

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İKTİSAT ANA BİLİM DALI
İKTİSAT PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN BİREYSEL MALİYETİ
VE DOĞURDUGU FIRSATLAR: BİR SAHA
ARAŞTIRMASI ÜZERİNE PROBIT MODELİ

Sultan YILMAZ

Danışman
Prof. Dr. Recep KÖK

İZMİR-2019

TEZ ONAY SAYFASI



YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Öğretiminin Bireysel Maliyeti ve Doğurduğu Fırsatlar: Bir Saha Araştırması Üzerine Probit Modeli” adlı çalışmanın tarafımdan akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.... /.... / 2019

Sultan YILMAZ

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Yabancı Dil Öğretiminin Bireysel Maliyeti ve Doğurduğu Fırsatlar: Bir Saha Araştırması Üzerine Probit Modeli

Sultan YILMAZ

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İktisat Anabilim Dalı

İktisat Programı

Bu çalışma ülkemizde yabancı dil eğitimi almak isteyen öğrenciler ve / veya her uzmanlık alanı için önemli ölçüde dil bilme yeterliliği ile ilgili belgeye sahip olmak isteyen, merkezi sistem (ÖSYM) adaylarının, formel eğitim ve öğretim dönemlerinde yeterli yabancı dil düzeyine ulaşamamalarının nedenini, özel kurumlardan (özel öğretim kursları) destek eğitimi alan anketörlerin algıları çerçevesinde, başarı olasılıklarını incelemektedir.

Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil öğreniminde katlanılan zaman ve ekonomik maliyetler veri iken; dil öğrenmek isteyenlerin ekonomik değer yaratma yarışına katılma ve/veya kurumsal temsil gücünü artırmaya yönelik çabaları anlamlı kılacak bir başarı olasılıklarını analiz etmektir.

Çalışmanın örnekleme esas oluşturan veri tabanına, İzmir özelinde Özel Konak Yabancı Dil Kursu yetkilileriyle temas kurularak erişilmiş; 2010-2017 dönemi içinde aktif eğitim almış kursiyerlere anket uygulaması yapılmış ve birincil veriler elde edilmiştir. Çalışma, binary modelleme niteliğinde olup, Probit modelin tahmincilerinden yararlanılmıştır.

Çalışmada “temel eğitimde müfredat yetersizliği, öğrencinin ilk ve orta öğrenim düzeyinde kabiliyet ve yeteneğinin referans alınmaması, öğrenme yaşına yönelik zamanlama hatası, uzmanlıkta yeterliliği sağlayacak dil öğretmeninin olmaması, Türkiye özelinde yabancı dil başarısını azaltır” hipotezi, model bulguları çerçevesinde kabul edilmiştir. Kısaca erişilen analitik

bulgular çerçevesinde, politika yapıcılarına yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: YDS, YÖKDİL, Dil Öğretimi Başarı İhtimaliyeti, Probit Model.



ABSTRACT

Master's Thesis

**The Individual Cost of Language Teaching and Opportunities: A Probit Model
on the Field Research**

Sultan YILMAZ

Dokuz Eylul University

Graduate School of Social Sciences

Department of Economics

Economics Program

This study is investigating the causes behind the inability of the student, who are willing to get foreign language education, and/or of the central system (ÖSYM) candidates, who want to obtain certification for significant knowledge of foreign language, to reach sufficient foreign language level during the formal education period and their probability of success according to the perceptions of the interviewees receiving supplemental education from private education organizations (private education courses).

Main goal of this study is to analyze the probability of success that is going to make the efforts of those wanting to learn foreign language meaningful, which are oriented at increasing the power to participate in the race to generate economic value and/or the organizational representation, given the time and economic cost under taken as the data.

For the database of the study, the authorities of the Özel Konak Yabancı Dil Kursu were contacted within İzmir, the course-takers during the 2010-2017 period who received active education were given the interview, and the primary data was obtained. The study is a binary modelling type, and estimators of the Probit model were utilized.

Through the study, the following hypothesis was accepted based on the findings of the model: "In context of Turkey, insufficiency of the curriculum in the basic education not taking the talent and skills of the student as reference during elementary and secondary education level, timing error in terms of the

learning age, lack of the teachers who are going to feature sufficiency in expertise decrease the success in foreign language”. According to the analytical findings, recommendations for the policy makers were developed.

Keywords: YDS, YOKDIL, The Success Probability of Language Learning, Probit Models.



**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNİN BİREYSEL MALİYETİ VE DOĞURDUĞU
FIRSATLAR: BİR SAHA ARAŞTIRMASI ÜZERİNE PROBİT MODELİ**

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
KISALTMALAR	xi
TABLolar LİSTESİ	xiii

GİRİŞ	1
-------	---

BİRİNCİ BÖLÜM

GEÇMİSTEN GÜNÜMÜZE YABANCI DİL ÖĞRENİMİ: TARİHSEL BAKIŞ

1.1.MODERN ÇAĞ ÖNCESİ YABANCI DİL	4
1.1.1. Sümerlerde Yabancı Dil	4
1.1.2.Romalılarda Yabancı Dil	5
1.1.3. Hintlilerde Yabancı Dil	5
1.1.4. Greklerde Yabancı Dil	5
1.2. ORTA ÇAĞDA YABANCI DİL	5
1.3. YENİ ÇAĞDA YABANCI DİL	6
1.4. TÜRKİYE’DE CUMHURİYET ÖNCESİ VE SONRASINDA YABANCI DİL	7
1.4.1 Cumhuriyet’ten Önceki Dönem	9
1.4.1.1.İslamiyet’ten Önce Yabancı Dil	9
1.4.1.2. İslamiyet’ten Sonra Yabancı Dil	9
1.4.1.2.1. Karahanlılar ve Selçuklular Dönemi	10
1.4.1.2.2. Osmanlılar Dönemi ve Yabancı Dil	11
1.4.1.2.2.1. Arapça Öğrenimi	12
1.4.1.2.2.2. Farsça Öğrenimi	13

1.4.1.2.2.3.Fransızca ve İngilizce Öğrenimi	14
1.5. CUMHURİYETTEN SONRAKİ DÖNEM	15
1.5.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminin Potansiyel Maliyeti	17
1.5.1.1. Eğitim Maliyetleri	19
1.5.1.1.1.Doğrudan Eğitim Maliyetleri	19
1.5.1.1.2. Kitap ve Benzeri Araçların İthalatı Maliyeti	19
1.5.1.1.3. Yabancı Eğitimcilerden Yararlanma Maliyeti	20
1.5.1.1.4. Yurt Dışında Yabancı Dil Eğitim Maliyeti	21
1.5.1.1.5. Özel Yabancı Dil Okul ve Kursları Maliyeti	24
1.5.1.1.6. Yabancı Dil Sertifikasına Ulaşım Maliyeti	24
1.5.1.2. Alternatif Eğitim Maliyetleri	25
1.5.1.2.1. İlk ve Orta Öğretimde Yabancı Dil Yoğun Eğitim Maliyetleri	25
1.5.1.2.2. Yükseköğretimde Yabancı Dil Yoğun Eğitim Maliyetleri	28
1.6.YABANCI DİL ÖĞRENİMİNİN BİREYSEL BAŞARI ÜZERİNE ETKİSİ VE DOĞURDUĞU FIRSATLAR	29
1.6.1. İnsan Hayatında Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi	32
1.6.2. Milli Kültür Açısından Türkçenin Etkin Öğretimi ve Küresel Bilgi Okuryazarlığında Yabancı Dil Öğrenimi	34

İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNİN BİREYSEL MALİYETİ VE DOĞURDUĞU FIRSATLAR ÜZERİNE BİR UYGULAMA

2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ	37
2.1.1 Araştırmanın Amacı	37
2.1.2. Veri Kaynağı ve Yöntem	38
2.1.2.1.Verilerin tanımı ve İstatistikleri	38
2.1.2.2. Binary Yöntem: Probit Model	43
2.2.ANALİZLER	45
2.2.1. Modelin Genel Parametleri Üzerine Bir Analiz	45
2.2.2. Marjinal Etkiler Analizi	49

2.2.3. Daraltılmış Model Üzerine Analitik Bulgular	51
SONUÇ VE ÖNERİLER	55
KAYNAKÇA	58
EKLER	



KISALTMALAR

ÖSYM	Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi
IELTS	International English Testing System
YDS	Yabancı Dil Sınavı
YÖKDİL	Yök Dil Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
K	Kadın
E	Erkek
L	Lisans
LÜ	Lisansüstü
AG	Aylık gelir
YL	Yüksek Lisans
DKT	Doktora
Ö. Ğ	Öğretim Görevlisi
ARG	Araştırma Görevlisi
DOÇ.	Doçent
PROF.	Profesör
YDÇ	Yardımcı Doçent
H	Harcama
BG	Baba Gelir
BE	Baba Eğitim
ANG	Anne Gelir

ANE	Anne Eğitim
Bİ	Baba İstihdam
Aİ	Anne İstahdam



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1: Osmanlı Döneminde Çıkan Gazete ve Dergi Sayıları (1908)	s. 12
Tablo 2: Yabancı Dil Ders Saatleri	s.17
Tablo 3: Yurtdışı Yabancı Dil Okulları Eğitim Ücretleri (2003-2004)	s.22
Tablo 4: Yabancı Dil Yoğun Özel Eğitim Kurumları Ücret Örneklemleri (2003-2004)	s.27
Tablo 5: Değişkenler ve Tanımları	s.39
Tablo 6: Probit Model Sonuçları	s.46
Tablo 7: Marjinal Etkiler Modeli	s.49
Tablo 8: Probit Model Sonuçları (Daraltılmış Model)	s.52
Tablo 9: Marjinal Etkiler Modeli (Daraltılmış Model)	s.53

EKLER LİSTESİ

Ek1: Betimsel Veri Tablosu

ek s.1

Ek 2: Anket

ek s.2



GİRİŞ

Türkiye'nin Avrupa Birliği müzakere sürecinde olan bir ülke oluşu ve dünyanın daha fazla dışa açılan ekonomik yapısı içinde İngilizcenin başta olmak üzere yabancı dil olgusunun küresel ekonomiyi anlama ve kavramada önemli bir etken olduğu bilinmektedir. Nitekim küreleşme süreci en temelde uluslararasılaşma boyutuyla incelendiği için iletişim aracı olarak yabancı diller özelinde İngilizce daha da ağırlık kazanmıştır. Ancak uluslararası entegrasyon sürecinde dilin önemi bilindiği halde, Türkiye özelinde dilin etkin bir metodoloji çerçevesinde öğretilmemesinden dolayı araçsal bir öge olan “yabancı dil” den yeterli bir düzeyde yararlanılmadığı bilinmektedir. Yine, bilinen zorlukların aşılmasına yönelik başarısızlıktaki ana nedenlerin analiz edildiği uygulamalı bir çalışmanın olmaması; hatta bildiğimiz kadarıyla şu ana kadar bu konuda ekonometrik bir çalışmanın yapılmaması, çalışmamızın önemini daha da artırmakta ve bu çalışmanın motivasyonunu oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil öğreniminde katlanılan zaman ve ekonomik maliyetler veri iken; dil öğrenmek isteyenlerin ekonomik değer yaratma yarışına katılma ve/veya kurumsal temsil gücünü artırmaya yönelik çabaları anlamlı kılacak bir başarı olasılığını, bu çalışmanın hipotezi çerçevesinde test etmektir. Bu bağlamda çalışmanın temel hipotezi şu şekilde özetlenebilir. Temel eğitimde müfredat yetersizliği, öğrencinin ilk ve orta öğrenim düzeyinde kabiliyet ve yeteneğinin referans alınmaması, öğrenme yaşına yönelik zamanlama hatası, uzmanlıkta yeterliliği sağlayacak dil öğretmeninin olmaması, Türkiye özelinde yabancı dil başarısını azaltır.

Çalışmanın birinci kısmında “geçmisten günümüze yabancı dil öğrenimi: tarihsel bakış” çerçevesinde dil öğrenme süreci metin içinde tarihsel boyutuyla incelenmektedir. İkinci kısım ise “yabancı dil öğreniminin bireysel başarı üzerine etkisi ve yetersiz eğitimin alternatif maliyeti” başlığı altında uygulamalı bir analize yer verilmektedir. Burada yabancı dil öğrenimine yönelik 2010-2017 dönemini kapsayan özel saha birincil verileri, 2017 yılı Ağustos ayı içinde Özel öğretim kurumundan sağlanmış olup betimsel bulguların analizinin yanı sıra Binary: Probit

modelinden yararlanılmakta ve elde edilen tahminler yardımıyla politika önermeleri geliştirilmektedir.



BİRİNCİ BÖLÜM I

GEÇMİSTEN GÜNÜMÜZE YABANCI DİL ÖĞRENİMİ: TARİHSEL BAKIŞ

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kuralları içinde gelişmekte olan bir canlı varlık, ulusları birleştiren ve koruyan ve onların da ortak malı olan sosyal bir müessese, bin yıllar boyunca gelişerek meydana gelmiş seslerden oluşan bir ağıdır (Rivers, 1968: 271).

Dil, diğer birçok insanla ilişkilerimizde bize aracılık eden sosyal bağlarımızı düzenleyen bir araç olarak hemen hemen hayatımızın her safhasında mevcuttur. Evde, sokakta, okulda her yerde dilimizi kullanmaktayız. Bebekler dil bilmeden doğarlar. Fakat doğduklarından itibaren görerek duyarak dili kademe kademe öğrenirler. İlk aylarda ağılamalar, taklitler ve birtakım hareketlerle kendilerini ifade etmeye çalışırlar. Çocuk içinde yaşadığı toplumun dilini yani ana dilini uzun bir çıraklık yaşayarak öğrenir. Sonrasında ise işittiği seslere belli kavramlar ve anlamlar yükleyerek idrak eder.

İnsan dil ile düşünür. Çeşitli medeniyetlerin meydana gelmesinde düşüncenin gelişmesi dil ile olmuştur. Dil herşeyden önce sosyal ve milli bir varlıktır. O toplumun fertlerinin üstünde bir milleti ilgilendirir. Bir milleti ayakta tutan, toplumun içinde yaşayan fertleri bir arada tutan ve birbirine bağlayan, sosyal hayatı düzenleyen ve devam ettiren olgu dildir. Aynı zamanda milli şuuru besleyen bir unsur olarak dilin oynadığı rol önemli ölçüde büyüktür. Bağımsızlığın temeli milli şuurdur. Milli şuurun kaynağı ise dildir.

Geçmişten günümüze yabancı dil öğrenimini inceleyecek olursak; ilk öğrendiğimiz dil bizim anadilimizdir. Ana dili öğrenip bunun yanında ikinci bir öğrenmek istediğimiz ise yabancı dil olarak adlandırılmaktadır. Ana dil ile yabancı dilin arasındaki en büyük farklılık, ana dilimizi doğuştan yani bilinçaltı yollarla öğrenirken yabancı dili ise bilinçli yöntemlerle öğreniriz yani zorunluluklarımız ya da ilgimizle bu öğrenme yöntemi şekillenebilir.

Anadilimizi kendiliğinden öğrenirken, içinde yaşadığımız aile çok etkilidir. Hem duyarak hem de görsel olarak sürekli konuşulan dile maruz bırakıldığımız için dildeki beceri ve gelişimlerimiz de bununla paralel olarak hızlı bir şekilde

ilerlemektedir. Aslında bir dil öğrenmek sadece o dilin harfini hecesini öğrenmek değil o toplumun kültürünü, yapısını öğrenmek olarakda algılanabilir. Doğduğumuz andan itibaren maruz kaldığımız dil bize içinde bulunduğumuz kültürün de özelliklerini yansıtmaktadır. Kullanılan deyimler atasözleri dil öğrenme sürecinde toplumun yapısını da ortaya koyar ve o toplumu tanımamıza yardımcı olur.

Gelişen ekonomik ve sosyal çerçeve içerisinde dil öğrenmenin daha da önemli bir olgu haline geldiği ortadadır. Günümüzde gelişen ekonomik yapı, sosyo-kültürel etkinlikler ve dışa dönük olmanın bir sonucu olarak ortak bir dil öğrenme gereksinimi ortaya çıkmış ve bu dil de dünya dili olan İngilizce olmuştur.

1.1.MODERN ÇAĞ ÖNCESİ YABANCI DİL

İsa'nın doğumundan önce yazının olmadığı çağlarda yabancı dil öğreniminin farklı yollarla yapıldığı üzerinde durulmaktadır. Bunlardan ilki o dili konuşanlar yoluyla öğrenmek, ikincisi ise dilin konuşulduğu coğrafyada yaşamakla mümkün olmuştur. Dil bilgisi ise sezgisel verilmiştir denilebilir (Demircan, 1993:18). “Başlangıçta yabancı dil, zaman içerisinde de ortak iletişim dili olarak çeşitli diller ön plana çıkmıştır” (Demircan,1993: 17).

1.1.1. Sümerlerde Yabancı Dil

M.Ö 5000-2000 yıl aralığında Sümerler Mezopotamya bölgesinde yaşamışlardır. İlk yazıtlar olarak bilinen tabletlerde, tasvir ettikleri ya da anlattıkları her varlık ve her olay için bir şekil kullanırken farklı anlamları olan alfabeyi oluştururlar. Alfabe çeviriye andırdığı için çivi yazısı denmiştir (Ortaylı, 1981:87-91).

Sümerlerin tabletlerinde de anlaşıldığı üzere bu yazılar eğitim ve yabancı dile verilen önem üzerinde büyük ışık tutmaktadır. Bu yazıtlardan görüldüğü gibi sümer okullarında çivi yazısı ile yazılmış deyimler ve fiil çekimleri üzerinden dersler verildiği anlaşılmaktadır. Bu süreç o dönemde dil eğitimine verilen önemi de ortaya koymaktadır.

Sümerler, hece yazıyı ilk kullanmış insan toplumları arasındadır. Şuruppak tabletlerinden anlaşıldığına göre, Sümer okulunda bir yandan çivi yazısı imleri

öğretiliyor, öte yandan bunları destekleyici mahiyette, sözcük öbekleri, deyimler, bileşik adlar, eylem çekimleri üzerinde bilgi veriliyordu (Demircan, 1993:19).

1.1.2. Romalılarda Yabancı Dil

Romalılar, esasta İtalya kökenli bir halktır. Romalılar çocuklarına küçüklüğünden itibaren iki dilde (Latince ve Grekçe) eğitim vermişlerdir. Bu dönemde Rhetorica, Roma'nın düşünce dünyasını etkilemiş toplum bilincinin değişimini de etkilemiştir. Burada Grek felsefecilerinin kullandığı tümevarım yöntemiyle dil öğretiminde dil yeteneği kazandırılmıştır. Yani ezber yöntemi yerine İ.S. 88 yılının Quintilian'ın kaleme aldığı 12 kitaptan oluşan "Institutio Oratoria" adlı eser dil öğretimine de katkı sağlamıştır (Demircan, 1993:19).

1.1.3. Hintlilerde Yabancı Dil

Hint Uygarlığı'nın 3000'li yıllara kadar uzandığı bilinmektedir. O dönemde uygarlık Harappa uygarlığı olarak adlandırılır. "Hint uygarlığında da yabancı dil öğretiminin çeviriyle başladığı, daha çok din odaklı olduğu bilinmektedir. Nitekim Veda Metinleri M.Ö. onuncu ya da onbirinci yüzyıllara kadar uzanmaktadır" (Demircan, 2002:33-37). Eski Hindistan'daki dilbilgisi incelemeleri Kutsal Veda Metinlerine atıf yaparak zenginleşmiştir.

1.1.4. Greklerde Yabancı Dil

Yazında Grekçe sözcük hazinesinin dörtte birinin Sami köküne dayandığı genel bir yargıdır. Hint Avrupa kökünden geldiği bilinen Grek dil incelemelerden analizildiği (İ.Ö. 300-45) gibi Stoacı'lar dönemine denk gelen bu çalışmalar Homeros metinlerinin doğru sesletim ve yorumunu içermektedir. "Grekçe yabancı dil kapsamında (İ.Ö. II. yy – İ.S. IV. yy) klasik dönem gramercilerinin ele aldığı bir dil olmuştur" (Demircan, 2002:19). Bu veriler, Greklerde yabancı dil öğretiminin dilbilgisi ağırlıklı olduğunu gösterir.

1.2. ORTA ÇAĞDA YABANCI DİL

Bu dönem milattan sonra beşinci yüzyıl ile onüçüncü yüzyıl arasını kapsar. Genelde değerlendirmeler subjektiftir, bu bakımdan başlangıç ve bitiş noktası kesin

değildir. “Ortaçağın bitişi ise 1453 İstanbul’un fethi, 30 yıl savaşlarını bitiren Westphalia antlaşması, (1648) Kristof Kolomb’un yeni Dünya’yı keşfi 1492 ve 1789 Fransız Devrimi gibi önemli tarihi olaylara dayandırılabilir” (Ortaylı, 1981:93).

Diğer taraftan Müslüman bilim adamları Arapçaya mantıksal açıdan ılımlı bir yaklaşım sergilemişlerdir. Örneğin “Bergamalı Kadri Efendiye ait “Müeyyiretü’l Ulum” (1535) ve Sibeveyhi’nin “Al Kitab” ı Arap dilbilgilerinin eşsiz örnekleridir. Bunlar Ortaçağ’da XIII. yy’dan sonra dilbilgisi öğretimine hazırlık oluşturmak için en önemli ders dilbilgilerini içerir (Demircan, 2002:21).

1.3. YENİ ÇAĞDA YABANCI DİL

Rönesans kavramı genelde yeniden yaratılış, başka bir ifadeyle kendini arayan insanın aydınlanma dönemine açtığı bir bakış açısını, yani paradigmal bir kavramı içerir. Bu dönemin eserleri bize Grek ve Roma uygarlıklarının yorumunu aktarır. Bu dönemde Batı Avrupa’da oldukça kuvvetli bir orta sınıf şuuru gelişmiştir. Bu süreç, Ortaçağ kurumlarının yerini ulusal devletlere bırakmış; özellikle baskı makinesinin icadıyla ucuz kitaba erişim kolaylaştığı için okur-yazarlık artmıştır. Bu arada Latince dönemi bitmiş ve ulusal diller güçlenmiştir. Dil gramerleri geliştirilerek yeni sözcükler derlenmiştir. Anlatım kolaylığı mantıksal algıyı güçlendirdiği için kural koyucu bir gramer ortaya çıkmıştır. “Öğretime sözlükler, kitaplar, alıştırma kitapları ve öğretmen kitapları yardım etmiştir. Bu gelişmeler Türkiye açısından Fransızcaya ayrıcalık kazandırmıştır” (Demirel, 2002: 34).

İkinci Dünya Savaşı’nı müteakip ortaya çıkan yeni durum yabancı dil alanına da katkı sağlamıştır. Bu dönemde ruhbilim (psikoloji), toplumbilim (sosyoloji) gibi yeni bilimsel alanlar ortaya çıkmıştır (Demircan, 2002:23). Bu dönemde İngilizcenin birincil bir yabancı dil olduğu dikkat çekmektedir. 1980 sonrasında Almanca ikinci, Fransızca ise üçüncü sıraya yerleşmiştir. (Demirel, 2002: 34).

Burada eskiçağlardan günümüze yabancı dil öğretimine kısaca yer verilmenin ardından Türkiye’de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişimini değerlendirmek yararlı olacaktır.

1.4. TÜRKİYE'DE CUMHURİYET ÖNCESİ VE SONRASINDA YABANCI DİL

Türkiye'de yabancı dilin gelişimine ışık tutmak için eskiden günümüze kadar değişen gelişmeleri ve dilin önemini incelediğimizde; devlet okullarında 1908 yılına kadar İngilizcenin önemli bir yeri olmamıştır. 1806 yılından başlayarak İngilizce zorunlu Fransızca ise seçimli bir ders olmuştur. Hatta 1818 yılında öğrenim almak için çeşitli ülkelere öğrenci gönderilmişti bunun başında da İngiltere yer almaktaydı (Ergin, 1973:540). Bu dönemlerde belli başlı okullarda İngilizce Fransızca Almanca Arapça ve Rusça öğretilmekte olup çok az mektepte de dersler İngilizce işlenmeye başlanmıştır. Medreselerde İngilizce ve Arapça zorunlu derslerdi. Lise programlarında ise yabancı dil olarak İngilizce öğretilmektedir.

Galatasaray Lisesi müdürü Tefik Fikret (1909-1910) İngiltere tütün şirketi temsilcisi Alan Ramsey ve o dönemin önemli kişileriyle birlikte Türkçe ve İngilizce öğretim yapacak Yeni Okul adıyla okullar açmayı düşünmüştür. Bu teşebbüsün amacı ise bu eğitimi veren okullarda en son yöntemle eğitim yapılarak, Osmanlı toplumunu oluşturacak daha eğitilmiş bir nesil ortaya çıkarmaktır. Burada öğrenciler Fransız, Alman Slav dillerinden seçecekleri iki dili daha öğreneceklerdi. İlk şube İstanbul'da açılarak Türkiye'nin bir çok şehrine hatta dünyaya yayılacaktı. Yerli-yabancı ortak sermayeli bir şirket kurularak sekiz yıl içinde 20.000 Osmanlı lira yatırım yapılacaktı (Ergin 1973:1448).

Buradan açıkça anlıyoruz ki Osmanlı'da yabancı dilde eğitim önemsenmektedir. İleri medeniyet seviyesine geçmek için ilk önce Arapça'yla müslüman birliği sağlanmış sonrasında ise batılılaşmayı daha ileriye taşımak için farklı diller öğretilmeye çalışılmıştır.

Günümüz Türkiye'sine yabancı dil öğrenimine bakacak olursak; yabancı dil öğreniminde özellikle İngilizce günümüzde çok fazla önem kazanmaktadır. Dilin önemini bilen ebeveynler çocukları daha konuşmayı öğrenmeden kreşlerde yada anaokullarında, yabancı dil ağırlıklı ortamlarda yetişmeleri sağlamak için önceden hazırlıklarını yapmaktadırlar. Bunun nedeni küreselleşme sürecinde dünya koşullarına uluslararasılaşmanın giderek arması ve her bireyin algıladığı dünya kavramının daha da genişlemesine bağlanabilir. Özellikle neden bu kadar önem arz ediyor İngilizce

bilmek? Bunu çoklu açıdan açıklamak mümkün. Dil bilmemenin yaşattığı güçlükler bağlamında hepimizin okul hayatı dahil, meslek seçimi ve bu mesleğin icrasında, özellikle üniversiteleşmede dil bilmemenin sosyal maliyeti giderek artmaktadır. Ancak, dil bilmek suretiyle bu zorlukların üstesinden gelineceği kanaati toplumda yaygın kabul görmektedir.

Günümüzde yabancı dilde eğitim deyince aklımıza ne gelmektedir? Yabancı dilde eğitim, öğrencinin akademik derslerini takip etmesi için yabancı dilde okuduğunu anlama, dinlediğini, duyduğunu doğru algılayıp yorumlama, istediğini yazabilme ve karşı tarafa anlatabilme, sunum yapabilme gibi tüm dil becerilerinin üst seviyede öğrenilmiş olmasını ifade eder. Ancak uluslararası bir dil olan İngilizcenin Türk eğitim sistemimizde yabancı dil olarak öğretilmesinde hala büyük problemler vardır. Kaldı ki bunun yanında Türkçe eğitiminde bile bir sürü problem yaşanmaktadır. Bu problemlerle birlikte eğitim dilini İngilizce yapmak çokda doğru bir yol olmadığı gibi uluslararasılaşmada koloni devlet algısı yaratır ki, bu durum milli devlet olma felsefesine ve özgüvenine zarar verir.

Bu konuda sorgulama yapmak, çözüm açısından ilk adımsa, yabancı dil eğitiminde başarılı olma ihtilaliyetimizi tartışmaya açmak bu tezin önemini artırmaktadır. Bu noktada Türkiye’de yabancı dil ile eğitim veren üniversiteler ele alındığında hiç te başarılı olmadığımızı söylemek mümkündür. Somut bir örnek olarak, yabancı dille eğitim yapan bir üniversitedeki yapılan bir uygulamayı belirtelim: Hazırlık Okulu yeterlilik sınavından beklenen 60 ile 90 arası puanı alarak Lisans programına başlayan 50 öğrencinin IELTS sınavına girdikleri zaman, yabancı dille eğitim görebilmeleri için gerekli olan 6.0 düzeyinin çok altında 2.5 – 4.5 arası gibi düşük bir puan aldıkları görülmüştür (Başkan, 2006:21). Burada da değindiğimiz üzere yıllarca eğitim aldıktan sonra ulusal yada uluslararası sınavlarda yeterli puan alamamak oldukça düşündürücüdür. Bölüm II’de yer vereceğimiz katlanılan ekonomik ve sosyal maliyetler, konun önemini daha da belirginleştirmektedir. Yeterli puanları almak için hem zaman kaybı, hem de ekstra maliyetlere katlanmak zorundayız. Eğitim sistemimizde dil öğrenme olgusu tekrar tekrar gözden geçirilip konuya daha gerçekçi yaklaşmak ve eğitim sonrasında bu gibi harcamaları en aza indirmek gerekmektedir.

1.4.1 Cumhuriyet'ten Önceki Dönem

Dil öğreniminde tarihsel bakışı özetlersek, Cumhuriyet öncesinden dönem Cumhuriyet'in ilanı 1923 yılına dek süren 624 yıllık bir zaman dilimini esas aldığımızda; Tanzimat'a kadar dini eğitim ağırlık kazanmış; Tanzimat sonrasında batı usulleri ön plana çıkmıştır (Demirel, 2003:72-75). Tarih yazını bu dönemi eğitim ve yabancı dil öğretimi açısından ayrı dönemlere ayırdığı için 1299-1773 "Mektepler öncesi dönemi" ve 1773-1923 aralığı da "Mektepler dönemi" diye adlandırılmaktadır" (Demircan, 1988:56-88).

1.4.1.1.İslamiyet'ten Önce Yabancı Dil

İslamiyetten önce Türklerin dil öğrenimini görmek için onların yaşam şartlarına biraz bakmamızda fayda var. Dil her zaman yaşam koşullarıyla sıkı sıkıya bağlıdır. Dilin nasıl şekillendiğini şimdi biraz görelim.

Türkler tarih boyunca 30-60 enlem kuşağında Batı Orta Avrupa içlerinde Japon denizi topraklarına kadar uzanan birçok devlet kurmuşlardır. Geçim kaynakları ise tarım ve hayvancılığa dayalı olduğundan bölgenin iklim şartlarından en az etkilenmek için sürekli yer değiştirmek zorunda kalmışlardır. Yönetimde din dil soy ayrılığı gözetmeden çok uluslu toplumlar halinde yaşamışlardır. Böyle bir yaşam tarzı ise onları beraberinde çok uluslu olmaya itmiştir. Örneğin Hunlarda siyasi ilişkileri yürüten dışişleri dairesinde çeşitli dilleri konuşan ve yazan kalabalık bir kurul çalışırdı. Atilla'nın sarayında (434-453) Türk, Got ve Latin dillerinin aynı ölçüde konuşulduğu belirtilmektedir (Kafesoğlu, 1997: 46). O sıralarda yabancı dil öğreniminin, o toplum içine karışarak da öğrenildiği öne sürülmektedir. Özetle, İslamiyetten önce dil uygulamaları daha sınırlı kalmıştır. Yönetim anlayışı yayılmacı bir anlayış içinde olduğundan dil çalışmaları yerine yayılmacı bir egemenlik anlayışı ve din birliğine önem verilmiştir.

1.4.1.2. İslamiyet'ten Sonra Yabancı Dil

İslamiyet'ten sonra yabancı dil öğrenimini iki başlık altında incelemekte yarar var: Bunlar sırasıyla Karahanlılar ve Selçuklular dönemi ile Osmanlılar dönemini kapsamaktadır.

1.4.1.2.1. Karahanlılar ve Selçuklular Dönemi

Türkler Karahanlılar zamanında Müslümanlığı kabul etmişlerdir. Kaşgar yöresinde Türk halkına dayalı bir siyasi birlik kurduktan sonra, Türk İslam kültürü yavaş yavaş kendini göstermiştir. İslamiyetin kabulünden sonra Arapça İslam dili olarak kabul edilmiştir. Böylelikle Arapça, Türk dili karşısında üstünlüğünü büsbütün göstermiştir. Kuran'ın Arapça olmasından dolayı fütühat ve gaza algısının toplumda daha kolay bir şekilde anlaşılması ve kabul görmesi için halkın öncelikle Arapça alfabeli Türkçe öğrenmesi gerekmektedir. Bu durum Arapçanın önemini artırmış gibi görünse de bugünkü gibi Arapça sadece Kuran dili olarak kalmakta ve dua ezberlerken kullanılan bir dil olmanın ötesine geçememektedir. Böylece İslamiyeti kabul eden Karahanlılar Arapçayı resmi dil olarak kullanmışlar ve fakat bu sadece Kuran dili olmaktan öteye geçmemiştir. Devlet dili olarak iki dilin ortaya çıkması konusu Kaşgarlı Mahmut divanından anlaşılmaktadır.

Selçuklu dönemi kültürü ise İslam-Türk-İran birleşimi olarak tanımlanır (Demircan,1993: 18-23). Orta çağda İslam kültürü hâkim olduğundan bilim dili olarak daha çok Arapça kullanılmıştır. Türklerin Anadolu'ya yerleşmesiyle birlikte İslam etkisi azalınca, hatta gerilemeye başlayınca, Büyük Selçuklu İmparatorluğu'nda (1040-1157) ve Anadolu Selçuklu Devleti'nde (1077-1308) saray dili Türkçe ve Farsça, ordu dili ise Türkçe olmakla birlikte yönetim dilinde Türkçe ve Farsça kullanılmaktadır (Kafesoğlu,1977: 49-51).

XIII. yüzyılda hem devlet dili hem de bilim ve yazın dili Farsça olup bu dil gelişip güçlenmiştir. Selçuklu medreselerinde ise öğrenim dili yine Farsçadır. Kent halkı da yine Farsça bilmekte ve iki dilli bir kültür yaşamaktadır. XIII yy sonlarında ise devletin resmi dili özellikle Batı Anadolu'da Türkçeye dönüşmektedir (Demircan,1993: 18-20).

Selçuklu döneminde bir dini ve resmi dili olmayan kesimler tarafından Türkçenin öğrenilmesi için bir uygulama gerekliydi. Bu da ancak Türkçenin yönetim dili yapılmasıyla mümkün olacaktı. Ama döneme İran halkının (Azerbaycan Türkü ve Persler) İslam anlayışı hâkim olduğundan, daha çok Arapça ve Farsçanın hâkim dil olduğu anlaşılmaktadır Büyük Selçuklu ve Anadolu Selçuklu Devleti'ni, Türkler kurmuş olsa bile sarayın dili Farsça'dır. Türkçe'nin yabancı dil olarak Araplara ve

Arapça bilenlere öğretimi konusunda bilinen ve günümüze kadar gelebilen ilk yapıt, Kaşgarlı Mahmut'un Divanu Lugat-it-Türk adlı sözlüğüdür (Kafesoğlu,1998: 41).

1.4.1.2.2. Osmanlılar Dönemi ve Yabancı Dil

Batı Anadolu'da kurulan ve fütühat ruhuyla hareket ederek yayılcı politikalarıyla sınırlarını sürekli geliştiren Osmanlı devleti, XVI. yy. ikinci yarısında artık doğal sınırlarına ulaşır. Yönetimde Türkçe, ama eğitim dilinde Arapça önemsenirken, askeri güç ağırlıklı olarak Türklerden oluşsa da dönemin yönetimleri Türkçeyi ihmal eden bir yapıya sahipti (Demircan,1993: 24-28). İmparatorluğun doğal sınırlara ulaşması ve Osmanlı Devleti'nin bütün uluslara hoşgörülü yapıda davranması, farklı dillerin kullanılmasını bereberinde getirmiştir. Hoşgörü ilkesiyle hareket eden ve bütün ulusları içinde barındıran Osmanlı, İslam dini ve adalet duygusundan beslenmekle birlikte gittikçe gelişen Avrupa karşısında üstünlüğünü yitirmeye başlamıştır.

Bugünün eğitiminde yaşadığımız zorlukların bir kısmı, Osmanlı devletinde eğitim dilinin Arapça olması ile açıklanabilir. Nitekim tarihsel bağlamda Türklerin eğitim gördüğü kurumlar mahalle mektepleri ve medreselerdi. Osmanlı da devşirmelere (Türk olmayan çocuklara) yabancı dil olarak Türkçe öğretmekteydi. Katolik okulları ve azınlık okullarını oluşturan Hristiyan eğitim kurumlarında da Türkçe, Latince, İtalyanca, Ermenice, Arapça ve Farsça öğretilmiştir. (Demircan,1993: 24-28).

Bu dönemde dışa açılma dili olarak Fransızca seçilmiştir. Nitekim tanzimat fermanı, çeşitli yasalar ve ticaret anlaşmaları Fransızca yazılmıştır. Batının üstünlüğü ortaya çıkınca, batıya açılma çabaları meyvesini vermeye başlamıştır. Örneğin süreli yayımlar, gazete, dergi gibi basın dökümanı doğrudan eğitim-öğretimle ilgili olmasa da işlevi olan yayımlar kapsamında yabancı dille basılmış olduğu için, dilin önemini artırmıştır. Bu dönemde çıkan yabancı dilli dergi sayıları Tablo 1'de yer aldığı şekliyle yabancı dil öğrenmeyi teşvik edecek bir niceliğe sahiptir.

Tablo 1: Osmanlı Döneminde Çıkan Gazete ve Dergi Sayıları (1908)

Fransızca (Mısır dahil)	701
Arapça	300
İngilizce	34
Almanca	29
İtalyanca	20
Farsça	11
Rusça	6
Ermenice	397
Rumca	155
Bulgarca	39
Arnavutça	11

Kaynak: (Demircan, 1988: 45)

En fazla kullanılan dilin Fransızca olduğu dikkate alınırsa Arapça'nın bile hâkimiyeti kaybettiği görülmektedir. Bu dönemde bir yandan medreselerde dersler Arapça olarak işlenirken aydın kesimde Fransızca öğrenme güdüsü hissedilir bir düzeye yükselmiştir. Bu durum ileri medeniyete erişmenin ilk koşulu sayılan bilim ve teknolojiyi içselleştirme çabasıyla açıklanabilir.

Osmanlı Devleti'nin egemen olduğu dönemin karakteristiğini anlamak için öğretilen diller hakkında kısa bilgi vermek, Türk kültüründeki yabancı dillerin yerini kavramamıza yardımcı olacaktır.

1.4.1.2.2.1. Arapça Öğrenimi

Dönemin bilim dili Arapça olduğu için Arapça'nın öğretilmesi ders kitaplarının daha iyi anlaşılmasını ve Türk kültüründeki orijinal kaynakların, yaşayan Türkçe aracılığıyla halkın geniş kesimlerine ulaştırılmasını amaç edinmektedir. Arapça dersinin işlenmesi methodu ile Avrupa da kullanılan dil bilgisi-çeviri methodu arasında büyük bir benzerlik bulunmaktadır. Fakat bu yöntem Arapça öğrenmemiz için yeterli olmamış Arapçayla dil bilgisi ölçeğinde tanışılmakla yetinilmiştir. Yani bu yöntem dilin yaygın öğretimine katkı sağlamamıştır. Çünkü öğrenci sadece ezber yapıp kuralları öğrenmiş ama dil-bilim tekniği açısından konuşma diline erişememiştir. Arapça daha çok tarihsel yazınsal kaynakların okuyup

anlaşılmasında yardımcı bir method olarak sınırlı kullanım alanlarıyla gelişmeden tarihteki yerini almıştır.

Arapça öğretimi ilk başlarda Osmanlıca'yı geliştirecek kadar öğretilmiş ve fakat bu dili öğreten eğitimcilerin dil-bilim alanında yetkin olmadıkları için bir bütün olarak kavrayamadıkları dili bir başkasına öğretme konusunda yetersiz duruma düşmüşlerdir. Bir dili bilmek dilin gerektirdiği asgari bileşenlere (okuma, anlama, yazma, dinleme, konuşma) egemen olmak demektir. Osmanlı döneminde öğretilen Arapça ile okumak, ya da Arapça'dan Türkçe'ye tercüme yapmak mümkün iken; Türkçe'yi tüm kurallarıyla bilmemeyi nasıl açıklamalıyız? Nitekim Cemil Meriç (1986;285) daha keskin bir dille Osmanlıların hiçbir dönemde Arapça bilmediklerini tespitle yetinmiştir. Örneğin Meriç'in verdiği örnek oldukça çarpıcıdır: “Tunuslu Hayrettin Paşa 1878 yılında sadrazam olunca, Türkçe bilmediği için yanına tercüman ister”. İşin tuhafı tercümanlar Arap diline egemen olmadığı için Tunuslu Paşayla diyalogta zorlanırlar, dili Arapça olan Paşa da Arap diliyle anlaşmakta hayli zorluk çekiyorum der!..

Batının gerisinde kalmışlığımızın başka bir kanıtı olarak dildeki karmaşayı delil göstermek mümkündür. Aslında kutsal kitabımız Kuranı Kerime sıkı sıkıya bir bağlılık gösteren ve çoğu kez Arapçaya egemen olmayan öğreticiler kutsiyetle bilme ögesini özümseyemedikleri ve bilimsel yetkinliğe erişemedikleri için bilime egemen olamama durumlarını içi boş inanç zafiyetiyle örtmüşlerdir. Nitekim Osmanlı devletinin gerileme dönemiyle birlikte Kuran'ın anlaşılması daha da zorlaşmış; aydınlanma felsefesiyle din çatışır noktaya getirilerek, Osmanlı'daki gerilemenin nedeni dine bağlanmış. Bu olguyu bir atasözüne analogi yaparak noktalamak daha şık düşecektir: “Yarım dil insanı bilimden, yarım din insanı dininden eder”.

1.4.1.2.2.2. Farsça Öğrenimi

Tarih boyunca Türkler ve Farmlar bir arada yaşayıp çok yakın sosyo-kültürel ilişkiler kurmuşlardır. Ve çoğu zamanda İslam dini aracılığıyla kaynaşmışlardır. O dönemde divan, mesnevi ve tasavvuf yazılarını Farsça yazmış birçok yazarımız vardır ve bu durum tanzimata kadar devam etmiştir.

Osmanlılar döneminde Farsça'nın önem kazanmasına yol açan en önemli sebep Türk edebiyatçılarıdır. Türk edebiyat tarihinden bilindiği gibi Fuzuli hatta

Alişir Neva-i bile Farsça konuşan şairlere kıymet vermiş onlar hakkında şiirler yazmıştır. Bazıları iki dilli sözcükler derlerken Surur-i, Sudi, Şem-i ve Lami'i gibi bazıları da şerh yazmakla yetinmişlerdir. Osmanlılar döneminde de aydınların hem Türkçe hem de Farsça yazmaları önemli olup (Demircan, 1988:64); XIX. yüzyıldan itibaren Batının gelişen teknolojisi karşısında Fransızca daha egemen bir dil olarak algılanmaya başlanmış; dolayısıyla Farsça geri plana itilmiştir. Bu dönemde Farsça öğrenmenin ana nedeni mesnevi ve tasavvuf dilinin Farsça üzerinden daha ağırlıklı olarak ortaya çıkması, özellikle de Türklerin göç yolunun Farslarla kesişmesinden dolayı kültürel etkileşim sürecinde Türk diline Farsçadan birçok kelimenin girmiş olmasıdır.

1.4.1.2.2.3.Fransızca ve İngilizce Öğrenimi

On dokuzuncu yüzyıl itibariyle Osmanlı Devletinin en yakın ilişkide bulunduğu devletin Fransa olduğu dikkate alınırsa diplomasi dilindeki Fransızcanın yeri daha belirginleşmiş olur.

Aslında Osmanlı Döneminde Fransızca öğretiminin incelenmesi Fransa ile ilişkiler kapsamında Kanuni döneminden başlatmakta yarar var. Özellikle batılılaşma hareketinin öncüsü olan III. Selim bir Fransız hayranıdır. Dönemin aydınları da Fransızca'yı etkin bir dil olarak kullanmaktadır. Nitekim o dönemde ülkede Fransızca gazeteler basılıp satılmaktadır. Eğitimde kurumsallaşma açısından 1773'de Mühendishane-i Bahri Hümayun ve 1796 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun adlı askeri okullarda Fransızca eğitim verilmesi dikkate değer bir husustur. Kendi meslek disiplinimizle ilgili olmak üzere Mekteb-i Tıbbiye-i Şahane'de hekimlik dersleri yanında Fransızca iktisat dersleri veren Serendi Arzişen Luigi Rossi'nin Cours d'Economie Politique tercümesini önemseydiği için Aleko Suçu'nun tercümesine yazdığı önsöz ve sonuç bölümlerinin iktisadi düşüncemizin batı kaynaklarıyla teması sağlamada önemli katkıları olmuştur. Yine bu dönemde Serendi Arzişen'nin ardından Sehak Abru Efendi J.B. Say'ın Catechisme d'Economie Politique tercüme etmiş bu kitap 1852'de basılı kaynaklarımız arasında yer almıştır (Sayar, 2005: 261). Bu sayede ilk defa yabancı dil öğretimi Osmanlı döneminden beri okullarımıza girmiştir. Ayrıca Tıp ve Cerrah Mektebi, Mekteb-i Mülkiye ve Hukuk mekteplerinde de eğitim dili Fransızca olup Galatasaray Sultanisi Lisesi Fransızca öğretimi yapan yenilikçi, bir eğitim kurumu özelliğine sahip olmuştur

(Demircan, 1988:64-70).

İngilizcenin öğrenimine bakacak olursak; İngilizlerin Türklerle ilk karşılaşmasının Haçlı seferleri sırasında olduğu bilinmekle birlikte daha sonraki karşılıklı temas İzmir, Halep, Mısır ve Cezayirde konsoloslukların açılmasıyla etkinleşmiş ve 1669 yılına kadar bu ilişkiler tek taraflı sürmüştür. Nitekim hiçbir İngiliz Türkçe öğrenmemiş ve hiçbir Türk de İngilizce öğrenmeye teşebbüs etmemiştir (Cemil Meriç, 1986:291).

1.5. CUMHURİYETTEN SONRAKİ DÖNEM

Cumhuriyetten sonraki dönemde (1923) milli hassasiyetler arttığı için halkın farkındalığı çerçevesinde Arapça ve Farsça'nın öğretimine 1927'de son verilmiştir (Demircan,1988:102). Ayrıca medreselerin mali olarak bağımsız olmasına son verilerek, bütün bilim ve eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlanmış, eğitim Tevhid-i Tedrisat kanununa tabi kılınmıştır. Medreselerin kapatılmasının ardından Batı dillerinin öğretimine de önem verilmiştir. Türkiye'nin giderek batılılaşma politikası ön plana çıktığı için Arapça ve Farsça'nın yerine İngilizce, Almanca, Fransızca, İtalyanca ve Latince dilleri daha da yaygınlaşmıştır.

Tevhid-i Tedrisat kanunuyla birlikte din eğitimine son verildiğinden Protestan ve Katolik okullarının ya kapanması ya da laik bir şekilde eğitimlerine devam etmelerinin yolunun açık tutulmasının yanı sıra bu okullarda Türkçe, Coğrafya, Vatandaşlık bilgisi gibi derslerin işlenmesi konusu mevzuatla düzenlenmiştir.

Cumhuriyetin ilanından sonra modern hayata geçiş çabaları hızla devam ederken, genelde halkın yaşam standardı ve bakış açısındaki değişme eğitim hayatında dil öğrenmenin gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu yönelim derslerin İngilizce işlendiği, yabancı dille eğitim veren okullaşmayı teşvik etmiştir.

Yabancı dil öğretiminin günümüzde eğitim-öğretim sisteminde zorunlu bir unsur olmasıyla birlikte ebevyinlerin de dil öğrenimine ilgisi arttığı bilinmektedir. Anaokulundan başlayarak İngilizce eğitim veren birçok okul günümüzde popüler bir konuma ulaşmıştır.

Cumhuriyet dönemi ve hemen sonrasında yabancı dil öğretimi, daha çok okuduğunu anlamaya çalışmak ve gramer bilgisi yoğun bir müfredat içerirken, şimdilerde dil öğreniminde konuşma popülaritesi daha ön plana çıkmıştır.

Aşağıda Tablo 2’de yer alan ortaokul ve lise müfredat programlarında yabancı dil saati değerlendirildiğinde Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki ders saati yetersizliği günümüze kadar devam etmiştir. Kısmen lise programlarında ders saati artırılmış ise de bunun sonuçlarının ampirik düzlemde ele alınmamış olması dil öğrenme sorununun günümüzde de devam ettiğini göstermektedir. Bu çalışmada dil sorununu irdelemekten veya mesnetsiz eleştirilerde bulunmaktan ziyade, somut bulgulardan hareketle politika önerisi oluşturabilmek çalışmanın ana motivasyonunu oluşturmaktadır. Cumhuriyet döneminde yabancı dil zorunla hale getirilmiş olmakla birlikte konu bu yönüyle bir bütün olarak değerlendirildiğinde başarısızlığın muhtemel nedenlerine bakacak olursak;

- Sınıfların aşırı kalabalık olması,
- Öğrencinin kendi isteği ve becerisine göre yabancı dil seçmemiş olması,
- Öğretim elemanlarının yetersiz olması,
- Okullardaki ders yükünün fazlalağından öğrencinin yabancı dile yeterince önem vermemesi gibi hususlar; başarısızlığın muhtemel nedenlerinden sayılmaktadır (Kafesoğlu, 1977: 48).

Tablo 2: Yabancı Dil Ders Saatleri

Yıllar	Orta			Lise				
	1	2	3	1	2 Ed	2Fen	3 Ed	3Fen
1. yabancı dil								
1924	5	5	5	5	5	5	5	5
1937	5	4	4					
1938				5	5	5	5	3
1947				6/5	6	4	5	3
1949	3	3	3					
1952				5	5	4	5	4
1983(Lise yabancı dil okulu)					9	9	9	9
2. yabancı dil				3	3	3	3	2
1931				3	3	3	3	2
1956				3	3	3	3	2
1957				2	2	2	2	2
Arapça				2	2	2	1	1
1924-1931				2	2	2	4	4
Farsça				1	1	1	2	2
1924-1931				6/5	6	4	5	3

Kaynak: (Demircan, 1988:138)

1.5.1. Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminin Potansiyel Maliyeti

Türkiye’nin Avrupa Birliği konusunda önemli gelişmeler ve ilerlemeler kaydetmesiyle birlikte daha fazla dışa açılan ekonomik yapı ve Amerika Birleşik Devletleri’nin bilim ve teknolojiye öncü olmasının ardından İngilizce başta olmak üzere yabancı dil küresel ekonomiyi anlama ve kavramada önemli bir etken olmaya

başlamıştır. Nitekim küreselleşme süreci en temelde uluslararasılaşma boyutuyla işlevsellik kazandığı için iletişim aracı olarak yabancı diller özelinde İngilizce daha da ağırlık kazanmıştır. Ancak uluslararası entegrasyon sürecinde dilin önemi bilindiği halde, dilin etkin bir metodolojiyle araçsal bir öge olarak kullanılma yetersizliğinin arka planını eğitim ve öğretim kurumları fonksiyonelliği açısından tartışmak gerekir. Dolayısıyla Türkiye’de yabancı dil öğrenme ve öğretme konusunda hem ebeveyn hem de kurumlar tatminsiz bir görünüm sergileyerek kaotik sürecin çözümsüz bir parçası haline gelmektedir. Bu bağlamda veri tabanımızın da ana kaynağı olan muhtelif kurslar (halk dilinde dersanecilik) zinciri az gelişmişliğimizin tipik bir örneği olarak sorgulanmalıdır. Türkiye’de ilk bakışta yabancı dil öğrenme konusu hayli kolay gibi görünmekte ve dil öğrenme çabası giderek yaygınlaşmaktadır. Yukarıda Tablo 2’den anlaşılacağı gibi Cumhuriyetin başlangıcından beri “dil” dersleri müfredatın ana parçasıdır. Ancak ne kadar etkin ya da verimli olduğu hususunda Türkçe litaretüre kazandırılmış uygulamalı çalışmalar bildiğimiz kadarıyla yok denecek kadar azdır. Yabancı dil öğrenme sorunu metodolojik olarak çözümlenmediğinden, bu konuda öğretim stratejileriyle birlikte değerlendirmeler yapılmadığı için hatta dilin gramer yapısına yönelik Türkçe karşılıkları olan sözlük ve benzeri tercüme kitaplar türü araçlara doğrudan maliyetini bilmediğimiz önemli ödemeler yapılmakla birlikte dil öğrenmeye hangi ölçüde katkı yaptığı, kanaatimizce oldukça tartışmalıdır. Dil öğrenme sahasındaki anket bulgularına dayalı gözlemlerimiz ve yabancı dil öğretimindeki kurumsal çabalarımız bir bütün olarak değerlendirildiğinde anadil öğretimini referans alacak olursak; dil öğrenimi vucüt dilinin yanı sıra insan beynindeki sistematik algılar bütünü (duygu ve sezgiler) harekete geçirilmesiyle ortaya çıkan bir öğrenme olgusudur. Yani duyular bağlamıyla kendi dilimizi görerek, duyarak, tadarak, koklayarak ve dokunarak öğrendiğimiz gibi dil öğrenmeyi bir zevke dönüştürme keyfiyetinin önemini vurgulamak isteriz. Nitekim 0-6 yaş öncesinde bir çocuğun kendi ortamında Türkçe, İngilizce, Fransızca benzeri dilleri eş anlı olarak konuşabildiği bilinmektedir. Bu doğal öğrenme mekanizmasını devreye sokmadan bunlardan soyutlanarak öğretilmeye çalışıldığında hep eksik kaldığı aşikârdır. Bu durum dil öğreniminin orta öğretim öncesinde tamamlanması gerektiği hususunu ortaya koymakla birlikte, erken

yaşta dil öğrenmenin başarı ihtimaliyetini artırdığı konusunu bir hipotez çerçevesinde test etmenin gerekliliğini de ortaya çıkarır.

Yukarıdaki tespitlerimizi esas aldığımızda çalışmamızın konusu olan dil öğrenmenin potansiyel maliyetini uygulamalı kısımda ele almak anlamlı olacaktır. Yabancı dilde öğretmenin kurumsal zeminindeki başarısızlık sonradan dil öğrenmeyi zorunlu gören her bir birey açısından yabancı dil öğrenimi anadil öğretiminin tamamlayıcı bir unsuru olarak aynı zaman aynı mekân ve aynı katlanılan niceliksel maliyetlerin bir parçası olması gerekirken; ek kurs masraflarıyla yabancı dil öğrenme güdüsü ve katlanılan ilave maliyetlere rağmen yabancı dili yeterli düzeyde öğrenememe “kompleksi” insan onurunu zedeleyen bir noktaya ulaşmaktadır denebilir. Bu süreç iktisatçı diliyle büsbütün bir kaynak israfı olarak değerlendirilebilir. Burada kaynak israfını ana başlıklarıyla kategorik olarak incelemekte yarar vardır.

1.5.1.1. Eğitim Maliyetleri

Yabancı dil öğrenme ve yabancı dil yoğun eğitim programlara ayrılan mali kaynaklar, ana dil öğretiminin yanında önemli bir pay almaktadır. Ancak bu kaynaklarla uyumlu olan giderler anan başlıklar itibariyle şu şekilde sıralanabilir: Doğrudan maliyetler, eğitime yapılan kitap ve benzeri maddelerin ithal edilmesinin maliyetleri, yabancı eğitimcilerin maliyetleri, yurt dışına yabancı dil eğitim harcamalarını; yine yabancı dil sertifikalarının maliyetleri, özel yabancı dil okul ve kurs maliyetlerini kapsar.

1.5.1.1.1. Doğrudan Eğitim Maliyetleri

Yabancı dil ile eğitim yapan kurumlar ve yabancı dil eğitimi veren kuruluşların kaçınılmaz bir şekilde karşılamak zorunda olduğu araçsal malzemeler (Kitaplar, dergiler ve birçok benzeri yayın ve maddelerin çoğu hiçte küçümsenmeyecek boyutta) ithal etmektir. Bu kitapların yazı dizini yabancı dil olduğundan, Ülkemizde satılan birçok Türkçe kitaptan daha pahalıdır. Birde ithal ediliyor olması ise buna daha fazla maliyet eklemektedir (Cin ve diğerleri, 2005:11).

1.5.1.1.2. Kitap ve Benzeri Araçların İthalatı Maliyeti

Yabancı dil ile eğitim yapan kurumlar ve yabancı dil eğitimi veren kuruluşların kaçınılmaz bir şekilde karşılamak zorunda olduğu araçsal malzemeler

(Kitaplar, dergiler ve birçok benzeri yayın ve maddelerin çoğu hiçte küçümsenmeyecek boyutta) ithal etmektir. Bu kitapların yazı dizini yabancı dil olduğundan, Ülkemizde satılan birçok Türkçe kitaptan daha pahalıdır. Birde ithal ediliyor olması ise buna daha fazla maliyet eklemektedir. Mikro düzeyde tek bir öğrenci ele alındığında bile öğrenci ve ailesinin bütçesinde önemli boyutlara ulaşan bu ithal mallarının maliyetleri makro düzeyde, yani ülke genelinde önemli boyuttadır. (Cin ve diğerleri, 2005:11).

1.5.1.1.3. Yabancı Eğitimcilerden Yararlanma Maliyeti

Yabancı dil eğitimi veren kurumların yanısıra yabancı dil kurslarında eğitim veren yabancı öğretmenleri bu maliyetlerin ana unsuru saymak gerekir. “Yabancı dilde konuşma ve anlama kolaylığı sağlayacağına inanılmaktadır” (Cin ve diğerleri, 2005:11). Bu yaklaşım doğru kabul edilse bile kendi ülkelerinde eğitimci olmayan insanların Türkiye’de eğitimci konumunda rol alması en temelde metodolojik bir öğretme yetersizliğini içinde taşımaktadır. Dolayısıyla eğitim sürecindeki metodolojik kusur, doğru öğretmenle doğru öğrenciyi buluşturamama olgusu zaten yüksek olan eğitim maliyetlerini daha da artırmaktadır. Daha da önemlisi eğitim alan öğrencilerin aslında öğreticinin liyakat yetersizliğinden doğan sosyal bir maliyet ortaya çıkmaktadır ki; bu durum algılama ve yabancı dil öğrenme sürecinde ilgilinin kendisiyle barışık olmama sonucunu doğurmaktadır ki nitekim sosyo-psikolojik boyutuyla araştırmacılar tarafından ayrıca incelemeye değer görülmektedir. Tarafımızdan yapılan bu tespitleri doğrulayan bir kaynağa atıfta bulunduğumuzda (Davison, 1961:289-301) “yabancı eğitimcilere verilen ders saati ücretinin ülkemizde kendi öğretmenlerimize verdiklerimizden çok daha yüksektir”. Sadece bu tespit bile yabancı dil öğretim sürecinin öğreticiler arasındaki farklı ücretlendirmeden kaynaklanan kurum içindeki aktörler arasındaki çatışmaya neden olduğunu ortaya koymaktadır. Nitekim aynı mekânda aynı zamanda hatta yukarıda belirttiğimiz gibi “dil” öğreticisi olmayan kişilere hak edilmemiş imtiyazlar atfetmek, ekonomik değer yaratma bağlamıyla da adil olmayan sonuçlar doğurmaktadır. Bununla birlikte diğer bir sorun milli hassasiyetler açısından ele alındığında yabancı dil öğretme süreci yabancı öğreticiler üzerinden kültürel yozlaşmayı ithal etmek anlamına da gelebilir. Örneğin öğretmenler İngilizcenin yanında kendi kültürlerini büyük ölçüde Türk çocuklarına aşılama fırsatı bulmaktadır ki bu; olumsuz etkileşimin derinliği

(misyonerlik faaliyetleri dâhil) konusunda çalışmaların yapılması gerekliliğini göstermektedir. Burada yetişme çağındaki çocuklarımızın karşı karşıya olduğu ikilemin ihmal edilmemesi gerektiği hususu hatırlamaya değerdir.

1.5.1.1.4. Yurt Dışında Yabancı Dil Eğitim Maliyeti

Yabancı dil öğrenmek için çok farklı yollar olduğunu yukarıda açıklamaya çalıştık. Belki de bu maliyetler arasında en yüksek olanı, yabancı dili yurtdışına giderek ortamında öğrenme isteğidir. Her yıl ülkemizden binlerce kişi bu yola başvurarak dil öğrenmeye çalışmaktadır. Tablo 3'te de gördüğümüz üzere yurtdışı eğitim maliyetleri tek bir yıl örneğinden hareketle dikkate alınırca, buna konaklama, ulaşım, sağlık gibi giderler dahil edildiğinde fiili maliyetin ilgili kurumların tarafından araştırmacıların bilgi havuzuna sunulması (standart istatiki bilgi) bir ödev olarak algılanmalıdır. Çalışmanın sınırları içerisinde sadece dil öğrenmek için yurt dışına gidildiğinde ortalama maliyetin Tablo 3'ten anlaşıldığı gibi kişi başına aylık 850 ile 1240 Amerikan doları olması bile basit bir kestirimle göz önüne konulabilir. Bu eğitimlerin yaklaşık olarak en az 3 ay devam ettiği dikkate alınırca, süre arttıkça bu maliyetlerin daha da katlandığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla katlanılan bu maliyetleri ülkeden kaynak transferi olarak değerlendirmek, hatta yurtiçi ve yurt dışı kaynak tasarrufu yetersizliğiyle karşı karşıya olan Türkiye ekonomisi özelinde “olumsuz çarpan etkisi” yaratan bir durum olarak değerlendirmek gerekir. Diğer bir ifadeyle yurtdışında eğitim almak bizim ülkemizdeki kaynakların yurtdışına aktarılması anlamına gelmektedir. Yine ülkemizde kamu sektöründe birçok personelimizin yabancı dil eğitimi almak için devlet bütçesiyle yabancı ülkelere gönderildiği ancak önemli bir kısmının da geri dönmediği bilinmektedir. Bu konuda çalışmamızın amacıyla uyumlu olacak sınırlı bir kaynağı değerlendirdiğimizde; dil öğrenme döneminin ardından, görevlerine dönenlerin de dil öğrenme zamanlaması, dil öğrenme yaşı ve dil öğrenme yeteğine ilişkin bilgi eksikliği, hatta zaman zaman sınavsız eleman gönderme ısrarına bağlı olarak dilin yeterince öğrenilemediği; yani işlevsiz faaliyetler kapsamında kaynak israfına (devletin bütçesine bir yük) yol açıldığı söylenebilir. Bu durumu bir araştırma örneğiyle desteklersek, Cin ve diğerleri'ne göre üniversiteler örneklemeden hareketle öğretim elamanı yetiştirilmesi çerçevesinde üniversiteler personelini yurt dışına 33A diye adlandırdıkları kadroyla göndermektedir. Devlet, yurt dışına gönderdiği personelini

oradan mezun olup diplomasını alma şartı koşmaktadır. Eğer tanımlanmış öğretim programı tamamlanmazsa, personeline ağır yükümlülüğü olan geri ödemeler yaptırmaktadır. Bu da yine hem devlete hem de personele zarar veren maliyetler zinciridir. Devletin güvenle, ilgiliye tazminat doğuran koşullarda gönderdiği öğretim elemanının, gittiği ülkeden geriye dönmemesi insan kaynağımızın yönetimi açısından bir başarısızlık olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3: Yurtdışı Yabancı Dil Okulları Eğitim Ücretleri (2003-2004)

KURUM ADI	ÜLKE	AYLIK EN AZ (\$)	AYLIK EN FAZLA (\$)
ELİT Yurtdışı Eğitim Danışmanlığı	USA	1240	1872
ICEP Yurtdışı Eğitim	USA	1000	---
Global Vizyon Yurtdışı Eğitim	USA	380	2240
YES Yurtdışı Eğitim	USA	969	1500
Yakın Batı Yurtdışı Eğitim	USA	390	1300
KAPLAN Dil Okulları	USA	1500	---
Ozman Yurtdışı Eğitim	USA	722	1200
İl Yurtdışı Eğitim	USA	900	---
Truva Yurtdışı Eğitim	USA	833	---
Adres Yurtdışı Eğitim	USA	498	930

Kaynak:(Cin ve diğerleri, 2005:15).

İlave bir kaynaktan hareketle, YÖK verilerine göre yurt dışında bir öğrencinin yıllık masrafı ortalama 25.000 dolar olup, son yıllarda MEB ve YÖK tarafından gönderilen öğrenci sayısı 5 binden fazladır. Bunun maliyeti 600 milyon doları aşmaktadır. Öğretim üyesi yetiştirmek için tartışmasız yurtdışı eğitim en pahalı seçenektir ve günümüzde daha da pahalı hale gelmiştir. Devletimizin bu kadar yoğun çabasına rağmen sadece 1247 araştırma görevlisi doktoralarını tamamlayıp geri dönmüştür. Bu rakam dikkate alındığında neredeyse dönenlerin 4 kat kadarı

doktoralarını tamamlamamışlardır. Devletin bu elemanlara yaptığı harcamaların dışında üniversiteler birçok kritik alanda bilim ve teknolojiye geri kalmıştır ve ihtiyaç duyulan teknolojiler ithal edilmektedir. “Böyle büyük bir kaynak yurtdışına aktarılırken, diğer taraftan baktığımızda üniversitelerimizde büyük kaynak sıkıntısı yaşanmaktadır” (Cin ve diğerleri, 2005:16-17).

Basit bir yaklaşımla ülke kaynakları üzerinden yetişmiş insan gücünün dış dünyaya ihracı bir yönüyle kültürel etkileşimi içselleştirmek, hatta Türk kültürünün yabancı ülkelerde yayılması, üstü örtülü bir anlamda kültür elçisi gibi davranabilecek insan kaynağının ihracı olumlu bir boyut olarak görülse de; Milli Eğitim politikamız çerçevesinde kendi kültürüyle barışık olmayan insanların devlet kaynağıyla, vatandaşı olduğu Türkiye Cumhuriyeti’ni aleyhine yurt dışında oluşturulan “diasporaların” üyesi haline gelmelerine fırsat verme ya da ülkesine ihanet eden etkin bölücü insan tipinin desteklenmesi anlamına gelebilir. Ayrıca ülkenin insan kaynağının kendisiyle ve ülkesiyle barışık insan tipinin ülkenin değerlerini yükseltmeye yönelik bir çaba içinde olması gerekirken, kendi yönetim kusurlarımızdan kaynaklanan bir algının yanı sıra dış dünyanın sağladığı sosyal kolaylıklardan dolayı gittiği ülkede yerleşik haline gelen öğrenci ya da öğretim elemanlarımız önemli bir kayıp olarak değerlendirilmelidir. Zira en kıt kaynak olan yetişmiş insan gücünün geriye dönmemesi bilgi ve teknolojiye yayılma ve bulaşma etkisinden vazgeçmek anlamına gelebilir. Dolaylı bir ifadeyle var olan beyin gücümüzü ülkemiz yararına kullanmadan diğer ülkelere transfer etmiş oluyoruz. Yani hem ülkemiz o elemanın yetişmesinde bütün maliyetleri üstleniyor, hem de yetiştikten sonra geri dönmemenin maliyetine katlanma durumuna düşüyoruz. Yukarıda belirtilen olumlu ve olumsuz sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde yabancı dil öğrenimi bugünün dünya koşullarında ve Türkiye üzerinde kaçınılmaz gerekliliktir. Ancak bu gereklilik ülke menfaatlerini koruyacak koşulları sağlama yeterliliğiyle mümkündür. Zira bilim ve teknolojiye konjonktürel gelişmeleri takip etmek, içselleştirmek, değer yaratma sürecinde öncü olmak; yani evrensel değerlere katkı yapma sorumluluğu ve ödev ahlakıyla donanımlı insan tipi olma ihtimali iletişim eksikliğinin giderilmesine bağlıdır.

1.5.1.1.5. Özel Yabancı Dil Okul ve Kursları Maliyeti

Burada yabancı dil öğrenmede araçsal bir kurum olan dil kursları ve yabancı dil okullarını hesaba katmak gerekir. Her yıl devletin yaptığı sınavlardan yeterli puanı almak için birçok insan bu yabancı dil okul ve kurslarına gitmektedir.

Bu kurslara veya okullara giden insanlar genellikle birçok problemle karşılaşmaktadırlar. Neredeyse hazırlık süreleri iki yıl olan bu kurslar bitirildiğinde genel İngilizce seviyesinde bile dil bile öğrenmemiş olmaktadır. Ayrıca kurslara başlamadan önce yapılan sınavlar çok fazla ticari amaç güttüğü için öğrencinin İngilizceyi bilip bilmediğini ölçmemektedir. Bu da öğrencinin doğru seviyeden başlamasına engel olmakta ve hem enerji kaybı hem de vakit ve para kaybı anlamına gelmektedir. Kısacası kurslarda ders veren öğretmenler çoğunlukla yeterli nitelikte değildir ve genellikle amaç çoğunlukla ticari olduğu için öğretmenin İngilizce seviyesine çok da bakılmamaktadır.

“Yabancı dil eğitimi kapsamında yıl başına 1.600.000 öğrenci (YÖK verilerine göre) yükseköğretime devam etmektedir. Yine yaklaşık olarak 2.338.000 öğrenci, temel eğitimde öğrenim görmektedir. Bu öğrencilerin aylık ortalama 100.000.000 TL kurs ücreti ödediğini varsayarsak, karşımıza çıkan maliyet oldukça düşündürücüdür. “Bir öğrencinin yıllık maliyeti 1.2 milyar ve makro düzeyde maliyet ise 1,920 katrilyon TL olacaktır” (Cin ve diğerleri, 2005:26). Türkiye gibi gelişmeye ihtiyacı olan ülkeler için bu giderler oldukça yüksektir. Aslında kalkınma ve ileri medeniyetler seviyesine gelmek için yabancı dil kaçınılmazdır. Ama dili öğrenirken yapılan finansmanların da çok büyük önemi vardır. Kaynaklar en etkin şekilde kullanıldığında tam olarak etkinlik yakalanmış olacaktır. Bu bahsi geçen rakamların çoğunun verimsizliği gözler önüne seren bilgiler olduğunu söylemek mümkündür.

1.5.1.1.6. Yabancı Dil Sertifikasına Ulaşım Maliyeti

Yabancı dili öğrenmek için yapılan harcamalar bu maliyetlerle sınırlı değildir. Örneğin ilgili kişi çok iyi İngilizce konuşurken, sınav tekniğini bilmeme ya da

kavratılmama yüzünden yeni maliyetlerle karşılaşmaktadır: Çoğu kez ALES sınavına girdiğimizde Türkçe bir metni okuyup anladığımız halde istenilen cevabı bulmadaki yetersizliğimiz gibi dil alanında da öğretme metodolojisinde eksikliklerden dolayı kendimizi biliyor konumunda görüp istenilen başarıya erişemememiz adeta “sınav maliyeti” denen bir yükü karşı karşıya kalmamız sonucu doğurmaktadır. Örnek verecek olursak; Akademik kariyer yapan kişiler bu kariyerlerini yaparken yükselmek istediklerinde ya da yüksek eğitim yapmak istediklerinde (yüksek lisans, doktora, doçentlik) devletin yaptığı çeşitli sınavlara girmektedirler. Yabancı dil sınavı (YDS) veya (YÖKDİL) sınavlarına girerek öngörülen başarı puanını almak zorundadırlar. Bu sınavlara hazırlanan kişiler de kurs veya özel ders alarak yeni maliyetlere katlamaktadır. Ayrıca bu sınavlara ders ücretinin dışında sınav harcı da verilmektedir. Ulusal düzeyde düşünüldüğü zaman maliyetler de önemli boyutlara ulaşmaktadır. Aslında kurum içinde işlevselliği hem öğrenme hem öğretme hem ölçme değerlendirme yönüyle tamamlanması gereken sınav olgusunun, kurum dışı olağan olmayan birimlerle (dershane-kurs-özel ders) tamamlanmaya çalışılması olumlu bir unsur gibi görülmekle birlikte yukarıdaki belirtilen (sınav tekniği öğretme) eksikliği gidermeye çalışan insan kaynağının aynı formel kurumların içinden gelen insanlarla (çoğu kez hem okulda hem kursta aynı öğretmen) karşılanması paradoksal bir olgudur. Tek başına bu olgu bile milli eğitim politikamızın amaç fonksiyonuyla örtüşen bir eğitim ve öğretim faaliyetini başaramadığının bir göstergesi sayılabilir. Çünkü ülkemizde yapılan bu sınavlara adaylar birden fazla girdikleri için bu maliyet giderek katlanarak büyümektedir.

1.5.1.2. Alternatif Eğitim Maliyetleri

Eğitim maliyetlerini yukarıda belirttik, buna ek olarak alternatif eğitim maliyetlerine de değinmemiz çalışmamız açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla bu maliyetleri iki ana başlık altında topladık; ilk ve orta öğretimde yabancı dil yoğun eğitim maliyetleri, yükseköğretimde yabancı dil yoğun eğitim maliyetleridir.

1.5.1.2.1. İlk ve Orta Öğretimde Yabancı Dil Yoğun Eğitim Maliyetleri

Bugün itibariyle Türkiye’de ilk ve orta öğretimde devlet okullarında (temel eğitim) eğitim ücretsiz olup, özellikle yabancı dil yoğun eğitim veren özel eğitim kurumlarında veliler yüksek maliyetlere katlanmaktadır. Özellikle aileler arası

açık/gizli rekabetin etkisini “özenti” ve “az gelişmişlik kompleks” i içinde değerlendirdiğimizde istekle başarı arasında önemli bir uyumsuzluk gözlenmektedir. Bunun ana nedeni eğitim standartımızın temel eğitimi kapsayacak şekilde kurgulanması kabiliyet ve yeteneklerin kendi içinde gruplandırılmamasıyla açıklanabilir. Bu bağlamda dil öğrenme olgusu da kişiden kişiye değişen değişen dil öğrenme kapasitesiyle açıklanabilir. Ancak uygulama sonuçları göstermektedir ki yaklaşık öğrenim boyunca 2000 ders saati yabancı dil alan öğrenci, ÖSYM ve dengi kurumların yaptığı sınavlardan yine yeterli puan alamamaktadırlar. Örneğin 2018 yılı Yabancı dil sınavına İngilizceden giren öğrenci sayısı 131.448 iken 101.185’inin sınavı geçerli sayılmış ve 80 soruda adayların cevapladığı ortalama soru sayısı 24.824 olarak gerçekleşmiştir. Fransızcada 1004 aday sınava girmiş ve 80 soruda ortalama 29.992 olmuştur (<http://www.milliyet.com.tr/egitim/yks-istatistikleri-aciklandi-2716216>).

Burada akla gelen soru başarı ölçütümüz ne olmalıdır? Ortak akıl şunu tarif eder: Öğrenilen dil konuşulup yazıldığı kadar, eğitim sonrasında iletişimde tamamlayıcı bir öge olarak mesleki alanda yapıp etmemize yardımcı oluyorsa; hatta istihdam edilme imkanı yaratıyorsa, dil öğrenimi katlanılan maliyeti açısından da anlamlıdır. Üzülerek belirtmeliyiz ki akademisyenlik için olmazsa olmaz ölçütüyle hareket edilen ve fakat uygulamada ve yeterlilik sınavlarındaki başarısızlık düzeyi ihmal edilmeyecek kadar büyüktür. Bu eksikliğin giderilmesine yönelik çabalar saygın olmakla birlikte ilgilinin uzmanlık alanına bağlı olarak kullanılması gereken zaman dilimini, dil öğrenme yorgunluğu içerisinde harcaması işin niteliğine zarar vermektedir. Yani değer yaratma sürecindeki mesleki rekabet ile ilk öğretim döneminde harcanması gereken zaman ikamesi, dil sorunuyla yıllarca meşgul olan akademisyenler açısından insan kaynağının daha başlangıç aşamasında verimsizleşme sonucunu doğurmaktadır. Bu konudaki aşağıdaki Tablo 4 eğitim sürecinde fonksiyonel olmayan öğretimden kaynaklanmaya bağlı olarak katlanılan maliyetlere ilişkin bir örnek olarak değerlendirilebilir. “Tablo 4 Türkiye’nin çeşitli şehirlerinden rastlantısal olarak seçilen yabancı dil yoğun eğitim veren özel öğretim kurumları ve bu kurumların 2003-2004 eğitim-öğretim yılına ilişkin eğitim ücretlerini kapsamaktadır”.

Tablo 4: Yabancı Dil Yoğun Özel Eğitim Kurumları Ücret Örnekleme (2003-2004)

	ANA SINIFI	İLKÖĞRETİM I	İLKÖĞRETİM II	LİSE
İzmir Özel Fatih Koleji	4,080,000	4,590,000	6,390,000	6,900,000
İzmir Türk Koleji	4,248,000	4.867.500	6.765.000	7.050.000
İzmir Özel Çamlaraltı Koleji	3.600.000	4.790.000	5.090.000	6.790.000
İzmir Özel Tevfik Fikret Lisesi	4.325.000	6.800.000	6.800.000	6.800.000
İstanbul Özel Küçük Prens İlköğretim Okulu		10.800.000	10.800.000	10.800.000
İstanbul 21. Yüzyıl Koleji	3.564.000	5.713.000	6.210.000	7.344.00
Özel Beykent	3.888.000	5.634.000	6.309.000	6.840.000
Bursa Özel Namık Sözeri Okulları	4.350.000	6.000.000	7.150.000	7.150.000
Doğuş Okulları Grubu	5.600.000.000	9.280.000000	11.000.000.000	11.000.000.000
İstanbul Ar-E1 Eğitim Kurumları	4.752.000.000	7.823.520.000	8.618.400.000	10.303.200.000
Güneşli Koleji	2.958.166.800	4.395.924.000	4.871.300.000	5.307.720.000
Özel Bilim Okulları	4.500.000.000	6.300.000.00	7.000.000.000	7.000.000.000
İstanbul Eyüpoğlu Eğitim Kurumları	8.100.000.000	10.260.000.000	12.150.000.000	14.040.000.000
Gaziantep Kolej Vakfı Özel Okulları	2.800.000.000	5.020.000.000	5.300.000.000	5.300.000.000
Özel Çınar Eğitim Kurumları	3.183.000.000	4.922.000.000	6.188.000.000	6.745.000.000
İstanbul Batı Koleji	3.974.400.000	7.646.000.000	8.100.000.000	7.992.000.000
Özel BJK Koleji	7.668.000.000	9.244.800.000	10.692.000.000	
Ankara Atılım Koleji	4.800.000.000	6.800.000.000	7.650.000.000	7.900.000.000
Özel Çamlıca Kalem İlköğretim Okulu		5.564.160.000	6.323.000.000	
İstanbul Özel Sultan Fatih Eğitim Kurumları	2.419.200.000	4.606.200.000	6.202.440.000	8.100.000.000
Tavşanlı Özel Yavuz Selim Lisesi				3.939.000.000
İstanbul Özel Cent Koleji	2.937.600.000	8.272.800.000	9.720.000.000	10.497.600.000

Özel Ordu Lisesi	1.250.000.000	2.430.000.000	3.000.000.000	3.325.000.000.
İstanbul Özel Altaca Okulları	7.545.150.000	9.356.040.000	9.809.365.680	10.563.210.000
İzmir Saint Joesph Lİsesi				8.487.720.000
Öncü Eğitim Kurumları İstanbul	3.378.240.000	5.447.088.000	7.348.320.000	7.516.800.000
Manavgat Koleji	1.729.729.000	2.967.129.800	4.071.499.560	4.232.999.000
Antalya Koleji	4.644.000.000	6.642.000.000	7.668.000.000	8.208.000.000
	24 OKUL	26 OKUL	26 OKUL	26 OKUL
ARİTMETİK ORTALAMA	4.178.939.000	6.391.260.000	7.354.859.000	7.697.394.000

Kaynak: (Cin ve diğerleri, 2005:61).

Tablo 4 incelendiğinde 28 eğitim kurumuna karşılık gelen anasınıfı maliyeti 4,178,938,000 TL, yıllık ilköğretim I maliyeti 6,391,260,000 TL, ilköğretim II maliyeti 7,354,859,000 TL ve lise maliyeti 7,697,394,000 TL'dir.

1.5.1.2.2. Yükseköğretimde Yabancı Dil Yoğun Eğitim Maliyetleri

Türkiye’de yüksek eğitim ve öğretim kurumları genelde “devlet üniversiteleri” ve “vakıf üniversiteleri” olarak ikiye ayrılmaktadır. Yükseköğretim kurumları devlet bütçesinden desteklenmektedir. İlk ve ortaöğretimde olduğu gibi yükseköğretimde de yabancı dil yoğun eğitim kurumlarının büyük bir kısmı vakıf üniversiteleri kapsamındadır. Birçok üniversite lisans ve lisansüstü öğrenime geçişte zorunlu yabancı dil hazırlık eğitimi vermekte; dolayısıyla hazırlık sınıflarında verilen yabancı dil eğitimi velilere de ilave bir yük getirmektedir. (Cin ve diğerleri, 2005:61).

Çalışmamızın bu kısmı açısından asıl önemli olan maliyet şudur: Ülkemizde lisansüstü yabancı dil hazırlık programlarında izlenen yöntem ve katlanılan maliyeti lisans ve lisans öncesi dönemle ilişkilendirdiğimizde önceki bölümde tartışmaya çalıştığımız sonuçlarla büyük bir benzerlik doğmaktadır. Nitekim lisans öncesinde 2000 saate ve lisans döneminde yaklaşık olarak 500 saati ilave etmek mümkündür. Yani uzun bir dönem dil öğrenme çabası içerisinde olan öğrencinin lisansüstü programa başlayabilmek için gereklilik şartı olan dili eğitim programında

kullanılacak kadar bilmemesi veya bir yıllık hazırlık program talebinde bulunması oldukça düşündürücüdür. Lisansüstü programlar niteliği gereği ağırlıklı olarak yabancı dilbilgisiyle etkin hale gelebilen bir öğreti sürecidir. Bir öğrencinin 22 yaşına kadar yabancı dil alması ve fakat dil öğrenme başarısızlığı veri iken dil öğrenme yaşıyla uyumlu olmayan programlarla karşı karşıya kalması önemli bir tutarsızlık örneğidir. Zira 1 yıllık hazırlık programı geleneksel düz liselerden gelen öğrenciler için yeterli olmamaktadır. Lisanüstü öğrenci dil öğrenme başarısızlığı altında akademisyenlik kadrosuna hak kazandırıldığında kalıcı bir sorunla başbaşa kalmakta ve yukarıda belirttiğimiz “verimsizlik sendromu” ülkeye ve/veya kuruma yüksek bir maliyet oluşturmaktadır.

1.6.YABANCI DİL ÖĞRENİMİNİN BİREYSEL BAŞARI ÜZERİNE ETKİSİ VE DOĞURDUĞU FIRSATLAR

Yabancı dil öğrenmenin sonucunda ortaya çıkan en önemli sorun ise alternatif maliyetlerin bir hayli yüksek olmasıdır. Alternatif maliyetleri şöyle sıralayabiliriz; zaman maliyeti, kaynakların etkin kullanılmaması ve dağıtılması, eğitimde sosyal eşitsizliklerin oluşması diyebiliriz.

Türkiye ve benzeri gelişmekte olan ülkelerde yabancı dil öğrenimine yönelik kaynaklar etkin kullanılmamakta, hatta milli servetin zarar görmesine yol açan bir sonuç doğurmaktadır.

Ülkemizde yabancı dil öğretiminin yetersiz olduğunun altını birkez daha çizersek kanaatimize göre, yabancı dil konuşan özellikle İngilizce ihraç eden İngiltere ve ABD merkezli gelişmiş ülkeler dilleri üzerinden teknoloji yaratma kapasitelerini o derece etkin bir şekilde kullanmaktadırlar ki geriye kalan dünya kendini o ülkelerin pazarı konumuna düşürmektedir. Burada asıl olan durum yabancı dil üzerinden olumsuz kaynak tahsisine muhatap olan ülkelerin yabancı dil öğrenimini kendi içerisinde etkin bir yöntemle en az maliyete indirgemesi bir gereklilik olgusudur. Bu maliyeti en aza indirgemenin yolu kültürel popülizmin etkisi alanından çıkmak sadece doğru adamın doğru mekânda doğru zamanda doğru dili en etkin kullanabileceği stratejinin üretilebilmesine bağlıdır. Yani kitlesel dil bilme hevesi oldukça ağır bir maliyetten ve yarım dille sömürgeleşme zihniyetini

körüklemekten başka bir şey değildir. Bu bağlamda birinci bölümdeki nedensellikler bir bütün olarak değerlendirildiğinde milli kimliğini koruma ve kollamayı referans alan ülkelerde (Almanya, Japonya) yabancı dil öğrenme dilin kullanım alanlarındaki etkinliğiyle sınırlı ve işlevsel bir süreç arz etmektedir. Almanya’da Fransa’da özentili bir yaklaşımla İngilizce reklam tabelalarına ya da isimlere rastlamakta zorlanıldığı görülmektedir. Popülizmin kurbanı olan dil öğrenmeyi bir komplekse dönüştüren az gelişmişlik psikolojisiyle davranan ülkelerde dil bilme düzeyi oldukça düşük popüler kültüre ve asimile olmaya açık İngilizce bilme hevesi nerdeyse zirve yapar noktaya gelmiştir. Bu durum Türk kültürümüzün zayıflatılmasına İngilizcenin hegemonyasına özellikle de İngilizcenin bilim dili olmasına yol açan bir hal almıştır ki bu sosyo-kültürel alternatif maliyet telafisi mümkün olmayan sonuçlar doğurabilir. Bu yönüyle mevcut gidişatın değerlendirilmesi oldukça önemli bir konudur. Alternatif maliyeti azaltma konusundan, Milli Eğitim stratesi, Türk kültürünün gelişiminden sorumlu olan kültür birimlerimizin dahil olduğu her bir kuruma kadar her Türk aydını da sorumludur. Yine birinci bölümde ifade ettiğimiz dil bilmenin önemi dikkate alındığında sosyal kesimler, geniş halk kitleleri açısından teknolojinin yaygın kullanımını sağlayacak kadar, basit düzeyde rehberlik kılavuzlarından yararlanacak kadar, muhatap olduğu fatura ve belgeleri anlayacak kadar dil bilmesi yeterlilik ölçütü olmalıdır. Ancak yabancı dil bilme zorunluluğuyla karşı karşıya olan her alanın uzman dili bütün koordinatlarıyla kavramalı ve etkin kullanım düzeyine çıkarılmalıdır. Müfredatı metodolojisi ve doğru insan kaynağıyla ele alınan yabancı dil öğrenme stratejisi geliştirilmeli ve dil bilme zorunluluğu olmayan kitlelerin yabancı dil öğrenmeye yönelik katlanmak zorunda oldukları zaman ve parasal maliyet hesaba katılmalıdır. Yani dil öğrenmenin fırsat maliyeti analitik bir şekilde ortaya konulmalıdır.

“Öyle ki 11 yıllık orta öğretim boyunca her öğrenci yaklaşık 2.000 saat yabancı dil dersi görmektedir. Anadolu lisesi yada kolej adı atında bir liseden mezunu olmayan bir öğrencinin İngilizce bildiğini ya da yabancı dilden yararlanabildiğini söylemek oldukça zordur. Öğrencinin bu eksikliği giderebilmek için 6-7 ay 700-800 saatlik ders sonunda kısmen İngilizceden yararlanabildiği görülmektedir” (Şahin, 2002:265-266).

Özellikle ülkemizde birçok mesleki eğitim veren liseler dikkate alındığında 1 yıl yabancı dil hazırlık eğitimi verilmesine rağmen; her bir öğrencinin eğitiminde uzmanlık alanı olarak tanımlanan meslek bölümlerinde (makina, torno, muhasebe, iş idaresi) eğitimlerini sürdürürken aktif bir şekilde İngilizce kullanmadıkları ya da mesleki İngilizce desteği almadıkları için eğitimleri boyunca kısmen öğrendikleri dil insanın tabiatı gereği unutulmaktadır. Bu durumda katlanılan ekonomik ve zaman maliyeti heba olmaktadır. Yani hangi eğitim düzeyinde olduğuna bakılmaksızın bu öğrencilere kullanamayacakları bir eğitim vermenin maliyeti oldukça yüksektir. Bizim ülkemiz de bu maliyete katlanacak kadar zengin bir ülke değildir. Milyonlarca öğrenci hazırlık eğitimi almıştır ve birçoğu da bu eğitimi iş hayatları boyunca kullanmamışlardır. Bunun zaman maliyeti de çok yüksektir. Bu yıllar bir araya getirildiğinde ortaya çıkan iş gücüne ek olarak, bu eğitimler için katlanılan maliyetlerin verimli alanda kullanılması demek ülke ekonomisine büyük katkılar demektir. Özetle, ülkenin kıt kaynakları ve gelişmekte olan ülke “patinajı” nı önemsemediğimizde katlanılan maliyet ekonomik değer yaratmadan yoksundur. Esasta izlenilmesi gereken ana konu iletişimi güçlendirecek dil öğrenme çabasıyla, öğrenmesi gereken kişi sayısı arasında bir dengenin kurulmasıdır.

Türkiye’de yabancı dil ile eğitimi çoğu zamanda fırsat eşitsizliği koşulları altında yapıldığı için ısrarla dil öğrenmek isteyenler oldukça yüksek ilave maliyetlere katlanmak zorunda kalmaktadırlar. “Bu maliyetler ilk ve orta öğretimdeki maliyetler ile yüksek öğretimdeki maliyetler olarak iki ayrı grupta incelenmiştir” (Cin ve Diğerleri, 2005:13).

Dünyada yabancı dil öğrenimine gereksinim günden güne artmaktadır. Sadece toplumlararası ilişkilerin artmasıyla değil aynı zamanda teknolojinin gelişmesiyle de bu gereksinim daha önemli hale gelmektedir. Bunların yanı sıra yabancı dil bilme dünyadaki açık toplumun üyeliği anlamına da gelebilir. Bu gereksinimden hareketle hem devlet kurumsal mekanizmaları, sistematik eğitim programları aracılığıyla dil öğrenimini teşvik etmekte hem de bireyler dil bilme ihtiyacının şiddetini doğrudan hissedebilmektedirler.

1.6.1. İnsan Hayatında Yabancı Dil Öğrenmenin Önemi

Eğitim veren birçok kurum ve kuruluş okuma yazma öğrenmenin hemen ardından yabancı dil eğitimini desteklemektedir. Öğretimin zamanlaması ve katlanılan maliyetlerden doğan temel beklenti; küreselleşen dünyamızda bir iletişim dilini gereklilik ve yeterlilik çerçevesinde kullanmaktır. İngilizcenin yaygın şekilde yabancı dil olarak öğretilmesi sonucunda öğrenenlerin bu dilde iletişim becerilerini kazanma, konuşma, dinleme, yazma, okuma becerilerinde hedeflenen düzeyde olmaları amaçlanmaktadır.

Dil bilmenin kazandırdığı fırsatları biraz daha açmak istersek; uluslararasılaşmada etkin bir dil olan İngilizcenin yanı sıra özellikle ticari hayatta ikinci bir dil bilme ihtiyacı da belirgin bir hal almaktadır.

Bu bağlamda yüksekokullaşma programlarından mezun olduğunda, birden fazla yabancı dil bilenlerin iş bulmaları ve kariyerlerini yükseltme ihtimalleri diğer dil bilmeyen ya da tek dil bilen öğrencilere göre daha yüksektir. Özellikle öğrencilerin dış dünyaya açılım sürecinde, yurtdışında üniversite okumak çabalarını sürdürürken İngilizceye ilaveten başka bir dil bilme durumunda, potansiyel fırsatlara daha kolay bir erişim doğurabilmektedir.

Dil bilmek dünya görüşünde olumlu bir pencere aralarken halk kültürüne dil bilme olgusu akıllarda kalacak şekilde şu ifadeyle özetlenmektedir: “bir dil bir insan, iki dil iki insan” derler... Hayatımızda öğrendiğimiz her bir dil sağlığımız için hafızayı koruma altına alarak hem de dünyaya ve olaylara bakış açısını geliştirerek düşünme becerilerini en üst seviyelere taşıyacağı umulmaktadır.

Dil bilmek aynı zamanda iş dünyasının kapılarını ardı ardına açar. Dil bilmenin fırsatları arasında en önemlisi iş fırsatlarını kaçırmamaktır. Uluslararası şirketlerde çalışmak için dil bilmek son derece önemlidir. Hatta Türkiye’de iş dünyasında İngilizce dışında Rusça, Çince, Almanca ve Arapça dillerini bilen nitelikli elemanların iş edinmede büyük avantajlara sahip olduğu bilinmektedir. Özellikle son yıllarda Türkiye İş Dünyası Orta Doğu, Afrika Türkistan ve Rusya ile ticaret hacmi oldukça gelişmiştir. Bu ilişkiler ise ülkelerin konuştuğu dillerin önemini de artırmaktadır. İş hayatımızda ise daha büyük ölçekli firmalara girmenin en önemli

ve neredeyse ilk şartı iyi İngilizce bilmektir. Uluslararası şirketlerde işe girmek için sadece yabancı dil bilmek yetmemektedir. Yani bizim iş hayatımızda hem maddi olarak daha fazla kazanmak için hem de prestij bakımından daha büyük ve kurumsal şirketlerde çalışabilmek için yabancı dil bilmemiz çok ama çok önemlidir.

Yine bir dili güvenle konuşan insanların her ortamda bulunma şansına erdikleri, o ortamın/ülkenin avantajlarına sahip olma şansının yanı sıra güçlü iletişimden kaynaklanan davranış sıcaklığının sosyal barışa yapacağı katkı da hiç küçümsenmeyecek kadar önemlidir.

Sonuç olarak dil bilmenin insana yapacağı kazancı özetlersek en başta anadile egemen olmanın verdiği haz, okuduğu romandan zevk alma, okuduğu hikayeden kurgu yapma, öğrenmek istediği tekniği ve teknolojiyi kavrama kolaylığı ve benzer kültürel etkileşim imkanları, her insanı üst kültür düzeyine yükseltir. Buna ilaveten bilinen yabancı diller üzerinden sağlayacağı avantajları da önemlidir. Örneğin yabancı dil bilen kişi kendi coğrafyasının dışında, dünyada olup biten olaylardan, kültür farkı olan insanlar arası etkileşimden ve tabiatın insana sunduğu kolaylıklardan ve estetikten daha fazla haberdar olur. Kişisel ve mesleki gelişimimiz için yabancı dil ve dilleri öğrenmek bizlere önemli katkılar sağlayacaktır. Kişisel hayatımızda yurtdışı gezileri ve seyahatlerinde yabancı dil bildiğimiz için kendimizi daha doğru ifade edebilir ve bu gezi yada seyahatimizden daha çok keyif alabiliriz. Yabancı dil bilmenin yararlarını kısaca sıralarsak;

Dil bilmek, belli sektör ve iş alanlarında yaratıcılığı kolaylaştırır. Örneğin; reklâmcılık, dış ticaret, yazarlık, bilgi teknolojisi (yabancı uluslararası terimler) alanlarında. İş ararken adaylar arasında bir adım önde olursunuz. Kendine güven duygusu ile kendi kendine yetme duygularınız güçlü olur.

Zaman kazanımı: kendi işinizi halledebileceğiniz için tercümana, tercüme bürolarına veya aracıya pek gereksiniminiz kalmaz.

Yeni bir ilgi alanı çıkabilir karşımıza. Dil içinde taşıdığı kültür ile belli sporlara, uğraşlara eğilimler taşır, ve siz hayatınıza bunlardan birini veya birkaçını seçerek yeni bir anlam ve renk katabilirsiniz.

Pedagoji ve psikoloji dalında yapılan araştırmalar, fiziksel ve ruhsal

rahatlama esnasında öğrenme potansiyelinin çok daha arttığını göstermiştir. Yabancı dil öğretici çeşitli yayın evlerinin çıkardığı kitap serilerini almak ve kendi iç disiplininizle bunların zaman yönetimi yaparak çalışmak gereklidir. (Politzer, 1959: 182-191).

1.6.2. Milli Kültür Açısından Türkçenin Etkin Öğretimi ve Küresel Bilgi Okuryazarlığında Yabancı Dil Öğrenimi

Dil bir iletişim aracıdır. İletişim aracı olması sebebiyle bir bağlam içerisinde olmalıdır ve biz bu bağlamı kültür olarak açılabiliriz. Dil, insanın daha özel bağlamda duygunun, düşüncenin, bakış açılarının, yaşam biçimlerinin en genel anlamıyla bireylerin sahip olduğu hayat tezahürlerinin belli bir cisme bürünerek görünürlük kazanmasını sağlayan önemli bir araçtır (Göçer, 2013:25-38).

Kültür ise, bir milletin yüzyıllar boyunca oluşturduğu algı, ilgi, tutum ve davranışlarla devam eden yaşam biçimi, maddî ve manevî yarattığı değerler toplamıdır ve nesilden nesile miras olarak aktarılarak günümüze gelmektedir. Kültür, hayatın her safhasında insanı kuşatan insanın yaşamına bir anlam katan, bir şekilde de insanın insan olduğunu hatırlamasında insan hayatına tezahür eden duygu ve düşüncenin yaşama yansıyan hâlidir (Göçer, 2012:50-57). Kültür denildiğinde ilk aklımıza gelen toplumdur. İster yazılı olsun isterse de sözlü kültür kavramından bahsederken mutlaka bir toplumdan bahsetmek zorundayız. Antropolojik anlamda ise kültür bir toplumun ya da toplumların yaşam biçimi olarak nitelendirilir (Chastain,1988: 39).

Dil konuşulduğu toplumun özelliklerini en iyi yansıtan unsurdur. Çünkü dil ile kültür topluma sıkı sıkıya bağlıdır. Toplumun ortaya koymuş olduğu kültürel değerlerin izleri dil ile kendini gösterir. Dil, bir kültür aktarıcısı olduğu gibi kültürün sürekliliğini sağlayan en önemli vasıtaadır (Akarsu, 1998:48-52). Sadece iletişim kurulan dil yani yapısal olarak öğrenilmiş bir dil konuşmacıya çok fazla kültür hakkında bilgi vermez. İletişim aracı olarak görmenin yanısıra kültürle birlikte dil öğrenimi yapılmalıdır. İnsanların kullandıkları diller farklı olduğundan sadece iletişim aracı olarak kullanılan dil, birbirlerinin kültürleri hakkında çok fazla bilgi vermez. O yüzden dil öğrenilirken, o dilin içinde bulunduğu toplumun kuralları örf ve adetleri verilirse, o dilin konuşulduğu ülkenin kültürü ile birlikte öğrenilmiş olur.

Yani dil öğrenilirken, dile ait kültür unsurlarının da ön planda tutularak öğretilmesi gerekmektedir.

Bir milletin en değerli serveti kendine ait dili olmasıdır. Toplumların hayatında böylesine önemli bir yere sahip olan dil, kültür transferi ve kültürel ilişkilerde önemli bir paya sahiptir (Çakır, 2011:78). Geniş anlamda düşünüldüğünde dil kültür demektir, kültür de dil demektir. Dil ve kültürün ayrılmaz bir şekilde birbirleriyle bağlantılı olması yabancı dil öğrenilirken çok fazla sorgulanmaktadır.

Ulusları ulus yapan, onların maddiyatını maneviyatını dille ortaya koyarız. Kişi ilk önce içinde yaşadığı toplumun diline hakim olmalıdır. Kendi dilleri olmayan topluluklar yok olmaya mahkumdur. Avcılık toplayıcılık döneminde bile toplumlar mağara duvarına şekiller çizerek anlaşmışlardır. Bu da onların yazısıdır ve kendilerini ifade etme biçimleridir. Türk Milli Kültürü'nün önemli bir unsuru olan dil, son derece önemli ve etkili bir araçtır. Dilini kaybetmiş bir millet milli benliğini, değerlerini, özünü daha doğrusu her şeyini kaybetmiş demektir. Bi dil kullanılmadığı sürece ortadan kalkar. Konuşulmayan, yazılmayan bir dilin devam etmesi ve yüzyıllar boyunca var olması söz konusu değildir.

Dil düşünmenin aracıdır demiştik. Dil ile düşünme arasındaki bu sıkı bağın milli hissin, milli şuurun oluşmasında çok önemli payı vardır. Milli his ancak içinde yaşadığı ulusun dili ile oluşur. Mesela bir toplum İngilizce konuşup fikirler otaya koyarak, Fransız milliyetçiliğini ayakta tutabilir mi? Tabiki hayır. Dil, bir milletin milli duygularının oluşmasında ve bu duyguların geniş kitlelere yayılmasında son derece önemlidir. Her millet ancak kendine özgü bir dille milli şuurunu oluşturabilir, Milli hislerini benimseyip, benimsetebilir. Bu gerçeği gören Ulu Önderimiz Atatürk, Türk diline önem vermiş ve birçok kelimenin Türkçe karşılığını aramış, dilimize hakettiği değeri vermiştir. Matematikte kullandığımız birçok terim Atatürk'ün ortaya koyduğu Türkçe karşılıklardır. Örneğin artı, açılış gibi...

Atatürk milli bilinci canlandırmak diri tutmak için herşeyden önce, dilin ayakta tutulması, gelişmesi, yabancı kelimelerden arındırılması ile mümkün olacağını savunmuştur. Atatürkçülükte milletin tanımında bile ilk önceki esas dil birliğidir. Böyle bir billi bilince sahip olmak içinde ortada ilk önce bir milletin olması lazım. Millet, dil kültür ve ülkü birliği ile birbirine bağlı vatandaşların oluşturduğu siyasi ve toplumsal bir heyettir. (Ortaylı, 1981:91)

Tarih bize göstermiştir ki, milli kültürünü Milli şuurunu kaybeden milletler daima güçlü Milli duygulara sahip olan milletlerin egemenliği altına girmişlerdir. Madem ki dil, Milli kültürün ve milli kültür de bağımsızlığımızın temeli o zaman bize düşen iş Türkçemize gereken önemi vermek olacaktır. Düşünürsek, Milli bağımsızlığımızın ancak Türk dili var oldukça, dil bağımsız oldukça mümkün olacağını biliyoruz. Devlet olarak millet olarak her yerde olursak olalım bunun ancak Milli kültürümüzün tam anlamıyla korunacağı bir ortamda gerçekleşmesi gerekmektedir.



İKİNCİ BÖLÜM

YABANCI DİL ÖĞRENİMİNİN BİREYSEL MALİYETİ VE DOĞURDUĞU

FIRSATLAR ÜZERİNE BİR UYGULAMA

2.1. ARAŞTIRMANIN AMACI VE YÖNTEMİ

Son yıllarda ülkenin yetişmiş insan kaynağı açısından MEB ve YÖK tarafından yurt dışına gönderilen öğrenci sayısı, öğretim üyesi yetiştirme programlarına etkinlik kazandırma çabası önemlidir. Burada kamu personeli içindeki uzman kadroların yeterli düzeyde dil bilme ihtiyacı ve buna yönelik harcamalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; çalışmanın birinci kısmında yer alan tespitler özelinde dil bilmenin yarattığı fırsatlar ve katlanılan maliyetlerin analizine yer verilmektedir. Birinci bölümde çalışmanın sınırları çerçevesinde tarafımızdan İzmir İli özelinde bir saha araştırmasının gerekliliği ortaya konmuştur. Bu bölümde ise elde edilen verilerin tanımına, verilere erişme biçimine, uygulamada kullanılan yöntem ve yapılan analizlere açıklık getirilmektedir.

2.1.1 Araştırmanın Amacı

Çalışmanın kurgusu ve yukarıdaki bölümlerde ele alınan hususlar incelendiğinde görülmektedir ki, Türkiye özelinde çok konuşulan hatta çok tartışılan bu alana ilişkin ampirik bir analiz örneği bildiğimiz kadarıyla bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışmadan temel beklentimiz, tarafımızdan elde edilen analitik bulguların yabancı dil öğrenimindeki başarısızlığın kaynaklarını ortaya koymak ve politika yapıcılarının yabancı dil öğretimine yönelik politika geliştirmelerine ampirik bilgi sunabilmektir. Bu çalışmanın temel amacı, yabancı dil öğreniminde katlanılan zaman ve ekonomik maliyetler veri iken; dil öğrenmek isteyenlerin ekonomik değer yaratma yarışına katılma ve/veya kurumsal temsil gücünü artırmaya yönelik çabaları anlamlı kılacak bir başarı ihtimaliyetini, bu çalışmanın hipotezi çerçevesinde test etmektir. Bu bağlamda çalışmanın temel hipotezi şöyle ifade edilebilir. Temel eğitimde müfredat yetersizliği, öğrencinin ilk ve orta öğrenim düzeyinde kabiliyet ve yeteneğinin referans alınmaması, öğrenme yaşına yönelik zamanlama hatası,

uzmanlıkta yeterliliği sağlayacak dil öğretmeninin olmaması, Türkiye özelinde yabancı dil başarısını azaltır.

2.1.2. Veri Kaynağı ve Yöntem

Bu çalışma ülkemizde yabancı dil eğitimi almak isteyen öğrenciler ve / veya her uzmanlık alanı için önemli ölçüde dil bilme yeterliliği ile ilgili belgeye sahip olmak isteyen kişiler; formal eğitim ve öğretim dönemlerinde yeterli yabancı dil düzeyine ulaşamadıkları için özel kurumlardan (muhtelif kurumlar) destek eğitimi almaktadırlar. Bu bağlamda çalışmanın amacı çerçevesinde İzmir özelinde Özel Konak Yabancı Dil Kursu yetkilileriyle temas kurularak veri tabanlarına erişilmiş; 2010-2017 dönemi içinde aktif eğitim almış kursiyerlere EK:1'de yer verilen anket uygulaması yapılmış ve erişilen birincil veriler aşağıdaki tanımları itibariyle, istatistiki bilgileri kapsayacak şekilde verilmiştir.

2.1.2.1. Verilerin tanımı ve İstatistikleri

Çalışmaya ait dönem içi kursiyer toplamı yaklaşık olarak 4500 olup bunun beşte birine e-posta adresleri üzerinden ulaşılmıştır. Çalışmamıza anketör olan kursiyerlerden elde etmiş olduğumuz 1212 anket gözlem değerleri itibariyle incelendiğinde, 999 anketörden elde edilen bilgilerin çalışmamızın amacı açısından kullanılabilceği ortaya çıkmıştır. Bu veriler kategorik olarak tanımlanmış ve tanım istatistikleri EK:1'de verilmiştir.

Tablo 5: Değişkenler ve Tanımları

Sıra	Değişkenler	Tanımı	Niteliği
1	Katılımcının yabancı dil başarı düzeyi (Bağımlı değişken)	B.D.	Kukla
2	Katılımcının yaşı	Yas	Sürekli
3	Katılımcının mesleği	Meslek	Kukla
4	Katılımcının yabancı dil için yaptığı harcama	H	Sürekli
5	Katılımcının cinsiyeti	Cinsiyet	Kukla
6	Katılımcının eğitim düzeyi	Eğitim Düzey	Kukla
7	Katılımcının aylık geliri	Gelir	Sürekli
8	Katılımcının babasının geliri	BG	Sürekli
9	Katılımcının babasının eğitim düzeyi	BE	Kukla
10	Katılımcının annesinin geliri	ANG	Sürekli
11	Katılımcının annesinin eğitim düzeyi	ANE	Kukla
12	Katılımcının babasının istihdam durumu	Bİ	Kukla
13	Katılımcının annesinin istihdam durumu	ANİ	Kukla
14	Katılımcının ev sahipliği	Ev Sahipliği	Kukla
15	Katılımcının ailesindeki birey sayısı	Birey	Kukla
16	Katılımcının kamu/özel sektör yabancı dil dersi alıp almadığı	Ders aldım/almadım	Kukla
17	Katılımcının haftalık aldığı ortalama yabancı dil ders saati	Ortalama Saat	Kukla
18	Katılımcının dil öğrenme yılı	Dil Dönemi	Kukla
19	Katılımcının dil sınavlarındaki tekrarı	Dil Tekrar	Kukla
20	Katılımcının yabancı dil yetersizliği nedeni	Dil Yetersizliği	Kukla
21	Katılımcının dil öğrenme yaşı	Dil Kurum	Kukla
22	Katılımcının Türkçe başarı düzeyi	Türkçe Başarı	Kukla

Buna göre toplam 999 anketörümüzden (yaklaşık yarısı kadın, diğer yarısı ise erkektir) sağlanan ve EK:1’de yer alan bilgiler çerçevesinde kursiyer yaş ortalaması 28.92’dir. Toplam kursiyerlerin yaş dağılımı incelendiğinde bunun %65’i, 20-30 yaş arasında, geriye kalan %25’inin de 30-40 yaş arasında olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın amacı ve kurgumuza bağlı hipotez testi açısından kursa katılan ve aktif dil öğrenme talebinde bulunan adayların, ÖSYM tarafından yapılan sınavlardaki başarı düzeyi verisi modelin bağımlı değişkenidir. Bu Binary-Probit model kapsamında yer alan niteliksel veri değerlendirildiğinde, başarı düzeyi 10 ila 60 arasında alanlar başarısız (sıfır (0)); 61 ile 100 arası alanlar ise başarılı (bir (1)) şeklinde kategorik olarak nitelendirilmiştir. Başarı düzeyinin 61 ve üzeri olmasının

nedeni çoğu kurumlarda lisansüstü eğitimine giriş notunun 60 olarak dikkate alınmasındandır. Buna göre katılımcılardan 10-60 arası alanlar anketörlerin %76,3'üne, 61-100 arası alanlar ise %23,7'sine tekabül etmektedir. Bu temel değişken açıklayıcı değişkenlerle birlikte modellendiğinde en temel önceliğimiz modelin bir bütün olarak anlamlı olup olmamasıdır. Çalışmamız açısından Probit model bir bütün olarak ekonometrik ve istatistiki ölçütleri sağlıyorsa diğer değişkenlerin tahmincilerinin güvenilirliği tartışılabilir bulgular kapsamında aşağıdaki yer aldığı şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır.

Kursiyerlerin meslek durumu incelendiğinde, bunun %79'unun lisans ve lisansüstü öğrencisi, %17'sinin akademisyen (öğretim üyesi), geriye kalan %4'ünün de diğer mesleklere dağıldığı anlaşılmaktadır.

Kursa katılan dil öğrenme talebinde bulunan adaylarının gelir aralıkları beş grup altında toplanmaktadır. Ankete katılan kursiyerlerin gelir aralıkları incelendiğinde; birinci grupta geliri olmayan katılımcılar yer almaktadır ve bu grup toplam katılımcıların %47'sini oluşturmaktadır. %20,9'u ikinci grupta olup gelir ortalamaları 3.000 TL'dir. Üçüncü grup gelir aralığına sahip katılımcılar ise toplam anketin %26' sıdır ve ortalama gelirleri 4.000 TL'dir. Dördüncü grupta bulunan katılımcıların gelirleri ortalama 7.500 TL'dir ve bunlar toplam katılımcıların %4,8'ini oluşturmaktadır. Beşinci grupta bulunan katılımcıların gelir ortalaması 15.000 TL'dir. Bu grup anketin toplam %1,3'dür.

Yine dil öğrenme talebinde bulunan adayların kurslara yaptığı harcamalar üç grup altında toplanmaktadır. Bunun %50,7'si birinci grup olup, kurs döneminde ortalama 2.000 TL; %26,5'i ikinci grup olup ortalama 4.000 TL; geriye kalan %22,6'sı 7.000 TL harcamaktadır.

Yukarıdaki niceliksel verilerin ardından adayın başarı düzeyini etkileyen soysa-ekonomik veriler kapsamında, anketin uygulandığı 2017 yılı içinde babanın gelir düzeyi beş grup altında toplanmaktadır. Birinci grup adaylar baba ortalama gelirlerini beyan etmemiştir ve sayısı %20,6'lık dilime karşılık gelmektedir. İkinci grup adayların ortalama baba gelirleri 3.000 TL'dir ve %59,1 orana tekabül etmektedir. %15,3'ü üçüncü grup olup ortalama 4.000 TL baba gelirine sahip;

%1,7'si dördüncü grup, ortalama 7.500 TL baba gelirine sahip ve son olarak beşinci grup %3,6 'sını oluşturmaktadır ve ortalama 15.000 TL gelire sahiptir.

Babanın eğitim düzeyi ise niteliksel veri kapsamında değerlendirilmiş olup araştırmada kullanılan binary model tanımı ve değişkenin karakteristiğine bağlı olarak lisans öğrenimi öncesi (0) lisan ve lisansüstü öğrenim ise (1) kategorisi altında değerlendirilmiştir. Adayların baba eğitimi oransal olarak şu şekildedir: Buna göre %44,4 İlköğretim mezunu %31,8'inin ortaöğretim/lise geriye kalan 24.8'inin lisans ve lisansüstü eğitim aldıkları anlaşılmaktadır.

Adayın başarı düzeyini etkileyen sosyo-ekonomik veriler kapsamında, annenin gelir düzeyi de beş grup altında toplanmaktadır. %76,1'lik kısımda bulunan birinci grup katılımcıların anne ortalama gelirleri (0) sıfırdır (ankette gelir beyanı boş bırakılanlar da bu gruba dahil). İkinci grupta bulunan adayların ortalama anne gelirleri 3.000 TL'dir ve ankete katılımın %18,7'lik kısmı oluşturmaktadır. 4000 TL ortalama anne gelirine sahip olan üçüncü grup %3,7'dir. Dördüncü grup katılımcıların anne geliri 7.500 TL'dir ve bunlar %0,2' yi oluşturmaktadır. %1,4' ü beşinci grup olup ortalama anne geliri 15.000 TL'dir.

Adaylardan aile bireyi olan anne eğitim düzeyi incelediğinde, beş grup altında toplanmaktadır. Bu değişken de niteliksel veri kapsamında değerlendirilmiş olup lisans öğrenimi öncesine sıfır (0) lisans ve lisansüstü öğrenime ise bir (1) atandığında; Bunun %50,4'ü ilköğretim mezunu, %24,4'ü ortaöğretim/lise mezunu ve geriye kalan %25,2'si ise lisans ve lisansüstü eğitime sahiptir.

Babanın istihdam durumu niteliksel veri kapsamında değerlendirilmiş olup araştırmada kullanılan modelin karakteristiğine bağlı olarak ücretli olanlara bir (1) ve diğerlerine (işsiz-iş sahibi-çiftçi-hiçbiri) sıfır (0) şeklinde tanımlanmıştır. Buna göre baba istihdam durumuna bakıldığında %25,8' ücretli çalışandan oluşmaktadır. Geriye kalan kısım ise %74,2'dir. Annenin istihdam durumu niteliksel veri kapsamında ele alınmıştır. Anne istihdamında ücretli olanlara bir (1) ve diğerlerine (işsiz- iş sahibi- çiftçi-hiçbiri) sıfır (0) değeri verilmiştir. Bunun %8'i anne istihdamını, %92'si ise annenin istihdam sürecinde olmadığını göstermektedir.

Oturulan ev sahipliği de niteliksel veri kapsamında değerlendirilmiş olup araştırmada ev sahipliği bir (1) ve ev sahibi değilse sıfır (0) olarak tanımlanmıştır. Bunun %58,3 ev sahibidir, %41,7 ise ev sahibi değildir.

Adaylarının niteliksel veri kapsamındaki ailedeki birey sayısı anket sorularının gruplandırılması bağlamında (1-2-3) ise sıfır (0) alınmış ve ailede birey sayısı (4-5) ise bir (1) şeklinde kabul edilmiştir. Bunun %31,9' u ailede birey sayısı olarak (1-2-3)'ten oluşmaktadır ve geriye kalan %68,1 birey sayısı (4-5)'ten oluşmaktadır. Bu durum örnek kitlemizi oluşturan anketörlerin genelde geniş aile üyesi olduğunu gösterir.

Kursa katılan öğrencilerin daha önceden eğitim gördükleri kurumda İngilizce ders alıp almadıkları durumu niteliksel veri kapsamında incelenmiştir. Burada eğer İngilizce ders almış ise bir (1) almamış ise sıfır (0) kategorisi altında, %78,7' si daha önce İngilizce ders almıştır. Geriye kalan %21,3'lük kısım ise İngilizce eğitimden ziyade başka dillerde eğitim gördükleri için İngilizce öğrenme niyetiyle katılmışlardır. Bu betimsel tespite göre model bulgularının anlamlı çıkması beklentimizdir.

Adayların haftalık İngilizce ders saatleri verisi de eğer haftada 2-3-4 saat İngilizce ders almışlarsa sıfır (0), haftada 4 saatten fazla ise bir (1) tanımı altında; 2-3-4 saat İngilizce ders alan öğrencilerin oranı %46,6'dır. Haftada 4 saatten fazla İngilizce ders alanlar ise %53,4' tür. Bu betimsel tespite göre model bulgularının anlamlı çıkması beklentimizdir.

Adayların yabancı dil eğitimindeki yetersizlik verisi niteliksel olarak değerlendirilmiştir. Buradaki ders saati yetersizliği ve öğretimdeki öğretme yöntemlerinin yetersizliği sıfır (0) olarak oluşturulmuş ve ders saati yeterliydi diyen adaylara ise bir (1) verilmiştir. Buna göre adayların %15,4'ü, ders saatini yeterli görmüş, %84,6'sı ise ders saatini yetersiz bulmuştur. Bu betimsel tespite göre model bulgularının anlamlı çıkması beklentimizdir.

Çalışmamızda İngilizce eğitim almak için kursa katılan adayların İngilizce eğitime başlama dönemi niteliksel veri olarak ele alındığında; eğer aday ilkokul-ortaokul-lise döneminde İngilizce eğitimine başlamışsa sıfır (0), üniversite ve

sonrasında İngilizce eğitime başlamışsa bir (1) olarak nitelendirilmiştir. Bunun %79,6'sı yüksek okul öncesinde İngilizce almışken, %20,4'ü yüksek okul dönemi ve sonrasında eğitim almışlardır. Bu betimsel tespite göre model bulgularının anlamlı çıkması beklentimizdir.

Dil kursuna katılan adayların dil sınavlarına katılma sayısı niteliksel veri olarak ele alınmıştır. Böylece 1-2-3 kez dil sınavlarına katılanlara sıfır (0) kategorisinde, 4-5'ten fazla sınava girenler ise bir (1) kategorisindedir. Sıfır (0) değerini verdiğimiz adaylarımız yani dil sınavlarına 1-2-3 kez girenler %67,9'luk kısmı oluşturmaktadır. Geriye kalan %32,1 ise 4 veya 5'ten daha fazla sınava girdiklerini ifade etmişlerdir. Bu betimsel tespite göre dil öğrenmede ısrarın başarı üzerindeki etkisini test etmek açısından model bulgusunda parametrenin anlamlı çıkması beklentimiz dahilindedir.

Adayların dil öğrenmeye başladığı yaş sorusu da hipotez testi açısından önemli olup; 10-20 yaş arası dil öğrenmeye başlamışlarsa bir (1) 21-41 ve üstü dil öğrenmeye başlamışlar ise sıfır (0) kategorisi altında değerlendirilmiştir. Erken yaşlarda dil öğrenmeye başlayanların oranı %17,8'dir. 21-41 veya daha üstü yaşlarda dil öğrenmeye başlayanlar %82,2'dir. Model tahmincisinin anlamlı olması temel beklentimizdir.

Burada kursiyerlerin orta öğretimdeki Türkçe dersi başarı düzeyi niteliksel veri olarak incelenmiş olup; 10 ila 60 arasında Türkçe notu alanlar için sıfır (0), yabancı dille eğitimiyle uyumlu olacak şekilde Türkçe notu 61-100 arasında bir (1) kabul edilmiştir. Katılımcıların %5,7'sinin başarı düzeyi 10 ila 60 arasındadır. Geriye kalan %94,3'ü ise Türkçeden eğitimleri döneminde 61 ila 100 arasında not aldıklarını ifade etmişlerdir.

2.1.2.2. Binary Yöntem: Probit Model

Sosyologlar ve diğer sosyal bilimciler, genellikle bir sonuç değişkeni ikili olduğunda logit veya probit modelini; sıralı olduğunda sıralı logit veya sıralı probit modelini ve iki kategoriden fazla olduğunda multinominal logit modelini kullanmaktadır. Ancak bu doğrusal olmayan olasılık modelleri problem taşıyan yönleri ve özellikle parametrelerinin yorumlanmasında yaşanan zorluk nedeniyle birçok çalışmada nadir görülmektedir. Öte yandan doğrusal regresyon modelleri

sosyal bilimciler tarafından sıklıkla kullanılan bir istatistiksel metottur. Bu modellerde sürekli bir bağımlı değişkenin kullanıldığı varsayılmaktadır. Bu nedenle söz konusu modeller süreksiz/kesikli bir değişken ile ölçülen çok sayıda davranış ve karar analizleri için yetersiz kalmaktadır (Liao 1994:182). Birçok sosyal olay doğası gereği sürekli olmaktan çok kesiklidir (Pampel, 2000:253). Bu durumda farklı modeller ve varsayımların kullanımına gerek duyulmaktadır. Alternatif modellerden bir tanesi probit modelidir. Probit modeli bağımlı değişkeni iki kategoriye ayıran bir olasılık modelidir (Liao,1994:341). Probit modeli birikimli normal olasılık dağılımına dayanmaktadır. Modelde ikili bağımlı değişken y , 0 ve 1 değerlerini almaktadır. Bağımlı değişken y , gözlenebilen K sayıda x_k değişkenine bağlıdır. Burada $k = 1, \dots, K$ şeklinde tanımlanmaktadır (Aldrich ve Nelson 1984).

Probit modelinde bağımlı değişken için 0 ve 1 değerleri gözlemlenirken, gözlenmeyen sürekli ve örtük bir değişken olan y^* tanımı şu şekilde yapılmaktadır.

$$y^* = \sum_{k=1}^K \beta_k x_k + \varepsilon$$

Burada hata terimi ε , $IN(0, \sigma^2)$ varsayımlarını taşımaktadır. Kukla değişken y gözlemlenmekte ve gözlenemeyen y^* değişkeni tarafından şu şekilde açıklanmaktadır:

$$y = \begin{cases} 1 & \text{eğer } y^* > 0, \\ 0 & \text{diğer durumda} \end{cases}$$

y değişkeni eşik değeri aşması durumunda 1 değerini almakta ve aşağıdaki olasılık denklemi tanımlanmaktadır:

$$\begin{aligned} \text{Prob}(y = 1) &= \text{Prob}\left(\sum_{k=1}^K \beta_k x_k + \varepsilon > 0\right) \\ &= \text{Prob}\left(\varepsilon > -\sum_{k=1}^K \beta_k x_k\right) \\ &= 1 - \Phi\left(-\sum_{k=1}^K \beta_k x_k\right) \end{aligned}$$

Burada Φ parametresi hata terimi ε 'nin birikimli dağılım fonksiyonudur (Liao, 1994:341).

Probit modeli veri işleme sürecinin i , $i = 1, \dots, N$, ile ifade edilen N büyüklüğünde rassal bir örneklemden geldiğini varsaymaktadır. Bu nedenle y gözlem değerlerinin istatistiksel olarak birbirinden bağımsız olması gerekmektedir. Öte yandan model

bağımsız değişkenlerin rassal değişkenler olduğunu varsaymaktadır. Bağımsız değişken x_{ik} 'ler arasında tam doğrusal bağımlılık yoktur.

Probit modelin tahmincilerinin elde edilmesinde Maksimum Olabilirlik (ML) tahmin tekniğinden yararlanılmaktadır. ML yöntemi gözlemlenen örneklem y 'yi tahmin etmede en yüksek olasılık veya olabilirliği veren parametre tahmininin seçimine dayanmaktadır.

2.2.ANALİZLER

Bu araştırmanın analitik bulgularının ele alınması ve yorumlanmasına esas olmak üzere yukarıda yer alan betimsel veriler oldukça önemli olup, betimsel verilerden elde etmiş olduğumuz bulgular ile model tahmincileri birlikte değerlendirildiğinde sırasıyla şu sonuçlar elde edilmiştir.

2.2.1. Modelin Genel Parametleri Üzerine Bir Analiz

Çalışmanın analitik bulgular kısmında katılımcıların yabancı dil başarı düzeyleri ve başarı düzeylerini etkileyen faktörlerin etkisi araştırılmaktadır. Bunun için başarı düzeyi ve başarısızlık düzeyini tanımlayan iki durumlu (Binary) Probit modelden yararlanılmıştır. Burada bağımlı değişken “katılımcının yabancı dilde başarı/başarısızlık” durumlarını gösterdiği için, öncelikle açıklayıcı değişkenlerin (niceliksel ve niteliksel değişkenler) Probit model tahmincileri üzerinden anlamlılığı bir bütün olarak sınanmıştır. Aşağıda Tablo 6’da görülen probit model tahmincileri değerlendirildiğinde, katsayıları yorumlamadan önce modelin açıklama gücünü ve anlamlılığını gösteren istatistiklerin açıklanması gerekmektedir.

Tablo 6: Probit Model Sonuçları

Değişkenler	Katsayı	Standart Hata	Z-istatistiği	Prob
Yas	0.025**	0.010	2.32	0.021
Meslek	-0.022	0.162	-0.14	0.889
H	-7.11e-06	0.0000141	-0.50	0.619
Cinsiyet	0.136	0.100	1.36	0.176
Eğitim Düzeyi	0.066	0.109	0.61	0.545
Gelir	6.32e-06	0.0000157	0.40	0.688
BG	0.0000102	9.65e-06	1.06	0.291
BE	0.187	0.117	1.59	0.111
ANG	0.0000384*	0.0000232	1.66	0.097
ANE	0.047	0.117	0.40	0.686
Bİ	0.026	0.120	0.22	0.825
ANİ	-0.497**	0.224	-2.22	0.027
Ev Sahipliği	-0.002	0.099	-0.02	0.981
Birey	-0.009	0.105	-0.09	0.931
Ders aldım/almadım	-0.065	0.135	-0.48	0.630
Ybdsaat	0.428***	0.110	3.88	0.000
Dil Eğitim D.	-0.266**	0.130	-2.03	0.042
Dil Tekrar	0.932***	0.108	8.59	0.000
Dil Yetersizliği	0.741***	0.128	5.76	0.000
Dil Kurum Yaşı	0.272**	0.124	2.19	0.029
Türkçe Başarı	0.428*	0.250	1.71	0.087
Sabit	-2.643***	0.412	-6.41	0.000
McFadden R2		0.22		
Log-Olabilirlik		-428.486		
LR-istatistiği		214.05		
Prob (LR-ist)		0.0000		
Akaike Bilgi Kriteri		900.973		
Gözlem		994		

Not: ***, ** ve * sırasıyla; %1, %5 ve %10 önem düzeyinde anlamlılıkları ifade etmektedir.

Tahmin edilen standart hatalar robust standart hatalardır.

Probit modelde yer alan Mcfadden R-kare değeri klasik regresyon modelindeki R-kare değerine karşılık gelmekte olup modelin açıklama gücünü göstermektedir. Ancak burada bağımlı değişken kesikli olduğu için Mcfadden R-kare değerinin yüksek olması beklenmez. Çalışmamız açısından hesaplanan bulgu: McFadden R-kare değeri 0.22'dir, bunun 0.20 ile 0.40 aralığında değişmesi durumu dikkate alındığında, modelin açıklama gücünün yüksek olduğu söylenebilir (McFadden, 1973b). Başka bir ifadeyle modelde tahmin edilen bu sonuç, modelin anlamlılık düzeyinin yeterince yüksek olduğunu göstermektedir. Öte yandan LR test

istatistiği olasılık değerinin %5 önem düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre tahmin edilen model geçerli olup tahmincilerinin güvenilir olduğu söylenebilir.

Modelde log-olabilirlik değeri -428.486 olarak tahmin edilmiştir. Model karşılaştırmalarında kullanılan diğer bir ölçüt parametresi ise AIC değeridir. $AIC = 2l(\theta) + 2k$ formülüne dayanan AIC değeri 900.973 olarak tahmin edilmiştir.

Bağımsız değişkenlerin katsayılarının işareti ise bağımlı değişken ile yabancı dil eğitiminde başarılı olma olasılığı arasındaki ilişkinin ne yönlü olduğunu ifade etmektedir. Modelde yer alan bağımsız değişkenlerin katsayısının pozitif olması; yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetinin, bağımsız değişkenlerdeki olumlu etkiyle birlikte artırması anlamına gelir. Katsayının negatif işaretli olması ise bağımsız değişkendeki olumsuz etkinin yabancı dilde başarısız olma olasılığını artıracakını gösterir. Ancak Logit modelinde olduğu gibi Probit modelinde de katsayılar doğrudan yorumlanmamaktadır. Tahmin edilen Probit modeli sadece katsayıların işaretlerini belirlemede kullanılmaktadır. Bunun dışında katsayıların büyüklüğü ve küçüklüğü ile ilgili yorum yapılmamaktadır. Katsayıları işareti ile büyüklüklerine yönelik tahminler aşağıdaki kısımda yer alan marjinal etkiler analizinden elde edilmektedir.

Probit modeli sonuçlarına göre pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan değişkenler şu şekilde sıralanabilir: Bunlar sırasıyla katılımcıların yaşı, katılımcının annesinin geliri, katılımcının haftalık aldığı ortalama yabancı dil ders saati, katılımcının dil öğrenme yılı, katılımcının dil sınavlarındaki tekrarı, katılımcının yabancı dil yetersizliğinin nedeni, katılımcının dil öğrenme yaşı ve katılımcının Türkçe başarı düzeyi başarılı olma ihtimaliyetini artırmaktadır. Burada betimsel bulgularla modelin bulguları birlikte ele alındığında anketörlerin %65'inin 20-30 arasında olması, özellikle de verilerin frekans dağılımı dikkate alındığında bunun %35'inin 20-24 yaş arasında dağılması dil öğreniminde genç yaşta olmanın avantajını ortaya çıkarmakta ve tahmincinin kat sayısının da anlamlı ve pozitif olmasını sağlamaktadır. Bu sonucu katılımcıların yaklaşık %20'sinin dil öğrenme konusunda yaşadıkları zorluğun farkında oldukları bağlamıyla, dil öğrenmeye erken yaşta başlamanın gerekliliğine vurgu yapması desteklemektedir.

Katılımcının annesinin istihdam durumunu gösteren değişkenin katsayısı ise negatif ve istatistiksel olarak anlamlıdır. Katılımcıların annesinin istihdam durumu

ile annenin gelir düzeyi EK:1'deki veri frekans tablosundan anlaşıldığı gibi %94'ünün istihdam sürecinde olamaması evladın başarılı olma ihtimaliyetini negatif olarak etkilerken, çalışanların %24'ünün sağladığı gelire bağlı olarak başarı ihtimaliyetinin artışına destek sağladığı söylenebilir. Yine katılımcının/adayın haftalık aldığı ortalama yabancı dil ders saati betimsel göstergelerle birlikte ele alındığında kursiyerlerin %35'inin haftalık dört saatten fazla ders alması ve yine yaklaşık %35'inin yabancı dili başarıma konusunda 4-5 kez sınava girerek, başarılı olma eğiliminin güçlü olması ya da başarıda ısrarcı olmasının genel anlamda başarılı olma ihtimaliyetine önemli bir destek sağladığı görülmektedir. Katılımcıların yabancı dildeki başarı ihtimaliyetini etkileme sürecini değerlendirme bağlamında başarısızlığı sorgulama sonucu incelendiğinde, soru ölçeği üzerinden "katılımcının yabancı dil yetersizliğinin nedeni" olarak orta öğretimdeki İngilizce ders saati yetersizliğini görmesi ve bunu %85 oranında başat faktör sayması, önemli olup dil öğrenmedeki başarıyı etkileyen önemli bir değişken olarak değerlendirilebilir. Ayrıca bağımsız değişkenlerden Türkçe başarı düzeyi betimsel bulgu ve frekans tablosundan anlaşıldığı gibi yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetini artıran önemli bir etmendir. Bu tahmininin anlamlılığını katılımcıların yaklaşık %70'inin Türkçe ile yabancı dil arasındaki kurduğu dil-bilimsel ilişki desteklemektedir.

Bunun dışında, katılımcının mesleği, katılımcının yabancı dil için yaptığı harcama, katılımcının cinsiyeti, katılımcının eğitim düzeyi, katılımcının aylık geliri, katılımcının babasının geliri, katılımcının babasının eğitim düzeyi, katılımcının annesinin eğitim düzeyi, katılımcının babasının istihdam durumu, katılımcının ev sahipliği, katılımcının ailesindeki birey sayısı, katılımcının kamu/özel sektör yabancı dil dersi alıp almadığı değişkenleri istatistiksel olarak anlamsızdır. Bu değişkenlerin anlamsız olmasının nedeni betimsel ve frekans tablolarında anlaşıldığı gibi anketörlerin ayrıntılı frekans tablolarında kategorik oransal dağılımların birbirine yakın olmasıyla açıklanabilir. Modelin log-olabilirlik katsayısından da anlaşıldığı gibi örneklemin giderek büyümesi hatta Türkiye ölçeğinde bir veri tabanına erişim koşulları sağlanabilmiş olsa muhtemeldir ki, bu değişkenlerin birçoğunun katsayısı anlamlı hale gelebilir.

2.2.2. Marjinal Etkiler Analizi

Tablo 7’de yer alan açıklayıcı değişkenlere ait marjinal etkiler analizi değerlendirildiğinde; burada açıklayıcı değişkenlerin yabancı dil başarı puanı üzerinde meydana getirdiği birim etkilerinin ayrıştırılmasına yer verilmiş ve marjinal etkiler analizinin sonuçları şu şekilde sunulmuştur.

Tablo 7: Marjinal Etkiler Modeli

Değişkenler	dy/dx	Standart Hata	Z-istatistiği	Prob
Yas	0.007**	0.003	2.33	0.020
Meslek	-0.006	0.045	-0.14	0.889
H	-2.00e-06	0.00000	-0.50	0.619
Cinsiyet	0.038	0.028	1.36	0.175
Eğitim Düz	0.018	0.031	0.60	0.547
BG	2.86e-06	0.00000	1.06	0.291
BE	0.052	0.033	1.59	0.111
AG	0.0000109*	0.00001	1.66	0.097
AE	0.013	0.032	0.40	0.686
Bİ	0.007	0.033	0.22	0.825
Aİ	-0.114***	0.040	-2.83	0.005
Ev Sahipliği	0.004	0.027	0.16	0.877
Aile birey	-0.0006	0.028	-0.02	0.981
Ybdder	-0.018	0.039	-0.48	0.635
Ybdsaat	0.120***	0.030	3.90	0.000
Dil Öğretim Dönemi	-0.074**	0.036	-2.04	0.041
Dil Tekrar	0.290***	0.035	8.14	0.000
Dil Yetersizliği	0.245***	0.047	5.18	0.000
Dil Kurum Yaşı	0.076**	0.034	2.19	0.029
Türkçe Başarı	0.120*	0.070	1.72	0.086
Gelir	1.78e-06	.0000	0.40	0.688

Not: ***, ** ve * sırasıyla; %1, %5 ve %10 önem düzeyinde anlamlılıkları ifade etmektedir.

Marjinal etkilerin elde edilmesinde STATA-15 paket programından yararlanılmıştır.

Elde edilen marjinal etkiler tahmin sonuçlarına göre; katılımcıların yaşı arttıkça yabancı dilden başarılı olma ihtimaliyeti %0.007 oranında artmaktadır. Katsayıdaki bu marjinal anlamlılık daha ziyade anketin betimsel ve değişkenlerin frekans dağılımındaki ayrıntıdan anlaşıldığı gibi küçük yaşlarda dil öğrenemediği için daha ileri yaşlarda (20-22, 22-24, 24-26) dil öğrenme çabasına yoğunlaşan adayların kurs dönemleri içinde yaşlarındaki değişme ve daha fazla sınava girmiş olma ihtimalleriyle açıklanabilir. Bu sonuç beklentimizle uyumludur.

Yabancı dil başarısını etkileyen diğer marjinal bir değişken katılımcının annesine ait gelir düzeyidir. Ancak değişken %10 önem düzeyinde anlamlı ve etkisi oldukça sınırlıdır. Katılımcının annesinin istihdamındaki artış yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetini azaltmaktadır. Bu değişkenin kat sayısının negatif olma nedenini yukarıda model çerçevesinde dikkate aldığımızda, anketörlerin annelerinin %92'sinin istihdam dışında kalmış olmasına bağlanabilir. Hatta bir bağlamda annelerin ve babaların eğitim düzeyleri de dikkate alındığında, ilgililerin yetişmesinden sorumlu oldukları evlatlarını dil öğrenmede yeterince motive etmemiş olmalarıyla da açıklanabilir. Nitekim katılımcının annesinin istihdamındaki 1 birimlik artış, yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetini %0.114 oranında azaltmaktadır. Beklentimizle uyumlu bir sonuçtur.

Başarı üzerinde pozitif etkisi olan diğer bir değişken katılımcının aldığı haftalık yabancı dil ders saatidir. Katılımcının aldığı haftalık yabancı dil ders saatindeki 1 birimlik artış, yabancı dilden başarılı olma ihtimaliyetini %0.120 oranında artırmaktadır. Bu sonuç beklentimizle uyumludur.

Yine katılımcının dil öğrenmeye başlama dönemi (yüksek okul öncesi) artıkça başarılı olma ihtimaliyeti azalmaktadır. Dil öğrenmeye başlama döneminde ne kadar gecikilirse, örneğin yüksekokullaşmaya doğru dil öğrenmeye başlama sürecindeki 1 birimlik artış yabancı dilde başarı ihtimaliyetini %0.074 oranında azaltmaktadır. Bu sonuç da beklentileri doğrulamaktadır.

Katılımcının başarılı olma ihtimaliyetini artıran diğer bir değişken yabancı dil sınavlarındaki tekrarıdır. Yabancı dil sınavlarındaki her bir tekrar sayısı yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetini %0.290 oranında artırmaktadır. Bu analitik bulgu, sonradan dil öğrenmeye başlayanların başlangıçtaki zorluğu aşmada ısrarcı olmalarını ve meslek alanındaki uzmanlığa yönelik ilerleme iradesi konusundaki motivasyonel algının anlamlılığını gösterir. Bu sonuç beklentimizle uyumludur.

Katılımcının yabancı dil öğrenimini, olumsuz etkileyen önemli unsurlardan birinin, orta öğretimdeki İngilizce ders saati yetersizliğiyle ilişkilendirmesi anlamlı olup ders saati, ders veren öğretmenin "liyakat"ına bağlı olarak her bir saat artırıldıkça başarı ihtimaliyetinin %0.245 (%10 önem düzeyinde) oranında artırmaktadır. Bu sonuç politika yapıcılarının politika önermesi geliştirmesi

açısından önemi haiz bir bulgu olarak değerlendirilebilir ve beklentilerimizi doğrulayan bir tahminci katsayısıdır.

Katılımcıların dil öğrenme yaşındaki her bir birimlik küçülme (daha genç yaşta başlama) yani %1 birimlik gençleşme (çocuk yaşlarda başlama) yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetini %0.076 düzeyinde artırmaktadır. Son olarak katılımcının Türkçe başarı düzeyindeki 1 birimlik artış katılımcının yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetini %0.120 oranında artırmaktadır ki bu sonuçlar beklentilerimizle uyumludur.

2.2.3. Daraltılmış Model Üzerine Analitik Bulgular

Çalışmanın buraya kadar olan ampirik bulgular kısmında katılımcının yabancı dil başarı düzeyine etki eden faktörler probit model yaklaşımı ile tahmin edilerek, probit katsayıları ve marjinal etkiler yorumlanmıştır. Buradan itibaren model katsayılarının istikrarlılığını tespit etmeye yönelik spesifik bir yaklaşım izlenmiştir. Bu yaklaşımda genelden özele tekniği kullanılarak anlamsız değişkenlerin birer birer modelden atılması ve en anlamlı modelin elde edilmesi amaçlanmaktadır. Burada elde edilen model politika önermesi açısından da doğrudan kullanılabilir. Sağlamlık (direnç) analizi olarak da bilinen ve literatürde son yıllarda sıklıkla kullanılan bu yaklaşım, tahmin edilen model katsayılarının farklı bir teknikle tekrar tahmin edilmesine ve iki modelin karşılaştırılmasına dayanmaktadır. Böylece iki modelin sonuçlarındaki sapma düzeyi üzerinden katsayıların dirençliliği test edilmektedir. Tablo8'de daraltılmış probit modeline ait tahmin edilen katsayı sonuçları yer almaktadır. Buna göre daraltılmış model katsayılarına ait işaret ve büyüklükler, temel model katsayılarının işaret ve büyüklükleri ile örtüşmektedir. Daraltmış model sonuçları temel model sonuçlarını desteklediği için, tahmin sonuçlarının politika önermesi açısından güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 8: Probit Model Sonuçları (Daraltılmış Model)

Değişkenler	Katsayı	Standart Hata	Z-istatistiği	Prob
Yas	0.020***	0.007	2.93	0.003
BE	0.223**	0.108	2.06	0.040
ANG	0.0000399*	0.0000205	1.95	0.051
ANİ	-0.389*	0.203	-1.91	0.056
Ortalama Saat	0.404***	0.104	3.87	0.000
Dil Kurum Yaşı	-0.272**	0.126	-2.16	0.031
Dil Tekrar	0.949***	0.102	9.29	0.000
Dil Yetersizliği	0.750*	0.127	5.88	0.000
Dil Eğitim Dönemi	0.249**	0.121	2.05	0.040
Türkçe Başarı	0.465*	0.240	1.94	0.053
Sabit	-2.478***	0.320	-7.75	0.000
McFadden R2			0.22	
Log-olabilirlik			-435.18	
LR-istatistiği			208.25	
Prob (LR-ist)			0.0000	
Akaike Bilgi Kriteri			892.376	
Gözlem			999	

Not: ***, ** ve * sırasıyla; %1, %5 ve %10 önem düzeyinde anlamlılıkları ifade etmektedir.

Tahmin edilen standart hatalar robust standart hatalardır.

Tabloda yer alan bu modelde tüm değişkenler istatistiki olarak anlamlıdır. Modelin açıklama gücünü gösteren test istatistikleri ise modelin anlamlılık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre LR test istatistiği olasılık değeri model katsayılarının bir bütün olarak anlamlı olduğunu gösterirken, Mcfadden R-kare değeri (0.22) modelin açıklama gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

Tahmin edilen Probit model katsayılarına göre sırasıyla katılımcıların yaşı, katılımcının babasının eğitim düzeyi, katılımcının annesinin geliri, katılımcının haftalık aldığı ortalama yabancı dil ders saati, katılımcının dil sınavlarındaki tekrarı, katılımcının yabancı dil yetersizliği nedeni, katılımcının dil öğrenme yaşı ve katılımcının Türkçe başarı düzeyi değişkenleri ile katılımcının yabancı dilden başarılı olma ihtimaliyeti arasında pozitif bir ilişki bulunmaktadır. Bu değişkenlerde meydana gelen bir artış katılımcının yabancı dilden başarılı olma ihtimaliyetini artırmaktadır. Katılımcının annesinin istihdam düzeyi ve katılımcının dil öğrenme yılı ise yabancı dilden başarılı olma ihtimaliyeti ile negatif ilişkilidir. Anne istihdam düzeyi ve yabancı dil öğrenme yaşı arttıkça katılımcıların yabancı dilden başarılı olma ihtimaliyetleri azalmaktadır. Bu sonuçları yukarıda belirtilen nedenselliklerle

ilişkilendirerek yorumlamak daha sağlıklı olacaktır. Ayrıca Tablo 9’da probit modelden elde edilen marjinal etkiler katsayı tahmin sonuçları daraltılmış şekliyle yer almaktadır.

Tablo 9: Marjinal Etkiler Modeli (Daraltılmış Model)

Değişkenler	dy/dx	Standart Hata	Z-istatistiği	Prob
YAŞ	0.005***	0.005	2.94	0.003
BE	0.063**	0.030	2.06	0.040
ANG	0.0000114*	0.00001	1.95	0.051
ANİ	-0.095**	0.041	-2.28	0.022
Ortalama Saat	0.114***	0.029	3.87	0.040
Dil Eğitim Yaşı	-0.077**	0.035	-2.17	0.030
Dil Tekrar	0.298***	0.033	8.88	0.000
Dil Yetersizliği	0.250*	0.047	5.28	0.000
Dil Kurum Yaşı	0.070**	0.034	2.05	0.040
Türkçe Başarı	0.131*	0.067	1.94	0.052

Not: ***, ** ve * sırasıyla; %1, %5 ve %10 önem düzeyinde anlamlılıkları ifade etmektedir.

Marjinal etkilerin elde edilmesinde STATA-15 paket programından yararlanılmıştır.

Elde edilen marjinal etkiler tahmin sonuçları incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmaktadır: Katılımcıların yaşları ile yabancı dil başarıları arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Katılımcının yaşı arttıkça yabancı dilden başarılı olma ihtimaliyeti %0.005 oranında artmaktadır. Katılımcının babasının eğitim düzeyi yabancı dil başarı puanı üzerinde pozitif etkiye sahip bir değişkendir. Babanın eğitim düzeyindeki artış katılımcının yabancı dilden başarılı olma ihtimaliyetini %0.063 oranında artırmaktadır. Katılımcının annesinin gelir düzeyi arttıkça yabancı dilden başarılı olma ihtimaliyeti artmakta, ancak bu etki sınırlı düzeyde kalmaktadır. Katılımcının annesinin istihdamındaki artış yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetini azaltmaktadır. Katılımcının annesinin istihdamındaki 1 birimlik artış, yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetini %0.095 oranında azaltmaktadır. Katılımcının yabancı dilde başarılarını etkileyen diğer bir değişken yabancı dil ders saatidir. Katılımcının aldığı haftalık yabancı dil ders saatindeki 1 birimlik artış, yabancı dilden başarılı olma ihtimaliyetini %0.114 oranında artırmaktadır. Katılımcının dil öğrenme yaşı ise başarı ihtimaliyetini negatif yönde etkilemektedir. Dil öğrenme yaşındaki 1 birimlik artış yabancı dilde başarı ihtimaliyetini %0.077 oranında azaltmaktadır. Yabancı dil sınavlarındaki tekrar sayısı yabancı dil başarı notunu etkileyen bir değişken olmakla

birlikte, bu sınavlardaki her bir tekrar sayısı yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetini %0.298 oranında artırmaktadır. Katılımcının yabancı dil yetersizliği nedeninin yabancı dil başarısı üzerindeki etkisi pozitif ve anlamlı bir etkiye sahiptir. Yabancı dil yetersizliğinde meydana gelen bir artış, yabancı dilden başarılı olma ihtimaliyetini %0.250 oranında artırmaktadır. Katılımcıların dil öğrenme yaşındaki 1 birimlik artış ise yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetini %0.070 düzeyinde artırmaktadır. Son olarak katılımcının Türkçe başarı düzeyindeki 1 birimlik artış katılımcının yabancı dilde başarılı olma ihtimaliyetini %0.131 oranında artırmaktadır. Bu katsayılardaki değişim yukarıdaki modeller bütünü içinde değerlendirildiğinde politika önermesi açısından güvenilebilir tahminlerdir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de ilk bakışta yabancı dil öğrenme konusu hayli kolay gibi görünmekle birlikte Türkiye özelinde dil öğrenme çabası ile katlanılan maliyetler ve dil öğrenmenin doğurduğu fırsatları analiz etmeye yönelik uygulamalı bir literatür bulunmaması giriş kısmında belirtildiği gibi bu çalışmayı daha da önemli kılmaktadır. Nitekim çalışmaya konu olan küçük bir örneklem dikkate alındığında İzmir özelindeki bir yabancı dil kurs merkezine yılda yaklaşık 1000 adayın başvurduğu bilgisi, önemli bir veri tabanı olarak değerlendirilebilir. Çalışmanın sınırları içerisinde araştırmaya ait dönem içi kursiyer toplamı yaklaşık 9.000 olup bunun yarısı olan 4.500 kişiye e-posta adresleri üzerinden ulaşılmıştır. Çalışmamıza anketör olan kursiyerlerden elde etmiş olduğumuz 1212 anket, gözlem değerleri itibariyle incelendiğinde 999 anketörden elde edilen bilgilerin çalışmamızın amacı açısından kullanılabilceği ortaya çıkmıştır. Bu veriler kategorik olarak tanımlanmış ve tanım istatistikleri EK 1’de verilmiştir. Genel bakış açısı itibariyle dil öğrenme sürecinin kamuoyunda kaotik bir algı yarattığı dikkate alınırca analogik bir yaklaşımla şu hususu belirtmek gerekir. Örneğin çalışmaya konu olan örneklem (İzmir özelindeki bir yabancı dil kurs merkezi) dikkate alındığında bu kuruma yılda yaklaşık 1000 adayın başvurduğu bilgisi Türkiye genelinde önemli bir veri tabanını tarif için yeterli sayılabilir. Nitekim yüksek okullaşmaya olan talebin İzmir üniversiteleri genelinde 200.000 olduğunu kabul etsek; kurumsal diğer özel öğretim kurumlarının yanı sıra Milli Eğitim müfredatı çerçevesinde formel eğitim kurumlarının ilave olarak yabancı dil öğrenimine ayırdıkları ek zaman dilimi hesaba katıldığında tahmini bir yaklaşımla lisans ve lisanüstü eğitim yapan ve uzmanlaşma çabası içinde olan önemli bir oran bu özel kurumlarda dil öğrenmeye çalışmaktadır.

Çalışmanın birinci kısmında “geçmisten günümüze yabancı dil öğrenimi: tarihsel bakış” çerçevesinde dil öğrenme süreci metin içinde tarihsel boyutuyla incelenmektedir. İkinci kısımda ise “yabancı dil öğreniminin bireysel başarı üzerine etkisi ve yetersiz eğitimin alternatif maliyeti” başlığı altında uygulamalı bir analize yer verilmektedir. Burada tanımlanan amaç çerçevesinde tarafımızdan oluşturulan “Temel eğitimde müfredat yetersizliği, öğrencinin ilk ve orta öğrenim düzeyinde kabiliyet ve yeteneğinin referans alınmaması, öğrenme yaşına yönelik zamanlama

hatası, uzmanlıkta yeterliliği sağlayacak dil öğretmeninin olmaması, Türkiye özelinde yabancı dil başarısını azaltır” hipotezi betimsel veri analizinin yanı sıra, çalışmadan elde edilen Probit modelin tahminicileri yardımıyla test edilmekte ve sırasıyla aşağıdaki analitik bulgulara erişilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın temel hipotezi şu şekildedir. Temel eğitimde müfredat yetersizliği, öğrencinin ilk ve orta öğrenim düzeyinde kabiliyet ve yeteneğinin referans alınmaması, öğrenme yaşına yönelik zamanlama hatası, uzmanlıkta yeterliliği sağlayacak dil öğretmeninin olmaması, Türkiye özelinde yabancı dil başarısını azaltır.

Analiz aracı olan beyinsel bulgular ve Probit modeli sonuçlarına göre, pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı bulunan değişkenler şu şekilde sıralanabilir: Bunlar sırasıyla katılımcıların yaşı, katılımcının annesinin geliri, katılımcının haftalık aldığı ortalama yabancı dil ders saati, katılımcının dil öğrenme yılı, katılımcının dil sınavlarındaki tekrarı, katılımcının yabancı dil yetersizliğinin nedeni, katılımcının dil öğrenme yaşı ve katılımcının Türkçe başarı düzeyi başarılı olma ihtimaliyetini artırmaktadır.

Ekonometri ölçütler bağlamında anlamlı bulunan analitik bulgulara göre, dil öğrenmede erken yaşların daha avantajlı olduğu kanısı, haftalık ortalama yabancı dil ders saatinin artırılması, ısrarla dil sınavlarına tekrar tekrar girilmesi, ilgililerin başarı ihtimaliyetini artırmaktadır. Ayrıca Türkçe başarı düzeyi de yabancı dilde başarılı olmaya önemli bir katkı sağlamaktadır.

Marjinal etkiler analizi ve Probit modelin daraltılmış model katsayılarına ait işaret ve büyüklükler, temel model katsayılarının işaret ve büyüklükleri ile örtüşmektedir. Daraltmış model sonuçları temel model sonuçlarını desteklediği için, tahmin sonuçlarının politika önermesi yapabilmemiz açısından güvenilir olduğu; test sonucuyla da çalışmanın temel hipotezinin önemli ölçüde doğrulandığı görülmektedir. Bu sonuçlar çalışmanın amacını analiz etmek açısından tutarlı olup değişkenlerin tanımı ve model bulgularından beklentilerimizle de oldukça uyumludur denebilir.

ÖNERİLER

Günümüz Türkiyesinde yıllardır yabancı dil eğitimi verilmekle birlikte başarısızlığın nedenleri üzerine ilgililer tarafından yoğunlaşılması hala önemli bir

açık olarak değerlendirilebilir. Bu sorun genelde yöntem sorunu olarak değerlendirildiğinde kanaatimiz şudur: Türkiye’de yabancı dil eğitiminin niteliği hakkında üniversitelerin, yani yükseköğretimin üst düzey yönetiminde kuramsal bir çözüme öncelik verilmelidir. Özellikle uygulamalı alanda akademik bilgi birikiminin yetersiz olduğu dikkate alınır; yabancı dil eğitimine özgü iradenin etkin bir yöntem geliştirmesi zorunluluk arz etmektedir. Bu bağlamda Türkiye’de öğretim üyesi, öğrenci ve ebeveynlerine güvenilir bilgi sunacak kanallar geliştirilmelidir. Yabancı dil eğitiminde nesnel kalite güvencesi sağlayan etkin bir denetim sisteminin geliştirilmesi gerekir. Hatta bunu yürütecek ulusal düzeyde kurumsal yapılanmayı önemsememiz gerekir. Bu bağlamda, kalite güvencesi için yabancı dil eğitiminde ortak standart ve politika oluşturan bağımsız, şeffaf, tam yetkili ve uluslararası kurullar tarafından “yükseköğretim yabancı dil eğitimi ulusal kalite otoritesi”nin oluşturulması gereklidir. Özü itibarıyla Türkiye’de böyle bir yapılanmanın eksikliğinin doğurduğu enerji kaybını dikkate alırsak; özellikle yüksek öğretimin rekabet ortamını yeniden yeniden sorgulamak gerekir. Dolayısıyla aileden başlayıp, kurumsallama süreciyle tamamlanabilecek bir metodoloji sorunu, milli eğitim politikamızın ana sorunlarından biri olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

Aldrich, John H. and Forrest D. Nelson. (1984). *Linear Probability, Logit, and Probit Models*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc., 1984: 85-91.

Akarsu, B. (1998). *Wilhelm Von Humboldt'da Dil-Kültür Bağlantısı*. İstanbul: İnkılap Kitabevi:26-35

Başkan, Özcan. (2006). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler ve Çözümler*. İstanbul: Multilingual Yayınevi, İstanbul

Chastain, Kenneth. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice*. 3rd edition. SanDiego, CA: Harcourt Brace Jovanovich, 25-31

Çakır, İ. (2011). Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında Kültürün Rolü. *Milli Eğitim*, 190.

Davison, R. H. (1961). *Westernized Education in Ottoman Turkey*. Middle East Journal, 15(3): 289-301

Demircan, Ö. (1988). Dünden bugüne Türkiye'de Yabancı Dil. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demirel, Ö. (1983). Orta Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimi ve Sorunları. *Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı 20-21 Haziran*.

Ergin, Muharrem (1973), *Orhun Abideleri*, İstanbul: Boğaziçi.

Göçer, A / EÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (2), (2013), 25-38

Göçer, A. (2012). *Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine*. Türk Dili, 729, 50-57.

Kafesoğlu, İbrahim (1977). Türk Milli Kùltürü No:46 İstanbul

Liao, Tim Futig. Interpreting Probability Models: Logit, Probit, and Other Generalized Linear Models. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 1994.

Meriç, C. (1986), Bütün Eserleri I: Kùltürden İrfana, İnsan y., no:30 İstanbul s. 283-285

McFadden, D. (1973b). The measurement of urban travel demand, Journal of Public Economics, 303-328.

Ortaylı, İ. (1981) Osmanlı İmparatorluğu'nda Amerikan Okulları Üzerine Bazı Gözlemler. *Amme İdaresi Dergisi*, 14(3): 87-91 Eylül 1981.

Pampel, Fred C. Logistic Regression: A Primer. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2000.

Politzer, R. (1959). Developing Cultural Understanding Through Foreign Language

Rivers, W. M. (1968). Teaching Foreign-Language Skills. Chicago: The University of Chicago Press

Study. Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching, pp. 99-105. Georgetown University Press.

Steele, R. (1989). Teaching language and culture: Old problems and new approaches. In J.E. Alatis (Ed.), Georgetown University roundtable on languages and linguistics 1989 (pp. 153-162).

Şahin, H. (2002). *Türkiye Ekonomisi*, Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.

Milliyet, *YKS, İstatistikleri*, <http://www.milliyet.com.tr/egitim/yks-istatistikleri-aciklandi-2716216>,
12.06.2019.





EKLER

Ek 1: Betimsel Veri Tablosu

1	YAŞ	MIN	MAX	MEAN					
		16	61	28.97					
2	CİNSİYET	KİŞİ SAYISI		KATEGORİK VERİ					
		K:506	E:493	K:1	E:0				
3	EĞİTİM DÜZEYİ	KİŞİ SAYISI		KATEGORİK VERİ					
		L:622	LÜ:377	LÜ:1	L:0				
4	AYLIK GELİR	GELİR TANIMI		KATEGORİK VERİ		SIKLIK	YÜZDELERİ		
		Aylık Gelir yok		AG1:0		AG1:470	AG1:76.1		
		3000 TL'den daha az		AG2:3000		AG2:209	AG2:18.7		
		3000-5000 TL		AG3:4000		AG3:260	AG3:3.7		
		5001-10000 TL		AG4:7500		AG4:48	AG4:0.2		
10000 TL üstü		AG5:15000		AG5:13	AG5:1.4				
5	MESLEK	MESLEK		KATEGORİK VERİ		SIKLIK	YÜZDELERİ		
		Lisans		L:0		LS:515	LS:51.6		
		Yüksek Lisans		YL:0		YL:151	YL:15.1		
		Doktora		DKT:0		DKT:135	DKT:13.5		
		Öğretim Görevlisi		ÖĞ:1		ÖĞ:14	ÖĞ:1.4		
		Araştırma Görevlisi		ARG:1		ARG:32	ARG:3.2		
		Doçent		DOÇ:1		DOÇ:93	DOÇ:9.3		
		Profesör		PRF:1		PRF:27	PRF:2.7		
Yardımcı Doçent		YDC:1		YDC:30	YRD:3.0				
6	DİL HARCAMA	HARCAMA TANIMI		KATEGORİK VERİ		SIKLIK	YÜZDELERİ		
		Harcama 1000-3000		H1:2000		H1:508	H1:50.9		
		Harcama 3000-5000		H2:4000		H2:265	H2:26.5		
		Harcama 5000+		H3:7000		H3:226	H3:22.6		

7	BABA GELİR DÜZEYİ	BABA GELİR TANIMI	KATEGORİK VERİ		SIKLIK	YÜZDELERİ
		Baba Gelir Yok	BG1:0		BG1:206	BG1:20.6
		3000 TL'den daha az	BG2:3000		BG2:590	BG2:59.1
		3000-5000 TL	BG3:4000		BG3:153	BG3:15.3
		5001-10000 TL	BG4:7500		BG4:17	BG4:1.7
		10000 TL üstü	BG5:15000		BG5:36	BG5:3.6
8	BABA EĞİTİM	BABA EĞİTİM TANIMI	BE:1	BE:0	SIKLIK	YÜZDELERİ
		İlköğretim		BE1:0	BE1:443	BE1:44.3
		Ortaöğretim/Lise		BE2:0	BE2:318	BE2:31.8
		Lisans	BE3:1		BE3:173	BE3:17.3
		Lisansüstü	BE4:1		BE4:26	BE4:2.6
		Hiçbiri	BE5:1		BE5:45	BE5:4.5
9	ANNE GELİR DÜZEYİ	ANNE GELİR TANIMI	KATEGORİK VERİ		SIKLIK	YÜZDELERİ
		Anne Gelir Yok	ANG1:0		ANG1:760	ANG1:76.1
		3000 TL'den daha az	ANG2:3000		ANG2:187	ANG2:18.7
		3000-5000 TL	ANG3:4000		ANG3:37	ANG3:3.7
		5001-10000tl	ANG4:75000		ANG4:2	ANG4:0.2
		10000 TL üstü	ANG5:15000		ANG5:14	ANG5:1.4
10	ANNE EĞİTİM	ANNE EĞİTİM TANIMI	ANE:1	ANE:0	SIKLIK	YÜZDELERİ
		İlköğretim		ANE1:0	ANE1:503	ANE1:50.4
		Ortaöğretim/Lise		ANE2:0	ANE2:244	ANE2:24.4
		Lisans	ANE3:1		ANE3:83	ANE3:8.3
		Lisansüstü	ANE4:1		ANE4:13	ANE4:1.3
		Hiçbiri	ANE5:1		ANE5:159	ANE5:15.9
11	BABA İSTİHDAM	BABA İSTİHDAM	Bİ:1	Bİ:0	SIKLIK	YÜZDELERİ
		Ücretli	Bİ1:1		Bİ1:258	Bİ1:25.8
		İşsiz		Bİ2:0	Bİ2:75	Bİ2:7.5
		İş Sahibi		Bİ3:0	Bİ3:142	Bİ3:14.2
		Çiftçi		Bİ4:0	Bİ4:86	Bİ4:8.6
		Hiçbiri		Bİ5:0	Bİ5:449	Bİ5:44.9

12	ANNE İSTİHDAM	ANNE İSTİHDAM	Aİ:1	Aİ:0	SIKLIK	YÜZDELERİ
		Ücretli	Aİ1:1		Aİ1:80	Aİ1:8.0
		İşsiz		Aİ2:0	Aİ2:381	Aİ2:38.1
		İş Sahibi		Aİ3:0	Aİ3:38	Aİ3:3.8
		Çiftçi		Aİ4:0	Aİ4:17	Aİ4:1.7
		Hiçbiri		Aİ5:0	Aİ5:487	Aİ5:48.7
13	EV SAHİPLİĞİ	EV SAHİPLİĞİ	KATEGORİK VERİ	SIKLIK	YÜZDELERİ	
		Ev Sahibiyim	Ev Sahibi:1	Ev Sahibi:582	Ev Sahibi:58.3	
		Ev Sahibi Değilim	Ev Sahibi değilim:0	Ev sahibi Değil:420	Ev sahibi Değil:42.0	
14	AİLEDE BİREY SAYISI	AİLEDE BİREY SAYISI	KATEGORİK VERİ	SIKLIK	YÜZDELERİ	
		1	Birey1:0	Birey1:15	Birey1:1.5	
		2	Birey2:0	Birey2:83	Birey2:8.3	
		3	Birey3:0	Birey3:221	Birey3:22.1	
		4	Birey4:1	Birey4:352	Birey4:35.2	
		5 veya daha fazla	Birey5:1	Birey5:331	Birey5:33.1	
15	DİL DERSİ ALMAK	DİL DERSİ ALMAK	KATEGORİK VERİ	SIKLIK	YÜZDELERİ	
		Dil Dersi Aldım	Ders aldım:1	Ders aldım:786	Ders aldım:78.7	
		Dil Dersi Almadım	Ders almadım:0	Ders almadım:221	Ders almadım:22.1	
16	ORTALAMA HAFTALIK DİL DERSİ SAATİ	ORTALAMA DİL DERSİ	KATEGORİK VERİ	SIKLIK	YÜZDELERİ	
		Haftada 2 Saat	Ortalama saat1:0	Ortalama saat1:193	Ortalama saat1:19.3	
		Haftada 3-4 Saat	Ortalama saat2:0	Ortalama saat2:273	Ortalama saat2:27.3	
		Haftada 4 Saatten fazla	Ortalama saat3:1	Ortalama saat3:351	Ortalama saat3:35.1	
17	DİL YETERSİZLİK NEDENİ	DİL YETERSİZLİK	KATEGORİK VERİ	SIKLIK	YÜZDELERİ	
		Ders Saati Yetersizliği	Saatyet:0	Saatyet:302	Saatyet:30.2	
		Yöntem Yetersizliği	Yöntemyet:0	Yöntemyet:777	Yöntemyet:77.8	
		Yeterliydi	Yeterli:1	Yeterli:154	Yeterli:15.4	
18	DİL ÖĞRENME YAŞI	DİL ÖĞRENME BAŞLAMA	KATEGORİK VERİ	SIKLIK	YÜZDELERİ	
		İlkokulda	Dililk:0	Dililk:336	Dililk:33.6	
		Ortaokulda	Dilkorta:0	Dilkorta:376	Dilkorta:37.6	
		Lisede	Dillise:0	Dillise:129	Dillise:12.9	
		Üniversitede	Dilüniversite:1	Dilüniversite:13.8	Dilüniversite:13.8	
		Okul sonrası	Dilokulsonrası:1	Dilokulsonrası:66	Dilokulsonrası:6.6	

19	DİL SINAVLARINA KATILMA SAYISI	DİL TEKRAR	KATEGORİK VERİ	SIKLIK	YÜZDELERİ
		1	Dil1:0	Dil1:395	Dil1:39.5
		2	Dil2:0	Dil2:171	Dil2:17.1
		3	Dil3:0	Dil3:113	Dil3:11.3
		4	Dil4:1	Dil4:82	Dil4:8.2
		5	Dil5:1	Dil5:23	Dil5:2.3
		5+	Dil5+:1	Dil5+:220	Dil5+:22.0
20	DİL BAŞARI DÜZEYİ	DİL BAŞARI DÜZEYİ	KATEGORİK VERİ	SIKLIK	YÜZDELERİ
		10-20	Bas10-20:0	Bas10-20:140	Bas10-20:14.0
		21-40	Bas21-40:0	Bas21-40:353	Bas21-40:35.3
		41-60	Bas41-60:0	Bas41-60:270	Bas41-60:27.0
		61-80	Bas61-80:1	Bas61-80:192	Bas61-80:19.2
		81-100	Bas81-100:1	Bas81-100:60	Bas81-100:6.0
21	DİL İÇİN ÖZEL KURUMA GİTME YAŞI	DİL BASLANGIC YASI	KATEGORİK VERİ	SIKLIK	YÜZDELERİ
		10-20	Basyas10-20:1	Basyas10-20:178	Basyas10-20:17.8
		21-30	Basyas21-30:0	Basyas21-30:367	Basyas21-30:36.7
		31-40	Basyaş31-40:0	Basyaş31-40:5.3	Basyaş31-40:5.3
		41+	Basyaş41+:0	Basyaş41+:8	Basyaş41+:0.8
		Hiç Kuruma Gitmedim	Basyashiç:0	Basyashiç:408	Basyashiç:40.8
22	TÜRKÇE BAŞARI DÜZEYİ	TÜRKÇE BAŞARI DÜZEYİ	KATEGORİK VERİ	SIKLIK	YÜZDELERİ
		10-20	Tbas10-20:0	Tbas10-20:10	Tbas10-20:1.0
		21-40	Tbas21-40:0	Tbas21-40:60	Tbas21-40:0.6
		41-60	Tbas41-60:0	Tbas41-60:41	Tbas41-60:4.1
		61-80	Tbas61-80:1	Tbas61-80:283	Tbas61-80:28.3
		81-100	Tbas81-100:1	Tbas81-100:668	Tbas81-100:1:66.9

Ek 2: Anket

Lütfen anket sorularının tamamını cevaplayınız.

Adınız Soyadınız *

Yaşınız *

Cinsiyetiniz *

- Erkek
 Kadın

Mesleğiniz

- Lisans
 Yüksek Lisans
 Doktora
 Öğretim Görevlisi
 Araştırma Görevlisi
 Doçent
 Profesör
 Yardımcı Doçent

Dil eğitimi için yaptığınız harcama

- Harcama (1000-3000)
 Harcama (3000-5000)
 Harcama (5000+)

Eğitim düzeyiniz *

- Lisans
 Lisansüstü

Aylık gelir düzeyiniz (Bireysel kişisel gelir düzeyiniz) *

- Aylık gelirim yok
 3000 TL'den daha az
 3000-5000 TL
 5001-10000 TL
 10000 TL üstü

Babanızın gelir düzeyi *

- Babamın geliri yok
 3000 TL'den daha az
 3000-5000 TL
 5001-10000 TL
 10000 TL üstü

Babanızın eğitim düzeyi *

- İlköğretim
- Ortaöğretim/Lise
- Lisans
- Lisansüstü
- Hiçbiri

Annenizin gelir düzeyi *

- Annemin geliri yok
- 3000 TL'den daha az
- 3000-5000 TL
- 5001-10000 TL
- 10000 TL üstü

Annenizin eğitim düzeyi *

- İlköğretim
- Ortaöğretim/Lise
- Lisans
- Lisansüstü
- Hiçbiri

Babanızın istihdam durumu *

- Ücretli
- İşsiz
- İş sahibi
- Çiftçi
- Hiçbiri

Annenizin istihdam durumu *

- Ücretli
- İşsiz
- İş sahibi
- Çiftçi
- Hiçbiri

Oturduğunuz ev sahipliği *

- Ev sahibiyim (sahibiyiz)
- Kiracıyım (kiracıyız)

Ailedeki birey sayısı *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5 veya daha fazla

Kamu ve /veya özel okullarda yabancı dil dersi aldınız mı ? *

- Evet aldım
- Hayır almadım

**Yabancı dil dersi aldıysanız ortalama haftada kaç saat aldınız?
(Almadıysanız boş bırakabilirsiniz)**

- Haftada 2 saat
- Haftada 3-4 saat
- Haftada 4 saatten fazla

Aldığınız yabancı dil eğitiminin yetersizlik nedeni (birden çok seçeneği işaretleyebilirsiniz) *

- Ders saati yetersizliği
- Öğretimdeki öğretme yöntemlerinin yetersizliği
- Yeterliydi

Dil öğrenmeye ne zaman başladınız? *

- İlkokulda
- Ortaokulda
- Lisede
- Üniversitede
- Okul sonrası

Dil sınavlarına kaç kez katıldınız? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 5'ten fazla

Yabancı dildeki başarı düzeyiniz (YDS-ÜDS-KPDS-YÖKDİL) *

- 10-20
- 21-40
- 41-60
- 61-80
- 81-100

Orta öğretimdeki Türkçe dersi başarı düzeyiniz *

- 10-20
- 21-40
- 41-60
- 61-80
- 81-100

Dil öğrenmek için kaç yaşında dersaneye ya da özel bir kuruma başvurduunuz ? *

- 10-20
- 21-30
- 31-40
- 41+
- Hiçbir dersane veya kuruma gitmedim.

Sultan Yılmaz
DEU İktisadi İdari Bilimler Fakültesi
İktisat Ana Bilim Dalı

