

T. C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
HASAN ALİ YÜCEL EĞİTİM FAKÜLTESİ
ALMAN DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

176251

DÜNDEN BUGÜNE
MESLEKİ YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

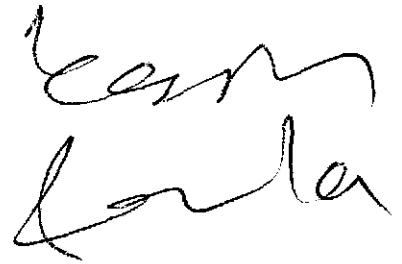
Hazırlayan

AYDAN TAŞKIRAN

Yöneten

Prof.Dr.Nilüfer TAPAN

İSTANBUL, 2000



İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ

SAYFA

GİRİŞ

1

1. DİLİN TANIMI

3

1.1. Dil ve Düşünce	4
1.2. Dil ve Kültür	4
1.3. Dil ve Toplum	5
1.4. Dil Bir Bildirişim Aracıdır	5
1.5. Dildeki Anlam Değişimleri	6
1.6. Dillerin Doğuşu ve Doğal Dil Olarak Dil Ailelerinin Sınıflandırılması	7
1.6.1. Anadili	8
1.6.2. Ortak Dil	8
1.6.3. Resmi Dil	9
1.6.4. Konuşma ve Yazı Dili	10
1.6.5. Yabancı Dil	10
1.6.6. Doğal Diller ve Yapay Diller	11
1.7. Özel Diller	13
1.7.1. Terim ve Sözlükler	15
1.8. Meslek Dilleri ve Tanımı	18
1.8.1. Meslek Dillerinin Ortak Dil ile İlişkisi	21
1.8.2. 14.Yüzyıldan Günümüze Meslek Dillerinin Avrupa'da Gelişmesi	23
1.8.3. Meslek dilinde Uzmanlaşma	26
1.9. Ortak Dil-Kültür Dili-Bilimsel Terimler	29

2. EĞİTİMİN TARİHSEL ve FELSEFİ TEMELLERİ

33

2.1.Eğitim Olgusunun Başlaması	33
2.2. Eğitim Felsefesi	34
2.3. Eğitim ve Kültür İlişkisi	35
2.4. Kültür Felsefesinden Eğitim Felsefesine	37
2.5. Eğitimin Tanımı	41
2.6. Öğretim İlke ve Yöntemi Disiplinlerinin Gelişmesi	47
2.7. Osmanlı-Türk Toplumunun Eğitim, Düşün ve Felsefi Yapısının Ana Çizgileri	50

2.8. Ülkemizde Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Tarihsel Çizgisi	51
2.8.1. İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu	51
2.8.2. İsmayıl Hakkı Tonguç	54

3. CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİ 56

3.1. Örgün Eğitim	57
3.2. Yaygın Eğitim	57
3.2.1. Yaygın Eğitim Kurumları	58
3.2.1.1. Çıraklık Eğitim Kurumları	58
3.2.1.2. Yaygın Eğitim Kurumlarında Mesleki ve Teknik Eğitim Kursları	59
3.3. Öğretim Kurumlarının Amaç ve Programlarına Göre Sınıflandırılması	59
3.3.1. Ortaöğretim Kurumlarında Anadilde Meslek dili Dersi	62
3.4. Meslekte Rehberlik Hizmetleri	64
3.4.1. Meslek Rehberliği ve Mesleklere Ait Bilgi Kaynakları	65
3.5. Ülkemizde Yabancı dil Eğitimi ve Öğretimi	66
3.5.1. Atatürk Dönemi	71
3.5.2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Genel Yabancı dil Öğretimi	72
3.6. Yükseköğretimin Önemi ve Yabancı Dil Öğretimi	73

4. ÖĞRETİM İLKE ve YÖNTEMLERİ 77

4.1. Ders Bilimi Olarak Didaktik	77
4.1.1. Öğretim- Öğretme ve Öğrenme	78
4.2. Mesleki Yabancı dil Öğretim İlke ve Yöntemleri	85
4.2.1. Mesleki Yabancı dil Dersinde Amaçları Saptama	89
4.2.2. Öğrencinin İhtiyaç ve Beklentileri	89
4.2.3. Mesleki Yabancı dil Dersinde Öğreticinin Rolü	90
4.2.4. Mesleki Yabancı dil Ders Planı ve İzlenimin Hazırlanması	93
4.2.5. Dersin Amaçlarına Göre Öğretim Materyallerinin Seçilmesi	94
4.2.6. Mesleki Yabancı dil Dersi için Hazırlanacak Alıştırma Modelleri	95
4.3. Metinler	96
4.3.1. Mesleki Metinlerin İşlev ve Dilbilgisel Öğeleri	97
4.4. Okur	98
4.5. Okuma-anlamanın Önemi	98
4.5.1. Okumayı Kolaylaştıran Tekniklerin Okumada Önemi	100
4.5.2. Okuma Stratejileri (Bıçemleri)	101

4.5.3. Okuma-anlama Dersi için Seçilecek Öğretim Materyalleri ve Alıştırmalar	102
4.6. Ölçme ve Değerlendirme Testleri	104
4.6.1. Mesleki Yabancı dilde Okuma-anlama ve Bildirişim Becerisini Sınama	106
5. ÖZEL ÖĞRETİM YÖNTEMİ OLARAK MESLEKİ YABANCI DİL DERSİNİN İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ VETERİNER FAKÜLTESİNDE UYGULANMASI	108
5.1. Veteriner Fakóltesi	108
5.1.1. Mesleki Yabancı dilin Öğretim Amaçları	109
5.1.2. Mesleki Yabancı dil Dersinde Hedef Kitle	112
5.1.3. Mesleki Yabancı dil Öğreticisi	112
5.1.4. Mesleki Yabancı dil Dersi İzlençelerinin Hazırlanması	114
5.1.4.1. 2.Sınıf Mesleki Yabancı dil Ders İzlençesi	115
5.1.4.2. 3.Sınıf Mesleki Yabancı dil Ders İzlençesi	115
5.1.5. Mesleki Yabancı dil Öğretim Yöntemlerinin Uygulanması	116
5.1.6. Mesleki Yabancı dilde Okuma-anlama Metinleri	117
5.1.7. Okuma-anlama Alıştırmaları	129
5.1.8. Mesleki Yabancı dilde Başarıyı Sınama	144
6. SONUÇ (ÖZET)	145

KAYNAKÇA

ÖNSÖZ

Bu çalışmada ele aldığımız *Mesleki yabancı dil öğretimi* konusu ile ülkemizde bu alanda eğitim-öğretim etkinliğini yerine getirecek meslektaşlarımıza ışık tutmayı amaçladık. Konuyla ilgili olarak hem yabancı bilim insanlarının hem de ülkemizde konunun uzmanlarının çalışmaları yol gösterici oldu. Çalışmamız süresince kaynaklarına başvurduğumuz yabancı bilim insanları ve yazarlarının kendi ülkelerinin kültürel-ekonomik dinamizmine paralel şekillendirdikleri eğitim yaklaşımlarını ülkemiz gerçeklerine uyarlamaya çalışırken Avrupa' daki uygulamaları aynen almak yerine özekinimize, düşünce yapımıza ve eğitim anlayışımıza uyabilen boyutlarını öğretim uygulamalarımıza katmaya çalıştık.

Çalışmam süresince üzerine titizlikle eğilerek gösterdiği sabır ve eleştirileriyle beni doğruya yönelten Danışmanım ve değerli Hocam Prof.Dr. **Nilüfer TAPAN**'a. Araştırmamda manevi desteğini esirgemeyen Hocam Prof.Dr.**Tülin POLAT**'a, eğitim ve felsefe alanındaki kaynaklarıyla çalışmalarımda beni destekleyen fakültemizin Öğretim üyesi ve değerli dostum Yard.Doç.Dr.**Altan ARMUTAK**'a, araştırma boyunca maddi, manevi, hoşgörü ve sabırla yanımda olan Anneciğim **Türkan TAŞKIRAN** ile kardeşim **Kutlay TAŞKIRAN**'a sonsuz saygıyla teşekkürü bir borç bilirim.

Aydan TAŞKIRAN

GİRİŞ

Avrupa'nın yaşadığı Aydınlanma çağı ile Fransız İhtilalinin getirdiği sosyal ve ekonomik devrimlerin 19. yüzyılın ikinci yarısı ile 20.yüzyılın başlarında eğitimde de yeni arayış ve hareketlerin doğmasına ve Avrupa uygarlığı'nın gelişmesine önemli katkıları olmuştur. Batı'nın kendi kültür ve uygarlığına göre şekillendirdiği eğitimde amaç, içerik, metod ve organizasyon ülkemizde model alınmıştır. Günümüzde halen yaşanan bazı sorunlar bu modelin uzantısıdır diyebiliriz.

Bir toplumda sosyal yapı onun kendi kültürel yapısına göre oluşur. Dinamik bir süreç olan bu sosyal yapının kültürel yapı ile bütünleşmesi sonucu sosyal değişme meydana gelir. Eğitim de bu sosyal değişimden etkilenen bir kurum olarak değişir ve gelişir. Birbirlerini karşılıklı etkileyen eğitim ve sosyal yapı, yeniliklere dayalı olan sosyal değişimin yaşandığı toplumu diğer toplumlardan bu yönüyle ayrılmasının özünde kültür vardır. Buna göre her toplum eğitimi kendi özegin yapısına dayandırarak oluşturmuştur

Cumhuriyet Türkiye'sinde eğitim devletin ilke ve inkılapları doğrultusunda *millileşme* ve *medenileşme*'yi hedeflemesinin yanında Batı'nın çağdaş reformist eğitim yaklaşımlarındaki yeni ders içeriklerini, öğretim metod ve tekniklerini almaya çaba göstermiştir. Bütün bunlar ülkemizde kalıcı ve istikrarlı biçimde yerleştiremediği gibi Avrupa'nın düşünce ve sistemini taklit etmekten öteye gidememiştir. Bu bağlamda **Ulu Önder ATATÜRK** geleneksel eğitim anlayışından uzaklaşarak, bireyin edineceği bilgiyi pratik hayatta kullanabilecek, üretken, dinamik yeni insan tipini yetiştirecek bir eğitim sistemine geçilmesinin gerekliliğine birçok konuşmasında işaret etmiştir (Kafadar,O.,1997,s.7,9,14-16,155,161). Çalışmamızda eğitim yaklaşımları ile ilgili olarak geniş ölçüde görüşlerine yer verdiğimiz eğitimci yazarlar **Kafadar, Topses, Demircan, Başkan, Varış** ve bizim de çalışmamızda eğitime ülkemiz gerçeklerini göz önünde tutarak yaklaşımdaki amacımız kendi kültürel, sosyal ve ekonomik yapımıza uyan bir eğitim anlayışını geliştirmek ve eğitimde yaşanan bu sorun ve eksiklikleri giderme yolunda yeni bir yapılanmaya gidilmesidir. Bu yaklaşımımız *gelişme sürecinde olan ülkemizin eğitim kanatıyla bütünleşmesinin tek yolu uzun vadede geçerlik kazanacak devlet*

*eğitim politikasının saptanıp yürürlüğe koyulması'nı Varış'ın bu düşüncesiyle bütünleştir-
mekteyiz (Varış,F.,1981,s.5).*

Ayrıca, **Varış** bu görüşleriyle, günümüzde eğitim süreçlerinin eleştiriye hedef olmaması için eğitimde yaşanan sorunların günübürlük, parça parça ve geçici çözümler üretmek yerine, ki bu süreçleri çözümlemeye çalışırken büsbütün bir açmaz yaratmaması için bunları temelin-
den ele alınmasının eğitimin bilimselleşmesi için kaçınılmaz olduğunu destekler (Varış,F.,
1981, s.8).

*Meslek dilini irdeleyen çalışmamızın Birinci Bölümünde, meslek dili bağlamında dilin iliş-
kili olduğu alanları, dilbiliminin dile bakışımı, dillerin grup ve özelliklerini, kullanım alanlarını,
terim ve sözlükleri, meslek dilleri ile uzmanlık dillerini ele alacağız. Bölüm 2'de eğitim ol-
gusunun tarihsel temellerini değerlendirirken, eğitimin varolan diğer bilimlerle ilişkilerine, ta-
nımına, öğretim ilke ve yöntemlerinin yüzyıllara göre Avrupa ve ülkemizdeki tarihsel çizgi-
sine, ünlü Türk eğitimcileri İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu ve İsmayıl Hakkı Tonguç'un mes-
leki eğitimde Türk eğitim sistemine getirdikleri yeni eğitim anlayışlarına yer vereceğiz. Bö-
lüm 3'de ise Cumhuriyet Türkiye'sinde mesleki eğitim ve yabancı dil eğitiminin orta öğre-
timden yüksek öğretim basamaklarına dek kullanışı araştırılacaktır. Bölüm 4'de genel öğre-
tim ilke ve yöntemlerinden özel öğretim yöntemine, yani mesleki yabancı dil öğretimine yö-
nelirken, öğretimde amaçlara, öğrencilerin amaç ve beklentilerine, ders izlencesinin hazırlanı-
şına, öğretim materyalleriyle mesleki yabancı dil metinlerine, okuma-anlama ve bildirışim
becerilerini kazandırma yöntemleri ile ölçmeye yer verilmektedir. Bölüm 5'de çalışmamızın
başından itibaren sunduğumuz kuramsal ve uygulamalı bilgileri dayanak alarak İstanbul Üni-
versitesi Veteriner Fakültesi öğrencilerine özel öğretim yöntemi olarak uygulama etkinlikle-
rimizi ele almaya çalışacağız.*

1. DİLİN TANIMI

Alman filozofu **Heidegger**'e göre *dil insanın evidir*, çünkü evler dil gibi iklim çeşitlerine, kavimlerin uygarlıklarına, sosyal tabakalara, bireylerin zenginlik ve zevklerine göre değişik şekiller gösterir. İşte aynı olguları dil için de söyleyebilmekteyiz, çünkü dil tıpkı ev gibi bir milletin duygu, düşünce ve hayatının korunak ve barınağı (Kaplan,M.,1998, s.133) ve insanların duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandıkları her türlü ses işaretleri dizgesidir (Büyük Anskilopedi,1991,Cilt 1,s.259).

Ergin ve Doğruman dili bize genel niteliklerini de içine alarak geniş bir çerçevede şöyle anlatırlar : insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı sayılan sosyal bir kurum ; seslerden örülü bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşma ve sözleşmeler sistemidir (Ergin,M.,1992,s.7). Varlığı insan toplulukları kadar eski olan dil, yapısı ve gelişmesi itibarıyla kullanıldığı toplumlarla çok yakın ilişkiler içindedir. Dil en basit tanımı ile bir iletişim aracı olarak toplumda önemini her zaman vurgulamış, bireylerin üzerinde özel bir baskı yaratarak kural, yasa ve kavramlarını sürekli kullanımlarını sağlamış ve yüzyıllardır kuşaktan kuşağa aktarmıştır (Doğruman,H.,1985,s.23). Bu tanımlardan anlaşıldığı gibi dil bir anlaşma aracı aynı zamanda insanlara, fertlere hizmet eden ve onların keyfine tabi olmayan doğal bir araçtır. Onu olduğu biçimde kabul etmeye ve tabiatına uymaya mecburdurlar. Dilin hayatı kendiliğinden oluşur. Onun doğuşu ve ortaya çıkışı doğal biçimde gerçekleşmiştir, hayatı ve kullanılışı da doğal bir şekilde cereyan eder. Ayrıca dilin kendine özgü bir takım kanunları vardır. Bunlar *dil kaideleridir*. Dil kaideleri dilin yapısına hakim olan, onun bir takım prensipleridir. Bu kaideler bir milletin dil zevkini, dil anlayışını, dil tutumunu, kendi dil dünyasını, düşüncesini ortaya koyduğu formlerdir. Dil bu kanunlar çerçevesinde yaşayan canlı bir varlıktır, zaman zaman bir takım değişikliklerle kendi bünyesinde bazı gelişmeler de gösterir. Bu değişiklik ve gelişmeler ona uzun tarih boyunca ve zaman içinde akıp giden bir görünüm verirler. Bu yüzden dilin tarihinde bir takım gelişme safhalarına rastlanır. İşte bu farklılığı önceki devirlere ait metinlerin dilinde görürüz. Hiç kimse geçmiş veya gelecek zamanın dilini kullanamaz. Yaşa-

yan dil canlı dildir. Dil insan üzerinde ayrı bir benliğe sahiptir. Dil bir zümre veya insanların değil, bir milletin ortak malıdır. Bir devletin, bir milletin dili onun her bölgesinde kullandığı müşterek ülke dilidir. Diğer tarafta dil sosyal ve milli bir kurumdur, bütün bir millet topluluğunu ilgilendirir ve milli cemiyeti içine alır. Bir milleti ayakta tutan, varlığını koruyan ve devam ettiren, insan topluluğunda birlik yaratan, milli şuuru besleyen, insanlarını birbirlerine yaklaştıran ve bağlayan unsuru olarak dilin önemli bir yeri vardır. Bir millet her şeyden önce aynı dili konuşan insanlardan oluşan topluluktur, yani dil bir milletin en kıymetli varlığı ve en büyük sosyal kurumudur (Ergin,M.,1992,s.811/Özkırımlı,A.,1994,s.17-18).

1.1. Dil ve Düşünce -

Dili, düşünme eylemi ve düşünce bakımından inceleyecek olursak, insanı insan yapan olguların dile yansıdığı bilinmektedir. Dil, insanın bilincini oluşturan ve benliğini meydana getiren özdür. Düşünce, akıl, bilgi ve buluş ancak dile önem kazanır. İnsanın içinde ve dışında gelişen bir olgudur. Dilin kazanılmasından önce oluşan mantıksal davranışlar, yani duyumsal ve devimsel olgular, dilin kazanılmasından sonraki evrede mantıksal ve matematiksel simgeleme yöntemiyle karıştırılmamalı, çünkü bu tür matematiksel simgeler *doğal dillerden* kaynaklanmaktadır. Dil ve düşünce içiçedir, çünkü bunlar ortak bir kökene bağlıdır. Bazı hayvan türlerinde de izlerine rastlanan bu ortak köken insanda en üst düzeye ulaşmış olarak bulunan *simgesel (göstergesel)* işlevdir, yani simgesel işlevler dilsel göstergelerden oluşur. İşte böylelikle dil ve düşünce birbirlerini etkiler, destekler, geliştirir ve güçlendirirler (Vardar,B.,1998,s.13-14).

1.2. Dil ve Kültür -

Kültür, maddi ve manevi her şeyi işlemek ve geliştirmek demektir. Kültür denildiğinde ilk akla gelebilecek olgu dil'dir, çünkü dil millet denilen sosyal varlıkları bütünleştirir. Bu milletlerin duygu ve düşüncelerini yazıyla vücuda getirmeleri toplumsal bir birlik yaratır. Ancak kültürden bahsedildiğinde sadece dil akla gelmemeli, edebiyat, müzik, mimari, re-

sim, çalışma tarzı, üretim ve tüketim, ulaşım gibi insan hayatına girebilen maddi ve manevi aklımıza gelemeyecek daha birçok şey girmektedir (Kaplan,M.,1998,s.22-24,30).

1.3. Dil ve Toplum -

Dil ve düşünceyi meydana getiren simgesel işlev yalnızca bir evrim ürünü değildir. İnsan demek, dil demektir. Dil, toplum demektir, çünkü dil denildiğinde o dilin konuşulduğu toplum aklımıza gelir. Dil bireyle özdeşleştiği gibi, bireyin üzerinde hatta dışında yer alır. Dil önemli işlevini toplumsal bağlamda yerine getirir. Bu işleve de *bildirişim* veya *iletişim* denilmektedir (Vardar,B.,1998,s.15).

1.4. Dil Bir Bildirişim Aracıdır -

Bildirişim (haberleşme)terimi karşılıklı bilgi alışverişi'dir. Bildirim (bildirmekten gelen), herhangi birşeyi, belli amaçla, başka bir yere aktarma eylemi olarak tanımlanır (Başkan,Ö.,1988,s.17/Vardar,B.,1998,s.60). Bildirişimde bulunmak için bireylerin ortak yaşantı içinde olmaları gerekmektedir, yani göstergelerin hangi anlamlara geldikleri üzerinde önceden uzlaşılmış olmalı ve anlamını çıkarılabilmelidir (Başkan.Ö.,1988,s.30). Dilin önemli özelliği toplumsal nitelikli olması ve bireye özgü eklemli seslerle bir dilsel toplulukta *bildirişim* veya *iletişim* sağlamasıdır. Kısacası, dil bir *bildirişim* aracıdır (Vardar,B., 1998,s.57). Dil etkinliğinin özünde insanlar arasında bildirişim yatmaktadır. İnsanlar dil aracılığıyla başkalarının düşüncelerini anlamak ve aktarma çabası içindedirler. İnsanlar arasında bildirişimi sağlayan dil, söylenmek istenenlerin, yani düşüncelerin, dil aracılığıyla konuşucu tarafından dile getirilmesi ve dinleyici tarafından anlaşılması anlatılmaktadır. Kısaca dil, *düşünme, söyleme, anlama ve düşünme* ilişkisini gerçekleştirmeye yarar (Sözer, E., 1985, s.31). İşte bu yüzden dilbilimciler iletişim aracı olarak kullanılan dili *işaretler (göstergeler) sistemi* olarak nitelerler (Özkırımlı,A.,1994, s.16).

Bundan başka belli bir anlam ileten el, kol ve baş hareketleri, ulaşım belirtkeleri, denizcilerin uzaktan anlaşmak için kullandıkları hareket yöntemleri, resim, müzik, sinema, göste-

riler, yazın dili *doğal dillerin* özel kullanımıyla oluşan ikinci grup nitelikli dizgelerdir. Her alanın kendine özgü yarattığı bu çeşitliliğin ortak özelliği, dilbilimcilerin bu alanın kuram ve uygulamalarını inceleyerek ve matematik-mantık kuralından yararlanarak çalışmalarını etkin bir biçimde sürdürebilmektedir. Bu olgular çerçevesinde ortaya çıkan yeni bilim dalının adı *Göstergebilim*'dir (Vardar,B.,1998, s.68-69).

Dilde edinç/edim ayrımı bazı yönlerden dil/söz ayrımı olarak anlaşılmakla beraber, bunlar arasındaki farklılık dilde edilgenlik ve belleksel olgu yanında toplum ağırlıklıdır, edinçte yaratıcılık, üreticilik ve ülküsel konuşucu hakimdir. Dil bir göstergeler dizgesi olduğuna göre, edinç bu kuralların düzeneğidir, yani dil bir ürün, edinç ise üretim sürecidir (Vardar,B.,1998,s.56). Ünlü dilbilimci **Chomsky**, edinç ve edim ayrımını şöyle yapmaktadır :

Anadili, yani doğal bir dili öğrenen birey duyduğu yada okuduğu tümcelerin anadili olup olmadığını ve dilbilgisi açısından doğru olup olmadığını anlayabilir. Bireyin anadilde çoğu zaman bilinçsizce edindiği bu bilgi *edinç*, dilin somut biçiminde kullanımı da *edim* olarak tanımlanır. Doğal dili anadili olarak öğrenen çocuk, o dilin kurallarını izleyecek ve o dilin kurallar dizgesini bulgulaması *edinç*, edindiği bilgileri somut kullanımlarda uygulaması ise *edimdir* (Sözer,E.,1983,s.5).

1.5. Dildeki Anlam Değişimleri -

Her şey gibi değişen dil, toplumsal bağlam ve süre içinde, değişir, gelişir ve sürekli yenilenir. Kısacası dil sürekli bir evrim geçirir (Vardar,B.,1998,s.119). Dilde anlam değişimlerini yaratan *toplumsal nedenler*dir. Bir dilsel topluluğun değişik çevrelerinde ortaya çıkan ayrımlaşma, o bireylerin uğraş alanlarına (*mesleklerle*) göre değişiklik gösterir, bu da dilde anlam değişimi yaratır. Kural olarak sözlüksel öğeler dar bir alandan geniş bir alana aktarıldığında anlamında genişleme, geniş bir çevreden dar bir çevreye geçerken anlamında daralma meydana gelir. **Vardar**'ın bize verdiği bu bilgileri *meslek dilleriyle* özdeşleştirirsek, bu dillerin ortak dil ile olan ilişkisini daha iyi anlamamıza ışık tutacaktır. Onun bu ifadesiyle anlatmak istediği, ortak dilin dil dizgesinden oluşturulan *meslek dili* dizgesinin, kendi alanı içinde kullanılabilmesi için, ortak dilin kavramlarının terim niteliğinde tek anlamlı, doğru ve açık olarak kendi dil dizgesinde kullanılması gerekliliğidir. *Meslek dilinden*

ortak dile aktarılan terimler, günlük dilde bizlerin de anlayabileceği ve sıkça kullandığımız *meslek terimleridir*. Diğer bir ifadeyle bu düzlemdeki anlam değişimleri *genelleşme (ortak dil)* ve *özelleşme (özel dil-meslek dilleri)* olarak belirtilebilir. Belli çevredeki veya *meslek* sahasında bireylerin ortak çalışmalarında kullandıkları nesneler ile ilgili kısaltma ve eksilteler vardır. İşte bunlar özel kullanım yaratarak, genel dildeki bazı öğelerin anlamını daraltırlar. Bunun zıttı durumda özel bir çevreden gelen sözlük birimleri ortak dile anlamlarını genişleterek geçerse *genelleşme* meydana gelir. (Vardar,B.,1998, s.125-126).

Fluck, ortak dilde de kullanılan, fakat konu alanına göre bir kavramın anlam değişimlerine örnek olarak *benzin* kavramını gösterir. Şöyle ki : *benzin* kavramına ortak dilde, argoda, kimyada, farmakolojide (ilaç sanayi), ticarete, motorlu taşıtta, işletmede, istatistikte, gıdada, ulaşım belirtkelerinde ve ordu gibi meslek sahalarındaki dile birbirinden farklı kullanım alanları ve anlamlar yüklenir (Fluck,H.R.,1996,s.35).

1.6. Dillerin Doğuşu ve Doğal dil Olarak Dil Ailelerinin Sınıflandırılması -

İletişim aracı olan dilin doğuşu insanların topluluklar halinde yaşamaya başladıkları tarih öncesi devirlerde doğmuştur. Ancak yüz binlerce yıl önce doğmuş olan *sözlü dil*'in doğuşunu açıklamak zor olmakla birlikte, dünya üzerinde *yapı* ve *köken* olarak iki kümede toplanan dillerin sayıları yaklaşık 3000 dolayındadır. Bu dillerin bazıları milyonlarca veya yüz binlerce insan tarafından konuşulurken, bazıları da sadece birkaç kişi tarafından kullanılmaktadır. Dillerin bu sınıflandırmasında ölçü, dillerin biçim ve yapı özellikleriyle akrabalık ilişkileridir. Buna göre diller ; *tek heceli(ayrıntlı) diller*, *bitişken (eklemlı)diller*, *bü-kümlü (çekimli)diller* olarak ayrılır.

Yaşayan diller arasında ses sistemi, biçim ve yapı, sözdizimi açısından yakınlık vardır. Dünya dilleri, aynı ana (kök) dilden türedikleri için birbirleriyle akraba sayılan dil aileleri köken bakımında şöyle sınıflandırılır ; *Ural-Altay dilleri*, *Him-Avrupa dilleri*, *Hami-Sami*

dilleri, Çin-Tibet dilleri,Kafkas dilleri ve Bantu dilleri'dir (Özkırımlı,A.,1994,s.14,29-30/ Vardar,B.,1998,s.151-156).

1.6.1. Anadili -

Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Özkırımlı,A.,1994,s.20). Bu tanıma göre, her toplumun kullandığı dile *anadili* diyebiliriz. Diğer ülkelerin dillerine baktığımızda *ana* sözcükleriyle oluşturulmuş kavramlar kullanılır. Sözgelimi Almanca'da *Muttersprache*, İngilizce'de *mother tongue*, Fransızca'da *langue mère*'dir. Günümüzde sayısı bilinmemekle birlikte 3000'in üzerinde dil, yani *anadili* olduğu öne sürülmektedir (Özkırımlı,A.,1994,s.20).

Geçmiş çağlarda yeryüzünün bir kesiminde yaşayan insanların ortak uzlaşmaya varması olanaksız olduğundan uzlaşma ancak küçük topluluklarda sağlanabilmiş, böylece değişik diller ortaya çıkmıştır. Diller de lehçelere ayrılmıştır. Bu yüzden bütün insanlar bir dil öğrenme yetisine sahip olarak, ancak her insan topluluğu *anadili* denilen özel bir dille konuşmaktadır. *Anadili* bireylerin yaşamının ilk yıllarında, öğrenme ya da grubun diğer üyelerini taklit etme yoluyla öğrendikleri dildir (Büyük Ansiklopedi,1991,s.260).

1.6.2. Ortak dil -

Ortak dil, *belli bir alana yayılmış lehçe veya ağızlardan birinin alanın tümünde kullanılmaya başlanması sonucu aldığı ad'dir* (Vardar,B.,1998,s.159). Bir dilin tarihsel gelişiminde, bir ülke veya ayrı alanlarda, toplumsal, siyasal, kültürel etkenlerle lehçe yada ağız denilen dil birliklerinin oluşması şeklinde açıklanabilir. Bu değişimlerin boyutu her ne olursa olsun, bir ülkede konuşulan lehçe ya da ağızlardan biri yaygınlaşarak o ülkenin bütününde kullanılan *ortak dil* durumuna gelir. Türkiye'de kullanılan ortak dile *İstanbul ağızı* veya *İstanbul Türkçesi* de denilmektedir (Özkırımlı,A.,1994, s.22/ Aksan,D.,1998,s.81).

Gökberk, *Değişen Dünya Değişen Dil* adlı kitabında dili ve ulusları kültür, uygarlık ve din bağlamında değerlendirirken her ulusal kültürün bütününde ve ayrı alanları içinde bir birlik elde edilmeye çalışıldığını, bu birleştirme çabası sonucu *ortak dil*in oluştuğunu belirtir. Ona göre *ortak dil*, o toplumun ortak malı olmakta ve o toplumun ruhunu yansıtmaktadır (Gökberk, M., 1997, s.84). Sosyal bir çevrede ve günlük hayatta kullandığımız kelime ve cümleler *ortak dil*'dir. Ancak bu dilin sınırlarını çizmek olası değildir (Kaplan, M., 1998, s.145).

Ortak dil içinde yer alan *Lehçe*, dilin o ülkenin değişik yörelerinde farklı söyleyiş, gramer ve sözlük bakımından değişiklik göstermesi biçimidir. *Lehçelerde* bir dilin genel gelişiminin yanısıra kendi içlerinde özel bir gelişim çizgisi izlemişlerdir. Türkçemizdeki lehçelere *Azerice*, *Türkmençe*, *Özbekçe* ve *Türkiye Türkçesi* örnek gösterilebilir.

Lehçe gibi ortak dilin içinde yer alan *Ağız*, bir ülkenin kullandığı genel lehçe içinde, çeşitli bölge ve kentlerindeki konuşma dilinde görülen farklı söyleyiş biçimine *ağız (şive)* denilmektedir. Türkiye Türkçesi lehçesi içinde *Konya* veya *Adana ağız*ı bu lehçe içinde görülen söyleyiş farkıdır (Özkırımlı, A., 1994, s.21-22).

1.6.3. Resmi dil -

Bir ülkede kullanılan lehçeler arasında bireyler tarafından en yaygın olarak kullanılan ve eğitilmiş bireylerin konuştuğu lehçe artık *saptanmış* bir lehçe veya buna diğer bir adıyla *ölçüt dil* de denilmektedir. İşte bu yaygın kullanılan lehçe o ülkenin aynı zamanda *resmi dil*idir. Örneğin İstanbul lehçesine dayanan Türkçe bugün ülkemizde *resmi dil (ölçüt dil)* sayıldığı için okullarda, radyo ve televizyonda bu dil kullanılmaktadır (Başkan, Ö., 1988, s.289).

1.6.4. Konuşma ve Yazı dili -

Dil, işaretler ve anlamlı ses birliklerinden oluşur, yani dili oluşturan en önemli araç ses'dir. İnsanların birbirlerini anlamak için sesli olarak konuştukları dile *konusma dili* denir. Bu dilin önemli özelliği kişiden kişiye, toplumda veya toplumun çeşitli kesimleri arasında farklılık göstermesi ses ve söyleyiş farklılığından kaynaklanır. Diğer tarafta konuşma sırasında bu eylemi mimik veya el-yüz hareketleriyle destekleriz. Günlük yaşantımızda dil kurallarına uymayı düşünmeden içimizden geldiği biçimde veya aklımıza geldiği şekilde konuşmamız dilimize doğallık katar.

Yazı dili ise konuşulan *ortak dilin* yazışmalarda kullanılması, bilim ve sanat eserlerinin bu ortak dille yazılması sonucu oluşan dildir. Konuşma dilinin aracı ses iken, yazı dilinin aracı ise *yazı*'dır ve konuşma dilinden çok sonra gelişmiştir. Yazı ve konuşma dili arasındaki fark yazılı anlatımda dil kurallarına uymanın zorunlu olmasıdır. Yazı dilindeki sözcükler arasındaki anlam ilişkileri, sözdizimi ve cümlelerde doğruluk, konuşma diline göre çok daha fazla önemlidir. Diğer tarafta dil yazıya döküldüğünde kalıcılık kazanır. Düşünce ve duygularımızı yazıya döktüğümüzde, yazılı olan şey bizim dışımızda, bizden ayrı olarak vücuda gelir. Halbuki konuşma dilinde bu kalıcılık yoktur. Bir şeyi anlatırken, ikinci kez aynı olayı bir öncekinden farklı biçimde dile getiririz. İkinci anlatımımız ilkinden daha farklı sözcük ve cümlelerle dile getirilecektir (Özkırımlı, A., 1994, s.23-24).

1.6.5. Yabancı dil -

Yabancı dil öğrenmeyle ilgili günümüzde çok yaygın kullanılan bir deyiş vardır : *Bir yabancı dili öğrenmek, o dilin dünyasını hatta kültürünü de öğrenmek'tir.* Birey ve toplumlar, gerek uluslararası bireysel, kurumsal, ulusal, ticaret, ekonomi, siyasi, bilim, eğitim, kültür, sanat alanında çeşitli biçimlerde karşılıklı haberleşmede, gerekse çoklu ilişkilerde iletişim kurulabilmesi için anadilin dışında uluslararası bir dilin öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır. Eski çağlarda latince, daha sonraki çağlarda Arapça ve Fransızca günümüzde ise ekonomik, siyasi ve ticari ilişkilerin paralelinde İngilizce uluslararası dil olarak kullanılır.

maktadır. Yabancı dilin insana yararı, kendi anadilinin dünyayı algılamasında ve düşünmesinde onu sınırlar. Yabancı dili öğrenme bireye değişik düşünebilme, olaylara farklı gözle bakabilmeyi kazandıracaktır. Tabii ki bireydeki gelişmeleri sadece yabancı dil öğrenmeye bağlamak akılcı olmamalıdır (Demircan,Ö., 1990, s.17-18).

1.6.6. Doğal diller ve Yapay diller -

Dil, değişik görünümler arzeden, bir soyutlamayla birbirinden ayrı olarak incelenebilecek karmaşık bir bütündür. Bazı bakımlardan evrensel, bazı bakımlardan ise belli şartlara bağlı özgül nitelikler taşıyan dil, bakış açıları ile inceleme yöntemlerine göre değişik biçimlerde değerlendirilebilir. Böyle bir karmaşık yapıya sahip olan dili insanoğlunun buluşları *doğal dillere* göre belirlenebilir, onun gerçekliği ve evrenselliği, çeşitliliği içinde açıklanmaya çalışılmaktadır (Vardar,B.,1998, s.11-12).

Doğal dil, insana özgü, sesli, çift eklemli bildirişim aracı'dır (Vardar,B.,1998,s.84). Genel dil olgusunun özel biçimi olan Türkçe, Almanca, İngilizce ve Fransızca gibi aklımıza gelebilecek birçok dil, hem lehçe ve ağızlarda (uzam), hem de uzamın belli bir diliminde halk dili, teklifsiz dil, yazı dili, şiir dili, argo, bireysel veya toplumsal nitelikli bildirişim araçlarıdır. *Doğal diller*, dillerin düzenine yön veren göstergesel yapılardır.

Başkan, insanın dildeki sözlü göstergeleri işlevsel olarak kullanmasıyla anlatımı gerçekleştirdiğini, sözlü olmayan göstergelerle kurulan bildirişimin de kendine özgü bir düzeyi olduğundan söz eder. Bunlara örnek olarak *hücre dilini*, *bilgisayar dilini*, *sinema dilini*, *felsefe dilini*, *yazın dilini*, *mektuplaşma dilini* gösterir (Başkan,Ö., 1988, s.355, 363 ,368, 375, 382,396).

Doğal dillere göre ikinci sırada sayılan ve görüntüden oluşan dillerin sayısı da pek az sayılmamakla beraber bu diller *yazı dili*, *resim dili*, *ışık dili*, *bayrak dili*, *trafik dili*, *matematik dili*, *bilgisayar dili*'dir. Ses, gürültü ve görüntü ileten işitsel ve görsel göstergeler *elektrik*, *radyo*, *televizyon dili*'dir (Demircan,Ö., 1990, s.13).

Yapay dil farklı dilleri konuşan bireyler arasında anlaşma sağlamak üzere doğal dil öğelerinden oluşturulan ve doğal dilin yukarıda belirttiğimiz niteliklerini taşımayan dil'dir. Bilinçli çabayla oluşturulmuş bu dilin türleri ; uluslararası yardımcı bildirişim aracı olarak yapılandırılmış *Volapük, Esperanto, Ido, Oksidental, Interlingua, çeşitli biçimsel diller ya da bilgisayar izlemeleme dilleri* bu türlere örnektir. Yapay dilin sayıları en az iki yüz kadar olduğu varsayılmaktadır (Vardar,B.,1998, s.226/ Vardar,B.,1998, s.148-149).

Eco, yapay dillerin oluşturulma gerekçesini kendi varsayımlarına göre üç nedene dayandırır. Bunlardan ilki, bu dillerde işlev ve yapı yönünden kusursuzluğu yaratmaktı, ki bu 17. ve 18. yüzyılda felsefi dillerde gerçekleştirilmeye çalışılmış, ikincisi evrensellik yönünden kusursuzluk yaratmaktı, bu da 19.yüzyılda ortaya atılan uluslararası dillerde gerçekleştirilmeye çalışılmış, üçüncüsü dilde kullanışlılık açısından kusursuzluk yaratmaktı. Skolas-tik dönemde *latince* yozlaşmadan kalan kahçı ve yapay bir dil olmanın yanında kilise ve üniversitenin de uluslararası diliydi. Ona göre, yapay diller aynı zamanda *yardımcı dil-ler'dir* (Eco,U.,1995,s.16,47,314). Yapay diller doğal dilden aldıkları dilsel dizgelerle, bi-limsel *meslek alanları* gelişirken doğal dilden uzaklaşmış ve her iki dil dizgesi alanlararası biçimde ortaya çıkmıştır (Hoffmann, L., 1985, s.64).

Ancak, **Arnzt** ve **Picht** doğal dilden *meslek dillerine* aktarılan kavramların doğal dil mi yoksa yapay dil mi olduğu hakkında kesin bir yargıya varılamadığını bildirmeleriyle bera-ber *meslek dillerinin* yapay dil olduğunu, ancak ortak dil olmadan de bu dillerin ortaya çı-kamayacağıın belirtirler (Arnzt,R.,Picht,H.,1991 s.21/Ströker,E.,1990,s.57). Bizde *meslek dillerini* sözcük, sözdizimi, edimbilimi, metinsel yönlerden ortak dilden bu nitelikleriyle ayrıldığı için onu yapay dil olarak kabul etmekteyiz.

Gerçekte, *doğal* veya *yapay dilin* yapısını incelerken, doğal dilin kuramlarına göre değerlendirilmelidir. Doğal dilin her anlatım düzlemindeki gösterge sistemi, ki bu doğal bir dilde bir sözlük, sesbilim ve sözdizimidir, dile getirmek istediğimiz kavramlar evrenini oluşturan bir içerik düzleminde meydana gelir. Bu düzlemin her biri biçim ve tözden oluşur. Doğal bir dilde *anlatım biçimi*, dilin sesbilim ve sözcük dağarcığından meydana gelir. Bu biçim vasıtasıyla değişik şekillerde *anlatım tözleri* üretebiliriz, bunlar her gün kullandı-

ğımız sözcükler veya okuduğumuz herhangi bir metin gibidir (Eco, U., 1995,s.33).

1.7. Özel diller -

Kullanımlarına göre diller *günlük dil, genel dil, özel alan dilleri ve meslek dilleri* şeklinde gruplanmaktadır (Demircan,Ö.,1990,s.13). Bunlar arasında yer alan ve konumuz bağlamındaki özel dillerin *meslek dilleri* ile ilişkisine yer vermeye çalışalım. Sosyolojide aynı ortak niteliklere sahip insan topluluklarına grup denilmektedir. Sözelimi bir elektrikçinin sanat grubu üyesi olmasını örnek gösterebiliriz. Özel diller, genel dilin toplumsal çevreye, yaş ve kültür düzeyine, *mesleklere* bağlı olarak kullanımı *grup dili* de denilen özel dillerin meydana gelmesine yol açmıştır. Bu dillere bir grubun *ortak dili* de denilebilir. Örneğin *doktorların*, genel olarak *bilim insanlarının* birbirleriyle konuşurken ya da bir rapor yazarken kullandıkları *özel dilleri* vardır. Aynı *durum kasa, marangoz, terzi, bankacı, sporcu, gazeteci, öğrenci, sanatçı*, gibi çeşitli *meslek grupları* için de söz konusudur. Bu yüzden ortak dilden farklı her *özel dilin kavram, terim ve deyimlerden* meydana gelen ayrı bir *sözlüğü* vardır. Özel diller grup ağırlıklıdır (Özkırımlı,A.,1994,s.24-25/Aksan,D.,1998,s.86/Lewandowski, Th.,1990, s.975/ Währig,G.,1986-87, s.1191/ König,W.,1978,s.133).

Toplumda aynı şeylere ilgi duyan, aynı kavramlara önem veren, bazı şeyleri kendine özgü dile getiren grupların başında *meslek grupları* gelmektedir. Buna *Hekim dili, denizci dili* daha birçok *meslek grupları* sayılabilir. *Hekimlerin* birçoğu yabancı öğelerden kurulu *ortak dili* kullanırlar. Bu *ortak dil hekimlikte* kullanılan *terim* ve bazıları da *bilgin sözcüklerinden* oluşur. Diğer *mesleklerde* olduğu şekilde *meslek insanlarının* alanlarındaki kavramlarla içiçe olmaları, zaman zaman bir hastaya hastalığını açıklamaları gerektiğinde adeta *meslektaş* ile konuşur gibi, *meslek alanının* kavramlarını kullanır. Sözelimi Almanca fizik, kimya alanında kullanılan terimlerin günlük dilde karşılıkları bulunduğu ve kullanıldığı için hekim dilinin anlaşılması daha kolay gibi algılanır. Diğer bir örneğimiz denizci dilinde kullanılan terimler *alabanda, siya, baştanbara* deniz ve rüzgarın durumunu ve gemiye ilişkin kavramları gösteren pek çok öğeyi içerir. Denizciler bunları günlük konuşmalarında kullandıkları gibi *meslek dışından* kişilerle konuştuklarında bu *mesleki terimleri* kullanırlar.

Üçüncü ve son örneğimiz *terzinin dilinde reglan, kloş, basen, kup* gibi birçoğunu anlamadığımız yabancı kökenli pek çok terim mevcuttur. Saydığımız bütün bu örnekler, aynı ortak dil içinde *meslek gruplarının* oluşturdukları dili, dilbilimciler *özel dil* veya *sosyolekt* olarak adlandırırlar (Aksan,D.,1998,s.87-88).

Dilin toplumsal bir kurum olduğu düşünülürse, içinde yaşanılan çevre bireyin dilini de etkiler. Bir köylüyle kentlinin, eğitim görmemiş bireyle eğitiminin kullandıkları dil aynı değildir. Söz ve söyleyiş farkı, sözcük seçimi, sözcük zenginliğinde önemli farklılıklar söz konusudur. Bunun yanında sözcüklere yüklenen anlam da değişir. Bu anlam değişmesi, tipi bir *özel dil* olan *argo*'da görülür.

Fransızca kökenli *argot* sözcüğü hakkında değişik görüşler öne sürülmektedir. XVI. yüzyılda ünlü serseri *Ragot*'un adından geldiği, *ragoter* (homurdanmak), *nargot* (asker kaçağı), *arguite* (konuşma inceliği), *argu* (kavga, çatışma) gibi sözcüklerden türediği yolunda çeşitli iddialar bulunmaktadır. *Argot* sözcüğünün ilk kullanılmaya başlanması 1628 yılına rastlar. Fransız akademisinin sözlüğüne girişi 1740 yılında olmuştur. Argo sözcüğünün en eski ve yaygın kullanımları *jargon*'dur. Daha sonraki yıllarda Fransızca'dan diğer Roman dillerine de geçmiştir. Argo, bir toplumsal sınıfın, bir *meslek grubunun* veya bir topluluk üyelerinin kullandıkları, genel dil sözcüklerine yeni anlamlar veya yeni sözcükler katarak oluşturulan *özel dil*'dir (Özkırımlı,A.,1994,s.25-26). Belli sanat gruplarının kullandıkları *meslek argolarına*, bir anlamda özel dil de denilmektedir (Lewandowski,Th.,1990,s.502). Ancak doktorların ve bilim insanlarının *mesleklerinde* kullandıkları dil argo değildir. Bilim dili *özel dil* olmakla beraber, argo sayılmaz. Fakat aynı *meslekten* olan bireylerin, aralarında bilim diliyle genel dil dışında argo denilebilecek bir dille konuşmaları olasıdır. Ancak argo denildiğinde *külhanbeyi dili* akla gelir. Argo'nun bir grameri yoktur. Anadil içinde sonradan türetilmiş bir *yardımcı dil* olarak kullanılır. Özde sözlü ve *doğal* bir dildir. Argo devamlı değişerek gelişen özel bir dil olmakla beraber, oluşumunun bazı ilkelere bağlanabileceği görülür. Sıfatlardan cins isim türetme, eski ve bölge dili sözlerinden yararlanma, genel dildeki sözcüklerin biçimlerini bozma, yabancı kökenli sözcük kullanma, sözcüklerin anlamlarını kaydırma ve değiştirme gibi ilkeleri vardır (Özkırımlı,A.,1994,s.25-26).

1.7.1. Terim ve Sözlükler -

Terimler bir bilim dalının özel kelimeleridir. Başka bir söyleyişle, bir bilim dalındaki ilgililer tarafından kullanılan, anlamları sınırlı ve tek olan, mecazi anlamlar içermeyen sözcüklerdir. Terimlerin önemli bir bölümü ortak dilde, gündelik dilde de kullanılmaktadır. Bu yönüyle terimleri *dar bir bilim çevresinde kalan terimler, gündelik dilde kullanılan terimler* diye ayırabiliriz. Bir bilim dalının terimleri tabii ki Türkçe olmayacaktır. Geçmişte ve içinde bulunduğumuz dönemde bazı istisnalar bir kenara bırakılırsa, genelde hep böyle olmuş, terimlerimiz, yabancı dillerden dilimize geçmiş sözlerden ibaret kalmıştır. Dili doğrudan etkileyen bu durum, yıllar boyu öğrenmeyi güçleştirmiş, rahatlıkla bilgi aktarmayı engellemiş ve pedagojik bakımdan çeşitli problemler yaratmıştır. Ancak, yine de bilim diliyle gündelik dili kesin çizgiyle ayırmak kolay olmaz. *Bir bilim dalının çok özel kelimeleri olabileceği gibi, yazı diline de aktarılmış, hatta yazı dilinden, gündelik dile alınmış terim haline getirilmiş sözler de olabilir.* Gündelik dile giremeyen, özellikle sosyoloji, mantık, dilbilimi, bilgisayar gibi gelişen bilim dallarının terimlerine karşılık ararken terim yapma ilkelelerine pek uyulmamıştır. Ortaya atılan bazı terimlerin çağrışımları zayıf olduğundan anlaşılır olmayı zorlaştırmıştır. Parantez içinde verilen latince, İngilizce veya Fransızca karşılıkları, anlamaya yardımcı olmuştur.

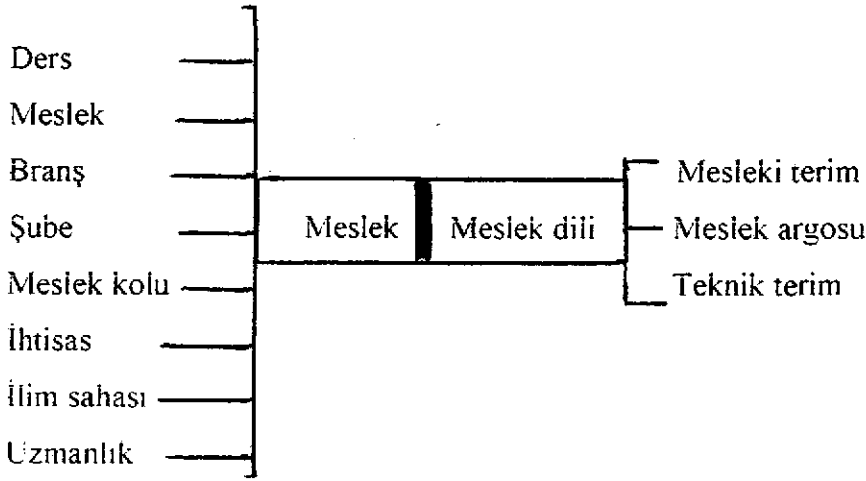
Görüldüğü gibi, terim, yazı dilini doğrudan etkilemekte, anlaşılır olmadığı sürece ifadeler kapalı kalmaktadır. Bu tarzda anlaşılması zor ifadeler ile ders kitaplarını kaleme almak, makale yazmak pek yarar sağlamayacaktır. Doğru ve yerinde terimlerin yaygınlaştırılması sağlanmadıkça düşüncelerin aktarılması kolay olmaz. Buna bir de dili iyi kullanamayan, dildeki incelikleri, kıvraklığı gözetmeyen bir tutum eklendiğinde ifadeler büsbütün sıkıcı ve zorlayıcı olacaktır. Terim kargaşası ve çıkmazı ülkemizde büyük boyutlara erişmiştir. Tutunmuş ve yaygınlaşma eğilimi göstermiş bir terimin yerine bir süre sonra bir başka terim ileri sürülmektedir. *Bilgisayar yerine bilgişler, iletişim yerine bildirişim* terimlerinin önerilmesi gibi durumlar sık görülmektedir (Zülfikar,H.,1985 s.60-63).

Her alanın, *bilim, teknik, sanat, zanaat, spor* gibi *meslek sahalarının terimleri* birbirinden çok farklıdır. Sözelimi yazında kullanılan *iğretileme, ayakkabıcılıkta fiyonta, kağıtçılıkta* kullanılan *kağıt terimi* bu alanda kullanılmasına rağmen *günlük dilde* de kullanılabilir. Diğer tarafta kullanım alanı genişleyen ve günlük yaşamda da kullanılan terimler, terim olma özelliğini kaybederek dilde kullanılan öteki sözcüklerle aynı duruma gelir. Örneğin *telefon, radyo, televizyon, uçak, tren* sözcükleri ilk ortaya çıktıkları dönemde terim niteliği taşıırken, günümüzde terim olmaktan çıkmış, bireyin günlük yaşamına girmiş onun sözvarlığı içinde yer almıştır. Ancak elektronik ile ilgili olan radyo ve televizyon yine birer terim olarak kullanılmaktadırlar. **Zülfikar**'ın da yukarıdaki ifadesiyle belirtildiği gibi terim kavramını kesin bir çizgiyle belirtme olanağı yoktur. Buna göre terimler nitelikleri itibariyle tekanlamlı, açık ve kesin ifadelerden oluşurlar (Aksan,D.,1998.s.40).

Terimlerle ilgili tutarsızlığın ve kargaşanın bir yanı da bilim dallarındaki terim birliğinin olmamasıdır. Terim arayışları yalnızca ülkemize özgü olmayan, gelişmiş ülkelerde de tartışılmaktadır. Yeni yeni ortaya çıkan bilim dallarının yüzlerce terime ihtiyacı vardır. Terimlerin doğru, az heceli, rahat söylenir olması içinde yer alan benzer seslerin tekrar edilmesi gerekir. Türetmeler yapılırken Türk dilinin kaynaklarına gidilmeli ve Türk dilinin mantığına göre türetmeler yapılmalıdır. Köklerin ve eklerin canlı olması şarttır. Terim, karşıladığı kavramı çağrıştıracak nitelikte olmalıdır. Benzeri ilkeler doğrultusunda oluşturulacak terimlerin de karşılıkları olabilecektir (Zülfikar,H.,1985.s.64).

Arnzt, Picht ve Fluck *meslek dillerinden* ortak dile geçmiş terimlerin toplumdaki bireyler tarafından zaman zaman anlaşılmadığına yada yanlış anlamalara yol açtığını, bu nedenle terimlerin yerinde kullanılmamaları halinde bireyler arası bildirişimsel sorunlar yarattığına dikkati çekerler (Arnzt, R.,Picht, H.,1991,s.20-21/Fluck,H.R.,1996 s.42).

Zülfikar'ın terimlerle ilgili yer verdiğimiz bu görüşleri çalışmamız boyunca Almanca terim *Fachsprache*'nin Türkçemizdeki karşılıklarını bulmada yaşadığımız sıkıntı bizi *meslek dili mi uzmanlık dili mi* biçiminde bu kavramlar bir ikileme düşürmüştür. Bu doğrultuda *Fachsprache*'nin Türkçemizde bulunan karşılıkları ;



(Wahrig, G., 1986, s. 87, 449/Özbalkan, N., 1997, s. 244/Denker, A.C., Davran, B., 1973, s. 87/Steuerwald, K., 1974, s. 207/Coşkun, H., 1998, s. 466).

Gökberk. Leibniz'in dil hakkındaki bir deyişini şöyle aktarır : *Her dilin kendine özgü öyle sözleri vardır ki, bunlar başka dillere çevrilemezler* demekle her dili bireysel bir varlık olarak kabul ettiğini dile getirmiştir. Diğer tarafta bu dil doğal ve uygulamalı sanatlar gerçeğini dile getirmek için kullanılmış. Almanların birçok sanat dalını yüzyıllarca işleyerek birçok dile geçmiş *teknik terimleri* bulunduğunu anlatmaktadır (Gökberk, M., 1995 s. 99).

Amaç ve niteliklerine göre çeşitli şekillerde hazırlanan sözlükler : tek dilli-çok-dilli sözlükler, abecesel-kavrama sözlükleri, genel sözlükler, lehçebilim sözlükleri, eşanlamlı-ters-anlamlı sözlükleri, yabancı öğeler sözlükleri, tarihsel sözlükler, kökenbilgisi sözlükleri, uzmanlık alanı sözlükleri (terim sözlükleri), argo.sözlükleri, deyim ve atasözü sözlükleri, anlatım-bilim sözlükleri, sanatçı ve metin sözlükleri, yanlış yerleşmiş öge sözlükleri gibi çok çeşitli türleri bulunmaktadır. Yukarıda saydığımız sözlük türleri arasında çalışma konumuz *uzmanlık alanı sözlükleri* denildiğinde aklımıza gelecek olan *terim sözlükleridir*. Dilde *sos-yolekt* denilen özellikle *mesleklerle* ilgili, belli grup veya kesimlerin dilini yansıtan sözlükler, belli sahanın bütün terimlerini bir arada toplar, eğitim ve bilimsel çalışmalarda yardımcı olur. Terim sözlükleri sadece terim niteliği taşıyan öğeleri içermektedir, bu terimlerin başka dillerdeki karşılıkları, tanım ve açıklamalarına yer verilmektedir. Terim sözlükleri Zooloji Terimleri Sözlüğü, Yöntembilim Terimleri Sözlüğü, Gökbilim Terimleri Sözlüğü, Hukuk Terimleri Sözlüğü, Tıp Terimleri Sözlüğü, Dilbilim Sözlüğü olarak çok sayıda terim

sözlükleri bulunmaktadır (Aksan,D., 1998, s.75-76,81).

1.8. Meslek dilleri ve Tanımı -

Bir kimsenin hayatını kazanmak, geçimini sağlamak için yaptığı işe ve mensubu olduğu çalışma alanına meslek denilmektedir (Kılıçlıoğlu,S.,Aras,N.,Devrim,H.,1980,s.658/ Sami, Ş.,1985,s.864). *Meslek ve sanat dilleri konu veya alan ağırlıklıdır. Meslek dilleri terimlerinin özgülleştirilmesi ile bilim ve uzmanlık dilleri oluşturulur, bu diller köken itibariyle yine meslek dilleridir, çünkü bilim ve uzmanlık özde meslek'tir* (König,W.,1978,s.133).

Çalışmamızın başladığı günlerde Sayın Demircan'la görüşmemiz sırasında kendisine *meslek ve uzmanlık dilini* nasıl tanımlayabileceğimizi sorduğumuzda bize *uzmanlık dilinin bilim diline daha yakın, ancak meslek dilinin bir üst kavramı olmakla beraber bu dillerin gerçek bir tanımları bulunmadığını, ancak yaklaşık olarak meslek dilini sözlü olarak şöyle tanımlamışlardır*:

Meslek dili, belirli bir mesleğin uygulanması sırasında kullanılan sözdizimi, sözcük yapısı biçimleri, sesletim ve dil işlevleri bakımından ortak dilden ayrılmayan, ancak kendine özel bir sözlüğü ile sözlüklerarası ilişkileri olan bir dildir (Demircan,Ö., Şubat,1999).

Fluck, *meslek dilleri* konusuna giriş yaparken, bu kavramının ilk bakışta bize anlaşılır gibi görüldüğünü, ancak ortak dile göre tanımlamak gerektiğinde *meslek* kavramı zanaat, teknik ve bilimin *meslek* kavramının içinde yer aldığını, bütün bu alanlar birbirlerinden farklı dil kullandıkları için genel ve kesin bir tanımının yapılma olasılığının olmayacağına değinir. Buna örnek olarak dilbiliminin *meslek dili* için iş dili, sanat dili, zanaat dili, grup dili, ikincil dil, özel dil ve yan dili gibi çok çeşitli tanımların kullanıldığını gösterir. Kısaca **Fluck**, *meslek dillerini* değişik biçimlerde tanımlamanın olasılığını vurgulamaya çalışmıştır (Fluck,H.R.,1996,s.11).

İlk defa 19. yüzyılda Avrupa'da dilbilimi çalışmaları yanında *meslek dilleri* ile ilgili çalışmalar avcılar ve öğrenciler gibi toplumsal sınıfların kullandıkları *meslek dilleri* ve *argo sözcüklerin* incelenmesine başlanmıştır (Hoffmann,L.,1985,s.16,21). *Bu alandaki araştırma*

çalışmalarının yoğunlaşması ve öğretime geçilmesi 70'li yıllara rastlar (Gnutzmann,C., 1988, s.108).

Fluck'a göre genel anlamda *meslek dilleri* kavramı *bir meslek sahasını içine alan, ortak dilin bir değişkesi olarak kendi bilgi, kavram ve formüllerini oluşturan ve meslek insanların birbirlerini anlamada ve bildirimsel gereksinimlerini yerine getirmelerini sağlayan dil* olduğunu söyler (Fluck,H.R.,1996,s.193-194). Onunla bu görüşü paylaşan Munsberg de bildirimsel-işlevsel, toplumsal, edimbilimsel veya metinsel alanların her birinin bakış açılarındaki farklılık onu tanımlamada güçlük yarattığını görüşlerine ekler (Fluck,H. R.,1996, s.11,193/ Munsberg,K.,1994, s.300).

Bu görüşlere ek olarak *meslek dilleriyle* ilgili yaklaşık da olsa her alanın kendine özgü farklı tanımları bulunmaktadır. Şöyle ki :

- Meslek dili, *bir sanat dalının mesleki ifadeleri*'dir (Wahrig, G.,1986-87, s.450).
- Meslek dili, *meslek insanların kendi alanlarında birbirlerini bildirimsel yoluyla anlamalarını sağlayan, ortak dil dizgesinden oluşturmuş sözcük dağarcığı ve standartların mesleki metinlerle güncelleştiren dil* (Hoffmann,L.,1985, s.34/ Fluck,H.R.,1996, s.14).
- Meslek dili, *meslek alanı ile sınırlı meslek insanların birbirlerini anlamaları için bildirimsel alanındaki dilsel araçlardan oluşan bir bütün* (Hoffmann,L.,1985,s.53/ Henrici, G., Riemer,C.,1994,s.301).
- Meslek dili, *bir sahadaki meslek insanların birbirlerini anlamalarını sağlayan araç* (Fluck, H.R.,1996,s.14).
- Ortak dile göre meslek dili *özel dil, yan dil, alt dil* (Hoffmann,L.,1985,s.48-49)'dir.
- Dilbilimine göre meslek dili, *iş dili, meslek dili, zanaat dili, grup dili, ikincil dil, özel dil, işlevsel dil (bildirimsel dili)* (Fluck, H.R.,1996,s.11,14).
- Terimbilimi için meslek dili, *meslek alanına dönük bildirimsel işlevsellik kazandıran tek anlamlı terimlerden oluşturulmuş dil* (Arnzt,R.,Picht,H.,1991, s.10).

Bütün bu bakış açıları ve tanımlar yaklaşık da olsa bize *meslek dillerinin* bir tanımı olduğunu gösterir, eğer *meslek dillerinin* tam bir tanımının olmadığını varsayarsak, onun alanları, dili ve terimleri, sistem ve formüllerini nasıl bir dizgeye dayandıracağımız ayrıca tartışılmalıdır. O halde *meslek dilinin* bir tanımı vardır. O da, *aynı meslek grubundaki meslek insanların birbirlerini anlamalarını sağlayan dilsel araç*'dır (Fluck,H.R.,1996, s.14).

Ayrıca **Fluck**, *meslek dillerini* sadece tanımlamayla yetinmez, onu kendi içinde üç katmana da ayırır. *Meslek dillerinin* en üst katmanı bilim ve kuram dilidir, yani bilim ve araştırmada kullanılan yazı dilinin kullanıldığı yer bilimsel metinlerdir. İkinci katmanda bizim günlük hayatta kullandığımız *meslek dilleri*'dir. Bu diller günlük konuşma dilimize karışmış grup veya özel dil biçimindedir. Üçüncü katmanını teknik ve endüstri sahalarında kullanılan *meslek dilleri* oluşturur, ki bunlar da kendi içlerinde *meslek alanlarına* göre farklılaşır (Fluck, H.R.,1996.s.21).

Her mesleğin kendine özgü kullandığı dilin özü, o alanın terimlerinden oluşturulmuştur. Bu terimlerin bilimsel alanda araştırma ve inceleme çalışmalarına *terimbilimi* denilmektedir. Verdiğimiz bu bilgi ışığında *terimbilimini* **Hoffmann**'ın nasıl tanımladığına değinmeye çalışalım. **Hoffmann**, terimbilimini : *her meslek sahasının kendine özgü sözcük dağarcığı* olarak tanımlar (Hoffmann,L.,1985.s.158)

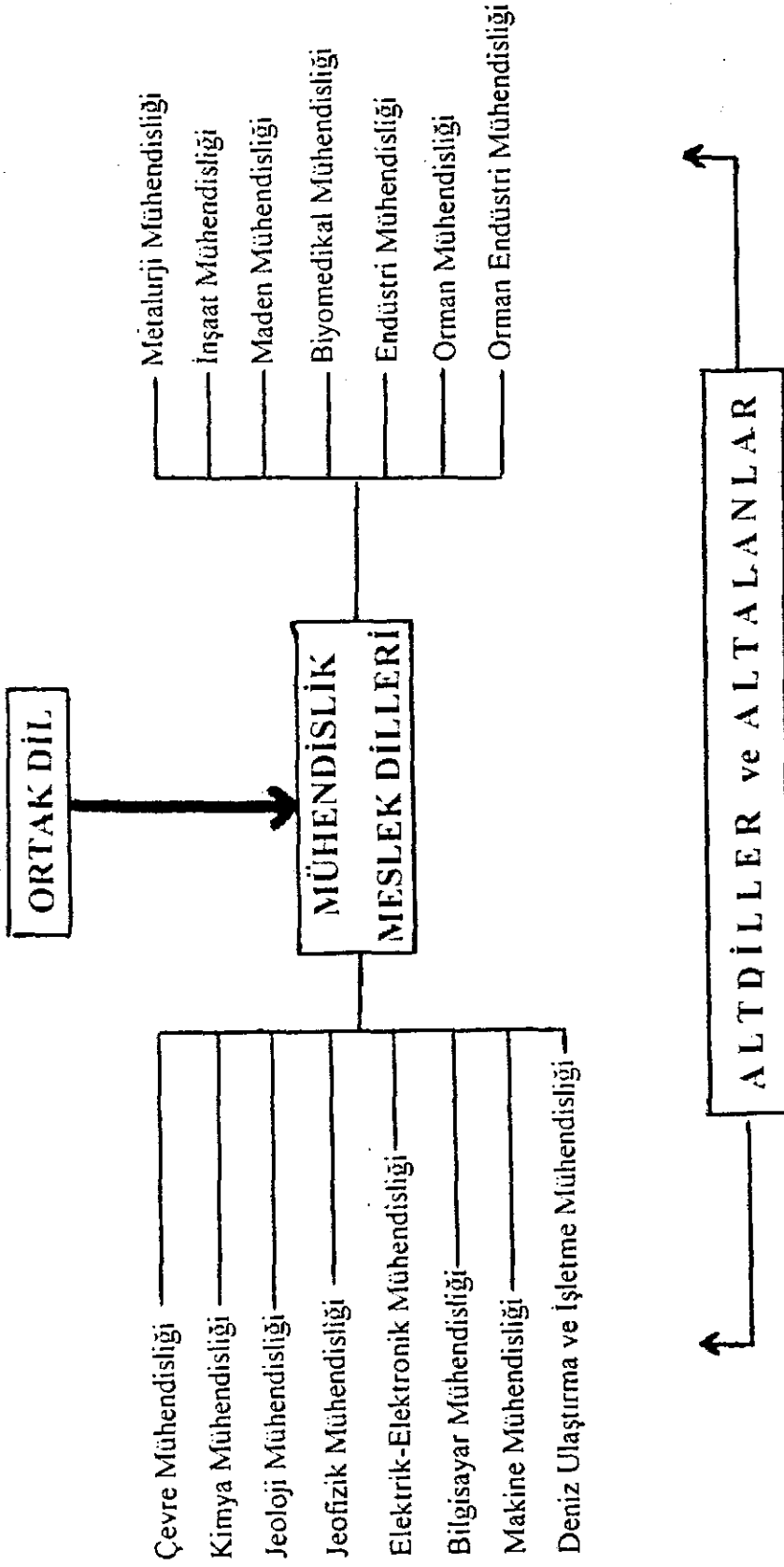
Terimbiliminin tarihsel çizgisine baktığımızda bilimsel *meslek dillerinin* kavram içeriklerine tekanlamlı, net, kesin nitelikler kazandırma çabaları antik çağdan beri devam etmektedir. Terimbilimi çalışmalarına ilk olarak 18.ve 19.yüzyılda tıp ve kimya terimlerinin incelenmesiyle başlanmıştır. O dönemde bu alanların terimleri latince ve yunanca idi. Ancak terimbilimini uluslararası standartlara ulaştırabilmek için bu alanlar ölü dillerden arındırılmalıydı. Daha sonraları bu iki dilin Esparato gibi yardımcı dil olarak yerini koruması amaçlandı (Fluck,H.R.,1996.s.111,125). Terimbilimi araştırma-inceleme çalışmaları tek bir devlet eliyle veya tek bir ulusun kendi dili çerçevesinde geliştirilemez. İlk olarak 1931 yılında **E.Wüster**'in yayınladığı *Teknikte Uluslararası Standartlar* adlı kitapla terimbilimi kuramsal anlamda önem kazanmaya başladı (Hoffmann,L.,1985,s.27).

1.8.1. Meslek dillerinin Ortak dil ile İlişkisi -

Ortak dil, *anadil*, *günlük konuşma dili*, *milli dil*, *ülke dili*, *müşterek dil*, *ölçüt dil*, *genel dil* şeklinde farklı kavramlarla nitelense de bütün bu kavramlar yine ortak dili ifade etmektedir. Daha önce de belirttiğimiz gibi ortak dil, *meslek dillerini* kendi dil dizgesinin *özel dili* veya *yan dili* kabul eder (Hoffmann, L., 1985, s.48-49). Ancak, *meslek dilleri* ortak dilden bağımsız değildir, her *meslek sahası* kendi terimlerini yine ortak dilden oluşturmaktadır. Oluşturulan bu terimler o *meslek sahasının* sözcük dağarcığıdır (Arnzt, R., Picht, H., 1991, s.10). Bütün bu dillerin her biri ortak dilin altdilleri olarak sınıflandırılır. Bunun için örnek seçtiğimiz İ.Ü. Mühendislik Fakültesinin alt alan ve altdilleri Şekil -1 'de gösterilmiştir.

Lewandowski, *meslek dillerini (özel diller) sanat dilleri* olarak da adlandırır. Bu dillerin *meslek ve sanatta* günlük dil, ortak dil veya ölçüt dil olarak nitelediğimiz dilden soyutlanıp o *meslek alanına* göre sözdizimi, sözcük dağarcığı, metinsel nitelikleri ve işlevsel dil özellikleriyle alanlara göre farklı kullanımlar sonucu ortak dil içerisinde gelişir ve bu alandaki terimler tekanlamlı, tam ve net anlaşma sağlayan bildirimsel bir bütündür. *Meslek dilleri* sözcük, sözdizim ve metin düzeyinde ortak özelliklere sahiptir, ancak bu dillerin bildirimleri birbirlerinden farklıdır (Fluck, H.R., 1996, s.60-109/ Hoffmann, L., 1985, s.48/ Gündoğdu, M., 1994, s.12-13).

Günümüzde *meslek sahası* kadar *meslek dillerinin* mevcudiyetine dikkati çeken **Arnzt ve Picht** e karşıt olarak (Arnzt, R., Picht, H., 1991 s.10) **Munsberg**, *meslek dillerinin* dizgesinde bulunan şekil, formül, sembol ve özel işaretlerin yapay dil olmayıp, doğal dil olduğunu savunur ve üniversite çevresinde veya bu çevrenin dışında kullanılan dilin bildirimdeki farklılığını verdiği bir örnekle pekiştirmeye çalışır. Şöyle ki : bilim sahasında profesörlerin kullandıkları *meslek diline bilim dili*, bu sahanın dışında kalan çevrede işgörenlerin kendi *mesleki* sahalarında ve bildirimde kullandıkları *dili sanat dili* olarak niteler (Munsberg, K., 1994, s.301).



Şekil 1 - (Bkz. Hoffmann, L., 1985, s. 50-51; Arızt, R., Picht, H., 1991, s. 17-18)

Lewandowski'ye göre ortak dilden türetilen *meslek dillerinin* dizgesindeki uzmanların kullandıkları anlaşılması zor sözcükler ortak dilden özel dil dizgesi ile sınırlandırılmış olsa da, bu dilleri ortak dil içinde kabul etmektedir. Bunlar hem ortak dil dizgesinde bir alt dizge hem de günlük dildir (Lewandowski,Th.,1990 s.293). Örneğin bir eczaneden ilaç almak istersek, o eczacının dilini bilmek zorundayız. Bu yüzden konuşma dilini kullanmak için ısrarcı olmamız bir şey ifade etmeyecektir. Diğer bilimlerde dilden soyutlanmış ifadeler, formüller, şemalar, grafikler, diyagramlar insanın bilgi alanına girmeye başlamıştır (Kaplan, M., 1998, s.132).Bu bölümde geniş boyutta ele almaya çalıştığımız *meslek dillerinin* Avrupa'daki gelişim süreci ile birlikte birkaç *meslek dilini* incelemeye çalışalım.

1.8.2. 14. Yüzyıldan Günümüze Meslek dillerinin Avurupa'da Gelişmesi -

14. yüzyıl öncesine kadar *meslek dillerinin* işbölümüne dayandığını bilmekteyiz. İlkel toplumlarda hekimlik, avcılık gibi *meslek sahasındaki* bireylerin kollektif çalışmaları o dönemde henüz gelişmediği için kendi yetenekleri ölçüsünde üretim yapabilmekteydiler. Balıkçılık ve çiftçilik en eski *meslek dilleri* olarak günümüzde halen yöresel ve bölgesel özelliklerini korumaktadır. Diğer *meslek* dalları şarapçılık, bağcılık, gemicilik ve demircilik terimlerinin latince olması günümüze grup veya bildirişim dili olarak aktarılamamasına neden olmuş, ortaçağı takiben endüstri devrimine kadar *meslek dilleri* ile ilgili zanaat loncası tuzükleri, protokoller ve sanat eserlerinin yanında daha birçok *meslek metinleri* bulunmuştur. Bu belgeler birbirlerinden farklı alanlara ait olduğu için aktarımları da birbirinden farklıdır. Hatta o dönemde *meslek dilleriyle* ilgili yazılı metin ve terimler saptanmasına rağmen, bunlar günümüze aktarılamamıştır. Aynı çağda kimya, tıp, felsefe, psikoloji, hukuk gibi bilimsel ve kuramsal bilim dilleri metinlere aktarılmış ve bunların kesin, tam ve net ifadeleri içermeleri amaçlanmıştır. Bu gelişmeleri takiben 18.yüzyıla kadar latince olan *meslek dillerini* bu ölü dilden arındırmak için yeni terim çalışmalarının böylece temelleri atılmış oldu. O günden günümüze uzanan *meslek alanları* ancak 18. ve 19. yüzyılda endüstri devrimiyle başlayan teknik gelişmelerle doğa bilimleri gibi daha pek çok yeni *meslek sahasının* açılmasına ve uluslararası düzeye ulaşma zemini hazırladı (Fluck, H.R., 1996 ,s.27-31/

Gündoğdu,M.,1994,s.8).20.yüzyıla gelindiğinde *meslek alanlarının* çeşitlenmesi sonucu diller, teknik ve bilim dili olarak ayrılmış, *meslek dillerinin* bu derece hızlı gelişmesi karşısında, aynı şey ortak dil için söylenememektedir, çünkü ortak dil *sözlüğü meslek dillerine* göre daha çabuk gelişir, fakat gelişen bu sözlüklerin kısa süre sonra kullanım alışkanlığını kaybetmesi ortak dildeki sözlüklerin yerini yeni sözcüklere bırakmasından kaynaklanmaktadır. Bundan başka *meslek dilleri* uluslararası standartlara ulaşmış, boyut ve etkileri konuşma ve düşünce dünyamıza girmiştir (Fluck,H.R.,1996,s.32).

Daha önceki bölümlerde belirttiğimiz gibi *meslek alanlarının* çeşitlenmesi sonucu her alan kendine özgü dilsel dizgelerini oluşturmuştur. Ancak çalışmamız içine bütün alanları alamayacağımız için bunlar arasından *borsa dili, madencilik dili, balıkçılık dili* gibi bazılarına kısa da olsa aşağıda değinmeye çalışalım.

14. ve 15.yüzyılları arasında ortaya çıkan *borsa dili*, yazılı ve sözlü dilden oluşan karma bir dizgeye sahiptir. Bu kavramlar gerçek anlamları ile ifade edilir. O dönemde para ve eşya borsası dükkanlarda sözlü dil ile yapılır, sözleşme kapanış puanlarına göre düzenlenirdi. Kur ve puanlardan oluşan borsa ticareti günün piyasa koşullarını yansıtır. Günümüze kadar önemini hiç kaybetmeyen *borsa dili, meslek dergilerinde*, günlük gazetelerin ekonomi sayfalarındaki borsa haberleriyle, uzmanlarının günlük yorum ve tahminleriyle geniş kitlelere ulaşmayı hedefler.

Madencilik dili nin diğer bir adı da teknik üretim dilidir. Teknolojideki muazzam yenilikler teknik dilindeki terimleri zenginleştirmiştir. Teknik dili, uygulamalı gözlem ve deneylerini doğal şartlar altında yaparak, üretimde kullanılacak iş parçalarını bu uygulama sonuçlarına göre isimlendirir. Bu dile *teknik dili* diyebilmemiz için uygulama ortamlarının gerçeğe yakın doğal ortamlar olması gerekir. Ayrıca, bu dile *atelye dili* veya *işyeri dili* de denilmektedir.

Balıkçılık mesleği nehir ve kıyı balıkçılığı olmak üzere iki türdür. Bu dil daha çok yerel ve bölgesel, sözlü ve lehçe ağırlıklıdır. Son 20-30 yıldan bu yana dilin değişerek gelişmesi

yeni nesil balıkçıların bu alana eğilim göstermelerine ve eğitimde yeni düzenlemelere gidilmesine yol açmıştır. Bu *alanının* terimleri yerel ve bölgeselliği aşarak *meslek dili* standartlarına ulaşmıştır.

İşletme dili terimlerinin bir kısmı hukuk dili terimlerinden diğer bir kısmı ise günlük terimlerden aktarımıyla oluşmuştur. İşletme dilinde kullanılan adların akıcı olması, kavram içeriğinin tek anlam taşıması için ortak dilin sözcükleri kavramlara dönüştürülmüş ve kendi dil dizgesine göre sınırlandırılmıştır. Ayrıca akıcılığı sağlamak amacıyla kendi alanının kavramlarından oluşan yeni bir dizge yaratılmıştır.

Dilbilimi dili bilimsel bir meslek dalıdır, araştırma ve inceleme çalışmaları dili konuları. Bu alanın nesne ağırlıklı bildirişimine *üstdil (Metasprache)* denilmekte, terimbilimi alanındaki inceleme çalışmaları uluslararası standartlardadır.

Kimya dili, bilim dili olmakla birlikte diğer meslek dillerinden aldığı terimlerle karma bir terminolojiye sahiptir. Bu alandaki terimlerin çokluğu kimya dilini terminolojiler yığını şeklinde nitelendirilmesine neden olmaktadır. Kimya dilinin içinde yer alan fizik kimyası, biyokimya ve jeodezi kimyası terimleri, semboller, formüller, kimyasal bileşikler, botanik ve zooloji terimleri ile uluslararası niteliktedir.

Fizik dilinin dizgesi kimya dili ile benzerlik gösterir. Günümüzün modern fiziği klasik fiziğe karşılık deneylerini bizzat doğanın içine girerek gerçek doğrulara ulaşma şansına sahiptir, bu yönü onu klasik fizikten farklı kılar. Fizik dilinin doğruluğu matematiksel formüllerinden anlaşılır, fakat bu alanda bilgiyi kavrayabilmek için dilin kaçınılmaz bir araç olduğu kabul edilir, çünkü formül veya betimlemeler ancak dilsel öğelerle anlamlaşacaktır. Bu dile göre formüller bilgilerin görsel biçimde algılanmasını sağlar.

Tıp dili, kendi sahası içine giren fizik, kimya, biyokimya, psikoloji gibi altalanları vardır. Tıbbın temel bilimleri anatomi, psikoloji ve cerrahi gibi bilim dallarının terimleri latince ve yunancadır. 18. yüzyıla kadar latince olan *meslek dillerinin* günümüzdeki uygulama-

malarda güçlük yarattığı gerekçesiyle bu diller kaldırılmış, ancak günümüz üniversitelerinin temel bilimleri derslerinde terimbilimi çalışmaları için halen kullanılmaktadır. Bu dillerin sadece temel bilimlerde okutulmakla latincenin uluslararası tıp terimbilimi olarak yerini koruması amaçlanmaktadır.

Tiyatro dili, seyircisini etkilerken gayri ciddi, sıradışı, samimi ve ona kendisini kendi yarattığı ifadeleriyle sunar. Tiyatro dünyası günlük yaşamla bağdaşmayan nitelikleri oyun aracılığı ile aktarır. Tiyatro dili, sahne sanatı, bale, müzikli gösteri, tiyatro organizasyonu, sahne teknikleri gibi altalanlara ayrılır. Tiyatro dilinin terimleri Fransızca, İngilizce ve İtalyanca'dan alıntı sözcüklerden oluşmaktadır (Fluck.H.R.,1996,s.60-64,69,72,80,83,87, 91-92,98).

Buraya kadar verdiğimiz *meslek dilleri* hakkındaki bilgiler paralelinde onun hangi kriterlerle *uzmanlık dillerinden* ayrıldığını incelemeyi amaçladık.

1.8.3. Meslek dilinde Uzmanlaşma -

Yukarıda değindiğimiz ve çeşitli tanımlarına yer verdiğimiz *meslek dillerinden* başka *uzmanlık dilleri* hakkında bilgi edinmek amacıyla görüşlerine başvurduğumuz Sayın **Demircan**' *uzmanlık dilleri* 'nin *meslek dillerinin* bir üst kavramı olduğunu belirtmiş, bundan başka konuyla ilgili araştırmamızda günlük gazeteler periyodik olarak tarafımızdan izlenmiş ve *uzmanlık dilleri* hakkında tek elde edebildiğimiz yazılı kaynak ise **Ströker**'in kitabı olmuştur. Bu kaynağa başvurmadaki amacımız *meslek* ve *uzmanlık dilleri* arasındaki sınırı belirlemektir. Bunun için **Ströker** *bilim* ve *uzmanlık dillerini* karşılaştırmalı örneklerle ifade etmeye çalışmıştır. Şöyle ki ;

Uzmanlık dilleri başkalaşarak, kendilerine özel dilsel yapılara kadar çeşitli sistemlere dayalı bir basamaklandırma (*uzmanlaşma*) gösterir. *Uzmanlık dillerinin* bilim dili ile ilişkisi sınırlı olmasının nedeni, bilim dilinin doğal dil olmayıp, ancak doğal dil olmaksızın bilim dili haline gelemeyeceğini anlatırken *uzmanlık dillerinin*, birkaç *uzmanlık terimi* ile zenginleştirilmiş doğal dilin en alt sınırından başlayarak formel dillere dönüşürken içeriği de tamamen başkalaşarak kendine özgü dilsel yapılara dönüşür ve her bir sistem kendi içinde

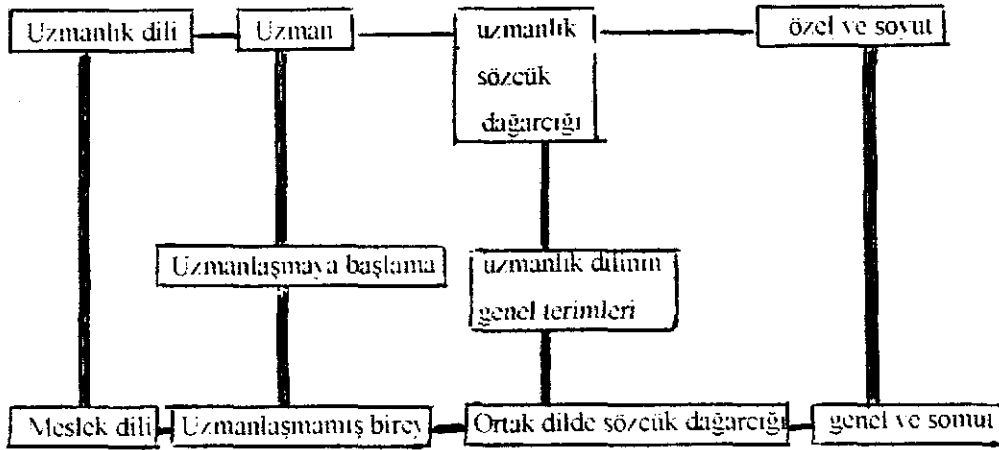
basamaklarına gösterir. *Uzmanlık dilleri* bilim diliyle sınırlı da olsa ilişkilidir. Ancak bilim dili doğal dil değildir. Formel işaretlerin kullanımı, belli kurallara göre birleştirilmesi ve dönüştürülmesi doğal dil sistemiyle oluşturulmaktadır. Çünkü bizim doğal, gündelik dilimiz formel sistemlerin yerine getiremediği bir dizi işlevle doludur ve formel sistemlerin anlamlandırılmasında ona başvurmanız gerekmektedir. Çünkü formel sistemler, temel nitelikleri itibarıyla birer sentaktik sistemdir veya bir başka deyişle kalküldürler. Kalküller, *doğal dili formel dile dönüştürmedir*. Böyle bir kalkül henüz yorumlanmamış bir kalküldür. Bilim kuramcısı bu terimi kullanırken, bir formel sistemin işaretlerinin bu şekilde hiç bir anlamları olmadığını, yani bu formel işaretler bir deneyim ve gerçeklik içermedikleri gibi, bunlarla deneyimsel bilgi de elde edilemez (Ströker, E., 1990, s.57-58).

Uzmanlık dilleri hakkında buraya kadar verdiğimiz bilgiler bağlamında hangi bireyleri *uzman* olarak niteleyebileceğimizi ve *uzmanlık* 'ın hangi kriterde yer alabileceğini, buna bağlı olarak *uzmanlık terimlerinin* nasıl oluştuğuna araştırmamızda tanım ve örneklerine yer vermeye çalışalım.

Uzman, eski Türkçe'de *usta-becerikli*'den *uz-man*. Yeni kullanımda kendine özel olarak bir çalışma alanına veren kimse (Kılıçlıoğlu, S., Aras, N., Devrim, H., 1980, s.464) veya *bütün çalışmalarını belli bir alana ve o alanda yüksek kabiliyet, görüş ve bilgisi olan kimse* (Sami, Ş., 1985, s.547) Belli bir sahada uzmanlaşmış kişi. Örn. *İç Hastalıklar uzmanı* (Wahrig, G., 1986-87, s.1201).

Uzmanlık, uzman olma hali veya ihtisas bir kimsenin çalışmalarını bir iş, fen, bilim ve sanat dalı üzerine yöneltilip, yalnız o işle uğraşması (Sami, Ş., 1985, s.547) ve kamu ajanları arasında, öğrenim ve yetiştirme şartları bakımından belirli nitelikleri kazanmış, bu sebeple de kısmen farklı bir statüden yararlanabilen kimseyi ifade eder. Türkiye'de *uzmanlık lisansı* öğretimi üstünde doktora yapılmasıyla elde edilir. Tıpta ihtisas adı verilen doktora genellikle üniversite ve yükseköğretim kurumlarında yapılır (Kılıçlıoğlu, S., Aras, N., Devrim, H., 1980, s.464). Aynı kavramı **Steuerwald** Almanca'da *Spezialistentum* şeklinde belirtmiştir (Steuerwald, K., 1974, s.678). Araştırmamız sürecinde kaynaklarına başvurduğumuz **Wahrig ve Hoffmann** uzmanlaşma kavramını *bir meslek insanının kendine meslek sahası olarak seçtiği konuda öğrenimini derinleştirmesi* biçiminde tanımlamaktadırlar (Wahrig, G., 1986-87, s.1201/Hoffmann, L., 1985, s.49-50).

Buna göre, *uzmanlık dili* kavramının özü *meslek dilinin* kendi içinde basamaklandırılması, kısaca bilgilerin genelden özele doğru soyutlaşmasıyla oluşur. Bireyin *meslekte uzmanlaşma* düzeyine ulaşınca kadar genel *meslek bilgilerini* geliştirip ve bilgi sürecini tamamlaması anlaşılır. Bireyin, ortak dilden başlayarak *uzmanlık* düzeyindeki bilgilere vakıf olabilmesi için somut ve genel bilgilerden soyut ve özele bilgilere doğru ilerlemesi *uzmanlık* düzeyine ulaşmanın basamaklarıdır (Hoffmann, L., 1985, s. 65, 67, 68, 70/ Arnzt, R, Picht, H., 1991, s. 18/ Fluck, H. R., 1996, s. 19). *Meslek* sahalarındaki bireylerin bu basamakta kullandıkları dil *uzmanlık terimlerinden* meydana gelir.



Uzmanlık terimleri, keyfi olarak uzlaşılan ve öznel arası anlaşılabilirliğe yüksek ölçüde yardımcı olan yapma şeyler (yapay dil) olduğunu vurgulayan Ströker'e göre, bu terimler her ne kadar bu nitelikleriyle kullanıma elverişli hale getirilseler de, bunlar doğal dilden oluşturulmuş ve ona bağımlı şeylerdir. Bu olgu matematik ve mantık için de geçerlidir, çünkü bu dillerin imledikleri gerçek şeyler olmayıp, deneyim hakkında bir şey ifade etmedikleri için, bunlarla hiçbir deneysel bilgi edinme olanağı olmaz ve formel işaretler sistemi içinde kabul edildikleri için de birer dil olarak kabul edilemezler. *Uzmanlık terimlerinin* oluşturulması ve kullanılması, sayılarının saptanması, kullanım kuralları doğal dil ortamından oluşmaktadır. Hatta formel işaretlerin anlamlandırılmasında bile doğal dilden yararlanılır. Doğal dil nesne dili olmakla kalmaz, o kendi içinde konuşmayı olanaklı kılan *meta-dil* olarak bu dille formel sistemler üzerine konuşmayı da sağlar (Ströker, E., 1989, s. 56-57).

Bundan başka, Fluck da Fachsprachen adlı kitabında *uzmanlık terimleri* için Türkçemize karşılık gelen *Spezialvokabulare* terimini kullanmıştır (Fluck,H.R.,1996, s.42).

1.9. Ortak dil -Kültür dili ve Bilimsel Terimler -

Bilim dili, ortak dil ve günlük konuşma dilinden farklıdır. Kültür dili olarak felsefe, sosyoloji, psikoloji ve sanatı sayabiliriz. *Bilim dili* ise matematik, fizik, kimya gibi pozitif bilimlerdir. İçinde yaşadığımız bilim ve teknik çağında, aynı *meslek grubunda* çalışanlar, günlük konuşmalarında doğal olarak *ihtisas sahalarının terimlerini* kullanmaktadırlar. Kullanılan bu terimlerin bir kısmı edebiyat ve kültür diline, hatta günlük konuşma diline bile yansımıştır. Bilim ve teknik ortak kültüre hakim olduğu sürece, bilimsel terimler ortak kültür diline karışacaktır (Kaplan, M.,1998,s.146).

Bilim dili, bazı kavramlarını ortak dilden alsa bile bu alanda kavramların anlamı değişir. Tek bir *bilim dili* yoktur. Her bilimin kendine özgü terim ve işaretlerden oluşan bir dili vardır. *Tıp bilimcisi, hukukçunun, kimya bilimcisi, coğrafyacının* kullandığı bir çok terimi bilmez. Bir *bilim insanı* ancak kendi *ihtisas sahası* ile ilgili terimleri bilir ve anlar. Bilimsel sahada kullanılan terimler *meslek dillerinde* olduğu gibi açık, seçik, kesin ve tekanlamlıdır. Günlük ve ortak dilde kelimelerin çokanlamlı olması yüzünden bilim insanlarını fizik ve kimya formüllerinde olduğu gibi bir takım sembol ve işaretleri kullanmaya yöneltir. Bu sistemler uluslararası düzeydedir (Kaplan,M.,1998,s.152). Bilim gözleme dayalıdır. Gözlem bilim insanının neyi, nasıl, niçin sorularını sormasıyla kuramsallığa yöneltir. Bilimde basitçe genel varsayımların ifade edildiği *günlük dil*, bilimde ancak belli sınıra kadar kullanım alanı bulabilir, nasıl ki araçlarla yapılabilen genel gözlemden ölçülebilen gözlemlere geçilirken *günlük dil* kullanılamıyorsa, bilim için de aynı şey geçerlidir (Ströker.E.,1989,s.35-36,53).

Son yıllarda ve özellikle de Fransa'da uygulamalı dilbiliminin *özel uzmanlık dalları ile bilim ve uygulama alanlarına* yönelik genel dilde kullanılan terimleri düzenleme ve standartlaştırma çalışmaları bu alanda önemli bir görev haline gelmiştir. Bir *uzmanlık dalında*

kullanılan terimbiliminin sınırlarını belirleme, tekanlamlı, özel nitelikli sözcük birimlerini inceleme ve yeni terimleri yaratmaya dönük ilkeleri belirleme, terim içeriklerini saptama, buna bağlı olarak yeni öğeleri ortaya koyma gibi görevleri yerine getirir (Vardar, B., 1998, s.169).

Çalışmamızın başından bu yana araştırma konumuzla ilişkili Almanca *Fachsprache* kavramı için *meslek dili* kavramını hangi nedenlerle kullandığımıza açıklık kazandırmaya çalışalım. Anadilimizde incelediğimiz yazılı birçok materyalde *uzmanlık dili* kavramı yerine daha çok *meslek* kavramının kullanıldığını saptadık. Bu bulgularımız *uzmanlık dillerinin* olmadığını veya onu reddettiğimiz anlamına gelmemelidir. Günümüz iş dünyasını izlediğimizde *uzmanlık* yerine *profesyonellik*, *uzman* yerine *profesyonel* kavramının sıkça kullanıldığı fark edilebilecektir. Diğer tarafta *uzmanlık* kavramının arka planında *meslekte kazanılmış deneyim, bilgi birikimi ve yaşamı* bulunur. Yabancı kaynakları incelediğimizde *Fachsprache* kavramı genel anlamda bütün *meslekleri* içine almaktadır, bu *meslekler* zanaatkarlık, odacılık, balıkçılık, mühendislik, teknikerlik, bilim insanlığı, gazetecilik, hukukçuluk, kimyagerlik, çevirmenlik veya dilmaçlık gibi aklımıza gelebilecek pek çok *meslek dalını* içine almaktadır. Bütün bu alanların kullandıkları diller *uzmanlık dilleri* olmadığı gibi, bu alanlar *uzmanlık alanları* da değildir, tersine bunlar birer *meslek*'dir. Ayrıca her birey *uzmanlaşmak* istemeyeceği gibi yukarıda saydığımız nitelikleri taşımayan *meslek insanını uzman* olarak nitelememiz sanırız büyük bir ikilem yaratacaktır. Sözelimi halk dilinde kimi insanlar için kullandığımız kaba bir tabir vardır : " *Bu adam insanı sarrafıdır, insanın gözüne bakınca onun ne mal olduğunu anlar* " ifadesi o adamın birçok insanla içiçe yaşayarak yıllarca yaşadığı deneyimlerle insanı çok iyi tanıyabilen *uzman* olduğu anlaşılır, yani sarraf kavramı gerçek anlamının dışında *çok iyi bilen ve uzman* kavramıyla örtüşür. Bu örnekten anlayacağımız gibi *uzman diye niteleyeceğimiz birey bir şeyi veya konuyu çok iyi bilen*' dir.

Buraya kadar anlatılanlarla *uzmanlık dilleri, meslek dillerinin* bir üst kavramı olarak, bireyin bilgilerinde derinleşme, becerilerinde profesyonelliğe özgü nitelikleri kazanması gerektiğini vurgulamaya çalıştık. Bu bilgilerden yola çıktığımızda ve konumuzu bu bağlamda Veteriner Fakültesi öğrencilerine getirirsek, öğrencilerimiz her ne kadar anatomi, fizyo-

loji, kimya, biyokimya gibi bilimsel *mesleki* konuları öğrenseler de sonuç itibariyle öğrendikleri bu konular onların *meslekleri* içinde bütünün birer parçalarıdır. Kaldı ki biz Türkiye gerçeklerini de gözardı etmemeliyiz. Şayet konuyu Batı ülkelerine getirirsek, Avrupa toplumunun eğitim yapısında, hatta çalışmamızın eğitim bölümünde özellikle yer verdiğimiz **Marshall'ın** anadilde eğitimle ilgili önerilerine değinirken orta dereceli okullarda eğitimle bilgileri derinleştirilmesinin amaçlandığından bahseder, derinleşme kavramı *uzmanlığa* atılan ilk adımdır. Ancak verilecek böyle bir eğitimde öğrencilerin bilgi düzeyleri asla ve asla gözden kaçırılmamalıdır. Hatta bunun için verebileceğimiz en somut örnek **Eruz, Maden ve Gündoğdu'nun** araştırma çalışmalarında yabancı dildeki eğitim etkinliklerine ve öğrencilerin içinde bulundukları koşullara temas ederken, öğrencilerin bilgi düzeyindeki düşüklüğü de dile getirirken görüşlerinde haklıdırlar, ancak bütün bunların ardından *uzmanlık dilinde* eğitim sürecindeki etkinliklerinden bahsederler. İşte bizim çalışmamız boyunca parmak basmaya çalıştığımız husus da budur.

Öğrencilerimizin anadildeki bilgilerini bile tam anlamıyla kazanamadıklarını biz öğretmenler her fırsatta dile getirdiğimiz bilgi ve deneyimlerimizden bilmekteyiz. Öyleyse bu bilgi ve becerileri yabancı dilde *uzmanlık dili* adı altında nasıl öğretebileceğimiz de ayrıca tartışılmalıdır. Diğer tarafta *uzmanlığın* deneyime dayalı olduğunu daha önce de belirtmiştik. Kısacası *uzmanlık öğretilemeyen, ancak meslek yaşamındaki deneyimlerle kazanılan bir süreç* 'tir. Bir öğretim kurumunda birey her ne kadar *meslek* alanıyla ilgili kuramsal bilgi edinmiş olsa da, o birey kendi *mesleğini* icra etmeye başlamasından itibaren sahasıyla ilgili edineceği bilgileri elde etmek üzere çeşitli yazılı kaynaklara başvurarak bilgilerini derinleştirerek yada *meslekte* yaşantı sonucu edineceği deneyimler, katılacağı toplantılar, paneller, sempozyum ve seminerler ona *meslekte uzmanlaşmanın* yolunu açacaktır. Yükseköğrenimini tamamlamış bireyin Lisansüstü, yani Yüksek lisans veya doktora gibi *meslekte uzmanlaşma* öğretim düzenlemelerine katılmakla kendi alanında *uzmanlaşma* sürecini başlatmış olur. Eğer bizler yükseköğretim kurumlarında *uzmanlık dili* ile öğretim yaparsak, o zaman *uzman* yetiştirmemiz gerekecektir, o halde Yüksek lisans veya doktora yapmış bireye verilecek *uzman* sıfatının hangi kriterde olacağı bu bir yaklaşıma göre belirsizleşir ve tartışılır. Hepimizin bildiği üzere 70'li yıllarda inşa edilen İstanbul'daki Boğaziçi köprüsü Türk

mühendisler yerine *Japon uzman mühendisler* tarafından yapılmıştır, çünkü o dönemde şehir planlama alanında ülkemizde yetişmiş *uzman mühendisler* yoktu, fakat ülkemizin küçük bir kasabasında inşa edilecek asma bir köprü için *uzman mühendisin* Japonya' dan gelmesi gerekmeyecek, alanında *uzman olmayan* bir mühendis tarafından yapılabilecektir. Bir başka örneğimiz *Tıpta uzmanlık Sınavı*, doktor veya hekim sıfatını alan bireyler istedikleri takdirde bu sınava girer ve başardığı durumda belirli Tıp biliminde *uzmanlaşır*lar ve İç Hastalıkları *Uzmanı*, Kulak-Burun-Boğaz *Uzmanı*, Sinir Hastalıkları *Uzmanı* gibi çeşitli dallarda *uzman* sıfatı kazanılabilmektedirler (Akman,T.,1980,s.5). Sonuç olarak uzmanlıkla ilgili söyleyebileceğimiz son söz içinde yaşadığımız yüzyıl *uzmanlık çağı* olmakla birlikte, *uzmanlık deneyim ve birikim yoluyla bireyin meslekte hak kazandığı bir statü, bir aşama'dır*.

Konumuz bağlamında dilin bir toplumdaki önemini ünlü düşünür **Konfiçyüz**'ün bir meclis toplantısındaki konuşmasıyla sürdürelim. Kendisine, o ülkenin yöneticisi olduğu durumda ne yapmak istediği sorulmuş “ *kuşkusuz dili düzeltirim* ” şeklinde yanıtlamıştır. Bu ifade karşısında şaşkınlıklarını gizleyemeyen dinleyiciler nedenini sorduklarında, gerekçelerini : *eğer dilde bozukluk varsa, söylenen şey söylenmek istenileni (anlamı) anlatmaz, eğer söylenen, istenen anlamı yansıtmazsa, yapılması istenilen şey de yapılamaz, eğer istenilen yapılamazsa, toplumsal ahlak ve sanat bozulmaya başlar, eğer ahlak ve sanat da bozulursa, adalet doğruluğundan sapar, eğer adalet de saparsa, halk çaresiz bir bunalıma düşer. Sonuçta söylenen hakkında doğru karar verme olanağı ortadan kalkar. Böyle bir durumu önlemenin bir toplumda her şeyden önemli olduğunu dile getirmiştir* (Bilim ve Teknik Derg.,Temmuz 1981. s.3).

Bölüm 1’de geniş bir çerçevede anlatmaya çalıştığımız dil olgusunu **Konfiçyüz** bize birkaç cümle ile özetlemeye çalışmıştır. Bizde bu realiteden uzaklaşmadan olay ve süreçleri gerçek bir temele dayandırmayı amaç edindik. Bu bağlamda Bölüm 2’de inceleme konumuzun önemli bir yönünü oluşturan eğitim olgusunu ve bu olgunun diğer disiplinlerle olan ilişkilerinin, tanım ve süreçlerini incelemeye çalıştık.

2. EĞİTİMİN TARİHSEL ve FELSEFİ TEMELLERİ

2.1. Eğitim Olgusunun Başlaması -

Antropologlara göre ilk insan Afrika topraklarında 4.5 milyon yıl önce ortaya çıkmış, taş ve maden devirlerini 25.000 yıl önce yaşamıştır. İlk insanın Nil vadisinde, Dicle ve Fırat nehri kıyılarında yaşamına tarımla başladığı varsayılmaktadır. Bu insanlar tarıma elverişli olmayan yerlerde hayvan sürüleriyle birlikte göçebe olarak yaşamışlar, tekerleğin icadıyla aletler taş yerine madenden yapılmaya başlanmış, yazının bulunmasıyla sonraki çağlara belgeler bırakılmıştır (Türkoğlu,A.,1993,s.117). Antik çağdaki eğitim idealleri insanı ruh ve beden olarak bir bütün halinde ve devlete bağlı bir birey olarak yetiştirmekti. Roma İmparatorluğu döneminde sanat pragmatist, ferdiyetçi ve imparatorluğun siyasi ideallerine göre öğretmek ve evrensel insan yetiştirmek esastı. Bu eğitim idealleri, o toplumların sosyal yapıları ile yakından ilişkilidir (Kafadar,O.,1997,s.16).

İlkel insanın eğitimi faydacılık ve pratik ilkelerine dönük eğitimle çocuğun yaşamını devam ettirmesi için yetiştirmek amaçlanmaktaydı. Çocuğun zihinsel eğitimi için oyun ve sözlü anlatıma ağırlık verilmekteydi. Dini inançların ortaya çıkmasıyla eğitim görevini yaşlı bireyler üstlenmiş ve bilgiler ağızdan ağıza taşınarak edinilmekteydi. Eğitim anlayışlarının ilkçağdan yeniçağa kadar gelişmesini insan aklının yaratıcılığında aramak gerekir. İnsan aklının ürünü olan üretim araçlarının geliştirilmesiyle eğitim olgusu da giderek kurumsallaşmaya başladı ve eğitimin sorumluluğunu üstlenen bu kurumlara *okul* denildi. Ülkemizde 15.y.y.'dan itibaren kurulmaya başlayan Milli Eğitim sistemi, ilkokul, ortaokul, yüksekokul, *mesleki* ve teknik okullar olarak alanlara ayrılmaya başlamış, 1950'lerden itibaren baş gösteren bilgi patlaması karşısında okulların görevleri yeniden gözden geçirilerek yeni düzenlemeler gündeme gelmiş ve okulun amaçları *bilginin nereden bulunup nasıl öğretilceğini öğretmek* şeklinde yeni bir perspektif kazanmıştır (Türkoğlu, A., 1993, s.117-118).

2.2. Eğitim Felsefesi -

Eğitim felsefesi, felsefe doğduktan sonra ayrı bir bilim dalı olarak ortaya çıkmıştır. Felsefenin doğduğu çağlarda *filozof* denilen bilge kişiler, *her şeyi bilen kimse* olarak tanımlanmaktaydı. Ancak, üretilen bilgilerin alanı ve miktarı genişledikçe, felsefe tek bir kişinin hakiyetiyle geliştirilemeyeceği için çeşitli bilim alanları ortaya çıkmaya başladı. Bu alanlar önce fizik, kimya gibi *doğa bilimleri* olarak ortaya çıkmış ve 19.yüzyılda *ruhbilimi*, *toplum-bilim*, *dilbilim* ayrı birer bilim dalı biçiminde gelişmiştir. Böylelikle bilginin alanı *genelden* uzaklaşarak, *özel* alana dönüşmüştü (Başkan,Ö., 1988, s.11).

İlkçağdan beri düşünce üreten ve yaratan insanoğlu, doğası gereği bir şeyi bilmek, öğrenmek ister ve çevresindeki olgu ve süreçleri bu öğrenme ve bilmelerle değiştirmek ve geliştirmek ister. Felsefe kavramının özünde düşün ve eylem kökü vardır, bu eylem ve düşünceler çok boyutludur. Felsefe bilim alanı ile sıkı ilişki içindedir. Bu itibarla bilim felsefesiz, felsefe de bilimsiz düşünülemez. Her bilimsel gelişme felsefeyi etkilediği gibi, yeni felsefelerin doğmasına yol açar. Bilimin öncüsü felsefe bilim olmadan etkinlik gösteremez. Günümüz felsefesi bilimsel araştırmaların verilerinden faydalanır, ilgi alanı somut olgu ve olaylardır. Felsefe gerçekliği arar, bunları bir bütün halinde ele alıp inceler ve toplumu oluşturan ve etkileyen değerleri inceler, onları sistemleştirmeye çalışır ve *ne, niçin, nasıl* gibi sorulara cevap bulmaya çalışır. Bu sorulara cevap ararken, onları eleştirir ve irdeler. Kısacası felsefe evreni, toplumu ve insanı, yani gerçekliği bir bütün olarak kavrayan ve sistemleştiren düşünsel bir girişimdir (Türkoğlu,A.,1993,s.94-95).

Eğitim felsefesi, bireyi yaşama hazırlarken, onu iyi, güzel ve uyumlu bir birey olarak topluma kazandırmayı amaçlar. Bu nitelikler bireye nasıl kazandırılmalı, uyumlu birey yetiştirmek için yaşam nedir sorularına yanıt arama çabası içindedir, o sadece kuru ve soyut bilgiyi amaçlamaz, onun amacı doğru yaşama ve mutluluğa ulaşmaktır. Bu anlayışla, eğitimin amacı da evresel ve ülke gerçeklerinin tüm unsurlarını dikkate alarak bireylerin davranışlarını değiştirmeye çalışmaktır. Eğitim felsefesi eğitim uygulamalarını yönlendiren kuramsal temeller açısından incelenmesidir. Eğitimin amaçları, içerik ve yöntem sorunlarına yanıt aramaya çalışır

ve eğitim uygulamalarına yön vermeye çalışır. Buna karşılık eğitim uygulamalarını eleştirel değerlendirirken, bu uygulamaların dayandığı kuramsal temelleri inceler ve araştırır, yeni eğitim kuramları geliştirir ve ortaya koyar (Türkoğlu,A.,1993,s.98). Eğitim maddi unsurlardan başka manevi unsurlarla, yani kültürle de yakından ilişkilidir, çünkü eğitim o toplumdaki kültürün ürünüdür. Bu nedenledir ki, eğitimin kültürle olan ilişkisine çalışmamızda yer vermeyi amaçladık.

2.3. Eğitim ve Kültür İlişkisi -

Kültürel değerlerin yaratıcısı, toplumsal kuralların koyucusu insan, duygusal, zihinsel, devinimsel güce sahip varlıktır. İnsanoğlu çeşitli evrelerden geçerek günümüze kadar gelmiş, zihinsel gücünü kullanarak yaşamını sürdürebilmek için uğraş vererek yeni değerler yaratabilmiştir. Yine o, öğrenmiş ve öğretmiştir. İster ilkçağda isterse günümüz çağdaş toplumlarında eğitimde amaçlar farklı da olsa, o hep bunun için çaba göstermiştir (Türkoğlu,A.,1993, s.58).

Gökberk'e göre çağdaş kültür teknik karakterlidir, günümüzdeki teknik kültürün teknik uygarlıktan doğduğuna işaret eder. Eski çağlardan bu yana insanın hayatta kalabilmek için doğa koşullarıyla mücadele etmesi ve bunu başarması yine onun zekasının ürünüdür. Onun içinde yaşayabileceği dünyayı değiştirme ve yeniden yaratma çabasıyla doğa koşullarını aşan yeni bir dünya yaratmıştır. Böylelikle insanın doğaya olan bağımlılığı azalmış, onu kendi egemenliği altına alabilmiştir (Gökberk,M., 1997, s.11-13).

Türkoğlu ise eski toplumlarda kültürel değişimin çok sınırlı olmasının nedenini, kültürün bir sonraki kuşaklara aktarılmasını deneyimle olduğunu belirtir. Kültürü aktaran eski kuşak yeni kuşak için bir örnek oluşturmaktaydı. Günümüz toplumlarında kültür aktarımında eski kuşaklar yerlerini artık okullara bırakmıştır. Genç nesiller okulların verdikleri eğitimle toplumsal gelenek ve görenekleri, değerleri, güzel sanatları, bilimsel bilgileri öğrenirken aynı zamanda toplumsal bir birey olarak yetişir (Türkoğlu,A.,1993,s.54).

İnsan hem *maddi (özdeksel)* hem de *manevi (tinsel)* kültür üreten bir varlıktır. O, kendi yarattığı ve ürettiği değerlere bağlı, o değerler alanında, kültür birikiminin değer taşıyıcı yükünden etkilenen varlıktır. Kültür insan tarafından yapılır ve biçimlenir. İnsanın edim ve davranışları ile yarattığı ürünler yeniden kendisine döner ve onun varlık alanını oluşturur. Kültür, dinamik bir süreç olduğu gibi bireylerin karşılıklı etkileşimleri ile oluşur. Bu yüzden insan, kültürün nedeni ve sonucudur. Kültür kavramına genel anlamda baktığımızda, hiç şüphesiz eğitim etkinliğini temellendiren, açıklayan çeşitli yerleşim açıları da, kültür kavramının bir parçası, ögesi ve tinsel bir etkinlik alanı olarak karşımıza çıkar. Eğitim kültürün bir parçası ve insan bilinç üretiminin ideolojik bir uzantısıdır. Sözelimi latince *tarım* anlamına gelen *cultura* sözcüğü ekip biçmek, özenerek bakmak gibi anlamlara gelen *colere* sözcüğüdür. İlk anlamıyla tarım, ikinci anlamıyla insana yararlı ürünlerin yetiştirilmesi olan bu kavramlar arasında bir bütünlük bulunur. İnsan zekasının oluşması, gelişmesi ve yüceltilmesi anlamına gelen *culture*, ilk olarak batı dillerinde **Voltaire** tarafından kullanılmış, kültür ve eğitim kavramı birbirlerini tamamlayan, *karşılıklı koşul* ilişkisiyle birbirine bağımlı anlam ortaya çıkmıştır. Eğitimin içeriği de kültür kavramının içinde düşünülür. Bu arada ideolojilerin toplamı da birer *ürün* olarak kültür kavramını karşılar. Buna karşılık eğitim, daha çok bir etkinliktir, insan davranışlarının belirli amaçlara yönelik olarak değiştirilmesidir. İnsan davranışlarını değiştirmeye yönelik bu *etkinlikte* kültür vardır. Böylelikle eğitim bir *etkinlik alanı* olarak, geliştirici, değiştirici güç biçiminde meydana gelir.

Sosyo-kültürel değerler alanını (tinsel kültür), sosyo-ekonomik (maddi kültür) değerlerden ayıran **Durkheim**'in *kollektif şuur* yaklaşımıyla, Alman İdealist Felsefenin *Geist*'i mutlaklaştıran bakış açılarında niceliksel bir ayrılık görülür. Bu ve buna benzer yaklaşımlar, özellikle ABD eğitim kuramcılarının da ana bakış açısını oluşturmuş, eğitim yönetimi ve eğitim sistemi disiplinlerinde, organizmacı okul-çevre, kültür-çevre ilişkileri, pragmatist bilgi kuramına dayandırılmasında etkin bir rol oynamıştır. Özellikle 70'li yıllardan sonra, Türkiye' de de belirgin bir etkinlik alanı bulmuş ve eğitim bilimi terminolojisine girmiştir (Topses, G., 1982, s. 42-43, 47). Bu bilgilere ilave olarak eğitimin kültürle ilişkisinin eğitim felsefesine yansımaları ve etkinliklerini aşağıda ele almaya çalışalım.

2.4. Kültür Felsefesinden Eğitim Felsefesine -

Kültür ve eğitim birbiriyle yakından ilgili olan iki alandır. Eğitim antropolojisi kültürle eğitim ilişkisini kültürlere göre inceleyen bir daldır. Kültürel antropolojinin inceleme alanı ise kültürdür. Kültürün çok çeşitli tanımları yapılabilmekte, ancak sonuçta bütün tanımlamalar, insanın sosyal kalıtımla kazandığı maddi ve manevi unsurlardır ve **Türkoğlu** kültürü ; *bir topluma özgü toplumsal kurumlara, zihinsel, sanatsal faaliyetlerin toplamıdır ve bir topluluğın yaşam biçimi olarak tanımlar* (Türkoğlu,A.,1993,s.41).

Topses, eğitim felsefesini, *eğitimin süreç ve etkinliklerinde d şinsel veya ideolojik yapıyı, eğitim kavramının temel kuramsal içerik yaklaşımlarıyla insan davranışlarının değiştirilmesine yönelik dünya görüşü ve yöntemsel açıklamalarla eğitime dönük bir insan felsefesi yaratmay amaçlayan, felsefenin axioloji (değerler felsefesi) alanı içinde bir disiplin veya eğitim biliminin bir uzmanlık dalı şeklinde tanımlamıştır* (Topses,G.,1982,s.59). Bu tanımın özünde, insan davranışlarının değiştirilmesine dönük, dünya görüşü, insanı merkez alan düşün veya ideolojik unsurların bütünlüğü gizlidir. Diğer bir ifadeyle, insan davranışlarını değiştirme çabaları, düşün kökleri ve felsefe özünün sistematik bakış açısıyla bulup ortaya çıkarma, eğitim felsefesinin birinci adımıdır. Bu amaçlar belirlenirken, o toplumun tarihsel, toplumsal-ekonomik temellerine göre çözümlenir. *Eğitim* kavramının belirleyicisi olan bu felsefi temeller toplumsal, ekonomik, biyolojik, psikolojik, yönetim, yöntem ve teknik gibi unsurlardır. İşte bu unsurlar, o toplumun düşün ve dünya görüşlerini belirginleştirecektir. Diğer bir ifadeyle, bilimin verileriyle desteklenen ve kendi işlevsel ve yapısal bütünlüğünü koruyarak, yaşamın gerçekliği ile uyumlu olacak bu eğitim bir bütünlük içinde tekrar bilim ve nesnel gerçekliğe dönerek *insanın eğitimi* için yaratımların kuramsal temelini oluşturacak, kuram ve uygulamanın bütünlüğü içinde desteklenecektir. Niçin insan yetiştireceğiz sorusu en ilkel toplumlardan en modern toplumlara kadar bu soru hep sorulagelen ve güncelliğini kaybetmeden, gerek üstü kapalı gerekse açık biçimde insanın kendini değiştirmeye yönelik amaçları onun eylemleriyle ortaya çıkmıştır. Bunun için insan davranışlarında somutlanıp geçerlilik bulan eğitimin düşünsel özü, dünya görüşü ve bir felsefi temelleri hep dile getirilmiştir. *Niçin insan yetiştireceğiz* sorusu, belirli bir öğrenme veya bilgi edinme sürecinden geçmek sure-

tiyle insan davranışlarının o yönlü değiştirilmesine yöneliktir. Eğitim etkinliği bu safhada bir amaç, davranışa dönüşen bir araç ve etkinlik gücüdür. Eğitimin amaçlarını üretimin biçim ve ilişkilerinden, toplumsal örgütlenmenin biçim ve içerik bütünlüğünden ayrı tutmak olanaksızdır. Madde-bilinç ve birey-toplum dialektiği, eğitimin amaçlarını üretir ve bu amaçların düşünsel kökünde, dünya görüşleri, insan anlayışları yer alır. Toplumların ve eğitim tarihi incelendiğinde *eğitimin amaçları* o toplumun düşünüş ve felsefi yapısı anlaşılabilir. Toplum ve devlet yönetimini elinde tutanlar, toplumların üretim biçimlerini, üretim güç ve ilişkilerini, tarihsel ve tinsel kültür birikimlerini, geleceğe yönelik değerlerini, o toplum ve ulusa özgü insan tipinden eğitim amaçlarına kadar tüm bu olguları saptarlar.

İnsan maddeyi üretirken, bunu bilinci ve üretici eylemiyle birlikte geliştirir. Bilinç üretimi toplumsal bilinçten kaynaklanan bir uzantıdır. Eğitim süreç ve etkinlikleri de, tarihte ve çeşitli toplumlarda, değişik biçimlerde ortaya çıksa bile, yine de toplumsal bilincin bir parçası ve unsurudur. Tarihsel süreçte eğitimin değerinin ve öneminin anlaşılması, eğitimin bir *yatırım* olduğu hakkındaki görüşler 16. ve 17.yüzyıllarda önem kazanmış ve batıdaki üretici güçlerin gelişmesine bağlı olarak eğitimin devlet içinde, yani merkezi bir yönetimde kurumsallaşmasını getirmiştir. Böylelikle devlet eğitim amaçlarını belirlerken ekonomik ve toplumsal çıkarlarına göre saptayıp yürütmesi temel alınmıştır. Fransız devrimi bunun için en ideal örnektir. Osmanlı-Türk toplumunda, **II.Mahmut**'tan başlayarak, I. ve II.Meşrutiyet dönemlerinde eğitimi merkezi bir devlet yönetimine bağlama girişimleri, batıdan etkilenecek alınmıştır. Batıdaki üretim gücünün gelişmesi ve kapitalistleşme, ulus, devlet ve yönetim biçimlerini kendi felsefesine göre yaratırken, eğitim alanında da yetiştirmek istediği insan tipini yine kendi felsefesine göre meydana getirmiştir. Burjuva devletinin felsefi yapısı, insan ve eğitime bakış açısı, liberalist ekonomik çizgide gelişirken, eğitim anlayışı da bu doğrultularda gelişmiştir. Başka bir ifadeyle bireyin girişimci özelliği ile egemen bir toplumsal sınıf karakterine ulaşmak isteyen bir toplum ve devlet olarak, ekonomi ve insan felsefesine böyle ulaşmıştır. Fransız devrimi ile açıklanan özgürlük ve eşitlik ilkeleri öğretimsiz olmayacağı savunulmuş ve eğitimin bütün sınıf ve tabakalara yaygınlaştırılması ilke edinilmiştir, çünkü temelini 16.yüzyılın merkantalist ekonomik sistemden alan ve eğitimin başlı başına bir yatırım olduğu inancı

18.y.y.'ın sanayi devrimiyle önem kazanmış, bunun sonucunda ulus devletleri kurulmuş ve *yurttaşlık eğitiminin* temelleri atılmış oldu (Topses,G.,1982,s.59-62).

Platon'un antik Yunan'da kurmak istediği ideal devlet, elitist (seçkinci) bir toplum, devlet ve eğitim anlayışı *ideal devlet ve ideal insan* eğitim anlayışıyla bütünleşecektir. Onun bu ideali, 19.yüzyılın Alman İdealist felsefesinde ve devlet görüşlerinde vurgulanır. **Hegel, Nietzsche,Fichte ve Schelling'** in ortaya koydukları kapitalist burjuva ekonomisine dayalı dünya görüşü ve devlet anlayışını yüceltmeyi amaçlayan bir ekonomik-toplumsal sistemin düşün ve felsefi ürünleri olarak ortaya çıkmaya başlar. Üstün insan, üstün ırk, üstün ulus, üstün kültür anlayışıyla gelişen seçkinci eğitim ve dünya görüşünü benimseyen ekonomik yapı, egemen sınıfın üstünlüğünü kabul ederken ekonomik insan (*homo economicus*) ideolojisiyle ters düşer. Tarihte toplumsal sınıf sistemine dayalı toplumlarda eğitime bakış elitist karakterdedir. 20. yüzyılın ortasına kadar belli bir sınıfın egemenliğinde kalması ve uygulamalı eğitimin aşağı sınıflara özgü olması, egemen sınıfların insana ve dünyaya bakışlarının bir göstergesidir. Diğer ifadeyle, insan yeteneklerinin toplumsal sınıflara göre bölünmesi, kafa ve emeğin birbirinden ayrı tutulmasından kaynaklanır. Üretici güçlerin gelişmesi, mekanizasyon ve otomasyonun (*sibernetik*) teknolojiye girmesi, insan emeğinin bu şekilde ayrılması geçerliğini yitirmiştir, çünkü üretim artık insanlarda çok yönlü beceriler isterken, bu becerilerin düşünsel ve bedensel bütünlükte olmasını ve eğitimin de bu yönde gelişmesini istemektedir. İnsan artık araç olmaktan uzaklaşmış, üretimin amacı olmuştur. İnsana sadece *işlevsellik* açısından bakan, iş üreten *meta varlık* olarak gören kapitalizm, teknolojik, pragmatizm, eğitim gerekliliğine uygun, doğayı değiştirmeye dönük bir etkinlik olarak görse bile, kapitalist ekonominin nesnel gerçeklik ve mantığının bir gereği olarak, insan ve emekçi kitleyi bir araç biçiminde algılayarak eğitim ve üretim süreciyle özdeşirmiş, ders ve iş süreci arasındaki ilişkiyi dikkate almamış, iş ve üretimi, fabrika ve tarımı eğitim yoluyla *pedagojikleştirilmiştir* (Topses,G., 1982,s.63-66).

İnsanın tek veya çok yönlü yetiştirilmesi, eğitim sistemlerinin tek yada çok amaçlı oluşlarına göre, sistemleri oluşturan kollar ve alt sistemin diğer unsurlar arasındaki bütünlük, giderek öğretim programlarını, *öğretmen-öğrenci-okul* ilişkileri yönetsel temellerine göre

açıklaması, *okul çevre, okul-üretim (bilgi-kuram diyalektiğine dayalı üretim)* konularını toplumların kendi dünya görüşüne ve yöntemine göre belirlemesi, emeğin insancıllaştırılması, laikleştirilmesi yada teokratik olması, rationalist, empirist, spritüalist, materyalist yaklaşımlar eğitim felsefesinin içinde yer almaktadır. Bu yaklaşım, kuram, sistem ve yöntem geliştiren, *makro eğitimle (eğitim sistemi) mikro eğitim (eğitim programları, yöntem, teknik)* arasındaki tutarlılık ve geçerliliği inceler (Topses, G.,1982, s.66- 67).

İletişim araçlarının gelişmesi dünyamızı küçülttüğü gibi yaşam biçimlerini de etkilemektedir. Böylelikle her ulusun bireylerinin yaratımı olan kültür başka ulusların kültürüyle etkileşim sonucu da meydana gelmektedir. Kültür ; gündelik yaşam kültürü ve yaratıcı bilimsel kültür olmak üzere iki düzlemde meydana gelmektedir ;

Gündelik yaşam kültürü, toplumun iklimi, doğa yapısı, üretim biçimleri, düğün törenleri, yemek çeşitleri ile giyim biçimleridir. *Yaratıcı bilimsel kültür* ise bilimsel ve teknolojik ilerleme olup, doğadaki olumsuzlukları olumluya dönüştürme yada zararlı olanı yararlı hale dönüştürme etkinliğidir. Tekerleğin, radyo, televizyon, telefon, bilgisayarın icadının insanlık yararına hizmete sunulması yaratıcı bilimsel kültürün ürünleridirler. Kültür eğitimi ele alırken onu evrensel ve özel unsurları olmak üzere iki kategoride inceler ;

Çağımızın bilimsel, teknik devrimle ulaştığı nokta, *ekonomi-insan-eğitim-toplum* ilişkisini açıklayıp değerlendirilmesini gerekli kılar. *Okul-fabrika, okul-tarım*, yani *okul-üretim* ilişkisinin tek yanlılığı, mutlaklığı, özdeşleştirmeye, mekanik yada sadece fonksiyonalist yaklaşımların mantıksal ilişkilerini bir kenara iterek kimi bilim dışı uygulamaların doğrudan çözümlenmesi gerekmektedir. *Eğitimin ve eğitim sistemlerinin amaçları kuramsal bilginin temellerini ortaya koymayı zorunlu kılar, çünkü yanlış eğitimin sonuçları, yanlış insan ve topluma, kolaylıkla girebilmektedir. Eğitim olası mıdır değil midir ?* sorusu bile kuramsal bilgi sorunudur. Daha da ötesi, *eğitim-ekonomik, okul-üretim, okul-fabrika, okul-tarım* gibi ilişkilerin temelinde kuramsal bilgiler vardır. Bir toplumda kurmak, yenilemek ve düzenlemek istediğimiz eğitim sisteminin kaynağı, ölçütleri hangi değişkenlere dayandırılması gerektiğine dair soruların içinde bile kuramsal bilgi vardır. Giderek *program-öğrenci, öğretmen-öğrenci,*

program, üretim, genel-*mesleki* teknik eğitim, düşünsel-pratik eğitim arasındaki çelişkiler hep kuramsal bilginin açıklamaları gerekmektedir (Topses,G.,1982, s.67, 73-74).

2.5. Eğitimin Tanımı -

Eğitim kavramı latince kökenli olup, iki kökene dayanmaktadır : *educare*-beslemek, *educario*-geliştirici ortam hazırlamak, *edecere*-yükseltmek, yukarı kaldırmak. Almanca'da eğitmek anlamına gelen *erziehen* sözcüğü kullanılır. Latince'deki karşılığı *pedagoji*'dir. *Pedagog* sözcüğü, Antik Yunan' da, çocukların gözetim ve denetimiyle görevlendirilen, köle veya tutsaklara verilen bir sıfat idi. Yunanca'da *pedi* sözcüğünden alınarak türetilmiştir. Bilindiği gibi *pedi*, çocuk anlamına gelmektedir. Görüldüğü gibi eğitim kavramının anlam yükünde, çocuk bakımı ve çocuk yetiştirme etkinliği vardır. *Eğitim*' in başlı başına bir etkinlik, kuramsal, sistemli bir yapı, bir dünya görüşü olarak gelişmesi, bireysel düşüncenin, yani felsefenin ortaya çıkmasından sonra olmuştur (Topses,G.,1982,s.75).

Eğitimle ilgili düşünce ve yaklaşımlar zaman, toplum, kültür ve ekonomik unsurlara göre değişiklik göstermiştir. **E.Durkheim** ve diğer eğitim düşünürleri eğitimin toplumla ilişkili olduğuna değinmişler ve *pedagoji* (=eğitim bilimi) yazarları yaşadıkları dönemlerin eğitim anlayışlarını eserlerine çok az yansıtmış olmalarına rağmen, bu bilimsel ve felsefi görüşlerdeki yeni anlayışlar eğitime yansımıştır. Diğer tarafta insanı konu alan felsefi, antropolojik ve bilimsel araştırmalar eğitimde de yeni anlayışların ortaya çıkmasına yol açmıştır (Hesapçıoğlu, M.,1994,,s.29).

Günümüz toplumlarının uygarlık düzeyi hangi boyutta olursa olsun, eğitim olgusu her toplumda meydana gelir. Çağdaş toplumların sosyal yaşamlarını devam ettirebilmek için geliştirdikleri çeşitli kurumlara *eğitim kurumları* denilmektedir. Diğer yanda bireyin içinde bulunduğu doğal ve sosyal çevre ile etkileşim halinde olmasıyla onun eğitimi ailede başlayarak okul ve çevreyle gelişir. Bunun için en ideal olanı okul içi ve okul dışındaki eğitimin uyumlu biçimde birbirini tamamlamasıdır.

Eğitim, okul öncesinde ailede başlayan, okul yaşamıyla devam ettirilen, hatta okul sonrasında bireyin yaşamı boyunca devam eden ve yaşamda edindiği deneyimlerin bütünü kapsayan bir olgudur (Varış,F.,1981,s.14-15). *Eğitim*, genel anlamda bireyleri belli amaçlara göre yetiştirme sürecidir. Bu sürece katılan bireyin kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma, onun bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazanmasıyla meydana gelir. Bu süreci gerçekleştiren okullardaki eğitim, o toplumun *kültürleme* sürecinin bir parçasıdır (Fidan,N.,Erden,M.,s.5).

Ülkemiz eğitimcileri, eğitimi çeşitli yaklaşımlarla aşağıdaki şekillerde tanımlamaktadırlar ;

- bireyin, toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir.
- kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür.
- seçilmiş kontrollü bir çevrenin etkisiyle sosyal yeterlik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir,
- önceden saptanmış esaslara göre bireyin davranışlarında gelişme sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir,
- bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Fidan,N.,Erden,M,s.11-12/Hesapçioğlu,M.,1994, s.29/ Varış,F.,1981, s.14-15/ Türkoğlu,A.,1993, s.1/ Topses,G.,1982, s.88).
- Eğitim bireyin sosyalleştirilmesi, hemcinslerine benzer ve topluma faydalı bir üyenin hazırlanmasıdır,
- kişinin toplumsal yeteneklerinin ve optimum kişisel gelişmesinin sağlanması için, seçkin ve kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini içine alan sosyal bir süreçtir (Hesapçioğlu, M.,1994, s.29).
- Eğitim davranış değiştirme sürecidir, eğitilenin davranışlarında bir değişme beklenir (Türkoğlu,A.,1993, s.2).
- Eğitim bireyin yaşadığı toplumda, uygulama değeri olan yeteneğe yönelik ve diğer davranış örüntülerinin kazandığı süreçler toplamıdır (Türkoğlu,A.,1993, s.2).

Eğitim, aynı zamanda bir iletişim sürecidir. İletişimsiz eğitim süreci gerçekleşemez ve eğitimdeki iletişim *verici(=kaynak), mesaj, kanal ve alıcı*'dan oluşur. Bu dört ögenin dikkate alınmaması halinde eğitimdeki iletişim veriminin düşmesine sebep olacaktır. İletişimin sağlıklı olması alıcının verici tarafından gönderilen mesaja gösterdiği tepkiden anlaşılır. Eğitimdeki bu iletişim sürecinde öğretmen verici öğrenci alıcıdır. Öğretmenin bu süreçte kullanacağı çeşitli araç-gereç ve yöntemler öğrenciye iletmek istediği mesajı aktarmaya yarar (Küçükahmet, L.,1992,s.15). Öğrenme sürecindeki her türlü etkinlik eğitim sürecinin bir parçasıdır. Birbirini izleyen öğrenmelerle oluşan sürecin eğitim olarak nitelenebilmesi için öğrenmelerin belli bir amaca ulaşmak için yapılması gerekir (Fidan,N.,Erden,M., s.12).

Yunanca'da *teknik* sözcüğünün içeriksel olarak zanaat, pratik beceriler anlamına gelmektedir. İlkel toplumlarda, pratik beceriler, zanaatkarlık, tarımsal beceriler, organize, kuramsal bir eğitim gerektirmeyen becerilerdi ve daha çok aile içinde, usta çırak ilişkisiyle, deneme-yanılma yoluyla kazanılır ve kuşaktan kuşağa aktarıldı. Çünkü üretici güçlerin nicel ve nitel yapıları da ilkeldi, bu yüzden de eğitim gerektirmiyordu. İlkel toplumlardaki bütün bu etkinlikler, pratikti ve uygulamaya dönük olduğu için de kuramsal bilgi ve düşünce gerektirmiyordu. *Eğitim* kavramının gerçek anlamıyla belirginlik kazanamamasının nedenini işte burada aramak gerekir. Buna göre eğitim, madde ve iş eyleminden, pratikten kaynağını alarak düşünsel etkinliğe ulaşan, bir süreç ve bir oluşumdur.

Ortaçağın skolastik felsefesi feodal bir üretim biçimi üzerine kurulmuş, teknolojinin ilk tohumları atılmaya başlamıştı. El sanatları ve manifaktürlerin ekonomik yaşama girmesi, lonca ya da korporasyonlarda ilk *mesleki ve teknik eğitimin* başlamasına yol açtı. Feodal devletin hakimiyetinden giderek uzaklaşarak, *usta-çırak* ilişkisi örgütlenerek varlığını geliştirmeye başlamıştı. Yeni filizlenen bu teknolojinin gereklerine uyarlı *işgücünün* eğitilmesi artık kaçınılmazdı. Kapitalizmde filizlenen bu oluşumlar, ekonomik sistemde, *kafa* ve *beden* işini birbirinden ayırarak, ayrı işlevlere indirgenmiş, özellikle *kafa*'nın eğitimi *genel eğitim* (humanist, entellektüel)'in temel unsur olarak alınmıştır. Buna karşılık *madde* de eğitilmeliydi, maddeyi işleyen, üreten ve yeniden üreten insanlar, yani halk kitleleri de eğitilmeli, okul yaşama, yani pratiğe aktarılmalıydı (Topses,G.,1982,s.76-81).

18. ve 19.yüzyılın iş okulu kuramcıları, **Pestalozzi, Fröbel, Kerschensteiner** gibi eğitimcilerin yanında *iş içinde eğitim, yaparak, yaşayarak eğitim, yaşam için eğitim, proje okulu, Dalton planı, okulun yaşama yaklaştırılması* gibi sloganlarla, üretime dönük, üretimi amaçlayan eğitim ve öğretim görüşlerinin yüze çıktığı görüldü (Topses,G.,1982,s.82/Kafadar, O.,1997,s.54). Bir başka deyişle , maddi üretim güçlerin temelinde gelişen kapitalist üretim bilinç düzeyinde kendi eğitim görüşlerini beraberinde getirdi. ABD'deki pragmatizm, **J.Dewey**'in birlikte üretim-eğitim ilişkisini özdeşleştirerek mutlaklaştıran bir yaklaşıma dönüştü. Bütün bunlar, ekonomi ve eğitim ilişkisinin yakınlaşıp bütünleştiğinin somut göstergeleriydi. İnsanın eğitimi, kapitalist üretim içinde algılanıyor, *metalaşan insan* ile eğitimi de bu metalaşma anlayışının içine sokuyordu. Tarihsel süreçte, insan ve topluma verilen anlamlarla, eğitime verilen anlamlar, birbirleriyle büyük ilişki içindedir, çünkü onlar birbirinin nedeni ve sonuçlarıdır. Eğitimin *tek yönlü* ve *çok yönlü* oluşu, skolastik, demokratik, laik, mono-teknik yada politeknik oluşu, rationalist, empirist, pozitivist, fonksiyonalist, humanist, teokratik, materyalist gibi niteliklerde olması, *toplumsal-ekonomik* yapıdan kaynaklanması, o toplumların, *sosyo-kültürel* ve tarihsel olgularıyla yakından ilişkilidir (Topses,G.,1982,s.82-83).

Topses, eğitim *nedir* sorusu için bir dizi tanımla karşılaşılabilindiğini, bu tanımlar gerçekte kaynağını *eğitim görüşlerinden* aldığını, insan-eğitim ilişkisi yaklaşımlarının içeriksel alanı tek bir *nedir* sorusunun ardından *niçin* ve *nasıl* sorularını getirdiğini belirtir.

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Topses,G., 1982. s.88/ Varış,F., 1981, s.14-15/ Fidan,N., Erden,M., s.11-12/ Hesapçıoğlu, M., 1994, s.29). Oldukça yaygın olan ve eğitim etkinliğini genel anlamda açıklayan ve özellikle de 70'li yıllardan sonra eğitim çevrelerinde geçerlik kazanmış, içerik, nesnel gerçeklikten, praksisten soyutlandırılmış bir tanımdır bu. Örneğin, ne yönde, kimin için, nasıl bir davranış değişmesi, hangi toplumsal, tarihsel ya da ekonomik süreçlerden kaynaklanan bir davranış değişmesi anlaşılmaktadır ? Belirli bir sınıf için mi, *ulusal birlik* ülkeleri için mi yada belirli bireyler için mi, yoksa çalışmanın vazgeçilmez ögesi bir insanın gereksinmesi için mi ? *Kasıtlı (istendik)* dediğimiz davranış, kimin *isteğidir* ? Siyasi

güçlerin arkasında hangi sınıfın dünya görüşü vardır ? Hangi kültürel, felsefi, ekonomik değişkenlerin ürünü olarak, davranış *istendik* bir yönde değişecektir ?

Köy insanını kalkındırmak, ona eğitim vererek, toplumsal ve ekonomik düzeyini yükseltmek ve onu bilinçlendirmeyi amaçlayan *iş okulu* kuramcılarının ve *Kır eğitim Yurtları Akımı*'nin bazı amaç ve yöntemlerinin nitelikleri **Pestalozzi**'nin, 19.y.y.'da, kırsal alandaki köy insanını kalkındırmak ve bilinçlendirmek için kurmuş olduğu *kır iş okullarının* temel özellikleriyle örülüdür. Cumhuriyet döneminde, *üretici eğitim* kavramıyla köye yönelik, köyü bir tarım sektörü olarak kalkındırma, köy insanının üretici olmasını isteyen bu *bilinç* anlaşılmıştır. Kırsal kesim ağırlıklı bu toplumsal yapıda, *üretici eğitim* kavramının içeriğinin bu biçimde anlaşılması kuşkusuz doğaldır. **Atatürk**'ün *üretici eğitimden* anladığı da, pragmatist bir içerik içinde buydu. **Tonguç**'un kişiliği, *eğitim-insan* görüşünü unutmamak gerekirse, köy enstitülerinde ortaya çıkan insan tipi o günkü Cumhuriyet ideolojisinin amaçlarından oldukça farklıydı, çünkü enstitülerde uygulanan eğitimde biçim ve içerik, bazı noktada politeknik unsurları taşıyan biçimde, bazı noktada, genel eğitim ve teknik eğitimi, kuram-pratik bütünlüğünü temel alan öğelerle çevriliydi. Ulus birliği ile kültürü pekiştirmek, milli terbiye ile ulusal bütünlüğü sağlamak, insan davranışlarını manevi değerlerle donatarak, yapılandırmak, **Atatürk**'ün, *ulus* yaratmak amacını taşıyan, bir eğitim yaklaşımını savunuyordu. Özellikle 18. ve 19.y.y.'lardan sonra batının eğitim felsefesinin temelinde, *Yurttaşlık eğitimi* ve *Üretici insan* yetiştirme anlayışı yatıyordu. Doğal olarak, batının eğitim anlayışının bu görünümünde toplumun kendi özgül koşulları, tarihsel ve toplumsal değerlerin birikim ve bütünlüğü saklıdır. Aynı dünya görüşünün izlerine **Baltacıoğlu**'nun yaklaşımlarında da rastlarız. O eğitimin amaçları arasında iki unsuru temel alır : Birincisi bireyin, yaşadığı topluma, kültüre, ulusa uyumu (kişilik ilkesi), diğeri ise, *meslek yada teknik adamı yetiştirmektir*. Kitap ve bellek okuluna, sadece *entellektüel eğitime* karşı olan **Baltacıoğlu**, *iş okulu ilkelerini*, ülkemizin koşulları içinde değerlendirmeye çalışır .

Aslında Batı hiç de öyle yapmamaktadır artık. Kuşkusuz Gymnasium geleneği yüzyıllar boyu devam etmiş ve etmektedir, teknik ve *meslek* eğitim giderek *kendi sistemi içine* politeknik eğitim öğelerini yerleştirmiştir. Teknolojik yapısına uygun, eğitim sisteminin temelle-

rini, *ekonomi- eğitim* ilişkisinin bilincine çok iyi varmıştır. *İş okulu, Pragmatist, Fonksiyonalist, Pozitivist* eğitim görüşleri, hep bu bilincin meyveleridir. Batı bu çizgiyi oluştururken, özdeksel (maddi) ve tinsel (manevi) kültürü birbirinden ayırmadan tarihsel-toplumsal gelişimine göre bütünleştirmiştir. Osmanlı-Türk toplumu, kültürel çatlakları, yeterli teknoloji üretmeyen, teknolojiyi ithal eden bu temelde, her iki kültür yapısını eklektik bir yapıda algılayan, madde-bilinç ilişkisinin bütünlüğüne varamayan, böylece de toplumların tinsel değerleriyle (gelenek, görenek, din, ahlak, estetik gibi) durağan ve değişmeyen birer kültür kalıbı olarak gören yaklaşımda saplanıp kalmış, insanını değiştiremeyen toplumumuzda, bu heterojen, karmaşık, bölünmüş insan görünümünü sürüp gitmektedir. İşte bu yüzden özellikle Tanzimattan itibaren Osmanlı-Türk toplumu bunu hep yaşamış. **Ziya Gökalp**'nin sosyoloji biliminin verilerine ters düşen yaklaşımlarla daha da belirginleşmiştir. Halbuki, **Atatürk Türkiye'si**, yapısal değerleri bütünleştirerek yeni bir adım atmıştır (Topses, G., 1982, s.84,89-92).

Eğitim-bilim-üretim üçlüsü karşılıklı etkileşim içinde ve birbirinden koparılamaz öğelerdir. *Bilgi-bilim-davranış* ilişki süreci, eğitim erkinliği içinde tanımlanacak ve üretime dönüşecektir. Eğitim burada insanın davranışa dönüştürdüğü *bilim-üretim* amaçlarına yöneimde etkin bir güç olarak ortaya çıkabilecektir. Buna göre eğitimin genel amaçları :

- Beceri, anlayış, yeterli bilgi elde etmek,
- Kişinin optimum gelişmesini sağlamak,
- Kişinin bedensel, duygusal, düşünsel yeteneklerini geliştirmek,
- Bilgi ve bilim verilerini, üretime, işe, insan gereksinimlerini sağlama sürecine dönüştürme,
- İnsan davranışlarını (bedensel, duygusal, düşünsel) doğa ve topluma uyumunu sağlamak amacıyla değiştirme,
- Kişinin toplumsallaşmasında, toplumsal yaşayış ve organizasyonun gerektirdiği, beceri, yetenek, bedensel ve düşünsel erkinlikleri, onarma ve yaratıcı kılma,
- Kültür ve uygarlık değerlerini, insan yatırımlarının bütün birikimlerini, gelecek kuşaklara aktarma ve bilginin yeniden üretilmesine yardım etme,
- İnsanı belirli davranışların yetkinleştirilmesine yönelik geliştirme,
- İnsanı doğanın ve toplumun bir aracı, metalaşmış bir varlık olarak eğitmek,

- İnsanın varlık yapısını oluşturan tüm yönleriyle, yetenek ve beceri bütünlüğünde yetiştirilmesini amaçlamak (Topses,G.,1982, s.93-94).

2.6. Öğretim İlke ve Yöntemi Disiplinlerinin Gelişmesi -

Öğretimin insanlık tarihi kadar eski olduğunu bilmekteyiz. İlk insanlar başkalarına bilgiyi aktarmak için çeşitli yol ve yöntemlere başvurmuşlardır. Bu disiplinin *öğretim bilimi* olarak gelişmesi düşünürlerin özel çabaları sonucu ortaya çıkmıştır. Bunların öncüsü Yunan düşünürü Sokrates (M.Ö.470-399), Hollandalı filozof D.Erasmus(M.S.1469-1536), Alman eğitimcisi J.W.Ratke (1571-1635)'dir. Günümüz öğretim bilimini bilimsel metodlarla ele alınıp incelenmesine katkısı olan ilk düşünür ve Çek eğitimcisi J.A.Comenius (1592-1671) bu yüzyılın önemli eğitimcilerinden olmakla birlikte *Didaktika Magna* (= *Büyük Didaktik*) onun en büyük eseridir. Aynı zamanda dil öğretimiyle ilgili beş kitap yazmış, bu kitaplarda çalışmayı kolaylaştırmak amacıyla resimlerden yararlanmıştır. Comenius'un bu yaklaşımı ders kitapları yazımında bir devrim olarak kabul edilmiştir (Hesapçıoğlu,M.,1994.s.22).

İlk kez bu yüzyılda eğitim ve öğretimin planlanarak uygulanması hakkında görüşler ağırlık kazanır. Bilginin nasıl öğretileceği, öğretim metodunun ne olması gerektiği sorusunda bakış açılarının merkezini *pedagoji* oluşturur ve bu görüşü ileri sürenlerin başında Ratke gelmektedir (Kafadar,O.,1997, s.33). Aynı yüzyılda öğretim bilimine katkısı olan diğer düşünür İngiliz J.Locke (1632-1704)' dir. Bu yüzyılda eğitim ve öğretim araçları incelenerek kullanılacak yönelimler yeniden formüle edilmesine katkısı olan düşünür ve eğitimciler ise F.Bacon, J.W.Ratke, J.A. Comenius, J.Locke' dir.

Avrupa'nın Aydınlanma çağı olan 18.nci yüzyılın eğitim düşünürleri, eğitimin daha iyimser, insancıl ve akılcı olması yolunda birleşirler. Bu yüzyılın en önemli düşünürü J.J.Rousseau (1712-1778)'a göre eğitimin insanın kendisiyle ve toplumla yabancılaşmasını ortadan kaldıracığına inanır ve eğitim bunun için esas olmalıdır. Ona göre eğitimin görevi insanlara olan bağımlılığı engellemektir. Onun, yüzyılımızın başında 1920 ve 1930'lu yıllarda gelişen *öğretimi toplumsallaştırma akımı* ile 1960'lı yılların ikinci yarısında gelişen antiotoriter eğitim ve

toplumun okulsuzlaştırılması gibi eğitim akımlarının gelişmesine önemli etkisi olmuştur. Bu yüzyıldaki diğer düşünür Alman düşüncüsü **İ.Kant (1724-1804)**, **J.J.Rousseau** gibi *insanın özgürlüğü* sorunu üzerinde durur. O, insan özgürlüğünü özgür irade ve akıl yoluyla gerçekleştirebileceğini savunur (Hesapçıoğlu,M.,1994,s.22-23). Diğer önemli düşünür İsviçreli ve iş okulunun babası **J.H.Pestalozzi (1746-1827)** ilkokulların bir eğitim kurumu haline gelmesi onun eseridir, o aynı zamanda iş ve eğitimi birleştirerek pedagojide reform yapmak ister.

19.ncı yüzyılın bilim çağı olması ve endüstriye yaklaşması nedeniyle bu yüzyıla *endüstri çağı* da denilmektedir. Bu çağda fizik bilimleri her alanda uygulanarak, ulaştırmadan habereleşmeye dek ortaya çıkan önemli değişimlerle, yeni siyasi, sosyal ve ekonomik değişim ve gelişmeler, teknolojiye ileri adımlar batı toplumlarında yeni düzen arayışlarına yöneltmiştir. Bu olgu makineleşmeyi, sosyal ve ekonomik değişimleri bünyesinde barındıran sanayi devrimini ortaya çıkardı. Materyalist yaklaşımlar sayesinde *insanı, insanın kölesi yapmaktan kurtarılarak, makinenin kölesi haline getirmiştir*. 19.yüzyılının ikinci yarısından 20.yüzyıla kadar dünyanın birçok ülkesine yayılan batılılaşma eğitimde reformların yapılmasını beraberinde getirmiştir. Bu yüzyıl Avrupa'da halk eğitiminin yaygınlaştığı ve hızla ilerlemelerin yaşandığı bir yüzyıl olmuştur (Kafadar,O.,1997,s.25-26, 37-38,41)

Özellikle ruhbiliminin ortaya koyduğu veriler *dışadışın* gelişmesinde ve öğretimle ilgili düşüncelerin kaynağını oluşturmuştur. Avrupa'da endüstrideki hızlı ilerleme, toplumların çalışma hayatına karşı büyük ilgi göstermelerine, demokratik düşünce ve eylemlerin artmasına, eğitimcilerin de görüş ve önerilerini etkilemiştir. Bu dönemin ünlü eğitimcisi **J.F.Herbart (1776-1841)** öğretim biliminin bugünkü duruma gelmesinde önemli rol oynamıştır. Kendine özgü geliştirdiği yöntemi, insan aklının çalışmasına dayanır. Diğer bir başka Alman eğitimcisi **F.Fröbel (1787-1852)** daha çok *çocuk yuvaları ve anaokullarının kurucusu* olarak bilinir. O, okulu küçük bir toplumsal birim olarak görür, çünkü ona göre eğitim hayata katılmaktır. 19.yüzyılın son çeyrek diliminde katkıları olan üç hareketin ilki **W.Wundt' un (1833-1920)** 1879'da Leipzig'de açtığı ruhbilimi laboratuvarıdır. İkincisi **F.Galton (1822-1911)** İngiltere'de biyoloji, ruhbilim ve toplumbilim alanlarında istatistiksel araştırma yöntemlerini uygulamaya

koymasıdır. Üçüncüsü ise Amerikalı eğitimci **J.K.Cattel (1860-1914)**' in *ölçme ve değerlendirme* konusunda ilk eserini yayınlaması olmuştur.

19.yüzyılda yeşermeye başlayan *sanat eğitimi, iş eğitimi, kollektif eğitim* akımları ve *kır eğitim yurdu* ve *üretim okulu* gibi yönelimler 20.yüzyılda belirginlik kazanmış, ruhbilimi, toplumbilimi, insanbilimi, felsefe alanlarındaki araştırma ve incelemeler okui öğretiminde araçların, ilke, içerik ve yöntemlerin geliştirilmesinde etkili olmuştur (Hesapçıoğlu,M.,1994,s.25-27,37-38). Bu yüzyıl, insanlık tarihinin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi alanda değişme ve gelişme çağıdır. Bilimin hızlı bir atılım içine girmesiyle bu yüzyıla *atom çağı, uzay çağı, bilgi çağı* gibi çeşitli tanımlamalarla dünya giderek globalleşen, küreselleşen, hatta uzaya taşınan bir görünüm kazanmaya başlamıştır (Kafadar,O.,1997,s.26). Öğretim biliminin bugünkü durumuna gelmesinde çalışmalarıyla etkili olan **E.L.Thorndike, G.Kerschensteiner ve J.Dewey'** dir.

Thorndike, zekanın ölçümü, güdüleme, ilgi, bireysel ayrılıklar, sorun çözme üzerinde araştırmalar yapmış ve bu araştırmalarıyla öğrenme sürecinin yeni bir anlayışla ele alınmasını sağlamıştır. Daha çok uyarıcı-tepki hakkındaki araştırmaları öğrenme konusundaki çalışmalara yeni bir yön vermiştir.

Kerschensteiner'e göre bilmek yapabilmek demektir. Çocuk ve gençleri anlayışla çalışmaya yönleltmek için içten gelen ilgiyle uygun bir öğretim yapmak *iş okulu'* nun temel ilkesidir (Hesapçıoğlu,M.,1994, s.27). Ona göre okulun görevleri üç noktada toplanır ;

- Öğrenciyi *mesleki* eğitim veya öğretime hazırlama.
- *Meslek* eğitimi ve öğretimin ahlakileştirilmesi.
- *Mesleki* faaliyetlerin yürütüldüğü toplumun ahlakileştirilmesidir.

Çünkü onun için iş okulları hayatla özdeşleştiğinde, birey sosyal bir varlık olarak yetişebilecektir (Kafadar,O.,1997,s.58).

J. Dewey, *yeni eğitim* denilen eğitim akımının doğmasına yol açtığı eğitimin ilkesi *yaparak öğrenme*'dir. Ona göre okul, bir iş yada etkinlik ortamıdır (Hesapçıoğlu, M., 1994, s.27).

2.7. Osmanlı-Türk Toplumunun Eğitim, Düşün ve Felsefi Yapısının Ana Çizgileri -

Aslında Osmanlı-Türk toplumu ve devleti toplumun heterojen yapısını bütünleştirme çabasında ortaya çıkan çelişki dolu sonuçların acısını hep yaşamıştır. Eğitim sadece bir araç olarak kullanılmış, devletin hakimiyeti ve denetiminde, Osmanlı devlet sisteminin gücünü pekiştirmek için bir araç, bir etkinlik gibi görülmüş ve onun bir eğitim felsefesi olarak uygulanması yüzünden skolastik eğitim, Osmanlı toplumunun eğitim düşüncesinin temelini oluşturmuştur. Tanzimat, I.Meşrutiyet, II.Meşrutiyet ideolojilerinin getirdiği yeni devlet felsefesi ve eğitim etkinlikleri, sadece merkezi yönetimce üstten empoze edilmeye çalışılmış, sosyo-ekonomik yapıdan kaynak alan, toplumun sosyo-kültürel değerleri ve ideolojik yapısı, sürekli bu değerlerle ve çelişkili bir yapı içinde yaşamını sürdürmüştür. Edebiyata ve diğer kültür birikimlerine bile yansıyan bu yapılanma, eğitimin etkinlik alanı ile sistemi içinde de boy göstermiştir. Hiç şüphe yok ki, kendi teknolojisini yaratabayan, üretici güçlerini dışarıdan ithal eden toplumlar, kendilerine uyarlı bir ideolojik yapı da yaratabazlar, yaratsalar bile, o ithalci ekonomik yapıya uyarlı bir ideolojik yapı olur. Osmanlı-Türk toplumunda da yaşanan bu olmuştur. Eğitim sisteminde kendi iç bütünlüğü ile mantıksal iç bütünlüğünü sağlayamadığı gibi, heterojen yapıdaki toplumun ihtiyaçlarına cevap vermemiştir. Osmanlı-Türk toplumunda ortaya çıkan islamcılık, batıcılık, ulusculuk, türkçülük, yeni osmanlılık, tanzimatçılık gibi düşün akımları ve batıdan ithal edilen çeşitli felsefi akımlar, skolastik, pozitivizm, materializm, pragmatizm, existenializm gibi akımların eğitim etkinliklerine ve onun sistemlerine yansırken, toplumsal yapının maddi temellerinden uzak, toplumun ve insanının koşullarına uyamayan birer düşün felsefesi ve ideolojik unsurlar olarak, bütünlük ve geçerliliği olmayan bir zeminde parça parça görünümlemlerle sadece yüzeysel kalmıştır. Diğer tarafta merkeziyetçi devlet yönetimleri tutarlı, sistemli ve geçerli eğitim felsefesi geliştirememiş, kendi insanlarını bütüncül bir düşün ve eğitim potası içinde eritememiştir (Topses, G., 1982, s.183-184/ Kafadar, O., 1997, s.321-322). Osmanlı-Türk toplumunun 18.yüzyılda yaşadığı bu batılılaşıma

süreci, Türk toplumu içinde buhran ve yabacılışmayı da beraberinde getirmiş, bu batılılaşma hareketleri içinde insan ögesinin dikkate alınmadığına işaret edilmektedir (Kafadar, O., 1997, s.64).

Osmanlı-Türk toplumunun eğitim düşüncesini etkileyen belli başlı düşün ve eğitim adamları sırasıyla ; Şinasi, Sait Efendi, Ahmet Mithat, Prens Sabahattin, Sati Bey, Emrullah Efendi ve Ziya Gökalp'dir.

2.8. Ülkemizde Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin Tarihsel Çizgisi -

Genel Öğretim Bilgisi kavramı ülkemiz eğitim tarihine 1874 yılında yayınlanan resmi bir tebliğ ile girmiştir. Meşrutiyet ve Cumhuriyet dönemlerinde Avrupa ve Amerika'da konu ile ilgili yapılan çalışmalar, eğitimcilerin verdikleri eserler Türkçe'ye kazandırılmıştır. Ülkemizde öğretim bilgisi alanında eserler veren eğitimcilerimizden bazıları H.A.Aytuna, S.C. Antel, H.F.Kanad, H.R Öymen, N.A.Erkmen, İ.H.Baltacıoğlu, İ.H.Tonguç'dur. Genel öğretim bilimi dersinin adı 1942 yılında *Öğretim Yöntemi* olmuş, 1953 yılında öğretim olarak okullara girmesiyle *Genel Öğretim Metodu ve Uygulama* şeklinde değişmiş, daha sonra eğitim enstitülerinde ve üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında yer almaya başlamıştır (Hesapçıoğlu, M.,1994,s.21-28).

2.8.1. İsmayil Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978) -

Özellikle 1908'lerden sonra, Osmanlı-Türk toplumu ile Cumhuriyet döneminde, yeni eğitim ve öğretimin temellerini atmada etkili olmuş düşünce adamlarındandır. Ona göre, din, dil ve sanat gibi üç temel kurum toplumsal gelenekleri oluşturur. Bu unsurlar birbirini tamamlayarak *İçtimai kurum* yapısını kazanırlar. *İçtimai* kavramı sosyolojik, yani *toplumsal* anlamında olan bu kavram, ona göre, toplumun en önemli gerçeği, onun gelenekleridir, gelenekler bir milletin kişiliğini oluşturan estetik bir hakikattir ve hatta sanatın kökleri bile gelenektir.

Baltacioğlu'na göre eğitim de bir sanattır ve onun hem sosyolojik hem de ruhsal yapısı vardır. Toplumsal bir olgudur eğitim, amacı da belirli düşünme, duyma ve işleme öğeleriyle bütünleşmiş, bir insan yaratmaktır. Bu da ancak toplumsal bir kategori içinde düşünülmelidir. Eğitimde bu amaç, iki temel unsuru içermelidir : Birincisi, *millet adamı* (yurttaşlık eğitimi) yetiştirmek, ikincisi, *meslek adamı* yetiştirmektir. Eğitimin amaçları toplum değişikçe değişebilmekte ve toplum ve insanın amaçları bu noktada birleşmektedir (Topses, G., 1982, s.205, 189).

Onun için bir millet veya toplumun yaşamını devam ettirebilmesi için eğitimin tek amacı *çocuğu hayata hazırlamak* olmalıdır ve yeni tip insanın yetiştirilmesi için köklü bir reformdan bahseder. Çağımızda hızla ortaya çıkan eğitim reformu hareketi ile Türkiye'nin eğitimde en büyük temsilcisi olmuş. öne sürdüğü *İçtimai Mektep* modelindeki prensibi, çocuğun gerçek ve sosyal faaliyetlere katılmasını savunur. Ona göre gerçek kimlik ancak gerçeklerin ve tekniğin yardımıyla oluşabilecektir (Kafadar, O., 1994, s.245).

O, *İçtimai mektep*'de, batılı iş eğitimcilerinden daha farklı bir tez geliştirir. *İçtimai mektebin örnekleri yerli, ancak boyutları evrensel*dir. İş eğitimi akımını ve ABD pragmatizmini çeşitli açılardan eleştirir. Bu eleştirilerin ana motifini ülkemizin toplumsal gerçeğini gözetmesinden gelir. Onun insan yetiştirmede beş temel ilkesi vardır :

- *Kişilik ilkesi*'ne göre, eğitim ve öğretim insana bir alanın bilgisini vermekle kalmamalı, o konu ile ilgili kişiliği de kazandırmalıdır.
- *Ortam (çevre) ilkesi*'ne göre, kişilikler ancak gerçek ortamlar içinde gelişir. İster *bilgin* yada ister *bahçevan* olsun, bunlar ancak kendi gerçek ortamları içerisinde kişilik kazanır.
- *Çalışma (travay) ilkesi* 'ne göre, okullar, gerçek yaşam dışı, yapay çalışmaların değil, gerçek yaşamdaki çalışmaların yeri olmalı, kişilikler gerçek faaliyet ve tekniklerle oluşabilmelidir.
- *Verim (Randıman) ilkesi*, travay prensibinin tamamlayıcısı ve açıklayıcısıdır, bu ilke aynı zamanda üretici eğitimidir O, çocuğun gerçek faaliyeti ile yaptıklarının gerçek hayatta ve

toplumda kullanabilmesi bu prensibin bir gereğidir. (Kafadar,O., 1994, s.256). Gerçek çalışmanın koşulu, gerçek bir yapıt, gerçek bir verim elde etmektir. Gerçek verimle amaçlanan, toplumsal değer taşıyan bir yapıt oluşturmaktır. Eğitimin konusu insan, gerçek bir çalışma yapacak, ancak, kesinlikle bir yapıt verecektir. **Baltacıoğlu**'na göre terbiyenin amacı *meslek adamı* yetiştirmek olmalıdır.

- *Başlatma ilkesi*'ne göre, eğitim bir başlatmadır. Eğitimin görevi, bireyi yaşama hazırlamak ve ona gerçek kişilik kazandırmaktır (Topses,G.,1982,s.190-191/Kafadar,O.,1994, s. 254-258).

Onun için teknik ve ekonomik değer taşıyan tek eğitim tarzı budur. Üzerinde durduğu eğitim-öğretim metodu gerçek *çevre içerisinde gerçek sosyal kimlikleri geliştirmeye* yönelik bütün deneme ve uygulamalar gerçek çiftlik, gerçek köy, gerçek gezide, çevrenin fiziki, teknik ve ekonomik şartlarına elverişli olarak yapılmasına dayanan bir öğretim metodudur. *Öğrencinin kişilik gelişimi ve ihtiyaçlarını* merkez alan bu metod, onun okuyarak değil, daha çok deneyerek ve yaşantı yoluyla öğrenmesini esas alır. Öğrenciyi yaratmaya, yani onun yaratıcılığının geliştirmeyen bir öğretim modeli statik bir yöntemdir, hayatın gerçek çevrede öğrencinin kendi kendini yetiştirmeye yönelik bir eğitim-öğretim metodunu kullanan bir tür zorunluluk okulu olarak değerlendirir. Bu metodta öğretmenin rolü, bireyin gelişmesindeki dış koşulları sağlayarak onun eğitim sürecine yardımcı olmaktır. *İçtimai Mektebin* amacı öğretimde bireyin kimliği ile ilgilenerek, *gerçek faaliyet ve üretime* yönelik yapmaktır. Bu mektebin *Randuman prensibi* ekonomik faydaya yönelik *zirai, ticari, teknik ve bilim* alanında üretim faaliyetlerini ortaya koyabilecek insan tiplerinin bütün olarak yetiştirildiği bir üretim okulu olduğunu ifade eder. *İçtimai Mektep* bir fabrika, devlet en büyük sermayedarı, hocalar ise bu fabrikadaki ustalardır.

Baltacıoğlu, *İçtimai Mektebin* bir üretici okul olduğunu savunur. Öğrenci bu okulda kendi kimliğini geliştiren, üretken, aktif, girişimci işadamı olmuştur. Bir üretim sahası olarak okul bireyin sosyal kimliğinin oluşmasında iyiyi, doğruyu, güzeli, tekniği, faydacı ve üretken faaliyetlerin gerçekleştirildiği bir kurum, teori ve uygulamanın bütünleştiği bu okulda sadece üretim olmalıdır. Bu okul, öğretimde tek bir programın izlendiği sınıf sistemini reddeder,

onun yerine öğrencinin üretim çevrelerinde işbölümünü esas alır. öğrencilerin dayanışma içinde faaliyet göstererek gelişmeleri doğrultusunda sosyal bir kişiliği geliştiren bir okul türü olmalıdır.

Baltacıoğlu kitabı tümüyle reddetmez, ona göre kitap öğretim aracıdır. Ayrıca o, okul kitabının ezberlenecek bir öğretim unsuru olmaktan çıkarılarak, öğrencinin bireysel çalışmasını destekleyecek küçük ansiklopediler haline getirilmesini ister. Bu okul, kitabın yanında çeşitli işlerin, kolleksiyonların, laboratuvarların, konferans salonunun, okul tiyatrosunun, okul gazetesinin bulunduğu gerçek bir faaliyet olmalıdır. Onun bu modeli daha çok üniversiteye benzer.

Kısaca **İ.H.Baltacıoğlu** banya yönelen Osmanlı-Türk toplumu için değil, Cumhuriyet dönemindeki eğitim felsefesine önemli katkılar getirmiş ve eğitimi temellendiren biri olmuştur. Buna göre o, *iş okulu* ve *üretim okulu* akımlarını yeni prensipleriyle öğretim metod ve tekniklerinin Türkiye'ye girmesinde öncü biri olarak Türk eğitimi ve felsefe tarihinde yeni yorumlar veren, başarılı ve usta bir eğitim düşünürü ve uygulayıcısıdır (Kafadar, O., 1994, s.245-272/ Topses.G., 1982, s.191).

2.8.2. İsmayil Hakkı Tonguç (1879-1960) -

Türkiye'deki *Köy Enstitülerinin* kurucusu **İsmayil Hakkı Tonguç**, *iş ve meslek terbiyesi* eğitim anlayışı ile bireyin kendi varlığını devam ettirebilmek için sarfettiği çabayı *iş* olarak tanımlar. O, iş kavramını ekonomik anlamda ele alırken bireysel ve toplumcu iş anlayışını sentezler ve toplumda bir kişilik olarak geliştirecek *mesleki* eğitime yönelik pedagojik iş kavramına ulaşır. Kısaca bireyin ilgileri ve toplumun istek ve ihtiyaçlarını bir bütün olarak dikkate alan ekonomik işin yanında pedagojik iş de önem kazandığı için iş prensiplerine uygun eğitim vermek, modern toplumların bir idealidir. Daha sonra *meslek* kavramını açıklayan **Tonguç**, genel okulların bireye sadece okuma-yazma öğreten, onun genel kültür seviyesinin yükselmesinde hizmet eden kurumlar olmaktan çıkarak, ona hayatın önemini öğreten kurumlar haline gelmelidir, çünkü ona göre *mesleki eğitim* sonunda bireyin düşünebilen, kendi başı-

na hareket edebilen ve sorumluluklarını yerine getirebilen, iyi bir yurttaş haline getirilmelidir (Kafadar, O., 1997, s.299,303-307).

Mesleki eğitime eğilen Tonguç, köy enstitülerinde tamircilik, duvarcılık, kooperatifçilik, ziraatçılık ve hayvancılık gibi birçok alandaki mesleki bilgiyi, diğer genel bilgilerle beraber öğretmen adaylarına verilmesi gerektiğine inanır ve mesleki eğitim çağına gelmeden önce öğrenciye genel eğitim veren ilkokuldan başlamak üzere, ilk ve orta okullardaki öğrencilerin gelecekte seçmek zorunda kalacakları meslek hayatıyla ilgilenebilmeleri için öğretmenlerin de eğitilmeleri gerektiğine değinir. İşte Türkiye'yi bu amaca götürecek okul, kitap okulu olmaktan çıkarak iş okulu haline gelecek ve böylece liberal çizgideki köy enstitüleri iş okulu iş hayatı içinde, iş aracılığı ile üretici ekonomik iş için eğitim idealine yönelen kurumlar olarak Türk eğitim tarihinde yer almışlardır.

Son birkaç yüzyıldan bu yana Türk toplumunun yaşadığı Batılılaşmanın önemli oğullarından biri eğitim alanındaki değişim, yenilik ve reformlardır. Batılılaşma çerçevesinde Türk eğitim sisteminde yer alan düşünce ve uygulamalar bütün etkinliklerine rağmen kalıcı ve istikrarlı bir nitelik kazanamamasıyla beraber batı tarzındaki eğitim akımları gelişip şekillene-memiştir. Türk eğitim sisteminde her ne kadar **Baltacıoğlu** gibi eğitim düşünürleri yetişse de, gerçeği değiştirecek bir gelişme kaydedilememiş. gerçek hayatta bireyleri yetiştirirken toplumun gerçek istek, ihtiyaç ve değerlerini dikkate alarak yeni gelişme ve yönelimleri ortaya koyamamıştır. Daha çok sorunları kısa süreli çözümlerle niceliksel bakımdan çözme yollarının denenmesiyle bocalama sürecinden kurtulamamıştır. Tüm bu çabalara rağmen Türkiye'nin içinde bulunduğu çıkmazı aşmak için Batı'daki gelişmeleri dikkate alan yeni bir yapılanmaya gereksinim vardır. Ancak böyle bir yapılanmada Batı modelini kendi eğitim sistemimize adapte etmekten öteye, söz konusu gelişmeler derinlemesine araştırılmak suretiyle bunları mevcut eğitim problemlerine, toplumumuzun istek ve ihtiyaçlarına göre düzenlemek, yeni bakış açıları ile ele alarak yeni gelişmelere, modellere, arayışlara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu aynı zamanda geçmişte içine düşülen hataların tekrar yaşanmaması için bir gerekliliktir (Kafadar, O., 1994, s.316,319-322).

3. CUMHURİYET DÖNEMİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİ

Bu dönem, eğitimin liberal bir ekonomik anlayışa göre kültür ve eğitim politikasının eğitim etkinliklerine yansıtıldığı uygulama dönemidir. Pragmatist, iş okulu, üretim okulu anlayışı, bazı yerlerde önem kazanırken, bazı yerde de seçkin bir tabakanın eğitim anlayışının izlerine rastlamak mümkündür, giderek eğitimin bireysel bir temele oturtulması ve eğitimin ekonomik süreçlerle bütünleştirilmesi öngörümü, okul ve üretim süreci bağıntısının kurulması gerekliliği vurgulanmıştır. Kuşkusuz bu öneriler çağdaş bir uygarlık anlayışını yansıtmaktaydı. Başka bir ifadeyle, eğitimin toplumsal-ekonomik süreçleri liberal mantığına göre düzenlemek istenirken, batının eğitim felsefesi uyarlanmaya çalışılmıştır. Esasen bu yaklaşımlar, genel nitelikli yaklaşımlardır ve ülkemizin özgül koşullarına, genel kuramların mantıksal yaklaşımlarına ve bilimsel temellerden uzaktır, daha doğrusu gerçek bir ekonomik sürecin yapısına oturtulmamış, planlanmamış, bir eğitim anlayışının ürünüdür.

Bilindiği üzere, ülkemizde *mesleki* ve teknik öğretim, tarihsel süreç içinde, merkezi yönetimlere bağlanmış, bu dönemde eğitim, kendini yenileyen ve düzenleyen bir yapı içine girmiştir. Bu düzenlemeler, batı eğitim sistemlerinde olduğu gibi temel eğitimden sonra üç yıllık pratik sanat okulları ile ülkemizdeki okullar arasında önemli bir benzerlik vardır. Daha çok alt tabakanın devam ettiği bu okullar, Cumhuriyet dönemindeki, *sanat okulları* ile bir yapı benzerliği içindedir.

Ülkemizdeki Milli Eğitim Şuralarıyla *mesleki* ve teknik eğitim için bir çok öneriler getirilmesine rağmen, bunlar gerektiği ölçüde uygulanmamış, ancak 1962 yılında yapılan Şurada kabul edilen önemli kararlardan bazıları şunlardır :

- Teknik ve *meslek* okullarını bitirip de lise diploması almak isteyenler için, lisenin fen ve edebiyat kollarında belirlendiği gibi, dördü temel, ikisi seçmeli sadece altı dersten sınava tabi tutulması için yönetmeliklerin hazırlanması.
- Bazı Sanat Enstitülerinin, dört yıllık *teknisyen* okulları haline getirilerek, mezunlarının üniversiteye girerken lise mezunlarına tanınan haklardan yararlandırılması.

- *Ders programlarının düzenlenmesinde, öğrencilere ansiklopedik nitelikteki bilgileri aktarmak yerine, ona öğrenmenin ve incelemenin yollarını kazandırmak, bilimsel düşünme, araştırma yeteneklerini geliştirecek, içerik ve yöntemlere ağırlık verilmelidir* (Topses,G.,1982,s.198-202).

Okullar kurumsallaşmadan önce eğitim formal olmayan biçimde verilmekteydi. Eski toplumdaki bireyler temel ihtiyaçlarını karşılarken büyüklerinden gördüklerini taklit ederek öğrenmekteydiler. Buna göre *formal olmayan eğitim, öğrenme ve gözleme dayalıdır*. Bilgi, beceri ve tutumlar günlük yaşamda gözlem ve taklit yoluyla kazanılmakta idi. Okullarda verilen eğitim *formal eğitim*'dir . Formal eğitim *amaçlı ve planlıdır*. Tarım, endüstri, fabrika gibi işletmelerde bireyi *mesleğe* hazırlamak yada *mesleklerini* geliştirmek için verilen eğitim Formal eğitim örneğidir. Formal eğitim kendi içinde *örgün ve yaygın eğitim* olmak üzere iki grupta incelenir :

3.1. Örgün eğitim -

Örgün eğitim, okul öncesi başlayan ve üniversite sonrasına kadar devam eden eğitim basamaklarıdır. Örgün eğitim kurumları ; kreşler, anaokulları, ilkokullar, ortaokullar, genel, *mesleki* ve teknik liseler, fakülte, enstitü ve yüksekokullardır (Türkoğlu,A.,1993,s.4/ Fidan,N.,Erden,M.,s.233).

3.2. Yaygın eğitim -

Örgün eğitime devam şansı olmayan veya öğrenimini herhangi bir kademesinde bırakmış veya bitiren bireylere örgün eğitim sonunda verilen eğitimidir. Bu eğitim biçimi örgün eğitimde olduğu gibi formal eğitim faaliyetidir. Hizmetiçi eğitim faaliyetleri, Halk eğitim merkezleri, işyerinde eğitim, köy birliği-dikiş kursları, çiftçilere verilen sulama, gübreleme tekniklerinin öğretilmesi yaygın eğitimin örnekleridir (Türkoğlu,A.,1993,s.3-4/Vanış,F.,1981,s.196). Yaygın eğitimin amacı *meslekte* bilgi ve becerileri yenileyerek nüfusu tüketici olmaktan üretici olmaya yönleltmektir. Örgün eğitimde *mesleki* bilgi ve becerilerini geliştirme şansı olmayan

birey yaygın eğitim yoluyla bir *meslek* kazanabilmekte, yaş sınırı olmayan bu kurumda yaygın eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişme ve değişimler örgün eğitim kurumlarında verilen bilgileri kısa sürede geçersiz yada yetersiz kılmaktadır. Bu amaçla yaygın eğitimle bireylerin sürekli yenileyerek toplumsal değişimin gerektirdiği yeni durumlara uyumlarını geliştiren ve örgün eğitimin eksiklerini tamamlamada önemli bir yeri vardır (Fidan,N.,Erden,M.,s.248). Diğer tarafta yaygın eğitim sosyo-ekonomik değişim ile ortaya çıkan doğal bir ihtiyaçtır. Sanayinin gelişmesiyle birlikte yetişmiş işçi ihtiyacı artmış, teknolojinin gelişmesiyle işçilerin daha iyi eğitim görmeleri zorunluğunu ortaya çıkarmıştır. Ülke kalkınmasında önemli olan insangücü ihtiyacının karşılanması için *mesleki* açıdan yaygın eğitime yatırım yapılarak kalkınma hamlesi ve endüstrileşmeye katkısı olacak biçimde planlanır (Varış,F.,1981,s.197-198/Hesapçıoğlu,M.,1994,s.41). Yaygın eğitimin diğer bir kesimini oluşturan çıraklık eğitimi, çırak, kalfa, usta eğitimi ile insangücü açığının kapatılması için okulların yanında işyerlerinde verilen bir eğitim modelidir. Bu eğitime *Hizmetiçi eğitim* denir. İşyerindeki işgörenlerin işin gerektirdiği yeterliği kazanması için eğitilir, eğitimde eksik olan bilgiler bu süreçte tamamlanır. Teknolojinin değişmesi paralelinde doğal olarak iş ve işyeri sürekli bir değişim, dinamizm içinde olacağı için işgören de işyerinde bulunduğu süre içinde yenileşme dinamizmine dönük eğitime tabi tutulacaktır (Başaran,İ.E.,1983,s.30). Bu bilgilere bağlı olarak yaygın eğitim kurumlarını aşağıda incelemeye çalışalım.

3.2.1. Yaygın Eğitim Kurumları -

- Endüstri Pratik Sanat okulları
- Pratik Kız Sanat okulları
- Olgunlaşma enstitüleri
- Halk Eğitim merkezleri

3.2.1.1. Çıraklık Eğitim Kurumları -

- Çıraklık eğitim merkezleri
- Mesleki ve Teknik Açıköğretim okulları
- Akşam Sanat okulları

(Başaran,İ.E.,1983,s.28).

3.2.1.2. Yaygın Eğitim Kurumlarında Meslekî ve Teknik Eğitim Kursları -

Biçki-dikiş, çiçek, makine nakışı, el örgücülüğü, sim sırma, hasır örücülüğü, iğne oyası, turistik eşya, oymacılık, daktilo, trikotaj, battaniyecilik, çorapçılık, dekoratif resim, çocuk bakımı, dokumacılık, balık ağı örme, ipek böcekçiliği, meyvecilik, model uçak, hayvancılık, pastacılık, konservecilik, biblo, makrome, örücülük, Türk-işi, pano, boncuk örücülüğü, motifcilik, el nakışı, halıcılık, muhasebe, ev ekonomisi, yorgancılık, el sanatları, kuaför, usta öğretici, çiftçilik, hizmet-içi, fotoğrafçılık, traktör bakımı, santralcilik, tarım, arıcılık, garson, iç giyim, süs eşyası, konfeksiyon, peynircilik, yemek pişirme, ev idaresi, turizmciilik, vitrin sergi tanzimi, trafik kuralları, tavukçuluk, sığircılık, tavşancılık, ilaçlama, aşıcılık, sebzecilik, tabe-la, su ürünleri, mantarcılık (Fidan,N.,Erden,M., s.248-251).Yaygın eğitim kurumlarının amaç ve işlevlerine değinmemizi takiben genel öğretim kurumlarının amaç ve programlarına göre nasıl gruplandıklarını genel hatlarıyla inceleyelim:

3.3. Öğretim Kurumlarının Amaç ve Programlarına göre Sınıflandırılması -

Cumhuriyet döneminin başında ülkemizde sanayi ve teknolojinin yok denecek kadar az olması *mesleki* ve teknik eğitimin de sınırlı gelişmesine neden olmuştur. Sanayi ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte *mesleki* ve teknik öğretime verilen önem giderek artmış, ancak tüm çabalara rağmen halen istenen gelişme sağlanamamıştır (Fidan,N.,Erden,M.,s.241-242). Bu doğrultuda ülkemiz eğitim sisteminde *mesleki* ve teknik eğitim veren öğretim kurumları şunlardır ;

- Genel liseler,
- Endüstri *meslek* liseleri,
- Teknik liseler,
- Kız *Meslek* liseleri,
- Kız Teknik liseleri,

- İmam-Hatip liseleri,
- Fen liseleri,
- Anadolu liseleri,
 - Anadolu Teknik Lisesi,
 - Anadolu Ticaret lisesi,
 - Anadolu Tekstil *Meslek* lisesi (Bilhan,S.,1986,s.56-60)
- Öğretmen liseleri,
- Ticaret liseleri,
- Otelcilik ve Turizm *Meslek* liseleri,
- Sekreterlik *Meslek* liseleri

(Başaran,İ.E.,1983,s.28/Hesapçioğlu,M.,1994,s. 44-47/Maden,S.S.,1995,s.38).

Bu öğretim kurumlarının amaç ve görevleri öğrencileri *mesleğe* ve yükseköğretime hazırlamanın yanında onları hayata ve iş alanlarına hazırlamayı amaçlamaktadır (Başaran,İ.E., 1983,s.27-28/Hesapçioğlu,M.,1994,s.45).

Öğrenciler istek ve yetenekleri doğrultusunda bu programlardan birine yönelir ve bu doğrultuda yetiştirilir. Bu kurumlarda öğrenciyi *mesleğe* hazırlayıcı *rehberlik* ve *yöneltme* hizmetleri de verilir (Bkz. Meslekte Rehberlik Hizmetleri) (Hesapçioğlu,M.,1994,s.46-48). Ortaöğretim kurumları bürokrasinin, sanayi kuruluşlarının, hizmet ve tarım sektörünün ihtiyacını duyduğu orta derecedeki *memur, sekreter, usta, nitelikli işçi, teknisyen, sağlık memuru, laboran, hemşire, din adamı* gibi *ara insan gücünü* yetiştirmede bu kuruluşlar karşılamada önemli rol oynar. Bu elemanlar bir yandan ekonomik düzene kendilerine düşen görevleri yerine getirmekle demokratik sisteme de katkıda bulunmuş olurlar. Ortaöğretim kurumlarının yükseköğretime öğrenci yetiştirmesi, yükseköğretimde verilen eğitim büyük ölçüde ortaöğretimde kazanılan bilgi, beceri ve tutumların devamı niteliğindedir ve öğrenci başarısına etki eder. Yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin başarıları büyük ölçüde ortaöğretim kurumlarında verilen öğretimin niteliğine bağlıdır (Fidan,N.,Erden,M.,s.238-239/Türkoğlu, A., 1993,s.138-139).

Ülkemizde tek tip ortaöğretim kurumları uygulamasına başlayana kadar tarım eğitimi üç kademede yürütölmekteydi. Bunlar :

- Üniversitelerde *Ziraat faköltelerinde*,
- Lise düzeyinde *bölge tarım ve ev ekonomisi okullarında*,
- Ortaokul düzeyinde *teknik tarım, teknik bahçevanlık ve makinist okullarından* oluşmaktaydı.

Lise düzeyindeki bölge tarım okullarının amaçları, tarım alanında çağdaş metodları uygulayacak bilgiye sahip, ülkenin tarımsal işletmelerinde çalışacak teknisyenleri yetiştirmek, çiftçi aileleri için uzun ve kısa süreli kurslar düzenlemek ve uygulamaları köylüye örnek olmak, gerekli yerlerde çiftçiye damızlık hayvanla ilgili bilgileri aktararak tarımsal üretimin artmasına hizmet etmektir. Yüksekokul düzeyindeki Tarım okullarının ikinci tipi Ankara Ev Ekonomisi okulu teknik tarım ve teknik bahçevanlık okullarının devamı niteliğinde parasız yatılı *uzmanlık* okuludur. Üç yıllık eğitimde *mesleki* bilgi veren Ev Ekonomisi Okulu, köylü kadın ve kızlara ev ve aile ile ilgili metodları okul dışı bir eğitimle öğretebilecek olan teknisyenleri yetiştirmeyi amaçlamıştır (Kurtkan,A.,1977.s.269-271).

Yukarıda değindiğimiz bu öğretim programları halen günümüz yükseköğretim kurumlarının görevleri arasında yer almaktadır. Üniversite öğretim yönetmeliğinin 12.nci maddesi g bendi gereğince ; *yörelerindeki tarım ve sanayinin gelişmesine ve ihtiyaçlarına uygun meslek elemanlarının yetişmesine ve bilgilerinin gelişmesine katkıda bulunmak, sanayi, tarım ve sağlık hizmetleri ile diğer hizmetlerde modernleşmeyi, üretimde artışı sağlayacak çalışmaları ve programlar yapmak, uygulamak ve yapılanlara katılmak, bununla ilgili kurumlarla işbirliği yapmak ve çevre sorunlarına çözüm getirici önerilerde bulunmak*'tır. Göröldüğü gibi aynı program günümüzde geçerliğini korurken, yükseköğretim kurumlarının *meslek elemanı* yetiştirdiği bir kez daha vurgulanmıştır (Başaran,A.R.,1987,s.19).

3.3.1. Orta öğretim kurumlarında Anadilde Meslek dili dersi -

Anadilde *mesleki* eğitim ortaöğretimin genel, *mesleki* ve teknik eğitim veren kurumlarında başlar. Bu kurumlara devam eden öğrencilerin yaş ortalaması 13-17 arasındadır. Öğrenciler kendi ilgi, yetenek ve becerileri doğrultusunda bu eğitim kurumlarının birinde eğitim görme hakkına sahiptir. Ortaöğretim kurumları temel eğitim kurumları ile yükseköğretim kurumları arasında yer alan ve en az üç yıllık öğrenim veren genel, *mesleki* ve *teknik* amaçlı öğretim kademesidir (Hesapçıoğlu,M.,1994,s.40-44). Hiç şüphesiz ki, her *meslek* grubunda bireyler, ki bunlar ister *bilim insanı* veya *elektronik teknikeri*, isterse *tesviyeci* veya *bankacı* olsun öğrenimleri sırasında bir *meslek dili* öğrenirler. Ancak *meslek dili* öğretiminin yapıldığı bütün kurumlarda öğrenci grubunun amaç ve ihtiyaçlarını göz önünde tutmak esastır. Sözgelimi üniversitelerin çeşitli bilim dallarında *meslek dili* dersleri farklı biçimlerde sunulsa da, bu da yine *meslek dili*'dir. Bu derslerde önemli ölçüde yer verilmesi gereken konu *Terimbilimi* olmalıdır. Çünkü terimbiliminin, bilimsel mantık ve düşünme, doğabilimi ve ruhbilimi gibi konuları içine alması, öğrencide araştırma becerisini geliştirecektir. Ayrıca bu derste öğrenciye kazandırılacak bilgiler her ne kadar gözlem ve uygulamaya dayalı olsa da sonuçta dil ile ilişkilidir. Öğrenci *meslek dilinde* edindiği bilgileri toplumsal yaşamda aktif biçimde kullanmasında ona ekonomiklik sağlayacağı gibi bilgilerini gözlemle kazanmış olacaktır. *Meslek dili* öğretiminin gerektirdiği bu süreç ve öğretim ilkeleri eksiksiz yerine getirildiğinde *öğrenme isteğine süreklilik* kazandırılabilir. *Meslek dili* ile ilgili öğretim veren kurumların yukarıda belirtilen süreçleri öğretimin bir ilkesi olarak benimsenmeli ve *meslek* derslerini bu ilkelere doğrultusunda düzenlemelidir (Fluck,H.R.,1996, s.153-154).

Marshall, okullarda anadilde verilen eğitimin hemen bütün ülkelerde aynı olduğunu ve bu derslerin çoğunluğunun matematik, yabancı dil ve anadil etrafında düğümlendiğini, ancak bütün bu derslerin özünde dilin olduğunu vurgular. Yabancı dil öğretimi ile başka ülkelerin anlaşılması yolunu açarken, anadili ise bireylerin içinde yaşadıkları toplumda karşılıklı olarak birbirlerini anlamaları yolunu açar. Bunun içindir ki, anadili olmadan diğer genel bilim dallarının anlaşılması ve kavranması olası değildir. Okuma özellikle de yazma öğrencide geliştirilmesi gereken en önemli becerilerdir. Sözlü anlatımın önem kazandığı günümüz eğitiminde

ortaöğretimin sonuna kadar sürdürülmesi benimsenmiştir. Zira son yıllarda bilgi edinme yazılı anlatım kadar önem kazanmıştır (Marshall,J.,1994,s.14,23).

Öğretimde anadili iyi bilmekle dil ve düşünceye de hakim olunabilecektir. Bu, dersin izlenbilmesinde önemli bir koşuldur. Dile hakimiyet öğretimin amacıdır. O halde dilin anlaşılması, düşüncenin anlaşılmasından da önemlidir. İnsanlar kişisel düşüncelerini anlatmak ve başkalarıyla anlaşmak için önce kendi dillerini kullanmayı bilmelidirler. Anadili öğretmeni yabancı dil öğretmeni gibi öğrenimde sıfırdan başlamaz, çünkü öğrenci kendi dilbilimi alışkanlıklarını da beraberinde getirir. Öğretmenin buradaki görevi öğrencinin dilbilimi hazinesini zenginleştirmektir (Marshall,J.,1994,s.32,37,41).

Fluck'a göre, *mesleki* eğitimde verilen dersler madde (araç-gereç) ağırlıklıdır. Ancak bu derste dilbilimsel bilgilere yer verilemeyeşinin gerekçesini öğretim süresinin kısalığına ve öğrenci gruplarını işletme uygulamalarında bir an önce ölçülebilmesi için öğretim materyallerinin yoğunlaştırılmış biçimde verme zorunluğunu yarattığını açıklar. Bu yüzden öğrencinin böylesine kısa sürede öğretim kitaplarındaki *mesleki* metinleri analiz etmesi, kendi dilbilgisi düzeyi ile *mesleki* metnin dilbilgisi ile karşılaştırabilmesi, sözdizimi, *mesleki* düşünüş formları ile dil becerilerini geliştirmesinde büyük ölçüde sınırlandığını ifade eder (Fluck,H.R.,1996, s.219-220).

Ülkemizde bugüne kadar ki uygulamalarla, *mesleki eğitim* birçok *meslek* sahasının ihtiyacını duyduğu nitelikli ve nicelikli insangücü talebini karşılayacak boyutlara ulaşamamıştır. Mevcut teknik ve sağlık elemanı, sanatkar gibi insangücü arasındaki mesafe bu insangücüne duyulan arzın düşmesine ve birçoğunun yurtdışında istihdam etmelerine yol açmış, buna bağlı olarak *meslek* okulları ile genel liselere yapılan yeni kayıtlar anılan okullar için eğitim tespit planları ile hedefleri karşılaştırıldığında köy ebe okulları, tarım okulları, sağlık kolejleri, orman, veteriner ve tarım yüksek öğretim kurumlarına yapılan öğrenci kayıtlarının eğitim planı hedeflerine ulaşmadığı, diğer tarafta öğrenci kayıtlarının büyük çoğunluğunun lise ve orta-okullarda toplandığı görülmüştür (Kurtkan,A.,1977.s.267).Bu bağlamda öğretim kurumlarında *meslek dili* dersinin işleyişini aşağıda ele almaya çalışalım.

Günümüzde *meslek dili* terimleri günlük yaşantımız ve resmi dilimizle içiçedir. Bu gelişmeler gözönüne alınarak düzenlenen eğitim ve öğretim yönetmeliklerinde *meslek dili dersiyile* öğrenciyi yetişkin, sorgulayan bir birey olarak eğitmek amaçlanmıştır. *Meslek dili* dersindeki dilsel öğeler seçilirken, bunların işlevsel olması (bildirişimde kullanılabilir olması) ve *mesleki* metnin içeriğiyle örtüşmesi gerekir. Bu metinlerin bilinçli seçilmesi halinde hem yukarıda belirtilen nitelikler yerine getirilmiş olacak hem de 20.yüzyıla uyum güçlüğü ortadan kaldırılmış olacaktır. Diğer tarafta günümüze kadar yayınlanan ve anadilde yazılmış ders kitaplarına bakıldığında, sayısız *mesleki* metinlerin yer aldığı görülecektir.

Fluck'un bu tezini doğrulamak ve merakımızı gidermek amacıyla elimizdeki mevcutlardan ve yabancı dil öğretimi için kullandığımız Almanca ders kitapları *Deutsch Aktiv Neu 1A, 1B, 1C*, *Deutsche Sprachlehre für Ausländer 1, 2, Themen, Deutsch Konkret*i konu bağlamında incelediğimizde hem Fluck'un görüşünün doğruluğunu hem de yabancı dil öğretim kitaplarında da *meslek dili ve terimlerinin* bulunduğunu saptadık. Anadildeki ders kitaplarında *mesleki terimlerle* amaçlanan öğrenciyeye aktüel konuları aktarmaktır. *Meslek diline* yer veren bu kitapların bir çoğu *mesleki terimlerle* örülüdür, ancak bu metinlerde *toplumsal içerikli konulara* yer verilmez (Fluck,H.R.,1996,s.149-150). *Meslek dili* hakkında verdiğimiz bu bilgilere paralel meslek rehberliği ve meslekte rehberlik hizmetleriyle pekiştirmeye çalışalım.

3.4. Meslekte Rehberlik Hizmetleri -

Meslekte rehberlik hareketinin temellerinin atıldığı yer Amerika'dır. Rehberlik hareketi, önceleri *meslek rehberliği* şeklinde ortaya çıkmış, 1906 yılında Eli Weaver tarafından *Meslek Seçme* isimli kitabı yayınlanmıştır. Bu hareketin öncüsü olarak tanınan Frank Parson'un başkanlığında 1908 yılında Amerika'nın Boston kentinde *Meslek Bürosu* açılmıştır. Bu büro, gençlerin, imkan ve yetenekleri ölçüsünde kendilerine uygun *mesleği* seçmek ve *mesleğe* hazırlanarak girmelerine yardım etmeyi amaçlamış ve 1909 yılında yayınlanan *Bir Meslek Seçme* adlı kitabında ilk olarak *meslek* terimi kullanılmıştır. Bireyin başarıyla yürütebileceği bir *mesleği* seçebilmenin özünü ; bireyin incelenip özelliklerinin saptanması, yani bireyin kendini iyi tanıması, kendi özelliklerinin bilinci içinde hangi *mesleğe* yatkın olabileceğini veya daha

başarılı olabileceği *mesleği* kendisinde bulunan niteliklere göre seçmesi anlaşılır. İkinci olarak *mesleğin* incelenip, özelliklerinin ne çeşit yetenek gerektirdiğini ve hangi niteliklere ihtiyaç gösterdiğini saptamaktır. Üçüncü olarak *mesleki* nitelikler ile bireysel niteliklerin uyum gösterip göstermediğinin belirlenmesidir.

1913 yılında Amerika'da kurulmuş ve bir disiplin olarak geliştirilmiş *Ulusal Meslek Rehberliği Derneği*, 1951'de biçim değiştirerek günümüzde daha güçlü ve kapsamlı olan *Amerika Personel ve Rehberlik Derneği* haline dönüşmüştür. Okullarda yürütülen çalışmalara paralel Federal Eğitim Dairesinde de *mesleklere* ait bilgi toplamak ve rehberlik çalışmalarına yardım etmek üzere kurulan bir büroyu takiben 1933'de okul dışında kalıp da iş arayan gençleri yetenekleri ölçüsünde işlere yönlertmek için *İş ve İşçi Bulma Kurumu* kurulmuştur. Aynı yıllarda *mesleğe* yönlertme çalışmalarında 1933 yılında yayınlanmış olan önemli yazılı kaynak *Meslekler Sözlüğü*'dür. 1964 yılında ise ilkokullar ile üniversiteler rehberlik programı kapsamına alınmış, bu programın ülkemize girmesi 1950'li yılların başlarına rastlar (Tan.H., 1992, s.24-25, 35).

Rehberlik hizmetleri problem alanına göre ; *eğitsel rehberlik*, *meslek rehberliği* ve *kişisel ve psikolojik problemlerle ilgili rehberlik* olmak üzere üç alanda verilmektedir. Çalışmamızla yakinen ilişkili olan *meslek rehberliği* konusunu aşağıda detayları ile sunmaya çalışacağız.

3.4.1. Meslek Rehberliği ve Mesleklere Ait Bilgi Kaynakları -

Meslek rehberliği, bireyin *mesleklere* ve *meslek* seçimi ile ilgili problemleri ile uğraşan danışma faaliyetlerini sürdüren, bireyin kendine bir *meslek* seçmesi, bu *mesleğe* hazırlanması ve *mesleğe* girerek orada ilerlemesi için verilen rehberlik ve danışma hizmetleridir (Tan.H., 1992, s.104,122).

Ülkemizde ne yazık ki, *mesleklere ait yazılı kaynaklar yeterli olmamakla* birlikte varolan birkaç yazılı kaynağı da ortaya çıkarmak kolay olmamaktadır. Ancak, 1967 yılında İş ve İşçi

Bulma Kurumu, büyük kentlerdeki çeşitli işyerlerinde iş analizleri yaptırmış ve Milletlerarası Çalışma Bürosunda yayınlanmış olan *Milletlerarası Standart Meslek Sınıflandırma Rehberi*'ni Türk diline çevirerek yayınlamıştır. Danışmanlar için bu kaynak başvuru kaynağı olarak kullanılabileceği gibi, Ticaret ve Sanayi Odaları da kaynak oluşturabilir. Bu kaynaklar, kurumlardan başka, özel sektöre ait ticari ve endüstri kuruluşları, Mimar ve Mühendisler Odalar Birliği, Öğretmenler Federasyonu gibi *meslek* kuruluşları, Devlet İstatistik Enstitüsü gibi kuruluşlara da başvurulabilir. Diğer bir bilgi kaynağı olarak *meslekte çalışan bireylerden meslek (Alan) bilgisi*' karşılıklı görüşmelerle edinilebilmektedir.

Meslek (Alan) bilgilerini elde etme yollarından en sık rastlanana kitap, broşür, makale gibi basılı kaynaklar, *meslekleri* anlatan hikaye kitapları, medyatik bireylerin özgeçmişleri ile *meslek eğitimi* veren okulların kataloglarıdır (Tan,H.,1992,s.128-129).

Okul müfredat programlarında yer alabilecek *mesleklere* ait bilgileri vermek üzere *meslekler dersi (meslekler bilgisi dersi)* konulabilir. *Meslekler (Alan) bilgisi* ayrı bir ders olabileceği gibi, uygun bir ders içinde bağımsız bir ünite haline de getirilebilir. Bir başka yaklaşım, her dersin bünyesinde, o dersin ilgili olduğu *meslekler* belirtilerek *mesleklere* ait bilgiler verilebilir. İşlenen konular *mesleklerle* ilişkilendirilebilir. *Meslekler(Alan) bilgisi* dersinin, özellikle öğrencinin mezuniyetine yada öğrenimine son vermesine yakın bir dönemde olmasında yarar vardır. Birey taze bilgilerle öğrenim dalı seçecek ya da hayata atılacaktır (Tan.H., 1992, s.131-132). *Mesleklere* ait verdiğimiz bu bilgiler paralelinde ülkemizdeki yabancı dil eğitim ve öğretim etkinliklerinin gelişim basamaklarına uzman eğitimcilerin görüşlerine yer vermek suretiyle çalışmamızı sürdürelim.

3.5. Ülkemizde Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi -

İlk öğrenilen dile *anadil* veya *birinci dil*, anadilden sonra öğrenilen ikinci dil veya *yabancı dil* denilmektedir. Çeşitli yorumlara göre, *anadili bilinç-altı*, *yabancı dil bilinçli* işlemlerle öğrenilmektedir. Diğer tarafta yabancı dili, *anadili* gibi kazandırma yolunda yöntem arayışları sürmektedir. İkinci dil edinimi toplumsal ruhbilimi ile ilgili, yabancı dili öğrenme hem

kültürel hem de *mesleki* bir gerekliliktir. Bir bakıma çokkültürlülük çokdillilikten geçer, ancak yabancı dil öğretimiyle yalnızca kültür edindirme amaçlanmamalıdır. Ülkemizde yabancı dilin başlıca kullanıldığı alanlar eğitim, ticaret, *mesleki* ve teknik iletişimdir. Eğitim sisteminin çağın gerisinde kaldığı dönemlerde yabancı kaynaklardan aktarıma gidilmiş, Türkçe kitapların yetersiz olduğu gerekçesiyle yabancı dille öğretime yönelinmiştir. Yüzyıllardır türlü değişiklikler geçirerek günümüze kadar ki eğitimde uygulama dönemleri aşağıdaki şekilde gelişmiştir :

- X.yüzyıldan sonra medreselerde *Arapça* ile öğretim,
- 1773'den sonra hem medreselerde *Arapça* öğretimi yanında askeri teknik okullarda *Fransızca*'dan çeviri yoluyla yada Fransızca öğretime başlanması,
- XIX.yüzyılda çok-dilde, yani Türkçe, *Arapça*, Fransızca, İngilizce, Almanca, İtalyanca'nın orta ve yükseköğretimde öğretimine başlanması.
- 1933-1945 yılları arasındaki Üniversite reformu ile *Almanca* ve diğer Batı dilleri ile çeviri öğretiminin yükseköğretim kurumları tarafından onaylanması.
- 1912 yılında Robert Kolejinin mühendislik bölümü ile 1955 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesinin açılmasıyla *İngilizce* öğretime başlanması.
- 1982 yılından sonra orta ve yükseköğretimde yabancı dil öğretiminin genişletilmesi ve bu öğretim kurumlarında öğrenci artışına izin verilmesi şeklindedir.

Bu değişiklikler yabancı dilde eğitimin zorunlu kılınması ile gözle görülür bir gerileme baş göstermiş. Öte yandan eğitimde çağı yakalama ideallerini somutlaştırmıştır. Zira sürekli yabancı kaynaklara başvurulup ve yabancı eğitimcilere öncelik tanındığı için, yabancı dille eğitim ve öğretim artık, ülkemizin eğitimdeki çaresizliğinin açık bir göstergesi olmuştur. Doğaldır ki, bu paralelizmde bilim ve teknikte ilerleme, istenen düzeye ulaşamadığı gibi, ulusal eğitimde çağdaş ülkelerin düzeyine halen ulaşamamıştır.

Ülkemizde gerek orta gerekse yükseköğretimde yabancı dilin ders yoluyla öğretilemediği gerekçesiyle, yabancı dil öğretim dili olarak kullanımına hızla geniş olanaklar tanınmıştır. Halbuki, ülkemizde Batı dillerini ikinci-dil olarak edinme ortamı hemen hemen yok gibidir. Bu yabancı diller, öğrenim veya bilim yapma amacıyla öğrenilse de, *öğrenimde yardımcı dil*

düzeyini aşması günümüzde çok zordur. Yabancı dille öğretim, öğrencilerde yorum yapma ve iletişim becerilerini geliştirme ve kullanmada onları kısıtlar .

Bugün olduğu gibi XXI.yüzyılda da dünyamız, nüfus artışı, açlık, çevre kirliliği sorunları ile karşı karşıya kalacak, bu sorunları çözmek için insanoğlunun bilgili olması yeterli olmayacak, bunun da ötesinde eleştirel düşünme biçimini de edinmesi gerekecektir. Kurumlar tek merkezli yönetimden uzaklaşarak çokmerkezli bir örgütlenmeye yönelecek, değişen ve yenileşen iş alanlarına uyum sağlamak giderek güçleşecek, içe ve dışa göçlerin yoğunlaşmasıyla birlikte insan ögesi temel unsur olarak yine yerini koruyacaktır. Bu nedenledir ki, insanoğlunun gelecekte yaşayacağı bu olgular göz önünde tutulmalı ve zaman yitirilmeden eğitim bu olgular doğrultusunda düzenlenmeli, yetenekli bireyler öğretmenlik mesleğine çekilmeli ve bu değişimi sağlayacak entellektüeller olarak eğitilmelidir (Demircan,Ö.,1990,s.8-11).

Atatürk döneminde, yani 1936-1950 yılları arasında kırsal kesimin eğitimi için kurulan *köy enstitileri* ile kent kültürünü yükseltmek amacıyla açılan *halkevleri*, ne yazık ki çok partili döneme girildikten sonra kapatılmış, halkı aydınlatma amacını güden kalıplaşmış yorumların dışına çıkılmadan o günün ideal öğretmenleri geçim sorunlarına yenik düşmüştür.

Yabancı dil eğitim ve öğretim Kanununun yabancı dil öğretimi veya yabancı dille öğretim için öngörüsü ; anadili Türkçe'nin konuşulduğu ortamda bu dilin dışında başka bir dille öğretmeye çalışmak, gerçek dil öğretimi sayılmaz, ancak bir dilbilgisi dersi olarak nitelenebilir. Kültür dersleri olarak okutulan, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi, Türk Dili ve Edebiyatı, Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri yabancı dille öğretilemeyeceği gibi, bu derslerde ödevlerin Türkçe'den başka dillerle yaptırılmasını öngörür. İlk-ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında verilecek yabancı dille eğitim ve öğretimi Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, yükseköğretim kurumunda verilecek yabancı dille eğitim ve öğretimi Yükseköğretim Kurulu saptar. Bu uygulamaların Türk Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu aynı kuruluşlar tarafından denetlenir (Demircan,Ö.,1988,s.118-119).

Yabancı dille öğretim için ulusal ekin (özeğin/özkültür) yorumları da yapılmaktadır. Dil ile özeğin arasındaki bağıntının daha açık anlaşılması için ekin (kültür) ulusal ekin yada öz-ekin, evrensel ekin, bireysel ekin olmak üzere üç grupta incelenir.

Bir toplumdaki bireylerin yaşam biçimleri, yorum kuralları, etkileşim biçimleri özeğinle bütünleşir. Bu bütünleşmede iletişim aracı ulusal dildir. Yabancı bir topluma katılmak ve onun kültürel kimliğini benimsemek, dilini öğrenmekle olur. Bireysel iletişimde ve yazınsal yorumda o yabancı dilin kültürel unsurları önemli olup, bunları edinme, özümleme bireysel bir karardır. *Evrensel ekin bilgi birikimidir, bilim ve teknikte çağdaş gelişmeleri hayata geçirmektir.* Bu da uluslararası etkileşimi, bilgi alışverişini zorunlu kılar ve devletin yabancı dil politikasını doğrudan etkiler.

Bilimsel ve teknik bilgileri bütünleştirmek için yabancı dille öğretime yönelmek başlangıç düzeyinde veya orta düzeydeki dil yeterliği ile gerçekleştirilebilecek bir şey değildir. Böyle bir öğretim için *ileri düzeyde bir yabancı dil bilgisi yanında ileri düzeyde genel kültür ve alan bilgisini de gerektirir.* Ancak anadildeki alan bilgisinin ileri düzeyde olmasıyla genel kültür daha kolay ve daha hızlı kazanılabilir. Bu edinim yavaş ve yetersiz olsa da, yabancı dilde ileri düzeydeki alan bilgisini kazandıran yayınlar, kitaplar, araç-gereç, kaynak kişiler ülkemizde yoktur. Kaldı ki, Türk dili bu tür bir eğitim ve öğretim için yetersiz değildir. İleri düzeyde alan bilgisine vakıf olmayan bireyler yabancı dil bilseler bile bilgi üretmeleri, güncel gelişmeleri anlamaları, yorumlamaları ve eleştirebilmeleri olası değildir. O halde anadildeki öğretim dilini yabancı dilde öğretim biçimine dönüştürmek, bilgi birikiminin ve alan bilgisinin genişlemesine katkısı olduğu söylenemez. Bunun en somut örneği Osmanlı-Türk eğitim sisteminde yaşanan deneyimlerdir. Bu örnekleri yazılan eğitimin bilim, tarih ve felsefe kitaplarından okumak ve değerlendirmek yeterli olacaktır.

Kısaca, anadilin kullanıldığı ortamda yabancı dil öğretiminde, yabancı dilin dilsel öğeleri dışında kalan kültürel özellikleri kazandırmayı amaçlamamalı, ancak algılayıcı dilsel yetenek ile ilgili olan önemli yanları Türkçe öğretilmelidir. Evrensel dil öğretimi bugün özeğinden soyutlanmak zorundadır. Bunun tersi durumda yabancı dil öğretiminin yanında ekinsel bir ya-

bancılaşma da yaşanacaktır. Yabancı bir kültür edinme bir kimlik sorunudur ve bu olgu sadece yabancı dil öğretmekle sağlanamaz. O halde anadilin kullanıldığı ortamda yabancı bir dil istemeden de olsa onun kendi kültüründen soyutlanarak öğretilmesi, bu öğretimde yalnızca dilsel öğelerin ön planda tutulması daha yararlı olacaktır (Demircan,.,1990,s.285-287).

Bugün lkemizde *yabancı dil ğretimi* denildiğinde, önce İngilizce, Fransızca ve Almanca gibi dillerin ğretimi akla gelmektedir. Türk tarihi boyunca yabancı ülkelerle temaslar uzun süre devlet yönetiminde yabancı dil bilen yöneticiler ve tercümanlar aracılığıyla kurulmuş, Osmanlı devletinin gerileme döneminde yabancı dil Batı'nın tekniği ile alınmasıyla başlamış ve bu dile bir araç gözüyle bakılmıştır. Önceleri yalnızca yönetici kesim ve elit tabakanın tekelinde olan yabancı dil öğrenimi, günümüzde artık tüm orta ve yüksek öğrenim çağındaki bireyler eğitimde fırsat eşitliği ilkelerinden yararlanabilmektedir. Resmi okulların dışında, yabancı dil öğretmek amacıyla açılan resmi ve özel kurslar geçmişle kıyaslandığında yabancı dilin ğretimi için çok geniş ve elverişli koşullar yaratılmıştır. Yabancı dili öğrenmede bir diğer önemli olgu da, o dilin bireyler tarafından öğrenilebilmesi için üstün bir bilim, uygarlık ve kültür dili olması gerekir. Ufuslararası sahada iletişim amacıyla bugün her ülke yeterli sayıda yabancı dil bilen *uzman* yada çevirmeni yetiştirmek zorundadır.

Osmanlı-Türk eğitim döneminde Batı dilleri askeri-teknoloğik amaçlara ve devletin yakın ilişkide olduğu dönemin ileri Batı devletine göre belirlenmişti. Yabancı dil öğrenimi ve öğretimine geçiş 1773 yılında Fransızca ile, ardından İngilizce ve Almanca ğretimine geçilmiş, o güne kadar yabancı dillerin seçimi lkelerarası askeri dostluk ilişkilerine göre, 1950'li yıllardan sonra siyasi ilişkilerdeki değişim Fransızca ğretiminin gerilemesine, 1960'dan sonra Almanca ğretimi Türk işçilerinin Almanya'ya gönderilmesi sonucunda gelişmiştir. Son yıllarda Arapça ğretiminin gündeme gelmesi Arap lkeleriyle canlanan ekonomik ve siyasi ilişkilerden kaynağını almaktadır. Uzakdoğu lkeleri ile başlayan ticari ilişkiler sayesinde ince ve Japonca ğretimine yönelinmiş ve yabancı dil ğretiminde tek bir yabancı dilin öğreniminin yerine birçok yabancı dilin öğrenimi önem kazanmaya başlamıştır.

Yabancı dil öğretiminde ülkeler ve kişiler arasında benzerliklerin yanında, farklılıkları da vardır. Her ülkede yabancı dil öğretimi için *genel amaçları* yanında *özel amaçları* da bulunmaktadır. Bu yüzdendir ki, her ülkenin yabancı dil öğretimi *niteliksel ve niceliksel* yönüyle birbirinden farklıdır. Ülkemizde amaçlara uyarlı yabancı dil öğrenimini gerçekleştirmede bu amaçlara cevap verecek öğretim yöntem ve tekniklerinin ülke gerçekleri doğrultusunda saptanması kaçınılmazdır. Yeni yöntemlere başvurabilmek için sadece başka ülkeler tarafından uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin açıklanması yeterli olmayacaktır, çünkü gerek günümüz Türkiye'sinde gerekse Cumhuriyet öncesindeki çabaların, kısacası özgeçmişin bilinmesinde yarar olacaktır (Demircan,Ö.,1988,s.13-15).

3.5.1. Atatürk Dönemi -

Osmanlı devletinin son dönem eğitim kurumlarında eğitim görmüş Cumhuriyetin ilk yöneticileri, Balkan Savaşı, Birinci Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşına katılmış kimselerden oluşuyordu. Bu yüzden, yabancı dil öğretiminde bu dönemin aydınları Türk insanının eğitimi için onların deneyim, görüş ve kararlarında yaşanan bu olgular egemen olmuştur. Atatürk, *yüzyıllardan beri ulusumuzu yöneten hükümetlerin, eğitim ve öğretimi yaygınlaştırma isteğinde olmalarına karşın, buna ulaşabilmek için Doğu ve Batı'yı taklit etmek yüzünden başarısızlığa uğradıkları, sonuç olarak da ulusun bilgisizlikten kurtulamadığı* görüşündedir. Onun için önemli olan *ulusal eğitim*'dir. O güne kadar ki uygulamalar *yabancı* eğitim görüşleriyle istenen başarıya ulaşamamış, hatta bu yaklaşım, ulusumuzun gerilemesinde en önemli etkenlerden birini oluşturmuştur. Halbuki yeni eğitim yaklaşım ve anlayışları toplumsal yaşamımızın gereklerine ve gerçeklerine uyarlı, çağımızın istek ve ihtiyaçlarını karşılayacak biçim ve nitelikte olmalıdır. Bunu sağlamanın öncelikli ilkesi, bilgisizliği gidermek ve toplumsal yaşamda yapıcı, etkili ve üretken bireyler yetiştirmek olmalıdır. Bu nedenle ilk ve orta öğretimde *yaparak öğrenme* ilkelerine yer verilmeliydi. Bu amaçla, eğitim çalışmalarını desteklemek üzere **Dewey, Kühne, Buyse, Wilson** gibi yabancı uzmanlar Türkiye'ye davet edilerek görüşlerine başvurulmasına rağmen, sonuçta yine ulusal deneyimlerle hareket edilmiştir. Bu dönemde yabancı dil öğretimi yerine, ulusal kimliğin önemli ögesi anadil Türkçe'nin öğretilmesi ön planda tutulmuş, yabancı dilbilgisini çeviri yoluyla bir teknik ve kültür aktarım aracı

olarak ele alınmıştır. 1924 yılında çıkarılan *öğretim birliği* yasası ile bütün bilim ve eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, 1927 yılında okullarda Arapça ve Farsça eğitime son verilmiş ve medreseler kapatılmıştır. Bu tarihten itibaren ülkemizde *yabancı dil öğretimi* demek, bir Batı dili mecburi, bazı okullarda ise ikinci bir yabancı dilin seçmeli ders olarak öğrenilmesi demektir. Bu dönemdeki yabancı diller, Almanca, Fransızca, İngilizce, İtalyanca ve Latince olmuştur (Demircan,Ö.,1988,s.91-92).

Cumhuriyetin yeni kurulduğu 1939 yılında ülkemize davet edilerek görüşlerine başvuru-
lan yabancı *uzmanlar* arasında Alman Ticaret ve Sanayi Bakanlık danışmanı **Dr. Kühne** tek-
nik öğretimle ilgili sunduğu raporunda sanat okullarında yalnızca Fransızca öğretilmesinin
doğru olmadığını belirtmiş. ordu okulunda nasıl başarılı olarak Almanca öğretiliyorsa, teknik
okullarda da Almanca öğretilmesinin büyük yararlar sağlayacağını, ilkokul üzerine 4 yıl süreli
yabancı dilde ticaret okulu açılmasını önermiştir. Burada Alman ekonomisinin ara eleman ih-
tiyacının dikkate alındığı söylenebilir (Demircan,Ö.,1988.s.97). Buraya kadar yabancı dil eği-
tim ve öğretim etkinliklerine değindikten sonra mesleki eğitimdeki önem ve işleyişine değin-
meye çalışalım.

3.5.2. Mesleki ve Teknik Eğitimde Genel Yabancı dil Öğretimi -

Kız Sanat Enstitüleri, Erkek Sanat Enstitüleri, Öğretmen Okulları, Köy Enstitüleri,İmam-
Hatip Okulları gibi bütün *meslek* liselerinde yabancı dil öğretimiyle öğrencilerin, *dilini her
yönüyle geliştirmek, onlara mesleki sözcükler öğretmek, basit çeviriler yaptırmak, düzeyle-
rine uygun mesleki bir metni sözlük yardımıyla okuyup anlamalarını sağlamak ve yabancı
dil bilgilerini iletirmek için gerekli bilgileri vermek* amaçlanmıştı (Demircan,Ö.,1988,
s.130/Maden, S., 1995, s.30). Ancak bu öğretimi yapabilecek *nitelik ve nicelikte* öğretmenin
bulunamaması yüzünden bu okulların birçoğunda yabancı dil dersleri boş geçmiş, öğretmenin
bulunduğu okullarda ise bu amaçların önemine pek varılamamış, öğretimin başarısının öğren-
ci notlarına yansıtılması sonucunda yabancı dil dersi, matematik dersi gibi korkulan ve sevim-
siz bir ders durumuna gelmişti. Oysa bu okullarda *mesleki metinlerin sözlük yardımıyla oku-
nup anlaşılması* şeklindeki bu amaçlar gerçekleştirilebilirdi.

1943 tarihli öğretim programında öngörülen *öğrenciye anadille yabancı dili karşılaştırmak suretiyle dillerin özelliklerini tanıtmak, kolay parçaları orjinalinden okuma olanağı yaratmak ve kendi kendine bir yabancı dili öğrenebilecek öğrencilere de böylelikle bir fırsat yaratmak* amacıyla bu program Köy enstitülerinde uygulanmıştır.

1983-1984 öğretim yılına gelindiğinde *mesleki* ve teknik ortaöğretim kurumlarında yabancı dille öğretime geçmek için *hazırlık* öğretimi başlatılmış ve bu okullara *Anadolu Mesleki ve Teknik Orta Öğretim Kurumu* denilmiştir. Bu kurumlarda uygulama amaçları, ortaöğretim kurumları için saptanan amaçlarla benzerlik içindedir. Askeri liselerin hazırlık sınıfları için öğrenciler bir yıl *hazırlık* öğretimiyle haftada 28 saat yabancı dil öğrenmektedirler. Bu kurumlarda daha önceleri ikinci yabancı dil olarak öğretilen İngilizce, Rusça, Almanca derslerinde *Yabancı dille Kompozisyon'a* yönelinmiş ve sonraki yıllarda yabancı dil öğretimi giderek yoğunlaştırılmıştır (Demircan,Ö.,1988,s.130-131). Görüşlerine yer verdiğimiz ve öğretim kurumlarında yabancı dil eğitim sürecinin ardından yükseköğretim kurumlarının önemi ile bu kurumlarda yabancı dil öğretiminin işleyişini ele almayı amaçladık.

3.6. Yükseköğretimin Önemi ve Yabancı Dil Öğretimi -

Çağdaş öğretim kurumları üniversiteler, ulusal oldukları kadar, tüm dünyanın ortak kurumlarıdır. Bu yüzden üniversiteler sadece ulusal boyutta düşünülemez, onun evrensel yanı da dikkate alınmalıdır. Onun evrensel yönü dikkate alınmadığı durumda beklenen ve arzu edilen koşulların oluşması beklenemez. *Ulusallık ve evrenselliği* bir dengede tutma çağdaş üniversitenin en belirgin ve önemli bir özelliğidir. Ülkenin içinde bulunduğu rejim ne olursa olsun bu dengenin belirlenmiş olması gerekir. Günümüzde çağdaş bir üniversite, insanlığı, bilimi ve ülkeyi ilgilendiren bilimsel ve teknik sorunları çözmek için gerekli çabayı gösteren ve diğer ülke üniversiteleri ile işbirliği içinde çalışan kurumlar olmalıdır (Ertuğrul,H.,1992, s.81). Dünya'da ve Türkiye'de çağdaş bir eğitim ve çağdaş bir üniversitenin en önemli ilkesi öğrencilere çağdaş bilgiyi aktarmak, dış dünya ve ülke gerçeklerine dayalı, güncel, gereksiz ayrıntıdan uzak ve *meslek* edindirmeye dönük (*mesleki ve teknik*) bilgi vermektir (Serin,N., 1992, s.37).

Türk diliyle öğretim yapan üniversitelerin yabancı dil bölümlerinin dışında kalan bölümlerde ve 1980 öncesi akademilerdeki yabancı dilin öğretimiyle öğrencinin *kendi öğrenim alanıyla ilgili olarak yayınlanmış bulunan metinlerden yararlanmalarını sağlamak*'tır. Bu amaç öğretim yönetmeliğinde *öğrenime yardım edecek yabancı dili öğrenmek, yabancı dilden anadile çeviri yapmak, yazmak konuşmak ve temel eğitimle ilgili yapıları okuyup anlama yeteneğini kazandırmak, ilerdeki meslek çalışmalarına yarayacak surette yabancı dil öğrenmelerine yardımcı olmak* amaçlanmaktaydı. Çünkü 1933 yılında, İstanbul Üniversitesinde açılan yabancı dil kurslarında, öğrencilerin yabancı dilden anadile çeviri yapamamaları bir gerekçe olarak gösterilmiştir. Bu gerekçeler aynı zamanda *ülkemiz için nasıl bir kültür planı yapılması gerektiği yolunda* daha o yıllarda yabancı dil öğretimine önemli bir ışık tutmuştur. 1932 yılında, bu konuda geniş bir ön çalışması bulunan Avusturyalı Profesör **A.Malche** yüksekokulların ihtiyaç ve olanaklarını saptamak, buna uygun önerilerde bulunmak üzere görevlendirilmişti. 31 Mayıs 1933'de çıkarılan 2252 sayılı yasa ile İstanbul Darülfünunu 31 Temmuz 1933'de kapatılmış, yerine 1 Ağustos 1933'de İstanbul Üniversitesi açılmıştı. 1933-1953 yılları arasında İstanbul Üniversitesi dünyanın en iyi üniversitelerinden biri haline gelmiş, önceki dersler Almanca verilmiş, asistanlar aracılığıyla Türkçe'ye çevrilmişti. Daha sonraları Batı'dan gönderilen çevirmenin bildiği yabancı dile uyularak dersler kah Almanca, Fransızca, kah İngilizce yapılmış, bu uygulama 1773-1834 yılları arasında ilk kurulduğu dönemdeki askeri teknik okulların uygulamalarına benzemektedir. Sınavlar çevirmenler aracılığıyla çevrilerek yapılmış, bu uygulama, yavaş yavaş herkes için bir işkence olmaya başlamıştı. **Atatürk**, "... Biz Türkler, bilhassa bu yüksek Türk inkılabını yapmış olanlar bilmelidirler ki : Bizi layık olduğumuz seviyeye çıkarmakta herhangi bir yabancı alim, yabancı dahi, bile olsa muktedir olamayacaktır. Düştiğimiz uçurumdan bizi kurtaracak, alemin en yüksek tabakalı sahasına çıkaracak, yine bu uçurumdan çıkıp yükselmesini bilenler olacaktır..." sözleriyle o gün içinde bulunulan şartları bu görüşleriyle açıklıyordu (Demircan, Ö.,1988,s.97-99)

1958 yılındaki Eğitim Enstitüleri ile *Mesleki* yükseköğretimin öğretim programında, yabancı dil, *dinleme, anlama, yazma ve okuma öğrenimi* olarak belirlenmiş, diğer yüksekokullarda ise *mesleki yayınlardan yararlanmak, okuyup anlama, sözlük yardımıyla karşılıklı*

(*Türkçeden yabancı dile, yabancı dilden Türkçeye*) çeviri, basit ölçüde konuşma şeklinde öngörülmüştür (Demircan,Ö.,1988,s.132-133).

Başaran'ın 1987 yılında yayınlanan *Üniversite ve Fakülteler ile ilgili Kamun ve Yönetmelikler* adlı kitabında Yabancı dil eğitim-öğretim yönetmeliği'nin 2.maddesine göre yabancı dilin öğretimiyle ; *öğrencilerin takip ettikleri yabancı dilde konuşabilme, anlayabilme, kendi konularındaki metinleri Türkçe'ye çevirebilme ve yazı ile ifade edebilme güç ve yeteneğini kazanmalarını sağlamak* amaçlanmaktaydı. Seçmeli yabancı dil öğretimine ilişkin yer alan Madde 5'e göre ; öğrencilerin ikinci bir yabancı dil dersini de seçmeli olarak alabileceklerini, ancak aldıkları bu dersten başarılı olmaları zorunlu görülmektedir.

Aynı kitabın üçüncü bölümünde yabancı dille öğretime yer veren Başaran, Madde 9'da yabancı dille eğitim-öğretimin : *öğrencilere, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle, yabancı dildeki bu türlü yayınları izleyebilme, uluslararası toplantı ve tartışmalara katkıda bulunabilme güç ve yeteneğini kazandırma'yı* amaçlandığına yer verir (Başaran, A.R.,1987,s.379-380). Aynı yönetmeliğin 20.maddesinde ise yabancı dil yeterlik sınavını başaramayıp hazırlık sınıflarına devam eden öğrencilerin *öğretimin ilk yarıyılında genel dil bilgisi ve temel yabancı dil, ikinci yarıyılıda ise bilim alanlarına yönelik özel amaçlı yabancı dil öğretimi yapılır* denilmektedir (Başaran,A.R., 1987, s.382/ Demircan,Ö., 1988. s.118-119).

Başaran'ın öngördüğü bu amaçların gerçekleşebilmesi için öğrencilerin yükseköğretim kurumları öncesinde ortaöğretimde 6 yıl süreyle ileri düzeyde yabancı dil eğitimi almış olmalarını gerektirir. Her ne kadar genel yabancı dil öğretilcekse bile, bir yabancı dili 4 aylık gibi kısa bir süreye sığdırmak pek akılcı görülmemektedir, ancak böyle bir öğretim yoğunlaştırılmış biçimde 2 yarıyla yaymak kaydıyla öğrenciye kazandırılabilir. Onun kaynağından edindiğimiz bu bilgiler doğrultusunda İstanbul Üniversitesine bağlı fakültelerin eğitim ve öğretim yönetmelikleri tarafımızdan incelenmiş, bir çok fakültede yabancı dil dersi verilmeyle birlikte bunlar ya 1.yılda zorunlu genel yabancı dil adı altında yada 1.sınıfı takiben diğer yarıyıllarda da genel yabancı dil adı altında yer almıştır. Ancak, bunlar arasında bizim için en belirleyici olan Florance Nightigale Hemşirelik Yüksekokulunda 1.ve 2.yarıyıl 4 saat,

4.dönemde 2 saat genel yabancı dil, 7.ve 8.yarıyıl da *mesleki İngilizce* öğretiminin yapıldığını saptadık. Ancak bu çalışmamızın ana temasını oluşturan ve uygulama alanımız olan Veteriner Fakültesindeki yabancı dil öğretimi etkinliklerini Bölüm 5’de geniş bir çerçevede ele almaya çalışacağız.

Bu bağlamda Yükseköğretim kurumlarında 1.Sınıflarda genel yabancı dil, 2.Sınıftan başlamak üzere *mesleki yabancı dil* dersinin okutulduğunu kaynaklara dayandırarak bir kez daha belirtmeye çalıştık. Hatta araştırma çalışmamız sırasında konuyla ilgili olarak 11 Şubat 1999 tarih ve 23608 Sayılı Resmi Gazete’de Ankara üniversitesi Beypazarı Meslek Yüksekokulunda Yabancı dil Hazırlık Sınıfı Eğitim ve Öğretim yönetmeliğinde öğrencilerinin eğitim-öğretim programında yer alan *Mesleki yabancı dil* derslerinden muaf tutulmayacakları hükmüne yer verildiğine de rastladık (Resmi Gazete, Şubat 1999,s.56).

Yükseköğretim kurumlarındaki yabancı dille öğretimin çok sorunlu olduğunu dile getiren Demircan 'ın araştırma bulgularına göre dil güçlüğü ancak üniversite üçüncü, dördüncü, sınıflarda hafifleyebildiği yolundadır. Bir tarafta dil güçlüğü ve okuma hızındaki düşüklük, diğer tarafta, anadilde mevcut bunca kaynağa rağmen, yabancı yayın alım yetersizliği nedeniyle öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu öğrenimden gerektiği ölçüde yararlanabileceği inandırıcı gelmemektedir. Yabancı dilin ders yoluyla öğretimine, güncel metinlerin okunmasıyla ve güncel sorunların tartışılmasıyla desteklenebilir. Böyle bir bilgi akışı devlet tarafından sağlanabileceği gibi, özel kurumlarca da yapılabilir. Yabancı dilde klasik bilgileri öğretmek adeta Türk diline karşı olmaya benzediğine işaret eder (Demircan,Ö.,1988,s.132-133).

Bu bölümde incelemeye çalıştığımız Cumhuriyet döneminde eğitim, yabancı dil ve mesleki eğitim süreçlerinin öğretim ilke ve yöntemlerinin bu olguları nasıl ele aldığını ve iyi bir eğitim-öğretim etkinliğini nasıl yerine getirebileceğimizi Bölüm 4’deki çalışmamızla sürdürmeyi amaçladık.

4. ÖĞRETİM İLKE ve YÖNTEMLERİ

4.1. Ders Bilimi Olarak Didaktik -

Bugün ders olgusu olarak bilimsel disiplinler çok farklı tanımlanmakta bu kavramlar *okul pedagojisi, Didaktik, metodik, ders öğretisi, eğitim teorisi ve ders eğitim öğretisi* isimleri altında günümüzdeki anlamıyla net bir biçimde kullanılmamaktadır. Bu yüzden disiplinler arasında hatta bu kavramlar arasında anlaşmazlık ve çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Bütün bu disiplinler birbirleriyle ilişkili olmakla birlikte amaçları *dersi* konu etmektir, fakat bunların bizzat kendileri ders değil, sadece uygulama kuramlarıdır. Eğer dersle ilgili verilen bilgiler, uygulayıcılar tarafından dikkatlice izlenirse güncel olabilmekte ve ders için verimli hale gelebilmektedir. Fakat burada dikkate alınması gereken husus, ders biliminin okul organizasyon ve yönetiminde, dersin nasıl verileceğini gösteren bir hüküm değildir, o sadece uygulama kuramıdır. Buna göre Didaktik genel anlamıyla *eğitim öğretisi, ders bilimi, eğitim basamaklarının kuramı* 'dır.

Didaktiğin yan alanı olan *metodik* ise metodlar öğretisi anlamına gelir, yani araştırmanın yolları, belli bir amaca giden bilinçli biçimde tutulmuş yol' dur. Belli bir amacı olan ders eyleminde nasıl davranılacağı, yolu, tür ve şekline işaret eder. Buna göre metodik didaktiğin bir boyutudur.

Diğer kavramlar *özel ders öğretisi* veya *dal didaktiği* didaktiğin konusu olup, sorun alanı dalların ve dal içeriklerinin yapılarından oluşan sorunlar sahasıdır. Bugün her okul dalının kendine özgü bir didaktiği vardır. Diğer tarafta genel didaktik dersin her dalında varolan temel sorunları ele alır. *Genel didaktik* bütün dallarda ortaya çıkabilecek sorunları kendi ilke ve biçimleriyle açıklamaya ve çözmeye çalışır. Fakat hiç bir dal kendisinde varolan sorunlara kendisi cevap veremez. Her ikisi arasındaki ortak ilişki verimli biçimde karşılıklı etkileşimle gerçekleşir. Üzerinde durulan diğer bir kavram *ders tekniği* dersin amaç öğretisi olup, öğretimin görevi, öğretilbilir ve öğrenilebilir davranışsal teknikleri ders tekniği ile sunmak veya

aktarmak anlaşılır. Bu öğretimin yapılabilmesi için dışsal hususların bulunması zorunludur. Bunlar ; *açıklama araçları, duvar tahtası kullanma, doğru soru teknikleri, öğreticinin dersi sunma şekli, canlı biçimde alıştırma becerisi ve sınıfın yönetilmesidir*. Günümüzde kullanılan film, resim, model, teyp, televizyon gibi teknik ders araçları didaktik ve metodik kendilerine özgü nitelikleriyle özel bir entegrasyon haline gelmiştir.

Açıklanması gereken son kavram ise *değerlendirme*'dir. Eğitim ve derste ki bütün davranış etkinliklerinin başarı düzeyini belirlemede sağlam bir yargı veya sonuca varmayı ifade eder (Hesapçıoğlu,M.,1994,s.13-15). O halde didaktiği bir ders bilimi olarak tanımlayabilir ve öğretmekle ilgili olduğunu açıkça anlayabiliriz. O, aynı zamanda bir bilim, yani dersin kuramıdır ve bilimsel olarak ele alınabilir ve incelenebilir. Ders biliminin ana konu başlıkları ders kavramı, görevi, içeriği, organizasyon biçimleri, yöntem ve süreçleri, araçları, dersin değerlendirilmesidir. Buna göre hem *genel didaktik* hem de *dal Didaktiği* uğraş alanları şu şekildedir :

- ders vermek nedir yada belli bir ders alanı denilince ne anlaşılır ? (*ders*)
 - ders hangi amaca yönelik verilmelidir ? (*amaç*)
 - ders nasıl öğretilmelidir ? (*organizasyon, yöntem, süreçler ve araç-gereç*)
 - öğrencide meydana gelen değişiklikler nasıl öğrenilecektir ? (*değerlendirme*)
- (Hesapçıoğlu,M.,1994,s.15-16).

4.1.1. Öğretim – Öğretme ve Öğrenme -

Öğretim planlı, programlı ve güdümlüdür. Eğitim ve öğretim o toplumdaki sosyal, kültürel, siyasi ve ekonomik olgulardan etkilenir. Bunlar yerel olduğu gibi, ulusal, hatta uluslararası özellik taşır. Öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla bireyde istenen kalıcı davranışları geliştirmek için uygulanan süreç'e *öğretim* denilmektedir. Öğretimin etkin olabilmesinde öğretmenin nitelikleri de bu yönde geliştirilir ; dengeli bir program, yöntem zenginliği, sağlıklı birey-toplum etkileşimi ve okul-toplum üzerinde yoğunlaşır. Öğretim toplumun gereksinimlerine cevap verecek, öğretimin amaç ve felsefesini, kapsam ve süreçlerini, araç ve sonuçla-

rını içine alacak biçimde bir eğitim kurumunun bütününe ilgilendiren bir yaklaşımla alınması gerekir (Varış,F.,1981,s.20-21).

Hesapçioğlu, öğretme-öğrenme sürecindeki *öğretimi* ; *öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde isetenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü veya herhangi bir öğrenmeyi kılavuzlama ve sağlama faaliyeti* olarak tanımlar (Hesapçioğlu, M., 1994, s.30).

Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere öğrenmenin *gerçekleştiği* durumlarda öğretim bir eğitim değeri taşıyabilecektir. Diğer tarafta eğitimin amaçları öğrenme sürecinde gerçekleşir. Öğrenmenin özünü belirleyen amaçlar, kültürden kültüre farklılık gösterir, fakat öğrenme evrensel bir olgudur. Eğitim sürecindeki öğrenme ancak öğretimle gerçekleşir. Burada öğretmede ağırlık öğreticide, öğrenmede ise ağırlık öğrencidedir (Fidan,N.,Erden,M.,s.13).

Öğretme, öğrenmeyi sağlamak için bilinçli ve amaçlı bir etkinliktir. Bireyde davranış değişikliği geliştirme faaliyetleri bir kişi veya grup tarafından meydana getirilir. Bunun için bilgisayar, televizyon, film, kitap gibi görsel ve duyuşal öğretim materyalleri kullanılabilir. Bu öğretim faaliyetlerini gerçekleştiren kurumlar eğitim kurumlarıdır. Okulların planlı, programlı, kontrollü, örgütlenmiş öğretim faaliyet ve hareketlerine öğretim denilmektedir (Fidan, N., Erden, M., s.13-15).

Öğretim etkinliklerini iyi biçimde düzenleyip uygulayabilmek için önce *ders nedir ?* kavramının cevabını bulmak gerekir. Buna göre öğretim etkinliğindeki *dersin nitelikleri* ; derste bir bütünlük olmalı, yeni bir şeyler öğretmeli, bir uygulama alanı olmalı, öğrencinin ihtiyaçlarına uygun olmalı, başlangıcı, sunumu ve sonucu olmalı, ölçülebilir standart bir başarı gerektirmelidir (Küçükahmet,L.,1992, s.27).

Öğrenme, bireyin yeteneklerine, biyolojik ve kültürel gelişimine, içinde yaşadığı toplumsal kültüre, güdülenmesine, ilgisine, öğrenme ortamına bağlı olarak gelişir (Hesapçioğlu,M., 1994, s.31). *Öğrenmede* bireyin toplumsal bir varlık olarak onu diğer canlılardan ayıran özelliği, onun öğrenme yeteneğine sahip olmasıdır. *Öğrenme*, bireyin çevresiyle kurduğu

etkileşim sonucunda meydana gelir ve davranışlarında değişiklik meydana getirir. *Öğrenme* kendiliğinden ve yönlendirilmiş olmak üzere iki şekilde meydana gelir. Bireyin kendi yaşadığı eylem ve davranışları ile kendi kendine oluşturduğu davranış değişiklikleri *kendiliğinden öğrenme*dir. Günlük yaşamda sergilediği davranışların büyük çoğunluğu *kendiliğinden öğrenmenin* sonuçlarıdır. *Yönlendirilmiş öğrenme*de öğrenmeyi sağlayan kişi ve araçların sağlanması durumunda gerçekleşir. Bu tür öğrenme, öğrenme etkinlikleri sonucunda ortaya çıkar. Buna sınıf içindeki öğrenme etkinlikleri örnek gösterilebilir.

Konumuzun özünü oluşturan öğretim ilke ve yöntemlerinin ana ilkeeleri arasında yer alan ders niçin öğretilmeli, öğretimle neyi amaçlamaktayız ve nasıl öğretmeliyiz şeklindeki ilkeelerimizi aşağıda görüşlerine yer vereceğimiz uzman eğitimcilerin yaklaşımlarıyla konumuzu sürdürmeye çalışalım.

Öğretim ilke ve yöntemlerine *Bildirişim- İnsan- Dil ve Ötesi* adlı kitabında yer veren **Başkan**, yabancı dil ve yabancı dille eğitim sorununu, öğretim yöntemi ile ülkemiz gerçeklerini şu yaklaşımlarıyla ele almıştır : ülkemizdeki yabancı dil öğretim yönteminde önemli sorun öğretim sorunudur, kısacası öğretmenin *kim, kime, neyi, nasıl, niçin* öğretecektir gibi soruların yanıtlarını verebilmesiyle ilgilidir. Ülkemizde öğretim yöntemiyle ilgili olarak *nasıl* ve *niçin* soruları sorulmadığı gibi yanıtlarının aranmaması yüzünden yabancı dil öğretimi istenilen amaca ulaşamamaktadır.

Başkan'ın üzerinde durduğu bir başka sorun yabancı dil öğretim yönteminde *amaç-arac-kuralı* dikkate alınmadan öğretimin yapılmasıdır. Oysa, öğretimde *amaç sorununun* çözmek suretiyle öğretim materyal ve yöntemlerin uygulandığında istenen sonuçlara ulaşmak yerine, öğreticiler alışkanlıklarının tutsağı oluyorlar. *Niçin* yabancı dil öğreteceğiz sorusunda öğreticilerin ülke gerçekleri ve ihtiyaçlarını göz önüne almadan sadece kendilerine sunulan hazır yöntemleri kullanma eğilimi göstermektedirler. Esasen *yöntem sorunu*, *yabancı dilin öğren-ciye nasıl öğretileceği sorusunun* yanıtıdır. Ancak, öğretim yönteminde *nasıl* sorusundan önce *niçin* yabancı dil öğreteceğiz sorusuna yönelirsek, o zaman sadece yönteme bağımlı kalmak kaçınılmaz olacaktır. Halbuki *niçin* sorusu bize *amaçlarımızı saptamayı* sağlamak-

tadır. Yabancı dil öğretiminde öğretmenler öğretim yöntemine ilişkin sağlam bir araştırma yapmak yerine, batıda geliştirilen her yeni öğretim yönetimine eğilim göstermeleriyle yabancı dil öğretimini içinden çıkılmaz bir duruma sokuyor (Başkan,Ö., 1988, s.449-451).

Cumhuriyetin ilanından bugüne kadar, yabancı dil öğretim sorununa henüz çözüm getirilmediğini belirten Başkan, bunun nedenini ülkemizde bugüne kadar yabancı dil eğitimi ile ilgili istikrarlı bir eğitim politikasının saptanmamış olmasına bağlar. Yabancı dil eğitimi için *Avrupa'da var bizde de olsun* anlayışı egemendir. O, ülkemizdeki Avrupalılaşmaya karşı olmamakla beraber, ülkemizin içinde bulunduğu koşulların da göz ardı edilmemesi gerektiğini belirten görüşüyle haklıdır. Çünkü bugüne kadar gerek yazılı basın gerekse üniversitelerdeki öğretim üyelerinin bilimsel çalışmalarıyla eğitim sistemimize karşı gösterdikleri eleştirel tutumun nedenleri Osman-Türk eğitim döneminden günümüze kadar hep Batı'nın kendi kültür ve uygarlık düzeyine göre oluşturduğu eğitim sistemi ve yaklaşımlarını, ülkemizin kültürel olguları, ekonomik potansiyeli ve toplumsal yapısı, gerçekleri ve ihtiyaçları dışarıda bırakılarak Avrupa'nın geliştirdiği eğitim yaklaşımları ve öğretim yöntemlerini kendi gerçeklerimize uyarçasına uyarlamaya çalışmamızdandır. Bu nedenledir ki, hala eğitimde istikrarlı bir eğitim politikamızın olmayışından yakınmaktayız. Elbette ki, Batı'dan kültür ve yapımıza uyabilen bazı yaklaşımları benimseyebiliriz. buna göre de amaçların açık-seçik saptanması gerekmektedir. Bu amaçlar ülke kalkınması için gerekli olan bilgileri, Türkçe dışında dillerden sağlamakla olabilecektir.

Başkan, yabancı dili öğrenmenin bilgiden çok beceriye dayalı olduğunu belirtir. Anadilde öğrenilen coğrafya veya tarih dersi bilgi iken, yabancı dil öğrenmede becerinin gerekli olduğunu savunur. Bu beceri de, ancak unutmamak üzere sürekli kullanımla, yani yinelemeyle kazanılmaktadır. Başlangıçta bir yabancı dili öğrenmede en önemli öge, o dilin *dilbilgisi* (gramer) öğrenilmeden o dilin öğrenilememesidir, çünkü ister anadili isterse yabancı dil olsun dilbilgisi kurallarını öğrenmeden yabancı dilde *okuma-anlama, konuşma-yazma* becerileri gelişmez. Ancak bir yabancı dili öğrenmede sadece dilbilgisini öğrenmek tek başına da yeterli olmamaktadır. Günümüzde lise öğrencilerine yabancı dil *dilbilgisi* ile ilgili soru yönelildiğinde bu öğrencilerin kolayca konu hakkında bilgi verebilmektedirler, çünkü bu bir *bilgi*

işidir. Ancak beceri kazanma dilbilgisini bilmekten daha farklıdır. (Başkan,Ö., 1988, s.452-455).

Günümüzde orta dereceli okul veya bir yükseköğretim kurumundan mezun adayların devlet kuruluşları veya bankacılık sektörünün açtığı sınavda yabancı dilde kolay bir çeviri metni için neredeyse tümünün kağıtlarını boş verdikleri belirlenmiştir. Bu öğrenciler 6 yıllık orta öğrenimin ardından, yüksek öğrenimde de yabancı dil dersi görmelerine rağmen, verimli olmadığı saptanmış, verimlilikle anlatılmak istenen, eğitime yapılan yatırım ile alınan sonuç arasındaki orantıdır. Eğer ki, bir öğrenci 6 yıl bir okulda yabancı dil okuyup, az çok yabancı dili konuşabiliyor, ancak bazı metinleri anlayabiliyorsa, o zaman verimlilikten söz edilemez. Ancak, *amaç-araç* dengesi kurulduğunda verimlilik kendiliğinden ortaya çıkabilecektir. Saptanan bu amaçların belirsizliği durumunda, *ona uymayan bir yöntemin seçilmesiyle*, verimlilik büsbütün düşecektir. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde *amaç-araç kuralı* yerine oturmalıdır. *Her öğretimde farklı bir yöntem vardır.* Eğer bir öğrenciye konuşmayı öğretmek amaçlanıyorsa, ona yazılı dili derinlemesine öğretmeye gerek yoktur. Ancak, bir insan ticari mektuplar yazacaksa, onun da sözlü dili çok iyi öğrenmesi gerekemeyebilir.

Başkan'ın yabancı dil öğretimiyle ilgili bir başka saptaması *dili bilmek yerine dilde bazı becerileri bilmektir.* Bu beceriler ; dinleme-anlama, söyleme-anlatma, okuma-anlama, yazma-anlamadır (Başkan,Ö.,1988,s.457- 458). Ortaöğretim kurumlarında kullanılan öğretim kitaplarını da ele alan **Başkan**, çoğunlukla yabancı ülkelere dayalı, sanki her ortaokul öğrencisi yabancı ülkeye gidecekmiş gibi bir tutum içinde olmaktan sözeder. Bu ülkelerin kendi dillerini doğal olarak kültürüyle birlikte aktarmayı amaçlamaktadır. Diğer tarafta başka ülkelerin kültürlerinin alınmasının gerekli olmadığına değinen **Başkan**, bu kültürler hakkında fikir edinmek yararlı olurken, kültür aktarımının yabancı dil yerine anadili ile yapılması daha doğru olacaktır. Ona göre, yabancı yayınların ülkemiz için düzenlenmemiştir, yabancı kitapların kendi ülkeleriyle ilgili konuları ele aldıklarını, istendiğinde o yayınlardan elde edilen bilgiler Türkiye'de de uygulanabilecektir. Örneğin, öğrenci yabancı dil ders kitabında Londra'da tünele binmek için gerekli sözleri veya bir Noel partisinde geçen konuşmaları öğrenecek, daha sonra kendisine bir cami ile ilgili olarak bir şey soran yabancıya Türkiye hakkında bir şey

söyleyebilmesi için, bütün bildiklerini zihninden geçirerek o anda Türkçe'ye uyarlayıp bir şeyler ifade edebilmesi olası değildir. İşte bu yüzden öğretim kitap ve ders araçları doğrudan Türk insanı için hazırlanmalı. Buradaki amaç, Türkiye koşullarındaki öğrenciye bir şeyleri kazandırmak olmalı. O halde kullanılacak *araçlar* bu *amaca* uygun olmalı, bir başka örnek, Türklerin kahvaltısında çay, peynir, zeytin ve ekmek yerine, yabancı kitapların hepsinde olmasa bile bir çoğunda, kahve ve marmelat sözcükleri kullanılır. Bu da ister istemez bir yabancılaşma yaratmaktadır. Öğrenci marmelat kavramını telaffuz edebilirken, zeytin kavramını telaffuz etmesini, öğretilmediği için bilemeyecektir. Bu öğretim kitaplarında kilise kavramını öğrenen öğrenci cami kavramını yabancı dilde telaffuz edemez. Tüm bu çıkmazın içeriği *iii-çin* sorusunun cevabı açık-seçik belirlenmemiş olmasından kaynaklanmaktadır. Hep Batı'ya bağımlılık olduğu için, *uzman*larımız yerli ve özgün gereçler geliştiremedikleri gibi bunları farkedenden dil hocası fırsat bulup da bir şey yaratamıyor. Bir şeyler yapacak *uzman* ise, Batı'da eğitim gördüğü için veya Batı kaynaklı öğretim yaptığı için, o da kendisini bir türlü o yö-rüngeden kurtaramıyor. Batı'nın yabancı dil öğretim modellerine bağlılığın Batılılaşma akımı ve eylemine dayandırıyor. Bunun için ülkemizin yaşadığı birkaç yüzyıllık geçmişe dönüp bakılmasında yarar vardır. Türk insanının düşünce yapısı ve dünya görüşüyle yabancıların düşünce yapısı örtüşmediği gibi, bunca yıl yabancı *uzmanlar* ülkemize gelip gitmesine rağmen, sorun hala çözülememiştir. Türk *uzmanlara* başvurulduğunda, onlara soracak olan kişiler ise yine yabancı etkisiyle yetişmiş kişilerdir. Oysa, Türkiye gerçeklerinden yola çıkılmadığı sürece bu girdaptan kurtulmak mümkün olamayacaktır (Başkan,Ö., 1988, s 464-466).

Başkan'ın bir başka saptaması yabancı dille eğitim yapan Anadolu liseleri ile ilgilidir ; Anadolu liselerinin sayılarının artışıyla birlikte niteliğinde ortaya çıkan düşüş, öğrencinin okuldaki yabancı dil öğreniminin eksik kalması, onu okul dışında takviye yoluna, yani dışarıdan desteklenmesine yol açmıştır. 1995-1997 yılları arasında görevli olduğumuz Batı Dilleri Eğitim kurumunda sayısız örneklerine rastladığımız bu olgu günümüzde halen devam etmektedir. Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi günümüz Anadolu liselerinde yabancı dil öğretiminde başarı eski düzeyinden daha düşüktür. Bu tür okulların sayılarının azaltılması halinde nitelikli öğretmen yetiştirmek mümkün olabilecektir. Ona göre, *yabancı dille eğitim* yapmak sakat bir görüştür, çünkü yabancı dilde öğretim yapılmayıp, ancak yabancı dil öğretimi yapıl-

malıdır. Halbuki, bir yabancı dili bilmek demek, o dilin genel kültürünü de bilmek demektir. Oysa, öğrenci bu kültürü, fizik, kimya, biyoloji okuyarak kazanamaz, çünkü bunlar teknik olduğu kadar bilgi içeren konulardır. Din, mantık, sosyoloji, tarih, coğrafya gibi dersler hep Türkçe yapılmaktadır. Öğrenci kendi ülkesinin tarihini öğrenirken beceri kazanmanın yerine, bilgi edinir (Başkan,Ö., 1988, s.475-480).

Çalışmamızın başından bu yana Batı'dan alınan eğitim reformları ile ülkemizde özgün bir eğitim anlayışının yerleşmemiş olduğu kaygılarını sürekli dile getirmeye çalışmaktayız. Bunun için kaynaklarına başvurduğumuz **Kafadar, Demircan, Topses, Başkan**'ın verdiği çarpıcı örneklerle ek olarak 1997 yılı içinde Anadolu liseleri için yabancı dil eğitimi mi yoksa yabancı dille eğitim mi tartışmalarına o dönemde Milliyet gazetesinin görüşlerine yer verdiği İngiltere'deki Türk lisesi kurucusu ve yöneticisi **Dr. Sinan Bayraktaroğlu** konuya bakışını *Milli Eğitim bugüne kadar bilinçli biçimde ele alınmamış olan eğitim sisteminin çaresizliğini gözler önüne sererken, Uzakdoğu, Latin Amerika, Avrupa ve Afrika ülkelerinin birçoğunda orta ve yükseköğretim İngilizce'yle yapan öğretim kurumlarının varlığına dikkati çeker, ancak bu ülkeler İngilizce eğitim-öğretim yapmalarına rağmen, kendi anadillerinin, bilim ve kültürlerinin yozlaşacağı kaygısını taşımazlar, çünkü bu ülkeler İngilizce'yi kendi bilim ve kültürlerini zenginleştirme, dünyaya açılma ve uluslararası işbirliğini geliştirmek ve dünyayı tanımak için öğrendiklerini ifade eder* (Bayraktaroğlu,S.,1997).

Bayraktaroğlu'nun örnek gösterdiği Japonya için ifadesine şöyle devam eder : *Her ülke bunu gerçekleştirirken, kendi milli kültür ve benliğinden hiç bir şekilde taviz vermeden, kendi anadili öğretimine özen göstererek, kendine güvenerek yabancı dille eğitim yapabilen Japonya bunun belki de en güzel örneğidir* (Bayraktaroğlu,S.,1997).

Ülkemizin yabancı dile duyduğu gereksinimin artması ve bunun eksikliği her yaş ve meslek kademesinde ciddi ölçüde hissedilir hale gelmiştir. Ancak yabancı dil eğitim politikasını günümüze kadar ihmal edilmiş olması ve Milli Eğitim Bakanlığının Anadolu liselerindeki fen dersleri ile ilgili uygulaması bugüne kadar ki uygulamaların en sağlıksız ve belirsiz bir eğitim politikasıdır. Öncelikle yabancı dil öğretiminden söz edebilmemiz için, Türk insanı yabancı

dili *nasıl* öğrenmelidir veya öğrenebilir, bunun için hangi pedagojik metodlar gerekir ve bu öğretimi verecek olan öğretmen nasıl yetiştirilmeli, *öğretim materyalleri* nasıl hazırlanmalıdır gibi temel sorunlara çözüm bulunması gerekmektedir. Anadolu liselerindeki bu uygulama tartışmaya açılmadan önce ülkemizdeki İngilizce öğretiminin etkinliği ölçülmelidir. Anadolu liselerindeki fen derslerinin Yabancı dille okutulabilmesi için, ki bu genel yabancı dil eğitiminin ötesinde *özel uzmanlık* gerektiren bir konudur. Sözgelimi kimya dersini İngilizce okutacak bir öğretmen hem iyi İngilizce hem de iyi bir kimya öğretmeni olması beklenemez, ki bu her iki konunun öğretilmesinin temelinde farklı öğretim yöntemleri vardır. Böyle bir dersi verecek öğretmenin her iki alandaki *pedagojik* ve *metodolojik* yöntemlere vakıf olması gerekir ki, bu da olası değildir. Kaldı ki, Milli Eğitim Bakanlığı İngilizce öğretmenini yetiştirmede yaşadığı güçlük göz ardı edilerek, fen derslerini İngilizce verecek öğretmeni yetiştirmesi nasıl olanaklı olabilmektedir (Bayraktaroğlu, S., 1997). İşte ülkemizdeki uzman eğitimcilerin yabancı dil öğretiminin istenilen boyutlara ulaşamadığını kendi deneyimlerine dayanarak vurgulamaya çalışmışlardır. Bu bağlamda *mesleki* yabancı dil öğretimi için hangi öğretim metoduyla çalışabileceğimizi aşağıda ele almaya çalışalım.

4.2. Meslekî Yabancı dil Öğretim İlke ve Yöntemleri –

- dil ağırlıklı öğretim ilke ve yöntemi,
- metin ağırlıklı öğretim ilke ve yöntemi,
- öğrencide beceri geliştirme ağırlıklı öğretim ilke ve yöntemi,
- öğrenciyi merkez alan öğretim ilke ve yöntemi

olmak üzere dört grupta incelenen bu yöntemlerin ilki *dil ağırlıklı* öğretim yöntemi öğrenciye dilbilgisel yapıları kazandırmayı amaçlar. Seçilecek metin, alıştırma, izlen ve içerik öğretimin amaçlarıyla tutarlı, metinlerde dilbilgisi yapıları öğrenciye parça parça sunulur. Bu bağlamda hazırlanan alıştırmalarla öğrenciye bildirişim becerisi kazandırılır. Öğrenciye kazandırılması amaçlanan tüm bu bilgilerin kalıcı olması amaçlanır. Bu alıştırmaların birçoğu dilbilgisel sözcük türetme ağırlıklıdır. Bu yöntemin *meslek dili dersine* önemli katkısı bilgileri sistemli biçimde yapılandırmasıdır. *Öğrencide beceri geliştirme ağırlıklı* öğretim yöntemi an-

latıma dayalı okuma-anlama stratejileri ile *meslek dilini* bildirişim alanında kullanma becerisini geliştirmeyi amaçlar. Bu öğretime başlamadan önce öğrencinin amaç ve ihtiyaçları saptanmalıdır. 70'li yılların başından itibaren bildirişimin ön plana çıkması, öğretim yöntemini de metinde *mesleki temel bilgileri* düzenlenmeye yöneltmiş, yöntemin ilkesi *mesleki bilgileri* derinleştirmek için *bilgi edinmek*'tir. Bu yöntemde bildirişim becerisini kazandırmak için *meslek dilinde* verilen ödev ve alıştırmalarla bilgiler bütünleştirilmeye çalışılır. Bu yöntemin önemli diğer başka özelliği öğrenciyi dersin nesnesi olmaktan uzaklaştırarak, onu bilinçli ve öğrenen birey, yani özne olarak kabul eder. *Metin ağırlıklı* öğretim yönteminde bildirişim becerisi metin bağlamında kazandırmaya çalışır. Artık *mesleki metinlerde* de 80'li yılların işlevsel-iletişimsel ve kültürlerarası yabancı dil öğretim yöntemi ilkelerine yer verilmeye başlanmıştır. Bu yöntemin öngördüğü ilkelere göre, öğrenciye *mesleki* sözcük ve tümcelerden örüllü metinle eylemde bulunma becerisi kazandırmaktır. *Öğrenci ağırlıklı* öğretim yöntemi henüz yeni bir yöntemdir. Bu yöntemde öğretici izleyen ve motive eden kişidir. *Meslek dili dersinde* öğrencinin amaç ve ihtiyaçlarını ön planda tutan bu öğretim modeli, aynı önceliklere öğretimin sonraki basamaklarında da yer vererek öğretimini sürdürür (Fluck, H.R., 1992, s.190-191, 193-197, 262-263).

Schröder'e göre *mesleki yabancı dil* dersi dilbilimi-öğrenme-uygulama üçgeninden oluşmaktadır. *Mesleki yabancı dil* dersi ile dil dizgesi hakkında bilgi vermeyi amaçlamaz, bilakis bu yöntemin amacı dil vasıtasıyla öğrenciye *mesleki bildirişimi* kazandırmaktır (Schröder, H., 1988,s.12,15). *Mesleki yabancı dil dersi* öğrencinin amaçlarına dönük, *mesleki bildirişim*, okuma-anlama, duyma-konuşma becerileri *meslek diline* yönelik olmalı, *mesleğe* dönük yapılan bu öğretimde öğrencinin ihtiyaç ve beklentileri göz önünde tutulmalı, diğer tarafta yabancı kültürle ilgili bilgileri genişletme zemini de hazırlamalıdır (Oldenburg,H.,1992,s.23-24).

Özel öğretim yönteminin *mesleki yabancı dil* ile amaçladığı, yabancı dilin öğretim kuramlarından, genel öğretim yönteminden, karşılaştırmalı kültürbilimi disiplinlerinden yararlanarak *meslek kültürünü* de öğretmektir, çünkü daha önce de belirtildiği gibi her *meslek* sahasının kendine özgü bir kültürü vardır. Bu öğretim yönteminin yan disiplini olan dilbiliminin uğraş

alanı, *meslek dilinin dilsel öğelerini* araştırmak, okuma becerisini geliştirmek, hedef kitlenin ihtiyaç ve beklentileriyle öğrenme-öğretme amaçlarını belirlemektir. Bu öğretim yöntemi *dil-bilimini-öğretim yöntemini ve meslek dili*'ni bir bütün halinde ele alır. Bu ilkelerle planlanan öğretimle *mesleki* sözcük dağarcığı ve bildirişim ediminin gelişmesi, ağırlığı *mesleki terimlere* vermek yerine, metnin biçimine göre sözcük türetme, cümle dizimi ve düşünme biçimlerini bilmenin ötesinde bunlara vakıf olmak ve *mesleki içerikler* bağlamında *meslek dilini* bildirişimde kullanma becerisini geliştirmek amaçlanmaktadır (Schröder,H.,1988,s.27,29-30).

Özetle, meslek dilinin öğretimiyle mesleki bildirişime etkinlik kazandırmak, anadilde veya yabancı dilde öğretici, öncelikle mesleki dilsel yapıları öğrenci grubunun ön bilgi, ihtiyaç ve beklentilerine göre dilsel beceriyi, onun ileri meslek yaşamında ihtiyacını duyacağı bildirişimi kazandırmayı amaçlamalıdır. Meslek dili öğretimi denildiğinde genel yabancı dil öğretiminin içinde mesleki uzmanlık öğretimi anlaşılmalıdır. Ancak, bugüne kadar uzmanlık düzeyinde meslek diliyle ilgili olarak öğretim ilke ve yöntemleri henüz geliştirilememiştir. Sonuç itibariyle uzmanlık disiplinin temeli meslek'tir ve bu disiplin yabancı dil eğitim ve öğretiminde bilim dalı ve bir eğitim bilimidir (Oldenburg,H.,1992,s.4-6).

Fluck'a göre mesleki yabancı dilin öğretiminde amaç mesleki literatürlerden veya sözlükten yararlanmadan, onun alımlayıcı öğrenme olarak nitelediği okuma-anlama, mesleki konferans ve seminer gibi etkinlikleri izlemesi, mesleki alanda etkin biçimde konuşma-yazma becerilerini geliştirmek olmalıdır. Ona göre, bu amaçlar, öğrenen grubun mesleki ön bilgi ve ihtiyaçlarının elverişliliği halinde bu süreçlerin tümü bir bütün halinde uygulanabilecektir. Böylece öğrenci sadece kendi alanı ile sınırlı kalmayacak, edindiği bilgi ve deneyimlerini eyleme geçirerek *meslek diline* vakıf olabilecektir. Bütün bunların gerçekleşmesi alımlama becerisinin eylemle bütünleşme etkinliğine bağlıdır. Bu öğretim düzenlemesinde öncelik alımlamaya verildiğinde, öğrencinin dili kullanma becerisi gelişecek ve öğretimde verimlilik sağlanacaktır. Gerçekte *Meslek ve teknik dili* dersi anadili öğretiminden farklıdır. Bu farklılığın özünde *meslek dilindeki* yazılı dil biçimlerinin olmasıdır. Almanca *meslek dili* dersi için hazırlanan *mesleki metinler* öğrenci grubunun ihtiyaç ve amaçlarına uyarlı olmalıdır.

Böyle bir öğretimin iyi biçimde gerçekleştirilebilmesi için mesleki dilsel yapıların çok iyi bilinmesi gerekir. İşte bu yüzden, *meslek* dilindeki ders içi çalışmalarda bu yapıları analiz etme, tanımlama, öğretim materyallerinin seçilmesi gibi süreçlerin tümü aynı amacı yerine getirecek nitelikte olmalıdır. Aksi durumda öğretim eksik yapılanmış olacaktır. *Meslek dili* dersinde öğreticinin sözcük çalışması sırasında öğrencileri yanlışlıktan uzaklaştırmak için onların dikkatini *terimlere, sözcük yapılarına ve sözdizimine* çekmesi beklenir. *Meslek dili dersi içindeki Terimbilimi (Terminoloji) ile ortak dil* arasındaki farklılık ve benzerlikleri yinelemek suretiyle yanlışlıklardan uzaklaşmalarını sağlamalıdır (Fluck,H.R.,1996,s.144-145/Başkan,Ö., 1988,s.450).

Özel amaçlı dil öğretim ilke ve yöntemine göre hazırlanan yabancı dildeki mesleki metinler ; bildirişim kuramı, dil psikolojisi, metin ve edimbilimi kuram ve ilkelerinin bütününden oluşur. Bu ilkelele hazırlanan *mesleki* metinlerde öğrencinin bildirişim becerisini geliştiren alıştırma biçimlerine yer verilmesinin nedeni, öğretimin amaçlarıyla bütünleştirmektir. Yabancı dilde *meslek dili* öğretimi sadece sözdizimi ve leksikal nitelikleri öğretmek değildir, bu öğretimde dersin merkezini oluşturan öğrenciye *mesleki düşünme* ve *bildirişimde* bulunması için gerekli *sözcük, tümce ve metin yapısı* hakkında bilgi kazandırma amaçlanır. Öğrenciyi *meslek dilinde* bildirişime yönettiren *mesleki metinlerin* birbirine paralel ve güncel metinler olması da önemlidir.

Meslek bilgisini geliştirme ihtiyacı gelişen ve genişleyen iş dünyasının iktisadi ve bilimsel alanlarda hızla büyüyen çokuluslu ticari işletmelerin birçoğunun uluslararası alanda işbirliğini gerçekleştirebilmeleri için uluslararası düzeyde yabancı dilde bildirişim kurma zorunluğunu ortaya çıkarmış ve *meslekte uzmanlaşma* talebi özellikle endüstri ve ticari alanda sayılan bu nedenlerle aratmaya başlamıştır. (Oldenburg,H.,1992,s.14-15).

80'li yılların başından bu yana *meslek dilini kültürlerarası* boyutta ve *bildirişimin kazandırma* eğitimi bu yıllarda tartışılmalıen bir konu olmuş, günümüze kadar hızla ilerleyen bu alandaki öğretim yönteminde yeni adımların atılmasına, içerik ve amaçlara da yeni bir bakış

açısı kazandırmıştır. Bu doğrultuda *meslek dili dersi için kültürlerarası bildirişime* dönük öğretim yöntem ve ilkelerinin geliştirilmesi esas alınmıştır (Fluck,H.R., 1992, s.103-107).

4.2.1. Meslekî Yabancı dil Dersinin Amaçlarını Saptama -

Bu derste amaçlar saptanırken kurumun fiziki koşulları, öğretim araçları, öğrenci sayısı, grubun büyüklük veya küçüklüğü, öğretimin amaçlarını belirleyen öğelerdir (Alsberg, H.G., Bolton,S.,1995,s.8). *Mesleki yabancı dil* dersinde amaçları saptarken, bu derse yalnızca *meslek dili* dersi olarak bakılmamalı, bunun kültürlerarası bildirişim dersi olduğu da kabul edilmelidir. Bu itibarla *mesleki metinler* belli düzeydeki *mesleki ön bilgiye* vakıf öğrencilerin amaç ve beklentilerine cevap verebilecek, bildirişim ağırlıklı ve *meslek sahasına* dönük kültür ve disiplinlerarası niteliklerin bulunması gerekir ki, (Schröder,H.,1988,s.35/ Gnutzmann, C.,1988,s.112) öğrenci bu metinlerde *mesleki bilgilerin* hangi paragraflarda yoğunlaştığını, metnin bağlamını, dilbilgisel öğelerin işlevini, küçük sözcük gruplarını, anahtar sözcükleri, sözcük türetmede bilmediği veya anlamadığı sözcükleri metnin bağlamında kendi ön bilgisi veya iki dilli *mesleki terim* sözlüklerinden yararlanarak sayılan bu nitelikleri edinebilmelidir (Schröder,H.,1988,s.92). Bu dersin amaçlarının belirlenmesinin ardından öğrencinin *mesleki yabancı dil* dersi ile amaç ve beklentilerine değinmeye çalışalım.

4.2.2. Öğrencinin İhtiyaç ve Beklentileri -

Munsberg, *meslek dili* dersi ile *mesleki bilgileri derinleştirme* veya *uzmanlaşma* anlaşılmaması gerektiğini, aksine bu dersle öğrenciyi meslekveya öğrenime hazırlamayı amaçlandığını belirtir (Munsberg,K.,1994,s.310). *Mesleki yabancı dil dersi* planı hazırlanırken, bunun arka planında öğrencinin amaç ve ihtiyaçları, yaşı, öğrenim düzeyi, *mesleki ön bilgileri*, yabancı dildeki dilbilgisi düzeyi, ilgisi ve kültürü gizlidir (Fluck,H.R.,1992,s.180). Böyle bir ders planında bulunması gereken diğer nitelikler dersin zamanı, öğrenimin başlama ve bitiş tarihi, süresi, yeri ve biçimi, öğreticinin *meslek bilgisi*, *mesleki* literatürlerin okunması, yurtdışı stajı, konferanslara katılma, erek-ülkedeki meslektaşları ile iletişim, metin biçimleri, nesne, olgu ve koşullar, okuma-anlama, yazma-konuşma becerilerini kazandırma öğrencinin

amaç ve beklentilerine cevap verecek ve onlar için önem taşıyacak konulardır (Schröder, H.,1988,s.90). Öğreticinin derse başlamadan önce yapacağı seviye tespit sınavı öğrencinin bilgi ve becerileri, grubun içinde yaşadığı ülkenin coğrafi konumu, yaşı, ortak kültürün homojen veya heterojenliğine ve dil düzeylerini göre gruplandırması ve grup içindeki farklılığın ortadan kaldırılması sonucunda uygulanacak olan öğretim yöntemi ile amaca ulaşılabacaktır (Alsberg,H.G.,Bolton,S.,1995,s.6-7).

4.2.3. Meslekî Yabancı Dil Dersinde Öğreticinin Rolü -

Meslek dili öğreticisi, *mesleki metinleri* seçen ve *bildirişimi* sağlayan kişi olarak, gerçekte, o alanın *meslek insanı* olmadığı gibi, *meslek dili* eğitim formasyonu almamış bireydir. Öğreticinin içinde bulunduğu bu koşullar öğretimde verimin düşmesine neden olacaktır. **Fluck**, öğretimde öğreticiden kaynaklanan sorunları ve verimin sağlanamamasını üç nedene dayandırır ; bunların ilki belli alanda öğrenim görmüş dil öğretmenlerinin adeta *meslek dili* öğreticisi gibi rol üstlenmesi, ikincisi kendi alanında yeterince *uzmanlaşmamış* ve kuramsal *meslek eğitimi* almamış öğreticilerin bu dersi vermeleri, üçüncüsü öğreticinin dilbilim ile öğretim yöntemini ders içinde uygulayabilmesi için gerekli bilgiye sahip olmamasıdır. Konuya hedef kitle ve öğretici açısından bakarsak, becerilerinin geliştirilmesini bekleyen öğrenci için öğreticinin bu etkinliği ne ölçüde yerine getirebileceği ve *meslek bilgisine* vakıf olduğu tartışılır olduğuna değinen **Fluck**, konuyla ilgili olarak öğreticinin öğrenci kadar *meslek bilgisine* vakıf olmasını çok gerekli görmez, çünkü ona göre öğreticinin derste kullanacağı öğretim materyalleriyle *meslek bilgisini* geliştirebileceğini belirtirken, diğer tarafta öğreticinin kendisine yöneltilecek soruya nasıl cevap vereceğini bilememesi öğrencinin *mesleki bilgilerini* geliştirmesine engel olacaktır. Buraya kadar anlatılanlarla **Fluck ve Başkan**'ın üzerinde birleştikleri konu öğretimde bu sorunların yaşanmaması için *amaç-araç* kuralı tutarlı olmalı, öğretmenler bunları iyi bir biçimde saptayabilen ve kararlılık gösterebilen, *meslek bilgisine* vakıf bireyler olmalıdır (Fluck,H.R.,1992,s.7,185-186/Başkan,Ö.,1988).

Ancak, **Picht** *mesleki yabancı dil* dersinde öğreticinin öğrenciye bilgiyi aktarmayı amaçladığında, öğrencinin anadildeki *mesleki bilgilerinin* yetersiz ve eksik olduğu durumda ya-

bancı dilde bu bilgilerin aktarılmasını önermez, çünkü *mesleki bilgiler* önce anadilde özüm-
lenip yabancı dilde de öğrenildiğinde bu bilgiler pekişecek, aksi durumda yabancı dildeki
mesleki bilgileri edinmesi yarar sağlamayacaktır. Bunun için **Picht** *meslek derslerinin* hem
anadilde hem de yabancı dilde yapılmasında sakınca görmemektedir (Picht,H.,1988,s.153).
Picht'le aynı görüşü paylaşan **Başkan** yabancı dildeki metin okuma-anlama çalışmasında fi-
zik dersi örneği ile öğrenciye bu alanda kazandırılması amaçlanan *debriyaj, pedal, gaz, vites*
gibi terimleri içeren yabancı dil metni okumadan önce öğrenci anadilde kazandığı bu terimleri
yinelemiş olacağı gibi okuma-anlama etkinliği de kolaylaşacaktır (Başkan,Ö.,1988,s.481-
482).

Fluck'a göre öğretici ya sadece yabancı dil veya sadece *meslek dili öğreticisidir*. Öğre-
ticinin bu niteliklerine göre İstanbul Haydarpaşa Anadolu Teknik Lisesi ile Baden-Württen-
berg eyaletinin ortak projesi uyarınca *öğreticilerin anadilde ve yabancı dilde meslek derslerini*
verebilmeleri için her iki alanda uzmanlaşmış olmalarını gerekli kılmaktadır.

Buna göre 14 Şubat 1999 tarih ve 23611 Sayılı Resmi Gazete'de İstanbul Haydarpaşa
Anadolu Teknik lisesi, Otomatik kumanda bölümünde Almanca diliyle öğretimin geliştirilme-
si hususunda Federal Almanya Cumhuriyeti Baden-Württemberg Eyalet Hükümeti ile Türkiye
Cumhuriyeti hükümeti arasında varılan anlaşma uyarınca hükümler şöyledir :

- Adı geçen ortak proje Türk ekonomisi için *kalifiye ara teknik insangücünün* yetiştiril-
mesine katkıda bulunacak ve bu liseler Adana, Bursa, Eskişehir, İzmir, Kocaeli/İzmit ve
İstanbul/Zeytinburnu illeri yaygınlaştırma kapsamına alınacaktır.
- Otomatik kumanda bölümünü geliştirmek amacıyla Haydarpaşa Anadolu Teknik Lisesi
merkez alınacak, buradaki öğretmenlerin *uzmanlık* düzeyinde, kısacası *bu alanda ileri*
düzeyde eğitilmeleri esas alınacaktır.

Almanya'nın Baden-Württemberg Eyaleti proje uyarınca ;

- Bu liselerin otomatik kumanda dalında ağırlıklı olarak *Almanca-Türkçe iki dilde* eğitim verilmesi, ancak otomatik kumanda konusunda *uzmanlaşmış* olmak gerekecektir. Ayrıca, Anadolu Teknik lisesinden mezun olacaklar için endüstride uygun bir iş bulabilecekleri nitelikte *becerileri* kazandırma esas alınacak, bu liseleri iyi derece ile bitirenlere üniversite öğrenimi görebilmelerini sağlayacak düzeyde iyi *bilgilerle donatmak* öngörülmektedir.

Baden-Württemberg Eyaleti Hükümeti'nin projeye sağlayacağı katkılar ;

- Yaygınlaştırma illerinde eğitim programlarının uygulanması sırasında öğretmenler hem bir danışman hem de *bilimsel dallarda uzmanlaşmış bir öğretmen* olarak görev alacaktır. Düzenlenecek seminerler ve *uzmanlık alanlarına* yönelik konularda danışmanlık yapmak üzere en az 10 *uzman/ay* süreyle *uzmanlar* gönderilecektir.

Aynı projeye Türkiye Cumhuriyeti Hükümetinin katkıları :

- Haydarpaşa'daki tüm *iki dilli* otomatik kumanda bölümleri ile yaygınlaştırma illeri için gerekli öğretmen ve personeli sağlayacak, her okulda teknik dallarda *uzmanlaşmış veya uzmanlaşmakta olan iki öğretmen* görevlendirilecektir.
- Haydarpaşa'daki kurumda öğretmenlerin eğitim programlarından sorumlu ve yaygınlaştırma illerindeki bölümlerle sıkı işbirliği içinde bulunacak, *deneyimli, uzmanlaşmış, iki dil bilen bir öğretmen* görevlendirilecektir.
- Bu anlaşma çerçevesinde *ileri düzeyde eğitilmiş Türk öğretmenlerin* vermiş oldukları sınavlar *uzmanlık düzeylerine* uygun olarak öğretmenlerin yükseltilmelerine olanak tanınacaktır.
- *Türk teknik ve yabancı dil öğretmenleri* bu proje kapsamında dersleri ve öğretmen eğitim kurslarını geniş ölçüde bağımsız olarak kendi sorumlulukları altında yürütürler.*Alman*

uzmanlar onları yeni eğitim içerikleri ve modern öğretim metodlarıyla destekleyecektir
(Resmi Gazete, Şubat, 1999, s.2-6)

Mesleki yabancı dil dersinin etkin bir biçimde yerine getirebilmek için yukarıda saydığımız ve göz önünde bulundurmamız gereken öğrencinin niteliklerini dikkate alarak ders planını hazırlamaktır.

4.2.4. Meslekî Yabancı Dil Ders Planı ve İzlenenin Hazırlanması -

Meslek dili dersinde öğrencilerin grup çalışması yerine meslek uzmanlarıyla çalışmaları onların niteliklerini arttıracak, özgün metinlerle kazandırılması amaçlanan beceriler öğrenciyi eyleme geçmesi için motive edecektir. Bu yöntem öncelikle neyi (amaç) ve nasıl (metod) öğreteceğiz sorularına cevap arayarak, konunun içerikleri ile öğrencinin amaç ve ihtiyaçları ile bütünleştğinde öğretim amacına ulaşacaktır. Öğretici bu amaçları yerine getirirken, işlevsel, gerçek koşullara uyan ve güncel öğretim materyallerini ve içerikleri saptamalı, alıştırma modelleri ile öğrenmenin ve dersin amaçlarının öngörülen ilkelerle örtüşmesi halinde etkinlik ve verimlilik artacaktır.

Ayrıca **Fluck**, öğrencinin genel dil düzeyi, özel becerileri, yabancı dildeki bilgileri, ana dildeki *meslek bilgisi* düzeyi, okuma biçimleri, *mesleki yabancı dil ders* planı bu niteliğe göre hazırlanmasının gerekliliğine işaret eder (Fluck,H.R.,1992,s.183,199-200). Bu doğrultuda üç gruba ayrılan ders izlenceleri : dil dersi izlencesi, okuma dersi izlencesi, *meslek* ağırlıklı ders izlencesi, o dersin amaçlarına göre hazırlanır. *Meslek* ağırlıklı ders izlencesinin amacı metnin içerikleriyle çalışmayı gerektirir. Bu metinlerde *mesleki* ifade ve bilgiler kolaydan zora, somuttan soyuta doğru bir dizilim göstermeli ve öğrencilerin *mesleki bilgilerine* göre planlanmalıdır. Bu derste içerik öğrenci grubunun bilgi düzeyini aştığı ve anlaşılması zor biçimde sunulduğu durumda öğrencide anlama gerçekleşmez. *Meslek dersi* için öğreticinin hazırlayacağı izlençe o *meslek* dalındaki diğer bir uzman tarafından da kontrol edilmiş olmalıdır (Laveau,I.,1985,s.97-98). *Mesleki yabancı dil dersi* amaçlarına göre seçilecek metinler ge-

nelden özele doğru bir sıra izlemeli, öğrencinin amaç ve beklentilerine cevap vermeli ve bildirişim becerisini kazandıracak nitelikte olmalıdır. Bu izlenceye göre seçilecek metinler bildirişim ve okuma-anlama becerisini kazandırmak, öğrencinin bilgi düzeyine uyan *ve meslek* sahasına dönük özgün metinler olmalıdır (Schröder,H.,1988,s.89,95). Bu sürecin hazırlığı tamamlandıktan sonra izlenecek bir başka adım, o derse uygun öğretim materyallerini seçme ve hazırlama sürecidir.

4.2.5. Dersin Amaçlarına Göre Öğretim Materyallerinin Seçilmesi -

Öğrenme amacına dönük seçilecek öğretim materyalleri, amaçlara ulaşmada yardımcı araçlar olduğuna dikkati çeken Laveau'a göre, okumanın biçemi, öğrenci grubunun nitelikleri, öğretim materyallerinin seçimi birbirine bağlı süreçlerdir. Öğrencinin öğrenme sürecinde gösterdiği performans, ön bilgisi, deneyimleri ve *meslek bilgisi*, okuma alışkanlıkları sonucunda ortaya çıkacaktır. Diğer tarafta öğrencinin ilgisini okumaya çekmek de önemlidir. İlgi, özne ve kavram arasındaki etkileşimdir. Bireyin yaşamında edimleri, ilgi ve etkileşimine kendi duygu ve bilincini de katmasıyla başarıya ulaşacaktır. Okumayı öğrenmede önemli bir faktör oluşturan ilgiyi gözönünde tutacak öğreticinin öğretim materyallerini öğrencilerin ilgileri doğrultusunda hazırlaması gerekmektedir (Laveau,I.,1985,s.108). Bu belirlemeleri takiben öğreticinin derse ne zaman başlayacağını saptaması bu sürecin önemli bir parçasıdır.

Öğretici, derse ne zaman başlayacağını belirlerken, öğrencinin *meslek bilgisi* ve ön bilgisine uyarlı seçeceği öğretim materyalleri, yani *mesleki metinlerin* dersin başlangıcında basit olanları ile, daha sonraki evrelerde zora doğru bir sırayı izlemelidir. Fluck, *mesleki yabancı dil* dersinde kullanılacak metinlerin niteliği, türü, uzunluk ve kısalığı dersin sonunda hangi kriterlerle değerlendirileceği sorularına metin bağlamında cevap arandıktan sonra *mesleki yabancı dil* dersine giriş yapılmasını önerir (Fluck,H.R.,1992, s.226).

4.2.6. Meslekî Yabancı Dil Dersi İçin Hazırlanacak Alıştırma Modelleri -

Meslek dili dersinde öğrenciye kazandırılacak becerilerin özünde öğrenme vardır. Alıştırma, alıştırarak öğretmek, uygulama ve ödevlerle ölçmektir. Buna göre *meslek dili* öğretimi *mesleki düşünüş ve eyleme*, metinler de gerçek olgulara dayalı olmalıdır. *Mesleğe* dönük hazırlanan bu alışırtmalarla çalışabilmek için arka planda *meslek bilgisinin* olması gerekir. Bu tür alışırtmalarla çalışırken metinler ister anadilde isterse yabancı dilde olsun birbirine koşut olmalı. Öğrenciye metnin içeriği ile tutarlı olacak doğru düşünme ve eylemde bulunma becerileri kazandırılabilmelidir. Ders grafik, şekil ve diyagramlarla geliştirilebilir, ancak bu tür alışırtmalar arasında çoktan seçmeli alışırtmalara pek fazla yer verilmez. Kısaca, *mesleki becerileri* kazandırmada metin ve grafiklerden oluşan alıştırma biçimleriyle de desteklenmelidir (Schmidt, R., 1992, s. 353/Fluck, H. R., 1992, s. 204-205.).

Seçilecek alışırtmalar, üzerinde çalışılacak *meslek alanı metinleri* öğretim yönteminin öngördüğü ilkeler doğrultusunda hazırlanmalıdır. Öğrenci grubunun öğrenme amaçları ile seçilecek bu alışırtmalar arasında paralellik olmalıdır. Bu amaçların tutarlılığı halinde hazırlanacak alışırtmalarda aşağıdaki özelliklerin bulunması gerekecektir :

- Alışırtmanın amaçları ile öğrenmenin amaçları tutarlı olmalı,
- Okuma alışırtmaları öğrencinin kültürel bilgi düzeyinin ne altında ne de üzerinde olmalı,
- *Mesleki* öğretim için okuma alışırtmaları gerçek anlamları içermeli (yananlam içermemeli) ve *meslek dili* öğretim yöntemine uygun olmalı,
- Okuma alışırtmaları ekonomik ve kabul gören alıştırma biçimleri arasından seçilmeli, açık ve tekanlamlı olmalı. Ders çalışma raporlarının mümkün olduğunca yazılı biçimde sunulmasına özen gösterilmelidir.

Bu tip alıştırmanın daha çok görsel olanları seçilmeli, öğrencinin dikkatini çekecek biçimde satır arası boşluklar görselliği sağlayacaktır. Bundan başka dilsel ifadeler anlamlı olmalıdır (Laveau,I.,1985,s.110).

Okuma-anlama dersinin son basamağı olan erek-dilde (yabancı dilde) okuma-anlama çalışması, grup tartışması anlama güçlüğüne bir ölçüde azaltacaktır. Öğrencilerin metni nasıl analiz edecekleri yolundaki grup çalışması onlar arasında bir uzlaşma yaratacak, varsayım geliştiren öğrenci ile grup arasında iletişimin doğmasına yol açacaktır. Okuma alıştırmaları bittikten sonra öğrencide meydana gelen öğrenme ile metindeki farklılıkları yine onunla iletişim kurarak eyleme geçecektir. Bu derste tartışmayı yöneten ve varsayımlarını metinle karşılaştıran yine öğrencidir. Metin bağlamında varsayımlarını grupla tartışan öğrenci, öğrenme süreci tamamlandıktan sonra metin hakkında bir kana varmış olacaktır (Westhoff, G.J., 1987, s.74-75).

4.3. Metinler -

Metnin önemli özelliği yazılı mesajı iletme, Metin okur ve yazar arasında yazılı iletişimi sağlamayı amaçladığı gibi ilettiği mesaj da işlevseldir. Metnin bu nitelikleri okur tarafından anlaşılır olmalıdır. Önemli bilgi, gereksiz ayrıntı ve açıklamalar konuyu genişletmek yerine duraksama yaratacak, metinde konuyla ilgili ayrıntılı açıklama, tekrar ve deyimler okuru metinden uzaklaştıracaktır. Bu yüzden metnin, okur için kolay ve anlaşılır olması (Laveau,I.,1985.s.33,38,61-62), *neyi, nasıl* anlattığı metinde aradığı önemli bir özelliktir (Ehlers,S.,1992,s.10).

Aynı biçimde yabancı dil metinleri de kolay anlaşılır olmalı, mesaj okurun beklentisine cevap verecek biçimde, önemli bilgi ve kavramlar *italik ve siyah harfle* yazılmalı, *altı çizili, paragraf arası boşluklar, resim, şema, diagram, istatistik, grafikler* okurun dikkati çekecek öğelerdir. Burada önemli olan metin mesajını okura aktarırken o iletinin olumlu olması, okurun ilgisini çekecek ve kişisel beklentilerine cevap verecektir (Laveau,I.,1985,s.89). Metin

hakkında verdiğimiz bu genel bilgi paralelinde hangi kriterdeki metinlerin mesleki metinler olduklarını ele almaya çalışalım.

Mesleki metinler ; öğretim kitapları, başvuru kaynakları, sözlük ve ansiklopediler, gazete makaleleri, staj yönergeleri, toplantı metinleri, özet ve önsözler, patent, konferans metinleri, prospektüsler, tebliğler, oturum tutanakları, talimat ve hükümler, standartlar, öneriler, sözleşmeler, özgeçmiş, mektup ve broşürler, emtia sipariş mektupları, hasta raporları, reçeteler, *meslek* dergileri gibi sayılarını bilemediğimiz kadar çok *mesleki metinler* mevcuttur (Hoffmann, L., 1985, s.240-241).

4.3.1. Meslekî Metinlerin İşlev ve Dilbilgisel Öğeleri -

Mesleki metinleri edimbilimi ve dilsel öğelerine göre betimleme ve çözümleme sürecine üretim, metnin içeriğine göre dil becerisinin gelişme sürecine de alımlama evresi denilmektedir. Metnin üreticisi yazar ile alımlayıcısı okur arasındaki yazılı iletişim *meslek*idir. Bu metinlerin arka planında toplumsal ve kültürel unsurlar bulunur (Schröder,H.,1988,s.46).

Mesleki metinlerde kullanılan dilbilgisel öğelerin birinci grubunu *sein, haben, werden, können, müssen, lassen, sollen, geben, gehen, bestehen, stehen, bezeichnen, erscheinen, scheinen, entstehen, beeinflussen, beherrschen* gibi fiil grupları, 3.tekil şahıs zamiri, *Præsens* zaman kipi, edilgen cümleler ve bildirme kipleri kullanılır, dilek kipleri bu metinlerde pek fazla yer almaz, ancak bu kipteki dolaylı ifadelere seyrek de olsa yer verilir. Ayrıca bu metinlerde sıfatlar, özel isimler, *præposition* ve bağlaçlar yer alır, *in, von, auf, zu, als, mit, für, bei, an, durch, nach* gibi *præposition*ların yanısıra *und, oder, aber, daß, wie, sondern, wenn, also, ob, als, denn* gibi bağlaçlar da kullanılır, bundan başka dilbilgisel öğeleri niteleyen belirli ve belirsiz tanımlık yer almaktadır. *Mesleki metinlerde* çokanlamlı ve eşanlamlı sözcüklerin de yer alması *mesleki terim* sözlüklerinin ortak dilden türetilmiş ve *meslek alanına* göre özelleşerek oluşmasına bağlanır (Schröder,H.,1988, s.62-69).

4.4. Okur -

Laveau'ya göre yabancı dil öğrenen bir okur *mesleki* yabancı dil içeriklerini okuma-anlama stratejileri ile öğrenebilecektir, ancak okumanın biçemi, okurun yaşı, ilgisi, yetenek, beceri ve güdülerine, beklenti ve amaçlarına paralel hazırlanacak ders planı öğrencide okuma ilgisini uyandırmada etkili olacaktır (Laveau,I.,1985,s.32).

Okur, metindeki bilgiyi kavramak için metinle iletişim kurmayı öğrenir. Bunu yaparken, metinde kendisi için gerekli bilginin ne ölçüde açık olduğu da önemlidir. Bilginin açık ve anlaşılır olduğunu saptayabilen okur, kendi bakış açısıyla hangisinin kendisi için gerekli veya gereksiz olduğunu belirler. Okur, bunu yaparken ihtiyacını duyduğu bilgiyi metin bağlamında gözünde canlandırır. Onun için önemli olan metnin kendisine *neyi* aktarmayı amaçladığını saptadığında, gerekli ve gereksiz bilginin ayırdına varacaktır. Sayılan bu nitelikler günümüz öğretiminde dikkate alınmamaktadır. Öğrenciye metinde kendisine gerekli bilgiyi belirlemesi yerine ona sadece bir okur görevi üstlenilmekte, bu nedenle okuma eylemi öğrencide etki yaratmamaktadır. Böyle olunca, öğrenciyi ona yöneltilen sorulara otomatik olarak yanıt vermeye yönelttiği için düşünme ve yaratıcılığını örseleyen bu yaklaşım gerçek yaşamla da tutarlılık göstermez. Ders planında öğrenciye metinle ilgili kazandırılması amaçlanan bilgiler arasında kendisi için önemli ve önemsiz olduğu ayırımına varması da öğretilmelidir (Westhoff, G.J.,198.s.21-22). Ders etkinliğinde okur ve metin arasındaki iletişime değinmemizi takiben mesleki yabancı dil dersi için okuma-anlamanın taşıdığı öneme yer vermeye çalışalım.

4.5. Okuma-Anlamanın Önemi -

Westhoff, Smith'in öğrenme kuramlarından bahseder ve öğrenme ile algının bireyin doğuşuyla başladığını, bilgiyi deneme-yanılma yoluyla öğrendiği için okuma ediminin de algının bir ürünü olduğunu vurgular. Öğrenci bilgiyi okuma sırasında hipotez kurarak edinir. Derste öğrenciye kazandırılan bilgi ve mesajı doğru biçimde algıladığını ölçülebilmek için kullanılacak ders materyalleri öğrencinin hipotez kurmasına ve öğreticinin bunu ölçebilmesine ola-

nak sağlayacak nitelikte olmalıdır. Seçilen bu öğretim materyallerinin öğrenciye yabancı olmamasına, okuma-anlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan okuma metinleri öğrencinin anlayabileceği düzeyde kolay, hızlı okuyabilme olanağı yaratmalıdır. Westhoff, Smith' in bu kuramlarının iyi bir biçimde yerine getirildiğinde başarılı bir yabancı dil öğretiminin gerçekleşebileceğine, okuma becerisini geliştirilmesi için kavramların doğru okunması amacıyla, yani kelime-kelime okuma öğretiminin daha kalıcı olacağını belirtir. İkinci adımda doğru okumayı sağlamak için öğreticinin öğrenciye etkide bulunmaması önerilir. Zaman zaman öğrenciye zor gelebilecek okuma edimi sırasında ona etkide bulunmadan okumasına devam etmesi sağlandığında, öğrencinin metin hakkında bilgisini derinleştirmesine katkıda bulunmuş olacaktır. Okuma bittikten sonra metin başından sonuna kadar tekrar okunmalıdır. Üçüncü adımda öğrencinin hata yapmaktan çekindiği durumda hatalarını düzeltirken, öğrenciye okuma edimini kendi başına yerine getirme şansı tanınmalı, metin içinde gözünden kaçan noktaları bulmasına, varsayımlarının doğruluğunu belirleyemediği durumda ona yardımcı olmalıdır (Westhoff, G.J., 1987, s.66-67).

Anadilde veya yabancı dilde kazanılan dil yeteneği ; okuma ve dinlemeden oluşan *anlatmaya*, yazma ve konuşmadan oluşan *anlatmaya* dayalı temel becerilerdir. Bu dört beceri arasında sıkı bir ilişki vardır. Düşünce ve iletişim için bu becerilerin birbirine paralel bir şekilde geliştirilmesi gerekir. Aksi takdirde iletişim ve düşüncede kopukluk olur ve insan kendini gerçekleştiremez. Bu kopukluğu önleyebilmek için iyi bir *okuma*, *dinleme*, *yazma* ve *konuşma* yani kısaca *anlama* ve *anlatma* eğitimi ihtiyacı vardır. Bu dört becerinin ; *neyi*, *nasıl*, *niçin* ve *ne zaman* ve *nerede* sorularına cevap oluşturacak şekilde geliştirilmesi okuma-anlama eğitiminde temel amaç olmalıdır.

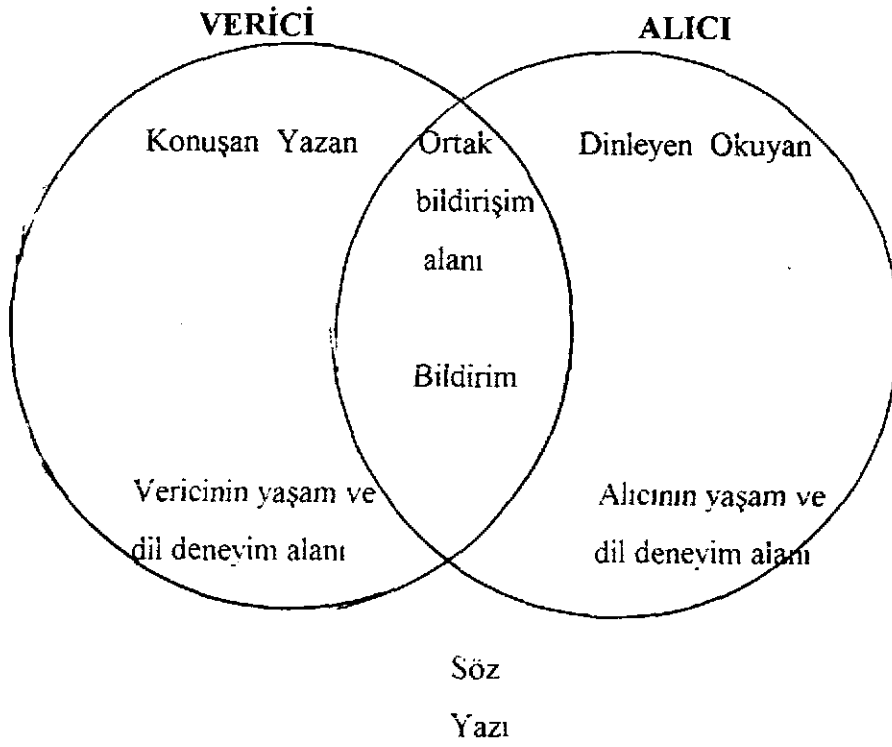
Okuma kısaca, *basılı veya yazılı metinleri duyu organlarımızla algılama, anlamlandırma ve yorumlama* işidir. Tanımdan anlaşılacağı üzere okumada üç unsur bulunur. Bunlardan birincisi *yazılı veya basılı metin*, ikincisi *duyu organlarıyla bu metinlerin algılanması*, üçüncüsü *okunan metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanmasıdır*. Gerçek bir okuma ancak, bunların eksiksiz yerine getirilmesi halinde gerçekleşebilir. Okuma, sadece harflerin ses-

lendirilmesi değildir. Çünkü dil, düşünce ve duyguyu aktarma noktasında, içinde bulunduğu kültür ve toplumun aynasıdır. Bunu o ülkenin deyim ve mecazlarında görebiliriz.

Günümüz insanı, sözlü ya da yazılı bir bilgi akınına uğramaktadır. Bu akın içerisinde insanın çağa ayak uydurabilmesi, ancak en kısa zamanda en iyi şekilde ve özü yakalayacak şekilde bilgiyi algılaması ile mümkündür. Bu noktada görmek, duymak kadar hatta ondan da önemlisi *neyi, ne zaman, nerede, niçin* okumamız gerektiği ayrı bir önem taşımaktadır. Çünkü rastgele yapılan okuma, bu bilgi akını içerisinde insan zihninde karmaşa ve karışıklığa sebep olacaktır. Bundan kaçınmak için okumayı sistemli ve hızlı bir şekilde gerçekleştirmek gerekir.

4.5.1. Okumayı Kolaylaştırıcı Tekniklerin Okumada Önemi -

Okunacak *basılı ve yazılı metinleri* fiziki yapısı ve içeriği açısından değerlendirirsek ; her ikisinin de metnin kolay anlaşılmasına yardımcı olacak ve insanın yapısına uyacak şekilde düzenlenmiş olması okumanın hızını arttırır. Diğer tarafta okunacak metindeki kelimelerin öncelikle o dilin imla kuralına uygun şekilde yazılmış olmalıdır. İmlası düzgün olmayan kelimelerden kurulu bir metinde, anlatım bozuk olabileceği için anlama kopuk olacak ve yazar ile okuyan-varsa dinleyen-arasında iletişim kurulamayacaktır. Okuyucu açısından bir metinde bilinmeyen kelimelerin sayısı, bilinen kelime sayısının en fazla olarak üçte biri kadar olmalı, aksi halde okuma gerçekleşemez. Bunu bir şemayla gösterecek olursak bir metnin anlaşılması için ortak bir bildirişim alanına ihtiyaç vardır (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni, 1996, s.99-100).



Okuma-anlama dersi için metin seçimi çok zor olmakla beraber, okuma ile metinleri kolaylaştırmanın yolu çok okumaktan geçecektir. Bu yüzden öğretim kitaplarında yer alacak metinlerin kısa olmasına, ancak öğrencinin daha önce edindiği bilgileri içermemesine ve bilgi düzeyini aşmamasına, ona çok fazla yabancı olmayan yeni bilgilerin kazandırılması amaçlanmalıdır (Westhoff,G.J.,1987,s.101). Öte yandan metinlerin türü de okumayı kolaylaştıran bir husustur. Bir hikaye, roman, makale,bilimsel yazı birbirinden farklı okunur. Bu metin türleri hakkında okuma biçiminin bilinmesi okumada büyük kolaylık sağlar (Atatürk Kültür,Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni,1996,s.101/Schröder,H.,1988,s.81-82).

4.5.2. Okuma Stratejileri (Okuma Biçemleri) -

Okuma stratejisi okurun, bir metni nasıl okuduğunu, metin hakkında öğrenmek istediği şey, metnin türü, okuma alışkanlıkları, okumadaki ilgisi okurun okuma ile amaç ve niyetini belirler (Bolton,S.,1996,s.22/Laveau,I.,1985,s.64). Buna göre okuma biçimleri dört grupta

incelenir. Bunların ilki *göz gezdirme* ; bir kitap konu, kelime vb. materyallerle ilgili belli hususları belirlemek üzere okumadır. Bu tür okuma kendi içinde beşe ayrılır.

Ayrıntılı okuma, bir metni kelime kelime okuyarak ayrıntıları iyice anlamaya dayalı okuma türüdür. *Oryantasyonlu okuma*, herhangi bir yazıda önceliği ana bilgilere vererek okumadır. Gazete manşetlerini okuma buna bir örnektir. *Selektif (Seçmeli) okuma*, okurun bilmek istediği konu hakkında göz gezdirerek kendisi için gerekli olan bilgiyi buluncaya dek okumayı sürdürmesidir. Bu da kendi içinde kaynağını alma, yerini bulma ve yarı seçmeli okuma biçiminde üçe ayrılır. Örnek ; bir kitabın adını, içindekileri ve önsözünü okuma. *Paragraf okuma*, ana fikrin, paragrafın başında, ortasında, sonunda veya paragrafın bütününde verildiğinden hareketle yapılan okumadır. Okumada paragrafın olumlu veya olumsuz şekilde bitip bitmemesi de önemlidir. Bu tür okumada, paragraftaki ana fikir ve yardımcı fikirler bulunur. *Tümleyici okuma*, metnin tümünde ne anlattığını kavramaya tümleyici okuma biçimi denilmektedir.

Okuma biçiminin ikincisi *hızlı okuma*, dakikada daha fazla kelime okuma ve okunan kelimeyi anlama faaliyetidir. Üçüncüsü *normal okuma*, yargılama ve değerlendirme yaparak okuma türüdür. Bu tür okumada özet çıkarma, not alma vb. çalışmalardır. Dördüncü ve sonuncu okuma biçimi ise *yavaş okuma*, her bir kelimenin üzerinde tek tek durarak yapılan okumadır. Bir felsefi metnin okunması bu tür okumaya örnek gösterilebilir (Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni, 1996, s.98-103/ Bolton,S., 1996, s.22).

4.5.3. Okuma-Anlama Dersi İçin Seçilecek Öğretim Materyalleri ve Alıştırmalar -

Öğrenciyi etkinliğe yöneltecek okuma-anlama dersi için seçilecek öğretim materyalleri, öğrenme amaçlarını gerçekleştirebilecek koşulların uygunluğuna göre ders içerikleri saptanır. Öğrenme amaçları, öğrencilerin dil düzeyine, ders saati sayısına ve öğretim materyalleri de bu amaçlar doğrultusunda seçilip hazırlanmalıdır. Öğretim kurumlarının bu etkinlikte öğrenciye kazandıracağı teorik bilgilerden başka *mesleki eğitimle* bağdaşan metinlerle çalışması

gerekir. Bunun için çevresel şartların da elverişliliği önemlidir. *Mesleki eğitim* veya yüksek öğretimde ders içeriklerinin öğrenci grubunun ilgilerine göre hazırlanması dersin amaçlarını belirlemede önemli adımdır. Ancak öğrenciyi etkinliğe yöneltmeyi amaçlayan öğretim materyallerinin eksikliği halinde, istenilenden farklı amaçlar ortaya çıkarabilecektir. Ders planının üçüncü adımı olan bu süreç, koşulların elverişliliği halinde öğrencinin *mesleki* önbilgisi, deneyim ve becerileri, okuma alışkanlığı ve toplumsallaşması da önemlidir. Bütün bu etkenler öğrencinin *meslek diliyle* önbilgilerinin ve deneyimlerinin canlandırılması okuma-anlama öğretiminde önem taşımaktadır. (Laveau, I., 1985, s.91).

Munsberg, *meslek dili* öğretimi için seçilecek ders materyallerinin öğrenci grubunun niteliklerine uygun ve onların ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olmasını savunur. Bu ders için seçilecek *mesleki* metinlerle dilbilgisi ağırlıklı çalışılır, ayrıca metinde bulunan betimlemeler, ifade içerikleri dilbilimsel olarak incelenerek çalışılabilir, bilimsel makale veya monografilerle de çalışma geliştirilebilir. Ancak bu derste ortaya çıkabilecek sorun bu bilgileri bildirişimde kullanırken ezberin hakim olmasıdır, bunu gidermek için diğer disiplinlerle işbirliği kurarak görselliğe ağırlık verilerek ezbercilik ortadan kaldırılabilir (Munsberg, K., 1994, s.313-314).

Anlama becerisini geliştirmeyi amaçlayan alıştırmalar, okuma becerisini de geliştirmeyi de amaçlar. Okuma biçimi ile öğrencinin metin içeriğini anlaması ve eylemde bulunmasını sağlamaktır. Öğrencinin dikkati dilsel ifadelerin dışındaki sembollere ve uluslararası kavramlara çekilir ve bunları bildirişimde kullanması öğretilir (Laveau, I., 1985, s.115). Öğretici, öğrencilerin okuma metnini iyi bir biçimde anlama becerilerini geliştirmesi için derste onların ilgilerini canlı tutarak anlamayı yönlendirebilir. Bundan başka öğretici, öğrencilerin metinde anlayabildikleri ve görebildikleri ile anlayamayıp göremediklerini bilmesi gerekir. Bunun için öğretici, öğrencide anlamının oluşup oluşmadığını ancak onların anlamada zorluk çektikleri şeyleri yakından izleyerek veya okuma sırasındaki düşüncelerini gözlemleyerek bunları derhal kaydedebilmelidir (Ehlers, S., 1996, s.57-58).

Bu alıştırmaları ne tek başına dil becerilerini ne de konuşma becerilerini geliştirmeyi amaçlar, tersine öğrenciyi okutulacak metin onu okumaya entegre edecek, böylece öğrenci

kendi ilgisi doğrultusundaki *mesleki metni okurken* genel okuma biçeminden ayrıntılı okuma biçemine doğru gelişme gösterecektir. Bu paralelizmde okuma-anlama alıştırmaları ; doğru-yanlış alıştırmaları, uygun ifadeleri belirleme alıştırmaları, ana başlık veya alt başlıklara uyan kısımları saptama, çoktan seçmeli alıştırmalar, metinde geçen ifade ve bilgileri saptama alıştırmaları, metin bağlamındaki bilgileri sınıflandırma alıştırmaları, yanlış ifadeleri belirleme alıştırmaları olarak gruplandırılır (Brandi,M.L.,StrauB,D.,1985,s.46-47).

Buna ek olarak okuma- anlama ve bildirişim becerisini geliştiren alıştırmalar kendi içinde *alımlayıcı, tümleyici ve üretimsel* okuma alıştırmaları olarak üçe ayrılır. *Alımlayıcı okuma alıştırmaları*, öğrenciden dil becerisi istemeyen alıştırmadır. Öğrenci metinle ilgili şekiller çizerek, şekiller arasında koordinasyon kurarak, doğru sıralayarak, ok işaretleri ile kavramaya çalışır. *Tümleyici okuma alıştırmalarında*, öğrencinin bir metinde geçen kavramlarla diğer bir başka metindeki kavramlar arasında ilişki kurarak metni anlamasını sağlayan alıştırmadır. *Üretimsel okuma alıştırmaları*, öğrencinin dil becerilerini bildirişimde kullanarak metni anlamasını sağlayan alıştırmadır. Bu alıştırmadır türünde metnin dili ön plandadır (Laveau,I.,1985, s.91-115).

4.6. Ölçme ve Değerlendirme Testleri -

Test. kavram itibariyle bir derste öğrenilenlerin kontrolüne ve ölçülmesine yarar. Bunun için ölçme ve değerlendirme testlerinin yansızlık, güvenirlik ve geçerlilik gibi nitelikleri taşıması gerekmektedir (Schmidt,R.,1994,s.353). İyi bir testte bulunması gereken diğer nitelikler, öğrencinin bilgi ve becerilerini sınamalı, dilbilgisi ve sözdizimi bilgilerine de yer vermelidir (Aisberg,H.G.,Bolton,S.,1995, s.64)

Ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin sadece bilgileri ölçülmez. Ölçmede kullanılacak öğretim materyalleri ve öğreticilerin *meslek bilgileri* de önemlidir. Bundan önce öğrencinin sınava karşı duyduğu endişeyi gidermek ve başarısını arttırması için onu motive etmek gerekecektir. Ölçme ve değerlendirme yabancı dil öğretim ilke ve yöntemine, ders saatlerine ve öğrenmenin amaçlarına göre planlanmalıdır. Buna göre öğrencinin derse başladığı durumda-

ki bilgi ve beceri düzeyine ve öğrenmedeki amaç ve beklentilerine göre öğrenme amaçlarına ulaşmayı sağlayan yöntemsel bir adımdır (Alsberg,H.G., Bolton,S., 1995, s.6).

Yabancı dildeki başarı ile *ne* ölçülecek ve *nasıl* ölçülecektir ? Öğrencinin başarısı dersin amaçlarına göre önceden hazırlanacak alıştırmalarla sınırlanır. Öğrencinin başarısı öğrenme ve öğretme etkinliği sonunda ölçmenin amacı, öğretimin amaçlarına ne kadar yaklaşıldığını, yöntemin öngördüğü alıştırmalarla ne kadar başarı sağlandığını, hangi konularda bilgilerin eksik kaldığını saptamaktır. *Meslek dili* dersi uygulamalı olduğu için kazandırılan *bildirişim becerisi* testlerle ölçülür. Bunun için testler *yansız, güvenilir ve ölçülülebilir* olmalıdır. *Meslek dilinde* başarıyı sınamada sadece *mesleki bilgiler* ölçülmez, aksine öğrencinin *meslek dilinde* kazandığı bilgileri bildirişim alanında ne ölçüde kullanabildiğini de ölçer. Böyle bir sınamada başarılı sonuçlar almak için *meslek dili içerikleri* ile örtüşen *özgün metinlerle*, çoktan seçmeli alıştırmalarla, okuma-anlama testleri ile geliştirilmelidir (Bolton,S., 1996, s.6,17).

Hatalar *ne zaman* düzeltilmeli sorunu dilin sözlü kullanımı sırasında uygulama adımıdır. Öğreticinin sürekli öğrencinin yanlışlarını düzeltme eğilimi göstermesi, onu belirsizliğe, endişe ve suskunluğa itecektir. Bu yüzden öğretici sınıf içi grup tartışmasında kendi rolünün dışına çıkmalı, tartışmada bir katılımcı veya grup yöneticisi gibi rol üstlenmelidir. Bunu tersi durumda öğrencinin grup içinde konuşması sırasında öğreticinin müdahalede bulunmadığı durumda öğrenci kullandığı kavramları doğru kullandığı izlenimine kapılacak, aynı kavramı bir başka kez yanlış anlayacak ve hata yapmış olduğunu öğrenmeden, öğrenmesini bu şekilde sürdürecektir. Bu ve buna benzer sakıncaları ortadan kaldırmak için **Schmidt**'in bize önerileri ; öğrencinin ders içindeki sözlü grup tartışmasında öğretici yanlış derhal düzeltme davranışı göstermemeli, ancak öğrenci anlamadığını kendisi fark edecek ve öğreticiye soru yöneltecektir. İşte bu sırada öğretici, öğrencinin yanlışını düzeltme davranışında bulunmalıdır. Dilsel ifadeler öğrenciler tarafından derste doğal olarak yanlış kullanılabilecektir. Bunun için öğreticinin yapması gereken dersin dışında bu yanlışları değerlendirmek ve öğrenciye vereceği ev çalışması ile bir sonraki derste üzerinde tartışarak yanlışları düzeltmektir.

Yanlışlar *nasıl* düzeltilmeli sorunu, öğreticinin sevecen, öğrenciyi rencide etmeden yanlışları düzeltmeli, böylece öğrenci öğreticinin kendisine destek olduğunu anlamasını sağlayacak ve öğreticiye karşı incinme, alınma, kızma gibi davranış kalıpları içine girmeyecek, bunu bir ceza veya kınama biçiminde algılamadan, öğreticinin kendi kişiliğine yönelik önyargılı davrandığı hissinden uzaklaşarak onu yanlış değerlendirmeyecektir. Sözlü bildirişimdeki yanlışları düzeltmenin ikinci bir yolu, öğrenci sözlü grup tartışmasında öğreticiye fırsat vermeden grup bireylerinden birinin yanlışını düzeltme girişiminde bulunacak veya kendi yanlışlarını tekrar kendileri düzeltme davranışı göstereceklerdir. Yazılı çalışmalarda yanlışları düzeltme öğretici tarafından yapılır (Schmidt,R.,1994, s.336-338).

4.6.1. Mesleki Yabancı dilde Okuma-Anlama ve Bildirişim Becerisini Sınama -

Gerek yabancı dilde gerekse anadilde okuma edimi birbirinden farklıdır, ancak burada önemli olan yabancı dilde okuma becerisinin nasıl kazandırılacağı sorunudur. Böyle bir okuma için öğrencinin ön bilgileri yabancı dil bilgisine dayanır, halbuki anadilde böyle bir sorun bulunmaz, çünkü okurda buna ilişkin yeti önceden kazanılmıştır. Yabancı dildeki metinleri okumada görsel mesajlar dilsel mesajlara göre daha iyi algılanabilmektedir (Westhoff,J.G., 1987,s.61-63). Esasen *mesleki yabancı dil* öğretiminde okuma-anlama ve bildirişim becerilerinin dışında başka ölçülecek beceriler bulunmaz. Ölçülmesi amaçlanan bu beceriler yabancı dilde olduğu gibi anadilde de yapılabilir (Schröder,H.,1988,s.131-132).

Okuma-anlama doğru-yanlış, boşluk doldurma, çoktan seçmeli, karışık tümcelerden anlamlı tümce oluşturma, klasik soru-cevap alıştırmaları ile sınanmalıdır. Bu alıştırmalar metinle yapılan dil çalışmalarıdır. Öğrenciler metindeki temel iletiyi (mesajı) yazılı veya sözlü biçimde çalışılması sırasında, konu hakkında kendi düşüncelerini ifade edebilecekleri alıştırmalara da yer verilmelidir. Bunun için **Polat**, bize ; birinci adımda metni anlamaya hazırlayıcı ön çalışmaları, ikinci adımda anlama alıştırmaları, üçüncü adımda dilsel çalışmaları, dördüncü adımda metnin temel iletişi üzerine yazılı ve sözlü çalışma adımlarının izlenmesini önerir. Buna göre, birinci ve ikinci adımda bilgiler biriktirilir, son iki adımlarda anlatım biçimleri ile bilgileri sağ-

lamlaştırma, okuma-anlama alıştırmaları ile öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesidir. Ancak, yabancı dilde okuma-anlama edimine süreklilik kazandırılmak istendiğinde, bu alıştırmalar yeterli olmayacaktır, çünkü öğrenci edindiği bu edimleri, gerçek yaşamında da kullanılabilmeli ve bunun için de öğrenciye okuma tekniklerinin kazandırılması gereğine değinir. Öğrenci o güne kadar edindiği dilsel bilgileri metnin çözümü için üç düzlemde uygulayabilir. Bunlar ; *sözcük, tümce ve metin* düzlemleridir. Sözcük düzleminde ; öğrencinin yabancı dilde bildiği sözcükler, uluslararası terimler, özel isim ve sayılar, önek ve soneklerle türemiş sözcükler, bileşik sözcüklerdir. Tümce düzleminde ; tümce içinde değişik biçimlerde yazılı sözcük grupları, olumsuz cümleler, noktalama işaretleri, bağlaçlar, dilbilgisi kurallarından yararlanarak diğer tümce öğelerini belirleme. Metin düzleminde ; metnin başlığı, türü, dış bağlamı, içerdiği ön bilgi, belirli öğelerin ayıklanması. Bu çözümlemeler için bu bilincin öğrenciye kazandırılmış olması, onu okuma çalışmasında etkin kılacak ve metine karşı nasıl bir tutum izleyeceğini öğrenmiş olacaktır (Polat,T.,1990,s.83-87).

Okuma-anlama edimi yalnız dilbilimsel ve dilbilgisel öğeleri anlamak değildir, bu aynı zamanda metin içeriğini anlama becerisidir, bu bir anlamda bildirişim becerisini de kazanmaktır. Bildirişim becerisini kazandırmaya dönük hazırlanan *mesleki metinleri* okuyarak, duyarak ve sözlü biçimde bu beceriler kazandırılır, yani kazandırılması amaçlanan bu beceriler *alınla-yıcı-üretimsel* beceridir. Bildirişim becerisini sınavan testler biçim ve içerik olarak işte bu amaçları yerine getirecek düzeyde olmalı, hazırlanacak test ve alıştırmalar öğrencinin yazma ve konuşma becerilerini geliştirmesine yönelik olmalıdır (Alsberg,H.G.,Bolton,S.,1995,s.49).

5. MESLEKİ YABANCI DİL DERSİNİN İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ VETERİNER FAKÜLTESİNDE UYGULANMASI

Dördüncü bölüme kadar incelediğimiz dil, eğitim, yabancı dil meslek dili öğretimi, öğretim ilke ve yöntemlerinin kuram ve uygulamaları hakkında verdiğimiz bütün bilgilere sadık kalmak kaydıyla fakültemizin fiziki koşulları, öğrencilerimizin *mesleki yabancı dil* dersinden ne beklediklerini bu dersle neyi amaçladıklarını, kısaca eğitim ve öğretim olgusunun içinde olan tüm süreçleri ayrıntılı biçimde inceleyerek öğretime başlamayı amaçladık. Bu doğrultuda ; Veteriner Fakültesinde öğrenim gören 2. ve 3.Sınıf öğrencilerimizle mesleki yabancı dil öğretimine başlamadan önce öğretim yönteminin öngördüğü ilkeleri yerine getirebilmemiz ve öğretimdeki amaçlarımıza ulaşabilmemiz için öncelikle aşağıdaki sorunların tek tek cevaplarını bulduktan sonra başarıya ulaşabileceğimiz düşüncesiyle bilinçli adımlarla amaçlarımıza yaklaşmayı hedefledik. Ancak, uygulama sürecine geçmeden önce Fakültemizin eğitim programının öngördüğü ilkelere değinmemiz çalışmamızı geliştirmemiz açısından yararlı olacaktır.

5.1. Veteriner Fakültesi -

1998 yılında fakültemiz Öğretim üyesi Yard.Doç.Dr. **Altan Armutak** tarafından hazırlanan İstanbul Üniversitesi Veteriner Fakültesi Eğitim-Öğretim rehberinde fakültemizin Eğitim Programı ve Akademik takvimi uyarınca ; *uluslararası standartlara uygun çağdaş bilim ve teknoloji uygulamaları ile ülkenin genel ekonomi, sağlık ve hayvancılık politikaları uyarınca meslek elemanı yetiştirmek için eğitim-öğretim yaptırılır. Bilimsel araştırmalar ve incelemeler planlanıp yürütülür. Fakültede eğitim beş yıldır. Bu beş yıl içinde çeşitli konuları içeren teorik ve uygulamalı dersler görülür. Beşinci yılın ikinci yarısında Veteriner Hekimliği Olgunlaşma Eğitimi verilir. Öğrenciler bu yarıyıl da bütün Anabilim Dallarına belirli sürelerle devam ederek gördükleri konuları uygulamalı olarak tekrar ederler. Bundan başka dördüncü yılın yaz aylarında yurtiçinde veya dışında değişik kurumlarda veya Fakülte'de bir ay süreyle yaz stajı yaparlar. Beş yıllık eğitim-öğretim so-*

mında bütün bunları başarıyla tamamlayanlara Yüksek lisans derecesinde Veteriner Hekim Diploması ve Veteriner Hekim ünvanı verilir. Veteriner Fakültesinin Öğretim programına göre yabancı dil dersleri (Armutak, A., 1998, s. 51, 65-67) ;

- 1. ve 2. yarıyıl da 4 saat (zorunlu, genel yabancı dil)
- 3. ve 4. yarıyıl da 4 saat (Seçmeli yabancı dil),
- 5. ve 6. yarıyıl da 4 saat (Seçmeli yabancı dil),
- 7. ve 8. yarıyıl da 4 saat (Seçmeli yabancı dil)

Yukarıda verdiğimiz bilgiler ışığında 1. yılda öğrencilerimize yabancı dil dersi zorunlu, 2., 3. ve 4. sınıflarda seçmeli yabancı dil ders adı altında *mesleki yabancı dil* dersi verilmesi amaçlanmıştır. Fakültemiz tarafından uygulamaya koyulan bu yabancı dil dersi 1997-1998 eğitim-öğretim yılında başlamış olup, 1998-1999 eğitim-öğretim yılı itibariyle 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle bu uygulama sürdürülmüştür. 1999-2000 eğitim-öğretim yılı için Seçmeli yabancı dil (*Mesleki yabancı dil*) 2. sınıftan itibaren 6 saat olarak verilmesi öngörülmekteydi, ancak bu öngörü gerçekleşmemiştir. Bunun dışında 1998-1999 eğitim-öğretim yılında Veteriner Fakültesini kazanan 40 öğrenci için isteğe bağlı olarak İ.Ü. Yabancı Diller Yüksekokulunda İngilizce Hazırlık öğretimine başlanmıştır. Bahsi geçen bu konu 29.04.1999 tarihinde Fakültemiz Akademik Kurulu'nda Dekanımız tarafından gündeme getirilmiş ve adı geçen öğrencilere önümüzdeki öğretim yılında yabancı dille (İngilizce) *mesleki* öğretimin verileceği belirtilmiştir.

5.1.1. Meslekî Yabancı dilin Öğretim Amaçları -

Üzerinde duracağımız bu soru *dersin amaçlarının saptanması* öğretimde ilk adımdır. Çalışmamızın başladığı günden bu yana konu ile ilgili yapılmış çalışma ve kaynaklara başvuru olarak çok detaylı inceleme çalışması yaptık. Bu araştırmamıza önce *Fachsprache*'nin dilimizdeki karşılığını incelemekle başladık (Bkz. 1. Bölüm). Bunun için orta ve yükseköğretim eğitim programlarını inceledik, ancak Türkçemizde *uzmanlık dili* karşılığını bulmayı amaçlarken, ki bunun için olağanüstü bir çaba sarfettik, ne yazık ki anılan kavramın *meslek dili* olduğu yolunda kesin verilere ulaştık. Bu çalışma için yukarıda da değindiğimiz gibi *meslekle*

ilgili hemen bütün sahalarda yazılı kaynaklara, araştırma çalışmalarına, gazete metinlerine, televizyon reklamlarına, billboard'lara, broşürlere, makalelere, bilimsel dergilere, *meslek* dergilerine, köşe yazılarına, iş ilanlarına, *meslek* insanların özgeçmişlerine, eğitim durumlarına, çeşitli *mesleki* metinlere, röportajlara, fakültemizdeki öğretim üyelerinin konu ile ilgili görüşlerine, öğretim yöntemcilerinin görüşlerine başvurarak verilerimizi sağlamlaştırmaya çalıştık. Tüm bu araştırmalarımızla elde ettiğimiz verilere dayanarak öğrencilerimize *neyi* öğreteceğimizi böylelikle açıklığa kavuşturmuş olduk. Diğer tarafta öğrencilerimizin eğitim ve öğretimleri sırasında bilgi düzeylerini de gözardı etmeden *uzmanlık dili öğretiminin* yerine öğrencilerimize *meslek* kazandıran öğretimin bu kademesinde ancak *meslek dilini* öğretebileceğimiz sonucuna ulaştık. Neden *meslek dili* öğretimi savını ortaya attığımızı ve *meslek ve uzmanlık* kavramları arasındaki farkın daha açık bir biçimde anlaşılabilmesi için iki örnek ile geliştirmeye çalışalım. Birinci örnek olarak Tıp fakültesi öğrencilerini gösterelim. Bu öğrenciler altı yıllık öğrenimleri sırasında insan organizmasında ortaya çıkabilecek tüm hastalıkları, organları, insanın anatomisi, ortopedi, sinir, dolaşım ve sindirim sistemi ile ilgili bilgi ve hastalıkları, iç ve dış hastalıklar, deri hastalıkları, kulak-burun-boğaz hastalıkları gibi aklımıza gelemeyecek ve insan organizmasını ilgilendiren birçok bilgi kazanırlar. Ancak Tıp fakültesi öğrencileri mezun olduklarında *hekim* ya da *tabib* ünvanı alacaklardır, çünkü onlar *doktorluk mesleğini* öğrenmeye çalışırlar. Öğrenim sonunda bu öğrenciler yukarıda sayılan konulardan birini kendilerine *meslek* alanı seçecekler ve *mesleklerini* icra edeceklerdir. Ancak öğrencinin kendisine *meslek* seçtiği alanda bilgilerini derinleştirmek isteyebilir, bunu kendi çabasıyla da yerine getirebileceği gibi, *uzman* ünvanını kazanmak istiyorsa o zaman *Tıpta Uzmanlık sınavına* girer ve *Uzman Jinekolog, Ortopedi uzmanı, kulak-burun-boğaz uzmanı* olarak bu sıfatlardan birine hak kazanır. Yukarıda verdiğimiz örnek Veteriner Fakültesi öğrencileri için de geçerlidir. Ancak burada konu insan yerine hayvandır. İkinci örneğimizi Eğitim fakültesi-lerindeki Alman Dili Eğitimi Bölümlerinden, yani *Almanca öğretmeni* yetiştiren bölümlerden verelim. Bu arada *öğretmenliğin* de bir *meslek* olduğunu unutmayalım. Bu bölümde okuyan öğrenciler gelecekte Almanca öğretmeni adayı olarak bu *mesleği* içine alan Almanca dilbilgisi, dilbilimi, turizm, sanat tarihi, genel öğretim ve özel öğretim yöntemi, edebiyat tarihi ve bilimi, metin inceleme, çeviri, karşılaştırmalı dilbilgisi gibi çeşitli dersler almaktadırlar. Ancak

öğrenci mezun olurken diplomasında uzman yerine *Almanca öğretmeni* iba resî bulunur. *Uzmanlaşmak istediğinde ise Lisansüstü eğitime katılarak uzman sıfatına hak kazanabilir.*

İşte verdiğimiz bu örnekler ve saptamalarımıza göre öğrencilerimize kazandırmayı amaçladığımız *mesleki yabancı dilde* okuma-anlama becerileri, *mesleki terimleri* bildirişimde kullanabilmeleri için 2. Sınıf öğrencilerimize bir önceki öğretim yılında, yani 1.Sınıfta almış oldukları temel bilimler dersleri arasından, 3.Sınıf öğrencilerimiz için 2.Sınıfta almış oldukları dersler arasından seçerek ders izlencelerini hazırladık. Ders izlencelerini bu biçimde hazırlamadaki amacımız öğrencilerimizin öncelikle *mesleki bilgileri* anadilde kazanmış olmaları ardından *mesleki yabancı dilde* verilecek bilgilerle pekiştirilmiş olacak, böylelikle yabancı dilde daha kolay bir ilerleme kaydedilebileceğimiz düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımımız öğrencilerimizde *mesleki yabancı dildeki* bilgilerin doğru ve kalıcılığı sağlamada olumlu etkide bulunduğunu savunabiliriz. Öğrencilerimizle *mesleki Almanca* metinlerle çalışma sırasında zaman zaman anadildeki bilgilere dönerek, grup içinde tartışma yoluyla iki dildeki bilgileri karşılaştırma ortamı yarattık. böylelikle öğrencilerimizde bilgilerin kalıcılığını yukarıda belirttiğimiz *neyi* öğreteceğiz sorusunun cevabını bulmuş olarak amaçlarımızı belirlemiş ve bu amaçlar doğrultusunda hazırladığımız öğretim materyallerini sağlayarak **Fluck ve Başkan**'ın *amaç-araç* kuralının gerçekçi öğretim yöntemi olduğunu uygulamamızla ortaya koymaya çalıştık.

Mesleki yabancı dil öğretiminde amacımızın ikinci adımı *niçin öğreteceğiz* sorusuyla Fakültemiz öğrencilerinin Veteriner hekimliği *mesleği* ile ilgili hem anadilde hem de genel yabancı dilde edindikleri bilgi birikimlerinin üzerine *mesleki bilgileri yabancı dilde* de yaptırmak içindir. Bu öğretim sonunda öğrencilerimizin gelecekteki *meslek* yaşamlarında önceden kazanmış oldukları bilgi ve becerileri gerçek yaşama uyarlamalarını sağlamaktır.

5.1.2. Meslekî Yabancı dil dersinde Hedef Kitle -

Hedef kitlemiz fakültemizin 2. ve 3.Sınıf öğrencileridir. Öğrenci arkadaşlarımızın ortaöğretimdeki yabancı dilde bilgi birikimleri ve yabancı dil ile ilgili deneyimleri bizim *mesleki yabancı dil* dersi için amaçlarımızı belirlememizde önemli rol oynamıştır. Öğrencilerimizin çoğu aynı yaş grubunda, ancak farklı bölgelerden geldikleri için kültür mozağının görülmesi doğal bir olgudur. Ancak fakültemizin tüm öğrencilerinde yabancı dile karşı ilginin azlığı, onlara yabancı dili öğrenmelerinde de zorluk yaratmaktadır. 1997-1998 Eğitim-Öğretim yılında başlamış olduğumuz Seçmeli Yabancı dil adı altında *mesleki yabancı dil* dersini seçen öğrencilerimiz ya çok idealist veya gelecekteki amaçlarını şimdiden belirlemiş, öğretimden ve bu dersten ne beklediğini bilen öğrencilerden oluşmaktadır, bununla birlikte bu derse katılan öğrencilerimizin sayıları şaşırtıcı derecede azdır.

5.1.3. Meslekî Yabancı dil Öğreticisi -

Bu konu tümüyle öğreticinin rolü ile ilgilidir. Konuyla ilgili olarak Öğretim ilke ve yöntemleri bölümünde, *mesleki yabancı dil* dersinde öğreticinin rolü başlığı altında temas edilmiştir. Eğitim ve yöntem bölümlerinde görüşlerine genişçe yer verdiğimiz **Fluck** ve **Başkan'**ın çarpıcı örneklerinin ardından kendi gerçeklerimize değinmemiz gerekirse biz bir yabancı dil ve yöntem öğreticisi olarak *meslek dili* ile çalışmalarımızda dilbilgisel yapıların dışında bazı sorunlarla karşı karşıya kaldığımızı belirtmemiz gerekecektir. Karşılaştığımız sorunlar arasında latince tıp terimlerini sözlüklerde karşılıklarını bulamamız sıkıntı yarattı, çünkü biz bir öğretici olarak birçok şeyi bilmek, öğrenmek ve öğretmekle yükümlüyüz. Ancak bu sorunlarımızı öğrencilerimizin ön bilgileri ile çözmeye çalıştık. Sınıf içindeki anadilde yaptığımız grup tartışmalarında öğrencilerimiz bizim bu sorunlarımızı çözmemize büyük ölçüde katkıda bulunmuşlardır. İşte yaşadığımız bu sorunla **Başkan** ve **Bayraktaroğlu'nun** deneyimlerine dayanarak ortaya koydukları iddialarıyla uygulamamız arasında bağ kurarsak onların görüşlerinde ne kadar haklı olduklarını bir kez daha ispatlamış oluruz. Çünkü yabancı dil öğreticisi-

nin *meslek dili* dersini verebilmesi için bu alanda da eğitim görmesi veya konu alanında en az iki yıl çalışarak deneyim ve bilgi birikimine sahip olmasını gerektirmektedir.

Fluck'un öne sürdüğü öğretici, ya sadece yabancı dil veya sadece *meslek dili* öğreticisi-
dir. Ancak, onun verdiği bu öğrenekten yola çıkarak fakültemizin 1999-2000 eğitim-öğre-
tim yılında uygulayacağı *Yabancı dille(İngilizce)mesleki öğretim* Fluck, Başkan ve
Bayraktaroğlu' nun sakıncalarına değindiği modelde öğretim yapılması planlanmaktadır.
Bunun için görevlendirilecek iki öğreticinin *İngilizce meslek diline ve İngilizce dilbilgisine*
ne ölçüde vakıf oldukları tartışılır, çünkü bu öğreticiler *uzmanlık alanları* dışında kalan alan-
larda öğretim yapacakları gibi, bu konularda derinlemesine *meslek bilgisine* vakıf olmalarını
gerektirmektedir. Böyle bir öğretim beklenen verimin elde edilmesinde güçlük doğuracağı
kanaatini taşımaktayız.

Buraya kadar dersin çerçevesinde verdiğimiz bilgiler yeterli değildir. Çünkü öğretici sa-
dece öğretimi yürüten birey olmamalıdır. Dikkat edileceği üzere her yıl akademik yılın ba-
şında 19.../19... eğitim-öğretim takvimi gösterilmektedir. Ülkemizdeki birçok yükseköğretim
kurumunda sadece öğretime ağırlık verilmekte, ancak *eğitimi* hep gözardı edilmektedir.
Halbuki öğretimle birlikte öğrenciyi gerçek yaşama hazırlamak, onu ergin bir birey olarak
topluma kazandırmak eğitim-öğretimin önemli bir parçasıdır. Durum böyle olunca da öğre-
ticiler *Ah şimdiki gençlik, bizim zamanımızda öğrencilik böyle miydi* şeklinde hayıflanmak-
tadırlar. İşte bütün bunları ortadan kaldırmak bizlere düşen milli bir görevdir. Bizim dile ge-
tirdiğimiz bu görüşümüzü ülkemizin en uca köşesine kadar birçok öğrencimizin paylaştığı
kanısındayız. Bugüne kadar öğrencilerimizden bize ulaşan bilgileri göre, öğreticilerin kendi-
lerine yakın olmadıklarını, sorunlarını onlarla paylaşamadıklarını zaman zaman dile getirmiş-
lerdir. Biz ülkemize gelecekte hizmet edecek bilinçli, kültürlü ve eğitimli yurttaş yetiştirmeyi,
varoşculuğa inanan, humanist felsefemizle öğrencilerimizi *önce insan sonra öğrenci* olarak
görmeyi ilke edindik. Bu bakış açımızla öğrencilerimizle haftada dört saatlik dersimizin bir
saatini öğrencilerimizin fakültedeki çeşitli sorunlarına, kişilik gelişimlerine ve sosyal sorunla-
ra eğilmeye çalıştık. Bu tutumumuzla öğrencilerimizde sevgi, saygı ve güven yarattık ve
mesleki yabancı dil dersine karşı gösterdikleri duyarlılık ve sorumluluklarını eksiksiz yerine

getirme çabası içine girmelerine ve Alman dilini sevmelerine yol açtı. İşte bu olgularla öğrencilerimizi başarılı olmaya çok kolay motive edebildik. Hatta dersin başında çok sorunu öğrencilerimiz ikinci yılda idealist, yaşamdan ne beklediğini ve amaçlarını bilen, sorunları aşmada kararlılık gösteren, kitap okuyan, aktualiteyi yakından izleyen, özeleştirii yapabilen, objektif olabilen, ders içinde her türlü konuyu tartışabilen bir birey olarak eğitilmelerine katkıda bulunduk. Saydığımız bütün bu özellikleri öğrencilerimize kazandırırken yukarıda da değindiğimiz gibi kendimizi de önce insan sonra öğretici olarak değerlendirirdik, ancak öğrencilerimize dersin başında yaklaşımımız bizi önce bir öğretici olarak görmelerinden çok bir danışman, bir rehber olarak görmelerini, bütün sorunlarında onların yanında olacağımız telkin ederek, sevgilerini kazandık. İşte bizim amacımız öğretimden çok *Ben kimim ? Niçin yaşıyorum ? Yaşamdan beklentilerim neler olmalıdır ?* kendini sorgulayabilen, nesnel ve evrensel birey yetiştirmektir. Öğrencilerimize kazandırdığımız bu felsefi görüş onların mutluluğu yakalamaları, özgüvenlerini kazanmaları bize son derece haz veren *insan yetiştirmede* gurur kaynağımız olmuştur. Buraya kadar anlattıklarımızın bütün öğreticilerin yerine getirmesi zor olmayan bu yaklaşımın doğru bir adım olduğu kanısını taşımaktayız. Hepimizin yerine getirebileceği bu görevler toplumumuzda alabildiğince yaşadığımız çarpıklıkları ortadan kaldıracak ve **Ulu önder Atatürk**'ün bizlerden beklediği çağdaş uygarlık düzeyine ulaşabilmemiz mümkün olabilecektir.

5.1.4. Meslekî Yabancı Dil Dersi İzlemlerinin Hazırlanması -

Ders izlemlerimizin ilki 2.Sınıf , ikincisi 3.Sınıf için hazırladığımız izlemlerdir. Bu izlemleri hazırlarken 1.Sınıftan beri birlikte ders işlediğimiz öğrencilerimizin Almanca dilbilgisi düzeylerini bilmemiz, izlemleri daha kolay hazırlamamıza destek olmuştur. 2.Sınıf öğrencilerimiz için hazırladığımız izleme genel konulardan özel konulara doğru bir dizilimi izlemektedir. Öğrencilerimizin 1.Sınıfta aldıkları Anatomi, Kimya, Fizyoloji, Fizik, Medikal biyoloji, Histoloji dersleri arasından onların düzeylerine uygun ve anlamada güçlük çekmeyecekleri, dilbilgisel yapıları en kolay çalışabilecekleri biyoloji metinlerini seçerek izlemlerimizi oluşturduk. 3.Sınıf öğrencilerimiz için hazırladığımız ders notu bir kaç konudan oluşturulduğu için diğer izlemeyle benzerlik göstermemektedir. Bu farklılığın nedeni öğrencilerimizin

mesleki yabancı dilde bilgilerinin biraz daha derinleştigi düşüncesiyle aşağıdaki izlencede gösterilen dersleri 2.Sınıfta anadilde kazanmış oldukları için konuları fazla derinleştirmeden her konudan birer metinle bütünleştirmeye çalıştık. 2. ve 3.Sınıf öğrencilerimiz için hazırlamış olduğumuz izlence, özellikle de 2.Sınıf ders izlencesinin alt başlıklarına değinmeden genel başlıklar altında sunulmaya çalışılacaktır.

5.1.4.1. 2.Sınıf Meslekî Yabancı dil Ders İzlencesi -

1. Lebewesen
2. Die Welt der kleinsten Lebewesen
3. Gesund und krank
4. Fortbewegung bei Tieren
5. Ernaehrung bei Tieren
6. Atmung bei Tieren
7. Verwandtschaft bei Tierreich
8. Wirbeltiere in ihrem Lebensraum
9. Sinnesleistung und Verhalten
10. Lebewesen sind voneinander abhaengig

5.1.4.2. 3.Sınıf Meslekî Yabancı dil Ders İzlencesi -

1. Anatomie : Corpus ciliare und Funktionsgebilde
 - a. Lokalisation
 - b. Transmissionselektronenmikroskopie
2. Histologie : Testikulaeres Gewebe des Hausrindes als Grundlage für Kulturversuche
3. Physiologie : der Lein
4. Mikrobiologie : Klassifizierung und Struktur der Orthopockenviren
 - a. Taxonomische Zuordnung der Orthopockenviren
 - b. Physikalische-chemische Eigenschaften
5. Parasitologie : Vorwort. Die Schweinezucht-und mast

5.1.5. Meslekî Yabancı dil Öğretim Yöntemlerinin Uygulanması -

Yöntemin öngördüğü ilkeler doğrultusunda öğrencilerimize okuma-anlama ve *mesleki terimleri* bildirişimde kullanma becerilerini kazandırmayı amaçladık. Ancak *mesleki yabancı dil* dersimizi anadilde işledik. *Mesleki terimleri yabancı dilde ve anadilde* karşılaştırarak, ki bu terimlerin çoğunluğunun latince olması öğrencilerimize anlamada güçlük yaratmaktadır. Okuma-anlama dersi için seçtiğimiz *mesleki* metinler öğrencilerimizin anadildeki bilgileri ile örtüşenler arasından seçilmiştir. 2.Sınıf öğrencilerimizle metinlerin dilbilgisel yapılarını sözlü olarak işledik, bu çalışma ile amaçlanan onların daha önce genel dilbilgisinde öğrendikleri yapıları tekrar çağrıştırmasına ve bilgilerini pekiştirmektir. Ancak bu sürece başlamadan önce öğrencilerimizle önceki yılda edindikleri genel dilbilgisi tekrarı yaptıktan sonra *mesleki yabancı dil* öğretimine başladık.

Ortaöğretimde yabancı dilleri Almanca olan fakültemiz öğrencilerinden bugüne kadar edindiğimiz bilgiler ışığında öğrencilerimizin büyük çoğunluğunun yabancı dil Almanca derslerinin boş geçtiğini veya Almanca öğretmeni olup da verilmesi gereken bilgilerin öğrencilere gerektiği şekilde aktarılmadığı yolundadır. Bu yüzdendir ki, 1.Sınıfta okutmakta olduğumuz haftada 4 saat *genel Almanca dilbilgisi* dersine *abc*'den başlama zorunluğunu doğurmuştur. Ancak eğitim-öğretim takviminde öngörülen öğretim süresi yabancı dil muafiyet sınavlarının geç ilan edilmesi, ardından başlayan güz yarıyılı Arasınay, Bitirme ve Bütünleme sınavlarıyla sömestre tatili, bayram ve resmi tatiller nedeniyle ortalama 4.5-5 ay gibi süreçte, Almanca dilbilgisinin tümünü aktarabilmek maalesef sayılan bu nedenlerle kısıtlanmaktadır. İşte yukarıda sayılan bu nedenlerle amaçladığımız bilgi ve becerileri kazandırmada bu süre yeterli olmamakta, öğrencilerimize kazandırmayı amaçladığımız bilgiler sıkışık ve bloke olmuş biçimde aktarılmaya çalışılmaktadır. Bir sonraki öğretim yılında, yani 2.Sınıfta *Seçmeli yabancı dil* adı altında verdiğimiz *mesleki yabancı dil* dersi öğrencilerin tamamıyla kendi inisiyatifleriyle seçtikleri bir derstir. Bu öğretim yılında bir önceki yılda yukarıda anılan nedenlerle öğrencilerimizin bilgilerini özümlememiş olduğu düşüncesiyle dilbilgisi yinelandıktan sonra *mesleki yabancı dil* dersine giriş yapılmaktadır. Bu uygulama ile amacımız öğrencilerimizin *mesleki yabancı dil* metin çalışmasında dilbilgisel yapıları tanıması ve daha önce

edindiği bilgileri özümlemiş olması, okuma-anlama becerilerini kazanırken bilgilerinin sekteye uğramaması için dilbilgisinin sağlamlaştırılmış olması esasını dikkate aldık. Saydığımız bu nedenlerden ötürü *mesleki yabancı dil* öğretimine başlamadan önce genel dilbilgisini tekrarladıktan ve bilgilerini sağlamlaştırdıktan sonra öğretimimize başladık. Bu derse başlamadan önce saptamada bulunduğumuz diğer süreçler öğrencinin ihtiyaçlarına göre neyi öğreteceğimizi, ardından onların anadilde edindikleri *mesleki bilgiler* paralelinde mesleki metinleri seçme ve hazırlama, öğretim materyali olarak kullandığımız ders notlarında konuları genelden özele doğru dizilim göstermesi ve ders izlencelerinin hazırlanması tamamlandıktan sonra *mesleki yabancı dil* dersine giriş yaptık.

5.1.6. Meslekî Yabancı dilde Okuma-Anlama Metinleri -

2. Sınıf öğrencilerimizin anadildeki bilgi düzeylerine göre seçtiğimiz okuma-anlama ağırlıklı mesleki metinleri Almanya'da ortaöğretim kurumlarının 5. ve 6. yarıyılarında okutulan Biyoloji kitaplarından derlediğimiz metinlerden oluşturduk. Bu metinlerden oluşturduğumuz ders notumuzun ön ve arka sayfalarına yerleştirdiğimiz hayvan resimleriyle dersi onlar için sevimli, ilgilerini çekecek hale getirmeye çalıştık. Bu metinler konu içinde alt başlıklarla sunulmaya çalışılmış, ayrıca metinlerin yanında konu bağlamında resim ve fotoğraflar yer almaktadır. Buraya kadar anlattıklarımız bağlamında 2.nci sınıf için hazırladığımız okuma-anlama metinlerinden bir konu örnek seçilmiş ve bu metinlere arka sayfada yer verilmiştir.

gen auch Pferd, Igel, Schwan, Krokodil, Laubfrosch und Fohre, ja alle Tiere. Für den Menschen treffen diese Kennzeichen ebenfalls zu. Gelten sie aber auch für die Pflanzen?

1.3.2 Sind Pflanzen Lebewesen?

Eine Buche am Waldrand: Sie ist aus einer Buchecker entstanden, die von einer anderen Buche als reife Frucht abgeworfen wurde (Fortpflanzung). Im Laufe von fünfzig Jahren ist der



4.1 und 4.2 Aus der kleinen Buchecker, dem Samen der Rotbuche, wächst im Laufe von 50 Jahren ein großer Baum heran.



Wenn du im Wald Bucheckern oder Eichen findest, dann sammle eine Handvoll und wiege sie! Wenn du das Gesamtgewicht durch die Anzahl der getragenen Bucheckern oder Eichen teilst, erhältst du das Durchschnittsgewicht eines Samens. Berechne auch das Gewicht des ausgewachsenen Baumes! Eine 50 Meter hohe Buche hat durchschnittlich 28 Kubikmeter Holz. Ein Kubikmeter Buchenholz wiegt 650 Kilogramm. Eine 55 Meter hohe Eiche hat durchschnittlich 50 Kubikmeter Holz. Ein Kubikmeter Eichenholz wiegt 650 Kilogramm. Wievielmal schwerer als die Samen sind die Bäume?

Baum herangewachsen (Wachstum). In jedem Frühjahr hat er Blätter gebildet, die im Herbst braun wurden und später abfielen (Stoffwechsel). Wenn sich die Knospen im Frühling öffnen, erhalten die jungen Blätter zum erstenmal Licht. Dann können wir beobachten, wie sie sich innerhalb weniger Tage mit ihren Blattoberseiten dem Licht zuwenden (Reizbarkeit). Du siehst also, auch die Buche zeichnet sich durch Reizbarkeit, Stoffwechsel, Wachstum und Fortpflanzung aus. Was für sie zutrifft, gilt auch für alle anderen Pflanzen.

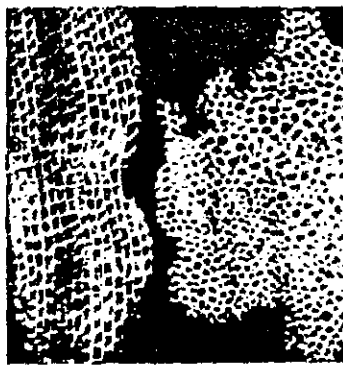
1.3.3 Eine Denksportaufgabe für Fortgeschrittene: Lebt eine Kerzenflamme?

Wenn jetzt einer sagt: „Aber Wolken wachsen doch auch, Lawinen vermehren sich, und Flugabwehrraketen suchen allein ihr Ziel und treffen es!“ – dann kannst du ihm sicher erklären, warum sie dennoch keine Lebewesen sind. Aber dann läßt er dich die Flamme einer Kerze untersuchen. Zeigt sie nicht Stoffwechsel, wenn sie das Wachs der Kerze verbraucht? Kennt sie nicht auch Reizbarkeit, wenn sie im Luftzug flackert? Wächst sie nicht nach dem Anzünden? Pflanzte sie sich nicht fort, wenn sie auf den Docht einer anderen Kerze überspringt? Ob die Kerzenflamme einen Stoffwechsel hat, ist nicht einfach zu entscheiden. Ihr Wachs schmilzt und verbrennt, doch ist dies ein ganz anderer Vorgang als beispielsweise die Verdauung ei-

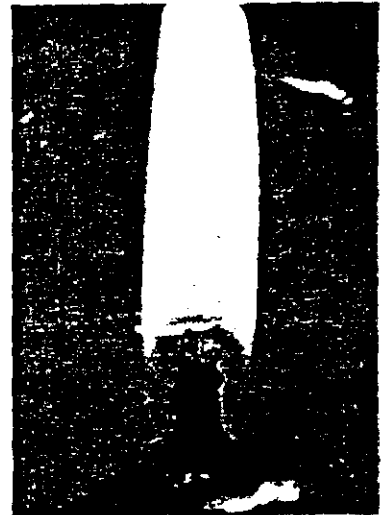
nes Speckstücks und die Ausnutzung der Energie des Specks.
45 Bei der Verbrennung wird aber ebenfalls Energie frei. Diese Energie war vorher im Wachs enthalten. Auch sie kann Arbeit verrichten, zum Beispiel eine kleine Dampfmaschine betreiben. Einen weiteren Unterschied hast du vielleicht schon selbst bemerkt: *Alle Lebewesen brauchen für ihren komplizierten Stoffwechsel Wasser.* Die Kerzenflamme aber wird durch Wasser gelöscht. Wenn eine Kerzenflamme flackert, dann hängt dies damit zusammen, daß die Luft in der Umgebung der Flamme bewegt wird und dadurch auch die Flamme selbst. Wenn eine Flamme auf den Docht einer zweiten Kerze übergreift, so ist das keine Fortpflanzung. Der andere Docht kann auch mit einem Zündholz, einem Feuerzeug oder einem glühenden Eisenstück entzündet werden.
Damit ist klar: *Eine Kerzenflamme ist kein Lebewesen.*
Alle Lebewesen sind auch viel komplizierter aufgebaut. Das sieht man unter dem Mikroskop.

1.3.4 Lebewesen unter dem Mikroskop

Man schreibt das Jahr 1664. Der englische Naturforscher Robert Hooke sitzt vor seinem Mikroskop. Mit einem scharfen Messer löst er hauchdünne Späne von einem Flaschenkork und bringt sie unter die Linsen seines Vergrößerungsgerätes.
5 Nachdem er eine Weile hineingeschaut hat, greift er zum Zeichenstift, denn er sieht Dinge, die noch niemand vor ihm gezeichnet und beschrieben hat. Der Kork ist aus unzähligen kleinen, mit bloßem Auge nicht sichtbaren Kämmerchen aufgebaut. Ihn erinnert das an eine Honigwabe. Nur sind hier die Kammern nicht so tief und so regelmäßig. In sein Tagebuch schreibt Hooke, er habe „little boxes or cells“, also „kleine Schachteln oder Zellen“ gesehen.
Schaut man sich einen sehr dünnen Korkspan mit einem modernen Mikroskop bei einhundertfacher Vergrößerung an, dann erinnert das Bild zunächst an ein Netz. Bei stärkerer Vergrößerung sieht man aber deutlich, daß die Linien des Netzes Wände sind, die Zellhohlräume umschließen. Beim Kork, der toten Rinde der Korkenziehe, ist dies so. Sind aber auch die lebenden Pflanzenteile so gebaut?

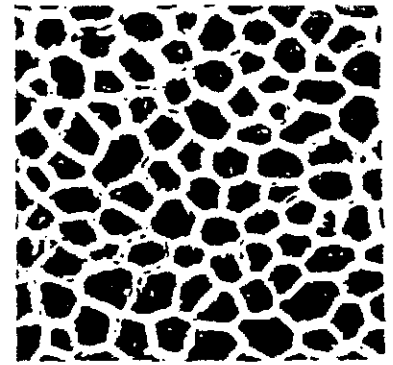


Braucht eine Kerzenflamme außer Wachs auch Luft, wenn sie weiterbrennen soll? Das kannst du leicht herausfinden. Stelle in die Mitte eines Tellers eine brennende Kerze und stülpe ein Glas darüber! Damit keine Luft mehr in das Innere des Glases gelangt, füllst du den Teller mit Wasser.



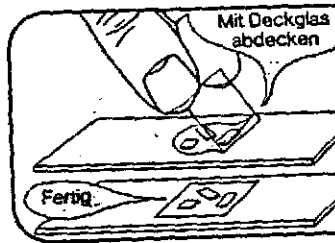
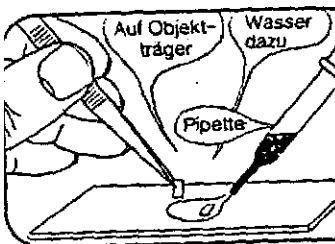
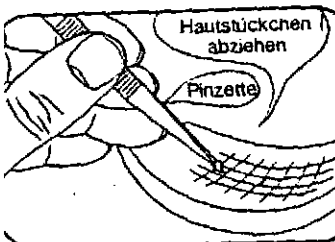
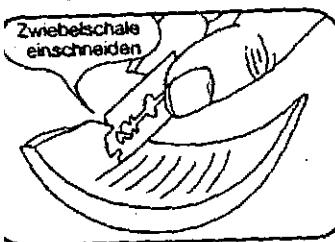
15.1 Kerzenflamme

15.2 bis 15.4 Mit diesem Mikroskop entdeckte Hooke im Jahre 1664, daß Kork aus Zellen besteht (links). Wie gut Hooke beobachtete und wie leistungsfähig das Mikroskop war, zeigt seine Zeichnung (Mitte). Die mit einem modernen Mikroskop fotografierten Korkzellen (rechts) zeigen auch nicht mehr Einzelheiten. Vergrößerung 160fach.





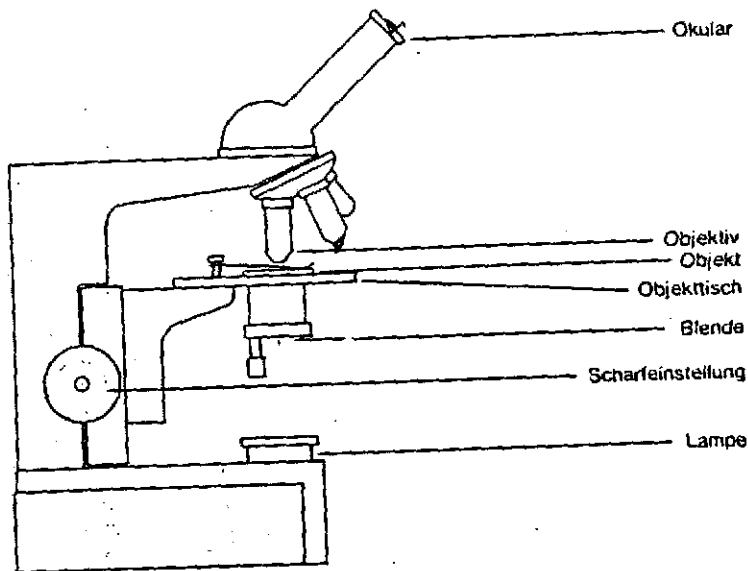
1 und 16.2 So wird ein mikroskopisches Präparat hergestellt.

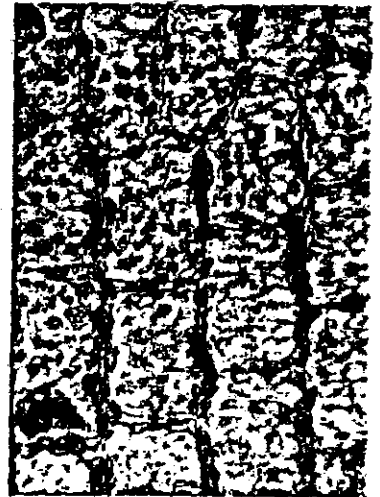
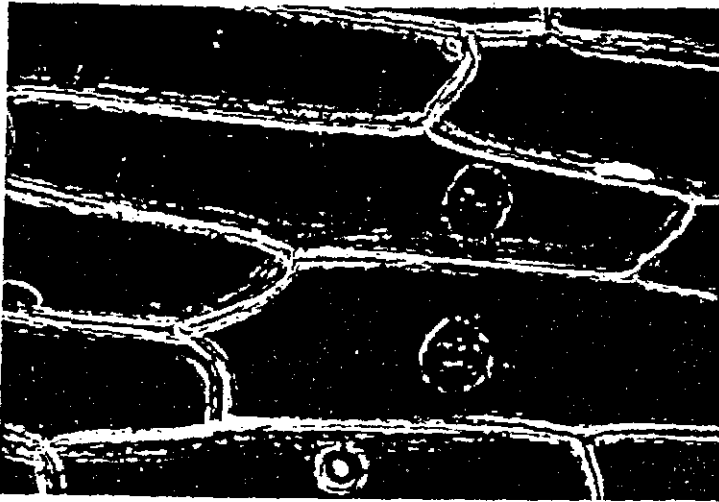


20 Betrachtet man ein dünnes Blättchen oder das durchsichtige
Häutchen einer Zwiebelchale mit dem Mikroskop, so zeigt
sich, daß auch sie aus vielen Zellen aufgebaut sind. Diese leben-
den Zellen sind allerdings prall gefüllt mit Flüssigkeit. Bei etwa
zweihundertfacher Vergrößerung kann man erkennen, daß die
Zellwände im Inneren mit einer zähflüssigen, körnigen Masse
überzogen sind. Man nennt diese Masse Zellplasma. Zur
Zellwand hin bildet es eine Zellhaut. Da die Zellwände viele
winzige Poren haben, steht das Plasma einer Zelle mit dem
Plasma ihrer Nachbarzellen in Verbindung. Der Biologe nennt
diese Poren Tüpfel. Im Plasma jeder Zelle liegt ein rundlicher,
durchsichtiger Zellkern. In der Mitte jeder Pflanzenzelle befin-
det sich eine Blase, die mit Zellsaft gefüllt ist, der Zellsaft Raum.
Der Zellsaft enthält Zucker, Säuren, Salze und viele andere
Stoffe. Bei Spinat schmeckt er nach Spinat, bei Erdbeeren nach
Erdbeeren und bei Zwiebeln nach Zwiebeln.

In den grünen Teilen der Pflanze, vor allem in den Blättern, ent-
hält das Zellplasma grüne Körner, die den Farbstoff Chloro-
phyll, zu deutsch Blattgrün, enthalten. Man nennt sie daher
Blattgrüinkörner oder Blattgrünträger.

Ob man die Wurzel, den Stengel oder die Blüte einer Pflanze un-
tersucht, ihre Blätter oder ihre Früchte, immer stellt man fest,
daß sie aus Zellen aufgebaut sind. Der Durchmesser der mei-
sten Pflanzenzellen liegt zwischen einem tausendstel und einem
zehntel Millimeter. Je nach der Aufgabe, welche die Zellen zu
erfüllen haben, sind sie verschieden geformt. Die Zellen der
Schale einer Nuß, die Steinzellen, haben besonders dicke Zell-
wände. Langgestreckte, dickwandige Zellen, die man Fasierzell-
en nennt, kommen in vielen Stengeln und Blättern vor. Damit
werden diese reißfester. Manche Zellen bilden meterlange
Röhren, in denen das Wasser von den Wurzeln bis in die
Blätter geleitet wird.





5 Wie aber steht es mit dem Bau von Tieren und Menschen?
Mit dem Mikroskop läßt sich diese Frage klären, sogar am
eigenen Körper: Teile der dünnen Schleimhaut, die die Mund-
höhle auskleidet und die Zunge überzieht, kann man leicht
mit einer Löffelkante abschaben. Etwas davon bringt man
zusammen mit einem Wassertropfen auf einen Objektträger
und legt ein Deckglas darüber. Dann wird das Mikroskop
darauf eingestellt. Rundliche, durchsichtige Zellen sind zu
sehen. Manche liegen noch so beisammen, wie sie vorher
auf der Zungenoberfläche lagen. Die meisten aber wurden
beim Abschaben voneinander getrennt. Im Gegensatz zu
den Pflanzenzellen sind die Schleimhautzellen aber nicht von
stabilen Zellwänden umgeben, sondern nur von der zarten Zell-
haut. Das Zellplasma mit dem Zellkern erfüllt den ganzen Zell-
raum. Einen Zellsaft Raum gibt es nicht. Auch Blattgrünkörner
fehlen. Das gilt nicht nur für die Mundschleimhaut, es trifft für

17.1 Das schwarzweiße Mikrofoto von Zwiebelzellen zeigt Zellwände, Zellkerne und das körnige Zellplasma besonders deutlich. Die Zellwände sind nicht genau senkrecht getroffen, deshalb erscheinen sie etwas unscharf. Vergrößerung 250fach.

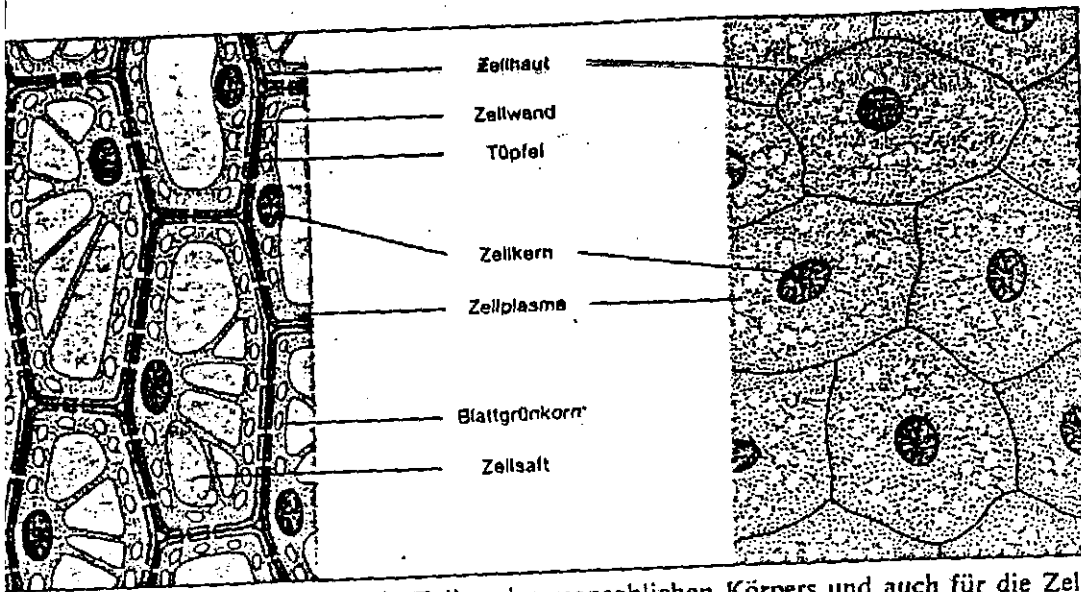
17.2 (oben) In den Blattzellen der Wasserpest, einer Wasserpflanze, sieht man die Blattgrünkörner besonders gut. Vergrößerung 120fach.

17.3 So sehen losgelöste Zellen der menschlichen Mundschleimhaut aus. Im Gegensatz zu Pflanzenzellen haben sie nur eine zarte Zellhaut. Damit man die Zellkerne besser sieht, wurden sie mit einem violetten Farbstoff ange-
färbt. Vergrößerung 700fach.

Das Mikroskop: Eine Lupe besteht aus einem linsenförmig geschliffenen Glas. Daß man damit vergrößern kann, weißt du. Ein einfaches Mikroskop enthält zwei Linsen. Die Objektivlinse liegt unmittelbar über dem Gegenstand, den man betrachten will, dem Objekt. Die Okularlinse befindet sich unmittelbar vor dem Auge, das lateinisch *oculus* heißt. Moderne Mikroskope haben sowohl im Okular als auch im Objektiv mehrere Linsen. Solche Mikroskope liefern bis zu 2000fache Vergrößerungen. Wieviel das ist, zeigt ein Vergleich: Könnte man eine Küchenzwiebel 2000fach vergrößern, wäre sie 100 Meter hoch.

Am leichtesten lassen sich Präparate mikroskopieren, die dünn und durchsichtig sind. Sie werden mit einer Lampe durchleuchtet. Mit der Blende kann die richtige Helligkeit eingestellt werden. Vom Fotografieren weißt du vielleicht, daß eine kleine Blendenöffnung zwar dunklere, dafür aber besonders scharfe Bilder liefert.





Die Zellen von Pflanzen und Tieren unterscheiden sich in einigen wichtigen Punkten. Auffällig ist aber die große Übereinstimmung in ihrem Grundaufbau. Viele gleichartige Zellen bilden zusammen ein Gewebe. Das linke Bild zeigt grünes Blattgewebe, das rechte Bild Deckgewebe der menschlichen Haut.

Alle Zellen des menschlichen Körpers und auch für die Zellen der Tiere zu. Alle Lebewesen, Pflanzen, Tiere und Menschen, sind also aus Zellen aufgebaut.

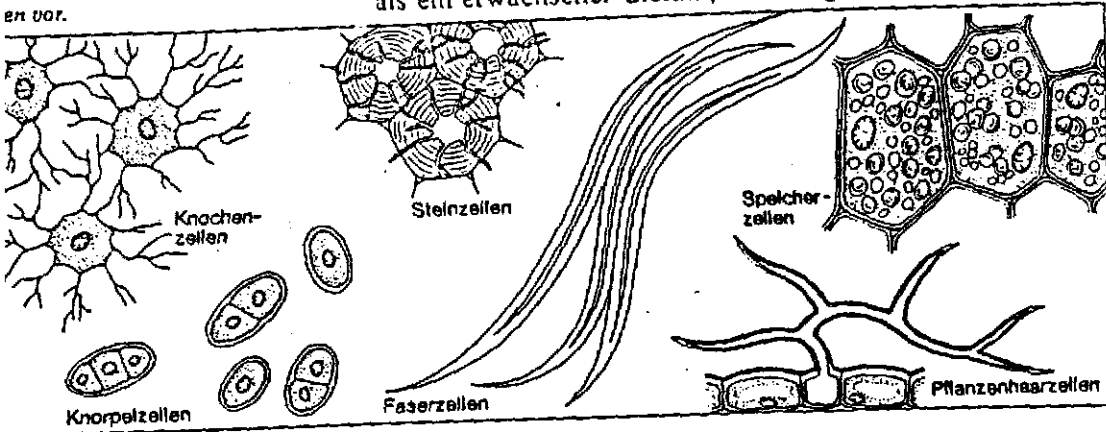
Der Aufbau aus Zellen ist ein weiteres wichtiges Kennzeichen der Lebewesen.

Man könnte auf den Gedanken kommen, daß sich die Lebewesen nicht nur äußerlich unterscheiden, sondern daß auch jedes Lebewesen völlig anders geformte Zellen besitzt. Doch das ist nicht so: Die Mundschleimhautzellen eines Elefanten sehen nicht wesentlich anders aus als die eines Menschen oder die einer Maus. Die grünen Blattzellen eines Eichbaums sind ganz ähnlich gebaut wie die grünen Blattzellen einer Löwenzahnpflanze oder eines Mooses. Sie sind auch ungefähr gleich groß.

Verschiedene Zellformen. Steinzellen, Faserzellen, Speicherzellen und Knorpelzellen sind pflanzliche Zellen. Nerven- und Muskelzellen kommen bei den Tieren und beim Menschen vor.

1.4 Zellen vermehren sich

Große und kleine Tiere unterscheiden sich in der Größe ihrer Zellen nicht voneinander. Kleine Tiere haben nur weniger Zellen. Ein junger Elefant beispielsweise hat weniger Zellen als ein erwachsener Elefant, eine neugeborene Maus weniger



als eine alte Maus. Für den Menschen gilt dasselbe. Für ihn gibt es recht genaue Schätzungen. Demnach besteht ein Neugeborenes aus etwa 2 Billionen, also 2 000 000 000 000 Zellen, ein Erwachsener aus etwa 60 Billionen, also 60 000 000 000 000 Zellen.

Während des Wachstums nimmt beim Menschen die Zahl der Zellen also um das Dreißigfache zu.

● Zellen haben die Fähigkeit, sich zu vermehren.

Besonders gut läßt sich die Zellvermehrung bei den schalenlosen Eiern der Fische, Frösche und Kröten beobachten.

1.5 Aus einer befruchteten Eizelle entsteht ein Lebewesen

1.5.1 Vom Krötenlaich zur Erdkröte

Im zeitigen Frühjahr wandern die Erdkröten zum Laichen an einen Tümpel. Die Weibchen sind dick, denn in ihrem Körper haben sich in den Eierstöcken mehrere tausend Eier gebildet. In einer dünnen Schutzhülle liegen die Eier nun laichbereit hintereinander in den Eileitern.

Auf dem Weg zum Tümpel wird das Krötenweibchen von einem kleineren Männchen entdeckt. Das Männchen folgt dem Weibchen und klettert bei der ersten Gelegenheit auf dessen Rücken. Es klammert sich mit den Vorderbeinen fest und läßt sich huckepack zum Tümpel tragen.

Dort laicht das Weibchen ab. Dabei preßt es 3 bis 5 Meter lange Eischnüre aus, die bis zu 7000 schwarze Eier enthalten. Jedes Ei besteht aus einer einzigen Zelle, der Eizelle.

Das Männchen läßt, solange das Weibchen laicht, aus seiner Hinterleibsöffnung eine milchige Flüssigkeit, die Spermaflüssigkeit, über die ausgetretenen Eier fließen. Bringt man einen Tropfen dieser Flüssigkeit in einem flachen Glasschälchen unter das Mikroskop, dann sieht man, daß sie unzählbar viele, winzige, rasch umherschwimmende einzelne Zellen enthält. Diese nennt man **Spermazellen**.

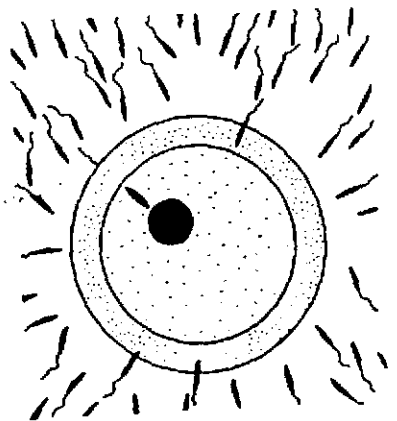
Die beweglichen Spermazellen schwimmen auf die Eier zu. Die schnellsten dringen in diese ein. Anschließend verschmilzt der Zellkern der Eizelle mit dem Zellkern einer der eingedrungenen Spermazellen. Diese Verschmelzung der Zellkerne einer Eizelle und einer Spermazelle nennt man **Befruchtung**. Sobald eine Eizelle befruchtet ist, bildet sich eine dicke, undurchdringliche Haut um sie, so daß keine weiteren Spermazellen eindringen können. Die Hülle um die Eier quillt im Wasser zu einer geleeartigen Masse auf und schützt die Eier. Das Krötenweibchen schlingt die Laichschnüre mit den Eiern um die Wasserpflanzen im flachen Uferbereich des Tümpels, möglichst an einer sonnigen Stelle mit wärmerem Wasser. Nach dem Laichen bleiben die Kröten noch einige Zeit im Wasser. Dann kehren sie auf die Wiesen und Felder und in die Wälder zurück. Noch ein paar Wochen lang hört



19.1 Wo die Kröten auf ihrem Weg zum Tümpel eine Landstraße überqueren, sind sie besonders gefährdet. Deshalb dort langsam fahren und lieber einmal warten!

Stelle jetzt im Heft alle richtigen Kennzeichen von Lebewesen zusammen!

19.2 Viele Spermazellen schwimmen auf die Eizelle zu. Die schnellsten dringen in diese ein. Der Zellkern der Eizelle verschmilzt mit dem Zellkern einer der eingedrungenen Spermazellen. Damit ist die Eizelle befruchtet.



Diesen Vorgang nennt man *Begattung*. Die beweglichen Spermazellen schwimmen den Eileiter aufwärts bis zur unbefruchteten Eizelle. Die schnellste Spermazelle dringt in die Eizelle ein, und ihr Zellkern verschmilzt mit dem Kern der Eizelle. Damit ist das Ei befruchtet und entwicklungsfähig. Dies alles geschieht, noch ehe die Eiweißmasse, die den Dotter umhüllt, die Schalenhäute und die Kalkschale gebildet werden. Unmittelbar nach der Befruchtung teilt sich die befruchtete Eizelle. Zwei kleine Zellen bilden sich. Die neuen Zellen teilen sich weiter. Bei einem frisch gelegten, befruchteten Ei kann man auf dem Dotter die so entstandenen Zellen als hellen Fleck erkennen. Diesen Fleck nennt man *Keimscheibe*. Wenn sich das Ei nach dem Legen abkühlt, wird die Entwicklung unterbrochen. Sobald aber die Temperatur durch die Körperwärme der Bruthenne oder im Brutschrank wieder ansteigt, setzt die weitere Entwicklung der Keimscheibe ein.

Nach 3 bis 4 Tagen kann man auf der Dotteroberfläche Blutadern erkennen. Nach 6 Tagen zeichnen sich bereits Kopf, Auge und die spätere Wirbelsäule ab. Dieses noch in allen Teilen unvollkommene Lebewesen nennt man *Embryo*.

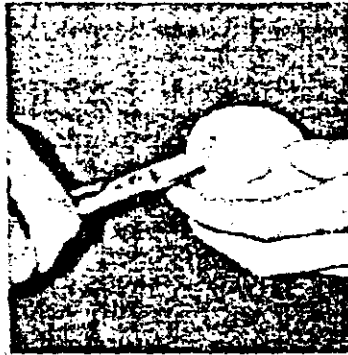


23.1 Begattung beim Haushuhn

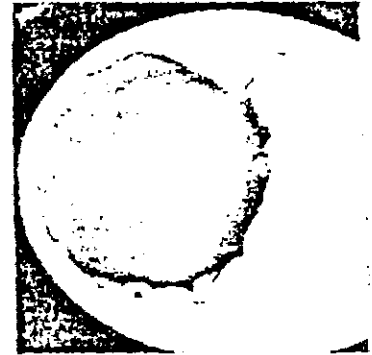
Wenn man bei einem geöffneten Hühnerei erkennen, ob es befruchtet ist oder nicht?



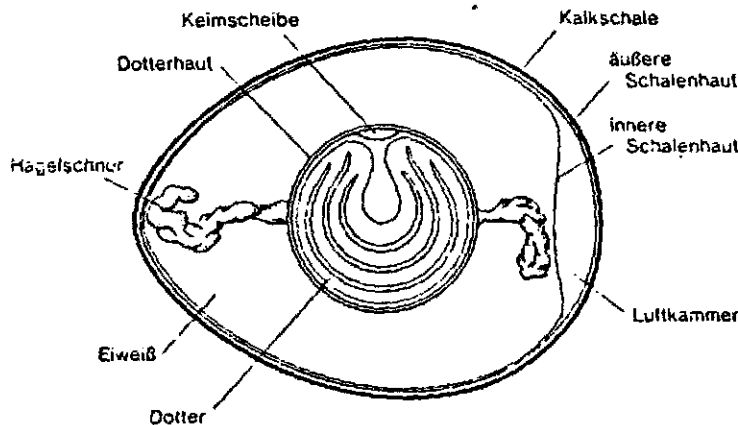
23.2 Mit einer spitzen Präparierschere oder einer Präpariernadel wird ein Loch in die Kalkschale des Eies geschlagen.



23.3 Vom Loch aus wird ein etwa fünfmarkstückgroßer Deckel aus der Kalkschale geschnitten.

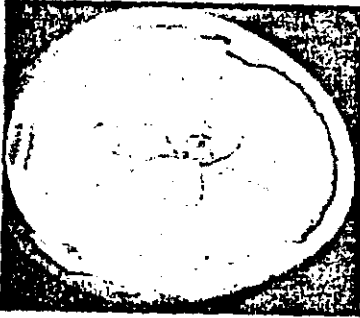


23.4 Durch das Fenster im Ei kann man Schalenhaut, Eiweiß, Dotter und Hagelschnüre erkennen.



23.5 Aufbau eines Hühnereies.

Bei 60 Gramm schweren Eiern wiegt das Eiweiß 35 Gramm, der Dotter 20 Gramm, die Schale 5 Gramm. Gekochte und ungekochte Eier kann man leicht unterscheiden, wenn man sie über den Tisch rollen läßt. Die gekochten Eier rollen, ohne zu schlingern. Die rohen Eier schlingern, weil der an den Hagelschnüren locker aufgehängte Dotter die Bewegung nur teilweise mitmacht.



24.1 und 24.2 (oben) Ist das befruchtete Ei vier Tage bebrütet, kann man auf der Dotteroberfläche schon Blutadern feststellen. Ihr Blut versorgt den in der Mitte des Bildes liegenden Keim mit Nährstoffen aus dem Dotter und Eikroß. Nach 21 Tagen schlüpft das Küken. Schon vorher hat es am stumpfen Ende des Eies ein Loch in die innere Schalenhaut gepickt und so einen Zugang zur Luftkammer geschaffen. Jetzt beginnt es mit seinen Lungen zu atmen. Vor dem Auskriechen drückt das Küken mit einem spitzen Kalkhöcker auf dem Oberschnabel, dem Eizahn, ein Loch in die Kalkschale. In mühevoller Arbeit wird es erweitert, bis die Schale schließlich gesprengt werden kann.

24.5 (rechts) Die Glucke führt und beschützt ihre Jungen.

Nach 14 Tagen hat der Kopf fast die endgültige Größe; 60 Schnabel und Augen sind fertig entwickelt. Man erkennt jetzt die Flügel und die Zehen an den Füßen. Auch die ersten Federn sind sichtbar. Die Nährstoffe Eiweiß und Eigelb haben stark abgenommen.

Am 19. Tag etwa beginnt sich das Küken im Ei zu drehen. 65 Mit dem Eizahn, der auf seinem Oberschnabel sitzt, ritzt es die Kalkschale so lange an, bis die Körperkraft des kleinen Vogels ausreicht, um die Schale zu sprengen.

Am 21. Tag schlüpft das Küken. Kurz nach dem Schlüpfen ist es noch naß und klebrig. Sobald es aber trocken ist und, 70 seine Federn am Gefieder der Mutter reibt, fallen die Hülssen, in denen die einzelnen Federn vorher steckten, ab. Die Federn entfalten sich. Aus dem nassen, verklebten, hilflosen Vögelchen ist ein flauschiges Küken geworden. Schon wenige Stunden nach dem Schlüpfen verlassen die Küken das Nest. 75 Deshalb nennt man sie Nestflüchter. Zusammen suchen sie im Schutz der Gluckenne nach kleinen Insekten und Körnern.



Das Wichtigste in Kürze

Reizbarkeit, Stoffwechsel, Wachstum, Fortpflanzung und Aufbau aus Zellen sind Kennzeichen aller Lebewesen.

Die grünen Pflanzenzellen

bestehen aus:

Zellwand,
Zellhaut,
Zellplasma,
Zellkern,
Zellsaßraum,
Blattgrünkörnern.

Die Zellen von Mensch und Tier

bestehen aus:

Zellhaut, -
Zellplasma,
Zellkern.

Zellen mit unterschiedlichen Aufgaben sind verschieden gefärbt. Gleichartige Zellen, die beisammen liegen und die gleiche Aufgabe erfüllen, bilden ein Gewebe.

Die Tiere entwickeln sich aus einer befruchteten Eizelle. Durch Zellvermehrung und Bildung verschiedenartiger Zellen entsteht aus der befruchteten Eizelle ein neues Lebewesen.

3.Sınıf öğrencilerimiz için bir önceki yılda anadilde öğrenmiş ve özümlemiş oldukları *mesleki bilgilerine* paralel fakülte kütüphanemizde mevcut Almanca *mesleki yayınlar* arasından seçtiğimiz Histoloji, Parazitoloji, Anatomi, Mikrobiyoloji ve Fizyoloji metinlerinden oluşturduk. Bu sınıf için hazırladığımız okuma-anlama metinlerinin kısa olmasına özen gösterdik. Ayrıca her iki sınıf için bir araya getirdiğimiz bu metinler, her derste öğrencilerimize çeşitli sorunları yaşatmamak, gerektiğinde ellerinde bulunan kendi ders notlarından çalışmak isteyebilecekleri düşüncesiyle bu metinler öğretim yılı başlamadan önce ders notu olarak fakültemizde basılmış, öğretim yılı başında öğrencilerimize sunulmuştur. Önceki bölümde örneklerini verdiğimiz *mesleki metin* türleriyle ilgili çalışma olanağını bulamamızın nedeni hem öğrencilerimizin bilgi düzeylerini aşmama düşüncesiyle hem de Seçmeli yabancı dil adı altında fakültemizin eğitim-öğretim programına konulduğu tarafımıza öğretim yılı başında duyurulmuş olması Veteriner hekimliği *mesleği* ile ilgili ayrıntıları işleyebilmemiz için hayvancılık, gıda ve ilaç sektörü alanlarında aktüaliteyi ve gelişmeleri yakinen izlememizi, bunun için *meslek bilgisine* vakıf olmamızın yanında, böyle bir dersi verebilmemiz için iki yıllık ön çalışma yapmamızı gerektirecektir. Ancak güncel konuları yüzeysel olarak bilgilerimiz doğrultusunda öğrencilerimize sözlü olarak anadilde aktarmaya çalıştık.

Okuma-anlama becerisini kazandırmak amacıyla sınıf içi çalışması için seçtiğimiz kolay metinlerde dilbilgisel öğeleri, praepositionları, bağlaçları, sıfatları, bildirme kipi fiillerini, tarz fiillerini belirlemeye çalıştık. Diğer yanda özel isimler ile fiilleri Almanca olarak eşanlamlarıyla öğrencilerimize kazandırmaya çalıştık. çünkü metinler içinde birçok eşanlamlı sözcüklerin olması, onları bilgi karmaşasına iteceği düşüncesiyle bu biçimde yaklaşmayı uygun gördük. Bundan başka öğrencilerimizin anahtar sözcükleri okuma edimi bittikten sonra belirlemelerini istedik. Verdiğimiz bu bilgiler bağlamında 3.ncü sınıf öğrencilerimiz için hazırladığımız okuma-anlama metinler arasından örnek seçtiğimiz metine arka sayfada yer verilmiştir.

ANATOMIE

Corpus ciliare und Funktionsgebilde

1. Lokalisation

Das Corpus ciliare ist ein Teil der hinteren Augenkammer, die bei Primaten, wie auch den meisten übrigen Säugetieren ellipsoid geformt und gut ausgebildet ist. Der Rückfront des Ellipsoids ist nicht immer flach, sondern paßt sich der Gestalt der Linse und dem Grad ihres Hervortretens aus der Pupillarzone der Iris und der Form des Angulus iridocornealis an. Das Volumen der hinteren Augenkammer beträgt bei der Katze 0.8-1.0 ml. Die Angaben zum intraokularen Augendruck schwanken von 16.5 mm Hg bis 23.8 ± 4.4 mm Hg. Das Corpus ciliare erstreckt sich auf die Region zwischen Ora serrata als caudale Begrenzung und Iriswurzel als craniale Begrenzung. Aus der Choriodea hervorgehend, liegt die äußere Seite des Ziliarkörpers der Sklera an. Die Innenseite steht mit dem Glaskörper und der Linse in Verbindung und bildet so, zusammen mit den Zonulafasern den caudalen Abschluß der hinteren Augenkammer. Der Grad der Aufspaltung des cranialen Teils des Corpus ciliare in zwei Blätter, bedingt die unterschiedliche Gestalt des dadurch entstehenden Kammerwinkels, in Anpassung an die akkomodativen Anforderungen der einzelnen Spezies und die im Schnitt dreieckige Gestalt des Corpus ciliare.

2. Transmissionselektronenmikroskopie

An das Pigmentepithel (PE) schließt sich nach außen an die Basalmembran das Stroma des Corpus ciliare an. Es besteht aus lockerem, kollagenem Bindegewebe, das keine einheitliche Verlaufsrichtung aufweist. Nach cranial wird die Anzahl der Gefäße sowie deren Lumina größer. Gemischte Nervenfasern finden sich gleichermaßen in allen Zonen.

In Übereinstimmung mit den lichthistologischen Befunden zeigt sich auch elektronenmikroskopisch eine Anpassung des Gewebes an die unterschiedlichen Belastungen. So ist der Übergang des PE zur Basalmembran bzw. zum Stroma in der Zone A von starken basalen Einstülpungen bis zu 5 µm gekennzeichnet, so daß eine innige Verzahnung und eine daraus resultierende, hohe Belastbarkeit erreicht wird. Der Übergang zwischen Epithel und Stroma in Zone B ist nahezu linear, kleine Einstülpungen von bis zu 1.0 µm sind jedoch nachweisbar. In Zone C ähnelt der Übergang zwischen PE und Stroma wieder dem von Zone A. Die Kollagenfaserbündel des Stromas stülpen über basale Einziehungen von 5 µm Tiefe des PE ein, so daß auch hier ein fester Verband entsteht. Diese Einziehung weisen keine Periodizität auf. Das basale Labyrinth ist in beiden Zonen stark ausgeprägt. Auffällig ist die große Anzahl von Ziliargefäßen in dieser Region.

In Zone D, dem Bereich der Corona ciliaris, ist der Grad der Interdigitation zwischen Epithel und Stroma wieder geringer, ihre Nähe und Tiefe ist gering. Nahe der Basalmembran ist die zunehmende Zahl von Zellorganellen und Nervenfasern auffällig.

Im Stroma der Zone C werden neben freien Melaningranula vereinzelte Zellen angetroffen, die eine Vielzahl stabchenförmiger, stark basophiler Pigmentgranula unterschiedlicher, maximal 5 µm Länge enthalten und die zum Teil Plaques bilden. Die Kerne dieser Zellen sind rund bis oval, bei einem Kerndurchmesser von ca. 8 µm. Ihre Kernmembran ist deutlich ausgebildet. Der Nukleolus liegt zentral, enthalten kaum Euchromatin. Mitochondrien sind selten und klein.

Gerek okuma-anlama gerekse *mesleki yabancı dil*deki terimleri bildirişimde kullanma becerilerini okuma dersi ve alıştırmalarla kazandırmaya başlamadan önce öğrencilerimize şu telkinlerde bulunduk ; her insanın anadilde bile okumasında hata yapabileceğini, hatanın insana özgü olduğunu ve bundan korkmamak gerektiğini telkin ederken, amacımızın öğrenmek olduğunu, zaten bunları biliyor olsaydık öğrenme ihtiyacıyla bu ortama katılmamızın bir anlam taşımayacağını, okumalarını yavaşca, paniğe kapılmadan, korkmadan yapabileceklerini, yanlış okumaları sırasında kendilerine yardımda bulunacağımızı dersimize başlamadan önce öğrencilerimizin her fırsatta bize güven duymalarını, hataları düzeltme davranışlarımızla bir eleştiri, kınama ve küçültme gibi bir davranış içine girmeyeceğimizi bilerek bize duydukları güvenle ders içindeki okuma ve terim çalışmalarında öğrencilerimizin bu konuda rahatlamalarını sağladık. Öğrencilerimizin *mesleki yabancı dil* metinlerinde kavram veya *mesleki terimleri* okumaları sırasında anlamadıkları veya okumada güçlük çektikleri durumda duraksadıklarını gözlemledik. Ardından tarafımızdan aynı kavram veya terimler yeniden okunarak öğrencilerimizin tekrarlamalarıyla yanlışlarımızı bu şekilde düzelterek dersimizi sürdürdük. Daha geniş örnekler için Bkz. (Maden, S.S., 1995).

5.1.7. Okuma-anlama Alıştırmaları -

2. Sınıf öğrencilerimiz için her konuyu sonunda yer verdiğimiz *mesleki yabancı dilde* alıştırtma modelleri metnin uzunluk ve kısalığına göre sayıları on ile onbeş arasında değişen klasik soru-cevap alıştırmaları, çoktan seçmeli alıştırmalar, doğru-yanlış alıştırmalarından oluşturulmuştur. Bu alıştırtma biçimlerini seçmedeki amacımız öğrencilerimizin gerek anadilde gerekse yabancı dildeki *mesleki* önbilgilerinin düzeyini aşmadan anlayabilecekleri düzeyde kolay anlamalarını sağlamaktır. Çoktan seçmeli alıştırmalarda daha çok yer verdiğimiz *mesleki terimler* öğrencilerimizin ne derece doğru öğrendiklerini bize ölçmemizde yardımcı oldu. Seçtiğimiz *mesleki metinleri* Neuner, Krüger ve Grever tarafından yayınlanan *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* adlı kitaptan seçtiğimiz alıştırtma modelleriyle bağdaştırarak hazırladık. Bu sınıf için hazırlamış olduğumuz alıştırmalar konumuzun hemen arka sayfasında yer almaktadır.

Ü1 : Bitte beantworten Sie die Fragen !

1. Unterstreichen Sie im Text die Textstelle, die die Eigenschaften der Lebewesen beschreiben ! _____
2. Finden Sie die Stichwörter in dem Text !
3. Wie wird Biologie definiert ? Versuchen Sie auch diesen Begriff zu definieren !
4. Was brauchen die Lebewesen ihre Leben weiterzubringen ? Bitte finden Sie die richtigen Wörter heraus !
5. Aus welchen Teile entsteht ein Mikroskop ?
6. Woraus unterscheiden Sie die Zellen ? Sind sie pflanzlich-, tierlich-, und menschliche Zellen gleich ? Bitte erläutern Sie !
7. Wie heißt Befruchtung ? erklären Sie !
8. Es steht im Text, daß viele Zellformen auftauchen. Zählen Sie weitere Zellformen !
9. Was verstehen Sie unter *unvollkommenen Lebewesen* ?
10. Was ruft Ihnen das Wort *Nestflüchter*?

Ü2 : Bitte Kreuzen Sie !

1. Die Menschen, Tiere und Pflanzen sind _____ .

- | | |
|---|-----------|
| a | Stein |
| b | belebt |
| c | unbelebt |
| d | Lebewesen |

2. Das Leben der Lebewesen beschäftigt sich die Wissenschaft _____ .

- | | |
|---|-------------|
| a | Tiermedizin |
| b | Biologie |
| c | Zoologie |
| d | Medizin |

3. Ein Lebewesen braucht _____ für die Bewegung.

- a Kraft
- b Lust
- c Energie
- d Körper

4. Für ihren Stoffwechsel brauchen alle Lebewesen _____.

- a Wasser
- b Energie
- c Sauerstoff
- d Blut

5. Eine Kerzenflamme ist kein _____.

- a Feuer
- b Licht
- c Tier
- d Lebewesen

6. _____ entdeckte im Jahre 1664, daß Kork aus Zellen besteht.

- a Freud
- b Hooke
- c Einstein
- d Gutenberg

7. Wenn man mit dem Mikroskop eine Zwiebelschale betrachtet, sah man, daß sie aus vielen _____ aufgebaut sind.

- a Zellkerne
- b Zellwände
- c Zellen
- d Zellplasma

8. Wenn wir die Zellen vergrößern, sehen wir, daß _____ aus einer zähflüssigen, körnigen Masse entstehen.

- a Tierzellen
- b Menschenzelle
- c Zellwände
- d Zellkerne

9. Zur Zellwand hin bildet es eine _____.

- a Zellhaut
- b Zellenwaende
- c Zellstoffraum
- d Zellkern

10. Im Plasma jeder Zelle liegt ein rundlicher, durchsichtiger _____.

- a Zellhaut
- b Zellkern
- c Zellstoff
- d Zellen

11. In der Mitte jeder Pflanzenzelle befindet sich eine Blase, die mit Zellsaft gefüllt ist, der _____.

- a Zellplasma
- b Zellsaftraum
- c Zellkern
- d Zellenwaende

12. Alle Lebewesen : Pflanzen, Menschen und Tiere sind aus _____ aufgebaut.

- a Knochen
- b Zellen
- c Wasser
- d Zellkern

13. _____ haben die Faehigkeit , sich zu vermehren.

- a Lebewesen
- b Zellsaft
- c Zellen
- d Tiere

14. Ein Neugeborener besteht aus _____ Zellen ein Erwachsener aus _____.

- a 1 Bil./10 Bil.
- b 2 Bil./60 Bil.
- c 4 Bil./15 Bil.
- d 3 Bil./40 Bil.

15. _____ besteht aus einer einzigen Zelle.

- ☐ a Ei
- ☐ b Eizelle
- ☐ c Spermazellen
- ☐ d Zellkern

16. Unter dem Mikroskop sieht man, daß _____ unzählbar viel, winzig, rasch, umherschwimmenden einzelne Zellen enthaeit.

- ☐ a Eizelle
- ☐ b Spermazellen
- ☐ c Zellkern
- ☐ d Zellwand

Ü3 : Bitte Kreuzen Sie !

	Pflanzen	Menschen	Tiere
Zellhaut			
Blattgrünkörner			
Zellplasma			
Zellkern			
Zellwand			
Zellsaftraum			

Ü4 : Richtig oder falsch ?

	richtig	falsch
Die Pflanzen und Tiere haben nur wenige Bedeutung für de Menschen		
Biologie beschaeftigt sich mit den Pflanzen		
Die Biologen untersuchen auch die Lebensvorgaenge		
In dem Jahre 1974 wurde von einem Wissenschaftler etwa 40 Tiefeseefische neu entdeckt		
Der Verbrauch der neuen ausgewechselten Stoffe heiBr Stoffwechsel		
Die kleine Tiere haben viele Zellen		
Larve ist Erwachsenenform eines Lebewesens		
Die Zellen von Menschen und Tieren bestehen aus Zellhaut, Zeilplasma und Zellkern		

3.Sınıf öğrencilerimiz için *mesleki* yayınlardan seçerek hazırladığımız okuma-anlama metinleri paralelinde hazırladığımız alıştırmaları **Birkenfeld ve Roscheck'** tarafından yayınlanan *Medizin 2 Materialien zum fachsprachlichen Deutschunterricht*, **Becker'in** *Fachdeutsch Medizin* kitaplarındaki alıştırma modelleri ile bütünleştirerek hazırladık. Bu ders için seçtiğimiz alıştırma türleri, bir önceki yıldan beri *mesleki Almanca* öğretimi ile öğrencilerimizin ulaştıkları bilgi düzeyine göre alıştırmalarımızla kolaydan zora doğru basamaklandırma eğilimi gösterdik ve alıştırmalarımızı klasik soru-cevap, sıfat alıştırmaları, praepositionlar, fiiller ve isimlerle kullanılan praepositionlar, fiilden isim, isimden fiil türetme, eşanlamlı sözcük çalışmalarına yer verilmiştir. Bu alıştırma biçimleriyle *mesleki terimleri* bildirişimde kullanma becerisini kazandırmanın yanında dilbilgilerini de alıştırmalarla geliştirmelerini sağlamayı amaçladık. Konumuzun hemen ardında sunduğumuz beş alıştırma *Lokalisation* başlığı altında kullandığımız okuma-anlama metnine ait alıştırmalardır. İkinci grupta yer verdiğimiz sekiz alıştırma ise *Transmissionselektronenmikroskopie* adlı okuma-anlama metni paralelinde hazırladığımız alıştırmaları içine almaktadır.

Ü1 : Finden Sie die richtigen Aussagen !

1. Das Corpus ciliare ist
 - a. ein ganzes der hinteren Augenkammer
 - b. ein Teil der vorderen Augenlinse
 - c. ein Teil der hinteren Augenkammer

2. Das Corpus ciliare bei meisten Saegern
 - a. dreieckig und gut ausgebildet
 - b. auBerordentlich geformt und unreichend gebildet
 - c. ellipsoid geformt und gut ausgebildet

3. Das Volumen der hinteren Augenkammer betraegt bei
 - a. dem Hund 0.5 – 1.3. ml
 - b. dem Menschen 0.1 – 1.1 ml
 - c. der Katze 0.8 – 1.0 ml

4. Das Corpus ciliare
 - a. erweitert sich auf das Gebiet zwischen Angulus und Rückfront
 - b. erstreckt sich auf die Region zwischen Ora serrata und Iriswurzel
 - c. laengert sich auf hinteren Ora serrata und Iriswurzel

Ü2 : Erklären Sie die Nomen !

1. e Rückfront = _____
2. e Augenkammer = _____
3. e Pupillarzone = _____
4. r Augendruck = _____
5. r Iriswurzel = _____
6. r Ziliarkörper = _____

7. e Innenseite = _____
8. r Kammerwinkel = _____
9. dreieckig = _____

Ü3 : Setzen Sie die passenden Verben ein !

formen, ausbilden, sich anpassen, betragen, schwingen, sich erstrecken, hervorgehen, anliegen, zusammenbilden, bedingen.

1. Das Corpus ciliare ist ein Teil der hinteren Augenkammer und bei meisten Säugetern ellipsoid _____ und gut _____.
2. Die Rückfront des Ellipsoids _____ der Gestalt der Linse und dem Grad ihres Hervortretens aus der Pupillarzone der Iris und der Form des Angulus iridocornealis _____.
3. Das Volumen der hinteren Augenkammer _____ bei der Katze 0.8 – 1.0 ml.
4. Die Angaben zum intraokularen Augendruck _____ von 16.5 um Hg bis 23.8 +/- 4.4. um Hg.
5. Das Corpus ciliare _____ auf die Region zwischen Ora serrata als caudale Begrenzung und Iriswurzel als craniale Begrenzung.
6. Aus der Choriodea _____, _____ die äußere Seite des Ziliarkörpers der Sklera an.
7. Die Innenseite steht mit dem Glaskörper und der Linse in Verbindung und _____ so, mit den Zonulafasern den caudalen Abschluß der hinteren Augenkammer.
8. Der Grad der Aufspaltung des cranialen Teil des Corpus _____ unterschiedliche Gestalt.

Ü4 : Bilden Sie das Verb !

1. r Form = *formen*
2. r Gestalt = _____
3. s Hervortreten = _____
4. r Augendruck = _____
5. e Begrenzung = _____
6. e Verbindung = _____
7. r Abschluß = _____

8. e Anpaßung = _____
9. e Anforderung = _____
10. r Schnitt = _____

Ü5 : Bilden Sie Nomen !

1. formen = *der Form*
2. ausbilden = _____
3. anpassen = _____
4. betragen = _____
5. schwanken = _____
6. erstrecken = _____
7. hervorgehen = _____
8. anliegen = _____
9. stehen = _____
10. bilden = _____
11. bedingen = _____
12. entstehen = _____

Ü1 : Ergänzen Sie die Praepositionen ! (*an nach in mit zu von bis zwischen über neben bei*)

1. _____ das Pigmentepithel (PE) schließt sich _____ außen _____ die Basalmembran das Stroma des Corpus ciliare an.
2. _____ cranial wird die Anzahl die Gefäße sowie deren Lumina größer.
3. Gemischte Nervenfasern finden sich gleichermaßen _____ allen Zonen.
4. _____ Übereinstimmung _____ den lichenhistologischen Befunden zeigt sich auch elektronenmikroskopisch eine Anpaßung des Gewebes _____ die unterschiedlichen Belastungen.
5. So ist der Übergang des PE _____ Basalmembran bzw. _____ Stroma _____ der Zone A starken basalen Einstülpungen _____ 5 um gekennzeichnet.

6. Der Übergang ____ Epithel und Stroma ____ Zone B ist nahezu linear, kleine Einstülpungen ____ 1.0 um sind jedoch nachweisbar.
7. ____ Zone C ähnelt der Übergang ____ PE und Stroma wieder dem Zone A.
8. Die Kollagenfaserbündel des Stromas stülpen ____ basale Einziehungen von 5 um Tiefe des PE ein.
9. Auffällig ist die große Anzahl ____ Ziliargefäßen ____ dieser Region.
10. ____ Zone D, dem Bereich der Corona ciliaris, ist der Grad der ____ Interdigitation ____ Epithel und Stroma wieder gering.
11. ____ der Basalmembran ist die zunehmende Zahl ____ Zellorganellen und Nervenfasern auffällig.
12. Im Stroma der Zone werden ____ freien Melanin granula vereinzelte Zellen angetroffen, die eine Vielzahl stabchenförmiger, stark basophiler Pigment granula unterschiedlicher, maximal 5 um, Länge erhalten und die ____ Teil Plaques bilden.
13. Die Kerne dieser Zellen sind rund bis oval, bei einem Kerndurchmesser von ca. 8 um

Ü2 : Ergänzen Sie die Adjektivendungen mit *-lich, -isch, -bar, -ig* !

1. Es besteht aus lockerem, kollagenem Bindegewebe, das keine einheit ____ Verlaufsrichtung aufweist.
2. In Übereinstimmung mit dem Befunden zeigt sich auch lichthistolog ____ eine Anpassung des Gewebes an die unterschiedlichen Belastung.
3. Es wird eine inn ____ Verzahnung und eine daraus resultierende, hohe Belastbarkeit erreicht.
4. Der Übergang zwischen Epithel und Stroma in Zone B ist nahezu linear, kleine Einstülpungen von bis zu 1.0 um sind jedoch nachweis ____ .
5. Nahe der Basalmembran ist die zunehmende Zahl von Zellorganellen und Nervenfasern auffäl ____ .
6. Eine Vielzahl stabchenförm ____ , stark basophiler Pigment granula unterschiedlicher, maximum 5 um.

Ü3 : Formen Sie um !

Beispiel : An das Pigmentepithel (PE) schließt sich nach außen an die Basalmembran das Stroma des Corpus ciliare an.

- An das Pigmentepithel besteht die Möglichkeit, daß es nach außen Basalmembran das Stroma des Corpus ciliare angeschlossen wird.
- An das Pigmentepithel ist es möglich, daß es nach außen Basalmembran das Stroma des Corpus ciliare angeschlossen wird.
- Das Pigmentepithel ist nach außen von Basalmembran das Stroma des Corpus ciliare anschließbar.

1. Es besteht aus lockerem, kollagenem Bindegewebe, das keine einheitliche Verlaufsrichtung aufweist.
2. Nach cranial wird die Anzahl der Gefäße sowie deren Lumina größer.
3. Gemischte Nervenfasern finden sich gleichermaßen in allen Zonen.
4. In Übereinstimmung mit den lichthistologischen Befunden zeigt sich auch elektronenmikroskopisch eine Anpassung des Gewebes an die unterschiedlichen Belastung.
5. Es wird eine innige Verzahnung und eine daraus resultierende, hohe Belastbarkeit erreicht.
6. Es entsteht auch hier ein fester Verband.
7. Diese Einziehung weisen keine Periodizität auf.
8. Das basale Labyrinth ist in beiden Zonen stark ausgeprägt.
9. Nahe der Basalmembran ist die zunehmende Zahl von Zellorganellen und Nervenfasern auffällig.
10. Die Kerne dieser Zellen sind rund bis oval, bei einem Kerndurchmesser von ca. 8 µm.
11. Ihre Kernmembran ist deutlich ausgebildet.
12. Der Nukleolus liegt zentral, sie erhalten kaum Euchromatin.

Ü4 : Bilden Sie das Verb !

- | | |
|----------------------|-------------------------|
| 1. e Übereinstimmung | = <i>übereinstimmen</i> |
| 2. e Anpaßung | = _____ |
| 3. e Belastung | = _____ |
| 4. r Übergang | = _____ |
| 5. e Einstülpung | = _____ |
| 6. e Verzahnung | = _____ |
| 7. e Belastbarkeit | = _____ |
| 8. e Periodizität | = _____ |
| 9. e Interdigitation | = _____ |

Ü5 : Bilden Sie Nomen !

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| 1. anschließen | = <i>der Anschluß</i> |
| 2. aufweisen | = _____ |
| 3. finden | = _____ |
| 4. zeigen | = _____ |
| 5. kennzeichnen | = _____ |
| 6. nachweisen | = _____ |
| 7. einstülpen | = _____ |
| 8. ausprägen | = _____ |
| 9. vereinzeln | = _____ |
| 10. antreffen | = _____ |
| 11. erhalten | = _____ |
| 12. bilden | = _____ |
| 13. ausbilden | = _____ |
| 14. liegen | = _____ |
| 15. enthalten | = _____ |

Ü6 : Welche Aussagen nach dem Text richtig (r) , welche sind falsch (f) ?

	richtig	falsch
An das Pigmentepithel kreist sich von innen an die Basalmembran Plaques um.		
Das Pigmentepithel entsteht aus fettigen und elastischen Bindegewebe.		
Nach der Basalmembran befinden sich Zellorganellen und Nervenfasern als vermindernde Zahl.		
Der Übergang in Zone C aehnelt sich zwischen PE und Stroma wie Zone A.		
Der Übergang der PE zur Basalmembran zum Stroma in der Zone A von starken basalen Einstülpungen bis zu 5 um charakterisiert.		
Diese Einziehungen weisen eine Periodizitaet auf.		
Das basale Labyrinth ist in einzigen Zonen stark ausgepraegt.		
Die Ziliargefaeße sind in dieser Region in minderer Zahl.		
Der Grad der Interdigitiation zwischen Epithel und Stroma ist geringer und die Zahl Menge und Tiefe ist gering.		
Das Bindegewebe weist einheitliche Verlaufsrichtung auf.		

Ü7 : Beantworten Sie die Fragen !

1. Wonach schließt sich das Pigmentepithel Basalmembran das Stroma des Corpus ciliare an ?
2. Woraus entsteht das Pigmentepithel ?
3. Wonach ändert sich die Anzahl der Gefäße ?
4. Worin befinden sich gemischte Nervenfasern ?
5. Wovon wird Basalmembran in der Zone A charakterisiert ?
6. Weisen die Einziehung eine Peridiozität auf ?
7. Worin ist das basale Labyrinth stark ausgeprägt ?
8. Wo liegt der Nukleolus ?
9. Sind die Mitochondrien häufige Gebilde und groß ?

Ü8 : Definieren Sie !

1. s Pigmentepithel = _____
2. e Basalmembran = _____
3. s Bindegewebe = _____
4. e Verlaufsrichtung = _____
5. e Nervenfasern = _____
6. gleichermaßen = _____
7. e Übereinstimmung = _____
8. s Elektronenmikroskop = _____
9. e Kollagenfaserbündel = _____
10. s Ziliargefäß = _____
11. r Zellorganell = _____
12. e Melaningranula = _____
13. stabchenförmig = _____
14. e Pigmentgranula = _____
15. e Kernmembran = _____

5.1.8. Meslekî Yabancı dilde Başarıyı Sınama –

Okuma-anlama becerilerinin yanında mesleki terimleri kullanma becerilerini kazandırmak üzere seçtiğimiz mesleki metinler paralelinde hazırladığımız Ara- ve Bitirme sınavlarında da örnek gösterdiğimiz alıştırma modellerinden klasik soru-cevap ve doğru-yanlış testleriyle başarılarını ölçmeye çalıştık. Bu testleri seçmedeki amacımız öğrencilerimizin alacakları sayısal değerlerin yerine, onların öğrenmiş olduklarından emin olmamız bu uygulamada ölçümüz olmuştur. Daha önceki uygulama adımlarımızda da değindiğimiz gibi bu telkinle yaklaşarak, onları öğrenmeye yönelttik. İşte bu nedenlerle gerek okuma-anlama dersinde gerekse alıştırmaalarda onların düzeylerini aşmamaya , öğrenmede zorlanmadan mesleki yabancı dil dersini sevmeleri ve ilgileri bizim için ayrı bir önem taşımış, çalışmamız boyunca verdiğimiz kuram ve uygulama örneklerini hassasiyetle uygulamaya çalıştık.

6. SONUÇ (ÖZET) -

Mesleki yabancı dil kavramıyla anlaşılacağı üzere Yükseköğretim kurumları, ülkemize meslek elemanı yetiştiren kurumlardır. Bu bağlamda görev yaptığımız İ.Ü.Veteriner Fakültesi öğrencilerimizle mesleki yabancı dil öğretimini etkin ve verimli biçimde sürdürebilmemiz için neyi öğreteceğiz sorusunun yanıtını bulmakla çalışmamıza başladık. Bunun için meslek dilinin özde dile dayanan bir olgu olması, bizi dili tüm boyutlarıyla ele almaya yöneltti. Ancak çalışmamızın başında yaşadığımız ikilem, bu öğretimin meslek dilinde mi yoksa uzmanlık dilinde mi sürdüreceğimizi saptamak için araştırmamızı genişletmek, sağlam veri ve kaynaklara dayandırmanızı gerektirdi. Bu inceleme sonunda vardığımız sonuç, öğretimimizin meslek dili olacağı kanaatine vardık. Yine uygulama sürecimizin eğitimin dokusu içinde yer alan bir olgu olması yüzünden genel anlamda eğitimin boyut ve erkilerinin Batı'da ve ülkemizdeki gelişmelerini ele alarak mesleki eğitime doğru geliştirmeyi amaçladık. Ayrıca bu süreci nasıl gerçekleştirebileceğimizi öğretim ilke ve yöntemlerinin kuram ve uygulamalarına dayandırarak saptamaya çalıştık. Sonuç olarak elde ettiğimiz bulgulara aşağıda değinmeye çalışalım.

Ülkemiz Yükseköğretim Kurumlarının Öğretim Yönetmeliği uyarınca : *Mesleki yabancı dil* öğretimiyle öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek alanına paralel *mesleki metinleri* okuma-anlama ve bunları bildirişimde kullanma becerisini kazandırma öngörülmektedir. Ancak yine de öğrencilerimizin genel yabancı dili öğrenmeye karşı pek ilgili olduklarını söyleyemeyeceğimiz gibi, kendi *mesleki alanlarına* dönük bilgileri kazanmak onların biraz da olsa ilgilerini çekmede öğreticiye önemli rol düşmektedir. 2.Sınıf öğrencilerimiz için seçerek hazırladığımız Biyoloji okuma-anlama metinlerinin yanlarında verilmiş olan resim, şema ve günlük hayatımızda da bilinmesi gereken şeylerin örneklere dayandırılmış olması, öğrenmeye motive olmalarında ve ilgilerini arttırmada önemli bir etki yaratmıştır. Bu bağlamda sevindirici sonuçlar elde ettiğimizi söyleyebilmekteyiz. 3.Sınıf öğrencilerine gelince, bu basamakta *mesleki metinler* genelden özele doğru gitmekte ve dilbilgisi ve *mesleki terimler* biraz daha zorlaşmaktadır. Yine de öğrencilerimiz okuma-anlama metinleriyle çalışma sırasında anadilde kazandıkları *mesleki bilgilere* dönerek metinleri özümleyebilmişlerdir.

Sonuç olarak, *mesleki yabancı dil* eğitimi ve öğretimi için daha önceki bölümlerde de vurguladığımız gibi böyle bir öğretimi yapacak öğreticinin yabancı dil öğreticisi olmaktan da öte, o *meslek sahasında da büyük ölçüde bilgi sahibi olması gerekmektedir*. Çünkü hedef kitlemiz olan öğrencilerimiz, bizleri her şeyi bilmekle yükümlü birer öğretici olarak görmek ve kabul etmek istemektedirler ki, bu düşüncelerinde haklıdırlar. Kuşkusuz bir yabancı dil öğreticisinin mesleki yabancı dil dersini verebilmesi için, o meslek dalının eğitim-öğretim etkinliklerini bilmesi ve bu alanda derinlemesine bilgi edinmesi yerinde olacaktır. Ancak, bir yabancı dil öğreticisinden o alanın uzmanı olması beklenemez. Bu bağlamda mesleki yabancı dil dersi veren öğreticilerin, o meslek alanındaki diğer meslekdaşları ile işbirliği kurarak derslerini yürütmesi, kanımızca yabancı dil dersinin de daha verimli olmasına yol açacaktır.

KAYNAKÇA

- Akman,T. : Bilim ve Teknik Dergisi. Cilt.13,Sayı : 148,Ankara, Mart 1980.
- Aksan,D. : Her Yönüyle Dil. Ana Çizgileriyle Dilbilim. Atatürk Kültür,Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları. Yayın No.439, Ankara, 1998.
- Albers,H.G.,Bolton,S. : Testen und Prüfen in der Grundstufe. Einstufungstests und Sprachstandsprüfungen. Fernstudien-einheit 7. Langenscheidts. München, 1995.
- Armutak,A. : İstanbul Üniversitesi. Veteriner Fakültesi Eğitim-Öğretim Rehberi. İ.Ü.Basımevi ve Film Merkezi. İstanbul, 1998.
- Arnzt, R., Picht, H. : Einführung in die Terminologearbeit. Georg Olms Verlag, Hildesheim, 1991.
- Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Bülteni : Sayı 28, Cilt IX, Eylül 1996.
- Başaran,İ.E. : Eğitim Yönetimi. Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1983.
- Başaran,A.R. : Üniversite Tarihi. Üniversite ve Fakültelerle İlgili Kanun ve Yönetmelikler. Bayrak Matbaacılık. İstanbul,1987

- Başkan,Ö. : Bildirişim. İnsan-Dili ve Ötesi, Altın Kitaplar
Yayınevi, İstanbul,1988.
- Bauer,E. : Biologie 5/6. Cornelsen-Verhagen & Klasing GmbH
&Co.Verlag für Lehrmedien KG,Berlin,1976.
- Bauer,E. : Biologie 2/A Cornelsen-Verhagen & Klasing
GmbH & Co. Verlag für Lehrmedien KG,
Berlin, 1978
- Bayraktaroğlu,S. : Milliyet Gazetesi. Entellektuel Bakış Sayfası.
Mart, 1997.
- Becker,N. : Fachdeutsch Medizin, Lehrerheft. Max Huber
Verlag, München,1985.
- Becker,N. : Fachdeutsch Medizin. Max Huber Verlag,
München, 1985.
- Bilhan,S. : Eğitim Sosyolojisi.A.Ü.Dil ve Tarih-Coğrafya
Fakültesi Yayınları. Yayın No.352, Ankara,1986.
- Bilim ve Teknik : Cilt. 14, Sayı : 164, Ankara, Temmuz 1981.
- Birkenfeld,H.,Roscheck,M. : Materialien zum fachsprachlichen Deutsch-
unterricht. Medizin 2, Texte mit Übungen. Max
Huber Verlag, München,1983.

- Bolton,S. : Probleme der Leistungsmessung. Lernfortschrittstests in der Grundstufe. Fernstudieneinheit 10. Langenscheidt, Berlin, 1996.
- Brandi,M.L., StrauB,D. : Training des Leseverstehens mit Hilfe von Sachtexten. Goethe-Institut , München,1985.
- Büyük Ansiklopedi : Milliyet Yayınları. Cilt 1, Copyright, Şubat 1991.
- Coşkun,H. : Mesleki Terimler Sözlüğü (Fachwörterbuch). Hacertepe Taş. Feryal Matbaası. Ankara. 1998.
- Demircan, Ö. : Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri. Ekin Yayıncılık. İstanbul, 1990
- Demircan, Ö. : Dünden Bugüne Türkiyede Yabancı Dil. Remzi Kitabevi, İstanbul. 1988.
- Demircan,Ö. : Meslek ve Uzmanlık dilleri Hakkında Görüşme. İstanbul, Şubat.1999.
- Denker,A.C., Davran.B. : Büyük Lügat. Kanaat Kitabevi. İstanbul,1973.
- Doğruman, H. : Alman Dilinin Tarihsel gelişimine Bir Bakış. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VI. İ.Ü.Edebiyat Fak. Basımevi. İstanbul, 1985.
- Eco,U. : Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayışları. Afa Yayınları. İstanbul,1995.

- Ehlers, S. : Lesen als Verstehen. Zum Verstehen fremdsprachlicher literarischer Texte und zu ihrer Didaktik. Fernstudieneinheit 2. Langenscheidts. Kassel, 1996.
- Ergin, M. : Üniversiteler İçin Türk Dili. Bayrak Basım, İstanbul, 1992.
- Ertuğrul, H. : Çağdaş Eğitim Çağdaş Üniversite. T.C. Başbakanlık 18 Nisan 1992. Rektörler Komitesi Raporları. Ankara, 1992.
- Eruz, S. : Yükseköğretim Kurumlarında Uzmanlık Dili Olarak Almanca Öğretimi, (Sorunlar-Öneriler), İstanbul Üniversitesi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, 1992.
- Fidan, N., Erden, M. : Eğitim Bilimine Giriş. Repa Eğitim Yayınları, Ankara.
- Fluck, H.R. : Fachsprachen. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel. 1996.
- Fluck, H.R. : Didaktik der Fachsprachen. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1992.
- Gnutzmann, C. : Fachbezogener Fremdsprachenunterricht. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1985.

- Gökberk, M. : Değişen Dünya Değişen Dil. Şefik Matbaası, İstanbul, 1997.
- Gündoğdu, M. : Übersetzbarkeit-und Vermittlungsmöglichkeiten der deutsche linguistischen Fachsprachen (Substantiv-und Adjektivkomposita). Eine deutsche-türkische kontrastive und didaktische Studie. Doktora Tezi, Çukurova Üniv., Adana, 1994.
- Heinrici, G., Riemer, C. : Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler, 1994.
- Hesapçıolu, M. : Öğretim İlke ve Yöntemleri. Beta Basımevi, İstanbul, 1994.
- Hoffmann, L. : Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1985.
- İstanbul Üniversitesi Faaliyet Raporu : (31 Mart 1997-31 Aralık 1998) İstanbul, Mart 1998.
- Kafadar, O. : Türk Eğitim Sisteminde Batılılaşma. Vadi Yayınları, Ankara, 1997.
- Kaplan, M. : Kültür ve Dil. Dergah Yayınları, İstanbul, 1998.

- Karasar,N. : Bilimsel Araştırma Yöntemi. 7.Basım, Alkım Yayınevi. Ankara ,1995
- Kılıçlıoğlu,S.,Aras,N.,Devrim,H. : Meydan Larousse Ansiklopedisi. Cilt 8-12, 1980.
- König,W. : Zur Deutschen Sprache. Dtv-Atlas zur Deutschen Sprache Tafeln und Texte. Deutscher Taschenbuch Verlag,1978.
- Küçükahmet, L. : Öğretim İlke ve Yöntemleri. Gazi Üniversitesi Yayınları. Yayın No.137, Ankara, 1992.
- Kurtkan,A. : Sosyolojik Açıdan Eğitim yolu ile Kalkınmanın Esasları. İ.Ü.İktisat Fakültesi Yayınları. Yayın No.388. Fatih Gençlik Vakfı Matbaası. İstanbul,1977.
- Lange,F.,StrauB.E.,Dobers.J. : Biologie 5/6 Schuljahr. Hermann Schroder Verlag KG. Hannover, 1975.
- Laveau,I. : Sach-und Fachtexte im Unterricht. Methodisch-didaktische Vorschlaege für den Lehrer. Goethe-Institut, München,1985.
- Lewandowski,Th. : Linguistisches Wörterbuch 1. UTB für Wissenschaft. Darmstadt,1990.
- Lewandowski,Th. : Linguistisches Wörterbuch 2. UTB für Wissenschaft. Darmstadt, 1990.

- Maden,S.S. : Yükseköğretimde Uzmanlık dili Olarak Almanca Öğretimi. Doktora Tezi, İstanbul, 1995.
- Marshall,J. : Anadili ve Yazın Öğretimi(Çev.Cahit Külebi). Avrupa Devletleri Müfredat Programlarının İncelenmesi. Başak Yayınları.Ankara, 1994.
- Munsberg,K. : Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videospielen. Band 2, Schneider Verlag, Baltmannsweiler, 1994.
- Neuner,G., Krüger,M.,Grewer,U. : Übungstypologie zum Kommunikativen Deutschunterricht. Langenscheidt KG. Berlin und München,1981.
- Oldenburg, H. : Angewandte Fachtextlinguistik. Gunter Narr Verlag, Tübingen, 1992.
- Özbalkan,N. : Wörterbuch für technische Term. Politeknik Seri. Alfa Yayınları. İstanbul, 1997.
- Özkırımlı,A. : Dil ve Anlatım.Ümit Yayıncılık,Ankara,1994.
- Polat,T. : Kùltùrlerarasında Erkin Bir Süreç: Yabancı Dilde Okuma-Anlama. Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi VII. İ.Ü.Edebiyat Fak. Basımevi. İstanbul, 1990.
- Picht,H. : Fachbezogener Fremdsprachenunterricht. Gunter Narr Verlag, Tübingen,1988.

- Resmi Gazete : 11 Şubat, Perşembe, 1999. Sayı : 23608, s.56.
- Resmi Gazete : 14 Şubat, Pazar, 1999. Sayı : 23611, s.2-6.
- Sarton, G. : Bilim Tarihinde Yöntem. Doruk Yayıncılık, Ankara, 1997.
- Sözer, E. : Çağdaş Almancada Koşul İlişkileri. Doktora Tezi, İstanbul, 1983.
- Schmidt, R. : *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2*, Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler. 1994.
- Schröder, H. : Aspekte einer Didaktik/Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts. Verlag Peter Lang, Frankfurt am Main. 1988.
- Steuerwald, K. : Deutsch-Türksiches Wörterbuch. Otto Harrassowitz, Wiesbaden, 1974.
- Ströker, E. : Bilim Kuramına Giriş (Çev. Doğan Özlem). Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.
- Tan, H. : Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Öğretmen Kitapları Dizisi. Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1992.

- Thorstensen,K.B. : Zur Morphologie des Corpus Ciliare und seiner Anhangsgebilde bei der Katze. München, 1995.
- Türkoğlu,A. : Doksandokuz Soruda Eğitim Bilimine Giriş. Ekin Yayınları, Ankara, 1993.
- Topses, G. : Eğitim Felsefesi. Dayanışma Yayınları, Ankara,1982.
- Vardar, B. : Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü. ABC Kitabevi, İstanbul,1998.
- Vardar,B. : Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri. Multilingual. İstanbul, 1998.
- Varış, F. : Eğitim Bilimlerine Giriş. A.Ü.Eğt.Fak.Yay. Yayın No: 98. Sevinç Matbaası. Ankara, 1981.
- Wahrig,G. : Deutsches Wörterbuch. Mosaik Verlag. München. 1986-1987.
- Westhoff,G.J. : Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Max Huber Verlag, München, 1987.
- Zülfikar,H. : Türk Dili Dergisi. Sayı 404, 1985

