenci kabul ediyordu. Giriş sınavıyla ilgili hatırladıklarınız nelerdir? Bu bir yeterlilik sınavı mıydı? Sözlü sınava alındınız mı?**

Önce tüm adaylar yazılı sınav olduk. Bu sınavı geçenler sözlüye alındı.

- 5. Siz başladığınızda kayıtlı tüm öğrenciler yatılı mıydı? Siz yatılı mıydınız?**

Tüm öğrenciler yatılıydı. Bende.

- 6. İlk eğitim-öğretim yılında aldığınız dersleri hatırlıyor musunuz? Bu derslerin şu anda Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümünde verilen derslerle benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?**

Türkçe Öğretmenliği Metodolojisi, Öğretim Psikolojisi, Pedagoji, İngilizce ve ek branşım Resim. (Bugünkü dersleri bilmiyorum.)

- 7. Derslerinizi hangi hocalar yürütüyordu?**

İngilizce hocalarımızın hepsi.

- 8. Sizi yetiştiren hocalarınızın sizi nasıl yetiştikleri hakkında bilginiz var mıydı? Bu hocalar hangi süreçleri tamamladıktan sonra 'öğretmen yetiştirici' olarak Gazi'de göreve başlamışlardı?**

Yurt dışında Master yapmıştı. Diğer hocalarımızın tamamı kendi kitaplarıyla ders veriyordu. Resim Refik Ekipman, Selahattin Koloğlu gibi çok ünlü ressamlardı.

9. Öğretmenliğinizi en çok etkileyen, sizde en çok iz bırakan hocanız ya da hocalarınız kimlerdi? Bunların nedenlerini belirtir misiniz?

İngilizce konuşma hocamız Sebahat Hanım, hiç Türkçe konuşmazdı ve biz kısa zamanda onu avladık. Tüm hocalarımız çok saygı duydum. Onlar gibi öğretmen olmaya çalıştım. Bir de müdür muavini hanım beni çok etkilemiştir. Bir gün yatakhane dolapların arasında sigara içiyorduk. Benim de ilk sigaramdı. “Hocanız geliyor” deyince herkes attı sigarayı. Ben onuruma yediremedim atmayı. Baktı yüzüme ve “Odama gelin lütfen!” dedi, ve gitti. Okulun sonu diye düşündüm, gittim. Kapıda beni hiç görmediğim gülen yüzüyle karşıladı. Sigara ve çikolata ikram etti. Almadım tabi. Sigara üstüne sohbeti başlattı. Öğrencinin beğendiği öğretmeni modellediğini, beni mutlaka modelleyeceğini söyledi. Hiçbir şey dayatmadı. Sadece bunların kendi kurallarımız olduğunu, ama karar verirken eğitimci sorumluluğumuzu dikkate almamızın doğru olmayacağını söyledi. Yanaklarımdan öptü, iyi geceler diledi. Öğrencilerimin önünde sigara içmemeye karar verdim ve uyguladım. Onun ötesinde eğitimci içtenliği kendi sorumluluğuyla harmanlayarak böyle paylaşan upuzun boylu eskiden “ne renksiz” dediğim hanım benim fenerim oldu; her alanda.

10. Yabancı uyruklu, örneğin İngiliz ya da Amerikalı hocalarınız oldu mu? Gazi Eğitim Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Gatenby görev yapmış. Gatenby ile ilgili bilgileriniz nelerdir?

Hem İngiliz hem de Amerikalı hocalarım oldu. Gatenby'i kitaplarımdan tanıyorum. Her ikisi benden önce görev yapmış olmalı.

11. Türk ve yabancı uyruklu hocalarınız arasında uyum ve işbirliği gözler miydiniz?

Evet. Hocalarımızın hepsinin çok uygar kişiler olduğunu düşünürdüm.

12. Öğrenciler ve hocalar arasında ders içi ve ders dışı ilişkiler nasıldı?

Hem ders içinde hem de dışında bizlerle öğrenci değil öğretmen gibi ilişki kurarlardı. Bu tutum ve davranışın öğretmen yetiştirmede çok sağlıklı bir yöntem olduğunu düşünüyorum.

İnsana sorumluluk yüklüyor. Ders dışında her ay bir hoca evine davet ederdi. Onların sadeliği ve içtenliği beni çok etkilemişti.

- 13. Bir sınıfta ortalama öğrenci sayısı neydi? Kız öğrenciler, şimdi olduğu gibi, o zaman da çoğunlukta mıydı?**

Her şubede 8 öğrenci ve aynı anda 4 şube vardı. Kızlar daha çoktu.

- 14. Öğretim dili İngilizce miydi? Eğitim dersleri dışında alan derslerinizde Türkçe kullanılıyor muydu?**

Alan derslerimiz Türkçe, eğitim dersleri İngilizce idi.

- 15. Hangi ders kitaplarını kullanıyordunuz? Bu kitapları Enstitü ücretsiz sağlıyor muydu? Bu kitaplar yurt dışından getirilen kitaplar mıydı? Türkiye’de basılan ders kitapları var mıydı?**

Kitapları okul sağlıyordu. İngilizcenin her alanı için ayrı kitap vardı ama kitapları hatırlamıyorum. İngilizce kitapları yurt dışından geliyordu. Türkiye de basılmıyordu.

- 16. Hocalarınız ders araç ve malzeme olarak neler kullanıyordu? Dil laboratuvarı var mıydı?**

Dil laboratuvarı vardı ve her gün laboratuvar çalışması yapardık. Onun dışında özellikle konuşma için koyu basılı kâğıtlar kullanırdık.

- 17. Sınıf geçme ve notlandırma sistemi nasıldı?**

10 üzerinden not alıyorduk. 5 ve üzeri geçiyor, altı ikmale kalıyordu. Öğrenciler genelde köylerde öğretmenlik yaptıktan sonra enstitüye geliyordu. Başarısız öğrenci ve 6'nın altında not alan öğrenci hatırlamıyorum.

- 18. Sınavlarınız hangi sıklıkta yapılırdı? Hangi sınavlar çok zorlayıcıydı?**

Her hafta sınav oluyorduk. Zorlayıcı değil ama zevksiz grammar sınavlarıydı.

- 19. En çok önem verdiğiniz ders ya da dersler hangileriydi?**

Tüm dersleri sevdiğimi düşünüyorum. En mutlu olduğum ek branşım olan ve haftada 1 tam gün olan resim, eliş ve heykel çalışmamızdı.

- 20. Aldığınız ama gereksiz olduğunu düşündüğünüz alan ya da eğitim dersleri var mıydı?**

Metodoloji ve eğitim psikolojisi dersleri çok gerekliydi ama derslerin işlenişi ile ilgi uyandırmaktan uzardı.

- 21. Öğretmenlik uygulaması dersiniz eğitiminizin kaçınıcı yılında başladı? Gözlem ve uygulama için hangi okullara gittiniz? Bu ders öncesinde, bir öğretmen adayı olarak nasıl hazırlandınız?**

Biz iki yıllık eğitimin son öğrencileriyiz; 1960'tan itibaren eğitim üç yıla çıktı. Birinci yılın ikinci döneminde staja çıkmaya başladık. İngiliz hocamızın denetiminde plan ve hazırlık yapardık ve staj eğitimi sonrası hoca eleştirirdi. İlk eğitiminde öylesine heyecanlıydım ki sınıfın bütünüyle ilgilenmem imkânsızdı. En önde minicik sarışın mavi gözlü bir çocuğa bakarak anlatmışım dersi. Sonra hoca "İlk gördüğün çocuğa aşık olmak zorunda değilsin." dedi. Sonra hepsine aşık oldum.

- 22. Öğretmenlik Uygulaması dersinize giren hocanız ne kadar sıklıkta sizi izlerdi? Sık sık hocanızı görüp geribildirim alır mıydınız?**

Bir öğretmen mutlaka dersimizi izler ve geri bildirim yapardı. Sonra olumlu ve olumsuz yönleri sınıf içinde tartışırdık.

- 23. İlk kez uygulama okuluna aday öğretmen olarak gittiğinizde ne gibi zorluklar yaşadınız? Sınıf arkadaşlarınızın bu yeni ortamda ne tür sorunları oldu?**

Her sınıfta değişik nedenlerle tepki koyan en az bir öğrenci olduğunu gördüm. Ben ders verirken elindeki çakıyla ahşap pencere kenarını oyuyordu 13 yaşında erkek bir çocuk. Beni dinlemesini söylediğimde daha da şehvetle oynamaya devam etti. Sınıf gülüyordu liderliği kaybedeceğim korkusuna kapıldım sanıyorum. Bir bağırayım dedim. Vazgeçtim. "Arkadaşınız inşaat mühendisi olacak, İngilizceyi sonra öğrenecek." demek geldi aklıma. Pek hoştu. Çakıyı bıraktı. Barış çubuğu içtik ve dersi bitirdim. Çıktığımda bacaklarım tutmuyordu. Arkadaşlarımın da programını bitiremememe, sınıfta disiplini sağlayamama gibi sorunları oldu.

- 24. Ne zaman mezun oldunuz?**

1960 Haziran ayında mezun oldum.

25. Mezuniyet töreniniz yapıldı mı? Bu tür törenler siz öğrenciyken gelenek haline gelmiş miydi?

1960 ihtilali olmadan, öğrenci hareketlerinin arttığı, hepimizin sokaklarda olduğu zaman okul tatil edildi. Evlerimize geldik ve Mersin'de tüm Mersin'i peşimize takıp her gün sokaklarda koca bayraklarla dolaşip konuşmalar yaptık. Halk ağlayarak bize katıldı. Ve ihtilal oldu. Okula gittik ve bize diploma yerini tutan birer belge verip geri yolladılar.

26. Gazi'de, ders dışı etkinlikler için yeterli olanaklar var mıydı? Sizce mevcut olanaklar öğretmen adayları için yeterli miydi?

Olanaklar sonsuzdu. Akşam resim veya beden eğitimine giderdik. Kütüphanemiz harikaydı. Ben 'Winnie the Pooh' ve birçok masal kitabını çevirmiştim. Konferans salonumuz çok amaçlı kullanılırdı. Her ay parti yapılırdı. Her sabah 5'te dört oğlan ve bir ben bahçemizde istasyona kadar koşar dönerdik. Kantin sohbetlerinin ve yatakhane öğretilerinin ne kadar hayata dönük olduğunu mezuniyet sonrasında yaşayarak gördüm. Biz Köy Enstitülü gibi yetiştik; yok, yok. Ayrıca her yer açıldı ve her istediğimiz zaman olanaklardan yararlanabilirdim.

27. Gazi Eğitim Enstitüsünden başarılı pek çok öğretmenin yanı sıra, azımsanmayacak sayıda sanat ve bilim insanı yetişti ve ülkemizin sanat, kültür ve akademik gelişmesine önemli katkılarda bulundular. Örneğin, Gazi mezunu olan Fakir Baykurt, anılarında Gazi'de geçirdiği yıllara, öğrendiklerine, tanıdığı insanlara çok yer veriyor. O yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsüne 'yoksullar üniversitesi' derlermiş. Siz sonraki kuşak öğrencisi olarak bu adlandırmayı nasıl yorumluyorsunuz?

Çok doğru. Biz gerçekten "yoksullar üniversitesi" neden yetiştik. Okul bize öğrenci bulurdu, hafta sonları ders verirdik lüks ihtiyaçlarımız için. Ama gerçekten de paraya hiç ihtiyacımız yoktu. Sabunumuzu bile okul verirdi. İhtiyacı olanlara ayakkabı, ceket gibi giysiler verilirdi. Ben Gazi'de okumamış olsaydım böylesine mutlu bir insan olamazdım.

EK 6: Görüşme: Prof. Dr. Ayhan Sezer

1. BÖLÜM. HİZMET ÖNCESİ DÖNEM-ÖĞRENCİLİK DÖNEMİ

1. Neden İngilizce öğretmeni olmak istediniz? Bu mesleği seçerken İngilizce öğretmeninizden mi etkilendiniz, yoksa ailenizden mi?

Orta Okuldaki ilk İngilizce öğretmenim Necati Saraç'ın etkisi oldu. Bunca yıl sonra hâlâ yüzünü ve sesini, sınıfta yaptıklarını anımsarım.

2. Neden Gazi Eğitim Enstitüsünü seçtiniz?

İlk İngilizce öğretmenimizden sonra Dil-Tarih Coğrafya fakültesinden İngilizce öğretmenlerimiz oldu. Necati Bey'in sınıfta bir dakika bile oturmadan, sınıfta inanılmaz bir enerjiyle çalışmasına alışmıştık; diğerleri masaya oturup, nadiren ayağa kalkıyorlardı. Necati Beyin sınıf içi etkinliklerinden hiç birini uygulamıyorlardı. Necati Bey her dilbilgisi noktasıyla bin bir alıştırma yaparken, diğerleri yemek tarifi yapar gibi, dilbilgisi öğretiyorlardı, ya da öğrettiklerini sanıyorlardı. Orta bir ve ikinci sınıfta Necati Bey bize çok şey öğretmişti. Ondan aldığımız bir hayat dersi de şu oldu. Bir yıl boyunca eski hızını düşürmeden sınıfta ders yaparken meğerse ağır bir hastalık geçiriyormuş; zaten kısa bir süre sonra da vefat etti. Necati Bey, Gazi hakkında tek kelime etmeden Gazi'yi hepimizin gözünde yüceltmmişti. Diğer öğretmenlerimizle karşılaştığımızda Gazi'nin yanında diğer seçeneklerin adı bile olamazdı.

3. Gazi Eğitim Enstitüsüne hangi yıl başladınız?

Gazi Eğitim Enstitüsüne 1966'da başladım.

4. Gazi Eğitim Enstitüsü sınavla öğrenci kabul ediyordu. Giriş sınavıyla ilgili hatırladıklarınız nelerdir? Bu bir yeterlik sınavı mıydı? Sözlü sınava alındınız mı?

O yıllarda her okul kendi sınavını kendi yapıyordu. Sınav sözlü oldu. Bu yeterlikten çok yetenek sınavı olarak algılanabilecek bir sınavdı. Sadece 40 öğrenci alınacağı için çok sıkı bir seçim oldu. Sınavı kazanan arkadaşlarımızdan Şengül'ün sınava hazırlanmak için Redhouse sözlüğünün hemen hemen tamamını ezberlemiş olduğunu öğrenince, sınavı kazanmış olduğum için "ucuz atlatmışım" dediğimi hatırlıyorum.

5. Siz başladığınızda kayıtlı tüm öğrenciler yatılı mıydı? Siz yatılı mıydınız?

Ben yatılı okudum. Gündüzlü öğrenciler de vardı.

6. İlk eğitim-öğretim yılında aldığınız dersleri hatırlıyor musunuz? Bu derslerin şu anda Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği bölümlerinde verilen derslerle benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

İlk öğretim yılı birinci yarıyıl, “intensive” bir çalışma yapıldı. Georgetown Üniversitesi ile ortaklaşa yürütülen bir programla özel olarak Türkler için yazılmış ve Gazi'nin kendi basımevinde basılan kitaplar kullanıldı. O günlerde Cumartesi günleri de yarım gün ders vardı. Hafta içi günde 6 saat, Cumartesi 4 saat tam anlamıyla Audio-lingual yöntemle ders yapılırdı. Her Cumartesi hafta sonu sınavı yapılırdı. Ders kitapları programlı öğretime uygun olarak yazılmıştı; öğretmenlerin her ders saatinde hangi dakikada neler yapacağı belirlenmişti. Böyle bir çalışma biçiminin artık gerçekleştirilmesi mümkün değil çünkü bu yaklaşımda öğretmen soluk almadan çalışmak zorundaydı. Durmaksızın yapılan “choral, group, individual” repetition, chain practice öğretmenlerden hiç eksilmeyen dikkat istiyordu. Sınıflarımız 20 kişilikti ve hiçbir öğrencinin “yanlış” yapmasına izin verilmiyordu. Öğrenci için de bu sıkı takipten kaçmak pek olanaklı değildi. Dersler genel olarak (reading, writing, speaking, grammar, translation, linguistics, methodology, linguistics, gibi) benzer olmakla birlikte tam yıl uygulaması nedeniyle daha derinlemesine işlenebiliyordu. Örneğin, okuma dersi için sınavlarda sorumlu olmak üzere 5 roman “outside reading” olarak verilebiliyordu.

7. Derslerinizi hangi hocalar yürütüyordu?

Georgetown üniversitesinde ELT bölümünde bilim uzmanlığı yapmış Türk öğretim elemanları ile barış gönüllüleri ve İngiliz öğretmenler dersleri yürütüyordu. O zamanki bölüm başkanımız Mehmet Ali Erkiner, barış gönülleri arasından seçimi bizzat kendisi yapabiliyordu.

8. Sizi yetiştiren hocalarınızın nasıl yetiştikleri hakkında bilginiz var mıydı? Bu hocalar hangi süreçleri tamamladıktan sonra ‘öğretmen yetiştirici’ olarak Gazi’de göreve başlamışlardı?

Türk Öğretmenlerimizin hemen hepsi de Georgetown projesi ile ABD’ye gönderilmiş kişilerdi. ABD’de Audio-visual uzmanları olarak yetiştirilmişlerdi.

9. Öğretmenliğinizi en çok etkileyen, sizde en çok iz bırakan hocanız ya da hocalarınız kimlerdi? Bunun nedenlerini belirtir misiniz?

ABD’de eğitim gören öğretmenlerimiz “disiplinli, düzenli, öğrenciyle iletişime açıktı”. Konularına hâkimlerdi ve şimdi düşünüyorum da inanılmaz bir başarıyla dilbilim (Descriptive Linguistics) derslerine de yürütmüşler. Kişilik farkları dışında aralarında bir ayırım yapmak istemem. Ama İngiltere’de mezuniyet sonrası çalışması yapan iki bayan öğretmenimiz bu genel havanın dışındaydı. Türk öğretmenlerimizin hemen hepsi ABD’de “linguistics” eğitimi almışlardı. O tarihlerde henüz Türkiye’de “linguistics” sözcüğü çok yeniydi ve üniversitelerimizde bölümü yoktu. Zaten daha sonra Hacettepe Üniversitesinde açılan dilbilim bölümünün ilk derslerini Gazi İngilizce Bölüm Başkanı Mehmet Ali Erkiner vermeye başladı ve ilk masterlar ve doktoralar onun damgasını taşıdı.

10. Yabancı uyruklu, örneğin İngiliz ya da Amerikalı hocalarınız oldu mu? Gazi Eğitim Enstitüsü, İngilizce Öğretmenliği Bölümünde Gatenby görev yapmıştır. Onunla ilgili bilgileriniz nelerdir?

Çok sayıda barış gönüllüsü ve İngiliz öğretmenimiz oldu. Hornby ve Gatenby’nin izleri bizlere kadar gelemedi, onlar Audio-lingual öncesi kalmıştı.

11. Türk ve yabancı uyruklu hocalarınız arasında uyum ve işbirliği gözler miydiniz?

Gazi’nin en önemli özelliklerinden birinin ne olduğunu yıllar sonra anladım. Daha sonra başka eğitim kurumlarında rastladığım yabancıların pek çoğu “Türkiye’ye lütuf yapar havası” takınmışlardı. Oysa Gazi’de yabancılar da sadece bir öğretmendiler. 1972’de Gazi İngilizce Bölümü artık 4 yıllık yüksek okul olmuştu. Asistan olarak göreve başladığım ilk günlerde o zamanki Bölüm Başkanımız Kadriye Hanım’ın, sınavına geç kalan kendini beğenmiş tavırlarıyla dikkat çeten İngiliz’i herkesin içinde azarlamasını, adamın da kuzu kuzu yüzlerce kez özür dilemesini hiç unutmadım.

12. Öğrenciler ve hocalar arasında ders içi ve ders dışı ilişkiler nasıldı?

Biz birlikte proje yürüten kişiler gibiydik. Öğretmenlerimiz hepimizi çok iyi izler ve tanırlardı. Ben Düzce gibi küçük bir kasabadan Ankara’ya gelmişim. Öğretmenimiz

Naciye Öncül bizi birkaç ay sonra evinde çaya davet etmişti. Çaylar içildi, pastalar yendi; Naciye Hanımın aile fotoğraflarına bakıldı. Naciye Hanımın kızının fotoğrafları da vardı. Ben, “Hocam, kızının çok güzelmiş, ben talibim,” deme cüretini gösterdim. Bunun için aklıma geldikçe hâlâ utanırım ama benim densizliğimi gülerek karşılayan Naciye Hanım, Gazi’nin öğretmen-öğrenci ilişkisini örneklemiş oluyordu. Bir kaza yüzünden okula gelemeyen öğretmenin yerine Bölüm Başkanımız 3. sınıf öğrencisi olarak beni dersi doldurmak üzere yolladı. Bölüm Başkanımız benim dersime hiç girmemişti; ama bütün öğrenciler gibi beni de izliyordu.

- 13. Bir sınıfta ortalama öğrenci sayısı neydi? Kız öğrenciler, şimdi olduğu gibi, o zaman da çoğunlukta mıydı?**

Sınıflar 20 kişiydi ve kız öğrenciler hemen hemen $\frac{3}{4}$ çoğunluktaydı.

- 14. Öğretim dili İngilizce miydi? Eğitim dersleri dışında alan derslerinizde Türkçe kullanılıyor muydu?**

Öğretim dili İngilizceydi. Audio-lingual’ın en ateşli günleri olduğu için derslerde Türkçe konuşmak günahı.

- 15. Hangi ders kitaplarını kullanıyordunuz? Bu kitapları Enstitü ücretsiz sağlıyor muydu? Bu kitaplar yurt dışından getirilen kitaplar mıydı? Türkiye’de basılan ders kitapları var mıydı?**

Temel dilbilgisi kitabımız 14 volume’lık Georgetown-Gazi ortak yapımıydı. Diğer kitapları kendimiz sağlıyorduk. Kitapların hepsi yabancıydı, zaten o günlerde Türkiye’de basılan herhangi bir kitap ta yoktu.

- 16. Hocalarınız ders araç ve malzeme olarak neler kullanıyordu? Dil laboratuvarı var mıydı?**

Gazi’de o günlerin bütün Audio-lingual araçları bulunuyordu. Birinci sınıfta Dil laboratuvarına dinsel bir bağımlılıkla gidiliyordu. Laboratuvar malzemesi de ders kitaplarının bir parçasıydı.

- 17. Sınıf geçme ve notlandırma sistemi nasıldı?**

O günlerde yarıyıl sistemine geçilmemişti. Yıllık notları verilirdi. Yüzlük sistem kullanılıyordu.

18. Sınavlarınız hangi sıklıkta yapılırdı? Hangi sınavlar çok zorlayıcıydı?

Sınavların sıklığı derslere göre değişirdi; sıklığına gelince hiç “Oh, sınav” bitti diye rahatlayabildiğimizi ben anımsamıyorum.

19. En çok önem verdiğiniz ders ya da dersler hangileriydi?

Derslerin hepsini severdim; ama dilbilim özellikle ilgimi çekerdi. Şans olarak Türkçe dilbilgisi öğretmeni Nevin Kardeş, Türkçe kompozisyon öğretmeni Emin Özdemir idi. Biri eski dil, diğeri öz Türkçe yanlısı, ama her ikisi de konularında çok titiz ve hırslıydı. Onların bizim üzerimizden yarışmaları bize de çok şey kazandırdı.

20. Aldığınız ama gereksiz olduğunu düşündüğünüz alan ya da eğitim dersleri var mıydı?

Eğitim derslerimizi hiçbirimiz sevedik; bugün gibi hatırlarım, o zamanların ünlü bir eğitimcisi bize 3 hafta boyunca DALTON planıyla sınıfta mikroskop kullanmanın inceliklerini anlatmaya kalkınca isyan etmiştik. Şimdi o zaman olanlara anlam verebiliyorum. O günlerde henüz “dil eğitiminin” ne olduğu eğitimciler arasında pek bilinmiyordu çünkü dil öğretim yöntemleri için Türkçe kaynak yoktu.

21. Öğretmenlik uygulaması dersiniz eğitiminizin kaçınıcı yılında başladı? Gözlem ve uygulama için hangi okullara gittiniz? Bu ders öncesinde, bir öğretmen adayı olarak nasıl hazırlandınız?

Uygulama son sınıfta başladı. Önce gözlem yaptık Sonra yöntem bilgisi dersi öğretmeni gözetiminde uygulama yaptık. Uygulamadan önce yöntem bilgisi derslerinde alıştırmalar yaptık; ders planlarımız üzerinde tekrar tekrar değişiklik yapıldı. Ders planlarımız dersin her dakikasını kapsayacak şekilde olması gerektiği için uygulamada çok işimize yaradı.

22. Öğretmenlik Uygulaması dersinize giren hocanız ne kadar sıklıkta sizi izlerdi? Sık sık hocanızı görüp geribildirim alır mıydınız?

Sanıyorum bu öğrenciden öğrenciye değişiyordu. İlk gözlemden sonra bazı öğrencilerin daha fazla yardıma ihtiyacı olduğu görülebiliyordu. Öğretmenlerimiz küçük guruplarla çalışıyordu. Bizim gurubun uygulama öğretmeni Mustafa Güzelkaya yeni aldığı Anadolu ile bazen gurubunu uygulama okuluna götürürdü. Yol

boyunca sohbet havasında konuşulurdu. Derslerde genel ve özel uygulama konuları üzerinde tartışılırdı.

- 23. İlk kez uygulama okuluna aday öğretmen olarak gittiğinizde ne gibi zorluklar yaşadınız? Sınıf arkadaşlarınızın bu yeni ortamda ne tür sorunları oldu?**

O günlerin okullarında öğrenciler bugünkünden çok farklıydı. Okulun öğretmenlerinin de öğrencilerinin de bizi rahatça benimsediğini görürdük. Dahası kimi uygulamalarda öğrenciler bir şekilde zorlanan arkadaşımızın açığını kapatmaya çalışırlardı. Artık o öğrencileri bulabilmek zor

- 24. Ne zaman mezun oldunuz?**

1969'da mezun oldum.

- 25. Mezuniyet töreniniz yapıldı mı? Bu tür törenler siz öğrenciyken gelenek haline gelmiş miydi?**

İngilizce Bölümünün kendi özel mezuniyet töreni, aslında bir Antalya gezisiydi ve bu bir gelenektir. Öğretmenler ve öğrenciler otobüsle, öğrenci ve öğretmen olmaktan çok, meslektaş olarak geziyi gerçekleştirirdi.

- 26. Gazi'de, ders dışı etkinlikler için yeterli olanaklar var mıydı? Sizce mevcut olanaklar öğretmen adayları için yeterli miydi?**

Bu sorunun yanıtı şimdiki öğrencileri düşününce biraz hüzünlendirici; çünkü biz o dönemde tam bir 'kültür şöleni' yaşamışız. Sinema salonumuz öğrenci derneği tarafından yönetilirdi. Sık sık konferanslar ve paneller düzenlenirdi. Gazi öğrencileri neredeyse profesyonel düzeyde tiyatro sergilerlerdi. Bayan öğretmenler kız öğrencilerle akşamları tiyatroya giderlerdi. Tiyatro kolları, sinema kolları, spor kolları vardı; kaçırdığımız oyun, kaçırdığımız film yok gibiydi. Anadolu'dan gelen öğrenciler Gazi'de sadece öğretmen olmuyorlardı, kültür ve sanatın bir parçası da oluyordu. Söylemeden geçemeyeceğim; bugün üniversite şenliklerinde "eğlendiriciler profesyonel şarkıcılar/göstericiler". Öğrenciler sadece seyirci. Bu uygulamaya aslında öğrenci şenliği demek bile pek doğru değil. Gazi'de öğrenci şenliklerinde, öğrenciler seyirci değil, şenliği gerçekleştirenlerdi.

- 27. Gazi Eğitim Enstitüsünden başarılı pek çok öğretmenin yanı sıra, azımsanmayacak sayıda sanat ve bilim insanı yetişti ve ülkemizin sanat, kültür**

ve akademik gelişmesine önemli katkılarda bulundular. Örneğin, Gazi mezunu olan Fakir Baykurt, anılarında Gazi’de geçirdiği yıllara, öğrendiklerine, tanıdığı insanlara çok yer veriyor. O yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsüne ‘yoksullar üniversitesi’ derlermiş. Siz sonraki kuşak öğrencisi olarak bu adlandırmayı nasıl yorumluyorsunuz?

Gazi hakkında bilinmeyen gerçeklerden biri de Enstitü Kurulunun işlevidir. Hükümetler Gazi’nin akademik işlerine karışmazlardı. Bu kurul Gazi’ye alınacak öğretim elemanlarının seçimini yapardı. Bu nedenle Gazi’de son derece üst düzeyde bir öğretim kadrosu oluşmuştu. Tarih düşmek açısından belirtmek isterim. 1972’de Gazi Yabancı Diller Yüksek Okulu 4 asistan alabilmek için bir sınav açtı. Sınava 13 kişi katıldı. Dört kişilik kontenjana rağmen bir tek asistan alındı. Sonra hükümetler kıyımaya başladılar. Anılan sınavda 13 kişi arasında on üçüncü olan kişi Buca Eğitim Enstitüsüne öğretmen olarak atandı. Yabancı Diller Yüksek Okuluna sadece politik görüşlerine bakılarak öğretim elemanı tayinleri yapıldı. İngilizce Bölümünün doktora derecesindeki öğretim elemanları Balgat ve Bala liselerine sürüldü.

Diğer bölümlerde de aynı kıyım yaşandı. Örneğin, Gazi’nin dünya genelinde tanınan müzik bölümü bir yıl içinde darmadağın edildi. Hükümetlerin politik ölçütlerle atadığı bir müdür, “her çalgı için ayrı hoca mı olurmuş, ben her çalgıyı çalabilen adamlar tanıyorum, getiririm,” demişti ve getirmişti de. Bunları görgü tanığı, olayların içinde bulunan birisi olarak yazıyorum. 13. kişinin girdiği sınavda sınavı kazanmış kişi olarak yazıyorum. Derse ilk girdiği gün tahtayı yanlışlara dolduran “politik öğretmen” öğrenciler tarafından uyarılınca, “Ben size dil öğretmeye gelmedim, ben size ideolojisini öğretmek için” geldim demişti. Yıl 1972 idi ve Gazi’nin fiilen hayat damarları kesilmeye başlanmıştı. Benim öğrencilik yıllarımda “yoksulluk üniversitesi” sözü unutulmuştu. Zaten bu terim pek doğru da olmazdı. Öğrenciler arasında orta halli ve varlıklı pek çok öğrenci vardı. Benim öğrenci olduğum yıllarda kız erkek eğlenen spor yapan öğrencilere bakıp ta “kubbeli kerhane” diyen yobazlar vardı. Beden Eğitimi Bölümünün 19 Mayıs’ta Harb Okulu öğrencileriyle gösteri yarışına girmesi, Gazi öğrencilerinin tiyatro etkinlikleri, sosyal etkinlikler yobazlara fazla geliyordu.

- 28. Uzun yıllar boyunca, dilbilim ve dil öğretimi alanında lisans ve lisansüstü düzeyde yüzlerce öğrencinin yetişmesini sağlayan bir bilim insanı olarak, mezun olduğunuz bölümünüzle ilgili başka neler söylemek istersiniz?**

İki şey söylemek istiyorum. 2009 yılında mezuniyetimizin 40. yılını kutlamak için toplandık. Bir tane bile firemiz yok. Hâlâ capcanlı Atatürkçü, hâlâ “görev”, hâlâ “yurdum” diyenler topluluğu. Eski solcularımız da sağcılarımızda bu üç noktada tam bir fikir ve ruh birliği içinde. Mezun olduğumuz günlerde, okul hayatları pek başarılı geçmemiş bir kaç arkadaşımız şunu söylemişti: “Mesun olmasına mezun oldum ama ben kendimden memnun değilim. Ben bu halle öğrenci karşısına çıkmam.” Ve çıkmadılar da. Bir gence bu duyguları verebilmiş bir öğretim kurumundan mezun olmak benim için en büyük onur olmuştur. Öğretmen olarak bir başarıım varsa bunu Gazi’ye borçluyum. Hiç olmazsa birkaç öğrencimde olumlu değişiklikler sağlayabildiysem bu borcuma karşılık olsun.

II. BÖLÜM: ÖĞRETMEN YETİŞTİRME

- 1. Türkiye Cumhuriyeti’nin, kuruluş aşaması ve sonrasında, en öncelikli hedefi modern eğitimidir. Üç Batı dilinden birinin öğretilmesi de, eğitimde modernleşme hedefleri içindedir. Bugüne dek pek çok değişiklik ya da gelişme yaşandı. Cumhuriyet’in ilanından bu yana, izlenen yabancı dil öğretimi politikaları konusunda sizin görüşleriniz nelerdir?**

1970’li yılların sonlarından itibaren İngilizce Öğretimi alanı özellikle İngiliz Hükümetleri tarafından İngilizce Öğretim Endüstrisi ve Propaganda Faaliyetleri şekline sokuldu. Ne yazık ki Türk hükümetleri de şu ya da bu şekilde kandırıldı. İngilizce öğretiminin “i” sinden haberi olmayan pek çok sözümlü ona uzman Türkiye’deki dil öğretimi üzerinde yetkili oldular ve Türkiye’nin açık pazar olmasını sağladılar. 1980’li yıllardan beri İngilizce öğretimi İngilizler tarafından ve İngilizler yararına yönlendiriliyor. İngiliz Pit Corder’ın 1973’te yayımlanan *Introducing Applied Linguistics* adlı kitabı sadece bilimsel yaklaşım içermekteydi; ama ondan sonra ELT çalışmaları genel kural olarak endüstriye kurban edildi.

İlginçtir Robert Philipson'ın 1992'de basılan *Linguistic Imperialism* adlı kitabı bile uyuyanları uyandıramadı. Bu konuda British Council'in en yetkili ağzının "Eskiden istediklerimizi elde etmek için askerlerimizi gönderiyorduk; şimdi aynı amaçlarımıza gönderdiğimiz İngilizce öğretmenleriyle ulaşıyoruz," sözünü belirtip geçelim.

2. Türkiye'de Amerikan Barış Gönüllüleri'nin İngilizce öğretiminde yer almaları konusunda düşünceleriniz nedir?

Barış gönülleri içinde iyi niyetli ve nitelikli kişiler olduğu muhakkak. Ama onlar istisnayıydı. Bugün artık ABD'nin kendisinin de itiraf ettiği gibi barış gönüllüleri haberli ya habersiz CIA ajanlarıydı. Geçen yıl açıklama yapan bir eski barış gönüllüsü ABD hükümetinin isteği üzerine gittikleri ülkede etnik yapıdan yeraltı zenginliklerine kadar her türlü bilgiyi topladıklarını ama bu bilgilerin o ülkelerin yararına kullanılacağını sandıklarını, daha sonra da CIA tarafından kandırılmış olduklarını anladıklarını açıkladı.

Ben CIA casusu olarak çalıştıkları belli olan barış gönüllüleri gördüm. Bazı okul müdürleri de gördü. Bu okul müdürleri barış gönüllülerini uyarmaya kalkınca Türk hükümetleri tarafından cezalandırıldıklarını da gördüm. Barış gönüllülerinin büyük bir çoğunluğunun amacı zaten İngilizce öğretmek değildi. Başka söze gerek yok.

3. Türkiye'de 50'li yıllarda Maarif Kolejlerinin kuruluşu hakkında neler söyleyebilirsiniz? Bu okulları, etkili yabancı dil öğretimi açısından başarılı örnekler olarak kabul edebilir miyiz? Bu okullar neden devam etmedi?

Maarif Kolejlerinin kuruluşu çok doğru bir gözleme dayanıyordu. Mademki Batıdan bilim ve teknoloji alınacaktı, mademki bilim ve teknolojiyi Türkçeye çevirmek mümkün olamayacaktı, o halde aktarımı doğrudan İngilizceden yapabilecek kişiler yetiştirmek gerekiyordu. Bu okullar planlandığı gibi devam edebilseydi büyük katkıları olacaktı. Politikacıların dahli bu okulların doğru yolda gelişimini engelledi. Sayıları sadece 6 olan Maarif Kolejleri için bir genel müdürlük vardı. Benim tanıdığım ilk genel müdür İlhami Bey bu kolejlerin başarıya ulaşması için geceli gündüzlü uğraşıyordu. Bu okullara atanacak öğretmenlerin mutlaka derece ile mezun olanlar arasından seçilmesi onun fikriydi. Her kolejin sorunlarını ve gereksinimlerini ezbere biliyordu.

Hükümet değişikliği ile ondan görevi alan kişiyle Diyarbakır Maarif Koleji müdür yardımcısı olarak görüşmeye gittiğimde şaşırarak bana “Aa, Diyarbakır’da Maarif Koleji mi var?” diye sormuştu. Sayın Genel Müdür aslında kaç maarif koleji olduğunu da bilmiyordu. BU okulların amaçlarından haberdar olması ihtimali ise zaten yoktu. Hiç unutmuyorum, Diyarbakır Maarif Kolejine ben ayrılmadan kısa bir süre önce atanan bir öğretmen “Who did go to school?” diye tümceler yapıyordu.

Daha sonra Gazi’ye geldiğimde artık Maarif Kolejlerine tayin için özel bir başarı gerekmiyordu. Gazi’de öğrencim olan ve zar zor sınıf geçen ve babası Milli Eğitim Bakanlığında şube müdürü olan bir Gazi mezunu Ankara Anadolu Lisesine atanıvermişti. Beni ziyarete geldiğinde ona serzenişte bulunmuş ve kendisine varsa öğretmenlik hakkımı helal etmediğimi söylemişim. Daha sonraki tayinler ise daha da kötüleşmişti. Bu koşullar altında başarı beklenebilir miydi?

4. Az sayıdaki Maarif Kolejlerinin ardından başlatılan Anadolu Liselerini dil öğretimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Her türlü olumsuzluğa rağmen yine de ortaya çıkan başarı örnekleri velilerin ilgisini artırmıştı. Talebe yanıt vermem için Anadolu Liseleri başlatıldı. Onların da akıbetleri Maarif Kolejlerine benzedi. Politik tayinler onları da çökertti.

5. Bildiğiniz gibi, Anadolu Liselerinde, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji gibi temel bilim derslerinin öğretim dili İngilizce idi, ya da İngilizce imiş gibi gözüküyordu. Sizce bu, doğru bir çaba mıydı?

Amaç uçmak ise at arabası iş görmez. Tabii ki amaç “teknoloji izleyebilecek” kadar iyi İngilizce öğrenecek öğrenciler yetiştirmek ise seçilen yol, doğru yoldu. Ama uygulamada üç hata vardı: Uçaklar yerine at arabaları işe koyuluyordu. Açılması gerekenden on kat fazla okul açılmıştı. Bu okullara yetecek nitelikli öğretmen ve bu programlara uyum sağlayabilecek öğrenci bulmak imkânsızdı. Aslında bulunsa bile alınmaları hataydı çünkü bu sayıya gereksinim olamazdı. Okulların açılış amacı tamamen unutulmuştu. Yani aslında bu okulların adından başka hiçbir şeyleri “Anadolu Lisesi” değildi.

Bu konudaki en üzücü gerçek şu: fen bilimlerine yatkın öğrencilerin alınması için açılmış bu okullar şimdi sadece diğer okullara göre göreceli olarak daha iyi İngilizce öğrettikleri üniversitelerin dil bölümlerine girmek isteyenler için bir basamak olma

durumuna indirgenmişlerdir. Bu, bilgisayar üretmek için büyük masraflarla kurulmuş bir fabrikanın bilgisayar üretmediği için bilgisayar kılıfı üretmeye başlaması gibi bir durumdur.

- 6. 1980’li ve 90’lı yıllarda ‘Yabancı Dille Eğitim mi, Etkili Yabancı Dil Öğretimi mi?’ tartışmaları yapılyordu. Bu tartışmalara, dil öğretim uzmanlarının yanı sıra edebiyatçılar, politikacılar, özel okulların yöneticileri ve çalışma alanları dil öğretimi ya da dilbilim olmayan diğer bilim insanları da katıldı. Farklı görüşler, günlük gazetelerdeki köşe yazılarına bile yansdı. Sizce böyle bir tartışma hangi nedenlerle başladı?**

Bu tartışmalar tam bir kavram karışıklığı yumağı içinde yapıldığından, tartışmaya katılanların kavramları farklı farklı algıladığından geriye pek bir şey kalmadı. Şu kadarını söylemek isterim: Yabancı Dille Eğitimin sadece yabancı dille yapılması gerekmiyor. Diğer taraftan etkili yabancı dil öğretimi zorunlu olarak bir miktar yabancı dille eğitim gerektirecektir. Bunlar ZIT değil, birbirlerini tamamlayıcı yaklaşımlar olmak zorundadır.

Yabancı Dille Eğitime Hayır diyenler, İngiliz uzmanların Türk okullarında oluşturdukları ahmaklığın farkına varmışlardı. Bir öğrenci diyelim ki İngilizce olarak üçgeni tanımlıyor, üçgenin bütün özelliklerini sıralıyor. Bu öğrenci bu bildiklerini Türkçe ifade edemiyorsa o İngilizce öğrenen bir Türk değil, İngilizleşmiş bir Türktür. Yabancı Dille Eğitime Hayır diyenler, çalışmalarını sadece İngilizce yapan Türk bilim adamlarının aslında Türk bilimine hiç katkısı olmayan İngilizleşmiş bilim adamları olduğu gerçeğini vurgulamak istiyorlardı.

- 7. Bu tartışmalarda yer aldınız mı? Sizce bu tartışmaların çalışma alanımıza yararı oldu mu? Bugün bu konudaki görüşleriniz nelerdir?**

Tartışmaların yararı olduysa da bu yararın dil öğretmenleri arasında pek görülmediğini söylemek mümkün. Hâlâ öğrencilerine kesinlikle iki dilli sözlük kullanmayı yasaklayan, hâlâ Türkçe açıklamalı ders kitaplarına karşı çıkan öğretmenler çoğunlukta. Bilimsel gerçek şu: Bir yabancı dil öğrencisi, kendini yabancı dilde ifade edebilmeli, ama aynı bildiriği kendi anadilinde de ifade edebilmelidir.

İngiliz uzmanların Türk öğretmenlere dinsel kurallar olarak kabul ettirdikleri şu yargılara bakalım:

İngilizce öğrenenler tek dilli sözlük kullanmalı

İngilizce öğrenenler asla çeviri yapmamalı

İngilizce öğrenenler dilbilgisi ile vakit kaybetmemeli

Bilimsel gerçek şu: yabancı dildeki bir sözcüğün kendi anadilinizdeki karşılığını bilmiyorsanız, o sözcüğü öğrenmiş olamazsınız. Bu gerçeği bilen bazı şirketler şimdi İngilizce-İngilizce-Türkçe sözlükler basmakta.

EN BASİT ŞEKLİYLE:

Boğaziçi Üniversitesi Yabancılara Türkçe öğretiyor. İngilizce açıklamalı ve dilbilgisi ağırlıklı. Neden? Boğaziçi Üniversitesi öğretim elemanları açıklıyor: Çünkü başka türlü öğrenmiyorlar.

Boğaziçi Üniversitesi Türklere de İngilizce öğretiyor. Türkçe açıklama yok, dilbilgisi yok. Neden? Boğaziçi Üniversitesi öğretim elemanları açıklıyor: Çünkü İngiliz Uzmanlar öyle istiyor.

Bir anımı paylaşayım. İngiliz yazar Don Byrne ile Ankara’da dolaşıyoruz. Kendisinin Türkçeye merak sardığını ve Türkçe çalışmak istediğini söyledi. Birlikte bir kitapçıya gittik ve bir Türkçe dilbilgisi kitabına baktı. Dedi ki: “Benim bu kitabı okuyup anlayacak düzeyde Türkçem olsa bu kitaba zaten ihtiyacım olmaz.”

8. **4306 sayılı yasanın çıkarılmasıyla, 1997–1998 eğitim-öğretim yılından itibaren zorunlu temel eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılmış ve İngilizce öğretimi 4. sınıfta başlatılmıştır. O yıllarda ‘Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi’ konusunda yeterince hazırlık yapılmış mıydı? Son yılların bu önemli değişikliği ile ilgili ne düşünüyorsunuz? Bundan sonrası için öngörüleriniz nelerdir?**

9. **İngilizce öğrenmeye başladığımız ilk yıldan bu yana, malzeme ve ders kitapları konusunda pek çok değişiklik oldu. Tek bir ders kitabının kullanıldığı, hatta kuşaktan kuşağa aktarıldığı günlerden bugünün çok kitaplı, destekleyici ders malzemeli ortamına gelindi. Ders kitaplarının hazırlanması, seçimi, kullanımı**

ve değerlendirilmesi konusunda şimdiye dek ihtiyaçlara yönelik, bilimsel gelişmelerle tutarlı ve ekonomik bir yol izlendi mi?

- 10. MEB'in ders kitapları hazırlatmasını ve ücretsiz dağıtmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce, bu kitaplar hazırlanırken öğretmenlerin görüşleri ve önerileri dikkate alınıyor mu? Kitapları hazırlayanlar ve sınıflarda kullananlar arasında böyle bir ilişki var mı?**

Fikir güzel. Uygulama ayrı bir şey. Hele öğretmenlerin zorunlu olduğu için bu kitapları aldırıldığı ama kullanmadıkları, bunun yerine yardımcı kitap diye aldırılan yabancı kitapların kullanılması sorunu başka bir noktaya götürüyor.

Kabul etmemiz gereken bilimsel bir gerçek var: Bir ülkenin yabancı dil kitapları o ülkenin insanları tarafından yazılmalıdır. Türkiye dışında Avrupa ülkeleri bu yolu izliyor.

Bugüne kadar öğretmenlerimizin görüşlerini büyük ölçüde dolaylı ya da doğrudan İngiliz uzmanlar ve İngiliz ders kitapları belirlemiştir. Doğru yolu bulmak için Pit Corder'un anılan kitabına bakmak yeterli olacaktır.

- 11. Avrupa Birliği'ne üyelik süreci, İngilizce öğretimini nasıl etkiledi/ etkiliyor?**

Avrupa Birliği üyelik süreci doğası gereği dayatmacı bir süreç. Sürecin amacı da Avrupa Birliğinin çıkarlarını korumak. Bugünkü şekliyle Avrupa Birliği ile Türkiye'nin çıkarları uyumlu değil. Avrupa Birliğinin Türkiye'ye biçtiği kaftan, Türkiye'nin giymek istediği kaftan değil. Avrupa Birliği üyelik süreci, İngilizce öğretimini Türkiye'nin sömürgeleş-tirilmesinin daha etkin bir aracı haline getirmektedir.

- 12. Görüşmemizin ilk bölümünde, mesleğinizi seçmenizde etkili olmuş, GEE mezunu öğretmeninizi andınız. O öğretmeninizden sonra gelen fakülte mezunu İngilizce öğretmenlerinizin çalışma biçimlerinin etkili olmadığını da belirttiniz. Sizin ortaokul öğrencisi olduğunuz yıllardan bu yana, Türkiye'de İngilizce öğretmeni yetiştirme tek kaynaktan yapılmıyor; yani, yalnızca eğitim enstitüleri ya da**

eğitim fakülteleri ğretmen yetiştirmiyor. Öğretmen yetiştirmek gibi bir amaçları olmadığı halde İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Dili ve Edebiyatı, eviri ve İngiliz Dilbilimi bölümlerinin mezunları İngilizce ğretmeni olarak çalışıyorlar. Bu konudaki görüşleriniz nedir?

İngilizce ğretmenin dağarcığında edebiyat, dilbilim, alan bilgisi, yöntembilim, ve genel eğitim bilgileri olmak durumundadır. Bu dağarcığı uygun şekilde dolduran programlar başarılı, değerleri başarısız olacaktır.

13. Yukarıda andığımız bölümlerden mezun olanlar için iki yarıyıl süren İYP (İngilizce ğretmeni Yetiştirme Programı) programları yapıldı. Yalnızca iki yarıyıl süren bu programlar İngilizce ğretmeni yetiştirmek için yeterli mi?

Bu süreden çok nitelik sorunu olmalıdır. Bugünlerde İngilizcede sık sık kullanılan bir sözcük var: UNEDUCATE. Üzülerek görüyorum ki bazı İYP programları UNEDUCATE yapıyor. Onlar için iki yarıyıl gereğinden de uzun bir zaman. EDUCATE yapan programlar için de yeterli bir zaman.

14. 1987 yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin 2. Sayısında 'Türkiye'de İngilizce ğretiminin Yönlendirilmesinde Eğitim Fakültelerinin Yeri' başlıklı makalenizde, eğitim fakültelerinin, İngilizce öğretimini yönlendirmede en yüksek düzeyde bilimsel yeterliliğe sahip kuruluşlar olmak durumunda olduklarını yazmışsınız. Aradan 23 yıl geçmiş. Eğitim fakülteleri bugün ne durumdalar?

Umulan ya da beklenen gelişmeler olamadı. Aşağı yukarı bütün Türkiye'de Eğitim Fakülteleri kadro bulunacak yerler olarak kullanılmakta. Kimi zaman kadro bulma endişesiyle Eğitim Fakültelerine gelen ğretim üyelerinin kendi çalışma alanlarını da birlikte getirdikleri görülmektedir. İngilizce ğretmenliği programında 17. Yüzyıl İngiliz romanı, 18. Yüzyıl İngiliz şiiri gibi dersler olabilmektedir.

15. İngilizce ğretimi alanında yapılan bilimsel çalışmaları, ülkemizdeki sorunlara çözüm getirebilecek çalışmalar olarak görüyor musunuz?

Ne yazık ki hayır. Çalışmaların büyük bir kısmı yurt dışında yapılan çalışmalardan esinlenmektedir.

- 16. Sizce, İngilizce öğretimini her kademedede daha etkili kılmak, nitelikli öğretmen yetiştirmek için üniversiteler ve bakanlık arasında yeterli işbirliği olduğunu düşünüyor musunuz?**

Hayır, yok. Doğrusu olması da pek mümkün değil. Bunun nedeni de Milli Eğitim Bakanlığının isteksizliği kadar üniversitelerin tutumlarıdır. Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol öğretmen yetiştirme konusunda çok katılımlı bir toplantı düzenlemişti. Toplantıya katılan bazı üniversite temsilcileri tartışmayı “Eğitim Fakülteleri kapatılsın mı?” zeminine çekmeye çalışınca işbirliği fırsatı da çıkamadı.

- 17. MEB, İngilizce Öğretmenleri için yeterli hizmet-içi olanakları sunuyor mu? Günümüzde hizmet-içi programları nasıl düzenlenmeli? Eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği Bölümleri’nde çalışan öğretmen yetiştiriciler bu programlarda görev almalı mı?**

Hizmetiçi eğitim bugünkü şekliyle idari bir yapılanma olarak görülüyor oysa akademik yapılanma söz konusu olmalı. Hizmetiçi eğitim programlarında görev alacaklar kurumsal bazda değil kişisel bazda seçilmeli. Eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştiricisi konumunda olanlar arasında bu işe uygun olmayan pek çok kişi bulunabilir.

- 18. Mesleki örgütlenme İNGED, 90’lı yılların ortasında kuruldu ve etkinliğini sürdürüyor. Böyle bir örgütlenmeyi gerekli görüyor musunuz? İNGED’in bugüne dek gerçekleştirdiği etkinlikler konusunda görüşleriniz nelerdir?**

İNGED’in kuruluş aşamasında vardım ve aslında fikir babalarından biriyim. İNGED fikrinin ortaya atılmasının asıl nedeni, Türkiye’deki İngilizce öğretimini yabancıların arzu ve çıkarlarına göre değil, Türkiye’nin çıkarlarına göre şekillendirmeye katkıda bulunacak bir organ oluşturabilmektir. Daha kurulmadan “yer temin edilecek” gerekçesiyle USIS’le ortak hale geldi. Akademik yönden de onların uzantısı oldu. Özgün bir katkıda bulunabilmesi de imkânsız hâle geldi.

Ne yazık ki sayımız çok daha fazla olmasına rağmen Almanca öğretmenleri gibi “bağımsız bir İngilizce meslek örgütü” oluşturamadık. Böyle bir örgüte bugün her zamankinden fazla gereksinme vardır.

19. ‘Türkiye’de İngilizce Öğretimi ve İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Tarihi’ konulu bu çalışmada yer almasını uygun bulduğunuz başka konular var mı?

Türkiye’de İngilizce öğretimi ve İngilizce öğretmeni yetiştirme tarihi, mutlaka bu konuda dış kredilerle yapılıp astronomik rakamlara mal olan ve akademik çevrelere bile açıklanmayan projelerin dökümünü de içermelidir.

III. BÖLÜM: ÖĞRETMENLİK DÖNEMİ VE MESLEKİ GELİŞME

1. Mezuniyetinizi izleyen eğitim-öğretim yılında hemen atandınız mı? İlk görev yaptığınız okul neredeydi? Hangi kademedede (lise- ortaokul) ders vermeye başladınız?

Şimdi üniversite mezunlarına düş gibi gelebilir ama o dönemde Haziran’da mezun olup Temmuz’da maaş alınırdı. Bunu da DEPO TAYİNİ yöntemi ile yapıyorlardı. Yani, mezun olur olmaz, devlet memuru oluyordunuz. Henüz görev yeriniz belli olmadığı için Ankara’da bir okula geçici tayin yapılıyordu. İlk görev yerim o zaman ki adıyla Diyarbakır Maarif Koleji oldu. O tarihte (1969) Türkiye’de sadece 6 Maarif Koleji vardı ve derece ile mezun olanlar atanıyordu. Kolejler hazırlık sınıflarıyla birlikte 7 yıldı.

2. Göreve başladığınız ilk gün neler hissettiniz?

Galiba en güçlü duygum “öğrendiklerimi uygulamaya koymak” arzusuydu.

3. Haftada kaç saat dersiniz vardı?

Maaş karşılığı 18 saat ders verme zorunluluğu vardı ama Hazırlıktaki yoğun İngilizce programı nedeniyle 30 saate kadar çalıştığımız oluyordu.

4. Okul yönetiminin, sizin gibi mesleğe yeni başlayan genç öğretmenlere karşı tutumu nasıldı?

Daha ilk günden “sorumluluk sahibi meslektaş” olarak görüldüğümüzü anımsıyorum. Zaten bir yıl sonra stajyerliğim biter bitmez müdür yardımcılığı görevini üstlenmek zorunda kaldım. Benimle birlikte 8 yeni öğretmen atanmıştı ama sadece iki erkek

vardı. Okulun yatılı öğrencileri de olduğu için müdür yardımcılığı görevi geceleri de yapılması gereken görevler içerdiği için iş erkeklere kalıyordu. Bütün öğretmenler ve yönetimde “ekip olarak” çalışma yaklaşımı vardı.

5. Mesleğinize yeni başladığınızda, öğrencilerinizle sınıf içi ve dışı iletişiminizde zorluklarınız oldu mu? Olduysa belirtir misiniz?

Diyarbakır Maarif Kolejinin pek çok öğretmeni Amerikalı barış gönüllüsüydü. Öğrencileri, kendi ülkelerindeki öğrenciler gibi davranıyorlardı. Daha da kötüsü fiilen hiçbir öğrenciye zayıf not vermiyorlardı. Sonuçta 1956’da kurulan Maarif Koleji mezunları 1969’a kadar üniversiteye girememişlerdi.

“Sınıfta kalmak” kavramı ilk yıl öğrencilerin büyük tepkisini çekti ama çabuk uyum sağladılar. Sınıf geçmek için çalışmak gerektiğini kabul eden öğrenciler, üniversite sınavlarında da başarılı olmaya başladılar.

6. Velilerle iletişiminiz nasıldı? Sıkıntılarınız oldu mu? Olduysa belirtir misiniz?

Genel olarak velilerden saygı gördük. Sadece Amerikalılara özenip son sınıf öğrencileriyle arkadaşça bira içen Türkçe öğretmeni bunun cezasını çok kötü çekti. Veliler, mezun olamayan çocuklarının başarısızlığının nedeni olarak “onları ayartan” öğretmeni gördüler ve oldukça büyük bir sıkıntı yaşandı.

7. Kullandığınız ders kitapları hakkında bilgi verir misiniz?

Hazırlık için English 900 dizisi kullanıldı. Bu 6 kitaplık bir Audio-lingual dizidir.

8. Ders kitaplarınızı desteklemek için ne tür malzemeler kullandınız?

Yardımcı kitapları ve laboratuvar ile desteklenen yoğun bir program uygulandı. Hazırlık programının büyük başarı kazandığını söyleyebilirim.

9. Çok sayıda İngilizce öğretmeni, fakültede öğrendiklerinin, gerçek okul ortamlarında işe yaramadığından, karşılaştıkları sorunları çözmede meslek öncesi eğitimin yetersiz kaldığından yakınır. Siz aynı şeyleri yaşadınız mı?

Hayır. Biz zaten Audio-lingual yönetime göre hazırlanmıştık. English 900 da bu yönetime dayalıydı. Yani öğrenci olarak öğrendiklerimizi bu diziyiyle birebir uygulamaya fırsatımız oldu.

10. Öğretmenlik yaptığınız yıllarda hizmet içi eğitim olanaklarınız var mıydı?

Bakanlık böyle çalışmalar düzenliyor muydu?

Hizmet içi eğitim vardı ama kolejlere atananlar dereceyle mezun oldukları gerekçesiyle bu çalışmalara çağrılmıyordu. Aslında bu da anlaşılabilen bir şeydi çünkü hizmetiçi eğitimi de bizim öğretmenlerimiz sürdürüyordu. Yani biz zaten 3 yıl onlarla çalışmış durumdaydık.

11. Mezun olduktan sonra mesleki gelişiminiz için neler yaptınız?

Yayınları ve toplantıları izledim.

12. Mesleki gelişmeleri izlediğiniz bir yayın ya da yayınlar var mıydı?

O dönemin en önemli meslek dergisi *English Teaching Forum*'du.

13. Gazi Eğitim Enstitüsünde öğretim elemanı olarak çalışmaya ne zaman başladınız? GEE'de çalışmayı istemenizin nedenleri nelerdir?

Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü 4 yıllım yüksek okul olmuş ve asistan arıyordu. Akademik çalışma fırsatı olarak görerek 1972'de asistan oldum.

14. GEE'de kaç yıl çalıştınız? Hangi dersleri verdiniz?

Dört yıl çalıştım; okuma, yazma ve çeviri dersleri verdim.

15. GEE'de öğrencilik ve hocalık yaptınız. Bu iki dönem arasında eğitim-öğretimin niteliği açısından farklılıklar var mıydı?

1972'den sonra Türkiye'yi saran buhran en çok eğitim kurumların ve özellikle de Gazi'yi etkilemiştir.

a) Bizzat politikacıların desteklediği sağ-sol çatışmaları eğitimi çok olumsuz etkilemiştir.

b)1972 yılı kırılma noktası olmuştur. 1972 Haziranında Gazinin Yabancı Diller Yüksek Okulu kendi elemanlarını son kez kendisi seçebilmiştir.

O tarihten sonra Gazi'nin kuruluşundan beri uygulanan akademik özgürlüğüne son verilmiş ve bütünüyle politik tayinler yapılmıştır.

Yine o tarihten sonra hükümetler bölümün 20'şer öğrencilik 2 sınıf ilkesini çiğneyip fiziki olarak sadece 20 kişi alabilen sınıflara 40 kişi doldurulmuştur.

Bununla da yetinmeyen hükümetler Bölümün bütün itirazlarına rağmen gece bölümüne öğrenci almaya başlamışlardır.

Bu politikacı aymazlığının en trajikomik olgularından biri gece bölümü kontenjanının 89 olarak belirlenmesidir. Yirmi kişilik sınıfa 40 kişi sığıyorsa 44-45 öğrenci de sığar diye düşünülmüş olabilirdi. 89. öğrencinin tanınmış bir şahsiyetin kızı olması dehşetin boyutlarını gösterebilir.

Hükümetler bununla da yetinmediler; kendilerine kayıtsız şartsız kuy olmayacaklarını düşündükleri Georgetown projesi ile kendilerine yüz binlerce dolar yatırım yapılmış DOKTORA'lı öğretim elemanlarını Balgat Lisesine hatta Bâlâ lisesine atadılar.

Gazi'nin tanınmış müzik ve resim öğretmenleri de ya başka yerlere atandılar ya da kendileri baskıya dayanamayıp ayrıldılar.

Eğer o günlerde Türkiye işgal edilmiş olsaydı bir eğitim kurumuna ancak bu kadar zarar verilebilirdi.

Gerek kendine “sol” diyen hükümetler gerekse “milli cephe” hükümetleri sanki bir yarıştaydılar. Biri Gazi'ye bir darbe indirirse diğeri mutlaka iki darbe indiriyordu.

Benim Gazi'de öğrenciliğim ile asistanlığım arasında takvim yılı olarak sadece 3 yıl vardı; ama eğitim kalitesindeki düşüş en az elli yıllık, belki de yüz yıllık bir süreç düşüşüydü.

Hele kendisi de eğimci olan bakan Dr. Mustafa Üstündağ'ın fiili 22 gün eğitim ile lise mezunlarını, ortaokul ve lise öğretmeni olarak ataması, dünya eğitim tarihinin en kara lekesi olmuştur. Bu Osmanlının bir döneminde parayla ünvan satılmasının Üstündağ uygulaması olmuştur.

Kısaca sağ ve sol hükümetler el ele Gazi'deki eğitimi yok mertebesine indirmişler.

- 16. Göreve başladığınız yıllarda İngilizce öğretmenleri için yurt dışı burs olanakları var mıydı? USIS, British Council, MEB, Birleşmiş Milletler, UNESCO gibi kurumlar burs veriyor muydu?**

Evet.

- 17. Özgeçmişinizden Fulbright bursuyla Amerika'ya gittiğinizi biliyorum. Ne zaman gittiniz? Eğitim programınız neydi? Bu deneyiminizle ilgili bilgi verebilir misiniz?**

1972’de Fulbright bursuyla Amerika’ya gittim. Program çok iyi hazırlanmıştı. 10 kadar ülkenin İngilizce eğitimcisiyle ELT konusunda görüş ve deneyimlerimizi paylaşmak fırsatı doğdu. Bir yarıyıl Pittsburg Üniversitesinde MA programına katıldık. O dönemde Pittsburg Üniversitesi ELT programıyla öne çıkmıştı. Anthony Edwards ve Paulston oradaydı. ELT bölümü MMC (Mimicry-memorization-Communication) yaklaşımıyla kendi ürettiği ders malzemelerini deniyordu. Biz de bu malzemelerle yabancılara İngilizce öğretme fırsatı bulduk. Dersler videoya çekildiği için değişik ülkelerden gelen İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi etkinliklerini gözlemlene fırsatımız oldu.

Benim katıldığım programı Eğitim Dairesinin hazırladığı bir programdı ve çok iyi hazırlanmıştı. Programın başındaki kişi uzun yıllar boyunca kazandığı deyimle son derece yararlı oluyordu.

18. Sizce, çok sınırlı sayıda da olsa, İngilizce öğretmenlerine verilen bu tür

bursların ya da yurt dışında düzenlenen yaz okullarının yararları nelerdir?

Burada anahtar DOĞRU SEÇİM olmalıdır. Hep yurt dışına gönderilecek öğretmenlerin seçimi, hem de gidilecek programın seçimi önemlidir. Yanlış seçim, faydadan çok zarar getirir.

Bu konuda örnek vereyim. Pittsburg Üniversitesinde Methodology dersinin öğretim görevlisi Howard Selekman adlı bir Yahudiydi. 10 kişilik Master dersinde ilk üç hafta biz üç Türk’ün olduğu tarafa göz bile atmadı. El kaldırdığımızda görmezden geldi. Bu arada “kendisinin ne kadar hoşgörülü bir öğretmen olduğunu, böyle olunması gerektiğini, ders verdiği Pazar okulunda kendisine küfreden öğrencisine bile güler yüzle yaklaştığını” anlatıyordu.

Ayağa kalktım, “Bay Selekman,” dedim, “On dakikadır öğretmen hoşgörüsünden söz ediyorsunuz, diğer yandan üç haftadır bir insana, üstelik de öğrenciniz olan insana yapılabilecek en büyük hakareti yapıyor, üç Türk öğrencinizi yok varsayıyorsunuz. Bunu da Arap-İsrail savaşını bahane ederek yapıyorsunuz. Unutmayın biz size küfretmedik. Buna rağmen bizi sevmeniz gerekmiyor, aynen bizim de sizi sevmemiz gerekmediği gibi. Ama üniversite eğitimi almış kişiler olarak şu içinde bulunduğumuz durum utanç verici, sorumlusu da hoşgörüsüyle övünen sizsiniz, hiç olmazsa bize ‘ben sizi sınıfımda istemiyorum), deme nezaketini gösterebilirdiniz” anlamında bir şeyler söyledim.

Bunları yumuşak bir tonla ifade ettim ve Mr. Selekman'ın kıpkırmızı kesildiğini fark ettim. Sınıfta bulunan Hollandalı, Meksikalı, Paraguaylı Finlandiyalı vb. İngilizce öğretmenlerine “hoşgörü” nutuklarının ne kadar anlamsız geldiğini anlayıvermişti.

O dakikadan sonra başka bir Mr. Selekman ortaya çıktı. Resmen özür dilemedi ama sınıfta Türklerle ilişki kurmaya özel ilgi gösterdi.

Yurtdışına gidenlere Selekman gibi kişilerle karşılaşabilecekleri anlatılmalıdır. Aslında Mr. Selekman iyi niyetle yapılan bir eleştiriyi hemen kabullenmişti. Bugünlerde çok daha die-hard yabancı eğitimci olabilir.

Diğer taraftan, yanlış seçimle yurtdışına gönderilen Türk öğretmen de pek çok soruna neden olabilir. Zaman zaman böyle seçimlerin yapıldığı da bir gerçek.

19. Yüksek lisans ve doktora yapmayı neden istediniz? Hocalarınız tarafından yönlendirildiniz mi?

Yönlendirme oldu. Ben de zaten Gazi'de akademik çalışma yapma kararı vermiştim.

20. Yüksek Lisans ve Doktora tez konularınız nelerdir?

Benim postgraduate yıllarında henüz ELT doktora programları yoktu; uygulamalı dilbilim alanı vardı ama o alan da doktora çalışması yapılabilecek derinlikte değildi. 1970'li yıllar betimsel dilbilimin altın yıllarıydı ve alan çalışması dalında pek çok bilim uzmanlığı tezi yazılıyordu.

Bilim Uzmanlığı tezim *Actor and Participant in Adyghe* idi. Bu çok uzun bir çalışma olmuştu. Ama sanıyorum bu uzun çalışma “dil olgusunu” bana gerçekten kavratan çalışma oldu. Dil öğretim çalışmalarına sadece Hint-Avrupa dil ailesi gözüyle bakmanın ne kadar yanlış olduğunu yaşayarak gördüm. Hâlâ da şu inancımı koruyorum: Hint-Avrupa dil ailesi dışında bir dili derinlemesine incelemeyen bir kişinin dilbilimciliğinin hem eksik kalacaktır. Adyghe'nin (Çerkezce) sesbilimi ve sözdizimini incelerken sadece Hint-Avrupa dillerine dayalı açıklamaların ne kadar yetersiz ve yanıltıcı olduğunu gördüm.

Doktora çalışmam artık 1970 sonlarında tartışmasız liderliği ele geçirmiş Üretken-dönüşümlü dilbilgisi bakış açısıyla Türkçe ve İngilizce Tümcelerinin Karşılaştırılması oldu.

Ara not olarak belirteyim: Türkçe'de bir tek üretken-dönüşümlü dilbilgisi yazılmadan Üretken-dönüşümlü dilbilgisi yerine yine Chomsky'nin ortaya attığı yeni

bir kurama bıraktı. Ne yazık ki Chomsky'nin sonraki kuramları dilbilgisi yazımı için uygun olmadı.

21. Siz lisansüstü çalışmalara başladığınızda dilbilim ve dil öğretimi alanında hangi üniversiteler lisansüstü programlar açmıştı?

Türkiye'de ilk dilbilim bölümü Hacettepe Üniversitesinde İngiliz Dilbilimi adıyla açıldı. ELT bilim uzmanlığı programları ise ancak eğitim faküllerinin kurulması ile mümkün oldu.

İngiliz Dilbilimi Bölümü ile eşzamanlı bir Türk Dilbilimi Bölümü açılmaması yanlış anlamalara neden oldu. Dilbilimin "İngilizce Öğrenme" anlamına geldiği zannedildi. Öyle ki çok daha sonra Dil-Tarih Coğrafya Fakültesinde kurulan Türk Dilbilimi mezunlarına Türkçe öğretmeni değil, İngilizce öğretmeni olma hakkı verildi. Bu yanlışlığın düzeltilmesi çok uğraşılmasına rağmen düzeltilemedi. Bugün hâlâ akademik çevrelerde bile dilbiliminin "İngilizce çalışmak" olduğu kanısı yaygındır.

Hacettepe Üniversitesinde de bir garabet yaşandı; 1996 yılına kadar, İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünde bilim uzmanlığı programı var gerekçesiyle Eğitim Fakültesinde ELT bilim uzmanlığı programı açılmasına izin verilmedi.

22. Lisansüstü çalışmalarınızı yaparken yurt dışına gittiniz mi? Çalışmalarınız için böyle bir ihtiyaç duydunuz mu?

Fulbright bursuyla ABD'ye gittiğimde Gazi'de asistanlık tezini yazmakla meşguldüm. Pittsburg Üniversitesindeki program çok ciddi bir dilbilim katkısı içeriyordu. Ciddiyetini şöyle açıklayabilirim: Anthony Edwards, "İki hafta ders kaçıran bir daha derslere gelme zahmetine katlanmasın, her hafta ödev verilecek, ödevini ders gününe yetiştiremeyen artık zahmetine gerek yok," dedi ve bu ilkeler uygulandı.

Aslında Edward'ın dersleri bana hiç de zor gelmemişti çünkü Gazi'de öğrenciliğimiz sırasında betimleyici dilbilimi zaten çok iyi çalışmıştık.

Edwards'ın dersi sınıfın yarısının dersi bırakmasıyla devam etti.

Belirtmek istediğim nokta şu: Aktarılan dilbilim ve ELT bilgisi için ABD'ye gitmek gerekmiyordu ama öğretim üyesinin akademik özgürlüğü ve derse devam ve ödevleri günü gününe yetiştirme zorunluluğu ve bi hususlarda "zero tolerance" uygulanmasının başarının temel dayanağı olduğunu görebilmek açısından önemliydi.

Ek 7: Görüşme: İbrahim Barbaros

İBRAHİM BARBAROS'A YÖNELTİLEN GÖRÜŞME SORULARI

- 1. Eğitim hayatınızdan bahseder misiniz? Nerede başladınız, hangi okullardan mezun oldunuz? Yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye ne zaman başladınız? İngilizce öğretmeni olmaya nasıl karar verdiniz?**

Kuşadası'nda ilk ve ortaokulu, Çanakkale'de öğretmen okulunu ve Ankara'da Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümünü tamamlayarak İngilizce öğretmeni oldum. Ortaokula başladığımda İngilizce öğrenmeye başladım. Öğretmen okulu programında İngilizce dersi yoktu. İlgi duyanlar için açılan kurslara katılarak, yabancı öğrencilerle mektuplaşarak İngilizce öğrenmeye devam ettim. İlkokul öğretmenliğini çok sevmeme rağmen yaşam koşulları çok zor olan bir köye atanırsam yüksek öğrenime başvurmamış olmamak için kazanmamı mümkün görmediğim Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümüne başvurduğum. Erzurum ilinde atandığım köyde koşullar çok zordu ve ben mümkün görmediğim Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümünü kazandım(1964) ve öğrenime başladım.

- 2. İngilizce öğrenme sürecinizde neler yaşadınız? Gittiğiniz okullarda aldığınız İngilizce öğretimini ve İngilizce öğretmenlerinizi anlatır mısınız? Siz İngilizce**

öğrenirken hangi ders kitapları ve yardımcı ders araçları(görsel-işitsel) kullanılıyordu?

Ortaokul İngilizce öğretmenim, nedeni bilinmez, benimle özel olarak ilgilendi, evinde ücretsiz özel dersler verdi, böylece ilgi ve öğrenme isteğim arttı. Ders geçme kaygısı olmayan öğretmen okulundaki kurslar ise çok zevkli geçirdi. Öğretmenler arkadaş gibi davranır, aylık programları birlikte hazırlardık. Her iki kademede de tek kitap ve öğretmen ve öğrenciler tarafından hazırlanan kroki ve resimlerden oluşan görsel yardımcı araçlar kullanıyordu.

3. Milli Eğitim Bakanlığındaki görevinize başlamadan önce, ne kadar süreyle ve hangi okullarda öğretmenlik yaptınız?

a) 1967-1970 Tokat Turhal Lisesi

b) 1970-1972 Ankara Erkek İlköğretmen Okulu

c) 1972-1978 Devlet Lisan Okulu (Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi) İngilizce öğretmenliği görevinden sonra Londra Büyükelçiliği, İngiltere Bölgesi Öğrenci Müfettişliği ve Kültür Ateşeliği'ne atandım. Böylece meslek yaşamımda İngilizce Öğretmenliği sonuçlanmış oldu. Çünkü İngiltere dönüşü Ağustos 1982'de, MEB Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü'nde Birim Müdürü olarak görevlendirildim.

4. Devlet Lisan Okulunun kuruluşu ve işleyişi hakkında bilgi verir misiniz? Bu kurumda kaç yıl görev yaptınız? Çalışma ortamınızı bir İngilizce öğretmeni gözüyle nasıl anlatırsınız?

Kamu kurum ve kuruluşlarında yabancı dil bilen eleman ihtiyacının karşılanması için ABD-Türkiye ilişkileri kapsamında Georgetown Dil Enstitüsü Gazi Eğitim Enstitüsü işbirliğinde GEE İngilizce Bölümü'nde İngilizce kursları başlatılmıştı. Kurslara kamu görevlilerinden İngilizce öğrenmesine ihtiyaç duyulanlar maaşlı izinli olarak, seçilerek gönderiliyordu. Bu kurslar, "Başlangıç", "Orta" ve "İleri" olarak üç kademede yürütülüyordu. Her bir kademe 9 aylık bir programla tamamlanabiliyordu. Seviye tespiti sonunda kurslara başlatılanlar bilgi ve beceri seviyelerine göre belli bir kademeyi daha kısa sürede de tamamlayabiliyorlardı. Türk öğretmenler yanında Barış Gönüllüleri de kurslarda görevlendirildi.

Georgetown Dil Enstitüsü çalışmalarına katılımını durdurunca günün yöneticileri bu çalışmanın MEB Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'ne bağlı (GEE' de bu birime bağlıydı). Devlet Personel Dairesi koordinesinde Türk öğretmenlerle yürütülmesine karar verir. Bu arada Fransızca ve Almanca bölümleri de açılır. Devlet Lisan Okulu adı altında devam ettirilen bu faaliyetten G. E. E İngilizce Bölümü yöneticileri başta rahatsızlık duyarlar ve faaliyetin öğretmen yetiştirme kurumu dışında sürdürülmesi için çözüm arayışına girerler. 1972 Ocak ayında atanan Devlet Lisan Okulu yeni yöneticileri ile faaliyet G. E. E' nin dışına çıkar. Yasal dayanaklar yapılandırılarak "Devlet Memurları Yabancı Dil Merkezi" adıyla kurumsallaştırıldı.

Öğretim, o günün yaklaşımı elektronik sınıflarda hem "Situational English" hem de "Scientific Approach" ve hem de geleneksel yaklaşımlar kullanılarak gerçekleştiriliyordu. Çoğunlukla kulağa hitab ediliyordu. Göze hitap öğretmen mimikleri ve belirli resim-krokilerle sınırlıydı.

5. Milli Eğitim Bakanlığında ne zaman göreve başladınız? Neden Bakanlıkta çalışmayı seçtiniz?

İngiltere Bölgesi Öğrenci Müfettişliği ve Eğitim Ataşeliği görevinden yurda dönüşümde, Bakanlık Merkez Teşkilatında yurtdışında öğretimden sorumlu birim Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü'ne Ağustos 1982'de atanarak Bakanlık'ta yönetim görevine başladım. Daha Ankara Erkek İlköğretmen Okulu'nda görevli iken Müdür Yardımcısı olarak atandım ve çalıştım. Devlet Lisan Okulu'nda yöneticilik görevim vardı. Londra Büyükelçiliği'ndeki görevim de bir bakıma yöneticilik göreviydi. Tüm bu görevleri severek yaptığımdan Merkez teşkilatına atanmamı da kabul ettim.

6. Emekliliğinize kadar, Bakanlıkta hangi görevlerde bulundunuz?

M. E. B.' nda Ağustos 1982'den itibaren sırasıyla;

a) Ağustos 1982-1984 Yükseköğretim Genel Müdürlüğü, Projeler Birim Müdürü

b) 1984-1985 Yurtdışı Eğitimi ve Dış İlişkiler Dairesi Daire Başkan Yardımcısı

c) 1985-1987 Yurtdışı Eğitimi ve Dış İlişkiler Dairesi Daire Başkanı

d) 1987-1988 APAK Uzmanı

e) 1988-1992 ABD Chicago Eğitim Ataşesi

f) 1992-1994 5, Akşam Sanat Okulu İngilizce Öğretmeni, Görevli Bakanlık Müşaviri

- g) 1994-1998 Yönetimi Değerlendirme ve Geliştirme Dairesi Başkanı
- h) 1998-2004 Müsteşar Yardımcısı
- i) 2004-2005 Bakanlık Müşaviri
- j) 2005 Emekli

7. Bakanlıkta yabancı dil öğretimi konusunda program hazırlayan ve karar verme süreçlerine katılan yetkililerin tümü yabancı dil öğretimi konusunda, sizin gibi mesleki altyapısı ve yeterliliği olan kişiler midir?

Tüm kamu kurum ve kuruluşlarında olduğu gibi M. E. B' nda da nitelikli personel yetersizliği hep yaşanmıştır. Eğitim-öğretim ile ilgili esas kararların alındığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda yabancı dil öğretmenlik branşından üye ya olmamıştır, olduyse da birden fazla olmamıştır. Uzman fikir ve raporlarından yararlanılma yoluna gidilmiştir. Çoğu kez de karar mekanizmasının başında bulunanlar kendi düşündüklerinin doğru olduğunu varsaymıştır. Türkiye'de bakanlıklarda karar mekanizmasının başında Bakanların bulunduğunu da dikkate almak gerekir. Talim ve Terbiye Kurulu'nun karar tasarıları da Bakanın onayı ile yürürlüğe girer.

8. Türkiye'de 1950'li yıllarda, Amerikalı Barış Gönüllüleri, özellikle İngilizce öğretmeni olarak çalışmışlar. Örneğin, Prof. Dr. Ayhan Sezer ve Prof. Dr. Ahmet Kocaman'la yaptığım görüşmelerde Amerikalı Barış Gönüllülerinin Gazi Eğitim Enstitüsünde görev yaptıklarını öğrendim. Gazi Eğitim Enstitüsü MEB'e bağlı bir yüksekokul olduğuna göre, bu görevlendirmeler Bakanlık oluruyla yapılıyordu. Sizce, Barış Gönüllülerinin İngilizce öğretmeni olarak çalıştırılmasına neden gerek duyulmuştu?

Turhal Lisesi'nde İngilizce öğretmeni iken bir süre bir Barış Gönüllüsü ile birlikte çalıştım. Bu şahıs Turhal'dan Ankara'ya Georgetown Dil Enstitüsü çalışmalarının yapıldığı G. E. E İngilizce bölümüne nakledilmiştir. Benim öğrencilik yıllarımda da İngilizce Bölümü'nde Barış Gönüllüleri çalışıyordu. Bunlara tepki gösterilmesi ve projenin son bulması öğrencilik yıllarıma rastlar. Bu faaliyet Türkiye ile ABD arasındaki bir ikili anlaşma ürünüdür. Yanlış uzmanlar gelip faydalı olmadıysa, tarihi eser kaçakçılığına karışanları olduyse, yanlış okullarda görevlendirildilerse

bunlar proje tasarımında Türk tarafının gerekli hassasiyet göstermemiş olmasıdır. Projenin oluşturulmasının temelinde İngilizce Öğretmenliği yetersizliğine çare arayışı vardır. Karar mı yanlıştı, uygulama mı yanlış yapıldı. Bu tartışılır.

Bir benzer uygulamaya bizzat ben katıldım. Belki çalışmalarınız kapsamına alınması gerekir. 1986 yılında Anadolu Liselerindeki İngilizce Öğretmeni, İngilizce Matematik Öğretmeni ve İngilizce Fen Öğretmeni ihtiyacının karşılanmasına yardım amacıyla özel bir yasal düzenlemeyle Pakistan ve Bangladeş' den öğretmen getirildi. Yasanın düzenlenmesinde, anılan ülkelerde yapılan öğretmen seçim komisyonunda ben de üye idim. Bu proje de uzun ömürlü olmamıştır.

9. Yine 1950'li yıllarda Maarif Kolejleri kurulmuş. Söz konusu kolejleri, etkili yabancı dil öğretimi açısından başarılı örnekler olarak kabul edebilir miyiz? Bu okullar neden devam etmedi?

"Elit, elit okullarda yetiştirilmelidir." politikası pek çok ülkenin eğitim politikaları arasında yer alır. Türkiye'de de bu böyledir. Türkiye'de eğitim ve öğretimin her kademesinde uygulanmıştır. Bir şeyi daha dikkate almak gerekir: eğitim politikaları devlet politikasına dönüşmedikçe; yani mali ve sosyal politikalarla desteklenmedikçe kalıcı olamamaktadır. Bakanlar değiştikçe, hükümetler değiştikçe veya iktidar olan siyasi görüş değiştikçe politikalarda değişmektedir.

Maarif Kolejlerini değerlendirirken bu iki noktaya bakmanın yanı sıra politikanın hayata geçirilmesi için kurulan altyapı incelenmelidir. Bu kolejlerin varlığını sürdürmemesinde alt yapının oluşturulmaması da etkilidir. Öğretmeninden laboratuvarına eğitim alt yapısı, yetiştirilmesine uygun üst öğrenim olanaklarının sunulabilmesi, kolejde öğrenim görürken başka bir ile atanan kimsenin aynı okula atandığı ilde bulamaması hep sorun olmuştur.

10. Az sayıdaki Maarif Kolejlerinin ardından açılan Anadolu liselerini yabancı dil (İngilizce) öğretimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?

Fen ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmelere kolayca uyabilen bireyler yetiştirme amacına ulaşmak için tercih edilen bir araçtır Anadolu Liseleri. Bilimsel ve teknik bilgilere kolayca ulaşılacak, İngilizce olarak okuyup anlayacak ve o bilgiyi İngilizce veya Türkçe olarak kullanabilecek elemanlar yetiştirme. Bu tercih amaca tam hizmet edemedi. Çünkü:

- a) Altı ve üstü uyumsuzdu. İlköğretim yeterli bilgi donanımı ile öğrenciyi Anadolu Liselerine göndermiyor, Anadolu Lisesi mezunları (Lise öğretim ve eğitimini başarılı varsaysak bile) yüksek öğretimde yüzde yüz İngilizce öğrenim olanağı bulamıyordu.
- b) Anadolu Liselerindeki altyapı amaca uygun değildi. Belirlenen dersleri İngilizce dilinde verebilecek öğretmen yeterliliğine hem nitel hem de nicel olarak sahip değiliz. Liseler eğitim araç ve gereç açısından yeterli değil. Hepsinden öte yakın bir geleceğe kadar bu tür okulların öğretim programları bile yoktu.
- c) Bir yıl "İngilizce Hazırlık" eğitimi alan öğrenciler İngilizce Matematik, Fen ve Teknoloji dersleri okumaya hazır hale getirilemiyor, başarılı varsayılanlar bile aynı dersleri özel kurslarda Türkçe alarak üniversite giriş sınavlarına hazırlanıyorlardı.
- d) Düşünemediğiniz bir dilde üretim yapmanız olası değildir. Öğrencilerin İngilizce düşünecekleri ortam yaratılamamaktadır. İngilizce öğretimine önem vermek başka İngilizce düşünen Türkler yetiştirmek bambaşka. Fen Lisesi mezunlarıyla Anadolu Lisesi mezunlarının yüksek öğrenim ve çalışma hayatındaki başarılarının karşılaştırmalı araştırılması bize çok şey anlatır.

11. Bildiğiniz gibi, Anadolu liselerinde, matematik, fizik, kimya, biyoloji gibi temel bilim derslerinin öğretim dili İngilizce idi, ya da İngilizce imiş gibi gözüküyordu. Sizce bu, doğru bir çaba mıydı?

Yaşam boyu İngilizce konuşacak, İngilizce düşünecek, İngilizce analiz yapacak, üretecek ortamlarda olmayacak bireylere üretken olmaları istenen dallarda İngilizce eğitim-öğretim amaca hizmet etmez. Güney Kore'nin yaptığı çok daha başarılı olmuştur. İngilizce bilimsel ve teknolojik yayınlar günlük denecek hızda Kore diline çevrilip, çevrilen dergi, mecmua ve kitaplar hemen basılıp eğitim öğretim kurumlarına ulaştırıldığı "Çeviri Fabrikaları" kurmuşlardır.

12. Son yıllarda Anadolu liselerinde, önce 6. sınıfa, daha sonra 9. sınıfa denk gelen İngilizce hazırlık sınıfları kaldırılıp yerine diğer derslere kıyasla daha fazla saat İngilizce dersi konuldu. Sizce böyle bir değişikliğin nedenleri nelerdir?

Temelde seçilmiş öğrencilerin nitelikli programlarla ayrıcalıklı eğitimde yararlandırılması yaklaşımından uzaklaşmak ve mümkün olduğunda tüm liselerin aynı düzeye çekilme gayretini başlatmaktır bu karar. Tüm liseleri Anadolu Lisesi

yaptık denilecek ama aslında bu Anadolu Liselerini yok ettik anlamında olacaktır. Eşitlik söylemleri ülkemizde çok zaman ilerleme çabalarının, niteliği öne çıkarmatırma gayretlerinin önüne engel olarak konmaktadır. Son yıllarda hazırlık sınıfları olan okul türleri için de aynı söylemler yer almaktadır.

- 13. 4306 sayılı yasanın yürürlüğe konmasıyla, 1997–1998 eğitim-öğretim yılından itibaren yabancı dil- İngilizce öğretimi 4.sınıfta, yani 10 yaş gurubunda başlatılmıştır. O yıllarda ‘Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi’ konusunda yeterince hazırlık yapılmış mıydı? Son yılların bu önemli değişikliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Bundan sonrası için öngörüleriniz nelerdir?**

İngilizce öğretiminin 4.sınıfta başlatılması kararı öncesi bu kararın uygulamaya konulabilmesi için gerekli hazırlık yapılmamıştır. 4. ve 5. sınıfların İngilizce müfredat karar tarihi uygulama karar tarihinden sonradır. Bu amaç için özel materyal üretiminden söz etmek, bu sınıflarda öğretim ve eğitim yapacak İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitimine alınmasından bahsetmek, yüksek öğretim kurumlarında İngilizce öğretmeni yetiştirme kontenjanlarının artırıldığından dem vurmak mümkün değildir. Bu yetersizlikler göz önüne alınarak 1997'de illere gönderilen uygulama kararında olanakları yeterli olan okullarda başlanıp zamanla tüm okullara yaygınlaştırılması istenmişti. Veli istekleri, okul yöneticilerinin gayretleri bu uygulamayı kısa sürede genelleştirmiştir.

Hollanda başta olmak üzere bazı Avrupa ülkelerinde yapılan araştırmalar erken yaşlarda başlanan yabancı dil öğretiminin öğrenme başarısını artırdığı yönündedir. Avrupa Birliği'ne katılmak ve zorunlu eğitimini tamamlayan her öğrencinin en az bir yabancı dil öğrenmesini istiyorsak başlatılan bu çabanın desteklenmesini önemsemeliyiz. Günümüz teknolojik iletişim olanakları değerlendirilerek tüm okulların ortak kullanabileceği bir İngilizce öğretim-öğrenme portalı oluşturulmalı ve oyun ve sanatsal faaliyetlerle desteklenmiş çeşitli öğretim materyali yardımıyla faaliyetler geliştirilmeli ve bu amaç gerçekleştirilmelidir. Bu amacın başarılması takibenden kademelerde İngilizce öğretiminde başarının anahtarı olacaktır.

- 14. İngilizce öğrenmeye başladığınız ilk yıllardan bu yana, ders kitapları ve yardımcı malzeme konusunda pek çok değişiklik oldu. Tek bir ders kitabının kullanıldığı,**

hatta kuşaktan kuşağa aktarıldığı günlerden bugünün çok kitaplı, destekleyici ders malzemeli ortamına gelindi. Ders kitaplarının hazırlanması, seçimi, kullanımı ve değerlendirilmesi konusunda, şimdiye dek ihtiyaçlara yönelik, bilimsel gelişmelerle tutarlı ve ekonomik bir yol izlendi mi?

Ders kitaplarının hazırlanması ve seçimi her dönemde sancılı olmuştur. Basım evlerinden yayın evlerine pek çok menfaat grubu işin içindedir. Üniversitelerin konunun dışında durması, Bakanlığa şekil ve içerik kriterlerinin belirlenmesinden, müfredata uygunluklarının değerlendirilmesine kadar hiçbir destek vermemesi konunun istismarlara açık olmasına neden olmaktadır. Uzun yıllar ders kitabının kim tarafından seçileceği sorunu yaşanmamıştır. M.E.B' nin ders kitaplarını hazırlatma ve ücretsiz dağıtma kararının ardında bu sorunlardan kaçmak yatar.

- 15. MEB'in ders kitapları hazırlatmasını ve ücretsiz dağıtmasını nasıl değerlendiriyorsunuz? Sizce, bu kitaplar hazırlanırken öğretmenlerin görüş ve önerileri dikkate alınıyor mu? Kitapları hazırlayanlar ve kullananlar arasında böyle bir ilişki var mı?**

Ülkemizde siyasal politikaların günlük yaşantımızı bile etkilediği düşünülürse Bakanlığın öğrencilere dönük menfaat ilişkili bir uygulamasının, araştırma sonuçlarına dayalı bilimsel gerekçeleri olmadığı da değerlendirilince, politik niyetlerden arınmış olduğunu düşünmek saflık olur. Ancak bilimsel düşünce bu kararın kâğıt üzerindeki gerekçelerini değerlendirerek yola çıkmak durumundadır. Bu bakımdan konuya ilişkin "Makam Onayı" nın bir örneği M.E.B' dan temin edilmesi yararlı olur. Kitap hazırlama komisyonlarında öğretmenler görevlendirildiğinden dolayı olarak kullanan hazırlayan ilişkisinin sağlandığı varsayılır.

- 16. İngilizce öğretimini her kademedede daha etkili kılmak ve nitelikli öğretmen yetiştirmek için MEB ve üniversiteler arasında yeterli işbirliği olduğunu düşünüyor musunuz?**

İngilizce öğretmeni yetiştiren kurumların M.E. B' na bağlı olduğu dönemlerde bile Bakanlık-Eğitim Enstitüsü ilişkisi niteliğin artırılmasına dönük olarak yeterli değildi.

1982'den sonra tamamen yok olmuştur. İki kurumun ortak kabullendiği "İngilizce Öğretmeni İş Tanımı" mevcut değildir. Diplomadan sonra edinilebilecek sertifikasyon konusuna önem vermek gerekir.

17. MEB, İngilizce öğretmenleri için yeterli hizmet-içi olanakları sunuyor mu? Günümüzde hizmet-içi programları nasıl düzenlenmeli? Eğitim fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği Bölümlerinde çalışan öğretmen yetiştiriciler bu programlarda görev almalı mı?

İngilizce öğretmenleri hizmetiçi eğitim programları eski yıllara oranla daha az ciddiye alınmaktadır. Örneğin kendini geliştirenlere bir ödül diyebileceğimiz ve aynı zamanda diğer ülkelerdeki gelişmeleri ülkemize taşıyacak ajanlar yetiştirme olarak kabul edebileceğimiz dış ülkelere bilgi-görgü amacıyla öğretmen gönderilmesi yok denecek kadar azalmıştır. Bakanlık Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'ndan sayısal bilgiler alınabilir. Hizmetiçi eğitim çalışmalarında İngilizce öğretmeni yetiştiren fakülte bölüm öğretim elemanlarından mutlaka yararlanılmalıdır. Hele çalışmanın amacı İngilizce öğretiminde yeni yaklaşımların, değişen öğrenme ortamlarının tanıtımı ve paylaşımı olduğu zamanlarda bilimsel kimlikleriyle öğretim elemanları mutlaka yer almalıdır.

Deneyim paylaşımına, bazı konularda tartışarak yeni görüşler oluşturmaya, belli alanlarda bilgi tazeleme amaçlarına dönük çalışmalar eğitim bölgesi bazlı yapılabilir. Bilgisayar teknolojisinden yararlanıp Bakanlık üniversitelerle işbirliği içinde bir "Öğretmen Portalı" oluşturulmalı ve interaktif çalışma yapılabilen bir tasarım geliştirilmelidir. Hayat boyu ve hayat eni eğitim anlayışına uygun hizmetiçi eğitim sunulmalıdır.

18. Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üye olma sürecine bakıldığında pek çok uyum ve hazırlık süreçlerinin olduğunu görüyoruz. Bu süreçler, Türkiye'de genelde yabancı dil öğretimini, özelde İngilizce öğretimini nasıl etkiledi/etkiliyor?

Avrupa Birliğine üyelik sürecinin İngilizce öğrenmenin önemi konusunda bir bilinçlenme oluşturduğu kesin. Erasmus, Leonardo v.b. programların İngilizce bilenlere sağladığı olanaklar, yerel yönetimlerin güçlendirilmesi, kadının bilinçlendirilmesi, engellilerin engelini kaldırılması v.b. alanlarda tasarlanıp

finansman sağlanan projelerin yönetimi ve etkiliğinde İngilizce bilmenin sağladığı katkılar bahsedildiğinde bu konunun bilinçlenmeye büyük katkı sağlamıştır. Uyum sürecinde yabancı dil öğrenim ve öğretimine özel vurgu, bu alandaki proje bazlı çalışmalara destek, internet üzerinden sağlanan yabancı dil öğrenmeye destek İngilizce öğrenme ve öğretme çabalarının etkinliğini artırmıştır. Aynı döneme rastlayan teknolojik alandaki gelişmelerin özel kurum ve kuruluşları bu alanda İngilizce öğrenme araç-gereçlerini üretme-çoğaltma-dağıtma yolunda kolaylıklar sunması son 10 yılda İngilizce öğrenme ve öğretme faaliyetlerine bir ivme kazandırdı. Bu ivme giderek artmaktadır.

- 19. Avrupa Parlamentosu, 2001 yılını “Avrupa Diller Yılı” ilan ederek yabancı dil öğrenimine ve öğretimine verdiği önemi göstermiştir. MEB’in ‘Avrupa Diller Yılı’ çerçevesinde gerçekleştirdiği etkinlikler nelerdir?**

"Avrupa Diller Yılı" faaliyetlerine ilişkin olarak Prof. Dr. Ö. Demirel'in Özel Okullar Derneği Sempozyumu dokümanınının 51-56. Sayfalarında yer alan bildirisine bir ilavem olmayacaktır. Çalışmanın son durumu M. E. B' dan öğrenilebilir.

- 20. Avrupa Konseyinin oluşturduğu ‘Avrupa Dil Gelişim Dosyası’ çalışmaları Türkiye’de nasıl başlatılmış ve bu konuda hangi adımlar atılmıştır?**

20. sorunun cevabı 19.soruya verilen yanıt kapsamındadır.

- 21. Avrupa Birliği, zorunlu eğitim süresinde herkesin en az iki dil öğrenmesini hedeflemiştir. MEB’in böyle bir hedefi var mıdır?**

Ülkemizde insanımız İngilizce dışındaki Avrupa dillerini öğrenme konusunda isteksizdir. Almanca ve Fransızca öğretiminin programlardan kaldırılma nedeni de bu isteksizliktir. Yabancı dil öğretiminin 4.sınıfa çekilmesiyle pek çok okulda yeniden bu dillerin öğretimine başlanmıştır. M.E.B'nin uyum çalışmaları kapsamında ve 2023 (Cumhuriyetin 100. kuruluş yılı) hedefleri arasında ikinci yabancı dil öğretimi yer almaktadır. Ancak bunun etkin bir şekilde hayata geçirilebileceğini sanmıyorum. Çünkü genelde halkımız AB katılımından umutsuz.

- 22. MEB, Avrupa Birliği eğitim kurumlarıyla olan iletişimde, kendi üst düzey yetkilileri ve uzmanlarının yanı sıra, ulusal bir bilim kuruluyla işbirliği**

yapmakta mıdır? Böyle bir kurul varsa, bu kurulun üyeleri ve çalışma yöntemi hakkında bilgi verir misiniz?

Benim bildiğim kadarıyla böyle bir ulusal bilim kurulu bulunmamaktadır. Avrupa Birliği Genel Sekreterliği her alanda koordinatör bir kurumdur.

23. Avrupa Birliği'ne uyum süreci çerçevesinde, yabancı dil öğretiminde yer alan değişiklikler için karar verme organları nelerdir?

MEB' da her konuda tek karar organı bakandır. Diğer üst düzey yöneticilerin imzaladığı onaylar dahi Bakan adına olur. İngilizce öğretimini ilgilendiren öğretmen niteliklerinin belirlenmesi, öğretmen temininde uyulacak esaslar, yurtdışı öğretime bakılarak İngilizce öğretmenliği yapabileceklerin belirlenmesi, haftalık ders saatlerinin belirlenmesi, ders kitapları ve yardımcı kaynakların belirlenmesi, değerlendirmeye ilgili hususların belirlenmesi ve benzeri hususlar ilgili öğretim dairesinin de katılımıyla Talim ve Terbiye Kurulu'nda tartışılarak karar taslağı oluşturulur. Bakan tarafından onaylanınca yürürlüğe girer.

24. Avrupa Birliği ile yabancı dil öğretimi konusunda yapılan toplantılarda MEB kimler tarafından temsil edilir? Üniversitelerin Eğitim fakültelerinden temsilciler bulunur mu?

Yabancı dil öğretimiyle ilgili AB'nce organize edilen üye ve gözlemci ülke(aday üye) temsilcilerinin davet edildiği panel, sempozyum, seminer ve benzeri toplantılara Talim ve Terbiye Kurulu'ndan, Bakanlığın ilgili biriminden veya temsilen nitelikli bir öğretmen ve Bakanlığa konuyla ilgili çalışmalarıyla bir tür danışmanlık hizmeti veren üniversite öğretim elemanı Bakanın onayıyla katılır.

25. MEB yabancı dil öğretimi (İngilizce) konusunda yabancı uzmanların görüşüne başvurur mu? Yabancı uzmanlarla işbirliği yapar mı? Şimdiye dek, Bakanlıkta bu konudaki eğilimlerle ilgili bilgi verir misiniz?

İngilizce öğretimi konusunda zaman zaman yabancı uzmanlardan da yararlanılır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nda yapılan görevlendirmeler çoğu kez ikili ilişkiler kapsamında İngiliz uzmanlardır. Kurul üyelerinin genelde İngilizce konuşamamaları nedeniyle arzulanan seviyede verim elde edilemediği söylenece de

ben yararlı oldukları kanaatindeyim. Bu tür iletişim ve paylaşımlara her dönem ilgi gösterildiğini söyleyebilirim.

26. Cumhuriyet'in kuruluş aşaması ve sonrasında en öncelikli hedefi modern eğitimidir. Üç Batı dilinden birinin öğretilmesi de, eğitimde modernleşme hedefleri arasındadır. Bildiğiniz gibi, bugüne dek pek çok değişiklik ya da gelişme yaşandı. Cumhuriyet'in ilanından bu yana, izlenen yabancı dil öğretimi politikaları konusunda sizin görüşleriniz nelerdir?

Her alanda olduğu gibi devletin yabancı dil öğretimi politikaları kâğıt üzerinde Avrupa ülkelerinin çok gerisinde değildir. Yine her alanda olduğu gibi uygulamada sıkıntılar ve aksamalar söz konusudur. Buna belli başlı kriterlerle bakarsak;

a) Yabancı dil öğretimine katılan okul-öğrenci sayıları hızla artmıştır. Günümüzde öğrenci kitlesinin %100'üne ulaşma politikamızken İngilizce öğretmeni olmayan pek çok okulumuz vardır. Hele ücretli öğretmenlerce doldurulan dersler dikkat alınırsa bu sayı artar. Öğretmen yetiştirmeyi, görevlendirmeyi ve görevde tutmayı diğer politikalarımızla destekleyip tam olarak gerçekleştiriyoruz.

b) Yabancı dil öğretimine ayrılan haftalık ders saatleri neredeyse Türkçe ders saatlerine yaklaşmaktadır, Avrupa ülkelerinden de farklı değildir.

c) Yabancı dil öğretimi sunulan öğretim kademelerine bakılınca ilköğretimden yükseköğretime yayılmıştır. Özel öğretim kurumlarında ana okullarda bile sunulmaktadır.

d) Yabancı dil öğretmeni yetiştirme çabaları incelendiğinde hem nitel hem de nicel olarak ihtiyaca cevap verme amaçlanmış ancak yine uygulamada başarısızlıklar olmuştur. Ya görevlendirilen öğretmen göreve başlamamış ya da belli bir süre çalıştıktan sonra görevinden ayrılmıştır. Ayrıca öğretmen olmayan okul bölgelerinde diğer kamu kurum ve kuruluşlarındaki personelin yabancı dil bilenlerine ücretli olarak öğretmenlik yapma olanağı sağlayarak bir ölçüde eğitimin aksamasının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Yabancı dil öğretimini, yabancı dilde eğitimden soyutlayarak değerlendirsek yabancı dil öğretimine ilişkin Cumhuriyet dönemi politikalarını olumlu anlamak mümkündür.

27. Türkiye’de İngilizce Öğretimi ve İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Tarihi konulu bu çalışmada, MEB’de uzun yıllar görev yapmış bir üst düzey yönetici ve İngilizce öğretmeni olarak, yer almasını uygun gördüğünüz başka konular varsa lütfen belirtiniz.

İngilizce Öğretimi Tarihi boyutunda özel öğretim kurumlarının öncülük rolünden söz etmek yararlı olur. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile ilişki kurup oranın arşiv ve kütüphanesinde biraz çalışma yapmayı önerebilirim. Maarif Kolejlerinin, Anadolu Liselerinin açılış gerekçelerini açıklayan Makam Onaylarının örnekleri teze eklenirse güç verir. Yabancı dil öğretiminin konu olarak ele alındığı bir Milli Eğitim Şura Toplantısı yapılmış mıdır? Yapılmışsa tavsiye kararları nelerdir? Bakanlık bu kararlardan yararlanmış mıdır? 90’lı yılların başında Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bünyesinde YADEM (Yabancı Dilleri Geliştirme Merkezi) adındaki oluşumun çalışmaları ne olmuştur? Bu kurum hangi sorunların üstesinden gelmek için oluşturulmuştu? Sonuç ne oldu?

Devlet memurları Yabancı Dil Sınavları, Dil Tazminatı verilmesi yabancı dil öğrenme-öğretme faaliyetlerine bir katkı sağlamış mıdır?

İngilizce Öğretmenleri Derneği'nin İngilizce öğretimine katkıları var mıdır?

İngilizce Öğretmeni Yetiştirme tarihi boyutunda da bu alanda bir Milli Eğitim Şurası toplanıp toplanmadığı, toplandıysa sonuçları değerlendirilebilir. Diğer kamu kurum ve kuruluşlarındaki personelin İngilizce öğretmeni olarak ücretli görevlendirilmesi, yurtdışında İngilizce eğitim veren üniversite mezunlarının bir bölümüne İngilizce öğretmenliği yapabilme yetkisi verilmesi, ders yükünü dolduramayan diğer branş öğretmenlerinin yabancı dil derslerine girmeleri değerlendirilebilir. Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi'nde Eğitim Enstitüsü mezunlarının lisans tamamlama programlarına alınması konusu ele alınabilir. İngiliz Kültür Derneği be Fullbright Eğitim Komisyonu'nun İngilizce öğretmeni (hizmet içi ve hizmet öncesi) yetiştirmeye katkıları var mıdır, hangi boyutta?

Ek 8: Gatenby Kitabı-Lise 1

Lesson Five

HUNTING TIGERS

India is the home of tigers, and every year large numbers of people are killed by these animals. The tiger, however, does not usually form the habit of killing and eating human beings. It prefers wild animals that it finds in the forests. But sometimes, when a tiger has become old and lost some of its teeth, or when it has been injured in some way, it is no longer strong enough or quick enough to catch and kill the animals it likes to feed on. It is easier for it to kill human beings, and when it has once tasted human flesh it goes on killing men, women and children for food.

A man-eater of this kind becomes feared far and wide, so much so that people are afraid to go out of their houses; they have to stop work in the fields, and they may have to leave their homes and go to live somewhere else.

It is necessary, therefore, to put an end to such dangerous animals as soon as possible. One method is for men with rifles to ride on the backs of elephants while other men, making a great noise, try to drive the tiger towards them. This is difficult because hundreds of men are needed, and no one can be sure where the tiger is when the hunting begins.

Another method is for the hunter to sit in a tree

or on a sort of platform built in a tree, near the place where a tiger has killed and partly eaten somebody. Then it may be possible to shoot the tiger when he comes back to have another meal. Or a goat may be fastened to the tree for the tiger to kill.

The most exciting, but also the most dangerous, way of hunting a man-eater is to go after him on foot. To do this with any hope of success needs great skill as well as courage, and a man must be a good shot. He is not likely to have more than one chance to shoot, and if he misses, or only wounds the tiger, he will be very lucky if he escapes with his life; for there is no animal more terrible than a wounded tiger.

A story is told of a hunter who had tried time after time to get near enough to a man-eater to shoot it. He had sat up in trees, he had followed it on foot, he had waited near animals it had killed, but it never showed itself. At last he decided to use the most dangerous method of all: he would imitate the call of a tiger, and then, if the real tiger



answered the call, and came nearer, he might have a chance to shoot.

About an hour before sunset he went noiselessly down a valley where the tiger had been seen. Finding a high rock on the river bank, he stood with his back against it and imitated a tiger's call as well as he could. Nothing happened. There was only the sound of the water rushing along over the stones. He tried again, twice. And now there came an answering call from the other side of the valley. The tiger had heard him and was coming nearer, but he could not see it. Time passed. It was getting dark, and soon he would be unable to see to shoot. Should he imitate the call once more? He decided to do so, and this time the answering call was so loud and so near that he felt the tiger's hot breath on the back of his neck. The man-eater was on the rock behind him and above him.

He could not shoot it there, for he could not see it; and he dare not move. He wondered what the tiger was doing, and what it would do. He didn't know whether it had seen him. Perhaps it was looking all around for the other tiger it thought it had heard. Perhaps it was looking at him. It might spring on him at any moment.

And suddenly it did spring down, but over him and in front of him. His rifle was ready, and as the tiger turned to rush at him he shot it through the heart.

The people in the villages were very glad, and shouted and sang that night when they heard that their enemy was dead at last.

1. Is India in Asia or Africa?
2. Make two sentences, using *however* in the second
3. A goat is an animal, a parrot is a bird, a man is a—
4. Which do you prefer, tea or coffee?
5. What kind of animals are those which live in forests?
6. How many teeth have you?
7. Tell me the names of three animals whose flesh we use as food.
8. What are dogs feared by?
9. Where does news spread?
10. The rain comes through the roof, so much so that . . .
11. He failed in the exam last June; he must . . . take it again.
12. What does war put an end to?
13. What method do we use in learning and teaching English?
14. Draw a rifle.
15. What does a hunter do?
16. Is the board quite clean or only partly clean?
17. What is the Past Tense of *shoot*?
18. What do dogs often go after?
19. If you had no hope of winning, would you keep on trying?
20. Tell me the name of someone whose success was very great.
21. What is needed by a hunter who goes after a tiger on foot?
22. What must a centre-forward be?
23. Rain is not likely in August, is it?
24. If you throw a stone at a bird and miss, what does the bird do?

25. Did the tiger escape with its life in the story you have read?
26. If people are killed in a railway accident, what kind of accident do we call it?
27. Which is the most important city of all in the world?
28. Can you imitate the call of some bird?
29. How long after sunset does it become dark?
30. Can you walk noiselessly across the room?
31. Is there any valley near here?
32. What sounds can you hear at the seaside?
33. If people are rushing to catch a bus, do they run or walk?
34. Go to the board and write the word *apron* twice.
35. "Then an important letter came." Put *there* in this sentence.
36. Does time pass slowly or quickly during the holidays?
37. What makes a loud noise?
38. When do you get out of breath?
39. Which is the back of your hand?
40. Draw a bird with a long neck and long legs.
41. Is the ceiling above us or below us?
42. A boy *daren't* go into deep water if he can't swim, dare he?

SPRING, DARE

A cat doesn't always catch a bird when it *springs* at it.

The dog rushed out and *sprang* at the postman. After it had *sprung* at the goat and killed it, the tiger ate it.

The verb *dare* is often used like *may*, *can*, *will*, etc., with no -s in the Third Person Singular

Number. The Past Tense may be *dare*, like the Present.

I (he, they) *dare* not come today.
I (he, they) *dare* not come yesterday.
He *daren't* do it, dare he? No, he *daren't*.
Dare you walk on that high wall? Yes, I dare.

ONCE, TWICE, THREE TIMES, FOUR TIMES, etc.

He goes to the cinema once a week, but some people go twice or even three times.

I only saw him once.
I've asked him twice.
He tried five times before he passed.

The Arrow and the Song
By Longfellow

I shot an arrow into the air,
It fell to earth, I knew not where;
For, so swiftly it flew, the sight
Could not follow it in its flight.

I breathed a song into the air,
It fell to earth, I knew not where;
For who has sight so keen and strong,
That it can follow the flight of a song?

Long, long afterward, in an oak
I found the arrow, still unbroke;
And the song, from beginning to end,
I found again in the heart of a friend.

to earth = to the ground; *knew not* = did not know;
swiftly = quickly; after *flew*, *that* is understood; *sight*:

if we are able to see, we have *sight*; *flight*=flying; *to breathe*=send out or take in breath; *keen*: if we have keen sight we can see well and clearly; *afterward*=after; *oak*=a kind of tree; *unbroke*=unbroken. The last line means that the friend had been made happy by the song.

Forests

Forests are useful to men in several ways. Wood is always necessary for building and for making all kinds of things; and we usually need firewood in our homes. Countries which have many trees get more rain than those which are treeless; and where trees grow, especially on mountains, they prevent heavy rain from washing the earth away into the valleys and leaving only rocks.

But long ago men were afraid of forests, and feared to go into them. It was easy to lose one's way, for the paths were often difficult to follow. Very little light could come from the sun through the thick branches, and the dark seemed full of unknown things. A very real danger was wild animals and snakes.

Today, however, people think more of the beautiful things in a forest and less of its dangers.

Exercises

A. Say something in answer to the following:

1. A goat is a useful animal.
2. A soldier must have skill as well as courage.
3. I would rather live in a valley than on a mountain.
4. His sight is not very good.
5. I daren't go up in an aeroplane.
6. There was a terrible accident this morning.

42

7. I hope you had a nice holiday.
8. India is a very hot country, I think.
9. The bus was very crowded.
10. I can't decide which hat to wear.

B. Use each of the following in a sentence:

however, therefore, twice, above, far and wide, so much so that, dare not, go after, almost all, human being.

C. Make a noun from each of the following by adding *-er* or *-ing*, and use it in a sentence:

hunt, travel, attack, fight, walk, drive, pack, dust, build, speak.

- D
1. What animals spring?
 2. What moves noiselessly?
 3. What rushes along?
 4. What needs great skill?
 5. What is the opposite of *friend*?
 6. What do we breathe?
 7. What country is only partly in Asia?
 8. What language is spoken far and wide?
 9. What colours can you see in the sky at sunset?
 10. What can a hunter shoot with?

Lesson Six

CYPRUS

Jack. Why don't we ever go abroad, Dad?
Mr. Brown. We can't afford it.
Jack. I'd like to travel across Europe and

43

Ek 9: Barış Gönüllüleri

http://untreaty.un.org/unts/1_60000/13/21/00025027.pdf
10.01.2008

EXCHANGE
AGREEMENT
AMERICA AND
PEACE PROGRAM
TURKEY

SETTING AN
EXAMPLE OF
PEACE

No. 6651

**UNITED STATES OF AMERICA
and
TURKEY**

**Exchange of notes constituting an agreement relating to the
Peace Corps Program. Ankara, 27 August 1962**

Official text: English.

Registered by the United States of America on 22 April 1963.

**ÉTATS-UNIS D'AMÉRIQUE
et
TURQUIE**

**Échange de notes constituant un accord relatif au pro-
gramme du Peace Corps. Ankara, 27 août 1962**

Texte officiel anglais.

Enregistré par les États-Unis d'Amérique le 22 avril 1963.

No. 6651. EXCHANGE OF NOTES CONSTITUTING AN AGREEMENT¹ BETWEEN THE UNITED STATES OF AMERICA AND TURKEY RELATING TO THE PEACE CORPS PROGRAM. ANKARA, 27 AUGUST 1962

I

The Vice President of the United States of America to the Turkish Minister of Foreign Affairs

Ankara, August 27, 1962

No. 346

Excellency :

I have the honor to refer to recent conversations between representatives of our two Governments and to propose the following understandings with respect to the men and women of the United States of America who volunteer to serve in the Peace Corps and who would live and work for periods of time in the Republic of Turkey.

1. The Government of the United States will furnish such Peace Corps Volunteers as may be requested by the Government of the Republic of Turkey and approved by the Government of the United States to perform mutually agreed tasks in the Republic of Turkey. The Volunteers will work under the immediate supervision of governmental or private organizations in the Republic of Turkey designated by our two Governments. The Government of Turkey will accord equitable treatment to the Volunteers and their property, including such treatment as is accorded generally to private citizens of the United States residing in the Republic of Turkey, and will fully inform, consult and cooperate with representatives of the Government of the United States with respect to all matters concerning them.

2. As provided by the existing laws of the Republic of Turkey, (a) residence permits will be issued to Volunteers without charge, and (b) funds received by Volunteers to defray their living costs will not be subject to any taxes or other charges. As provided by the existing laws of the Republic of Turkey and subject to the provisions thereof regarding disposition of imported property within the Republic of Turkey, no customs duties or other charges will be payable with respect to used personal and household effects of Volunteers introduced into the Republic of Turkey by Volunteers for their own use within two months before or six months after their arrival, or with respect to new personal effects accompanying them.

¹ Came into force on 27 August 1962 by the exchange of the said notes.

3. Appropriate representatives of our two Governments may make from time to time such arrangements with respect to Peace Corps Volunteers and Peace Corps programs in the Republic of Turkey as appear necessary or desirable for the purpose of implementing this agreement.

I have the further honor to propose that, if these understandings are acceptable to your Government, this note and your Government's reply note concurring therein shall constitute an agreement between our two Governments which shall enter into force on the date of your Government's note and shall remain in force until ninety days after the date of the written notification from either Government to the other of intention to terminate it.

Accept, Excellency, the renewed assurance of my highest consideration.

Lyndon B. JOHNSON

His Excellency Feridun Cemal Erkin
Minister of Foreign Affairs
Ankara

II

The Turkish Minister of Foreign Affairs to the Vice President of the United States of America

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI¹

Ankara, 27th August 1962

Excellency :

I have the honour to acknowledge receipt of your Note, dated August 27, 1962, which reads as follows :

[See note I]

I have the honour to confirm to your Excellency that the Government of the Republic of Turkey gives its approval to the above-mentioned understanding.

Accept, Excellency, the renewed assurance of my highest consideration.

Feridun C. ERKIN

His Excellency Lyndon B. Johnson
Vice President of the United States of America

¹ Republic of Turkey
Ministry of Foreign Affairs

Ek 10: İngilizce Öğretmeni Sayıları ile ilgili MEB Mektubu

**T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı**

Sayı : B.08.0.SGB.0.SGB.0.77.01.00/ 2863
Konu : İngilizce Öğretmeni Sayıları

27/04/2010


**Sayın Vildan ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Yenişehir Kampusü-MERSİN**

İlgi : 12/04/2010 sayılı dilekçe.

“Türkiye’de İngilizce Öğretimi ve İngilizce Öğretmen Yetiştirme Tarihi” konulu doktora tezi çalışmalarında kullanmak üzere Cumhuriyet döneminden bugüne kadar görev yapan İngilizce Öğretmeni sayısının talep edildiği ilgi dilekçeniz incelenmiştir.

Bakanlığımız personelinin sayısal bilgileri 2003 yılından itibaren elektronik ortamda tutulmakta olup Bakanlığımızda günlük veri bulunmaktadır. Bu nedenle 21/04/2010 tarihi itibarıyla Bakanlığımız veri tabanında kayıtlı bilgilere göre; 26.179’u ilköğretim, 15.808’i ortaöğretim kurumlarında olmak üzere 41.987 İngilizce öğretmeni görev yapmaktadır.

Bilgilerinizi rica ederim.


Orhan ERGÜN
Bakan a.
Başkan V.

Ek 11: 14-10-1983 tarih ve 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu

YABANCI DİL EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ KANUNU

Kanun No: 2923

Kabul Tarihi: 14.10.1983

Amaç:

Madde 1. Bu Kanunun amacı; eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esasları düzenlemektir.

Esaslar:

Madde 2. Milletlerarası anlaşma hükümleri saklı olmak üzere, resmi ve özel her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında okutulacak yabancı dillerin ve yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar şunlardır:

a) Türk vatandaşlarına ana dilleri, Türkçeden başka hiçbir dille okutulamaz ve öğretilmez.

b) İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında, Atatürkçü düşünce, Atatürk ilke ve inkılaplarını konu olarak alan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulamaz ve öğretilmez. Öğrencilere, eğitim ve öğretimleri süresince bu derslerle ilgili araştırma görevleri ve ödevler, Türkçeden başka hiçbir dille yaptırılamaz.

c) Türkiye'de eğitimi ve öğretimi yapılacak yabancı diller, Milli Güvenlik Kurulunun görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararıyla tespit edilir.

d) İlköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretimi yapılacak dersler ile okullar Milli eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında yabancı dille eğitimi ve öğretimi yapılacak dersler ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapacak yükseköğretim kurumları Yükseköğretim Kurulunca belirlenir.

e) Yabancı dilde okutulacak derslerin eğitim ve öğretim programlarının tabi olacağı esaslar; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumları için Milli Eğitim Bakanlığınca, yükseköğretim kurumları için Yükseköğretim Kurulunca tespit edilir.

f) Yabancı dil eğitimi ve öğretimiyle ilgili uygulamaların Türk Milli eğitiminin amaçlarına, temel ve ana ilkelerine ve bu Kanundaki esaslara uygunluğu; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarında Yükseköğretim Kurulunca denetlenir.

Yönetmelik:

Madde 3. Yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amaç, program, yöntem ve uygulamalarıyla, yabancı dille eğitim öğretim yapan kurumların tabi olacağı esasları kapsayan; ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarıyla ilgili yönetmelik, Milli Eğitim Bakanlığınca; yükseköğretim kurumlarıyla ilgili yönetmelik, Yükseköğretim Kurulunca; bu Kanunun yürürlüğe girdiği tarihten itibaren altı ay içerisinde çıkarılır ve Resmi Gazetede yayımlanır.

Yürürlük:

Madde 4. Bu Kanun yayımı tarihinde yürürlüğe girer.*

Yürütme:

Madde 5. Bu Kanun hükümlerini Bakanlar Kurulu yürütür.

*: 19.10.1983 gün ve 18196 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.