

EĞİTİM DİLİ VE ANLAMA

Prof.Dr. Suna TEVRÜZ*

*"Ben öbür dilleri kendi dilimi unutmak için öğrenmem, eğitimimden edindiğim töreleri değiştirmek için yabancı uluslar arasında dolaşmam; ben vatanımın yurttaşlık hakkını yitirmek için başka uyruğa geçen bir yabancı olurum o zaman, kazanmaktan çok yitiririm. Tam tersine, yabancı bahçelerden, kendi dilime, düşünme biçiminin bir nişanlısı gibi, çiçekler dermek için geçerim." (Herder'den)
(Nermi Uygur, Dilin Gücü, 1989, s.18)*

Hem Türkçe, hem de İngilizce'de eğitim yapan bölümlerde sosyal bilimlerle ilgili konularda ders verirken, eğitim dili İngilizce olan sınıflardaki ortamın yapaylığı beni her zaman rahatsız etmiştir. Sınıfta, öğrenciler de hoca da Türk'tür; anadilleri Türkçe'dir, ama ders yabancı bir dille yapılmaktadır; ders bittikten hemen sonra, daha sınıftan çıkmadan hızla Türkçe'ye geçilir.

Ders işlenirken, öğretilmek istenen bilimsel kavramlar örneklendirilerek verildiği zaman, öğrenmesi daha kolay olmaktadır. Bu düşünceyle derslerimi birtakım günlük olaylarla, fıkralarla, atasözleriyle süslemeye çalışırım. aynı anlamı, espriyi ve sıcaklığı İngilizce'ye aktaramadığım için derslerin İngilizce yürütüldüğü sınıflarda bu gibi örnekler cılızlaşırken İngilizce ders kitaplarındaki örnekler daha kalabalık bir biçimde sahneye çıkmaya başlar. Bu durum, "... bir düşünceyi kendi dilimizin söz değerleriyle anlatamıyorsak, onu Türkçeyle biçimlendiremiyorsak gerçekte bizdenliği yoktur onun" diyen Özdemir'in (1990, s.342) ne kadar haklı olduğunu göstermektedir.

Dersin İngilizce yapıldığı ortamda öğrencilerin derse katkılarının, aynı dersi Türkçe görenlere nazaran daha az oluşu, daha pasif bir tutum içinde dersi dinlemeleri, aynı cümleler bir de Türkçe olarak tekrarlandığında öğrencilerde görülen canlanma, yabancı dilde yapılan öğretimin, eğitim amaçlarına pek de uygun olmadığı izlenimini vermektedir. Öğrencilerin derse çok daha az katkıda bulunmaları, yabancı dilde ifade zorluğundan kaynaklanabileceği gibi anlama seviyesinin daha aşağılarda kalmasından da ileri gelebilir.

* Marmara Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Öğretim Üyesi

Şurası bir gerçektir ki, yeni öğrenilen bir kavramın başka kavramlarla bağlantısı ne kadar fazlaysa ve bağlantı ne kadar kolay kurulursa, o kavramı anlamak o kadar kolay olur. Yabancı dildeki kavramların çağrışımları anadildeki kadar zengin olamayacağından, konuları yabancı dilde öğrenenler, aynı konuyu ana dilinde görenlerden çok daha zor anlayacaklardır.

Anlamanın önemli göstergelerinden biri, öğretilen kavramı örneklendirebilmektir. eğer belli bir kavram için verilen örnek o kavramı doğru olarak temsil edebiliyorsa, anlama olmuş demektir. Nitekim dersin Türkçe ile verildiği sınıflarda, konuyla ilgili olarak öğrenciler yaşamlarından örnek getirerek sık sık teoriden pratiğe geçebilirken, aynı şey İngilizceyle yürütülen sınıflarda pek ortaya çıkmamaktadır.

Yabancı dilde çağrışımların daha az alacağı, yabancı dilde eğitimin, anlama seviyesini düşüreceği hakkındaki tahminler, şahsi gözlemlerime dayanmakta olup ne derece doğru olduğu şüphe götürür. İşte bu araştırma, gözlemlerime dayanarak çıkardığım kişisel sonuçların doğru olup olmadığını ampirik olarak incelemek üzere yapılmıştır.

Bu incelemede Türkçe, İngilizce farkı, hem kelime çağrışım sayısı, hem de anlama seviyesi ile olan ilişkisi açısından ele alınmıştır. Kelime çağrışımını ölçebilmek için, bir ders konusu için kullanılacak bir dizi kelimenin çağrışımları istenmiştir. anlamayı ölçmek için ise bazı kavramları içeren bir metin kullanılarak, bu kavramların, öğrencilerin yaşantılarına girmiş olan bazı durumlara uygulanması istenmiştir. Kelime listeleri ve metin, her iki dilde de hazırlanmış, verilen cevaplar açısından aralarında fark olup olmadığı araştırılmıştır.

METOD

Ölçme Aleti:

Yukarıda da belirtildiği gibi, ölçme aleti olarak bir metin ve 10 kelime bir liste kullanılmıştır.

Metin: İngilizce İşletme bölümünde okutulan sosyal psikoloji konusuna giren, ve Thibaut ile Kelly'in değiş-tokuş (exchange) teorisinin belli başlı terimlerinden olan *karşılaştırma seviyesi* (comparison level) ve *başka seçeneklerle karşılaştırma seviyesi* (comparison level by alternatives) kavramlarının tanıtıldığı kısa bir metin hem İngilizce, hem de Türkçe olarak hazırlanmıştır. Metinler içinde geçen kelimelerin eşdeğer anlama sahip olmasına ve her iki metnin aynı uzunlukta olmasına dikkat

edilmiştir. Üç kişilik bir jüri, bu iki kriter açısından metinleri inceleyip gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra metinler son halini almıştır.

Deneklerden istenen, metni okuduktan sonra günlük hayatta rastladıkları ve metindeki kavramlara uygun düşen örnekler vermeleridir. Ancak, zihinde bir takım örneklerin oluşması ile, bunları ifade etmenin farklı süreçler olduğu, İngilizce metni alan bir öğrencinin İngilizce ifadede zorluk çekeceği için cevap veremiyebileceği düşünülerek, hem Türkçe hem de İngilizce metinler iki gruba ayrılmıştır. Şöyle ki: İngilizce metinleri alanların yarısından, cevaplarını İngilizce vermeleri, diğer yarısından ise Türkçe cevap vermeleri istenmiştir. Aynı ayarlama Türkçe metin için de yapılmıştır.

Böylece aşağıdaki dört durum oluşmuştur:

1. İngilizce metin- İngilizce cevap (II)
2. İngilizce metin-Türkçe cevap (IT)
3. Türkçe metin-Türkçe cevap (TT)
4. Türkçe metin-İngilizce cevap (TI)

Kelime Listesi İşletme öğrencilerinin okuduğu "Management" ve "Organizational Behavior" kitaplarının indeksinden 25 kelime seçilmiştir. Bu kelimelerin seçiminde, hem derslerde hem de günlük hayatlarından öğrencilerin daha sık rastlayabilecekleri kelimeler olmasına dikkat edilmiştir. Kelimelerin İngilizce olarak bir listesi çıkarılmış ve herbirinin Türkçe karşılığı bulunarak, aynı kelimeler bir de Türkçe olarak listelenmiştir.

Kelimelerin hem Türkçe'de, hem de İngilizce'de eşit derecede bildiklerini belirlemek amacıyla, bir ders saati içinde bu listeler İngilizce Hazırlık Sınıfı öğrencilerine rastgele dağıtılarak Türkçe listeyi alanlardan, bunların İngilizce karşılıklarını vermeleri istenmiştir. İngilizce listeyi alanlara da bunların Türkçe karşılıklarını yazmaları talimatı verilmiştir.

Verilen cevaplar incelenmiş ve eş anlamlı, fakat bir Türkçe diğeri İngilizce olan 15 kelime çıkarılmıştır; çünkü bunlardan İngilizce olan bazısına Türkçe karşılık verildiği halde, aynı kelimenin Türkçe'sinin İngilizce karşılığı bulunamamıştır. Böylece, sadece iki-yönlü de tanınan kelimeler seçilerek kelime sayısı 10'a düşmüştür.

Onkelimelik liste için hazırlanan talimatta, her bir kavramın akla getirdiği çağrışımların yazılması istenmiştir. Kelime listeleri ve

çağrışımları için hazırlanan talimat da tıpkı metinlerde yapıldığı gibi İİ-İT-TT-Tİ olmak üzere dört gruba ayrılmıştır.

Denekler:

Araştırmaya Marmara Üniversitesi birinci ve ikinci sınıf İngilizce İşletme bölümünde okuyan 26'sı kız, 22'si erkek olmak üzere toplam 48 öğrenci katılmıştır. Bu denekler yukarıda belirtilen dört ayrı duruma göre dört gruba ayrılmıştır:

Grup İİ: İngilizce metne ve listeye İngilizce cevap verenler	- 12 kişi
Grup İT: İngilizce metne ve listeye Türkçe cevap verenler	- 13 kişi
Grup TT: Türkçe metne ve listeye Türkçe cevap verenler	- 11 kişi
Grup Tİ: Türkçe metne ve listeye İngilizce cevap verenler	- 12 kişi

Uygulama:

Dört ayrı durumu içeren metin ve listeler bir ders saati içinde karışık sırayla öğrencilere dağıtılmıştır. Cevaplarını bitirince kağıtlarını teslim edip sınıftan çıkabilecekleri söylenmiştir. Cevaplaşmanın başlaması ile kâğıdın teslimi arasında geçen zaman süresi her bir denek için kaydedilmiş ve böylece cevaplama süresi de tesbit edilmiştir. Bu süre en az 10, en fazla 45 dakika olmuştur.

BULGULAR

Cevaplar dört yönden incelenmiştir.

1. Metindeki iki kavramla ilgili olarak günlük hayattan verilen örnek sayısı

2. Listedeki kelimelerin çıkardığı çağrışım sayısı

3. Kavramları anlama derecesi

4. Cevaplama süresi

Anlama derecesinin puanlanmasında şu kriterler kullanılmıştır.

a. 4 puan: İki kavram, bunları ifade eden terimler de belirtilerek doğru olarak örneklenmişse

b. 3 puan: Terimler belirtilmemesine rağmen her iki kavram için verilen örnekler doğru ise

c. 2 puan: Sadece tek kavram, terim de belirtilerek doğru olarak örneklenmişse

d. 1 puan: Terim belirtilmemesine rağmen tek kavram doğru olarak örneklenmişse

d. 0 puan: Örneklerin kavramlarla ilişkisi doğru değilse, veya hiçbir örnek verilmemişse

Tablo 1'de dört durumda örnek sayısı, anlama derecesi, kelime çağrışımı sayısı ve cevaplama sürelerinin ortalama değerleri görülmektedir.

Tablo 1: Grupların dört inceleme boyutundan aldığı ortalama değerler

Boyutlar	Gruplar			
	II	IT	IT	TI
Örnek sayısı	1.3	1.8	2.4	1.1
Çağırışım "	17.2	24.8	25.3	17.3
Anlama	2.5	2.7	3.5	3.0
Süre (dak.)	28.3	27.7	24.3	26.5

Gruplar arasında görülen farkların mânidar (significant) olup olmadığını anlamak amacıyla eşit olmayan denek grupları için tek-yönlü varyans analizine başvurulmuştur (Ferguson, 1981). Yapılan analizler sonucunda gruplar arasında sadece metinler için verilen örnek sayısı bakımından mânidar bir fark bulunmuştur (Tablo 2).

Tablo 2: Örnek sayısı için ANOVA sonuçları

Değ.kay	Kar.top.	s.d.	Ort.kar.
Gruplar arası	11	3	3.67
Grup içi	53	44	1.20
Toplam	64	47	F=3.1*

*p<.05

Tablo 1'e geri dönülecek olursa, cevaplama Türkçe olduğu zaman (TT-IT grupları) cevap sayısının arttığı görülebilir. Örnek sayısı bakımından gruplar arasında görülen bu fark, acaba cevaplama kullanılan dilden mi doğmaktadır? Eğer öyleyse, cevaplama aynı dilde yapanlar arasında bir fark olmaması gerekir. Bu mantıktan hareketle, TT-IT ve II-TI gruplarının puanlarının karşılaştırılması uygun görülmüştür.

Yapılan t-test (Pagano, 1981) sonucunda, cevaplama da aynı dili kullananlar arasında örnek üretme bakımından bir fark bulunamamıştır; ama başka bir fark ortaya çıkmıştır. Bu fark, cevaplarını Türkçe verenler arasında anlama boyutunda kendini göstermiştir. Tablo 3'den de izlenebileceği gibi İT grubunun anlama puanı mânidar bir biçimde daha düşüktür. Her iki grupta da denekler cevaplarını Türkçe vermekle beraber okudukları metinlerin dili farklıdır, ve bu durumda Türkçe metni alanların anlama seviyeleri daha yüksek olmuştur.

Tablo 3: TT-İT gruplarının puan ortalamaları ve t-testi sonuçları

Boyutlar	İT	İT	t-değeri
Örnek sayısı	2.4	1.8	1.03
Çağrışım sayısı	25.3	24.8	0.08
Anlama	3.5	2.7	2.50*
Süre	24.3	27.7	1.45

*p<.05, s.d.=22

Aynı karşılaştırma TT ile Tİ grupları arasında yapıldığında böyle bir fark ortaya çıkmamaktadır. Tablo 4 bu grupların karşılaştırılmaları sonucunda elde edilen t-değerlerini göstermektedir.

Tablo 4: TT-Tİ gruplarının puan ortalamaları ve t-testi sonuçları

Boyutlar	TT	Tİ	t-değeri
Örnek sayısı	2.4	1.1	2.28*
Çağrışım sayısı	25.3	17.3	1.47
Anlama	3.5	3.0	1.09
Süre	24.3	26.5	0.89

*p<.05, s.d.=21

Tablodan da görüldüğü gibi, metinlerdeki kavramlar için örnek vermek gerektiği zaman Türkçe kullanan grup daha fazla sayıda örnek üretebilmektedir. Öte yandan, anlama seviyesi bakımından bir fark göstermemektedirler. Metin Türkçe olduğunda, anlama seviyesi hem daha yüksek olmakta, hem de cevaplama dili ister Türkçe ister İngilizce olsun, iki grup arasında fark olmamaktadır.

Cevaplama süresi bakımından gruplar arasında önemli bir fark yoktur. Ama süre ile diğer üç davranım (örnek üretme, çağrışım ve anlama)

arasında bir bağlantı olabilir. Bunu incelemek amacıyla hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları (Aricı, 1972) Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Süre ile örnek sayısı, çağrışım sayısı ve anlama arasındaki korelasyon katsayıları

	TT	Tİ	İİ	İT	Genel
Örnek sayısı	.55	-.10	.26	.20	.08
Çağrışım "	.80	.21	.45	.50	.49
Anlama	-.06	.45	.20	.26	-.045

Cevaplama süresinin, örnek sayısı ve anlama ile bağlantısı yok gibidir, ancak çağrışım ile vardır; süre uzadıkça çağrışım sayısında da artma meylili olmaktadır. Bu bağlantı bilhassa TT grubunda kuvvetlidir. Aynı grup, örnek sayısında da süreyi lehinde kullanabilmiştir. Anlama ile süre arasındaki korelasyona genel olarak bakıldığı zaman, hiçbir bağlantı olmadığı görülür.

Sadece Tİ grubunda süre ile anlama arasındaki korelasyonda yükselme olmuştur.

Bulgular kısaca özetlenecek olursa:

1. TT grubu, örnek üretme, çağrışım sayısı ve anlama boyutlarına en yüksek puanı alan gruptur.

2. Varyans analizi sonuçları gruplar arasındaki farkın sadece örnek sayısı boyutunda yer aldığını göstermiştir.

3. Metin Türkçe olduğu zaman, Türkçe cevap verenler, İngilizce cevap verenlerden daha fazla örnek üretebilmektedir.

4. Cevaplama dili Türkçe bile olsa, metin dili farklılaştığı zaman, Türkçe metinden okuyanların anlama seviyeleri daha yüksek olmaktadır.

5. Süre, genelde sadece çağrışım sayısı ile bağlantı göstermektedir. Gruplar tek tek ele alındığında ise daha çok TT grubunun kelime ve örnek sayısını çoğaltacak şekilde süreyi uzattığı görülmüştür.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Eğitimin belli başlı hedeflerinden birinin, yetiştirilen öğrencilerin belli bilgiler kazanıp bu bilgileri yeni durumlara uygulayacak biçimde yeteneklerini geliştirmek olduğu söylenmektedir (Ertürk, 1972; Oğuzkan, 1981). Anlama, bu yeteneklerin gelişmesinin ön şartıdır.

Bulguların da gösterdiği gibi gerek örnek üretmede, gerekse anlamada Türkçe daha işlek bir dildir. Bu durumuyla eğitim amacına daha uygundur hükmüne varabiliriz. Marmara Üniversitesi bünyesinde yapılan bir araştırma bu hükmü destekler mahiyettedir. İngilizce Hazırlık Okulu'nun eğitimiyle ilgili sorunları ve görüşleri incelemek amacıyla başlatılan bu araştırmaya İngilizce ile eğitim gören ikinci ve dördüncü sınıf öğrencileri katılmıştır.*

İkinci sınıf öğrencileri ile hazırlık eğitiminden geçtikten sonra akademik programa başlayanlar, *ders izleme ve not tutma güçlüğü* çektiklerini, derslerin İngilizce olmasının *derse aktif olarak katılmalarını güçleştirdiğini* ifade etmişlerdir. Hazırlıktan gelenlerin % 53'ü, öteyandan İngilizce'yi orta eğitimde öğrendikleri için hazırlık eğitiminden geçmeden, doğrudan akademik programa başlayanların % 30.5'i *derslerin ve kitapların Türkçe olması öğrenimimi kolaylaştırırdı* şeklinde cevap vermişlerdir.

Bu yüzdelerin sayısal olarak pek de yüksek olmadığını söyleyenler çıkabilir. Ancak, hazırlıktan geçenlerin yarısından fazlasının, ve İngilizce'yi orta okuldan itibaren özel okullarda ve Anadolu liselerinde öğrenmeye başlayıp üniversiteye geldiğinde bu dili bildiği kabul edilenlerin yarısına yakın bir kısmının bunu söylemeleri eğitim açısından bir kayıptır.

İletişim Modeli Açısından Türkçe-İngilizce Davranımlarının Karşılaştırılması:

Kendi araştırmamıza tekrar dönecek olursak, çıkan sonuçlar iletişim modeline uygulandığı zaman, bunların beklenen sonuçlar olduğu anlaşılır.

Bu modelde kaynak (gönderici) ve hedef (alıcı) olmak üzere iki kişi birbirilerine mesaj gönderirler. (Bu mesajlar sözlü veya sözsüz olabilirler; ama konumuz icabı bir sözlü mesajları ele alalım). Bir mesajı iletilemek için bunu işaretlere dönüştürmek, yani kodlamak gerekir. Aynı mesaj farklı dillerde farklı biçimlerde kodlanır. Yani bir İngiliz ile bir Japon, bir Türk aynı mesajı farklı işaretlerle (kelimelerle) gönderirler (Cüceloğlu, 1969). Mesajı alabilmesi için alıcının, gönderilen kodları açması ve kodaçıktan sonra mesajı bir anlam vermesi, yani yorumlaması gerekir.

* Bu araştırma, M.Ü.Sos.Bil.Ens.ne bağlı örgütsel Davranış programında yüksek lisans ve doktora eğitimi gören bir grup öğrenci (N.Kaifazade, P.Tınaz, N.Oran, M.Sekban) tarafından A.Serpil ve s.Tevrüz'ün danışmanlığında 1987-88 ders yılı içinde yapılmıştır. araştırmaya katılan öğrenciler, İk.İd.Bil.Fak.nin üç bölümü ile Tıp fakültesindedir. öğrencilerden, bu fakülteleri seçme sebepleri, İngilizce tedrisatın getirdiği sorunlar ve İngilizce tedrisat ile ilgili görüşleri hakkında bilgi alınmıştır.

Bir mesaj, iletişim teorisinde *bit* denilen bir takım malûmat parçacıklarından oluşur. Kodaçma sırasında bu parçalar gruplandırılarak Miller'in (1976) deyimiyle topaklar (chunks) oluşturulur. Böylece harfler kelimeler içinde, kelimeler cümleler içinde düzenli bir biçimde birleştirilerek kalıplar halinde algılanmaya başlanır. İnsanın kanal kapasitesinin, yani çevresinden aynı anda alıp depoladığı malûmat parçacıkları sayısının + 7 olduğu söylenmektedir (Miller, 1976). Bu parçacıklar (kelimeler), topaklar içinde (cümleler) birleştirildiği zaman bu defa her bir topak bir malûmat parçacığı olur ve böylece hafızada tutulabilen bilgiler de artırılmış olur.

Kelimeeri cümleler içinde düzenli bir biçimde toparlayarak onlara anlam vermek, öğrenmeye sağlar. Ana dilinde kişi bunu artık otomatik olarak yapmayı öğrenmiştir. Yabancı dili öğrenen kişi ise hâlâ öğrenme aşamasındadır. Yabancı dil içinde kelimeeri anlamı bir biçimde cümle içinde birleştirmesi, ana diline göre daha güçtür.

Gerek kodlarken, gerekse kodaçarken bunlar, kullanılan dil hangisi ise o dilin kurallarına göre yapılır. Ancak, erken çocukluk çağını aşkıktan sonra yabancı bir dil öğrenmeye çalışan kişi, bu dili öğrenirken ana dilinin etkisi altındadır. Aldığı mesajı, ana dilinde öğrenmiş olduğu anlamlarla kavrar. Kısacası, yabancı dille ilgili davranımları, ana dili davranımlarına yamalanarak ortak anlamlı bir zeminde birleştirilmeye çalışılır (Carroll, 1964). Bütün bunlar, mesajı yabancı dille alanları ilâve işlemler yapma durumuyla karşı karşıya bırakır. Ana dil ile, öğrenilen yabancı dilin yapısı arasındaki fark ne kadar fazlaysa, bu işlemler de o kadar uzayacak demektir. Bu yüzden, erken çocukluğu aşkıktan sonra yabancı dil öğrenenlerin bu dili daha az akıcıdır ve ana dilinin yapısının izlerini daha fazla taşır.

İnsan yapısının, çevresinden gelen bilgileri alma ve depolama kapasitesinin sınırlı olduğunu söylemiştir. Mesajı yabancı bir dilde alırken yapılan ilâve işlemler, o sırada göndericiden gelmeye devam eden bilgilerin bir kısmını kaçırmaya yol açacaktır; bilhasasa bu mesajlar yazılı değil de sözü geldiği zaman. Nitekim daha önce sözünü ettiğimiz araştırmada İngilizce'yi Hazırlıkta öğrenenler, *İngilizce yetersizliği nedeniyle dersleri izlemekte ve not tutmakta güçlük çektiklerini* söylemişlerdir.

Bu bilgilerin ışığı altında, İngilizce metni alanların anlamama ve yaşantılardan örnek çıkarabilme seviyesinin niye daha düşük olduğunu anlamak; *derslerin ve kitapların Türkçe olması öğrenimimi kolaylaştırırdı* diyen öğrencilere hak vermek kolaylaşmaktadır.

Cevaplama Süresi ve Sosyal Etki:

Yaptığımız deneyde verilen mesaj yazılıdır. Bu mesajı İngilizce olarak alanların karşılaştıkları kodaçma zorluğunu, zamanı daha uzun bir şekilde kullanarak telâfi etme imkânları vardır. Zaman kısıtlı değildir; her bir kelimeye, her bir cümleye yeniden dönüp anlama gayreti içine girmek ve örnek düşünmek için fırsatları vardır. Buna rağmen bu yolun seçilmediğini görüyoruz; çünkü sonuçlar, süre kullanımı bakımından gruplar arasında bir fark olmadığını, ortalama olarak aynı süreler içinde cevaplama bitirdiklerini göstermektedir.

Bu noktada sosyal etki işin içine girmiş olabilir. Hatırlanacağı gibi, cevaplama bitiren, kâğıdını teslim edip sınıftan çıkmaktadır. Bu durum, ceaplamanın aşağı yukarı ne kadar sürdüğü hakkında denekleri bilgilendirmektedir. Böylece âdeta süre ile ilgili bir grup normunun gelişebileceği bir ortam yaratılmaktadır. Gecikme, geride kalma insanın benlik değerini tehdit eden bir durum olduğundan, sınıfın cevaplama süresiyle ilgili normuna uymak, uygun bir davranış olmaktadır. Tabii bu arada işini bitirip sınıftan çıkarak serbest kalmanın pekiştirici rolü de gözardı edilemez.

Bir yandan cevaplama süresi ile ilgili olarak algılanan grup normunun zorlayıcı etkisi, bir yandan işin bitimiyle birlikte gelecek olan serbestliğin pekiştirici olması, dört denek grubunun da ortalama olarak yaklaşık aynı süreler içinde cevaplama tamamlamalarına yol açmış olabilir.

Sosyal etkinin ilginç ve ilginç olduğu kadar gerçek olan bir yanı da Zajonc'un deyişiyle baskın (dominant) davranışları arttırmasıdır (Zajonc, 1965; Kâğıtçıbaşı, 1977; Baron ve Byrne, 1987). İnsan pek iyi bilmediği, yeni öğrendiği veya zor olan işlerde daha beceriksizdir; yani baskın davranışı beceriksizliktir. Bu işi başkalarının mevcudiyetinde yaparken de artan davranışları bunlar olur. Kodaçma işlemindeki zorluğu da hesaba kattığımızda, süre aynı tutulduğu zaman davranışları İngilizce olanların icraatlarının, Türkçe olanlara kıyasla daha düşük olması kaçınılmaz bir sonuç olmaktadır.

Acaba bu denekler süreyi uzatsalar daha başarılı olabilirler miydi?

Cevaplama süresi ile örnek sayısı, çağrışım sayısı, anlama seviyesi arasındaki korelasyon katsayıları bütün gruplar tek bir kitle olarak ele alındığında, sürenin sadece -çok güçlü olmasa da- çağrışım sayısıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir. Çağrışım boyutunda gruplar tek tek

ele alındığı zaman ise en kuvvetli bağlantıya TT grubunda rastlanmaktadır. Bu grubu takiben İİ ve İT grupları gelmektedir (Tablo 5). Süre uzadıkça bu gruplar çağrışım sayılarını arttırabilmektedirler. Öte yandan, uyarıcı kelimeleri Türkçe olup da İngilizce çağırım yapma durumunda kalanlar (Tİ) aynı başarıyı sergileyememektedir. Bunun sebebi İngilizce ifade etme güçlüğü olabilir; ama İİ grubu da aynı durumdadır ve bu grup süreyi daha uzun kullandığında çağrışım sayısını bir miktar arttırabilmiştir. Demek ki ifade güçlüğünden ziyade ana dilde verilen bir mesajın kodunu yabancı dille açmak çok daha zor olmaktadır; Türkçe kavramları İngilizce anlamlara çevirmesi gerekmektedir. Çevirme işinde ise bir takım bozucu etkiler araya girmektedir.

Bozucu etki Açısından Grupların Karşılaştırılması:

Psikolojide öğrenme ve hafıza deneylerinde ortaya çıkan bir olay vardır. Bozucu etki ve müdahale (interference) olarak adlandırılan bu olay iki türlü işleyebilmektedir: Yeni öğrendiğimiz şeyler, eskiden öğrenmiş olduklarımıza müdahale eder ve bunları hatırlamamızı engeller. Veya eskiden öğrenmiş olduklarımız yenilerin öğrenilmesini zorlaştırır. Bunlardan birincisine geriye doğru bozucu etki (retroactive interference), ikincisine ise ileriye doğru bozucu etki (proactive interference) adı verilir (Morgan, 1980; Bourne ve diğerleri, 1986).

Tİ grubunda çağrışımın düşük olması, ileriye doğru bozucu etkinin işlediğini gösterir mahiyettedir. Anadilini daha önceden öğrenmiş olduğuna göre Türkçe bir kelimenin çağrışımı yine Türkçe olacaktır; meselâ *siyah* kelimesinin hemen aklımıza getireceği kelime İngilizce *white* değil, Türkçe *beyaz* dır. Siyah-beyaz ilişkisini kurma alışkanlığı kazanılmıştır; yani davranım kalıbı (response set) siyah-beyaz'dır. Eski davranım kalıbı, yeni davranım kalıbının çıkmasına ket vurur. Böylece Tİ durumunda, yerleşmiş davranım kalıpları bozucu etki yaparak çağrışım davranımlarının düşük olmasına yol açmıştır. *Teknoloji, bürokrasi, grup, lider* gibi batıdan olduğu gibi aldığımız kelimelerin diğer Türkçe kelimelere göre Tİ grubunda daha fazla çağrışım çıkarması muhtemelen davranım kalıbı çatışmasının bu kelimelerde daha az olmasındandır.

İİ grubunda ise bozucu etki yapacak bir davranım kalıbı zaten yoktur. Uyarıcı kelime İngilizce'dir, verilecek cevap da İngilizce'dir. Dolayısıyla süre uzadığı zaman daha fazla kelime üretme fırsatları olmuştur.

Uyarıcı kelimeleri İngilizce olup, Türkçe çağırım yapma durumunda kalanlar (İT), TT grubukadar kelime üretmişlerdir. Ürettikleri kelime sayısı da süre arasında. 50'lik bir korelasyon vardır. Yabancı dildeki

kelimeler zaten Türkçe karşılıkları anlam kazandığı için, bu kelimelerden Türkçe çağrışımlar çıkarmak daha kolay olmaktadır; çünkü sonradan öğrenmiş olduğu bir dile çok önceleri öğrenmiş olduğu anadiliyle davranımda bulunduğundan olumlu aktarma (positive transfer) işlemeye başlamaktadır. Olumlu aktarma işlediğinden dolayıdır ki yabancı dilden anadile çeviri yapmak, anadilden yabancı dile çeviri yapmaktan çok daha kolaydır.

Anadildeki davranış kalıplarının bozucu etkisi, yabancı dil kullanımının devamlılığıyla giderilebilir. Dört yıl boyunca bütün dersleri yabancı dille dinleyen, okuyan, yazan ve tartışan öğrencide yavaş yavaş bu dilin davranış kalıpları yerleşmeye başlayacaktır. Öncü sürülen ve bir araştırmayla desteklenen varsayımına göre, sonradan öğrenilen kalıplar yerleştiği zaman bu defa eski kalıplardaki kelimeleri üretmek zorlaşmaktadır (Bourne ve diğerleri, 1986). Bu demektir ki yüksek öğrenimini yabancı dille yapanlar -buna yüksek lisans ve doktora eğitimi de katılacak olursa- öğrendikleri konuları Türkçe ifade etmede zorluk çekeceklerdir; hele bir de anadili zaten doğru dürüst öğrenilmemiş ise!...

Örneklendirme ve anlama:

Örneklendirme, çağrışımdan çok daha karmaşık bir işlemdir. Burada tek tek kelimelerin değil, cümlelerin üretimi gerekmektedir. Ayrıca cevaplama durumunda kaldıkları uyarıcı (yani metin) tek tek kelimeler değil, birbiri ardına dizilmiş ve birbiriyle ilişkili olan kelimelerden oluşmuş cümlelerdir. Üstelik bu kelimeler, çağrışım testinde yapılmış olduğu gibi bir ön testle seçilmemiş olduklarından öğrenciler bazı kelimeler yabancı olabilirler. Denekler, bir yandan cümleler içine sıkıştırılmış olan kavramları anlama, öte yandan anladıklarının bir takım örneklerle anlatma durumundadırlar. Bunun da ötesinde, çağrışımında mevcut olan bir husus burada yoktur: Çağrışımında, bir kelimedenden diğerine atlayarak zincirleme biçimde bir işleyiş olur. Meseî *siyah* kelimesi *gece*'yi, *gece eğlence*'yi, *eğlence dans*'ı çağrıştırarak, uyarıcı kelimedenden gitikçe uzaklaşılabilir. Bu, oldukça otomatik bir biçimde, düşünmeden yapılabilmektedir. Ama örneklendirme, uyarıcıya bağlı olarak hafızanın zorlanması; hafıza deposundan, verilen kavramlarla ilişkili olanların seçilmesini gerektirir. Demek ki örnek çıkarmada anlamahafızama-anlatma süreçlerinin üçü de işlemektedir.

Anlatmayı İngilizce ve Türkçe yapan gruplar karşılaştırıldığında, İngilizce kullananların daha az, Türkçe kullananların ise daha fazla örnek çıkardıkları görülmektedir. İİ ve Tİ gruplarının okudukları metinlerin dili farklıdır ama ifade dili ikisinde de İngilizce'dir. TT ve İT

gruplarında da metin dili farklı ama ifadeler -bu defa Türkçe olmak üzere- aynı dildedir. İfade dili değiştiği zaman verilen örnek sayısında da değişme olması, anlatım dilinin yarattığı kolaylık veya zorluğa bağlanabilir. O halde İI ve Tİ gruplarının daha az sayıda örnek çıkarmasına yol açan şey, anlatımlarını İngilizce ile yapma durumunda olmalarıdır diyebiliriz.

Metinlerin farklı dilden olmasının hatırlama aşamasında etkili olup olmadığını bilemiyoruz. Uzun süreli hafızaya (long term memory) kaydolmuş bir yaşantıyı geriye getirmeye çalışırken hafızayı harekete geçirici bazı işaretlerden yararlandığımız olgusundan (Bourne ve diğerleri, 1988) hareket edersek, Türkçe metnin, deneklerin aklına daha fazla renk getireceği hakkında bir çıkarsama (inference) yapabiliriz. Çünkü günlük hayattaki yaşantılar anadili ortamında vücut bulmaktadır ve hafızaya kaydedilerken yapılan kodlamalarda anadilinin rolü gözardı edilemez. Dolayısıyla Türkçe metin, bir takım hatıraları ortaya çıkarabilecek işaretlere daha fazla sahip olmalıdır. Ancak bu araştırma doğrudan hatırlamayı ölçecek biçimde düzenlenmediğinden Tİ grubunda, Türkçe metni alanların daha fazla örnek hatırladığı, fakat anlatım zorluğundan dolayı bunları ifade edemediği şeklinde bir yoruma gitmek, ne kadar mantıklı ve bulgulara uygun gözükürse gözüksün, yetersiz delillerle spekülasyon yapmaktan ileri gidemez. Böyle bir çıkarsama, sadece hafızamızdakileri geri getirme bakımından anadil-yabancıdil etkisinin araştırabileceğini akla getirmesi bakımından yararlı olur.

Anlama'ya gelince: Anlama, verilen örneklere dayanarak ölçülmüştür. Metin içinde tanıtılan iki önemli kavramın örneklerde ne derece doğru olarak ifade edildiğine bakılmıştır. Kavramları Türkçe metinden okuyanların (TT ve Tİ grupları) anlama puanları daha yüksektir. Tİ grubu, TT kadar örnek üretmese bile anlama bakımından aynı seviyeyi tutturmuştur. ayrıca bu grup için süre ile anlama arasında .45'lik bir bağlantı vardır. Halbuki TT grubunda böyle bir bağlantı söz konusu değildir. Sürenin uzun veya kısa oluşu bu grubun anlama seviyesinde bir değişmeye yol açmamaktadır. O halde diyebiliriz ki süre anlamayı sağlamaktan ziyade, Tİ grubu için, anladığını doğru biçimde ifade etmek üzere kullanılmıştır. İngilizce metni alanların aynı şeyi yapmamaları anlamamanın yetersizliğiyle yorumlanabilir.

Bütün bu sonuçlar, İngilizce ile eğitim gören öğrencilerin derse niçin katkıda bulunmadıklarını, niçin dersi Türkçe görenler kadar soru sormadıklarını, hocaların zaman zaman niçin Türkçe'ye sönme durumunda kaldıklarını açıklar mahiyettedir. Nitekim Hazırlık sınıfında okuyanların bir yıllık süre içinde ağırlıklı olmasını istedikleri dersler, Dinleme-Okuma Anlama-Konuşma'dır.

Araştırmamıza katılanlar birinci ve ikinci sınıf öğrencileridir. Belki de son iki yıfta, yabancı dille ilgili sorunlar halledilmiş olduğundan bu araştırmada elde edilen aynı sonuçlarla karşılaşmayacaktır. Bunun böyle olduğunu farzedelim; mesele halledilmiş olmakta mıdır? Hayır Tam tersine daha farklı boyutlarda meseleler ortaya çıkabilir. "Nasıl son sınıflarda öğrenci bu açığı "kapatmaktadır" zihniyeti, ilk iki sınıfın son sınıflar için "hazırlık" olarak düşünüldüğünü ifade eder. Bu durumda "akademik eğitim açısından ilk iki sınıfa gerek yoktur"; veya "dil öğrenimi açısından Hazırlık sınıflarının üç yıla kadar uzatılması gerekir" hükmüne varabiliriz. Birinci çözüm, yabancı dil uğruna eğitim amacından verilen bir tâvizdir ve şahsi görüşüm, bu yolun zararlı bir yol oluşudur. İkincisi ise hem para hem zaman açısından oldukça pahalıdır, ama uzun vadede yararlarından dolayı kâra geçirecek bir yoldur.

Batıyla bütünleşme, batı standartlarına ulaşma gayretleri içine olan ülkemiz için yabancı dilin -hatta dillerin- bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Ancak, yabancı dil hiçbir zaman bir amaç değildir; sadece bir araçtır Eğer bu araç, yüksek öğretimde kullandığımız şekliyle anlamayı aşağı çekerek öğretimde boşluklar yaratıyorsa, sadece batı standartlarına ulaşma değil, aynı zamanda yüksek öğrenim ve eğitimin de amacına ulaşması bir hayal olarak kalacaktır. Bunun ülke çapındaki zararlarını tahmin etmek hiç de zor olmasa gerek. Dilin düşünceyle, zihnin gelişmesiyle olan ilişkisini ve anadilin bu konudaki rolünü akıldan çıkarmadan gençlerimizin bilgi ve yeteneklerinin gelişmesini sağlamak ve bu arada gelişmesine katkıda bulunabilecek biçimde yabancı dil bilgisi verebilmek, amacımıza çok daha uygun düşen bir yol olacaktır kanısındayım.

KAYNAK LİSTESİ

- Arıcı, H. (1972), *İstatistik: Yöntemler ve Uygulama* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Baron, R.A. & Byrne, D. (1987), *Social psychology: Understanding human interaction* (5th ed.), Boston, London: Allyn and Bacon, Inc.
- Bourne, Jr.LE., Dominowski, R.L. Loftus, E.F.Ö. Healy, A.F. (2986), *Cognitive processes* (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- Carroll, J.B. (1964), *Language and thought*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, Inc.
- Cüceloğlu, D. (1969), Bildirişim sistemi, malûmat teorisi ve Markov modeli, *İst.Üniv.Tecrübe Psikoloji Çalışmaları*, 7,65-81.
- Ertürk, S. (1972), *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları: 4, Anmara: Hacettepe Üniv. Basımevi.
- Ferguson, G.A. (1981), *Statistical analysis in psychology and education* (5th ed.), International student Edition, McGraw-Hill Book Comp.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1977), *İnsan ve insanlar* (2. baskı). İst.: Duran Ofset Matbaacılık Sanayi A.Ş.
- Miller, G.A. (1976), *The psychology of communication: Seven essays*. Middlesex, N.Y.: Penguin Books Ltd.
- Morgan, C.T. (1980), *Psikolojiye giriş ders kitabı* (Çeviri: Hacettepe Üniv.Psk.Böl.Öğretim Üye ve Yrd.) Hacettepe Üniv.Psk.Böl. Yayınları, Yayın No. 1, Ankara: Meteksan Ltd.Şti.
- Oğuzkan, T. (1980), *Educational systems: An introduction to structures and functions with special reference to Turkey* (2nd ed.). İstanbul: Boğaziçi Üniv. Publications No.192.
- Özdemir, E. (1990). Yükseköğretimde anadili sorunu. T. Saylan, Z. Üskül (editörler), *Yüksek öğretimde sorunlar ve çözümler*. Üniversite Öğretim üyeleri Yayınları, İstanbul: Cem Yayınevi, s.337-348.
- Pagano, R.R. (1981). *Understanding statistics in the behavioral sciences*. St.Paul,Minn.: West Publishing Comp.
- Uygur, N. (1989), *Dilin gücü: Denemeler* (3.baskı). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Zajonc, R.B. (1965). Social facilitation, *Science*, 149, s.269-274.