T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE ÖZEL SEKTÖR DENEYİMİNİN VERİM PERFORMANSI AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ali GÜLÜM
2501040418

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. İsmail COŞKUN

İSTANBUL-2020

TEZ ONAY SAYFASI

ÖZ
TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRENİMİNDE ÖZEL SEKTÖR DENEYİMİNİN VERİM PERFORMANSI AÇISINDAN İNCELENMESİ
ALİ GÜLÜM

Bu çalışma, Türkiye'de İngilizce öğreniminin bütünselliği içinde özel İngilizce dil kurslarının verim ve performansını karşılaştırmalı olarak inceler. İlk bölümde, İngilizcenin Türkiye'de ortaya çıkışını, gelişimini, performansını tarihsel perspektifle sosyolojik olarak ele alır, kurslara yönelik talep ve ihtiyaçların nasıl ortaya çıktığını araştırır. İkinci bölümde, resmi istatistikler ve diğer kaynaklardan yararlanarak özel kurslara dair tüm verileri bir araya getirerek, tez konusu bağlamında inceler. Üçüncü bölümde içerdiği nitel araştırma ile, sözlü tarih yaklaşımı ve derinlemesine mülakat yöntemi ile özel kursların kurucu, yönetici ve yönetici rolündeki öğretmenlerinden elde ettiği tanıklık ve içgörü içeren veriyi değerlendirerek diğer bölümlerden elde edilen çıktılarla harmanlar. Araştırma bölümünde kullanılan temalar, aynı zamanda tüm çalışmanın kılavuz ilgilerini özetler: 1) İngilizce kursları ile ilgili olarak sektördeki belli başlı belirleyici aktörler kimlerdir? 2) Sektörün ticari olarak cazip olmasının sebepleri nelerdir, kimler hangi etkilerle belirleyici olmuştur? 3) Türkiye'deki dil öğrenim – öğretim tarihi ile kurslar arasında hangi ilişkiler vardır? 4) Özel kurs sektöründe kurumsallaşma ne düzeydedir, akreditasyon ve denetleme ile ilgili durum nedir? 5) Hangi toplumsal kesimler hangi sebeplerle kurslara gitmektedir? 6) Performansı etkileyen kursiyerden kaynaklı sebepler nelerdir? 7) Verim ve performansı etkileyen kurs kaynaklı sebepler nelerdir? 8) İngilizce öğretimi ile ilgili geleceğe dair ön görüler nelerdir?

Anahtar Kelimeler: İngilizce kursu, kurs başarısı, Türkiye'de İngilizce öğrenimi, İngilizce öğrenmek, kursiyer başarısı, yabancı dil, özel kurslar, kurs ve kursiyer sayıları, dil öğrenimi, sözlü tarih, derinlemesine görüşme

ABSTRACT
RESEARCH ON THE PERFORMANCE OF PRIVATE ENGLISH LANGUAGE COURSES IN TURKEY
ALİ GÜLÜM

This thesis comparatively examines private English language courses' performance and their produced results while keeping broader perspective of English language learning in Turkey. First part sociologically explores the historical path of English language in Turkey. Second part brings all available data coming from official statistics and other related sources and examines them in the context of this study. Third part includes a qualitative research benefiting from oral history approach and in-depth interview methodology carried out with founders, key managers and lead teachers of private English language schools, aiming to get their insights on their first-hand experience in the field. Collected and processed data is compared and discussed together with other outcomes derived from first two parts of the study. Themes used in this qualitative research also summarize key concerns of the whole study: 1) Who are the determinant actors in English language course industry in Turkey? 2) What factors make this industry commercially attractive? 3) What is the relation between English language courses and history of English language learning and teaching in Turkey? 4) What is the level of institutionalization in the private language course industry? 5) Who attends the courses, what are their social classes and reasons to attend? 6) What are the trainee related causes affecting performance? 7) What are the course related causes affecting efficiency and performance? 8) What are the predictions about the future of English Language teaching in Turkey?

Key words: English course, course success, English learning in Turkey, learning English, trainees' success, foreign language, private language schools, statistics regarding English language courses and students, language learning, oral history, in-depth interview

ÖNSÖZ

Tez konusunun kendi hikayemden çok uzak olmadığını belirterek başlayabilirim sanırım. İlk tanışma ortaokulda bize İngilizceyi sevdiren öğretmenimizleydi, sonra lisede geçilmesi gereken herhangi bir ders ve ondan sonra 1993 yılında Boğaziçi Üniversitesi hazırlık 1. sınıfta aşılması imkansız görünen tatsız bir iç sıkıntısı. Aralarında o yılın üniversite sınavında dereceler almış arkadaşlar dahil koca bir sınıf her gün her derse girmemize tüm ödevleri yapmamıza rağmen yanlış hatırlamıyorsam hiç birimizin yanlışsam çoğumuzun sene sonu 'proficiency' denen sınavı geçememesi. Aynı üniversitede aynı Yabancı Diller Yüksek Okulu'nun ikinci sınıfında ise bu defa bir şans olarak gördüğüm bir şekilde, bugün hala minnetle andığım Frank Waterhouse hocamızın sınıfına düştüğümde ise apayrı bir dünya ile tanışma ve keyifle öğrenilen bir İngilizce.

Kendi deneyimimdeki "ben neden yabancı dil öğrenemiyorum?" sorusu öğrenemeyen başka insanlarla tanıştıkça "insanlar neden öğrenemiyor?" ve "okullar (devlet, özel, kurs) neden öğretemiyor?" sorularına evrildi. 2013-2019 yılları arasında da sektörde önce eğitimden sonra operasyondan sorumlu olarak çalışma şansını elde edince, bir yandan bu merak büyüdü bir yandan da elde ettiğim deneyim bir içgörü elde etmeme yardımcı oldu.

Kendi deneyimlerimi bu çalışmaya doğrudan aktarmamak ve akademik bir araştırma çerçevesinde kalmak sanıyorum bu çalışmada en çok zorlandığım konu oldu. Bununla beraber bahsettiğim deneyimlerimin merakımı sürekli canlı tutmasından da beslendiğimi kabul etmeliyim.

Bu çalışmam sırasında bende mevcut merak seviyesini sosyolojik boyuttan gündeme getirdiği yeni sorularla sürekli genişleten, besleyen ve tüm süreçte yanımda olan sevgili hocam ve tez danışmanım İsmail Coşkun'a en başta teşekkür etmeliyim. Yine her sorumda ve yardım talebimde sabırla yanımda bulunan, özellikle araştırma kısmının oluşturulması noktasında büyük destek veren sevgili hocam Ayşen Şatıroğlu'na teşekkür ederim.

Araştırma sırasında görüşmeyi kabul eden, sabırla sorularıma cevap veren tüm sektör temsilcilerine, bu görüşmelerin bazılarının organize edilmesinde aracılık eden dostlara, kayıtların oluşturulmasında yardımcı olan Mutlu Can Gülüm ve Furkan Çakar'a teşekkürlerimi sunarım.

Sektörün öncü isimlerinden ve sektörde birlikte çalışma şansı bulduğum Dündar Uçar'a araştırma fikrine verdiği destek, yönlendirmeler ve sunduğu teşvik için ayrıca ve minnettarlıkla teşekkür etmek isterim.

Çalışmada yer verdiğim İlyada'dan Latince bir bölümün çevirisi için Latin Dili ve Edebiyatı bölümünden Eyüp Çoraklı'ya çok teşekkür ederim.

Bu çalışmada önemli bir bölümü oluşturan verilerin temin edilmesi konusunda yönlendirmeleri ve desteği için MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı İstatistik ve Performans Yönetimi Daire Başkanlığı'ndan Ayşegül Karakaş Çabuk'a teşekkür ederim.

Çalışma kapsamında yararlandığım tüm kaynaklarda emeği geçen herkesi ayrıca anmak isterim. Onların emeklerini bir adım öteye götürebildiysem ne mutlu bana. Ayrıca tahmin ediyorum, teşekkür etmem gereken, ancak not almayı ihmal ettiğim ve tek tek sayamadığım çok sayıda insan daha var. Onlara da içtenlikle teşekkür ederim.

Ve elbet her çalışmanın görünen akademik kısmı dışında kendine has inişli çıkışlı ve çoğu insana görünmeyen zor bir yaratım süreci var. Hem görünen hem görünmeyen bölümünün tamamını gören, yakından izleyip beni yolda tutmak için desteğini esirgemeyen sevgili eşim Ceylân Özpınar'a sevgilerimi sunuyorum.

ALİ GÜLÜM
İSTANBUL, 2020

İÇİNDEKİLER

ÖZ ii

ABSTRACT iii

ÖNSÖZ iv

TABLOLAR LİSTESİ viii

GRAFİKLER LİSTESİ ix

RESİMLER LİSTESİ x

KISALTMALAR LİSTESİ xi

GİRİŞ 1

BİRİNCİ BÖLÜM
TÜRKİYE'DE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN VE İNGİLİZCE KURSLARININ GELİŞİMİ

1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem 18

1.2. Cumhuriyetin İlk Yılları 27

1.3. 1950 Öncesi ve İkinci Dünya Savaşı Yılları 36

1.3.1. İngiltere ve British Council Faaliyetleri 43

1.3.2. İngiltere – ABD Rekabeti 51

1.4. 1950 Sonrası Dönem 54

1.4.1. ABD ve İngilizce Merkezli Ortak Projeler 64

1.4.2. Avrupa ile İlişkiler 84

1.5. 1980 Sonrası Dönem 89

1.6. Yöntemsel Tartışmalar ve Özel Kurslar İlişkisi 106

İKİNCİ BÖLÜM
VERİLER IŞIĞINDA TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ve İNGİLİZCE KURSLARININ SEYRİ

2.1. Nüfus Sayımlarının İzinde İngilizce Bilenler 128

2.2. İstatistik Kaynaklarının Genel Görünümü 130

2.3. 1923-1950 Arası Dönem 133

2.4. 1950-1970 Arası Dönem 138

2.5. 1970-2004 Arası Dönem 141

2.6. 2004 Sonrası Dönem 144

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
SEKTÖRÜN GÖZÜNDEN KONU İLE İLGİLİ DENEYİM VE GÖRÜŞLER

3.1. Araştırmanın Temel Soruları 148

3.2. Araştırma Sonuçları 150

3.2.1. Bireysel Aktörler 150

3.2.2. Kurumsal Aktörler 153
3.2.3. Türkiye'de Dil Öğretiminin Tarihi ve Kurs İlişkisi 157
3.2.4. Kurumsallaşma 165
3.2.5. Kursiyer Profilleri 171
3.2.6. Kursiyer Başarısı 174
3.2.7. Özel Kursların Başarısı 179
3.2.8. İngilizce Öğretiminin Geleceği 186
SONUÇ 190
KAYNAKÇA 198
İSTATİSTİKLERE AİT KAYNAKÇA *(Bölüm 2'de Yer Alan Tabloların Derlendiği İstatistiklere Ait Kaynakların Listesi)* 212
EKLER 217

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. İngilizce Öğretiminde 1940-1997 Arası Kullanılan Metotlar 37
Tablo 2. 1935 – 1965 Arası İkinci Dil Bilenlerin Sayıları (Nüfus Sayımlarında Belirtilen Haliyle) 128
Tablo 3. Derlenen Verilerin Genel Görünümü 131
Tablo 4. 1923-1950 Kurs ve Kursiyer Sayıları Detaylı Görünümü 136
Tablo 5 1923 – 1950 Yılları Arasında İstatistiklerde Sayılan Dil Kurslarının İsimleri 137
Tablo 6 1950-1970 Arası Özel Yabancı Dil Öğretme Kurs Sayıları 140
Tablo 7 İstatistiklerde 1970-2004 Arası Yabancı Dil Kurslarına Ait Veriler 142
Tablo 8 İstatistiklerde 1970-2004 Arası İngilizce Kurslarına Ait Veriler 143
Tablo 9 İstatistiklerde 2004-2017 Arası İngilizce Kurs Sayısı (Tüm Türkiye) 145
Tablo 10 İstatistiklerde 2004-2017 Arası İngilizce Kurs Sayısı (İstanbul) 146

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1 2004-2017 Arası İngilizce Kurs Sayıları (Tüm Türkiye)..... 146
Grafik 2 2004-2017 Arası İngilizce Kurs Sayıları (İstanbul)..... 147

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1 Atatürk'ün kendi el yazısı ile yabancı dil öğrenimine dair aldığı not 31
Resim 2 Linguafon Enstitüsü'nün Gazete Reklamı 70

KISALTMALAR LİSTESİ

AB : Avrupa Birliği

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

AET : Avrupa Ekonomik Topluluğu

AID : bakınız USAID

CEFR : Common European Framework of Reference (Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı veya Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi)

DİE : Devlet İstatistik Enstitüsü

ELT : English Language Teaching, *(anadili İngilizce olmayanlar için)* İngilizce Dili Öğretimi

E.U. : European Commission (Avrupa Komisyonu)

ICA : International Cooperation Administration (Uluslararası İşbirliği İdaresi)

İTÜ : İstanbul Teknik Üniversitesi

KTÜ : Karadeniz Teknik Üniversitesi

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

NATO : North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü)

ÖDTÜ : Ortadoğu Teknik Üniversitesi

TED : Türk Eğitim Derneği

TEPAV : Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TAD : Türk – Amerikan Derneği

TUİK : Türkiye İstatistik Kurumu

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu)

UNICEF : United Nations Children's Fund (Birleşmiş Milletler Çocuklara

Yardım Fonu)

USAID : U.S. Agency for International Development – ABD Uluslararası Kalkınma Ajansı. AID olarak da kısaltılmaktadır.

USIA : The United States Information Agency – Amerikan Bilgi Ajansı

USIS : United States Information Service – USIA'nın bilinen diğer adı, Amerikan Bilgi Hizmetleri

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

1. İngilizce, Sosyolojik İzler ve Türkiye'deki Durum

İngilizce dilinin yaygınlığı ve gücü artık neredeyse tartışmasız kabul edilmiştir. Birden fazla dilin söz konusu olduğu pek çok durumda ister iş hayatında olsun, ister akademik hayatta olsun, İngilizce insanların karşısına birinci veya ikinci dil olarak çıkmaktadır. Örneğin, bu tez çalışmasındaki ÖZ bölümü iki dilde istenmekte ve ikinci dil olarak İngilizce yazılması gerektiği herhangi bir açıklama olmaksızın istenmektedir.

Bauman, insanların başka insanlarla iletişim kurmasını ve ortaklık içinde bulunmasını sosyolojinin merkezi sorusu olarak ifade eder ve şöyle söyler:

> *"Denebilir ki, sosyolojinin merkezi sorusu şudur: Ne yaparlarsa yapsınlar ya da yapabilir olurlarsa olsunlar, insanların başka insanlara bağımlı olmaları ne anlamda önemlidir; insanların her zaman ve kaçınılmaz olarak başka insanlarla ortaklık, iletişim, mübadele, rekabet, elbirliği halinde yaşamaları ne anlamda önemlidir? İşte sosyolojik tartışmanın özel alanını oluşturan ve sosyolojiyi beşeri ve sosyal bilimlerin görece özerk bir dalı olarak tanımlayan bu soru türüdür."* (Bauman, 2018, s. 17-18)

Bauman'ın işaret ettiği iletişim için en işe yarar araçlarımızdan bir tanesi elbette dil. Ortaklık söz konusu olduğunda ise birbirimizin dilini anlamak, öğrenmek önem kazanırken bunun arkasındaki dinamikleri anlamak sosyolojinin doğal bir ilgi alanı olarak karşımıza çıkar. Bu çalışmada da bu ilgiye mazhar olarak Türkiye'nin ortaklık arayışlarında yabancı dilin ve günün hakim ortak dili olarak İngilizcenin ülkemizde izlediği seyrin ve elde edilen performansın peşine düştük. İngilizcenin böylesi bir araç olarak tüm

toplum için erişilebilir olmasını mümkün kılan özel kurslara özellikle odaklandık.

İngilizcenin iletişime ve dünya ile ortaklığına dair ilişkilendirme sıkça yapılır. “İngilizce, uluslararası iletişim kurmak ve sürdürmek amacıyla öğreniliyor/öğretiliyor ve bunun önemli bir kısmı anadili İngilizce olmayan gruplarla, bireysel ve ulusal ilerleme için kullanılmaktadır.” (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 31).

1934 yılında kurulan ABD kökenli SIL isimli, amacını sürdürülebilir dil gelişimi kapasitesi yaratmak olarak tanımlayan sivil toplum kuruluşunun web sitesi, bugün dünya üzerinde kayıtlı 7097 dil olduğunu, İngilizcenin bunlar arasında en çok ülkede (118) birinci dil olarak konuşan nüfus barındırarak (378 milyon), Çince ve İspanyolcanın ardından üçüncü sırada yer aldığını belirtiyor (Summary by Language Size, 2019). Birinci ve ikinci dil olarak kullananların toplamı dikkate alındığında ise, İngilizce bugün 1,12 milyar kullanıcı ile (English, 2019), 1,10 milyar kullanıcıya sahip Çince (Chinese, Mandarin, 2019) ile aynı seviyeye gelmiş durumdadır. İngilizce ile ilgili bu rakamlarda vurgulanması gereken bir diğer önemli husus ise, İngilizceyi ikinci dil olarak kullananların sayısının, anadili İngilizce olanların sayısından daha fazla, yaklaşık iki katı olduğudur.

Söz konusu istatistiklerin beslendiği kaynaklar güvenilir görünse de istatistiklerin çeşitli sebeplerle doğru veriyi tam yansıtmayacağını düşünenler de bulunmaktadır. Örneğin, Linguistik Profesörü David Crystal, Hindistan ve Çin gibi İngilizce bilenlerin sayısı yüksek ülkelerdeki istatistiklerin yetersizliği gibi sebepleri sıralayarak, dünyada İngilizce bilenlerin sayısının 2 milyar olabileceğini, bunun da dünya nüfusunun çeyreğine tekabül ettiğini belirtmektedir (Crystal, 2008, s. 3).

Konunun sosyoloji ile bağlantısı ise bu istatistikî rakamların ötesindedir. İngilizce, iletişim aracı olarak yaygınlığın ve öncelikli kullanımının etkilediği toplumsal dinamikler açısından önemlidir. İş hayatı, akademik hayat, edebiyat ve hatta gittikçe yaygınlaşan internet ortamındaki site ve

uygulamalar aracılığı ile artan oranda gündelik hayat İngilizce tarafından etkilenmektedir.

Aralarında Dünya Ekonomi Forumu gibi kuruluşların da yer aldığı çevreler tarafından hızlı bir şekilde kabul gören, 2016'de Dr. Kai L. Chan tarafından yayınlanan Dil Güç Endeksi (Power Language Index – PLI) ise İngilizceyi dünyanın en güçlü dili olarak göstermektedir (Chan, 2019). Söz konusu endeks, dilin beş ayrı alanda "fırsat" yaratabilmesi kapasitesine göre sahip olduğu yere göre dilleri sıralandırmaktadır. Bu beş alan, coğrafya (seyahat becerisi), ekonomi (ekonomiye katılım becerisi), iletişim (diyalog kurma becerisi), bilgi ve medya (bilgi ve medya kullanabilme becerisi), ve diplomasi (uluslararası ilişkiler katılabilme becerisi) şeklinde sıralanmaktadır ve İngilizce bu alanların tamamında en güçlü dil olarak karşımıza çıkmaktadır (Chan, 2019, s. 2,3). Karşılaştırma amacı ile, Türkçe bu endekste 18. en güçlü dil olarak yer almaktadır.

Türkiye'de İngilizce bilenlerin, daha doğrusu kendini bir konuşma yapacak kadar İngilizce biliyorum olarak tanımlayanların sayısı ile ilgili kapsamlı bir araştırma Avrupa Komisyonu tarafından 2005 yılında diğer aday ve üye ülkeleri de kapsayacak şekilde yapılmış ve 'Europeans and Their Languages' (Avrupalılar ve Dilleri) isimli bu çalışmaya göre Türkiye nüfusunun %17'si kendisini İngilizce konuşabiliyor olarak tanımlamıştır (E.C., 2006, s. 13). İlgili tabloya göre, Türkiye AB üye ve aday devletleri arasında İngilizce bilme oranı en düşük ülke olarak yer almıştır. Adrese dayalı nüfus sistemine göre, Türkiye'nin 2018 nüfusu 82 milyondur (TUİK, 2019) ve bu oranın değişmediği düşünülürse bugün Türkiye'de 14 milyon kişinin kendisini konuşabilecek düzeyde İngilizce biliyor olarak tanımladığını varsayabiliriz.

İngilizcenin farklı ülkelerde ne kadar etkin bilinip kullanılabildiğine dair bir çalışma ise English First isimli global bir dil okulu tarafından dokuz yıldır yapılmakta ve 'EF EPI – EF English Proficiency Index' (EF İngilizce Yeterlilik Endeksi) adıyla yayınlanmaktadır. 2019 tarihinde yayınlanan son raporun verileri, 2018 yılında dünya genelinde 100 ülkede yapılmış CEFR uyumlu EF testine katılan 2,3 milyon kişiye dayandırılmaktadır. Rapora göre Türkiye'de

İngilizce yeterlilik düzeyi 46,81 puan ile 100 ülke arasında 79. olarak yer bulmakta, en düşük kategori olan “çok düşük yetkinlik” (very low proficiency) alanında yer almaktadır. İlk sırada yer alan Hollanda’nın ise yeterlilik düzeyi 70,27 puan olarak belirtilmektedir (EF, 2019, s. 6-7). Aynı raporun daha sonraki sayfalarında yapılan bir değerlendirmede ise Türkiye’deki İngilizce yeterlilik düzeyinin son beş yıl boyunca düşmesi Türkiye’nin AB üyeliği hayallerinin solmasına ve Türkiye’nin önceliklerinin değişmesine bağlanmış, Türkiye’deki okulların iletişim becerilerindense gramer ve çeviriye odaklandığı görüşüne yer verilmiştir (EF, 2019, s. 22).

Türkiye’deki okullarda verilen İngilizce eğitiminin iletişimden çok gramere ve kısmen çeviriye odaklı olması ile ilgili bu görüş hem bugün hem de geçmişte kendisine çokça destekçi bulmuştur. Aslında İngilizce öğretiminde kullanılan metotlara bakıldığında, gramer çeviri metodunun 1941 öncesi dönem ve 1960’ların sonu ile 1980 arası ile sınırlı olduğu, 1980 sonrasında iletişim ağırlıklı müfredatlar oluşturulduğunu görsek de uygulamaların yeterince kural koyucu olmadığı durumda, önerilen metodun öğretmenlerin sezgisel uygulamaları ile birleştirildiği görülmektedir (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012, s. 36-38). Metodun çeviri-gramer odağından uzaklaşması gerektiği sıkça ifade edilse ve uygulamalar olsa da fiili durumun bugün hala gramer ve çeviri odaklı olarak anılabilmesi üzücü bir durumdur. Bu konuda farkındalığın güçlü olduğuna dair erken bir örnek 1973 yılı MEB Tebliğler Dergilerinden birinde şu şekilde ifade edilmiştir:

> *“Yabancı dil öğretimi için sarfedilen zaman ve gayrete karşılık elde edilen sonuçların yeterli olmayışı bütün dünya milletlerince kabul edilen bir gerçektir. Özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra ortaya çıkan bu durum karşısında Yabancı diller öğretimi milletlerarası ve milli kuruluşların en önemli çalışma alanlarından birini teşkil etmiştir. Konu yetkili uzmanlar tarafından ele alınmış ve gramer kurallarının ezberlenmesi ile tercümeye dayanan eski klâsik yabancı dil öğretim sisteminden tamamen farklı, konuşulanı anlama ve konuşma yeteneklerini geliştirmeyi hedef tutan yeni metod ve araçlar geliştirilmiştir.”* (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 1973, Sayı: 1747, s. 259)

Tüm bu tekrar eden ve birbirini destekleyen görüşlere ve girişimlere rağmen, bugün okullarla ilgili pozisyonumuzun ve sorunlarımızın çok değişmediğini maalesef söyleyebiliyor ve izlerini yukarıdaki araştırmaların sonuçlarında bulabiliyoruz. Bu değişmeyen durum ise, belki de ilk akla gelen ve akla yatkın olan yöntem sorununun ötesinde başka sebeplerin de etkili olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmelidir. Başka bir deyişle, dil öğrenimi politikalarının değiştirilmesi ve iyileştirilmesi, beklenen olumlu sonuçları doğrudan üretmemekte, sürdürülebilir faydanın oluşabilmesi ve bireylerin İngilizce öğrenebilmesi için metot ve dil politikalarının değiştirilmesi veya iyileştirilmesinin ötesinde uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Her durumda, tekrar eden bu pozisyon ve açık, bu tezin merkeze aldığı özel İngilizce kurslarının yaygınlaşmasına da zemin hazırlayan bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Kamu tarafında verilen eğitim, genelde yabancı dil, özelde İngilizce konusunda yeterlilik duygusunu verebilecek bir aşamaya gelmediği için bu eksiklik özel kurslar tarafından doldurulmaya başlanmıştır. Okullardaki İngilizce eğitimin yetersizliğini özel kursların yaygınlaşmasının önemli bir sebebi olarak sıralamak mümkün olsa da tek sebep olarak göstermek yetersiz olacaktır. Bu tez çalışmasının diğer bölümlerinde detaylandırılacağı üzere, bu yaygınlaşmada, Türkiye'nin genelde Batı ile özelde farklı farklı dönemlerde İngiltere, ABD ve AB ile yakınlaşmaları veyahut uzaklaşmalarının da etkisi vardır. Bu bağlamda iki dünya savaşı arasındaki dönem ve savaş yılları özellikle dikkat çekicidir. "Batı bu dönemde gerek siyasi, gerek iktisadi sahada karşılaşılan güçlükleri aşma yönünde girişimlerde bulunmuş", ancak bir arayış içermeyen bu girişimlerle "hiç bir şekilde dünya egemenliğinden vazgeçilmesi söz konusu değildir." (Coşkun, 1997, s. 216).

İngiltere'nin Türkiye dahil bazı ülkelerde British Council'ü stratejik olarak yaygınlaştırma çabaları, Türkiye'nin 1952'de NATO'ya katılımı, kapsamında İngilizce ile ilgili bütçelerin de yer aldığı ABD'nin Marshall yardımları, 1963 Ankara Antlaşması ile Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ile başlayan ve sonrasında AB üyelik süreci olarak adlandırılan Avrupa ile

ilişkiler, 1980 sonrası serbest ekonomiye geçiş gibi kritik tarihsel vakalar ve dönemler sayılabilir. Bu tarihler eksenindeki değişimlerin İngilizce öğrenimi ve İngilizce kurslar üzerindeki sosyolojik etkileri, özellikle yabancı dil öğrenimine duyulan ihtiyacın artması bağlamında yine bu tezin ele aldığı konular arasındadır. Bu tarihsel öneme sahip vakaların toplum üzerindeki etkileri ve yarattığı karşılık İngilizce kurslarına olan talep üzerinden değerlendirilecektir.

Yabancı dil öğrenimine duyulan ihtiyacın farklı toplum tabakalarında hissedilir hale gelmesinde, yukarıda sayılan tarihsel dinamiklerin etkisine ek olarak İngilizce eğitim veren okulların açılmaya ve yaygınlaşmaya başlamasını da eklememiz gerekir. Tez kapsamında yapılan mülakatlar ve gerçekleştirilen araştırmalar, İngilizce eğitim veren okullara gidemeyenlerin, gidenlere göre 'geride kalmamak' güdülenmesiyle alternatif yollar aramaya başladığına dair işaretler sunmaktadır. İngilizce kurslarına talebin artması da bu arayışlara paralellik göstermektedir. Dil öğreniminde yeni yollar arayışı ve kurslara olan talebin artışı gene bu çalışmanın sonraki sayfalarında detaylandırılacaktır.

Bu tez çalışmasının odak konularından biri olan İngilizce kurslarının performansı ise elbette İngilizce konusundaki yetersizliğin olası bir sebebi olarak inceleme kapsamında temel meselelerden biri olarak ele alınmıştır. İngilizce kurslarının hangi boşluğu doldurduğu, bunu ne derece başarabildiği, nicelik artışı ile İngilizce öğrenme anlamında nitelik artışının ne derece ilişkilendirilebileceği ve en nihayetinde toplumdaki yaygın merak ifadesi ile "İngilizcenin kursta öğrenilip öğrenilemeyeceği" gibi sorular merkezde tutulmuştur. Toplumdaki kurslara yönelik bu şüphe durumuna dair aynı zamanda bir dilbilimci olan Prof. Dr. Özcan Başkan, şu ifadeleri kullanmaktadır:

> *".. bu gibi kurslara devam edenler, çoğu kere, kendi başlarına çalışmayı başaramayan kimseler olduklarından, böyle bir kurs masrafının altına girmekle, kendilerini çalışmaya zorlamaktadırlar. Bu bakımdan, böyle kurslarda, çok ufak bir öğrenci yüzdesi gerçekten faydalanıp yolunu bulabildiği halde,* ***'kursçular'*** *denebilecek büyük bir çoğunluk, yıllar yılı*

izledikleri bu gibi kurslar sonunda, fazla bir şeyler öğrenmediklerini görmekte, fakat gene de, içlerinde gereksiz bir umutla, bu gibi kurslara, geç saatlere kadar dışarılarda kalarak devam etmekten de kendilerini alamamaktadırlar." (Başkan, 2006, s. 88)

Kursların oynadığı rol ve performanslarına dair bu sorulara yanıtlar bir yandan sosyolojik ve tarihsel bir bakış ile, bir yandan elde edilebilen istatistiki verilerin analizi ile ve son olarak kurslarla ilgili kişilerle yapılan saha araştırması sonuçları ile aranmıştır.

Ve elbet, İngilizce kurslarının yararlanıcıları olan bireylerin motivasyonları, gösterdikleri çaba eğitim politikalarından ve sayılan sair diplomatik olaylardan doğrudan ve dolaylı etkilenmeleri, bunlara karşı gösterdikleri reaksiyonlar da yararlanılan üç ayrı yöntem (literatür taraması, istatistik analizi ve saha çalışması) ve bu yöntemlerden elde edilen sonuçların karşılaştırılması yoluyla tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda yetişkin eğitimi alanında dünyada ve Türkiye'de yapılan çalışmaların sonuçları kursların etkililiği ile ilişkilendirilerek, bu karşılaştırmalardan bireylere, kurumlara ve dolayısıyla topluma faydalı olabilecek önerilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

İngilizce, toplumlardaki rolü, ekonomik ve politik hayata etkileri, ekonomik ve politik hayatta araç olarak oynadığı rol, dil bilimsel yaklaşımlar, eğitim ve öğretim gibi sayabileceğimiz pek çok etkiye sahiptir. Bu konumdan dolayı gerek farklı disiplinlerce gerekse disiplinler arası pek çok çalışmada ele alınan bir konudur. Bu durum, neredeyse sonsuz olarak nitelendirilebilecek bir literatürün varlığını işaret eder. Bu genişliğine rağmen sosyoloji bilimi alanındaki çalışmalar henüz ve görece aynı genişliğe ulaşmış görünmez.

Tez çalışması kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda bir yandan alan daraltmak kaygısı, bir yandan da spesifik konumuz itibariyle mevcut tüm çalışmalara ulaşma kaygısı belirleyici olmuştur. Bu bağlamda, İngilizcenin bu topraklarda yaşadığı tüm süreç bütünsel olarak ve bir tarihsel silsile içerisinde dikkate alınmaya çalışılmış, süreç içerisinde önemli bulunan noktalar

sosyolojik bir bakışla derinleştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda gerek Türkiye'deki arşiv gerekse İngilizce ile ilgili olarak İngiltere ve ABD arşivlerinde büyük kısmı internet üzerinden olmak üzere çalışmalar yürütülmüştür. Bu çalışmalar kapsamında veriye erişmenin mümkün olduğu durumlarda raporlar ve kayıtlı evraklar başta olmak üzere çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır. Veriye erişmek mümkün olmadığında, ilgili alanda çalışma yapmış akademik araştırmaların varlığı denetlenmiş, bu vesile ile bir arka kapı bulunmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, örneğin 1950 sonrası ABD etkisi doğrudan resmi bir raporun izinden takip edilebilmişken, 1940 – 1950 arası İngiltere etkisi ve British Council faaliyetleri ile ilgili arşiv kayıtlarına erişmek mümkün olmadığından, bu kaynakları referans olarak kullanan çeşitli akademik çalışmalardan yararlanılmıştır.

Türkiye'deki İngilizce eğitim ve öğretimine dair yapılan çalışmalar ise ana disiplin alanından bağımsız olarak dikkate alınmaya çalışılmış, tez kapsamı ile ilişkilendirilebilen çalışmalardan yararlanılmıştır. Bu noktada İngilizce ile bağlantısı anlamında gerek toplumsal dinamikleri ele alan çalışmalar, gerekse dil bilimsel olarak yöntem tartışmaları yapan çalışmalar sosyolojik bakış daima göz önünde bulundurularak dikkate alınmıştır.

Özel ilgi alanımız olan özel İngilizce kursları söz konusu olduğunda ise, Türkiye'de yapılmış bulunan tüm çalışmalara ulaşmak hedef olarak belirlenmişse de birkaç çalışma dışında yeterli kaynağa ulaşmak mümkün olamamıştır. Ulaşılan tüm çalışmalar dikkate alınıp çalışma kapsamında değerlendirilmiş ve bu noktadaki açık, çalışmanın gerek istatistik gerekse araştırma bölümünde elde edilen verilerle kapatılmaya çalışılmıştır.

2. Çalışmanın Amacı ve Kapsamı

Buraya kadar olan bölümde çerçevesini çizdiğimiz konu bağlamında bu tez çalışmasının amacı "Türkiye'de İngilizce öğreniminin bütünselliği

içerisinde özel dil kurslarının verim ve performans açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi"dir.

Bu bağlamda bu tez, ilk olarak İngilizcenin Türkiye'de ortaya çıkışını, gelişimini ve performansını tüm tarihsel süreç içerisinde sosyolojik olarak ele alır, kurslara dair ihtiyaç ve talebin ortaya çıkışını hazırlayan faktörleri araştırır. Bunu yaparken, araştırmanın kendi doğası içerisinde şekillenen dönemlendirmeden yararlanır ve Cumhuriyet öncesi dönemden başlamak üzere günümüze kadar olan süreci ve bu süreçte belirleyici olan faktörleri ele alır.

İkinci olarak, ulaşılan değerlendirmelerin gerek resmi istatistikler gerekse diğer kaynaklardan elde edilen gayri resmi veriler ışığında ele alınması yolu izlenmiş, bu bağlamda özel kurslara dair tüm verilerin tek bir çalışma altında bir araya getirilmesi hedeflenmiştir.

Ve son olarak özel İngilizce kurslarında belirleyici rol oynayan kurucu, yönetici ve yönetici öğretmen pozisyonundaki kişilerle yapılan görüşmeler ile gerek tarihsel sürece dair tanıklıklarla çalışmayı zenginleştirmek, gerekse verim ve performans açısından sektörün görüşlerinin ve içgörüsünün alınması amaçlanmıştır. Bu bağlamda ele alınan aşağıdaki konular, aynı zamanda tüm çalışmanın temel soruları olarak her daim kapsam içerisinde tutulmuştur;

1. İngilizce kursları ile ilgili olarak sektördeki belli başlı belirleyici aktörler kimlerdir?
2. Sektörün ticari olarak cazip olmasının sebepleri nelerdir, kimler hangi etkilerle belirleyici olmuştur?
3. Türkiye'deki dil öğrenim – öğretim tarihi ile kurslar arasında hangi ilişkiler vardır? Toplumu etkileyen belli başlı sosyal ve ekonomik olaylarla öne çıkan dönemler arasındaki ilişkiler nelerdir?
4. Özel kurs sektöründe kurumsallaşma ne düzeydedir, akreditasyon ve denetleme ile ilgili durum nedir?

5. Hangi toplumsal kesimler hangi sebeplerle kurslara gitmektedir?
6. Performansı etkileyen kursiyerden kaynaklı sebepler nelerdir?
7. Verim ve performansı etkileyen kurslar ve sektör kaynaklı sebepler nelerdir?
8. İngilizce öğretimi ile ilgili geleceğe dair öngörüler nelerdir? Özel sektörün ve devletin rolü nasıl değerlendirilmekte, hangi tavsiyeler öne çıkmaktadır?

3. Yöntem

Bu tez çalışmasının kapsamına yukarıda ifade edilen sebeplerden dolayı araştırma boyutunun eklenmesi ile beraber hangi yaklaşımların daha uygun olacağı konusunda bir ön çalışma yapılmış, nitel araştırmaya ait sözlü tarih yaklaşımı ve derinlemesine mülakat tekniğinin birlikte kullanıldığı hibrit bir yönteme karar verilmiştir.

"Sözlü tarih insanlar etrafında kurulmuş bir tarih türüdür, (ve) aslında sözlü tarih, tarih kadar eskidir." (Thompson, 1999, s. 18-19). Benimsenen bu yaklaşım bağlamında Thompson'un şu tavsiyeleri göz önünde bulundurulmuş, gerek soruların hazırlanmasında, gerek görüşme hazırlığında, gerekse görüşmeler sırasında dikkate alınmıştır:

> *"İnsanları birey olarak kabul edip onlara karşı ilgi duymak ve saygı beslemek, onlara karşılık verirken esnek olabilmek, görüşlerine anlayış ve sempatiyle yaklaşabilmek ve her şeyden önce sessizce oturup dinlemeye istekli olmak. (…) Gerekli bilgiler de yine önceden öğrenilebilir. (…) Yol gösterici soruların genelde sorulmaması gerekir." (Thompson, 1999, s. 173-178)*

Böylelikle, araştırma yaparken, araştırma konusuna olduğu kadar, görüşülen kişilerin hakiki ve samimi öykülerine ulaşmak öncelenmiştir. Caunce'nin ifade ettiği üzere, böylelikle başka yollardan ulaşamayacağımız bir sosyolojik anlayışa erişmek hedeflenmiştir:

"İyi anlatılmış tipik yaşam örnekleri olarak, basılı bireysel yaşam öykülerinin çoğunun arkasındaki dayanak, yerel ilgilidir, ama aslından öyküler çok daha geniş bir ilgi de yaratabilir, çünkü tipik oldukları için çok sayıdaki yaşantıyı temsil etmektedirler. Böylece bu öyküler, sosyologlar tarafından kabul gören ve kullanılan bir araç olur. Sosyologlar bu öyküleri, bütün bir nüfus söz konusu olduğunda mümkün olmayabilecek, ama toplumları oluşturan karmaşık güçler ağını anlamak için kaçınılmaz olan bir detay düzeyinde yaşamı araştırmak için kullanmaktadırlar." (Caunce, 2018, s. 32)

Elbette bu öykülerle elde edilen veri bir ön kabulle toptan doğru kabul edilmemiştir. Bununla beraber sözlü malzemenin olduğu gibi kabul edilmesinin herhangi bir başka kaynak için olduğundan daha fazla mümkün olmadığı ve en az başka kaynak kadar yararlı olduğu göz önünde bulundurulmuştur. (Caunce, 2018, s. 141).

Araştırma sınırlılığında bahsedileceği üzere, çalışma konusu itibari ile insanlara temsil ettikleri sektör ve şirketin performansı ile ilgili sorular sormanın zorluğu sebebi ile, görüşmeyi kabul edecek kişi sayısının az olabileceği göz önünde bulundurularak bu kişilerden yeterli bilgiye nasıl ulaşabiliriz sorusu sorulmuştur. Bu bağlamda sözlü tarih yaklaşımından yararlanıldığı gibi, derinlemesine görüşme tekniklerinden de yararlanılmıştır. Kümbetoğlu'nun ifade ettiği gibi,

"(…) az sayıda kişiden çok detaylı bilgi oluşturulmak istendiğinde, (…) kişilerin görüş, düşünce, fikir, bakış açısı ve deneyimlerinin daha önemli olduğu düşünüldüğünde, (…) yaşanmışlık temelindeki verilerin daha ayrıntılı alınabileceğine inanıldığında" derinlemesine mülakat tekniği uygun bir yaklaşımdır." (Kümbetoğlu, 2017, s. 82)

Araştırma sırasında yine Kümbetoğlu'nun araştırıcının rolü ve araştırma etiğine dair önerileri dikkate alınmış, Resnik'ten aktararak verdiği 8 etik ilke her aşamada göz önünde bulundurulmuştur:

"1. Dürüstlük, doğruluk, 2. Dikkatli olmak, 3. Açıklık, 4. Özgürce ifade edebilmek, 5. Sosyal sorumluluk, 6. Meşruluk, 7. Karşılıklı saygı ve 8. Yeterlilik ve etkinlik". (Resnik, 1998).

Bir yandan esneklik ve derinlik ihtiyacı, bir yandan da görüşme akışı içerisinde etkin ve derinlemesine dinleme yaparken akışı kaybetmeme ihtiyacı bir araya geldiğinde, bir soru formu yerine rehber görüşme formu tercih edilmiş, araştırma temalarına dair tüm sorular esnek bir yapıda oluşturulmuş, bununla beraber görüşmeler içerisinde bu sıraya ve soru detayına sadık kalmak gibi bir kaygı güdülmemiştir. Bunun yerine sahip olunan tanıklığa, deneyimle gelen içgörüye odaklanmak tercih edilmiş, sorular ancak değinilmeyen konuların varlığı noktasında hatırlatıcı ve ilerletici bir işlev görmüştür.

Araştırmanın şekillendirilmesinde Glesne'nin sunduğu "Nitel Bir Araştırma Önerisi Geliştirme Rehberi"nden (Glesne, 2015, s. 377), ele alınan konunun ve araştırma probleminin oluşturulması ve kontrolünde Cresswell'in tanımlarından ve tablolarından (Creswell, 2017, s. 82-94) ve soru formlarının oluşturulmasında Kümbetoğlu'nun sunduğu örnek görüşme formlarından yararlanılmıştır. (Kümbetoğlu, 2017, s. 201-206).

Görüşme başında, her görüşmeciye ekler bölümünde örneği sunulan formların başında yer alan izin ve açıklama metni okunmuş, izinleri alındıktan sonra görüşme ses kaydı olarak kayıt altına alınarak yürütülmüştür. Her görüşmenin sonunda da kişiye teşekkür edilmiş, ayrıca görüşme sırasında tanık olduğu çerçevede başka kimlerle görüşülebileceği sorularak kar topu örneklem ile yeni görüşülecek kişilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Görüşmeler yapıldıktan sonra, kayıtlar mümkün mertebe geciktirilmeden çözümlenmiş, görüşme sırasında tutulan notların eklenmesi ile ve notların rehberliğinde düzenlenmiştir.

4. İstatistik Verilerin Toplanması ve İşlenmesi

Araştırmanın ikinci bölümünde mevcut istatistiklerin incelenmesi ve onlar ışığında özel sektör talebinin oluşumunun, artışının ve Türkiye'deki yabancı dil öğretim sürecindeki rolünün izlenmesi hedeflenmiştir.

İstatistik taramalarında, Türkiye'de İngilizce öğrenimi ile ilgili belli başlı verilerin Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren tutulduğu görülmüştür. Elbette, iyimser bir bakış açısıyla, bu durum konunun önemli kabul edildiğinin bir göstergesidir. Öte yandan, bu verilerin birbiri içinde tutarlı ve süreklilik arz eden bir yapıda olduğunun söylenmesi ise zordur.

Bu tezin kapsamında, en başından itibaren özel sektör deneyimine ait resmi verilerin derlenmesi önemsenmiş ve girişimler başlatılmış, ancak hem verilerin derlenmesi hem de derlenen verilerin bir bütünlük sunması anlamında zorluklarla karşılaşılmıştır.

Zorlukların ilki Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) ilgili verileri açık olarak internet sitesinden paylaşmaması olmuştur. Hem MEB'in hem de Türkiye İstatistik Kurumu (TUİK)'nun internet sitelerinde yapılan araştırmalar herhangi bir sonuç vermeyince ilk olarak, şahsen TUİK'e başvurulmuş, ancak TUİK yetkilileri veri tabanını kontrol ettikten sonra böyle bir verinin kendilerinde olmadığı ifade etmişlerdir.

İkinci adım olarak MEB'e telefonla ulaşılarak ihtiyaç anlatılmış, yönlendirmeler neticesinde çeşitli birimlerle görüşülmüş ve en nihayetinde Strateji Geliştirme Başkanlığı'na ulaşılmış, verilerin bu birimde olduğu ve ancak paylaşılması için resmi olarak üniversite kanalıyla talep edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Tez kapsamında yapılan mülakatlardan bazılarında ve MEB yetkilileri ile yapılan telefon görüşmelerinin ışığında bu gizlilik kararının, 15 Temmuz darbe girişimi sonrasında alınan bir dizi tedbir sonucu olduğu öğrenilmiştir.

Verilere açık olarak erişmek mümkün olmadığı için, verilerin MEB'den talep edilmesi ile ilgili resmi süreç başlatılmıştır. İlk olarak, 27.11.2018 tarihinde İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümü'ne verilen dilekçe ile, İngilizce kurslarının ve kursiyerlerinin yıllar içindeki seyrine dair istatistiki verilerin T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan istenmesi konusu arz edilmiştir. Talep detayında istenen veriler şu şekilde tanımlanmıştır:

- *Yaygın eğitim, muhtelif kurslar altında İngilizce Kurs ve Kursiyer Sayıları (Cumhuriyetin kurulmasından günümüze, iller ve yıllar bazında)*
- *Halk Eğitim altında İngilizce kurs ve kursiyer sayıları (Cumhuriyetin kurulmasından günümüze, iller ve yıllar bazında)*

Sosyoloji Bölümü de takip eden günlerde İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne konuyu arz ederek bilgi talebi silsilesini devam ettirmiştir.

2019 yılı Şubat ayı içerisinde bakanlıktan bir CD ile beraber cevap Sosyal Bilimler Enstitüsü'ne ulaştırılmış ve enstitüden teslim alınmıştır. Ancak bakanlıktan gelen veriler istenen veri ile karşılaştırıldığında çok sınırlı bir aralığı yansıttığı görülmüştür.

MEB aracılığı ile elde edilen veriler, sadece 2004 – 2017 yılları arasını kapsamaktadır. Bu veriler, il bazında ve toplam olarak "Yabancı Dil Kursu (İngilizce) Kurs ve Kursiyer Sayısı"nı "Muhtelif Kurslar"[1] ve "Halk Eğitim" ayrımında vermektedir. Kursiyer sayıları da kendi içinde "kadın" ve "erkek" olarak ayrıca belirtilmektedir.

MEB ve TUİK aracılığı ile özel kurs ve kursiyer sayılarının bir arada ve bir tek sistem dahilinde elde edilememesi üzerine, verilerin MEB'in yıllar içerisinde yayınladığı istatistiktik verileri üzerinden derlenmesi yoluna gidilmiştir.

1923 – 2004 yılları arasındaki veriler, başta TUİK Kütüphanesi olmak üzere, çeşitli kütüphanelerdeki dijital veya gerçek kopya MEB istatistikleri üzerinden derlenmeye çalışılmıştır. Bu bölümde kullanılan tüm kaynaklar, esas kaynakçanın bütünlüğünü koruyabilmek maksadıyla ayrı bir kaynakça olarak çalışmanın sonunda sunulmuştur.

Bu aşamada istatistiklerde karşılaşılan zorluklar ise birkaç türlü olmuştur:

[1] Muhtelif Kurslar, veya Özel Çeşitli Kurslar içerisinde İngilizce Kurslarını da barındıran Ahşap Teknolojisinden Hayvan Yetiştiriciliğine, İtfaiyecilikten Yiyecek İçecek Hizmetlerine kadar 40 ana başlık ve onlarca alt başlıktaki kursları ifade etmektedir. Bu kurslar Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün denetimindedir. İngilizce Kursları, Yabancı Diller ana başlığı altında yer alır (Özel Çeşitli Kurslar-Program Listesi, 2020).

a) Bazı yıllarda İngilizce dil ayrımına yer verilmemiş, veriler sadece ‘yabancı dil kursu’ olarak yer almıştır
b) Bazı yıllarda, yabancı dil kursları için ayrı başlık açılmamış, sadece ‘özel kurslar’ kategorisi yer almıştır
c) İlk yıllardaki istatistikler toplam kurs sayısı vermek yerine, kurs veren kurumları listelemişlerdir. Bazı kurslar bazı yılların verilerinde yer almazken sonraki yıllarda tekrar aynı isimle yer almıştır.
d) Yıllar içeresinde verinin yer aldığı istatistik yayını ve ilgili başlıklar ve formatlar değişmiştir.
e) Bazı yıllarda İngilizce ve/veya yabancı dil kurslarına dair hiçbir veri yer almamıştır.

Sonuç olarak ulaşılıp derlenebilen verilerin genel görünümü ikinci bölümde sunulmuş ve açıklanmıştır.

5. Çalışmanın Sınırlılıkları

Üç bölüme sahip bu tez çalışmasının her bölümüne ait önemli bir sınırlılıktan bahsetmek ve not düşmek önemli görülmüştür.

Birinci bölümdeki sınırlılık, özel İngilizce kursları tarihsel olarak çok geriye giden toplumsal ve ekonomik bir olgu olarak karşımıza çıksa da araştırmalara konu olmaları sınırlı kalmış görünmektedir. Bu sebeple, dolaylı bir yaklaşım ile İngilizce öğretiminin genel seyri baz alınarak, özel kurslara ait izlerin peşine düşülmüş, yakalanan olgular derinleştirilmeye çalışılmıştır.

Türkiye’de özel kurs ve kursiyer sayılarının derlenip değerlendirilmesinin yapıldığı ikinci bölümde ise, iki önemli sınırlılıkla karşı karşıya kalınmıştır. Bunlardan ilki verilerin her yıl için sürekliliğinin olmaması ve gerek kendi içinde gerekse diğer kaynaklarla yapılan karşılaştırmalara göre tutarlı olmamasıdır. İkinci sınırlılık ise, gerek sektörde özellikle geçmişte yaygın olduğu ifade edilen kayıt dışı faaliyetlerin çokluğu gerekse bürokratik işlemleri artırıyor olduğu gerekçesi ile verilen resmi makamlara tam olarak

bildirilmemiş olmasıdır. Bu sebeple, bu bölümdeki verileri mutlak veri olarak görmek yerine değişim eğrileri olarak okumak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Son olarak, nitel araştırma bölümünde ise özünde görüşme yapılan kişilere kendi şirketleri dahil olmak üzere sektörün başarısızlığının sebepleri sorulmuştur. Pek çok sektör temsilcisinin görüşmek istememesine sebep olduğu düşünülen bu durum görüşülen kişi sayısının sınırlı kalmasına sebep olmuştur. Bununla beraber, kişilerin kendi şirketlerine bulundukları yakınlıktan dolayı başarı ve başarısızlık sebeplerini objektif görebilmeleri sınırlı kalmış olsa da sektöre dair net bir görüşe sahip oldukları izlenimi edinilmiştir. Yine bu sınırlılıkla ilgili vurgulanması önemli görünen bir nokta ise, görüşmelerde başarısız, etik ve ahlaki kurallara uymayan diye işaret edilen kurs kurucu ve yöneticileri ile görüşmeyi kabul etmeyen kurs kurucu ve yöneticilerinin örtüşmesi olmuştur.

Sektörün görece küçük olmasından kaynaklı olarak, görüşmelere yapılan atıflarda görüşülen kişinin kimliğini açık etme ihtimali veya aynı kişiye ait diğer atıflarla birleştirildiğinde açık etme ihtimali olan her alıntıda numaralandırma yerine [Sektör Temsilcisi, X] ifadesi kullanılmıştır.

BİRİNCİ BÖLÜM

TÜRKİYE'DE İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN VE İNGİLİZCE KURSLARININ GELİŞİMİ

Bu bölümde, çalışmanın odak noktası olan İngilizce Kurslarının Türkiye'de nasıl ve hangi toplumsal dinamiklerin etkisi ile ortaya çıktığı, ve nasıl bir gelişim izlediğinin izi sürülmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda, İngilizce kurslarının gerek ortaya çıkışı, gerek gelişimi ve yaygınlaşmasını anlayabilmek için, öncelikle ve mutlaka Türkiye'deki İngilizce öğreniminin kamu – özel sektör ayrımı yapmadan nasıl bir süreçten geçtiğini ve hangi toplumsal ve siyasi dinamiklerden etkilendiğini ele almak gerekmiştir.

Yine araştırma konumuz olan İngilizcenin Türkiye'de etkisini artırması ile dünya tarihinde etkisini artırmasının arasındaki ilişkiler konuyu biraz daha çetrefilli ve çok boyutlu bir hale getirmektedir.

Dolayısıyla bu bölümde, bir yandan İngilizcenin Türkiye'ye girişi, gelişimi ve hâkim yabancı dil haline gelişinin süreci ele alınırken bir yandan da dünyadaki konumu göz önünde bulundurulmaya çalışılmıştır.

Türkiye'de İngilizce öğreniminin tarihine ve toplum üzerindeki etkilerine bakmak için, İngilizceyi ana dili olarak kullanan ülkelerle ilişkilerin ve bu ilişkilerde öne çıkan dönemlerin ve olayların izini sürmek yerinde olacaktır. Bu ülkeler, tarihsel ilişkilerin sırası ve aynı zamanda Türkiye ile ilişkileri bağlamında da sırasıyla İngiltere ve ABD şeklindedir. Ancak etkileşim ve öğrenime etkileri diye baktığımızda, bu sıralamaya ayrıca ve son olarak ana dil olmasa da resmi dil olarak İngilizceyi yaygın olarak kullanan Avrupa Birliği'ni de eklememiz gerekir.

Bu bölümde olayların tarihsel süreçteki gelişimi baz alınarak, tarih akışı içerinde konumuzla ilgili akış toplumsal etkileri düzeyinde irdelenmeye çalışılmıştır. Yine bu akış içerisindeki yer alan olaylar, söz konusu olayları anlamayı ve konuyla ilişkilendirmeyi mümkün kılan çeşitli perspektiflerden

derinleştirilmek maksadıyla detaylandırılmıştır. Bu süreç içerisinde önemli olmakla birlikte doğrudan bir tarihsel dönemle ilişkilendirilemeyen, bununla birlikte tüm süreci anlamaya yardımcı olan konular, 'yöntemsel tartışmalar ve özel kurslarla ilişkiler' başlığı altında bölüm sonunda ele alınmıştır.

Tarihsel süreçte ilk olarak Osmanlı döneminde İngilizce diline ilginin nasıl başladığı, bu dönemde gerek İngiltere ile ilişkiler gerekse ABD merkezli misyoner faaliyetlerin etkisi ele alınmaya çalışılmıştır.

1.1. Cumhuriyet Öncesi Dönem

Cumhuriyet öncesi dönemde İngilizce ile ilişkilerimizin izini sürmek için ilk olarak İngiltere ile kurulan ilişkilere, ardından ABD ile kurulan dolaylı ve doğrudan ilk ilişkilere bakmak yerinde olacaktır.

İngiltere ile İlişkiler

Haçlı Seferleri (1096-1270) ile ilk kez karşılaşan İngilizler ve Türklerin ilişkileri uzun bir süre Venedik ve Cenevizliler aracılığı ile dolaylı olarak devam etmiş ve ancak 1535'de Kanuni tarafından verilen bir ticaret ayrıcalığı ile doğrudan hale gelmiştir: "Bu tarihten sonra İzmir, Halep, Mısır ve Cezayir'de konsolosluklar açılmış, 1581 yılında Levant (Türkiye) Şirketi kurulmuştur. 1669 yılına değin ilişkiler ticaret amacıyla ve tek yanlı olarak sürmüş, ne bir İngiliz Türkçe ne de bir Türk İngilizce öğrenmemişti. 'Dragomon' denilen Rum, Yahudi ya da öteki azınlıklardan çevirmenler her türlü ilişkileri düzenlemiş"tir (Demircan, 1988, s. 70).

17. yüzyıla kadar ismi kayıtlara geçmiş olan çevirmenlerin tamamı Müslümanlığa dönmüş Avrupalılardır ve bu çevirmenler, yabancı ülkelerle ilişkileri yürüten vezirlikteki Reis ül-Küttab ofisinde çalışmaktadır (Lewis, 2001, s. 79). 17 yüzyıl sonrası ise *'grand dragoman' (Terjüman-başı)* adı altında Fenerli Rum aileler tarafından yürütülen bir oluşuma dönüşmüş, Müslümanlığa geçmemelerine rağmen etkili olmuşlar, Avrupa başkentlerinde açılan elçiliklerle beraber etkileri artmıştır (Lewis, 2001, s. 79-80).

“1821 Rum isyanından sonra Fenerlilere işten el çektirildi ve bu memuriyete Müslümanlar/Türkler atandı (Balcı, 2006, s. 30)”. “Bu tarihte devlet ilk defa Türk ve Müslüman tercümanlar yetiştirme kararı alarak 1821’de Tercüme Odasını kurdu. Böylece tercüman yetiştirme ve dil öğretimi bakımından tamamen yeni bir dönem başlamış oldu (Çakır, 2017, s. 2)”. Bu çevirmenlik hizmetlerinin doğrudan İngilizce üzerinden olmadığına, ağırlıklı olarak o zamanki hâkim diller olan İtalyanca ve Fransızca üzerinden olduğuna dair iki ilginç örneği Issawi aktarmaktadır. Bunlardan ilki, Ruslar ve Osmanlılar arasında 1774 tarihinde imzalanan Küçük Kaynarca anlaşmasının İtalyanca olması, ikincisi ise İngiltere İstanbul Büyükelçisi’nin 1809 yılında Türkiye (Osmanlı) ile Fransızca olarak imzaladığı anlaşmadan dolayı sonradan başbakan olacak, dönemin dış işleri bakanı George Canning’den özür dilemesi, ve tüm çabalarına rağmen yeterince İngilizce bilen bir Dragoman (çevirmen) bulamadığını izah etmesidir (Issawi, 1981, s. 382-383).

Bahriye Mektebi

İngiltere ile ilişkiler bağlamında bir diğer önemli mesele, İngiltere’nin 19. yüzyılda denizcilikte üstün olması sebebiyle, Humbaracı Ocağı’nda yabancı dil olarak Almanca’nın yer almasına rağmen Bahriye Mektebi’nde İngilizce derslerinin müfredata 1806 yılından itibaren zorunlu ders olarak dahil edilmesi (Demircan, 1988, s. 74) ve 1818 yılında İngiltere’ye öğrenci gönderilmesidir (Güneş, 2009, s. 2). II. Mahmut döneminden sonra ilk kez 1847’de Londra’ya gönderilen Bahriye öğrencileri burada iki yıl İngilizce ve alan derslerini aldılar ve bundan bir yıl sonra 1848’de Mekteb-i Bahriye’de yabancı dil Fransızca yerine İngilizceye döndü (Gençoğlu, 2015, s. 612-613). “İngilizcenin okulun yabancı dili olarak kabulünden sonra İngiltere’den denizcilikle ilgili kitaplar getirtilmiş ve mektepte İngiliz hocalar istihdam edilmiştir (Gencer, 2001, s. 276,282’den aktaran Gençoğlu, 2015, s. 612).” Karşılaştırma amacı ile Harbiye Mektebi’ne bakıldığında ise “Harbiye Mektebi’nin açıldığı yıl (1834) hem bu okuldan yurt dışına öğrenci gönderilmiş hem de yabancı uzmanlar davet edilmiştir” ve bu bağlamda

dikkat çeken ülkeler olarak Prusya, Fransa ve Avusturya sayılmıştır (Erdoğan, 2016, s. 82).

ABD ile İlişkiler

İngiliz bandıralı Amerikan ticaret gemilerinin Osmanlı limanlarını ziyareti XVll. yüzyılda başlar (Kocabaşoğlu, 2000, s. 9). ABD'nin büyükelçilik ve konsolosluk sayfasında ilişkilerin başlangıcı, 'karşılıklı tanıma, 1830' başlığı altında verilmekte, burada şu ifadeler yer almaktadır:

> *"İkisi de köklü geçmişlere sahip olan Osmanlı İmparatorluğu (Türkiye) ve Amerika Birleşik Devletleri arasındaki ilk resmi diplomatik temas ve tanıma eylemi, 11 Şubat 1830'da Kaptan James Biddle, David Offley ve Charles Rhind'dan oluşan ABD'li bir müzakere ekibinin Türk Hariciye Nazırı'na güven mektubu sunmasıyla meydana gelmiştir." (ABD – Türkiye İlişkilerinin Tarihine Bir Bakış, 2020)*

Bunu hemen takiben aynı yıl 7 Mayıs'ta Seyr-ü Sefain ve Ticaret Anlaşması imzalanır, ertesi yıl, 1831'de ise ABD'nin İstanbul elçiliği açılır (Türkiye-Amerikan İlişkileri Kronolojisi, 2020).

Misyoner Okulları

Amerikan misyonerlerinin 1821'den itibaren Müslüman olmayanlara İngilizce eğitim almayı mümkün kıldığını belirten Gatenby, Birinci Dünya Savaşı sonrasına kadar İngilizce bilmekle ilgili yaygın bir talebin olduğuna dair bir kanıtın olmadığını, Batı kültürünü anlamanın araçlarının Fransızca ve Almanca olduğunu söyler (Gatenby, 1947, s. 8).

"Çünkü ABD'nin politik olarak ve diplomatik yollardan Osmanlı Devleti ile her türlü ilişkisi az ya da çok misyonerlerle ilintiliydi. Örneğin en büyük sürtüşme konusu okullardı. Osmanlı Devleti 1869'dan itibaren her türlü yabancı okulu, bu arada Amerikan misyoner okullarını daha yakından izlemeye başlamıştı. Dolayısıyla Amerikan okulları, Türk Amerikan ilişkilerinde az ya da çok, ama sürekli bir sürtüşme odağı idi." (Kocabaşoğlu, 2000, s. 20) Bundan yüz yıl sonrasında, 1950'lerden itibaren Amerika'nın eğitim ve özellikle İngilizce eğitim alanında büyük bütçelerle ve çeşitli

kapsamdaki farklı projelerle etkin olmaya başlamasının ardında bir yüz yıl öncesindeki bu deneyimlerden faydalanmadığını düşünmek mümkün değildir. Biriken ve başka bir alıntıda “paranın karşılığını veriyor” diye nitelenen bu deneyimin izlerini ilerleyen bölümlerde yer verdiğimiz Doran’ın 1950 ve 1960’lardaki çalışmalara dair hazırladığı raporda görebiliyoruz.

“… Sık sık ifade edilmiş olduğu gibi, Türkiye’deki Amerikan kolejlerini kurmak ve desteklemek için Amerika’dan gönderilen paranın, bu ülkeyle artan ticaret sayesinde, yüklü faiziyle birlikte fazlasıyla geri ödendiğini söylemek doğru olacaktır.” (Barton, 1908‘den aktaran Kocabaşoğlu, 2000, s. 18). Eğitim alanında yapılan yatırımın karşılığının alınmasını bundan birkaç on yıl sonra British Council finans yetkilisi British Council’ün Türkiye faaliyetleri için söyleyecektir. Gerek İngiltere’nin gerekse ABD’nin ülkemizde kurduğu ilişkilerde faaliyet ister ticari olsun ister eğitimle ilgili olsun, paranın karşılığını alıp almamanın önemli bir kıstas olarak kabul edildiğinin izini sürmek mümkün olabilmektedir.

“İngilizce eğitimin amacı, "öğrencilerin İngilizce olan ders kitaplarını izleyebilmelerini sağlamak ve istedikleri herhangi bir alanda öğrenimlerini sürdürmelerine olanak vermek" şeklinde tanımlanıyordu.“ (Clark, 1885’den aktaran Kocabaşoğlu, 2000, s. 62). Ancak bu yaklaşımın sonucunda mezunların iş hayatına atılması veya öğretmenlik gibi meslekleri tercih ederek din adamı olmaması sebebiyle Diş İlişkiler sekreteri Rufus Anderson’un Hamlin’e kızarak İngilizceyi yasaklamaya çalıştığı aktarılır (Kocabaşoğlu, 2000, s. 62). Bu mücadeleyi kendisi de eski bir misyoner olan Hamlin kazanır. Üstelik bu mücadeleyi sadece birkaç sayfa sonra detaylandıracağımız Robert Kolej özelinde kazanmamış, belki de bir sonraki sahnede Amerika’nın kültürel faaliyetlerinde İngilizceyi en merkezi yere koymasına sebep olacak bir değişime ön ayak olmuştur. Doran’ın raporu ekseninde değerlendirilen dönemde gerek Türkiye gerekse başka ülkelerdeki faaliyetlerde kültürel çalışmaların ve özellikle İngilizcenin merkezi bir rol oynadığı açıkça görülmektedir.

Kocabaşoğlu ayrıca, misyoner okullarında, özellikle kolejlerde eğitim görenlerin fırsat bulduklarında kendilerini ABD'ye attıklarını bildirir ve bu konudaki sürtüşmeyi şu ifadelerle aktarır:

> *"Kimin kimi suçladığı ise pek belli değildi. Amerikalılar, "yetişmiş elemanlarınızı dışarıya kaçırıyorsunuz" diye yerlileri suçluyor, yerli halk ise, "adamlarımızı ayartıyorsunuz" diye Amerikalıları suçluyordu." (Kocabaşoğlu, 2000, s. 101)*

Kendini dışarı atma refleksini mümkün kılan dinamiklerin bir yanda alınan eğitim olduğu, bir yandan da İngilizce eğitim olduğu düşünülebilir. Yurtdışına göç etmek isteyenlerin sadece yakın zamanlı bir olgu olmadığı, çok uzun süredir var olan bir mevzu olduğuna dair bir aktarımdır bu. Bu durumun zaman içinde, yetişmiş insanlarını yurtdışına kaptıran ülkelerin yabancı dil de dahil öğretmen açığı yaşamasının ve özellikle yabancı dil öğretimi ile ilgili ilk etapta yurtdışı desteğine ihtiyaç duyması ve buna rağmen dolamayan boşluğun hemen sonrasında yoğun İngilizce kurslarına kapı açtığını söyleyebiliriz. Bugün bile, yurtdışına gitmek isteyip yeterince dil bilmeyenlerin kurslar için önemli bir talep kaynağını oluşturduğunu söylemek mümkündür.

> *"Misyonerlerin (…) hedefi "Protestan ilkeleri"nin ve "Amerikan ideallerinin" yol göstereceği genç kuşaklar yetiştirmekti. Ne ki hayat bir kez daha misyonerleri yadsıyordu. "Protestan ahlakı"nın aşısı tutmuyor ama maddeci temele dayanan Amerikan idealleri genç kuşaklarda yeşeriyordu. Bu yüksek okullardan mezun olanların pek çoğu iş hayatına atıldılar, pek azı kendini yüce amaçlara adadı. Çok azı bağlı oldukları devlette çalışmayı yeğlerken, büyük çoğunluğu başta İngiliz şirketleri olmak üzere yabancı şirketlerce istihdam edildiler. Tanrının kelamını egemen kılmak için kurulduğu savunulan bir eğitim sistemi, kısa sürede Batı kapitalizminin değerlerini ve bir ölçüde de bilgi ve becerilerini aktaran kurumlar haline geldi."* (Kocabaşoğlu, 2000, s. 140)

"Amerikalı misyonerlerin Türk dili ve kültürü için değer ifade eden tek katkılarının Redhouse (Türkçe-İngilizce ve İngilizce Türkçe) sözlükleri olduğu belirtilmelidir." (Kocabaşoğlu, 2000, s. 113) Geoffrey Lewis, Redhouse

sözlükle ilgili şu ifadeleri kullanır: "… fakat muhteşem Turkish-English Lexicon (1890)'un yazarı Sir James Redhouse'u atlayamadım. Bu sözlük hakkında bir keresinde Halide Hanım -Halide Edip Adıvar- bana şunları söylemişti: "Eğer bu kitap olmasaydı, güzel ve eski dilimiz, bizler için hemen tamamen kaybedilmiş olacaktı."" (Türk-İngiliz İlişkileri 1583-1984 (400. Yıldönümü), 1985, s. 121)

Robert Kolej

Misyoner faaliyetlerinden tamamen bağımsız göremeyeceğimiz bir diğer girişim ise Türkiye'nin İngilizce öğrenim hikayesinde oynadığı rolle sık sık bahsi geçen Robert Kolej'dir. Kurucusu Cyrus Hamlin bu okulu açarak İstanbul'daki ilk Amerikan okulunun açılışını yapmıştır. 4 Kasım 1840'da Bebek Teoloji Okulu (Bebek Seminary) adıyla açılan bu okul 22 yıl eğitim vermiş (COŞĞUN-KANDAL, 2017, s. 93), başka bir deyişle Robert Kolej'in kuruluşuna kadar varlığını sürdürmüştür. Robert Kolej'in web sitesi, okulu ABD sınırları dışında kurulmuş en eski eğitim kurumu olarak tanıtmakta ve kuruluş tarihi olarak 16 Eylül 1863 tarihini göstermektedir (Tarihimiz, Robert College, 2020). Kimi kaynaklar, Hamlin'in 1840 yılında kurduğu okulu Robert Kolej'in temeli olarak görür (Türkiye-Amerikan İlişkileri Kronolojisi, 2020), (Acun & Gürtunca, 2016, s. 4). Kocabaşoğlu ise Çelebi Yorgaki'nin evinde kurulduğunu söylediği bu okul ile Amerikan misyoner örgütü ABCFM'nin ve o zamanki dış ilişkiler sekreteri Rufus Anderson'un eğitim politikalarına ters bir yol izleyen Hamlin'in başarı sağladığını bildirmektedir (Kocabaşoğlu, 2000, s. 59). Üzerinde anlaşılamayan temel konu ise, misyoner okullarının İncil dışındaki eğitim faaliyetlerine girmesi gerekip gerekmediğidir; Anderson sadece İncil ile sınırlı kalınması gerektiğini savunurken, Hamlin modern diller, matematik, doğa bilimleri gibi alanların da eğitim kapsamında yer alması gerektiği görüşünü savunmakta, özellikle İngilizcenin öğretimde büyük kolaylık sağladığını, ticaret ve sömürgecilik sebebiyle revaçta olduğunu ve öğrencileri hareketli (mobil) kılacağını düşünmekteydi (Kocabaşoğlu, 2000, s. 59). Bu açıdan bakıldığında, Robert Kolej sadece Türkiye'deki İngilizce eğitimindeki oynadığı rolle değil, aynı zamanda da Amerikan misyoner

faaliyetleri içinde oynadığı rolle de önemli bir kırılım noktasını işaret etmektedir. Robert Kolej'in eğitim dilinin en baştan itibaren İngilizce olması da gene bu bağlamda her iki açıdan da simgesel bir öneme sahiptir.

Amerika ile olan ilişkilerde dikkat çeken bir diğer husus, Mekteb-i Bahriye'de yabancı dilin İngilizceye çevrilmesinden iki yıl sonra, 1850'de gerçekleşmiştir:

> *"Diğer yandan (İngiltere'den getirilen kitaplara ve istihdam edilen İngilizce hocalarına ek olarak) Mekteb-i Bahriye muallimlerinden Binbaşı Emin Efendi (22 Mayıs 1850) Amerika'ya gönderilmiş, orada denizcilikle ilgili nizamları, askerlik usullerini, tersaneleri, eğitim-öğretim metotlarını incelemiştir. Amerika'dan bu konularla ilgili temin ettiği 437 kitapla dönen Binbaşı Emin Efendi, ders nazırı olarak görevlendirildiği Mekteb-i Bahriye'de Amerika'da edindiği bilgi ve tecrübelerini aktarmıştır." (Deniz Harp Okulu Tarihçesi, 2000, s. 40'dan aktaran Gençoğlu, 2015, s. 612).*

Bahriyede İngilizceye yer verilmesine dair, Gatenby ise şu ifadeleri kullanmıştır: "Bahriye Kolejlerinde Abdul Aziz (1861-1876) döneminden itibaren İngilizce bir ders olarak yer almıştır, ancak Askeri Akademilerde Cumhuriyetin kuruluşuna kadar (1923) öğretilmemiştir." (Gatenby, 1947, s. 8)

Lisan Mektebi

Cumhuriyet öncesi döneme ait bir diğer önemli girişim ise Lisan Mektebi'dir. İlk olarak 1821'de açılan Babıâli Tercüme Odası'nda dil öğrenecek memurların devam ettiği Lisan Odası oluşturulmuş, ancak bu odanın yetersizliği sebebiyle 1866'da 20 öğrenci ile eğitim hayatına başlamış, çeşitli defalar kapatılıp açılmış, İngilizce ancak okulun ikinci defa açılmasında,1879'da programa dahil edilmiş ve nihayet 18 Ağustos 1892'de temelli kapatılmıştır (Balcı, 2008, s. 84,85,86,88,93).

Aynı yıllara rast gelen bir başka girişim ise Sadrazam Sait Paşa öncülüğünde kurulan, 1882 -1890 yılları arasında hizmet veren, özellikle genç memurları hedefleyen, öğrenci sayısı 600'e kadar ulaşan bir dil okuluydu (Işıksal, 1968, s. 30-31). Kuruluşuna dair padişaha arz olunan belgede aralarında İngilizce de olan sekiz dilin öğretileceği belirtilmekte,

kapanışa dair yine padişaha sunulan tezkerede ise kapatma gerekçesi şu ifadelerle yer almaktadır:

> *"Osmanlı devletinin yabancı devletlerle ilişkileri gittikçe artmakta ve dış haberleşmenin Fransızca olması dolayısiyle yabancı dilleri bilir memur yetiştirmek amacıyla İstanbul'da açılan okulun öğreniminin yetersiz olduğu ve bu okul gibi derme çatma ve düzenden uzak bir okulun hemen kapatılması ve onun yerine yüksek bir diplomasi okulu açılmak münasiptir…"* (Işıksal, 1968, s. 31)

Yukarıda paylaşılan bu örnekler ışığında, 18. yüzyıla gelene kadar ve ardından 19. yüzyıl ortalarındaki Lisan Mektebi deneyimine kadar, devlet kademelerinde İngilizcenin bilinmediğini söyleyebiliriz. Yabancı dil olarak İngilizce ihtiyacı ancak İngiltere ve Amerika ile artan ilişkiler bağlamında yeni yeni hissedilmeye başlanmıştır. Devlet tarafındaki durum böyle olmakla birlikte Osmanlı egemenliği altındaki coğrafyadaki durum İngiliz ve Amerikan okullarının varlığı vesilesiyle başka türlüdür. Birinci Dünya Savaşı öncesi, Osmanlı topraklarında 34,317 öğrenci ile 675 Amerikan okulu ve 12,800 öğrenci ile 178 İngiliz okulu olmasına rağmen bu okullar Müslüman Türklerin İngilizce öğrenmesine kayda değer bir katkıda bulunmamışlardır (Bear, 1985, s. 30).

Dârülfünûn Elsine Şubesi

20. yüzyıla gelindiğinde öne çıkan girişim ise Dârülfünûn Elsine Şubesidir.

> *"II. Meşrutiyet döneminde yabancı dil öğretimine yönelik açılan en önemli eğitim kurumu Dârülfünûn bünyesinde Edebiyat Fakültesine bağlı olarak açılıp iki dönem faaliyet gösteren Elsine/Lisan Şubesidir. Bu şubede Dârülfünûn öğrencileri ile birlikte orta ve yükseköğretime devam eden öğrencilerin, sivil ve memur birçok Osmanlı vatandaşının öğretim görmesi sağlanmıştır. Asıl amacı yabancı dil öğretmeni yetiştirmek olan bu müessese kapılarını bütün Osmanlı vatandaşlarına açmış ve bu yönüyle de bir yabancı dil eğitimi merkezi işlevi görmüştür."* (Pehlivan, 2019, s. iii)

İlk İngilizce Dersler ve İlk Kurslar

Gatenby, Türkiye'de Devlet Okulları'nda İngilizcenin ders olarak okutulmasının ilk olarak 1918 yılında İngiliz işgali sırasında İstanbul'da olduğunu bildirir (Gatenby, 1947, s. 9). Bu deneyimle ilgili, ülke henüz Latin harflerine geçmemiş olmasına rağmen alfabe konusunda bir sıkıntı olmadığını, esas sıkıntının yetersiz kitap ve kalabalık sınıflar olduğunu, bir öğretmenin tamamı hevesli 120 erkek öğrenciden oluşan bir sınıftan bahsettiğini ve kalabalığa rağmen başarı sağladığını bildirdiğini not eder (Gatenby, 1947, s. 9)

Osmanlı döneminde var olan Türk ve yabancı kurumlara dair örnekler Scipio tarafından şu şekilde sayılır: "Berliç Dersanesi. Amerikan YMCA (Young Men's Christian Association: Genç Erkekler Hıristiyan Birliği) «Amerikan Lisan Erkek Dersanesi», YWCA (Young Women's Christian Association: Genç Bayanlar Hıristiyan Birliği) «Amerikan Lisan ve San'at Dersanesi» (Scipio, 1955, s. 213)'den aktaran (Demircan, 1988, s. 135). Burada sayılan kurumlardan, 1923 – 1950 arası istatistiklerde diğer yıllardan farklı olarak kurs sayılarının yanı sıra kursların isimleri de yer almıştır. Bu yıllarda yer alan kurs isimleri Tablo 5'de bir arada sunulmaktadır. Bu tablo oluşturulurken yıllar içindeki küçük farklar (yazım hataları, kurs sahibinin ismi gibi) ayıklanmaya çalışılmıştır. Yine birbiri ile aynı olma ihtimali olan kurslar belirtilmeye çalışılmış ancak doğrulama şansı bulunamamıştır.

Bu yıllarda en sık yer verilen ve öne çıkan kursların ise birinci bölümde kuruluşundan bahsettiğimiz İstanbul Berlitz'in yanı sıra İstanbul Amerikan Lisan ve San'at ve İstanbul Amerikan Lisan ve Ticaret kursları olduğu görülür.

Tablo 5'da görüleceği üzere, 1923-50 arasında tamamının varlığını sürdürdüğü görülür.

Berlitz kursu Türkiye'de açılmış kayıtlardaki ilk kurslardan biridir. Devlet Arşivi'nde yapılan aramada en eski kayıt 1910 yılına ait olarak (1328 hicri) şu şekilde özetlenir: "Beyoğlu'nda Saint Antuan Kilisesi karşısında

binada Berlitz usulü lisan mektebi küşadına izin verilmesi. (Maarif)" (Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), 1910 (1328 Hicri)). Bundan üç yıl sonra da Maliye kayıtlarına göre İzmir'de bir şube daha açılmıştır (Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), 1913 (Hicri 1331)). Ancak bu şubenin kendisi ve kursiyer sayısı istatistiklerde görülmez. Bugün Türkiye'de ayrı ayrı iki kurum tarafından Ankara ve İstanbul'da temsil edilen Berlitz, İstanbul temsilciğinin web sitesindeki ifade ile "1878 yılında kurulan Berlitz, Osmanlı İmparatorluğu döneminde, kurtuluş savaşında ve Cumhuriyetimizin ilanından sonrada modern Türkiye'nin en önemli kurumlarından biri olmayı başardı" şeklinde anlatılır, ve Atatürk'ün 1930 yılında bir teşekkür mektubu ile çalışmalarını takdir ettiği söylenir (Berlitz Kurumsal İngilizce Kursları, 2020), ancak bu bilgi arşiv kayıtlarıyla doğrulanamamıştır. Ancak burada bahsedilen kuruluş yılı ana şirketin kuruluş yılı olup, aynı yıl Türkiye'de de kurulduğuna dair bir veri yoktur. İlgili yıllara ait Maarif İstatistikleri farklı formlarda ve detayda olduğu için izin sürmek mümkün olmasa da, örneğin 1933-34 istatistiklerinde Beyoğlu Berlitz'in 279 erkek 66 kadın toplam 345 öğrenciye sahip olduğu belirtilir (Başvekâlet İstatistik Umum Müdürlüğü, 1935, s. 386).

1.2. Cumhuriyetin İlk Yılları

İngilizcenin Ağırlık Merkezi ve Dönemler

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra, İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretilmesinin ağırlık merkezi, Avrupa'dan ABD'ye geçer ve Asya'da çalışan üçlü otorite olarak adlandırılan dil öğretimi kuramcıları öne çıkar: Michael West (Bengal), Lawrence Faucett (Çin) ve Harold E. Palmer (Japonya) (Howatt & Smith, 2014, s. 85). Bu sayılan üçlüden Faucett Cumhuriyet'in kurulmasını müteakip davet edilir, ve yanında getirip Türkiye'de tamamladığı kitap serisi ülkemizde yıllarca kullanılır.

İngilizce öğretimine bugünün yaygın olan ABD merkezli bakışı yerine İngiltere ve Avrupa merkezli bir bakışla yaklaşan çalışmalarında Howatt ve

Smith ilk ikisi Avrupa'da ve son ikisi Avrupa ve Avrupa ötesi aşamalar olmak üzere dört tarihsel dönemden bahseder. Bu dönemler özetle şu şekildedir:

1) *Klasik Dönem (1750-1880), klasik dillerin öğretim teknikleri kopyalanır, Gramer Çeviri ve Klasik Metot öne çıkar*
2) *Reform Dönemi (1880-1920), konuşulan dilin öğretilmesi amaçlanır, Doğal Yöntem, Berlitz Yöntemi, 'Direct Method' öne çıkar*
3) *Bilimsel Dönem (1920-1970), bilimsel temeller merkeze alınır, Oral Yöntem, Audiolingual (dil duyumsal) Yöntem, Durumsal Yaklaşım öne çıkar*
4) *İletişimsel Dönem (1970-2000+), 'gerçek hayat iletişimi' amaçlar, İletişimsel Dil Öğretimi ve Konuşma Bazlı öğretim öne çıkar* (Howatt & Smith, 2014, s. 78)

Bu tablo ilk bakışta, *-1950-1970 arası ABD etkisini ve ABD ile ortak yürütülen projeler kaynaklı çalışmalar kısmen istisna olmakla birlikte-*, Türkiye'de İngilizce dil öğretiminin esas olarak İngiltere ve Avrupa merkezli yaklaşımlar ekseninde geliştiğini göstermektedir. Türkiye'de yabancı dil ve İngilizcenin gelişimi ile ilgili genel bir bakış bile bu tablo ile uyumlu bir seyir gösterir. Gramer-çeviri metot, 'direct method', dil duyumsal metot ve 1970'ler sonrası bugün de devam etmek üzere iletişim merkezli dil öğretim metotları genel bakışta öne çıkan ve dönemsel olarak etkili olmuş izi sürülebilir yaklaşımlardır.

"Direct Method"

Bu bakışta en ilginç olan ve altı çizilmesi gereken şey ise, Türkiye'de 1950ler sonrasına kadar etkisini sürdüren 'Direct Method'un 1880-1920 arasına ait sayılmasıdır. Oysaki Türkiye'de bu metodun Cumhuriyet'in kurulmasından en az on yıl sonra uygulamaya alındığı ve uzun yıllar öğretimde bu metodun merkezde tutulduğu görülür. Çakır'ın aktardığı üzere, derste anadilini yasaklamak, çeviriye hiçbir şekilde başvurmamak, fonetikten yararlanmak, edebi metin yerine günlük dilde yazılmış metinler kullanmak,

gramer kurallarını öğrencilerin bulmasını istemek gibi yöntemler kullanan Direct Method 1930'larda Türkiye'de de yaygınlaşır (Çakır, 2017, s. 3).

1880-1920 arasına ait sayılan üç metodun esası doğal yöntem olmuş, ardından bu yöntem temelde ABD'ye göç eden Alman göçmenlere İngilizce öğretmek için kurulan Berlitz kursları tarafından baz alınarak Berlitz yöntemine dönüşüp yaygınlaşmış, rakip kursların aynı metodu kullanmak istemesi ancak yasal sorunlarla ve davalarla karşılaşması sonucu ortaya çıkan arayışlarda yine bir revizyon sayılabilecek 'direct method'u ortaya çıkarmıştır (Howatt & Smith, 2014, s. 83-84).

Uluslaşma ve İngilizce

"Türkiye Cumhuriyeti'nin 1923'de kuruluşundan bu yana, Türkiye hızlı ekonomik gelişme elde etmek maksadıyla dış dünya ile ilişkilerini güçlendirmek istemiştir bu bağlamda İngilizce kritik bir rol oynamaktadır" (Kırkgöz, 2005, s. 159).

Yeni Cumhuriyetin eğitimdeki ilk hedefi, Türkçe okur yazarlığı milliyetçilik ve millet oluşumunu destekleyecek şekilde yaygınlaştırmak olmuş, Mart 1924'de Batılı yabancı dil öğrenimi zorunlu kılınmış olsa da tüm planlamaların merkezine oturan Türkçe önceliği yabancı dile pek yer bırakmamıştır (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 26,27).

ODTÜ Yabancı Diller Bölümü'nden Bear, 1985 tarihli makalesinde Türklerin dil öğrenmesinin önündeki engellerden birinin Atatürk'ün dil ile ilgili görüşlerinin etkisi olduğunu yazar (bunun Atatürk'ün niyeti olmadığını da belirterek) ve kültürel kimliği teşvik edecek faaliyetlere yer verilerek dil öğrenmeyi güçleştiren faktörlerin dengelenebileceğini söyler (Bear, 1985, s. 27). Mustafa Kemal Atatürk'ün uluslaşma çabalarının hiçbir şekilde yabancı dil öğrenmeye karşı olarak yorumlanamayacağını, bununla beraber uluslaşma çabaları ve Türkçenin önemine dair vurguların gücünden kaynaklı olarak dil öğrenmeyi geciktirici bir etkiye sahip olduğunu ifade eder, çözüm olarak da bu etkinin nötralize edilmesini sağlayacak stratejilere ihtiyaç olduğunu ifade eder (Bear, 1985, s. 32,34).

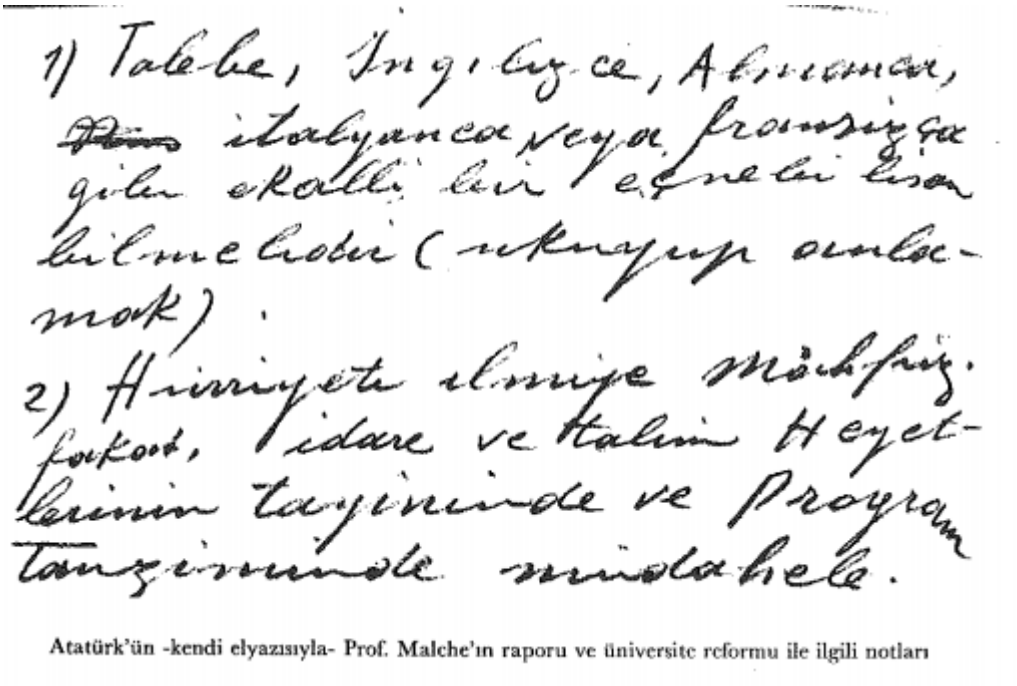
Makale, bu stratejilerin ne olduğuna dair bir açıklama getirmemektedir, ancak bu başka bağlamlarda ifade edilen milliyetçilik temelli duyguların dil öğrenimine ket vurması olarak yorumlandığında, daha pratik bir çözüm önerisi olarak kaynakların bu tür kaygılardan arındırıldığından ve yaklaşım olarak ana dil ve yabancı dil bilmenin tamamen iki ayrı mesele olduğunun vurgulanmasından fayda görebiliriz. Bu ket vurmaya başka bir taraftan, öğrenci davranışı tarafından bakıldığında, bir bahane ve kendini kandırma aracı olarak kullanılabilme kapasitesi kaynaklı olarak da engelleyici olduğunu söyleyebiliriz.

Yabancı Uzmanlar

Bu yıllarda çeşitli yabancı uzmanların Türkiye'ye davet edildiğini görürüz. Bunlardan ilki henüz daha Cumhuriyet'in ilan edildiği yıl davet edilen John Dewey'dir. Devlet arşivlerinde yer alan Osmanlıca bir belge arşivlerde "Meşhur zenginlerden ve Amerika'da okuyan Türk talebelerine burs temin eden Mr. Carain'in Türk eğitim sistemiyle ilgili planlar yaptırmak üzere bütün masraflarını karşılayarak bir sene süreyle Kolombiya Üniversitesi profesörlerinden eğitimci John Dewey'i getirtme talebi" (Cumhurbaşkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA), 1923) şeklinde özetlenmektedir. Daha sonraki yıllarda bu uzmanlara Dr. Lawrance Faucett ve Edward Vivian Gatenby'in eklendiği ve eğitim politikalarını etkilediği görülür (Güneş, 2009, s. 6). Faucett 1933'de gelirken yanında aslında Çin ve Japonya dikkate alınarak yazılmış kitabı "The Oxford English Course"u getirir, bu kitabın dördüncü cildini Türkiye'de ve kültürel faktörleri gözeterek oluşturur, bu kitaplar bir süre devlet okullarında okutulan tek kitap olarak karşımıza çıkar (Güneş, 2009, s. 6-7).

Yine Cumhuriyetin ilk yıllarında hükümet tarafından yapılacak reformlarla ilgili olarak tetkiklerde bulunmak üzere Prof. Albert Malche Türkiye'ye davet edilir, 1932'de gelen Malche çalışmalarını bir rapor halinde aynı yıl Milli Eğitim Bakanlığı'na sunar (Kocatürk, 1984, s. 3). Atatürk'ün bu raporu okurken rapor üzerinde üniversite reformu ile ilgili olarak kendi el yazısıyla aldığı notlarda yabancı dile dair şu not dikkat çeker:

Resim 1 Atatürk'ün kendi el yazısı ile yabancı dil öğrenimine dair aldığı not


1) Talebe, İngilizce, Almanca, İtalyanca veya Fransızca gibi ekalli bir ecnebi lisan bilmelidir (okuyup anlamak).
2) Hüviyete ilmiye müdahil. fakat, idare ve talim Heyetlerinin tayininde ve Program tanzimınde müdahele.

Atatürk'ün -kendi elyazısıyla- Prof. Malche'ın raporu ve üniversite reformu ile ilgili notları

"Talebe, İngilizce, Almanca, İtalyanca veya Fransızca gibi ekalli bir ecnebi lisan bilmelidir (okuyup anlamak)." (Kocatürk, 1984, s. 7,11).

Öğretmenler ve Okutulan Kitaplar

Gatenby, 1947'de yazdığı makalesinde İngilizce eğitiminde okutulan kitaplarla ilgili durumu uzun uzun anlatır. 1920'lerde Robert Kolej hocası Dr. Watson'ın "Beginning English" kitabının kullanıldığını, 1931'de ise bunun yerini Nurettin Sevim ve Emcet Hüsnü'nün "English in Turkey" kitabının aldığını, bu kitapların ikincisinin 1933'de çıktığını üçüncü ve dördüncü ciltlerinin ise hazır olmasına rağmen basılmadığını yazar. (Gatenby, 1947, s. 10). Çin ve Japonya'da başarıyla çalışmış Dr. Lawrance Faucett'in 1933'de Türkiye'ye geldiğinden, gelirken yanında "The Oxford English Course" isimli daha çok Uzak Doğulu çocuklar için hazırlanmış kitaplarını getirdiği, bunları burada ilerlettiğini, Sevim ve Hüsnü ile de çalıştığını ve ardından Bakanlığın bu kitapların basım hakkını alması ile birlikte Sevim ve Hüsnü'nün kendi kitaplarını piyasadan çektiklerini yazar (Gatenby, 1947, s. 10). İki Türk yazarın hazır olan kitaplarının iki cildinin ülkedeki ciddi kitap eksikliğine

rağmen basılmaması, aynı yazarların Faucett'e yardım etmesi ve sonra kendi kitaplarını piyasadan çekmesi ilginç ayrıntılardır. Gatenby ayrıca Faucett'in dört kitabının daha sonra 6 yıllık malzeme oluşturacak şekilde bölündüğü, ancak bu kitaplara eşlik edecek bir "öğretmen kitabı"nın olmamasının büyük eksiklik olduğu, buna eğitimsiz öğretmenleri de eklediğinizde ölümcül bir sonuç ortaya çıktığını not eder (Gatenby, 1947, s. 11). Faucett'in bu eksiklikleri tamamlamak için bir grup Türk öğretmene kendi karmaşık sistemini anlattığını, bu öğretmenlerin kendilerinin başarılı olmasına rağmen başka öğretmenleri eğitmek için vakit ayırmamış göründüklerini ekler (Gatenby, 1947, s. 11). Kitapların hazırlık aşamasında rol alan iki Türk yazardan, kitapların yerelleştirilmesinden veya öğretmenlere dair bir eğitimden başkaca bahsedilmez. Tüm bu anlatımlarda bakanlığın rolünün kitabın onaylanması ya da onaylanmaması bağlamında ele alındığı görülür, tüm olayların sanki bakanlıktan bağımsız cereyan ettiği gibi bir hava yansıtılır. Her durumda, Gatenby'in makalesi de İngilizce eğitimin Türkiye'de şekillenmesinde bakanlığın etkisinin daha politik yönlendirme düzeyinde kaldığı, içeriğe ve alınması gereken sonuçlara dair dahlinin olmadığına dair işaretler barındırır. Öte yandan, kitaplar üzerinde yapılan bu tartışmaların hiç bitmediği, kitapların sanki kullanılabilir sihirli değnekler gibi görüldüğü ve içeriği tartışılsa da öğrencilerin ne sonuç elde edeceklerinin dikkate alınmadığı hissedilir. Kitapların İngilizce eğitimi konusunda oynadığı merkezi rol gerek sonraki on yıllarda gerekse yapılan görüşmelerde ortaya çıktığı gibi bugünkü eğitimin durumunda da kritik bir rol oynamakta, ve maalesef bu rol hala hangi kaynağın daha iyi sonuç üreteceğine dair değil, hangi kitabın okutulacağına dair bir rol olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmen eksikliğine dair Gatenby, resmi okullarda 120 İngilizce öğretmeni olduğunu 100 öğretmene daha ihtiyaç duyulduğunu belirtir, yurtdışında, Amerikan kolejlerinde veya İstanbul ve Ankara'daki üniversitelerde okuyup yeterli İngilizcesi olduğunu gösterenlerin de bu öğretmenler arasında yer aldığını ekler, öğretmenler içinde İngiliz veya Amerikan öğretmen bulmanın çok zor olduğunu not eder (Gatenby, 1947, s.

11). Bu öğretmenlerin profesyonel bir eğitim vermekten uzak olduğunu yazdıktan sonra da eğitimde sadece İngilizce kullanan öğretmenlerin başarı elde ettiklerini yazar (Gatenby, 1947, s. 11). Bir başka deyişle İngilizce eğitiminde öğrencilerin ana dilinin derste kullanılmasının zararlı olabileceğine dair görüşünü vurgular.

Öğretmen eğitimine dair bölümde Gazi Üniversitesi'ndeki enstitüden bahsedilir, bunun tek kurum olduğu, dört öğretmen ve vaktiyle Faucett'e asistanlık yapmış olan Nurettin Sevim'in yardımı ile yürüdüğü belirtilir, öğrenci bulmanın kolay olmadığından bulunanların ise önceliğinin devletin çeviri ağırlıklı sınavını geçip maaş artışı sağlamak amacında olduğunu ve bu yüzden çeviriye odaklandıklarını yazar (Gatenby, 1947, s. 12). Öğretmen eğitiminin sonuçlarına dair ise, yetersiz öğretmenlerden öğretmen olmak için yetersiz öğrenci çıktığını, bunun da bir nevi kısır döngü olduğunu yazar (Gatenby, 1947, s. 11). Raporun bir sonraki bölümünde ise Gatenby öğretmenlerin çoğunun 'direct method' kullanmadığını, ülkenin çeşitli yerlerinde gezdiği okullarda gördüklerinden hareketle Gazi'den mezun öğretmenlerin ancak 1/10'unun bu metodu kullandığını yazar (Gatenby, 1947, s. 12-13). Bu bölümdeki ifadelerde de durumun anlatılması kaliteli eğitim sunan öğretmenin hangi metodu kullandığı üzerinden yapılmaktadır. Kitaplarla ilgili durumda olduğu gibi, kullanılan araç amacın yani öğrencilerin öğrenip öğrenmemesinden uzaklaşmış görünür. Yazılanlardan ortaya çıkan başka bir şey ise Gatenby'in ülkede pek çok okul gezip gözlemler yapmasıdır, ancak bunu hangi sıfatla ve ne amaçla yaptığına dair veya bakanlık bilgisinde veya iş birliği içinde olup olmadığına dair herhangi bir işaret bulunmamaktadır.

Hükümetin döndüklerinde kaliteli dil eğitimi verecekleri maksadıyla burslu olarak 2-3 yıllığına İngiliz veya Amerikan üniversitelerine öğrenci gönderdiği, ancak şimdiye kadar bundan yararlananların hiçbirinin erken aşama İngilizce öğretimi veya öğretmen öğretimi konusunda uzmanlaşmadığını ifade eder (Gatenby, 1947, s. 13).

Yabancı Okullar, Türk Maarif Cemiyeti ve TED Okulları

Müslüman nüfusun yabancı okullara gitmeleri dönem dönem yasaklanmıştır. Örneğin, II. Abdülhamit, Robert Koleji'nde Müslüman çocukların okumasını yasaklamış, 1923 yılındaki 1. Eğitim Şurası ise zorunlu eğitim yaşındaki çocukların yabancı kökenli okullara gitmelerini yasaklamıştır (Güneş, 2009, s. 3,4). Yabancı dil öğreniminde daha önde olan, hatta ilgili dönemlerde nadir dil öğrenme kaynaklarından olan bu okullara yönelik bu yasakların İngilizce öğrenmede toplumun önemli bir kesiminin dezavantajlı duruma gelmesine etkisi olmuştur.

Belki de bu durumun fark edilmesi ile, 1928'de kurulan Türk Maarif Cemiyeti'nin maksatlarından biri şu şekilde ifade edilir: "Türk çocuklarını ecnebi mekteplere müracaattan vareste kılacak mektepler vücude getirmek ve cemiyetin maksadlarını temine matuf her nev'i neşriyatta bulunmak." (Toprak, 2002, s. 54).

Cemiyetin ilk açtığı okul olan TED Ankara Koleji ise Cemiyet'in amacını "Atatürk'ün önerisini en iyi biçimde gerçekleştirecek, öncelikli amacı; Türk çocukları için yabancı dil öğrenimi öngören okullar ve her çeşit kurslar açmak, kimsesizliği ve parasızlığı dolayısıyla kendi başına okumaya imkân bulamayan ahlaklı, anlayışlı ve çalışkan Türk çocuklarının okumalarını sağlamak" olarak aktarır (Kuruluş Öykümüz, 2020). Aynı sayfa, okulun ilk müdürünün Miss. Parker'ı İngilizce öğretimini programlamak üzere görevlendirdiğini, 1949'da okulun gelişim süreci kapsamında Fen Bilgisi derslerinin İngilizce okutulmaya başlandığını ve 1951-1952 öğretim yılından itibaren hazırlık sınıfları açılarak İngilizce öğretimine başlandığı yazılır (Kuruluş Öykümüz, 2020).

1928 yılında yabancı okulların egemenliğine bir cevap olarak ortaya çıkan Cemiyet'ten hemen sonra, yabancı okulların durumu ile ilgili Toprak şunları ifade eder:

> *"Cumhuriyet Türkiyesi bu okulları kapatmadı; ya da Lozan gereği kapatamadı. Ama çoğuna kuşku ile bakmayı sürdürdü. Bu okulların birçoğu*

özellikle Cumhuriyet'in eğitim anlayışını benimseyemediğinden ve 1929 Büyük Buhranı'nı aşamadığından kendiliğinden kapandı ya da Cumhuriyet topraklarını terk etti." (Toprak, 2002, s. 55)

Cemiyete ait okullarda İngilizce eğitimine dair ise Toprak bize şunları aktarmaktadır:

"… Orta ve lise kısımlarını içine alan bu kolejlerde lise programı uygulanıyor, ancak yabancı dil olarak İngilizceye önem veriliyordu. İlkokulun üçüncü sınıfında İngilizce eğitimi başlıyordu. Orta ve lise kısımlarında kimi dersler İngilizce olarak yürütülüyordu." (Toprak, 2002, s. 56-57).

Bir yandan yabancıların etkisini azaltmak üzere hem yasaklama hem kapsamlı girişimler yapılırken, bir yandan da yabancıların danışmanlık yapmak üzere davet edilmeleri bu döneme ait ilginç bir durumdur.

Yabancı Dil Mektebi

Bu dönemin sonlarına doğru dikkat çeken bir diğer girişim ise öğretmen yetiştirme maksadıyla kurulan bir okuldur. 1938'de yabancı dil muallimi yetiştirmek için İstanbul'da açılan Yabancı Dil Mektebi, 1943-44 yılında kapatılır (Çakır, 2017, s. 5). "Okulun öğrencileri yeni açılmış olan Gazi Eğitim Enstitüsüne nakledilir" (Altunya, 2006, s. 794'den aktaran Çakır, 2017, s. 5).

Bu önemli girişim, belki de Türkiye'de İngilizce öğretiminin önemli kurumlarından biri olarak sayabileceğimiz Gazi Eğitim'in öncüsü konumundadır. Açılış, kapanış ve öğrencilerin Gazi Eğitim'e devrini ise dönem itibari British Council'ün Türkiye'deki faaliyetlerinin arttığı yıllar olduğu gerçeğinden ayrı değerlendirmemekte fayda vardır. Bunun sebepleri ve olası bağlantıları bir sonraki bölümde detaylandırılmaktadır.

1.3. 1950 Öncesi ve İkinci Dünya Savaşı Yılları

İngilizcenin tüm dünyada kültürel bir öneme sahip olmaya başlaması Birinci Dünya Savaşı sonrasında başlasa da tam gücüne erişmesi 1940'larda ABD'nin ekonomik, askeri, politik ve bilimsel üstünlüğü ile olur (Issawi, 1981, s. 386). ABD'nin Birinci Dünya Savaşı'na katılmış olması da Barış Konferansı'nda Fransızcanın yanı sıra resmi dil olarak İngilizcenin kullanılmasına sebep olmuştur (Issawi, 1981), bu da bir nevi dönüşümün simgesel bir göstergesi olmuştur.

"Politik sebeplerden dolayı, Türkiye'de hükümetler İngilizcenin yayılması ve gelişmesi için bazı politikaları devreye aldılar, buradan bakıldığında İngilizcenin Türkiye'deki en prestijli yabancı dil olduğunu söyleyebiliriz." (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012, s. 25-26). İngilizceye dair gerek kamu gerekse kurslar dahil özel sektördeki durumu ve tarihsel gelişimini anlamak için gerçekten de politik ve ekonomik gelişmelere de bakıyor olmamız gerekiyor. Hatta bazı dönemlerde politik önceliklerin, öğrenmenin önüne geçtiğini ve eğitim politikalarının şekillenmesinde öğrenmenin değil politik kararların etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Örneğin, 1950 öncesinde İngiltere ve British Council'ün etkisinde olan politikalar, 1950 sonrası Türkiye'nin 1952'de NATO'ya katılmasını ve Amerika ile gelişen ilişkileri takiben başka bir boyuta geçmiştir. Bugün Avrupa Birliği dediğimiz bölge ile ilişkilerin canlanması ile birlikte de örneğin, dil ile ilgili politikalarda Avrupa etkisini görmeye başlıyoruz. Demircan, "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Avrupa Konseyi ile iş birliği 1963 yılında *«100 Öğretmen projesi»* ile başlamıştı" diye not eder (Demircan, 1988, s. 110) ki bu tarih Türkiye ile Avrupa ekonomik Topluluğu arasında 12 Eylül 1963'de imzalanan Ankara Anlaşması ile aynı yıla denk gelir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2020).

Arif ve Gülay Sarıçoban, makalelerinde Türkiye'deki İngilizce dil eğitimi üç bölüme ayırırlar ve şu ifadeleri kullanırlar: Kırkgöz'e atıfla eğitimde

Batılılaşma hareketinin başlangıcı olarak Tanzimat Dönemi (Kırkgöz, 2005), 1923-1997 arasını kapsayan Cumhuriyet Dönemi ve eğitim sisteminde esaslı değişiklikler ve gelişmeler getiren 1997 Eğitim Reformu (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012, s. 26). Bu bölünme, bir yanıyla anlamlı olsa da yine aynı kaynakta belirtilen metoda dair önemli kilometre taşlarının ve değişimlerin 1997 reformu hariç Sarıçoban'ın adlandırması ile Cumhuriyet Dönemine denk geldiğini de belirtmekte fayda vardır. Metotlara dair bu ayrımlar ilgili kaynağa referansla şu şekilde sıralanabilmektedir (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012, s. 36-37):

Tablo 1. İngilizce Öğretiminde 1940-1997 Arası Kullanılan Metotlar

… -1941	Gramer Çeviri Metodu
1940'lar-1960	Direk Metot
1955-1965	Dil Duyumsal (Audiolingual) Metot
1960'ların sonu – 1980	Gramer Çeviri
1966 - …	Avrupa Konseyi (İletişimsel Dil Öğretimi)
1980'ler	İletişimsel Dil Öğretimi
1997 Reformu	Daha kapsamlı ve detaylı olmak üzere İletişimsel Dil Öğretimi

Ulusal Düzeyde Yabancı Dil

Ulusal düzeyde yabancı dil öğretimi Ulusal Eğitim Zirvesinde (Millî Eğitim Şûrası) ilk olarak 1943 yılında ele alınır (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012)

III. Milli Eğitim Şurası'nda (1946) Eğitim Enstitülerine giriş koşulları da değiştirilmiş, "Yabancı Dil öğretmenlerinin ilgili Yüksek Öğretmen Okullarında

artırılarak özellikle orta derecedeki okulların ihtiyaçları göz önüne alınmıştır" (Karamuk, 1973'dan aktaran Dinç, 1999, s. 79).

Köy Enstitüleri ve İngilizce

1940lı yıllara ait not edilmesi gereken başka bir konu ise öğretmen yetiştirmek üzere kurulan Köy Enstitülerinde İngilizce dersine verilen önemdir. 1953 yılındaki öğretim programında yabancı dil derslerinin kaldırılmasından önce, yabancı dil dersinin 414 saatle müfredatta en çok yer verilen dördüncü ders olduğu, programın uygulama ağırlıklı olduğu ancak tüm okullarda aynı seviyede eğitim verilmesinin mümkün olamadığı not edilir (Güneş, 2009, s. 16-18).

Gatenby ve Bıraktığı Etki

Bu dönemin en etkili isimlerinden biri, yine bu döneme dair önemli kaynaklar da üretmiş olan Gatenby'dir. Her ne kadar Gatenby'i British Council'den ayrı düşünmemek gerekse de bıraktığı etki bağlamında ayrıca ve yakından bakmakta fayda vardır. Çakır, Gatenby'in etkisini vurgulamak için bu dönemi 'Gatenby Dönemi' olarak ifade eder ve makalesinde şunları ifade eder:

> *"1942'de E. V. Gatenby British Council desteğiyle "Linguistic Adviser" olarak Türkiye'ye geldi. 1944te E. V. Gatenby Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü (şimdiki İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı) Başkanı oldu. 1945'te E. V. Gatenby aynı zamanda Ankara Üniversitesinde İngilizce Profesörü oldu. 1945'te E. V. Gatenby Ankara'dan radyo üzerinden İngilizce dersleri vermeye başladı. 1948'de E. V. Gatenby, Charles Eckersley ile Essential English for Turkish Students kitabını yazdı. 1949-1953 yılları arasında Longmans, Gatenby'nin Türkiye için yazdığı A Direct Method English Course serisini piyasaya sürdü."*

Gatenby'in 1955'de ölümünden sonra yazılan bir anma makalesi, hayatına dair bizim için de önemli olacak bilgiler sunar. Kariyerine 1926'da Japonya'da İngilizce öğretmeni olarak başlayan Gatenby, 1942 yılında British Council'e katılır ve "İngilizce ihtiyacının net, artmış ve bereketli" olduğu Türkiye'ye gelir, 1944'de Gazi'deki İngilizce bölümün başkanı olur ayrıca

1945'den itibaren Ankara Üniversitesi'nde de ders verir (Phillips, 1956, s. 87-88). "Hayatı boyunca 'Direct Method'un ateşli savunucusu olmuştur" ifadesinin kullanıldığı makalede Gatenby'in haftada 22 saate kadar ders verdiği, radyoda yayın yaptığı *(Gatenby 1947 tarihli kendi makalesinde radyo yayını olmamasını eksiklik olarak ifade eder)* ve bu sayede tüm ülkede tanındığını, üç aylık Türkçe Pedagoji Bülteni'ni hazırladığı, kitaplara dair raporlar yazdığını, Türk Hükümeti için incelemeler yaptığını, Türk okullarında ve Türk Ordusundaki eğitimde kullanılmak üzere kitaplar hazırladığından bahsedilir (Phillips, 1956, s. 87-88). Gatenby'in 1946 sonrasında çokça seyahat ettiği, yaz okullarına katıldığı, Lübnan, Suriye, Kıbrıs, Yugoslavya, Yunanistan ve İsrail'de hükümetlere danışmanlık yaptığı, Güney Afrika ve Mısır'da derslere katıldığı ve Polonya, Fransa, Güney Amerika, Sudan ve Endonezya dahil pek çok ülkeden öğretmenle iletişim halinde olduğu yazılır (Phillips, 1956, s. 88-89).

Tüm bu yaşam hikayesinde ana eksenin İngiliz dilini yaygınlaştırmak olduğu, yararlanıcıların ikinci bir dil öğrenmesinin merkezi bir kaygı olmadığı görülür. Bir nevi öğrenciler dil öğreniyorlarsa bunu ancak İngilizcenin yaygınlaştırılması sırasında bir yan çıktı olarak öğrenmektedirler gibi bir durum ortaya çıkmaktadır. Gatenby'in hem Türkiye'deki çabaları hem bu çalışmada yer verilen makalesinde bahsettikleri ve ifade şekilleri, hem de Türkiye merkezli çalışırken bile onlarca ülke ile teması sürdürüp hükümetlere danışmanlık yapması bu görüşü destekler niteliktedir. Phillips, Gatenby'in başarılarının 1953 yılında onaylanarak Britanya İmparatorluğunun Yetkilisi yapıldığını, 1955'de ise kendisine *(yıllar sonra Türkiye'den Rahmi Koç'a da verilecek olan)* Britanya İmparatorluk Nişanlarından CBE (C.B.E.– Commander of the Most Excellent Order of the British Empire) verildiği belirtilir (Phillips, 1956, s. 89).

Askeri okullardaki İngilizce eğitimin çok önemsendiğini belirten Gatenby, British Council tarafından atanan bir İngiliz'in (an Englishman!) Ankara'daki Harp Okulu'ndaki eğitimi denetlediğini ve danışman olarak rol aldığını, ordudaki tüm dil öğretmenlerinin belli ki bundan faydalanacağını

yazar (Gatenby, 1947, s. 14). Her ne kadar detay verilmese de vurguların eğitimden ziyade İngilizlere yapılması da önemlidir, örneğin atanan kişi için eğitimci veya öğretmen yerine "bir İngiliz adam" ifadesinin kullanılması manidardır ve dil öğretimi üzerindeki İngiliz – Amerikan rekabetinin belki de ilk işaretlerinin yaşandığı yıllarda bu vurgu özellikle dikkat çekicidir.

İlgili dönemdeki diğer kaynaklara ve olanaklara dair ise Gatenby birkaç konuya değinir, Türkiye'de İngilizce eğitim yayını yapan bir radyo olmadığını bununla beraber B.B.C.'nin "English by Radio" programlarından yararlananların olduğunu, İngilizce bir gazete çıkmadığını, yabancı dergilere dair arzın kur kaynaklı olarak düşük olduğunu kitap ve sözlüklerin ise hem çok pahalı olduğunu hem de bulmanın zor olduğunu yazar (Gatenby, 1947, s. 14). Aynı çalışmasında, British Council'ün 8000 kadar düzenli öğrenciye sahip olduğu yazılır (Gatenby, 1947, s. 14) ve bu rakamla beraber ilgili dönemde İngilizce eğitime artan talebi görürüz. Çalışmanın bir sonraki bölümünde bu rakamın döneme ait diğer rakamlarla karşılaştırılmalı bir değerlendirmesine yer verilmiştir.

Gatenby'in de makalesinde "talep" adında bir başlığa yer vermesi ve daha bu başlığın ilk cümlesi olan *"İngilizceye olan talep sınırsız ve doyumsuz görünüyor"* bu görüşü destekler niteliktedir (Gatenby, 1947, s. 14). Devlet okullarındaki öğrencilerin %80'inin artık Fransızca veya Almanca yerine İngilizceyi tercih ettiğinin ancak örneğin 1943-44 öğretim yılında öğretmen eksikliğinden dolayı öğrencilerin ancak %20'sinin İngilizce eğitim alabildiğini yazar (Gatenby, 1947 s. 14). Fransızca eğitim verilmesinin Fransız hükümeti tarafından desteklendiğini, buna rağmen İngilizcenin Fransa'nın kalesinde sesini duyurduğunu ekler ve "yetkililer bizim dilimizin öğretmenlerini sağlamak için her türlü çabayı gösteriyorlar" ifadesini kullanır (Gatenby, 1947 s. 14-15). Gatenby makalesini şu iddialı ve hegemonyacı ifade ile bitirir:

> *"Büyük şehirlerde ve beli başlı illerde, öğretmenler ve kitaplar için her yerde ısrarlı bir çağrı var ve eğer bunlar erişilebilir kılınabilirse, kısa sürede pozisyonun tersine döneceğinden ve İngilizcenin Türkiye'nin ikinci dili olacağından şüphe yok." (Gatenby, 1947, s. 15)*

Gatenby'in bu ifadeleri bir nevi davet ve çağrı niteliğindedir. Makalede kullanılan İngiliz ve Fransız vurguları ve "bizim dilimiz" gibi ifadeler de dikkate alındığında bu davetin milliyetçi duygularla yapıldığı açıktır. Ancak davet Gatenby'in ülkesi İngiltere'den ziyade Amerika'dan karşılık bulmuş gibidir. Zira bu yıllardan sonra artan çabanın daha çok Amerika tarafında olduğu gözlenir. Türkiye'deki İngilizce eğitim ile ilgili hemen az sonrasında başlayacak ve 1950 ve 1960'ler boyunca da sürecek Amerikan ilgisi ve projeleri de -*Doran'ın raporu çerçevesinde bu çalışmada kapsamlı bir şekilde yer verdiğimiz üzere*- bu bağlamda söz konusu davete beklenmedik yerden bir cevap gibidir.

İngilizceye Rağbet

Gatenby sınırsız ve doyumsuz dediği talep birbirinden farklı kaynaklar tarafından da doğrulanır. 1945 yılından sonra "Batı'nın ortak sesi olarak kabul gören" İngilizcenin daha fazla talep edildiği, müfredatta köklü bir şekilde yer aldığı ve ABD'nin İkinci Dünya Savaşı'ndaki rolü itibariyle egemen bir ulusun dili olarak her alanda yaygın bir şekilde kabul edildiği görülür (Güneş, 2009, s. 8).

Güneş, tez çalışmasında 2. Dünya Savaşı sonrasında ABD ile ilişkilerin artması, stratejik iş birliğine girilmesi gibi sebeplerden dolayı Türkiye'de en çok tercih edilen yabancı dilin İngilizce olduğu tespitinde bulunup toplumsal hayatta da bunun etkilerinin görüldüğünü yazar ve şu ifadeleri kullanır:

> *"… İngilizce kelimeler radyoda, televizyonda, arkadaş sohbetlerinde ve siyasi demeçlerde çok sık duyulmaktaydı. Gençler için konuşma aralarında İngilizce sözcükler ve tabirler kullanmak moda haline gelmişti. Aileler çocuklarının geleceklerinin inşasında yabancı dil olarak İngilizcenin vazgeçilmez bir unsur olduğu kanaatinden hareketle, İngilizce eğitimi veren kurslara rağbet etmekteydi. Türk toplumu tarihi bir sürece girmekteydi. Bundan sonraki yıllarda Batı ile yakınlaşması İngilizceye verdiği değer ve onu benimseme nispetinde gelişecekti." (Güneş, 2009, s. 14)*

İlgili dönemde bahsi geçen bu rağbete dair ilginç bir anıya Aziz Nesin Bir Sürgünün Anıları kitabında şöyle yer verir:

> *"Bursa'da tanıştığım başka bir kitapçıya gittim.*
>
> *-"İngilizce ders verilir" diye bir kâğıda yasam da, sizin dükkânın camına kâğıdı yapıştırsam, nasıl olur?*
>
> *- İş çıkmaz! Dedi.*
>
> *- Neden?*
>
> *- Şimdi herkes İngilizce ders veriyor. Manav dükkânlarından, berber dükkânlarına kadar bak, hepsinin camında "İngilizce ders verilir" diye kâğıtlar asılı… Ağaçlara, duvarlara bile kâğıt asmışlar. İngilizce dersi bu hızla giderse, ders verenler dersi alanlardan fazla olacak…" (Nesin, 1994)*

1948 yılına ait bu anı aynı zamanda rağbetin İstanbul, Ankara ve İzmir gibi üç büyük şehirle de sınırlı olmadığına işaret etmektedir. Özel derslere dair bu ilginin kurslar için artan bir talep oluşturduğu ve teşvik ettiğini söylemek mümkün olabilmektedir.

ABD ile Artan İlişkiler

İngilizce söz konusu olduğunda, 1950 öncesi dönemde her ne kadar İngiltere ve British Council etkisi baskın görünse de ABD'nin de etkisi hissedilmeye başlar.

> *"Türkiye, 1945-sonrasının yeni şartları ışığında, Batı'yla artan bir yakınlığa yönelirken-diğer bir ifadeyle, 1930'lardan itibaren doğan bir gelişmeyi daha da kuvvetlendirirken-artık ABD'yle ilişkide bulunmaktaydı. O dönemde, İngiltere'nin Orta Doğu'daki askeri ve siyasi varlığı hala devam etmekle birlikte, bölgeden çekileceğinin işaretleri de belli olmağa başlamıştı. Bu durumda, Türk-Amerikan ilişkileri, Türk-İngiliz ilişkilerinin önüne geçmeğe başlıyordu." (Türk-İngiliz İlişkileri 1583-1984 (400. Yıldönümü), 1985, s. 87)*

Her iki ülkenin faaliyetlerinin de Türkiye'de İngilizcenin hâkim yabancı dil olmasında etkisi büyüktür. "British Council ve Amerikan Bilgi Ajansı (USIA) Türkiye'de ELT'nin yaygınlaştırılmasında önemli rol oynarlar" (Kırkgöz, 2005,

s. 165). ABD'nin faaliyetleri ve etkilerine geçmeden önce 1950 öncesi British Council faaliyetlerine bu bölüm kapsamında ayrıca ve detaylıca bakmak gerekir.

1.3.1. İngiltere ve British Council Faaliyetleri

İki dünya savaşı arasındaki dönemde İngiltere tarafından üretilip yayılan propaganda faaliyetleri aynı zamanda İngiltere'nin dış politikasını oluşturmuş, bu bağlamda British Council'ün rolü Yakın Doğu, Orta Doğu ve Orta Avrupa'da kültürel diplomasi ve kültürel propagandanın teşvik edilmesi olmuştur (Shakespeare, 2013, s. 1,4,5).

Tez çalışmaları kapsamında yapılan ilk araştırmalar, Türkiye'de hem özel İngilizce kurslarının gelişmesinde hem de Türkiye'nin İngilizce öğrenme ve öğretme hikayesinde British Council'ün çok önemli bir yere sahip olduğunu göstermiştir. Tez çalışmanın başladığı günlerde İngiliz Milli Arşivleri'nin web sitesinde yapılan aramalarda, kurulaşa dair ilgili olabilecek belgelerin erişime kapalı olduğu görülünce[2] alternatif arayışlara gidilmiştir. Bununla beraber arşiv sonuçlarına dair verilen 1,5 sayfalık özette yer alan kuruluş özeti, resmi ve güncel web sitesindeki ile uyumlu olmakla beraber daha doğrudan ve politik olmayan bir dil kullanmaktadır:

> *"Dışişleri Bakanlığı'nın girişimiyle, 1934 yılında bir İngiliz Diğer Ülkelerle İlişkiler Komitesi kurulmuştur. Ocak 1935'te 'Komite' kelimesinin yerine 'Konsey' gelmiş ve 1936'da isim 'British Council' olarak' kısaltılmıştır. Temel amacı, Eksen devletlerin kültürel propagandasına cevap verip karşı koymaktı; daha genel olarak işlevleri İngiltere'nin ve İngilizcenin yurtdışında daha geniş bir şekilde takdir edilmesini sağlamak ve diğer ülkelerle daha yakın kültürel ve ticari bağlantılar geliştirmekti."* (Records of the British Council, 2018)

[2] Web sitesinde ilk arama 14.12.2018 tarihinde yapılmıştır ve arama kelimeleri olarak "Records of the British Council" (British Council Kayıtları) kullanılmıştır. Bu arama sonucunda erişilen sonuç sayfasında erişim hakkı için "subject to 30 years closure unless otherwise stated" (başka türlü bir ibare olmadığı durumda 30 yıl kapalı) yazıyor olmasına rağmen legal status (yasal durum) "not public record(s)" olarak görünmekte ve erişim izni verilmemekteydi (Records of the British Council, 2018).

British Council'ün neden yaratıldı sorusuna cevap veren güncel web siteleri ise 1930lu yılların global olarak stabil olmadığından ve İngiltere'nin küresel ekonomik buhrandan zayıflamış olarak çıktığından, aşırı ideolojilerin yaygınlaştığından (Rusya'da Komünizm ve Almanya, İtalya ve İspanya'da Faşizm) ve İngiliz Hükümeti'nin buna bir cevap olarak British Council'ü yarattığından bahseder (Our History, 2020).

Arşiv erişimi mümkün olmadığından, bu bağlamda British Council'ün kuruluş dönemine ait, ve / veya ilgili dönemdeki İngiliz Dış politikası, İngiliz kültür politikasına dair İngiltere'de yapılmış çeşitli tezlerden yararlanılmaya, oradaki belgeler aktarılmaya çalışılmıştır. Tez çalışmasının sonlarında, 2020 Nisan ayında arşiv sitesi yeniden ziyaret edilmiş, birtakım belgelerin arama sonuçlarında çıkmasına ve "public records" (açık kaynak) kodlu olmasına rağmen dijital olarak erişimi mümkün olmadığı için çalışma kapsamında değerlendirilmeleri mümkün olmamıştır. Yararlanılan kaynaklar içerindeki Eastment'e ait 1982 tarihli bir doktora tezi de giriş bölümünde büyük oranda yayınlanmamış ve yakın zamanda açılmış yüklü içeriğe sahip birinci el British Council, Dış İlişkiler ve Kültürel İlişkiler Ofisleri belgelerinden yararlandığını belirtir (Eastment, 1982, s. i-ii). Söz konusu çalışma, British Council'ün deniz aşırı faaliyetlerinin üç modelde olduğunu, enstitü yapılanmasının eğitimde gelişmemiş ülkelerde, Anglofil *(İngiliz hayranı)* toplulukların Latin Amerika'da ve merkezi ofislerin İskandinavya gibi eğitim açısından gelişmiş ülkelerde tercih edildiğini, Türkiye'nin ise tek partili sisteme sahip olmak gibi kendine has yerel faktörlerden dolayı istisnai bir duruma sahip olduğunu belirtir (Eastment, 1982, s. 17).

Türkiye resmi web sitesine göre Türkiye'de faaliyetlerine 1940 yılında başlayan British Council, 75. Yıl kutlamalarına özel web sayfalarında kuruluşlarını şu şekilde ifade ederler: "British Council'ün Türkiye'deki yolculuğu kurucumuz Michael Grant'ın liderliğinde ve Türkiye ile İngiltere arasında kültürel ilişkileri geliştirmek niyetiyle 1940 yılında başlamıştır." (75 Years in Turkey, 2020).

Türkiye'deki faaliyetlerin başlangıcına ve Türkiye tarafındaki hassasiyetlerin nasıl ele alındığına dair kullanılan şu ifadeler ise özellikle dikkat çekicidir:

> *"Türkiye'nin bağımsızlığı ve tarafsızlığı, Ortadoğu'daki İngiliz politikasının temel arka planıydı ve Konseyin (British Council) çabaları bu hedeflerin gerçekleştirilmesini güvence altına almaya çalışıyordu. Türkiye'yi hâlâ kontrol eden milliyetçi Cumhuriyet Halk Partisi, geleneksel Konsey çalışmalarının geliştirilmesini imkansız hale getiriyordu, ancak Konsey'in gayri resmi statüsü ve esnekliği, kayda değer bir yabancı düşmanlığına sahip bir millete nüfuz etmesini sağladı. İlk temaslar Türkiye'deki İngiliz okulları ve İngilizce öğretmenlerinin sağlanması ile bağlantılıdır. Atatürk'ün gerçek Türk milleti vizyonu, on iki yaşından küçük Türk çocuklarının yabancı okullara gitmeleri yasaklandığından, bu okullar ağırlıklı olarak İngiliz öğrencilere hizmet ediyordu. Bu nedenle Konsey, İngilizleri Türk eğitim sistemine yerleştirmeyi amaçlar. Kasım 1940'ta Michael Grant[3] bu işi düzenlemek için Kahire Ofisi'nden gönderildi. Konseye katılmadan önce Grant, seçkin bir akademik kariyere devam etmiş ve savaşın patlak vermesiyle orduya katılmıştı. Türkiye'de (Milli) Eğitim Bakanı ile üniversite ve devlet eğitim kurumları ile yakın temaslarda bulundu."* (Eastment, 1982, s. 95)

British Council'ün Türkiye'deki 75. Yılı olan 2015'de British Council Türkiye Direktörü Margaret Jack ise 1940 yılındaki kuruluşa dair şu ifadeleri kullanmayı tercih etmektedir: "1940'da British Council her iki kültürden insanların birbirilerini tanımalarına yardım etmek ve kurumlar arası iş birliği geliştirmek amacıyla kurulmuştur." (Çapan, 2015)". 75. Yıl kutlamaları çerçevesinde hazırlanan video ise şu ifadelere yer vermektedir: "Michael Grant, Türkiye ile İngiltere arası kültürel ilişkileri güçlendirmek amacıyla 1940 yılının Kasım ayında British Council Türkiye'yi kurdu. İlk yıllarda 8000'den fazla devlet memuru ve Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin %80'ine İngilizce dersleri verdik." (Türkiye'de 75 Yıl, 2020)

[3] İlgili kaynağın ekinde yer alan Başlıca British Council Çalışanları listesine göre Grant, 1939'da Ortadoğu Asistan Temsilcisi, 1940-45 arasında Türkiye Temsilcisi ve 1945-47 arasında Avrupa Birimi Direktörü olarak çalışmıştır. (Eastment, 1982, s. 312)

İlgili kurum ile yakın çalışmış bir sektör temsilcisi ise British Council ile ilgili olarak şu gözlemini paylaşmıştır:

> "Öğretmen desteği veriyordu, maaşlarını öderdi. British Council bir nevi kültürel ateşe gibi bir şeydi, konsolosluğu temsil ediyorlardı. British Council bulunduğu ülkelerde nüfuzlu kişilere ulaşmak ister, bunun da en kestirme yolunun insanlarla diyalog halinde olmak olduğunu düşünürler." [Sektör Temsilcisi X]

> "(British Council Kursları ile ilgili) Dış İşleri Bakanlığı'na bağlıydı. MEB veya vergi müfettişleri giremiyordu kursa." [Sektör Temsilcisi X]

British Council'ün faaliyetlerinin ilk yıllarına ait belgelerde, bu faaliyetlerle ilgili İngiltere'nin Ankara Büyükelçiliği'nin şikayetleri olduğu görülmektedir. Bu şikayetlerde, British Council'ün yüksek maaşı rüşvet gibi kullanıp insanları işlerini bırakmaya teşvik ettiği, İngiliz resmi standartlarının ve savaş koşullarının üzerinde maaş verdiği gibi hususlara dikkat çekilmekte, buna karşılık British Council Türkiye'deki bazı çalışanların savaşın sonuna doğru neredeyse iflas ettiği bildirilmektedir (Eastment, 1982, s. 19). Söz konusu şikayetler bir nevi rekabete işaret etmekte, kuruluş amacı dikkate alındığında bu rekabetin kültürel faaliyet alanı ile ilgili olabileceği, büyükelçiliğin hem kendi konumunu hem de çalışanlarını British Council lehine kaybetmekten memnun olmadığını görülür. British Council belgelerinde ise zor koşullara rağmen devam eden faaliyetlerden bahsedilir, para dışındaki zorluklardan biri olarak personelin orduya katılmak üzere işlerinden ayrılmak istemesi sayılır; hem bu zorluklara hem de bu faaliyetlerin o dönemde nasıl konumlandırıldığına dair bir örnek ise şu şekilde aktarılır:

"1942 yılının Mart ayında, (British) Council'ün İstanbul'daki öğretmenlerine Dış İşleri Bakanı imzası ile gönderilen bir telgraf yaptıkları işlerin dava uğruna başka herhangi bir yerde yapılan herhangi bir iş kadar gerekli olduğunu söylemektedir.[4]" (Eastment, 1982, s. 20)

[4] British Council Belgelerindeki "Eden to English High Schools in İstanbul" isimli 16 Mart 1942 tarihli belgeye dayandırılmıştır. Dönemin Dış İşleri Bakanı Anthony Eden daha sonra Churcill'in ölümünün ardından iki yıl Başbakan olarak da görev yapmıştır.

Filistin'deki bir British Council yetkilisinin ağzından ise dönemin zor çalışma koşulları (!) şu sözlerle aktarılır:

> *"En yüksek düzeyde adaptasyon becerisine sahip en iyi tipte insanlara sahip olmalıyız ki bunlar, aptal öğrencilere ders verebilsinler, yetkililerle sonu gelmeyen kahveler içebilsinler, yurtdışındaki İngilizlerin ret ve küçümsemelerine dayanabilsinler, işe giderken ölü develerin üzerinden atlayabilsinler, haftalarca kültürel imkanlar olmadan yaşayabilsinler, çok fazla içkiden ve yabancı kadından uzak durabilsinler, ve hala kendilerinden bir şeyleri koruyabilsinler ve İngiliz kalabilsinler." (Eastment, 1982, s. 20)*

Oryantalist bakış açısını açıkça görebildiğimiz bu ifadelerin başka ülkelerde ve başka faaliyetlerde takınılan tavırdan farklı olabileceğini düşünmemiz için bir sebep yok. Bakış açısını destekleyen ifadeleri ilgili dönemde Türkiye faaliyetlerine dair yapılan yazışmalarda da yakalayabiliyoruz.

Türkiye'nin ilgili dönemde British Council faaliyetlerinde ne derece önemsendiğinin bir başka göstergesi ise, İngiltere'ye eğitim için getirilen öğrenci sayılarından anlaşılabiliyor. 1943 yılında 21 ülkeden getirilen 115 öğrencinin 68'inin Türkiye'den geldiği görülüyor (Eastment, 1982, s. 53). Bu önemi destekleyecek şekilde, Eastmen, Hitler'in Balkanlardaki etkisi sebebiyle, İngiltere ve British Council'ün Avrupa'nın sınırlarına doğru zorlandığını, bu bağlamda Türkiye ve İspanya'nın İngiltere'nin kontratak propagandasında en önemli yerlere sahip olduklarını, Türkiye'nin tek başına British Council'ün en büyük bütçesini kullandığını aktarır (Eastment, 1982, s. 82). Bununla beraber Avrupalı güçlerin taleplerini hassas ve dikkatli bir şekilde dengeleyen ve tarafsız kalan Türkiye'nin, Doğu Akdeniz eksenindeki pozisyonu ve askeri hazırlıksızlığı bağlamında İngiltere için büyük bir stratejik değere sahip olduğunu ifade eder (Eastment, 1982, s. 94). Başka bazı kaynaklarda ise tüm bu çabalar dönemin hassas politikaları ile ilişkilendirilir ve Türkiye'nin İkinci Dünya Savaşı sırasındaki ısrarlı tarafsızlığına atfen bu çabaların karşılığının alınmadığı ifade edilir. Örneğin, Corse bu yönde yaptığı değerlendirmeleri yorumlarken Ellwood'un şu ifadelerinden yararlanır: "Ne

Hitler tehdidi, ne Churchill'in sert çıkışları (blustering) ne de British Council'ün tatlı sözleri (blandishment) önemli olduğunda Türklerin iş birliğini sağlamak için yeterli değildi." (Elwood, 1982, s. 61'den aktaran Corse, 2013, s. 2).

Bir başka dikkat çekici durum ise kurucu Grant'ın döneme ait literatürde Gatenby, Faucett ve Sheldon Wise gibi isimlerden farklı olarak adının pek geçmemesidir. Bu anlamda Grant'ın daha çok lobi faaliyetlerine odaklanarak arka planda ilişkileri sürdürmek gibi bir misyon üstelendiğini düşünebiliriz, Eastment'in çalışmasında belirtilen ifadeler de bunu destekler niteliktedir. Grant ile ilgili en ilgi çekici bilgi ise o dönem İngiltere'de var olan Bilgi Bakanlığı (MOI – Ministry of Information) Orta Doğu Birimi Başkanı Elizabeth Monroe[5]'nun resmi arşiv kayıtlarına dayanarak paylaşılan 8 Temmuz 1943 tarihli şu paylaşımdır: *"Türkiye'de, bağımsızlık kisvesi altında, Grant MOI'nin gidemediği yerlerden duyumlar alabiliyordu."* (Eastment, 1982, s. 106). Eastment, Türkiye ve İspanya'da Bilgi Bakanlığı'nın resmi olarak temsil edilememesinden dolayı British Council çalışmalarının özellikle önemli olduğu değerlendirmesinde bulunur (Eastment, 1982, s. 106).

Corse'un İngiltere Milli Arşivleri'ndeki belgelere dayandırarak aktardıklarında ise gerek MOI, gerekse Dış İlişkiler Ofisi ve Özel Operasyonlar Birimi'nin British Council'ü savaşla ilgili daha aktif rol oynamaya ikna etmeye çalıştığı, hatta bir MOI yetkilisinin "British Council zaten kurulmuş bulunduğuna göre bunun diğer aktiviteler için "iyi bir kılıf' olacağını söylediği okunabilir (Corse, 2013, s. 49). Türkiye spesifik olarak ise 1941 ve 1942 yıllarında Özel Operasyonlar Birimi CEO'su Gladwyn Jebb'in Dış İlişkiler Ofisi'nden gizli ajanların Türkiye'ye sızması için British Council'ü kılıf olarak kullanmasının olası imkanlarının peşine düşmesini istediği belirtilir (Corse, 2013, s.49).

[5] Elizabeth Monroe'nin resmi kayıtlarına dayandırılan şu bilgiler hem bakanlığın çalışmalarına hem de British Council'ün gayri resmi rolüne ait önemli bilgi vermektedir; İngiltere'nin Orta Doğu'daki propaganda faaliyetlerinde temelde üç amacı vardır. 1) Umursamazlık, apolitiklik ile mücadele (the combatting of apathy), 2) İngilizce öğrenmeye dair talebe karşılık vermek, 3) İngiliz kurumlarının mahiyetine dair merağa karşılık vermek. Bunlardan ilki MOI'nin, ikincisi British Council'ün ve üçüncüsü her iki kurumun görevidir. (Eastment, 1982, s. 113)

British Council'ün ilk yıllarındaki çalışmalara dair Halk Evleri'ne ücretsiz öğretmen sağlandığı, MEB'e bağlı kurumlarda ve Hükümet üyeleri veya askeriyeden kişilere eğitim verildiği bu bağlamda 1941 Eylül – Aralık aylarında 2900 öğrenciye eğitim verildiği ifade edilir (Eastment, 1982, s. 96). Ayrıca 1942 yılında %50 büyüme sağlandığı ve o yıla ait raporlarda finans yetkilisinin "Türkiye'de harcanan para karşılığı başka hiç yerde olmadığı şekilde vermiştir" ifadeleri kullandığı not edilir (Eastment, 1982, s. 96). Bundan iki yıl sonra ise, benzer bir ifadeye Dış İlişkiler Ofisi ile Ankara Büyükelçiliği arasındaki yazışmada rastlanır: "Türkiye'deki faaliyetlerimizin hiçbir kolu şu anda British Council'dan daha iyi getiri sağlayamıyor." (Eastment, 1982, s. 97)

British Council ve Rağbet Dönemi

İlk yıllardaki çalışmalar The Times'a da haber olur, British Council'ün Yurtdışındaki Faaliyetleri – İngilizceye Yönelik Artan Rağbet başlıklı 30 Haziran 1943 tarihli yazıda Türkiye'ye dair şu ifadelere yer verilir:

> *"… Türkiye'de İngilizcenin tercih edilmesi o kadar artmıştır ki, dili öğrenen öğrenci sayısı herhangi başka bir dili öğrenenlerin toplam sayısını geçmiştir. Birkaç yıl önce İngilizce, Almanca ve Fransızca karşısında ancak kötü bir üçüncü dil konumundaydı. Özel sınıflar dışında, çeşitli Türk bakanlıklarına, devlet adamlarına, generallere ve Cumhuriyetin Cumhurbaşkanı'nın çocuklarına yıl boyunca özel dersler verilmiştir. …*
>
> *Türkiye'de dağıtımı yapılan kitapların miktarı 1941'de 7000 iken 1942-43'de yaklaşık 29.000'e çıkmıştır. Beş bin teknik kitap özellikle Türk otoriteleri ile iş birliği için kurulmuş altı yeni ödün sistemli İngiliz kütüphanelerine konmuştur. Bu ödünç sistemli kütüphane Türkler tarafından çok beğenilen bir yenilik olmuştur…" (British Council's Work Abroad, 1943)*

British Council'ün bu yaygın ve hızlı çabalarının ve binlerce insanla kurduğu temasın neticesinde İngilizce kurslarının bir seçenek olarak daha fazla insanın hayatına girmeye başladığını söyleyebiliriz. Bu anlamıyla, British Council'ün kursların yaygınlaşması adına gerekli zemin hazırlığı gibi bir rolü olduğu söylenebilir.

British Council'e bağlı enstitü ve toplulukların daha çok alt ve orta sınıftan öğrencileri, iş adamlarını ve İngilizce öğrenerek kariyerlerini ilerletmek isteyenleri kendisine çekmiştir (Eastment, 1982, s. 17). 1945 yılına gelindiğinde, Eastment British Council'ün 10.000 öğrenciye hizmet ettiğini hesapladığını not eder (Eastment, 1982, s. 97). Başarının arkasındaki sebep olarak Grant ve Grant'ın CHP lideri ile kurduğu yakın ilişkilerin kendisine Türkiye Cumhuriyeti kurumlarında önemli bir etki alanı sağlamasına bağlar, 1944'deki dördüncü kuruluş yılı kutlamalarında Başbakan ve 6 Bakanın katıldığı belirtilir (Eastment, 1982, s. 97). Döneme dair ilginç başka bir kayıt ise British Council Başkanı'nın eşine yazdığı mektuplardan ve resmi kayıtlardan aktarılan bilgilerdir; bu kayıtlara göre British Council'ün faaliyetleri ile ilgili şüpheli olan Mısır Başbakanı Mustafa Nehhas Paşa'nın şüphelerinin CHP'nin davetlisi olarak yaptığı Türkiye ziyareti sırasında askeri otoritelerin British Council faaliyetlerine karşı genel olarak sempatik tavırlarının etkisi ile tamamen değiştiği yazılır (Eastment, 1982, s. 113-114).

British Council'ün ilk yıllarına dair devlet arşivlerinde yer alan iki ayrı belge ilişkilerin düzeyine dair bize ilave işaretler vermektedir. Bunlardan ilkinden, British Council'ün bir grup Türk gazeteci ve parlamenteri İngiltere'ye davet ettiği anlaşılmakta ve müsteşar imzası ile Hariciye Vekilliği'ne gönderilen yazıda "İngiliz Büyük Elçiliği vasıtasile British Council'in , davet etmiş olduğu heyetin İngiltereye seyahati muvafık görülmüş ve heyete ait listenin ilişik olarak sunulduğunu arzederim" ifadeleri yer almıştır (Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA), 1940). Ekli listede milletvekilleri Falih Rıfkı Atay, Hüseyin Cahit Yalçın, Necmeddin Sadık, General Naci Tınaz, Asım Us, Amiral Fahri Ergin, General Refet Bele, Ziya Gevher Etili'nin yanı sıra Mıvaffak Menemencioğlu, Şükrü Esmer, Belip Ragıp Sarper, Matbuat U.M. Müşaviri Şekip Enginer, Nadir Nadi, Türk Sözü Neşriyat Şefi Nevzat Celan Geven, Fabrikalar U.M.Fen.Ş.M. Albay Rıza Yavuzer ve Yeniasır Gazetesi Başmuharrir Şevket Bilgin isimleri yer alır. Bir diğer belgede ise Michael Grant British Council Mümessili imzası ile göreve yeni gelmiş bulunan Başbakan Şükrü Saraçoğlu'na Türkçe olarak gönderdiği

tebrik mesajında “Başvekâlet tayinleri münasebetiyle British Council namına tebrikât ve derin saygılarımın tekrar arzına müsaadelerini rica ederim” ifadeleri yer alır (Cumhurbaşkanlığı Cumhuriyet Arşivi (BCA), 1942).

İkinci Dünya Savaşı sonrası bütçe kesintilerinden etkilenen British Council’ün Türkiye bütçesini de 1946/7 yılında %30 azalttığı, Türkiye’nin artan stratejik önemi ve İngiltere’nin yardım edememesi sonucu Sovyetlerin Türkiye üzerindeki ısrarının Mart 1947’de Amerikan yardımı ile sonuçlanması gibi durumları sayan Eastment, tüm bunlara rağmen British Council’ün İngiltere’nin geleneksel etki ve ilgilerinden dolayı sürmesi gerektiğine dair oluşan havadan ve bildirilen görüşlerden bahseder (Eastment, 1982, s. 297).

Türkiye’deki İngilizce eğitiminde gerçekleşen iş birliğinin de İngiltere’den Amerika’ya doğru yön değiştireceğinin de ilk işaretleridir bu. Döneme dair yapılan bu değerlendirmeler, İngiltere’nin o dönemde Amerikan faaliyetlerini kendi alanına karşı ciddi bir rakip gördüğünün işaretlerini vermektedir. Bununla beraber, Halkevlerindeki eğitimlerin devam ettiği ancak İngilizce öğretmenlerinin eğitimine odaklanıldığı, Ankara Radyosu için haftalık İngilizce yayınların oluşturulduğu, 1948 yılında çok popüler bir Türk – İngiliz Müzik Festivali düzenlendiği ve buna İnönü’nün de katıldığı bildirilir (Eastment, 1982, s. 298). Ayrıca, British Council ekibinden bir kişinin Genelkurmay Başkanlığı Eğitim Dairesi’ne İngilizce Eğitimi konusunda danışman olarak atandığını, öğrenciler arasında General (Kazım) Orbay’ın da olduğunu ve kendisinin tüm komutanların İngilizce öğrenmesini istediği aktarılır (Eastment, 1982, s. 298).

1.3.2. İngiltere – A.B.D. Rekabeti

Bir sonraki döneme geçmeden önce, izlerini daha önceki çeşitli değerlendirmelerde görebildiğimiz bir çekişmeye dikkat çekmekte fayda vardır. İngilizce üzerinden İngiltere-ABD rekabeti olarak adlandırabileceğimiz

bu dönem bir bakıma 1940-1970 arasındaki dönemi değerlendirmek için gerekli bir önkoşuldur.

Bu rekabetin farklı dönemlere yansıyan bir örneğini çalışmalarına bir sonraki bölümde detaylıca yer vereceğimiz Doran, Türkiye'de dil öğretmeni yetiştirme ile ilgili yaptığı değerlendirmede, ilk girişimin 1942 yılında İstanbul Üniversitesi'ndeki iki yıllık özel girişimle olduğunu, bunu programın 1946 yılında Gazi Üniversitesi'nde kurulan İngilizce Bölümüne devredildiğini, kısa bir süre sonra Çapa'da benzer bir bölüm açıldığındı, 1963 yılında eğitimin üç yıla çıkarıldığını, ve 1968 yılında üçüncü bir okulun Buca'da açıldığını yazar (Doran, 1969, s. 34). 1942 yılında başka kaynaklar ise British Council'ün İstanbul Üniversitesi'ne dönemin zor koşullarına rağmen üç profesör ve iki okutman sağladığını ifade eder (Eastment, 1982, s. 53). Bu üç okuldaki müfredatın aynı olmasına rağmen, öğretimde ve kullanılan malzemelerde farklılaştıklarını ve bu üç okulun aralarında düzenli bir iletişim olmadığını hatta Gazi etkisinde kalmamak için iletişimden uzak durulduğunu, bakanlığında bu iletişimi teşvik etmediğini yazar (Doran, 1969, s. 35-36). Doran daha da ileriye giderek, bakanlığın tavrına dair şu ifadelere yer verir:

> *"Aslında, tam tersine, (bakanlık) 1950'lerde Gazi'yi (Üniversitesini) Gerogetown Projesi ile Amerikalılara, ve Çapa'yı İngiliz etki alanına vererek buna (iletişimi teşvik etmeye) karşı bir iş yapmıştır. Çünkü İngilizler bizim Gazi'yi desteklediğimiz şekilde Çapa'yı desteklememişlerdir, ve etkileri bugün de devam eden dargınlık ve şüpheler bu dönemde teyakkuz etmiştir."* (Doran, 1969, s. 36)

Bu bilgiyi doğru kabul ettiğimizde, buradan birkaç sonuç çıkarmak mümkündür. Bunlardan ilki, dilin bir hegemonya aracı olarak görüldüğü ve bilinçli olarak kullanıldığı yıllarda İngiltere ve ABD'nin dil ve dil desteği üzerinden rekabet ettiğidir. Bu şekilde şimdiye kadar bu çalışma kapsamında yer verdiğimiz etkilere baktığımızda, 1940'lara kadar olan dönemlerde her iki gücün de birbirlerinden bağımsız olarak çaba gösterdiğini, 1940'larda British Council üzerinden İngiltere'nin Türkiye'de daha etkin olduğunu, 1950'lerde

ise özellikle USAID[6] üzerinden Amerika'nın rekabet eder pozisyon aldığını söylemek mümkün olabilmektedir. Bu rekabette sonraki dönemde Avrupa Konseyi ile ilişkilerin de girdiğini görüyor olacağız.

İkinci çıkarım ise, bakanlığın bu rekabetin en azından belli bir oranda farkında olduğu yönündedir. Her ne kadar bu kadar dar bir ifadeden kapsamlı bir sonuç çıkarmak mümkün olmasa da, görünen odur ki bu rekabetten en etkin nasıl yararlarınız sorusu yerine, içerideki iş birliği aleyhine bile olsa sonuç almayı merkeze alan bir yaklaşım yerine iki büyük gücü de üzmeyecek bir denge yaklaşımının sergilendiğini üzülerek ifade edebiliriz. Bu ikinci çıkarıma alternatif bir varsayım da bu paylaşımın aslında İngiltere ve ABD arasında yapıldığı, lobi faaliyetleri ve yardımlar aracılığı ile bakanlığın bunu somutlaştırmasını sağladıkları yönünde de olabilir.

İngiltere ve ABD'nin bu alanda rekabet halinde olduğuna dair başka bir gösterge, British Council'ün Latin Amerika'daki faaliyetlerine dair İngiltere Arşivi'nde bulunan resmi yazışmalarda açıkça görülebilmektedir. Bu kayıtlarda, Amerikan ilgisinin yüksek olduğu yerlerde British Council çabalarında dikkatli olunması ve Amerikalıların şüphesini uyandırmaması gerektiği, üstelik sağlanan fonların İngiliz ilgilerinin yüksek olduğu yerlere harcanması gerektiği gibi ifadelere rastlanır (Eastment, 1982, s. 174).

Bununla beraber, Phillipson Dil Emperyalizmi isimli kitabında, İngiltere ve Amerika'nın belli bir oranda koordineli olduğunu, her iki ülke hükümetlerinin de İngilizceyi teşvik etme konusunda çok hevesli olduğunu ve

[6] U.S. Agency for International Development – ABD Uluslararası Kalkınma Ajansı. 1961 yılında halihazırda mevcut olan yabancı yardım organizasyonları ve programlarının birleştirilmesi ile kurulmuştur. Web sitelerinde bu dönüşümün liderinin, yabancı ülkelerdeki sosyal ve ekonomik gelişimi yönetmek için tek bir ajansın sorumlu olması gerektiğini fark eden Başkan John F. Kennedy olduğu yazmaktadır (USAID History, 2020). Kurum bugün kendisini şöyle tanımlamaktadır: "USAID hayat kurtarmak, yoksulluğu azaltmak, demokratik yönetimleri güçlendirmek ve insanlara yardımların ötesinde gelişmeleri konusunda destek olmak üzere uluslararası kalınmaya ve insanı çabalara destek olur" (Who We Are, 2020). Misyonları ise şu şekilde ifade edilmiştir: Amerikalılar adına, yurt dışında demokratik değerleri gösterir ve teşvik eder, ve özgür, barışçıl, ve müreffeh bir dünya geliştirir. Amerikan dış politikasının destekleyicisi olarak, USAID, Amerikan Hükümeti'nin uluslararası kalkınma ve afet destek programlarına, hayat kurtarmak, yoksulluğu azaltmak, demokratik yönetimi güçlendirmek, ve insanlara yardımların ötesinde gelişmeleri ve insanı krizlerden çıkmalarına yardım etmek üzere işbirlikleri ve yatırımlar yoluyla liderlik eder (Mission, Vision and Values, 2020).

bunu bir nevi yeni uluslararası haçlı seferinin platformu gibi kullandıklarını ifade eder (Phillipson, 1992, s. 136).

1.4. 1950 Sonrası Dönem

“Türkiye'nin Batı ile tam birliği sırasıyla 1948 ve 1949'da Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'ne (OECD) ve Avrupa Konseyi'ne üyelik ve 1952'de NATO'ya kabulü yoluyla gerçekleşti.” (Atay & Ece, 2009, s. 23) İngilizcenin Türkiye’de popülerlik kazanmasında İngilizcenin dünyadaki yerinin yanı sıra Türkiye’ye has sebepler olarak 1952’de NATO’ya katılmayı ve ABD ile başlayan yakın ilişkileri saymak ve bu iki özelliğin İngilizce için bir nevi hoş geldin etkisi yarattığını söylemek mümkündür (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 41).

Söz konusu yakın ilişkilerin önemli bir göstergesi olarak Celal Bayar’ın ABD gezisi örnek gösterilebilir. “Türkiye Cumhuriyeti tarihinde ilk olarak Dönemin Cumhurbaşkanı Celal Bayar, Amerika’ya 1954 yılında iş gezisi düzenlemiştir (Güneş, 2009). Bir ay süren bu ziyarete ABD yönetimi çok büyük önem vermiş, ziyaret sırasında Bayar’a ABD’nin yabancı ülke mensuplarına verdiği en üst madalya olan “Liyakat Madalyası” (Legend of Merit) verilmiştir (Cumhurbaşkanı seviyesinde ABD’ye ilk resmi ziyaret (1954), 2020). Aynı kaynakta British Pathe arşivinden paylaşılan “President of Turkey in America (1954)” başlıklı kısa videoda Bayar’ın geçtiği caddelerdeki kalabalık, sevgi gösterileri dikkat çekmekte, “Cumhurbaşkanı Bayar, ABD’nin komünizm karşısında Orta Doğu’daki en güçlü ortağı” ifadeleri kullanılmaktadır.

“1950’lerde, Türkiye yavaş yavaş Avrupa etkisinden Amerika ve uluslararası bir dil olarak İngilizce dili lehine uzaklaşmaya başlar.” (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 27). Yazar aynı zamanda İngilizcenin gerçek yayılmasının Amerikan ekonomik ve askeri gücü etkisi ile 1950’lerde başladığını belirtse de bunu belki de yaygın eğitim tarafına dair bir başlangıç

olarak almak, özellikle 1940'lardaki British Council faaliyetlerini göz önünde bulundurmak gerekir.

"İngilizcenin yayılması, İngiliz İmparatorluğunun Asya ve Afrika'nın engin bölgelerini sömürgeleştirmesi ile başlar, Amerikan sömürgeleri ile devam eder" (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 23). Bununla beraber, "İngilizcenin ilk dönem yayılmasını sağlayan sebeplerle, yayılmanın devamını mümkün kılan sebeplerin aynı olması gerekmez (Lieberson, 1982'den aktaran Doğançay-Aktuna, 1998, s.23). "Sosyopolitik ve ekonomik olayların sonucu olarak, İngilizcenin sömürge dışı bölgelerde dikkatli bir dil planlaması ile yayılması ise İkinci Dünya Savaşı sonrasına denk gelir" (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 25). Burada belirtilen dönemlendirme, İngilizce ile Türkiye'nin daha fazla haşır neşir olmaya başlaması ile kısmen örtüşür ve bu örtüşme özellikle British Council'ün Türkiye'deki faaliyetlerinde izlenebilir. Dünyadaki yayılma özellikle İkinci Dünya Savaşı sonrasına denk gelmekle beraber, British Council'in Türkiye'deki faaliyetlerine yakından bakıldığında, başlangıcın, bunun hemen öncesinde, doğrudan İkinci Dünya Savaşı sırasında başladığı görülür.

Türkler için, tarihin çeşitli dönemlerinde moda olan dilleri öğrenmek elit bir davranış olarak kabul edile gelmiş, buna konu olan dil bazen Arapça, bazen Farsça, Osmanlı'nın son dönemlerinde ise Almanca, Fransızca ve İngilizce olmuştur (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 35-39). Türkiye'de İngilizceye dair ilginin genişlemesi ise İkinci Dünya Savaşı sonrasında gerçekleşmiştir (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 39) ve bu durum iki yüz küsur yıldır bilim ve iş dünyalarında yer edinmekte olan İngilizcenin Fransızcanın yanı sıra diplomasi ve uluslararası kültürde de yerini alması (Issawi, 1981, s. 382) ile aynı döneme denk gelir. Yine bu dönemden itibaren yabancı dil öğrenmenin, okul ve üniversitelerde mümkün olması ile beraber artık avantajlı grupların bir ayrıcalığı olmaktan çıktığı görülür (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 39).

Maarif Koleji ve İngilizce Kursları

Yabancı dil eğitiminin yaygın hale gelmesi ile sadece belli bir elit kesimin erişiminden çıktığı burada belirtilen anlamı ile doğru olsa da yabancı

dili etkin öğrenebilenler diye baktığımızda, İngilizceye tam hakimiyetin ancak belirli olanaklara sahip kişiler tarafından ulaşılabilir olduğunu söyleyebiliyoruz. Erişilebilirlik anlamında daha eşitlikçi bir yapının olduğunu söyleyebiliriz elbette. Söz konusu dönemin hemen ardından 1955'te yabancı dille eğitim vermek üzere açılan Maarif Kolejleri ise bu eşitlik, erişilebilirlik bağlamında yabancı dil öğrenme ile ilgili bir dönüm noktasını oluşturmuş görünmektedir. Anadolu Liselerinin (Maarif Kolejleri) açıldığı 1955 yılından sonra bu okullar prestijli üniversitelere girmek için altın anahtar olarak algılanmışlardı (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012, s. 30). Sınavla öğrenci alınması bakımından eşit ve herkesin erişimine açık bir yapı olmakla beraber, bu okullarda kendine yer bulamayanların alternatif arayışlarının da güçlendiği söyleyebiliyoruz. Şöyle ki, Maarif Kolej'leri ile beraber bu okullara gidenlerin daha iyi dil becerilerine sahip olacakları inancı ve belki gözlemlenmesi ile, gidemeyenlerin bu açığı kapatmak üzere dil kurslarına talebi artırdığını görüyoruz.

Türkiye'de İngilizce eğitiminin 1950 ve 1960'lardaki seyrine dair önemli kaynaklardan biri de Robert E. Doran'ın USAID Eğitim Bölümü için yazdığı "Türkiye'de İngilizce Dil Eğitimi" başlıklı, Kasım 1969 tarihli rapordur. Rapor, başka kaynaklarda da çok sık alıntılanan şu cümle ile başlamaktadır: "18. Yüzyılın sonundan itibaren, Türkiye'nin kültürel ve ekonomik modernizasyonu, reformcuların Batılı dilleri bilmesine bağlı olmuştur." (Doran, 1969, s. 1). Giriş bölümü, o zamana kadar dil ile ilgili en büyük çabanın Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından gösterildiğini, "Point 4 Programı[7]"nın Türkiye'de uygulanmasına kadar sivil katılımın ancak modernleşmeyi gerçekleştiren küçük, elit bir grupla sınırlı olduğunu ifade eder (Doran, 1969, s.1), ve bu haliyle bir nevi 'biz olmasak dil öğrenme çabaları ordu ve elitlerle sınırlı kalırdı' demektedir. Girişin kalan bölümünde ise, yabancı dil ihtiyacının 1952'de NATO'ya dahil olunması ve Amerikan yardımlarının başlaması ve

[7] Teknik yardım ve özel yatırımları kapsayan 'Point Four Program'ı Amerika'daki Sovyet-Amerikan klikleşmesine karşı düşünülen yabancı ülkelere yardım konusuna dair 1949 öncesi tartışmalara dayanır; ve ilk aşamada 1947 yıllında Türkiye ve Yunanistan'a yapılan önemli teknik destek yardımlar ile başlar (Paterson, 1972-1973, s. 120).

dolayısı ile artan uluslararası temas sebebi ile arttığı, yabancı dil ile ilgili çabaların ülkenin ihtiyaçlarının çok gerisinde olduğu ifade edildikten sonra, raporun amacı mevcut durumun gözden geçirilmesi, yardımların etkisinin incelenmesi ve daha fazla gelişim için yaklaşımların önerilmesi olarak yer bulur (Doran, 1969, s.1). İlgili rapor üç ana bölümden oluşur, birinci bölüm İngilizce dil eğitiminin Türkiye'deki mevcut durumunu inceler, ikinci bölüm USAID kapsamında İngilizce dil eğitimi için verilen yardımları inceler ve üçüncü bölüm sonuç ve önerilere ayırılır.

Doran, o dönemki müfredattan hareketle bir öğrenci okulda ne kadar İngilizce öğrenebilir sorusuna da cevap aramış, burada bir okuma becerisi ve yazma becerisi ayrımına gitmiştir. Müfredatın olanak verdiği maksimum dersi, güçlü yazılı materyal desteği ile alan yetenekli öğrencilerin ortalama bir lise öğrencisi düzeyinde pasajları okuyabilecek bir hale gelebileceğini, ancak derslerin yoğun olmayan yapısı sebebiyle konuşma becerisi edinmenin çok daha zor olacağını söyler (Doran, 1969, s. 14). Bu dönemde en yaygın kullanılan kitap serisi, E.V. Gatenby'in "A Direct Method English Course"dan bahsederken, *'infamous'* (kötü şöhretli, adı kötüye çıkmış) ifadesini kullanır, ayrıca bakanlığın her yıl okullarda okutulmasına izin verilen kitapların listesini yayınladığını ancak bu kitapların yeterliliğinin çok düşük ve modern dil öğretme metotlarından uzak olduğunu ifade eder, üstelik bakanlığın da bu eksikliklerin farkında olduğunu ifade ederek, Zekai Baloğlu[8]'nun Avrupa Konseyi'nin 8 Eylül 1966'da Ankara'da düzenlediği konferansta yaptığı konuşmadan aynı ifadeyi destekleyen bir alıntı paylaşır (Doran, 1969, s.14-15). Bu kötü şöhretin bir sebebinin de öğretmenlerin 1955 yılından itibaren «işitsel dilsel» (audio-lingual) yöntemle eğitim görmelerine rağmen «dolaysız yöntem» (direct method) ile yazılmış kitap kullanmak zorunda kalmaları olduğu düşünülebilir (Demircan, 1988, s. 149-150). İlk baskısı 1949 yılına ait Gatenby'in 'direct method' kitabının öğretmenler için değişen metoda rağmen

[8] O dönemde Gazi Eğitim Enstitüsü Müdürü olarak görev yapan Zekai Baloğlu, daha sonra 1967-1975 yılları arasında MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı yapmış, Sadi Irmak hükümetinde kısa bir dönem dışarıdan Gençlik ve Spor Bakanı olarak yer almıştır (Zekai Baloğlu, 2020).

1955 yılında üçüncü baskıyı yaptığı ve 1962 yılına kadar her yıl yeni bir baskı ile 1962 yılında 10. baskıya ulaştığı görülür (Gatenby E. , 1962, s. iii, iv). Üstelik 1979 yılına kadar öğretim kurumlarında okutulan bu kitapların (Güneş, 2009, s. 52) 10. baskısı için yazdığı önsözde Gatenby, kitapta öğrencilerin bazı ifadeleri görmeyeceğini bunların öğretmen tarafından tamamlanacağını yazar (Gatenby E. , 1962, s. v).

Gazeteci Engin Ardıç ise yakın tarihli bir yazısında söz konusu kitaplar ve Gatenby için şu ifadeleri kullanır:

> *"Galatasaray'da İngilizce dersi de vardı ama kimse İngilizce bilmezdi. (…) Gıpta ederdik, örneğin Alman Lisesi'nde öğrenciler hem bülbül gibi Almanca hem de iyi derecede İngilizce biliyorlardı, onlarda oluyordu da bizde neden olmuyordu? Galatasaray böyleyse* ***"maarif"*** *okullarını sen düşün… Çünkü* ***"Gatenby"*** *denilen bir dangalak ders kitabı vardı ve bütün çiftlik hayvanlarının İngilizce resimlerini mükemmel öğretiyordu. Ama İngilizce öğretemiyordu."* (Ardıç, 2020)

Bu yıllarda bakanlığın onayladığı kitaplar belirli olmasına rağmen, Maarif Kolejlerinin kendi seçecekleri kitapları okutuyor olmasına bakanlığın gayri resmi olarak ses etmediği, bu minvalde tavsiye kitaplar yerine (Faucett ve Gatenby'in kitapları) pek çok okulun English 900 isimli kitabı kullandığı görülür (Doran, 1969, s. 16,17,66-68). Bununla beraber, Doran Maarif Kolejlerine girişin rekabetçi bir sınavla olduğunu, sınırlı giriş şansının eğitim kalitesini de artırdığını ve bu okulların aslında en iyi öğrenciler söz konusu olduğunda en iyi öğrencilerin ve en iyi öğretmenlerin piyasadaki herhangi bir malzemeyi kullanarak göz alıcı ilerleme sağlayabildiklerinin bir göstergesi olarak anlatır (Doran, 1969, s.17).

Bir yanda yabancı okulların bir yanda da Maarif Kolejleri olmak üzere kolejlerin dil öğrenmeye dair yeni ve artan bir fırsat sunuyor olması, bu çalışmanın başka bölümlerinde de yer verdiğimiz gibi kurslara artan talebin bir nevi başlangıç noktasını oluşturuyor. Buradaki ana dinamiklerden birinin, ebeveynler tarafından çocuklar/öğrenciler özelinde bakıldığında "çocuğum geri kalmasın" duygusunun öne çıktığını, yetişkinlerde ise iş yaşamında artan

dil talebine karşı rekabetçi kalabilme kaygısının önde olduğunu söyleyebiliriz. Bu çıkarımı destekleyen bir ifade Doran'ın raporunda şu şekilde yer alır: *"Artan refahın da uyarımı ile birlikte çocuğunu özel bir Türk kolejine göndermek fazla kalabalık ve zayıf öğretime sahip devlet sistemi karşısında gittikçe artan bir şekilde popüler hale geliyor."* (Doran, 1969, s. 18).

Dolayısıyla çocuğunu bu kolejlere gönderemeyenlerin bu açığı kapatmak için dil kurslarını bir alternatif olarak görmeleri bir nevi doğal eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber, Doran, 1965-66 ve 1967-68 yıllarında yapılan iki ayrı üniversiteye giriş sınavı sonuçlarını analiz eder ve buradan hareketle bakanlığa ait liselerin yabancı dil öğretim seviyesinin tatmin edici bir düzeyde olmadığını söyler, ancak ilginç bir ayrıntı olarak özel okulların da bu sınav sonuçlarında üç okul hariç (Darüşşafaka Lisesi, Ankara ve Zonguldak Kolejleri) kayda değer bir başarı göstermediklerini de ekler (Doran, 1969, s. 19-20).

Yüksek Öğretim

Yüksek öğretimde yabancı dil bilmenin geleneksel bir gereklilik olarak algılandığını söyleyen Doran, tüm yüksek öğretim kurumlarında illaki göstermelik bir çaba olduğunu ancak sadece bu işi ciddiye alan birkaç tanesinin başarılı olduğunu ifade eder (Doran, 1969, s. 23). Ortaklaşan başarı kriterleri olarak hepsinde bir hazırlık sınıfının olduğunu, hepsinin kitap olarak Ford Vakfı desteği ile hazırlanan Robert Kolej'den Dr. Sheldon Wise editörlüğünde yazılmış 18 kitaplık -S.E.F.T. olarak bilinen- Spoken English for Turks kitaplarını kullandığını, öğretmenlere yüksek maaş verdiklerini, beş saati dil laboratuvarında olmak üzere haftada 25 saat ders verildiğini ve tamamında öğrencileri iyi çalışma alışkanlıklarını teşkil edecek şekilde teşvik eden bir disiplinin olduğunu not eder (Doran, 1969, s. 23-25).

Doran, Türkiye'deki üniversiteleri iki gruba ayırıp Amerika ile karşılaştırmaya girişir; Robert Kolej, ODTÜ ve Hacettepe'nin Amerikan anayasası gibi güçlü, merkezi bir uygulama gücü olduğunu, İstanbul, Ankara, Ege, Atatürk, İTÜ ve KTÜ gibi diğerlerinin ise *bölünmüş zayıf liderliğe* sahip

konfederasyon yasaları gibi olduğunu söyler (Doran, 1969, s. 25-26). İkinci gruptaki üniversitelerde 1968-69 öğrenci boykotları etkisi ile girişimler olduğunu söyler, İstanbul, Ankara, Ege, İTÜ ve KTÜ'deki çalışmaları sıralar, yine de tüm bunların özeti olarak, bu üniversitelerdeki öğrencilerin hiçbir zaman konuşamayacaklarını, X yıllık eğitimden sonra profesyonel olarak okuma becerisi elde edemeyeceklerini çok çabuk fark ettiklerini ve vazgeçtiklerini, öğretmenlerin de onlardan kurtulup yeni öğrencilere yer açmak için onları geçirdiklerini yazar (Doran, 1969, s. 26-28).

Dil öğrenimine dair inançsızlığın, gösterilen çabalara rağmen ne kadar inatçı ve güçlü olduğunu görüyoruz, daha da üzücü olan bugün aynı üniversitelerin öğrencilerinin de benzer bir pozisyonda duruyor olduklarıdır. Doran'ın söz konusu ifadelerde, yabancı dil eğitimine dair bugün amiyane tabirle doldur boşalt dediklerine benzer bir durum tanımladığını görüyoruz. İnançsızlık ve göstermelik yabancı dil derslerinin, arayışlarını sürdüren üniversite öğrencileri için kursları bir çözüm ihtimali olarak görmeleri de bu bağlamda çok şaşırtıcı olmayacaktır.

Doran, filoloji bölümlerinin ise ancak diğer üniversitelerin reddettiği öğrencilerin dil bilmeden girdiği yerler olduğunu söyler ve zamanın Ankara Üniversitesi İngiliz Filolojisi bölümünden Profesör Özcan Başkan'ın şu sözünü alıntılar: "Her yıl, belki de öğrencilerimizin sadece yüzde beşi ne hakkında konuştuğumuzun farkında oluyor." (Doran, 1969, s. 29). Bununla beraber, Hacettepe Üniversitesi'ni ve Robert Koleji ayrı bir yere koyar, açıkça USAID yardımlarının bu iki okula verilmesini tavsiye eder (Doran, 1969, 30-31).

Doran, üniversitelerdeki filoloji bölümlerinden ve öğretmen yetiştirme okullarından bahsettikten sonra, 'geri kalan yüksek eğitim' başlığı altında Ekonomi ve Ticaret Akademilerinden bahseder, öğrencilerin tek amacının diploma almak olduğunu söyler ve yardım programı A.I.D.'in bu okullara destek olmak konusunda kendisini tutması gerektiğini yazar (Doran, 1969, s. 38-39). Doran'ın burada alıntıladığımız gözlem ve görüşlerine bütüncül olarak baktığımızda, 1950 ve 1960'larda (ki buna dolaylı olarak British Council

etkisindeki 1940'ları da eklemek mümkündür) yabancı yardımı veya ilgisi olmayan okulların sonuç veren bir dil yetkinliği kazandıramadığını görüyoruz. Etkin dil kullanımı kazandıran okullar, ancak parmakla sayılabilecek sınırlı sayıdadırlar ve bunların dışında kalanların bir yanda da gittikçe artmakta olan dil öğrenme gerekliliği dikkate alındığında, kurslar da dahil olmak üzere başka alternatifler aramaya başladıklarını söyleyebiliyoruz. Aynı şekilde, öğretmen yetiştiren okullardaki yetersizliğin de az sonra yetersiz yetişmiş öğretmenlerden mezun öğrencilerin yetersiz seviyede dil bilgisi ile okullarından ayrılacakları ve bunu kapatmak için arayışlara girmelerinin muhtemel olduğunu da ekleyebiliriz.

Devlet Lisan Okulu

"1954'te Georgetown Projesi[9] kapsamında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde Teksifi İngilizce Kursları başlatıldı. Devlet memurları için açılan bu kurslar 1974 yılına kadar devam etti… 1974 yılında Ankara'da Devlet Lisan Okulu'na dönüştürüldü" (Çakır, 2017, s. 10,12).

4 Nisan 1970'de Resmi Gazete'de yayınlanan Kamu Kuruluşları İçin Yabancı Dil Kursları Yönetmeliği'nin "Kuruluş" başlıklı birinci maddesinde "… kurumlarınca burs verilerek yabancı ülkelere gönderilmelerine lüzum görülen kamu kuruluşları mensuplarına Almanca, Fransızca, İngilizce … dillerini öğretmek ve bu kuruluşlarda görevli elemanların mevcut dil bilgilerini geliştirmek amacıyla Gazi Eğitim Enstitüsüne bağlı Kamu Kuruluşları için Yabancı Dil Kursları kurulmuştur." (Resmi Gazete, 4 Nisan 1970, s. 3) denilmektedir[10].

"4489 sayılı ve onun yerini almış olan "657" sayılı personel yasaları ile belli bir süreyle devlet hizmetinde görev yapmış olan öğretmenler, kendi alanlarında "bilgi ve görgü arttırmak" için yurtdışına gönderilmektedirler." (Güneş, 2009, s. 34)

[9] Söz konusu proje, bir sonraki bölümde (ABD ve İngilizce Merkezli Ortak Projeler) detaylı olarak tarif edilmiştir.

[10] Söz konusu kurslar için çeşitli kaynaklar kuruluş yılını 1968 olarak vermektedir ancak resmî gazete ve tebliğler dergisinin internet sitelerinde benzer isimlerle yapılan çeşitli aramalarda daha eski tarihli bir bilgiye rastlanmamıştır.

1970'de kurulan bu kurslar, 1953'de başlayan Georgetown Projesi kapsamında Türk-Amerikan Derneği ve Gazi Eğitim Enstitüsü aracılığı ile ayrı ayrı yürütülen yoğun İngilizce kurslarının devamı niteliğindedir. Bu isimle anılan kurslara dair çok az kaynak olması ve daha önce Doran'a referansla belirttiğimiz Georgetown Projesi'nin sonlanması ile yoğun kursların Gazi'ye devredildiği bilgisi bir arada düşünüldüğünde, yönetmeliğin zaten var olan bir faaliyetin yasal bir zemine oturtulması amacıyla oluşturulduğu izlenimi doğmaktadır. 1974 yılına gelindiğinde ise "Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi kurulmuştur" ve bununla beraber "Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde faaliyet gösteren «Teksifi Yabancı Dil Kursları»nın çalışmaları sona erer" (Resmi Gazete, 10 Ocak 1974, s. 2-3). Söz konusu merkez ise 2003'de yayınlanan bir yönetmelikle kapatılmıştır (Resmi Gazete, 15 Ekim 2003).

'SEFT – Spoken English for Turks'

"1965'de Robert Kolejinde Sheldon Wise'ın editörlüğünde 18 ciltlik 'Spoken English for Turks' *(Türkler için Konuşma İngilizcesi)* yazıldı. Serinin yazımında Sheldon Wise, Mathew Charles, Bruce Downing, Ralph Nash ve Hikmet Sebüktekin görev aldı." (Çakır, 2017, s. 11) Bu konuda tanıklığa sahip bir sektör temsilcisi şu ifadeleri kullanır:

> "Diyorlar ki, biz burada millete madem hazırlığı okutuyoruz, ıvırdı zıvırdıyla uğraşmayalım kendimiz yaza yaza burada bir kitap üretelim. Yani 63 yılında biz kobay olarak kullanıldık. Gelirlerdi hocalar sınıfta derslerini yaparlar ederler, giderler 'feedback'lerini (geri bildirim) verirler o kitaplaşır ve devam eder. SEFT böyle çıktı. Başlarında da Sheldon Wise diye Yahudi asıllı bir Amerikalı vardı. Muhteşem bir herifti. Sheldon Wise bu işin tepesindeki adamdı, yani o bütün sistemi örgütleyen." [Sektör Temsilcisi X]

Ford Vakfı sponsorluğundaki bu kitap serisi, Üsküdar Amerikan, Robert Kolej ve Üniversitesi hazırlık sınıflarında kullanılır (Doran, 1969, s. 18). Robert Kolej'in eski müdürlerinden Chalfant bu kitapları "bir dâhinin işi" olarak nitelendirir (Freely, 2003, s. 56). Aynı kaynak, Wise'ın Türkiye'de

Robert Kolej'de çalışmaya başlamadan önce iki sene Endonezya'da Ford Vakfı adına İngilizce öğretmenliği yaptığını da yazar, bu bağlamıyla Wise'ın da dönem için önemli iki isim Gatenby ve Faucett gibi Uzak Doğu deneyimine sahip olması ilgi çekicidir.

Bu dönemde bir başka kitap çalışması daha dikkat çeker. "1971'de Millî Eğitim Bakanlığı 'An English Course for Turks' serisini Gazi Eğitim Enstitüsü İngilizce Bölümü hocalarından Semahat Dikmen, Nevzat Gürman, Ülkü Özgüler ve M. Lütfi Salman'dan oluşan bir komisyona yazdırdı." (Çakır, 2017, s. 12)

Raporunun dil öğretmenleri eğitimi ile ilgili bölümünde Doran, öğretmen maaşlarının çok düşük olmasına vurgu yapar, detaylı bir öğretmen maaş tablosu sunar ve 660 TL civarı olan öğretmen maaşını kıyaslamak için *"pek çok insanın hizmetçisine verdiği para kadar"* ifadesini kullanır (Doran, 1969, s. 32-33).

Doran, öğretmen eğitimi ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı'nın UNESCO ve UNICEF ile de ortak programlar yürüttüğünü, bu bağlamda dil laboratuvarları oluşturulduğunu, ancak kendi görüşüne göre bunların kullanımını destekleyen uygun programlar olmadığı için bunların boşa gideceği tahmininde bulunur (Doran, 1969, s. 37). Bu yardımlara rağmen üç üniversitenin yeterli malzemeye ulaşamayacağını söyler, halihazırda Gazi Üniversitesi'nde Georgetown günlerinden kalma eski moda bir laboratuvar olduğunu, Çapa'da Gazi'nin verdiği müzelik bir laboratuvar olduğunu ve Buca'nın herhangi bir laboratuvara sahip olmadığını not eder (Doran, 1969, s. 37).

Doran, Georgetown Programı kapsamında 1955 ve 1956 yıllarında katılımcıların eğitildiklerini, yeni katılımcıların ise A.I.D. sponsorluğunda Amerika'da eğitim almalarını tavsiye eder (Doran, 1969, s. 38).

Bu bölümde kısmen değindiğimiz ABD ortaklıklı projelere yakından bakmak, gerek bu dönemi daha iyi anlamak için gerekse özel kurslarla

ilişkileri algılamak için önemlidir. Bir sonraki bölümde bu projeler, Doran'ın hazırladığı raporun izinde araştırılıp aktarılmıştır.

1.4.1. ABD ve İngilizce Merkezli Ortak Projeler

Doran'ın raporunun ikinci bölümünün USAID kapsamındaki çeşitli projelerden oluştuğunu yazmıştık. Sekiz alt başlığın ilki olan ve raporda en kapsamlı şekilde yer alan proje, Georgetown Projesi'dir.

Georgetown Projesi

> *"Bu meşhur teknik destek projesi Türkiye Dışişleri Bakanlığı'nın Georgetown Üniversitesi'nin Yabancı Hizmetler Okulu'na bağlı Dil ve Dilbilim Enstitüsü ile 22 Aralık 1953'de imzaladığı anlaşma ile başlar. (…) Kasım 1958'de Georgetown ile Uluslararası İşbirliği İdaresi[11] arasında yeni bir anlaşma imzalanmıştır. 12 anlaşma değişikliğinden sonra, en son proje 30 Haziran 1965'de sonlanmıştır." (Doran, 1969, s. 40)*

Burada iki noktanın altını çizmek gerekiyor. Bunlardan ilki, dil öğrenimi ile ilgili bir anlaşmayı Millî Eğitim Bakanlığı'nın değil Dış İşleri Bakanlığı'nın imzalıyor olması ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın bahsinin geçmemesidir. Bu, ülkede dil öğretimi sonucunda nelerin elde edilebileceğine, katılımcıların hangi dil kullanım seviyesine geleceğinin değil diplomatik kaygıların ön planda olduğunu göstermektedir. İkincisi ise, güya iki ülke arasında imzalanan anlaşmanın uygulanması sırasında doğrudan iki ABD kurumunun yeni bir anlaşma ile değişiklikler yapabiliyor olmasıdır. Detaylarını bilmiyor olsak da bu da tuhaf bir durumdur ve belki de uygulamaların Türkiye tarafında pek de önemsenerek takip edilmediğinin bir göstergesi diye düşünmek de mümkündür.

[11] ICA – International Cooperation Administration, 30 Haziran 1951 – 4 Eylül 1961 yılları arasında ABD Dışişleri Bakanlığı'na bağlı olarak faaliyet göstermiş birimdir. Yabancı yardım operasyonlarını koordine etmiş ve askeri olmayan tüm güvenlik programlarını yürütmüştür (Records of U.S. Foreign Assistance Agencies, 1948-1961, 2020).

Projenin hedef ve amaçlarının ise Misyon tarafından önem sırasına göre şu şekilde ifade edildiğini yazar:

- *"Katılımcı adaylara İngilizce öğretmek*
- *Gazi İngilizce bölümü için öğretmen eğitilmesi*
- *Bu bölüm için modern bir müfredat oluşturulması*
- *Orta Öğretim ve Lise İngilizce metinlerinin hazırlığı*
- *Türk Silahlı Kuvvetleri için okuryazarlık malzemesi üretimi*[12]
- *Katılımcıları eğitmek ve öğretmek yetiştirmek üzere Yabancı Dil Enstitüsü kurulması*
- *Kendi kendine eğitim için İngilizce eğitimin otomatikleştirilmesi*
- *Teknik Yardım Projesi Tarih ve Analiz Raporu Proje No. 277-15-690-169, Katılımcı Dil Eğitimi, A.I.D. Programı A-1114, 30 Aralık, 65. (AID Kütüphanesinde Ankara, Türkiye) için simultane tercüme tesisi oluşturmak*
- *Siyasal Bilgiler Fakültesindeki İngilizce Bölümüne kadro sağlamak*
- *Yazları İngilizce öğretim seminerlerine yardım etmek ve Dil ve Tarih Fakültesinde ders vermek"* (Doran, 1969, s. 40-41)

Rapor, bundan sonraki bölümde hedef-amaç olarak yazılan her bir maddede elde edilen sonuçları özetler. 1954 – 1965 yılları arasında 3250 katılımcının eğitim aldığını, bu eğitimlerin 12 haftalık programlar halinde başladığını ancak sonraları 52 veya 60 haftalık programlara genişletildiğini, bu eğitim faaliyetlerinin tüm diğer amaçlar için bir katalizör vazifesini gördüğünü söyler (Doran, 1969, s. 41). Gazi Üniversitesi mezunlarından 56'sının Amerika'ya gönderildiğini, ancak bu kişilerin pek çoğunun Millî Eğitim Bakanlığı tarafından henüz derecelerini tamamlayamadan geri çağrıldığını, buna rağmen bu kişilerin Türkiye'deki en iyi eğitim alan kişiler olduklarını ve Gazi İngilizce Bölümü'nün güçlü hale gelmesinde rol oynadıklarını, Çapa'da maalesef böyle bir program yürütülmediğini not eder (Doran, 1969, s. 41-42). Doran bu konuda herhangi bir detaya girmemiştir, ancak bu öğrenci gönderimini mümkün kılan anlaşmanın MEB ile değil Dışişleri Bakanlığı ile

[12] Raporun ilerleyen sayfalarında bu maddenin İngilizce eğitimi ile ilgili olmadığı, Georgetown'ın okuryazarlık merkezleri için yardımcı olduğu ve başarılı bir uygulama olduğu yazılır (Doran, 1969, s. 44)

imzalanmış olduğunu hatırladığımızda, bu geri çağırmanın bir çatışma veya en azından bir koordinasyonsuzluk ve iş birliği eksikliği olduğunu söyleyebiliriz.

Georgetown Projesi ve Kitap Meselesi

Doran, Ortaöğretim ve Liseler için hazırlanacak metinler / kitap maddesine dair şu ilgi çekici ifadeleri kullanır: *"Georgetown projesinin başka hiçbir yönü bu kadar büyük sorun, yanlış anlaşılma ve kötü duygu yaratmamıştır." (Doran, 1969, s. 42).* Bir nevi çuvallamanın tarif edildiği bu bölüm, kitap meselesinin de Türkiye'deki dil öğretiminde nasıl ilginç ve süregelen bir çekişme alanına döndüğünün belki de ilk örneklerinden birini oluşturmaktadır. Bir kez daha ifade edebiliriz ki, kitap örneği de kişilerin, öğrencilerin İngilizce yetkinliklerini artırmak olması gereken ana amacın merkezde tutulmadığını, bunun yerine yer yer diplomatik ilişkilerin, kurumlar arası ve kurum içi rekabetlerin öncelendiğini göstermektedir. Araştırma sırasında bir sektör temsilcisi bu konuda şu görüşleri ifade etmiştir:

> "Bu bir kere sektörün, Türkiye'nin en büyük problemidir. Özel sektöre bakınca da bu sarmalın içinde hareket eden yani güncel otantik materyal ne demektir, bunun kıymetini bilmeyen, ben Pearson kitaplarını kullanıyorum Cambridge'in kitaplarını kullanıyorum deyip kendisini kişiliksizleştiren kendisini yok eden bir marka olmadığını onlarsız bir hiç olduğunu söyleyen sektör oyuncuları tabi ki bu sarmal içinde hareket ediyor. Bunun farkında olan, öğretmenini serbest bırakan müşterisinin öğrencisinin ihtiyacına odaklanan, ihtiyacı karşılamak amacıyla hareket eden kurslar ise bu anlamda gelişiyor. Yani güncel otantik materyal kullanımı, bildiğin şeyin İngilizcesini öğrenmek kolaydır." [Sektör Temsilcisi 3, Kurucu]

Kitap meselesi, bu çalışma kapsamında yapılan görüşmelerdeki görüşmecilerin ifadelerinden de anlaşılacağı üzere, bugün hala bir mücadele ve çekişme alanı olarak varlığını sürdürmekte ve halen kimsenin bu kitapların öğrencilere ne katabildiğini merkeze alan bir yaklaşım sergilemediği görülmektedir. Bu durum da bir yandan özel kurs sayılarının artmasına dair

uygun bir zemin oluştururken, bir yandan da kursların performansının ölçülmesi konusunda işe yararlık konusunda kuvvetli bir karşılaştırma olanağı sağlamaması bakımından da önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Rapora dönersek, kitapla ilgili Doran'ın anlattıkları şu minvalde şekillenmektedir. Bir kere o zamana kadar kullanılan Gatenby ve ardından gelen Faucett kitaplarının artık modern metotlara adapte edilemediğini not eder, bunlar yerine Georgetown'da bir ekip tarafından yazılan üç seri kitaptan ise sadece Gazi için yazılmış ileri düzey olanın Talim ve Terbiye tarafından onaylandığını, diğer ikisinden biri olan 6 kitaplık 'English Speaking Friends' serisinin ise sadece birinci kitabı onaylandığı için çok fayda sağlamadığını ve proje kapsamında onun yerine kaset destekli olan English 900 kullanıldığını yazar (Doran, 1969, s. 43). Neden böyle olduğuna dair ise yazma ekibinin herhangi bir soru gelmeden kitapların kabul edileceği varsayımı ile hareket ettiğini, karşı çıkışla karşılaşınca da A.I.D.'in kitapların onayını bir prestij meselesine çevirdiğini söyler (Doran, 1969, s. 43). Ardından şu ilginç değerlendirmelere yer verir:

> *"Bir kaynağım bana Millî Eğitim Bakanlığının hissiyatının, Amerikan Hükümetinin malzemelerini zorla Türklerin boğazından geçirmeye çalıştığı şeklinde olduğunu söyledi. Söylentilere göre, AID Georgetown malzemelerinin okullarda münhasıran kullanılmasını istiyordu. Diğer taraftan, AID paralarının boşa harcandığını hissediyor ve Bakanlığın itirazlarının Gatenby'de artık ayyuka çıkmış hatalarla karşılaştırıldığında çok önemsiz olduğunu düşünüyor. Bakanlığın resmi duruşuna göre ret sebebi metnin açıklama notlarında ve cümle kalıplarında çok fazla Türkçe içermesiydi. Bazıları ise kitapların içlerinde çok fazla Amerikan kültürü barındırdığını düşünüyordu. Ancak tartışmaya yer bırakmayan gerçek ise bu kitapların genel kullanım için çok pahalı olmalarıydı. (Doran, 1969, s. 43-44)"*

Doran'ın bunları yazmasından az önce, Türkiye ile daha köklü ilişkilere sahip İngiltere'nin çok daha diplomatik bir yaklaşım sergilediği ve kendi kaynaklarında bu tür sorunlara değinmediğini not edebiliriz. Belki bunda, British Council faaliyetleri çerçevesinde meclis ve diğer bürokratlara ve

ailelerine verilen İngilizce dersler çerçevesinde edinilen istihbaratlara dayanan bilgilerin de etkisi vardı. Türkiye ile ciddi anlamda yakınlaşması yeni yeni başlayan ABD'nin belli ki o dönemde henüz sahip olmadığı bir deneyimdi. Kim bilir, belki de bize aşikâr olmayan bir İngiliz – Amerikan çekişmesinin etkisi ile kitapların kabulü engellenmiştir.

Yabancı Dil Enstitüsü

Yabancı Dil Enstitüsü kurulması ile ilgili Doran, bunun Georgetown projesinin en somut mirası olarak düşünüldüğünü, pek çok sorun olsa da bir yıl gecikme ile beş binanın inşaatının bittiğini, başta bütçesi ve yönetimi ile bağımsız ve Gazi dil bölümlerini kapsayan bir yapıda düşünülmüş olsa da öyle olmadığını ifade eder (Doran, 1969, s. 45-46) ancak bu açılışın tam olarak ve nasıl bir kimlikle vücut bulduğunun detayını vermez. Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü'nün tarihçesinde o yılla ilgili *"1966'da gerek akademik personel gerekse eğitimi yeniden düzenlenen bölümde eğitim üç yıla çıkarıldı"* (Bölüm Hakkında, 2020) ifadesi yer almakla birlikte bunun kapsamına dair bir bilgi yoktur. Doran, bu enstitü ile ilgili akılcı planın profesyonel çatışma ve kıskançlık duvarına tosladığını yazar, Gazi direktörü, öğrenciler ve Milli Eğitim Bakanlığı'nı kapsayan çekişmelerden bahseder, en nihayetinde ortaya çıkan Gazi Yoğun Programı'nın yuvadaki kuş gibi bakıma muhtaç kaldığını, binaların başka bölümlerce işgal edildiğini, bakanlığın kitapların yeniden basılmasına izin vermediğini ve çeşitli yasaklardan dolayı AID'in ancak el altından kağıt ve çeşitli ofis desteklerini verebildiğini yazar (Doran, 1969, s. 46). Devlet Planlama Teşkilatı'nın bir kurtarma planına ihtiyaç duyulduğunu açıkça gördüğünü, başbakana yeniden yapılanma ve güçlendirme ile ilgili bir rapor sunduğunu ve bu kabul edilirse AID'in değerli bir rol oynayabileceğini ekler (Doran, 1969, s. 47). Doran'ın tüm olan biteni anlatma tarzı, kıskançlık, çatışma, uğraş, zorluk gibi kullandığı ifadeler bir anlamda harcanan enerjinin büyük bölümünün gerçekten çekişmelere, iç ve dış politik dengelerin tesis edilmesine harcandığını gösterir niteliktedir. Bir kez daha, öğrencilerin yabancı dil kullanımında yetkin hale

gelmeleri gibi temel bir amacın arka planda kaldığını, neredeyse görünmez olduğunu görürüz.

Uzaktan Eğitim Çabaları, Limasollu Naci, Fono

Öğretmen eksikliği ile baş etmek için planlanan 'Otomatikleştirilmiş İngilizce Dil Eğitimi' için Liselere yönelik 160 saatlik bir kaset serisinin ve basılı talimatların Georgetown Üniversitesi tarafından hazırlandığını ancak uygulamaya geçemediğini, bu çalışmaların daha sonra Türk Ordusuna ülke çapında yürüttükleri İngilizce Dil Programı'nda kullanılmak üzerine devredildiği söyler Doran (Doran, 1969, s. 47). Türkiye'de yaygın bilinen otomatikleştirilmiş veya uzaktan diyebileceğimiz bir uygulama Limasollu Naci isimli şirketin[13] mektupla öğretim adını verdiği sistemidir. Bugün varlığını hala devam ettiren şirket 1954 yılında kurulmuştur ve tarihçelerini *anlatırken "Amerika ve bazı Avrupa ülkelerinde yaygın olan bu sistemi, o günkü teknik zorluklar içinde 5-10 abone ile başlayıp onbinlerce aboneye ulaşmıştır" (Tarihçemiz ve Hakkımızda, 2020)* ifadelerini kullanmaktadırlar. Bugün gene varlığını sürdüren ve yine yaygın bilinen bir diğer kurum ise Fono adıyla bilinir. Web sitelerindeki bilgiye göre, 1953 yılında "correspondence education" (yazışmalı eğitim) ismiyle başlayan uzaktan eğitim sistemini Türkiye'ye ilk getiren kurum olduğu, 1958 yılında artan öğrenci sayısı ile taşınmak durumunda kaldıkları yazar (1953 Yılından Bugüne Fono, 2020). Aynı sayfada 1980li yıllarda açtıkları Fono yabancı dil eğitim dershanesinin[14] 6 yıl faaliyet gösterdiğini ve yine bu yıllarda çeşitli gazetelerde kupon karşılığı yayınların okuyuculara ulaştırıldığı yazmaktadır.

Uzaktan eğitim alanında bahsi geçen her iki kurumun da 1950lerde kurulması, kamu dışındaki alanda ihtiyacın ve talebin artık özel teşebbüsleri harekete geçmeye doğru ittiğini söyleyebiliriz. Detaylı tarihine ulaşamamakla

[13] Önemli bir deneyime ve tanıklığa sahip olduğunu düşündüğümüz bu kurum ile çalışma kapsamında görüşme yapılmak istenmiştir, yazılı iletişime cevap alınamamış, sözlü olarak kurum görüşme yapmak istemediğini iletmiştir.

14 Bu kurumun da deneyim ve tanıklık anlamında önemli olduğu düşünülmüş ve çalışma kapsamında kendileri ile görüşme talep edilmiştir, ancak bu talep "ilginize teşekkür eder yardımcı olamayacağımızı belirtiriz" şeklinde yanıtlanmıştır. (RE: Görüşme Talebi (İ.Ü. Sosyoloji Bölümü), 2019).

birlikte, yine aynı yıllarda Linguafon Enstitütüsü'nün faaliyetlerde bulunduğunu verdikleri bir gazete ilanı aracılığı ile biliyoruz. Resim 2'de görülen ilan (31 Ağustos 1961 Hürriyet, 2020) metninde tercüme, gramer, ezber gibi teknikler kötülenmekte, onun yerine plak desteği ile modern ve tabii yolla öğrenmeye vurgu yapılmaktadır. Londra'da 1901 yılında kurulan bu enstitünün (Our Heritage, 2020) Türkiye'de tam olarak hangi yıllarda faaliyet gösterdiği bilinmemekle birlikte, 2008 yılından bu yana Türkiye'de Gökdil Yabancı Dil Eğitim Merkezi tarafından temsil edildiğini biliyoruz (Gökdil Yabancı Dil Eğitim Merkezi, 2020). Aynı kaynakta 1972 yılında kurulduğu ve Türkiye'nin ilk ve en eski yabancı dil eğitim kurumu olduğu, 2011 yılından itibaren ise English Time ile birleştiği yazan Gökdil için, bu çalışma kapsamında yapılan görüşmeler ışığında bir dönem önemli ve etkili olduğunu söyleyebiliriz, ancak ilk ve en eski olduğu iddiası hiç yoktan Linguafon reklamının gösterdiği üzere doğru değildir.

Resim 2 Linguafon Enstitüsü'nün Gazete Reklamı



Doran'ın raporunda simultane tercüme ekipmanı ile ilgili olarak 1954 yılında Ankara Ticaret Odası tarafından talep edilmesine rağmen 24.000 Amerikan Doları değerindeki ekipmanın ancak 1968 yılında geldiğini, ancak ekipmanı koyacak yerlerinin olmaması sebebi ile İstanbul Üniversitesi İşletme Enstitüsü'ne devredildiğini ancak sonrasındaki akıbetinin bilinmediğini yazar (Doran, 1969, s. 47). Burada talebin ticaret odasından gelmesi, iş dünyasında yabancı dil ihtiyacının kendini daha fazla hissettirdiğinin bir işareti olarak okunabilir. Doran'ın aktardığı bir diğer ilginç olay ise, Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde verilen eğitimlerle ilgilidir. Aktarıma göre, 1955 yılında anadili İngilizce olan 4 kişi ve basit bir dil laboratuvarı ile başlayan destek, fakültenin arka arkaya "üç acı yıl boyunca" anlaşmaya aykırı bir şekilde üzerine düşen programı devralacak adayları belirlememesi sebebi ile Georgetown desteğini çeker, laboratuvarı geri almaya çalışsa da başaramaz ve daha sonra British Council bu yükü üstlenir ve fakültede yer edinir (Doran, 1969, s. 48). Yazarın aktardığı bu ve diğer olaylarda izlenen ortaklık, bir yanıyla bir arayış ve/veya bir destek arayışı söz konusu iken uygulama konusunda ise kimi zaman direnç seviyesine gelen bir çekişme söz konusu. Bu belki de bugün bile geçerli olan, bir yanıyla yabancı dil öğrenmek istiyorum, bir yanıyla da kendi kültürümü kaybetmek istemiyorum çekişmesinin kurumsal taraftaki bir yansımasıdır.

Georgetown Projesi'nin yıllık maliyeti Doran tarafından 346.000 Amerikan Doları ve 12 yıllık toplam maliyeti 4.150.000 Amerikan Doları olarak bildirilmiştir ve projenin çapı dikkate alındığında bunun mütevazi bir bütçe olduğu not edilmiştir (Doran, 1969, s. 49). Bu rakamları bugünkü değerlerine yaklaştırabilmek ve daha iyi bir fikir vermelerini sağlayabilmek için Dünya Altın Konseyi'nin istatistik rakamlarından yararlanıp oranlama yaptığımızda, toplam maliyetin bugünkü değerinin kabaca 180 milyon Amerikan Doları olduğunu (yıllık 15 milyon) belirtebiliriz[15].

[15] Konsey sayfasında yer alan ilk rakam 1 Ocak 1970'e, raporun yazılmasından iki ay sonrasına aittir. Hesaplamalarda 1 Ocak 1970 tarihli gram altın fiyatı 1.13 Amerikan Doları ve 2 Ocak 2020 tarihli gram altın fiyatı 49.10 Amerikan Doları baz alınmıştır (Gold Hub - Gold Price & Gold Market Data and Research from the World Gold Council, 2020).

Doran ayrıca Türk ve Amerikan Hükümetleri arasında pazarlıklar olduğunu not eder ve proje sonunda Misyon Direktörü James P. Grant'ın şu soruları sorduğunu aktarır:

> *"1. Siyasal Bilgiler Fakültesi, Amerika'ya neden katılımcı göndermemiştir?*
> *2. Ordu Okuryazarlık Programının etkisi ne olmuştur?*
> *3. Gerçekten, Türk Hükümeti İngilizce dil öğretimini desteklemekle ne kadar ilgilidir.*
> *4. Millî Eğitim Bakanlığı, Georgetown tarafından üretilen kitapları benimseyecek midir?*
> *5. Bu alanda başka bir resmi projenin olmasına gerek var mı?"* (Doran, 1969, s. 49-50)

Bu soruların ardından Grant'ın şu değerlendirmelerde bulunduğu aktarılır:

> *"Genel olarak Misyonun 11 yıl sonra projeyi sonlandırma kararı yönetimin Türkiye'nin bundan böyle gerekli İngilizce dili eğitimi için yeterli kapasiteye sahip olduğuna dair muhakemesidir. Türk – Amerikan Derneği'nin, Barış Gücü'nün, askeriyenin ve İngilizce eğitimi veren çeşitli akademik ve özel grupların etkililiği üç veya dört yıl öncesine kıyasla bugün çok daha yüksektir. Türk Hükümeti, eğer istiyorsa, elbette ki bir yabancı dil enstitüsü kurmak için gerekli binalar ve tesisler için yatırım yapabilir. Böyle bir okulun kadrosunu oluşturabilecek düzgün eğitilmiş yeteri kadar da Türk vatandaşına sahipler."*

Grant'ın bu sözleri ile aynı zamanda Türkiye'deki İngilizce dil eğitimi ile ilgili Amerikan ilgisini sürdüren iki ayrı kurumun var olduğuna işaret eder. Georgetown projesinin sonlandırılmasında bunun etkisinin altını çizmek gerekir. Dikkat çeken bir diğer husus ise, ilgili raporun yazıldığı 1969 yılında Türkiye'deki dil öğretim kapasitesinin artmış olduğuna dair sarf edilen sözlerdir. Bu kapasiteden bahsedilirken aynı zamanda özel grupların da artık aktif ve etkili olduğuna da işaret etmektedir. Bununla beraber, Grant gerek yönelttiği sorularda gerekse bir enstitü kurulması ile ilgili cümlesindeki "eğer

isterse" ifadesi ile Türk Hükümetinin İngilizce eğitimi desteklemek konusunda gönülsüz olduğuna dair fikir beyan eder. Grant'ın gönülsüzlük olarak ifade ettiği şey, bugün geriye dönük değerlendirme yaptığımızda, bizim bu çalışmada vurguladığımız yabancı dil öğrenme gerekliliğine duyulan inanç ile yabancı dil öğrenmenin Türk kültürüne zarar verebileceğine dair inanç arasındaki çekişme olarak da yorumlanabilir.

Doran'ın raporu Georgetown Projesini oldukça detaylandırdıktan sonra diğer yedi alt başlığın her birine dair kısa kısa bilgiler verir.

Türk Amerikan Derneği (TAD)

Yedi başlıktan ilki USIS[16] ve Türk Amerikan Derneği (TAD)'dir. İkisi arasındaki ilişki, USIS Kültür Ofisi İngilizce öğretim yetkilisinin aynı zamanda Türk Amerikan Derneği'ndeki kursların direktörü olduğu bilgisidir (Doran, 1969, s. 51). 1951 yılında kurulan TAD'ın kurucu üyeleri arasında Milli Eğitim Bakanı Tevfik İleri, milletvekilleri Cemal Köprülü ve Prof. Halide Edip Adıvar, İstanbul Üniversitesi Rektörü Ömer Saraç, ABD Büyükelçisi George Wadsworth ve Robert Kolej Müdürü Floyd Black sayılır ve *"kuruluşundan bu yana, pek çoğu gelişim yıllarında kursa kaydolan ve şimdi ülkemizin devlet, iş ve kültür alanlarında birer lider haline gelen on binlerce Türk vatandaşı için yüksek kaliteli İngilizce dil eğitimi ve kültür programları sunmuş, kaliteli İngilizce eğitim programları sunan diğer kurumları da desteklemiştir"* ifadeleri yer alır (TAD Tarihçe, 2020). Yabancı dil talebinin yükseldiği dönemde kendisini kurs olarak tanımlayan ve bugün hala varlığını sürdüren bir

[16] USIS, United States Information Services'in kısaltmasıdır. USIA, United States Information Agency olarak da bilinmektedir. İnternet arşivinde bulunan 1998 tarihli bir broşürlerinde, 1953 yılında kurulduğu, amacının Amerikan dış politikasını destekleyecek şekilde kamu diplomasisi yapmak olduğu ve 1999 yılı Ekim ayında Dışişleri Bakanlığı ile entegre olacağı yazar (USIA, 1998, s. 5). Kamu diplomasisi ise aynı kaynakta, yabancı kamuoyu ile uluslararası bilgi, eğitim ve kültür değişim aktiviteleri aracılığı ile doğrudan ilişki kurarak geleneksel diplomasiyi tamamlamak ve güçlendirmek olarak açıklanmaktadır. Ajansın adı, doğrudan çevrildiğinde Amerikan Bilgi Ajansı olarak isimlendirilebilir, Türkçedeki çeşitli kaynaklarda, bilgi yerine istihbarat, basın ve kültür merkezi, halka ilişkiler gibi kavramların da kullanıldığı görülmüştür (Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, 2020) (Yunanistan Cumhuriyeti Türkiye'deki Yunanistan İstanbul Başkonsolosluğu, 2020) (Sabah Gazetesi, 2020).

kurumun da yine bir Türk – Amerikan iş birliği çerçevesinde ve USIS yönetiminde yürütüldüğünü görüyoruz.

USIS ve TAD iş birliği maddesinde yürütülen faaliyetler arasında ilk sırada İngilizce Öğretmenliği Yaz Seminerleri (USAID, USIS, British Council sponsorluğunda ve MEB tarafından belirlenen katılımcıların da kısmen ücret ödemesiyle) yer alır, 17 yıl boyunca devam eden bu seminerlerin Bakanlık tarafından AID, Fulbright ve British Council programlarına katılım için bir ön koşul kabul edildiği not edilir (Doran, 1969, s. 51). Diğer faaliyetler ise English Teaching Forum isimli derginin dağıtımı, British Council ile birlikte yürütülen Gazi ve ODTÜ'deki dil bilim kulüplerinin sponsorluğu, haftalık olarak Ankara T.V.'de yayınlanan "Adventures in English" (İngilizce Maceraları) isimli bir televizyon programı ve TAD'ın İngilizce Kursları sayılır (Doran, 1969, s. 52-53). Bu raporda tanımlanan haliyle, söz konusu kurslar tam olarak bugün anladığımız haliyle faaliyet göstermişlerdir. Raporda, TAD'ın bu kursları kurulduğu ilk yıldan itibaren başlattığı, Ankara, İzmir ve Adana'da sınıflar olduğu, bunların önemli bir gelir kaynağı ve üyelik için bir cazibe oluşturduğu yazılır (Doran, 1969, s. 53). Başlangıç, orta ve ileri seviye kurslar düzenlendiği, bunların geç öğleden sonra ve akşam erken saatlerde olduğu, öğretmenlerin genelde ek gelir elde etmek isteyen yerel öğretmenlerden oluştuğu, ayrıca talep üzerine bakanlıklar, okullar, iş dünyası ve profesyonel gruplar için de yarı yoğun özel kurslar düzenlendiği, kayıtlı kursiyer sayısının ise üç şehirde toplam 4000 öğrenciyi bulduğu yazılır (Doran, 1969, s. 53). Verilen öğrenci sayıları, 'önemli bir gelir kaynağı' ifadesi, birden fazla şehirde bulunma ve özel sınıflar açabilme kabiliyeti gibi unsurlar bir arada düşünüldüğünde, TAD'ı ilk yaygın özel kurslardan biri olarak kabul etmek mümkün hale geliyor.

TAD'ın kurslarına katılan öğrencilerin devam durumlarına dair yazılan şu ifade de dikkat çekicidir:

> *"Normal sınıflarda kursu bırakma oranı yüksek, ancak yarı-yoğun sınıflarda düşüktür, elbette ki bu sonraki gruptakilerin çalışmaları ile*

ilgili somut bir amaca sahip olmalarından ileri gelir." (Doran, 1969, s. 53)

Bu çalışma kapsamındaki boyutlardan biri olan kursların performansı ekseninde baktığımızda bu çok önemli bir ifadedir. Şöyle ki, bu çalışmanın varsayımlarından biri de kursların performanslarının sadece kursu tamamlayan bireylerin dil öğrenmesi veya öğrenememesi boyutunda değerlendirilemeyeceği olmuştur. Bu bağlamda kursu bırakanların bırakma sebepleri de kurs performansı bağlamında ele alınmış gerek görüşmeler aşamasında, gerekse literatür taramasında bu konu gündemde tutulmuştur. Görülmüştür ki, bu hem dilbilim literatüründe önemli bir yere sahip bir konu olarak yer almakta, hem de Türkiye'nin özel kurs hikayesinde sıklıkla karşımıza çıkan bir olgu olarak görünmektedir.

> "Bırakanlar: kopuyor. Ben öğrenemem diyor. Öğrenme nedeninin ne kadar güçlü olduğuna bağlı. Ders çalışmıyor, öğretmen kaynaklı sıkıntılar oluyor, iş öğrencide bitiyor." [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu]

Doran'ın açıkça ifade ettiği, net bir amaca sahip olmak kursu bırakma bırakmama bağlamında katılımcı ile ilgili bir konu olarak görünse de bu amaca ulaşılabileceğine dair inancın pekiştirilmesi ve kişinin amacına hizmet eder şekilde derslerin uyarlanabilmesi de önemli görünmektedir. Dikkat edilirse, raporda da kursu bırakmayanların yarı-yoğun sınıflarda olduğuna vurgu yapılmıştır; raporda daha öncesinde bu yarı-yoğun sınıfların bakanlıklar, okullar, iş dünyası ve profesyonel gruplardan gelen taleplere cevaben özel olarak düzenlendiği bilgisi de yer almıştır.

Amerikan Barış Gönüllüleri (The Peace Corps)

1960 yıllarda Türkiye'de faaliyet gösteren bir diğer Amerika destekli proje ise Amerikan Barış Gönüllüleri'dir (The Peace Corps). 1 Mart 1961 yılında kurulan örgüt, amacını "Barış Gönüllüleri dünyanın en acil mücadele alanlarında sürdürülebilir çözümler geliştirmek üzere yurtdışındaki topluluklarla iş birliği geliştirir ve bunu da Amerika'nın en seçkin kaynağını, insanlarını kullanarak yapar" şeklinde tanımlamakta, ve kuruluşundan bu yana 142 ülkede 240.000 Amerikalının bu kapsamda hizmet ettiğini

belirtmektedir (2020 Factsheet, 2020). Bu tez çalışması kapsamında web siteleri ilk ziyaret edildiği 27.11.2019 tarihinde ise şu şekilde tanımlanmaktaydı "Barış Gönüllüleri Amerikan Hükümeti tarafından yürütülen bir gönüllü programıdır. Resmi misyonu teknik yardımlar yoluyla yurtdışında sosyal ve ekonomik gelişim sağlamak, hizmet edilen nüfus ile Amerikalılar arasında karşılıklı anlayışı geliştirmektir." (Peace Corps, 2019)[17]. Bu tanımda en dikkat çekici ifade ise "resmi misyonu (its official mission)" ibaresidir ve sanki kurumun bir resmi bir de gayri resmi iki ayrı misyonu vardır izlenimi vermektedir. Barış Gönüllüleri'nin kuruluşu, Başkan John F. Kennedy'nin 1 Ekim 1960'da Michigan Üniversitesi'nde yaptığı 'beklenmedik ve doğaçlama' bir konuşmasına ve orada öğrencilere hitaben sorduğu "Kaçınız, gelişen dünyada yaşayarak ve çalışarak ülkesine ve barış mücadelesine hizmet etmeye istekli?" sorusuna dayandırılır ve oluşum süreci için Kennedy'ye ithafen 'yarattı' kavramı tercih edilir (The Founding Moment, 2020). Resmi web sitelerinde Türkiye'deki faaliyetlerin 1962 – 1971 yılları arasında sürdüğü ve toplam 1457 gönüllünün hizmet ettiği belirtilir (Regions & Countries, 2020). Soysal makalesinde Türkiye'deki faaliyetler ile ilgili şunları ifade eder:

> *"Verilere göre gönüllülerden 803 kişi İngilizce öğretmenliği görevinde, ortaokul, lise maarif koleji, eğitim enstitüleri, sanat okulları ve üniversiteler gibi çeşitli yerlerde çalışmıştır. (…) Barış Gönüllüleri'nin en fazla çalıştığı alanın eğitim olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de 1960 yılı sonrasında yabancı diller arasında en fazla İngilizcenin ön plana çıkarıldığı görülmektedir. İngilizce öğretiminin bu denli yoğun bir şekilde faaliyetler içinde yer alması, İngilizcenin eğitim hayatında nasıl daha ön plana çıktığını ve etkisinin arttığını göstermesi açısından önemlidir."* (Soysal, 2015, s. 122,123)

[17] Referans 27.11.2019'da peacecorps.gov adresinden detaylı notlaştırılmış ancak ekran görüntüsü maalesef alınmamıştır. 07 Nisan 2020'de yeniden ziyaret edildiğinde bu ifadelerin siteden kaldırıldığı görülmüş, aramalarda da site ile doğrudan ilişkilendirilebilen bir kaynak bulunamamıştır. Ancak başka bir resmi kurum olan VSFS isimli sitede Barış Gönüllüleri ile ilgili bir başvuru formunun proje tanımı bölümünde burada sunulan tanımın aynısı yer almaktadır (Team Up with Peace Corps on a new End-User Application, 2020). Aynı tarihte Wikipedia üzerindeki Peace Corps tanımı da Kasım 2019'daki ile uyumludur (Peace Corps, 2020).

Buradaki ifadeler, çalışmamızda çeşitli vesileler ile ifade ettiğimiz İngilizceye olan talebin arttığı ve bunun devlet olanakları dışında kurs veya başka seçenekler tarafından tamamlanmaya çalışıldığını destekler niteliktedir. Doran ise raporunda Barış Gönüllüleri ile ilgili şu ifadelere yer vermektedir:

> *"Barış Gönüllüleri İngilizce öğretme faaliyetlerine 1962'de başlamıştır. Ondan sonra da gönüllülerin işe yarar tek çabası olarak devam etmiştir. Bunun sebepleri şunlardır: (1) eğitim, Türk Hükümetinin ekonomik olmayan öncelikleri arasında hemen savunmanın ardından ikinci sıradadır, (2) Barış Gönüllüleri, bu ihtiyacın karşılanmasına 12 haftalık eğitimden geçirdikten sonra İngilizce öğretmeni olarak işlev görecek beşeri bilimler yüksek okulu mezunlarını (AB generalist[18]) kullanarak yardımcı olabilir, ve (3) Türk Hükümeti genel olarak gönüllülerin en işe yarar işinin bu olduğu konusunda hem fikirdir." (Doran, 1969, s. 53-54)*

Bu ifadelerin ardından 1962-1970 arası yıl yıl gönüllü sayıları ve çalışılan saha sayıları verilir ve yazar en son olarak Barış Gönüllülerinin ayrılmasının mevcut öğretmen eksikliğini daha da ciddileştireceğini söyler (Doran, 1969, s. 54-55). Türkiye'nin öncelikleri bağlamında ifade edilen sözler bir önceki paragrafta yer verilen Soysal'ın görüşleri ile örtüşmektedir. Devletin dil ve İngilizce eğitimini önemsediği, adımları desteklediği ve/veya iş birliğine gittiğinin işaretlerini görüyoruz. Bir kez daha belirtmek gerekir ki, bu desteği eğitim vermek, hizmet sağlamak olarak alabiliyor olsak da buradan illa ki kişilerin dil öğrendiğinden emin olmak gibi adımların atıldığını anlamak mümkün olamıyor. Belki de hizmeti sağlamak ve olanaklar sunmanın, bir nevi kendiliğinden otomatik olarak dilin öğrenilmesini sağlayacağına dair bir inanç veya temenni vardı.

[18] Doran'ın kullandığı bu "AB generalist" ifadesi kendi raporunda tanımlanmamıştır. Başka bir kaynak ise bunu şöyle tanımlar: "… geleneksel "A.B. generalistler" (ABG), beşeri bilimler (liberal arts) yüksekokullarından mezunlarından -genelde yirmili yaşlarında kadın ve erkek- oluşur, genelde kendilerine verilen teknik eğitim denizaşırı ülkeye gelmelerini takip eden birkaç haftada verilen eğitimle sınırlıdır." (Stafff Survey Team, 1976, s. 6) Söz konusu ifadeye verilen dipnotta ise "daha önceden öğretmenlik deneyimine sahip olanlar bu eğitimden istisnadır" ibaresi vardır.

Fulbright Türkiye

Bugün Türkiye'de de hala faaliyetlerine devam eden ve Doran'ın raporunda yer verilen bir başka kurum ise Fulbright Türkiye komisyonudur. Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu, internet sitelerinde şu şekilde tanımlanır:

> *"Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu, ya da diğer bir adıyla Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Kültürel Mübadele Komisyonu, 1949 yılında Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri arasında imzalanan ikili anlaşma ve Türkiye Büyük Millet Meclisi'nden geçen 13 Mart 1950 tarih ve 5596 sayılı kanun çerçevesinde çalışmalarına başlamıştır. Komisyonumuz, Türk ve Amerikalı üniversite mezunlarını, akademisyenleri, sanatçıları ve kamu görevlilerini eğitim, yaşam ve seyahat masraflarını kapsayan burslarla desteklemekte ve ABD'de eğitim almak isteyen Türk öğrencilere eğitim danışmanlığı hizmeti sunmaktadır. Komisyonumuz, Türk ve Amerikan halkları arasında eğitim ve kültürel değişim yoluyla ortak bir anlayış geliştirmek için kurulmuştur. Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu yönetimi, Yönetim Kurulu ve Genel Sekreterlikten oluşmaktadır. Komisyonumuzun Yönetim Kurulu üyeleri, Türk ve Amerikan Hükümetleri tarafından atanmakta ve bu üyeler her iki ülkeyi temsil etmektedirler. Komisyonumuzun bütçesi 1949 yılındaki kuruluşu itibariyle, Türk ve Amerikan Hükümetleri tarafından ortaklaşa oluşturulmaktadır…" (Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu, 2020)*

Fulbright'ın Amerika'daki başlangıcı ise, 1945 yılında Senatör J. William Fulbright'ın Kongre'ye sunduğu tasarının 1 Ağustos 1946 yılında Başkan Truman'ın imzası ile yürürlüğe girmesiyle olmuştur (History, 2020). Aynı kaynağa göre amacını "eğitim, kültür ve bilim alanlarında öğrenci değişimi yoluyla uluslararası iyi niyeti teşvik etmek" olarak tanımlayan kurum, kendi ifadesi ile Amerikan Hükümeti tarafından desteklenen eğitime dair uluslararası değişim programlarının amiral gemisidir.

Doran raporunda komisyonun İngilizce Öğretimi Yaz Seminerleri'ni desteklediğini, Amerikan edebiyatı profesörlerinin İstanbul, Ankara ve Hacettepe'deki İngiliz Dili bölümlerine destek olduğunu, çeşitli şehirlerde

Yabancı Dil Kolejlerindeki İngilizce eğitime sponsor olduğunu, 65 Türk öğretmenin modern dil tekniklerini öğrenmek üzere bir dönem Amerikan Üniversitelerinde eğitim almasına aracılık ettiğini ve 26 Türk öğrencinin İngiliz ve Amerikan edebiyatı okumak üzere Amerika'ya gönderildiğini yazar (Doran, 1969, s. 55-56).

Bu ilişkinin sonraki yıllarda da dil öğrenimini de kapsayan şekilde devam ettiği görülür. Örneğin, "1951-1981 yılları arasında Fulbright Eğitim Komisyonunca 192 öğretim üyesi, 759 öğrenci, 139 öğretmen 47 sosyal hizmet bursu sağlanmış, 129 ABD'li İngilizce öğretmenine kolej ve Anadolu Liseleri'nde çalışmak üzere burs verilmiştir. (Güneş, 2009, s. 35)"

AID İngilizce Dil Programı

İlgili dönemde 1965-66'da yürütülen bir başka program ise doğrudan AID adıyla AID İngilizce Dil Programı adını taşır. Georgetown projesinin bitmesinin ardından boşluğu doldurmak için Türk Amerikan Derneği ile birlikte başlatılan bu program bir yıl sürdürüldükten sonra Gazi Yoğun Programına devredilir, proje ondan sonra İngilizce yeterliliğin test edilmesi ve taşrada İngiliz Dili Eğitimi gibi iki alana yönelir (Doran, 1969, s. 56). İzmir, Erzurum ve Denizli'de Topraksu ve Tarım Bankası için başlayan eğitimler artan taleple beraber 26 şehirde 37 organizasyon içinde yer alan 52 sınıflık bir program haline gelir, sulama, su işleri, otoyol, tarım ve Zonguldak kömür madeni ve çelik tesislerinden gelen katılımcılar kendi kitaplarını alırlar ve öğretmenlere maaşlarını öderler (Doran, 1969, s. 56-57). Burada tanımlanan destek ile oluşturulan yapı yetişkinler için düzenlenen kursvari oluşumlara işaret eder. Bu oluşumların daha sonrasında bu şehirlerde oluşacak kurslar için bir farkındalık yarattığı ve ihtiyacı ayyuka çıkardığı düşünülebilir.

Ford Vakfı

Ford Vakfı ise ilgili dönemde Amerikan destekli başka bir proje olarak Doran tarafından ifade edilmiştir. Vakfın bu çalışma açısından yürüttüğü en önemli çalışma 'Spoken English for Turks' ya da yapılan görüşmelerde sıkça

ifade edildiği adıyla SEFT isimli kitap serisidir. Çalışma açısından önemi, bu kitapların kurslar tarafından da kullanılmış olmasında yatmaktadır.

> "DİLKUR'da, ODTÜ'de yıllarca kullanıldı SEFT, fakat sonra piyasa koşulları değişti, Oxford devreye girdi, kitap getirdi, Cambridge falan derken SEFT'in hükmü kalmadı" [Sektör Temsilcisi X]

Yazım aşamasına dair daha önce bilgi paylaştığımız bu kitap serisi için 1962-1968 yılları arasında toplam 334.000 Amerikan Doları harcandığı ifade edilir (Doran, 1969, s. 58). Toplam harcanan miktarın bugünkü para ile karşılığının 14,5 milyon Amerikan Dolarına denk geldiği[19] hesaplandığında projeye atfedilen önem daha da bir ortaya çıkmaktadır. Gene 1964 yılında vakfın ODTÜ'ye üç yıllık bir destek verdiği, bununla 28 kişilik bir laboratuvar kurulduğu, Amerikan danışmanların maaşlarının ödendiği, SEFT kitapları için sübvansiyon sağlandığı ve ODTÜ'deki bu başarıların görülmesinden sonra Dr. Doğramacı (İhsan Doğramacı[20]) tarafından benzer bir desteğin Hacettepe Üniversitesi için de istendiği belirtilir (Doran, 1969, s. 58). Ford Vakfı'nın desteğinin kesilmesinin ODTÜ Yabancı Diller Yüksekokulu'nun çalışmalarında negatif etkisi olduğu görülür. Web sitelerindeki mevcut tarihçe sayfası, 1969-1982 yılları arasını 'hayli çalkantılı' ve 'sancılı yıllar' olarak adlandırır, bu dönemde 9 ayrı müdürün yöneticilik yaptığını paylaşır, ve sıkıntıya dair "ODTÜ mezunlarının İngilizce düzeyleri konusunda kamu oyunda oluşmuş olan 'olumsuz imaj' belki de bu dönemlerde ortaya çıkmıştır" denildikten hemen sonra "Ford Foundation'ın desteği kesilmiş, uzmanlar grubu ayrılmıştır" ifadesini kullanır (Tarihçe: Sancılı Yıllar, 2019).

[19] Hesaplamalarda 1 Ocak 1970 tarihli gram altın fiyatı 1.13 Amerikan Doları ve 2 Ocak 2020 tarihli gram altın fiyatı 49.10 Amerikan Doları baz alınmıştır. (Gold Hub - Gold Price & Gold Market Data and Research from the World Gold Council, 2020). Kaynak tutarlılığı açısından Dünya Altın Konseyi'ne bağlı kalınmıştır, ancak konseyin açık olarak sunduğu en eski veri 1970 tarihli olduğundan bu rakam baz alınmış, ancak 1968 yılına ait altın rakamlarının başka kaynaklarda 1970 seviyesi ile hemen hemen aynı olduğu görülmüştür.

[20] 1981-1992 yıllarında Yükseköğretim kurumu (YÖK) Başkanlığını da yürütmüş olan İhsan Doğramacı, ilgili yıllar sırasında 1963-1965 yıllarında Ankara Üniversitesi Rektörlüğü, 1965-1967 yıllarında ODTÜ Mütevelli Heyeti Başkanlığı ve 1967-1975 yılları arasında Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü görevlerini yürütmüştür. (İhsan Doğramacı, 2020)

Doran'ın British Council Karşılaştırması

Doran'ın bu tez kapsamında ele alınan önemli bir kurum olan British Council aktiviteleri ile ilgili söyledikleri de önem arz etmektedir. Bu bağlamda ilk ayrım, İngilizce dili ile ilgili gösterilen çabalar ile ilgili olarak, Doran, Amerikalıların Türk Amerikan Derneği, Fulbright ve USIS tarafından yürütülen tüm aktivitelerin British Council tarafında tek bir çatı altında yürütüldüğünü söyler, Türk – İngiliz Derneği tarafından tüm seviyeler toplamında yaklaşık 3000 öğrenciye eğitim verildiğini yazar (Doran, 1969, s. 59).

Türk – İngiliz Kültür Derneği adı ile faaliyetlerini ve İngilizce kurslarını sürdüren kurumun web sitesi, derneğin kuruluşu ile ilgili şu ifadelere yer vermektedir:

> *"Türk-İngiliz Kültür Derneği / The Turco-British Association (TBA) Türkiye Cumhuriyeti ile Birleşik Krallık arasında ikili Kültür anlaşması ile T.C. İçişleri Bakanlığı'na tabi olarak 1951 yılında kurulmuş bir Dernek'tir. Derneğin amacı, Türkiye ile Birleşik Krallık arasında esasen mevcut kültür bağlarını Türkiye yönünden kuvvetlendirmek ve geliştirmektir. Dernek, amacını gerçekleştirmek için İngilizce ve Türkçe kursları açar, dil öğrenimini teşvik ve sosyal sorumluluk projeleri kapsamında karşılıksız burslar verir, konferanslar, sergiler, konserler, film gösterileri gibi, herkese açık ve ücretsiz kültür faaliyetleri düzenler. Dernek, işleyiş ve faaliyetlerinde kâr amacı taşımaz, kazanç paylaşmaz. Yalnızca düzenlediği kurslardan aldığı ücretlerle tüm eğitsel, sosyal ve kültürel etkinliklerini gerçekleştirir."* (Hakkımızda, 2020)

Doran, British Council'ün kurs faaliyetleri dışında, Türk İngilizce öğretmenleri için İngiltere'ye çalışma gezileri düzenlediğini, yaz okullarını desteklediğini, Barış Gönüllüleri'nin karşılığı olan Britanya Denizaşırı Gönüllü Programı çerçevesinde öğretmen sağladığı, ancak Milli Eğitim Bakanlığı'nın 1969 yılında çok sayıdaki Amerikan Barış Gönüllüleri sayısını dengelemek için 15 öğretmen istemesine rağmen sadece 6 öğretmen verildiği ifade edilir, son olarak da British Council'ün de tıpkı Fulbright ve Türk Amerikan Derneği gibi finansal sıkıntı yaşadığı için kısıtlamalara gittiği ifade edilir (Doran, 1969,

s. 59-60). Amerika – İngiltere arasındaki gönüllü öğretmen sayısı ile ilgili denge arayışına dair bu ifadeler de diplomasi çabasının öncelendiğinin başka bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Doran'ın raporunda bahsi geçen bakanlıklara ait değerlendirmelerin tamamında bu önceliklendirme dikkat çeker, buna rağmen kitaplarla ilgili bir vaka dışında *-ki onda da tanımlanan durum kitabın başka bir politik mücadelede araç olarak kullanıldığı şeklindedir-* sağlanan İngilizce eğitimlerin içeriği ile ilgili bir kaygının Amerikalılara yansıtılmadığı ve Amerikalılardan böyle bir beklenti içine girilmediği gözlenmiştir.

Türk Silahlı Kuvvetleri Programı

Doran'ın raporunda kendine yer bulan son proje ise Türk Silahlı Kuvvetleri Programı adını taşır, burada Askeriyenin ülkedeki en iyi programa sahip olduğu, Kara, Hava ve Deniz Kuvvetlerindeki dil okullarına Lackland Hava Kuvvetleri'ndeki USAF Savunma Dil Enstitüsü (USAF Defence Language Institute) tarafından danışmanlık yapıldığı ve organize edildiği, bu kursları bitirenlerin neredeyse mükemmel (near perfect) İngilizce konuştukları yer alır (Doran, 1969, s. 60).

Bu kadar güçlü sonuçlar üreten bu deneyim raporda detaylandırılır, Kara Kuvvetleri'ndeki deneyime dair şu ifadeler özellikle dikkat çeker: *"Bu, bir Türkün İngilizce öğrenmede yaşadığı zorlukları tam olarak bilen Amerikan eğitimli bir yarbay tarafından üretilen özel bir kurstur." (Doran, 1969, s. 61).* Devleti bir bütün olarak ele aldığımızda, Türklerin İngilizce öğrenmede yaşadığı zorlukların neler olduğu bilgisinin olduğunu, bu bilginin orduda "neredeyse mükemmel" olarak nitelendirilen şekilde çalıştığı ve sonuç ürettiği görülürken, aynı döneme dair tüm değerlendirmelerde kullanılan metotların ve uygulanan tekniklerin gerek ortaöğretimde gerekse yüksek okullarda sonuç vermediğinin görülmesi üzücü bir durumdur. Maalesef devletin bir kurumunun başka bir kurumla bağının ve bilgi paylaşımının sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın ele aldığı kursların da kendine aşmak üzere baz aldığı kurumların devlete bağlı okullar olduğu, buradan kaynaklanan boşluğu doldurmaya çalıştığı düşünüldüğünde, kamudaki bu eksikliklerin

performans açısından kurslara yansımadığını düşünmek mümkün olmayacaktır.

ABD Merkezli Projelerin Sonuçları

Çalışma kapsamında önemli bulduğumuz rapora geniş ölçüde yer verdik. Raporun sonuna geldiğimizde Doran'ın iddialı ve keskin ifadelere yer verdiği görülür. İlk giriş paragrafı özellikle ilgi çekicidir;

> *"Bu alanda bir şey yapılması gerektiği aşikardır. Yazar açısından aynı derecede aşikar olan başka bir şey ise, bugünkü liderlik boşluğuna (vacuum of leadership) yakın çalışan hiçbir Türk veya yabancı uzmanın bildiğini okumasının hiç bir işe yaramayacağıdır." (Doran, 1969, s. 63).*

Bu görüşü desteklemek için ordudaki, ODTÜ ve Hacettepe'deki çalışmaları ve alınan sonuçları gösterir, burada kullanılan liderliğin açıkça belirlenen hedeflere ulaşmayı sağladığını söyler, üniversite tarafında bu liderlerin "iki büyük insan" ifadesi ile Kemal Kurdaş ve İhsan Doğramacı olduğunu yazar, AID'in destek çalışmalarını sürdürebilmek için bu şekilde bir liderliğe ihtiyaç duyduğunu belirtir (Doran, 1969, s. 63).

1960ların sonlarına dair toplumdaki beklenti ve dil öğrenme talebi ile ilgili Doran sonuç bölümünde şu ifadelere yer verir:

> *"Yazar, birçok yönetici, öğretmen ve öğrencide yabancı bir dilde kullanışlı bir yeterlilik seviyesine ulaşmak üzere çok popüler bir talep olduğunu vurgulamak ister. Mevcut durumun kötüleşmesi durumunda bu talep daha dirençli hale gelecektir. Bu gelecek için en iyi umut." (Doran, 1969, s. 63-64).*

1969 sonu itibariyle mevcut programların USIS, TAD, British Council, Fulbright ve AID olduğunu ancak finansal kısıtların aktivitelerin çapını düşürdüğü, bununla beraber bu programların Türkiye'ye uygun olduğu, gönüllü öğretmenlerin problemlerinin çözülmesi gerektiği gibi ifadeler yine raporda yer alır (Doran, 1969, s. 64). Rapor ayrıca dört somut öneriye yer verir:

"1. Ülke çapında bir dil öğretimi konferansı düzenlenmelidir. Kıskançlık ve kayırmacılık suçlamalarından kaçınmak için tüm diller temsil edilmelidir. Mevcut programların tüm yönleri gözden geçirilmeli ve katılımcılara birbirlerini tanımaları için fırsat sunulmalıdır. AID ve diğerleri, katılımcıların seyahatlerinin ve günlük harcırahlarının bir kısmını veya tamamını ödeyerek yardımcı olabilir.

2. Uygulamalı dilbilimin statüsünü ülkede saygın bir mesleğe yükseltmek için çaba gösterilmelidir. Mevcut İngilizce Filoloji departmanlarında kürsüler kurulmalı ve yabancı burslar çekici ve kolayca elde edilebilir hale getirilmelidir.

3. İyi programlar kuran okullar, bunları düzgün bir şekilde yürütmek için ihtiyaç duydukları ekipmanı almalıdır.

4. Türk Hükümeti her ne zaman üzerinde çalışılabilir bir Ulusal Dil Akademisi planı ile gelirse, Misyon buna mukabil onu çok taraflı bir yardım çabası ile desteklemelidir." (Doran, 1969, s. 64)

Doran raporunu *"yüzyıllar sonra Homeros'un dileği hala geçerlidir"* notu ile paylaştığı şu alıntı ile bitirir: *"Hem söz söyleyebilesin hem de iş yapabilesin diye. Chapman'ın İlyada'sı IX" ("That thou might'st speak, when speech was fit, and do, when deeds were done." Chapman's Iliad, IX)* (Doran, 1969, s. 65). Raporda ayrıca ek olarak okullarda okutulan kitapların ve fiyatlarının listesi bulunur.

1.4.2. Avrupa ile İlişkiler

1970'lere doğru yaklaştıkça Avrupa etkilerinin izleri görülmeye, İngilizce eğitim öğretimin şekillendirilmesinde bu defa da Avrupa eksenli politikaların dikkate alınmaya ve yer etmeye başladığı görülür.

Bu yıllarda dikkat çeken bir faaliyet bu eğilimin önemli ipuçlarını sağlar. Türkiye'nin ev sahipliğinde Avrupa Konseyi tarafından 1966 yılında bir konferans düzenlenir. Sınırlı bilgiye ulaşabildiğimiz bu konferansla ilgili ulaşılan bir kaynak, konferansın 10 gün sürdüğünü ve isminin "Ortaöğretimde

Yabancı Dil Öğretimi *(Foreign Language Teaching in Secondary Schools)*" olduğunu, 17 ülkeden *(Avusturya, Belçika, Kıbrıs, Danimarka, Almanya Federal Cumhuriyeti, Fransa, İzlanda, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, Malta, Hollanda, Norveç, İsveç, İsviçre, Türkiye ve İngiltere)* Milli Eğitim Bakanlıkları temsilcilerinin katılımıyla Avrupa Konseyi'nin himayesinde Türk Hükümeti'nin sponsorluğunda düzenlendiğini söyler (Forum News and Ideas, 1967, s. 26). Böyle kapsamlı bir konferansın Türkiye'de yapılıyor olması Türkiye'nin dil politikalarında artık bir yandan da Avrupa merkezli bir yaklaşımı benimsemeye başladığının başka bir göstergesi olarak alınmalıdır. Ayrıca, yabancı dil meselesinin devlet kademelerinde ne denli önemsendiğinin de bir işaretidir.

Bu konferansın çıktıları iletişimsel dil öğretiminin bir özeti gibidir ve bir yanıyla da daha sonra CEFR adını alacak yaklaşıma dair ipuçlarını barındırmaktadır. Konferansa katılan delegelerin, yabancı dil öğretimindeki genel amacın çocukların kişiliğini geliştirmek, gerçekleşmesi durumunda uluslararası anlayışı geliştirebilecek spesifik amaçların ise şunlar olduğu konusunda hem fikir kaldıkları duyurulur:

- Öğrencilerin normal hızdaki konuşmaları anlaması,
- Dili anlaşılır şekilde konuşmaları,
- Kolay ve anlayarak okuyabilmeleri,
- Kendilerini yazılı olarak ifade edebilmeleri
- Dilin konuşulduğu yabancı ülke ile bilgi ve kültürü ve medeniyeti ile ilgili içgörü edinmeleri (Forum News and Ideas, 1967, s. 26)[21],

Bu amaçların anlama, konuşma, okuma, yazma gibi temel becerilerin etrafında şekillendiğini, bununla beraber son amaçla birlikte ilgili kültürün öğrenilmesinin de ifade edildiğini not etmek gerekmektedir. Hedef dilin kültürünün öğrenilmesi her ne kadar tarafsız ve eşit bir pozisyondan yazılmış

[21] Söz konusu kaynak English Teaching Forum isimli periyodik yayının 'Forum Haberleri ve Fikirler" bölümünde bir haber şeklinde yer almıştır. Dünyanın çok çeşitli ülkelerinden bazı haberlerin kaynaklarına ve yazarına atıfta bulunulurken burada alıntı yapılan haberi yazana veya kaynağına dair herhangi bir ibareye yer verilmemiştir. Yayının ilgili sayısında, bahsi geçen bölümün dışında biri Noam Chomsky'e ait olmak üzere üç makale bulunmaktadır.

olsa da, yani örneğin bu ifade ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için Türk kültürünü ve medeniyetini öğrenmek tavsiye edilse de, dillerin birbirine kıyasla sahip oldukları hakimiyet itibari ile yaygın olan dilin ülkesindeki kültür lehine bir durum oluşmaktadır. Oysaki bu durum, kültürü öğrenmenin dil öğrenmeyi kolaylaştırması ve desteklemesi gerçeğini değiştirmezken, sıklıkla dil öğrenenin anadiline zarar verecek bir olgu olarak algılanmakta ve korunulması gereken bir saldırı olarak sunulmaktadır. Böylelikle, dil öğrenme iştahı ve inancına karşı başka bir bahane olmaktadır. Bu noktada dil bilimci Stephen Krashen'in dil edinimi ile ilgili söyledikleri önemlidir. Krashen, dil edinimi için sunulan malzemenin "anlaşılabilir, dil edinen için ilginç ve/veya ilgili, gramer olarak ardışık olmayan ve yeterli miktarda sunuluyor" olması gerektiğini söyler ve bunların dil edinen kişiyi "savunma" durumuna sokmaması böylece duygusal filtreleri devreye sokmaması gerektiğini ekler (Krashen, 1982, s. 125).

English Teaching Forum dergisindeki haber, tamamı modern dil teknikleri ile uyumlu olduğu notu ile konferansın tavsiyelerini dokuz başlıkta özetlemiştir:

- *Öğretim sadece hedef dilde yapılmalıdır. Çeviri nadiren kullanılmalıdır ve özel bir beceri olarak kabul edilmelidir.*
- *Dil öğretimi güncel olmalı ve deyimler içermeli (idiomatic)*
- *Öğrencilere dinleme ve konuşma ile ilgili olabildiğince çok pratik yaptırılmalı*
- *Konuşma alışkanlıklarını geliştirmek için sözcük kalıpları tekrarı kullanılmalı*
- *İşitsel – görsel malzeme kullanımı, örneğin resimler, film şeritleri, slaytlar, ses kayıtları, hafıza kartları vb., teşvik edilmeli. Bu malzemeler dersin bir parçası olarak koordine edilmeli*
- *Ders kitapları dikkatlice seviyelendirilmeli, ve orijinal yabancı ders kitapları sadece ileri seviyelerde kullanılmalı*
- *İşlenen konular gerçekten ilgi yaratacak şekilde olmalı ve öğrencilere hedef dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ile bilgi vermeli*

- *Gramer sözlü tekrar yoluyla öğretilmeli. (Bu konuda fikir ayrılığı oluşmuştur, karşı görüş ders kitaplarında gramer kalıplarının sistematik analizini içermeyi önermiştir.)*
- *Bir öğretmen rehberine (kitap) ihtiyaç vardır. Bu rehber, ders planı testler, destek malzemeleri, öğretim tavsiyeleri gibi konularda dil ve pedagojik ilkeler ile ilgili açıklamalar içermeli. Aynı zamanda, ilgili yabancı ülke ile ilgili bilgiler içermeli ve destek bilgilere dair bir bibliyografya içermelidir (Forum News and Ideas, 1967, s. 26).*

Bu dokuz maddeye ilave olarak, aynı kaynak şu iki noktanın altını çizmiş ve Türkiye'ye dair bir not eklemiştir:

> *"Delegeler, pek çok uzmanın görüşünden farklı olan bir konuyu kabul etmişlerdir: Ana dil ile yabancı dil arasında herhangi bir karşılaştırma yapılmaması gerektiğini söylemişlerdir. Delegelerin düşüncesine göre böyle bir karşılaştırma anadil kullanımını teşvik eder.*
>
> *Konferansın en ilginç sonuçlarından biri de her bir üye ülkeye modern dil öğretimi ve öğretme materyali üretimi ile ilgili bir araştırma ve bilgi merkezi kurmasının tavsiye edilmesidir. Bu merkezler birbirleri ile iş birliği içinde çalışabilirler ve merkezlerden biri tarafından koordine edilebilirler.*
>
> *Son toplantıda, Türkiye Milliye Eğitim Bakanı, Türkiye'nin böyle bir merkezi olabilecek en kısa sürede açmayı planladığını ilan etmiştir. (Forum News and Ideas, 1967, s. 26)"*

Bu konferansın çıktıları olarak sunulan maddelerin, gerçekten de sonrasındaki dönemde dikkate alındığı ve etkilerinin bugün bile devam ettiği söylenebilir. Bu maddeler aynı zamanda, dil becerisinin göstergesinin çeviriden iletişimsel yöntemlere doğru evrildiğinin de göstergesidir. İletişim kurabiliyor olmak, aynı zamanda dil öğrenmeye karar veren ve kurslara başvuran öğrencilerin / kursiyerlerin de önde gelen talepleri arasında yer almaktadır. Yine bu konferans Türkiye'de yeni kitap arayışlarının ve bu doğrultuda yapılmaya başlanan çalışmaların da tetikleyicisi olarak rol oynamıştır.

İletişimci Dil Öğretim Model'in itici gücü Avrupa Konseyi'nin çalışmaları ve özellikle uluslararası geçerliliğe sahip bir dil değerlendirme sistemi kurma amacıdır (Howatt & Smith, 2014, s. 89). Bu bağlamda "Threshold Level Project" (Eşik Seviyeler Projesi) isimli çalışma 1971'de İsviçre'deki bir konferansta sunulur ve bahsi geçen amaç yönünde ilk adım atılmış olur (Howatt & Smith, 2014, s.89). Burada bahsi geçen yaklaşım bugün Türkiye'de de MEB tarafından resmi olarak temsil edilen Avrupa Dil Pasaportu (veya Europass Dil Pasaportu) yaklaşımının temelini oluşturan CEFR - Avrupa Ortak Ölçüt Çerçevesi (Common European Framework of Reference)'ne dair ilk çalışmalardır ve hemen ilk yıllarından itibaren etkisini Türkiye'de de gösterir.

Dönemin diğer belirleyici olayları ise 1963 ve 1970 tarihli anlaşmalardır. 1963 Ankara Anlaşması ve 1970'de imzalanan Karma Protokol'un MEB'e yansımaları sonucunda Avrupa Komisyonunun "Yaşayan Diller Projesi" kapsamında yeni yabancı dil programı geliştirilmiş, ders saatleri, içerik gibi iyileştirmelerin yanı sıra, İngilizce bilen eleman sayısını artırmak için İngilizce ile öğretim yapan okul sayısı artırılmış ve bu bağlamda 1975 yılında Maarif Kolejleri "Anadolu Liseleri"ne dönüştürülerek sayıları artırılmıştır (Güneş, 2009, s. 101). Aynı kaynakta yer alan bir değerlendirme ise İngilizcenin artık açıkça ticarileşmeye başladığına işaret eder: "Geleceğini Batı ufkunda gören ve kaderini Avrupa ile ortak tutmuş olan Türkiye'de İngilizce öğretimi karlı bir pazara dönüşmüştür. Böylece Türkiye'de İngilizce eğitimi, gerçek hedefinden saptırılıp ticari bir kazanç aracı olarak görüldüğü için, çözülmesi imkansız bir sorun yumağı haline dönüşmüştür." (Güneş, 2009, s. 103).

Bundan sonraki dönem ise, hızlanan globalleşme ile birlikte ticarileşmenin artık açığa çıktığı ve esas belirleyici konumuna geldiği dönem olacaktır.

> "Motivasyonumuz ülkenin eğitimine katkıda bulunmak değil para kazanmak, herkeste olduğu gibi. Pazarcı da insanları besleyeyim

diye pazarcılık yapmıyor, para kazanmak için yapıyor, bizim de ana motivasyonumuz para kazanmak.” [Sektör Temsilcisi X]

1.5. 1980 Sonrası Dönem

1980 öncesi dönemde İngilizce kursları bağlamında esas belirleyicinin gerek İngiltere gerekse ABD merkezli faaliyetler olduğu görülür. Hizmet verdikleri öğrenci sayılarından ve giriştikleri iş birliklerinin çapından anladığımız, 1980 öncesinde dil öğrenmek isteyenlerin başvurduğu birincil kaynaklar British Council ve TAD aracılığı ile bu merkezlerin yürüttüğü kurslar olmuştur. Resmi istatistiklerde bunun izini sürmek mümkün olmasa da ulaşılan kaynaklardaki sayıların resmi verilerle karşılaştırılmasıyla bu belirleyicilik fark edilmektedir.

Bir diğer husus ise bu merkezler dışında oluşmaya başlayan kursların, yine bu merkezlerin faaliyetleri çerçevesindeki yöntem ve uygulamaları yaygınlaştırmak gibi bir işlev gördükleridir. Bu konu, bu çalışmanın araştırma bölümünde detaylandırılmıştır.

Gerek resmi istatistiklerin gerekse bu dönemle ilgili çalışmaların gösterdiği üzere kurslarla ilgili esas artış 1980 sonrasında yaşanır.

Doğançay-Aktuna, kurslarla ilgili olarak “kendi başlarına gürleyerek gelişen bir endüstri (a booming industry on their own)” ifadesini kullanmış, bu kurslardaki kalitenin ise liselerdeki sebeplere benzer sebeplerden dolayı çeşitlilik gösterdiğini ifade etmiştir (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 32).

Globalleşme ve İngilizce

“1980’lerden itibaren, Türkiye ekonomik ve kültürel olarak global akımlardan artan oranda etkilenen ülkelerden biri olmuştur” (Friedman, 1994, s. 72’den aktaran Acar, 2004, s. 2). “Globalleşmenin diğer bir kültürel ifadesi de İngilizcenin giderek yaygınlaşmasıdır, … İngilizcenin Türkiye’de yayılma

yolları bir anlamda global kültürün veya Amerikan kültürünün yayılma yollarına işaret eder.” (Acar, 2004, s. 1).

“İngilizceye, modernleşme ve batılılaşma amacıyla Türkiye hükümetlerince gönüllü olarak öncelik verilmiştir” (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 27). 1980’lerde Özal döneminin Batı ile politik, ekonomik ve ticari yakınlaşma politikaları da İngilizcenin popülerleşmesinde etkili olmuştur (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 41). Özal döneminde İngilizce hem bireysel hem de milli gelişimin bir aracı olarak algılanmış, herhangi bir alanda başarılı bir kariyer yapabilmek için “sine qua non” – olmazsa olmaz şart, zorunluluk olarak kabul edilmiştir (Atay & Ece, 2009, s. 24).

20 Nisan 1984’de Resmi Gazete yayınlanan yönetmelikte yabancı dil eğitiminin amacı şu şekilde ifade edilmektedir:

> *“Yabancı dil eğitim ve öğretiminin amacı, öğrencilerin takip ettikleri yabancı dilde konuşabilme, anlayabilme, kendi konularındaki metinleri Türkçeye çevirebilme ve yazı ile yeterince ifade edebilme güç ve yeteneğini kazanmalarını sağlamaktır.” (Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim - Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumları Hakkında Yönetmelik, 1984)*

Globalleşme ve İngilizce dil politikalarını Türkiye bağlamında ele aldığı makalesinde Kırkgöz, makro düzeyde, İngilizcenin Türkiye’nin globalleşme amacında bir araç rolü üstlendiğini bununla beraber mikro düzeyde öğretim uygulamalarının bunu desteklemediğini belirtir, çözüm olarak makro politik hedefler ile mikro öğretim uygulamaları arasında bir uyum önerir (Kırkgöz, 2009, s. 681). Burada belirtilen uyumsuzluğun makalenin ele aldığı 1980 sonrasının ötesinde, Türkiye’nin İngilizce öğretim tarihinde de geçerli olduğunu önerilebilir ve uyum arayışındaki kritik noktanın elde edilmek istenen performansın dikkate alınması gerekliliği olduğu söylenebilir. Nihayetinde hem politikaların hem de pratik uygulamaların ortak amacı sonuç üretmek olmalıdır ve söz konusu sonuç İngilizce öğretimi olduğunda öğrencilerin/kursiyerlerin dil kullanımında yetkinlik kazanmış olmalarından başka bir şey değildir.

“1980’lerden sonra, uluslararası bağlantılar güçlü bir şekilde kuruldu, serbest girişim ve liberalizm ile globalleşen dünyada, Türkiye yabancı dil yeterliliği konusunda daha da artan acil bir ihtiyaç hissetti.” (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 28). Bu dönemde, özel sektörün ihtiyacını karşılamak üzere (İngilizce eğitim veren ve vermeyen olarak) ikili eğitim sistemi yaratıldı, gazetelerde İngilizce iş ilanları yayınlanmaya başladı ve kariyer bağlamında İngilizce *sine qua non* haline geldi (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 28).

Yine de ilginç bir şekilde müfredatta yabancı dil dersine ayrılan sürenin bu dönemde düştüğü gözlenir. Güneş’in MEB’in 1991 tarihli Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Komisyon Raporu’na dayandırarak belirttiği çıkarıma göre, Cumhuriyetin ilk yıllarında yabancı dil dersinin müfredattaki ağırlığı cömert iken, 1956 yılından sonra payının azaldığı ve 1982’den sonra ise 66 yılın en düşük noktasına geldiği görülür (Güneş, 2009, s. 44).

Bu gelişmelerin, daha önce de Maarif Okulları/Anadolu Liseleri bağlamında bahsettiğimiz toplumsal eşitsizlik ve geri kalmama dürtüsüne benzer bir etki yarattığını söyleyebiliriz. Bu defa da İngilizce eğitim veren üniversitelere giremeyenlerin, bu açığı kapatmak için kurslara yöneldiğini düşünebiliriz. Üstelik bu defa, bu dürtü özel sektörün işe alımda İngilizce bilenlere yönelik tercihini doğrudan göstermesi ile pekiştirilmektedir. Bir bakıma, özel sektörde oluşan talep yine özel sektör tarafından açılan kurslarla kapatılmaya çalışılmıştır. Kurslara yönelik bu artış, bu çalışmanın istatistiklerle ilgili bölümünde paylaşılan verilerde de görülebilmektedir. (Bakınız **Tablo 7** ve **Tablo 8**).

Demircan, yabancı dil öğretiminde yabancı ülkelerin kültür merkezleri ile MEB iş birlikleri yürütüldüğünü, bu merkezlerin çoğunlukla Türk öğretmenler aracılığı ile düzenledikleri dil öğretiminin öteki özel dershane ve kurslardan daha iyi olduğunu belirtir (Demircan, 1988, s. 112,135).

Yabancı ülkelerin kültür merkezlerinin düzenlediği kurslar haricinde “1980 yılında İstanbul’da dersane adı altında 82, kurs adı altında 15 özel öğretim merkezi bulunmaktaydı” (Akay, 1981’den aktaran Demircan, 1988, s.

135). MEB İstanbul'un bir yayınından aktarılmış olmasına rağmen bu sayıların **Tablo 7**'de görülen aynı yıla ait veri ile tam örtüşmediği görülür. İstatistikler 1979 – 1980 yılında İstanbul'da 3 olan yabancı dil kurs sayısının bir sonraki yıl 16'ya çıktığını işaret ederken, dersane ayrımına dair bir veri sunmaz.

1990'lar

Geleneksel olarak, öğretmen merkezli ve gramer/kelime odaklı olan İngilizce eğitim modelini 1990'lardan itibaren iletişim merkezli modele dönüştürmek ile ilgili ciddi çabalar olmuştur, ancak pek çok öğretmen yüksek sınıf mevcutlarından dolayı bunu uygulamayı zor bulmuştur (Kırkgöz, 2005, s. 163). Özel okullar ise ebeveynlerin baskısı sebebi ile en çok iletişim becerilerine odaklandıklarını iddia etmektedir (Kırkgöz, 2005, s. 163).

Büyükkantarcıoğlu İngilizcenin 90'larda toplumdaki algısına dair şunları söylemektedir:

> *"…İngilizcenin yayılması ile beraber, sadece üst tabaka değil, orta sınıf nüfus arasında da özellikle gençler veya "Batılılaşmış" büyük kentlerdeki "eğitimli" insanlar farkında olmadan, batılı ürünlere sahip olmanın, batının kültürel alışkanlıklarını edinmenin veya taklit etmenin, ve laf arasına İngilizce kelimeler serpiştirmenin ince zevk ve batılılaşma işareti olduğunu hissetmeye başladılar. İyi İngilizce bilmenin daha iyi bir kariyerin belirleyicisi olduğu fikri etkindi-ve hala da etkin-, ve gelecekte daha yüksek standartta bir hayat yaşamanın önemli bir faktörü olarak kabul ediliyordu. Bu sebeple, yüksek okul ücretlerini karşılayabilen hali vakti yerinde aileler, çocuklarını özel okullara gönderdiler, pek çok orta sınıf aile ise çocuklarını ücretsiz eğitim veren, yoğun İngilizce programları olan Anadolu liselerine sınavlarına hazırladılar." (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 42)*

Bu değerlendirmede yer alan özel okul – Anadolu Lisesi ekseni dışında kalanların da yine bu değerlendirmede ifade edilen batılılaşma çabasına dahil olabilmek için ellerinde kalan en güçlü seçenek olarak kurslara yöneldiklerini burada da söyleyebiliriz.

1997 yılında, Türk eğitim sistemi İngilizce öğretim politikaları ile ilgili tüm eğitim kademelerinde köklü değişikliklere gitmiştir, bununla hem özel hem de kamu okullarında etkili İngilizce öğretiminin teşvik edilmesi amaçlanmıştır. (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012, s. 31-32). Bu değişikliklerle ilgili daha sonrasında AB uyum sürecine uygun olarak başka değişiklikler yapılmıştır, bu değişiklikler 1997'de olduğu gibi anlamlı iletişimi merkeze alan iletişimsel yaklaşımı merkeze almıştır (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012, s. 33). Uyum sürecinde belki daha anlaşılır olarak adlandırılabilsek bile, bu değişiklikler bir kez daha politik uyumun, etkili İngilizce öğretim hedefinin önüne geçtiğinin göstergesi olarak karşımıza çıkıyor. Oysaki ikili bir yaklaşımla, halihazırda harcanmış çabaların ve alınmış sonuçların devam ettirilmesini mümkün kılacak yaklaşımlarla ilerlemek etkililik anlamında bir sürekliliği sağlamak için faydalı olabilirdi ve bundan sonra da olabilir görünmektedir.

2000'ler

Günümüze yaklaştıkça İngilizce kurslarında bir yandan çeşitliliğin bir yandan da sayıların arttığını, bununla beraber belirli bir gelişmişliğe ulaşan stabil bir yapıya ulaştığını söyleyebiliyoruz.

> *"Bugün, pek çok özel dil okulu ve kültür merkezi tarafından yürütülen İngilizce kursları var. Tüm yaş ve meslek gruplarından bu tür kurslara dair büyük bir talep var. Bu merkezlerin pek çoğuna dair eğitimin kalitesi tartışmalı olsa da, hala büyük bir endüstri olarak kabul ediliyorlar." (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 49)*

British Council'ün 75. Yıl faaliyetleri çerçevesinde Türkiye Direktörü Margaret Jack'in verdiği bir mülakatta "Neden biz Türkler iyi İngilizce konuşamıyoruz?" sorusuna verdiği cevabı Çakıroğlu gazete köşe yazısında şu şekilde aktarır:

> *"Margaret Hanım, konuyu "yüzme" ve "dil" öğrenme paralelinde değerlendirdi. Ona göre, havuzun kenarında nasıl yüzülmesi, nasıl kulaç atılması gerektiğini öğreniyorsunuz. Havada kulaç atıp ayaklarınızı çırpıyorsunuz ancak havuza girilip yüzülmediği için işin bu kısım (kısmı)*

eksik kalıyor. Yani, iletişim aracı olan dili bize gramer ağırlıklı öğretiyorlar, pratikte ise konuşamıyoruz." (Turkish Media Report - British Council Turkey 75th Anniversary 14 May 2015, 2020, s. 8)

Aynı kaynak, Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı TEPAV ile British Council'ün ortak yayını olan *-bir sonraki bölümde detaylandıracağımız-* rapordan bahseder, bu rapora referansla öğretmenlerin eğitilmesi gerektiğini ve müfettişlerin sadece müfredat ve sınıf içi uygulamaya bakmak üzere eğitilmesi gerektiğini ifade eder. Bu raporla ilgili olarak hükümetle ortak bir çalışmadan bahseder ve şunları aktarır:

"Rapordan sonra hükümet bizden üniversite düzeyinde İngilizce eğitimi üzerine bir çalışma yapmamızı istedi. Böylece 5 yaşından 22 yaşına kadar tüm yaş gruplarının dikey bir fotoğrafını çekmiş olacağız. … Aslında Türkiye'de İngilizce eğitimine çok ciddi yatırım yapılıyor. Bir öğrenci 12 yılı kapsayan sürede ortalama olarak 1000 saatlik eğitim alıyor. Bu kadar yatırım yapılıyorsa bunun ekonomik getirisin de iyi hesaplanması gerekiyor." (Turkish Media Report - British Council Turkey 75th Anniversary 14 May 2015, 2020, s. 8).

"İngilizce yeterliliğinin bilgi ekonomisinin bir sonucu değil, bir ön şartı olduğunu" ifade eden politika notunda Koru ve Akesson, Türkiye'de düşük İngilizce seviyesinde olmanın Türkiye'nin dünyada en hızlı büyüyen ikinci ekonomisi olmasını engellemediğini, bunun insanları sanki gerekmiyormuş yönünde yanıltabildiğini ifade ettikten sonra İngilizce yeterliliği ile kalkınma arasındaki bağlantıya dair "Türkiye'nin bugün nerede olduğuna değil, nereye doğru gittiğine bakmak gerekir." ifadelerine yer verirler. (Koru & Akesson, 2011, s. 2, 4) Aynı çalışma, başarılı kalkınma performansı sergileyen ülkelerin birçoğunun İngilizcenin öneminin farkında olduğunu belirtir, BRIC (Brezilya, Rusya, Hindistan ve Çin) ülkelerinden örneklerle bunu destekler.

TEPAV için hazırlanan bu çalışma, iki somut öneri getirir ve bunları bir miktar detaylandırır;

"… Birincisi, ilkokullarda İngilizce eğitiminin geliştirilmesidir. İngilizce eğitimi kaliteli olmalı ve eğitime küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır. (…)

İkinci olarak ise; devletin mevcut işgücüne yönelik İngilizce eğitim kursları başlatmasını ve bu eğitimi sübvanse etmesini öneriyoruz. Bu tür mesleki dil eğitimi kursları, hemşire, bürokrat ve avukat gibi meslek gruplarının yurtdışındaki meslektaşlarıyla iletişim güçlendirmelerine ve küresel bilgi ağına dahil olmalarına yardımcı olacaktır." (Koru & Akesson, 2011, s. 5).

Kurs önerisi sunulmasına rağmen, çalışmanın hiçbir yerinde mevcut İngilizce kurslarına dair bir değerlendirmede bulunulmaması ve doğrudan devletin kurs başlatmasının önerilmesi özellikle dikkat çekicidir. Çalışmanın başında yapılan düşük yeterlilik değerlendirmelerinin sebepleri arasında belli ki İngilizce kursları da düşünülmüş veya en azından etkisiz olarak dikkate alınmış ve bu misyon devlete yüklenerek doğrudan ifade edilmiyor olsa da kurslara yönelik bir güvensizlik olarak kendini göstermiştir. Gerçekten de çalışmamızın başında yer verdiğimiz yeterlilik indeksi ve diğer uluslararası göstergeler bağlamında baktığımızda, Türkiye'deki mevcut (ve geçmişte var olmuş) kursların sorumluluğunu yadsımak ve görmezden gelmek mümkün değildir. Hatta başka bir açıdan baktığımızda, özel sektörün devletten daha iyi bir performans sergilediğine dair işaretlerden de yoksun olduğumuzu söyleyebiliriz. Bu bağlamda devletin olası çözümlerde rol alması gerektiği görüşünü dikkate almamak için herhangi bir gerekçeden yoksun olunduğunu düşünülebilir. Ancak bu rolün, doğrudan kurs açarak mı olması gerektiği, yoksa devletin denetleyici rolü ile özellikle mevcut kursların sonuç üretecek bir performans sağladıklarından emin olması gerektiği tartışmaya açık bir konudur ve olasılıklar bu iki seçenekle sınırlı değildir. Ancak kurs açsın veya açmasın, veya başka bir yol izlensin, mevcut kursların sonuç ürettiğinden emin olunması ile ilgili denetleme görevine Türkiye'de mutlak surette ihtiyaç duyulduğu açıktır. Elbette, bunun doğrudan devlet eliyle olması da gerekmez, ancak her durumda objektif ve sonuç alınıp alınmadığını merkeze koyan net bir yaklaşıma ihtiyaç duyulduğu açıktır.

TEPAV – British Council Araştırması

Türkiye'de yapılmış yakın tarihli bir başka çalışma ise TEPAV ve British Council'ün birlikte yürüttüğü "Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce

Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi" isimli 2014 tarihli bir araştırma çalışmasıdır. Türkiye'de başlatılan kapsamlı eğitim reformunun bir fırsat sunduğunu, ihtiyaç analizi çalışmasının da "MEB'in bu fırsattan en iyi şekilde yararlanma çabalarını desteklemek" amacında olduğunu ifade eder, dünyada ana iletişim dili olarak İngilizceyi kullanmanın hem makroekonomik hem de bireysel düzeyde olumlu etkileri olabileceğini önerir (TEPAV; British Council;, 2014, s. 9-10). Olumlu etkilerin detayında ise, İngilizcenin ülkenin uzun dönemli ekonomik büyüme potansiyelini ve inovasyon kapasitesini artırabileceği, bölgesel iş birliklerini artırabileceği, turizme etki edebileceği, ve kariyer fırsatları yaratabileceği belirtilir (TEPAV; British Council;,2014, s. 10-14).

TEPAV ve British Council çalışması, devlet eğitim sisteminde İngilizce dilinin düşük başarısı ile ilgili biri öğretmenler diğeri öğrencilerle ilgili iki tespitte bulunur, öğretmenlerin %80 oranında gerekli niteliklere sahip olduklarını ve en az orta düzeyde İngilizce bilen öğrenciler yetiştirebilecek seviyede olduklarını, öğrencilerin ise %90'dan fazlasının 1000 saati geçen İngilizce dersinden sonra bile temel düzeyde kaldıklarını belirtir (TEPAV; British Council;, 2014, s. 15-16). Çok net ve birbiri ile çelişkili görünen bu iki sebep devlet okullarındaki durumla ilgili bir tespit olmakla beraber, eğitim veren ve alan arasındaki verimsizlik ilişkisi bağlamında kurslar için de geçerli olarak düşünülebilir. Kurslar özelinde, öğretmenlerin yetkinliği, İngilizce anadile sahip öğretmenlerin varlığı en azından pazarlama düzeyinde sıklıkla ön plana çıkarılmakta, ancak bu yetkinliğin öğrencinin İngilizce yeterlilik düzeyine nasıl katkıda bulunduğu cevapsız bırakılmaktadır.

TEPAV – British Council çalışması bu ilginç yetkin öğretmen – yeterli olmayan öğrenci denkleminin sebeplerine dair çeşitli kritik bulgulardan bahseder. Bunlardan ilki, öğretmenlerin yeterli olmasına rağmen İngilizceyi bir iletişim dili olarak değil herhangi bir ders olarak öğrettiği (TEPAV; British Council;, 2014, s. 16), ve bu anlamda bizim bu çalışmada sıklıkla tekrar ettiğimiz gibi öğrencinin ne elde ettiği ile ilgilenmediği, odağının "dersi vermek" ile sınırlı kaldığı şeklindedir. Raporda yer alan sonraki bulgulardan

ikisi tam da bunu işaret etmekte, “öğrencilerin İngilizce olarak iletişim kurmayı ve dile işlevsellik kazandırmayı öğrenemedikleri saptanmıştır” ve “mevcut durumda, resmi ders kitapları ve müfredat öğrencilerin değişkenlik gösteren düzeylerini ve ihtiyaçlarını dikkate almamaktadır” ifadelerine yer verilmektedir (TEPAV; British Council;, 2014, s. 16-17). Buradan hareketle kurslara dair önemli başka bir çıkarımda bulunmak mümkündür. Devlet, devlet okullarında doğrudan uygulayıcı ve denetleyici rolleri ile öğrencilerin ne kazandıklarının ve neye ihtiyaç duyduklarının ayrımında görünmemektedir. Özel kurslar söz konusu olduğunda ise devletin denetleyici rolü söz konusudur. Bu bilgileri yan yana koyduğumuzda şu soruyu sorabiliriz: devlet kendi okullarında henüz erişemediği farkındalık ve sonuç odaklılık ile ilgili özel kursları nasıl denetleyebilir ve hatta denetleye gelmiştir? Bu çalışma kapsamında özel kurs yönetici ve kurucuları, sıklıkla müfettişlerin yaptığı denetimlerin şekilsel kaldığını ve daha çok tavan yüksekliği, metrekare, yangın çıkışı, tuvaletin yeri gibi konulara odaklandığını, İngilizce ile ilgili olmadığını ifade etmişlerdir:

> “Eğitimin denetlenmesi lazım, ne kadar eğitim verebildin. Bunları sınıflandırmak lazım. Ellerinde metre fiziki şeyleri ölçüyorlar sadece.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu]

> “Başımdan geçen bir olaydan bahsedeyim; bana bir Coğrafya öğretmeni not verdi. Yani T.C. Milli Eğitim Bakanlığının Müfettişi Coğrafya Öğretmeni sınıfa geldi beni denetlemeye, İngilizce bilmiyor. Hadi bildiğini düşünün, bana neye göre not vereceksin? Kılık, kıyafet, konuşmama göre mi? Neyi ölçeceksin? Yani o durum benim için hiçbir şey ifade etmiyordu.” [Sektör Temsilcisi, 6, Yönetici Öğretmen]

> “Ellerinde bir liste var, onlara bakıyorlar. Onlar da onların görevi içinde. İşte kaç metrekare, güneş alıyor mu, kantin kaç metrekare, müdür odası var mı bilmem ne… Bunlara bakıyorlar, ama işin esas eğitim tarafına bakamıyorlar. Şimdi kursa MEB niye gelir, tamam enini boyunu ölçtün de eğitimi ölçtün mü? Eğitimi asla ölçemiyorlar, mümkün değil yani, hala da ölçemezler.” [Sektör Temsilcisi 11, Yönetici Öğretmen]

Bu değerlendirmelerden hareketle, teftişlerdeki şekle dair bu uygulamanın bir tercihten kaynaklanmadığını, basitçe neyin teftiş edileceğine dair hali hazırda içselleştirilmiş ve süregelen bir uygulama pratiğinin olmamasını gösterebiliriz.

TEPAV – British Council ihtiyaç analizi çalışmasının önerileri arasında, müfredat güncellenmesi, teftiş ve öğretmenler için hizmet içi eğitim başlıkları öne çıkmakta, öğretmenlerle ile ilgili maddede özellikle iletişim dili olarak dil öğretimi ve öğrenci için "kişiselleştirme" vurgulanmaktadır (TEPAV; British Council;, 2014, s. 19). En azından yaş, çevre, eğitim düzeyi gibi eksenlerde daha homojen öğrencilere sahip devlet okulları için yapılan kişiselleştirme vurgusunun, çok daha heterojen öğrenci gruplarına hizmet veren özel kurslar bağlamında çok daha fazla önemli olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Raporda teftiş ile ilgili devlet okulları için sunulan aşağıda aktarılan öneriyi, bu çalışmanın çeşitli yerlerinde ifade edilen özel kursların sadece şekilsel yönden denetlenmesi durumuna dair de doğrudan bir öneri olarak ele almak mümkündür:

> *"**5-10 yıllık bir süre içinde, İngilizce öğretimine ilişkin teftişlerin rolü teftiş ve gözetime dönüşmelidir.** İngilizce derslerini denetleyecek müfettişler konunun uzmanları olmalıdır. Bu nedenle, Bakanlığın bu gözden geçirilmiş görev için kadroları kıdemli ya da İngilizce öğretme becerileri kanıtlanmış İngilizce öğretmenleri arasından seçmesi önerilmektedir. Bu şekilde, teftiş kurulu yönetici ve uzman teftiş ekibi olarak ikiye ayrılabilir. Yönetici bölümü mevcut işlevini korurken, uzman bölümü öğretmenlerin konuya ilişkin mesleki gelişimlerini desteklemek için bir gözetim görevi üstlenebilir."*

Bu şekilde ikili yapıya sahip ikili bir denetleme, özel kurslar için bir yandan mevcut ve geleneksel teftiş ihtiyacını karşılarken, diğer yandan şimdiye kadar hiç gündeme gelmemiş, özel kursların performans ortaya koyabilip koyamadığını denetlemek anlamında anlamlı olacaktır.

TEPAV – British Council'ün ihtiyaç analizi çalışması, *"Türkiye genelinde gözlemlenen gençlik ve dinamizm ayrıca ülkenin devlet*

ilkokullarına, ortaokullarına ve liselerine giden en genç vatandaşlarının potansiyeli göz önüne alındığında, İngilizce alanında fark yaratmak için eşsiz bir fırsat bulunmaktadır." ifadelerine yer vermekte ve bunun başarılmasının mevcut olanaklar ile gayet mümkün olduğunu ifade etmektedir (TEPAV; British Council;, 2014, s. 21-22). Bu iyi niyetli ve umut veren temenni, sonuç odaklılığın merkeze alındığı, yani dil yetkinliklerini edinmiş olmanın öncelendiği bir çalışmada kesinlikle ulaşılabilir bir niyettir.

Yer verdiğimiz bu TEPAV - British Council çalışması kapak sayfasında British Council'ün rolünün danışmanlık olduğu vurgusunu yapar. British Council'ün 75. Yıl kutlamaları çerçevesindeki yer verdiğimiz bir gazete haberinde ise Türkiye Direktörü'nün bu rapor sonrası MEB ile çalışmalara başladığı ifade edilir. British Council'ün ne danışmanlık yapması ne de bakanlıklarla iş birliği yapması yeni bir olgu değildir. Geçmişteki bu iş birliklerinin ve danışmanlıkların Türkiye'nin toplam İngilizce yetkinliğinin gelişmesine ne derece etkili olduğunun, bu deneyimlerde nelerin başarılı olup nelerin olmadığı, nelerin fayda getirdiği nelerin zarar verdiği gibi boyutlar ele alınmadan tekrarlanacak bir iş birliğinin kendiliğinden sonuç getireceğini varsaymak doğru olmayacaktır. Aksi davranış, British Council'ün otomatik olarak her daim doğru yaptığının varsayıldığı ve herhangi bir sorumluktan ve hesap verme zorunluluğundan muaf olduğu anlamına gelecektir.

Burada, mutlak surette hatırlanması ve akılda tutulması gereken herhangi bir iş birliğinin, müfredatın, düzenlemenin kendiliğinden otomatik bir sonuç üretmediği, ne olursa olsun, öğrencilerin dil yetkinliği geliştirip geliştirmediğinin her daim ve sık frekanslarla izlenmesi gereken değişken olarak masada tutulması gerektiğidir. Tüm bu saydıklarımızı, olduğu gibi özel kurslar için de tekrar etmek mümkündür. Bununla beraber, devlet tarafında elde edilecek olumlu sonuçların, sonuç üretmeyen ve sonuç ürettiğini şüpheye yer bırakmayacak şekilde kanıtlayamayan kursların denetimsel olarak değilse bile ticari olarak son bulmasını hızlandıracak bir süreci başlatacağını söyleyebiliriz.

TEPAV ve British Council'ün yaptığı çalışmanın soruları arasında iki tanesi bu tez kapsamında da önem arz etmektedir. Bunlardan ilki öğrencilere sorulan "Öğrencilerin İngilizce derslerini daha çok sevmelerini sağlayacak tedbirler" sorusudur. Buna göre "İngilizcenin ilgi alanlarımla örtüşen bir biçimde öğretilmesini isterdim" ve "İngilizce kitaplarımın daha iyi olmasını isterdim" cevapları 1 üzerinden 0.81 korelasyon ile en yüksek çıkan iki sonuçtur (TEPAV; British Council;, 2014, s. 45). Bu cevaplar, öğrencilerin tercihinin de öğrenilen malzeme ve kendileri arasında kurulan ilişkinin önemine dikkat çeker niteliktedir. İngilizce kitapları ile ilgili bu denli ve süregelen çalışmalar ve yenilemelere rağmen, öğrencilerin en çok da kitapların değişmesini istemesi ayrıca manidardır ve kitapların hazırlanmasında öğrencilerin ve öğrenmenin değil başka motivasyonların ektili olduğuna işaret etmektedir.

Bir diğer soru ise velilere sunulan çeşitli ifadelere ne kadar katıldıklarına dairdir. Buna göre veliler en çok, 3 üzerinden 2.83 korelasyon ile "öğrenci kendi geleceği için İngilizce öğrenmelidir", 2.77 korelasyon ile "İngilizce öğretimi ne kadar erken başlarsa, sonuçlar o kadar iyi olur" ve 2.72 korelasyon ile "asıl öğretmenlerin dışında, ilkokullarda İngilizce öğretimi için uzman öğretmenler gerekmektedir" olmuştur (TEPAV; British Council;, 2014, s. 120). Öğrencinin geleceği meselesi, yakın tarihte izi sürülebilir ve değişmeyen bir toplumsal motivasyon kaynağı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun özellikle Maarif Kolejleri ile beraber artan İngilizce eğitimi ile beraber arttığı ve sonrasında "çocuğum geri kalmasın" motivasyonunu tetiklediği bu çalışmanın çeşitli yerlerinde ifade edilmiştir. Söz konusu motivasyon velilerin okullardan beklentilerini şekillendirdiği gibi, İngilizce yetkinliğinin başarıya ulaşmadığı durumda hem velilerin hem de öğrencilerin bu motivasyonu kurslar yoluyla tatmin etme yolunda gittiklerini söyleyebiliyoruz. Yukarıdaki üçüncü cevapta yer alan, okuldaki öğretmenler dışında uzmanlara ihtiyaç duyulması da belki da kurslar gibi okul dışı başka arayışların ilk işaretlerini göstermektedir.

Kursiyerlerin Motivasyon ve Kaygıları

Türkiye'de İngilizce kursları ile ilgili yapılmış az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu araştırmalardan biri, Boğaziçi Üniversitesi'nde Yüksek Lisans Tezi kapsamında Sosi Antikacıoğlu'nun yürüttüğü 1988 tarihli çalışmadır. Krashen'in "Filtre Varsayımı" çerçevesi kullanılarak "yetişkin öğrencilerin güdü, benlik değeri ve kaygı düzeylerinin İngilizce öğrenimi üzerindeki etkileri" araştırılmış, bu bağlamda İstanbul Türk İngiliz Kültür Derneği kurslarına giden 56 yetişkin öğrenciden oluşan bir örneklem kullanılmıştır (Antikacıoğlu, 1988, s. vii). Antikacıoğlu, Krashen'in yaklaşımını bir dil edinmek için açıklanabilir girdilerin (sınıf içi eğitim gibi) tek başlarına yeterli olmadığını, dil edinen kişinin hissi filtrelerinin de kapalı olması gerektiği şeklinde aktarır; hissi filtreyi dil edinme sırasındaki açıklanabilir girdilerden faydalanabilir durumda bulunmasını engelleyen zihinsel bloklar olarak tanımlar (Antikacıoğlu, 1998, s. 14). Güdü, benlik değeri, ve kaygı faktörlerinden ilk ikisinin varlığının ötekinin yokluğunun filtreleri devre dışı bıraktığını, tersi pozisyonların ise dil edinmeyi engelleyecek şekilde filtreyi açtığını önerir (Antikacıoğlu, 1998, s. 14).

İlgili çalışmanın vardığı sonuçlara göre, yüksek güdü ile İngilizce başarısı arasında yüksek pozitif, benlik değeri ile İngilizce başarısı arasında kısmi pozitif, kaygı ile İngilizce başarı arasında ise yüksek negatif korelasyon bulunmuş, bu unsurların kendi arasındaki ilişkide ise güdü ve benlik değeri arasında pozitif, kaygı içeren diğer senaryolarda ise negatif korelasyon olduğu saptanmıştır (Antikacıoğlu, 1988, s. 57-58,62-63). Antikacıoğlu'nun bulguları kursların başarılı olabilmesi için sadece öğretimle ilgili faktörlere bağlı kalmamaları gerektiğini işaret eder. Bununla beraber, tıpkı kamu tarafında olduğu gibi, kursların esasen kullanılan yöntem ve sunulan olanaklar etrafında vaatlerde bulunduğu, öğrenen ile ilgili veya sosyal ve kültürel faktörlerden kaynaklı olası başarı tamponlarını dikkate almadıklarını söyleyebiliriz. Yaptığımız görüşmelerde, pek çok görüşmeci, öğrencinin motivasyonunun ve benlik değerinin kritik olduğuna dair çok açık ifadeler kullanıp gözlemlerini paylaşmışlardır:

> “Sorgulayan sosyal yönü kuvvetli öğrenci tabii ki çok daha önde oluyor.” [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen]
>
> “Bizde doğudan gelen çok öğrenci var. Bunlar daha hırslı ve daha başarılı oluyorlar genelde. Çünkü çocuklar biliyor ki kapı ona öyle açılacak. İmkanı olan çok takmıyor bunu kafaya. İmkanı olanlar da çok hırs yok.” [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici]
>
> “Bütünüyle kişilik meselesi diyebilirim, öğrencilerin içinde oluyor, iş adamı belirli bir yaşa gelmiş adam geliyor… onu sınıflandırmak mümkün değil kişilik meselesi.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu]

Bununla beraber hemen hiçbiri, bu gereklilikte kursun bir payı ve sorumluluğu olduğunu ifade etmemiş, bu yönde bir çalışma olduğunu paylaşmamış ve hatta başarının oluşmasında dikkate alındığına dair bir işaret sunmamışlardır.

Yeni bir dil öğrenirken, yetişkinler çocuklardan ve okuldaki öğrencilerden farklı olarak genellikle daha net formüle edilmiş bir motife sahiptir, bununla beraber yabancı bir dil öğrenmek bir yetişkini görece çocuksu ve bağımlı duruma indirger (Antikacıoğlu, 1988, s. 2-3). Bugünün ve yaptığımız görüşmelerde gidebildiğimiz yakın geçmişin izinde, bu motiflerin iş hayatı etrafında toplandığını, daha iyi bir iş bulmak, iş hayatında daha rekabet edebilir olmak gibi daha ekonomik kaygılar olduğu gibi, güncel olanı takip etmek veya eğitimini desteklemek gibi hem akademik hem de dolaylı olarak ekonomik diyebileceğimiz kaygılar yetişkinde kendini gösterir. Bununla beraber, henüz istediği seviyede olmamanın verdiği yetersizlik duygusu bir nevi mahcubiyet ile birleşip “acaba öğrenebilecek miyim?” sorusunun eşlik ettiği bağımlı bir arayışa sebep verir.

İkinci dil öğreniminde, öğretimle, sosyo-kültürel faktörlerle ve öğrenen ile ilgili faktörlerden (yaş, bilişsel faktörler, duygusal faktörler) bahsetmek mümkündür (Antikacıoğlu, 1988, s. 19-34). Bu şekil bir sınıflandırma ile, bizim bu tez çalışmasında ele aldığımız öğretim politikalarının gelişimi yan yana konulduğunda bu faktörlerden öğretimle ilgili olanların esas belirleyici olduğunu görülebilir. Şöyle ki, hangi metotların hangi kitaplarla kullanılacağı,

ne tür malzemeye ihtiyaç duyulduğu, müfredatın neler içereceği gibi unsurlar karşımıza çıkan tüm tartışmaların ana eksenini oluşturmaktadır. Bununla beraber, başka vesilelerle de söylediğimiz üzere, öğrenenin öğrenip öğrenmediği, öğrenenin içinde bulunduğu zihinsel ve duygusal faktörler ve kültürle ilgili kaygılar veya bu kaygıların nasıl giderilebileceği ile ilgili tartışmalar yaş faktörü kısmen hariç olmak üzere çok sınırlıdır. Yaş faktörü istisnasında bile pedagojik tartışmalardan çok, tercih edilen metoda ait malzemelerin hangi sınıflara ne şekil bölüştürüleceği merkezdedir, yoksa o yaştaki öğrencinin ihtiyaçları değil.

Kursiyer Motivasyonunun Başarıya Etkisi

Türkiye'deki İngilizce kursları ile ilişkili yapılmış nadir çalışmalardan bir diğeri iki ayrı kursun öğrencileri üzerinden motivasyon ve dil öğrenimi başarısı arasındaki ilişkiyi araştırır. Raybould'un yaptığı bu çalışma "yetişkinlerin İngilizce öğrenme nedenlerini araştırmakta", örneklem olarak "İstanbul'daki özel İngilizce dil okullarından iki tanesini ela almaktadır" (Raybould, 1985, s. vii). İstanbul Türk-İngiliz Derneği ve English Fast kurslarından 162 öğrenci ile yürütülen çalışma şu üç hipotezi araştırmıştır:

> *"Bunlardan ilki, İngilizceyi yararlı bir araç olarak kullanma (instrumental) motivasyonun İngiliz kültürü ile bütünleşme (integrative) motivasyonundan daha kuvvetli oluşu ile ilgilidir. İkinci hipotez başarı ve motivasyon, üçüncüsü ise yaş ve motivasyon ilişkileri üzerindedir." (Raybould, 1985, s. vii)*

Söz konusu çalışmanın sonuçları şu şekilde özetlenmektedir:

> *"…birinci hipotez kabul edilmiştir. İkinci ve üçüncü hipotezlerin analizinde, öngörülen ilişkilerde anlamlı farklılıklar saptanamadığından her iki hipotez de kabul edilmemiştir. Çalışmanın sonuçlarında öğrencilerin "instrumental" motivasyon nedeniyle İngilizce öğrendikleri anlaşılmaktadır. İngilizce öğrenme nedenleri arasında yurt dışı yolculuklarda insanlarla anlaşma kolaylığı, iyi bir iş bulma, iş kurma ya da bir meslekte terfi alma gibi önemli nedenlerle, boş zamanları daha iyi değerlendirme ya da İngilizce*

yayınları izleyebilme gibi önem derecesi az olan nedenler sayılabilir." (Raybould, 1985, s. viii)

Bu araştırmanın sonucunda dili bir araç olarak kullanma motivasyonunun kurslara devam eden öğrencilerde yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, tez kapsamında yapılan görüşmelerde kurs yöneticilerinin yıllar içindeki saptamalarından hareketle verdikleri cevaplarla örtüşür ve bu haliyle yılları içinde değişiklik göstermediğini ortaya çıkarmaktadır.

Oxford İngilizce Sözlükleri'nin 30 yıl editörlüğünü yapan Burchfield "İngilizce o düzeyde bir uluslararası ticari dil durumuna gelmiştir ki, yeryüzünde okur yazar, eğitimli herhangi bir kişi eğer İngilizce bilmiyorsa gerçek anlamda yoksundur" der ve açlık, hastalık gibi yoksunluklar kolay fark edilirken, dil yoksunluğunun daha zor fark edildiğini ama daha az önemli olmadığını ekler (Burchfield, 1986, s. 160-161). Bu ifadelerin doğruluğunu tartışmak bu tezin doğrudan ilgi alanı değildir, ancak ifadenin kendisinden ve üstten bakan tavrından bağımsız olarak burada bahsi geçen yoksunluk hissinin kursiyerler arasında yaygın olduğunu söyleyebiliriz. Özellikle Maarif Kolejleri ile bir kesimin dil öğrenimine erişimi artarken bu erişimden yoksun kalanların oluşturduğu rağbet ve ona eşlik eden (kendisi veya çocuğu) dil öğrenmezse "başkalarından geri kalacağı" duygusunun varlığını ile Burchfield'in dikkat çektiği husus hissi anlamda örtüşmektedir.

Resmi eğitim sistemi içinde verilen yabancı dil eğitimine rağmen, eğitim sonrası ilginç bir şekilde insanların en temel seviyeden İngilizce eğitim almaya devam etmek istemesi de diğer kültürel ve ekonomik sebeplerin yanı sıra (1980'lerde) İngilizce kursu sunan okulların artmasına sebep olmuştur (Raybould, 1985, s. 3). Raybould söz konusu artışın bir diğer sebebinin ise kursu bırakanların sayısının da artmasına bağlar, Türk İngiliz Kültür Derneği kurslarında 1982-83 yıllarında farklı seviyelerin her birinde %34'lere varan bırakma oranı not eder (Raybould, 1985, s. 4).

Kursu Bırakanlar

Çalışmamız boyunca performans ve başarı unsurlarını incelerken, eğitim ve kurs sonunda dil öğrenen ve dil öğrenemeyen gruplar dışında kursları bırakanların da performans ve başarıyı anlamak için bakılması gereken bir grup olduğunu vurguladık. Yetişkin eğitiminde özel bir araştırma alanı olan bu kursu bırakanlar unsuru meselesinde İngilizce kursları da bir istisna değildir. Bu spesifik alanda araştırma yapan Cıngıllıoğlu, bu unsurun Türkiye'deki durumuna dair şunları ifade eder:

> *"Yetişkin eğitimini yarıda bırakma Türkiye'deki yetişkin eğitimi kurumları açısından ciddi bir sorundur. Yarıda bırakan öğrenciler ya kursu tamamlamadan kayıtlarını iptal ettirmektedirler ya da derslere devam etmeyi bırakmaktadırlar. Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından yayınlanan istatistikler bir İngilizce kursuna başlayan yetişkinlerin sayısıyla kursu tamamlayan yetişkin sayısı arasındaki büyük farkı göstermektedir."* (Cıngıllıoğlu, 2005, s. viii)

İstanbul'da özel İngilizce kurslarındaki 283 kişiye uygulanan araştırma sonucunda, kursu bırakmada kursa gelmek ve ders çalışmak için zaman kıtlığı yaşanmasının en öne çıkan sebep olduğu, bunu beklentilerin kurs tarafından bir memnuniyet düzeyinde karşılanmaması ve sosyal faaliyetlere zaman kalmaması gibi bırakma sebeplerinin öne çıktığı görülür (Cıngıllıoğlu, 2005, s. viii, 81).

Yetişkin öğrenicinin özelliklerini, Cıngıllıoğlu Knowles'dan aktarır ve özetle şunları sıralar:

- Yetişkin otonom olmak ister, öğretmenin onları dahil etmesi gerekir
- Kendi yaşam bilgisi ve yaşam deneyimi ile bağ kurmak ister, eğitimin buna uygun olması gerekir
- Yetişkinler hedef odaklıdır, kursun buna uygun olarak erken aşamada hedef netleştirmesi gerekir
- Yetişkin ilgi arar, öğrenmesi için bir sebep arar ve ilginin ders veren tarafından her dersten önce sağlanması gerekir

- Pratik olmak ister, öğrenilenin tam olarak ne işe yaradığının söylenmesi gerekir
- Bütün öğrenenler gibi saygı görmek ister (Knowles, 1990'den aktaran Cıngıllıoğlu, 2005, s. 20-22)

Bu ilkeleri aynı zamanda kursların sağlaması gereken koşullar olarak da niteleyebiliriz. Bununla beraber, Türkiye'nin İngilizce öğretim tarihi ile birlikte bakıldığında genele dair de anlam ifade etmektedir. Şöyle ki tüm bu ilkelerde odak noktası öğrenen tarafından bakma noktasında birleşmektedir. Yani merkezde olan ne verildiği değil öğrenciye nasıl verildiği ve öğrencinin ne edineceğidir. Özel ya da devlet ya da yabancı devletlerle ilişkili kurslar ve projelerden bağımsız olarak, Türkiye'deki deneyim maalesef hiçbir zaman öğreneni merkeze almamış, hangi metodun hangi kitabın okutulacağı ile ilgilenmiştir. Bu durum kuşkusuz motivasyon düşüşü, eğitimin yarıda bırakılması, dil öğrenebileceğine dair olan inançsızlık ve nihayetinde ülke genelinde sahip olunan düşük ikinci dil yetkinlik seviyelerinin önemli bir sebebidir.

Motivasyon, dil öğrenebileceğine dair inanç veya inançsızlık, öğretmen etkisi, müfredat etkisi, kültür çatışmaları, dil politikaları gibi pek çok unsur dönemleri ele alırken kısa kısa değindiğimiz konulardan olmuştur. Tarihsel akışı bozmadan vermeye çalıştığımız bu unsurlardan bazılarına dair ilave görüş ve değerlendirmeler, bir sonraki bölümde tartışılmıştır.

1.6. Yöntemsel Tartışmalar ve Özel Kurslarla İlgisi

İkinci dil ve/veya yabancı dil olarak İngilizce eğitimi konusunda çok çeşitli alanlarda yapılmış kapsamlı çalışmalar, değerlendirmeler ve tartışmalar bulunmaktadır. Çalışma kapsamında, İngilizcenin Türkiye'de izlediği tarihsel ve sosyolojik sürecin peşine düşülmüş, bu izleme sırasında karşılaşılan değerlendirmeler yer yer önceki bölümlerde değerlendirilmiştir.

Öne çıkan başlıklar ise, bu bölümde aktarılarak tartışma derinleştirilmeye çalışılacaktır.

Neden Öğrenemiyoruz, Neden Öğretemiyoruz?

Özcan Başkan'ın Türkiye'de yabancı dilin neden öğretilemediği ile ilgili görüşleri, Türkiye'deki literatür arasında özellikle toplumsal ve psikolojik bağlantılar kurması sebebi ile dikkat çekicidir. Örneğin, Başkan, yabancı dilin bölünmez bir 'bütün' olarak kabul edilerek yine bölünmez 'bütün' kabul edilen 'tüm' öğrencilere öğretilmeye çalışılmasının başarısızlığın önemli bir sebebi olduğunu ifade eder (Başkan, 2006, s. 12). Herkese her şeyi öğretmek yerine, 'amaç-araç' bağlantısı kurulmasını ve "buna uygun olarak bazılarına bazı şeyleri öbür bazılarına da gene başka şeyleri öğretmek" gerektiğini söyler (Başkan, 2006, s. 12). Seçmeci bir yaklaşım olarak adlandırabileceğimiz bu yaklaşım, özellikle bütüncül ve tepeden yaklaşımların on yıllardır sonuç üretemediği göz önüne alındığında dikkate değer bir öneridir.

Bu yaklaşım ile okullarda tüm öğrencilere ve kurslarda tüm kursiyerlere anadil gibi İngilizce öğretilmeye çalışılması yerine, kişilere kendi ihtiyaç duydukları kadar ve doğrudan kendi hayatlarında ve mesleklerinde işe yarar bir şekilde kullanabilecekleri yabancı dili öğretmek gibi bir yaklaşım benimsenebilir. Bu tür bir yaklaşımla ilerlenmediğinde ortaya çıkan durum Başkan'ın dikkat çektiği ikinci aksaklıkta görülebilir. "İzlenen yabancı dil gereçlerinin öğrencinin yaşamı ve yaşantıları dışında kalmalarıdır" diyen Başkan, bu sebeple öğrencilerin "yabancılık" duygusuna kapıldıklarını ifade eder (Başkan, 2006, s. 12-13). Üçüncü aksaklık olarak öğrencinin kişisel yaşantısından yola çıkılmamasını gösteren Başkan, dikkat çeken şu ifadeleri kullanır: "öğrencinin, yıllarca çalıştıktan sonra bile, belli bir durumda yabancı dil kullanmayışı ile son bulmaktadır" (Başkan, 2006, s. 13).

Çalışmanın araştırma kısmında, Özcan Başkan'ın görüşleri ve çabasına dair görüşülen sektör temsilcilerinden biri şu ifadeleri kullanmıştır:

> “Özcan Başkan akıllı bir adam, iyi bir adam ve son programın yapılışında başkanlık gibi bir görev almıştı. İlk defa Türkiye’de CEFR’ı dikkate alarak program hazırladılar. (Özcan Başkan’ın önerisi soruldu) Öğrencilerin benimseyebilmesi için Türk hocaların hazırladığı malzeme ile baştan kurgulanması gerekiyor. Türk hocaların içinde bir İngilizce programı yazmak çok önemli bir şey, birçok faktöre konuşma yazma gramer falan gibi, tercüme kısmını, uygun ölçülerde uygun şekillerde bir araya getirmek gerekiyor. Öyle bir şey yapmalısın öyle bir kompozisyon olmalı ki adama gramer öğretiyorum derken hiç anlamadığı kelimeleri koymaman lazım.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu]

Başkan’ın kullandığı ‘yıllarca çalıştıktan sonra’ ifadeleri Türkiye’deki çabaların bir sonuca ulaşamadığının hazin bir özeti gibidir. Bu özet, gerek ülkenin yabancı dil kullanım yetkinliklerini gösteren verilerde görünebilmektedir gerekse yabancı dil kullanamayan bireylerin ifadelerinde psikolojik olarak kendini göstermektedir. Bu psikolojinin, bir yandan İngilizce dil kurslarına yönelik talebi sürekli diri tuttuğunu, ancak bir yandan da inanç ve motivasyon olarak varlığını kursiyerlerin içinde sürdürdüğü için kursu bırakma, devamsızlık gibi olgularla kurslardan verim alınmasının kursiyer tarafındaki sebeplerini oluşturmaktadır.

Ardıç Sabah Gazetesi’ndeki köşe yazısında kurslara dair de mevcut algıyı yansıtan önemli noktalara dikkat çekmektedir:

> *“Okul yabancı dil öğretmeyi başaramayınca herkes "kurslara" koşuyor. Okul hemen hiçbir haltı öğretemeyince de "dersanelere" koştuğu gibi. İngilizce kurslarımızda toplam 250 bin öğrenci varmış ve de sırf bu sektörde yılda 300 milyon lira dönüyormuş. Bu kurslardan "İngilizce bildiğini sanan" insanlar çıkıyorlar. Çünkü "yeterli İngilizce bilenler" sıralamasında 88 ülke arasında 73. olmuşuz. "Konuşma gelişmiyormuş", çünkü konuşacak kimseyle tanışmıyorsun ve "pratik" yapamıyorsun. O zaman da bildiğin İngilizce "mornink mornink ver ar yu goink" düzeyinde kalıyor. Çünkü İngilizce bilmek, "gramer" bilmek değildir. Parana yazık.”* (Ardıç, 2020)

Dil Gururu

'Neden öğretemiyoruz?' ve 'neden öğrenemiyoruz?" sorularının cevabını aramak için dil gururu olarak özetlenebilecek bir toplumsal psikoloji meselesine bakmak gerekir.

Bear, daha önce bahsi geçen makalesinde şu görüşlere yer verir:

> *Osmanlı Türkleri Avrupa'daki yükselişi ve teknolojik ilerlemeyi ilk fark eden ilk Batılı-olmayan devlettir. Batı tarafında her ne kadar tehlikeli düşman olarak algılanıyor olsa da Osmanlı İmparatorluğu aynı zamanda Avrupa ve uluslararası güç sistemlerinin eş bir aktörüdür. Türkiye, belli başlı dünya güçleri altında koloni dönemini hiç yaşamamış nadir ülkelerdendir. Osmanlı Türkleri, bir yandan Batının sahip olduğu teknolojik bilgiye erişmesi gerektiğinin, bir yandan da bunun kendisi de emperyal bir dil olan Türkçe ile yapılamayacağının farkındaydı. Ancak bu gücün beraberinde getirdiği dil gururu (linguistic pride) Müslüman Türklerin yabancı dil öğrenme çabalarının popülerleşmesini de engelliyordu (Bear, 1985, s. 29).*

Bear'in *'dil gururu'* olarak bahsettiği bu durumun Osmanlı dönemi ile sınırlı kalmadığı, bugün Türkiye'deki yabancı dil öğrenimindeki zorluklar ve çabalara rağmen kaydedilen ilerlemenin sınırlı olmasının sebeplerinden biri olarak dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Üstelik, bu 'dil gururu' diye ifade edilen durum, sadece Türkiye'ye özgü bir durum değildir ve aslında kategorik olarak sömürgeciliği yaşamamış ülkelerdeki durumla örtüşmektedir. Elbette Türkçenin güçlü bir dil olmasının da Türkiye'deki durumu gururu artırmak bağlamında daha da güçleştirdiği düşünülebilir.

Dil Çemberleri ve Türkiye

Konunun daha iyi anlaşılmasına, dil bilimci Kachru'nun güç ve politika eksinde tanımladığı 'İngilizcenin Eşmerkezli Çemberleri' (İç Çember, Dış Çember ve Genişleyen Çember) yardımcı olabilir; bu çemberler İngilizcenin konuşma anlamındaki belirgin gruplaşmalarını, dilin yayılma aşamalarını, ve dilin kullanımı, edinimi ve dil yaratıcılığının spesifik özelliklerini temsil eder (Kachru, 1986, s. 122)."İngilizcenin dünyadaki bu sınıflandırmasında, (…) *iç çember* İngilizcenin anadil olarak kullanıldığı ülkeleri; *dış çember* İngilizcenin

ikinci dil olarak rol oynadığı ülkeleri; son olarak *genişleyen çember*de ise İngilizcenin yabancı bir dil olarak öğretildiği ülkelere yer verir" (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 34). İç çemberde yer alan ülkeler ABD, İngiltere, Kanada, Avusturalya ve Yeni Zelanda'yı, dış çember İngilizceyi kurumsal olarak çeşitli şekillerde kullanan Hindistan, Singapur ve Nijerya'yı, ve İngilizcenin yabancı dil olarak kullanıldığı ülkeler Mısır, Japonya ve Çin'i içerir (Kachru, 1986, s. 137). Türkiye bu bağlamda genişleyen çemberde yer aldığı gibi, İngilizce okullarda öğretilen diller arasında da gelecekte istenen işin bulunması için anahtar rol oynaması sebebiyle en popüler olanıdır (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 34).

Bununla beraber Doğançay-Aktuna&Kızıltepe, Schaub'un Mısır ile ilgili olan tanımından yararlandıklarını ifade ederek, yüksek öğrenim, iş hayatı, bilim ve teknoloji gibi alanlarda Türkiye'nin genişleyen çember özelliklerini gösterdiklerini ifade ederler (Doğançay-Aktuna & Kızıltepe, 2005, s. 263). Bugün, bahsi geçen bu alanlarda yer alan insanların İngilizceyi gerçekten de bir ikinci dil gibi görmek yerine olmazsa olmaz olarak gördüklerini söyleyebiliriz. Bu durum bir yandan öğrenmeye yönelik çabayı artırır, bir yandan da bunu kendi resmi eğitimi içerisinde gerçekleştiremeyenlerin kurslara yönelmesini sağlar. Bununla beraber, aynı önemseme durumu, insanlar üzerinde zaman zaman öğrenmeyi baskılayacak kadar bir kaygıya da sebep olmaktadır.

Öte yandan "üç çemberli dil modeli, kasti olarak yapmasa da anadili referans merkezi olarak pekiştirir, böylece Kachru'nun kararlı bir şekilde kaçınmaya çalıştığı dil emperyalizmini ve dil hegemonyasını teşvik eder" (Rajadurai, 2005, s. 114'den aktaran Atay & Ece, 2009, s. 25). Türkiye'nin bu eleştirileri destekleyen bir örnek olduğunu ifade eden Atay ve Ece, aynı zamanda pek çok öğretmenin dil öğrenenlerin anadil yetkinliğine ve telaffuzuna gelmeleri gerektiği ve anadili İngilizce olanlardan eğitim almak gerektiğine inandığını da ekler (Atay & Ece, 2009, s. 25). Dilin ve dili öğrenme şeklinin nasıl olacağına dair, bahsi geçen bu hegemonya kaynaklı inançların çeşitli sonuçları olmuştur ve bugün de hala devam eden etkileri

vardır. Söylenebileceklerden biri, İngilizceyi anadil seviyesinde öğrenme şansına sahip olamayanların üzerindeki dezavantajlı olma inancının gücünün bu hegemonyadan beslenmekte olduğudur. Dolayısıyla okuduğu okuldaki İngilizce eğitiminin "anadil İngilizce" seviyesine gelemeyeceğini fark eden ve/veya düşünenlerin yeni ve ivedi bir arayış içerisine girdiğini ve bugün hala bu arayışın aynı şekilde devam ettiğini söyleyebiliriz.

Özel İngilizce kursları tarafından karşılanmaya çalışılan bu arayışlarda kullanılan kriterlerde bu hegemonik baskının dayattığı, anadili İngilizce olan öğretmen, anadil gibi konuşabilme, anadil gibi okuyup yazabilme gibi kişiye ait olmayan, sorgulanmadan inanılmış bir zorunluluğu karşılama çabası haline dönüşmektedir. Zira bu çabayı göstermemek, ya da tanımlanan o seviyeye ulaşmamak özellikle iş hayatında ve akademide dezavantajlı konumun kabul edilmesi gibi yoğun duygusal bir baskının kaynağını oluşturmaktadır. Kayıt olduğu kursu bırakanların da yine karşılamak zorunda hissettikleri anadil seviyesine ulaşmayı kerteriz aldıkları, ulaşılamaz göründüğünde ise bırakmaya meylettikleri veya bıraktıklarını söylemek mümkündür.

Bir yandan Batıdaki gelişmeleri fark etme ve buna dahil olma isteği, diğer yanda sahip olunan dil gururu en baştan beri Türkiye'de dil öğrenimi ile ilgili girişimleri hem kurumsal hem de bireysel bazda, itici ve tutucu gücün bir arada olması sebebiyle ilerleyemez kılmış görünmektedir.

Türk Kültürü ile Hedef Dil Kültürü Arasındaki Çatışma

Ve elbet dil gururunun yarattığı çelişkili durumun yansımaları da bulunmaktadır. Bunlardan önemli bir tanesi, yabancı bir dil öğrenirken öğrenilen (hedef) dile ait maruz kalınan kültürünün kişinin kendi kültürünü olumsuz etkileyebileceği iddiasıdır.

Zok makalesinde, kültür ile dil arasında (İngilizce) bir gerginlikten bahseder, 20. Yüzyıl başlarındaki politik ve linguistik reformların bugün İngilizcenin gelişen hegemonyası diyebileceğimiz olgu için zemin oluşturduğunu ve İngilizcenin Türkiye'deki gelişiminin Birinci Dünya Savaşı

sonrası Batılılaşma çabasının ve modernleşme sürecinin bir uzantısı olduğunu söyler (Zok, 2010, s. 1). Bununla birlikte ilk dönem yabancı dil reformlarında İngilizceye bir ayrıcalık tanınmadığı gözlenir (Zok, 2010, s. 2).

"1980'lerde globalizasyonun Türkiye'ye gelmesi ve eğlence ile reklam aracılığı ile Amerikan popüler kültürünün varlığı ile, İngilizcenin gelişim hızı, özellikle eğitim dilinin İngilizce olma hızı arttı" (Zok, 2010, s. 5). İngilizcenin bu gelişim hızı ve ülkenin Batılılaşmasına dair bu algı elbet toplumda bir dirençle karşılaştı ve İngilizcenin Türkçeye sızmasına cevap olarak dili ve kültürü korumaya dair çabalar görülmeye başladı (Zok, 2010, s. 5). Zok ve başka bilim insanları tarafından da doğal karşılanan bu karşı çaba, bir diğer yandan dil öğrenme motivasyonunu da etkileyen faktörlerden biri olarak düşünülebilir. İngilizce öğrenmenin Türk kültürüne ve diline verdiği zararla ilgili görüşler, dil öğrenmeye dair inançsızlığı besleyen, motivasyonu bozan ve zaten nereden başlayacağını bilmeyen ya da yeterince motivasyona sahip olmayanlar için başka bir hazır bahane daha yaratan bir faktör haline geliyor.

Eğitim dilinin İngilizce olmasını destekleyen ve karşı çıkan görüşleri Zok makalesinde tablo halinde sunmuş, elitizm, ekonomik eşitsizlik, öğrencilerin derse katılımı, milli kültür ve dil başlıklarını ana karşı argümanlar, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme, akademik sorumluluk ve tam etkililik başlıklarını da destekleyici argümanlar olarak sıralamıştır (Zok, 2010, s. 8-9).

"İkinci veya yabancı bir dil eğitimi söz konusu olduğunda, insan yeni durumlarla karşılaşır ve bunlara kendi kişisel kimliğinin kapsamında yer vermek için gayret gösterir." (Atay & Ece, 2009, s. 21)

Atay ve Ece'nin, İngilizce öğrenmenin müstakbel İngilizce öğretmenlerinin sosyokültürel kimliklerinde bir etki yaratıp yaratmadığı sorusuna cevap arayan araştırmalarına göre, katılımcıların büyük bir çoğunluğu kendilerini Türk ve Müslüman olarak tanımlarken, İngilizce öğrenmenin ve Batılı insanların değerlerine ve yaşam sitillerine maruz kalmanın kendi dünyalarını genişlettiklerine inandıklarını göstermiştir (Atay &

Ece, 2009, s. 26-29). Aynı araştırmanın özeti mahiyetinde ise yazarlar şu görüşlere yer vermiştir: “(…) katılımcılar çoklu kimliklerinin varlığından çok iyi haberdar görünse de, hepsi Türk ve Müslüman kimliklerine İngilizce eğitimleri sırasında sunulan Batılı yaşama kıyasla öncelik verdiler. Birçoğu İngilizce öğrenmenin kendi kültürleri ile Batı yaşam tarzı arasındaki temel farkları fark etmelerine yardımcı olduğunu açıkça belirtti.” (Atay & Ece, 2009, s. 30-31).

“Dilin sahip olduğu kültürel arka plana dair sempatik bir anlayış” olmadan bir dili öğrenmenin zor olduğu, dolayısıyla kişinin diğer kültürel gruplara dair kendini pozisyonlandırması, ilgili dille ilgili alışkanlıkları benimsemesini etkileyecektir (Trivedi, 1978, s. 93 ve (R.C. Gardner, 1972, s. 14’den aktaran Raybould, 1985, s. 21-22). Bu saptamalardan hareketle, İngiltere ve Amerika’ya karşı pozitif tutumların dönemsel olarak İngilizce öğrenmeye dair motivasyonu artırdığını söyleyebiliriz. Her iki ülke ile de ilişkilerin diplomatik sebeplerden dolayı belirgin şekilde pozitif olduğu dönemler aynı zamanda dil öğrenme ile ilgili ortak projelerin yapıldığı ve bunların dil öğrenenlerin sayısını ve dil öğreten özel kurumların sayısını artırdığını gösterdik. Bununla beraber, tersten baktığımızda ise, bu sempatik anlayışa rağmen, kendi kültürüne dair bir şeyler kaybedebileceği hissinin ise sempatik yaklaşıma halel getirdiğini ve motivasyonu etkilediğini ekleyebiliriz. Aksine, bu tarz sempatik bir yaklaşımın hedef dilin kültürü ile kendi kültürü arasındaki farkları anlamaya yardımcı olduğunda, kişinin öz kültürünün de güçlendiğini destekleyen, yukarıda bahsi geçen Atay ve Ece’nin araştırması gibi çalışmalar vardır.

İngilizceyi Anadil Gibi Konuşma Baskısı

Dil duyumsal (audiolingual) yöntem, öğrencilerin doğru dil alışkanlıkları edinmelerini hedeflerken, kendi anadillerini engelleyici unsur kabul eder ve bu yüzden ana dilin (bizim örneğimizde Türkçenin) sınıfta kullanılmamasını teşvik eder (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012, s. 37). Bu teşviklerin ters etki yaratıp istenmeyen sonuçlar ürettiğine dair yaygın bir görüş birliği vardır: “Türkiye’de yanlış yaparım korkusu bireyleri yabancı dil öğreniminden uzaklaştırmaktadır.” (Arslan & Akbarov, 2010, s. 181)

Mükemmel telaffuz konusundaki ısrar, dil duyumsal (audio-lingual) yaklaşımın rakipsiz olduğu on yıllar boyunca zirve yapmış, bu yaklaşım daha sonra iletişimsel dil öğretimi (communicative language teaching-CLT) ile değişmiş, odak telaffuzdan anlamın ifade edilmesine dönmüştür (Çelik, 2008, s. 160). Bu yaklaşımların pratik olmaması ve dayattığı normlar bir yanda anadili İngilizce olmayanların kendi kültür ve dillerini İngilizceye yansıtma gayretleri diğer yanda araştırmacıları ana dili İngilizce olmayanlar için ayrı sesletimler (phonologies) tanımlamaya teşvik etmiştir (Çelik, 2008, s. 171). Çelik, "anadil-gibi" telaffuz hedefinin iletişimsel yetkinlik lehine terkedilmesi gerektiğini savunurken (Çelik, 2008, s. 162), Zok bunu daha ileriye taşıyarak "anadil-gibi" telaffuz beklentisinin ütopik olduğunu ve öğrencilerin bir kısmının böyle bir beklenti içinde bile olmadıklarını ekler (Zok, 2010, s. 11). Her ne kadar mükemmel telaffuz konusu bilimsel olarak eskide kalmış bir beklenti gibi görünse de toplumda ve bireylerdeki etkisi devam ediyor görünmektedir. Üstelik, bu kısmen İngilizce kurslarının "konuşma odaklılık" / "konuşturan kurs" söylemleri ile desteklenmeye devam ediliyor.

Anadil ve Yabancı Dil Arasındaki Çekişme

Anadil ve yabancı dil arasındaki ilişkilere dair de farklı görüşler vardır. Örneğin Özcan Başkan, bu ayrımı bir çatışma olarak adlandırır, yabancı dilin ana dile karşı savaşmak zorunda kalacağını söyler ve "birinci olan anadil, ne kadar 'yerleşik' bir nitelik kazanmışsa, ikinci olan yabancı dilin bunu kımıldatması da o kadar güçleşmektedir" ifadelerini kullanır (Başkan, 2006, s. 40). Ancak bu görüş, birkaç açıdan bakıldığında eksik görünmektedir. Erken yaşta birden fazla dil öğrenen çocuklar hem böyle bir savaş veriyor gibi görünmezler hem de birden fazla dili etkin bir şekilde kullanabilir hale gelebilirler. Çocuklar üzerinde yapılmış bir çalışma anadil gelişimi ile İngilizce öğrenme başarısı arasında pozitif bir korelasyon bulunduğunu ve bu korelasyonun başka çalışmalarca da doğrulandığını gösterir (Dikici Sığırtmaç & Özer Yanarkaya, 2017, s. 8). Bunun yanı sıra, anadil seviyesinin ikinci dilin hem öğretilmesinde hem de öğrenilmesinde hem pozitif hem negatif etkilere sahip olduğu kanıtlanmıştır (Yadav, 2014, s. 572).

Öte yandan, kişinin kendi anadiline hâkim olması ile dil öğrenme başarısı arasında da ilişkiler kuran çalışmalar vardır. “Türkiye’de yabancı dil öğretimi etkinliklerinin sonuçsuz kalmasına yol açan bir diğer önemli faktör de bireylerin ana dillerinin yapısını bilmemeleridir. Çünkü kendi ana dilini iyi bilmeyenlerin başka dilleri öğrenmesi kolay değildir.” (Arslan & Akbarov, 2010, s. 187). Araştırma bölümünde bazı sektör temsilcilerinin de bu yönde görüş belirttiği görülür:

> “(Öğrencilerin dil öğrenebilmesi konusunda) en önemlisi Türkçeyi bilecekler sonra da dediğim şeyleri yapacaklar.” [Sektör Temsilcisi 11, Yönetici Öğretmen]

Canavar olarak Gramer

Özcan Başkan “bir dili anlayabilmek için gene o dilin kendisini kullanmak yoluyla, ayrı bir gramer dili” oluşturulduğunu, bunun öğretilecek öz-dil’in üzerinde bir ‘üstdil’ konumuna geldiğini ifade eder, “öz-dilin öğretilmesi yerine, üstdilin öğretilmesi ön sıraya geçmiştir” diyerek bunu büyük bir aksaklık olarak niteler ve şu saptamada bulunur:

> *“Dilin kendisi yerine, dil **‘hakkında’** başka şeyler öğretmek, yabancı dil öğretiminin amacından sapmak demektir. Gerçekten, bugünkü durumda, **amaç dil** denebilecek olan yabancı dil bir kenara itilmiş, bunun yerine ise, gramer dilinden kurulu bir **araç dil** getirilmiştir.” (Başkan, 2006, s. 46)*

Başkan’ın gramer ile ilgili görüşleri, Türkiye’de sıkça gramer öğretimi hatasına düşüldüğü sıklıkla belirtildiğinden özellikle önemlidir. Öğrenime dair bu görüşü, toplum düzeyinde ele alıp, bu çalışmada detaylı olarak belirttiğimiz tarihsel süreçteki politikaların izi ile birleştirdiğimizde ortaya daha da ilginç bir tablo çıkar. Türkiye’de uzun yıllardır İngilizce öğretmek yerine, bir nevi İngilizce gramer öğretmek amaçlanmış, esas maksat bir türlü merkeze oturmamış ve böylece sonuç üretebilen bir İngilizce öğretimine ne okullarda ne de dil kurslarında ulaşılamamıştır.

Başkan’ın ifadesi ile *“iki bin beş yüz yıldır, yabancı dil öğrenen bütün insanları titretip durmaya devam eden, Eski Çağlar’daki Grek ve Latin*

kültürünün etkisiyle ortaya çıkan 'gramer canavarı'" (Başkan, 2006, s. 48) Türkiye'de öğrenen bireyler ve öğreten öğretmenler düzeyinde beslenmeye ve büyütülmeye devam edilmektedir. Oluşturulan dil politikaları her ne kadar uzun yıllardır gramer merkezli yaklaşımlar sergilemiyor olsa da gramer merkezli öğrenci ve öğretmenin buradan nasıl uzaklaşacağına ve bunu nasıl yeneceğine dair bir öneri getirilememiş görünüyor.

Dil Emeklileri

Kurusu bırakanları anlamak ve kursların başarısı ile ilişkisine bakmak için Başkan'ın şu ifadelerinden yararlanabiliriz:

> *"Esasında, uygulanacak herhangi bir dil öğretimi yöntemi ile, belli bir oranda başarı elde etmek mümkündür. Önemli olan nokta ise, bu yolda harcanan zaman ve güç karşılığında, istenen derecenin tutturulup tutturulmadığıdır. Yabancı dil öğretimine ait yöntemlerin ve programların genellikle başarısız oldukları, bugün dünyada, yabancı dile başlamış olupta, yarıda bırakanlardan kurulu, bir yabancı dil emeklileri ordusunun bulunuşu ile kanıtlanabilir." (Başkan, 2006, s. 51-52)*

'Dil emeklileri' ifadesi özellikle kursları bırakanlar ve ilerleme kat edememesine rağmen yeniden kursa katılıp yeniden bırakanları anlatmak için çok doğru bir nitelemedir. Performans sergileyip bir sonuç üretme olmadıktan sonra kullanılan yöntem ne olursa olsun bir fayda elde edilemeyeceği, dolayısıyla, yöntemden çok "ne elde etmek istiyoruz?" sorusunun merkezi bir soru olması gerektiğini bir kez daha ifade edebiliriz. Bu ifadenin gerçek hayatta yansımasına dair bir sektör temsilcisinin şu ifadeleri dikkat çekicidir:

> "Yoksa buraya gelip kafeteryada vakit geçirip gidenler de var. Onlarla olmuyor. (Özcan Başkan Hoca 'dil emeklileri' diye bir kavram üretmiş). Evet, var böyle bir şey. Ben de denk geldim birisine, 'profesyonel kursçuyum' diyor, 'ben her kursa giderim' dedi." [Sektör Temsilcisi, 5, Yönetici]

"Gerçekten, geleneksel dil öğretiminde yapılan şey de, yanlış bağlantıların kurulmasından ve bu yanlışlıkların sürdürülmesinden başka bir

şey değildir" diyen Başkan, 'amaç-araç kuralı' olarak adlandırdığı yaklaşımla dil öğrenme amaçlarına uygun araçların oluşturulmasını önerir ve bu yolla "enerji kaçağı" azalacak "ve bir güç birikimi sağlanacaktır" der. (Başkan, 2006, s. 53).

Dil Politikaları

"İdeal dil politikası ile fiili sınıf içi uygulamalar arasında her zaman bir fark var olmuştur" (Kırkgöz, 2005, s. 167).

"Dil politikaları ne kadar makbul olursa olsun, uygulama tarafında güçlü bir irade ile desteklenmedikleri durumda, herhangi bir etkiye sahip olamazlar." (Bamgbo, 2003, s. 428'den aktaran Sarıçoban & Sarıçoban, 2012, s. 38). Daha önceki bölümlerde yer verdiğimiz Doran'ın da 1950-1970 arasına ait değerlendirmelerinin bununla tamamen örtüştüğünü hatırlamak gerekir. Uygulamaların yeterince kural koyucu olmadığı durumda bugün sınıflarda öğretmenler tarafından sezgisel uygulamaların var olduğunu söyleyebiliyoruz (Sarıçoban & Sarıçoban, 2012, s. 38).

Türk öğreticilerin birleşerek, uygun ders gereçleri hazırlamadığı sürece "şimdi uygulanmakta olan yöntemler ve programlar yüzünden, yabancı dilin 'öğretilmekte' olduğunu kanısı, sanısı ve duygusu sürüp gidecek; Türkiye'de yabacı dil öğretimi, yabancı uzmanların tekelinde bulunacak ve kendilerinin bu öğretim işine ilgi duymalarına bağlı kalmaktan kurtulamayacaktır" (Başkan, 2006, s. 61) ifadelerini kullanan Başkan bir yandan yabancı etkisine bir yandan da devam eden bir sanıya dikkat çekmektedir.

Çalışma kapsamında sunduğumuz pek çok yabancı destekli projenin toplamda Türkiye'nin İngilizce öğretimine dair, en azından dil yetkinlik seviyesi göstergelerinden hareketle, büyük bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Aynı rakamlar, gene yabancı kaynak kullanımının yaygın olduğu özel kurslar bağlamında da değişik bir tablo sunmaz. Bir yandan da gerek kursların yaygınlığı gerek yabancı dil politikalarının ve uygulamalarının yaygınlaşması ve toplamda sürekliliği bulunan rağbetin varlığı, gerçekten de bir "mış gibi

yapmak” durumunu işaret etmekte, sürekli bir çaba harcanmasına rağmen sürekli bir performans ve etkili bir sonuç üretilememektedir.

Gerek Başkan’ın ifadeleri gerekse onların yorumlanması milliyetçi bir bakış açısına sahipmiş gibi görünebilir. Milliyetçilik boyutu bu çalışmanın kapsamında değildir, ancak yabancıların etkisini sorgulamak için milliyetçi bir bakış açısına sahip olmanın gerekmediği ve konu ile ilgisiz olduğu burada özellikle belirtilmelidir. Bu tez çalışması, performans odaklıdır ve tez kapsamında detaylandırılan pek çok örnekte görüldüğü gibi gerek politikaların oluşumunda gerekse metotların uygulanmasında ve gerekse kitapların temininde yabancı kaynaklar belirleyici role sahip ola gelmişlerdir.

Planlı ve Plansız İlerleme

Dil politikaları bağlamında da ele alabileceğimiz, Türkiye’de dil öğrenimi ile ilgili sorunun tarif edilmesinde tekrar eden yaklaşımlardan biri ise planlı ilerleme ile plansız ilerleme arasındaki mücadele olarak tarif edilmektedir. Planlı aktiviteler bireyleri mevcut yüzyılın gerekliliklerine hazırlamaya çalışırken, plansız yapıya sahip olan aktiviteler -Türk kültürü, yaşam stili ve dil üzerinde- negatif sonuçlar üretmektedir (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 48,50). “Karşı karşıya olduğumuz ve ufukta kolay bir çözümünü göremediğimiz ikilem, İngilizcenin Türkiye’deki planlı dağılımını geliştirirken, plansız dağılımını nasıl baskılayacağımızdır.” (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 30). Birbirini destekleyen bu görüşler, aynı zamanda bir karar verme gerekliliğini ve dengeye ulaşmak için plansız dağılım denen sorunlu tarafta bir şeyler yapmak gerekliliğini işaret eder. Bu bir nevi dil öğrenme ile ilgili başka bir kaygıya işaret etmektedir; dil öğretme ve öğrenme çabaları istemediğimiz sonuçlar getirmektedir. Dil öğrenmenin kendi kültürümüzden bir şeyler alıp götüreceği varsayımında olduğu gibi, bu tür kaygıların belki de dil öğrenmenin önündeki temel engellerden biri olup olmadığını tartışmak gerekmektedir.

Kitap Tartışması

Dil politikaları tartışmalarında önce çıkan, gerek resmi değerlendirmelerde, gerekse sektör temsilcilerinin değerlendirmelerinde sıklıkla işaret edilen bir mesele de İngilizce eğitimde kullanılan kitaplar ve eğitime etkisidir.

Büyükkantarcıoğlu, kitapların, İngiltere ve ABD tarafından İngilizcenin bilinçli bir şekilde teşvik edilmesinde "mükemmelleştirilerek" özellikle kullanıldığını, ilgi çekici tekliflerle paketlenip pazarlanan bu kitapların bir yanda yayıncılar diğer yanda British Council ve USIS'in diplomatik çabaları ile tüm Türkiye'de yaygınlaştığını belirtir (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 46). Tez kapsamında yürütülen görüşmelerde, görüşmecilerden önemli bir kısmının da kitap meselesini çeşitli sebeplerle önemli unsur olarak ifade ettikleri görülmüştür.

Deneyim ve gözlem aktaran kimi görüşler doğrudan Büyükkantarcıoğlu'nun ifadesini desteklemektedir:

> "Türkiye'de İngilizce öğrenilememesinin en temel sebeplerinden biri kitap satıcılarıdır. Tanesinin maliyeti 5-6 lira olan kitabı, çocuğunu özel okula yollayan adam bin lira iki bin lira gibi rakamlarla ediniyor. Kitabı bu paraya aldırınca veliye, okutmak zorunda kalıyor. Okutmayacaksan bana bu parayı neden verdirdin diyor veli haklı olarak." [Sektör Temsilcisi 3, Kurucu].

Öte yandan da yöntem ile ilgili birbirlerinden ayrılıyor olsalar da görüşmecilerin büyük bir kısmının Türkiye'de öğrencilerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılayan bir dil öğrenme kitabının eksikliğinden bahsetmişler, geçmişte ve şu anda kullanılan bazı kitapların neden bu ihtiyacı karşılaşamadığını anlatmışlardır. Kimine göre bu sebep, bu kitapların Türk kültürüne ve günlük yaşantısına uyumlu olmaması iken, kimisi için ise kitapların müfredat ile uyumsuzluğu ve/veya kitap seçiminde müfredat uyumunun gözetilmemesi şeklindedir.

Öğretmenin Rolü

Kitaplar kadar belirleyici olan bir diğer unsur ise İngilizce eğitiminde öğretmen ve öğretmen rolü ekseninde yapılan tartışmalardır.

“Zincirin pek çok halkası olabilir ama yabancı dil öğretimi konusunda önceliğin öğretmen eğitimi ve istihdamı ile hedef kitlenin yani dile öncelikle ihtiyacı olanların belirlenmesinde olduğunu düşünüyorum.” (Çakır, 2017, s. 17).

Seferoğlu, alternatif İngilizce öğretmenliği sertifikaları ile ilgili yazdığı makalesinde, ülkedeki mevcut öğretmen yetiştirme programlarının mevcut talebi karşılamadığını, bu sebeple alternatif sertifikasyon yöntemlerinin denene geldiğini, ancak bu defa da yetersiz profesyonel eğitim ile yetişen öğretmenlerin sınıfta çaresiz ve yetersiz kaldıklarını ifade eder (Seferoglu, 2004, s. 151,158). Yani öğretmen eksiliği sebebi ile hızlı ve yetersiz öğretmen yetiştirme, yetersiz öğretmenler sebebi ile yetkinlik anlamında ihtiyacın karşılanamaması bir nevi kısır döngüyü işaret etmektedir. Bu durum, özel okul / üniversite – devlet okulu / üniversite – dil kursları arasındaki rekabet ile birleştirilerek okunduğunda, İngilizce eğitim performansının düşüklüğü ile ilgili güçlü bir sebep haline gelmektedir ve İngilizce kurslarını bunun dışında düşünebilmek için bir sebep bulunmamaktadır.

Çözüm olarak yaygın bir uygulama olarak kabul görmüş olan etkili İngilizce eğitimi için anadili İngilizce olan öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu varsayımı da çok uzun süredir varlığını sürdürür. Cumhuriyetin ilk yıllarında öğretmen yetersizliği için başvurulan bu yöntem, bugün artık bir nevi kaliteli eğitim simgesi gibi kullanılmakta ve pazarlanmaktadır. Ancak performansa ne kadar etki ettikleri bir tartışma konusudur.

Anadili İngilizce olan öğretmenlerin istihdam edilmesi kamu için çok pahalı iken, yoğun rekabet içinde olan özel okul ve üniversitelerin daha fazla öğrenci çekmek amacıyla bu öğretmenleri istihdam ettiği görülür (Kırkgöz, 2005, s. 165). Yapılan çalışmalarda bu rekabette kursların yeri belirtilmemiş olmakla birlikte, kursların da öğretmen istihdamı konusunda rekabet eden

taraflardan biri olduğunu söyleyebiliyoruz. Üstelik bu rekabet sadece anadili İngilizce olan öğretmenlerle ilgili değil, İngilizce öğretmenliği mezunları ile ilgili olarak da söz konusu olmaktadır. Yapılan görüşmelerde, görüşmecilerin kariyerlerinin kurs-okul kimi zaman kurs-okul-üniversite şeklinde gelişimi bile bunun bir göstergesi olarak alınabilir.

Sosyal Tabakalaşma ve Dil Kursları

"Genel olarak bakıldığında, iyi kalitede olan İngilizce eğitimine daha zengin, üst ve orta sınıf çocuklarının erişimi vardır." (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 31). Belki de bu yabancı dilin bir sosyal sınıf ve statü olarak algılanması sebebiyle, İngilizceye dair bireysel tutumların bir göstergesi olan konuşmaya İngilizce kelimeler sokuşturmanın bir ince zevk, prestij veya eğitimi ayırt etme gibi amaçlarla ilişkilendirildiği görülür; bunların bir kısmının yabancı dil bilgisi de çok azken, yabancı dil bilenlerin bir kısmının da konuşurken yabancı kelimeler kullanmaktan itina ile kaçındığı görülür (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 52-53).

İngilizcenin yaygınlığı, Türkiye tarihinde popüler olmuş Farsça, Arapça, Fransızca gibi dillerden farklı olarak sadece elit tabaka ile sınırlı olmamış, sıradan vatandaşlar ve özellikle gençler arasında da yaygınlaşma olanağı bulmuştur (Acar, 2004, s. 2). Bu haliyle bakıldığında, İngilizcenin Türkiye'de elit tabaka dışında yaygınlaşma olanağı bulan ilk yabancı dil olduğunu söyleyebiliriz.

Doğançay-Aktuna, İngilizcenin Türkiye'de kapsayabildiği alan ve sebepleri ile ilgili makalesinde şu görüşlere yer vermiş ve görüşlerini iş ilanları ile ilgili yürüttüğü bir araştırma ile desteklemiştir:

> *"Farklı eğitim kurumlarında çok çeşitli şekillerde öğretilmesi, kurumsallaşmış fonksiyonların olmaması, ve uygulama eksiklikleri sebepleri ile, İngilizce Türkiye'de bir sosyal nüfuz, yani bir derinlik elde edememiştir. İngilizcenin bir performans çeşidi olarak işlev gördüğü durumların özelliği olarak menzil de oldukça sınırlıdır. Ancak, bu İngilizcenin Türk hayatında herhangi bir gücü olmadığı anlamında alınmamalıdır, öyle söylemek oldukça yanlış olurdu. Tersine, eğitim sisteminde oldukça önemli bir rolü vardır ve İngilizce*

Türkiye'de çok yüksek bir piyasa değerine sahiptir" (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 32-33)

İngilizcenin özellikle 1980'lerden sonra Türkiye'de artan önemine rağmen hem özel hem kamu sektöründeki tutarsızlıklar sebebiyle genelde üst sosyoekonomik sınıfların erişimi ile sınırlı olduğunu, bu sınıfların gösterilen çabalardan daha çok faydalanabildiğini, bunun zaten güçlü olan grupların gücünü artırarak üst ve alt sosyoekonomik sınıflar arasındaki farkı artırdığını söyleyebiliyoruz (Doğançay-Aktuna, 1998, s. 35,37). Daha avantajlı gruplar İngilizce ile daha fazla temas şansına sahip olurken, bu şansı elde edemeyenler, bununla beraber özellikle iş hayatından şu anda veya gelecekte dezavantajlı durumda kalmak istemeyenler kurslara yöneliyorlar ve/veya çocuklarını kurslara yönlendiriyorlar. Kurs ve kursiyer sayılarındaki büyük artışlara rağmen, giriş bölümünde belirttiğimiz İngilizce yetkinlik düzeylerinin düşük seviyeleri kursların burada bahsettiğimiz dezavantajlılık duygusuna pazarlama anlamında cevap verdiğini ancak sonuç üretmede toptan bakıldığında çok da başarılı olmadıklarını ifade edebiliriz. Hatta, önemli sayıda kursun bir nevi hayal tacirliği ile İngilizce öğreteceğim vaadinin pazarlamasına odaklanıp, sonuç olma ile ilgilenmediklerini de söylemek mümkündür. Bu da kursların düşük performansları ile ilgili sebeplerden biri olarak karşımıza çıkar.

Dezavantajlılık duygusundan hareketle öne sürülebilecek başka bir sebep ise bu duygunun kursa kayıt olma ile birlikte yok olmadığı ve kişilerin motivasyonunu etkilemeye devam ettiğidir. Bu devam eden duygu, bir yandan da kursun düşük performansını kursiyer gözünden perdeleme işlevi görmekte, öğrenememe sebebi kursun yetersizliği, kişinin yetersiz çalışması gibi nesnel sebepler olmaktan çıkmakta, "bu saatten sonra öğrenemem", "İngilizce küçük yaşta öğrenilir" gibi bahanelere zemin hazırlamaktadır.

İnanç ve Kendine Güven

Bu çalışmada ele aldığımız literatür taramaları gerek bu tez kapsamında gerekse başka araştırmacılar tarafından yürütülen araştırmaların ortaklaştığı konulardan biri ise dil öğrenilebileceğine dair inancın olmaması

veya yeterince güçlü olmadığı yönündedir. Bu çıkarımı güçlü bir şekilde destekleyen ifadelerden biri yine Doran'a aittir ve kendisi lise öğrenimi sonunda, harcanan çabaya rağmen neden çok az öğrencinin yetkin hale gelebildiğine dair şunları söyler:

> *"Okulların neden yabancı dil öğretemediğinin tek sebebi nedir diye sorsanız, bu raporun yazarı olarak şu sonucu ifade ederim; ne öğrencilerin ne de öğretmenlerin büyük çoğunluğu bir dil öğrenebileceklerine veya öğrenmeyi başaracaklarına dair herhangi bir beklentiye sahip değiller derim." (Doran, 1969, s. 4).*

1960'larda vurgulanan bu çıkarımın bugün değişmiş olduğuna dair işaretler maalesef çok az. Bugün de hala dil öğrenmenin mümkün olmadığı, ya da en azından çok zor olduğuna dair güçlü bir inanç kalıbının toplumda varlığını sürdürdüğünü söylemek mümkündür.

"Türkiye'de bireylerin isteklendirilememesi ve uygulanan yanlış yöntemler toplumda yabancı dil öğretimine karşı ciddi ön yargılar oluşturmuştur." (Arslan & Akbarov, 2010, s. 179) "Motivasyon ve kendine güven dil öğreniminde bireyi direk etkileyen iki önemli faktördür." (Arslan & Akbarov, 2010, s. 181)

Türkiye'de geleneksel devlet üniversitelerinde isteğe rağmen reform yapamayacağını söyleyen Doran, "yazarın kulakları bunu söyleyen pek çok ciddi insan duydu" ifadesini kullanır ve bu reformların ancak kamuoyu ve öğrenci baskısı ile mümkün olabileceğini söyler (Doran, 1969, s. 25). Bugünün Türkiye'sinde gözlemlediğimiz inançsızlığın 1960'larda da var olması daha eski ve muhtemelen daha güçlü bir inanç kalıbı ile karşı karşıya olduğumuzu gösteriyor. Reform isteyenlerin bir yandan bu reformların yapılamayacağını söylemesi, bir nevi sorumluluk reddi olarak da algılanıp tanımlanabilir, hatta bu İngilizce öğrenmek gerekiyor ama Türkiye'de İngilizce öğrenmek çok zor/mümkün değil ikileminde de gözlenebilen bir sorumluluk reddidir.

Öğrenci İhtiyaçları ve İlgisi

Dil öğrenebileceğine dair inanç ile komşu başka bir unsur ise daha önce de çeşitli vesilelerle ele aldığımız öğrenci motivasyonu ve bu motivasyonun oluşması ve canlı tutulması için gerekli olan öğrenci ihtiyaçlarına odaklanma ihtiyacıdır.

> *"İngilizce dil becerilerini okul ortamı dışında kullanma olanakları sınırlı olduğu için, öğrenenler eğer ki bireysel bir motivasyona sahip değillerse, mevcut yetkinlik seviyelerini geliştirmekte zorluk yaşıyorlar." (Büyükkantarcıoğlu, 2004, s. 50)*

İngilizce Dil Tarihi dersini daha etkili kılmak üzere disiplinler arası yaklaşım öneren bir makalede, Dressman şu ifadeleri kullanıyor:

> *"Eğiticinin kendi bilgi alanından bağımsız olarak, öğrencilerin kendi ilgi alanlarını derse getirmelerine olanak sağlaması, bu ilgilere dair halihazırda öğrencilerde bulunan merakın dersin ufkunu genişletmek üzere kullanılması, öğrencilerin metotlar ve konular arasındaki bağlantıları görmelerine yardımcı olacaktır" (Dressman, 2007, s. 107-108)*

Her ne kadar bu tavsiye çok spesifik bir alanla ilgili verilmiş olsa da öğrencilerde halihazırda bulunan ilgilerin dersin içeriğine dahil edilmesi ve etkililik için bundan faydalanılması İngilizce kursları için de uygulanabilir bir öneri olarak alınabilir. Böyle bir yaklaşım, öğrencilerin/kursiyerlerin kendi hayatları ile bağlantılar kurmasına yardımcı olacağı gibi, öğrenmeyi de daha kalıcı kılabilir. "Yeni bir bilgiyi daha geniş bir bağlamda ele almak öğrenmeyi kolaylaştırır, (...) yeni bir materyaldeki ana fikirleri çıkarmayı ve onları zihinsel bir model içinde düzenlemeyi ve modelin önceden öğrenilen bilgilerle bağlantısını kurmayı öğrenen insanlar, karmaşık ustalıkları öğrenmede avantaj sahibidir." (Brown, Roediger III, & McDaniel, 2017, s. 20)

Bu bağlamda bakınca, İngilizce eğitim verirken, İngilizceyi kendi başına apayrı bir olgu olarak, mükemmelleştirilmiş, mükemmelleştirilirken öğrencileri unutmuş kitaplarla ele almak ve öğrencilerle-kursiyerlerle bağlantıların kurulmasını ihmal etmek, performansı negatif yönde etkileyecektir. Kitapların farklı öğrenci gruplarının tamamının ihtiyaçlarını

dikkate alarak hazırlanması gerçekçi olmayacaktır elbet, bu da öğretmenin kitaptan bağımsız olarak ders işleme şeklini zenginleştirmesini gerektirecektir. Yani, öğretmenin ders işleyişinde öğrencilerine adapte olacak şekilde serbest olması ve içerik ile öğrenciler arasında bağları kurması gerekecektir. Buradaki ikilem, Türkiye'deki düşük yabancı dil yetkinliğinin sebepleri arasında öğretmenlerin müfredatı veya yönetmelikleri izlememesinin gösterilmesidir.

Öğretmenin serbestliğinin ne kadar kullanılan metodoloji ve ders anlatma yöntemi yönünde olduğu, ne kadar öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek üzere kullanılan serbestlik olduğuna dair bir araştırma yoktur veya bu çalışma kapsamında ulaşılamamıştır. Her durumda, öğrenci ile bağ kurulmasının önemi daha kritik ve faydalı görünmekte, teorik düzeyde de uygulanan politikalar da zaten bu yönü işaret etmektedir.

İKİNCİ BÖLÜM

VERİLER IŞIĞINDA TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ve İNGİLİZCE KURSLARININ SEYRİ

Bu bölümde Cumhuriyetin başlangıcından bu yana özel İngilizce kurslarına ait kayda girmiş tüm veriler anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde bir araya getirilip sunulmuştur.

Bu bölümdeki verileri incelerken giriş bölümünde bahsedilen zorluklar dikkate alınmalı, gösterilen yoğun çabaya rağmen bazı verilerin eksik kalmış olabileceği akılda tutulmalıdır.

Türkiye'de yetişkinler için İngilizce kursları devlet, özel kurumlar ve çeşitli kültürel organizasyonlar tarafından sağlanmaktadır (Raybould, 1985, s. 2). Bununla beraber kültürel organizasyonlar tarafından sağlanan kursların da ticari tarafı olmasından dolayı arada ayrımın net olmadığını ve kategorik olarak özel kurumlara daha yakın olduklarını söyleyebiliyoruz. Dolayısıyla, kültürel organizasyonlar tarafından yürütülen kursların kendilerine has özellikleri (örneğin sıklıkla yabancı bir ülke bağlantısı olması, zaman zaman Türkiye'de bakanlıklarla ve diğer resmi kurumlarla iş birliği içinde olmaları gibi) olmakla beraber, hitap ettikleri kursiyerler, eğitimi ele alışları, kullandıkları metotlar, kullanılan eğitim materyalleri ve ortaya çıkan sonuçlar bağlamında özel kurslarla benzer veya aynı özellikleri gösterirler. Devlet tarafında yürütülen kurslar ise zaman zaman çeşitli yabancı ülke ve kültürel organizasyonlarla iş birliği yürütseler de hitap ettikleri kesimin devlet memurları kategorisi ile sınırlı olmaları ve kursa katılım motivasyonlarının farklı olması itibariyle diğer ikisine benzemez. Bu bölümde paylaştığımız kurslara dair tutulan istatistiklerin bu ayrımlar bağlamında sadece özel kurslar ile sınırlı olduğunu görmekteyiz. Çeşitli kaynaklardan derlenen kültürel kurumlara ait kurslardaki kursiyer sayılarının ilgili yıllarda istatistiklere yansıyandan çok daha fazla olduğunu bu çalışmada çeşitli vesilelerle gösterdik. İstatistiklerde bazı yıllarda kursların isimlerinin sayıldığı da görülür

ve bu yıllarda da kültürel kurumların veya onlar tarafından düzenlenen kursların isimlerine rastlanmaz. Aynı şekilde, devlet tarafından gerçekleştirilen kursların da gerek ilgili istatistiklerin "özel" ibaresi ile sunulmasından, gerekse belli başlı yıllarda kurs isimlerinin arasında sayılmamasından dolayı istatistiklerde yer almadığını söyleyebiliyoruz. Bunun bir istisnası halk evleri tarafından gerçekleştirilen kurslardır ve onlara dair istatistikler bazı yıllarda ayrı olarak sunulmuştur.

Bununla beraber belirtilmesi gereken bir diğer nokta ise, özellikle kursiyer sayılarının gerçeği olduğu gibi yansıtıyor olduğu ile ilgili var olan şüphedir. Veri derleme süreci ile eş zamanlı olarak yürütülen saha görüşmeleri sürecinde görüşmecilerden bazıları özellikle kursiyer istatistiklerinin, kurs yönetici ve sahiplerinin inisiyatifi ile keyfi olarak paylaşıldığını ifade etmişlerdir. Bunun olası sebepleri arasında, ilk olarak sektörün merdiven altı olarak tabir ettiği kurumlardan bazılarının tüm kursiyerleri resmi olarak göstermediği, bu vesile ile tüm gelirlerini vergilendirmekten kaçındıkları ve dolayısıyla bakanlığa da buna uygun olarak kursiyer sayılarını eksik gönderdiklerini söyleyebiliyoruz. İkinci bir sebebi ise, vergilendirmeden bağımsız olarak, bildirilen kursiyerle ilgili mevcut yönetmelikten kaynaklı bürokratik işlem yükünden dolayı *(defter işleme, bitirme sınavı organizasyonu, vb.)* kursların önemli bir kısmının tüm kursiyerler yerine sınırlı sayıda kursiyeri bildirdikleri şeklindedir.

Elde edilen verilerin dönemlendirilmesinde ilgili dönemlere ait istatistiklerin birbiri ile gruplanabilir ve anlam oluşturabilir olması kriteri baz alınmıştır. Maalesef birinci bölümde aktarılan tarihsel ve sosyolojik gelişimi takip eden bir veri akışı elde etmek mümkün olmamıştır.

Bu şekilde yapılan dönemlendirmelerin de kendi içerisinde yekpare bir yapı sunmadığını eklemeliyiz. Özellikle Cumhuriyetin ilk yıllarına ait istatistiklerde sunulan verilerin yıldan yıla büyük değişimler gösterdiği görülmektedir.

2.1. Nüfus Sayımlarının İzinde İngilizce Bilenler

1927-1965 yıllarında yapılan 7 nüfus sayımından 1935-1965 arasındaki 6 sayımda anadil ve ikinci dil soruları sorulmuştur (Dündar, 2000, s. 54). Bu yıllar dışındaki yıllarda yapılan sayımlarda yabancı dil bilgisine dair bir veri bulunamamıştır.

Veri olan yıllarda İngilizceyi ikinci dil olarak kullananların, ve karşılaştırma amacıyla Fransızca ve Almancaya ikinci dil olarak sahip olanların, sayılarına dair tablo şu şekilde oluşmaktadır (Genel Nüfus Sayımı 1935, 1937; 21 Ekim 1945 Genel Nüfus Sayımı, 1950; 22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı, 1961; 1955 Genel Nüfus Sayımı, 1961; 23 Ekim 1960 Genel Nüfus Sayımı, 1963 ve 1965 Genel Nüfus Sayımı, 1969'den aktaran Dündar, 2000, s. 172,182,191,196,197,206):

Tablo 2. 1935 – 1965 Arası İkinci Dil Bilenlerin Sayıları (Nüfus Sayımlarında Belirtilen Haliyle)

<table>
<tr><td></td><td>1935</td><td>1945</td><td>1950</td><td>1955</td><td>1960</td><td>1965</td></tr>
<tr><td>İngilizce</td><td>7.989</td><td>23.799</td><td rowspan="3">Dil bazında ayrım verilmemiştir. "Ecnebi Dilleri" başlığı altında yer alan toplam rakam: 136.973</td><td>64.840</td><td>125.863</td><td>161.633</td></tr>
<tr><td>Fransızca</td><td>49.584</td><td>81.950</td><td>76.140</td><td>97.554</td><td>97.277</td></tr>
<tr><td>Almanca</td><td>9.100</td><td>14.529</td><td>19.641</td><td>29.403</td><td>36.494</td></tr>
</table>

Çalışmanın çeşitli yerlerinde bahsedildiği gibi, bu tablo da İngilizcenin hâkim yabancı dil olmasından önce sırasıyla Fransızca ve Almancanın tercih edildiğini, bu tercihin 1950 sonrası değişmeye başladığını ve 1960'a doğru geldiğimizde ise İngilizcenin tartışmasız tercih edilen hakim dil olduğunu görüyoruz. Bu hakimiyetin gittikçe arttığını ve günümüzde artık hâkimiyetin ötesinde tartışmasız olarak olması gereken ikinci dil olarak algılandığını ve sıklıkla diğer dillerin ancak üçüncü dil olarak tercih edildiğini söyleyebiliriz.

İngilizce özelinde 1935-1965 tablosu, ilk önemli sıçramanın 1945'de olduğunu (1935 sayımına göre ~%298) gösteriyor. Bunu takiben artışlar 1955'de 1945 sayımına göre %272, 1960'da 1955'e göre %194, 1965'de ise 1960'a göre %128 ve on yıl öncesine, 1955'e göre %249 artış şeklindedir.

Özetle 10 yıllık süreçlerde baktığımızda, İngilizce bilenlerin sayısı her 10 yılda bir en az 2,5 katına çıkmıştır. Bir başka açıdan baktığımızda da 1955-1960 aralığında Fransızcanın hakimiyetinin İngilizce lehine sonlandığını görüyoruz. Burada detaylıca yer vermemekle birlikte, benzer eğilimlerin aynı dönemde okullarda seçilen yabancı dillerin oranlarında da olduğunu, İngilizcenin artan oranlarda seçilmesine karşılık Fransızca tercihinin azaldığını buraya not edebiliriz.

Bu inanılmaz artışa rağmen okullarda seçilen yabancı dilin, sadece öğrenci (ve/veya ebeveyn) tercihine bağlı olduğunu düşünmek de yanıltıcı olabilir, bu konuda diller arasında serbest rekabetin olamadığını, çünkü özellikle İngilizce özelinde yeterince öğretmen bulunmamasından kaynaklı olarak okullarda çekiliş ile karar verildiğini görüyoruz (Doran, 1969, s. 9). Bu çekiliş geleneğinin 1980'lerde de sürdüğünü biliyoruz. Talep konusunda işi çekilişe kadar götürecek isteğe dair bir kararlılık görüyor olmakla birlikte, elde edilen sonuçların yetersizliği sanki amacın dil öğrenmek ve sonuca ulaşmak değil, dil öğrenmede daha avantajlı olanlardan (Maarif Koleji öğrencileri gibi) geri kalmamak için modaya uygun bir adım atmakla sınırlı olduğu yönündeki görüşümüzü destekliyor görünmektedir.

Doran raporunda 1960 ve 1965 yıllarına ait dil bilenlerin verilerini nüfus sayımlarından yararlanarak paylaşmış ve bunu yaparken, Türkiye'de bu dilleri konuşan tüm vatandaşların değil, sadece ana dili Türkçe olanların yabancı dil bilgisine yer vermiş (İngilizce için; 1960: 121,189 ve 1965: 134,103), ana dili Türkçe olmayan vatandaşlara ait verileri paylaştığı sayıların dışında bırakmıştır (Doran, 1969, s. 2).

2.2. İstatistik Kaynaklarının Genel Görünümü

Cumhuriyetin hemen kuruluşundan itibaren yabancı dil kurslarına ait verilerin derlendiği ve istatistiklere dahil edildiği görülür.

İlk yıllarda verilerin sınıflandırılmasında esasen bir dil ayrımına gidilmez tüm diller aynı kategori altında ve kurs isimleri sıralanarak verilir. Bazı kursların isimleri kendiliğinden hangi yabancı dile ait olduğunu gösterirken bazı kursların hangi dilde veya dillerde eğitim yaptıkları sadece istatistiklere bakarak anlaşılmaz durumdadır. Bazı kursların adında bazı yıllar öğretilen yabancı dil yazmazken diğer bazı yıllarda yazdığı görülmüştür ve yazan yılların verisi o kurs için ilgili dönemde baz alınmıştır.

1950'ye kadar süren dönemde istatistikler bu şekilde kurs adı ile beraber karşımıza çıkmaktadır. Bu veriler, İstanbul ve Tüm Türkiye ayrımlarında sayılmış, bununla beraber tüm diller, İngilizce ve dilleri belirtilmeyenler şeklinde gruplanmıştır. Bununla beraber, kurum sayısı, dershane sayısı ve öğrenci sayısı da bu istatistiklerde yer aldığı için bunların da çalışma kapsamında derlenmesi yapılmıştır.

Bir sonraki dönem, 1950 – 1970 arası tezin birinci bölümde görüldüğü üzere esasında İngilizce ile ilgili Türkiye'de çok aktif bir dönemi işaret eder. Özellikle Amerika ile yürütülen çeşitli projeler, bu iş birliğinden hareketle başlatılan çeşitli kurslar ve öte yandan bu dönemde Maarif Kolejleri vasıtasıyla yaygınlaşmaya başlayan İngilizce eğitim gibi çeşitli etkenlerin kurslara dair ciddi bir rağbet oluşturduğunun izleri bulunmuştur. Maalesef bu döneme ait istatistikler herhangi bir çıkarım yapmayı sağlayacak bir bütünlük teşkil etmekten uzaktır. Bu döneme ait tüm veri sadece DİE'ye ait iki yıllıktan kümülatif olarak ve tüm diller bir arada olarak elde edilebilmiştir. Ancak burada yer alan istatistikler, ilgili döneme ait tarihsel ve sosyolojik incelemeden elde edilen verilerle paralellik göstermekten çok uzaktır.

1970 sonrasında ise ancak 1978 yılına gelindiğinde, o da İngilizce ayrımı olmaksızın tüm kurslara ait verilerin yeniden istatistiklerde yer aldığını

görürüz. 6 yıl boyunca süren bu veri akışı 1984-1986 arasında kesilir ve 1986'da bu defa ciddi bir rakamsal artışla beraber yeniden sunulmaya başlar. İngilizce kurslarının yeniden ayrı olarak istatistiklerde yer alması ise ancak 1991 sonrasında başlar.

1991-2003 arasında yeniden İstanbul ve Türkiye ayrımında, kurs ve kursiyer sayıları izlenebilmektedir.

2003 yılına ait bir veri bulunmazken, 2004 sonrası veriler giriş bölümünde açıklandığı üzere MEB aracılığı ile derlenmiş ve çalışmaya dahil edilmiştir. Burada da kurs ve kursiyer sayıları İstanbul ve Tüm Türkiye ayrımlarında 2017 yılına kadar sunulmuştur ve kursların eksik paylaşımlarına dair görüşler bir tarafa bırakıldığında kendi içinde sağlıklı görünen yapıya sahip veri olarak karşımıza çıkmaktadırlar.

Çalışma kapsamında sunulan verilerin görünümüne dair bir özet **Tablo 3**'de sunulmaktadır.

Tablo 3. Derlenen Verilerin Genel Görünümü

1923-1951	Tüm Diller, İngilizce ve Amerikan Lisan ve Dilleri Belirtilmeyenler ve Türkiye-İstanbul ayrımlarında kurum dershane ve öğrenci sayıları
1950-1970	Kısmı ve birbiri içerisinde tutarsız veriler mevcut. Yıllıklar dışında, Milli Eğitim Hareketleri 1927-1966 (DİE, Milli Eğitim Hareketleri 1927-1966, 1967, s. 89) ve Milli Eğitim Hareketleri 1942-1972 (DİE, 1973, s. 99) kaynaklarında 'Özel, yabancı dil öğretme kursları' başlığında veri sunulmuş, ancak İngilizce ayrımı olmaması da ve verilerin bir kısmının halkevleri ile karışık sunulmasından, bir diğer kısmında ise toplanan verilerin seçimi ile ilgili yöntem değişikliğinden veriler anlamlı bir bütün

	oluşturmamaktadır[22]. Analiz yapmaya müsait değil
1967-1974	Tek bir kaynakta sınırlı veri (Millî Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1967 -1974). Lisan kurs sayıları. İngilizce ayrımı yok.
1974-1979	Kısmı ve birbiri içerisinde tutarsız veriler mevcut. Analiz yapmaya müsait değil
1979-2003	Türkiye ve İstanbul ayrımında yabancı dil kurs sayısı, başlayan, devam eden ve bitiren kursiyer sayıları. Bitiren kursiyer sayıları kadın erkek ayrımında da verilmiş. *(1984-1985 ve 1985-1986 öğretim yılları hariç)*
1991-2003	Türkiye ve İstanbul ayrımında yabancı dil kursu (İngilizce) sayısı, başlayan, devam eden ve bitiren kursiyer sayıları. Bitiren kursiyer sayıları kadın erkek ayrımında da verilmiş. *(1992-1993 öğretim yılı hariç)*
2004-2017	MEB tarafından araştırma kapsamında sağlanan veriler. Yabancı Dil Kursu (İngilizce) kurs ve kursiyer sayıları. Kursiyer sayıları kadın ve erkek ayrımında.

[22] Her iki kaynakta da dipnot olarak şu veriler yer almaktadır;
i) Yabancı Dil öğretme kurslarına 1933-48 yılları, arasında aynı isim altında halkevleri tarafından açılan kurslar da dahildir. (DİE, 1967, s. 89) (DİE, 1973, s. 99)
ii) 1960-61 Öğretim yılından itibaren süresi 6 aydan fazla olan ve sonradan bir belge veren kursların bilgileri toplanmağa başlandığından kısa süreli kurslar bu bilgiler dışında kalmış, bu yüzden de rakamlarda bir düşüş olmuştur. (DİE, 1967, s. 89) (DİE, 1973, s. 99)

2.3. 1923-1950 Arası Dönem

Bu döneme ait ilk rakamlar 1933 yılında yayınlanan 1923-1932 Maarif İstatistiklerinden elde edilebilmiştir. Toplam 7 kursa ait 12 adet dershaneden bahsedilmektedir. Bu ilk bilgilerde İngilizce eğitim verenlerin hangileri olduğu belli değildir. Sonraki yıllarda ise yıl yıl yayınlanan maarif istatistiklerinden yararlanılmıştır.

Tablo 4'de detaylı bir şekilde görüleceği üzere, 1950 yılına kadar olan istatistikler anlatıldığı şekilde düzenli olarak takip edilebilmektedir. Kaba bir bakışla rakamların kurs sayısı bağlamında bu dönemde neredeyse hiç değişmediği fark edilir. Kursiyer sayısının ise toplamda 1000 civarında olan öğrenci sayısının 2000ler seviyesine doğru iki katlık bir artış sergilediği izlenebilir.

İngilizce ve Amerikan Lisan olarak kategorize edilen bölümde ise, öğrenci sayısındaki artışın bu defa 300 öğrenci seviyesinden 1200 seviyesine doğru dört katlık bir artışı işaret ettiği görülür.

Bu kaba saptamaların ötesinde yapılacak analizlerin bir anlam ifade etmesi mümkün görünmemektedir. Şöyle ki, detaylara bakıldığında veriler arasında zaman zaman uyumsuzluk olduğu, bazı verilerin bazı yıllarda eksik aktarıldığı izlenebilmektedir. Örneğin, 1932 – 1933 yılında 11 olarak ifade edilen kurs sayısına karşılık dershane sayısı 0 olarak görülmektedir. Bir diğer karşılaşılan durum ise, bazı kursların bazı yıllarda istatistiklerde yer alması ancak bazı başka yıllarda almaması şeklindedir. Örneğin, 1933-1934 yılları için listelenen Ankara Berlitz kursu, sonraki yıllarda başka başka isimlerle de olsa yer alırken 1938-1939 yılında istatistiklerden kaybolur ve Ankara'da herhangi bir kursa ilerleyen yıllarda rastlanmaz. Benzer şekilde bazı yıllarda Eskişehir, Bursa ve Samsun'daki kurslara ait veriler yer alırken bazı yıllarda yer almamaktadır.

Birinci bölümde paylaşılan bilgiler ışığında hatırlanması gereken başka bir husus ise 1940'lardan itibaren özellikle British Council faaliyetleri sonucu

gerçekleştirilen kursların yansımalarının bu tabloda izlenemediğidir. Bu faaliyetlere dair herhangi bir kurs adına rastlanmadığı gibi, British Council faaliyetleri ile ilgili çeşitli kaynaklarda bahsedilen sayılar burada görülmez. Birinci bölümde Gatenby'e dayandırarak paylaştığımız üzere, British Council'ün öğrenci sayısı 8000 idi. Görüleceği gibi bu sayı tek başına istatistiklerde tüm ülke için verilen toplam kursiyer sayısının yaklaşık dört katıdır.

Anlaşılan odur ki yabancı devletlerin kültür merkezleri tarafından yürütülen kurslar istatistiklere yansımamaktadır. Dolayısıyla bu veriler bir yanıyla değerli bir içgörü sağlamakla beraber, gelişimi anlamak ve izlemek için tek başlarına yeterli olmamaktadırlar.

Gatenby, makalesinde "the British Council" başlığı altında şu paragrafa yer verir:

> *"British Council, Devlet ve özel kurumlar, özel sınıflar ve öğrenciler için mevcut personel ile maksimum miktarda İngilizce öğretimi sağlar. Bir sene içerisinde 8.000'e kadar düzenli öğrenci kurslarına kayıt yaptırmıştır; Bunların çoğu toplumun her kesiminden gelen yetişkinlerdir ve öğrenmeye hevesli olanların birçoğu, üç yıllık eğitimde dilin etkin kullanıcıları olur." (Gatenby, 1947, s. 14)*

8000 rakamının dönem için ne kadar büyük ve önemli olduğunun bir göstergesi istatistiklerde yer alan lisan kurslarındaki kursiyer sayılarına bakıldığında daha net anlaşılabilir. **Tablo 4. 1923-1950 Kurs ve Kursiyer Sayıları Detaylı Görünümü**'nde görülebileceği üzere makalenin yazıldığı yıllarda tüm dillerdeki kursiyer sayıları 2200 civarında, İngilizce eğitim verdikleri anlaşılanların kursiyer sayısı ise ancak 1300 civarındadır.

British Council aracılığı ile yapılan bu kursların istatistiklere yansımadığı ve işlevsel olarak kurs vazifesi görmelerine rağmen resmi olarak bu şekilde sınıflandırılmadıkları anlaşılmaktadır. Benzer vurgu bu çalışmada yer verilen Doran'ın hazırladığı raporda da vardır, orada hem British Council'ün hem de Amerikan destekli diğer kursların kursiyer sayıları verilir ancak yine rakamların resmi istatistiklere yansımadığının izi sürülebilir.

İstatistiklere yansıma ve resmi olarak nasıl sınıflandırıldığını bir tarafa bıraktığımızda, yıllık 8000 öğrenci bugün bile çoğu kursun erişemediği bir öğrenci sayısıdır ve bu hali ile dönemin büyük ve önemli (belki de tarihimizdeki ilk büyük ve önemli) kursu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da henüz özellikle Amerikan etkisinin yoğun hissedilmeye başlandığı 1950'ler öncesinde de İngilizce diline talebin var olduğunun ve yüksek olduğunun bir göstergesi niteliğindedir.

Tablo 4. 1923-1950 Kurs ve Kursiyer Sayıları Detaylı Görünümü

	Tüm Diller						İngilizce ve Amerikan Lisan						Dilleri Belirtilmeyenler					
	Türkiye			İstanbul			Türkiye			İstanbul			Türkiye			İstanbul		
	Kurum Sayısı	Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı	Kurum Sayısı	Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı	Kurum Sayısı	Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı	Kurum Sayısı	Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı	Kurum Sayısı	Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı	Kurum Sayısı	Dershane Sayısı	Öğrenci Sayısı
1923-1932	7	12	870	3	4	461	0	0	0	0	0	0	3	5	708	2	4	461
1932-1933	11	0	816	8	0	686	3	0	295	3	0	295	2	0	322	2	0	240
1933-1934	12	18	1135	9	15	879	2	6	332	2	6	332	5	5	670	4	4	480
1934-1935	9	11	1336	7	9	1114	1	1	191	1	1	191	4	4	691	3	3	499
1935-1936	9	13	1123	8	12	911	2	4	410	2	4	410	4	6	607	3	5	395
1936-1937	10	15	1208	8	12	970	2	4	378	2	4	378	2	2	452	1	1	452
1937-1938	10	10	1182	7	7	911	2	2	352	2	2	0	5	5	565	2	2	294
1938-1939	8	8	1020	7	7	972	2	2	415	2	2	415	3	3	365	2	2	317
1939-1940	8	8	1137	7	7	1135	2	2	493	2	2	493	3	3	618	3	3	618
1940-1941	7	7	1179	6	6	1177	2	2	547	2	2	547	3	3	595	3	3	595
1941-1942	7	7	1271	6	6	1267	2	2	575	2	2	575	1	1	403	1	1	403
1942-1943	7	7	1525	7	7	1525	2	2	645	2	2	645	2	2	550	2	2	550
1943-1944	7	7	1668	7	7	1668	2	2	685	2	2	685	2	2	630	2	2	630
1944-1945	6	6	1475	6	6	1475	2	2	729	2	2	729	1	1	442	1	1	442
1945-1946	7	7	1893	7	7	1893	2	2	999	2	2	999	3	3	837	3	3	837
1946-1947	7	7	2214	7	7	2214	2	2	1317	2	2	1317	3	3	832	3	3	832
1947-1948	7	7	2212	7	7	2212	2	2	1385	2	2	1385	3	3	751	3	3	751
1948-1949	7	7	1931	7	7	1931	2	2	1227	2	2	1227	4	4	639	4	4	639
1949-1950	7	0	1662	6	0	1558	2	0	984	2	0	984	4	0	622	3	0	518
1950-1951	Maarif İstatistikleri Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim, 1950-1951'de veri yoktur.'																	

1923 – 1950 arası istatistiklerde diğer yıllardan farklı olarak kurs sayılarının yanı sıra kursların isimleri de yer almıştır. Bu yıllarda yer alan kurs isimleri **Tablo 5**'de bir arada sunulmaktadır. Bu tablo oluşturulurken yıllar içindeki küçük farklar (yazım hataları, kurs sahibinin ismi gibi) ayıklanmaya çalışılmıştır. Yine birbiri ile aynı olma ihtimali olan kurslar belirtilmeye çalışılmış ancak doğrulama şansı bulunamamıştır.

Bu yıllarda en sık yer verilen ve öne çıkan kursların ise birinci bölümde kuruluşundan bahsettiğimiz İstanbul Berlitz'in yanı sıra İstanbul Amerikan Lisan ve San'at ve İstanbul Amerikan Lisan ve Ticaret kursları olduğu görülür.

Tablo 5 1923 – 1950 Yılları Arasında İstatistiklerde Sayılan Dil Kurslarının İsimleri

1	-	Adana İbrahim Halis Bey Fransızca ve Almanca Dersanesi
2	-	Ankara Berlitz Lisan Dersanesi
3	-	Ankara Kâzım Arar Lisan Kursu
4	-	Ankara Öğrenci Yetiştirme Kursu
5	-	Ankara Sami Bey Methode Berliç Lisan Dersanesi
6	-	Ankara Sami Lisan kursu (üstteki ile aynı kurum olma ihtimali vardır)
7	-	Bursa Lisan Dershanesi
8	-	Eskişehir Almanca Dersanesi
9	-	İstanbul lisan ve ticaret dershanesi
10	-	İstanbul Alemdar Amerikan Lisan ve Ticaret Lisan Dersanesi
11	-	İstanbul Alemdar Amerikan ticaret dersanesi
12	-	İstanbul Amerikan Lisan ve San'at Dersanesi
13	-	İstanbul Amerikan Lisan ve Ticaret Dersanesi
14	-	İstanbul Eminönü Amerikan Lisan Dersanesi (Eminönü ibaresi olmayan ile aynı kurum olabilir)
15	-	İstanbul Eminönü Amerikan Lisan ve San'at Dersanesi (Eminönü ibaresi olmayan ile aynı kurum olabilir)
16	-	İstanbul Avram Anjel Bey Fransızca Lisan Dersanesi
17	-	İstanbul Bahçekapı lisan dersanesi
18	-	İstanbul Beşiktaş Avram Baruh Ef. Fransızca Lisan Dersanesi
19	-	İstanbul Beşiktaş Avramlazoh Fransızca Lisan Dersanesi (üstteki ile aynı kurum olma ihtimali vardır)
20	-	İstanbul Beyoğlu Berliç Lisan Dersanesi
21	-	İstanbul Beyoğlu Berlitz M. Kolbony Lisan Dersanesi
22	-	İstanbul Beyoğlu Numune Lisan Dersanesi

23	-	İstanbul Beyoğlu Pangaltı Numune Dersanesi (üstteki ile aynı kurum olma ihtimali vardır)
24	-	İstanbul Cağaloğlu Amerikan Lisan Dersanesi
25	-	İstanbul Çemberlitaş riyaziye dersanesi
26	-	İstanbul Divanyolu Amerikan lisan dersanesi
27	-	İstanbul Eminönü Anjel lisan ve meslek dersanesi
28	-	İstanbul Eminönü Avram sujel Lisan Dersanesi
29	-	İstanbul Fransızca lisan dershanesi
30	-	İstanbul İsmail Ziya Bey Fransızca Lisan Dersanesi
31	-	İstanbul Kadıköy Caferağa Diborgirtaran
32	-	İstanbul Kadıköy Fransızca Dersanesi
33	-	İstanbul lisan ve san'at dershanesi
34	-	İstanbul M.M. Cora Klory Lisan Dersanesi
35	-	İstanbul Mahmudiye Amerikan Lisan Dersanesi
36	-	İstanbul Mustafa Rıfkı Bey Fransızca Lisan Dersanesi
37	-	İstanbul Pangaltı Orta Fransızca Dersanesi
38	-	İstanbul Şahabettin Bey Fransızca Lisan Dersanesi
39	-	İstanbul Tuna Dersanesi
40	-	İstanbul Türk Kadınlar Birliği Lisan Dersanesi
41	-	Konya kız ve erkek fransızca dershanesi
42	-	Konya Rahip Pervero (Peregaro) Fransızca Lisan Dersanesi
43	-	Samsun Almanca lisan dershanesi
44	-	Samsun Fransızca lisan dershanesi

2.4. 1950-1970 Arası Dönem

1950 – 1970 arası istatistikler sadece iki ayrı yıllığa dayanarak oluşturulabilmiştir ve kesintili ve birbirini doğrulamayan veriler içermektedir. Aynı şekilde tüm ülke düşünüldüğünde hata olduğu dışında bir ihtimalin düşünülemediği veriler söz konusudur. Örneğin, **Tablo 6**'da sunulan veride yer alan 1965-1966 yılında tüm Türkiye'de sadece 12 öğrencinin özel yabancı dil kursundan faydalandığı, sonraki yıl ise bunun sadece 16 olduğu durumu inanması mümkün olmayan verilerdir.

Bir önceki dönemde British Council'ün sekiz bin öğrencisi ile ilgili durum, bu dönemde de TAD kursları ile ilgili karşımıza çıkar. Doran'ın 1969 tarihli raporuna dayanarak paylaştığımız TAD'ın üç şehirdeki kurslarında ortalama 4000 öğrenciye sahip olduğu bilgisinin yansıması istatistiklerde görülememektedir.

Birinci bölümde bahsi geçen, bu döneme ait belki de ilk yaygın özel kurslardan biri olarak sayabileceğimiz Türk Amerikan Derneği'nin kurslarında kursiyer sayısının 4000 öğrenciyi bulduğu bildirilir (Doran, 1969, s. 53). Bununla beraber, buradaki kursiyer sayısını **Tablo 6**'da yer alan resmi istatistiklerle karşılaştırdığımızda TAD kursiyerlerinin TAD özel kurs kapsamında değerlendirilmediği için istatistiklere dahil edilmediği veya özel kurs ve kursiyer sayılarına ait istatistiklerin sağlıklı bir veri teşkil etmedikleri sonucunu çıkarabiliriz. Zira, her ne kadar TAD kursiyer sayılarının hangi yıla ait olduğunu bilmesek de Doran'ın raporunun kapsadığı yılların hiçbirinde tüm Türkiye'deki kursiyer sayısı ile ilgili tabloda yer alan istatistikler bunu kapsamıyor görünmektedir. TAD'ın 4000 olan kursiyer sayısına karşılık, DİE'nin 1953-1970 yılları için sunduğu istatistiklerde en yüksek kursiyer sayısı, tüm Türkiye ve tüm yabancı dilleri kapsayacak şekilde en yüksek rakama ancak 1957-1958 yılında ulaşmıştır ve o yıl için 3 kursta toplam 3591 öğrenci olduğu belirtilmiştir. Sadece TAD örneğinden hareketle bile resmi istatistiklerde sunulan verilerin sağlıklı olmadığını ya da en azından yeterince kapsayıcı olmadığını söyleyebiliyoruz.

Yine birinci bölümde aktardığımız üzere, bu dönemde Türk İngiliz Derneği'nin de yaklaşık 3000 öğrenciye eğitim verdiği belirtilir (Doran, 1969, s. 59) Daha önce de Türk Amerikan Derneği kurslarının yaklaşık 4000 öğrenciye hizmet ettiği, bu öğrenci sayısının nasıl hesaplanırsa hesaplansın resmi istatistikler ile uyumsuz olduğu ifade edilmişti. İlgili rakama bu defa da Türk İngiliz Derneği rakamları eklendiğinde, aradaki farkın iyice arttığını söylemek mümkün oluyor. Buradan hareketle, Türkiye'deki İngilizce kurslarının tarihini ve talep artış dönemlerini araştırırken başka kaynaklardan da yararlanmak gerekliliği ile ilgili hipotezimizin bu açıdan desteklendiğini söyleyebiliyoruz. Söz konusu rakamlar bir yandan resmi rakamlara yansımamış olmakla birlikte kurs düzenleyen her iki derneğin de kuruluşunun resmi makamlar bilgisinde ve hatta iş birliğinde kurulduğu da başka bir ilginç nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Toplamda 7000 öğrenciye İngilizce eğitimi sağlayan bu iki derneğe ait kurslara ait rakamların istatistiklerde yer

alan adıyla “Özel yabancı dil öğretme kursu” statüsünde değerlendirilmediğine göre hangi eğitici kimliği ile faaliyet yürüttüklerine ve ne tür denetimlere tabi olduklarına dair bir bilgiye bu çalışma kapsamında rastlanmamıştır. Bununla beraber, İngilizce dil yetkinliğinin ne derece sağlandığının önemsendiğine dair de somut ifadeler ve kanıtlara rastlanmadığını, temel kaygıların diplomatik ve politik kaygılar etrafında şekillendiğini ifade etmiştik.

Bu durum bir yandan istatistiklerin özellikle bu dönemde başlayan İngilizceye rağbetin anlaşılması yönünde bir yetersizliğini işaret etmekte, diğer yandan da bir kez daha bize yabancı ülkelerin kültür kurumları aracılığı ile gerçekleştirdiği kursların istatistiklere yansımadığını hatırlatmaktadır.

Yine ilgili dönemde, birinci bölümde detayını verdiğimiz, Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde açılan Devlet Lisan Okulu kurslarının da bu istatistiklere (en azından rakamın çok düşük olduğu yıllarda) dahil edilmediğini söylemek mümkündür.

Tablo 6 1950-1970 Arası Özel Yabancı Dil Öğretme Kurs Sayıları

Öğretim Yılları	Kurs Sayısı	Öğrenci Sayısı	Mezun Sayısı
1950-51	-	-	-
1951-52	-	-	-
1952-53	-	-	-
1953-54	5	2676	1134
1954-55	7	3447	2344
1955-56	5	2123	981
1956-57	3	1687	800
1957-58	3	3591	1062
1958-59	5	2933	1019
1959-60	-	-	-
1960-61	3	807	-
1961-62	3	125	45
1962-63	2	213	-
1963-64	6	135	81
1964-65	7	217	72
1965-66	1	12	12
1966-67	2	16	15
1967-68	10	2868	2217
1968-69	7	947	791
1969-70	8	1025	750

(Kaynak: (DİE, Milli Eğitim Hareketleri 1942-1972, 1973)

2.5. 1970-2004 Arası Dönem

1970 – 2004 dönemlendirmesi istatistikler üzerinden yapılabilen gruplandırmaya ait bir dönemlendirmedir. Bu dönemin belirgin kırılım noktaları 1980 sonrası Batıya açılma ve 1990'lardaki AB ile yakınlaşma, 1995 Gümrük Birliği anlaşması gibi konulardır.

Bu döneme dair, her birinde eksiklikler bulunmakla birlikte iki ayrı tablo oluşturulabilmiştir. Bunlardan ilkinde yabancı dil kursları bir bütün olarak Türkiye ve İstanbul ayrımında sunulmuştur. **Tablo 7**'de sunulan veri formatında 1967-1978 arasına dair istatistiklerden veri elde etmek mümkün olmamıştır. 1978 – 1984 arasındaki verilerde ise 1980-1981, 1981-1982, ve 1982-1983 öğretim yıllarında çok ciddi artışlar gözlenir ve 1980 sonrası Batıya açılmanın yansıması daha bu erken yıllarda açıkça görülür. Bu üç öğretim yılının karşılaştırmasında kurs sayısındaki artış küçük görünmekle birlikte 14 kurs sayısının 35'e, bunun 44 ve 59'a çıkması esasında sırasıyla %150, %25 ve %34 artış anlamına gelmektedir. Aynı yıllardaki kursiyer sayılarının ise %262, %61 ve %113 arttığını görmekteyiz.

1984-1985 ve 1985-1986 öğretim yıllarında veri bulunmaz ancak hemen sonrasında karşımıza tamamen başka bir tablo çıkar. 3 yıl sonra kursiyer sayısında %45'lik bir artış görülür, ancak kurs sayısında olağanüstü bir artış (%2317) görülür, 1983-84 yılındaki 63 olan toplam kurs sayısı 1986-87 yılında 1523 olarak bildirilir.

Kursiyer sayısındaki gerçekçi artışın kurs sayısındaki olağanüstü artışla karşılaştırılması sonucu verilerin kaydedilmesinde bir değişikliğe gidildiğini düşünmek mümkündür. Şöyle ki, hatırlanacağı üzere, 1950 öncesinde kurs sayısı ve dershane sayısı ayrı ayrı verilmektedir. Muhtemeldir ki, 1950 - 1986 arasındaki verilerde sadece kurs sayısı belirtilirken, 1986 sonrasında toplam dershane sayısı paylaşılmaya başlanmıştır.

Her ne kadar veriler birbiri içinde tutarlı olsa da bir kez daha hatırlanmalıdır ki, sektör temsilcileri bu verinin doğru ve sağlıklı olması ile ilgili

çekincelerini çeşitli vesilelerle belirtmişlerdir. Yine kayıt dışı ekonomi tartışmalarının çokça yaşandığı 1980li yıllarda özel kursların bir istisna olduğunu düşünmek doğru olmayacaktır. Verilere dikkatli bir bakışta yine kendi içinde de tutarsızlıkları görmek mümkündür. Örneğin 1998-1999 yılında İstanbul'da kurs bitirenlerin tamamının erkek olduğu ve hiçbir kadının kursu tamamlamadığı bilgisi inandırıcılıktan uzaktır.

Tablo 7 İstatistiklerde 1970-2004 Arası Yabancı Dil Kurslarına Ait Veriler

	ÖZEL KURS - YABANCI DİL KURSU											
	Türkiye						İstanbul					
	Kurs Sayısı	Başlayan Kursiyer Sayısı	Devam Eden Kursiyer	Bitiren Kursiyer Sayısı			Kurs Sayısı	Başlayan Kursiyer Sayısı	Devam Eden Kursiyer	Bitiren Kursiyer Sayısı		
				Toplam	Erkek	Kadın				Toplam	Erkek	Kadın
1967-1968	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1968-1969	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1969-1970	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1970-1971	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1971-1972	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1972-1973	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1973-1974	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1974-1975	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1975-1976	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1976-1977	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1977-1978	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1978-1979	6	3175	2927	2024	1340	684	İstanbul istatistiklerde yer almamıştır.					
1979-1980	14	2551	1761	711	446	265	3	646	582	153	80	73
1980-1981	35	9245	7511	3406	1799	1607	16	5018	3893	861	382	479
1981-1982	44	14884	10955	3857	2004	1853	23	9401	6635	2557	1286	1271
1982-1983	59	31712	24285	4155	2148	2007	31	22038	17610	2161	934	1227
1983-1984	63	31877	22888	4283	2111	2172	33	22735	16169	2264	1065	1199
1984-1985	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1985-1986	-			-	-	-	-	-	-	-	-	-
1986-1987	1523	46292	32345	8886	4044	4842	705	18669	10690	2966	1111	1855
1987-1988	2097	50058	36906	7786	4220	3566	834	24153	16940	2543	1081	1462
1988-1989	2078	36095	15604	7587	3504	4083	995	20712	8965	3121	1062	2059
1989-1990	1863	30923	23384	7144	3439	3705	834	16727	12800	3049	1154	1895
1990-1991	1844	34722	24549	7519	3909	3610	679	14423	10243	2018	943	1075
1991-1992	1926	28960	21016	4874	2222	2652	725	11396	8398	1696	571	1125
1992-1993	2101	23697	17523	6728	3352	3376	1016	10292	7450	3502	1666	1836
1993-1994	1894	29443	19843	7166	3637	3529	764	15350	8390	3128	1496	1632
1994-1995	2723	46282	36426	13373	6209	7164	1608	30792	24684	8690	3792	4898
1995-1996	2282	35206	27893	15082	7509	7573	1021	16644	13657	8072	3701	4371
1996-1997	2432	35519	24776	9864	4897	4967	1096	16822	10148	4434	2072	2362
1997-1998	2631	34864	27486	13478	6682	6796	1020	12593	9127	5129	2462	2667
1998-1999	2704	39187	33791	18900	18779	121	1174	16841	14819	7460	7460	0
1999-2000	2559	41856	34719	16899	8576	8323	1023	13945	9789	6887	3585	3302
2000-2001	3227	40070	32434	17621	8672	8949	1629	16202	11619	6440	3277	3163
2001-2002	2577	41506	32144	20065	10641	9424	659	9150	5735	4902	2327	2575
2002-2003	3390	49824	39011	23507	11851	11656	959	13059	9721	3601	1823	1778
2003-2004	Bu yıla ait verilere ulaşılamamıştır.											

Bu bakımdan, verilerin okunmasında doğru sayı üzerinden hareket etmek yerine, tüm olası sağlıksızlığını da kabul ederek, olan verinin bize ne söylediğine odaklanmak dışında bir seçenek bulunmamaktadır. Zira, her

durumda **Tablo 7** bize 1980 sonrasına dair önemli bir talep artışı olduğunu, 1990'larda ise bir kez daha bir sıçrama olduğunu açıkça göstermektedir. Muhtemeldir ki, tamamen sağlıklı veriler olduğu durumda da artışların oranları benzer şekilde seyredecektir.

Tablo 8 İstatistiklerde 1970-2004 Arası İngilizce Kurslarına Ait Veriler

	ÖZEL KURS - YABANCI DİL KURSU (İNGİLİZCE)											
	Türkiye						İstanbul					
	Kurs Sayısı	Başlayan Kursiyer Sayısı	Devam Eden Kursiyer	Bitiren Kursiyer Sayısı			Kurs Sayısı	Başlayan Kursiyer Sayısı	Devam Eden Kursiyer	Bitiren Kursiyer Sayısı		
				Toplam	Erkek	Kadın				Toplam	Erkek	Kadın
1967-1968	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1968-1969	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1969-1970	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1970-1971	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1971-1972	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1972-1973	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1973-1974	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1974-1975	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1975-1976	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1976-1977	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1977-1978	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1978-1979	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1979-1980	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1980-1981	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1981-1982	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1982-1983	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1983-1984	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1984-1985	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1985-1986	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1986-1987	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1987-1988	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1988-1989	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1989-1990	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1990-1991	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1991-1992	1849	27958	20068	4805	2192	2613	649	10403	7459	1630	541	1089
1992-1993	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1993-1994	1794	28018	19423	6973	3507	3466	694	14143	8170	3088	1472	1616
1994-1995	2628	44946	35227	13041	6027	7014	1549	29783	23701	8512	3710	4802
1995-1996	2119	32388	25624	13529	6741	6788	884	14165	11699	6722	3058	3664
1996-1997	2352	34792	24098	9564	4721	4843	1022	16161	9526	4188	1938	2250
1997-1998	2542	33833	26670	12881	6322	6559	959	11855	8534	4679	2206	2473
1998-1999	2632	37882	32520	18157	18036	121	1119	15675	13676	6826	6826	-
1999-2000	2458	40848	33806	16170	8154	8016	940	13097	9021	6276	3236	3040
2000-2001	3057	38698	31152	16945	8279	8666	1495	15181	10617	5968	2996	2972
2001-2002	2400	40068	31046	19282	10102	9180	576	8783	5433	4697	2202	2495
2002-2003	3119	46851	36597	22016	10905	11111	823	11975	8835	3319	1646	1673
2003-2004	Bu yıla ait verilere ulaşılamamıştır.											

1991 yılından itibaren ise, İngilizce kursları ayrı olarak yeniden istatistiklere yansımaya başlar. **Tablo 8** 'de sunulan bu veriler yine 1990ların ikinci yarısına doğru sergilediği artışla toplam dil kurslarındaki artışa paralel bir artış gösterir, özellikle Gümrük Birliği anlaşmasının yapıldığı 1995 yılına ait kursiyer rakamlarının bir yılda %60 kadar arttığı izlenir.

Tablo 7 ve **Tablo 8** birlikte okunduğunda ise yabancı dil olarak İngilizcenin "tercih edilmeye başlaması" durumu artık 2000lere geldiğimizde tamamen gerçekleşmiş, İngilizcenin tartışmasız hâkim tercih edilen yabancı dil olduğu artık istatistiklere de yansımış bir veri olmuştur. Örneğin, 1980'lerin başında okullarda az sayıda Almanca ve Fransızca tercih etme seçeneği varken bugün artık İngilizce varsayılan yabancı dil olarak okutulmakta, diğer diller ek yabancı dil olarak seçmeli şekilde sunulmaktadır.

2.6. 2004 Sonrası Dönem

2004 sonrasına ait veriler giriş bölümünde aktarıldığı üzere bu çalışma kapsamında resmi olarak MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı aracılığı ile elde edilmiştir. Veri talebi Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana olarak yapılmış olsa da ilgili birimin elindeki verilerin 2004'ten bu yana olduğu anlaşılmış ve bu son dönemlendirmede de bu tarihler baz alınmıştır.

2004 sonrasına ait verilerde doğrudan İngilizce kurslarının sayısı Türkiye ve İstanbul ayrı ayrı olmak üzere **Tablo 9** ve **Tablo 10**'da sunulmuştur. İki tablonun karşılaştırmasından bugün için hala geçerli olduğunu düşünebileceğimiz şekilde, Türkiye'deki İngilizce kurslarının ortalama %28'inin ve kursiyerlerin %26'sının İstanbul'da bulunduğunu söylemek mümkün olabilmektedir.

Tablolara bütünsel bir hızlı bakışla, son 15 yıllık dönemde İngilizce kurs ve kursiyer sayılarında olağanüstü dalgalanmaların olmadığı ve belli bir seviyede küçük artış ve azalışlara sahip bir seyre sahip olduğu görülmektedir.

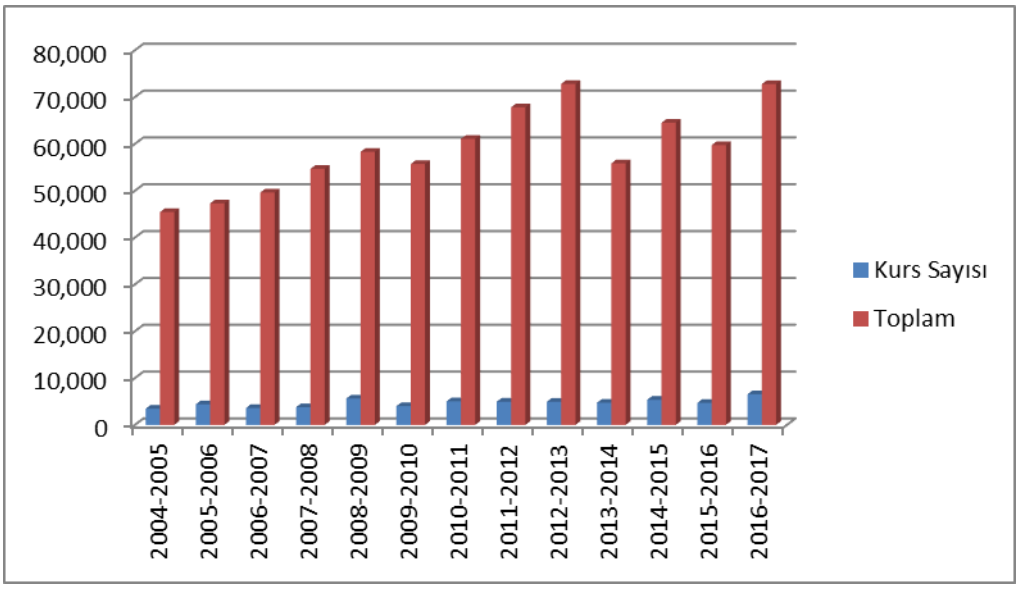
Grafik 1'e bakıldığında bu durum daha anlaşılır olarak karşımıza çıkmaktadır. Kursiyer sayısının genel itibari ile 50-60 bin aralığında seyrettiği, iki dönemde ise bunun daha büyük sıçramalarla 70 bin üzerine çıktığı görülür. İlgili yıllarda hangi olayların belirleyici olduğu hatırlandığında (1993 Gezi Parkı Olayları ve 2016 15 Temmuz Darbe Girişimi), bu artışların toplumu etkileyen büyük olayların ardından gelen dönemlerde İngilizce kurslarına da talebin arttığı gibi bir sonuca ulaşmak mümkün ve makul görünmektedir. Bu, ülkenin bir krizde olduğu ve/veya bir krizin gelmekte olduğuna dair algının tetiklediği bir talep gibi görünmektedir. Üçüncü bölümde sektör temsilcilerinin ifadelerinde görüleceği üzere, kriz algısı ve kriz dönemleri İngilizce kurslarına talebin arttığı dönemler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 9 İstatistiklerde 2004-2017 Arası İngilizce Kurs Sayısı (Tüm Türkiye)

İL ADI	Yabancı Dil Kursu (İngilizce) Kurs ve Kursiyer Sayısı			
Genel Toplam	Kurs Sayısı	Toplam	Erkek	Kadın
2004-2005	3,455	45449	23270	22179
2005-2006	4,404	47304	23197	24107
2006-2007	3,617	49618	24771	24847
2007-2008	3,786	54670	27299	27371
2008-2009	5,632	58303	28704	29599
2009-2010	4,009	55702	26760	28942
2010-2011	5,029	61067	29520	31547
2011-2012	4,957	67804	32753	35051
2012-2013	4,947	72812	35609	37203
2013-2014	4,738	55850	27789	28061
2014-2015	5,365	64517	31623	32894
2015-2016	4,696	59740	28796	30944
2016-2017	6,536	72772	35299	37473

Kaynak: (MEB-SGB, 2019)

Grafik 1 2004-2017 Arası İngilizce Kurs Sayıları (Tüm Türkiye)



Kaynak: (MEB-SGB, 2019)

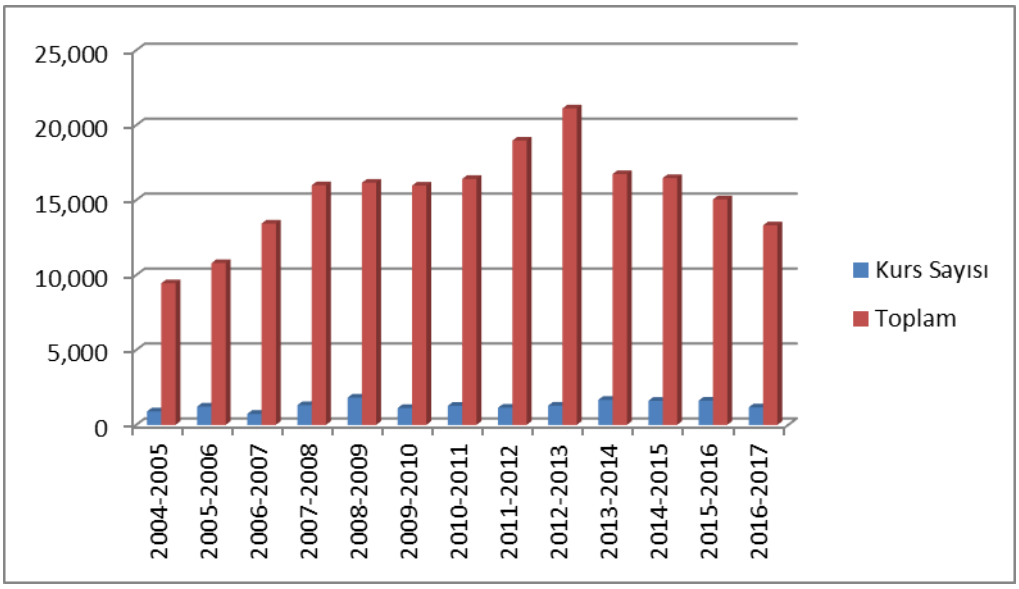
Türkiye çapındaki kurs sayılarındaki bu iki sıçrayıştan ilki **Grafik2**'de yer alan İstanbul rakamlarında da gözlenirken ikincisinin İstanbul sayılarında bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir. Bunun sebebine dair herhangi bir çıkarım yapmak mevcut verilerle mümkün görünmemektedir.

Tablo 10 İstatistiklerde 2004-2017 Arası İngilizce Kurs Sayısı (İstanbul)

İL ADI	Yabancı Dil Kursu (İngilizce) Kurs ve Kursiyer Sayısı			
İSTANBUL	Kurs Sayısı	Toplam	Erkek	Kadın
2004-2005	898	9453	4847	4606
2005-2006	1,221	10796	5494	5302
2006-2007	737	13435	6804	6631
2007-2008	1,319	15991	8128	7863
2008-2009	1,820	16155	8458	7697
2009-2010	1,127	15965	8080	7885
2010-2011	1,275	16410	8301	8109
2011-2012	1,144	18968	9477	9491
2012-2013	1,288	21117	10651	10466
2013-2014	1,672	16739	8642	8097
2014-2015	1,611	16473	8211	8262
2015-2016	1,618	15047	7325	7722
2016-2017	1,173	13314	6532	6782

Kaynak: (MEB-SGB, 2019)

Grafik 2 2004-2017 Arası İngilizce Kurs Sayıları (İstanbul)



Kaynak: (MEB-SGB, 2019)

Sonuç olarak 2000 yılı sonrası sektörün belirli bir hacimde kendini devam ettirdiği anlaşılmaktadır. Bir sonraki bölümde yer verdiğimiz araştırma kapsamında sektör temsilcilerinin ifade ettiği gibi, ülke (ve İstanbul nüfusu) dikkate alındığında toplam rakamlar ancak küçük bir sektörden bahsedebildiğimizi gösterir.

Çalışma kapsamında ele aldığımız özel kursların başarısı kadar kurs sayısının ve hizmet verilen kursiyer sayısının da ülkemizin toplam yabancı dil yetkinlik seviyesinin düşüklüğünde belli bir oranda etkili olduğunu söylemek abartılı bir ifade olmayacaktır.

Çalışmanın bundan sonraki bölümünde ise rakamlara bu şekilde yansıyan sektör, bu defa içeriden tanıklıklar ve deneyimler ışığında incelenmektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SEKTÖR TEMSİLCİLERİNİN KONU İLE İLGİLİ DENEYİM VE GÖRÜŞLERİ

Sektördeki temel aktörlerin deneyimlerinin ve değerlendirmelerinin aktarıldığı bu bölümde, sektörde yer alan belli başlı özel İngilizce kurslarının kurucu, yönetici ve idareci konumdaki öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden oluşan araştırmadan elde edilen sonuçlar paylaşılmaktadır.

3.1. Araştırmanın Temel Soruları

Görüşmelerde EK olarak sunulan kılavuz görüşme formları kullanılmış, ancak deneyimlerin bir tarihsel tanıklık olduğu ve sorularda öngöremediğimiz hususlar içerebileceği bilinci ile görüşmeciler verdikleri cevaplarda sınırlandırılmamışlardır. Tez çalışmasının önceki bölümleri İngilizce kurslarının oluşumunu ve gelişimini, gerçekleştiği tarihsel ve sosyolojik arka planı araştırmış ve bunun mevcut istatistiklerle ilişkisini değerlendirmiştir. Bu bölümdeki amaç ise, bu defa sektörün içinden aynı deneyimin, süreçlerin ve verinin nasıl görüldüğünün yansıtılması, sektördeki içgörünün alınıp diğer bölümlerle ilişkisinin anlamlandırılması olmuştur.

Bu bağlamda, sekiz tema etrafında şekillenen temel sorular aşağıdaki şekilde ortaya çıkmıştır. Her bir başlık, bu bölümde birer alt başlık olarak sunulacaktır.

1. **BİREYSEL AKTÖRLER:** Sektördeki belli başlı belirleyici aktörler kimlerdir? Sektörde rol oynayanların ortaklaştığı belirli toplumsal olgular ve bireysel deneyimler var mıdır? Sektörü kimler yönetiyor?

2. **KURUMSAL AKTÖRLER:** Sektörün ticari olarak cazip olmasının sebepleri nelerdir? Etki bırakan markalar, belli başlı kurumsal aktörler kimler olmuştur, bugün kimlerdir?
3. **TÜRKİYE'DE DİL ÖĞRETİMİNİN TARİHİ VE KURS İLİŞKİSİ:** Türkiye'deki dil öğrenim – öğretim tarihi ile kurslar arasında hangi ilişkiler vardır? Tanımlanabilen belirli dönemler var mıdır, bu dönemlerin Türkiye'de toplumu etkileyen belli başlı sosyal ve ekonomik olaylarla ilişkisi nasıldır? Hangi alternatif yöntemler ve materyaller kullanılmıştır?
4. **KURUMSALLAŞMA:** Özel kurs sektöründe kurumsallaşma ne düzeydedir? Yasal mevzuatın, akreditasyonun, denetleme düzeyinin etkisi ve kurumsallaşma ile ilişkisi var mıdır?
5. **KURSİYER PROFİLLERİ:** Kimler hangi sebeplerle kurslara geliyor? Dönemler içinde gözlenen bir değişim var mı?
6. **KURSİYER BAŞARISI:** Başarıyı etkileyen kursiyerden kaynaklı bireysel sebepler nelerdir? Başarılı başarısız ayrımında herhangi bir toplumsal kesime ait gözlemler var mıdır? Başarının devam devamsızlık durumu ile ilişkisi nedir?
7. **ÖZEL KURSLARIN BAŞARISI:** Kursların ve sektörün başarısı ne düzeydedir? Tüm eğitimde oynadığı rol nedir, hangi ihtiyaca cevap verebilmekte veya verememektedir? Neden İngilizce öğretilememektedir?
8. **İNGİLİZCE ÖĞRETİMİNİN GELECEĞİ:** İngilizce öğretimi ile ilgili geleceğe dair öngörüler nelerdir? Özel sektörün ve devletin rolü nasıl değerlendirilmekte, hangi tavsiyeler öne çıkmaktadır?

3.2. Araştırma Sonuçları

Araştırma boyunca 36 kişi ile email ve telefon ile temasa geçilmeye çalışılmış, bu bağlamda internet araması ile ulaşılabilen şubeleşmiş bütün kurslarla temas sağlanmaya çalışılmıştır. Bir kısmından cevap alınamazken bir kısmı görüşmek istemediğini bildirmiştir. Görüşmeyi kabul eden herkes (11 kişi) ile yüz yüze ve yaklaşık 70-90 dakika süren görüşmeler yapılmıştır.

Gerçekleşen görüşmeler Ocak–Ekim 2019 tarihleri arasında yapılmıştır. Görüşülen kişilerin büyük bir kısmı çalışma kapsamına alınan kimliklerin (kurucu, yönetici, yönetici öğretmen) birden fazlasına sahiptir veya geçmişte sahip olmuştur ve sorularda mümkün olduğunca bütünsel olarak tüm deneyim alınmaya çalışılmıştır. Örneğin kurucuların bir kısmı geçmişte yöneticilik yapmıştır ve/veya yönetici öğretmen olarak çalışmıştır. Geçmişte dil kursu kurup devredip sonra yöneticilik ve öğretmenlik yapanlar da olmuştur. Bu bağlamda görüşmecilere ait kodlar kişinin geçmişte veya şu anda sahip olduğu dominant kimlik üzerinden yapılmıştır. Bununla beraber, doğru bir okuma yapabilmek için kodun belirttiği pozisyonun sadece bu dominantlığı yansıttığı, görüşlerin öğretmen ve yönetici gözüyle de bilgi içerdiği akılda tutulmalıdır.

Görüşülen kişilerin ortaklaştığı husus ise, sektörde belirli bir ağırlığı olan kişiler olmalıdır. Aynı sebepten dolayı, çalışma sonuçları aktarılırken görece küçük bir sektörde kimliklerin kolayca ifşa olmasına sebep olabileceğinden dolayı yaş, cinsiyet gibi kişisel bilgilerin gizli tutulması tercih edilmiştir. Bununla da yetinmeyip, bazı belirleyici ve sektörü yakından bilenler tarafından düşük de olsa tanınmayı (doğrudan veya cevapların birleştirilmesi yoluyla) sağlama ihtimali olan veriler kodsuz paylaşılmış, bunlar [Sektör Temsilcisi X] olarak sunulmuştur.

3.2.1. Bireysel Aktörler

Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, bugün sektörde etki sahibi olanların neredeyse tamamının tarihsel süreçte bahsi geçen önemli

uygulamaların doğrudan veya dolaylı olarak ancak güçlü birer yararlanıcıları olduğu yönündedir. Barış gönüllüleri kapsamında öğretmenlik yapan kişilerin öğrencileri olmak, ABD veya İngiltere'nin iş birliği ile yürütülen projelerin yararlanıcıları olmak veya dönemin öne çıkan girişimlerinde ayırt edici birer hikâyeye sahip olmak gibi ortaklaşan çıktılar gözlenmektedir.

> "Ortaokulu özel bir okulda okumuştum, Barış Gönüllüleri'nin falan moda olduğu dönemde okudum." [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu]
>
> "Gazi Eğitim Enstitüsünde iki yıl İngilizce öğretmenliği." [Sektör Temsilcisi X]
>
> "Uzun yıllar British Council'de çalıştım." [Sektör Temsilcisi X]
>
> "Kuleli Askeri Lisesi'nde babam vesilesiyle aldığım özel derslerden yararlandım." [Sektör Temsilcisi X]
>
> "Liseyi Anadolu Lisesi'nde okudum, sonra ODTÜ yabancı diller bölümünden mezun oldum." [Sektör Temsilcisi X]
>
> "İngilizceyi Zonguldak TED'de öğrendim. [Sektör Temsilcisi X]

Anlaşılan odur ki, önceki bölümlerde ele aldığımız top yekûn başarının yetersizliğine rağmen, yani ülke çapında bir başarı söz konusu olmasa da yürütülen projeler ve güçlü uygulamalar belirli insanların hayatında önemli etkiye sahip olmuş, onlar için hayatlarına dair belirleyici kararlar almalarında rol oynamıştır.

> "Robert Kolej'e gittim… Amerika'ya gittim orada Barış Gönüllüleri'ne Türkçe öğrettim." [Sektör Temsilcisi X]
>
> "Dil laboratuvarları vardı. Keyifli de diyemem zor da değildi öğrenme sürecim. ODTÜ'ye girince anladım TED bizi çok iyi donatmış." [Sektör Temsilcisi 3, Kurucu]

Bu güçlü bağın izlerinin de yine yönetilen kurslarda kendini gösterdiği yapılan görüşmelerde henüz tanışma aşamasında vurgulandığı gözlenmiştir. İngilizce kursları, devlet ve devletin diğer devletlerle yürüttüğü iş birliklerinin yeterli performans üretememesinden hareketle bir performans tamamlayıcı alternatif gibi ortaya çıkmadığını işaret etmektedir. Daha çok, maruz kalınan

ve açıkça eleştirilmeyen eğitimin tekrar edilmesi ve/veya uyarlanması yoluyla ilgili projelerin erişemediği toplumsal kesimlere sunulan bir yaygınlaşma çabasıdır.

Örneğin, herkes için ulaşılabilir olmayan okul ve yüksek okullarda okutulan bazı kitapların, kurslar tarafından adapte edilerek söz konusu okullara erişim sağlayamayanlara ulaştırılması gibi bir etki ortaya çıkmaktadır:

> "Ders vermeye başlayınca şöyle oldu, eskiden SEFT diye bir yöntem vardı ODTÜ'de Harp Okulları'nda falan okutuluyordu. Sonra 'functional communicative' yöntem öneren bir kitap vardı. Sonra ben ikisini harman yaptım." [Sektör Temsilcisi X]

> "O zamanlar daha şubeleşme diye bir şey yoktu kurslarda, Spoken English for Turks sistemini uyguladık" [Sektör Temsilcisi X]

Sektörde rol oynamış ve oynayan kimselerin ortaklaştığı alanlar Türkiye'nin İngilizce öğretim geçmişindeki kilit çalışmaların yararlanıcıları olmaları ve sonrasında bu çalışmaları özel sektöre taşıyan veya sürdürülmesine katkı sağlayan kişiler olmalarıdır diyebiliriz.

Dolayısıyla, sektörde yakın tarih içinde öne çıkmış aktörlerin kendi deneyimlerinde bahsi geçen materyal ve metotlara alternatif bir yaklaşım getirmek için yola çıkılmadığını söyleyebiliriz. Bunun yerine, herkes için uluşabilir olmayan malzemeyi yaygınlaştırmak üzere ticari bir boşluktan yararlandıklarını söyleyebiliriz. Böylece, uyarlanan yöntem ve metotlarla birlikte, ilgili yöntem ve metotların başarı veya başarısızlık durumları da büyük oranda toplumun diğer kesimleri için de tekrarlanmasından ibaret bir durum ortaya çıkmaktadır.

Bununla beraber, sektöre girişlerde belirleyici ilk unsurun eğitim değil ekonomik bir bakış olduğu da çeşitli ifadelerden anlaşılmaktadır:

> "Bunun sonucunda da İngilizceyi sosyal bir konuma getirerek keyif aldığım bir aktivite haline getirdim. Türkiye'deki İngilizce eğitiminin tam tersi. Dilin yaşayan kısmından faydalandım yıllarca. İnsanlara

tecrübelerimi aktarmak benim hoşuma gitti ve bunun o zamanki maddi getirisi de çok fazlaydı. Herhangi bir şirkete girip çalışmaya göre en az 2, 2,5 katı daha fazla kazanıyordum.“ [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen]

“Ticaret olsun yeter ki diyerek şirketi kurdum.” [Sektör Temsilcisi 3, Kurucu]

“Aslında kurs kurmaya karar vermedim para kazanmaya karar verdim. Ailem aslında eğitim sektöründen geliyor.” [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu]

3.2.2. Kurumsal Aktörler

Sektörde dönemler içinde yer alan aktörlere dair edinilen bilgiler, etki bırakan markaların ve girişimlerin sayı olarak çok sınırlı olduğu şeklindedir. Bu aynı zamanda sektörün yeni girişler için cazibe merkezi gibi görünmesinin ve görünmeye devam etmesinin de bir sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır:

“Çok kimse yoktu o zaman, 2 kurs daha vardı. Dilko bilinen markaydı. Biz açtıktan sonra sürü başladı, çok açıldı. Pazara her gelen bir şeyler topladı, ilk kursu açtığımızda bereketli seneydi.” [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu]

“Bir talep, bir şey görmedim, ne kazanılır diye bakmadan gözü kapalı girdim bu işe. Kaliteli bir eğitim vererek ayrıştık. Ayda, en kalabalık zamanda 1500 öğrencimiz oluyordu. İlk başta Cumartesi Pazar kurs yoktu.“ [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu]

Öne Çıkan İsimler

İz bırakan kursların sayısının sınırlı olmasının yanı sıra genel yapı itibariyle her dönem öne çıkan birkaç kursun olduğu, bunların insanların aklında yer ettiği ve bunlar dışında kalanların nadiren hatırlandığı gözlenmiştir. Bir başka husus ise, yabancı kültür kurumlarının veya Türk makamları ile iş birliği içinde kurulmuş olan derneklere ait kursların her dönem varlığını sürdürüyor ve hatırlanıyor olmasıdır.

“(1970’ler) Ankara’da o zaman Türk Amerikan Derneği dışında bir İngilizce kursu olduğunu bilmiyorum. İstanbul’da British Council İngiliz Kültür Derneği vardı, Çiçek pasajının karşısındaki yerde, kurs da oradaydı. Fransız ve Alman Konsolosluğu da Fransızca ve Almanca kursları yapıyorlardı. Özel sektörün ilgi alanı hep İngilizce oldu.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

“(70’li yıllar) Sonra biri diyor ki buna, sen gel bu kursçuluğa, kursçulukta orada kimse yok, yabancılar yok.” [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

“1980’lerde Batı Dilleri var, Ilıcak’ın Tercüman Lisesi English Language Services” ELS’nin şubesini açmaya çalıştılar, DİLKUR o dönem önemli bir şeydi.“ [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

“(1990lar) English Time, E.F., International House biliniyordu. Buna ek Wall Street biliniyordu ve Wall Street çok ciddi bütçeler harcıyordu yani tanıtıma falan müthiş paralar harcıyordu onlar dışında da kimse yoktu bence.“ [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

“(1990’lar) DİLKUR çok bilinenlerdendi o sıra. Sonra şubeleşmeyip kapandı. DİLKO vardı sonra. Hala da var. English Fast ve GÖKDİL yok oldu. Bakırköy’de açılan Antique English yok oldu. Onların arasında bir tek DİLKO kaldı. Eski şaşaalı günleri yoksa da hala ayakta duruyor. Onların dışında British Council’lar, EF’ler ve yabancı kaynaklı dil okulları açıldı ama değişen bir şey yok.” [Sektör Temsilcisi 11, Yönetici Öğretmen].

“Sektöre girdiğimde 97-98 civarında Dilko vardı bizim dönemimizde. Kadıköy’de Batı Dilleri diye küçük bir yer vardı. O dönemde Amerikan Kültürler, English Time vs. o dönemlerde yoktu. English Time, Doğa Okulları gibi yerler ortaya çıktıklarında dil öğretmek üzere ortaya çıkan kurumlar değillerdi. O dönemde benim hatırladığım çok fazla okul yoktu, genelde üniversitelerin hazırlıkları ve İngilizce programları vardı hafta içi, hafta sonu kurs şeklinde.” [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

Kurumlara Dair Öne Çıkan Özellikler

Görüşülen sektör temsilcilerinin sıklıkla vurguladıkları konulardan biri de sektöre giriş çıkışların çok olmasıdır. Dönem dönem tamamen ilgisiz kişilerin bu alanda yatırım yapıp sektöre girdikleri bununla beraber Batı Dilleri Merkezi istisna olmak üzere uzun süre tutunamadıkları görülmektedir.

> "Bu piyasa çok ilginç bir piyasa. Bir anda çok büyük bütçelerle insanlar piyasaya girip tanıtım yapabiliyorlar ve yine bir anda kaybolabiliyorlar. Benim gördüğüm devamlılık, yani herhangi bir ilan verdiğinizde o kursun ismini görmediğinizde o kursu anlayabiliyor musunuz anlayamıyor musunuz bu çok önemli. İnsanlara sunduğunuz güven çok önemli." [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

> "(1970'ler) Batı Dilleri Merkezi diye bir okul var, Çiftehavuzlar'da Orhan Bey, Orhan Sungar. Orhan Sungar'ı camiaya sorduğun zaman, hiç kimse kötü sanmıyorum konuşmayacaktır, çok yıllar önce rahmetlik oldu. O da Amerika'daki Langland dil okulundan mezun olmuş bir heriftir, albay rütbesi ile emekli olmuş, gelmiş buraya Batı Dilleri Merkezi'ne, hoca sen bu işlerden anlıyorsun demişler, gel burayı şey edelim, çok güzel bir yerdi orası, önünde bir köşk var, arkada da sırf Milli Eğitim'in kurallarına uysun diye oda falan derslikler her şeyi ayarlanmış bir bina vardır. Sahibi, bütün arazinin ve binaların sahibi, rahmetlik oldu herhalde Abuzer Uğurlu'nun babası Hüseyin Uğurlu, meşhur kaçakçı. Evet, bir şirket kuruyor bunlar, ya diyorlar biz para kazanalım burası güzel bir memleket, cadde üstü, kurs yapalım…. Bağdat Caddesi üzerinde pek dil okulu yok o arada, bir tek şey var çünkü o yıllarda, taaa Şaşkınbakkal'da. (soru üzerine) belki de orada kara para aklamaya çalıştılar, falan, ben o kadarını bilemiyorum tabi…" [Sektör Temsilcisi X]

> "Çünkü o dönemki (90lar) öğretmenler hafta içi okul haricinde de dışarıda çalışıyordu. Okuldaki kaliteli öğretmenler dışarıda da çalışıyordu ve donanımlı öğretmenler ders veriyordu. Bunun en büyük çöküşü iş adamlarının üstüne vazifeymiş gibi bu işlerin çok para getirdiğini düşünerek sektöre girmeleri ve bu işten kar elde

> etmeye başlamaları ile oldu. Özetle o dönemde insanlar kursta İngilizce öğrenebileceğine inanırlardı." [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

Bir başka dikkat çekici husus ise, sektörün piyasa tarafından dolandırıcılık olarak kabul edilmiş çeşitli uygulamalara uygun zemin sağlamasıdır. Bunlar sektör içinde bilinmesinin yanı sıra özellikle müşteri deneyimlerinin sosyal medyada kolaylıkla paylaşılabilmesi sonucu son yıllarda potansiyel müşteriler, yani müstakbel kursiyerler tarafından da fark edilir hale gelmeleridir. Görüşmelerde bahsi geçen 'Speak Up' isimli kurs örneğinde, 2015 yılında 5 şubeye sahip şirketin yöneticileri ortadan kaybolmuş ve iki bin kadar öğrenci ortada kalmıştır. Hürriyet gazetesi bu olayı "Speak Up şubeleri kapandı 2 bin öğrenci ortada kaldı" şeklinde haberleştirmiştir (Gökçe, 2015).

> "Doğru düzgün iş yapma kaygısı olanlar var ve dolandırıcılar var. *(Sektörde faaliyet gösteren bir isim **telaffuz edilmiştir)*** ve ***(isme ait şirketin ismi telaffuz edilmiştir)*** gibi. Bu yüzden İngilizce sektöründe olduğunu söylemeye imtina eden var. Sektör dolandırıcılığa çok müsait, birisi Eylül Ekimde[23] tabela koyup para toplayıp kaçıp gidebilir. Mesela birkaç sene önce 'Speak Up' kapattı gitti, son 15 gün demişler ki fiyatları indirin saldırın." [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu]

Dikkat çeken başka bir unsur ile, pek çok temsilcinin, şube sayısı artışı ile kalite arasında ters bir ilişki kurmalarıdır. Büyük şirketlerin gerek yetkin personel temininde gerekse kalite denetlemelerinde standart tutturması zor hale gelmektedir.

> "Çok şubeleştiğinizde verdiğiniz hizmetin kalitesi düşebiliyor, şube sayısı arttıkça kaliteden ödün vermiyor olmamanız çok önemli. Yani özellikle isim vermek istemem ama bir kurs ismi öne çıkar zaten orada; aynı cadde üzerinde iki şubeleri olduğunu biliyorum. Bu sürdürülebilir bir şey değil. Bu çok şube açma, şubeleşmeler 2000 civarında başladı. Bu çok büyüme, çok şubenin kaliteye %100

[23] Sektörde yüksek sezon olarak bilinen dönem. Okulların açıldığı aylar, diğer aylara oranla birkaç kat fazla öğrencinin kayıt edildiği dönemdir.

olumsuz etkisi olduğunu düşünüyorum." [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

"Kaliteden ödün vererek büyüyenler batacaklar. Bir kurumun 70 şubesi olması mümkün değil. Bu kurumsallık değil, 'franchise'[24] sebebiyle isim göstermek sadece." [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

3.2.3. Türkiye'de Dil Öğretiminin Tarihi ve Kurs İlişkisi

Bu bölümde Türkiye'de İngilizce öğrenim öğretim tarihinin kurslara yansıması ve aralarındaki ilişkilerin neler olduğu araştırılmıştır. Elbet sektör temsilcilerinin farklı kuşaklardan olmalarından dolayı bu bölümdeki tanıklıklar görüşülen kişinin tanıklığı ve perspektifi ile sınırlı kalmaktadır. Bununla beraber, toplamda bakıldığında elde edilen ifadeleri, birinci bölümde aktardığımız tarihsel ve sosyolojik bilgiler ışığında değerlendirdiğimizde kursların gelişimlerine dair iki şeyi net söyleyebiliyoruz.

Bunlardan ilki, özel sektörde tarafında kurslardaki gelişim, kamu tarafındaki İngilizce öğretiminin gelişimi ile paralellik gösterir, özel sektörün bir öncü olma rolü gözlenmez, hatta sık sık kamu tarafındaki girişimleri, iş birliklerini ve metodolojileri takip ettiği ortaya çıkar. Özel sektörün öncü olmak adına denediği çeşitli girişimlerden bahsedilse de bunların bir sonuca vardığı bir örnek maalesef işitilmez.

Diğer husus ise, kurslardaki gelişimin ülke tarihindeki gelişmelerden, özellikle Batı ile ticari ve kültürel etkileşimlerden etkilendiğidir. Temsilcilerin ifadelerinde de görüleceği üzere, bu bağlamda 1980 sonrası özellikle ekonomik alandaki Batıya açılmanın ve 1990 sonrası AB ile ilişkilerin artmasının izleri görülür.

[24] Bir markanın bağımsız yatırımcılara maddi bir ilk giriş bedeli ve ardından satılan eğitim başına komisyon vermesi ile düzenlenen isim ve imtiyaz hakkı sözleşmeleri. Sektörde çok şubeli kurumların şubelerinin büyük bir kısmı bu modele faaliyet göstermektedir.

> “Sektörde dönemsellikte yavaş yavaş bir artış oldu, bugünkü gibi yaygın bir artış olmadı. En çok sayıların artması 2000’li yıllar demek lazım.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

1960’lar ve 1970’ler

Bu dönemde öne çıkan şey, birinci bölümde oluşumu detaylıca anlatılan SEFT isimli kitabın ve önerdiği metodolojinin kurslar tarafında da uygulanıyor olmasıdır. Bu bağlamda bakıldığında ilk başta ODTÜ, Hacettepe gibi kurumlar için geliştirilmiş bir kitabın ve metodun kurslar tarafından daha çok insana ulaştırılması gibi bir işlevden söz etmek mümkün görünmektedir.

> “Şu ana kadar Türkiye’ye gelmiş en iyi sistem olan SEFT, “Spoken English for Turks” diye bir sistem vardı, o yıllarda (1960’lar) bunlar, Oxford’un kitabı Cambridge’ın kitabı, ıvırdır zıvırdır, bunlar yoktu.” [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

> “(1970’ler) 1500 öğrenci inanamazsın, Cumartesi günü kapıdan bacadan girer çıkardı millet ya. E demek ki millet İngilizce öğrenmek istiyor, yabancı dil öğrenmek istiyor. O zamanlar ‘Streamline’ çok popülerdi, o kitabı kullanıyorduk. Sonra ‘Streamline’dan önce mi sonra mı ne, ‘Lado’ya geçtik, ‘Lado’nun kitapları da muhteşemdi, daha doğrusu ‘Lado’ya geçtik, ‘Lado’dan sonra ‘Streamline’a geçildi. Çünkü ‘Lado’nun tedarikinde problemler çıktı, ‘Streamline’a geçtik, ‘Oxford Streamline’, uzun yıllar kullanıldı” [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

> “Bir kere mektupla eğitim yapan Fono vardı, bir de Batı Dilleri Merkezi diye kurs açıldı, Maçka’da ve Bağdat Caddesi’nde. Onlar da ilk başta ‘Spoken English for Turks’ ile başladı, sonra yeni çıkan kitapları kullandılar. Ayrıca, Amerikalıların bir vakfı vardı onlar tarafından Cağaloğlu’nda İngilizce Kursu açıldı.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

1980’ler

1980ler kurslara olan ihtiyacın arttığı, özellikle daha çok yetişkinin İngilizceye ihtiyaç duymasının görüldüğü bir dönem olarak ortaya çıkar. Bahsi

geçen kursların sayısının arttığı duyulmaya ve görülmeye başlandığı gibi bu dönemki artış istatistiklerde de açıkça görülür. İkinci bölümde **Tablo 7**'de görülebileceği gibi, bu yılların başında onlu rakamlarla ifade edilen kurs sayısının iki binlere, 10bin olan kursiyer sayısının ise 50binlere çıktığı gözlenir.

Bu dönem aynı zamanda, piyasaya daha fazla sayıda kaynak kitabın girmesi ve kitaplarla ilgili yeni bir dönemin başlangıcı olarak kabul edilebilir.

> "1980'lerde çok iyiydi. İhracat patlamıştı, teknoloji transferi yan sanayinin yükselmesi, turizm ihtiyacı. Gökdil, İngiliz Kültür, English Fast galiba, Dilko vardı. Büyükler Gökdil ve İngiliz Kültür'dü. 80'lerde yurtdışı zordu. O yılların belki canlı olma sebebi. 2003 de canlıydı." [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu]

> "Yabancı dil kursları daha çok Bakırköy, Taksim'de DİLKUR'un dışında ben bir ikincisini hatırlamıyorum o yıllarda, düşünün, 80'li yıllarda yani, ondan başka kim var? Bağdat Caddesi'nde Lizkur diye bir yer vardı, o da ne yapardı ne ederdi, ufacık minnacık bir dükkan, ama baba diyebileceğim Dilko, Gökdil, efendim, English Fast, yani Nazif'in English Fast'ı, onun çünkü bayağı şubesi vardı, efendime söyleyeyim, böyle böyle. Sonradan çoğalmaya başladı, millet baktı ki bu işte ekmek var, benim birkaç tane öğretmenim gittiler kurs açtılar, hala yapıyorlar o işi." [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

> "Bu dönemde (1980'ler) kolejlerde İngilizce eğitim başlaması ile birdenbire pazar büyüdü ve yabancı kitap satış sektörü iyi pazarlama yapmak suretiyle yeni kitaplar takdim ettiler. Piyasaya yeni kitaplar getirdiler. Böylece daha zor olan sistemin yerine daha çağdaş olduğu düşünülen sistemlere geçtiler. (Daha başarılı demiyorsunuz ama?), hayır daha başarılı olmadılar." [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

Temsilcilerin tanıklığından yola çıkarak ifade edebileceğimiz bir diğer önemli saptama ise, İngilizce eğitimin artık çocukların eğitimi için zorunlu olarak kabul edilmesinin yanı sıra yetişkinler için de gerekli görülmeye başlanması yönündedir.

> “Muhtemelen özel okullarda hazırlık sınıflarının konması ile İngilizceyi birçok insan bir ihtiyaç olarak hissetmeye başladı. Türkiye dünyaya açılmaya başladı, İngilizce daha yakın bir ihtiyaç olarak görülmeye başladı. 80’ler için söylüyorum bunları.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

> “Tabi tabi, o yıllar işte. 70’ler 80’ler o yıllar. O okulların yabancı dille ilerlemesi tabi, çünkü kim vardı yabancı dil yapan, bir Amerikan okulları vardı, Amerikan Kız Koleji, Robert Kolej, lisesi, Robert Lisesi, e Fransız liseleri Saint Joseph’tir, Saint Benoit’dır falan, ha bunlar dediler ki özel okulculuğu biz teşvik edelim, ettiler, tamam. Ama ne oldu, bunlar teşvik ederken bu sefer vatandaş dedi ki, ya kardeşim, anladım ben bu çocuğum dil okuyacak da ben ne olacağım, yetişkinim ben iki kelime İngilizce öğrenemedim. Hayda hadi, İngilizce mingilizce derken bir sürü insan da bu şekilde kurslara kanalize oldu, yani, gelişme öyle de bir ivme kazandı herhalde.” [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

Görüşülen temsilcilerden birinin tanıklığı ise, belki de eğitimde devlet ve özel sektörün ilk iş birliği çabalarından biri olabilecek niteliktedir. Modernleşme çabalarının İngilizce kurslarının ötesinde tüm eğitim faaliyetleri için de ele alındığı, artık devlet özel sektör iş birliği ihtimalinin ortaya çıktığı bir dönemdir:

> “Bu arada bir defa İngiltere’ye iki defa Amerika’ya Milli Eğitim Bakanı Avni Akyol ile seyahate katıldım. Bilgisayar eğitimde nasıl kullanılıyor araştırmasına gittik. Gördüm ki her iki devlet de aşağı yukarı henüz hiç kullanmıyorlardı çünkü programları hazır değildi. Öğretmen yetiştiriyorlardı. Bakan, Turgut Özal 600 bin bilgisayar getir bana dediği için gitmişti oraya, ben kendisine; ABD’deki bilgisayarların çok pahalı olduğunu Uzak Doğu’ya gitmek gerektiğini ömürlerinin kısa olduğunu, sıkı gelişme ile 3-5 sene olduğunu öğretmen yetiştirmeden almanın doğru olmadığını söyledim. Ve zannediyorum telkinimin etkisi oldu, Amerika’dan büyük şirketlerin hepsini gezdiğimiz halde, bir şey almadan geldik Türkiye’ye. Çünkü öğretmen bilgisayara hâkim değilse anlamı yoktu, ayrıca kullanılacak hiçbir program yoktu. Altyapısı eksikti yani. Sonra akıllı tahtada da aynı şey oldu.” [Sektör Temsilcisi X]

1990'lar ve Sonrası

> "1984- 1995 arası bence Türkiye 'de herkesin İngilizce öğrenebildiği bir dönem." [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen]

1990 sonrası özel kursların yaygınlaşmasının önemli bir kalite problemini beraberinde getirdiği ve bu problemin izlerinin bugün de hala devam ettiği görülmektedir. Özellikle yeterli ve yetkin öğretmen sorunu kamuda olduğu gibi özel sektörde de bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine özel sektör ve kamu arasında, ve yine özel sektör ve özel okullar arasında öğretmenleri kendilerine çekmek üzere bir rekabetin izleri de görülmektedir. Bir diğer öne çıkan husus ise, artık rekabetin ve ülke çapında yaygınlaşmaya başlayan kurumların aynı kaliteyi her bir kurs şubesi için sürdürmek gibi bir problemle karşılaşmaya başlamalarıdır. Bir yandan kursların toplamda hala İngilizce öğretimine katkı bağlamında kendi yeterliliğini ispatlayamamış olduğu bu dönemde, bir yandan da sektör içi rekabetin ve kalite sorunlarının varlığı görülmektedir.

> "Benim görüşüme göre 84-85 veya 85-86 yıllarında özel okulların ortaya çıktığı dönemden 95 senesine kadar Türkiye'deki İngilizce öğretmenlik ve öğrenim düzeyine baktığınızda şu ankine göre çok büyük bir fark göreceksiniz. Bunun sebepleri; kaliteli öğretmenlerin öğretmenlik misyonunu devam ettirmesi ve o dönemde eğitimle ilgili insanların bu işleri yönetmesi yani iş adamlarının para kazanma aracı olarak görmeye başlamadığı dönemler." [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen]

> "Zaten bir yerden sonra kontrolü kaçabilir. Ben çok iyi yapıyorum dediğiniz zaman, inişin başlangıcı olur. Öğretmenlerin kalitesi, her şey dahil buna." [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici]

> "O dönemde (90lar) Türkiye'ye gelen yabancılar kaliteli İngilizceye sahipti ve öğretmenlerdi. Yani gerçekten İngilizce bilen ve İngilizce konuşabilen öğretmenlerle beraberdik diyebilirim. Sadece diplomayla öğretmenlik yapanlarla değil, %90 becerikli öğretmenlerle beraberdik. " [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

> "95 sonrası sektörün büyümesi, kursların büyüme isteğinin yani şubelerle yayılmacı politika izlemesi ve sektörden pay almak için siyasi zihniyet yansıtarak parası olanların sektöre girmesiyle beraber

gittikçe kötüye gitti. Sektöre giren yeni kurumların ders fiyatlarını aşağıya çekmesi kaliteli öğretmenleri de kaybetmemize sebep oldu. Yani fiyatların düşmesi kaliteyi de düşürdü." [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

"Ben bir ara ilgilenmiştim, sanıyorum 2004 falan mıydı, 2006 mıydı, o civar olacaktı, çok geç bir tarih değil, İstanbul'da kaç kursiyer var diye notunu da almıştım, 120 bin kursiyer saymıştım, Milli Eğitimin notlarından çıkardım bunu, bilgilerinden, 120 bin kursiyer total, yani şöyleydi, İstanbul'un nüfusu 15 20 falandı, şimdi 30, 14 yıl, iken yüzde sıfır nokta bilmem neye tekabül ediyordu. Yani koca İstanbul'da sen insanlara İngilizce ya da yabancı dil eğitimi veremiyorsun." [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici]

Dikkat çeken bir diğer husus ise, bu yıllarda dönem dönem yaşanan ekonomik kriz dönemlerinde sektöre ve İngilizce kurslarına talebin azalmaması ve hatta artmasına dairdir:

"Duyduklarımıza göre krize göre karar alırsak olmaz, kriz var insanlar işten çıkartılıyor dediklerinde biz de şöyle dedik yaşasın kriz var insanlar işten çıkartılıyor, satış toplantısında yaptık, bu insanlar nasıl düşünüyorlar, *"İngilizce bileydim, ben değil Ali çıkartılırdı".* Kriz sektöre talebi artırıyor, kriz var denilen dönemlerde güzel iş yaptık." [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu].

"Mesela biz 2018'de iyi bir sene geçirdik ama 3 kurum battı. Belki krizde insanlar daha fazla kurum seçmeye başlıyor. [Sektör Temsilcisi 3, Kurucu].

Sektör Gözünden Yöntem, Öğretmen ve İngilizce Öğretme Problemimiz

Araştırma kapsamında sorulan sorulardan bazıları da Türkiye'deki dil öğretimine dair sektör gözünden bakışı almak ve Türkiye'de dil öğretiminin tarihi ile kursların ilişkilerine dair bir iç görü elde etmekti. Sektörden derlenen gözlem ve deneyimlerinin güçlü ifadelerle desteklenen saptamalar içerdiği görülür.

Özellikle kitaplar, kitapların oynadığı roller, öğretmenlerin gelişim düzeyi gibi unsurların öne çıktığı görülür. Bu görüşlerin keskinliği ve netliğine rağmen, aktarılan hususlara özel kursların bir çözüm sunduğuna veya sunabildiğine dair bir iddianın ise ifade edilmediğini söylemek ve altını çizmek bu noktada önemlidir.

> "'Streamline' denen bir kitap vardı, 'Main Course' denen bir kitap vardı, 'reading' (okuma) stratejileri denen bir kitap vardı ve 'writing' (yazma) dersleri vardı. Dünyadaki İngilizce eğitiminde 'Main Course' denen bir kavram zaten ortada yok biz hala İspanya kültüründeki bu 'Main Course' kültüründe ısrar ediyoruz. Ortada 'Main Course' denen bir sistem yok aslında ancak bu pazarı bir yaratıyoruz, buradaki talepler yaratıyor. Biz neden 'Main Course' ve 'supplementer' (destekleyici) kitaplara mecburuz ana konu bu. Ben kendimi bildim bileli 86-87'den beri hep bir 'Main Course' vardır ona da gramer derler ki hiç alakası yok, biz de 'listening'lere (dinleme) çok az önem verilir ve genelde dinlenmez, 'writing'ler kale alınmaz, 'speaking' (konuşma) dersleri neredeyse yoktur. Tamamen 'vocabulary' (kelime bilgisi), 'reading' ve gramer üzerine bir program yapılıyor Türkiye'de, %80 bu şekilde." [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici]

> "Yurtdışında mesela özel okula gitmiyor insanlar (ama) yabancı dil öğreniyorlar, İngilizce çok kolay öğrenilebilen bir dil, ben yok Almancaya benzer Latin dili o yüzden öğreniyorlar (gibi ifadelere) inanmıyorum, (İngilizce) dünyanın en basit dili. Başta bir sıkıntı onu halledebilirsek "kill their joy of learning language" (onların dil öğrenme zevkini öldürüyoruz) yapıyoruz, onların o dil öğrenme gücünü isteğini öldürüyoruz. Kırıyoruz da değil öldürüyoruz." [Sektör Temsilcisi 8, Yönetici Öğretmen]

> "Aslında birçok kurum ortalama aynı yöntemi kullanıyordu çünkü kitapların hepsi İngiltere'den geliyordu ve son 20-25 yıldır bir yöntem var, o yöntem değişmedi; 'Communicative Approach' veya 'İletişimsel Yaklaşım' denilen, tamamen öğrenciyi iletişime iten, yani öğrenciyi konuşturmaya çalışan yöntemdir." [Sektör Temsilcisi 11, Yönetici Öğretmen].

“Benim bu konuda kendimden de yola çıkarak görüşüm şu. Okullarda neden öğretemiyoruz? Çünkü not almak amaçlı, sınıfı geçelim gibi. Bu İngilizce bize ileride hangi kapıları açacak, nerede kullanacağız, hangi imkanları sağlayacak, dünyada nasıl araştırma yapabileceğiz, dünyayı nasıl birileri bize aktarmadan her şeyiyle takip edeceğiz? Bunu idrak etmemiz gerek. Birinci derecede amacımızın okulu bitirmek, sınıfı geçmek olmaması lazım.” [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici]

“(Öğretmen kalitesi ile ilgili) Bir kere YÖK bu işe karışmaya başladı. Örnek olarak Gazi’de haftada 16 saatlik özel bir eğitim alırdık ama sonrasında ortadan kalktı. Marmara (Üniversitesi)’da etimoloji dersleri veriliyordu ancak şu anda müfredatta olduğunu sanmıyorum. YÖK karışması ile beraber üniversitelerdeki özgürlükler ortadan kalktı ve hemen hemen tüm üniversiteler aynı eğitimi vermeye başladı.“ [Sektör Temsilcisi X].

“Öğretmen olarak kitaba %100 bağlı kalmak kötü bir şeydir ancak bu şekilde bağlı kalmak zorunda değilsinizdir. Eğer kitaba %100 bağlı kalmak zorunda bırakılıyorsanız bu eğitimin kalitesini düşürür. Bu aynı zamanda öğretmenin yaratıcılığını da ortadan kaldırır.” [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

“Niye öğretmiyoruz? Çünkü, bir dil bir insan meselesini bir kere bizim insanımız kavramış değil. İkincisi, yabancı dille ilgili öğretimi ve öğrenimi konusunda bilinçli değil, onu da koymak lazım. Bu devlet içinde özellikle çok önemli, devletin öyle bir derdi yok çünkü, olmadı, bugünün konusu değil bu çünkü. Yıllardan beri bu böyle. Ne zaman acaba çok merak ediyorum, Milli Eğitim Bakanlığı’nın üst kadrolarında ne zaman laikiyle İngilizce Fransızca dillerinden bir tanesini konuşan adam görev yaptı. Çok merak ediyorum. Adını verdim, (bahsedilen isme yer verilmemiştir), rahmetlik oldu, (bahsedilen isme yer verilmemiştir), yaşıyor belki de, bu adamlar tek kelime bilmezdi. Fransızca biliyorum diye uyduruk uyduruk laflar ederlerdi. Yok, yani. Çünkü böyle bir derdi yok.” [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici]

> “Yanlış kitaplar, yanlış kitap seçimi. Öğretmenlerin İngilizce öğretmekten bihaber olması, onların kendi ego tatmini, gramer anlatarak ego tatmini yaşayan hocalar var ve onlar sadece çocukların kafasını karıştırıp gereksiz şeylerle (…) ben teacher trainer olarak çalıştım ve çok fazla ders gözlemledim, hep şunu dedim, ya bunu o kadar anlatana kadar keşke çocuk iki dakika konuşsaydı. Keşke çocuk iki dakika yazsaydı, ders daha verimli olacaktı. Ondan sonra anladım ben Türkiye’de neden çocukların İngilizce öğrenemediğini. Sözel ders anlatır gibi ‘noun clause’ (isim tümcesi) anlatıyor. Çocuklar birbiriyle soru sorar cevap verir falan, öyle öğretilir. Tahtaya yazarak öğretilmez ki. Bir cümleyle anlatılır. 10 sayfa text (metin) veriyor çocuğa. Yani, yanlış kitap, yanlış materyal yanlış öğretmen.” [Sektör Temsilcisi 8, Yönetici Öğretmen]

> “Bizdeki bazı hocalar da bu türdür, yani Türkçeyi unutuncudur. Senin görevin, bir öğretmen olarak, sözlük kullanmayı öğretmek değil mi? Sen İngilizcedeki her kelimeyi biliyor musun? Peki bilmediğin kelimeyi hangi sözlükten bakıyorsun dedim, İngilizce-İngilizce sözlüklerde bulabiliyor musun, bulamıyorsun.” [Sektör Temsilcisi 11, Yönetici Öğretmen]

3.2.4. Kurumsallaşma

Kurumsallaşma ile ilgili sektörün durumundan memnun olan herhangi bir sektör temsilcisine rastlanmamıştır. Verilen cevaplar ve aktarılan deneyimlerden anlaşıldığı kadarıyla bu konu ile ilgili birkaç husus ön plana çıkmaktadır.

Bunlardan ilki sektörün zaman içerisinde kendisini güncelleyememesine dair görüşlerdir. Halen pek çok kursta sekreterlerin hem eğitim kaydı ile hem de pek çok diğer işle ilgilendiği, öğrencinin öğrenci olarak değil müşteri olarak görüldüğü ve buna paralel davranışa maruz kaldığı ile ilgili görüşler bulunmaktadır. Bu görüşlerin görüşülen kişilerin

halihazırda çalıştığı kurumlarla ilgili olmadığı, sektöre dair gözlemlerinden elde edilen fikirler olduğu not edilmelidir.

Bir diğer konu ise sektörde eğitim kökenli olmayan kişi veya grupların eğitim faaliyetinin tamamen dışında sırf ticari bir faaliyet olarak bu işi sürdürdüğü ile ilgilidir. Kayıt dışı kalmak kaydı ile isim vererek anlatılanlarda bazı şirketlerin ve kurs kurucularının birbirlerini türlü yönetmelik maddelerini işaret ederek şikâyet ettikleri, bir takım beyanlarının sektöre top yekûn zarar verdiğine dair paylaşımlar olmuştur. Yine kayıt dışı anlatılarda, bazı kursların pazarlama faaliyetlerinde bir takım yalan ifadeler kullandıkları (şirketin İngiltere'de veya Amerika'da ofislerinin olduğu, kurucularının akademik unvana sahip oldukları gibi) belirtilmiştir. Bu tür davranışlarda bulunduğu ifade edilen kursların tamamı ile bu çalışma kapsamında görüşme talep edilmiş, ancak araştırmanın sınırlılıklarında da ifade edildiği üzere bahsi geçen bu kurslardan hiçbir yetkiliden ve/veya kurucudan görüşmek için olumlu cevap alınamamıştır.

Bir diğer konu ise, dernek veya meslek örgütü denemeleri olsa da bunların başarısız olduğu veya güdük kaldığı yönündeki ifadelerdir. Dolayısıyla, bugün bakıldığında kurumsallaşmış bir sektörden değil ancak sektör içinde belli bir seviyede kendi çabası ile kurumsallaşmış tekil kurslardan bahsetmek mümkün olabilmektedir.

> "Kurumlar yeterince teşkilatlanmamış, müşteri memnuniyeti konsepti yeterince gelişmemiş" [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].
>
> "10 yıl öncesine kadar çok geleneksel tarzda yönetiliyordu. Hizmet satış konularında çok bizim anladığım tarzda profesyonelce yönetilmiyordu. Sektör toplu bir dönüşüm yaşadı. Eskiden mesela dil kursunun satış departmanı diye bir şey yoktu. İki sekreter tabela ve o iki sekreter her şeyi yapacaktı, satış yoktu zaten. Sekreterlerle hala iş yapan var, 2-3 öğretmen bir araya gelip bir sekreter kurs yürütüyorlar." [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu]
>
> "Kurumların önündeki en büyük şey de değişime ayak uyduramamak." [Sektör Temsilcisi 3, Kurucu]

“Sektör diyebildiğimiz bir dönem hiç olmadı aslında. Benim bir dernek girişimim oldu, kredi kartı 9 taksitten fazla olamıyordu başka birtakım sorunlar da vardı, bunları MEB ile çözmek için kurmaya çalıştık. Bunun kurumsallaşamaya da katkısı olacaktı, olmadı.” [Sektör Temsilcisi X]

“Altyapısı zayıf, sadece para gücüyle bu işi yapabileceğini zanneden kırsal kesimden gelen ‘business vari’ insanlar bu işe el attı maalesef. Türkiye’de ‘business life’ diyoruz, bu işin ‘corporate’ (kurumsal) olabilmesi için; benim düşündüğüm en iyi ihtimal vakıf olması lazım kurumların. Genelde şirketler aile şirketleri ve aile şirketlerinde ‘corporate’ hayat olmaz.” [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

“İngilizce işi biz sektöre girdiğimizde 40ar bin liralık 30ar bin liralık para koyup 100 bin lirayı geçmeyen sermayelerle açılan apartman dairesinden bozma yerlerle kurulan işlere deniliyordu.” [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu].

“Şu kadar yıldır varım deyip de bakkal gibi işletenler kurumsallaşamıyor. Vizyon, sektörde kurumsallaşma kaygısı çok yoğun olan arkadaşlarımız var ama bunu engelleyen bir yönetim var. İsim konusundaki sıkıntı bunlardan biridir[25]. İngilizce işinin büyüyememesi uluslararası genişleyememesinin sebebi doğru kurumsallaşamamaktır.” [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu].

“Neden kurumsallaşamadı? Sektör çok küçük sermayenin elinde, yatırım küçük, başarısız kimsenin örnek alabileceği bir yer yok.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

“Sosyal olarak bu işte çok para var algısının yerleşmesi ve patronların şeklinin değişmesi. Özellikle İstanbul’da 95’li yıllara

[25] Burada bahsi geçen ifade İngilizce kurslarının yabancı isim kullanmasını yasaklayan yönetmelikle ilgilidir. 15 Temmuz sonrası bu konuda denetlemeler artmış ve temsilcilerin ifadeleri ile sektör ciddi sıkıntı çekmiştir. Tez çalışması devam ederken çıkan 19.2.2020 tarihinde MEB Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 7. Maddesinde yapılan bir değişiklikle eğitim kurumlarına Türkçe ad verilir ibaresinin istisnaları şu şekilde değiştirilmiş ve dolayısıyla burada bahsi geçen durum değişmiştir: “Ancak azınlık okulları, yabancı ve milletlerarası okullar ile sadece yabancı dil eğitimi veren kurslara yabancı ad verilebilir.“ (MEB Özel Öğetim Kurumları Yönetmeliği, 2020)

kadar olması gereken insanlar, olması gereken karar mercilerindelerdi. Fakat ondan sonra değişik tipte mafyavari insanlar eğitimin içine girmeye başladı. Dolayısıyla seçilen öğrencilerden tutun programlara kadar sağlıksızlıklar ortaya çıktı." [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

"Ortak hareket etme diye bir şey yok ancak herkes herkesin ne yaptığını da görüyor. Zaten herkes aynı yöntemi de kullanmıyor. Ben mesela 'native'lerle (anadili İngilizce olan öğretmen) çalışıyorken bir başkası Türklerle veya karışık çalışabiliyor." [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

"Uzun yıllar, kursların bir derneği vardı, ÖZDİL-DER, bayağı bir işler yapıldı ama lütfen gidiyorsunuz Ali Bey lütfedip geliyor, Mehmet Bey lütfedip geliyor Hasan Hüseyin yok Ayşe Fatma yok, üç kişiyle toplanıyorsun, genel kurul yapıyorsun üç kişi geliyor… Türkiye'de devletin Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel sektöre müdahalesi son derece keskindir, çok fazladır. Ha bugün değişti mi, sanmıyorum." [Sektör Temsilcisi X]

"Kaçak öğretmen çalışması var, sigortası az yatıp elden para verenler var, sigortasını 30 gün değil; 15 gün gösterenler var, yabancı öğretmenlerin çalışma iznini alacağız diyerek almadıkları ve beklettikleri dönemler oldu." [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

"Çünkü bir arz talep meselesi, şimdi Malta'ya gidin, Malta'nın tamamı yabancı dil kursu. İngiltere'yi zaten anlatmaya gerek yok. Bunlar Türkiye'de ne yapıyorlar yani bu kadar kurs var mı, kaç tane var İstanbul'da mesela, 100 tane mi 50 tane mi şubeleriyle beraber. Ama sektör olarak, biraz önceki sözüme tekrar dönmek istiyorum, 'franchise' işi çok sekte vurdu. Ne oldu? Mesela şey vardı, (sektörde mevcut olduğundan adına yer verilmemiştir) muydu neydi onun adı ya, (sektörde mevcut olduğundan adına yer verilmemiştir) galiba, bunu bir adamın biri satın aldı, devraldı, kel alaka bir adam, sektörle ilgisi yok. Ve bu adam bir ara (onlarca) şube sahibi oldu Türkiye ölçeğinde." [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

> “Ne dedik, bir ‘franchise’dan ben ısrarla söz ediyorum, ‘franchise’ın adam gibi yapılmamasından şikayet ediyorum. Bir ikincisi, Marmara Üniversitesinin başlattığı halka açık üniversitelerin kurslarından söz ediyorum, bir üçüncüsü de kaçak kurslar muhabbeti kardeşim.” [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

> “Sektör kurumsallaşamadı. MEB düzenlemeleri, bir düzen nizama inanırım ben. Ama amacını aşan kurallar var. Devlet lisesinde resmi öğretmen olarak çalışabiliyor biri aynı insanı özel kursta çalıştıramıyorsun, kurallara uygun değil diyor.“ [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu].

Denetleme

Denetleme ve akreditasyon ile ilgili sorulan sorularda esasen denetleme ve varsa akreditasyon faaliyetlerinin tam olarak neyi merkeze aldıklarını anlamak öncelikli amaç olmuştur. Bu sorulara dair toplanan cevaplar, maalesef denetim ve düzenlemelerin tamamen şekille ilgili olageldiği ve kurs veya kursiyer başarısını merkeze almadıkları yönünde olmuştur.

Birinci bölümde tarihsel süreç ele alınırken de sıklıkla vurgulandığı üzere, Türkiye’de yabancı dil eğitiminin sonucunda elde edilmesi beklenen başarı hiçbir zaman merkezi bir amaç olarak uygulamalarda ve politika oluşumlarında yer almamıştır. Sektör temsilcilerinin aktardıkları deneyim ve tanıklıklar da bu durumu bu defa özel kursların tarafından maalesef doğrulamaktadır. Sektör temsilcilerinin bazı ifadelerinden anlaşılan ve hissedilen sanki bu şekilsel denetimlerin özel sektöre has uygulamalar olduğu yönünde olmuştur. Ancak kamu ve özel sektör deneyimleri yan yana konulup bakıldığında maalesef bunun bir kez daha kamudaki uygulamaların iz düşümünden ibaret olduğu görülecektir.

> “Sektöre girdiğimde ilk iş mevzuat açıp okumak oldu. Ve ne kadar zorlu bir mevzuata sahip sektöre girdiğimizi görmüş olduk. Denetimlerde mesela hiçbir işe yaramayan şeylerle uğraşmak zorunda kaldık. (Zaman içinde bir değişiklik oldu mu?) Hayır ama son dönemde düzenli teftiş biraz azaldı, ama genelde hiçbir değişiklik yok. Biri demişti, bu kurum sizin değil, devlete ait bir kurum sadece işletmesini yapıyorsunuz siz.“ [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu].

“İçerik denetimi olacaksa, çünkü biz şu anda MEB tarafından evrak denetimine tabi tutuluyoruz. İçerik denetimi olacaksa bu MEB bunu hiçbir şekilde yapamaz, yapabilse kendi okullarında doğru düzgün İngilizce öğretir. Kendi okullarında bile doğru düzgün denetim yapmıyor, sadece evrak denetimi yapıyor. Eğer içerik denetimi yapacaksa, devletin her şeye karışmaması gerektiğine inanırım, belki sektör kendi böyle bir şey kurabilir, kendi kendini denetlemeye başlar. Der ki şu kurumlardan akredite olmayanı kabul etmiyoruz. Akreditasyon bence doğru bir adım olur.” [Sektör Temsilcisi 3, Kurucu].

“Zannediyorsun ki bakanlık geliyor denetliyor falan. Yok canım, Türkiye’de böyle şeyler hikâye. Gelen müfettişlerin hiçbiri İngilizce bilmez, gelirler, otururlar, önce bir yemek yerler. Sonra senin masana geçerler terbiyesizce. Benim makamıma oturur! Biri ben sınıfların birine gireceğim dedi. Tabi dedim, soktum bizim hocalardan birinin sınıfına. Bizim hoca da Türk ama yarı İngiliz yarı Türk, hep İngilizce konuşuyor sınıfta. Girdi, girmesi ile çıkması bir oldu. Ne oldu hocam dedim. *“İngilizce konuşuyorlar.”* dedi. *“E hocam İngilizce kursu burası nece konuşacaklar”* dedim. Herif girdi, güya teftiş edecek, lan ne biliyorsun da teftiş edeceksin, neyi teftiş edeceksin. Bizde anca teftişlerde bilmem ne defteriniz var mı, bilmem ne var mı, hep kağıt kalem işleri.” [Sektör Temsilcisi 11, Yönetici Öğretmen]

“Ne oldu, ben, yani işte 70’lerden 80’ler 90’lar 2000’ler, yani 40 yıla baktığın zaman, bir kere ne oldu, hiçbir zaman devlet elini çekmedi. Her şeye karıştı. Hatta o kadar ki örneğin, şimdi özel öğretim kurumları kanunu vardır, o değişti, ona bağlı bir yönetmeliği vardır, özel öğretim kurumları yönetmeliği, ona bağlı da yönergeleri vardır. Şimdi, örneğin özel öğretim kurumları yönetmeliğinde, bir madde var diyelim ki. Kursları ilgilendiren bir madde. İşte efendim dersliğin büyüklüğü bilmem kaç m^2 den, 20 m^2’den aşağı olmayacak. Yıllarca gittik kavga ettik heriflerle, dedik ki ya kardeşim sana ne 20 m^2’den yahu, ben bire bir eğitim yapıyorsam, bana 20 m^2 lazım değil ki. Yok 20 m^2 olacak. Atatürk tepede, solda bilmem İstiklal Marşı, sağda

Gençliğe Hitabe, her derslikte. Yok kenefinin büyüklüğü şu olacak, yıllarca bu kavgalar verildi.“ [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

“Akreditasyon yok, öğretmen kriterleri yok. Eğitmen konusunda herkesin kendi tanımı var. “ [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu].

“Bakanlık denetleme işine, kaliteye ne kadar girer bilemiyorum. Dünyada denetleme yok bu bir özel sektör işidir. Piyasaya giriyorsunuz pazar sizi kabul ediyor veya etmiyor. Yalnız birçok yabancı ülke bütün kursları tetkik ediyor bunların bir kısmına lisans akreditasyon hakkı veriyor ve kendi memurlarını oraya gönderiyor. Türkiye’nin de bunu yapması lazım.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

“MEB’in bizi denetlemesi ile ilgili değil mi? İlk dönemlerde daha fazla kontrol ediyorlardı. Şimdi pek gelip gitmiyorlar. Zaten biraz zor aslında. MEB müfettişlerinin gelip sınıf içinde öğretmenin nasıl öğrettiğini denetlemesi pek mümkün olmuyor. Bize de gelen oldu, sınıf içine de girdi ama bir kelime İngilizce bilmeden bazı yorumlar yaptı, pek bilemiyorum yani.” [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

“Öğrencinin kafasındaki anlayış, kısa sürede İngilizce öğreneceğini ve hatta konuşacağını düşünüyor. Maalesef kurslar da böyle söylüyorlar, haftada 3 saat dersle 6 ayda B2’ye[26] ulaşacağını söyleyen kurslar var. Öğrencinin konsepti yanlış, kurslar sömürüp kullanıyor bunu. MEB’in yardımlarından biri bu olabilir, yapılan reklamların gerçeğe uygun olmasını takip edebilirler.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

3.2.5. Kursiyer Profilleri

Araştırmanın bu temasında hangi toplumsal profillerin hangi güdülerle kurslara geldiklerine dair tanıklıklar üzerinden bir saptama yapılmaya çalışılmıştır.

Elde edilen veriler temel toplumsal kesimlerin, örneğin çalışan beyaz yaka ve üniversite öğrencileri gibi dönemler içerisinde büyük bir değişikliğe

[26] CEFR seviyesinde doğal ve akıcı bir konuşmanın gerçekleştiği üst orta seviye diyebileceğimiz yetkinlik seviyesidir.

uğramadıkları yönündedir. Bazı temsilcilerin vaktiyle sabah kurslarına gelen bir kesimin 80 sonrası Batıya açılma ile birlikte yurtdışına gitmeyi tercih etmeye başladıkları yönünde ifadeleri olmuştur.

Bununla beraber, kursiyerlerin beklentilerinin yakın geçmişte arttığı ve müşteri memnuniyetine dair taleplerin yükselmekte olduğuna dair paylaşımlar sıkça duyulmuştur.

> “Bizim öğrencilerimizin 2/3’ü öğrenci 1/3’ü çalışan. Bizde hala öyle eskiden beri. Eğitim düzeyi çok düştü ama, gelen öğrencinin algı seviyesi anlamında.” [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu].

> “Eskiden, British Council en pahalı kurstu. Çok pahalıydı diğer kurslara nazaran. Belki diğer kurslar 3’te 1 fiyatında idi British Council’ün. Toplumun her kesiminden geliyorlardı. Sosyeteden de geliyorlardı, o parayı vermeyi göze alan herkes geliyordu. Sabahları sosyetik hanımefendiler geliyordu. Akşamları daha çok beyaz yakalılar. Bir şekilde iyi firmalara girip İngilizcesi sorunlu olanlar geliyordu. Hafta sonu öğrenci ve beyaz yaka geliyordu. Gelinen saatlere göre ayrışıyordu insanlar zaten. Şimdi de çok fazla bir değişiklik yok ama biz sabah sınıflarını kaybettik. Eskiden ev hanımları veya kendi işi yapan hanımlar gelirdi. Orada bir kaybımız var ancak onun dışındaki profilde bir değişiklik yok.” [Sektör Temsilcisi X].

> “Genellikle üniversite öğrencileri, asistanlar (üniversite), çalışanlar, o zamanlar iş adamları da geliyordu, şirket bünyesinde de kurs açıyorduk.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

> “10 yıl önceye göre bilinçlenme var, sorgulayan müşteri profili var. Sektörün gelişmesi, yeni nesil, hizmet kalitesi artmasından müşteri beklentilerinin artmasında, internette bilgiye ulaşma kolaylaşınca şikayet siteleri memnuniyet siteleri, hizmet kalitesinin artmasına sebep oldu.” [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu].

> “Kursiyer profilinde fark edilen bir değişim yok, çok değişim olmadı, halen aynı profil.“ [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

“Kursların hizmet kaliteleri yükselmeye başladıkça, üniversite öğrenci oranı biraz azalmaya başladı. Şirket çalışanları kurumsaldan gelenler artmaya başladı. O bizim yani tercihimiz sonucu mu bilemiyorum. Özellikle son dönem dolar kuru arttıktan sonra o hayali olanlar artmaya başladı. Üniversite öğrencisi farkında, dil bilmeden iyi iş bulamayacağını biliyor. Profesyonel olan, gerçekten ihtiyacı olan bu işe saldırıyor.” [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu].

“Ben şöyle bir tespit yapabilirim, emin de değilim doğrusu ama, gece kurslarına gelen öğrenciler genellikle yetişkinler olur tabi bunlar kural gereği, çocuklar gelemez, daha çok hakikaten ihtiyacı olan, işyerinde yurtdışına giderken falan diye ihtiyacı olan ve daha özenli öğrencilerdi onlar, kursiyerlerdi daha doğrusu. Hafta sonu, kız ayarlamaya gelenden tut da anadan babadan kaçan falanları da koy bir kenara, ciddi olarak öğrenmek için gelenler de olurdu. Ama bu profiller, sanıyorum zaman içerisinde pek değişmedi. Emin değilim, yani böyle bir araştırma çünkü yapılmış değil Aliciğim yapılsa çok iyi olur.” [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

“Gelme sebepleri arasında arkadaşı gittiği için, sosyalleşme ihtiyacı gibi şeyler var. Yaşayan bir ortama gelmek istiyor öğrenciler.“ [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

“Daha çok iş hayatındaki daha rahat kullanabilmek için geldiklerini düşünüyorum. İkinci kesim herhalde öğrencilerdir. Bunlar da gelecekteki iş hayatına hazırlanmak için çalışıyor olabilirler. Bir de ev hanımları geliyordu. Bunlar da yurt dışına çıktıklarında en azından anlaşacak kadar İngilizce konuşalım amacıyla geliyorlar.” [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici]

“Şimdi kim gelirdi, çok değişik ekonomik gruplardan ya da sosyolojik gruplardan insanlar, kategorilerden, katmanlardan insanlar gelirdi. O zamanlar bilirsiniz başı bağlı başı açık muhabbeti yoktu. Ama son derece düzgün bir şeyimiz vardı, kaliteli bir kadromuz da vardı. Onlardı yani, değişik yerlerden. (Bir değişiklik oldu mu 70lerle 80ler arasında, işte şunlar gelmezdi vs?) Yok yok, öyle bir şey yok.” [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

3.2.6. Kursiyer Başarısı

Sektördeki kurucu, öğretmen ve yöneticilerin gözünden kursiyer başarısını etkileyen kursiyer kaynaklı sebeplerin neler olduğuna dair sorular farklı dönemler ve farklı deneyimlere rağmen öğrencinin öğrenme isteği ve kararlılığında buluşuyor görünmektedir.

Görüşme yapılan pek çok temsilci, öğrenci isteğinin ve bu isteğin arkasındaki güçlü yaşamsal güdünün en kritik faktör olduğu konusunda adeta fikir birliği içindedirler:

> "Öğrenme nedeni ne kadar güçlü ise öğrenme ihtimali o kadar güçlü, öğretmen etkisi %10 metot etkisi %10 bence." [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu].

Paylaşılan bu ilk alıntıdaki ifadeden doğru birinci bölümde paylaşılan Türkiye'nin İngilizce dil öğrenme sürecine bakıldığında öğrenci başarısında etkili olan öğrenme hevesinin ve motivasyonunun nasıl artacağının dair koca bir boşluk görülecektir.

Elbette bu boşluğun özel sektör tarafından doldurulabilmiş olduğuna dair de ortada bir veri, bir kanıt yoktur. Dolayısıyla, sektör temsilcilerinin her şey kursiyerin kendisinde bitiyor manasındaki ifadeleri bir yandan bir temenniyi bir yandan da kısmi de olsa bir sorumluluk reddini ifade ediyor olabilir:

> "Tabi İngilizce öğrenci isteği ile de ilgili. Kursçuluk öğrenme ihtimalini artırma sanatıdır. " [Sektör Temsilcisi 3, Kurucu].

> "Başarılı öğrencide devamlılık, ve ders çalışması. Hayatını İngilizce ile değiştirme ihtimali olan başarılı oluyor. Bulaşıkçı da banka müdürü de aynı kursa geliyor, bulaşıkçı İngilizce öğrenince yırtacak hayatı değişecek öbürünün 200 TL maaşı artacak. Bulaşıkçı hakikaten öğreniyor, niye bütün hayatı değişecek, onları engelleyemezsiniz. Devamsızlık gösteren, kendileri ile ilgili kabulleri olanlar, zaten öğrenemem, olmaz, ben öğrenemem diyenler, bırakanlar kopuyor. Ben öğrenemem diyor. Öğrenme nedeninin ne

kadar güçlü olduğuna bağlı. Ders çalışmıyor, öğretmen kaynaklı sıkıntılar oluyor, iş öğrencide bitiyor.” [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu]

“Çok çalışmak değil, bir kere; sorgulayan sosyal yönü kuvvetli öğrenci tabii ki çok daha önde oluyor. Yine kendi programını çizen; yüksek lisan yapacağım, yurt dışına gideceğim diyen veya şu sınavdan şu skoru şunun için almam lazım diyen hedefi net olan belli üniversitelerin belli bölümlerini bitirmiş insanlar.“ [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

“Ben kendim çok severek öğrendim. Sevmenin öğrenmeyle ilişkisi çok büyük. Öğrencilerime hep anlatırım öğrencilik hatıralarımı, bana keşke bizim de sizin gibi öğrenciliğimiz olsa diyorlar. Düşün ki yetişkinlerle çalışıyorum ben şu an. Ben çok severek okudum” [Sektör Temsilcisi 11, Yönetici Öğretmen].

“İngilizce bilenlerin ne zorlukla ne emekle öğrendiğini bilmeden sadece hevesle geliyor. Ben de gelirim genel müdür olurum. Genel müdür olsaydı İngilizce bilmeden de genel müdür olurdu. Bu bir kişilik meselesidir, ileriye atılım meselesidir. Normal hayatın içinde olmayan bir dala sarılmasıdır, kendisini programlamasıdır işte İngilizce Emeklileri o. Adamın azmi yok öyle kararlılığı yok, bir gideyim bakayım diyor. Para verip de gelmeyenler var biliyorsun.“ [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

“Her şeyden önce devam ediyor olması önemli. Artı, kurs süresince derse katılım. Biz de ev ödevi veriyoruz, o ödevleri çalışanlar, biraz hazırlıklı gelenler. Onlar başarılı oluyorlar genelde. Ancak kitabı kurs gününden gününe açanlar pek başarılı olamıyorlar.” [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

“Bir hikayesinin olması lazım ki başarılı olsun. Hedefi olanlar başarılı oluyor. Buraya anne babasının veya patronunun zoruyla gelenler de var. Onlar İngilizcenin kendilerine ileride ne fayda sağlayacağını pek idrak edemiyorlar gibi geliyor bana. Ancak İngilizce bilmemenin iş hayatında eksikliğini görmüş insanlar ciddiye alıyorlar ve çok başarılı oluyorlar.“ [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

> “Dile karşı çok meraklı olması, içinde yoksa çocuğun hiçbir şekilde geri döndüremiyorsun onu. Bazılarının yetenekleri var bu bir gerçek.” [Sektör Temsilcisi 9, Yönetici Öğretmen].

> “İngilizceyi Türkiye’de öğrenemiyoruz lafı yanlış, buna katılmıyorum. Eğitim sistemimiz yüzünden öğrenemiyoruz argümanı da yanlış. Eğitim sisteminde eksikler olabilir ama bu kişinin öğrenmesine engel değildir. Şimdi biz kurslarda, hazırlık okullarında, üniversitelerde nerede İngilizce öğretiliyorsa fark etmez, bütün yöntemler -dünyada ne kullanılıyorsa, İngiltere de hangi yöntem hangi kitaplar kullanılıyorsa, hocaların eğitimi de dahil- Türkiye’de iyidir aslında. Devleti saymıyorum, özel sektörü sayıyorum burada. Bütün bunlara rağmen İngilizce öğretilemiyorsa bunun sebebi öğrencidir. Bunu çok iddialı söylüyorum. Geliyor bazen aileler, diyor ki benim çocuğumun lisede İngilizcesi 8-9-10’du buraya geldi sınıfta kaldı diyor. Bizde diyoruz ki gerçek dünyaya hoş geldin. Orada palavraydı her şey. Lisede kalmak mı var sanki, hele kolejde okuyorsan geçiriyorlar zaten. Şimdi geldin hadi bakalım ders çalış.“ [Sektör Temsilcisi 11, Yönetici Öğretmen].

Türkçe bilgisi ile İngilizce bilgisi arasında da bağ kuranlar olmuştur. Birinci bölümdeki akademik görüşleri de destekleyen ve sıklıkla paylaşılan bu görüş, Türkçe bilgisi ve hakimiyetinin yüksek olmasının İngilizce öğrenmede etkili olduğu yönündedir.

> “Çünkü adam Türkçeyi adam gibi konuşamıyor, nerede kaldı İngilizce konuşsun.“ [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

> “Bir öğrencilerin çalışmaması, tekrar etmemesi, üstüne düşmemesi, İki kendi ana dillerini iyi bilmemeleri yüzünden. Bu çok önemli. Eğer siz anadilinizde sıfat, nedir, nesne nedir, nesne Türkçede nasıl bulunur bilmezseniz öğrenemezsiniz. ‘Subject’ (özne), ‘verb’ (fiil), ‘object’ (nesne) diyorsunuz, adam nesneyi Türkçede bilmiyor ki anlatasınız. Önce Türkçesini anlatıyorum ben.” [Sektör Temsilcisi 11, Yönetici Öğretmen]

Dikkat çeken bazı paylaşımlarda ise kursun parasını kimin ödediği ile kursiyer başarısı arasında ilişki kurulmuştur. Parasını kendisinin ödemesi yine daha yüksek bir kararlılık ve öğrenme istediğinin göstergesi olarak alınırken, parasını çalıştığı kurumun, ebeveynin veya bursluluğun ödemesi durumunda başarının düşük olduğuna dair ortaklaşan bir görüş bulunmaktadır. Altı çizilen bir husus da eğitimin gönüllü olarak alınması ile ilgilidir. Hem bu ücreti kimin ödediği hem de gönüllülük meselesinin birinci bölümde tarihsel süreç içerisinde de paylaşılan bazı örneklerle paralellik gösterdiği hatırlanmalıdır.

> "Yani, amiyane tabirle parasını kendisi ödemiyorsa, emek sarf etmiyorsa, kendisi araştırmadıysa, birileri onlar için bir şeyler yapıyorsa onlar başarılı olamıyor maalesef. Bu anne baba da olur, patron da olur." [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

> "Parasını ödeyenler ödemeyenlere nazaran daha iyi öğreniyor. Kontenjandan[27] aldığımın başarısı daha düşük. Şöyle bir fark, üniversite öğrencileri arasından olsun profesyonellerden olsun, en çok mühendisler başvuruyor. Eğitim fakültesindekinin de ihtiyacı var ama gelmiyor. Mühendisler daha başarılı." [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu].

> "Bizim insanlarımız genelde kaygılı, hep bir acaba oluyor kafalarında. İnsanlarımız bunun bir süreç olduğunu kabullenmek istemeyenler genelde problem yaşıyorlar. İnsanların kafasında *"verdiğim paranın karşılığını alıyor muyum?"* sorusu var. Gittiği kurstan keyif alması gerektiğini kabul edemiyor insanlar." [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

Kursu Bırakanlar

Birinci bölümde vurgulandığı üzere, kursa devam edip başarılı ve başarısız olanların yanı sıra çeşitli sebeplerden dolayı kursu yarıda bırakanların da ayrı bir kategori olarak karşımıza çıktığı belirtilmiştir. Sektör temsilcilerinin buna dair görüşleri de araştırılmıştır.

[27] MEB'in zorunlu tuttuğu, öğrenci sayısının belirli bir oranının burslu olarak kurslara kaydının yapılması ile ilgili kontenjandan bahsedilmektedir.

Paylaşılanların ışığında ortaklaşan konunun kendine ve İngilizce öğrenebileceğine dair inancın sürdürülememesi temel sebep olarak ortaya çıkmaktadır. İfadelerin bir kısmı da yine birinci bölümde tartışıldığı üzere anadilde konuşur gibi ('native like') öğrenme baskısının insanların önüne engel olarak çıkması şeklindedir.

> "Bilginin belirli bir seviyede olması ve konuşma cesaretinin olması lazım. Yarım yamalak aman ben gramerde yanlış yapacağım diye tutuşuveriyorlar saplanıp kalıyorlar. Eski kitap alışkanlıklarını bırakmıyorlar. Kitapların metodunun değişmesi lazım. Sonra bu beceri eğitimi olduğuna göre, beceri de çok tekrar gerektirdiğine göre buna alıştırmamız lazım, haftada iki saatle olmuyor bu iş. Bahaneleri var. Bir kursla İngilizce öğrenilmez, sanki kurs bir eğitim kurumu değil, sanki başka bir alternatifleri var. İki, yurtdışına gidersen, yurtdışına ne kadar İngilizce ile gittiğin önemli. Bunlar bahane… gelenlerin de kaçma bahanesi aynı zamanda." [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

> "(Bırakanlar) İnançsızlar olabilir. Çok az da olsa yüzdesi, kursun yeterli göremeyip de uzaklaştırdığı öğrenciler oluyor. Var yani çok olmuştur bizde. Yapamıyorsun kardeşim, sen bırak bu işi demişizdir, o da kabul etmiştir." [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

> "Bir grup vardır, hiç yapamaz. Şimdi adamın altyapısı buna müsait değil. Artı başka çeldiriciler oluyor işin içinde, adam mesela akşam kursuna geliyor, hafta içi üç gün diyelim, Pazartesi, Çarşamba, Cuma, e Cuma günü bir arkadaşı diyor ki bugün gitme de, iki saat ders yapacak, veyahut üç saat. Diyor sinemaya gidelim Kadıköy'de. Pat, o akşam yok. Çünkü sistemler çok güzel çalışmıştı. Yoklamalar alınırdı." [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

> "Doğru dürüst gelip dinleyenler istifade ediyor. Ama öğrenci, sınıftaki öğrenci sayısı ve öğrencilerin devamlılığı. Bir gün biri öbür gün öbürü gelmez, bu defa seviye denilen konsept kopuyor. Öğretmen ileriye gidenlerle mi uğraşacak geriye kalanlarla mı uğraşacak. Bu aynı zamanda sınıf sistemi ile eğitim yapan kursların çuvallamasının ciddi sebeplerinden birisi." [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu]

3.2.7. Özel Kursların Başarısı

Bu tez çalışmasının merkezi sorularından bir tanesi olan özel kursların İngilizce öğretme performansına dair sorulara verilen cevaplar büyük bir çeşitlilik göstermiş.

Verilen cevapların bir kısmı, örneğin öğretmen kalitesi, uygun olmayan kitaplar, öğrenciyi ve öğrencinin ihtiyacını dikkate almayan metot ve yaklaşımlar, kamu tarafında karşılaşılan sorunlarla paralellik göstermektedir.

Öte yandan, sektörün kendine has ve tamamen ticari kaygılardan kaynaklı bazı sebeplerin de bunda etkisi olduğu ifade edilmektedir. Bu tür tutumlar nadiren görüşülen kişilerin bir özeleştirisi olarak ortaya çıkmaktadır. Sıklıkla, "içimizdeki çürük elmalar" ifadesinde kendisini gösteren şekilde bir grup özel kursa atfen söylenmektedir. Kurumsallaşma başlığı altında belirttiğimiz gibi, bahsi geçen kursların kurucu ve temsilcileri ile görüşme taleplerimiz olumlu karşılanmadığından, özel kursların başarısına dair söz konusu kursların görüşlerine yer verilememektedir.

Verilen cevaplarda kurslarda çalışan personelin kalitesi, öğretmenler, rekabet kaynaklı durumlar öne çıkmaktadır. Sıklıkla bir önceki başlıkta detaylandırılan kursiyer başarısı da kursun başarısının sebeplerinden biri olarak ifade edilmektedir.

> "(Kurslar) Ne kadar başarılı? 10 üzerinden 6 kadardır başarısı. Çok başarısızlık oranı çok yüksek. İngilizce öğrenmeden kursu tamamlayan sayısı çok yüksek. Eskiden bir kurda %70'i dil öğrenirdi. İnsanların niteliği değişti." [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu].
>
> "İnsan kaynaklarının yeterli nitelikte olmaması. Nitelik problemi, bütünü görememek, vizyonsuz ekip. Yetiştirmek çok vakit alan bir durum. Bazen bizim eş dost gelip soruyor, bu arkadaşları nereden buluyorsunuz, biz hepsini biliyoruz ki bunları bulmak mümkün değil, hepsini kendiniz yetiştirmek zorundasınız." [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu].
>
> "Tabi, özel sektörde de problemler var. Biz sadece 'native'le (anadili İngilizce olan kişi-öğretmen) çalışıyoruz dedik ve 'native'le çalışmak

kolay değil. Native'i getirmek, çalışma izinlerini almak. Bunlar ciddi zor işler. Herkes bunu sürekli alabilir mi? Zor. Orada da mesela bir anda insanlar 'native' ile çalışıyorum deyip Türkleri 'native' isimle çağırınca "native olmuş oluyor" gibi bir hava da oluyor. Nijeryalısı, Suriyelisi, İranlısı geliyor… Onlar da 'native' diye sunuluyor. Kaldı ki bazı insanlar 'native'i öyle de anlayabiliyor. Ben bir okula gittim, İngilizce bölüm başkanı bizim native'imiz İranlı dedi. Ben şok oldum. Bir de bu okul, İstanbul'un en iyi okullarından biri. Bizim 'native'imiz İranlı… Çok ilginç. Öğrenciler çok akıllı, çok iyi araştırıyorlar. Benim her zaman yöntemim şudur; diyorum ki sen öncellikle git konuş, biraz vakit geçir, insanlarla ve öğretmenlerle konuş. Öğrenci gibi değil de muhabbet eder bir biçimde. O size yalan söylemez. Maalesef sosyal medya bile yalan söylüyor artık, hiç okula gitmemiş birisi görüş belirtebiliyor." [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

"Şunu özellikle belirtelim, ben diyorum ki, iddialarımdan biri şu, 'franchise' sisteminin yanlışları, Türkiye'de çok ciddi sorunlar doğurdu, kursçuluğun aleyhine, lehine değil. İyi olmadı yani, onu diyorum." [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

"Kalitesiz hocalarla çalışıyorlar, hepsi değil bazıları. Çok az para veriliyor hocalara, o da o kadar çalışıyor. Sonra kurs saatleri 6'dan 7'den sonra, o saatte ne kadar verimli öğrenebilirsin ki?" [Sektör Temsilcisi 8, Yönetici Öğretmen].

"Kalabalık sınıflar, öğrenci başına bir iki dakika düşüyor. Sınav odaklı bir eğitim sistemi olduğu için." [Sektör Temsilcisi 9, Yönetici Öğretmen].

Sunulan vaatlerle verilen hizmet arasında farkların zaman içerisinde öğrenciler tarafından da fark edilmesine ve sektöre dair güven düşüşüne dair şu anlatımlar öne çıkmaktadır:

"Önüne gelen kurs açıyor, ve öyle vaatlerde bulunuyor ki, bilimle İngilizce eğitimi ile ilgisi olmayan. Bizdeki sorun şu, öğrenciyi uzun süre tutamıyorlar." [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

> “Sektör maddi anlamda kurumsallaştı tabi. Ama batan yine battı. Batanlar da niye battı söyleyeyim. Bu artistik yöntemler var ya, yabancı kitaplar, bilmem ne yöntemi falan. Reklamlara bakıyorsunuz biz bilmem ne yöntemi ile üç ayda konuşturuyoruz diyorlar ama yalan tabi aslında. Öğrenciler de kanıyor buna. Çünkü herkeste bir açlık, kısa sürede öğrenme isteği var. Bunu da tabi aktörler biliyorlar. Buna göre reklam yapıyorlar. (Sektörde bilinen bir isim olduğu için yer verilmemiştir) Bey’in tabiri ile ‘gel gel’ yapıyorlar. Öğrenci kursa yazılıyor, iki üç ay kursa gidiyor, sonra “Bana taahhüt etmiştiniz ben iki üç ay sonunda İngilizce konuşacaktım ne oldu” diyor. Bunlar da alıyorlar karşılarına ve öğrenciye basit basit sorular soruyorlar. Öğrenci cevap verince, bak işte konuşuyorsun, bizim de taahhüdümüz buydu diyor. Öğrenci de ben bunları zaten lisede öğrenmiştim bu nasıl iş deyip kursu bırakıyor. Zaten diğer o dediğim büyük kurumların batması öğrencilerin/öğrenenlerin bunu fark etmesi yüzünden oldu.” [Sektör Temsilcisi 11, Yönetici Öğretmen].

Metot ve Kitaplar Etkisi

Kursların başarı ile kullanılan kitapların ve metotların ve bu metotların güncelliğinin ve/veya öğrenciye uygun olup olmamasının da etkisinden sıklıkla bahsedilmiştir.

Burada aktarılan görüşler, bir yanıyla da özel sektörün kamu tarafında yaşanagelen metot çabalarına alternatif bir çözüm getiremediğinin de kabulü niteliğindedir. Dolayısıyla, devletten aldığı eğitimde belki de kendisine ve kendi ihtiyaçlarına uygun olmayan kitap ve metot sebebiyle dil öğrenemeyen öğrenci, kurslardan medet umarken kendisini yine aynı veya benzer metot ve kitapların içinde bulmakta, umutsuzluğa kapılıp başarısız olmakta veya kursu bırakmaktadır.

> “Bu dünyaya getirmen lazım, ilişki kurman lazım. Öğrenci isteyerek gelmesi lazım. Sen hazırsın ama öğrenci almaya hazır mı? Öğrenciyi almaya hazır hale getireceksin. O yüzden programın güncelliği de insanların günlük hayatına yakınlığı da çok önemli.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

> “Bizim eski tarz ve denenmiş başarısız olmuş sınav tarzlarını ortadan kaldırmamız gerekiyor. Fakat bunu yaptığınızda piyasadaki öğretmenlerin yarısı yok olur. Bu hocaların varlık sebebi bu sistem. Bu tarzı ortadan kaldırdığımızda İngilizce öğretebileceğimiz iki model kalıyor biri form, diğeri anlam. Zaten Türkiye’de anlam üzerinden İngilizce öğreten insan sayısı çok az, başarılı olanlar da onlar zaten. Anlam programını kullanabilmek için çok donanımlı adama ihtiyaç var ancak böyle bir sayıya şu anda Türkiye’de erişmek pek mümkün değil.“ [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

> “Bunun (yüksek maliyetli kitapların okutulması ile ilgili baskının) farkında olan, öğretmenini serbest bırakan müşterisinin öğrencisinin ihtiyacına odaklanan, ihtiyacı karşılamak amacıyla hareket eden kurslar ise bu anlamda gelişiyor.” [Sektör Temsilcisi 3, Kurucu].

> “Biz kitap çocuğuyuz, İngilizce ise özümleme ‘acquire’ (edinim) meselesi, bu bizim eğitim anlayışımızla tam örtüşmüyor. Dolayısıyla bir aşama gösterip göstermediğini anlamıyor çocuk. Sonra metotlar uygun değil, genel sektör için söylüyorum. Yeni dünyada İngilizce bilmek demek aşağı yukarı İngilizce konuşmak demektir. Bu bir dil alışkanlığıdır.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

Rekabet

Sektör içi rekabetin de verilen eğitimin kalitesine dair etkide bulunduğu ifade edilmektedir. Özellikle rekabet gücünü artırmak için karşılanması mümkün olmayan veya gerçekçi olmayan vaatlerin öğrencide güven zedelemesi yaşattığı, yukarıda verilen örneklerde de görülmektedir. Bununla beraber, bu haksız rekabet durumunun ancak sektörün belirli bir kısmına atfedilmesi gibi de bir durum görülmektedir.

> “90’lardan itibaren falan İstanbul’da böyle bir neredeyse enflasyonu çıkınca bu işin, ne oldu bu sefer, üç kur alana bir kur bedava muhabbeti başladı. Klasik muhabbetler. Sana şunu da verelim. Gömlek var elinde bir pantolon verelim muhabbeti, ne oldu, işte bugün gelinen hale geldi, yani. Biz yaşadık bunları kardeşim.

(anlaşılamayan kelime) gerek yok, rezillik." [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

"Herkes kendisinin muhteşem olduğunu düşünüyor. Ben iyi olduğumuzu ama muhteşem olduğumuzu düşünmüyorum. Genel olarak başarılı olduğunu düşünüyorum sektörün, çürük elmaları aradan çıkarırsanız, yoğun çalışan iyi hizmet veren bir sektör. Canla başla çalışan, rekabeti çok yüksek bir sektör." [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu].

Görüşülen kişilerden büyük çoğunluğu üniversiteler tarafından düzenlenen kursları olağan rakip olarak görmeyip görüş ifade etmezken, bunun sorulduğu durumlarda yapılan değerlendirmeler de sınırlı olmuştur. Ancak kursların başarısını etkileyen faktörlerden biri olarak üniversitelerin düzenlediği kursların haksız rekabet yaratarak özel kursların başarısını etkilediği yönünde de görüşler mevcuttur:

"En önemli konulardan biri, bunu Marmara Üniversitesi başlattı, sen şimdi kurs yapıyorsun, bu adamlar, devletin imkanları ile, hafta sonlarında, halka açık kurslar yapmaya başladılar. Marmara başlattı bunu, hala yapıyorlar. Marmara'dan sonra Teknik Üniversite bunu devraldı, Boğaziçi yapıyor, ne oluyor arkadaş, senin, maliyetler belli, senin 5 liraya mal ettiğin bir kursu, bir saatine, atıyorum, o adam 2 liraya mal ediyor. Çünkü aynı öğretmen, aynı bina, para yok pul yok.. aa haksız rekabet. Bunun kavgasını biz çok verdik amma başarılı olduk mu, hayır. Niye? Çünkü dönüyoruz STK muhabbetine. Sen kuvvetli bir dernek olup da gidip kapısına dayansaydın Milli Eğitim Bakanının, böyle olmayabilirdi." [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici].

Bu çalışma kapsamında detaylandırılması mümkün olmamakla beraber, Türkiye'de İngilizce eğitiminin başarısında yaptığımız kamu – özel sektör ayrımında üniversitelerin düzenlediği kursların tam olarak nereye düşeceği ayrı bir tartışma ve inceleme konusudur. Rekabet ettiği alana bakıldığında özel kurslarla rekabet etmekte olsalar da kurumsal olarak gerçekten de devlet kurumları olarak farklı bir noktada durmaktadırlar. Belki

de özel sektörün büyüklük olarak tüm boşluğu dolduramamasına cevaben gelişmiş oluşumlar olarak ele alınabilecek bu yapıların da ayrı bir araştırma konusu olabileceği düşünülmektedir.

Kurslar Hangi Boşluğu Dolduruyor ve Dolduramıyor

Birinci bölümde kurslara artan talebi ortaya çıkan gelişmeleri aktarırken vurguladığımız konulardan biri, daha fazla öğrencinin devlet imkanları ile İngilizce öğrenmesi ile beraber bu imkandan faydalanamayanların bir arayış içine girmesi olmuştu. Bu bağlamda sektörün konuya nasıl baktığına dair sorulan sorulardan elde edilen cevaplar bu boşluğu doldurma çabasının gerçekten de olduğu yönündedir. Ancak söz konusu ihtiyacın ne kadar karşılanabildiği bir soru işareti olarak kalmaktadır ve en başta belirttiğimiz ülkenin İngilizce yetkinlik endekslerindeki yeri dikkate alındığında belki de başarısız bulanların görüşlerine katılmak daha olası görünmektedir.

> “Başarılı bulmuyorum. Kurumsallaşamadı. Dernek kuramıyoruz. Bu bir ihtiyaç. Sivil toplum kuruluşlarının etkisi altında kalarak yürürler devletler bile. (Özel sektörün rolü) belirli bir seviyede İngilizce veriliyor tabiatıyla yani. İngilizce boşluğunu dolduracak hale gelemedi ama. Devletin ilgisizliğinin, yardım etmeyişinin bunda etkisi var. Yardım etmek demek illa para vermek demek değil.” [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

> “Anadolu liselerinden İngilizce kaldırılınca boşluğun tamamı özel sektöre kaldı. Üniversitelerin hazırlık sınıfı var başka bir şey yok, tamamı özel sektörün omzunda.” [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu].

> “Özel sektör çok büyük bir açığı kapatıyor. Kabul edelim veya etmeyelim, okulda İngilizce maalesef öğrenilmiyor. Geçmiş dönemi de şimdiki dönemi de biliyoruz. Yani okullarda İngilizce öylesine veriliyordu bizim zamanımızda. “ [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

> “Başarılı olanlar, yani, kurslarda, şunu söylemek lazım, kurslarda tahminen, bütün kurları tamamlayabilen insanlar, ister çocuk sınıfları ister yetişkin sınıflar, bunlar bir şekilde işi kotardılar. Yani kursların o

anlamda çok ciddi bir katkısı oldu. Yani, özel okul eğitimi almamış, veyahut da çocuğu özel okula gitmeyen, etmeyen, devlet okulundaki İngilizceyle veyahut yabancı dille yetinmeyen insanlar için, bu başarı yüzdesi bayağı yüksek. Bir ara biz ölçerdik, bir dönemde mezun ettiklerimiz, %60-70'leri bulurdu. 80'leri bulduğu bile olurdu. %100 değildi." [Sektör Temsilcisi 7, Yönetici]

Öğretmen Etkisi

Özel kursların başarısına dair sorularda doğrudan öğretmen etkisi sorulmamış olmasına rağmen, öğretmenin başarı üzerindeki rolüne dair pek çok ifade paylaşılmıştır. İngilizcenin Türkiye'de yabancı dil olarak öğretilmesinin hikayesinde olduğu gibi, öğretmenin en kritik unsur olduğuna dair bir görüş birliği var gibidir.

Bununla beraber, kamu tarafında aktardıklarımızdan farklı olarak, özel sektör öğretmene artı bir rol daha yüklemekte, kursiyer başarısı bölümünde vurguladığımız "öğrencinin istek ve güdüye" sahip olması noktasında öğretmene sorumluluk atfetmektedir. Öğrencinin ihtiyaçlarını anlamak ve o ihtiyaçları elde etmek üzere motive etmek, özel sektörün önemini fark ettiği veya etmekte olduğu bir husus olarak kendini göstermektedir.

"Bence öğretmenin çok büyük bir etkisi var, inanılmaz bir etkisi. Şöyle yani %60 öğretmen, %40 öğrenci. Abartacağım artık o yüzde 50-50yi, çok fazla değiştirebilirsin öğrenciyi bakış açısını, bire bir örneklerini çok gördüm ben. Bazı hocalar çok negatif, ona hissettirdiğinde yapamaz zaten." [Sektör Temsilcisi 8, Yönetici Öğretmen].

"Bizde genel olarak öğretmen kitapları var. Öğretmenin ne yapacağı yazılı. Ama öğrencinin gözünün içine bakacaksın, ismiyle hitap edeceksin yazılı değil. Sen o dersi yapmaya hazırsın ama o çocuğu da hazırlaman lazım, öğrenciyi hazırlaman lazım, bir daha gelmesini sağlaman lazım. Keyifle geleceği, ilgi göreceği, sosyal bir ortam hazırlaması lazım." [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

"Öğretmen yetiştiremiyoruz o yüzden İngilizce öğretemiyoruz." [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu].

> “Öğretmenler iyi dil bilerek çıkmıyor, hatta kötüleşiyor. İngilizce öğretmeni ama yabancı biriyle konuşmaya oturunca yüzü kızarıyor. “ [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu].

> “Batılı, Kanada, İrlanda, İngiliz, Amerika öğretmenler kalmadı. Eşleri Türk olan öğretmenler de ülkeyi terk etti. Etrafınıza baktığınızda bu kişilerin yerine Rus ve Arap ağırlıklı biraz İngilizce konuşabilen insanları İngilizce öğretmeni olarak siz derslere sokuyorsunuz. Bu bir ayıptır, kalitesizliktir.” [Sektör Temsilcisi 6, Yönetici Öğretmen].

> “Öyle öğretmenler geliyor ki ‘elementary’ seviye (başlangıç seviyesi) İngilizce öğretmeni var. O seviyede birisinin İngilizce öğretebilmesine imkân yok. Kendisi bilmiyor ki İngilizce öğretsin. Dolayısıyla, okullarda öğretmen seviyesinin çok çok çok yukarı taşınması lazım ki özel sektörün yükü hafiflesin. Özel sektörde öğretmen eğer iyi değilse, öğrenci memnun değilse, o öğretmenin orada kalabilme şansı yok. Ama okullarda, tabiri caizse, kapağı bir attı mı emekliliğe kadar gidiyor.” [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

3.2.8. İngilizce Öğretiminin Geleceği

Görüşme yapılan tüm sektör temsilcilerine, görüşme sonunda İngilizce öğretiminin geleceğine dair fikirleri ve tavsiyeleri sorulmuştur.

Önemli ihtiyaçlardan biri, insanlarda kurslara yönelik yaratılan güvensizlik duygusunu aşmak gibi görünmektedir. Bu güvensizlik, İngilizce öğrenebileceğine dair olan inançsızlık ile birleştiğinde yakın geleceğin belki de en önemli sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır.

> “Bugünlerde canlı değil, kriz evet ama bozulan güven duygusu daha önemli. Şu anda hem İngilizce bilmiyorlar hem de bu sistemle İngilizce öğreneceklerine inanmıyorlar.” [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu].

> “Bakış açısını değiştirmek sınavı ortadan kaldırmak lazım. Güven ilişkisi temin etmek lazım. Öğretmen bir çocuğa 100 saat ders vermişse, öğretmen bu çabanın sonunda kimin kuru geçeceğini

> bilmiyorsa öğretmene yazıklar olsun, 100 saatin sonunda öğrenci öğretmenine güvenmiyorsa öğrenciye yazıklar olsun.“ [Sektör Temsilcisi 2, Kurucu].

Bununla beraber talebin artacağı, bu artan talebin de dijitalleşme ile de birleşerek daha teknolojik olarak ulaşılabilir yöntemlere doğru bir eğilim oluşturacağı, bunun da sektörü değişime sevk edeceğine dair görüşler öne çıkmaktadır. Bu konuda aksi görüşler olduğu gibi, arada duran görüşler hem akademide hem de sektörde bulunmaktadır. Örneğin, Facebook, Twitter, blog ve podcastler yardımcı araçlar olarak dil öğreniminde olumlu etkilere sahip olsa da bunların bir amaca dönüşerek “kendi kendini örgütleyen bir öğrenme ortamı (self-organized learning environment)” olma yoluyla öğrenmenin yerine geçeceği fikrinin doğru olmadığı belirtilir (Tuncer & Özkan, 2017, s. 163). Sektör temsilcileri ise şu paylaşımlarda bulunurlar:

> “İngilizceye çok talep olacak, gittikçe yükselecek. İnternetten İngilizceyi ben uyguluyorum 3-4 yıldır. Skype’tan uyguluyorum. Hiçbir farkı yok. Bu iş bence daha da ilerleyecek. Yurtdışındaki öğretmenler, Amerikalılar, İngilizler de bu işi zaten yapıyorlar. Bağlanıyorsunuz, parasını yatırıyorsunuz, kaç dakika ders yapacaksanız.“ [Sektör Temsilcisi 11, Yönetici Öğretmen].

> “Ben yüz yüzeye inanırım. Tamamen online olması mümkün olabilir mi emin değilim. Dijital ortamda satılamaz bir iş yapıyorsan o işle vedalaş diyorlar, dijitalleşemezsek bizim işimizin bir sonu var. Dijitalleşecek yapacak bir şey yok, olmazsa biz çekileceğiz.” [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu].

> “Yaş düşecek. Spesifik konularda İngilizce ihtiyacı doğacak, mesleki İngilizce gelişecek. Kurslar müşteriye göre şekillenmek zorunda, ihtiyaca göre şekillenemeyenler yok olacaktır. Değişim işin doğası gereği şarttır. Kursların İngilizce eğitimin şekline yön vereceğini değil pazarın ihtiyaçlarının kurslara yön vereceğini düşünüyorum. Bu başladı aslında.” [Sektör Temsilcisi 3, Kurucu].

Devletin Rolü

Gelecekte devletin rolüne dair de farklı görüşler ifade edilmiştir. Ortaklaşılan gerekliliklerden biri mevzuata dair bir serbestleşme aracıdır. Ancak burada bahsi geçen serbestleşme, daha önceden aktarılan şekilsel denetleme deneyimi ile birlikte okunmalıdır. Çünkü söz konusu talep, şekilsel ve zorlayıcı denetimlerle ilgili görünmekte, özel sektörde eğitim kalitesinin nasıl hesap verebilir bir seviyede tutulacağına dair bir öneri getirmemektedir.

> “Serbestleşme olması lazım. Kuralların gevşemesi lazım biraz. Mevzuatın serbestleşmesi lazım.“ [Sektör Temsilcisi 3, Kurucu].

> “Talep hiç bitmeyecek çünkü devlet bu işi bıraktı. Daha fazla yatırım yapılarak yürünürse, daha fazla sermaye ile karşılığını alırız. Ama ben dahil bu ölçekte yatırımlarla mümkün görünmüyor. Nitelikli yatırımcı çekilemiyor. Öğretmen yetiştiremiyoruz o yüzden İngilizce öğretemiyoruz.” [Sektör Temsilcisi 1, Kurucu].

> “Kurslar iyileşecekler. Devlet akredite edecek her bir kursun ne kadar başarılı olduğunu gösterecek. Bu bir ayıklanma getirecek, düzelecekler. 80’lerde başladığımız yerde değiliz, öğrenciye değer vermeye yerlerimizi daha güzel yapmaya başladık. Öğrenci aşağıdan sıkıştırıyor, devletin etkisi yok.“ [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu].

> “Biz gerçekten, ülke insanının ufkunu açmak için, onları dünya seviyesindeki insanlar olarak yetiştirmek için ciddi bir çaba sarf ediyoruz. Bu çok ciddi bir şey. Onun için desteklenmesi lazım İngilizce kurslarının. Bu konuda insanları geliştiren bütün kursları koyuyorum içine müzik de olabilir bu. İngilizce çok daha insanın ufkunu açıyor. ‘Bir lisan bir insan’ tespiti çok doğru bir tespit. İnsanlar sadece lokal değil de daha büyük düşünebiliyorlar. Bu da ülke insanının insanlara katkısı anlamında büyük fayda sağlar bence. Sürekli desteklenmesi lazım yani. Dönem dönem zorlaştırıldı da bizim işlerimiz. Fakat bu dönem fena değil, keşke daha fazla destek sağlansa.” [Sektör Temsilcisi 5, Yönetici].

Bir yandan yoğun bir ihtiyacın ve bir potansiyelin varlığı, bir yandan da sektöre dair kaybedilmiş güven sebebiyle sürdürülebilirlik kaygılarının, tüm sektörü değişim yönünde hareket etmeye teşvik ettiği gözlenmiştir. Bu hareketin ne yönde olabileceği ile bazı görüş ve öneriler sonuç bölümünde ele alınmaktadır.

SONUÇ

Tez çalışması sırasında ele alınan konular, araştırılan ve derinleştirilmeye çalışılan hemen hemen tüm olgularda kendini tekrar eden ve hayati derecede önemli olduğu saptanan bir husus vardır. Çok basitçe ifade edersek, bu, "çözüm için ihtiyaç nedir?" sorusunun sorulmasının neredeyse tüm hikâye boyunca tekrar tekrar unutulması ve / veya Türkiye'nin gerçek ihtiyacının ne olduğu sorusunu sormaktan kaçınılmasıdır.

Çalışmanın her bir aşamasında izinin sürülebileceği gibi, İngilizce ile ilişkimiz yüzeyde her daim önemsenmiş, bu önemsenmeye her daim harcanan ciddi bir emek ve enerji eşlik etmiştir. Ancak harcanan bu emek ve enerji, arzu edilen sonuçlar ve ulaşılmak istenen performans netleştirilmediğinde büyük oranda karşılığını verememektedir.

Birinci bölümde yer verdiğimiz İngilizcenin Türkiye'de ortaya çıkışı, gelişimi ve izlediği seyir, elbet Türkiye'nin modernleşmesinden ve modernleşme çabalarından, Batı ile geliştirmek istediği ve geliştire geldiği ilişkilerden ayrı düşünülemez. Ancak, buraya baktığımız anda da madalyonun çift taraflı olduğunu hatırlamak ve hatırda tutmak durumundayız. Türkiye'nin Batı ile artan iletişim ve etkileşim ihtiyacı arttıkça İngilizceye dair harcadığımız çabanın arttığını, benzer bir seyirle İngiltere, ABD ve Avrupa'nın da bu yönde çabalarının ve Türkiye ile iş birliği girişimlerinin arttığını gördük. Ancak Türkiye'nin çabaları ile iş birliği içinde olduğu ülkelerin ve kurumların çabalarının aynı gayeden beslendiğini düşünmenin politik bir naiflik olduğunu kanıtlayacak pek çok örneğe birinci bölümde yer verdik. Politik ve objektif bir bakışla elbet bunda bir sorun yoktur, her ülkenin kendi çıkarlarına hizmet edecek en iyi sonuçları almak üzere çaba göstermesi kadar doğal bir şey yoktur. Dolayısıyla, Batı ile ilişkiler çerçevesinde yer verdiğimiz tüm bu tarihsel süreci aktarma amacımız ne bir yargılama ne de "*dış güçlerin oyunları"* eksenli faydasız bir söylemin altını çizme çabasından kaynaklanmaktadır. Bunun tam aksi iki hususu vurgulamaya ve gerekçelendirmeye çalıştık.

İlk olarak, ülkenin gayesinin ne olduğunu ısrarla hatırlamak ve hatırda tutmak gerekmektedir. Bu bağlamda Batı ile artan iletişim ve etkileşim ihtiyacının şekli değişmiş olsa da kendisi değişmemiştir. Aynı şekilde, izlerini henüz 1940'larda "İngilizceye rağbet" olarak görmeye başladığımız, İngilizcenin tüm toplum tabakalarına yaygınlaşma ihtiyacı da aynen ve hatta belki artmış ama kısmen küsmüş bir talep olarak durmaktadır. Buna, bireysel ve toplumsal rekabet gücünün korunabilmesi ve sürdürülebilmesini de ekleyebiliriz. Daha geniş bir perspektiften baktığımızda da kültürümüzün gelişmesini ve beslenmesini sürdürebilmesi için bu etkileşimin kaçınılmaz olduğunu da söyleyebiliriz.

İkinci husus ise, gerek makro düzeyde ülkelerle kurduğumuz diplomatik ilişkilerimizde, gerek mikro düzeyde kitap tedarikçilerinden eğitim sistemleri sunan şirketlerle kurduğumuz ticari ilişkilerde, ilişkinin her iki tarafının da aynı maksatlara haiz olduğunu düşünmeyi bırakmamız gerekmektedir. Bu otomatik ve yanlış varsayımı bir yana bırakıp, aynı ilişkileri daha olgun, eşit, sorgulayan *(ve hatta ticari tarafta bu şirketlerin eğitimle ilgili vaatlerinin hesabını soran)* ve kendi maksadını göz önünde tutan ve önceleyen bir düzlemde sürdürmek mümkün.

Şimdiye kadar harcanan çabalarda esasen hangi metotların alınması ve uygulanması, hangi kitabın okutulması, müfredatın nasıl düzenleneceği, öğretmenlerin nasıl eğitileceği, hangi ülke veya kurumlarla iş birliği yapılması, diplomatik dengenin ve uyumun nasıl sağlanması gerektiği gibi önemli ancak ikincil konuların merkeze alındığı görülür. Kamu tarafındaki girişimlerde bunların izi çok net görülürken, özel kursların da bir yenilik bir alternatif getirmek yerine, kamudaki uygulamaları ve ikincil dertleri sahiplenip bir nevi klonlayarak tüm topluma yaygınlaştırdıkları görülür.

Oysa öğrencinin/kursiyerin İngilizce yetkinliğini ilerletip ilerletmediği sorusunun ilk mutlak soru olması şarttır. Bunu sormadan ve merkeze almadan yapılan tüm girişimlerin, Türkiye'nin İngilizce dil öğretim tarihinde izini sürdüğümüz şekilde ve çeşitli İngilizce yeterlilik endekslerine yansıyan

sonuçlarda görüldüğü üzere verim yaratmak açısından potansiyelimizden çok uzak sonuçlar ürettiği aşikardır.

Üstelik benzer görüşlerin yıllar içerinde ifade edildiğine de rastlanır, ancak sonuçlara bakıldığında etkisinin sınırlı kaldığı görülür. Örneğin pek çok çalışmada kendisine referans verilen Ömer Demircan, kitabında şu ifadelere yer verir:

> *"Çok hızlı bir değişim geçirmekte olan Türk toplumunun sorunları dışardan alınan hazır formüllerle çözülememektedir. Bunların, içinde bulunduğumuz değişim hızıyla uyumlu ve geleceğe yönelik olarak yeniden yorumlanması zorunludur. Nitekim yorumsuz alınan tüm modeller bu değişim hızı karşısında tutunamayıp 1-2 yıl içinde öncekinden daha yetersiz duruma gelmektedirler." (Demircan, 1988, s. 159)*

Demircan'ın bu ifadeleri hem geçmişteki yaşananların bir özetidir hem de bugün ve gelecek için hala dikkate alınabilir bir öneri olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye'nin dil öğretim tarihine baktığımızda, çalışma boyunca vurguladığımız gibi, hangi metotla ve kitapla öğretim yapılması ve öğretmenlerin buna uygun nasıl yetiştirileceği gerektiği neredeyse şimdiye kadar dikkate alınan tek konu olmuştur. Ne toplumsal ne bireysel ihtiyaçlara dair kaygıların belirleyici rol oynadıkları görülebilmektedir.

Kamunun dahil olduğu alanda yaşanan bu durum, beklentileri de bu çerçevede sıkışmış öğrenci ve kursiyerlerin özel kurslar üzerinde bir performans baskısı kurması imkanını ellerinden almıştır. Böylelikle, özel sektörün girişimcilik şiarı ile öncü olması beklenirken tam tersine kursların büyük oranda bu rahat alan içerisinde kamu tarafından tercih edilen yöntem ve yaklaşımları ticari perspektiften taklit etmekle sınırlı kaldıkları izlenir.

Bu noktada önerimiz, ilk olarak temel soruyu sormaktan kaçınmamak, ve tam olarak neye ihtiyaç duyduğumuz sorusunu sürekli masanın üstünde tekrar tekrar ve dinamik olarak sormak, cevaplamak ve feyzalmak üzere göz önünde bulundurmaktır. Böyle bir yaklaşım şimdiye kadar mutlak doğru olarak tek başlarına kabul edilegelmiş yöntem ve yaklaşımları dışlamayı gerektirmez, ancak bunların nasıl kullanılıp geliştirilmesi ve işe yarar hale

getirilmesi gerektiği sorusuna odaklanarak çözüm odaklı bir yaklaşım sunar. Böylece, değişen, gelişen ve etkililiği her daim birbirine kıyasla tartışılan yöntemlerin karşısında hacıyatmaz misali sürekli dik ve işlevsel duran bir duruma gelmek mümkün olabilir.

Tam bu noktada CEFR üzerinden bir örnek vermek mümkündür. Daha 1970'lerden itibaren ilk versiyonları ile gündemde olan bu çerçeve bugün artık bakanlıklar nezdinde sahiplenilmiş, Türkçeleştirilmiş tablolar vasıtasıyla erişime sunulmuştur. Özü itibari ile, kişinin hangi seviyede dili kullanmak babında tam olarak ne yapabildiğini ölçen, sıklıkla 'can do' (yapabilirlik) olarak anılan bu sistem, ne elde etmek istediğimiz sorusuna cevap aramak için uygun bir çerçeve sunar. Ancak bir kez daha bu sistemin uyarlaması ve devreye alınması ile ilgilenildiği, bununla beraber tam olarak yararlanmak ve işe yararlığını kontrol etmekle ilgilenilmediği görülür.

> "'CAN DO'nun işlemesi lazım. Dolayısıyla öğrenci bilmeli, ne zaman nereye gelmeli. Bu denetleme noktası olabilir." [Sektör Temsilcisi 4, Kurucu]

Bu ilginin eksikliği denetlemelerde sadece fiziki ve şekilsel unsurların denetlenmesi olarak ortaya çıkar. Kimin denetlemesi gerektiği, bunun devlet tarafından mı bağımsız kurumlar ya da kursiyeri temsil edecek kuruluşlar tarafından mı yapılması gerektiği ayrı bir tartışma konusudur. Ancak bu tartışmanın sonucundan bağımsız olarak, hakiki performansı denetlemeye dair mutlak bir ihtiyaç olduğu, üstelik bu denetleme sonuçlarının şeffaf ve anlaşılabilir şekilde paylaşılması gerektiği söylenebilir. Ancak böylelikle, özel sektörde sadece fiyat ve vaat üzerinden yaşanan yıkıcı rekabet, kalite üzerinden gerçek ve geliştirici bir rekabete dönüşebilir, kursiyer de böylelikle tercihlerini elde etmek istedikleri sonuçları değerlendirerek yapma şansına sahip olabilirler.

Bu tür bir girişim, özel kursları sadece ticari önceliklere önem vermenin yanı sıra ürettikleri sonuçlar anlamında da bir gündeme sahip olmaları konusunda teşvik edecektir. Özel İngilizce kurslarının böyle bir denetleme ile hesap verebilirlik anlamında tetiklenmesi, kursları çok hızlı

olarak “üretilen başarı” anlamında da rekabet etmeye teşvik edecek, böylelikle müstakbel kursiyerlerin fiyat, reklam, şube sayısı gibi kendileriyle ve kendi dil öğrenme amaçlarıyla ilgili olmayan kriterlerin yanı sıra doğrudan sonuca yönelik göstergelere bakma ve değerlendirme şansı ve eğilimi ortaya çıkabilecektir.

Böyle bir dönüşümün, aynı zamanda özel kursları yöntem, kitap, sınıf büyüklüğü, kur sayısı gibi öncelikli olmayan unsurlara odaklanmak yerine öğrenciyi merkeze koyan yaklaşımlara doğru teşvik edeceği de aşikardır. Böyle bir yaklaşım ise, yıllardır yapılan hatalar sonucu artık yabancı dil öğrenebileceğine dair inancı tükenmiş kursiyerlerin ve öğrencilerin kesinlikle ihtiyaç duydukları bir unsurdur. Elbette bu dönüşüme bir süreç olarak bakılmalı, uzun yıllar içerisinde oluşan ve yerleşen kursların İngilizce öğretmeyeceğine dair güvensizliğin yerini güven ortamına bırakmasının zaman alacağı dikkate alınmalıdır.

Bu bağlamda baktığımızda, özel kursların öğrenciyi/kursiyeri merkeze alan bir yaklaşım benimsemesi durumunda öğrenen merkezli ve sosyo-kültürel faktörleri dikkate alması, hatta bu faktörleri destekleyecek rehberlik danışmanlık hizmetleri, öğrenme ve eğitim koçluğu gibi hizmetleri sistemlerine entegre etmeyi dikkate almaları önerilebilir. Böyle bir entegrasyon, elbette sadece kursların performanslarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda ülkedeki yabancı dil kullanım düzeyinin anlamlı bir şekilde artmasına katkıda bulunur.

Bununla beraber, tüm bu önerilerde ‘dil gururu’ olarak yer verdiğimiz milliyetçi bakış açısının belirleyici bir unsur ve topyekûn sahiplenilen bir bahane olması tuzağına düşmemek gerekir. Burada önerdiğimiz şey ne milliyetçi duygulardan uzak durmak ne de milliyetçi duygularla gurura yenilip hiçbir şey yapmadan durmaktır; aksine önerdiğimiz şey iki kutupmuş gibi sunulan açmazın reddedilmesi ve illa ki milliyetçi bir bakışa sahip olunmak isteniyorsa burada “ülkenin neye ihtiyaç duyduğu” sorusu eşliğinde “işe yarar” bir milliyetçiliğin benimsenmesidir.

Gayet performans merkezli ve hatta ticari bir yaklaşımla, örneğin kitap örneğinde, bu kitapların öğrencilerin ve kursiyerlerin dil öğrenimine tam olarak nasıl bir katkı sunduğunu sormanın milliyetçilikle bir ilgisi olmayacaktır. Hatta önemli bir AB değeri olan "hesap verebilirlik" bağlamında bakıldığında, sorulan bu soru, hizmet/ürün sağlayıcının taahhüt ettiği performansı kanıtlamasını istemek dışında başka bir anlam ifade etmeyecektir. Söz konusu bu "hesap verebilirlik" yaklaşımının aynısının -yabancı ülke destekli olanlar istisna olmamak üzere- kurslar ve kitap başta olmak üzere malzeme sağlayıcılar için de geçerli olması gerekmektedir. Kursların neye sahip oldukları, kaç para karşılığı kaç kur, kaç kitap ve hangi öğretmeni sunduğu değil, doğrudan ürettiği sonuç ve elde edilen başarı üzerinden hesap verir hale gelmeleri gerekmektedir.

İngilizce öğrenirken maruz kalınan kültürün Türk kültürünü etkilemesine dair tartışmalarla ilgili olarak da çözüm adına sunduğumuz öneri, Türkçe ve İngilizcenin birbiri ile rekabet halinde olduğu varsayımını bir kenara bırakmak, bunu bir mesele haline getirmemek ve bunları iki ayrı olgu olarak ele almaktır. İki ayrı olgu olarak ele alındığında ve bunu destekleyen çabalar gösterildiğinde, bireylerin ve kurumların sorduğu "İngilizce Türkçeye ve Türk kültürüne zarar verir mi?", veya "İngilizcenin Türkçeye ve Türk kültürüne zarar vermemesi için neler yapılabilir?" gibi karşıtlık soruları yerine beraberlik sorularını koyabiliriz: "Hem İngilizceyi hem Türkçeyi aynı anda nasıl etkin kullanabilirim?", veya "İngilizce ve İngiliz/Amerikan kültürünü öğrenmek Türkçe ve Türk kültürünü güçlendirmeye nasıl hizmet edebilir?" gibi.

Bu soruları sorduğumuzda cevabı bulamayacağımıza dair herhangi bir endişe duymak ise yersiz ve gereksizdir. Yeter ki sormaktan çekinmeyelim ve cevabı bulmak konusunda kendimize, insanımıza ve bu toprakları etkilemiş tüm kadim kültürlere güvenelim. Bugün sahip olduğumuz kültür zenginliği elbet çağlar boyunca karşılaştığımız ve beslendiğimiz, hatırladığımız ya da hatırlamadığımız tüm kültürlerle iletişim kurma becerimizden geliyor. Tarih boyunca nasıl ki Fars kültüründen Akdeniz kültürüne, Arap kültüründen

Bizans kültürüne ve sayamayacağımız nice kültürle etkileşim kurmanın yolunu bulduysak ve dilini bildiysek, bugünün hâkim dili İngilizceyi ve temsil ettiği global kültürü de bu şekilde görüp kendimizi beslemeye ve geliştirmeye devam etmek üzere etkileşim kurmamız ve bilmemiz mümkündür. Üstelik, bu yönde bir girişimi yeni bir çaba olarak görmek de gerekmez, zira izleri kısmen bu çalışmada da sürülebileceği gibi iki asırlık modernleşme çabalarımız ile bu süreç zaten başlamış durumdadır. Yalnızca, bu devam eden sürece, "gerçekten ihtiyacımız olan ne?" ve "bize özgü bizi besleyen çözüme doğru nasıl gideriz?" sorularını eklememiz gerekir.

Kurumsal (kamu ve özel) tarafta ve bireysel tarafta bu bakış açısı değişimi sağlanabildiği durumda, mücadele halinden kültürel zenginlik ve gelişim haline bir ilerleme başlayabilir ve bireylerin dil öğrenmesinin önünde engel gibi duran güçlü, kültürel ve milli bir bahane ellerinden alınmış olur.

Bahanelerin ortadan kaldırılması ile beraber bireylerin kendi potansiyellerine dair duydukları inancın da pekiştirilmesini sağlayacak, İngilizce öğrenmeye dair motivasyonu ve isteği yeniden inşa edecek yaklaşımlar da yine eş zamanlı olarak sağlanmak durumundadır.

Çalışmanın sınırlılıkları hatırlanacak olursa, özel kursları merkeze alan çalışmaların azlığı, eldeki verilerin kısıtlı oluşu ve daha fazla deneyim ve tanıklığın irdelenmesi ve farklı disiplinler açısından konu edilip araştırılması da gerekli görülmektedir. Yapılacak bu çalışmalarda, Türkiye'ye özgü ve sonuç üretecek bir dil öğrenme modeli yaratmak amaç olarak kabul edilmelidir ancak bu amaç gerçekleştirilirken konunun statik bir mesele değil, kültür ve dilin kendisi gibi her an için dinamik ve sürekli gelişen bir olgu olduğu her daim akılda tutulmalıdır. Bu bağlamda, değişen toplumsal ihtiyaçlarımız, değişen bireysel ihtiyaçlarımız, kendi dinamizmine sahip gelişen kültür ve insan, çalışmayı yaptığımız anın veya az öncesinin dondurulmuş gerçekleri olarak değil, bilfiil çalışmakta olduğumuz çevrenin canlı birer öğeleri olarak dikkate alınmalıdır. Dolayısıyla, evet bir yanıyla güçlü bir baz oluşturacak detaylı çalışmalara ihtiyacımız var ve ancak bir yanıyla da kesintisiz bir bilgi akışını sağlayacak ve bize ihtiyacın

karşılanmakta olup olmadığını anlık olarak sunacak güncel ve dinamik sistemleri bulup kurmaya ihtiyacımız var.

Ve son söz olarak sanıyorum şunu söyleyebiliriz. Burada izini sürdüğümüz tüm deneyimi günahı ve sevabıyla sahiplenmeye, sürekli kendini tekrar eden faydasız inanç ve tartışma kalıplarını bir tarafa bırakmaya, gerek bireyler gerek toplum olarak sahip olduğumuz sonsuz potansiyele sahip çıkıp tazelenmeye ve bizi harekete geçirecek “neye ihtiyacımız var?” kadar basit bir tek soruyu sürekli göz önünde tutmaya ihtiyacımız var.

KAYNAKÇA

ABD ANKARA BÜYÜKELÇİLİĞİ: 2020 — **ABD – Türkiye İlişkilerinin Tarihine Bir Bakış,** (çevrimiçi) https://tr.usembassy.gov/tr/our-relationship-tr/policy-history-tr/io-tr/, 01 Şubat 2020

ACAR, K.: 2004 — "Globalization And Language, English in Turkey", **Sosyal Bilimler**, 2(1), s. 1-10.

ACUN, F., & GÜRTUNCA, E. Ş.: 2016 — "Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Robert Kolej'de Eğitim", **Tarih İncelemeleri Dergisi**, s. 1-34.

AKAY, N.: 1981 — **Milli Eğitim Rehberi**, İstanbul, İstanbul İli Milli Eğitim Müdürlüğü.

ALTUNYA, N.:2006 — **Gazi Eğitim Enstitüsü**. Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Basımevi.

ANTİKACIOĞLU, S.: 1988 — **The Role of Affective Factors in the English Achievement of Turkish Adults,** İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Tezi.

ARDIÇ, E.: 2019 — "Are you disco?", **Sabah Gazetesi 17 Ocak 2019**, (çevrimiçi) https://www.sabah.com.tr/yazarlar/ardic/2019/01/17/are-you-disco, 10 Nisan 2020

ARSLAN, M., & AKBAROV, A. :2010 — Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri", **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi** (24), s. 179-191.

ATAY, D., & ECE, A.: 2009 — "Multiple Identities as Reflected in English-Language Education: The Turkish Perspective", **Journal of Language, Identity, and Education**, 8, s. 21-34.

BALCI, S.: 2006 — **Osmanlı Devleti'nde Tercümanlık ve Bab-ı Ali Tercüme Odası**, Ankara, Ankara Üniversitesi Yakınçağ Tarihi Anabilim Dalı Doktora Tezi.

BALCI, S.: 2008 — "Osmanlı Devleti'nde Modernleşme Girişimlerine Bir Örnek:

Lisan Mektebi", **Tarih Araştırmaları Dergisi**, 27(44), s. 77-98.

BAMGBO, A. : 2003 "A Recurring Decimal: English in Language Policy and Planning", **World Englishes**, 22(4), s. 419-431.

BARTON, J. L. : 1908 **Daybreak In Turkey**, Boston, The Pilgrim Press.

BAŞKAN, Ö.: 2006 **Yabancı Dil Öğretimi İlkeler ve Çözümler**, İstanbul, Multilingual.

BAŞVEKÂLET İSTATİSTİK U.M.: 1935 **Maarif İstatistiği 1933-34,** İstanbul, Devlet Matbaası.

BAŞBAKANLIK BASIN – YAYIN: 1985 **Türk-İngiliz İlişkileri 1583-1984 (400. Yıldönümü),** Ankara, Başbakanlık Basın - Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü.

BAUMAN, Z.: 2018 **Sosyolojik Düşünmek**, İstanbul, Ayrıntı Yayınları.

BEAR, J. M.: 1985 "Historical Factors Influencing Attitudes Toward Foreign Language Learning in Turkey", **Journal of Human Sciences**, s. 27-36.

BERLITZ İSTANBUL: 2020 **Berlitz Kurumsal İngilizce Kursları**, (çevrimiçi) https://berlitz-istanbul.com/kurumsal-egitimler/, 27 Nisan 2020

BİANET: 2020 **Türkiye-Amerikan İlişkileri Kronolojisi,** Bianet Bağımsız İletişim Ağı, (çevrimiçi) https://m.bianet.org/bianet/siyaset/34192-turk-amerikan-iliskileri-kronolojisi, 1 Şubat 2020

BİLKENT ÜNİVERSİTESİ: 2020 **İhsan Doğramacı**, (çevrimiçi) http://www.bilkent.edu.tr/hocabey/ozgecmis.html, 8 Nisan 2020

BRITISH COUNCIL: 2020 **Our History**, (çevrimiçi) https://www.britishcouncil.org/about-us/history, 27 Nisan 2020

BRITISH COUNCIL TURKEY: 2020 — **75 Years in Turkey,** (çevrimiçi) https://www.britishcouncil.org.tr/en/about/75years-Turkey, 13 Nisan 2020

BRITISH COUNCIL TURKEY: 2015 — **Turkish Media Report - British Council Turkey 75th Anniversary 14 May 2015,** (çevrimiçi) https://www.britishcouncil.org.tr/sites/default/files/20150806_britishcouncil_75year_mediareport_may.pdf, 20 Nisan 2020

BRITISH COUNCIL TURKEY : 2020 — **Türkiye'de 75 Yıl,** (çevrimiçi) https://www.britishcouncil.org.tr/about/75years-Turkey, 14 Nisan 2020

BROWN, P. C., ROEDIGER III, H. L., & MCDANIEL, M. A. : 2017 — **Başarılı Öğrenme Bilimi: Aklında Kalsın**, Ankara, Buzdağı Yayınları.

BURCHFIELD, R.: 1986 — **The English Language**, New York, Oxford University Press.

BÜYÜKKANTARCIOĞLU, N.: 2004 — "A sociolinguistic analysis of the present dimensions of English as a foreign language in Turkey", **International Journal of the Sociology of Language**, s. 33-58.

CAUNCE, S.: 2018 — **Sözlü Tarih ve Yerel Tarihçi**, İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

CHAN, K. L.: 2016 — **Power Language Index 2016**, (çevrimiçi) http://www.kailchan.ca/wp-content/uploads/2016/12/Kai-Chan_Power-Language-Index-full-report_2016_v2.pdf, 14 Şubat 2019

CINGILLIOĞLU, S. : 2005 — **Reasons Behind Dropouts in Adult Education: A Survey with Students of Private English Language Courses in İstanbul,** İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Tezi.

CLARK, N.: 1885 — **A Review of Twenty-Five Years, Annual Report of the**

ABCFM, Boston, Stanley and Usher.

CORSE, E.: 2013 **A Battle for Neutral Europe: British Cultural Propaganda during the Second World War,** London, Bloomsbury.

COŞĞUN-KANDAL, S.: 2017 "Kuruluşu, Öğrencileri, Etkisi: Amerikalı Seyyah Diplomat ve Misyonerlerin Anılarıyla Robert Kolej", **International Journal of New Approach in Social Studies**, s. 91-105.

COŞKUN, İ.: 1997 **Modern Devletin Doğuşu**, İstanbul, Der Yayınları.

CRESWELL, J. W.: 2017 **Eğitim Araştırmaları: Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi**, İstanbul, Edam Yayın.

CRYSTAL, D.: 2008 "Two thousand million?", **English Today**, 24(1), s. 3-6.

ÇAKIR, A.: 2017 "Türkiye'de YÖK Öncesi ve Sonrası Yabancı Dil Eğitimi", **Journal of Language Research (JLR)**, 1(1), s. 1-18.

ÇAPAN, G.: 2015 "I Have Chosen Turkey", **Istanbul Art News Gazetesi 01 Haziran 2015**, s. 1,21.

ÇELİK, M.: 2008 "A Description of Turkish-English Phonology for Teaching English in Turkey", **Journal of Theory and Practice in Education**, 4(1), s. 159-174.

DEMİRCAN, Ö.: 1988 **Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil,** İstanbul, Remzi Kitabevi.

DENİZ KUVVETLERİ KOMUTANLIĞI: 2000 **Deniz Harp Okulu Tarihçesi,** İstanbul, Deniz Kuvvetleri Komutanlığı.

DİE: 1937 **Genel Nüfus Sayımı 1935,** Ankara, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık İstatistik Genel Direktörlüğü.

DİE: 1961 **1955 Genel Nüfus Sayımı,** İstanbul, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet İstatistik Genel Müdürlüğü.

DİE: 1969 **1965 Genel Nüfus Sayımı,** Ankara, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü.

DİE: 1950 **21 Ekim 1945 Genel Nüfus Sayımı**, Ankara, T.C. Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü.

DİE: 1961 **22 Ekim 1950 Genel Nüfus Sayımı,** Ankara, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü.

DİE: 1963 **23 Ekim 1960 Genel Nüfus Sayımı**, İstanbul, Türkiye Cumhuriyeti Başbakanlık Devlet İstatistik Genel Müdürlüğü.

DİE.: 1967 **Milli Eğitim Hareketleri, 1927-1966**, Ankara, DİE Matbaası.

DİE.: 1973 **Milli Eğitim Hareketleri 1942-1972,** Ankara, DİE Matbaası.

DİKİCİ SIĞIRTMAÇ, A., & ÖZER YANARKAYA, H.: 2017 "The Correlation Between Development of Mother Tongue and Learning Second Language in 48-72 Months Old Children", Konferans Sunumu 31 Ocak 2017, **Pedagogia 2017**, Küba.

DİNÇ, S.: 1999 **Cumhuriyet Döneminde Yapılan Milli Eğitim Şûraları ve Alınan Kararların Uygulamaları: 1923-1960**, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

DOĞANÇAY-AKTUNA, S.: 1998 "The Spread of English in Turkey and its Current Sociolinguistic Profile", **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 19(1), s. 24-39.

DOĞANÇAY-AKTUNA, S., & KIZILTEPE, Z.: 2005 "English in Turkey", **World Englishes**, 24(2), s. 253-265.

DORAN, R. E.: 1969 **A Review of English Language Training in Turkey: A Report Prepared for U.S.A.I.D. Education Division**, Ankara, USAID.

DRESSMAN, M. "The History of the English Language Course - A cross-

R.: 2007 disciplinary approach to the Humanities", **Art and Humanities in Higher Education**, 6(I), s. 107-113.

DÜNDAR, F.: 2000 **Türkiye Nüfus Sayımlarında Azınlıklar**, İstanbul, Çiviyazıları.

EASTMENT, D. J.: 1982 **The Policies and Position of the British Council from the Outbreak of War to 1950**, Leeds, University of Leeds School of History, Doktora Tezi.

EF.: 2019 **EF EPI - EF English Proficiency Index**, Education First.

EGE ÜNİVERSİTESİ: 2020 **Edebiyat Fakültesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü Kültürel Çalışmalar Sempozyumu (CSS)**, (çevrimiçi) https://englishlit.ege.edu.tr/tr3582/kulturel_%C3%87alismalar_sempozyumu_(css).html, 17 Mart 2020

ELWOOD, D. W.: 1982 **Showing the world what it owed to Britain: foreign policy and cultural propoganda 1935-1945**, London, Macmillan.

ENGLISH TEACHING FORUM: 1967 "Forum News and Ideas", **English Teaching Forum**, V(2), s. 19-28.

ERDOĞAN, A.: 2016 **Osmanlı'da Yurt Dışı Eğitim ve Modernleşme**, İstanbul, Büyüyen Ay.

ETHNOLOGUE BY SIL INTERNATIONAL: 2019 **Chinese, Mandarin**, (çevrimiçi) https://www.ethnologue.com/language/cmn, 14 Şubat 2019

ETHNOLOGUE BY SIL INTERNATIONAL: 2019 **English**, (çevrimiçi) https://www.ethnologue.com/language/eng, 14 Şubat 2019

ETHNOLOGUE BY SIL INTERNATIONAL: **Summary by Language Size**, (çevrimiçi) https://www.ethnologue.com/statistics/size, 14 Şubat 2019

2019

EUROPEAN COMMISSION: 2006 **Special Eurobarometer, Europeans and their Languages,** European Commission.

FONO EĞİTİM KURUMLARI: 2020 **1953 Yılından Bugüne Fono**, (çevrimiçi) https://www.fono.com.tr/tarihce, 31 Mart 2020

FONO YAYINLARI: 2019 **RE: Görüşme Talebi (İ.Ü. Sosyoloji Bölümü),** İstanbul, Fono Yayınları, fono@fono.com.tr ile 18 Mart 2019 tarihli yazışma.

FREELY, J.: 2003 "Sheldon Wise", **RC Quarterly, Robert College Alumni Magazine Special Commemorative Issue**, İstanbul, Robert College.

FRIEDMAN, J.: 1994 **Cultural Identity & Global Process,** London, Sage Publications.

FULBRIGHT: 2020 **History**, (çevrimiçi) https://us.fulbrightonline.org /about/history, 1 Nisan 2020

FULBRIGHT TÜRKİYE: 2020 **Türkiye Fulbright Eğitim Komisyonu,** (çevrimiçi) https://fulbright.org.tr/hakkimizda, 1 Nisan 2020

GATENBY, E.: 1962 **A Direct Method English Course: A New Course specially designed for Turkish Students**, İstanbul, Derya Yayınevi.

GATENBY, E. V.: 1947 "English Language Studies in Turkey", **ELT Journal**, s. 8-15.

GAZİ ÜNİVERSİTESİ YABANCI DİLLER BÖLÜMÜ: 2020 **Bölüm Hakkında**, (çevrimiçi) http://gef-yabancidiller.gazi. edu.tr/posts/view/title/bolum-hakkinda-9369, 30 Mart 2020

GENCER, A. İ.: 2001 **Bahriye'de Yapılan Islahât Hareketleri ve Bahriye Nezâreti'nin Kuruluşu (1789-1867)**, Ankara, Türk Tarih

Kurumu.

GENÇOĞLU, M.: 2015 **Batı Bilgi ve Teknolojisinin Osmanlı Bahriyesine Aktarımı**, Tarih Araştırmaları Dergisi, 34(58), s. 603-628.

GLESNE, C.: 2015 **Nitel Araştırmaya Giriş**, Ankara, Anı Yayıncılık.

GÖKÇE, D: 2015 "Speak Up şubeleri kapandı 2 bin öğrenci ortada kaldı", **Hürriyet 3 Temmuz 2015**, (çevrimiçi) https://www .hurriyet.com.tr/ekonomi/speak-up-subeleri-kapandi-2-bin-ogrenci-ortada-kaldi-29453432, 06 Mayıs 2020

GÖKDİL: 2020 **Gökdil Yabancı Dil Eğitim Merkezi**, (çevrimiçi) http://www.gokdil.com.tr/, 31 Mart 2020

GÜNEŞ, B.: 2009 **1945-1980 Arası Türkiye'de İngilizce Eğitimi,** Isparta, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

HOWATT, A., & SMITH, R.: 2014 "The History of Teaching English as a Foreign Language, from A British and European Perspective", **Language and History**, 57(1), s. 75-95.

HÜRRİYET: 1961 **31 Ağustos 1961 Hürriyet**, Geçmiş Gazete: (çevrimiçi) http://www.gecmisgazete.com/haber/linguafon-enstitusu, 31 Mart 2020

ISSAWI, C.: 1981 "Language: The Struggle for Linguistic Hegemony, 1780-1980", **The American Scholar**, 50(3), s. 382-387.

IŞIKSAL, C.: 1968 "Türkiye'de Açılan İlk Yabancı Dil Okulları", **Belgelerle Türk Tarihi Dergisi**, 8, s. 29-31.

KACHRU, B. B.: 1986 "The Power and Politics of English", **World Englishes**, 5, s. 121-140.

KARAMUK, Z. : 1973 **50. Yılında Milli Eğitimimiz**, İstanbul, MEB Yayınları.

KIRKGÖZ, Y.: 2005 "English Language Teaching in Turkey: Challanges for the 21st Century", **Teaching English to the World: History, Cirriculum, and Practice**, s. 159-169.

KIRKGÖZ, Y.: 2009 "Globalization and English Language Policy in Turkey", **Educational Policy**, 23(5), s. 663-684.

KNOWLES, M.: 1990 **The Adult Learner: A neglected species 4th Ed**., Houston, Gulf Publishing co.

KOCABAŞOĞLU, U.: 2000 **Anadolu'daki Amerika**, Ankara, İmge Kitabevi.

KOCATÜRK, U.: 1984 "Atatürk'ün Üniversite Reformu İle İlgili Notları", **Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi**, 1(1), s. 3-95.

KORU, S., & AKESSON, J. : 2011 **Türkiye'nin İngilizce Açığı**, Ankara, TEPAV - Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı.

KRASHEN, S. D.: 1982 **Principles and Practice in Second Language Acquisition**, Oxford, Pergamon Press Inc.

KÜMBETOĞLU, B.: 2017 **Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma**, İstanbul, Bağlam Yayıncılık.

LEWIS, B.: 2001 **The Muslim Discovery of Europe,** New York, W.E.Norton & Company.

LIEBERSON, S.: 1982 "Forces Affecting Language Spread: Some Basic Propositions. Cooper RL Language Spread", **Studies in Diffusion and Social Change**, s. 37-62.

LİMASOLLU NACİ: 2020 **Tarihçemiz ve Hakkımızda,** (çevrimiçi) https://www.limasollunaci.com/tarihcemiz-ve-hakkimizda, 31 Mart 2020

LINGUAPHONE GROUP: 2020 **Our Heritage**, (çevrimiçi) http://www.linguaphonegroup.com/about-us/heritage/, 31 Mart 2020

MEB: 1973 **T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi**, Sayı: 1747, 06 04). 36(1747).

MEB-SGB.: 2019 **Muhtelif Kurslar İngilizce Kurs ve Kursiyer.xlsx**., MEB-SGB İstatistik ve Performans Yönetimi Daire Başkanlığı tarafından 22 Şubat 2019 tarihinde sağlanmış dosya.

MEB ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI G.M.: 2020 **Özel Çeşitli Kurslar-Program Listesi**, (çevrimiçi) http://ookgm.meb.gov.tr/program_v1/pages/index.php?kt_id=2, 7 Mayıs 2020

MEDYASCOPE: 2020 **Cumhurbaşkanı seviyesinde ABD'ye ilk resmi ziyaret (1954),** (çevrimiçi) https://medyascope.tv/2016/02/14/cumhurbaskani-seviyesinde-abdye-ilk-resmi-ziyaret-1954/, 24 Nisan 2020

NESİN, A.: 1994 **Bir Sürgünün Anıları**, İstanbul, Nesin Yayınevi.

ODTÜ YABANCI DİLLER Y.O.: 2019 **Tarihçe: Sancılı Yıllar**, (çevrimiçi) http://ydyom.metu.edu.tr/sancili-yillar, 8 Haziran 2019

PATERSON, T. G. : 1972-1973 "Foreign Aid Under Wraps: The Point Four Program", **The Wisconsin Magazine of History**, 56(2), s. 119-126.

PEACE CORPS: 2020 **2020 Factsheet,** (çevrimiçi) https://files.peacecorps.gov/multimedia/pdf/about/pc_facts.pdf 1 Nisan 2020.

PEACE CORPS: 2019 **Peace Corps,** (çevrimiçi) www.peacecorps.gov, 27 Kasım 2019

PEACE CORPS: 2020 **Regions & Countries**, (çevrimiçi) https://www.peacecorps.gov/countries/, 1 Nisan 2020

PEACE CORPS: 2020 **The Founding Moment**, (çevrimiçi) https://www.peacecorps.gov/about/history/founding-moment/, 1 Nisan 2020

PEHLİVAN, Y. E.: 2019 **II. Meşrutiyet Dönemi Osmanlı Yükseköğretimi'nde Yabancı Dil Eğitimi ve Dârülfünûn Elsine Şubesi (1908-1918),** İstanbul, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yakınçağ Tarihi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

PHILLIPS, L.: 1956 "Professor E. V. Gatenby, C.B.E., M.A.", **ELT Journal**, X(3), s. 87-90.

PHILLIPSON, R.: 1992 **Linguistic Imperialism,** Oxford, Oxford University Press.

R.C. GARDNER, W. L.: 1972 **Attitudes and Motivations in Second Language Learning,** Rowley, Newbury House.

RAJADURAI, J.: 2005 "Revisiting the Concentric Circles: Conceptual and Sociolinguistic Considerations", **The Asian EFL Journal**, 7(4), s. 111-130.

RAYBOULD, J. V.: 1985 **Motivational Factors Affecting Success in the Learning of English at the Istanbul Turco-British Association and English Fast**, İstanbul, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Tezi.

ROBERT COLLEGE: 2020 **Tarihimiz, Robert College**, (çevrimiçi) https://website.robcol.k12.tr/tr/rc-hakkinda/tarihimiz, 1 Şubat 2020

RESMİ GAZETE: 1970 Resmi Gazete, 4 Nisan 1970

RESMİ GAZETE: 1974 Resmi Gazete, 10 Ocak 1974

RESMİ GAZETE: 1984 **Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim Öğretimi ve Yabancı Dille Eğitim - Öğretim Yapan Yükseköğretim Kurumları Hakkında Yönetmelik,** Resmi Gazete 20 Nisan 1984

RESMİ GAZETE: 2003 Resmi Gazete, 15 Ekim 2003

RESNİK, B.: 1998 **The Ethics of Science**, Londra, Routledge Pub.

SABAH: 1999 "Günün İçinden 27 Kasım 1999", Sabah Online, (çevrimiçi) http://arsiv.sabah.com.tr/1999/11/27/g14.html, 17 Mart 2020

SARIÇOBAN, G., & SARIÇOBAN, A.: 2012 "Atatürk and the History of Foreign Language Education in Turkey", **The Journal of Language and Linguistic Studies**, s. 24-49.

SCIPIO, L. A.: **My Thirty Years in Turkey**, Ringe,New Hampshire,

1955 Richard R. Smith Publ. Inc.

SEFEROGLU, G.: 2004 "A Study of Alternative English Teacher Certification Practices in Turkey", **Journal of Education for Teaching**, 30(2), s. 151-159.

SHAKESPEARE, R. G.: 2013 **The British Council and British Cultural Propaganda During the Interwar Period**, Birmingham, University of Birmingham.

SOYSAL, M.: 2015 "Barış Gönüllüleri ve Türkiye'deki Faaliyetleri", **Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, 56, s. 113-146.

STAFFF SURVEY TEAM: 1976 **The Peace Corps in West Africa, 1975**, Washington, U.S. Government Printing Office.

T.C. CUMHURBAŞKANLIĞI MEVZUAT BİLGİ SİSTEMİ: 2020 **MEB Özel Öğetim Kurumları Yönetmeliği**, (çevrimiçi) https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=15970&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5, 4 Nisan 2020

T.C. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI: 2020 **Ankara Anlaşması**, (çevrimiçi) http://www.mfa.gov.tr/turkiye-ile-avrupa-ekonomik-toplulugu-arasinda-bir-ortaklik-yaratan-anlasma-_ankara-anlasmasi_-12-eylul-1963-.tr.mfa, 23 Mart 2020

TED ANKARA KOLEJİ: 2020 **Kuruluş Öykümüz**, (çevrimiçi) https://www.tedankara.k12.tr/index.php/kurulus-oykumuz, 20 Nisan 2020

TEPAV & BRITISH COUNCIL : 2014 **Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi,** Ankara, Yorum Basın Yayın Sanayi Matbaası.

THOMPSON, P.: 1999 **Geçmişin İzinde,** İstanbul, Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

THE TIMES: 1943 "British Council's Work Abroad", **The Times Gazetesi 30 Haziran 1943**, s. 2.

TOPRAK, Z.: 2002 “Taş Mektepten Koleje Türk Maarif Cemiyeti / Türk Kültür Kurumu Ankara'nın ilk özel koleji 1928-1938”, **Toplumsal Tarih**, s. 54-57.

TRIVEDI, H.: 1978 “Culture in Language Learning”, **English Language Teaching Journal**, 32, s. 92-97.

TUİK: 2019 **Yıllara Göre İl Nüfusları, 2000-2018**, Türkiye İstatistik Kurumu, (çevrimiçi) http://www.tuik.gov.tr/ PreTablo.do?alt_id=1059, 18 Şubat 2019

TUNCER, H., & ÖZKAN, Y. : 2017 “Sosyal Medyanın Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri”, H. Yılmaz, E. Yüksel, S. Durak Üğüten, & F. Şanal içinde, Farklı Yönleriyle Yabancı Dil Öğretimi (s. 145-165), Konya, Çizgi Kitabevi.

TÜRK AMERİKAN DERNEĞİ: 2020 **TAD Tarihçe**, (çevrimiçi) https://www.taa-ankara.org.tr/ dernek/tad-tarihce, 1 Nisan 2020

TÜRK-İNGİLİZ KÜLTÜR DERNEĞİ: 2020 **Hakkımızda**, (çevrimiçi) http://www.tba.org.tr/hakkimizda/, 8 Nisan 2020

USAID: 2020 **Mission, Vision and Values**, (çevrimiçi) https://www. usaid.gov/who-we-are/mission-vision-values, 24 Mart 2020

USAID: 2020 **USAID History,** (çevrimiçi) https://www.usaid.gov/who-we-are/usaid-history, 24 Mart 2020

USIA: 1998 **United States Information Agency,** USIA’s Regional Service Center Manila.

USAID: 2020 **Who We Are,** (çevrimiçi) https://www.usaid.gov/who-we-are, 24 Mart 2020

VFFS: 2020 **Team Up with Peace Corps on a new End-User Application,** VSFS Virtual Student Federal Service, (çevrimiçi) https://vsfs.state.gov/projects/view/2554, 7 Nisan 2020

YADAV, M. K.: “Role of Mother Tongue in Second Language Learning”,

2014 **International Journal of Research**, 1(11), s. 572-582.

YUNANİSTAN KONSOLOSLUĞU : 2020 **Başkonsolosluk Tarihçesi,** (çevrimiçi) https://www.mfa.gr/turkey/tr/consulate-general-in-istanbul/about-us/general-information.html, 17 Mart 2020

WIKIPEDIA: 2020 **Peace Corps,** (çevrimiçi) https://en.wikipedia.org/wiki/Peace_Corps, 4 Temmuz 2020

WIKIPEDIA: 2020 **Zekai Baloğlu**, (çevrimiçi) https://tr.wikipedia.org/wiki/Zekai_Balo%C4%9Flu, 26 Mart 2020

WORLD GOLD COUNCIL: 2020 **Gold Hub - Gold Price & Gold Market Data and Research from the World Gold Council**, (çevrimiçi) https://www.gold.org/goldhub/data/gold-prices, 31 Mart 2020

ZOK, D.: 2010 “Turkey's Language Revolution and the Status of English Today”, **The English Language: History, Diaspora, Culture**, s. 1-14.

ARŞİV KAYITLARINA AİT KAYNAKÇA

CUMHURBAŞKANLIĞI CUMHURİYET ARŞİVİ (BCA): 1940	**British Council'in bir grup Türk gazeteci ve parlementeri İngiltere'ye daveti**, (1940, 04 17), 30-10-0-0 / MUAMELAT GENEL MÜDÜRLÜĞÜ, 235 - 583 - 11, 17.04.1940-00.00.0000.
CUMHURBAŞKANLIĞI CUMHURİYET ARŞİVİ (BCA): 1942	**British Council Mümessili Michael Grant'ın, Başbakan Şükrü Saraçoğlu'na gönderdiği tebrik mektubu,** (1942, 07 13), 17 - 96 - 64, 13.07.1942-00.00.0000, 30-1-0-0 / BAŞBAKANLIK ÖZEL KALEM MÜDÜRLÜĞÜ.
CUMHURBAŞKANLIĞI OSMANLI ARŞİVİ (BOA): 1910	**Berlitz Lisan Mektebi Küşadına İzin Verilmesi,** (1910 (1328 Hicri)), BEO 3732 - 279832, H-01-04-1328.
CUMHURBAŞKANLIĞI OSMANLI ARŞİVİ (BOA): 1913	**İzmir Berlitz küşadına ruhsat verilmesi**, (1913 (Hicri 1331)), ŞD. 229-21, H-20-04-1331.
NATIONAL ARCHIVES: 2020	**Records of U.S. Foreign Assistance Agencies, 1948-1961**, (çevrimiçi) https://www.archives.gov/research/guide-fed-records/groups/469.html#469.7, 29 Mart 2020
THE NATIONAL ARCHIVES: 2018	**Records of the British Council,** (çevrimiçi) http://discovery.nationalarchives.gov.uk/details/r/C40, 14 Aralık 2018

İSTATİSTİKLERE AİT KAYNAKÇA
(Bölüm 2'de Yer Alan Tabloların Derlendiği İstatistiklere Ait Kaynakların Listesi)

Bu ek kaynakça 2. Bölüm için oluşturulan tablolarda yararlanılan ve veri olarak aktarılan kaynakların listesini göstermektedir. Herhangi bir istatistiğe yer verilmeyen yıllara ait MEB ile ilgili tüm istatistik yıllıkları taranmış olmakla beraber veri aktarımı olmadığı için o yıllara ait taranan kaynaklara yer verilmemiştir.

1933 **Maarif 1923-32 İstatistikleri,** İstanbul, Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü, Devlet Matbaası, s. 62

1934 **Maarif 1932-33 İstatistiği**, İstanbul, Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü, Devlet Matbaası, s. 250

1935 **Maarif 1933-34 İstatistiği**, İstanbul, Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü, Devlet Matbaası, s. 386-387

1936 **Kültür İstatistiği 1934-35,** Ankara, Başbakanlık İstatistik Genel Direktörlüğü, Köyhocası Matbaası, S. 316-317

1937 **Milli Eğitim Kültür İstatistiği 1935-36**, Ankara, Başbakanlık İstatistik Genel Direktörlüğü, s. 224-225

1938 **Kültür İstatistiği 1936-37,** İstanbul, Başbakanlık İstatistik Genel Direktörlüğü, Sakarya Matbaası, s. 228-229

1939 **Maarif 1937-1938**, İstanbul, Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü, Sühulet Basımevi, s. 246

1942 **Maarif İstatistiği 1938-1939**, Ankara, Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü, s. 370-371

1942 **Maarif İstatistiği 1939-1940**, Ankara, Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü, s. 368-369

1943 **Maarif İstatistiği 1940-1941**, Ankara, Başvekalet İstatistik

Umum Müdürlüğü, s. 376-377

1944 **Maarif İstatistiği 1941-1942**, Ankara, Başvekalet İstatistik Umum Müdürlüğü, s. 386+387

1945 **Milli Eğitim İstatistikleri 1942-1943**, Ankara, Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, s. 394-395

1946 **Milli Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1943-1944**, Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, Pulhan Matbaası, s.136-137

1947 **Milli Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1944-1945**, Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, Pulhan Matbaası, s. 152-153

1947 **Milli Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1945-1946,** Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, Pulhan Matbaası, s. 166-167

1948 **Milli Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1946-1947,** Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, Pulhan Matbaası, s. 184-185

1949 **Milli Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1947-1948,** İstanbul, Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, Pulhan Matbaası, s. 224-225

1950 **Milli Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1948-1949,** Ankara, Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, Türkiye Matbaacılık ve Gazetecilik A.O. Yeni Matbaa, s. 260-261

1952 **Milli Eğitim Meslek, Teknik ve Yüksek Öğretim İstatistikleri 1949-1950**, Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, s. 296-297

DİE: 1967 **Milli Eğitim Hareketleri 1927-1966,** Ankara, DİE Matbaası.

DİE: 1973 **Milli Eğitim Hareketleri 1942-1972,** Ankara, DİE Matbaası.

DİE: 1982 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1979 / 1980,**

Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 13

DİE: 1984 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1980 / 1981**, Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 11

DİE: 1984 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1981 / 1982,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 12

DİE: 1985 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1982 / 1983,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s.12

DİE: 1986 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1983 / 1984,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 14

DİE: 1989 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1986 / 1987,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 123-124

DİE: 1990 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1987 / 1988,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 103-104

DİE: 1992 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1988 / 1989,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 135

DİE: 1993 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1989 / 1990,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 127

DİE: 1994 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1990 / 1991,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 83

DİE: 1996 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1991 / 1992,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 104-106

DİE: 1999 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1992 / 1993,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 114

DİE: 1997 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1993 / 1994,** Ankara, 1997, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 102

DİE: 1997 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1994 / 1995,**

Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 111-112

DİE: 1999 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1995 / 1996,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 120-121

DİE: 2001 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1996 / 1997,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 144

DİE: 2002 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1997 / 1998,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 152

DİE: 2003 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1998 / 1999,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 147-148

DİE: 2004 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 1999 / '00,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 157-158-159

DİE: 2005 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2000 / '01,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 175-176-177

DİE: 2005 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2001 / '02,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 189-190-191

DİE: 2005 **Milli Eğitim İstatistikleri Yaygın Eğitim 2002 / '03,** Ankara, T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, s. 207-208-209

EKLER

EK 1 Rehber Görüşme Formu – Dil Okulu Kurucuları

KONU:	İngilizce Öğreniminde Özel Sektör (Kurslar) Deneyimi
ARAŞTIRMA PROBLEMİ:	İngilizce dil kurslarına katılanların İngilizce öğrenememesi
AMAÇ:	Kurslara katılım ve ilgi olmasına rağmen, neden İngilizce öğrenilemediğinin ortaya konulması

ARAŞTIRMA SORULARI:

GÖRÜŞME REHBER FORMU

İNGİLİZCE DİL OKULU KURUCULARI GÖRÜŞME FORMU

İzin ve Açıklama

İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümü yüksek lisans öğrencisi Ali Gülüm tarafından yürütülen bu çalışma Türkiye'de İngilizce Öğreniminde Özel Sektörün Yeri konusunu ele almakta, bu alandaki deneyimi sosyolojik olarak araştırmaktadır. İngilizce dil kurslarına katılım ve katılım dinamikleri farklı paydaşlarla ilişkilendirilerek incelenmekte ve İngilizce öğreniminin istenilmiş düzeylere erişememesinin sebeplerinin sosyolojik olarak ortaya çıkarılması ve çözüm önerileri getirilmesi planlanmaktadır.

Dil okulu kurucularının kendi deneyimleri ve zaman içine yayılmış gözlemleri bu çalışmanın önemli unsurlarından biridir. Bununla ilgili olarak, sizinle kendi deneyiminiz ve iş hayatınız, sektörün zaman içeresinde değerlendirilmesi, kursiyer profilleri, başarı ve başarısızlık sebepleri, ve İngilizce öğreniminin geleceği gibi konuları ele almak isteriz. Vereceğiniz cevaplar ve isminiz dilerseniz tamamen saklı tutulacak, dilerseniz çalışmada ilgili yerlerde belirtilecektir. Araştırma sorularını sormak ve bu sorular etrafında görüşmemizi sürdürmek için izninizi rica ediyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

1- **Kişisel Bilgiler**
    a. Doğum Yeri
    b. Doğum Yılı
    c. Eğitim Hayatı
    d. Yaşadığı şehirler, ülkeler
2- **Kendi İngilizce Deneyimi**
    a. İngilizce biliyor musunuz?
        i. Evet ise:
            1. Nerede, ne zaman öğrendiniz?

2. Ne seviyede biliyorsunuz?
3. Hangi yöntemle İngilizce öğrendiniz?
4. Kendi öğrenme deneyiminizi nasıl tanımlarsınız, zor, kolay, keyifli, sıkıcı vs.? Neden?

ii. Hayır ise
1. Öğrenmeyi denediniz mi?
2. Neden öğrenemediğinizi düşünüyorsunuz?

3- Kendi İş Hayatı ve İngilizce İle İlgili Ticari Hikayesi

a. İş hayatına nerede başladınız?
b. Nerelerde çalıştınız, ne işler yaptınız?
c. İngilizce dil kursu kurmaya nasıl karar verdiniz?
   i. Kararınızda etkili olan sosyal ve ekonomik dinamikler nelerdi?
   ii. Siz kendinize nasıl alan açtınız? Başkalarının yapmadığı ne yaptınız?
d. Sektöre girdiğinizde, sektörde kimler vardı?
   i. Hangi markalar biliniyordu?
e. Yeni bir okul olarak zorlandığınız neler oldu?

4- Sektöre Girişinden Bu Yana Sektörün Değerlendirilmesi

a. İngilizce kurslarının geçmişine baktığınızda, belli başlı hangi dönemleri sayarsınız?
   i. Bu dönemleri başlatan (ve bitiren) sosyal ve ekonomik olaylar neler olmuştu?
b. İlk başladığınız dönemde (yılı söyle) sektördeki temel aktörler kimlerdi?
   i. Coğrafi dağılımı nasıldı, iller, İstanbul'da ilçeler?
c. Aktörler zaman içerisinde nasıl bir değişime uğradı (tarihlere dikkat)?
   i. Hangi yöntemleri ve hangi materyaller kullanılıyordu?
d. İlk başladığınız dönemde (yılı söyle) kurs dışında, insanların İngilizce öğrenmek için başka ne gibi alternatifleri vardı, temel aktörler kimlerdi?
e. Bu alternatifler zaman içerisinde nasıl bir değişime uğradı (tarihlere dikkat)?
f. Sektörde belli başlı kümeleşmeler var mıydı, bugün nasıl?
g. Sektör kurumsallaşması veya kurumsallaşamaması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
h. Sektördeki yasal mevzuat ve denetleme ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Zaman içerisinde bir değişim gözlemlediniz mi?
i. Verilen eğitimlerin akreditasyonu, geçerliliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

5- Dönemsel Olarak Kursiyer Profilleri ve Değişimi İle İlgili Görüşler

a. İlk başladığınız dönemde (yılı söyle) öğrencilerin toplumsal profili nasıldı? (kimler gelirdi kursa?)
b. Öğrenci profili zaman içerisinde sizce nasıl değişti (kimler gelirdi kursa), belirli kırılma noktaları oldu mu?
c. Kursiyerlerin öne çıkan İngilizce öğrenme amaçları aynı dönemler içerisinde değişti mi, nasıl?

6- Başarı, Başarısızlık ve Devamsızlık İle İlgili Görüşler

a. Başarılı öğrencilerde gördüğünüz ortak özellikler nelerdir?

i. Belirli bir toplumsal kesimin daha başarılı olduğu ile ilgili bir gözleminiz var mı?
ii. Bu özellikler dönemler içerisinde değişti mi?

b. Başarısız öğrencilerin ortaklaştığı konular nelerdir?
i. Belirli bir toplumsal kesimin daha başarısız olduğu ile ilgili bir gözleminiz var mı?
ii. Bu özellikler dönemler içerisinde değişti mi?
iii. Öğrenciler dili neden öğrenemiyor?

c. Devam etmeyen öğrenciler hangi sebeplerle kursu bırakıyor?
i. Belirli bir toplumsal kesimin bırakmaya daha yatkın olduğu ile ilgili bir gözleminiz var mı?
ii. Bu sebepler dönemler içerisinde değişti mi?

7- İngilizce Öğreniminin Düzeyi İle İlgili Görüşler

a. Türkiye'de özel sektörde verilen İngilizce eğitimini ne kadar başarılı buluyorsunuz?
b. Türkiye'de İngilizce öğrenimine toptan bir bakışla baktığımızda, özel sektörün rolünü nasıl görüyorsunuz?
i. Hangi boşluğu dolduruyor?
ii. Nerede eksik kalıyor?
c. Daha başarılı olmayı engelleyen, belli başlı tıkanma noktaları nelerdir?
d. Çok değindik, ancak şu şekliyle ve kısaca sorduğumuzda ne dersiniz: "Neden İngilizce Öğretemiyoruz?"

8- İngilizce Öğreniminin Geleceği İle İlgili Görüş ve Öneriler

a. İngilizce öğrenimi ile ilgili ihtiyaç ve talep, sizce ne yönde ilerleyecek?
b. İngilizce dil kursları bu değişimde nasıl bir rol oynayacak?
c. Dijitalleşmenin ve çevrim içi İngilizce uygulamaları, öğrenme programları vb ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
i. Bunların özel kurslara nasıl bir etkisi olması beklenebilir?
d. Daha fazla insanın daha etkin İngilizce öğrenmesi için neler yapılması gerekir?
i. Özel sektör
ii. Devlet
e. Bugün sıfırdan bir dil okulu kuruyor olsaydınız neleri farklı yapardınız?

9- Bu Araştırma İle İlgili Diğer Tavsiyeler

a. Sorularda bahsi geçmeyen, İngilizce Öğrenimi ile ilgili önemli gördüğünüz başka konular var mıdır?
b. Başka kimlerle görüşülebilir? (bürokrat –eski dönem, özel sektör öğretmen, yönetici, kursiyer –öğrenmiş, öğrenmemiş, kayıt olmuş bırakmış)

EK 2 Rehber Görüşme Formu – Dil Okulu Yöneticileri

KONU: İngilizce Öğreniminde Özel Sektör (Kurslar) Deneyimi

ARAŞTIRMA PROBLEMİ: İngilizce dil kurslarına katılanların İngilizce öğrenememesi

AMAÇ: Kurslara katılım ve ilgi olmasına rağmen, neden İngilizce öğrenilemediğinin ortaya konulması

ARAŞTIRMA SORULARI:

GÖRÜŞME REHBER FORMU

İNGİLİZCE DİL OKULU YÖNETİCİLERİ GÖRÜŞME FORMU

İzin ve Açıklama

İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümü yüksek lisans öğrencisi Ali Gülüm tarafından yürütülen bu çalışma Türkiye'de İngilizce Öğreniminde Özel Sektörün Yeri konusunu ele almakta, bu alandaki deneyimi sosyolojik olarak araştırmaktadır. İngilizce dil kurslarına katılım ve katılım dinamikleri farklı paydaşlarla ilişkilendirilerek incelenmekte ve İngilizce öğreniminin istenilmiş düzeylere erişememesinin sebeplerinin sosyolojik olarak ortaya çıkarılması ve çözüm önerileri getirilmesi planlanmaktadır.

Dil okulu yöneticilerinin (veya yöneticiliği yapmış olanların) kendi deneyimleri ve zaman içine yayılmış gözlemleri bu çalışmanın önemli unsurlarından biridir. Bununla ilgili olarak, sizinle kendi deneyiminiz ve iş hayatınız, sektörün zaman içeresinde değerlendirilmesi, kursiyer profilleri, başarı ve başarısızlık sebepleri, ve İngilizce öğreniminin geleceği gibi konuları ele almak isteriz. Vereceğiniz cevaplar ve isminiz dilerseniz tamamen saklı tutulacak, dilerseniz çalışmada ilgili yerlerde belirtilecektir. Araştırma sorularını sormak ve bu sorular etrafında görüşmemizi sürdürmek için izninizi rica ediyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

1- **Kişisel Bilgiler**
   a. Doğum Yeri
   b. Doğum Yılı
   c. Eğitim Hayatı
   d. Yaşadığı şehirler, ülkeler

2- **Kendi İngilizce Deneyimi**
   a. İngilizce biliyor musunuz?
      i. Evet ise:
         1. Nerede, ne zaman öğrendiniz?
         2. Ne seviyede biliyorsunuz?
         3. Hangi yöntemle İngilizce öğrendiniz?
         4. Kendi öğrenme deneyiminizi nasıl tanımlarsınız, zor, kolay, keyifli, sıkıcı vs.? Neden?

ii. Hayır ise
1. Öğrenmeyi denediniz mi?
2. Neden öğrenemediğinizi düşünüyorsunuz?

3- Kendi İş Hayatı ve İngilizce İle İlgili Ticari Hikayesi

a. İş hayatına nerede başladınız?
b. Nerelerde çalıştınız, ne işler yaptınız?
c. Dil okulunda çalışmaya nasıl karar verdiniz?
d. Sektöre girdiğinizde, sektörde kimler vardı?
i. Hangi markalar biliniyordu?
e. Sektöre ilk başladığınızda zorlandığınız neler oldu?

4- Sektöre Girişinden Bu Yana Sektörün Değerlendirilmesi

a. İngilizce kurslarının geçmişine baktığınızda, belli başlı hangi dönemleri sayarsınız?
i. Bu dönemleri başlatan (ve bitiren) sosyal ve ekonomik olaylar neler olmuştu?
b. İlk başladığınız dönemde (yılı söyle) sektördeki temel aktörler kimlerdi?
i. Coğrafi dağılımı nasıldı, iller, İstanbul'da ilçeler?
c. Aktörler zaman içerisinde nasıl bir değişime uğradı (tarihlere dikkat)?
i. Hangi yöntemleri ve hangi materyaller kullanılıyordu?
d. İlk başladığınız dönemde (yılı söyle) kurs dışında, insanların İngilizce öğrenmek için başka ne gibi alternatifleri vardı, temel aktörler kimlerdi?
e. Bu alternatifler zaman içerisinde nasıl bir değişime uğradı (tarihlere dikkat)?
f. Sektörde belli başlı kümeleşmeler var mıydı, bugün nasıl?
g. Sektör kurumsallaşması veya kurumsallaşamaması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
h. Sektördeki yasal mevzuat ve denetleme ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Zaman içerisinde bir değişim gözlemlediniz mi?
i. Verilen eğitimlerin akreditasyonu, geçerliliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

5- Dönemsel Olarak Kursiyer Profilleri ve Değişimi İle İlgili Görüşler

a. İlk başladığınız dönemde (yılı söyle) öğrencilerin toplumsal profili nasıldı? (kimler gelirdi kursa?)
b. Öğrenci profili zaman içerisinde sizce nasıl değişti (kimler gelirdi kursa), belirli kırılma noktaları oldu mu?
c. Kursiyerlerin öne çıkan İngilizce öğrenme amaçları aynı dönemler içerisinde değişti mi, nasıl?

6- Başarı, Başarısızlık ve Devamsızlık İle İlgili Görüşler

a. Başarılı öğrencilerde gördüğünüz ortak özellikler nelerdir?
i. Belirli bir toplumsal kesimin daha başarılı olduğu ile ilgili bir gözleminiz var mı?
ii. Bu özellikler dönemler içerisinde değişti mi?
b. Başarısız öğrencilerin ortaklaştığı konular nelerdir?
i. Belirli bir toplumsal kesimin daha başarısız olduğu ile ilgili bir gözleminiz var mı?
ii. Bu özellikler dönemler içerisinde değişti mi?

iii. Öğrenciler dili neden öğrenemiyor?

c. Devam etmeyen öğrenciler hangi sebeplerle kursu bırakıyor?
    i. Belirli bir toplumsal kesimin bırakmaya daha yatkın olduğu ile ilgili bir gözleminiz var mı?
    ii. Bu sebepler dönemler içerisinde değişti mi?

7- İngilizce Öğreniminin Düzeyi İle İlgili Görüşler

a. Türkiye'de özel sektörde verilen İngilizce eğitimini ne kadar başarılı buluyorsunuz?
b. Türkiye'de İngilizce öğrenimine toptan bir bakışla baktığımızda, özel sektörün rolünü nasıl görüyorsunuz?
    i. Hangi boşluğu dolduruyor?
    ii. Nerede eksik kalıyor?
c. Daha başarılı olmayı engelleyen, belli başlı tıkanma noktaları nelerdir?
d. Çok değindik, ancak şu şekliyle ve kısaca sorduğumuzda ne dersiniz: "Neden İngilizce Öğretemiyoruz?"

8- İngilizce Öğreniminin Geleceği İle İlgili Görüş ve Öneriler

a. İngilizce öğrenimi ile ilgili ihtiyaç ve talep, sizce ne yönde ilerleyecek?
b. İngilizce dil kursları bu değişimde nasıl bir rol oynayacak?
c. Dijitalleşmenin ve çevrim içi İngilizce uygulamaları, öğrenme programları vb ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
    i. Bunların özel kurslara nasıl bir etkisi olması beklenebilir?
d. Daha fazla insanın daha etkin İngilizce öğrenmesi için neler yapılması gerekir?
    i. Özel sektör
    ii. Devlet

9- Bu Araştırma İle İlgili Diğer Tavsiyeler

a. Sorularda bahsi geçmeyen, İngilizce Öğrenimi ile ilgili önemli gördüğünüz başka konular var mıdır?
b. Başka kimlerle görüşülebilir? (bürokrat –eski dönem, özel sektör öğretmen, yönetici, kursiyer –öğrenmiş, öğrenmemiş, kayıt olmuş bırakmış)

EK 3 Rehber Görüşme Formu – Dil Okulu Yönetici Öğretmenleri

KONU:	İngilizce Öğreniminde Özel Sektör (Kurslar) Deneyimi
ARAŞTIRMA PROBLEMİ:	İngilizce dil kurslarına katılanların İngilizce öğrenememesi
AMAÇ:	Kurslara katılım ve ilgi olmasına rağmen, neden İngilizce öğrenilemediğinin ortaya konulması

ARAŞTIRMA SORULARI:

GÖRÜŞME REHBER FORMU

İNGİLİZCE DİL OKULU YÖNETİCİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

İzin ve Açıklama

İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Bölümü yüksek lisans öğrencisi Ali Gülüm tarafından yürütülen bu çalışma Türkiye'de İngilizce Öğreniminde Özel Sektörün Yeri konusunu ele almakta, bu alandaki deneyimi sosyolojik olarak araştırmaktadır. İngilizce dil kurslarına katılım ve katılım dinamikleri farklı paydaşlarla ilişkilendirilerek incelenmekte ve İngilizce öğreniminin istenilmiş düzeylere erişememesinin sebeplerinin sosyolojik olarak ortaya çıkarılması ve çözüm önerileri getirilmesi planlanmaktadır.

Dil okulunda yönetici öğretmen/eğitimci olarak rol almış veya gözlemleri olan, öğretmen ve eğitimcilerin kendi deneyimleri ve zaman içine yayılmış gözlemleri bu çalışmanın önemli unsurlarından biridir. Bununla ilgili olarak, sizinle kendi deneyiminiz ve iş hayatınız, sektörün zaman içerisinde değerlendirilmesi, kursiyer profilleri, başarı ve başarısızlık sebepleri, ve İngilizce öğreniminin geleceği gibi konuları ele almak isteriz. Vereceğiniz cevaplar ve isminiz dilerseniz tamamen saklı tutulacak, dilerseniz çalışmada ilgili yerlerde belirtilecektir. Araştırma sorularını sormak ve bu sorular etrafında görüşmemizi sürdürmek için izninizi rica ediyorum. Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederiz.

1- **Kişisel Bilgiler**
   a. Doğum Yeri
   b. Doğum Yılı
   c. Eğitim Hayatı
   d. Yaşadığı şehirler, ülkeler
2- **Kendi İngilizce Deneyimi**
   a. İngilizceyi öğrenme hikayesi
      1. Nerede, ne zaman öğrendiniz?
      2. Ne seviyede biliyorsunuz?
      3. Hangi yöntemle İngilizce öğrendiniz?

4. Kendi öğrenme deneyiminizi nasıl tanımlarsınız, zor, kolay, keyifli, sıkıcı vs.? Neden?

3- Kendi İş / Öğretmenlik Hayatı ve İngilizce İle İlgili Eğitimci/Öğretmen Hikayesi

a. İş hayatına nerede başladınız?
b. Nerelerde çalıştınız, ne işler yaptınız?
c. İngilizce öğretmenliğine ve/veya eğitimciliği yapmaya nasıl karar verdiniz?
d. Sektöre girdiğinizde, sektörde kimler vardı?
    i. Hangi markalar biliniyordu?
e. Bu işi ilk yapmaya başladığınızda nelerde zorlandınız?

4- Sektöre Girişinden Bu Yana Sektörün Değerlendirilmesi

a. İngilizce kurslarının geçmişine baktığınızda, belli başlı hangi dönemleri sayarsınız?
    (Bu dönemleri başlatan (ve bitiren) sosyal ve ekonomik olaylar neler olmuştu?)
b. İlk başladığınız dönemde (yılı söyle) sektördeki temel aktörler kimlerdi?
    (Coğrafi dağılımı nasıldı, iller, İstanbul'da ilçeler?)
c. Kim hangi yöntemleri ve hangi materyalleri kullanıyordu?
d. İlk başladığınız dönemde (yılı söyle) kurs dışında, insanların İngilizce öğrenmek için başka ne gibi alternatifleri vardı, temel aktörler kimlerdi?
e. Bu alternatifler zaman içerisinde nasıl bir değişime uğradı (tarihlere dikkat)?
f. Sektör kurumsallaşması veya kurumsallaşamaması ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
g. Sektördeki yasal mevzuat ve denetleme ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Zaman içerisinde bir değişim gözlemlediniz mi?
h. Verilen eğitimlerin akreditasyonu, geçerliliği ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

5- Dönemsel Olarak Kursiyer Profilleri ve Değişimi İle İlgili Görüşler

a. İlk başladığınız dönemde (yılı söyle) öğrencilerin toplumsal profili nasıldı? (kimler gelirdi kursa?)
b. Öğrenci profili zaman içerisinde sizce nasıl değişti (kimler gelirdi kursa), belirli kırılma noktaları oldu mu?
c. Kursiyerlerin öne çıkan İngilizce öğrenme amaçları aynı dönemler içerisinde değişti mi, nasıl?

6- Başarı, Başarısızlık ve Devamsızlık İle İlgili Görüşler

a. Başarılı öğrencilerde gördüğünüz ortak özellikler nelerdir?
    i. Belirli bir toplumsal kesimin daha başarılı olduğu ile ilgili bir gözleminiz var mı?
    ii. Bu özellikler dönemler içerisinde değişti mi?
b. Başarısız öğrencilerin ortaklaştığı konular nelerdir?
    i. Belirli bir toplumsal kesimin daha başarısız olduğu ile ilgili bir gözleminiz var mı?
    ii. Bu özellikler dönemler içerisinde değişti mi?
    iii. Öğrenciler dili neden öğrenemiyor?

c. Devam etmeyen öğrenciler hangi sebeplerle kursu bırakıyor?
    i. Belirli bir toplumsal kesimin bırakmaya daha yatkın olduğu ile ilgili bir gözleminiz var mı?
    ii. Bu sebepler dönemler içerisinde değişti mi?

7- İngilizce Öğreniminin Düzeyi İle İlgili Görüşler

a. Türkiye'de özel sektörde verilen İngilizce eğitimini ne kadar başarılı buluyorsunuz?
b. Türkiye'de İngilizce öğrenimine toptan bir bakışla baktığımızda, özel sektörün rolünü nasıl görüyorsunuz?
    i. Hangi boşluğu dolduruyor?
    ii. Nerede eksik kalıyor?
c. Daha başarılı olmayı engelleyen, belli başlı tıkanma noktaları nelerdir?
d. Çok değindik, ancak şu şekliyle ve kısaca sorduğumuzda ne dersiniz: "Neden İngilizce Öğretemiyoruz?"

8- İngilizce Öğreniminin Geleceği İle İlgili Görüş ve Öneriler

a. İngilizce öğrenimi ile ilgili ihtiyaç ve talep, sizce ne yönde ilerleyecek?
b. İngilizce dil kursları bu değişimde nasıl bir rol oynayacak?
c. Dijitalleşmenin ve çevrim içi İngilizce uygulamaları, öğrenme programları vb ile ilgili ne düşünüyorsunuz?
    i. Bunların özel kurslara nasıl bir etkisi olması beklenebilir?
d. Daha fazla insanın daha etkin İngilizce öğrenmesi için neler yapılması gerekir?
    i. Özel sektör
    ii. Devlet

9- Bu Araştırma İle İlgili Diğer Tavsiyeler

a. Sorularda bahsi geçmeyen, İngilizce Öğrenimi ile ilgili önemli gördüğünüz başka konular var mıdır?
b. Başka kimlerle görüşülebilir? (bürokrat –eski dönem, özel sektör öğretmen, yönetici, kursiyer –öğrenmiş, öğrenmemiş, kayıt olmuş bırakmış)