

AVRUPA KONSEYİ DİL KRİTERLERİ VE TÜRKİYE'DE YABANCI DİL EĞİTİMİ POLİTİKALARININ GELİŞTİRİLMESİ

Çiğdem Karatepe

ÖZET

Bu çalışma Avrupa Konseyi'nin Ortak Yabancı Dil Kriterleri Çerçevesi'nin getirdiği yaklaşımların ışığında Türk yabancı dil eğitimine bakmayı amaçlamıştır. Genişleyen Avrupa Birliği'nde yabancı dil eğitimi politikalarının geliştirilmesi sosyal politikaların geliştirilmesinden ayrı tutulamaz. Bu bağlamda yabancı dil politikalarının geliştirilmesi sosyal ve kültürel yönden bilinçli toplumun temelini atacaktır. Çalışma aynı zamanda çoğul dillilik kavramını günümüzde Avrupa Birliği dil politikaları açısından incelemekte ve bu kavramın Türkiye ve İngiltere'de dil politikalarına yansımalarını araştırmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Avrupa yabancı dil eğitimi politikaları, Çoğul Dillilik, Kültürler Arası İletişim, Avrupa Ortak Dil Kriterleri.

ABSTRACT

This study aims to look at the Turkish Foreign language Education in the light of principles behind the Common European Framework for Languages. In the expanding European Union, development of foreign language policies cannot be separated from social policies. That is, with foreign language education policy development the EU lays the foundation of a democratic, plurilingual and socially and culturally aware society. The study looks at the concept of plurilingualism and its place at present in the life of citizens of the EU countries.

Keywords: European Foreign Language Education Policies, Plurilingualism, Multilingualism, Intercultural Interaction, Common European Framework for Languages,

Bu çalışma ülkemizde uygulanan eğitim politikalarını Avrupa Konseyi'nin Ortak Yabancı Dil Kriterleri Çerçevesi bağlamında sorgulamayı amaçlamaktadır. Avrupa Birliği'ne girmeye hazırlanan Türkiye'de, yabancı dil eğitimi sistemi bu üyelikle üstleneceği sorumluluklara ne dereceye kadar hazır görünüyor? Avrupa Ortak Dil Kriterleri açısından Türk yabancı dil eğitimi sistemi gözden geçirildi mi? Her şeyden önce şu andaki hali ile Türk yabancı dil eğitimi ne dereceye kadar çoğul dillilik fikrine hizmet edebilir?

Genişleyen Avrupa Birliği farklı kültürlerden gelen insanların Avrupalı olmak ruhu ile bir çatı altına toplarken, onların dil ve kültürleri ile gelen çeşitliliğini korunup geliştirilmesi gereken zengin bir miras olarak görmektedir (Council of Europe 2000: 12-13). Avrupa Konseyi üyesi olan ülkeler içinde konuşulan farklı dillerin ve onların kültürlerinin, iletişimi engelleyen bir duvar olmaktan çıkarılıp, bir kültürel zenginlik kaynağı olarak kullanılması için Avrupa yurttaşlarının çoğul dilli (plurilingual) olması hedeflenmektedir. Bu da dikkatle planlanmış ortak yabancı dil eğitimi programlarının üye ülkelerde uygulanması sayesinde gerçekleşebilir. Bu bağlamda, hedefe uygun dil eğitimi politikalarının geliştirilmesi, Avrupa Birliği sosyal politikalarının önemli bir boyutunu oluşturur. Avrupa Konseyi Kültür, Bilim ve Eğitim Komitesi başkanı de Puig'in, *Çoğul Dillilik için Politikalar* konulu konferansta altını çizdiği gibi 'dil'in aslında bir politik boyutu da vardır' (Language Policy Divison 2004: 10). Bu nedenle dil eğitimine sadece pedagojik açıdan bakmak yeterli olmayacağından, bu konu hem dil eğitimi politikaları açısından (Neuer 2002), hem de eğitim ekonomisi (Grin 2002) açısından ele alınmalıdır. Birleşen Avrupa'da ortak dil eğitimi politikaları geliştirilmesi sadece eğitim kurumlarını ilgilendiren bir konu olmaktan çıkmış, aslında ülkelerin sosyal ve ekonomik politikaları bağlamında önem kazanmıştır (Beacco ve Byram 2002). Dil eğitimi politikaları belirlenirken toplumun bütün kesimlerinin fikri alınmalıdır (ibid). Bu da bize güçlü yapısı olan sivil toplum örgütlerinin bu konuda oynayabileceği rolün önemini gösteriyor. Bu konuda Büyük Britanya'da çalışan Nuffield Vakfı'ı (Nuffield Foundation) örnek gösterebiliriz. Bu vakıf Büyük Britanya hükümetinin milli yabancı dil politikalarını takip edip toplumu bu konuda bilinçlendirmek için çalışmakta ve gerektiğinde hükümete araştırma raporları sunmaktadır. Örneğin, The Nuffield Languages Inquiry (2000) adlı araştırma İngiltere ve Galler'deki devlet okullarında 14 yaş üstü öğrenciler için yabancı dil derslerine seçmeli statüsü verilmesinin sonuçlarını ayrıntılı bir biçimde araştırmaktadır. Bunu takiben, Kelly ve Jones (2000) 2000 yılı raporunun devamı şeklinde hazırladıkları çalışmalarında İngiltere ve Galler'de yabancı dil eğitiminin durumunu Avrupa Birliği ülkeleri, ABD, Kanada ve Avustralya'ninkini ile karşılaştırmalı olarak irdelemekte ve 2007 yılında durumun nasıl olabileceği konusunda tahminler yapmaktadır. Yine Büyük Britanya'da milli yabancı dil eğitimi politikalarını

takip eden ve yabancı dil eğitimi konusunda araştırmalar yapan diğer sivil toplum örgütlerinden bazıları şu kurumlardır: The National Centre for Languages, Association for Language Learning, University Council of Modern Languages ve Association for Language Awareness.

Ülkemizde de toplumun her kesiminin yabancı dil eğitimi konusunda gelişmelerden ve ihtiyaçlardan haberdar olması gerekmektedir. Bu da hem hükümetlere hem de ilgili sivil toplum örgütlerine büyük görevler yüklemektedir. Ülkemizde eğitimin daha kaliteli hale gelmesini misyon edinmiş, kendi sahalarında çok güzel çalışmalar yapan sivil toplum örgütleri olmasına rağmen öyle görüldüğü ki, ülkemizde özellikle eğitim konusunda toplumun temel ihtiyaçları (ülke çapında okullaşma gibi) yeterince iyi karşılanamadığından yabancı dil eğitimi öncelik kazanamıyor. Yabancı dil bilme toplumun bilinçli bir kesimi tarafından çok önemsenirken bir taraftan da daha acil ve yaşamsal eksikliklere odaklanıldığından, belki de yabancı dil eğitimi olsa da olur olmasa da olur bakış açısıyla değerlendiriliyor. Bunun sonucu olarak da öğrencilerin büyük bir çoğunluğu tarafından yabancı dil dersi yapılması zorunlu olduğu için yapılan bir ders haline gelmiş durumdadır. Acaba hem toplumumuz hem de ilgili sivil toplum örgütleri bu durumun ne dereceye kadar farkındadırlar?

Avrupa Konseyi geçen yüzyılın sonunda Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesini üye ülkelerin dil eğitimine ortak bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla önermiştir. Bu kriterler serbest dolaşım çerçevesinde topluluk içinde bir ülkeden diğerine geçişte bireyler arası iletişimi kolaylaştıracadığı gibi onların farklı kültürlere uyum sürecini de hızlandıracaktır. Topluluğuun politik yapısını belirleyen kararların demokratik bir şekilde alınabilmesi, yurttaşların konuları bütünüyle anlayıp değerlendirebilmesi açısından da önem taşımaktadır (Willems 2002).

Bir Avrupalı kültürü yaratılmaya çalışılırken, var olan çeşitliliği korumak ve birliği bu çeşitlilikle beslemek Morin'in de dediği gibi gelecek on yılların politikası olmalıdır. Morin (2003:32) "İnsanı anlamak, onun çeşitlilik içinde birliği, birlik içindeki çeşitliliğini anlamak demektir. Çokluğuun birliğini, tekin çokluğuunu kavramak gerekir. Eğitim bu birlik/ çeşitlilik ilkesini tüm alanlarda açığa çıkarmalıdır" demiştir. Breidbach (2002) Avrupa'nın kültür çeşitliliği açısından 'çokluğuun birliğini ve tekin çokluğuunun' Avrupa'yı zenginleştirecek bir çelişki olarak görüyor. ve bu bağlamda farklı yapılardan gelen bireylerin tek amaç için politik ve kültürel tartışmalara girebilmesinin demokrasinin işlevselliğinin korunması açısından önemli olduğunu söylüyor. Bu çerçevede demokrasinin işlenmesi ve Avrupa Birliği'nin bütünlüğuünün sağlanması açısından dil eğitimi politikalarının önemi göz ardı edilemez. Sosyal bütünlüğuün sağlanmasında önemli rol oynayan sağlıklı ve canlı ekonomi de artık uygulanacak dil politikalarına bağlı olacaktır; çünkü bir

toplumda bireylerin ekonomik durumu veya iş bulabilme fırsatları ve insan kaynaklarının geliştirilmesi bir bakıma dil eğitimi politikalarına bağlıdır. Bireyler arası iletişimin güçlü olması, nihai olarak Avrupalı olma fikrinin evrimleşmesinde önemli bir etken olacaktır (Beacco ve Byram 2002: 78).

Bu bağlamda dil eğitimi, bireylerin dil becerilerinin geliştirilmesinin ve onlara farklı dillere karşı hoşgörünün kazandırılmasının, kişilerde dilin kültürler arası boyutu konusunda bilinç kazanma ve bunu geliştirme anlamında algılanmalıdır (Byram ve ark 2002). Fakat Camilleri'nin de belirttiği gibi kültürler arası bilinçlilik müfredatlarda yer alsın bile uygulamada bütün boyutlarıyla yer almamaktadır. Bunun nedeni ise yabancı dil öğretmenlerinin bu konuda eğitim görmemiş olmasıdır (Camilleri 1999). Bu bağlamda yabancı dil öğretmenlerine ve onları yetiştiren eğitim kurumlarına büyük görevler düşmektedir (Camilleri 1999; Heyworth 2000). Fakat Heyworth'un da altını çizdiği gibi Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan öğretmen eğitimi programları henüz bu görevleri yapabilecek değişimlerden geçmemiştir. Halbuki öğretmen yetiştiren kurumların daima gelecek 20 yıla yönelik planlama yapması ve değişime açık olması beklenir. Bu yüzden Heyworth (2000) üye ülkelerin bu konuda kendi ihtiyaçlarını bir an önce belirleyip planlama yapmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Çoğul Dillilik ve Çok Dillilik: Farklı kavramlar

Hedeflenen çoğul dillilik çok dillilikten (multilingualism) farklıdır. Çok dillilikte genellikle belirli bir coğrafi alanda bir dilin birden fazla çeşidini (variety) konuşan bir sosyal gruptan söz edilir. Çoğul dillilik ise pek çok bireyin kullandığı dil çeşitliliği repertuarıdır ve tek dilliliğin (monolingualism) zıt anlamı olarak kullanılır. Çoğul dillilik, anadili, ilk dili ve öğrenilen diğer dilleri ve bunların lehçe ve diyalektlerini de kapsar. Böylece kimi bölgelerde, bazı bireyler tek dilli bazı bireyler çoğul dilli olabilir. Çoğul dillilik, Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde " ..., birkaç dilde farklı derecede dil becerisi ve farklı kültürlerde deneyimi olan, sosyal bir varlık olarak görülen kişinin, iletişim ve kültürler arası etkileşimde yer almak amacıyla dil kullanabilme" becerisi olarak tanımlanır (Council of Europe 2001: 168).

Bu bağlamda, çoğul dillilik kültürü yaratılması gerekmektedir. Çoğul dillilik çok dillilikten farklıdır. Çok dilli olan diğer ülkelerde de olduğu gibi, Büyük Britanya'da da farklı dilleri konuşan bu çok dilli toplumun üyelerinin pek azı bu toplumda konuşulan dilleri öğrenmeye hevesli görünmektedir (bk. Nuffield Project). Örneğin, Britanya'nın çok dilliliğini oluşturan parçalardan olan Pakistanlı etnik gurubun dili olan Urdu dilini, çoğunluğu oluşturan Anglo-Saxon bireylerden pek azı öğrenmek için ilgi ve çaba göstermektedir. Hatta Britanya'nın çok önemli bir bölümünü oluşturan İskoçya ve Galler ülkelerinin dillerini de ne çoğunlukta bulunan İngilizler ne de azınlıkta bulu-

nan diğer etnik guruplar öğrenmek için ilgi ve çaba göstermektedir.

Halbuki Avrupa ulusları arasında her geçen gün daha fazla iletişim ve etkileşim gözlenmektedir. Bu haliyle çok dilli olan Avrupa toplulukları arasında daha etkin iletişim kurulabilmesi için çoğul dillige ihtiyaç vardır. Bu geliştirilmek istenen Avrupalı kimlik kavramının bir parçasıdır.

Aslında çoğul dillilik bireyin başta anadili veya ilk dili olmak üzere tüm dil becerilerini kapsamaktadır. Bu da dil eğitiminin ana dili, yabancı dil ayrımı yapmadan bir bütün olarak ele alınmasının ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu da bizi çoğul dilliliğin hayat boyu gelişebileceği sonucuna götürür. Bireyler yaşamları boyunca ihtiyaçlarına ve amaçlarına uygun olarak yeni diller öğrenir ve kullanmadıkları dilleri unuturlar. Zamanla unutilen diller bile bireylere bir zenginlik katacaktır. Farklı bir dil öğrenme deneyiminin sadece dilin kelime dağarcığı ve gramer kuralları bilgisi olmadığını, aynı zamanda farklı kültürler hakkında bilgi kazanma süreci olduğunu anlamış olmak kişinin entelektüel gelişimine katkıda bulunacaktır (Kelly ve Jones 2000). Fakat bunun gerçekten anlamlı bir deneyim olarak gerçekleşebilmesi için var olan yabancı dil eğitiminin yaklaşımları yetersiz kalacaktır (Camilleri 1999). Bireylerin çoğul dilliliği yaşam boyu değişim göstereceğinden, bireylerin öğrenmeyi öğrenmiş otonom öğrenciler olma konusunda rehberliğe ihtiyacı vardır. Fakat Camilleri'nin de (1999:38) belirttiği gibi öğrenci otonomisi konusu müfredatlarda yer almasına rağmen uygulamada tam anlamıyla gerçekleşmemektedir. Bu bağlamda, 'öğrenmeyi öğrenmek' fikrinin, bulunulan ülkenin eğitim öğretim koşullarına ve kültürel alt yapısına uygun ve uygulanabilir bir şekilde müfredatlara dahil etme işi geleceğin müfredat yazarlarının önünde aşılması gereken sorunlardan birisidir.

Dil eğitimi politikalarındaki değişiklik sadece zorunlu eğitim kurumlarında uygulanan müfredatlara değil, sürekli eğitim veren, Halk Eğitim Merkezleri ve özel dershaneler gibi kurumlara ve üniversitelerin sürekli eğitim merkezlerinde uygulanan programlara da yansıtılmalıdır. Zorunlu eğitim sürecinde öğrenmeyi öğrenmiş, otonom bireyler yaşadıkları bölgedeki imkanları yaşamları boyunca kullanarak çoğul dilli olabilirler.

Tek Dilli Avrupa! Tek Dilli Dünya!

Günümüzde, Türkiye'nin de içinde bulunduğu serbest pazar ekonomisinin bir sonucu olarak dil bağlamında İngilizce'nin egemenliğine dayanan bir tekillik ortaya çıkmıştır (Büyükkantarcıoğlu 2004; Neuman 2002 ve Phillipson 1992). Bu da hangi alanda konuşursa konuşsun ve dil becerileri hangi düzeyde olursa olsun bütün Avrupa yurttaşlarını çok dillilik ve çok kültürlülük çerçevesinde birleştirmeyi hedefleyen politikaları yadsıyan bir durum oluşturmaktadır.

İngilizce'nin egemen dil olma durumundan etkilenmiş olmalı ki

İngiltere hükümeti 2002 yılını Aralık ayında yayınladığı bir raporla (The Green Paper) yabancı dil derslerini, 14 yaşından itibaren seçmeli statüsüne koymuş ve haftalık ders saatlerini azaltmıştır. Bu durum Nuffield Foundation ve Centre for International Language Teaching gibi sivil toplum örgütlerini harekete geçirmiştir. Mart 2003 The Steering Group of the Nuffield Languages Programme komisyonunun son raporunda sadece İngilizce konuşan İngiliz toplumunun giderek daha çok çoğul dilli olan diğer Avrupa Birliği ülkeleriyle yarışamayacağı vurgulanmaktadır (Chambers 1999). Başka bir deyişle, salt anadil bilgisi yani salt İngilizcenin dilsel ve kültürel çeşitliliği artan bir Avrupa Birliği'nde diğer ülkelerle yarışmaya yeterli olmayacağı konusunda endişeli sivil toplum örgütleri ve akademisyenler Britanya hükümetinin bu kararını eleştirmekte. İronik bir şekilde İngilizce'yi ana dili olarak konuşan bir toplumun üyeleri bile kültürler arası iletişim konusunda bilinç geliştirmediği takdirde Avrupa'da oyun dışı kalmak tehdidiyle yüz yüze kalabilecekmiş gibi görünüyor.

Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi Konusunda Kısa Saptamalar

Yapılan araştırmalar Türklerin yabancı dil öğrenmenin öneminin farkında olduğunu saptamıştır (Büyükkantarcioglu 2004). Bunda belki de Türk eğitim sisteminde yabancı dil derslerinin her zaman zorunlu ders konumunda olmasının da rolü büyüktür.

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin son 10 yıllık geçmişine baktığımızda yabancı dil eğitiminin, tüm dünyadaki gelişmelere uyarak, sadece İngilizce üzerine yoğunlaşmış olduğunu görüyoruz. Bu oran 2002 yılı için Genç'in(2003:136) bildirdiğine göre de % 98 olarak belirlenmiştir. İlk öğretimde 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil dersi konulması çok ümit verici bir gelişme olmuş, ama bu derslerin sadece İngilizce ile sınırlandırılmış olması, bir sonraki ortaöğretim aşamasında da yine İngilizce'nin öğrenileceği koşulunu öngörmektedir. öğrencileri orta öğretimde de onların İngilizce öğrenmeyi seçeceğini belirlemiş olmaktadır. Bu da yabancı dil eğitimi politikalarımızın Avrupa Konseyi'nin önerdiği yabancı dil politikaları ile pek de örtüşmediğini göstermektedir. Bunun yanı sıra pek çok ilköğretim kurumunda branş öğretmeni yetersizliği dolayısıyla, İngilizce dersleri İngilizce eğitim veren üniversitelerin herhangi bir 4 yıllık bölümünden mezun olup İngilizce bilgisini bir belge ile kanıtlamış kişiler tarafından verilebilmektedir.

Almanca ve Fransızca'nın Türk eğitim sistemi içindeki yerine baktığımızda, Almanca'nın daha çok vakıf üniversitelerinde okuyan öğrenciler tarafından ikinci yabancı dil olarak seçilmekte olduğunu, devlet üniversitelerinde Almanca'yı yabancı dil olarak öğrenmeyi seçen öğrenci sayısının oldukça düşük olduğunu görürüz (Genç 2003.). Bu belki de Almanca derslerinin ya da başka bir yabancı dil dersinin seçmeli ya da zorunlu statüde

öğrenciye sunulmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durumun nedenleri arasında yeterli öğretim elemanın bulunamaması ve yönetimde bulunan yetkili kişilerin öğrenciler adına yaptığı bir seçim olabilir. Yine de bazı eğitim kurumları Almanca eğitim veren farklı programlar sunmaktadırlar. Örneğin, Almanca ağırlıklı eğitim veren üniversite bölümleri vardır: Marmara Üniversitesi İktisadi İlimler Fakültesi Enformatik ve İşletme Bölümleri Almanca bilen personel yetiştirmek üzere Almanca ağırlıklı eğitim vermektedir. Bunun yanı sıra Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesinin, Almanca Anadolu Liseleri için fen ve matematik öğretmeni yetiştiren bölümlerinde Almanca ağırlıklı eğitim verilmektedir (ibid.).

Aynı şekilde bazı üniversitelerde de Fransızca ağırlıklı eğitim yapılmaktadır. Bunlardan en tanınmışı, Galatasaray Mekteb-i Sultanisi olarak 1 Eylül 1868 de açılan ve köklü bir eğitim kurumu niteliğiyle Türk eğitim tarihinde çok önemli bir yer tutan Galatasaray Üniversitesidir (Sakaoğlu 2003). Bunlara ek olarak, Marmara Üniversitesi İktisadi İlimler Fakültesi Kamu Yönetimi Bölümü'nde eğitim Fransızca olarak yapılmaktadır (Genç 2003).

Halen 7 üniversitede Alman Dili ve Edebiyatı bölümü, 14 üniversitede Alman Dili ve Eğitimi bölümü ve bir tanesi vakıf üniversitesi olmak üzere 4 üniversitede Almanca Mütercim- Tercümanlık bölümü (ÖSYM 2004) ve 5 üniversitede Fransız Dili ve Edebiyatı bölümü, 11 üniversitede Fransız Dili ve Eğitimi bölümü ve 4 üniversitede Fransızca Mütercim-Tercümanlık bölümünde eğitim verilmesine karşın (ÖSYM 2004) Milli Eğitim Bakanlığı 1990'lı yıllardan itibaren Almanca ve Fransızca öğretmeni ataması yapmamaktadır (Genç 2003). Buna neden olarak öğrencilerin daha çok İngilizce öğrenmeyi tercih etmeleri gösterilmektedir. Bu yüzden de halen bakanlık kadrosunda Almanca ve Fransızca öğretmenleri ya Türkçe derslerini öğretmeye, ya da sınıf öğretmenliği yapmaya başlamıştır. İngilizce bilgisi yeterli olanlar da İngilizce derslerine girmektedir (Genç 2003).

Orta öğretim kurumlarındaki durum özetle şöyledir: 32 Anadolu Lisesi ile 4 Süper Lisede Almanca birinci yabancı dil olarak öğretilmektedir (ibid.149). Fakat 90 lı yılların başından beri orta dereceli okullara yeni mezun Almanca öğretmeni tayin edilmemiş olduğundan öğretmen sıkıntısı ortaya çıkmıştır.

Ayrıca İngilizce dışında ikinci bir yabancı dil öğrenmek isteyen bireyler özel sektörde açılmış olan kurslara devam edebilirler. Fakat bu kursların mali bedeli genellikle her yurttaşın ödeyebileceği bedeller değildir ve bu durum ikinci yabancı dil öğrenmeyi, hali vakti yerinde olan kişilere uygun bir etkinlik haline getirmiştir. Bu da çoğul dilliliği elit tabakanın tekeline olan bir nitelik haline getirebilir (The Nuffield Foundation 2000). Halbuki Rugaas'ın¹

1-Rugaas 2002 yılında konferans yapıldığı sırada Avrupa Konseyi Eğitim, Kültür ve Kültürel Miras, Gençlik ve Spordan sorumlu Genel Direktör sıfatıyla konuşmuştu.

da dediği gibi Avrupa Birliği'nde çoğul dillilik sadece bir elit sınıfın elinde olmaz (Kelly ve Jones 2000; Language Policy Division 2004). Bu durum Avrupa Birliği'nin demokratik özüne ve kültürel yapısına aykırıdır.

İngilizce, Almanca ve Fransızca'nın yanı sıra diğer Avrupa dillerinin eğitimi pek az sayıdaki üniversite bölümünün yanı sıra Ankara Üniversitesi'ne bağlı TÖMER ve Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin kültür ataşeliklerine veya konsolosluklara bağlı olarak hizmet veren kültür derneklerinin açtığı kurslarla gerçekleştirilmektedir. Örneğin İstanbul'daki Cervantes Enstitüsü'nün İspanyolca ve İtalyan Konsoloslukları'na bağlı İtalyanca kursları bunlar arasında sayılabilir.

Görüldüğü gibi Türk yabancı dil eğitimi bu haliyle çoğul dilli bir eğitime açık ve elverişli olmaktan çok uzaktır. Hem farklı dilleri öğretecek nitelikli öğretmen sayısı açısından hem de bu öğretmenleri yetiştirecek akademik alt yapı açısından bu yetersizlik çarpıcıdır.

Dil Eğitimi Politikalarının Gelişimi: Karar vermede etkili olan sosyal faktörler

Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin 1954'de imzaladığı Avrupa Kültürel Konvansiyonu'nda, üye ülkelerde dil çeşitliliğinin desteklenmesi ve çoğul dilliliğin geliştirilmesi konusunda alınan kararları takiben yıllar içinde değişik konvansiyonlarda ve Avrupa Konseyi Parlamentosu toplantılarında alınan kararlarla tüm seviyelerde dil eğitimi politikalarının yasal ve siyasi alt yapısını tamamlanmıştır. Amaç çoğul dilli bireyler için dil çeşitliliğini desteklemektir. Bu amaç yabancı dil seçeneklerinin çeşitlilik göstermesini de kapsamaktadır. Böylece, günümüzde olduğu gibi, yabancı dil eğitimi politikaları sadece piyasa gereksinimlerine ve bu gereksinimlerin yönlendirdiği bireysel seçimlere göre değil, aynı zamanda üye ülkelerin kendi sosyal politikalarının rehberliğinde şekillenecektir (Kelly and Jones 2000).

Dil eğitimi politikalarının geliştirilmesi için önce söz konusu toplumda var olan durumun tespit edilmesi gereklidir. Toplumun belli dilleri ve dil öğrenimini nasıl algıladığı bu bireylerin seçimini etkiler. Bireylerin seçimi toplumun genelde klişeleşmiş bir takım inanış ve görüşleri doğrultusunda olur. Genellikle gençler aileleri tarafından yönlendirilirler. Bu yüzden yeni politikalar uygulamaya konulurken toplumdaki yetişkin bireylerin bilinçlendirilmesi önem taşır (Beacco and Byram 2002; Castellotti ve Moore 2002). Ayrıca politikalar geliştirilirken bireylerin dilleri nasıl algıladığı, o dilin toplumuna ve kültürüne karşı geliştirdiği ön yargılarının araştırılması gereklidir. Geliştirilen politikaların başarılı olması için şunların yapılması gerekmektedir: Var olan tutumları saptamak, Olumsuz tavırlara karşı tezler geliştirmek, ve bunların nedenlerini araştırmak (Beacco ve Byram 2002). Bunun yanı sıra, toplumun, özellikle ailelerin, dil öğrenme ile ilgili tutum,

inaniş ve fikirlerinin de araştırılması gerekir.

Son 30 yıldır dil öğretimi yöntemlerinde önemli değişiklikler olmuş ve yeni yaklaşımlar gelişmiştir. Ailelerin gençliğinde ise dil eğitimi öğrenciyi eğitilmiş bir ana dil konuşanı seviyesine getirmeyi hedefleyen bir akademik çalışma olarak görülmekteydi. Bir anadil konuşanı gibi performans göstere-memek dilin henüz öğrenilemediğinin göstergesi olarak algılanırdı. Çoğul dililiği savunan politikalar dil eğitimini daha işlevsel hedefler çerçevesinde farklı seviyelere erişmek için yapılan bir çalışma olarak görmekte (Beacco ve Byram 2002). Fakat aileler dil eğitimini uzun soluklu bir entelektüel çalışma olarak görebileceğinden bu tür bir yatırımdan kaçınabilirler.

Günümüzde ise bir kişinin birden fazla dili konuşurken ve/veya yazarken farklı düzeylerde kullanılabilmesinin daha uygun bir bakış açısı olduğu görüşü hakimdir (Camilleri 1999). Kişilerin dil repertuarı ihtiyaçlara göre hayatları boyunca değişecektir. Kişiler değişik nedenlerle Avrupa ülkeleri içinde bir yerden diğerine hareket halinde olduklarından dil repertuarında var olan becerileri farklı amaçlar için kullanmaktadırlar. Bu da toplumda var olan 'Dil eğitimi uzun soluklu bir yatırımdır' fikrinin aksini savunan durumlar ortaya çıkarır. Çünkü bireyler kısa süreli dil eğitimlerinden sonra o dili kullanmak durumundadırlar. Bu da belli bir amaca yönelik dil becerileri edindirme amaçlı eğitimin önemini bir kez daha vurgulamaktadır.

Toplumdaki bireylerin çocuklarının belirli bir dili öğrenmesinin iyi olacağı görüşü her zaman bu tür bilimsel çalışmalardan çıkan sonuçlarla örtüşmeyebilir. Örneğin, Türk toplumundaki genel kanı, ülkenin her yerinde yaşayan çocukların İngilizce'yi çok iyi öğrenmesi yönünde olabilir. Ama Avrupa Birliği'ne girmeye aday bir ülke olarak Türkiye'de Avrupa Birliği'nde konuşulan diğer dillerin de bölgesel ihtiyaç doğrultusunda gençlere öğretilmesinin toplumun üyelerinin diğer Avrupa ülkelerinde yaşayan vatandaşlarla daha iyi iletişim içinde olmasının önemi ortaya çıkmıştır. Örneğin Türkiye'ye gelen Rus turistlerin sayıları her yıl artmakta ve bu da turizm sektörünü memnun etmektedir. Fakat sektör Rus dilini konuşabilen eğitilmiş ele-man sıkıntısı çekmekte ve Türkiye'de yaşayarak Türkçe öğrenmiş Rus vatandaşlarını işe almak durumunda kalmaktadır. Bu kişilerin pek çoğu turizm sektöründe hizmet vermek için eğitilmemiş olup sadece Rusça'yı anadil-leri olarak konuşup az çok Türkçe bildikleri için Türkiye'de iş bulabilme şansı-ını elde edebilmişlerdir. Bu örnek bile ülkemizde turizm sektörüne eleman yetiştiren kurumlarda öğretilen yabancı diller konusunda çeşitlilik olmadığını göstermektedir. Kelly ve Jones (2000) aynı sıkıntının Büyük Britanya turizm sektöründe de yaşandığını ve orada da aynı yöntemlerle kısa vadeli çözümlerle bunlara çözüm getirilmeye çalışıldığını bildirmektedir. Anlaşılacağı üzere ana dili İngilizce olan bir ülkede, çok uluslu bir müşteri profili olan hizmet sektörü bu işi sadece İngilizce becerisine dayanarak yapamamak-

tadır.

Çoğul dillilik ihtiyaç esası üzerine oturtulmuştur. Bir ülkenin belirli bölgelerinde belli bir yabancı dili ya da belirli birkaç yabancı dili farklı düzeylerde bilen bireylere ihtiyaç olabilir. Bunun nedeni o dilin veya dillerin konuşulduğu ülkelere coğrafi yakınlık dolayısıyla gelişmiş ticari ve kültürel ilişkiler olabilir (Raasch 2002). Örneğin, Trakya bölgesindeki okullarda öğretilen yabancı diller listesine, ihtiyaca göre, Yunanca ve/veya Bulgarca eklenebilir. Bu durum merkezi yönetimin bazı yetkilerini yerel yönetimlere aktarmasını gerektirmektedir ki bu Türk Milli Eğitimi'nin merkezîyetçi yapısına aykırı bir durum olarak görülmektedir (Şimşek 1997). Bu örneğe toplumun genel düşünce ve tutumları açısından bakarsak, belki de toplumun büyük bir kısmı hatta Trakya bölgesinde yaşayanlar bile Bulgarca ve Yunanca'nın müfredata konulmasını gereksiz görebilirler (Castellotti ve Moore 2002). Bu da toplumların çoğul dillilik anlayışı ve bireylerin toplumun ihtiyaçlarının algılayış şekli ile, bilimsel verilere dayanılarak verilen kararların örtüşmeyebileceği konusunda yönetimlerin ve eğitimcilerin hazırlıklı olmasını gerektiren sonuçlar doğurabilir.

Yabancı dil eğitimi politikaları belirlenirken çeşitli sektörlerin ihtiyaçları ve talepleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu sektörler çok uluslu şirketler de olabilir KOBİler de. Türkiye'de üretimin büyük bir kısmının özellikle Anadolu'daki KOBİler tarafından yapıldığını düşünürsek, belki de büyük çok uluslu şirketlerin yanı sıra onların da planlarının göz önüne alınması gerekmektedir. Kelly ve Jones (2000) Büyük Britanya'daki KOBİlerin yabancı dil bilen eleman sıkıntısı nedeniyle bir kısır döngü içine girdiklerini ve bu yüzden global anlamda ticaret yapmada zorlandıklarını bildiriyor. Bu küçük ve orta ölçekli sanayi kuruluşları ihracat yapamıyorlar çünkü dil bilmiyorlar. Dil öğrenme konusunda yatırım yapmıyorlar; çünkü zaten ihracat yapamıyorlar.

Elbette eğitim politikaları ülkelerin ihtiyaçlarına göre değişebilir. Yeni politikalar hem zorunlu hem de sürekli eğitim için alternatif müfredat modelleri geliştirilmesine olanak sağlamalıdır. Politikalar Türkçe ve yabancı dil eğitimini entegre edebilen modeller geliştirebilmelidir. Dil eğitiminde dilleri ayrı ayrı algılayan geleneksel yaklaşımlar çoğul dilliliğin felsefesinin önünde engel olarak görülürler.

Neler Yapılabilir?

Türkiye Avrupa Konseyi üyesidir. Kısa vadede Avrupa Birliği üyesi olmasa bile Avrupa Birliği'ne üye ülkelerle komşudur ve üye ülkelerle ticari, kültürel ve sosyal bağları vardır. Avrupa Birliği ekonomik ve sosyal yapısıyla büyük bir pazar haline gelmiştir ve Türk yatırımcıları bu ülkelerle yarış etmek durumundadır. Bu yarış nitelikli iş gücü olmadan kazanılamaz. Artık nitelikli iş gücü söz konusu olduğunda hangi meslek alanı olursa olsun, birkaç dilde

iletifim kurabilen ve farklı kültürden gelen insanları anlayıp onlara ürün pazarlayabilen bireyler anlaşılıyor. Bu da Avrupa Konseyi'nin yabancı dil eğitiminde çoğul dillilik yaklaşımıyla gerçekleşecek gibi görünüyor.

Henüz pek çok Avrupa lkesi çoğul dillilik konusunda hazırlıklarını tamamlamış değil. Türkiye'de de bu konuda çalışmalar yapılmaktadır. Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi konusunda hazırlık komisyonu kurulmuştur. Proje kademeli olarak bütün okullarda uygulanacaktır. Genel olarak uygulama, diğer ye ülkelerde olduğu gibi, 2004-2005 ğretim yılında başlanacaktır (Genç 2003).

oğul dillilik kavramıyla genellikle anlaşılan farklı kültürleri tanımak anlamak ve bu konuda bilinç kazanmak oluyor. Fakat bunu farklı kültür yapılarından gelen insanlara kendi kültürümüzü tanıtmak olarak da algılayabiliriz. Aynı zamanda, farklı kültürlere nasıl yaklaşacağımızı bilirsek kendimizi bu kültürlerden gelen insanlara o kadar iyi anlatabiliriz. Bu özellikle bizim ülkemiz için çok önemlidir çünkü Türkiye'nin Avrupa Birliği'nin bazı ülkelerinde hiç anlaşılmadığı hatta yanlış anlaşıldığı açıktır. Birliğe girecek ilk laik ve Müslüman aday ülke olarak kendimizi daha iyi tanıtmamız gerekmektedir.

Ülkemizi ve kültürümüzü en iyi tanıtmaya araçlarımızdan biri dilimizi diğer uluslara öğretmektir. oğul dillilik programları uyarınca Türk dili de Avrupa Konseyi yesi ülkelerin eğitim kurumlarında öğretilecek yabancı diller listesine girmiştir. Böylece Türk dili de Avrupa'da gençler tarafından öğrenilecektir. Kelly ve Jones'un (2000) raporuna göre 1997-2002 yılları arasında İngiltere ve Galier'de lise bitirme sınavı mahiyetinde uygulanan GCSE sınavında yabancı dil kısmında Türkçe'den girenlerin sayısı artmıştır. Aynı yıllar içinde Britanyalıların en sevdikleri tatil beldelerinin dilleri olan Portekizce ve Yunanca sınavına girenlerin sayısı düşmüştür. Türk Milli Eğitim ve Dış İşleri Bakanlıkları bu konuya daha fazla önem vermeliler. Hiç kuşkusuz böyle bir imkan Türkiye'ye dilini ve kültürünü tanıtmaya için çok iyi fırsatlar sağlayabilir. Candelier'in de (2003:19) belirttiği gibi "... bir dili öğretmek o dilin konumunu da güçlendirir, ve dahası o dilin verdiği gücü öğretenlere ihsan eder"

Kısa vadede Türkiye Avrupa Birliği'ne giremeye bile dili ve kültürüyle Avrupalı bazı gençlere ulaşabilecektir. Bu konuda Türkiye'deki niversitelerin Türk Dili ve Edebiyatı Bölümlerine ve Türk Dili ve Eğitimi Ana Bilim Dallarına büyük görevler düşecektir. Bu konuda Avrupa'daki muhataplarıyla iş birliğine gitmeleri gerekmektedir. Böylece Candelier'in dediği *ibid.* gibi hem Türkçe'nin yeri kuvvetlenecektir hem de onu ğretenlerinki.

KAYNAKÇA

- Beacco, J.C. ve B. Byram (2003). Guide for the Development of Education Policies in Europe: From linguistic Diversity to Plurilingual Education. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-language
- Breidbach, S. (2002). European Communicative Integration: The Function of Foreign Language Teaching for the Development of a European Public Sphere. *Language, Culture, and Curriculum*, 15(2), 273-283.
- Büyükkantarçoğlu, N. (2004). A Sociolinguistic Analysis of the Present Dimension of English as a Foreign Language, *International Journal of the Sociology of Language* 164: 33-58.
- Byram, M. , B. Gribkova ve H. Starkey (2002). Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-language
- Candelier, M. (2003). The Political Context: A set of principles and aims. In Heyworth (ed.) (2003).
- Camilleri, A. (1999). The Specifications of Objectives for Learner Autonomy and Cultural Awareness within Syllabus Development at Secondary Level. Report on Workshop 5/98, Graz. European Centre for Modern Languages. www.ecml.at
- Castellotti, V. ve D. Moore (2002). Social Representations of Languages and Teaching. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-language
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating Language Learners* (1. baskı) Clevedon: Multilingual Matters.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages*. (1.baskı) Cambridge: Cambridge University Press.
- Genç, A. (2003). *Türkiye'de Geçmişten Günümüze Almanca Öğretimi* (1. baskı) Ankara: Seçkin Yayınları.
- Grin, F. (2002). Using Language Economics and Education Economics in Language Education Policy. Strasbourg: Council of Europe Publishing www.coe.int/lang-language
- Heyworth, F. (ed.) (2003). *Challenges and Opportunities in Language Education: The contributions of the European Centre for Modern Languages 2000-2003*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-language
- Heyworth, F. (2000). *Change in Teacher Education*. Report on Workshop 3/00, Graz. European Centre for Modern Languages. www.ecml.at
- Language Policy Division (2004) *Languages, Diversity Citizenship: Policies for Plurilingualism in Europe*. 2002 Conference Report. Strasbourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang

- Kelly, M. ve D. Jones (2000). *A New Landscape for Languages*. London: The Nuffield Foundation. www.nuffieldfoundation.org
- Morin, E. (2003). *Geleceğin Eğitimi için Gerekli Yedi Bilgi* (ev. Hüsnu Dilli) (1. baskı) İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi. (Orijinal eserin yayın tarihi 2003).
- Neuer, G.(2002).*Policy Approaches to English*. Strabourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-langauge
- ÖSYM (2004). *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Klavuzu*. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi.
- Philipson, R. (1992). *Linguistic Imperialism* (1.baskı). Oxford: Oxford University Press.
- Raasch, A. (2002). *Europe, Frontiers and Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüzde Eğitim Tarihi* (1.baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- şimşek, H. (2002). 21. Yüzyıl Eşiğinde Paradigmalar Savaşı: Kaostaki Türkiye (1. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- The Nuffield Languages Inquiry (2000). *Languages: the next generation*. London:The Nuffield Foundation www.nuffieldfoundation.org
- The Nuffield Foundation (2003). *The Steering Group of the Nuffield Languages Programme*. www.nuffieldfoundation.org
- Willems, G. M. (2002). *Language Teacher Education Policy Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication*. Strabourg: Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-langauge