
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

TÜRKİYE, ALMANYA, İSVEÇ, İSPANYA, İRAN VE JAPONYA'DAKİ ZORUNLU EĞİTİMDE İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ VE PROGRAMLARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR DURUM ÇALIŞMASI

Neslihan Köse

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ARALIK, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakkı saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 1(bir) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Neslihan

Soyadı : KÖSE

Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

İmza :

Teslim Tarihi : …../…/2021

TEZİN

Türkçe Adı : Türkiye, Almanya, İsveç, İspanya, İran ve Japonya'daki Zorunlu Eğitimde İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması

İngilizce Adı : A Comparative Case Study on the Teaching of English as a Foreign Language and English Teaching Curriculum in Turkey, Germany, Sweden, Spain, Iran and Japan

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Neslihan KÖSE

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Neslihan KÖSE tarafından hazırlanan "Türkiye, Almanya, İsveç, İspanya, İran ve Japonya'daki Zorunlu Eğitimde İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ve Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Durum Çalışması" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Hafize KESER

(Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Ankara Üniversitesi) …….

Danışman: Doç. Dr. Halük ÜNSAL

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi) …….

Üye: Doç. Dr. Sevil FİLİZ

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi) …….

Üye: Prof. Dr. Melek ÇAKMAK

(Eğitim Programları ve Öğretim, Gazi Üniversitesi) …….

Üye: Prof. Dr. Mustafa Yunus ERYAMAN

(Sınıf Eğitimi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi) …….

Tez Savunma Tarihi: 13/12/2021

Bu tezin Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü …….

TEŞEKKÜR

Öncelikle, oldukça uzun ve talepkar bir süreç olan doktora eğitim sürecinin her aşamasında bana destek olan, yol gösteren, cesaret veren ve bu sürecin her aşamasında yanımda olan başta Prof. Dr. Hafize KESER'e, danışmanım Doç. Dr. Halük ÜNSAL'a, Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ'e teşekkür ederim.

Ayrıca, bu süreçte çalışmama katkıları büyük olan, desteğini esirgemeyen ve beni motive eden arkadaşım Dr. Özge GÜN'e, Araş. Gör. Aysun ÖZTÜRK'e, dönem arkadaşlarım Süleyman ÇELİK ve Ömer Faruk AŞÇI'ya da teşekkür ederim.

Yine bu sürecin rahat geçmesine katkıları büyük olan arkadaşlarım Mehmet Ege ERŞEN ve Deniz HEMEN'e de ayrıca teşekkür ederim.

Son olarak, beni yetiştiren, eğitimimin her aşamasında bana destek olan ve yanımda olan canım annem Şenel KÖSE ve babam Tevfik KÖSE'ye sonsuz teşekkür ederim.

TÜRKİYE, ALMANYA, İSVEÇ, İSPANYA, İRAN VE JAPONYA'DAKİ ZORUNLU EĞİTİMDE İNGİLİZCENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ VE PROGRAMLARI ÜZERİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR DURUM ÇALIŞMASI

Doktora Tezi

Neslihan Köse

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Aralık 2021

ÖZ

Küreselleşen dünyada yabancı dil öğretimi birçok ülkenin önemli gündem konuları arasındadır. Harcanan çabalara ve gösterilen ilerlemelere rağmen Türkiye de dâhil birçok ülkede bu konu hala çözülebilmiş değildir. Bu araştırmada, Türkiye, Almanya (Berlin), İsveç, İspanya (Madrid), İran ve Japonya'daki zorunlu eğitimde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ve programları kaynak-köken açısından ait oldukları dil ailesi ve ülkelerin uluslararası platformda İngilizce başarı düzeyleri ölçütleri doğrultusunda incelenmiştir. Karşılaştırma İngilizce öğretim amaç ve politikalarını, programların genel yapısını, temel felsefesi ve amaçlarını, içerikte yer verilen konuları, yabancı dil öğretim ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kapsaması açısından kapsamlı ve önemlidir. Bu tür kapsamlı çalışmalar yapılan program geliştirme çalışmalarında süreçte yer alan tüm paydaşlar için yol gösterici olabilmektedir. Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden çoklu (kolektif) durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Ülkelerin seçiminde farklı durumlarda ortak örüntülerin tespit edilip betimlenmesi amacı ile nitel araştırmada kullanılan amaçlı örnekleme stratejilerinden maksimum çeşitlilik (heterojenlik) örneklemesi kullanılmıştır. Bu kapsamda, belirlenen ölçüt takımı doğrultusunda farklı dil aileleri ve kollarına mensup Almanya (Berlin), İsveç, İspanya (Madrid), İran ve Japonya'nın zorunlu eğitim kademesindeki

İngilizce öğretim programları Türkiye ile karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında Türkiye'nin güncellenen programının daha önce yapılan eleştiriler dikkate alınarak düzenlendiği ve yapısı, temel felsefesi, genel amaçları, benimsenen yabancı dil öğretim ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından Almanya (Berlin), İsveç ve İspanya (Madrid) ve Japonya ile benzer olduğu görülmektedir. İran'ın programlarında da güncellemeler yapılmış olsa da programın temel felsefesi ve yapısı ile ilgili farklılıklar bulunmaktadır. Bu bulgular tüm ülkelerde yabancı dil öğretiminde modern yaklaşımlara yönelik bir eğilimin olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, araştırmada belirlenen ölçüt takımı doğrultusunda İngilizce ile aynı dil ailesi (Hint-Avrupa), aynı kol (Avrupa) ve aynı grupta (Germen-İskandinav) yer alan Almanca ve İsveççe'nin konuşulduğu Almanya ve İsveç English Proficiency Index (EPI) 2020'de "çok iyi" yeterlilik bandında yer almaktadır. Aynı dil ailesi (Hint-Avrupa), aynı kol (Avrupa) ve farklı grupta (Roman-Latin) yer alan İspanyolca'nın konuşulduğu İspanya "orta" yeterlilik bandında sıralanmıştır. Hint-Avrupa Dil ailesinde olmasına rağmen, Hint Kolu İran grubunda yer alan Farsça'nın konuşulduğu İran'ın ve tamamen farklı dil ailelerinde yer alan Japonca ve Türkçe'nin konuşulduğu Japonya ve Türkiye'nin de "düşük" yeterlilik bandında yer aldığı görülmektedir. Bu bulgular ışığında, ülkelerin ait oldukları dil ailesinin ve dolayısıyla ana dil ile hedef dilin birbirine yakınlığı ya da uzaklığının yabancı dil olarak İngilizcenin öğrenilmesinin önündeki zorluklardan biri olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle farklı dil ailelerine mensup diller ile benzer çalışmaların tekrarlanıp, bu doğrultuda, dil ailesi farklılığından kaynaklı sorunlara yönelik çözümler üretilmesi üzerinde çalışılabilir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı dil öğretimi, öğretim programı, karşılaştırmalı eğitim
Sayfa Adedi : 261
Danışman : Doç. Dr. Halük ÜNSAL

A COMPARATIVE CASE STUDY ON THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AND ENGLISH TEACHING CURRICULUM IN TURKEY, GERMANY, SWEDEN, SPAIN, IRAN AND JAPAN

Doctoral Thesis

Neslihan Köse

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

December 2021

ABSTRACT

In an ever-increasing global world, foreign language teaching has been on the agenda of many countries. Despite the efforts spent and improvements made, foreign language learning is still an issue for many countries including Turkey. The purpose of this study is to compare the English language teaching in Turkey, Germany (Berlin), Sweden, Spain (Madrid), Iran and Japan and the English language teaching curriculum in these countries based on a set of criteria which are the language family that the mother tongue of the country belongs to and the country's achievement level in English on an international level. The comparison is significant as it covers all elements of curriculum, which include the goals and policies, the overall structure, main philosophy, objectives, the topics included, foreign language teaching approaches as well as assessment and evaluation approaches in foreign language teaching in the countries involved. Such comprehensive studies could be guiding all stakeholders of curriculum development process while making revisions. This qualitative research is designed as a multiple (collective) case study. Maximum variation (heterogeneity) sampling, a purposeful sampling strategy, is used to compare the foreign language teaching curriculum

in the countries involved, aiming at capturing and describing common patterns across a variety of cases. In this scope, the English language teaching curriculum at compulsory education in Germany (Berlin), Sweden, Spain (Madrid), Iran and Japan are compared with the curriculum in Turkey based on the set criteria. The findings show that, with the latest revisions in Turkey's curriculum, the curriculum in Germany (Berlin), Sweden, Spain (Madrid), Japan and Turkey are similar to one another in terms of structure, main philosophy, content, assessment and evaluation approach as well as the language teaching approach. Iran has also made significant updates in their curriculum but there are still differences under main philosophy and structure in Iran. These findings show that in all participating countries, there is a tendency towards implementing modern approaches in foreign language teaching instead of traditional ones. On the other hand, based on the set criteria, it is found that Germany and Sweden, where German and Swedish languages both belonging to the same language family (Indo-European), same branch (Europe) and same group (German-Scandinavian) are spoken, are ranked in "high proficiency" band in English Proficiency Index (EPI) 2020. However, Spain, where Spanish belonging to the same language family (Indo-European), same branch (Europe) and different group (Roman-Latin) is spoken, is ranked in "moderate" profiency band. Also, Iran, where Farsi belonging to the Indo-European language family, India branch and Iran group is spoken, and Japan and Turkey, which belong to completely different langauge families, are ranked in "low" proficiency band. Based on these findings, it is concluded that structural differences arising from the language family a language belongs to and therefore, differences arising from the distance/similarities between mother tongue and target language could be one reason behind the difficulties of learning English as a foreign language. Therefore, similar studies using the same criteria could be done with different countries and languages. According to findings from such studies, different strategies could be offered for problems in language teaching arising from the difference in language family a language belongs to.

Key Words : Foreign language teaching, curriculum, comparative education
Page Numbers : 261
Advisor : Assoc. Prof. Dr. Halük ÜNSAL

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU ..... **i**
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ..... **ii**
JÜRİ ONAY SAYFASI ..... **iii**
TEŞEKKÜR ..... **iv**
ÖZ ..... **v**
ABSTRACT ..... **vii**
İÇİNDEKİLER ..... **ix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xv**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xviii**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xix**
BÖLÜM I **1**
GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu **3**
1.1.1. Türkiye Ülke Bilgisi ve Ulusal Eğitim Sistemi **4**
1.1.2. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi **8**
1.1.3. Almanya Ülke Bilgisi ve Ulusal Eğitim Sistemi **16**
1.1.4. İsveç Ülke Bilgisi ve Ulusal Eğitim Sistemi **23**
1.1.4.1. İsveç Ulusal Eğitim Sistemi 25
1.1.5. İspanya **28**
1.1.6. İran Ülke Bilgisi ve Ulusal Eğitim Sistemi **35**

1.1.7. Japonya Ülke Bilgisi ve Ulusal Eğitim Sistemi 43

1.2. Araştırmanın Amacı 48

1.3. Araştırmanın Önemi 49

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 51

BÖLÜM II 53

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 53

2.1. Karşılaştırmalı Eğitim 53

2.2. Program Geliştirme Çalışmaları ve Türkiye'de Program Geliştirmenin Gelişimi 56

2.3. Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri 57

2.3.1. Eğitim Felsefeleri 61

2.3.1.1. Daimicilik 62

2.3.1.2. Esasicilik 63

2.3.1.3. İlerlemecilik 63

2.3.1.4. Yeniden Kurmacılık 64

2.3.1.5. Postmodernizm 64

2.3.1.6. Eleştirel Pedagoji 65

2.3.2. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları (Programın Yapısı) 68

2.3.2.1. Konu Merkezli Tasarımlar 68

2.3.2.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar 71

2.3.2.3. Sorun Merkezli Tasarımlar 73

2.3.3. İçerik Seçimi 73

2.3.4. İçerik Düzenlemesi 74

2.3.5. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri 76

2.3.5.1. Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi 77

2.3.5.2. Doğrudan Yöntem 78

2.3.5.3. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi 80

2.3.5.4. Dilsel-İşitsel Yöntem 81

2.3.5.5. İletişimsel Dil Yöntemi 82

2.3.5.6. İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme Yaklaşımı 84

2.3.6. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları 85

2.4. İlgili Araştırmalar 85

BÖLÜM III 93

YÖNTEM 93

3.1. Araştırma Modeli 93

3.2. Durum Çalışması 94

3.2.1. Durum Çalışması Türleri 94

3.3. Çalışma Grubu 96

3.4. Veri Toplama Süreci 103

3.4.1. Dokümanlar 104

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik 106

3.6. Verilerin Analizi 108

BÖLÜM IV 111

BULGULAR VE YORUMLAR 111

4.1. Amaç ve Politikalar 111

4.1.1. Almanya (Berlin): Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar 113

4.1.2. İsveç: Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar 115

4.1.3. İspanya (Madrid): Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar 117

4.1.4. İran: Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar..... 121

4.1.5. Japonya: Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar..... 126

4.1.6. Türkiye: Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar 132

4.2. İngilizce Öğretim Programının Yapısı, Temel Felsefesi ve Genel Amaçları .. 138

4.2.1. Almanya (Berlin)..... 141

4.2.2. İsveç 144

4.2.3. İspanya (Madrid) 150

4.2.4. İran 155

4.2.5. Japonya 157

4.2.6. Türkiye..... 163

4.3. İngilizce Öğretim Programında İçerikte Yer Alan Konular..... 167

4.3.1. Almanya (Berlin)..... 168

4.3.2. İsveç 171

4.3.3. İspanya (Madrid) 172

4.3.4. İran 173

4.3.5. Japonya 175

4.3.6. Türkiye..... 179

4.4. İngilizce Öğretiminde Benimsenen Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri 179

4.4.1. Almanya (Berlin)..... 180

4.4.2. İsveç 181

4.4.3. İspanya 182

4.4.4. İran **183**

4.4.5. Japonya **183**

4.4.6. Türkiye **185**

4.5. İngilizce Öğretim Programında Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları **186**

4.5.1. Almanya (Berlin) **186**

4.5.2. İsveç **188**

4.5.3. İspanya **188**

4.5.4. İran **188**

4.5.5. Japonya **189**

4.5.6. Türkiye **190**

BÖLÜM V **195**

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER **195**

5.1. Sonuç ve Tartışma **195**

5.1.1. Amaç ve Politikalar İçin Sonuçlar ve Tartışma **196**

5.1.2. Program Yapısı, Temel Felsefesi ve Genel Amaçlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma **201**

5.1.3. İçerikte Yer Alan Konulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma **209**

5.1.4. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma **212**

5.1.5. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma **215**

5.2. Öneriler **218**

KAYNAKLAR **221**

EKLER **234**

Ek 1. Etik Kurul İzin Formu.....235

ÖZGEÇMİŞ.....236

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Türkiye'ye İlişkin Temel Göstergeler* 5
Tablo 2. *İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi* 10
Tablo 3. *2-8. Sınıf Yabancı Dil Programı CEFR Seviyeleri ile Odağa Alınan Dil Becerileri* 13
Tablo 4. *Almanya'ya İlişkin Başlıca Göstergeler* 17
Tablo 5. *İsveç'e İlişkin Temel Göstergeler* 24
Tablo 6. *1-9. Sınıflarda Her Ders İçin Belirlenen Ders Saatleri* 27
Tablo 7. *İspanya'ya İlişkin Temel Göstergeler* 28
Tablo 8. *İran'a İlişkin Temel Göstergeler* 36
Tablo 9. *Millî Eğitim Bakanlığı Birimleri* 37
Tablo 10. *İran Eğitim Sistemi* 40
Tablo 11. *Japonya'ya İlişkin Temel Göstergeler* 44
Tablo 12. *Karşılaştırmalı Yöntem Seçimleri ile Meta Teori İlişkisi* 54
Tablo 13. *Eğitim Felsefelerinin Özeti* 67
Tablo 14. *Durum Çalışması ve Karşılaştırmalarda Analiz Birimleri Örnekleri* 94
Tablo 15. *Araştırma Kapsamına Alınan Ülkelerin Ait Oldukları Dil Aileleri ve İngilizce Seviyelerine İlişkin Bilgiler* 103
Tablo 16. *Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar* 112
Tablo 17. *Almanya Eğitim Sistemine İlişkin Genel Bilgiler* 115
Tablo 18. *İsveç Eğitim Sistemine İlişkin Genel Bilgiler* 117

Tablo 19. *İspanya Eğitim Sistemine İlişkin Genel Bilgiler*.....121
Tablo 20. *İran Eğitim Sistemine İlişkin Bilgiler*.....126
Tablo 21. *2003 Aksiyon Planında İngilizceye Yönelik Amaçlar*.....128
Tablo 22. *Japonya Eğitim Sistemine İlişkin Bilgiler*.....132
Tablo 23. *Türkiye Eğitim Sistemine İlişkin Bilgiler*.....138
Tablo 24. *İngilizce Öğretim Programının Yapısı, Temel Felsefesi ve Genel Amaçları*.....139
Tablo 25. *İngilizce Öğretim Programında İçerikte Yer Alan Konular*.....168
Tablo 26. *Almanya (Berlin) İngilizce Programında İçerikte Yer Alan Konu Alanları ve Temalar*.....169
Tablo 27. *İngilizce Öğretiminde Benimsenen Yaklaşımlar ve Yöntemler*.....180
Tablo 28. *İngilizce Öğretim Programında Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları*.....186
Tablo 29. *İran'da Kullanılan Tamamlayıcı ve Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin Bilgiler*.....189
Tablo 30. *İngilizce Öğretim Programında Beceri Ölçülmesine Yönelik Verilen Ölçme Teknikleri*.....191
Tablo 31. *Almanya (Berlin), İsveç, İspanya (Madrid), İran, Japonya ve Türkiye'nin İngilizce Programına İlişkin Genel Bilgiler*.....192
Tablo 32. *Ülkelerin Politika Belgelerinde Yer Alan Amaçları Yönünden Benzerlikleri ve Farklılıkları*.....199
Tablo 33. *Yabancı Dil Öğretim Programlarının Yapıları Açısından Benzerlik ve Farklılıkları*.....203
Tablo 34. *Yabancı Dil Öğretim Programlarının Temel Felsefeleri Açısından Benzerlik ve Farklılıkları*.....206
Tablo 35. Y*abancı Dil Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Benzerlik ve Farklılıkları*.....209

Tablo 36. *Yabancı Dil Öğretim Programlarında İçerikte Yer Verilen Konular Açısından Benzerlik ve Farklılıkları*.....211
Tablo 37. *Yabancı Dil Öğretim Programlarında Benimsenen Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerin Benzerlik ve Farklılıkları*.....214
Tablo 38. *İngilizce Öğretiminde Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Benzerlik ve Farklılıkları*.....216

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Türkiye haritası 4

Şekil 2. Türkçenin kaynak açısından ait olduğu dil ailesi 5

Şekil 3. Türkiye eğitim sistemi.....7

Şekil 4. Almanya haritası 16

Şekil 5. Almancanın kaynak açısından ait olduğu dil ailesi.....18

Şekil 6. Almanya eğitim sistemi.....22

Şekil 7. İsveç haritası.....23

Şekil 8 İsveççenin kaynak açısından ait olduğu dil ailesi.....25

Şekil 9. İsveç eğitim sistemi.....26

Şekil 10. İspanya haritası.....28

Şekil 11. İspanyolcanın kaynak açısından ait olduğu dil ailesi.....29

Şekil 12. İspanya eğitim sistemi.....34

Şekil 13. İran haritası.....35

Şekil 14. Farsçanın kaynak açısından ait olduğu dil ailesi.....36

Şekil 15. Japonya haritası.....43

Şekil 16. Japoncanın kaynak açısından ait olduğu dil ailesi 44

Şekil 17. Japonya eğitim sistemi.....47

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AB	Avrupa Birliği
CLIL	İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme
CEFR	Avupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
EPI	İngilizce Yeterlik İndeksi
KMK	Kultusminister Konferenz
MEGP	Millî Eğitim Geliştirme Projesi
TTKB	Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişme ile birlikte 21. yüzyılın tanımlayıcı kavramlarından biri olan küreselleşmenin etkisi hayatımızın her alanında varlığını hissettirmektedir. Küreselleşen dünyada gerek ticarette gerek kişilerin hareketliliğinde sınırların yavaş yavaş ortadan kalkması, sanayi toplumlarında ulus devlet ekonomilerinin ihtiyaç duyduğu işgücünün yerini yenilik ve bilgiye bırakmıştır. Bu değişim oldukça yoğun bir rekabet ortamına neden olmuştur. Ülkeler bu ortamda ayakta kalabilmek için bu yüzyılın ihtiyaç duyduğu bireyleri yetiştirmek üzere eğitim sistemlerinde değişiklikler yapmaktadırlar. Çünkü ulusal boyutların kalktığı, rekabetin de uluslararası boyuta ulaştığı günümüzde ülkelerin, kurumların ve kişilerin varlıklarını sürdürebilmeleri bu değişimlere ayak uydurabilmeleri ile mümkündür. Küreselleşen dünyada iletişimin fiziksel mekân sınırlarının ötesine geçmesi (Black, 2009) ile birlikte dil becerilerinin önemi, özellikle de yabancı dil bilmenin önemi her zamankinden daha fazladır. Yabancı dil öğrenme ve bu dilleri konuşan insanların kültürlerini anlama küresel dünyada başarılı olmak için gerekli bir 21. yüzyıl becerisidir. Uluslararası düzeyde birçok dil politikası, çok dillilik ve kültürel çeşitliliği teşvik etmekte ve bu açıdan erken yaştan itibaren dil öğrenmenin önemini vurgulamaktadır (Bot, 2014; European Union [EU], 2019). Küreselleşen dünyada daha iyi işler edinmek için dil becerileri olmazsa olmazdır.

Yabancı dil öğrenmenin olmazsa olmazlığına ilişkin bilgi bu dönemdeki tüm resmi çalışmalarda ve dokümanlarda karşımıza çıkmaktadır. 2000 yılında Avrupa Konseyinin Lizbon Stratejisinde önümüzdeki dönemde bilgi toplumunun ve küreselleşmenin getirdiği birtakım zorluklarla mücadelede, eğitim alanında konulan hedefler arasında yabancı dil öğrenmenin önemi vurgulanmaktadır (European Parliament [EP], 2000). Yine Avrupa Birliği'nin Eğitim, Gençlik ve Spor alanındaki programı Erasmus+ 2014-2020 döneminde de dil öğrenme öncelikler arasında yer almıştır. 2006 yılında Amerika'daki Ekonomik Kalkınma Komitesi (Committee for Economic Development-CED) tarafından yayınlanan bir raporda yabancı dil öğrenmenin önemi "21. yüzyılın ekonomimiz ve ulusal güvenliğimiz üzerindeki zorlukları ile mücadele edebilmek için eğitim sistemimizin öğrencilerimizin yabancı dil ve kültürel farkındalık becerilerini artıracak şekilde güçlendirilmesi gerekmektedir" şeklinde vurgulanmaktadır (American Council on the Teaching of Foreign Languages [ACTF], 2010). Bu açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, küresel dünyada ülkelerin her anlamda varlıklarını sürdürebilmeleri farklı dilleri ve o dillerin konuşulduğu kültürleri öğrenmeleri ile mümkündür. Bu açıdan, dil becerileri olmazsa olmazdır. Benzer şekilde, Avrupa Komisyonu'nun "İstihdam, Mobilite ve Büyüme için Dil Becerileri" yayınında Avrupa eğitim sisteminin modernleşmesi için dil becerilerinin büyük önem arz ettiği ifade edilmektedir. Bu raporda Avrupa'nın 2020 vizyonu olan akıllı, sürdürülebilir ve kapsayıcı bir ekonomi olabilmesi için eğitimin çıktılarının kalitesinin artırılmasının yanında genel olarak becerilere yatırım yapılması ve özel olarak da dil becerilerine yatırım yapılmasının AB'nin büyüme, istihdam yaratma ve rekabeti artırma hedefinin gerçekleştirilmesi için önkoşul olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, yabancı dilde yetkinlik yurtiçi ve yurtdışı istihdamın yanı sıra öğrenme ve mesleki hareketliliğin temel belirleyicilerinden biri olarak ifade edilmektedir (European Commission [EC], 2012).

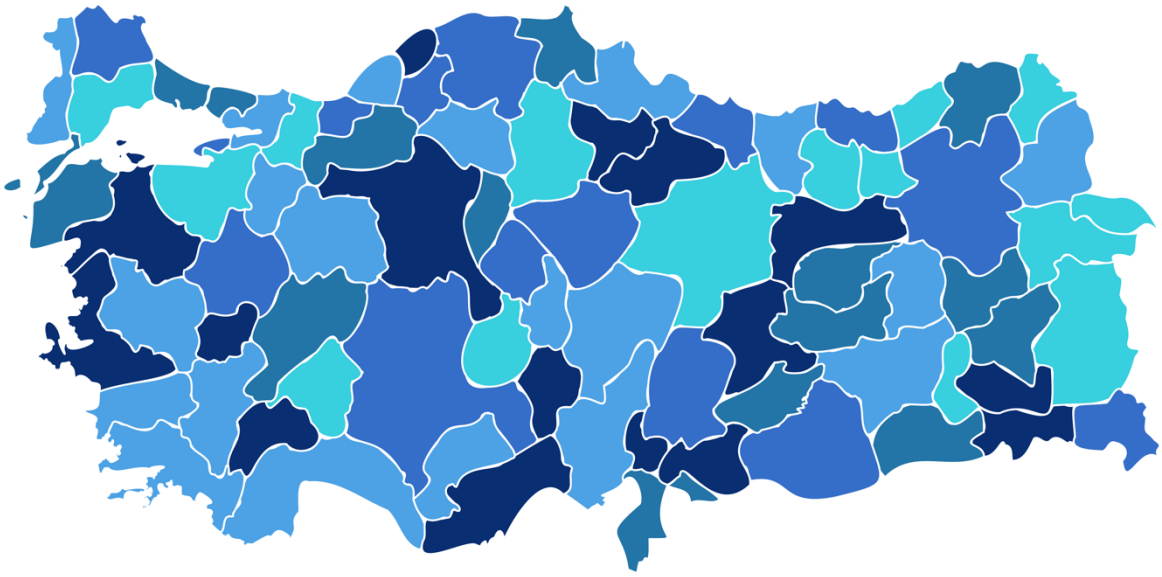
1.1. Problem Durumu

Hızlı değişimlerin yaşandığı günümüz dünyasında gerek ulusal gerekse uluslararası tüm rapor vb. dokümanlarda eğitimin bu yüzyılın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden yapılandırılması, toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması, bireyin refah ve mutluluğunu sağlayacak bilgi ve becerilerle donatılmasına ve küresel ekonomiye dâhil olabilmesine katkı sağlaması üzerinde durulmaktadır. Küreselleşme ile birbirine daha bağlı hale gelen dünyada yeni fırsatlar da ortaya çıkmaktadır. İnsanlar artık farklı ülkelere çok sık seyahat etmekte, farklı ülkelerde çalışmakta veya öğrenim görmektedir. Aynı zamanda internet üzerinden farklı platformlarda düşüncelerini paylaşmakta, insanlarla tanışıp yeni deneyimler edinmekte ve hatta online platformlar üzerinden dünyanın dört bir yanındaki üniversitelerden dersler alabilmektedir. Tüm bunları yapabilmelerinde ise yabancı dil bilgisi temel bir gerekliliktir (EC, 2018). Avrupa Birliği'nin dil öğrenme ve dil çeşitliliği eylem planında belirtilen ilk faaliyet yaşam boyu dil öğrenmedir. Bu doğrultuda belirlenen hedefler arasında, çok erken yaştan itibaren ana dil ve bunun yanı sıra iki yabancı dil öğrenmek ve bu öğrenmenin zorunlu eğitim, mesleki eğitim, yükseköğretim gibi tüm eğitim kademelerinde devam etmesinin sağlanması bulunmaktadır (EC, 2011).

Yabancı dil öğrenme, Türkiye dâhil birçok ülkenin önemli bir gündem maddesi olmasına rağmen, birçok ülke yabancı dil öğretiminde istedikleri noktada değildir. Avrupa Birliği'nin 22 Mayıs 2019 tarihli yabancı dil öğretimi ve öğrenmeye yönelik kapsamlı bir yaklaşıma ilişkin konsey tavsiyesinde Avrupalıların neredeyse yarısının ana dilleri dışında başka bir dilde diyalog kuramadıklarını ifade ettikleri yer almaktadır. Yine aynı belgede ortaöğretimdeki her on öğrenciden sadece dördünün ilk yabancı dilde "bağımsız kullanıcı" seviyesine geldiği vurgulanmaktadır. Bu da on öğrenciden sadece dördünün basit düzeyde iletişim kurabildiği anlamına gelmektedir. Dil ile ilgili yapılan karşılaştırmalı analiz çalışmasında AB üye ülkelerinin çoğunun dil alanında istenilen öğrenme çıktılarına ulaşmada sorun yaşadığı ifade edilmektedir (EU, 2019). Aynı durum Türkiye için de geçerlidir. Tüm yapılanlara rağmen, ülkemizin yabancı dil öğretiminde başarılı olduğu

söylenemez. Erken yaşta yabancı dil dersleri verilmektedir fakat lisans derecesini tamamlamış öğrenciler dahi halen temel kullanıcı düzeyinde yabancı dili kullanamamaktadır. Ayrıca, uluslararası dil sıralamalarında Türkiye oldukça alt sıralardadır. Örneğin, katılımcıların okuma ve dinleme becerilerini ölçmeye dayalı online bir test olan İngilizce Yeterlik İndeksi'ne (English Proficiency Index-EPI) 2020 yılında katılan 100 ülke arasında Türkiye 69. sırada ve beşli derecelendirmede (çok iyi-iyi-orta-düşük-çok düşük) "düşük" yeterlik grubunda yer almıştır. Son dönemde dünya genelinde yaşanan olaylar küresel dünyada yabancı dil bilgisinin önemini bir kere daha gözler önüne sermiştir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğrenme ve öğretimi hem Türkiye'nin hem de dünyadaki birçok ülkenin gündemini meşgul etmeye devam edecektir.

1.1.1. Türkiye Ülke Bilgisi ve Ulusal Eğitim Sistemi



Şekil 1. Türkiye haritası

Yaklaşık 84 milyon nüfusa ev sahipliği yapan Türkiye Cumhuriyeti, batıda Yunanistan ve Bulgaristan, kuzeyde Gürcistan, doğuda Ermenistan, Nahçıvan, İran ve güneyde Irak ve Suriye ile komşudur. Ülke; Akdeniz, Ege, Marmara, Karadeniz, İç Anadolu, Doğu Anadolu

ve Güneydoğu Anadolu olmak üzere 7 bölgeye ayrılmıştır. Türkiye'ye ilişkin ülke bilgisi Tablo 1'de verilmiştir.

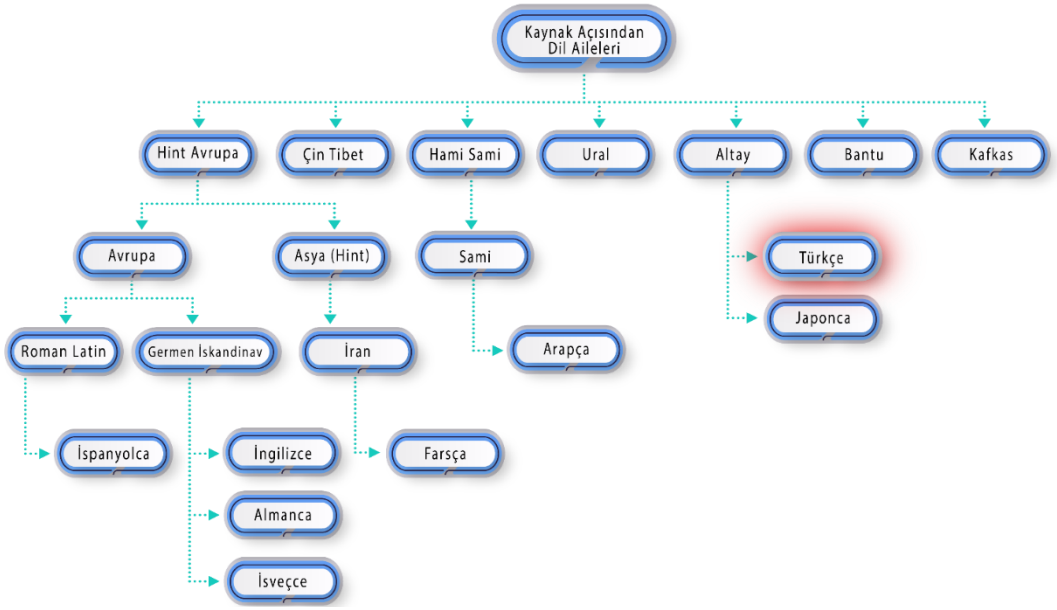
Tablo 1

Türkiye'ye İlişkin Temel Göstergeler

Resmi adı	Türkiye Cumhuriyeti
Nüfus	83.614,362 (TUİK, 2020)
Dil	Türkçe
Yüzölçümü	783,562 km^2
Yönetim şekli	Demokrasi

Altay Dil Ailesi: Türkçe, Japonca ve Korece'nin de dâhil olduğu Altay Dil Ailesinde yer almaktadır. Japonca ve Korece bu grupta yer alsa da yakınlık açısından bu grupta yer alan diller Türkçe, Moğolca ve Mançu-Tunguzca'dır (Demir ve Yılmaz, 2002; Şimşek, 2018).

Altay dillerinin ortak özellikleri arasında eklemeli diller olmaları, diller arasındaki ses denklikleri, bitişken olmaları yani köke ek getirerek yeni kelime türetilmesi, cümle öğelerinin özne-nesne-yüklem sırasında oluşu, sözcüklerin cinsiyet belirtmeyişi gibi özellikler sayılabilir (Demir ve Yılmaz, 2002; Şimşek, 2018). Türkçenin kaynak açısından ait olduğu dil ailesine ilişkin bilgi Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Türkçenin kaynak açısından ait olduğu dil ailesi

Türkiye eğitim sisteminin amaç ve ilkeleri, genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri, ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümler 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile düzenlenmiştir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Bu kanunun 2. maddesinde Türk millî eğitiminin genel amacı, bütün fertlerini:

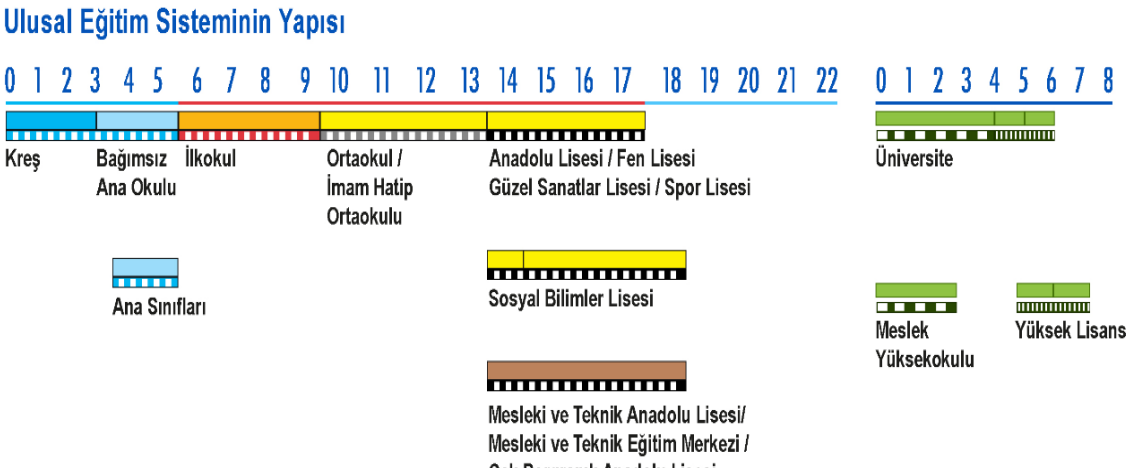
- Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
- Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;
- İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak olarak verilmiştir.

Yine bu kanunda Millî Eğitimin temel ilkeleri:

- Eğitimin herhangi bir ayrım gözetmeden ve imtiyaz tanınmadan herkese açık olduğuna dayanan genellik ve eşitlik ilkesi,
- Eğitimin Türk toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda düzenlendiğine dayanan ferdin ve toplumun ihtiyaçları ilkesi,
- Kişilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sürecinde yönlendirilmesine dayanan yöneltme ilkesi,

- İlköğretimin her Türk vatandaşının hakkı olduğunun ifade edildiği eğitim hakkı ilkesi,
- Kadın- erkek herkesin eşitliğine dayanan fırsat ve imkân eşitliği ilkesi,
- Eğitimin hayat boyu devam etmesine dayanan süreklilik ilkesi,
- Atatürk milliyetçiliğine dayanan Atatürk İnkılap ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği ilkesi,
- Demokrasi bilincinin kazandırılmasına dayanan demokrasi eğitimi ilkesi,
- Laiklik ilkesi,
- Bilimsel araştırma ve değerlendirmeye dayanan bilimsellik ilkesi,
- Millî eğitimin planlanması ve uygulanmasında kalkınma hedefleri doğrultusunda planlı hareket etmeye dayanan planlılık ilkesi,
- Kız- erkek karma eğitim yapılanmasına dayanan karma eğitim ilkesi,
- Eğitim kampüsleri ve okul aile işbirliği ilkesi
- Her yerde eğitim ilkesi olarak yer almaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Merkezden yönetim esasına dayalı olan (TBMM, 1982) Türkiye'de ulusal eğitim sistemi, merkezi yönetim ilkesi doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı sorumluluğundadır. Eğitim; Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim seviyelerinden oluşmaktadır. Erken çocukluk eğitimi, 0-3 yaş (0-36 ay) arasındaki dönemi kapsamaktadır. Okul öncesi



Şekil 3. Türkiye eğitim sistemi

eğitim ise 36-66 ay arasındaki çocuklar için anaokulu ve uygulama sınıflarında, 48-66 aylık çocuklar için de örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesindeki ana sınıflarında verilmektedir. Türkiye'de 2012-13 yılından bu yana zorunlu eğitimde 4+4+4 sistemi uygulanmaktadır. Bu kapsamda, ilk 4 yıl ilkokul eğitimini, sonraki 4 yıl ortaokul eğitimini ve son 4 yıl da lise eğitimini kapsamaktadır. Türkiye'deki ulusal eğitim sistemine ilişkin şema Şekil 3'de verilmektedir:

1.1.2. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de yabancı dil öğrenmenin önemi ve yabancı dil öğretimi sorunları oldukça uzun zamandır gündemde olan bir konudur. Osmanlı'nın modernleşme döneminde öncelikle askeri alanda başlayan ve açılan Mühendishane-i Bahri Hümayün (1776) ve Mühendishane-

i Berri Hümayün (1795) askeri okullarında yabancı öğretmenlerin istihdamı ile programlara giren Batı dilleri (Akyüz, 2011) İngilizcenin yanı sıra güçlü bir şekilde Fransızca üzerinden sürdürülmüş olsa da İkinci Dünya Savaşı sonrası Türkiye'de yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimi ağırlıklı hale gelmiştir (Çoşkun Demirpolat, 2015). Ayrıca, önce NATO üyeliği daha sonra da Avrupa Birliği üyelik süreci ve bu süreçte ülkemizin de dâhil olduğu uluslararası hareketlilik programları ile yabancı dilin önemi daha da artmış, yabancı dil eğitimi bir iç mesele olmanın ötesine geçmiştir (Bayraktaroğlu, 2019). Günümüzde de dünya genelinde birçok ülkede en yaygın öğretilen ve "lingua franca" yani ortak dil olarak kabul gören dil olan İngilizce, Türkiye'de de en yaygın öğretilen yabancı dildir.

Yabancı dil öğretimine yönelik farklı dönemlerde farklı uygulamalar geliştirilmiştir. Galatasaray ve Robert Lisesi gibi azınlık ve yabancı okullarının saygınlığının artışı ile birlikte 1955 yılında Maarif Okulları başta İstanbul, İzmir, Eskişehir ve Konya'da açılmıştır (Atılgan, 2018). Maarif Okulları, 1975 yılında ise Anadolu Liselerine dönüştürülmüştür. Amacı, öğrencilere yabancı dil öğretmek ve bu dili kullanarak iyi bir eğitim almalarını sağlamak olan bu okulların sayısı 1955 yılında 6 iken, 1989-90 yıllarında 135'e çıkmıştır

(Önsoy, 1991). Anadolu Liselerinde beş yıllık ilkokul eğitiminden sonra ortaokula başlamadan önce bir yıl haftada 24 saatlik yoğun bir İngilizce hazırlık eğitimi verilmekteydi ve Matematik ve Fen Bilgisi gibi dersler de İngilizce olarak öğretilmekteydi. 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş ile birlikte, ilkokul sonrasında zorunlu hazırlık uygulaması kaldırılmış, hazırlık sınıfı liseye kaydırılmıştır (Coşkun Demirpolat, 2015). Benzer şekilde, Süper Liseler de Anadolu Liseleri gibi Yabandı Dil Ağırlıklı Liseler grubunda aynı dönemde faaliyet göstermiştir.

Cumhuriyet dönemine bakıldığında yabancı dil eğitiminin sistemli yürütülmesine yönelik program çalışmalarının 1990'lı yıllar sonrasında gerçekleştiği görülmektedir. Türkiye'de Cumhuriyet dönemi yabancı dil eğitim reformlarıyla ilgili sistemli çalışmalara bakıldığında 1994-1997 Millî Eğitim Geliştirme Projesi, 2006 Eğitim Reformu ve 2012 Eğitim Reformu olmak üzere üç dönemden bahsedilebilir (Kırkgöz, 2014). Ayrıca, 2018 yılında da programlarda güncellemeler yapılmış, birtakım değişikliklere gidilmiştir. Türkiye'de okul öncesi eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülmektedir. Eğitim-öğretim plan ve programlarının ve ders kitaplarının hazırlanması ise Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) sorumluluğundadır. 1990 yılında MEB, eğitimde (ilk ve ortaöğretim) kalitenin yükseltilmesi, eğitim faaliyetlerinin etkinliğinin artırılması, öğrenci başarısının artırılması, öğretmen eğitiminin kalitesinin artırılması ve kaynak kullanımının daha ekonomik olmasını sağlamak amacıyla 90,2 milyon dolar finansman ile Millî Eğitim Geliştirme Projesi'ni (MEGP) hazırlamıştır (Kılıç, 1998). Proje sonucunda Eğitim Fakültelerinin programları yeniden yapılandırılmıştır. Bu çalışmalara paralel olarak da 1997 yılında "Sekiz Yıllık Zorunlu İlköğretim Yasası" yürürlüğe girmiştir. Bu uygulamada yabancı dil eğitimi açısından yapılan düzenleme ise, daha önce ortaöğretimde başlayan İngilizce eğitiminin ilkokul 4. sınıftan itibaren başlamasıdır. Bu uygulama ile ilkokul 4. ve 5. sınıfta öğrenciler haftada 2 saat, 6., 7. ve 8. sınıfta da 4 saat İngilizce dersi eğitimi almaya başlamışlardır (Kırkgöz, 2014). Bu dönemde İngilizce öğretiminde iletişimsel yöntem, öğrenci-merkezli ve oyun-temelli bir yaklaşımı benimsemiş

olsa da daha çok bilginin aktarılmasına yönelik geleneksel bir program özelliği taşımaktaydı (Zehir Topkaya ve Küçük, 2010).

2006 Eğitim Reformu döneminde ise 1997 yılında ilköğretim 4. sınıftan itibaren başlatılan İngilizce dersleri öğretim programlarının Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde güncellenme ihtiyacı ortaya çıkmış ve bu doğrultuda güncellenmiştir (Kırkgöz, 2014; Seçkin, 2011). Güncellenen programlar, 2006-2007 eğitim- öğretim yılında 4. sınıflarda; 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflarda; 2008-2009 eğitim- öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmıştır (Seçkin, 2011). Bu programda iletişimsel yöntem, çoklu zekâ kuramı, içerik ve dil entegreli öğrenme gibi kavramlar yer almıştır. Bu program döneminde öğrenciler 4. sınıftan 11. sınıfa kadar 8 yıllık süreçte toplam 432 saat İngilizce dersi görmekteyken, Avrupa Birliği ülkelerinde bu ortalama 522 saat olarak verilmektedir. Bu bilgi ışığında MEB, öğrencilerin daha erken yaşta ve daha fazla süreyle İngilizce öğrenmelerini sağlamak amacıyla 2012-2013 eğitim-öğretim yılında programlarda güncellemeler yapmıştır (Bayyurt, 2012). Bu dönem 4+4+4 eğitim sisteminin ülkemizde uygulanmaya başladığı ve zorunlu eğitimin 12 yıla çıktığı dönemdir. Ayrıca, Yabancı Dil (İngilizce) eğitimi de bu dönemde 2. sınıfa ve 7 yaşa çekilmiştir. 2, 3 ve 4. sınıflarda 2 saat, 5 ve 6. sınıfta 3 saat, 7 ve 8. sınıfta da 4 saat İngilizce dersi programda yer almıştır.

2018 yılında yapılan son düzenlemelerde de yabancı dil öğretimi ilkokul 2. sınıftan itibaren verilmeye devam etmektedir. Güncel "İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi" ve zorunlu dersler kapsamında verilen yabancı dil (İngilizce) dersi haftalık saatlerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir (TTKB, 2019).

Tablo 2

İlköğretim Kurumları Haftalık Ders Çizelgesi

		SINIFLAR							
		İLKOKUL				ORTAOKUL			
DERSLER		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUN	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5

	Hayat Bilgisi	4	4	3						
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4	
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3		
	T.C. İnkilap Tarihi ve Atatürkçülük								2	
	Yabancı Dil		2	2	2	3	3	4	4	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2	
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Beden Eğitimi ve Oyun	5	5	5	2					
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2	
	Teknoloji ve Tasarım							2	2	
	Trafik Güvenliği				1					
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					2	2			
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1	
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2					
ZORUNLU DERS TOPLAMI		26	28	28	30	29	29	29	29	
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)				2	2	2	2	
		Peygamberimizin Hayatı (4)				2	2	2	2	
		Temel Dinî Bilgiler (2)				2	2	2	2	
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)				2	2			
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)				2	2	2	2	
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)				2	2	2	2	
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)						2	2	
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)				2	2	2	2	
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilim Uygulamaları (4)				2	2	2	2	
		Matematik Uygulamaları (4)				2	2	2	2	
		Çevre Eğitimi (1)						2	2	
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)						2	2	
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)				2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)	
		Müzik (4)				2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)	
		Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara göre Modüler Oluşturulacaktır) (4)				2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)	
		Drama (2)				2	2			
		Zekâ Oyunları (4)				2	2	2	2	
	Sosyal Bilimler	Halk Kültürü (4)				2	2	2	2	
		"Şehrimiz…" (1)				2	2	2	2	
		Ortak Türk Tarihi (1)							2	
		Medya Okuryazarlığı (1)						2	2	
		Hukuk ve Adalet (1)					2	2	2	
		Düşünme Eğitimi (2)						2	2	
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı						6	6	6	6	

SERBEST ETKİNLİKLER	4	2	2					
TOPLAM DERS	30	30	30	30	35	35	35	35

Tablo 2'de görüldüğü üzere, İlköğretim 2. sınıf itibariyle haftada 2 saat Yabancı Dil (İngilizce) dersi programda yer almaktadır. 3. ve 4. sınıflarda da 2 ders saati Yabancı Dil (İngilizce) eğitimi verilmektedir. Ortaokul 5 ve 6. sınıflarda ders saati 3'e; 7 ve 8. sınıflarda da 4'e çıkarılmaktadır (TTKB, 2019).

Her ne kadar 1997 ve 2006 düzenlemelerinde İngilizce öğretim programında iletişimsel yöntem, oyun-tabanlı öğrenme gibi geleneksel olmayan yöntemlerin kullanılması hedeflenmişse de bu sağlanamamıştır. Türk Millî Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda revize edilen İngilizce öğretim programlarının her birinin üç alt boyutu olan iki temel boyutu bulunmaktadır. Bunlar:

1. Teorik çerçevenin yeniden düzenlenmesi
    a. Programın değerler eğitimi açısından incelenmesi
    b. Temel becerilerin tema olarak dâhil edilmesi
    c. Ölçme ve değerlendirme ile öneriler gibi alt bölümlerin genişletilmesi
1. Her bir sınıf düzeyinin
    a. Hedef dil becerilerinin yeniden düzenlenmesi
    b. Bağlam, iş/görev ve etkinliklerin değerlendirilmesi ve güncellenmesi
    c. Programın fonksiyon ve şekil açısından analizi ve genel güncellenmesiyle yeniden düzenlenmesi (MEB, 2018a).

2012 yılında 2. sınıflardan itibaren öğretilmeye başlanan ve 2018-2019 yılında güncellenen yabancı dil öğretim programlarında daha önce geleneksel dil öğretim programlarında olduğu gibi dil bilgisi yapılarının öğretilmesi yaklaşımı terk edilip, bunun yerine drama, rol oynama gibi dili işlevsel kullanmayı sağlayacak etkinlikler programa dâhil edilmiştir. Güncellenen İngilizce öğretim programında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programlarının (CEFR) ilke ve tanımlayıcıları dikkate alınmış ve yaşam boyu devam eden bir öğrenme olarak yabancı dil

öğrenmeye karşı erken yaştan itibaren olumlu tutum geliştirilmesi için öğrencilerin öğrenme sürecinde rahat hissettikleri bir ortam sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018a). Ayrıca, öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alınmış, çocukların daha çok oyun oynayarak öğrendiğinden hareketle ilk üç seviyede konuşma ve dinleme becerilerine odaklanılmış, diğer seviyelerde ise tüm beceriler dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra, çeşitli uluslararası dokümanlarda bu yüzyılın öğrencilerinin sahip olması gereken birtakım beceriler belirlenmiş ve bunlardan Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen temel beceriler olan:

- Geleneksel Beceriler:
    - Ana dilde iletişim
    - Yabancı dilde iletişim
- Dijital Beceriler
    - Okuma yazma
    - Temel matematik ve fen becerileri
- Yatay beceriler
    - Öğrenmeyi öğrenme
    - Sosyal sorumluluk
    - Girişimcilik
    - Kültürel farkındalık ve yaratıcılık becerileri de programa entegre edilmiştir (MEB, 2018a).

Programlarda ayrıca, CEFR seviyeleri dikkate alınmış; 2. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm seviyelerde dört dil becerisinden dinleme ve konuşma becerileri önceliklendirilmiştir. 2-8. sınıflarda kullanılan CEFR seviyeleri ile dil becerileri Tablo 3'de verilmektedir.

Tablo 3

2-8. Sınıf Yabancı Dil Programı CEFR Seviyeleri ile Odağa Alınan Dil Becerileri

CEFR Seviyesi	Sınıf	Odaklanılan Beceri
A1	2	Dinleme ve Konuşma
	3	Dinleme ve Konuşma Çok Kısıtlı Okuma ve Yazma
	4	Dinleme ve Konuşma

		Çok Kısıtlı Okuma ve Yazma
A1	5	Dinleme ve Konuşma Kısıtlı Okuma Çok Kısıtlı Yazma
	6	Dinleme ve Konuşma Kısıtlı Okuma Kısıtlı Yazma
A2	7	Öncelik: Dinleme ve Konuşma İkincil öncelik: Okuma ve Yazma
	8	Öncelik: Dinleme ve Konuşma İkincil öncelik: Okuma ve Yazma

Son olarak MEB tarafından yayınlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de yabancı dil eğitimine yönelik detaylı bir eylem programı sunulmaktadır. Bu doğrultuda belirlenen üç temel hedef:

- Ülke genelinde yabancı dil eğitimi, seviye ve okul türlerine göre uyarlanacak
- Yeni kaynaklara öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi sağlanacak
- Yabancı dil eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterlilikleri yükseltilecek şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018b).

Yabancı dil eğitiminin seviye ve okul türlerine göre uyarlanması hedefi doğrultusunda, öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi; öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun yöntemlerin kullanılması; farklı disiplinlerin yabancı dil eğitimine entegre edilmesi ve böylelikle yabancı dil kullanımının farklı alanlara aktarımının sağlanması; okul türlerine göre programların yapılandırılması ve bu doğrultuda, ilkokulda Oyun Tabanlı Öğrenme, ortaokulda "Farklılaştırılmış Eğitim" modeli, lisede ise lise türüne göre "Özel Amaçlı İngilizce" modeli uygulanması; ders saatlerinin sürelerine ilişkin düzenlemelerin yapılması ve TRT ile işbirliği yapılıp, doğrudan yabancı dilde hazırlanmış veya altyazılı programların yayınlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2018b).

Benzer şekilde, ikinci hedef doğrultusunda; öğrencilerin öğrendikleri yabancı dili ana dili olarak konuşan öğretmenlere çevrimiçi ulaşabilecekleri ortamların oluşturulması, yeni dijital kaynakların Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden sağlanması, farklı kademeler için farklı içerik, yöntem ve tekniklerin tasarlanması gibi alt amaçlar yer almaktadır (MEB, 2018b).

Son olarak, yabancı dil öğretmen nitelik ve yeterliklerinin yükseltilmesi hedefi doğrultusunda; öğretmenler için yüksek lisans, uluslararası sertifikalandırma vb. eğitim çalışmalarının gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin ana dili İngilizce olan öğretmenlerle çalışmalarının sağlanması, yaz tatillerinde yurtdışı eğitim programlarına gönderilmeleri, Ulusal Yabancı Dil Eğitim Konseyinin oluşturulması gibi alt amaçlar belirlenmiştir (MEB, 2018b). Ancak, tüm bu yapılanlara rağmen, ülkemizin yabancı dil öğretiminde başarılı olduğu söylenemez. Yabancı dil dersleri 2. sınıftan itibaren verilmesine rağmen lisans derecesini tamamlamış öğrencilerimiz dahi halen temel kullanıcı düzeyinde yabancı dili kullanamamaktadır. Ayrıca, uluslararası dil sıralamalarında ülkemiz oldukça alt sıralardadır. Örneğin, katılımcıların okuma ve dinleme becerilerini ölçmeye dayalı çevrimiçi bir test olan EPI testine (English Proficiency Index- İngilizce Yeterlik İndeksi) 2020 yılında katılan 100 ülke arasında Türkiye, 69. sırada ve beşli derecelendirmede (çok iyi-iyi-orta-düşük-çok düşük) "düşük" yeterlik grubunda yer almıştır. "Çok iyi" yeterlik grubunda yer alan ülkelere bakıldığında, bu grupta Hollanda, Finlandiya, Danimarka, İsveç; "iyi" yeterlik grubunda yer alan ülkeler arasında Polonya, İsviçre, Litvanya, Yunanistan, Bulgaristan, Fransa; "orta" yeterlik grubunda Hong Kong, İtalya, İspanya; "düşük" yeterlik grubunda Japonya, Brezilya, Tunus, Pakistan, Fas, Türkiye; "çok düşük" yeterlik grubunda ise Kolombiya, Mısır, Meksika, Afganistan gibi ülkelerin yer aldığı görülmektedir (Education First [EF], 2020).

Haznedar (2004), Türkiye'de yabancı dil öğretimine yönelik yaptığı bir çalışmada, o dönemde kullanılan ilköğretim yabancı dil programının dünya genelinde güncelliğini, cazibesini kaybetmiş olduğunu ve temel olarak dil bilgisi kural öğretimine dayalı olduğunu ifade etmiştir. Daha sonra, son dönemdeki gelişmeler ışığında dil öğretim yöntem ve tekniklerinin ve sınıf içi uygulamaların öğretmenler tarafından benimsenme durumunu ve uygulamadaki sorunları belirlemek amacıyla yaptığı bir başka çalışmada Haznedar (2010), Türkiye'de İngilizce öğretim programlarında yapılan iyileştirme çalışmalarına rağmen halen devam etmekte olan birtakım sorunlara dikkat çekmiştir. Bunlar arasında, öğretmenlerin iletişime dayalı yöntemler hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen, uygulamada geleneksel

yöntem ve teknikleri kullanmaya devam ettikleri; hizmet içi eğitim programlarının öğretmenler tarafından içerik olarak yararlı görülmediği; öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün öğrettikleri dilin konuşulduğu ülkede bulunmayışı; lisans eğitimi sırasında öğretmenlere dil öğretimi ile ilgili verilen derslerin çok sınırlı olması yer almaktadır. Burada, günümüzde dünya ülkelerinde İngilizcenin her ulusun çıkarı doğrultusunda bilim, teknoloji, ticaret gibi çok çeşitli alanlarda bir "araç" olarak kullanılmasına rağmen, ülkemizde bir "amaç" haline getirilmiş olması (Bayraktaroğlu, 2019), önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1.3. Almanya Ülke Bilgisi ve Ulusal Eğitim Sistemi



Şekil 4. Almanya haritası

83 milyon nüfusu ile Avrupa Birliği'nin en kalabalık ülkesi olan Almanya Federal Cumhuriyeti, 357.000 km^2 yüzölçümü ile Avrupa'nın göbeğinde oldukça geniş bir alan kaplamaktadır. Adından anlaşıldığı üzere Almanya, Länder olarak bilinen 16 eyaletten oluşan federatif yapıda bir devlettir. Bu eyaletler: Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-

Holstein ve Thüringen'dir (Kultusminister Konferenz [KMK], 2019). Almanya'ya ilişkin başlıca göstergeler, Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4

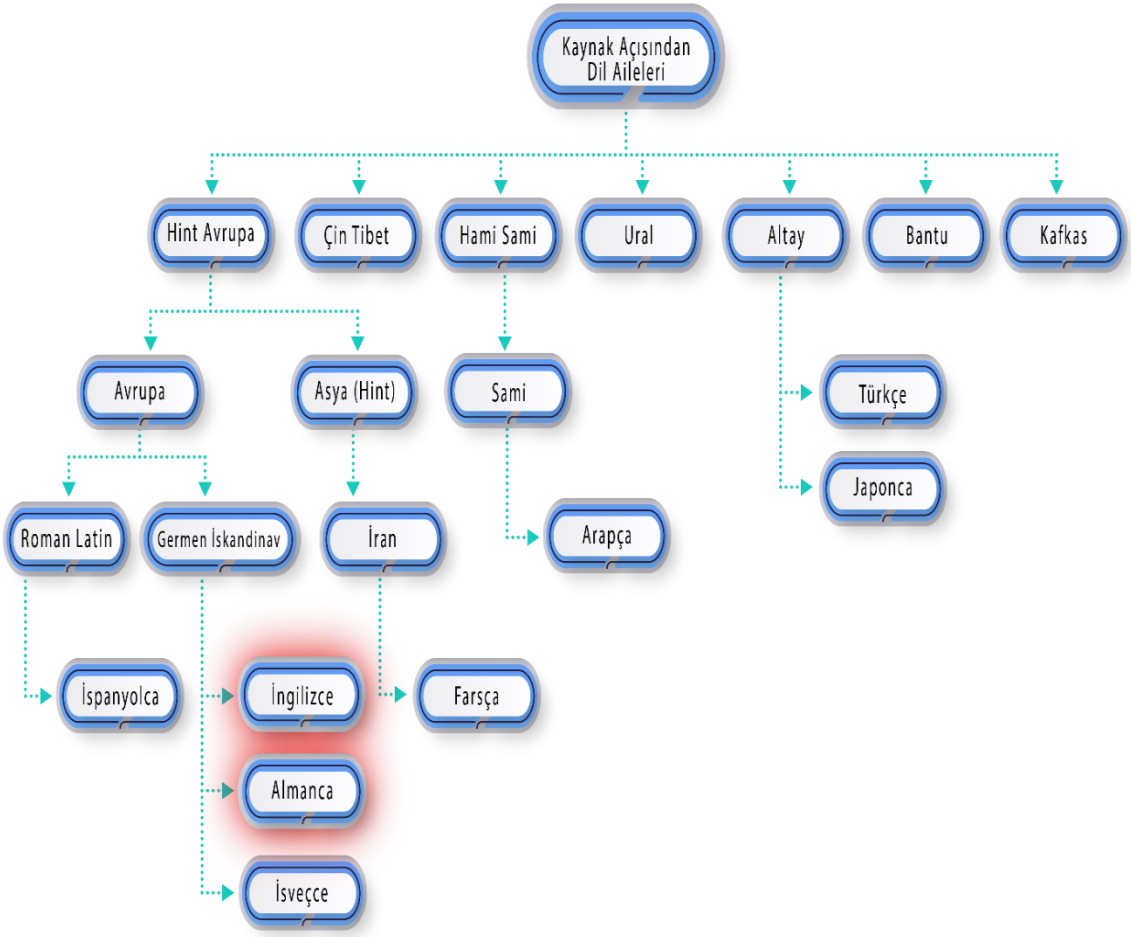
Almanya'ya İlişkin Başlıca Göstergeler

Resmi adı	Almanya Federal Cumhuriyeti
Nüfus	83.287.000 (Nisan, 2021, IMF)
Dil	Almanca (resmi dil)
Yüzölçümü	357.376 km²
Yönetim şekli	Federal Parlamenter Cumhuriyet

Kaynak: T.C. Ticaret Bakanlığı, 2021 https://ticaret.gov.tr/data/5ef1fa4913b876b1f885180c/ALMANYA%C3%9Clke%20Profili_2021.pdfsayfasından erişilmiştir.

2017 yılı verilerine göre, Almanya'da yaşayan 10 milyon yabancı uyruklu bulunmaktadır. Bu nüfus içerisinde ise Türkler yabancı nüfusun %13,9'u ile en kalabalık grubu oluşturmakta iken; AB üye ülkeleri arasında ise Lehler %8 ile Almanya'daki en kalabalık AB nüfusunu temsil etmektedir (KMK, 2019).

Hint-Avrupa Dil Ailesi Germen-İskandinav Grubu: Almanca, Hint Avrupa Dil Ailesi Avrupa kolu altında İngilizce, İsveçce, Hollandaca, Danca, Flemenkçe, Norveçce, Yidiş, İzlandaca ve Faroece ile birlikte Germen-İskandinav grubunda yer almaktadır (Şimşek, 2018). Almanca'nın kaynak açısından ait olduğu dil ailesine ilişkin bilgi Şekil 5'de gösterilmiştir.



Şekil 5. Almancanın kaynak açısından ait olduğu dil ailesi

Almanya'da federasyon ile eyaletlerin ortak sorumluluğunda olan eğitim sistemi, (okul eğitimi, yükseköğretim, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim) Anayasada (Grundgesetz) aksi belirtilmediği takdirde, her bir eyaletin kendi sorumluluğundadır (KMK, 2019). Almanya'da özel okullar, iki dille eğitim yapan okullar ve sınıflar, göçmen ya da ana dili Almanca olmayan öğrencilere yönelik öğretim ve dersler gibi istisnalar dışında genel eğitim, mesleki eğitim ve yükseköğretimde eğitim-öğretim dili Almancadır. Aynı zamanda öğretmenler, profesörler gibi çalışan ve emekli maaşlarının sorumluluğu da eyaletlere aittir.

Almanya Eğitim Sisteminin Yapısı: Almanya eğitim sisteminin yapısına bakıldığında, bu yapıda:

- Erken dönem çocukluk eğitimi
- İlköğretim
- Ortaöğretim
- Yükseköğretim
- Sürekli eğitimin yer aldığı görülmektedir (KMK, 2019).

Erken Dönem Çocukluk Eğitimi ve Bakımı: 6 yaşında zorunlu eğitimin başlamasına kadar olan dönemi kapsayan erken dönem çocukluk eğitimi Aile, Yaşlılar, Kadınlar ve Gençlik Federal Bakanlığı (Federal Ministry of Family Affairs, Senior Citizens, Women and Youth) sorumluluğundadır. Erken dönem çocukluk eğitimi alanında çalışan kişiler 0 yaşından itibaren okul çağındaki çocuklar da dâhil olmak üzere tüm çocuklarla çalışabilecek şekilde yetiştirilmektedir (OECD, 2016). Genel olarak,

- 0-2 yaş arasındaki çocuklar *Krippen* denilen kreşlere (ISCED 2011 gruplamasına göre ISCED 01),
- 3 yaşından itibaren zorunlu eğitime kadar *Kindergarten* denilen anaokuluna (ISCED 2011 gruplamasına göre 02),
- Yine çocukların büyük bir çoğunluğu da 0-6 yaş arası için hizmet veren farklı yaş gruplarının bir arada bulunduğu *Kindertageseinrictung mit Kindern aller Altersgruppen* denilen karma eğitim grubuna (ISCED 2011 gruplamasına göre ISCED 0) devam etmektedir ve anaokulunun son yılında çocukların büyük bir kısmı erken dönem çocukluk eğitimi ile birlikte okul öncesi eğitimi de almaktadırlar (OECD, 2016).

Bu dönemlerde okula başlamak için yeterli gelişimi gösteremeyen çocuklar için ise bazı eyaletlerde Schulkindergarten ve Vorklassen olarak bilinen bir seçenek mevcuttur. Bu kurumlar bazı eyaletlerde erken dönem çocukluk eğitimi kapsamında bazılarında da ilkokul kapsamında hizmet vermektedir (Eurydice, 2020).

Zorunlu Eğitim: Almanya'da genel zorunlu eğitim, çocuklar 6 yaşına girdiğinde başlar ve 9 yıl tam zamanlı olarak devam eder. Berlin, Brandenburg, Bremen ve Thüringen'de bu süre 10 yıldır (Eurydice, 2020). Ayrıca, Nordrhein-Westfalen eyaletinde tam zamanlı zorunlu eğitim Gymnasium okullarında 9 yıl, genel okullarda 10 yıldır (KMK, 2019).

9 yıllık zorunlu eğitimi tamamlayan öğrenciler tam zamanlı lise eğitimine ya da mesleki eğitim okullarına devam etmeseler bile kısmi zamanlı eğitime devam etmeleri gerekmektedir. Bu süre genellikle üç yıldır. Engelli öğrenciler de okula devam etmek ve zorunlu eğitim sürecini tamamlamak zorundadır. İhtiyaçlarına göre bu öğrenciler ya normal okullarda engelli olmayan öğrencilerle birlikte ya da özel eğitim okullarında eğitimlerini tamamlamaktadır (KMK, 2019).

İlkokul Eğitimi (Grundschule): 6 yaşına basan çocuklar ilkokul eğitimine başlar. İlkokul eğitimi Almanya genelinde 1-4. sınıfları kapsamaktadır, fakat Berlin ve Brandenburg eyaletlerinde 1-6. sınıflar arasındadır (Eurydice, 2020).

Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için de Förderschulen, Förderzentren, Schulen mit Sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, Sonderpädagogische Bildungs- ve Beratungszentren gibi özel eğitim okulları bulunmaktadır.

İlkokul programlarında yer alan dersler:

- Almanca
- Matematik
- Sosyal Bilgiler
- Yabancı Dil
- Sanat
- El işi/tekstil tasarımı
- Müzik

- Beden eğitimi
- Din veya etik dersleridir (KMK, 2019).

Ortaöğretim: İlkokul eğitiminin tamamlanmasının ardından öğrenciler ortaöğretime devam ederler. Ortaöğretim eğitimi için öğrenciler farklı okul türlerine yönelebilirler. Bunlar Hauptschule, Realschule ve Gymnasium olarak bilinmektedir. Ayrıca, Schularten mit mehreren Bildungsgängen olarak bilinen farklı eğitim türlerinin bir arada sunulduğu okullar da mevcuttur ve bu okullar Hauptschule ve Realschule okullarının birçok eyalette kaldırılmasına neden olmuştur (Eurydice, 2020).

Öğrenciler zorunlu eğitimi tamamladıktan sonra, yani genel olarak 15 yaşına geldiklerinde, lise eğitimine devam ederler. Devam edecekleri okul türü ise ortaokulda aldıkları eğitim doğrultusunda devam edebilecekleri lise ve yeterliliklerine bağlıdır. Eyaletlerin çoğunda genel eğitim ve mesleki eğitim okulları yapılanması şu şekildedir:

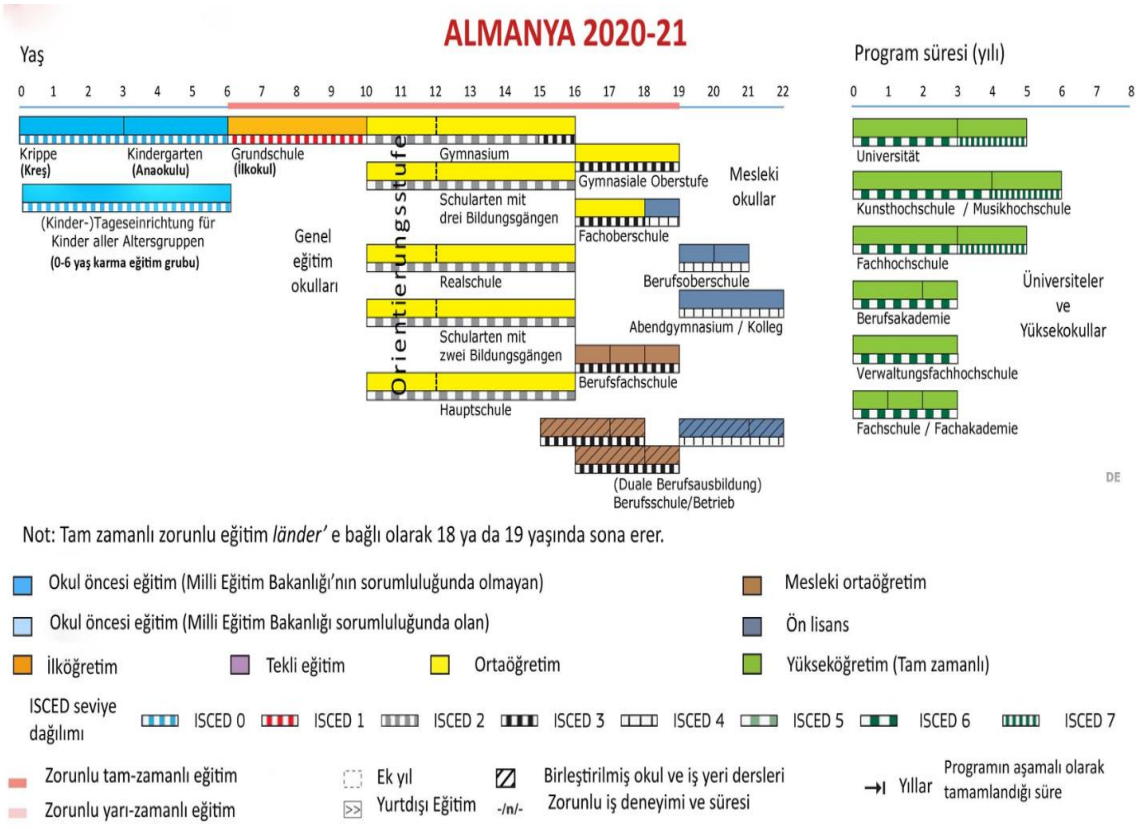
Genel eğitim okulları:

- *Gymnasium*
- *Schularten mit drei Bildungsgängen and gymnasiale Oberstufe*

Mesleki okullar:

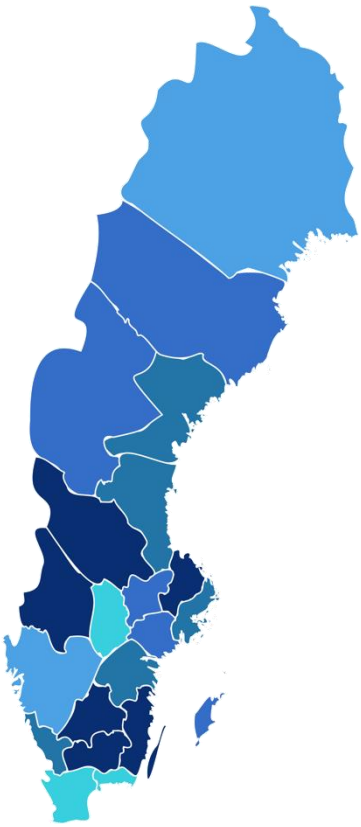
- *Berufsschule*
- *Berufsfachschule*
- *Fachoberschule*
- *Berufsoberschule*
- *Berufliches Gymnasium* (KMK, 2019).

Ortaöğretim sonrasında yükseköğretim ve sürekli eğitim kademeleri bulunmaktadır. Almanya eğitim sistemine ilişkin şema Şekil 6'da verilmektedir:



Şekil 6. Almanya eğitim sistemi

1.1.4. İsveç Ülke Bilgisi ve Ulusal Eğitim Sistemi



Şekil 7. İsveç haritası

Anayasal Monarşi ile yönetilen İsveç'te Kralın rolü yalnızca törenler ile sınırlı olmakla birlikte kendisi halk tarafından büyük saygı görmektedir. Nüfusu 10 milyon 322 bin olan ve bugün kişi başına gayri safi yurtiçi hâsıla açısından dünyanın en zengin ülkeleri arasında yer alan (Kim-Rivera, 1999) İsveç, sanayileşme sürecine birçok Avrupa ülkesinden daha sonra 1800'lü yılların sonlarında başlamıştır. 1950'li yıllara kadar homojen bir nüfus yapısında olan ülke, II. Dünya Savaşı sonrasında yoğun göç almıştır (Kilimci ve Riis, 2008). Değişen nüfus yapısı ile birlikte yapılan çeşitli reformlar sonrasında bugün sıradan İsveç vatandaşları günlük hayatta iletişim kurarken oldukça iyi İngilizce konuşmaktadırlar (Kim-Rivera, 1999). İsveç'e ilişkin temel göstergeler Tablo 5'de gösterilmiştir.

Tablo 5

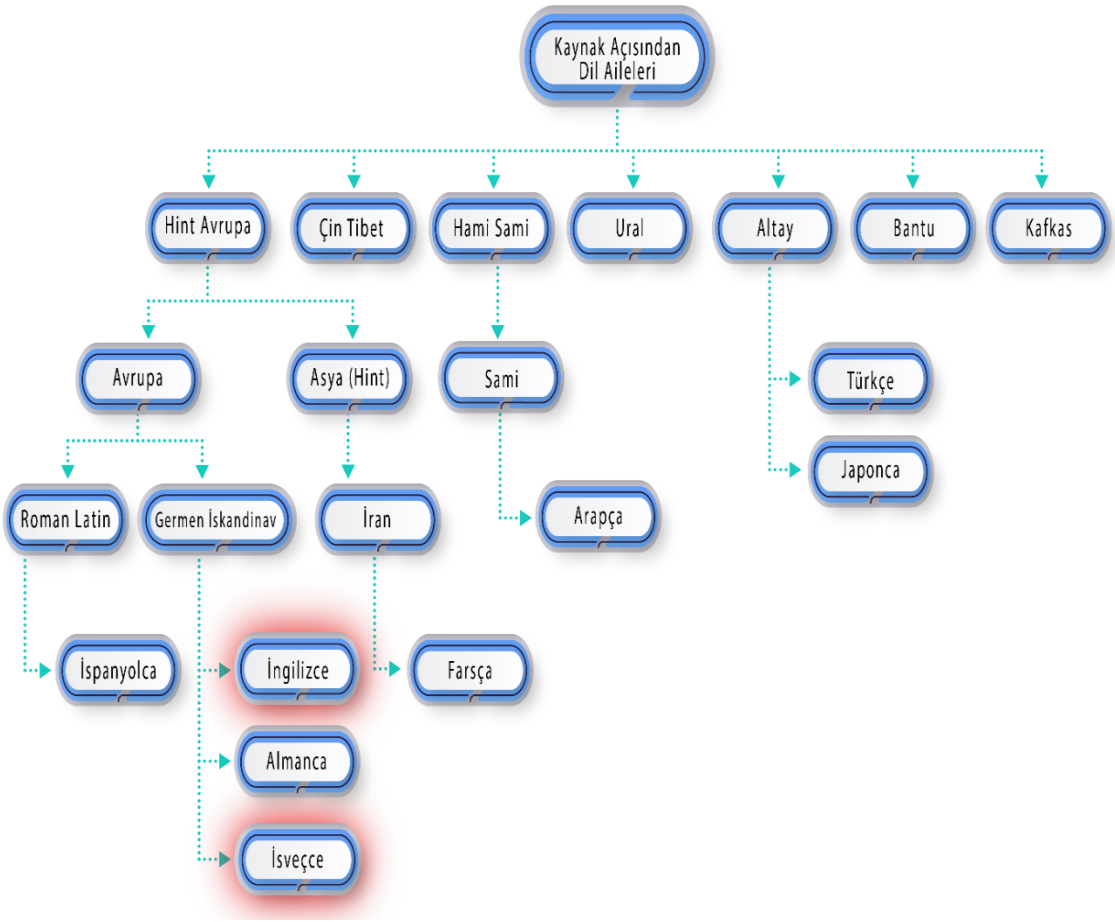
İsveç'e İlişkin Temel Göstergeler

Resmi adı	İsveç Krallığı
Nüfus	10.613.000 (IMF, 2021)
Dil	İsveççe (Kuzeyde azınlıklar arasında Fince ve Sami Dilleri)
Yüzölçümü	449.964 km^2
Yönetim şekli	Anayasal Monarşi

(*T.C. Ticaret Bakanlığı, 2021a) https://ticaret.gov.tr/data/5f0302fd13b876ced4013a65/%C4%B0SVE%C3%87-%C3%9Clke%20Profili_2021.pdf* sayfasından erişilmiştir.

Hint-Avrupa Dil Ailesi: İsveççe köken bakımından Almanca, İngilizce, Norveççe ve Hollandaca ile birlikte dünya nüfusunun %45'ine denk gelecek şekilde 2,6 milyar insan tarafından konuşulan en geniş yayılıma sahip (Şimşek, 2018) Hint-Avrupa Dil Ailesinin Avrupa Kolu- Germen-İskandinav Grubunda yer almaktadır.

Hint Avrupa Dil Ailesinde yer alan dillerin ortak özellikleri arasında cinsiyet, sayı ve durumlara göre kelimelerin özelleşmesi; çekimli-bükümlü diller arasında olmaları; cümle yapısı değişmekle birlikte bilinen yapılar "nesne/özne-yüklem-özne/nesne" ve "özne-nesne-yüklem" şeklindedir. İsveççenin kaynak açısından ait olduğu dil ailesine ilişkin bilgi Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. İsveççenin kaynak açısından ait olduğu dil ailesi

1.1.4.1. İsveç Ulusal Eğitim Sistemi

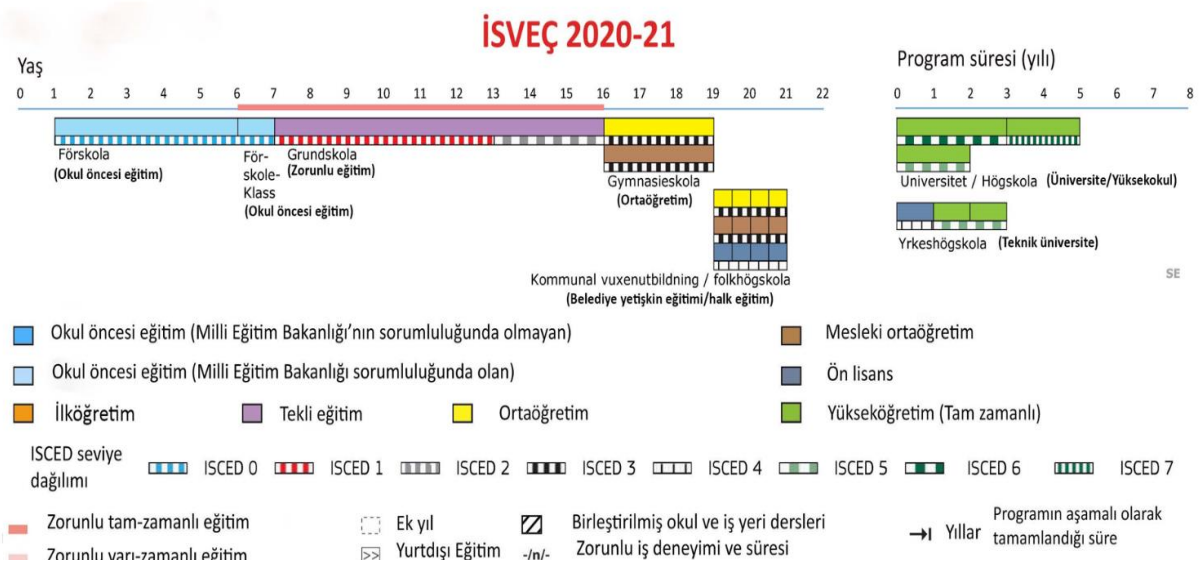
İsveç'in eğitim sistemi merkezi bir yapıda değildir, fakat tüm eğitim seviyelerinde çerçeveyi belirleyen, genel amaçları ortaya koyan, devlettir.

Okul öncesinden üniversiteye kadar tüm kademelerde eğitim ücretsizdir. İsveç, AB içerisinde eğitime GSYİH'e oranla en yüksek harcamayı yapan ülkeler arasındadır. Okul öncesinden itibaren tüm seviyelerde eğitimin düzenlenmesinden belediyeler (kommuner) sorumludur (Eurodice, 2020).

İsveç eğitim sisteminin yapısında:

- Förskolan (okul öncesi eğitim): 1-5 yaş arasındaki çocukların eğitimini kapsayan zorunlu olmayan okul öncesi eğitim,
- Förskoleklassen (okul öncesi eğitim): 2018 yılı itibariyle 6 yaşına giren çocuklar için zorunlu hale getirilen okul öncesi eğitim,
- Grundskolan (zorunlu eğitim): 7-16 yaş arası 9 yıllık ilk ve ortaokulu kapsayan zorunlu eğitim,
- Gymnasieskola (ortaöğretim): İsveç'te ortaöğretim 3 yıllık bir süreçtir. 3 yıl sonunda yeterli olan öğrenciler devam ettikleri program türüne göre högskolerförberedande examen adında ortaöğretimden yükseköğretime hazırlık diploması ya da yrkesexamen adında mesleki diploma alırlar.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için eğitim (Särskolan)
- Duyma engeli olan öğrenciler için eğitim (specialskolan) ve
- Sami okulu (sameskolan) bulunmaktadır (Eurodice, 2020).

İsveç eğitim sistemine ilişkin şema Şekil 9'da verilmektedir.



Şekil 9. İsveç eğitim sistemi

Tarihi süreçte İngilizce dersi farklı öğretim kademelerinde başlatılmıştır. 1950'li yılların ikinci yarısında 5. sınıf itibariyle ve daha sonra da 4. sınıf itibariyle İngilizce dersi zorunlu bir ders olarak verilmeye başlanmıştır. 1960'larda İngilizce dersleri 3. sınıfa çekilmiş; 1980'lerde tekrar 4. sınıf itibariyle programda yer almış; 1995 yılında bazı okullarda 1. sınıf itibariyle bazılarında da 4. sınıf itibariyle öğretilmeye başlanmıştır (Sundin, 2000). Güncel durumda ise, 7 yaş itibariyle başlayan zorunlu eğitimde ilk yıldan itibaren İngilizce dersi programda yer almaktadır. Lise sona kadar eğitim süresince öğrenciler toplamda 480 saat İngilizce eğitimi almaktadırlar. Bunun:

- 60 saati 1-3. sınıflarda;
- 220 saati 4-6. sınıflarda;
- 200 saati de 7-9. sınıflarda verilmektedir.

Derslerin ve derslere ayrılan saatlerin dağılımına ilişkin bilgiler Tablo 6'da verilmektedir:

Tablo 6

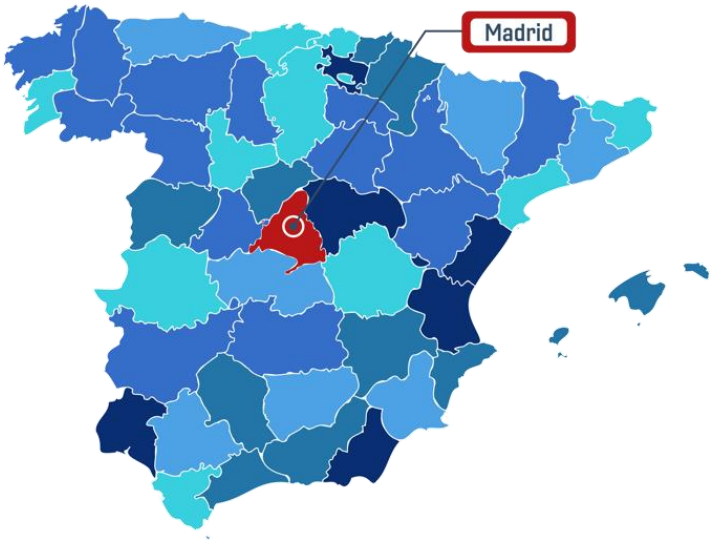
1-9. Sınıflarda Her Ders İçin Belirlenen Ders Saatleri

Ders	İlkokul	Ortaokul	Lise	Toplam
Resim	50	80	100	230
İngilizce	60	220	200	480
Spor ve Sağlık	140	180	280	600
Matematik	420	410	400	1230
Müzik	70	80	80	230
Fen	143	193	264	600
Biyoloji		55	75	
Fizik		55	75	
Kimya		55	75	
Toplum dersleri	200	333	352	885
Coğrafya		70	75	
Tarih		70	75	
Din Eğitimi		70	74	
Vatandaşlık		70	75	
El işi	50	140	140	330
İsveççe ya da ikinci dil olarak İsveççe	680	520	290	1490
Teknik	47	65	88	200
Seçmeli dil		48	272	320
Seçmeli ders				177

Kaynak: www.skolverket.se (2019). https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska sayfasından erişilmiştir.

1.1.5. İspanya

Resmi adı İspanya Krallığı olan ülke, AB'nin ve Batı Avrupa'nın en büyük ikinci ülkesi; İsviçre'den sonra en dağlık ülkesidir. Yönetim şekli anayasal monarşi olan ülkede Kral'ın yetkileri temelde semboliktir ve aslen Kral tarafından atanan Hükümete aittir. Yasama, Temsilciler Meclisi (Congreso de losDiputados) ve Senatodan (Senado) oluşan İki Kamaralı Ulusal Meclis (CortesGenerales)'ten oluşmaktadır. Yürütme ise Başbakan ve Bakanlar Kurulu tarafından gerçekleştirilmektedir (T.C. Ticaret Bakanlığı, 2021). İspanya'ya ilişkin temel göstergeler Tablo 7'de verilmiştir.



Şekil 10. İspanya haritası

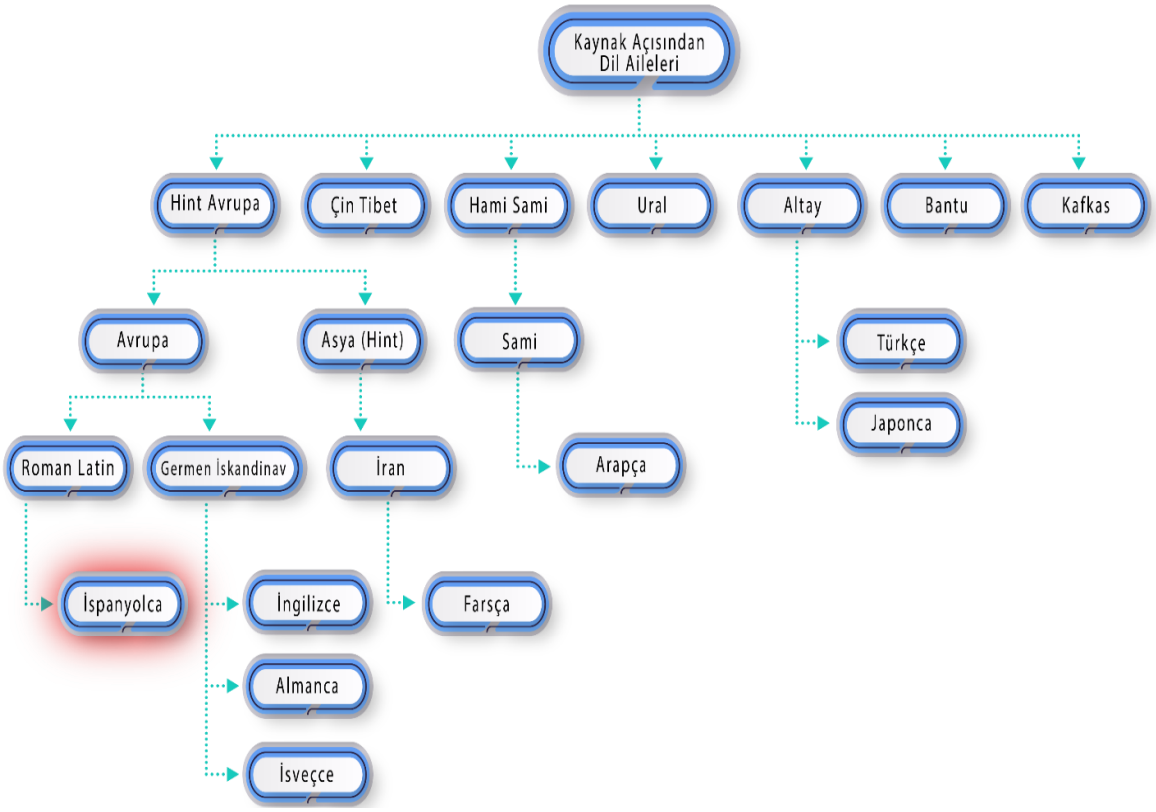
Tablo 7

İspanya'ya İlişkin Temel Göstergeler

Resmi adı	İspanya Krallığı
Nüfus	47,15 milyon
Dil	İspanyolca (resmi dil), Katalanca, Baskça, Galiçyaca.
Yüzölçümü	504.782 km^2
Yönetim şekli	Anayasal monarşi ve parlamenter demokrasi

(T.C. Ticaret Bakanlığı, 2021) https://ticaret.gov.tr/data/5e9ff13f13b8766324dec4ef/%C4%B0spanya%20%C3%9Clke%20Profili.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hint-Avrupa Dil Ailesi Roman-Latin Grubu: İspanyolca da İsveççe gibi Hint Avrupa Dil Ailesinde yer almakla beraber, İtalyanca, Fransızca, Portekizce ile birlikte bu dil ailesinin Avrupa Kolu'nun bir başka alt grubu olan Roman-Latin grubuna dâhildir. İspanyolcanın kaynak açısından ait olduğu dil ailesine ilişkin bilgi Şekil 11'te gösterilmektedir.



Şekil 11. İspanyolcanın kaynak açısından ait olduğu dil ailesi

Yönetim şekli parlamenter demokrasiye dayalı monarşi olan İspanya'da yönetimin yerelleştirildiği bir yapılanma doğrultusunda 17 otonom bölge bulunmaktadır. Devletin ademi merkeziyetçi yapısı eğitim alanında da birtakım temel dönüşümleri beraberinde getirmiştir. Eğitim sorumluluğu Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığı (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) ile Otonom Bölgeler arasında paylaşılmıştır. Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığı her bir otonom bölgenin eğitim otoriteleri ile birlikte hareket etmektedir. Tüm

otonom bölgelerdeki yasalar ve temel yapı İspanyol hükümetinin sorumluluğundadır, fakat müfredat, finansal konular ve personel yönetimi konuları tamamen otonom bölgelerin kendi sorumluluğundadır (Labrador ve Jimenez, 2016).

Organic Law 2/2006, May 3rd, of Education (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN – LOE)- 2006 tarihli Organik Eğitim Yasasında, İspanya Anayasasının değerlerine ve temel hak ve özgürlüklere saygıya dayanan İspanyol Eğitim Sisteminin temel ilkeleri:

- Tüm öğrenciler için nitelikli bir eğitimin verilmesi,
- Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve ayrımcılığın engellenmesi,
- Kişisel özgürlük, sorumluluk, demokratik vatandaşlık, dayanışma, hoşgörü, eşitlik, saygı ve adalet ve her türlü ayrımın üstesinden gelmeyi sağlayacak değerlerin aktarılması ve sürdürülmesi,
- Eğitimin devam eden, yaşam boyu bir öğrenme süreci olarak anlaşılması,
- Eğitimi farklı becerileri, ilgileri ve ihtiyaçları olan çeşitli öğrencilere ve aynı zamanda öğrencileri ve toplumu etkileyen değişikliklere adapte edebilme esnekliği,
- Öğrencilerin bilgi, beceri ve değerler açısından çok yönlü ve kişiselleştirilmiş gelişimini sağlamak amacıyla eğitsel ve mesleki rehberlik,
- Bireysel çaba ve öğrencilerin motivasyonu,
- Öğrencilerin, ailelerin, öğretmenlerin, okulların, yönetimlerin, kurumların ve en genel anlamda toplumun ortak çabası,
- Devletin, otonom bölgelerin, yerel hükümetlerin ve okulların yetki ve sorumlulukları çerçevesinde örgütsel ve müfredatla ilgili ölçümleri oluşturma ve değişiklik yapma özgürlüğü,
- Eğitim camiasının okulların örgütlenmesi, yönetimi ve işleyişine dâhil olması,

- Çatışmaların önlenmesi ve barışçıl şekilde çözülmesi için eğitim, hayatın hiçbir alanında şiddet uygulamama,
- Eşit hak ve fırsatların geliştirilmesi ve kadın ve erkek arasında gerçek eşitliğin teşvik edilmesi,
- Eğitimin niteliğinde öğretmenin rolünün öneminin anlaşılması, öğretmenler için sosyal statü ve işlerinde destek,
- Araştırma, deney yapma ve eğitsel inovasyonun desteklenmesi ve teşvik edilmesi,
- Planlama, organizasyon, öğretme ve öğrenme süreçleri ile sonuçlar dâhil tüm eğitim sisteminin değerlendirilmesi,
- Devlet ve otonom bölgeler arasında eğitim politikalarının tanımlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde iş birliği,
- Eğitim politikalarının planlanması ve uygulanması sürecinde Eğitim Yönetimleri ile yerel yönetimler arasında iş birliği olarak ifade edilmektedir (Ministerio de Educacion y Ciencia, 2006).

Yine bu kanunda İspanyol eğitim sisteminin amaçları ise:

- Öğrencinin kişilik ve kapasitesinin tam gelişimi,
- Temel hak ve özgürlükler, kadın ve erkek arasında eşit hak ve fırsatlar ve eşit muamele, engellilere ayrım yapılmaması konusunda eğitim,
- Toplumun demokratik ilkeleri çerçevesinde hoşgörü ve özgürlüğün ve çatışmaların barışçıl çözümü konusunda eğitim,
- Bireysel sorumluluk ve kişisel erdem ve çaba konusunda eğitim,
- Milletler arası barış, insan hakları, toplumsal hayat, sosyal uyum, iş birliği ve dayanışma ve tüm canlılar ve çevreye saygıyı gözeten değerlerin kazandırılması konusunda eğitim,

- Öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenlemeleri, kapasitelerine ve yaratıcılık, bireysel girişim ve girişimci ruhlarına güvenmeleri için kapasitelerinin geliştirilmesi,
- Toplumu zenginleştiren bir faktör olarak İspanya'nın linguistik ve kültürel çeşitliliği konusunda eğitim,
- Entelektüel alışkanlıklar, çalışma stratejileri, bilimsel, teknik, insani, tarihi ve sanatsal bilgi, egzersiz ve spor gibi sağlıklı alışkanlıkların edinimi,
- Mesleki faaliyetlerin yerine getirilmesine hazırlık,
- Resmî, varsa eş-resmî dilde ve bir veya birden fazla yabancı dilde iletişim kurabilme,
- Bilgi toplumunda değişen koşullara uyum sağlayabilen, sorumlu, eleştirel bakan, ekonomik, sosyal ve kültürel hayata aktif katılabilecek vatandaş olmaya hazırlık olarak ifade edilmektedir (Ministerio de Educacion y Ciencia, 2006).

Bir diğer önemli yasa, İspanyolca kısaltması LOMCE olan 2013 tarihli Eğitim Kalitesinin İyileştirilmesi Yasası, eğitim sisteminin birlik ve benzerliğini garanti etmesinin yanında otonom bölgelerin kendi kararlarını almalarına da olanak sağlamaktadır. Bu yasa aynı zamanda eğitimin farklı kademelerinde yetkinlikler, içerik ve ölçme kriterleri arasındaki ilişkilerin yeterli tanımlanması için devlet ve bölgeler arasındaki iş birliğine yönelik bir hüküm de içermektedir ve böylelikle müfredatların otonom bölgeler ve okullar tarafından geliştirilip uygulanan merkezi bir genel çerçevesi bulunmaktadır (Labrador ve Jimenez, 2016).

Okul Öncesi Eğitim: İspanya eğitim sistemine bakıldığında 0-6 yaş, okul öncesi eğitim dönemini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir. İki kademeden oluşmaktadır. 0-3 yaş arası çocuklar birinci kademe, 3-6 yaş arası çocuklar da ikinci kademeyi oluşturmaktadır. İkinci kademede eğitim ücretsizdir.

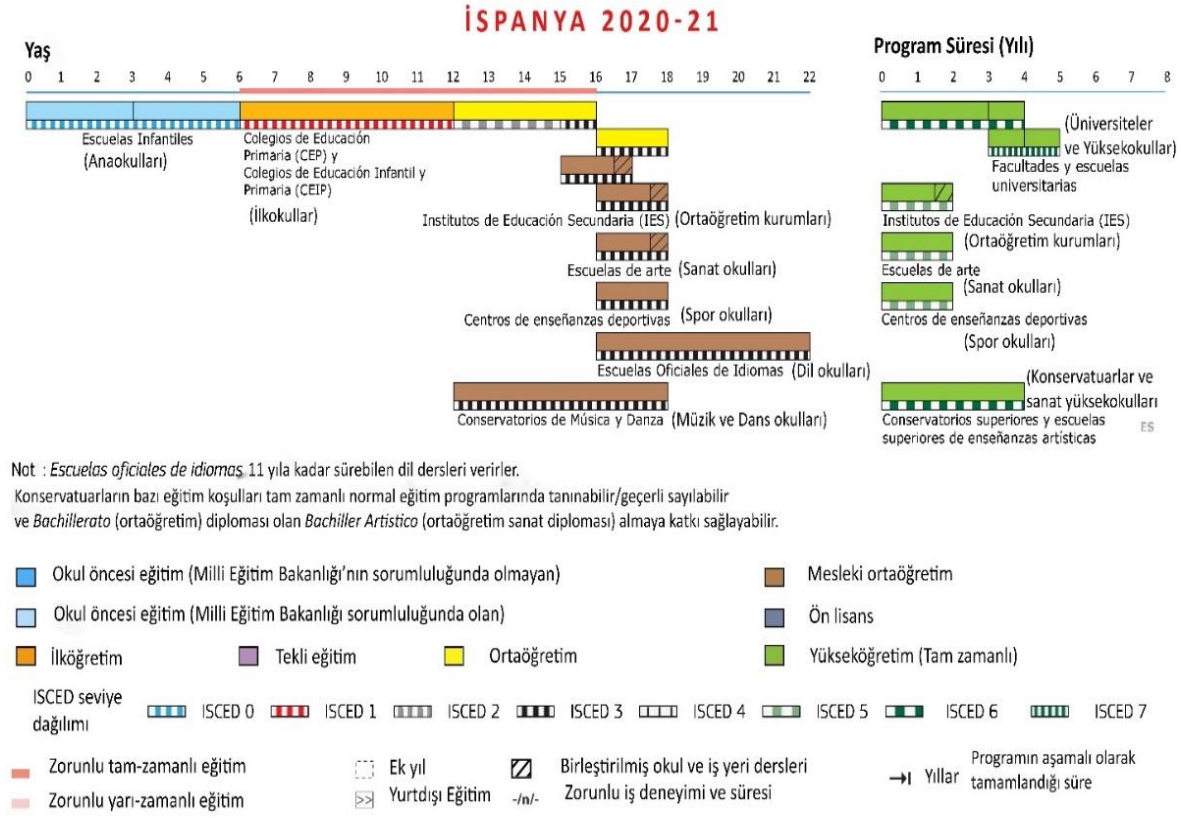
Temel Eğitim: Temel eğitim zorunludur ve devlet okullarında ücretsizdir. İlköğretim ve ortaöğretimin zorunlu kademesi İspanya'daki temel eğitimi oluşturmaktadır. 10 yıllık süreyi ve 6-16 yaş aralığını kapsamaktadır (Eurydice, 2020).

İlköğretim: İlkokullarda 6 yıllık 6-12 yaş aralığında verilen eğitimi kapsamaktadır. İlköğretim 1-6. sınıfları kapsamaktadır ve 3 kademeden oluşmaktadır. 1-2. sınıflar 1. kademeyi, 3-4. sınıflar 2. kademeyi ve 5-6. sınıflar da 3. kademeyi oluşturmaktadır.

Zorunlu ortaöğretim: Ortaöğretim iki kademeden oluşmaktadır: Zorunlu kademe ve zorunlu kademe sonrası. Zorunlu kademe, ortaokullarda 7-10. sınıfları ve 12-16 yaş aralığında verilen eğitimi kapsar. Bu kademeden sonra öğrenciler Zorunlu Ortaöğretim Birinci Kademe Eğitimi Sertifikasını alır ve bu sertifika ile ortaöğretim ikinci kademeye ya da iş hayatına devam edebilir (Eurydice, 2020).

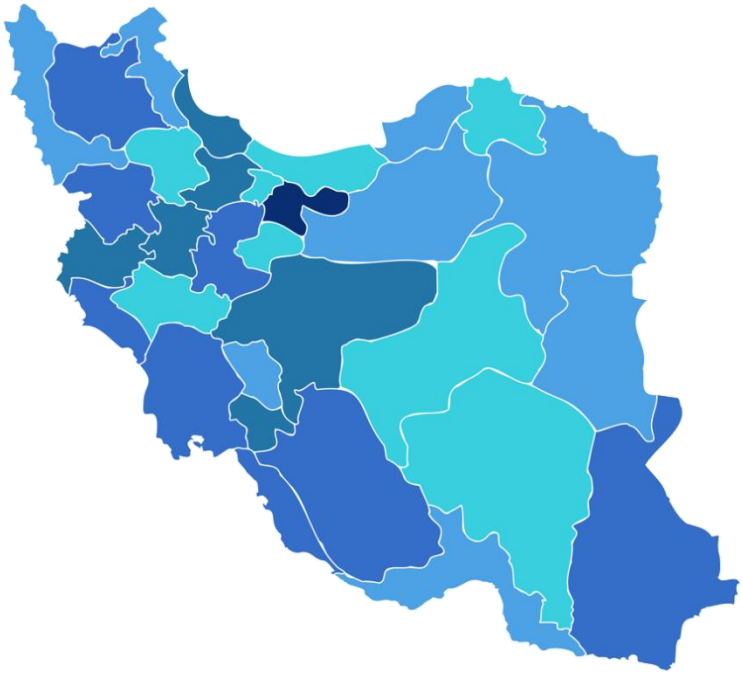
Zorunlu kademe sonrası ortaöğretim: Zorunlu kademe sonrası da 11-12. sınıfları kapsamaktadır.

İspanya ulusal eğitim sistemine ilişkin şema Şekil 12'da verilmektedir.



Şekil 12. İspanya eğitim sistemi

1.1.6. İran Ülke Bilgisi ve Ulusal Eğitim Sistemi



Şekil 13. İran haritası

Ortadoğu'nun merkezinde yer alan ve Türkiye'nin güneydoğu sınır komşusu olan İran ülkemiz ile birlikte Irak, Azerbaycan, Türkmenistan, Afganistan, Pakistan ile komşudur ve ülkenin Basra Körfezi, Umman Körfezi, Hazar Denizi ile kıyısı bulunmaktadır. Zengin bir kültüre sahip olan İran, tarihi süreçte ülkemiz gibi önemli konuma sahip bir ülke olarak var olmuştur (Arslan, 2018). Başkenti Tahran, resmî dini İslam, resmî dili Farsçadır (Ticaret Bakanlığı, 2021).

1979 yılında Şah yönetimi devrilmiş ve ülkede dinî esaslara dayalı bir İslam Cumhuriyeti kurulmuştur. 2019 yılı verilerine göre nüfusu yaklaşık 83 milyon olan ülkedeki nüfusun %69'u 15-64 yaş grubundadır (T.C. Ticaret Bakanlığı, 2020). Ülkenin büyük çoğunluğunun Fars (%53) olmasıyla birlikte çeşitli etnik gruplar yer almaktadır. Bunlar %16 Azeri, %10

Kürt, %7 Lur, %2 Arap, %2 Beluci, %1 Türkmen ve %7 Mazandarani ve Gilaki gibi farklı Türkmen gruplardır (PIRLS, 2016). İran'a ilişkin temel göstergeler Tablo 8'da verilmiştir.

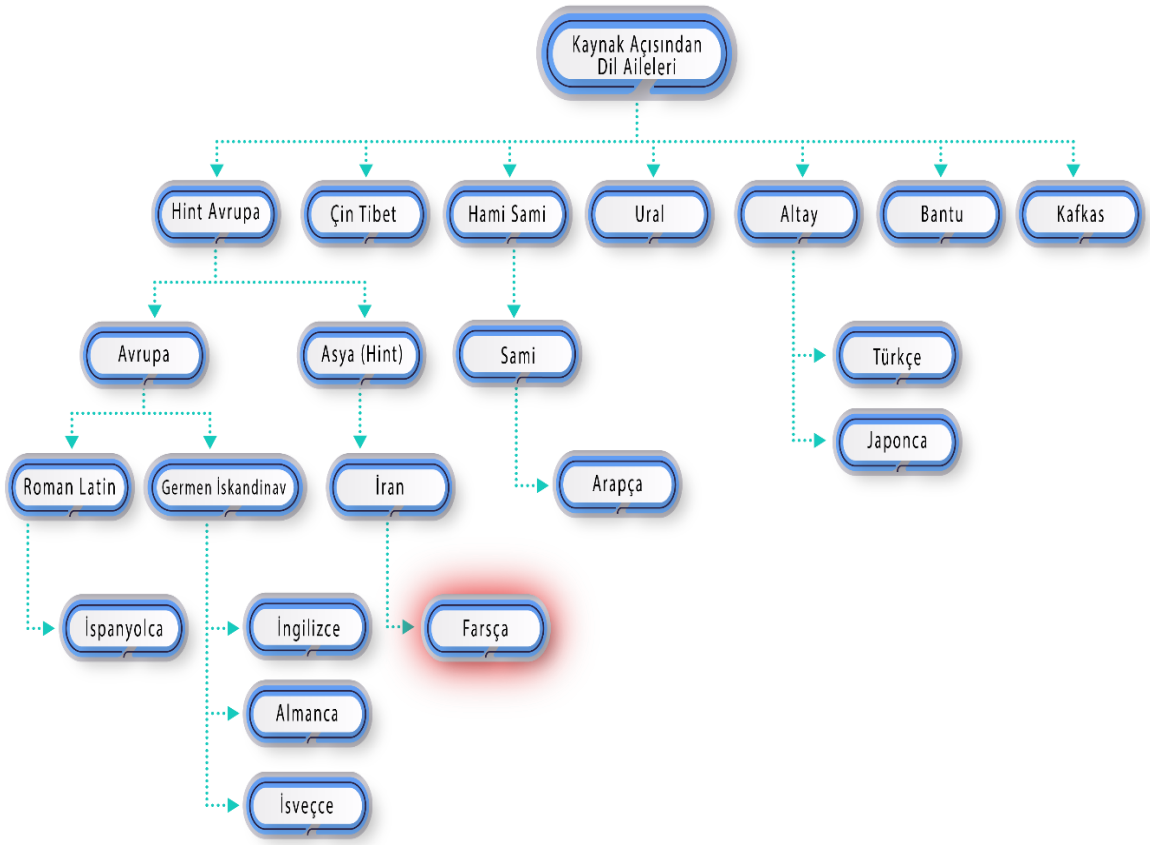
Tablo 8

İran'a İlişkin Temel Göstergeler

Resmi adı	İran İslam Cumhuriyeti
Nüfus	82.913.663 (Dünya Bankası)
Dil	Farsça
Yüzölçümü	1.648.195 km²
Yönetim şekli	İslam Cumhuriyeti

(Kaynak: DEİK, 2020; T.C. Ticaret Bakanlığı, 2020). https://www.deik.org.tr/uploads/iran-ulke-profili-2020.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hint-Avrupa Dil Ailesi: Farsça köken bakımından, Avestçe, Peştuca, Kürtçe, Zazaca, Osetçe, Darice ve Tacikçe ile birlikte Asya (Hint) Kolunun İran Grubunda yer almaktadır. Farsçanın kaynak açısından ait olduğu dil ailesine ilişkin bilgi Şekil 14'de gösterilmektedir.



Şekil 14. Farsçanın kaynak açısından ait olduğu dil ailesi

İran eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıdadır ve hükümetin yetkisindedir. Eğitim Bakanlığı tüm alanlardaki genel formal eğitimden sorumlu kurumdur (Arslan, 2018; Supreme Council of Cultural Revolution, Ministry of Education & Supreme Council of Education, 2011). Bakanlık farklı merkez, kurum ve müsteşarlıklardan oluşmaktadır ve bunlar amaç ve stratejilerin belirlenmesi, yönetsel sorumluluklar, eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi ve denetlenmesi, öğretim programlarının ve ders kitaplarının geliştirilmesi, eğitsel materyallerin basımı ve dağıtımı, öğretmenlerin mesleki gelişimi, ölçme ve değerlendirme sınavlarının yapılması, bakanlık içindeki insan kaynakları politikalarının belirlenmesi gibi farklı alanlarda faaliyet göstermektedir (Bakhshalizadeh & Moghaddam, 2016). Bakanlığın farklı birimleri Tablo 9'de gösterilmektedir.

Tablo 9

Millî Eğitim Bakanlığı Birimleri

Müsteşarlıklar	Teşkilatlar	Merkezler	Ofisler
İlkokul	Eğitim Araştırma ve Planlama	İnsan Kaynakları ve Bilgi Teknolojileri Planlama	Merkezi İstihdam Komitesi Sekreteryası
Ortaokul	Okul Teçhizatını Yenileme ve Geliştirme	Üstün Yetenekli Öğrenciler ve Genç Araştırmacılar	Performans Değerlendirme ve Şikâyetlere Cevap Verme
Eğitim ve Kültür İşleri	Özel Okullar ve Kamu Katılımı	Uluslararası İlişkiler ve Yurtdışı Okullar Departmanı	Emekli İşleri
Sağlık ve Beden Eğitimi	Özel İhtiyaçlı Öğrenciler	Ölçme ve Değerlendirme	
Hukuki İşler ve Parlamento	Okuma Yazma Hareketi		
Gelişim ve Yönetim Desteği	Çocuk ve Genç Yetişkinlerin Entelektüel Gelişim Enstitüsü		

Kaynak: Bakhshalizadeh & Moghaddam (2016). http://pirls2016.org/wp-content/uploads/encyclopedia-pirls/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Iran,%20Islamic%20Republic%20of.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bakanlık tüm okul yaşına gelen çocuklara *Hayati Tayyibe'ye (ideal İslami yaşam)* ulaşma yolunda 12 yıllık zorunlu eğitimi sağlamakla yükümlüdür. 2011 yılında onaylanan Temel

Eğitim Reformu belgesinde ülkenin 2025 eğitim vizyonunda ülkenin genel formal eğitiminin İslami norm sistemine, İslam-İran kültür ve medeniyetine dayalı olması ve dünyadaki diğer eğitim sistemleri ile öğrencilerinin içgüdü ve becerilerinin ortaya çıkarılmasında, İslami devrimci kimliklerin oluşturulmasında ve öğrencilerin bireysel özelliklerinin göz önüne alınması noktasında etkin ve yapıcı bir şekilde etkileşim halinde olması gerektiği ve aynı zamanda farklı sistemlere ilham vermesi gerektiği ifade edilmektedir (Supreme Council of Cultural Revolution, Ministry of Education & Supreme Council of Education, 2011).

Bu belgede 5. Bölüm altında amaçlar başlığı yer almış ve burada 8 genel amaca yer verilmiştir. Bunlar:

- Allah'a ve ahirete inanan, Allah'a, kendilerine, başkalarına ve doğaya karşı görev ve sorumluluklarını yerine getiren, akıllı, adil, gerçekçi, barışçıl, baskıya karşı gelen, cesur, adanmış, vatansever, arkadaş canlısı, çoğulcu, evrensel, kendine güvenen, güvenilir, yaratıcı, alçakgönüllü, girişimci, becerikli, sağlıklı, kurallara uyan, İmam Mehdi'nin adil yönetimine ve tek bir Yaratıcıya inanan bireylerin yetiştirilmesi,
- Genel formal eğitim sisteminin ve ailenin ülkenin ilerlemesinde ve kalkınmasındaki rolünün anlatılması,
- Herkes için adil eğitim ve öğretimin sağlanması,
- İslami norm sistemine dayalı etkin bir insan kaynakları yönetim sisteminin oluşturulması,
- Ülkenin formal eğitim sisteminin iyileştirilmesinde kamu katılımının ve etkinliğinin güçlendirilmesi,
- Program geliştirmede, yönetsel ve finansal sistemler ve altyapılarda iyileştirme ve reformların gerçekleştirilmesi,
- Formal eğitim sisteminin etkililiğinin ve verimliliğinin geliştirilmesi,

- Bölgede ve İslam coğrafyasında eğitim alanında önemli bir yer edinilmesi ve ülkenin eğitiminin küresel çapta tanıtılması olarak yer almıştır (Supreme Council of Cultural Revolution, Ministry of Education & Supreme Council of Education, 2011).

Daha sonra, ilgili belgenin 6. Bölümünde ise bir önceki bölümde yer alan amaçlara yönelik stratejilere, sonrasında yer alan 7. Bölümde ise operasyonel amaç ve stratejilere yer verilmiştir. Bu bölümde yer alan ilk operasyonel amaç temel olarak:

- İslam'ın doğru yol olduğuna inanan, Hayati Tayyibe'ye ulaşmayı amaçlayan,
- İslami norm sistemi ile uyumlu temel ve genel bilgi sahibi olan, dünyadaki olayları anlayan ve inceleyen,
- Sosyal ve politik değişimlerle bunları anlayarak akılcı ve makul bir şekilde baş edebilen, yasalara saygı duyan, ulusal onuru savunma gayreti içinde olan,
- Ekonomi kavramlarını İslami norm sistemi çerçevesinde anlayarak ailede, ulusal ve küresel düzeyde ekonomik faaliyetlere katılan,
- Formal eğitimin herhangi bir seviyesinde ayrılması halinde kendisinin ve ailesinin helal (yasal) bir hayat sürdürmesini sağlayacak en az bir beceri edinmiş,
- Kişisel ve sosyal sağlık konularını anlayarak kişisel sağlık ve çevre hijyenini koruma ve teşvik etme becerisi kazanmış ve aynı zamanda hem kendisinin hem de içinde yaşadıkları toplumun fiziksel ve mental ihtiyaçlarına cevap verebilen,
- Allah'ın yarattıklarını takdir edip anlayarak kültürel ve sanatsal çalışmalar oluşturacak yetenekleri edinmiş bireylerin yetiştirilmesi,

olarak ifade edilmiş ve arkasından bu amaca yönelik stratejilere yer verilmiştir (Supreme Council of Cultural Revolution, Ministry of Education & Supreme Council of Education, 2011).

İran eğitim sistemine bakıldığında 5 kademeden oluştuğu görülmektedir. Bunlar:

- Okul öncesi eğitim
- İlkokul
- Ortaokul
- Lise ve
- Yükseköğretim eğitimi olarak sıralanmaktadır (Arslan, 2018).

6+3+3 şeklinde uygulanan ilkokul, ortaokul ve liseyi kapsayan 12 yıllık okul eğitimi süreci zorunlu ve parasızdır. 6 yıllık ilkokul eğitimi sonrasında öğrenciler 3 yıllık lise 1. kademe eğitimine daha sonra da 3 yıllık lise 2. kademe eğitimine devam ederler. İran eğitim sistemine ilişkin bilgiler Tablo 10'de gösterilmektedir.

Tablo 10

İran Eğitim Sistemi

Kademe	Yaş	Sınıflar	Yıl	Haftalık ders saati
Okul öncesi	5		1	Kurumdan kuruma farklılaşmakta
İlköğretim (iki tane 3 yıllık periyot)	6-8 9-11	1-3 4-6	6	25 (her biri 45 dk)
Lise (1. Kademe)	12-14	7-9	3	30 (her biri 50 dk)
Lise (2. Kademe)	15-17	10-12	3	35 (her biri 50 dk)
Mesleki	15-17	10-12	3	40 (her biri 50 dk)

Kaynak: Bakhshalizadeh & Moghaddam (2016). http://pirls2016.org/wp-content/uploads/encyclopedia-pirls/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Iran,%20Islamic%20Republic%20of.pdf sayfasından erişilmiştir.

Okul öncesi eğitim: İran'da Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Eğitim Araştırma ve Planlama Teşkilatı ve Sosyal Refah Teşkilatının denetiminde olan okul öncesi eğitim çocukları zorunlu eğitime hazırlamak amacıyla verilmektedir ve zorunlu değildir. Farsçanın ana dil olarak konuşulmadığı bölgelerde diğer etkinliklerin yanı sıra bir aylık Farsça dersinin de verilmesi gerekmektedir. Okul öncesi eğitimin temel amaçları arasında:

- Çocukların fiziksel, mental, duygusal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamak,
- Çocukların sosyo-duygusal gelişimleri, özgüvenleri, çevre duyarlılığı ve estetik algılarının gelişimini sağlamak,
- Çocuklarda sosyal ve bireysel açıdan istenilen davranışların, dil ve iletişim becerilerinin gelişimini sağlamak,
- Dinî ve ahlaki değerler ile ulusal kimliğin güçlendirilmesi gibi amaçlar yer almaktadır (Bakhshalizadeh & Moghaddam, 2016).

İlköğretim: İlkokul eğitimi 6 yaşında başlar ve 3+3 periyodunda 6 yıl süre ile 12 yaşına kadar devam eder. Öğrenciler yıl sonlarında sınava tabidir ve 6. sınıfın sonunda merkezi bir sınav sonrasında ortaokula devam ederler (Arslan, 2018). İlkokulun amaçları ise:

- Ahlaki gelişim için atmosferin oluşturulması,
- Okuma-yazma ve sayısal ve sosyal becerilerin geliştirilmesi,
- Kişisel temizliğin öğretilmesi,
- Öğrencilerin becerileri ve fiziksel güçlerinin geliştirilmesi olarak sıralanmaktadır (Bakhshalizadeh & Moghaddam, 2016).

İran'da ilkokulda verilen dersler ise:

- Kur'an,
- Farsça (okuma ve yazma ve imla),
- Matematik,
- Fen,
- Din Bilgisi,
- Sosyal Bilgiler (Sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya),
- Sanat ve
- Beden Eğitimi dersleridir. 1-3. sınıflarda din bilgisi, sanat ve beden eğitimi dersleri dışındaki dersler aynı öğretmen tarafından verilir. 4-6. sınıflarda ise birçok okulda

matematik ve fen alan uzmanı öğretmenler tarafından verilmektedir (Bakhshalizadeh & Moghaddam, 2016). Bu dönemde İngilizce dersi programda yer almamaktadır.

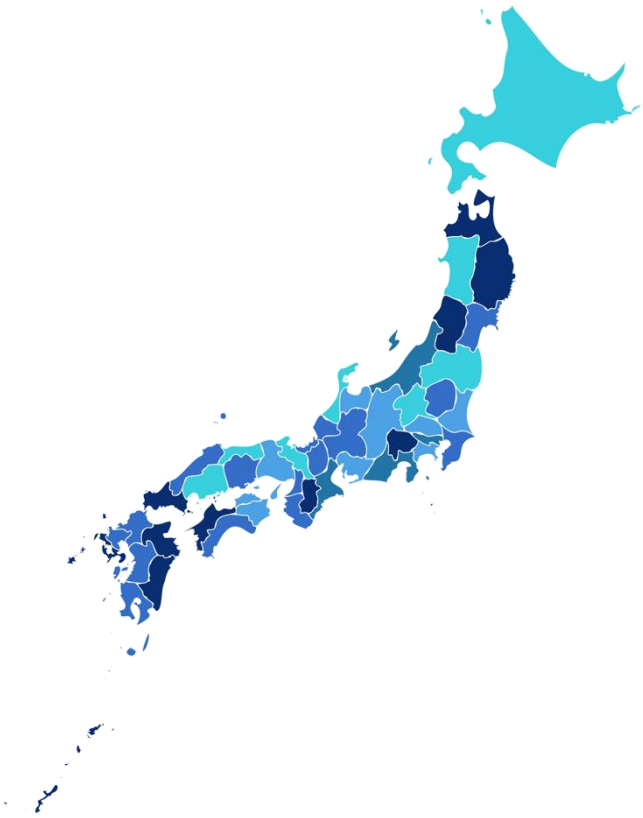
Lise 1. Kademe: 12-14 yaş grubunu ve 7-9. sınıfları kapsayan ortaokul eğitimi 3 yıl sürmektedir. Bu dönemde verilen eğitim amaçları arasında:

- Ahlaki ve entelektüel becerilerin geliştirilmesi,
- Genel kültürün artırılması,
- Akademik disiplin ve bilimsel hayal gücünün güçlendirilmesi,
- Öğrencileri doğru çalışma alanlarına yönlendirebilmek amacıyla bireysel yetenek ve tercihlerinin belirlenmesi olarak ifade edilmiştir (Bakhshalizadeh & Moghaddam, 2016).

Bu dönemde ilkokulda verilen derslerin yanı sıra programda, öğrencilerin seçtiği bir yabancı dil dersi (İngilizce, Fransızca veya Almanca), mesleki eğitim ve erkekler için savunma dersleri de programda yer almaktadır (Bakhshalizadeh & Moghaddam, 2016).

Lise 2. Kademe: İran'da 3 yıllık bir eğitimi kapsayan lise eğitimi genel akademik liseler ile mesleki teknik liselerde verilmektedir.

1.1.7. Japonya Ülke Bilgisi ve Ulusal Eğitim Sistemi



Şekil 15. Japonya haritası

Japonya Asya'nın doğusunda, Pasifik Okyanusunda 6852 adadan oluşan bir takımadadır. Bu takımadaların en büyük dördü Honshu, Hokkaido, Kyushu ve Shikoku'dur ve hepsi birlikte Japonya'nın topraklarının %97'sini oluşturur (OECD, 2018). 47 prefektörlüğe (eyalet) bölünmüş olan Japonya'nın başkenti Tokyo'dur ve Dünya Bankası'nın 2019 yılı verilerine göre nüfusu 126.264.931'dır. Ülke dünyanın en kalabalık 10. ülkesidir. Ülke nüfusunun %98,5'inin Japon olması nedeniyle oldukça homojen bir topluluktur. Yönetim şekli Anayasal Monarşi olan Japonya'da, İmparator'un görev ve yetkileri törensel niteliktedir, yönetim erkinin başı Başbakan'dır (MFA, 2020).

Çin ve Amerika'dan sonra Japonya dünyanın en büyük üçüncü ekonomisi konumundadır. Diğer taraftan, 2050 yılında 100 milyonun altına düşmesi muhtemel olan ülke nüfusu ve

1955 yılında %5 olan, 2014 yılında %25'e yükselen yaşlı nüfus ülkenin en önemli sorunları arasındadır (OECD, 2018)**.** Japonya'ya ilişkin temel göstergeler Tablo 11'de verilmiştir.

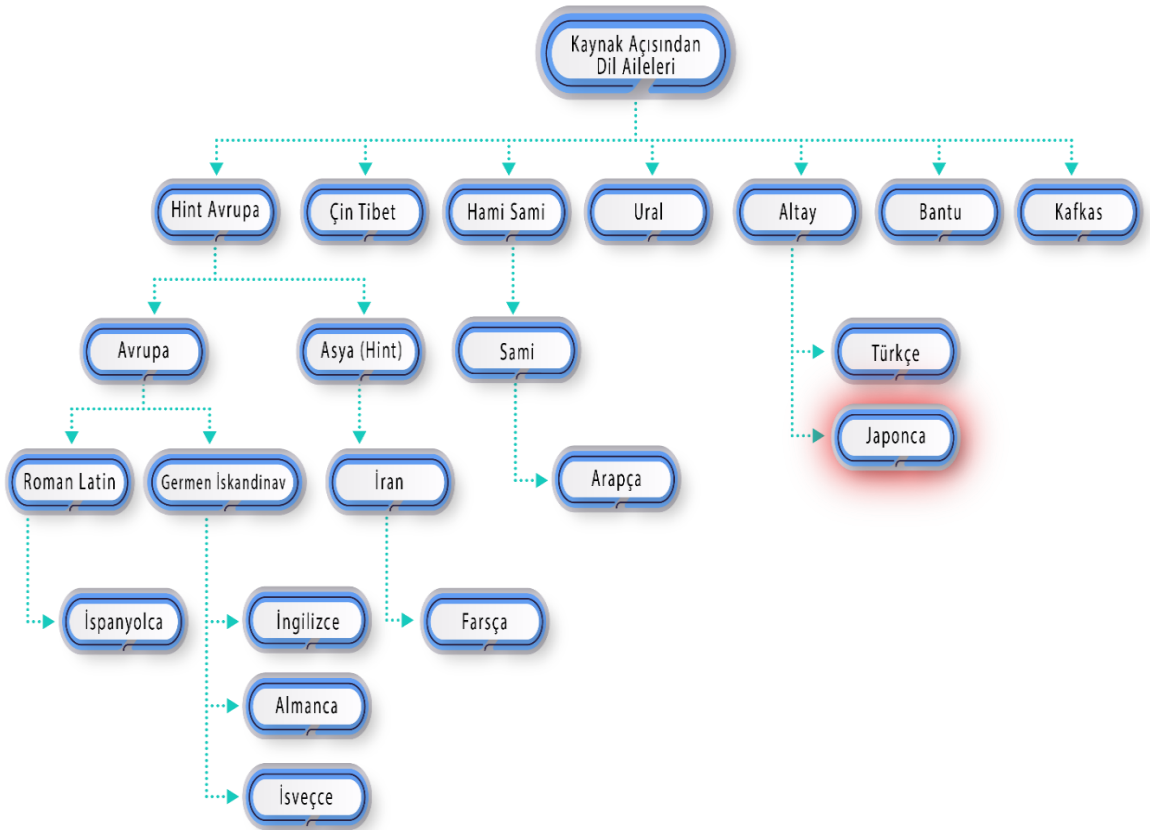
Tablo 11

Japonya'ya İlişkin Temel Göstergeler

Resmi adı	Japonya
Nüfus	125,59 milyon (Mayıs 2020)
Dil	Japonca
Yüzölçümü	377.899 km^2
Yönetim şekli	Parlamenter monarşi

(Kaynak: T.C. Ticaret Bakanlığı, 2021) https://ticaret.gov.tr/data/5efb27c313b876a618413658/JAPONYA%20PROF%C4%B0L%C4%B0.pdf sayfasından erişilmiştir.

Altay Dil Ailesi: Japonca, Türkçe ile birlikte Altay Dil ailesinde yer almaktadır. Japoncanın kaynak açısından ait olduğu dil ailesine ilişkin bilgi Şekil 16'de gösterilmiştir.



Şekil 16. Japoncanın kaynak açısından ait olduğu dil ailesi

Tüm anayasal demokrasilerde olduğu gibi, Japonya'da da en üstteki yasa Anayasadır. Anayasanın 26. maddesinde ülkenin temel ulusal eğitim politikası:

"Kanunda gösterilen şekilde, herkes kendi yetenekleri doğrultusunda, eşit eğitim alma hakkına sahiptir. Tüm fertler kendi himayesinde olan kız ve erkek çocuklarına kanunda belirtildiği şekilde eğitim almalarını sağlamakla yükümlüdür. Zorunlu eğitim parasızdır." olarak ifade edilmektedir. Eğitim ile ilgili tüm kanunlar da anayasanın eğitim ile ilgili hükümlerine uygun olmak zorundadır.

Japonya'nın modern okul sistemi 1872'de okul sisteminin uygulanması ile başlamıştır. Temel Eğitim Kanunu ve Okul Eğitimi Yasası 1947'de çıkarılmış ve bu kanun ile eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin gerçekleştirilmesine yönelik olarak 6-3-3-4 sistemi uygulanmaya başlamıştır. Temel Eğitim Kanunu, eğitimin temel amaç ve ilkelerini ortaya koyar ve diğer tüm eğitim ile ilgili kanunlar Temel Eğitim Kanunu'nun amaç ve ilkelerine uygun olarak hazırlanır (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 2020).

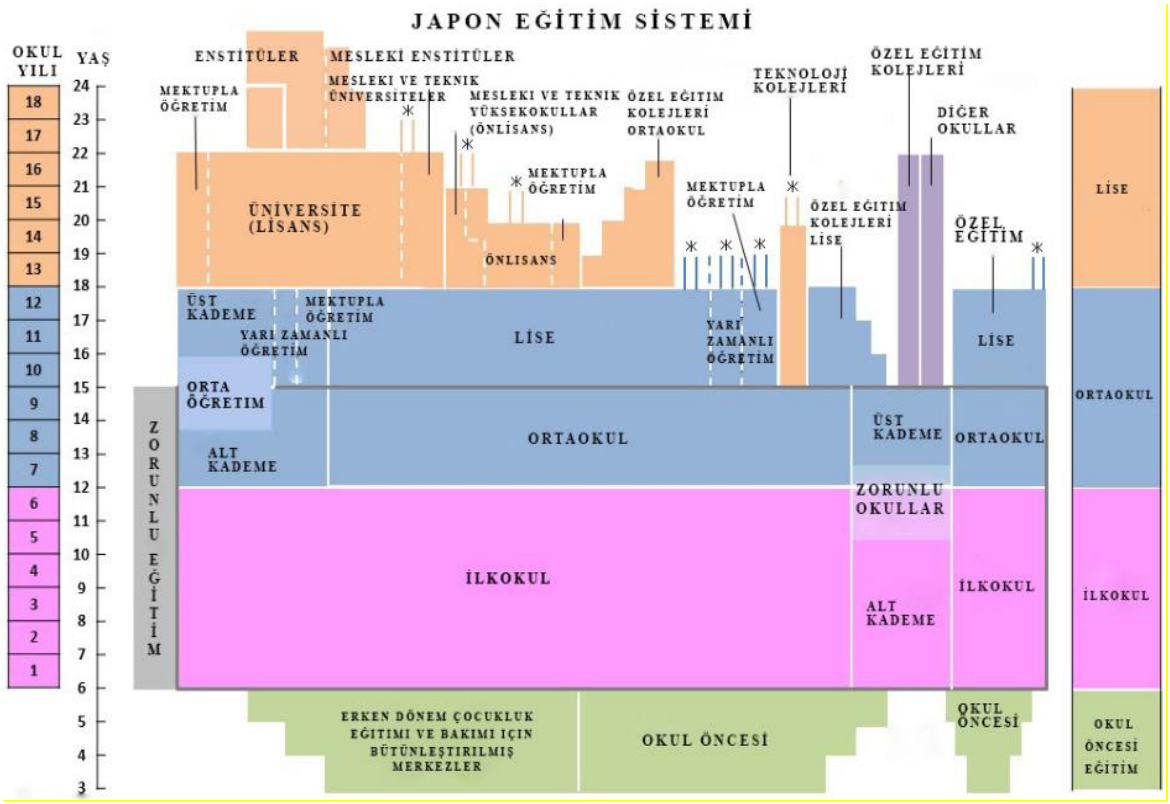
Günümüzde Japonya'da 6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ve 4 yıl üniversite eğitimi sistemi devam etmektedir. Zorunlu eğitim ilk iki kademedeki 6+3 şeklinde yapılandırılmıştır ve 9 yıllık ilkokul ve ortaokul eğitimini kapsar. Eğitim alanındaki tüm faaliyetler Millî Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology-MEXT) yetkisindedir.

Liseler 1948 yılında kurulmuştur. Yeni üniversite sistemi de 1949 yılında başlamıştır. Önceleri görme, işitme ve zihinsel engelli gibi farklı gruplar için ayrı ayrı okullar bulunmaktayken, 2007 yılında Okul Eğitimi Yasası ile bu okullar tek çatı altında "Özel Eğitim Okulları" olarak bir araya getirilmiştir (MEXT, 2020).

1. Okul öncesi eğitim (Yochien): Okul öncesi dönemdeki çocukların beden ve zihin gelişiminin desteklenmesini amaçlamaktadır. 3-4-5 yaşındaki çocukları kapsamaktadır. Zorunlu değildir.

2. Erken Dönem Çocukluk Eğitimi ve Bakımı için Bütünleştirilmiş Merkezler (Yohorenkeigataninteikodomoen): Hem okul öncesi eğitim veren merkezlere hem de çocuk bakım evlerine benzeyen bu kurumlar yerel topluluklara çocuk bakım hizmetleri konusunda destek sağlamaktadır.
3. İlkokul (Shogakko): 6 yaşına basan tüm çocuklar 6 yıl süreli ilkokul eğitimine başlamak zorundadır.
4. Ortaokul (Chugakko): İlkokulu tamamlayan öğrenciler 3 yıllık ortaokul eğitimine başlar. 12-15 yaş arası çocuklara zihin ve beden gelişimlerine uygun bir ortaokul eğitimi verilir.
5. Zorunlu Eğitim (Gimukyoiku-gakko): Bu okullar 1-9. sınıf arasındaki ilkokul ve ortaokul eğitiminin bir arada verildiği okullardır.
6. Lise (Koto-gakko): İlkokul ve ortaokulu tamamlayan öğrenciler isterlerse sınava girdikten sonra lise eğitimine devam eder. Hem tam günlük hem de yarı-zamanlı ders alınabilecek liseler vardır. Tam zamanlılar 3 yıl sürmekteyken, yarı-zamanlı olanlarda süre uzayabilmektedir.

Japonya ulusal eğitim sistemine ilişkin şema Şekil 17'de gösterilmiştir.



Şekil 17. Japonya eğitim sistemi

Japonya'da bütüncül bir yaklaşımla ele alınan eğitim öğrencilerle aktif bir şekilde ilgilenen öğretmenler ile verilmektedir. Ülkenin uluslararası değerlendirme sınavlarından biri olan PISA sınavlarında OECD ülkeleri arasında en iyilerden biri olması da eğitime verdiği öncelik, nitelikli öğretmenler tarafından bütüncül bir yaklaşımla öğrencilere sunulan eğitim ve aile ve toplumun iş birliği olarak ifade edilmektedir (OECD, 2018). Eğitimin 3 temel ayağı vardır. Bunlar:

- Temel becerileri öğrenme, inisiyatif alma, öğrenme, düşünme, bağımsız karar alma ve hareket etme, sorunları daha iyi çözme gibi somut akademik beceriler,
- Öz-disiplin, işbirliği, nezaket gibi zihinsel zenginlik,
- Aktif bir yaşam sürmek için sağlık ve fiziksel zindeliği kapsayan sağlıklı bir beden olarak ifade edilmiştir (OECD, 2018).

22 Aralık 2006'da güncellenen 120 sayılı Temel Eğitim Kanunu'nda eğitimin amacı demokratik ve barışçıl bir toplum ve ülkeyi oluşturan niteliklerle donatılmış ve zihinsel ve bedensel olarak sağlıklı insanlar yetiştirmek amacıyla kişiliğin tam gelişimini hedeflemek olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, bu genel amaca yönelik hedefler ise:

1. Gerçeği aramanın değerini güçlendiren, duyarlılık ve ahlaki değerleri geliştiren, sağlıklı bir beden gelişimini destekleyen kapsamlı bilgi ve kültür sahibi öğrenciler yetiştirmek,
2. Kişilerin yaratıcılık, özerklik ve bağımsızlık gibi becerilerinin geliştirilmesi, aynı zamanda bireye saygı duyulması; kişisel hayat ile iş hayatının ilişkisinin vurgulanması, çok çalışmaya saygı duyulması,
3. Adalet, sorumluluk, kadın ve erkek eşitliği, karşılıklı saygı ve işbirliği, toplumu inşa etmede aktif katılım gibi değerlerin geliştirilmesi,
4. Yaşama, doğayı koruma, çevrenin sürdürülebilirliğine katkı sağlama değerlerinin geliştirilmesi,
5. Bizi yetiştiren ülkeyi ve bölgeyi sevmek ve diğer ülkelere saygı duymak şeklinde belirtilmektedir (Kasuya & Kuno, 2010).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkiye, Almanya, İsveç, İspanya, İran ve Japonya'daki zorunlu eğitimde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ve programlarının kaynak-köken açısından ait oldukları dil aileleri ve ülkelerin uluslararası platformda İngilizce başarı düzeyleri ölçütleri doğrultusunda incelenmesidir.

Belirtilen temel amaç doğrultusunda, çalışmanın amaçlarına ulaştıracak sorular aşağıdaki gibidir:

Seçilen ülkelerde (Almanya, İsveç, İspanya, İran, Japonya ve Türkiye);

1) Yabancı dil öğretimi amaç ve politikaları nelerdir?
2) Yabancı dil öğretim programlarının yapısı, temel felsefesi ve genel amaçları nelerdir?
3) Yabancı dil öğretim programlarında içerikte yer verilen konular nelerdir?
4) Yabancı dil öğretim programlarında benimsenen dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri nelerdir?
5) Yabancı dil öğretim programlarında benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilginin büyük bir hızla arttığı günümüz dünyasında bilgiyi, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilmek hem bireyler hem kurumlar hem de ülkeler açısından büyük önem arz etmektedir. Bu açıdan yabancı dil bilgisi ve özellikle de dünya genelinde en yaygın öğretilen ve "lingua franca", bir başka deyişle ortak dil olarak kabul gören İngilizceyi öğrenmek bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip edebilmek, küresel ekonomiye katılmak, daha nitelikli işlerde çalışabilmek gibi çeşitli sebeplerle önemlidir. Şu anda 100'den fazla ülkede en yaygın olarak öğretilen yabancı dil İngilizcedir (Crystal, 2003). Dünya genelinde, 1,75 milyar insan İngilizce konuşmakta ve bu sayının 2040 yılına gelindiğinde dünya nüfusunun %40'ına denk gelecek şekilde 3 milyara ulaşacağı beklenmektedir. İngilizceyi ana dili olarak konuşan 329 milyon kişinin ve sömürgecilik neticesinde ikinci dili olarak konuşan 300 milyon kişinin yanı sıra bugün 1 milyarı aşkın insan İngilizceyi yabancı dil olarak konuşmaktadır (Bayraktaroğlu, 2019). Avrupa Komisyonu (2012) tarafından, İstihdam, Hareketlilik ve Büyüme için Dil Becerileri ile ilgili olarak yayınlanan belgede de İngilizcenin hem Avrupa'da hem de tüm dünya genelinde fiili olarak en çok öğretilen yabancı dil olduğu ve hem günlük hayatta hem de iş hayatında önemli bir yeri olduğu ifade edilmektedir. Bunun sebepleri arasında İngilizcenin dünya genelinde bilim, sanat, teknoloji, ticaret gibi çeşitli alanlarda iletişim dili olarak kullanılıyor olması söylenebilir. Dünya

genelinde birçok özel ve devlet kurumu, işe alımlarında İngilizce bilme koşulu koymaktadır. Özellikle bazı alanlarda ise İngilizce o alan çalışanları arasında kullanılan temel iletişim dili olarak ifade edilmektedir. Örneğin, Alman fizikçilerin %98'i, kimyacıların %83'ü, biyolog ve psikologların %81'i fiili olarak kullandıkları çalışma dilinin İngilizce olduğunu ifade etmişlerdir (Graddol, 1997). Teknoloji ile ilgili neredeyse tüm alanlara kaynaklık eden dil İngilizcedir. Bir diğer ifade ile bu alandaki lingua franca, yani ortak dildir de denilebilir. Ayrıca, Avrupa'da tüm Avrupa dillerinden daha çok öğretilen ve kullanılan dil İngilizcedir (Gorlach, 2002) ve aynı zamanda düzenlenen uluslararası bilimsel konferans ve etkinliklerde kullanılan dildir (Ammon'dan aktaran Kirkpatrick, 2007).

Ülkemizde yabancı dil öğretimiyle ilgili uzun süredir çaba sarf edilmesine rağmen ülkemiz istenilen düzeyin oldukça gerisindedir. Burada farklı ülkelerde yabancı dil eğitiminin incelenip, benzerlik ve farklılıkların tespit edilmesi ve benzer sorunlara getirilen çözümlerin incelenmesi, ülkemizde bu konuda yaşanan sorunların çözümünde yol gösterici olabilir. Literatür incelendiğinde, ülkemizde yabancı dil öğretimine yönelik kapsamlı karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının olmadığı görülmektedir. Yabancı dil öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda ise daha çok programlara ilişkin öğretmen, yönetici görüşlerine dayalı karşılaştırmaların yapıldığı (Demirtaş ve Erdem, 2015; Er, 2006; Seçkin, 2011), bir önceki programla karşılaştırıldığı (Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen, 2017) ya da sınırlı sayıda ülkeyle dar kapsamlı bir karşılaştırmanın (Kic-Drgas ve Comoglu, 2017) yapıldığı fakat tasarlanan bu araştırma gibi kapsamlı bir araştırmanın yer almadığı görülmektedir. Bu şekilde sistematik bir incelemenin ilerleyen dönemde ülkemizin:

- Yabancı dil öğretimi amaç ve politikalarının, yapısının, temel felsefesi ve genel amaçlarının belirlenmesinde,
- Yabancı dil öğretim programlarının içeriğinin belirlenmesinde,
- Yabancı dil öğretiminde benimsenen yabancı dil öğretim ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesinde,

- Yabancı dil öğretiminde kullanılacak ders kitaplarının hazırlanmasında ve eğitim ortamlarının düzenlenmesinde politika belirleyicilere, karar vericilere, uygulayıcılara ve öğretmen yetiştiren kurumlara ışık tutması, yol gösterici olması beklenmekte ve bu açılardan önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma:

- Araştırma kapsamına alınan ülkelerle (Almanya, İsveç, İspanya, İran, Japonya ve Türkiye),
- Bu ülkelerin yabancı dil öğretimine ilişkin olarak ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından yayınlanan raporlar ve dokümanlardan araştırmacı tarafından erişilenlerle,
- Ülkelerin yabancı dil öğretimine yönelik amaç ve politikaları, yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının yapısı, temel felsefesi, genel amaçları, içeriği, benimsenen dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla,
- 2019 yılında başlayan COVID-19 pandemi salgını nedeniyle gözlem gezileri ve görüşmelerin yapılamamasından dolayı dokümanlarla sınırlıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar araştırma soruları kapsamında yer alan temel alanlara dayalı olarak alt başlıklar ile sunulmuştur. Bu kapsamda, karşılaştırmalı eğitim ile ilgili genel bir çerçevenin arkasından, program geliştirme çalışmaları ve Türkiye'de program geliştirmenin gelişim süreci, program geliştirmenin felsefi temelleri, eğitim programı tasarım yaklaşımları, içerik seçimi ve düzenlemesi, yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerine yer verilmiş, daha sonra ilgili araştırmalar sıralanmıştır.

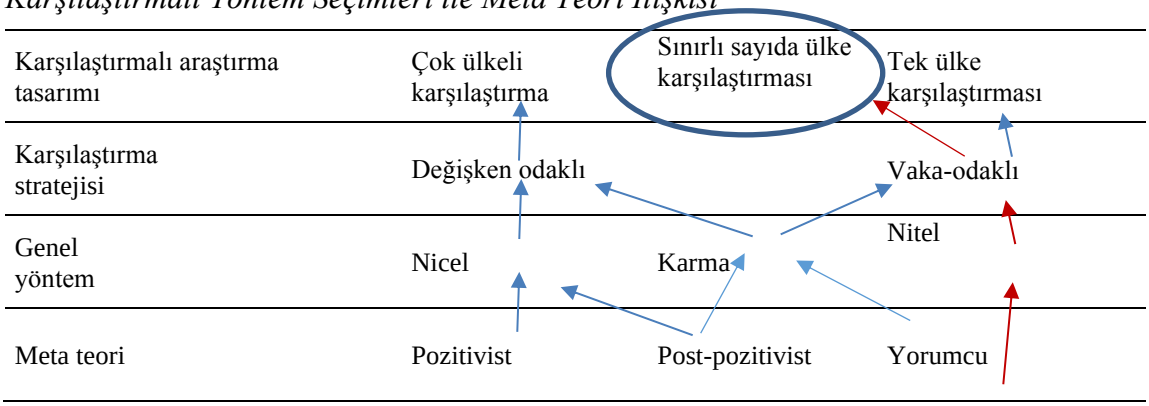
2.1. Karşılaştırmalı Eğitim

Analiz gerektiren tüm düşüncelerin temelinde bir karşılaştırma bulunmaktadır. Küresel bağlamda eğitim çalışmaları ve dünya çapında yabancı eğitim sistemlerine kolay erişim de bizi karşılaştırma yapmaya yönlendirmektedir. Karşılaştırmalı eğitimin 19. yüzyılın başlarına dayanan bir geçmişi vardır fakat bu alanda yapılan çalışmaların sistematik hale gelmesi 19. yüzyılın sonlarına doğrudur (Philips ve Schweisfurth, 2014).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları üç alt boyutta incelenebilir. Bunlar genel yöntem, karşılaştırma stratejisi ve karşılaştırmalı araştırma tasarımı olarak ifade edilmektedir (Lor, 2011). Bu süreç Tablo 12'de gösterilmektedir:

Tablo 12

Karşılaştırmalı Yöntem Seçimleri ile Meta Teori İlişkisi



Tablo 12'de verilen karşılaştırmalı araştırma tasarımındaki ülke sayıları ile ilgili olarak, Landman (2016, s.26) tarafından yapılan bölümlemede:

- Tek ülke karşılaştırması
- 20'nin altında ülke ile yapılan karşılaştırmalar "sınırlı sayıda ülke karşılaştırması"
- 50'den fazla ülke ile yapılan karşılaştırmalar "çok ülkeli karşılaştırma" olarak ifade edilmektedir.

Çok ülkeli karşılaştırmalar nicel araştırmalarken, sınırlı sayıda ülke karşılaştırmaları nitel araştırmalardır. Ülke sayısı en az iki olabilir. Nicel odaklı araştırmacılar, sınırlı sayıda ülke karşılaştırmalarını çalışılan vakalar (ülkeler) ile ilgili derinlemesine bilgi sağlayan çalışmalar olarak görmektedir (Lor, 2011).

Karşılaştırmalı eğitim farklı toplumlardaki eğitim alanındaki sorunları ve nedenlerini, başka toplumlardaki benzer durumları inceleyerek belirlemeye olanak sağlar. Bu tür karşılaştırmaların amacı ülkelerin kendi eğitim sorunlarına çözüm ararken farklı ülkelerdeki eğitim olgularını incelemek, kendi ülkelerindeki eğitim sorunlarının çözümünde doğru yaklaşıma ulaştıracak bakış açısını geliştirmektir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1971). Ayrıca, farklı ülkelerde eğitim sistemlerinin incelenmesi, benzer ve farklı yönlerinin tespit edilmesini sağlar. Benzer sorunlara benzer çözüm yollarının önerilmesine olanak tanır. King'e (1979) göre karşılaştırmalı eğitim, yalnızca eğitim alanındaki sorunların benzerliğini ortaya çıkarmaz, aynı zamanda çözümün farklı olabileceğini de gösterir (aktaran Diker,

2018). Karşılaştırmalı eğitimde bir taraftan farklı ülkelerdeki benzer sorunlara bakılırken, diğer taraftan sorunun çözüm sürecinde incelenen ülkenin çözümleri aynen kopyalanmaz, ülkenin kendi gerçekleri doğrultusunda şekillendirilir (Demirel, 1996). King (1965) karşılaştırmalı eğitimin amacını "okul sistemlerinin gelişimine, böylece bireylerin gelişimine katkı sağlamak" şeklinde ifade etmiştir (aktaran Erkol, 2018, s.8). Demirel (1996) ise karşılaştırmalı eğitimin amacını:

- "Mevcut eğitim sistemlerine, sistemin sorunları ve işlerliklerine dair bilgi elde etmek,
- Eğitime etki eden etmenlerin, çeşitli ülkelerdeki evrimini ve görünümünü inceleyerek, eğitim politikasının saptanmasına yardım edecek görüşü kazandırmak,
- Eğitimde bir dizi hipotezi, yöntem ve teknikleri, yorum için gerekli esasları ve sonuçları geliştirmek,
- Bir ülkenin kendi eğitim sistemini geliştirmesi için teori ve uygulamalı katkıda bulunmak" olarak ifade etmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları gözlem ve istatistiksel işlemlere dayalı araştırmalar olarak tek başına bir bilim dalı olarak yer almaktadır (Ültanır, 2000). Karşılaştırmalı eğitimde kullanılan yatay, dikey, problem çözme ve örnek olay yaklaşımlarından (Demirel, 2000):

- Yatay yaklaşımda söz konusu ülkelerin eğitim sistemlerinin öğeleri ayrı ayrı incelenmekte ve benzer ve farklı yönleri ortaya konmaktadır.
- Dikey yaklaşımda ülkelerin eğitim sisteminin tarihi evrimi incelenir ve geleceğe yönelik öneriler sunulur.
- Problem çözme yaklaşımında bir eğitim sistemindeki mevcut sorunlara yönelik ulusal veya uluslararası eğitim deneyimleri incelenir.
- Örnek olay yaklaşımında tek bir ülkeye özgü eğitim deneyimi kendi yapısı içinde incelenir.

Karşılaştırmalı eğitimde araştırmaların analizinde kullanılan yaklaşımlar ise tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici yaklaşımlardır. Bu yaklaşımları Ültanır (2000) aşağıdaki gibi açıklamıştır:

- Tanımlayıcı yaklaşımda konu ile ilgili literatür taraması yapılır, dokümanlar toplanır ve ardından eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılır.
- Açıklayıcı yaklaşımda karşılaştırmalı olayların nedenleri araştırılır ve gelecekteki ilerlemeler için birtakım ön çalışmalar yapılır.
- Değerlendirici yaklaşımda ise bir ya da birden fazla ülkenin eğitim sistemleri üzerine odaklanılarak kendi yapısı içinde ele alınıp değerlendirilir, sonuca ulaşılır ve olumlu veya olumsuz yargılar geliştirilir.

2.2. Program Geliştirme Çalışmaları ve Türkiye'de Program Geliştirmenin Gelişimi

Program geliştirme çalışmaları 20. yüzyılda dikkat çeken bir alan haline gelmiştir. İlk olarak Bobbit'in "Eğitim Programı" kitabında süreç tüm aşamalarıyla ele alınmış, daha sonra Ralph Tyler ve Hilda Taba'nın çalışmalarıyla bu alanda sistematik bir bakış açısı sergilenmiştir (Demirel, 2017).

Ülkemizde ise Cumhuriyet'in ilanı sonrasında her alanda köklü değişiklikler yapılarak, yetiştirilecek öğrencilere Cumhuriyet'i benimsetmek amaçlanmıştır. Eğitim alanında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde toplanmış ve programlarda köklü değişiklikler yapılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında daha çok ilköğretim programlarının geliştirilmesi üzerinde çalışılmış, 1950'li yıllara gelindiğinde ortaöğretim programlarına odaklanılmıştır. Yine 1930 ile 1950'li yıllar arasında entelektüel insan yetiştirme önceliklendirilmiştir (MEB, 2003). Yine 1950'li yıllara gelinene kadar programlar daha çok ders ve konu listeleri şeklinde bir "Müfredat Programı" iken, bu dönem sonrasında daha sistematik bir yaklaşım izlenmiştir. 1980'li yıllarda başlayan bir arayış sonucunda 1984 yılında Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla, hazırlanan

programların amaç- davranış- işleyiş- değerlendirme boyutlarını kapsayan bir model doğrultusunda hazırlanması gerektiği ifade edilmiştir. 1990'lı yıllara gelindiğinde ölçme ve değerlendirme önem kazanmış, önce dokuz program geliştirme komisyonu oluşturulmuş, daha sonra yabancı dil komisyonları da oluşturularak 12 komisyona çıkarılmış, komisyonlar çalışmalarında serbest bırakılmıştır (Demirel, 2017). 1990'lara gelindiğinde ise Dünya Bankasının Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında programların iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, öğretim materyallerinin kalitesinin yükseltilmesi çalışmaları dikkat çekmektedir. 2000'li yıllara gelindiğinde ise, 2004 programlarından başlayarak yapılandırmacı yaklaşım temele alınmış ve programlarda bu doğrultuda değişikliklere gidilmiştir. Programlarda geliştirme ve iyileştirme çalışmaları 4+4+4 sistemine geçiş ile 2012 yılında ve daha sonra 2018 yılında da devam etmiştir.

2.3. Program Geliştirmenin Felsefi Temelleri

Tüm eylemlerimize yön veren, hayatı anlama çabası olarak da ifade edilebilen felsefe, program geliştirmede hem bir başlangıç noktası hem de program geliştirmede diğer fonksiyonlarla birlikte hareket eden bir fonksiyon olarak görülebilir. Program geliştirmede hedeflerin belirlenmesi, içeriğin ve öğrenme yaşantılarının seçimi, değerlendirme gibi hemen her aşamada önemli bir yer tutar. Dolayısı ile aslında her öğe felsefeye dayanır. Felsefe eğitimcilere, program geliştirmecilere okulların ve sınıfların düzenlenmesi, okulların işlevinin belirlenmesi, hangi konuların öğretilmesinin değerli olduğu, öğrencilerin nasıl öğrendiği ve hangi yöntem ve materyallerin kullanılması gerektiğinin belirlenmesinde yol gösterir (Ornstein ve Hunkins, 2016).

Birçok felsefi akım olmakla beraber, eğitimi etkileyen felsefeler arasında idealizm, realizm, pragmatizm, natüralizm, diyalektik materyalizm, postmodernizm ve egzistansiyalizm (varoluşçuluk) felsefeleri yer almaktadır.

İdealizm: En eski ve geleneksel felsefelerden biri olan ve kuşkuculuğun karşısında olan idealizmin temsilcileri arasında Platon, Hegel, William Bennet vardır. Bu felsefe mutlak gerçeğin fiziksel değil, ruhsal olduğunu, insanın temel amacının kendini ifade etmek olduğunu savunur (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015).

İdealist felsefeye göre eğitim kişiyi mutlak iyi, doğru ve güzele yöneltmeyi amaçlar. En büyük amaç gerçeği ve değişmeyen değerleri aramaktır. Gerçeğe akıl yürütme ve sezgi yoluyla ulaşılabilir. En etkili idealistlerden biri olan Hegel'e göre tez ve antitezi sürekli sentezleyerek doğruya gidilebilir ve böylelikle daha üst düzey bir anlayışa ulaşılır. İdealistlere göre öğrenme hatırlamayı ve düşünceler üzerine çalışmayı kapsayan entelektüel bir süreçtir ve eğitim temelde kavramsal konularla ilgilidir. İdealist bir eğitici kavram ve düşünceleri birbiriyle ilişkilendiren bir eğitim programı tercih eder. Hiyerarşik olan ve insanoğlunun kültürel mirasından oluşan eğitim programında en tepede en soyut konular olan felsefe ve teoloji, daha sonra soyut düşünceyi geliştirdiği için matematik de önemli bir bilim olarak yer alır. Ahlaki ve kültürel modeller sunmaları açısından tarih ve edebiyat da üst sıralardadır. Dil iletişim ve kavramsal düşünceyi sağlaması açısından önemlidir. En altta ise etki-tepki ilişkisi ile uğraşan bilimler yer alır (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Realizm: Eğitimi etkileyen geleneksel ikinci felsefe de realizmdir. Bu felsefi akımla en çok ilişkilendirilen Aristo'dur. Yine Johann Pestalozzi, Harry Broudy ve John Wild da önde gelen realistler arasındadır (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu felsefeye göre var olan her şey gerçektir (Demirel, 2017). Gerçek, bilgi ve değer insan aklından bağımsız olarak vardır, yani bu felsefe idealistlerin sadece ideaların gerçek olduğu görüşünü reddeder.

İnsan davranışı ancak doğanın kurallarıyla uyumlu olduğu ölçüde, fiziksel ve sosyal kurallar tarafından yönetildiğinde rasyoneldir. Aristo her şeyin bir amacı olduğuna ve insanın amacının da düşünmek olduğuna inanmıştır. Ona göre dünya bir düzen içindedir ve her şeyin bir amacı vardır ve eğitim bu amacı aydınlatmalıdır. İdealistler gibi realistler de programın ayrı konu alanlarından oluştuğunu savunur ve soyut konuların üstte yer aldığı bir program

hiyerarşisinden bahsederler. Derslerde mantık ve soyut düşünce geliştirilmelidir. İngilizcede Eğitimin 3 R'si olarak ifade edilen, okuma (**R**eading), yazma (w**R**iting) ve hesap (a**R**ithmetic) eğitimin temelini oluşturmakla birlikte değişmeyen ahlaki gerçekleri aktaran klasikler de önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Pragmatizm: Çağdaş felsefelerden biri olan pragmatizmin savunucuları değişmeyen evrensel gerçekleri reddeder ve dolayısıyla bu felsefe, değişim, süreç ve göreceliliğe dayanır. Pragmatizmde bilgi gerçeğin sürekli değiştiği bir süreç olarak görülür. Kişi problem çözdükçe öğrenme gerçekleşir. Hem öğrenen hem de çevresi sürekli değişir. Pragmatizmde eğitim, açıklamadan ziyade araştırmaya dayanır ve eleştirel düşünce önemlidir. Yöntem konudan daha ön plandadır. "Kim?", "Ne?" ya da "Ne zaman?" gibi sorulardan çok "Nasıl? "Eğer şöyle olsaydı… nasıl olurdu?" gibi sorular daha önemlidir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Naturalizm: Orta çağda kabul gören din merkezli düşünüş modern dönemde insan ve doğa merkezli bir düşünüşe, bu da yerini Naturalizme bırakmıştır (Güçlü, 2019). Temsilcileri arasında Heinrich Pestalozzi ve Herbert Spencer bulunmakla birlikte en önemli temsilcisi Jean Jacques Rausseau'dur. Naturalizm, adından da anlaşıldığı gibi, yaşamın sadece doğa kanunlarına göre açıklanmasına dayanır. Doğa kanunlarının tüm olgu ve hayatı açıklamada yeterli olduğu düşüncesi ile daha yüksek bir güç, yaratıcı ya da Tanrı ihtiyacı ortadan kalkar (Reynolds, 2009).

Naturalizmi John Haught (2008) "İnsanlar ve bizim yarattıklarımız dâhil yalnızca doğa gerçektir; Tanrı yoktur ve yalnızca bilim bize gerçekliğe dair tam ve güvenilir bilgi verebilir." şeklinde tanımlamıştır (AKT, Reynolds, 2009). Doğanın var olan her şeyi açıklamak için yeterli oluşu insan için de geçerli görülmüş ve insan da tüm boyutlarıyla doğal bir varlık olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, insanın doğuştan günahkâr değil, doğuştan iyi bir varlık olduğuna ve eğitimle daha iyi olabileceğine inanılır (Cevizci, 2012). Bu bakış açısı ile Naturalistler konu ya da öğretmenin merkezde olduğu bir eğitimden ziyade öğrencinin

merkezde olduğu bir anlayışa sahiptir (Cevizci, 2018). Eğitim de bu doğrultuda öğrencilerin ihtiyaç ve gelişim düzeylerine uygun olarak şekillendirilmelidir (Güçlü, 2019).

Diyalektik materyalizm: Marksist-leninist partinin dünya görüşü olarak ifade edilen, diyalektik materyalizmin doğa olaylarına yaklaşımı, inceleme ve anlama yöntemleri açısından diyalektik, bu olayları yorumlayışı, kavrayışı ise materyalist oluşu nedeni ile diyalektik materyalizm olarak bilinmektedir (Stalin, 2009). Bu felsefeyi hazırlayıp savunanlar arasında Çarvaka Okulu, Herakleitos, Demokritos, Marx, Engels yer almaktadır. Bu felsefenin eğitime uygulanması da politeknik eğitim olarak bilinmektedir (Sönmez, 2020, s.124).

Bu felsefeye göre insan, çok yönlü iki diyalektiğin oluşturduğu bir canlıdır ve çok yönlü yetiştirilmelidir. Eğitimde toplum ve insan dengede tutulmalı fakat toplum önceliklendirilmelidir. Eğitim üretim için olduğundan tüm eğitsel etkinlikler üretime yönelik olmalıdır. Diğer taraftan, insan sadece üretime yönelik değil aynı zamanda, güzel sanatlardan anlayan, komünizmi bilen, fiziki olarak da güçlü bir şekilde yetiştirilmelidir. Üretim yapılan her yer eğitim ortamıdır ve bu ortam, demokratik olmalıdır (Sönmez, 2020, s.131).

Bu felsefeye dayalı olarak eğitim durumları düzenlenirken kuram ve uygulama birlikte kullanılmalı, eğitim üretim amaçlı olduğundan okul bir sanayi kurumu olmalı, kolektif bilinç oluşturulması için kolektif çalışma ve üretim yapılmalı, eğitim durumunda öz eleştiri yer almalı, eğitimde öğrencilerin diyalektik akıl yürütmeyi kullanmaları sağlanmalı, toplum ve doğadaki her şeyin birbiri ile ilişkisi eğitim sırasında gösterilmelidir.

Postmodernizm: Kurucuları arasında F. Nietzsche, M. Heideger, J. Derrida, M. Foucault, R. Trigg ve J. Baudrillard gibi isimlerin sayıldığı postmodernizm, 20. yy'ın sonlarında ortaya çıkmış bir sanat akımı olarak bilinmektedir. Avrupa'nın sömürgeci tutumu, siyasi tarih anlayışı, dünya savaşları sonrasında meydana gelen yıkımlar ve dolayısıyla moderniteye karşı duruş ile Marksizmin başarısızlığı postmodernizmin doğuşuna neden olmuştur (Sönmez, 2020, s.158).

Modernizm insanı akılsızlık, bilgisizlik, yobazlıktan vb. kurtarmayı amaçlarken, postmodernizm bu tür bir kurtarmaya karşı çıkar ve her insanın bildiği şeyler olduğunu ve aynı zamanda her zaman akılla her şeyin çözülmeyeceğini, bunun yerine birçok durumda sezgiler ve duygularla sorunların çözüldüğünü söyler (Sönmez, 2020, s.159).

Egzistansiyalizm (Varoluşçuluk): Avrupa kökenli olan ve 2. Dünya Savaşı sonrası ün kazanan varoluşçu felsefede insan sürekli seçimler yapar ve kendini bu seçimler aracılığı ile tanımlar ve böylece kimliğini oluşturur. Varoluşçulara göre öğrenci neyi ve nasıl çalışacağı konusunda özgür olmalı; eğitim tercihler ve bu tercihlerin önemi ile ilgili bilinci geliştirmelidir. Okul öğrencilerin özgürlüğünü kısıtlayan, yetişkin otoritesine ve genel kabul edilen inanç ve davranışlara dayalı bir yerdir. Varoluşçu bir birey okul dâhil tüm formal kurumlarda zorluk yaşayacaktır. Varoluşçu bir programda özgür seçimler vardır, sanata vurgu yapılır, çünkü kişinin seçim yapma ve kendini ifade etmesini destekler (Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.3.1. Eğitim Felsefeleri

Yukarıda bahsi geçen felsefelere dayalı olarak ortaya çıkan eğitim felsefeleri:

1. Daimicilik
2. Esasicilik
3. İlerlemecilik
4. Yeniden kurmacılık
5. Postmodernizm
6. Eleştirel pedagojidir.

Yeniden kurmacılık felsefesi eğitim felsefeleri arasında en özgürlükçüsü olarak ifade edilirken, daimicilik en muhafazakâr olan felsefe; ilerlemecilik ve esasicilik de en sıklıkla uygulanan felsefeler olarak bilinmektedir (Oliva ve Gordon, 2018).

2.3.1.1. Daimicilik

Köklerini Aristo'nun realizm felsefesinden alan daimicilik en eski eğitim felsefesidir. Daimicilere göre gerçeklik, değişmeyen, ebedi bir kavramdır ve eğitim, zihni disipline etmek ve gerçeği takip etmek olarak ifade edilmektedir (Oliva ve Gordon, 2018).

İlkokulda programın temelinde okuma (**R**eading), yazma (w**R**iting) ve hesap (a**R**ithmetic) ile birlikte ahlak ve din eğitimi yer almakta iken ortaokul düzeyinde, Latince, Yunanca, dil bilgisi, retorik, mantık ve geometri gibi dersler üzerinde durulmaktadır. Daimici felsefe savunucularına göre insan doğası değişmez, insanlar doğanın evrensel gerçeklerini anlama yetisine sahiptir. Eğitimin amacı, rasyonel kişiler yetiştirmek ve öğrencilerin entelektüel ve ahlaki yönlerini geliştirerek evrensel gerçekleri ortaya çıkarmaktır. Bu felsefede programlar konu merkezlidir ve belirlenen disiplinler (konu alanları) üzerine yoğunlaşır. Bunlar dil, edebiyat, matematik ve fen üzerinde yoğunlaşır. Öğretmenler kendi alanlarında otorite karakterler olarak görülür ve öğretim temelde Sokratik yönteme dayanır. Öğrencinin ahlaki ve ruhani yönünü geliştirmenin bir aracı olarak karakter eğitimi önemlidir. Daimicilikte bilgiyi, toplumların değerlerini, yakın ve uzak geçmişten gelen geleneklerini korumak, programlarda öğrencilere tarihini ve kültürünü anlatmak esastır. Eğitimle öğrencilerde yani geleceğin vatandaşlarında topluma bağlılığın yeniden sağlanması amaçlanır (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Hem daimici hem de esasici felsefe savunucuları eğitimin yaşama hazırlık olduğu konusunda hemfikirdirler. Sosyal meselelerin çözümü için geçmişe bakarlar ve bu açıdan Batının klasik eserlerinin öğretilmesi önemlidir (Oliva ve Gordon, 2018).

2.3.1.2. Esasicilik

Esasici felsefede eğitimin amacı kültürel mirasın aktarılması ve toplumun korunmasıdır; dersler kültür aktarılması için önemli birer araç vazifesi görmektedir ve dolayısıyla vurgu içerik üzerinedir. Esasici felsefe savunucuları; öncüleri arasında Pavlov, Watson, Thorndike ve Skinner gibi kuramcıların olduğu ve öğrenenin pasif olarak görüldüğü davranışçı psikoloji yaklaşımının inanışları ile uyum içerisindedirler (Oliva ve Gordon, 2018).

Daimici felsefe savunucuları gibi esasiciler de bir konu alanına ait beceri, kavram ve gerçeklerde uzmanlaşma üzerinde durmaktadır. Öğrencilerin ilgisinin ya da sosyal meselelerin göz önünde bulundurulduğu bir program ya da psikolojik teorilere dayanan öğretim yöntemleri boşuna çabalar olarak görülür. Okul biliş yerine öğrencilerin sosyal ve psikolojik sorunları üzerinde duruyorsa asıl amacından sapmış olarak görülür. Disiplin, eğitim, ödev, test teknikleri, tekrar etme ve çalışma üzerinde durulur. Daimicilikteki gibi, esasicilikte de öğretmen kendi konu alanında ve örnek alınacak bir kişi olarak görülür. Sınıftan sorumludur ve minimum öğrenci girdisi ile öğretim programına kendisi karar verir. Saygın bir otoritedir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Öğretmen, içeriği ardışık bir şekilde öğrenciye sunar. Öğrenciye bir kural, formül ya da modeli verdikten sonra alıştırma yaparak tekrar olanağı sağlar, böylece yeteri kadar tekrar edildikten sonra öğrenci öğretilen şeyi doğru bir şekilde kullanabilir hale gelir ve kalıcı bir davranış değişikliğine dönüşür (Oliva ve Gordon, 2018).

2.3.1.3. İlerlemecilik

Pragmatizme dayanan, kökleri 18. yy'da Thomas Jefferson ve Benjamin Rush'a kadar giden ilerlemecilik eğitimde daimiciliğe tepki olarak ortaya çıkmıştır. Eğitim, sosyal ve politik alanda modern bir reform hareketi olarak kabul edilir. İlerlemeci felsefeye göre okulda öğrenciler problem çözme ve bilimsel yöntem gibi demokratik hayat için gerekli becerileri öğrenir. Okullar, aynı zamanda işbirliğini ve öz-disiplini de teşvik etmeli ve toplumun

kültürünü de aktarmalıdır. İlerlemeciler *neyi* düşünmek gerektiğinden çok *nasıl* düşünmek gerektiği üzerinde durmaktadır. İlerlemecilere göre program disiplinlerarası bir yaklaşımla yapılandırılmalı, öğretmenler öğrencilere problem çözmede ve bilimsel projelerde rehberlik etmelidir. İlerlemeciler ders kitaplarına tamamen bağlı kalmaya ve ezbere karşı çıkmaktadır. İlerlemeci eğitimde konudan ziyade öğrenen üzerinde durulmaktadır ve rekabetçi bireysel öğrenmeler yerine işbirlikçi grup öğrenme aktiviteleri teşvik edilmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.3.1.4. Yeniden Kurmacılık

Bu felsefenin savunucuları John Dewey'den etkilenmişlerdir. İlerlemeciliğin öğrenen merkezli eğitim üzerinde gereğinden fazla durduğunu ve yalnızca orta ve üst sınıflara hitap ettiğini düşünen bir grup, toplum merkezli ve tüm sosyal sınıfların ihtiyaçlarını dikkate alan bir eğitim üzerinde durmuştur (Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu felsefenin savunucuları okulu sadece kültürel mirasın aktarıldığı bir yer olarak değil, siyasal ve sosyal sorunların çözüldüğü ve toplumda ne tür gelişmeler olması isteniyorsa bunlara yol açan bir yer olarak görmektedir (Oliva ve Gordon, 2018).

Yeniden kurmacılık ile ilişkilendirilen Theodore Brameld'e göre öğrenciler ve öğretmenler toplumu geliştirmelidir. Öğretmekten daha önemlisi bunun gücünü kullanmaktır. Programlar sosyal-ekonomik-siyasi eğitim ile uyumlu olacak şekle dönüştürülmelidir. Öğrenciler ve öğretmenler değişimi etkilemelidir. Sosyal meseleler ve hizmetlere dayanan bir program idealdir.

2.3.1.5. Postmodernizm

Postmodernizmde eğitimde hedefler arasında; genelgeçer tek doğru bilginin bilimsel bilgi olmadığının benimsenmesi, bilginin çok farklı kaynakları olduğunun kabul edilmesi, felsefe, sanat vb. kaynakların sorun çözmede kullanılabileceğinin kabul edilmesi, ben bilincini

savunma, modernizmin ve Batının sanayileşme, kentleşme, temsili demokrasi, adalet, eşitlik gibi kavram ve uygulamalarına karşı çıkma verilebilir (Sönmez, 2020, s.160).

İçerik açısından bakıldığında, postmodernist bir eğitim içeriğinde mutlak bilgi yoktur. Kişinin kendisinin bilgiye ulaşıp yapılandırması söz konusudur. Bilgi kaynakları çok çeşitli olmalı ve her türlü yaşam biçimine dair örnekler yer almalıdır. Dersler de disiplinlerarası bir yaklaşımla işlenmelidir (Sönmez, 2020, s.161). Yine bu yaklaşıma göre düzenlenen eğitim durumlarında, esnek bir bakış açısıyla kişi kendine ve elde edeceği kazanımlara göre düzenlemeli ve değiştirilebilir olmalıdır. Sınama durumlarında da tek tip bir sınav yerine süreç ve ürün değerlendirmeye yönelik formatif ve summatif değerlendirmeler yapılmalıdır (Sönmez, 2020, s.161).

2.3.1.6. Eleştirel Pedagoji

Marksist eğitim kuramından beslenerek ortaya çıkmış olsa da eleştirel pedagoji Hegelci (Frankfurt Okulu), Mertongil (Bourdieu) yaklaşımları kullanan kültürelci ve işlevselci sosyologları da barındıran bir felsefedir. 20. yy'daki önemli kuramcıları arasında Antonio Gramsci, Althusser, Christian Baudelot, Roger Establet, Samuel Bowles, Herbert Gintis, Michael Apple, Peter McLaren ve Antonia Darder sayılabilir (İnal, 2005). Fakat eleştirel pedagojiyi en çok etkileyen 1920'lerin sonlarında ortaya çıkan ve 1930'larda Almanya'da güçlenen Frankfurt Okulu ile ilişkilendirilen eleştirel kuramdır (Blake, 2003).

Bu felsefede okul ve eğitim sadece iktidar ilişkilerinin düzenlendiği alanlar değil, aynı zamanda farklı kimlikler üzerinden direnişin sergilendiği alanlardır çünkü bu felsefe savunucuları eğitimin daha demokratik bir dünya tahayyülüne de imkân sağladığını savunurlar (İnal, 2005).

Apple'a (2006) göre okullar ideolojik bilgi ve değerleri dağıtır; piyasaları genişletir; üretimi, emeği, insanları kontrol eder; sanayinin ihtiyaç duyduğu temel ve uygulamalı araştırmalar

yapar; nüfus içinde yaygın yapay ihtiyaçlar yaratarak teknik/işletme odaklı bilginin üretimine yardımcı olur (AKT. İnal, 2005).

Verilenler ışığında, bazı eğitim felsefelerine ilişkin özet bilgiler Tablo 13'te gösterilmektedir:

Tablo 13

Eğitim Felsefelerinin Özeti

Eğitim Felsefeleri	Dayandığı Felsefe	Eğitimin Amacı	Bilgi	Eğitimin Rolü	Eğitim Programının Odağı	İlgili Eğitim Programı Trendleri
Daimicilik	Realizm	Rasyonel kişiler eğitmek; zekâyı geliştirmek	Geçmiş ve kalıcı çalışmalar üzerine odaklanma; zamansız bilgi ve gerçekler üzerinde uzmanlaşma	Öğretmen öğrencilere mantıklı düşünmeleri için yardımcı olur; Sokratik yöntem, sözel ifadeye dayalı; geleneksel değerlerin öğretimi	Klasik konular; edebi analiz; sabit program	Büyük kitaplar; Paidea önerisi; liberal sanatlara dönüş
Esasicilik	İdealizm, Realizm	Bireyin entelektüel gelişimini desteklemek; yetenekli kişileri eğitmek	Temel beceriler ve akademik konular: konu alanı kavramları ve ilkeleri üzerine uzmanlaşma	Belirli bir konu alanında öğretmen otoritedir; geleneksel değerlerin öğretimi	Temel Beceriler (3 R yani okuma, yazma, hesap) ve temel konular (İngilizce, fen, tarih, matematik ve yabancı dil)	Temel şeylere dönüş; kültürel okuryazarlık; eğitimde mükemmeliyet
İlerlemecilik	Pragmatizm	Demokratik ve sosyal yaşamı desteklemek	Büyüme ve gelişime yönlendiren bilgi; yaşama-öğrenme süreci; aktif ve ilgili öğrenme üzerine odaklanma	Problem çözme ve bilimsel araştırma için öğretmen rehberlik eder	Öğrencilerin ilgilerine dayalı; insan ilişkilerine ve problemlerine odaklanan; disiplinlerarası konu alanı; aktivite ve projeler	İlgili program; hümanistik eğitim; radikal okul reformu
Yeniden Kurmacılık	Pragmatizm	Toplumu geliştirmek ve yeniden kurmak; değişim ve sosyal reform için eğitmek	Toplumun sorunlarını belirlemek ve düzeltmek için gerekli beceri ve konular; modern toplum ve geleceğin toplumu ile ilgilenen aktif öğrenme	Öğretmen değişim ve reformun aracısıdır; proje müdürü ve araştırma lideri gibi hareket eder; öğrencilere insanlığın karşı karşıya olduğu sorunların farkına varmada yardım eder.	Sosyal bilimler ve sosyal araştırma yöntemlerine odaklanan; sosyal, ekonomik ve politik sorunları inceleyen; ulusal ve uluslararası meseleler kadar mevcut ve gelecekteki trendlere odaklan	Uluslararası eğitim; yeniden kavramsallaştırma; eğitim fırsatlarının eşitliği

Kaynak: Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). Curriculum: Foundation, principles and issues, England: Pearson kaynağından alınmıştır.

“Kime, neyi, nasıl, ne zaman, niçin ve nerede vereceğimiz” doğrudan felsefe ile ilişkilidir (Sönmez, 2012). Felsefe, sınıfların düzenlenmesinden, okulların amacının ne olduğunun, hangi konuların daha önemli olduğunun, öğrencilerin nasıl öğrendiğinin, hangi materyallerin ve yöntemlerin kullanılması gerektiğinin belirlenmesine kadar birçok konuda yardımcı olur. Eğitimin amacını, uygun içeriğin, eğitim durumlarının belirlenmesinde, kullanılacak ders kitaplarının seçilmesinde, ne kadar ödev verileceğinde, öğrencilerin nasıl değerlendirileceğinde yol göstericidir. Nelerin, neden kazandırılacağı programın amaçları ile ilgilidir. Eğer programın felsefesi idealizme dayanıyorsa programın amaçları arasında akıl yolu ile elde edilen bilgileri mutlak doğru kabul edebilme, gerçek dünyanın idealar dünyası olduğunu kabul etme gibi amaçlar, realizm temele alınmışsa deney, gözlem yolu ile akla uygun bilgiler elde etme gibi amaçlar, pragmatizm temele alınmışsa problem çözmeyi etkili bir şekilde kullanabilme, bilginin göreceli olduğunu savunabilme gibi amaçlar olabilir (Sönmez, 2012).

2.3.2. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları (Programın Yapısı)

Eğitim program tasarımı yaklaşımları arasında:

1. Konu merkezli tasarımlar
2. Öğrenen merkezli tasarımlar
3. Sorun merkezli tasarımlar yer almaktadır (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.3.2.1. Konu Merkezli Tasarımlar

En çok kullanılan ve temeli Platon’un akademik ideasına dayanan tasarım olan konu merkezli tasarımlar, konu tasarımları, disiplin tasarımları, geniş alan tasarımları, korelasyon tasarımları ve süreç tasarımlarını kapsamaktadır. Bu tasarımda bilgi ve içerik eğitim programının ayrılmaz bir parçasıdır.

a. Konu tasarımları: En eski ve en iyi bilinen yaklaşımdır. Bu yaklaşım ders kitabına ve öğretmenin konu alanı uzmanı olarak yetişmesine dayanır. Bu yaklaşımın savunucularından olan Henry Morrison'a göre ilkokulda programların odağında olması gereken okuma-yazmaya en çok katkı sağlayan ve ortaokulda öğrencilere belirli alanlarda ilgi ve becerilerini geliştirmede katkı sağlayan yaklaşım budur. Konu tasarımında eğitim programı çeşitli konu alanlarında temel bilginin gelişimine göre düzenlenir. Bilginin artış hızı ile konu alanları sayı ve kapsamı çeşitlenmiştir. Örneğin, İngilizce edebiyat, yazma, okuma, konuşma gibi alt alanlara ayrılabilir. Bu tasarımın savunucuları bilgi ve fikirlerin en iyi sözlü formda aktarılıp depolandığını iddia etmekte ve sözlü etkinlikler üzerine odaklanmaktadır (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018).
b. Disiplin tasarımı: 1950'li yıllar itibariyle popülerlik kazanmaya başlamış, 60'lı yılların ortalarında yaygın olarak kullanılmıştır. Bu tasarımı savunanlar okulu zihnin bir mikrokozması olarak görür. Bilim insanlarının kendi alanlarındaki içeriği çalışma yöntemleri aynı zamanda öğrencilerin de o içeriği öğrenme şeklidir. Yani öğrenci tarihe bir tarihçi gibi yaklaşır ya da biyoloji ile ilgili konuları biyologların izlediği yolları izleyerek araştırır. Bu tasarımın savunucuları disiplinlere ait süreçlerin ve kavramsal yapıların anlaşılması üzerinde durmaktadır. Disiplin tasarımında bilgi üretebilmek için bilgiyi kullanabilen düşünen öğrencilerin yetiştirilmesi esastır. Bu tasarım yaklaşımı öğrencileri her bir disiplinin temel mantığını ya da yapısını anlamaya teşvik eder. Bir disiplin alanının sorgulama yöntemlerini iyi öğrenen bir öğrenci içeriğinde de uzmanlaşır ve o alandaki öğrenmelerine bağımsız bir şekilde, sürekli olarak öğretmene ihtiyaç duymadan devam eder (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018).
c. Geniş alan tasarımları: Aynı zamanda disiplinler arası tasarım olarak da bilinir. Bu alanın savunucuları coğrafya, ekonomi, politika, sosyoloji, antropoloji, tarih gibi sosyal bilimleri mantıklı bir çerçevede bir araya getirmeye çalışmışlardır. Dilbilim,

dil bilgisi, edebiyat, kompozisyon ve imla da dil sanatları olarak bir araya getirilmiştir. Geniş alan tasarımı oldukça basit bir tasarım yaklaşımı olarak görülmektedir. Temelde, eğitimciler ilgili iki ya da daha fazla konuyu birleştirerek tek bir konu olarak sunar. Ortaya çıktığı ilk yıllarda lisans düzeyinde görülmüş olsa da daha sonra ilkokul ve ortaokulda kullanılmıştır. Halen de bu durum aynı şekilde devam etmektedir. Lisans düzeyinde yalnızca giriş derslerinde geniş alan tasarımları görülmekte iken K-12 eğitim programlarında yaygındır (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018).

d. Korelasyon tasarımı: Korelasyon tasarımında geniş alan tasarımı gibi bir düzenleme yapılmaz, fakat zaman zaman program içeriğinin bölünmemesi için farklı konu alanlarında ilişki kurmanın gerektiği düşünülür. Geniş alan tasarımı ile konu tasarımı arasında bir yerde olan korelasyon tasarımında konular birbiri ile ilişkilendirilir, fakat ayrı ayrı kimliklerini de korur. En sık korelasyon kurulan konular ortaokul düzeyinde İngiliz edebiyatı ve tarih, ilkokul düzeyinde dil sanatları ve sosyal bilgiler olabilir. Örneğin, öğrenciler tarihi bir dönem ile ilgili şeyler öğrenirken, aynı zamanda o dönemin romanlarını da okurlar. Günümüzde çok az kullanılmaktadır, çünkü ortak bir planlama gerekmektedir, bu da oldukça zaman alıcıdır (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018).

e. Süreç Tasarımları: Süreç tasarımlarında kişilerin bilgiyi edinmede kullandıkları süreç ve prosedürler önemlidir. Biyoloji öğrenen öğrencilerin bu tasarımda biyolojik bilgi ile ilgili yöntemleri öğrenmeleri esastır. Bazı disiplin tasarımı savunucuları belirli bir disipline ait tasarımlara yönelik süreçlerin öğrenilmesinin üzerinde dursa da farklı eğitimciler her disipline uygulanabilir genel prosedürlerin öğretildiği (örneğin, eleştirel düşünmenin öğretildiği programlar) program tasarımlarını savunmaktadır. Eğitimciler öğrencilere daima düşünmenin öğretilmesini ve program tasarımlarının öğrencilerin nasıl öğrendiğine ve bunun

konu alanına uygulanmasına odaklanması gerektiğini savunmuştur (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.3.2.2. Öğrenen Merkezli Tasarımlar

1900'lü yıllarda eğitimciler programların merkezinde öğrencinin olması gerektiğini savunmuş ve öğrenen merkezli tasarımlar ortaya çıkmıştır. Daha çok okul öncesi ve ilkokulda kullanılan öğrenen merkezli tasarımlarda, öğrenciler öğretmenin yarattığı fırsatlar ile kendi deneyimlerini yaşarlar. Bu tasarımlarda oyun önemli bir yer tutar. Öğretmenler öğrencilerin kendi ilgi alanlarını geliştirmeleri için fırsatlar yaratır.

f. Çocuk merkezli tasarımlar: Konu alanından çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına yönelim Rousseau'nun eğitim felsefesinin bir bölümünü oluşturmaktadır. Rousseau'ya göre çocuklar sınıf gibi yapay ortamlarda değil, doğal ortamlarda öğrenmelidir. Çocuk ya da öğrenci merkezli tasarımlarda konu merkezli tasarımların aksine öğrenme çocuğun yaşamından farklı olmamalı, ilgi ve ihtiyaçlarına dayalı olmalıdır. Bu nedenle, öğrencilerin dikkatli bir şekilde gözlemlenmesi ve öğrencinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarını ifade edebileceğine inanılması önemlidir. Sınıfta öğrenciye doğrudan fiziksel, sosyal, duygusal bilgiyi keşfetmesi için olanaklar yaratılmalıdır. Öğrenme çocuğun gelişim düzeyine uygun olmalıdır.

   Dewey ile bilinen çocuk merkezli tasarımların temelleri aslında Francis Parker tarafından atılmıştır. Parker eğitimin etkili olması için sert bir disipline ihtiyaç olmadığını, aksine özgür bir yaklaşım ile çocuğun içinde var olan ilginç şeyler ile meşgul olma eğilimine odaklanılması gerektiğini savunmuştur (Demirel, 2017; Hunkins ve Ornstein, 2018).

g. Deneyim merkezli tasarımlar: Deneyim merkezli tasarımlar öğrencilerin okuldaki ortamının düzenlenmesinde onların ilgilerini dikkate alması bakımından çocuk merkezli tasarıma oldukça benzerdir, fakat temel ayrım, bu

tasarımda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının önceden belirlenemeyeceği ve bu nedenle bir program çerçevesinin oluşturulamayacağının savunulmasıdır. Programın önceden belirlenememesi bu tasarımın uygulanmasının neredeyse imkânsız olması anlamına gelmektedir. Aynı zamanda, büyüme ve gelişim ile ilgili bilişsel, duyuşsal, duygusal ve sosyal tüm bilgilerin göz ardı edilmesi demektir (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018).

h. Romantik (radikal) tasarımlar: Bu tasarımın savunucuları okulların programları eğitmek ve özgürleştirmek için değil, öğrencileri kontrol etmek ve birtakım ideolojileri aşılamak için kullandığına inanmaktadır. Bu akımın savunucularının birçoğu eğitimin amacının kişilerin kendi hayatlarının kontrolünü sağlamak için gerekli olan farkındalık, beceri ve tutumların ortaya çıkarılması olduğunu savunan Habermas'dan etkilenmiştir. Romantik programcılar bilginin eleştirilebilmesinin öğrenilmesi gerekliliğini savunmaktadır. Öğrenme yansıtıcıdır ve dışarıdan güç sahibi kişiler tarafından empoze edilemez. William Ayers öğrencileri sadece programı "öğrenen" değil, aynı zamanda aynı serüvenin ortağı olarak bu serüvende yolculuk yapan ve deneyimleyenler olarak konumlandırır (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018).

i. Hümanistik tasarımlar: 1920 ve 1930'lu yıllarda ilerlemeci felsefeye dayalı olarak ortaya çıkan, daha sonra 1960'lı yıllarda dikkat çeken hümanistik tasarımlar o dönemde ön planda olan davranışçı yaklaşıma karşıt olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımı savunanlar eylemlerin yalnızca bir uyarıcıya verilen tepkiden fazlası olduğunu, anlamın yöntemden daha önemli olduğunu, öğrenme ile hissetme (duygular) arasında ilişki olduğuna inanmaktadır. Hümanistik tasarımlar duygu, hayal gücü ve merakla öğrenmeye olanak sağlar. Önemli bir potansiyeli olmasına rağmen, öğrenen-merkezli tasarımlara benzer zayıf yönleri vardır. Öğretmenlerin bireylerle ilgilenme sürecinde önemli beceri ve yeterliliklerinin olması gerekir ve aynı zamanda, önemli bir zihniyet değişikliği

gerektirir. Aynı zamanda, mevcut eğitim materyalleri de uygun değildir (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.3.2.3. Sorun Merkezli Tasarımlar

Kültürel geleneklerin güçlendirilmesi ve toplumun karşılanmayan ihtiyaçlarının karşılanmasını hedefleyen sorun merkezli tasarımlar hem bireyin hem de toplumun gerçek sorunlarına odaklanır. Bu tasarımda içerik, konu alanının ötesine geçer ve çalışılan sorunun doğasına bağlıdır, fakat aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaç ve yeterliliklerini de dikkate alır. Bu açıdan hem içeriği hem de öğrenenlerin gelişimini önceliklendiren bu tasarım, bu özelliği ile diğer içerik tasarımı yaklaşımlarından ayrılır (Demirel, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018).

2.3.3. İçerik Seçimi

Programda içerik, konuların kazanımlara ulaştıracak şekilde düzenlenmesi olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla, içerik kazanımlar için bir araçtır (Sönmez, 2012). Fakat günümüz dünyasında bilginin değişme hızı göz önüne alındığında bilginin geçerliliğini çok hızlı bir şekilde yitirdiği söylenebilir. Bu durum eğitim felsefelerinde de kendini göstermektedir. Geleneksel felsefelerde bir konu alanına ait beceri, kavram ve gerçeklerde uzmanlaşma önemli iken, çağdaş eğitim felsefelerinde öğrencilere okulda problem çözme ve bilimsel yöntem gibi süreç becerilerine odaklanan bir içeriğin sunulması önceliklidir.

Aynı zamanda, içeriğin belirlenmesinde bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlar dikkate alınmaktadır. Önceleri, programlarda daha çok bilişsel alana yönelik içerik yer alırken, duyuşsal ve psikomotor alana yönelik içerik de önem kazanmıştır.

İçeriğin sunulmasında dikkat edilmesi gereken, Smith, Stanley ve Shores (1957) tarafından tanımlanan dört temel ilke bulunmaktadır (aktaran Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu ilkeler şöyle özetlenebilir:

1. Basitten karmaşığa ilkesi: Bu ilke doğrultusunda içerik basit birimlerden karmaşık birimlere doğru birimler arasındaki ilişkiler de vurgulanarak en uygun şekilde düzenlenir. En iyi sonuca ulaşmak için öğrencilere öncelikle basit ve genellikle somut içerik sunulur, daha sonra daha zor ve genellikle soyut içerik sunulur.
2. Önkoşul öğrenme ilkesi: Bu ilkeye göre bilgi kısım kısım öğrenilmeli ve öğrenilen bilgiler bir sonraki öğrenmelere temel olmalıdır.
3. Tümdengelim ilkesi: Bu ilkeye göre içerik ya da deneyim önce genel hatları ile sunulmalı ve öğrencilere bilgi ya da durumla ilgili genel fikir verilmelidir.
4. Kronolojik öğrenme ilkesi: Bu ilkede içerikteki sıralama olayların gerçekteki zamanlarını yansıtır. Tarih, siyaset bilimi ve dünya olayları genellikle kronolojik olarak verilir.

2.3.4. İçerik Düzenlemesi

Literatürde içerik düzenlemesinde kullanılan birtakım stratejiler mevcuttur. Bu stratejiler:

1. Doğrusal Programlama
2. Sarmal Programlama
3. Modüler Programlama
4. Piramitsel ve Çekirdek Programlama
5. Konu ağı- Proje Merkezli Program
6. Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı

olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2017).

1. Doğrusal Programlama Yaklaşımı: Özellikle aşamalılık ilişkisi olan, önkoşul öğrenmelerin ön planda olduğu, ardışık sıralı öğrenmelerin yoğunlukta olduğu durumlarda konuların düzenlenmesinde bu yaklaşım kullanılır (Demirel, 2017). Bu

yaklaşımda her konu bir kere işlenir ve önce öğrenilen ile ilişkisi olan sonraki konu öğrenilenin üzerine inşa edilir.

2. Sarmal Programlama Yaklaşımı: Bruner'in (1999) bilişsel kuramında ifade ettiği: "Herhangi bir çocuğa gelişiminin herhangi bir evresinde herhangi bir konuyu öğretebileceği" hipotezine dayanan sarmal programlamada konu ne kadar karmaşık olursa olsun, doğru yapılandırılıp sunulduğunda çok erken yaşlarda bile anlaşılabileceği savunulur (Johnston, 2012). Bu yaklaşımda içerikte doğrusal bir sıra izlenmemekte ve daha önce öğrenilmiş olan konular gerektiğinde tekrarlanmaktadır. Fakat bu tekrar yalnızca bir hatırlatma değil, konunun kapsamının da genişletilmesini kapsamaktadır (Demirel, 2017).

Sarmal Programlama yaklaşımının temel özellikleri aşağıdaki gibi verilmektedir:

- Öğrenci okul yaşantısı boyunca bir konu ya da temayı birden çok kez işler.
- Konu ya da tema her işlendiğinde karmaşıklığı artar.
- Yeni öğrenmeler eski öğrenmeler ile ilgilidir ve yeni öğrenmeler eski bilgilerin içinde yer aldığı bir bağlamda sunulur (Johnston, 2012).

3. Modüler Programlama Yaklaşımı: Bu program yaklaşımı modül ilkesine dayanır. Her bir konu kendi içinde bir bütündür. İçerikteki konuların birbiriyle ilişkisi olması gerekmemektedir. Konular ayrı modüller halinde sunulur. Modüller kendi içinde farklı yaklaşımlar ile düzenlenebilir (Demirel, 2017).
4. Piramitsel ve Çekirdek Programlama Yaklaşımı: Bu yaklaşımda ilk yıllarda geniş tabanlı konular yer alır. İlerleyen yıllarda ise uzmanlaşmaya doğru gidilir ve konular daralır. Bu yaklaşımda içerikte konular ayrıntılı olarak belirlenmiştir ve konuların kapsamı daralarak ilerler (Demirel, 2017).
5. Konu ağı- Proje Merkezli Program Yaklaşımı: Bu yaklaşımda konuların ağı bir harita gibi çıkarılarak tamamlamaları gereken konular öğrencilere söylenir (Demirel, 2017).

6. Sorgulama Merkezli Programlama Yaklaşımı: Bu yaklaşımda içerik öğrenci sorularına göre şekillenir. Konu seçiminde kullanım sıklığı, nitelik, önemlilik, evrensellik, verimlilik, zorluk ve eğitsel gereklilik ölçütleri dikkate alınır (Demirel, 2017).

2.3.5. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri

Dil öğretimi oldukça eski bir konu olmasına rağmen, dil öğretimiyle ilgili modern yaklaşımların temelleri ancak 20. yy'ın başlarında atılmıştır. Bu dönemde farklı olaylar dil öğretimini şekillendirmiştir. Dil öğretim yaklaşımlarının değişmesi ise sürekli artan yabancı dil talebiyle ilgili olmuştur. Örneğin, II. Dünya Savaşı sonrası yabancı dilde sözel becerilerin geliştirilmesi daha önemli hale gelmiştir. 1950'ler sonrasında insanların büyük kitleler halinde göçmeleri, eğitimin uluslararasılaşması, küreselleşme ve internetin dünya genelinde yayılması, İngilizcenin küresel bir dil olarak yaygınlaşması, dil öğretim politika ve uygulamalarının gözden geçirilmesini gerektirmiştir (Richards ve Rogers, 2014).

Bundan, 500 yıl önce Latince dünyadaki en çok öğrenilen ve çalışılan yabancı dil iken 16. yy itibariyle Latincenin yerini siyasi gelişmeler ile doğru orantılı olarak İngilizce, Fransızca ve İtalyanca almıştır (Richards ve Rogers, 2014). Bugün de halen dünyada en çok öğrenilen dil İngilizce olarak bilinmektedir. Latincenin artık yaşayan bir dil olmaması neticesinde de Latincenin öğretilmesi de farklı bir boyut kazanmıştır. Latin dilinin dil bilgisi yapısının analizi ve sözbilimi 17-19. yylarda yabancı dil öğretiminde kullanılan model olmuştur. 18. yy itibariyle Avrupanın modern dilleri, okulların programlarına girmeye başladığında, bu dilleri de Latincenin öğretildiği gibi öğretmeye devam edilmiştir. Ders kitaplarında soyut dil bilgisi kuralları, kelime listeleri ve çevrilecek cümlelere yer verilmiştir. Bu dönemde yabancı dili konuşmak bir amaç değildir ve sözlü uygulama yalnızca öğrencilerin çevirdikleri cümleleri yüksek sesle okumalarından ibarettir. 19. yy'a gelindiğinde bu yaklaşım yabancı dil öğretiminde standard hale gelmiştir. Bu dönemdeki tipik bir ders kitabı konuların dil bilgisi etrafında organize edildiği bölümlerden oluşmakta idi. Yabancı dil öğretiminde

kullanılan bu yaklaşım "Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi" olarak bilinmektedir (Richards ve Rogers, 2014).

Günümüzde modern dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin benimsenmesinin yanı sıra en eski yaklaşımların da kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımlardan modern ve geleneksel birkaçına bu bölümde yer verilmiştir.

2.3.5.1. Dil bilgisi- Çeviri Yöntemi

Bu yöntem yıllardır kullanılmakta olan en eski yöntemlerden biridir. Bir dönem Latince ve Yunanca gibi klasik dillerin öğretiminde kullanıldığı için Klasik Yöntem olarak da adlandırılmıştır. Bu yöntemin, öğrencilerin yabancı dilin dil bilgisi yapılarını öğrenirken aynı zamanda ana dillerinin de dil bilgisi yapılarını daha iyi anlamalarını sağlayacağı ve dolayısıyla ana dilde de daha iyi konuşma ve yazma becerilerine sahip olmalarını sağlayacağı düşünülmüştür (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

ABD'de ilk başta Prusya Yöntemi olarak bilinen Dil bilgisi- Çeviri Yönteminin temel özellikleri şöyledir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011; Richards ve Rogers, 2014):

1. Yabancı dil öğretiminin amacı o dilin edebi yapıtlarını okumak ya da yabancı dil öğrenme sonucunda ortaya çıkan mental disiplin ve entelektüel gelişimden faydalanmaktır. Bu yöntemde önce dil bilgisi kuralları detaylı olarak incelenir, sonra bu bilgi cümle ve metinlerin hedef dile ve hedef dilden çevirisinde kullanılır.
2. Derslerin ve öğrenmenin odağında okuma ve yazma becerileri vardır, konuşma ve dinleme sistematik bir yaklaşımla öğrenilmez.
3. Kelime seçimi yalnızca okuma metinlerine dayanır, kelimeler her iki dilde karşılığı verilen kelime listeleri, sözlükle çalışma ve ezber yapma şeklinde öğretilir.
4. Temelde öğretilen şey cümledir. Dersler cümlelerin hedef dilden ve hedef dile çevirisine odaklanır.

5. Hatasızlık önemlidir. Öğrencilerden hatasız çeviri yapmaları beklenir.
6. Dil bilgisi tümdengelimsel bir yaklaşımla öğretilir. Önce kurallar verilir ve öğrenilir, daha sonra bu kurallar çeviri alıştırmaları ile uygulamaya dökülür.
7. Dersin öğretim dili öğrencinin ana dilidir. Yeni konuların açıklanması ve ana dil ile öğrenilen yabancı dil karşılaştırmasının yapılmasında öğrencinin ana dili kullanılır.
8. Telaffuza önem verilmez.
9. Öğretmen sınıfta otoritedir.
10. Öğrenme ana dil ve hedef dil arasındaki benzerliklere dikkat çekilerek daha kolay hale getirilir.

1840'lardan 1940'lara kadar yabancı dil öğretiminde baskın yöntem olan Dil bilgisi-Çeviri yöntemi bugün de halen dünyada bazı yerlerde kısmen değişerek de olsa kullanılmaktadır.

2.3.5.2. Doğrudan Yöntem

19. yy'ın ortalarına doğru, Dil bilgisi-çeviri yöntemi sorgulanmaya başlamış, insanların hem dünya genelinde hem Avrupa özelinde iletişim olanaklarının artması ile yabancı dilde sözlü dil becerileri önem kazanmaya ve talep görmeye başlamıştır. Avrupada farklı ülkelerde dil öğretimiyle ilgili yeni yaklaşımlar geliştirilmeye başlanmış ve eğitimciler artık yabancı dil programlarında okuduğunu anlama ve dil bilgisi yerine konuşma becerilerinin geliştirilmesinin bir ihtiyaç haline geldiğini fark etmişlerdir (Richards ve Rogers, 2014). Doğrudan yöntemin temel kuralı çevirinin yapılmamasıdır. Adından da anlaşılacağı üzere, bu yöntemde anlama, gösterme ve görsel destekler aracılığı ile ana dil kullanılmadan sadece hedef dil kullanılarak oluşturulmaktadır (Larsen- Freeman ve Anderson, 2011).

19. yy'ın sonlarına doğru reformcu bir grup yabancı dil öğretiminde yeni yaklaşımın dayanması gerektiği ilkeler konusunda ortak birtakım fikirler dile getirmişlerdir. Bu ilkelerden bazıları şöyledir (Richards ve Rogers, 2014):

1. Konuşma dili önceliklidir.

2. Öğrenciler yazılı olarak görmeden önce yabancı dili duymalıdır.

3. Kelimeler cümle içinde verilmelidir ve cümleler de tek başına bağımsız olarak değil, anlamlı bir bağlam için sunulmalıdır.

4. Dil bilgisi kuralları öğrenciler bunları bağlam içerisinde uyguladıktan sonra, yani tümevarımsal bir yaklaşımla öğretilmelidir.

5. Çeviriden kaçınılmalıdır.

Bu dönemdeki Reform Hareketi olarak adlandırılan hareketin savunucularının öne sürdüğü fikirler, Doğrudan Yöntemin de ortaya çıkışının öncüsü olmuştur.

Doğrudan yöntemin ilkeleri ve süreçleri aşağıdaki gibi ifade edilmiştir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011; Richards ve Rogers, 2014):

1. Dersin dili büyük oranda hedef dildedir, ana dil kullanılmamalıdır.
2. Sadece günlük yaşam kelimeleri ve cümleleri öğretilir.
3. Sözlü iletişim öğretmen ve öğrenci arasında özenle kurgulanmış, kademeli ilerleyen soru-cevap şeklinde yapılandırılmıştır.
4. Dil bilgisi tümevarımsal bir yaklaşımla öğretilmektedir.
5. Öğretilen yeni konular sözlü olarak anlatılır.
6. Kelimeler göstererek, nesne ve resimler kullanılarak öğretilir, soyut kelimeler ise fikirler arasında bağ kurarak öğretilir, dolayısıyla öğretmen açıklama ya da çeviri yapmamalı, öğrencilere göstermelidir.
7. Konuşma ve duyduğunu anlama öğretilir.
8. Doğru telaffuz ve dil bilgisi önemlidir, bu nedenle en baştan itibaren telaffuz üzerinde çalışılmalıdır.

9. Sınıftaki mevcut objeler (resim vb.) anlam oluşturmada kullanılmalıdır.

2.3.5.3. Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi

Sözel yaklaşım 1950'li yıllarda İngilizlerin kabul ettiği yaklaşımdır, durumsal dil öğretimi ise bu yaklaşımın bir türüdür. Bu yaklaşımın temel özellikleri şöyle özetlenebilir (Richards ve Rogers, 2014):

1. Dil öğretimi konuşma dili ile başlar. Herhangi bir şey yazılı olarak sunulmadan önce sözlü olarak öğretilir.
2. Dersin dili hedef dildir.
3. Yeni dil konuları durumsal olarak anlatılıp uygulanır.
4. Önemli genel kelimelerin öğrenildiğinden emin olmak için kelime seçme süreçleri uygulanır.
5. Dil bilgisi basit yapıların kompleks yapılardan önce öğretilmesi ilkesi doğrultusunda şekillendirilir.
6. Yeterli dil bilgisi ve sözcük bilgisi oturtulduktan sonra okuma ve yazmaya geçilir.

Üçüncü maddede geçen durumsal ifadesi sözel yaklaşımın temel özelliği olmuş ve 1960'lara gelindiğinde bu yaklaşımdan bahsederken durumsal ifadesi sıklıkla kullanılmaya başlamıştır. Durumsal dil öğretimi dil bilgisi öğretiminde tümevarımsal bir yaklaşım izler. Kelime ya da yapıların anlamı açıklanmaz, kullanıldığı durumdan çıkarım yapılır. Bu yöntemde amaç yapısal bir şekilde ele alınarak dört dil becerisinde yetkinliğin sağlanmasıdır. Telaffuz ve dil bilgisinin hatasız olarak öğrenilmesi önemlidir. Öğrencinin başta yapması gereken öğretmeni dinlemek ve söylediklerini tekrarlamak, soru sorulduğunda cevap vermektir. İçerikte öğrencinin bir kontrolü yoktur.

2.3.5.4. Dilsel-İşitsel Yöntem

Dilsel işitsel yöntem sözel temelli bir yaklaşım olsa da dil bilgisi açısından doğru cümle kalıplarının kullanılmasına dayanır. Michigan Üniversitesi'nden Charles Fries (1945)'ın bu yöntemin geliştirilmesindeki katkılarından dolayı "Michigan Yöntemi" olarak da bilinir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

Daha önce İngiliz dilbilimciler tarafından geliştirilen yaklaşımlar karşısında Amerika'da dil öğretiminde sistematik bir yaklaşım söz konusu değildi. Amerika'nın II. Dünya Savaşı'na katılması ile farklı dillerde dil bilen kişilere ihtiyaç duyulmuş ve bu doğrultuda, askeri personele yönelik Ordu Özel Eğitim Programı (ASTP) geliştirilmiştir. Oldukça yoğun bir program olan bu program iki yıl gibi kısa bir süre sonra ortadan kalktı ise de Amerika'nın uluslararası arenada öncü bir devlet olması, çok fazla eğitim için göç alması ve bu öğrencilerin İngilizceyi öğrenme ihtiyaçları neticesinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde bir grup dilbilimcinin bahsi geçen programın etkililiğine olan inancı doğrultusunda 1950'li yıllarda dilsel-işitsel yöntem ortaya çıkmıştır (Richards ve Rogers, 2014).

Davranışçı ekolün etkisinde oluşmuş olan dilsel-işitsel yöntemde yabancı dil öğrenme mekanik bir davranış oluşturma sürecidir. İyi davranışlar doğru tepkilerin verilmesi ile oluşur. Diyalogları ezberleyip alıştırma yaparak hata ihtimali en aza indirilir. Dil becerileri, eğer öğretilecek şeyler yazılı olarak verilmeden önce sözlü olarak sunulursa daha etkili bir şekilde öğrenilir. Ayrıca, benzetim analizden daha iyi bir dil öğrenme yoludur. Benzetim genelleme ve ayrım yapmayı kapsar. Bu nedenle, öğrenciler belli bir deseni farklı bağlamlarda uygulayana kadar kuralların açıklaması yapılmaz. Dil bilgisi öğretimi de böylelikle, tümevarımsal bir yaklaşımla yapılır. Hedef dildeki kelimelerin anlamı, dilsel ve kültürel bağlamda öğrenilebilir. Bu nedenle, dil öğretirken kültürel sistemlerin de öğretilmesi gerekir (Rivers'dan aktaran Richards ve Rogers, 2014). Bu yöntemde amaç sözel

dil becerilerinin geliştirilmesidir ve bu doğrultuda, sözlü öğretim yapılmaktadır. Dil bilgisi ve edebiyat konuları göz ardı edilmektedir.

Bu yöntemde, ilk başta hedef doğru telaffuz, dil bilgisi kullanımı, konuşmalarda hızlı ve doğru cevap verme gibi sözel becerilerin geliştirilmesidir. Daha sonra, yavaş yavaş diğer beceriler de gelişir. Dinleme, telaffuz, dil bilgisi ve kelime bilgisinin öğretimi sözel akıcılığın geliştirilmesi ile ilgilidir. Dil becerileri, öncelik sırasına göre dinleme, konuşma, okuma ve yazma sırasıyla öğretilir (Richards ve Rogers, 2014).

2.3.5.5. İletişimsel Dil Yöntemi

Küreselleşen dünyada İngilizcenin küresel bir dil olarak yaygınlaşması ile dünya çapında karar mekanizmaları tarafından yabancı dil becerilerinin öğretilmesinde etkin yöntem arayışı günden güne artmaktadır. Çünkü genel olarak, dil öğretim politika ve uygulamalarının yetersiz olduğu düşünülmektedir. İngiliz uygulamalı dilbilimciler 1960'lı yıllarda mevcut yaklaşımlarda dilin işlevsel ve iletişimsel yönüne yönelik eksiklikler olduğunu ve sadece yapıları öğrenmenin ötesinde iletişim becerisinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu savunmuşlardır (Richards ve Rogers, 2014). Aynı zamanda, sınıfta düzgün cümleler kurabilen öğrencilerin sınıf dışı gerçek ortamlarda iletişim kurarken öğrendiklerini kullanamadıkları, iletişimin sadece linguistik yapıları bilmenin ötesinde gereklilikleri olduğu, kullanıcıların söz verme, davet etme, reddetme vb. farklı fonksiyonlarda dili kullanabilmeleri gerektiği ve tüm bunların temelinde iletişim becerisinin gereklilik olduğu fark edilmiştir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011).

Adından da anlaşıldığı üzere, bu yaklaşımda, dilin iletişim aracı olarak işlevi üzerinde durulmaktadır. Dil öğretiminde amaç da Hymes (1972)'nin ifadesi ile "iletişim becerisinin" geliştirilmesidir. Chomsky'nin dile bilişsel bakış açısına dayanan ve temelinde dil bilgisi açısından doğru cümleler kurmayı sağlayan teorisi Hymes'a göre çok steril bir yaklaşımdır ve bu teorinin içerisinde iletişim ve kültür öğelerinin de yer alması gerekmektedir.

Bu yaklaşımda bir diğer önemli konu ise dilin işlevsel yönü olarak vurgulanmaktadır. Halliday ilk dilini öğrenen çocukların kullandıkları araçsal, düzenleyici, etkileşimsel, kişisel, sezgisel, hayal ürünü ve temsili olmak üzere yedi işlevden bahsetmiş ve bu yöntemin savunucuları da Halliday'in bu işlevlerinin yabancı dil öğrenmede de geçerli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu yaklaşımın bazı özellikleri arasında şunlar yer almaktadır (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011, s.158; Richards ve Rogers, 2014, s.89):

- Dil anlamın ifade edilme sistemidir.
- Dilin temel işlevi etkileşim ve iletişimdir.
- Dilin yapısı işlevsel ve iletişimsel kullanımını yansıtır.
- Dilin temel birimleri yalnızca gramer ve yapılar değildir, aynı zamanda işlevsel ve iletişimsel anlam kategorileridir.
- Mümkün olduğunda, dilin gerçek bağlamda kullanıldığı özgün ortamlar yaratılmalıdır.
- Hedef dil sadece bir çalışma alanı değil, sınıf içi iletişimin de bir aracıdır.
- Öğrencilere fikir ve düşüncelerini ifade etme olanağı sunulmalıdır.
- Hatalar iletişim becerilerinin geliştirilmesi sürecinde normal karşılanır ve tolere edilir.
- Öğretmenin temel sorumluluklarından biri de iletişim kurmaya teşvik edecek durumları oluşturmaktır.

İletişimsel Dil Yaklaşımında amaçlar dersin konu-temelli, işlev-temelli ya da beceri-temelli olması gibi kullanılan programın çerçevesini yansıtır. Son dönemde iletişimsel dersler Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında tanımlanan öğrenme çıktıları ile ilişkilendirilmektedir.

2.3.5.6. İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme Yaklaşımı

İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (CLIL) kavramı ilk kez 1994 yılında tanımlanmış ve 1996 yılında başlatılmıştır (Bonces, 2012). O zamandan bu yana Avrupa'da oldukça popülerdir. CLIL yalnızca Avrupa'daki vatandaşların çok dilliliğini teşvik etmeyi değil, aynı zamanda yerel dillerin yaşatılmasını da amaçlamaktadır (Richards ve Rogers, 2014, s.116). CLIL yabancı dilin tarih, sosyal bilgiler gibi başka konu alanları kullanılarak öğretilmesidir. Bu yaklaşımda öğrenciler hem içeriği hem de dili aynı zamanda öğrenmektedir (Richards ve Rogers, 2014, s.116). Yani burada sadece İngilizce (yabancı dil) aracılığı ile içerik öğretilmemekte, aynı zamanda içeriğin öğretilmesinde dil önemli bir yer tutmaktadır. İçeriğin öğretilmesinde yabancı dil kullanılması yapılar, kelime vb. birçok dilbilimsel özelliklerin de öğrenilmesini sağlamaktadır ve bu nedenle, CLIL bir konu alanını öğrenirken dilin de öğrenilmesidir (Bonces, 2012).

CLIL'in temel ilkeleri arasında şunlar yer almaktadır (Richards ve Rogers, 2014, s.118):

- Kişiler yabancı dili tek başına değil de bir içeriği anlama aracı olarak kullandıklarında daha başarılı bir şekilde öğrenmektedir.
- İçerik yabancı dil öğrenmede bir başlangıç noktası olan hem bilişsel hem de etkileşimsel süreçlerin aktif hale getirilmesinde bir temel sağlamaktadır.

Bu yaklaşımda öğretmenin rolü oldukça önemli ve geleneksel yabancı dil öğretmeninin rollerinden farklıdır. Burada öğretmenin diğer öğretmenlerle içeriğin ve materyallerin tasarlanmasında iş birliği içinde çalışması ve gerektiğinde zor ve bilmediği konuların içeriğini öğrenmesi, sınıfta kullanmak için özgün materyaller bulup adapte etmesi gerekmektedir. Yani kısacası, öğrencilerin sunulan içeriği anladığından emin olmak CLIL öğretmenlerinin temel odak noktasıdır (Richards ve Rogers, 2014, s.128).

2.3.6. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Bir durum ya da davranışı sayı ile ifade etmek ölçmektir. Beden eğitimi dersi öğretmeninin öğrencinin yaptığı şınav sayısını söylemesi örnek olarak verilebilir. Ölçme, eğitimcilerin öğrencilerin bir şeyi yapmadaki yeterlilik seviyesini belirlemesini sağlar. Fakat eğitimcilerin bu veriyi kullanması gerekir. Örneğin, beden eğitimi öğretmeninin kaç tane şınavın öğrencinin iyi olduğunu belirlemeye yeteceğine karar vermesi gerekir. Bu da değerlendirmedir ve alana özgü değildir. Aynı süreçler herhangi bir programın etkililiğinin değerlendirilmesinde kullanılabilir. Temel olarak değerlendirme veri toplayıp bunların amaçlarla ilişkilendirilmesidir denilebilir (Ornstein & Hunkins, 2018).

Değerlendirme ile ilgili farklı yaklaşımlar olmakla birlikte bu çalışma kapsamında biçimlendirici ve sonuca dayalı değerlendirme kavramları incelenecektir.

Biçimlendirici değerlendirme: Biçimlendirici değerlendirme öğrenmeyi geliştirmek amacıyla yapılan etkinlikleri kapsar. Öğretim sürecinde kullanılan sınamayı içerir. Gelişme testleri bu tür değerlendirmeye örnek olarak verilebilir (Oliva & Gordon, 2018, s.422).

Aynı zamanda, program geliştirme ve uygulama safhalarında da kullanılan ve böylelikle program geliştirilirken ne tür düzenlemelerin yapılması gerektiği konusunda yol gösteren biçimlendirici değerlendirme (Ornstein & Hunkins, 2018, s.302) sınıf ortamında kullanıldığında öğretmenlerin öğrenciler nihai değerlendirmeye girmeden önce tanı koymalarına ve telafi edici adımlar atmalarına olanak sağlar (Oliva & Gordon, 2018, s.422).

Sonuca dayalı değerlendirme: Sonuca dayalı değerlendirmeler ise ders ya da ünite sonunda yapılan değerlendirmelerdir. Bu tür değerlendirmede amaç öğretimde önceden belirlenen amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığının belirlenmesidir (Oliva & Gordon, 2018, s.423).

2.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, karşılaştırmalı eğitim alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları öncelikle eğitim politikalarının belirlenmesinde politika yapıcılara, ayrıca akademisyenlere önemli yol gösterici olabilir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına bakıldığında:

Schurz ve Coumel (2020) yaptıkları çalışmada EPI (2019)'da 2. sırada yer alan İsveç, 6. sırada yer alan Avusturya ve 23. sırada yer alan Fransa'da ortaokul ve lisede verilen İngilizce öğretimini öğretmen görüşlerine göre inceleyip karşılaştırmışlardır. Bunun için üç ülkeden 615 İngilizce öğretmeni online bir anket doldurmuştur. Araştırmanın hipotezleri arasında, İsveç'teki İngilizce öğretmenlerine göre Fransa'da ve Avusturya'daki İngilizce öğretmenlerinin daha çok doğrudan, planlı ve tümdengelimsel bir yaklaşım benimsedikleri varsayılmıştır. Elde edilen bulgular İsveç ile hem Avusturya hem de Fransa arasında ortaokul düzeyinde doğrudan öğretim açısından anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. İsveç'teki öğretmenlerin Fransa ve Avusturya'dakilere göre daha az doğrudan öğretimi kullandığı görülmüştür. Diğer taraftan, Fransa ve Avusturya arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dolaylı akıcılığa dayalı öğretim açısından da bulgular İsveç'in bu ülkeler arasında dolaylı öğretimi en yoğun uygulayan ülke olduğunu göstermiştir. İsveç ile hem Avusturya hem de Fransa arasında İsveç lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bir başka bulgu da hem ortaokul hem lise seviyesinde Fransa'daki öğretmenlerin diğer iki ülkedekilere göre daha çok tümevarımsal bir yaklaşımı benimsedikleri olmuştur. Dolayısıyla, her üç ülkede de iletişimsel yaklaşım benimsenmiş olsa da farklı seviye ve ülkelerde öğretmenlerin yaklaşımlarının değişebildiği görülmüştür. İsveç örneğinde, İngilizce öğretiminin başka dilleri öğretmekten farklı bir süreç olduğu ifade edilmektedir çünkü öğretimden önce çocuklar günlük hayatlarında İngilizceye maruz kalmaktadır. Çalışmada İngilizceye öğrencilerin erken yaşta maruz kalmalarının da öğretmenlerin daha çok dolaylı akıcılığa dayalı öğretimi tercih etmelerinin bir açıklaması olabileceği ifade edilmiştir.

Şahin ve Aykaç (2019) tarafından yapılan çalışmada Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil eğitim programları genel özellikleri, yapısı ve işleyiş, hedef ve davranışlar, içerik, eğitim durumları, sınama

durumları açısından karşılaştırılmış ve araştırmanın sonucunda Türkiye'de merkezi bir program hazırlanarak ülke genelinde bu programın uygulandığı kapsama alınan AB ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ise çerçeve programların hazırlandığı ve okulların kendi programlarını düzenleyebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Torunoğlu, Çalışkan, Şahin ve Kart (2019) tarafından yapılan çalışmada ise Finlandiya, Almanya, Hollanda ve Japonya İngilizce öğretim programları Türkiye ile karşılaştırılmış ve benzerlik ve farklılıklar ortaya konmuştur. Bu çalışmada da Türkiye'de merkezi bir program uygulanmakta olduğu; diğer taraftan, Almanya, Finlandiya ve Hollanda'da ise çerçeve bir İngilizce öğretim programının sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Türkiye'de dört dil becerisine önem verilirken, Finlandiya, Almanya ve Hollanda'da daha çok sözel ve iletişimsel beceriler üzerinde durulduğu ifade edilmiştir. Programların benzer yönleri olarak da programlarında öğrenci merkezli, iletişimsel yaklaşımın hâkim olduğu, sözel dile öncelik verildiği ve görsel-işitsel uygulamalara yer verildiği sıralanmıştır.

Aldım (2018) Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkokullarında İngilizce öğretiminde kullanılan programları karşılaştırdığı çalışmasında, İngilizce eğitimde kullanılan yöntemlerin öğrencilerin İngilizce kullanabilme yeterlilikleri üzerinde farklı etkileri olduğu ve başta program olmak üzere, öğretmen eğitimi, materyal seçimi, ders kitapları, dil öğrenmeye başlama yaşı gibi faktörlerin birlikte etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Alkan ve Kartal (2018) çalışmasında Türkiye ile Danimarka, Macaristan ve Portekiz'i karşılaştırmış ve burada beş yıllık TOEFL sınavı sonuçları ortalaması ile EF EPI ortalamalarını dikkate almışlardır. Çalışmada eğitim sistemleri, amaç ve hedefleri, içerik, öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri incelenmiş ve Türkiye'nin karşılaştırma yapılan ülkelere kıyasla daha merkezi bir yapıda olduğu, ilkokulda İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirmenin amaçlandığı, diğer ülkelerde daha çok dilin iletişim yönüne vurgu yapılırken ülkemizde dört dil becerisinin birlikte ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır.

Miguel (2018) İsveç ve İspanya'daki temel eğitim yabancı dil programlarını karşılaştırdığı çalışmasında, İspanyol öğrencilerin İsveçli öğrencilerden daha çok ev ödevi yapmalarına ve haftada 50 dk daha fazla İngilizce dersi görmelerine rağmen daha az başarılı oldukları ve buradan hareketle, daha fazla ders yükünün daha çok başarı getirmediği sonucuna ulaşmıştır. İsveçli öğrencilerin başarılarının arkasında yatan sebepler arasında ise İsveçli ailelerin yabancı dil (İngilizce) seviyelerinin daha iyi olması olabileceğini ifade etmiştir. Ayrıca, İspanya'da okul dışında İngilizce dersi alan öğrencilerin İngilizcede daha başarılı oldukları, dolayısıyla özel kurumlarda kullanılan yöntem ve tekniklerin, daha güncel ve etkili olduğu, okullarda ise geleneksel yaklaşımların kullanıldığı ifade edilmiştir.

İrican (2017) Finlandiya ve Türkiye'de temel eğitimde İngilizce öğretim programlarını genel ilkeler, kullanılan yöntem ve yaklaşımlar ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından incelemiş, Finlandiya'da CLL, CLIL ve "language shower approach" (dil banyosu yaklaşımı) adlı yeni bir yaklaşımın kullanıldığı, Türkiye'de ise çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanıldığı, dilin iletişim ve etkileşim aracı olarak görüldüğü, erken dönemde benimsenen yaklaşımın ise Finlandiya'nın dil banyosu yaklaşımı ile benzer olduğu sonucuna ulaşmıştır. Derslerde drama, rol oynama gibi tekniklerin kullanılarak derslerin daha eğlenceli hale getirildiği ve sınıflarda da pozitif bir atmosferin yaratılmasının amaçlandığı vurgulanmıştır. Ölçme ve değerlendirme açısından ise, Finlandiya'da öğretmen ve okulların 1990'lı yılların başından bu yana teftiş edilmediği, bu süreçlerin okulların kendi sorumluluğunda olduğu, benzer şekilde öğrencilerin de geleneksel yöntemlerle değerlendirilmediği ifade edilmiştir. 7. sınıfa kadar not verme uygulanmamakta ve öğretmenler öğrencileri 3-6. sınıflarda çoğunlukla sözlü olarak değerlendirmektedir. Aynı zamanda, öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi de kullanılmaktadır. Türkiye'de ise programda öz değerlendirme ile birlikte nesnel bir değerlendirme sağlanması amacıyla yazılı ve sözlü sınavlar, quizler, ev ödevlerinin de yer aldığı ifade edilmiştir. Çalışma sonucunda ise Finlandiya'nın yabancı dil programı ile yalnızca dilin dört becerisini öğretmeyi amaçlamadığı, aynı zamanda disiplinler arası tema ve konuların öğretilmesinin de önceliklendirildiği belirtilmiştir.

Aslan (2016) ise çalışmasında Türkiye, Almanya ve Hollanda ilkokul İngilizce programlarını amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme sistemleri açısından karşılaştırmış, çalışma sonucunda Türkiye'deki programın oldukça kapsamlı olduğu, buna karşılık Almanya ve Hollanda'daki programların ise oldukça esnek yapıda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Almanya ve Hollanda'daki programlar öğretmenlere dersleri planlamada özgürlük tanımakta ve aynı zamanda, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermektedir. Türkiye'de ise öğretmenler sunulan programı takip etmek zorundadırlar. Hollanda'da ise öğretmenlere içeriği seçme olanağı tanınmaktadır.

Mustafa (2011) Türkiye, Almanya ve Hollanda eğitim sistemlerini ve ilköğretim yabancı dil öğretim programlarını hedefler, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme sistemleri açısından karşılaştırmış ve araştırma sonucunda, Türkiye'deki sistemin merkeziyetçi bir yapıda olduğu; İlköğretim İngilizce Programının da kapsama alınan ülkelerle kıyaslandığında daha kapsamlı ve ayrıntılı bir program olduğu sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan, Almanya'nın İngilizce öğretim programının bir çerçeve program olduğu, Hollanda'nın ise tüm programının ulaşılması gereken hedefler şeklinde ifade edildiği belirtilmiştir. Yine bulgular arasında, Almanya ve Hollanda'da öğretmenlere içerik seçimi yapma fırsatı verilmekteyken, Türkiye İngilizce öğretim programında ise içerik ayrıntılı olarak verildiği ve öğretmenlerin verilenleri takip etmek zorunda olduğu vurgulanmıştır. Almanya ve Hollanda İngilizce öğretim programlarında yöntem ve teknik noktasında açıkça belirtilen yöntem ve tekniklerin bulunmadığı ve bu sürecin öğretmenin yönetiminde olduğu; diğer taraftan Türkiye'de bu açıdan kullanılacak yöntem ve tekniklerin sıralandığı ifade edilmiştir. Araştırma kapsamındaki tüm ülkelerde ürün ve süreç değerlendirilmesine yer verildiği de bir başka bulgu olarak yer almıştır.

Üner (2010) Finlandiya ve Hollanda ile Türkiye'de İlköğretim birinci kademedeki İngilizce öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmasında ilgili ülkelerin programlarını amaç, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları açısından karşılaştırmış, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemiştir. Çalışma sonucunda her üç ülkede de programların öğrenci

merkezli olduğu, öğrencilerin etkin olmasının sağlandığı, oyuna dayalı etkinliklere ve sözel dile öncelik verildiği, öğrencilerin öğrenme isteğini geliştirmeye yönelik ortamların oluşturulduğu ve görsel-işitsel özgün materyallere yer verildiği görülmüştür. Diğer taraftan, Finlandiya ve Hollanda'da dinleme ve konuşma becerileri ağırlıklı iken, Türkiye'de tüm becerilere yani dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya ağırlık verildiği görülmüştür. Çalışmanın diğer sonuçları da Finlandiya ve Hollanda'da dil becerileriyle ilgili amaçlara ek olarak çalışma stratejileri, iletişim becerileri ve kültürel becerilere yönelik amaçlar varken, Türkiye'de benzer amaçlar bulunmadığı; her üç ülkede de programlarda amaçların öğrenme sürecini yansıttığı; Türkiye'deki programda içeriğin işlevsel ders tasarımına uygun olarak düzenlendiği, diğer iki ülkede program çerçeve program niteliğinde olduğundan sadece konu ve temaların belirtildiği; Finlandiya ve Hollanda'da uygulanan süreç değerlendirmeye Türkiye'de de yer verildiği olarak ifade edilmiştir. Bu doğrultuda, getirilen öneriler arasında derslerde iletişimci yönteme ağırlık verilmesi, okullara daha çok yetki ve sorumluluğun verilmesi, zorunlu eğitimde iki yabancı dil öğretilmesi, öğretmenlerin belirli aralıklarla ilgili yabancı dilin konuşulduğu ülkelere kurslara gönderilmesi gibi öneriler sıralanmıştır.

Aslan (2008) İngiltere, Fransa, İtalya ve Almanya'da erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamalarını inceleyip Türkiye'deki durum üzerine yorumlarda bulunmuştur. Çalışmasında Türkiye açısından erken yaşta yabancı dil öğretiminde ders araç-gereçleri, uzmanlaşmış öğretmen vb. konularda sorunlar olduğunu ifade etmiş ve bu açıdan erken yaşta yabancı dil öğretiminde istenilen başarının elde edilmesi için yatırım yapılması ve ilköğretime yönelik öğretmen eğitimi modellerinin oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda Türkiye koşullarına uygun modern ders araç-gereçlerinin hazırlanması, AB projelerine katılımın artırılması ve yabancı dil öğrenme bilincinin yerleştirilmesinin önemi üzerinde durulmuştur.

Tok ve Arıbaş (2008) çalışmalarında Türkiye'nin AB'ye uyum sürecinde AB ülkelerinde yabancı dil öğretimi ile Türkiye'de yabancı dil öğretimini; zorunlu yabancı dil başlangıç yaşı, zorunlu eğitim süresince öğretilen dil sayısı, CLIL uygulanması, zorunlu genel eğitim

süresinde birinci zorunlu yabancı dil için tavsiye edilen minimum ders saati ve öğretim içim harcanan yıl sayısı, ilköğretim ve zorunlu genel ortaöğretimde toplam öğretim zamanı içinde zorunlu ders olarak yabancı dillerin öğretimi için belirlenen minimum toplam zamanın oranı gibi değişkenler açısından incelemiştir. Çalışma sonucunda ise yabancı dil öğretiminin öncelikli eğitim hedefleri arasında yer alması, yabancı dil derslerinin birinci sınıf itibariyle başlatılması, haftalık yabancı dil ders saati sayının artırılması, okullara yabancı dil öğretim programı geliştirilmesinde yetki ve sorumluluk verilmesi, iki yabancı dilin öğretilmesi, okul öncesi eğitimde yabancı dil farkındalığı geliştirme etkinliklerine programlarda yer verilmesi gibi öneriler getirilmiştir.

Tok (2006), AB ülkeleri ile Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim programlarının (İngilizce) benzerlik ve farklılıklarını belirlemek amacıyla sekiz ülkenin (Almanya, Fransa, İtalya, İsveç, Hollanda, Macaristan, Çek Cumhuriyeti ve Yunanistan) programlarını hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları açısından da karşılaştırmış ve ilgili ülkelerde birinci kademe programlarda dinleme ve konuşma becerilerinin ön planda olduğu, Türkiye'de ise dört dil becerisine birden ağırlık verildiği bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, Türkiye'nin öğretim programında hedef ve davranış yazma ilkelerine uyulduğu, AB ülkelerinin programlarında ise kültürleri anlamaya yönelik hedeflere yer verildiğini ifade etmiştir. Yine AB ülkelerinde içerik ve metodolojinin iç içe verildiğini, Türkiye'nin ilköğretim İngilizce Öğretim Programında Avrupa Dil Kriterlerine uygun tasarlandığını ifade etmiştir. Bir başka bulgu da Fransa, Almanya, İtalya ve İsveç programlarında süreç değerlendirmesi yapıldığı olarak ifade edilmiştir.

Büge (2005) Türkiye ilköğretim İngilizce Öğretim Programı ile Finlandiya ilköğretim Yabancı Dil Programını programın öğeleri açısından karşılaştırmış, Finlandiya'nın programının bir çerçeve program olduğu ve içeriğin ana hatları itibariyle verildiği sonucuna ulaşmıştır. Finlandiya programında hedeflerin sadece dilin dört becerisi ile ilgili olmadığı aynı zamanda, kültürel iletişim becerileri, çalışma stratejileri ve iletişim stratejileri altında toplandığı görülmüştür. Türkiye'nin ilköğretim İngilizce programında ise dilbilgisi

yapılarına ağırlık verildiği, Finlandiya programında CEFR'dan yararlanıldığı, Türkiye programında sınama durumlarının ürün değerlendirmeye yönelik iken, Finlandiya programında ise süreç değerlendirmenin öncelikli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmalarda ülkelerin seçimine yönelik kriterlere bakıldığında çeşitli çalışmalarda EPI'deki başarı düzeyinin kullanıldığı (Alkan ve Kartal, 2018; Schurz ve Coumel, 2020; Şahin ve Aykaç, 2019) görülmüştür. Diğer taraftan, dillerin köken açısından ait olduğu dil ailelerinin bu çalışmalardaki ülke seçiminde bir kriter olarak yer almadığı ve Finlandiya, Almanya, Hollanda gibi gelişmiş Avrupa ülkeleri birçok çalışmada tekrar incelenmiş olmakla birlikte, farklı dil ailelerinden ülkelere bu tür karşılaştırmalı çalışmalarda yer verilmediği görülmektedir.

Bu doğrultuda, bu çalışma ülkemizde yabancı dil eğitimine yönelik politika belirleyicilere ve akademisyenlere bir perspektif sunmak amacıyla karşılaştırmalı eğitim araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırma kapsamına alınan ülkelerin yabancı dil eğitim sistemlerinin öğeleri (amaç ve politikaları, temel felsefesi, genel amaçları, yabancı dil öğretim programlarının içeriğinde kullanılan konular, benimsenen dil öğretim ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ayrı ayrı incelenip benzerlikler ve farklılıklar ortaya konulmuştur. Yabancı dil öğretimi ile ilgili bu tür farklı seçim kriterleri göz önünde bulundurularak yapılacak karşılaştırmalı çalışmalar, güncel uygulamaların takibi ve zaman zaman yapılacak program güncellemelerine yol göstermesi açısından yerinde olacaktır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi açıklanmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın modeli, kapsamı, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler detaylı olarak açıklanmaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Bu tür karşılaştırmalı eğitim araştırmaları farklı ülkelerde eğitim sistemlerinin incelenmesi, benzer ve farklı yönlerinin tespit edilmesi ve benzer sorunlara benzer çözüm yollarının önerilmesine olanak tanır. Landman (2016) tarafından karşılaştırmalı araştırma tasarımındaki ülke sayılarıyla ilgili gruplamada 20'nin altında ülke ile yapılan karşılaştırmalar "sınırlı sayıda ülke karşılaştırması" olarak verilmekte ve bu çalışmaların nitel olduğu belirtilmektedir (Lor, 2011). Bu doğrultuda, bu araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan ve karşılaştırmalı çalışmaya olanak sağlayan durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Durum çalışması, araştırmacının belirli bir sistemi (durumu) ya da çoklu sistemleri (durumları) gözlem, görüşme, görsel-işitsel materyaller, doküman ve raporlar gibi çeşitli veri toplama kaynaklarını kullanarak detaylı ve derinlemesine incelediği, daha sonra "durumu" ve duruma dayalı temaları tanımlayıp raporladığı nitel bir araştırmadır (Chmiliar, 2010; Creswell, 2007, s.73).

3.2. Durum Çalışması

Bir program, etkinlik, süreç veya bir ya da birden fazla kişiyi araştırmayı kapsayan durum çalışması, derinlemesine çalışmak ve karşılaştırma yapmak için verilerin belirli durumlara göre düzenlenmesini gerektirir. Durumlar "analiz birimleridir". Durumlar, diğer bir ifade ile analiz birimleri çok çeşitli olabilir. Analiz birimleri sıklıkla kişiler olmakla birlikte gruplar, kültürler, uluslararası programlarda milletler (Patton, 2002, s.228); öğretim programları, sistemler, politikalar (Manzon, 2007); programlar, kararlar, karar verme ve uygulama süreçleri, örgütsel değişim konuları da (Yıldırım ve Şimşek, 2016) olabilmektedir. Durum çalışması ve karşılaştırmalardaki analiz birimlerine örnekler Tablo 14'te gösterilmiştir (Patton, 2002, s.231).

Tablo 14

Durum Çalışması ve Karşılaştırmalarda Analiz Birimleri Örnekleri

Kişi Odaklı	Yapı Odaklı
Bireyler	Projeler
Küçük gruplar	Programlar
Aileler	Kurumlar
Dünya Görüşü Odaklı	
Benzer deneyimi paylaşan kişiler (örneğin, mezunlar, liderler, ebeveynler, hayatta kalanlar vb.)	
Aynı kültürü paylaşan kişiler	
Coğrafya Odaklı	
Şehirler	
Devletler	
Ülkeler	
Zaman Odaklı	
Yağışlı sezon	
Kurak sezon	
Okul Dönemi	

3.2.1. Durum Çalışması Türleri

Durum çalışması türleri ele alınan durumun boyutu ile yani durumun tek bir kişiyi, grubu, programı ya da farklı kişileri, grupları, programları kapsayıp kapsamaması ile belirlenir. Bu açıdan üç farklı durum çalışmasının olduğu ifade edilmektedir. Bu durum çalışması türleri, Creswell (2007, s.74) tarafından:

1. Tekli durum çalışması
2. Kolektif ya da çoklu durum çalışması
3. İçsel durum çalışması olarak verilmektedir.

Tekli durum çalışmasında araştırmacı bir konu seçer ve bu konuyu çalışmak için tek bir durum belirler. Diğer taraftan, karşılaştırmalı durum çalışması olarak da bilinen kolektif ya da çoklu durum çalışmalarında yine bir konu seçilir, fakat araştırmacı bu çalışmada konuyu çalışmak için birden fazla durum, analiz birimi seçer.

Durum çalışması farklı şekillerde yapılabilir. Durum çalışmasının basamakları, Stake'e göre aşağıdaki gibi verilmektedir (aktaran Creswell, 2007, s.74):

- Araştırmacı çalışması için durum çalışmasının uygun yaklaşım olduğunu belirler. Durum çalışması araştırmacının belirli sınırları olan durumu/durumları derinlemesine anlamak veya farklı durumları karşılaştırmak istediğinde uygun bir yaklaşımdır.
- Bir sonraki adımda araştırmacının durum veya durumların neler olduğunu belirlemesi gerekir. Durumlar, bir kişi, birden fazla kişi, bir program, bir etkinlik vb. olabilir. Bir durum çalışması planlamasında, araştırmacının tekli durum çalışması, kolektif (karşılaştırmalı) durum çalışması ve içsel durum çalışması türlerinden hangisinin yararlı olacağına karar vermesi önemlidir. Bu seçimi yaparken, araştırmacı amaçlı örnekleme stratejilerinden uygun stratejiyi seçer.
- Durum çalışmalarında veri toplama oldukça yoğun bir süreçtir, gözlem, görüşme, doküman ve görsel-işitsel materyaller gibi çok çeşitli kaynaklardan bilgi toplanmasını gerektirir.
- Verilerin analizi tüm durumu kapsayan bütüncül bir analiz olabileceği gibi durumun belli bir kısmını inceleyen gömülü analiz de olabilir (Yin, 2003). Çoklu durum analizinde, önce durum-içi analiz olarak ifade edilen her bir durumun detaylı

tanımlaması yapılır. Arkasından, durumlar-arası analiz olarak bilinen tematik analiz yapılır ve durum yorumlanır.

- Son aşama olan yorumlama bölümünde, araştırmacı durumun anlamını rapor eder.

Farklı ülkelerde zorunlu eğitim kademesinde İngilizce öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak derinlemesine incelemeyi amaçlayan bu çalışmada da durum çalışması basamakları takip edilmiş ve bu doğrultuda, ilk aşamada, durum çalışmasının bu tür bir karşılaştırmalı araştırma için uygun yaklaşım olduğu belirlenmiştir. Sonraki aşamada, araştırmanın durumlarının neler olduğunu belirlemiştir. Çalışmada belirlenen durumlar, yani analiz birimleri, seçilen ülkelerde zorunlu eğitim kademesindeki İngilizce öğretim programlarıdır. Daha sonra, bu çalışma için birden fazla durumun araştırmaya dâhil edildiği karşılaştırmalı durum çalışması olarak da bilinen çoklu durum çalışması uygun durum çalışması türü olarak belirlenmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Nitel araştırmaları nicel araştırmalardan ayıran en temel özelliklerden birinin örnekleme yaklaşımı olduğunu söylemek mümkündür. Amaçlı örnekleme kavramı nitel araştırmalarda kullanılan bir kavramdır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kullanacağı kişi ya da durumları araştırma sorusunun anlaşılmasında bilgi sağlayacağı için amaçlı olarak seçer (Creswell, 2007). Nitel araştırmalarda göreceli olarak çok küçük bir örnekleme grubu hatta bazen yalnızca tek bir durum (N=1) *amaçlı olarak* seçilip derinlemesine incelenmektedir. Amaçlı örneklemenin mantığı ve gücü de derinlemesine çalışmaya olanak sağlayacak *bilgi açısından zengin durumların* seçilmesine olanak sağlamasıdır (Patton, 2002). Amaçlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilmesi için çeşitli stratejiler mevcuttur. Bu stratejiler Patton (2002, s.230) tarafından:

1. Aşırı veya aykırı durum örneklemesi

2. Yoğunluk örnekleme
3. Benzeşik (Homojen) örnekleme
4. Maksimum çeşitlilik (Heterojenlik) örneklemesi
5. Tipik durum örneklemesi
6. Kritik durum örneklemesi
7. Kartopu ya da zincir örnekleme
8. Kriter örnekleme
9. Yoğunluk örnekleme olarak ifade edilmiştir.

Bu araştırmada farklı ülkelerde zorunlu eğitim kademesinde İngilizce öğretim programlarının incelenmesinde ülke seçiminin önemli bir konu olmasından dolayı çalışma grubu olarak seçilecek ülkelerin belirlenmesinde maksimum çeşitlilik (heterojenlik) örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik (heterojenlik) örneklemesinde çeşitli farklı durumlar belgelenir ve önemli ortak örüntüler tespit edilir. Bu doğrultuda, bu çalışmada analiz birimi olarak alınacak öğretim programlarının hangi ülkelerden seçileceğinin belirlenmesinde birtakım ölçütler belirlenmiştir. Farklı ülkelerde yabancı dil öğretiminde izlenen amaç ve politikaları, yabancı dil öğretim programlarının yapısı, temel felsefesi ve genel amaçlarını, programlarda yer verilen konuları, benimsenen yabancı dil öğretim ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını, Türkiye'de yabancı dil öğretimine yönelik izlenen politikaları ve güncellenen İngilizce Öğretim Programı'nı karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlayan bu durum çalışmasında maksimum çeşitliliğin sağlanması amacıyla birtakım ölçütler dikkate alınmıştır. Bu ölçütler takımına ilişkin bilgiler aşağıdaki gibidir:

Ölçüt 1: Dillerin Köken-Kaynak Açısından Ait Olduğu Dil Ailesi

Şimşek (2018) dil öğretiminde en önemli unsurlar arasında hedef kitlenin özelliklerinin olduğunu ve bu doğrultuda, merkeze alınması gerektiğini ve dolayısıyla, hedef kitlenin ana

dili ve dil ailesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Dil aileleri, dillerin birbiri ile olan bağlarını açıklayan, dil ve kültür eğitimi açısından önemli yapılar olarak ifade edilmektedir.

Bazı diller, belirli anadilleri konuşan gruplar tarafından daha rahat öğrenilmektedir. Linguistik olarak bir dil ana dile ne kadar uzak ise öğrenmek de o kadar uzun zaman almaktadır. Bu durum, ana dil hedef dile ne kadar benziyorsa, hedef dili öğrenmede o ölçüde katkısı olabilir, şeklinde ifade edilebilir (Corder, 1994). Yapılan araştırmalarda bilinen dil(ler) ile hedef dili edinim oranı, hızı ve niteliği arasında ilişki olduğu sonucuna varılmıştır (Corder, 1994). Bu demektir ki İspanyolca konuşanlar İngilizceyi Arapça konuşanlardan daha kolay ve hızlı öğrenebilir; fakat aynı zamanda Almanca ve İsveççe konuşanlar da İngilizceyi İspanyolca konuşanlardan daha hızlı ve kolay öğrenebilir (Corder, 1994). Bunun nedeni ise İspanyolca İngilizce gibi Hint Avrupa Dillerinden biri iken, Arapça tamamen farklı bir dil ailesi olan Hami-Sami Dil Ailesine aittir. Diğer taraftan, İsveççe ve Almancaya bakıldığında, bu iki dil de İngilizce gibi Hint-Avrupa Dil Ailesinin alt kollarından olan Germen-İskandinav grubunda yer almaktadır.

Bu bilgiler ışığında, araştırmaya dâhil edilen ülke seçiminde belirlenen ölçütlerden ilki dillerin köken-kaynak açısından ait oldukları dil ailesi olarak belirlenmiştir. Köken-kaynak açısından dil aileleriyle ilgili birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışmada, Şimşek (2018) tarafından yapılan köken bakımından diller ortak sınıflaması kullanılmıştır. Bu sınıflamada köken bakımından diller:

1) Hint-Avrupa Dil Ailesi
2) Çin-Tibet Dil Ailesi
3) Hami-Sami Dil Ailesi
4) Ural Dil Ailesi
5) Altay Dil Ailesi
6) Bantu Dil Ailesi

7) Kafkas Dil Ailesi

8) Avustronezya Dil Ailesi

9) Diğer Dil Aileleri olarak gruplandırılmaktadır.

1) Hint-Avrupa Dil Ailesi: Avrupa, Asya (Hint) ve Diğer- Bağımsız Diller olarak üç kola ayrılmaktadır. Avrupa Kolu kendi içinde;

- Roman-Latin Grubu: Fransızca, İtalyanca, İspanyolca, Romence, Portekizce, Katalanca, Provençalca;
- Germen-İskandinav Grubu: Almanca, İngilizce, İsveçce, Norveçce, Hollandaca, Yidiş, Danca, Flemenkçe, İzlandaca, Faroece, Gotça;
- Slav Grubu: Rusça, Beyaz Rusça, Belarusça, Ukraynaca, Çekçe, Slovakça, Lehçe, Bulgarca, Letonca, Sırpça, Boşnakça, Hırvatça, Makedonca;
- Seltik-Kelt Grubu: İrlandaca, Gallerce, İskoçça, Kelt, Bretonca;
- Baltık Grubu: Litvanyaca olarak ayrılmaktadır (Şimşek, 2018).

Diğer taraftan, Asya (Hint) kolu da;

- Hint- Urdu Grubu: Hintçe, Sanskritçe, Urduca, Bengalce, Nepalce, Sintçe, Romani, Pencabi, Singalaca, Maldivce-Marathice, Kashmirce;
- İran Grubu: Farsça, Avestçe, Peştuca, Kürtçe, Zazaca, Osetçe, Tacikçe, Darice olarak ayrılmaktadır (Şimşek, 2018).

Bu gruptaki son kol "Diğer-Bağımsız Diller" de Arnavutça, Yunanca ve Ermenice olarak verilmektedir (Şimşek, 2018).

2) Çin-Tibet Dil Ailesi: Çin ve Tibet- Burma olarak iki kola ayrılmaktadır. Bunlardan:

- Çin Kolu: Mandarin Çincesi, Kanton Çincesi, Wu, Min, Hakka, Guangzhou, Tayca olarak;

- Tibet- Burma Kolu: Tibetçe ve Burma olarak gruplandırılmaktadır (Şimşek, 2018).

3) Hami-Sami Dil Ailesi: Hami ve Sami Kollarına ayrılmakta ve;

- Hami Kolu: Mısırca, Kıptice, Libya Berberice- Kuşice, Habeşçe, Asurca, Babilce, Somalice, Hausa, Etiyopya, Kenya ve Kabil;

- Sami Kolu: Arapça, İbranice, Aramca, Ugarit, Kenani, Süryanice ve Akadca olarak gruplandırılmaktadır (Şimşek, 2018).

4) Ural Dil Ailesi: Fin-Ogur ile Samoyed Kolu olarak ikiye ayrılmaktadır.

- Fin-Ogur Kolunda: Fince, Macarca, Ugorca, Permce, Estonca, Lapça, Mordvin dilleri ile

- Samoyed Kolunda: Samoyetçe dilleri yer almaktadır (Şimşek, 2018).

5) Altay Dil Ailesi'nde Türkçe, Moğolca, Korece, Japonca, Mançu- Tunguzca dilleri bulunmaktadır (Şimşek, 2018).

6) Bantu Dil Ailesi'nde ise Swahili, Çuana, Monga gibi Orta ve Güney Afrika'da konuşulan diller bulunmaktadır (Şimşek, 2018).

7) Kafkas Dil Ailesi Güney Kafkas, Kuzeybatı Kafkas ve Kuzeydoğu Kafkas olarak ayrılmaktadır (Şimşek, 2018).

- Güney Kafkas: Lazca, Gürcüce,

- Kuzeybatı Kafkas: Çerkezce, Abhazca

-Kuzeydoğu Kafkas: Çeçence, Lezgi, Acarca, İnguşça, Hazar-Avar Dilleri, Tabassaran, Larl Dargwa dilleri olarak ayrılmaktadır (Şimşek, 2018).

8) Avustronezya Dil Ailesi Avustralya ve Endonezya'daki diller olup Malay, Malagasy, Çava, Endonezca, Fijan, Motu, Togolog, Cebuano dilleri bu gruptadır (Şimşek, 2018).

9) Diğer Dil Aileleri de Asya, Afrika ve Amerika olarak gruplandırılmakta ve:

- Asya: Dravid Diller, Mon-Kmer Dilleri, Vietnam Dilleri,

- Afrika: Afroasyatik, Nijer-Kongo/Kordofan, Nil Sahra,

- Amerika: Amerika Yerli Dilleri, Eskimo, Aztek ve Aleuta dilleri olarak ayrılmaktadır (Şimşek, 2018).

Dil aileleri bir dilden türeyen dillerin oluşturduğu topluluktur. Dil ailelerinin kaynak (köken) bakımından sınıflandırılması temelde kelime, dil bilgisi ve ses benzerliğini esas almaktadır (Campbell, 1997). Bu noktadan hareketle ülke seçiminde temel ölçütlerden biri dilin kaynak bakımından ait olduğu dil ailesi olarak düşünülmüştür.

Ölçüt 2: İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretildiği Ülkeler

Araştırmada ülke seçiminde dikkate alınan ikinci ölçüt ise İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkelerdir. Bu doğrultuda, ana dili İngilizce olan ülkeler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Araştırma kapsamına alınan ülkeler İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkeler arasından seçilmiştir.

Ölçüt 3: Ülkelerin Yabancı Dil (İngilizce) Eğitiminde Uluslararası Platformda Başarı Düzeyi

Dikkate alınan üçüncü bir ölçüt de İngilizce eğitiminde uluslararası platformda başarı düzeyi olarak planlanmıştır. Bu doğrultuda, ülkelerin başarılı olma ölçütü olarak Education First (EF) tarafından yapılan İngilizce Yeterlik İndeksi (EPI- English Proficiency Index) dikkate alınmıştır. Bu indekse göre ülkeler yeterlilikleri açısından çok iyi, iyi, orta, düşük ve çok düşük olarak gruplandırılmaktadır (EF, 2020). Araştırmaya dâhil edilen ülkelerin farklı yeterlilik seviyelerinden olması sağlanmıştır.

Bu ölçütler doğrultusunda, araştırmaya dâhil edilen ülkeler:

- Hint Avrupa Dil Ailesi Asya (Hint) Kolunda İran Grubunda yer alan Farsçanın konuşulduğu *İran*;

- Hint Avrupa Dil Ailesi Avrupa Kolunda Germen-İskandinav Grubunda yer alan Almancanın konuşulduğu *Almanya* ile İsveççenin konuşulduğu *İsveç*;
- Hint Avrupa Dil Ailesi Avrupa Kolunda Roman-Latin Grubunda yer alan İspanyolcanın konuşulduğu *İspanya*;
- Altay Dil Ailesinden Japonca'nın konuşulduğu *Japonya* ve Türkçe'nin konuşulduğu *Türkiye* olarak belirlenmiştir.

Ülkelerin seçiminde dillerin kaynak açısından ait olduğu dil ailesiyle birlikte, aynı zamanda İngilizcenin ana dil olarak konuşulmadığı ülkelerin seçimi dikkate alınmıştır. Ayrıca, EF EPI İngilizce Yeterlik İndeksine göre;

- "çok iyi yeterlik" grubunda yer alan 12 ülke arasından (Hollanda, Danimarka, Finlandiya, İsveç, Norveç, Avusturya, Portekiz, Almanya, Belçika, Singapur, Lüksemburg ve Güney Afrika) "Almanya" ve "İsveç";
- "orta yeterlik" grubunda yer alan 18 ülke arasından (İtalya, Malezya, Güney Kore, Hong Kong, Nijerya, İspanya, Kosta Rika, Şili, Çin, Paraguay, Belarus, Küba, Rusya, Arnavutluk, Ukrayna, Makao, Bolivya ve Gürcistan) "İspanya";
- "düşük yeterlik" grubunda yer alan 29 ülke arasından (Dominik Cumhuriyeti, Honduras, Hindistan, Uruguay, Brezilya, Tunus, Japonya, El Salvador, İran, Panama, Peru, Nepal, Pakistan, Etiyopya, Bangladeş, Guatemala, Vietnam, BAE, Venezuela, Sri Lanka, Türkiye, Kuveyt, Katar, Ürdün, Nikaragua, Bahreyn, Endonezya ve Fas) "Türkiye", "Japonya" ve "İran" araştırmaya dâhil edilmiştir. Böylelikle, farklı dil ailelerinden, farklı İngilizce yeterlik seviyesinden çeşitli ülkeler dâhil edilerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Son olarak, araştırma kapsamına alınan ülkelerden Almanya ve İspanya'da eyalet sistemi ve farklı otonom bölgelerin bulunmasından ve bölgelerin kendi ayrı öğretim programlarının

olmasından dolayı, Almanya'da başkent Berlin eyaleti, İspanya'da başkent Madrid otonom bölgesinin programı çalışma kapsamında incelenmiştir.

Bu doğrultuda, araştırma kapsamına alınan ülkelerin ait oldukları dil aileleri ve İngilizce seviyelerine ilişkin bilgi Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Araştırma Kapsamına Alınan Ülkelerin Ait Oldukları Dil Aileleri ve İngilizce Seviyelerine İlişkin Bilgiler

Ülke	Dil Ailesi	İngilizce Yeterlik Seviyesi
Almanya	Hint Avrupa Dil Ailesi Avrupa Kolu Germen-İskandinav Grubu	Çok iyi
İsveç	Hint Avrupa Dil Ailesi Avrupa Kolu Germen-İskandinav Grubu	Çok iyi
İspanya	Hint Avrupa Dil Ailesi Avrupa Kolu Roman-Latin Grubu	Orta
İran	Hint Avrupa Dil Ailesi Asya (Hint) Kolu İran Grubu	Düşük
Japonya	Altay Dil Ailesi	Düşük
Türkiye	Altay Dil Ailesi	Düşük

3.4. Veri Toplama Süreci

Araştırmacılar çeşitli veri toplama araçları ortaya atsa da nitel araştırmalarda temelde kullanılan dört tür veri toplama aracı mevcuttur. Bunlar; gözlem, görüşme, doküman ve görsel-işitsel materyallerdir (Creswell, 2007, s.129). Diğer nitel araştırmalarda olduğu gibi, durum çalışmalarında da çeşitli veri toplama araçları kullanılmaktadır. Yin (2003, s.86), durum çalışmasında altı tür veri toplama aracından bahsetmektedir. Bunlar:

- Dokümanlar
- Arşiv kayıtları
- Görüşme
- Doğrudan gözlem

- Katılımcı gözlemi
- Fiziksel eserlerdir.

Araştırma verilerinin toplanmasında ise nitel veri toplama araçlarından dokümanlar kullanılmıştır.

Ayrıca, planlama aşamasında araştırma kapsamına alınan ülkelerde veri üçlemesi yapılması amacıyla görüşmelerin ve doğrudan gözlemlerin yapılması öngörülmüş fakat dünya genelinde yaşanan pandemi nedeniyle doğrudan gözlemlerin yapılmasına imkân bulunamamıştır. Görüşmeler ise çevrimiçi yapılmaya çalışılmış fakat her ülkeden yeterli sayıda kişiye ulaşılamaması sebebiyle çalışmaya dâhil edilmemiştir.

3.4.1. Dokümanlar

Çalışma verilerine ulaşmak amacıyla Google Scholar (araştırma kapsamına alınan ülkelerin kendi uzantıları üzerinden), Google, Sciencedirect veri tabanları üzerinden ve ayrıca doğrudan ülkelerin öğretim programları ile ilgili birimleri ile yazışmalar sonucunda erişilebilen yabancı dil öğretim programları, tezler, bilimsel çalışmalar, raporlar, kitaplar vd. yazılı dokümanlar kullanılmıştır. Dokümanlar ile ülkelerin yabancı dil öğretim amaç ve politikaları, program yapısı, temel felsefesi, genel amaçları, içerikte yer verilen konular, benimsenen dil öğretim ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin verilere ulaşılmıştır. Bu kapsamda araştırma kapsamına alınan ülkelerde bilimsel çalışmaların yanı sıra ulaşılan temel politika ve öğretim programları dokümanları aşağıda listelenmiştir:

Almanya'da;

- Kultusministerkonferenz (KMK) Raporu & Kararı (2013),
- Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretme ile ilgili 22 Mayıs 2019 tarihli AB Konsey Tavsiyesi (2019),
- Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR),

İsveç'te;

- İsveç Dili Taslak Aksiyon Planı (2002),
- İsveç'te eğitimden sorumlu ulusal ajans olan Skolverket'in yayınladığı zorunlu eğitim öğretim programları belgesi (2018),

İspanya'da;

- Eğitim Sisteminin Genel Yapısı Organizasyon Yasası (LOGSE, 1990),
- Organik Eğitim Yasası (LOE, 2006),
- Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi Organik Yasası (LOMCE, 2013).
- İspanya'da ilköğretimde diğer tüm dersler ile birlikte yabancı dil öğretim programının düzenlendiği 126/2014 sayılı Kraliyet Kararnamesi,
- 126/2014 sayılı Kraliyet Kararnamesine dayalı olarak araştırma kapsamına alınan Madrid otonom bölgesinin düzenlediği 89/2015 sayılı Kararnamesi,
- Madrid Otonom Bölgesi Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı'nın ilköğretimin organizasyonunu, işleyişini, değerlendirme ve uygulama süreçlerini düzenleyen 3 Aralık tarihli 3622/2014 sayılı kararı,

İran'da;

- Temel Eğitim Reform Belgesi (FRDE, 2011),
- İran İslam Cumhuriyeti Ulusal Öğretim Programı (NCIRI, 2012),

Japonya'da;

- 2003 Aksiyon Planı,
- Küreselleşme karşısında İngilizce Eğitimi Reform Planı (2014),
- Eğitimin Teşviki için Üçüncü Temel Plan

- Japonya'nın Millî Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı'nın (MEXT) güncel "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Ulusal Öğretim Programı Standartları Belgesi" (2020),
- MEXT güncel "İlkokul 5. ve 6. Sınıf Ulusal Öğretim Programı Standartları Belgesi" (2020),

Türkiye'de;

- Talim Terbiye Kurulu sayfasında yer alan 2-8. Sınıflar için İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018),
- 11. Kalkınma Planı (2019-2023),
- Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı (2019-2023),
- 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi,
- Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (2014-2018)

3.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Sosyal araştırmaların niteliğinin değerlendirilmesinde kullanılan 4 test durum çalışmaları için de geçerlidir. Bunlar:

- Yapı geçerliği,
- İç geçerlik (Nitel araştırmalarda "inandırıcılık")
- Dış geçerlik (Nitel araştırmalarda "aktarılabilirlik veya transfer edilebilirlik")
- Güvenirlik olarak ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Yin, 2003, s.34).

Yapı geçerliği: Araştırmada yapı geçerliğinin sağlanmasında Yin (2003) tarafından veri toplama aşamasında önerilen kanıt zinciri oluşturularak dışarıdan bir okuyucunun araştırma sorularından çalışmanın sonuçlarına kadar olan süreci takip edebileceği şekilde kurgulanmıştır.

İç geçerlik (İnandırıcılık): Bir araştırmanın iç geçerliği yani inandırıcılığının sağlanması açısından araştırma süreç ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu açıdan kullanılabilecek yöntemler derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme (triangulation), uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi, katılımcı teyidi olarak ifade edilmiştir (Meriam ve Tisdell, 2015, s.244; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Yin (2003)'de durum çalışması özelinde kullanılabilecek taktikleri örüntü eşleştirme, açıklama oluşturma ve karşıt açıklamalardan bahsetme olarak ifade etmiştir. Bu araştırmada, inandırıcılığın sağlanması amacıyla araştırmacı veri kaynakları ile uzun süreli bir etkileşim içinde kalmış, dokümanlar süreç içerisinde yenileri eklendikçe tekrar incelenmiştir.

Dış geçerlik (Aktarılabilirlik-Transfer edilebilirlik): Nicel araştırmalarda örneklemden elde edilen sonuçlar evrene genellenirken, nitel araştırmalarda bunun mümkün olmayacağı savunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bunun yerine nitel araştırmalarda öne çıkan aktarılabilirlik-transfer edilebilirlik kavramları ile elde edilen sonuçların benzer ortamlara aktarılabilirlik değerinin ortaya konulmasından bahsedilmektedir. Bunun için Meriam ve Tisdell (2015) tarafından maksimum çeşitlilik ve ayrıntılı betimleme yöntemleri önerilmiştir. Bu doğrultuda, araştırmada dokümanlardan elde edilen veriler mümkün olduğu ölçüde ham verilerin doğasına sadık kalınarak, yorum katmadan verilerek ayrıntılı betimleme yapılmıştır. Aynı zamanda, aktarılabilirliğin güçlendirilmesi için örneklem seçiminde bilgi açısından zengin durumların yer almasını sağlamak amacıyla maksimum çeşitlilik stratejisi kullanılmıştır.

Güvenirlik: Güvenirlik araştırma tekrar yapıldığında aynı sonucu vermesiyle ilgilidir. Nitel araştırmalarda aynı araştırma tekrarlandığında aynı sonucun alınması mümkün olmamakta bunun yerine elde edilen sonuçların toplanan veri ile ne ölçüde tutarlı olduğu önemli olmaktadır, yani burada toplanan veri bir başkası tarafından incelendiğinde sonuçların anlam ifade ettiği çıkarımında bulunulması çalışmanın güvenirliğini ifade etmektedir (Meriam ve Tissell, 2015, s.251). Bunun sağlanması amacıyla araştırmada araştırma süreci ve verileri,

detaylı ve açık olarak başkasının değerlendirme yapabilmesine olanak sağlayacak şekilde ifade edilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Oldukça zorlu bir süreç olan nitel veri analizinde (Creswell, 2007), araştırma desenine göre farklı veri analizi süreçleri takip edilmektedir. Araştırılması hedeflenen olgu(lar) hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak da tanımlanan doküman analizi (Yıldırım & Şimşek, 2013) sıklıkla bu tür nitel çalışmalarda kullanılan bir yöntemdir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak dokümanlar kullanılmış fakat analiz sürecinde Yin (2003) tarafından durum çalışması özelinde kullanılması önerilen teknikler dikkate alınmıştır. Yin (2003) strateji ve tekniklerin iyi bir şekilde tanımlanmamasından dolayı durum çalışmalarında analizin özellikle daha zor bir süreç olduğunu ifade etmekte; tekli ve çoklu durum çalışmaları için beş analiz tekniği önermektedir. Bunlar (Yin, 2003, s.109):

- Desen eşleştirme
- Açıklama oluşturma
- Zaman serileri analizi
- Mantıksal modeller
- Çapraz durum sentezi olarak ifade edilmektedir.

Yin (2003, s.116) bu teknikleri şöyle açıklamıştır:

Desen eşleştirme: Durum çalışması analizinde en çok tercih edilen tekniklerden birisidir. Ampirik olarak tasarlanan desen ile öngörünüzü/öngörülerinizi karşılaştırmaya olanak sağlar. Eğer desenler eşleşiyor ise sonuçlar durum çalışmasının iç geçerliliğini güçlendirecektir.

Eğer çalışma açıklayıcı bir durum çalışması ise desenler bağımlı ya da bağımsız değişkenler ile ya da ikisi ile de ilgili olabilir. Eğer çalışma betimleyici bir çalışma ise spesifik değişkenlerin öngörülen desenleri veri toplama süreci öncesinde tanımlanmış ise desen eşleştirme kullanılabilir.

Açıklama oluşturma: Durum çalışmaları için ikinci analiz tekniği desen eşleştirmenin özel bir türü olan açıklama oluşturmadır. Fakat bu teknikte süreç daha zordur ve bu nedenle, ayrıca üzerinde durulması gerekir. Bu tekniğin prosedürleri temelde açıklayıcı durum çalışmaları ile ilgilidir. Açıklayıcı durum çalışmaları için Glaser ve Strauss bu süreci hipotez oluşturma süreci olarak ifade etmiştir. Fakat bu süreçte amaç bir çalışmayı sonuçlandırmak değil sonraki çalışmalar için fikir oluşturmaktır.

Mevcut durum çalışmalarının çoğunda açıklama oluşturma daha çok öyküleme şeklinde yapılmıştır. Bu tür öykülemeler kesin olamayacağı için açıklamaların teorik olarak daha önemli önermeleri yansıttığı durum çalışmaları daha iyi çalışmalardır.

Zaman serileri analizi: Durum çalışmalarında veri analizinde kullanılan üçüncü teknik zaman serileri analizidir. Zaman serileri analizi basit zaman serileri, karmaşık zaman serileri ve kronolojiler olabilir. Durum çalışmalarında en basit zaman serisi kilit olayları kronolojik olarak sıralamaktan oluşabilir (Yin, 2012, s.16).

Verileri kronolojik olarak sıralama zaman serisi analizinin özel bir şekli olarak ifade edilebilir. Olayların kronolojik sıralamasını yalnızca betimleyici bir araç olarak düşünmemek gerekir. Sürecin öngörülen nedensel olayları incelemek gibi analitik amaçları olabilir. Ayrıca, kronoloji tek bir bağımlı ya da bağımsız değişkenle sınırlı olmayıp farklı türden çeşitli değişkenleri kapsayabilir.

Mantıksal modeller: Dördüncü analiz tekniği olan mantıksal modeller son yıllarda özellikle durum çalışması değerlendirmelerinde oldukça faydalı olmuştur. Bu modelde zaman içerisinde karmaşık olaylar zincirinin olması gerekir. Olaylar tekrarlı olarak neden-sonuç-neden-sonuç örüntüsü içerisinde gerçekleşir ve bu şekilde başta bağımlı değişken (olay) olan

sonraki süreçte bağımsız değişken olur (Peterson ve Bickman, 1992; Rog ve Huebner, 1992'den aktaran Yin, 2003, s.127).

Çapraz durum sentezi: Durum çalışmalarında kullanılan beşinci analiz tekniği çapraz-durum sentezidir. Durum çalışmalarında, veri analizi durumun detaylı bir şekilde tanımlanmasını kapsar. İki ya da daha fazla durumun araştırmaya dâhil edilmesi halinde, Yin (2003, s.133) çapraz-durum sentezi olarak adlandırdığı analiz tekniğini önermektedir. Burada, belirli sayıda durumun araştırmaya dâhil edilmesi halinde ortak bir çerçeveye göre bireysel durumlardan yararlanarak araştırmacı verileri sunmak için bir tablo hazırlayabilir ve daha sonra durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları inceler. Son aşamada da analizden yola çıkarak birtakım genellemelere ulaşır (Creswell, 2007).

Bu tekniklerden ilk dördü hem tekli hem de çoklu durum çalışmalarında kullanılabilmekte iken, çapraz durum sentezi çoklu durum çalışmalarında kullanılmaktadır (Yin, 2003, s.134).

İkiden fazla durumun karşılaştırıldığı bu çalışmada da çapraz-durum sentezi olarak bilinen analiz tekniği kullanılmış, bu doğrultuda araştırmadaki tüm durumlara ilişkin toplanan veriler araştırma soruları doğrultusunda belirlenen ortak çerçeveye göre Word tablolarında sunulmuş ve bu tablolardan hareketle durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya koyulduğu yeni tablolar hazırlanmıştır. Daha sonra literatürden edinilen bilgiler ışığında tablolardaki bilgiler tartışılıp yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmada belirlenen alt amaçlar doğrultusunda araştırma kapsamına alınan ülkelerdeki yabancı dil öğretimi amaç ve politikaları, yabancı dil öğretim programlarının temel felsefesi ve genel amaçları, yabancı dil öğretim programlarında içerikte kullanılan konular, programlarda kullanılan yöntem ve teknikler ve benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına ilişkin dokümanlardan elde edilen bilgilere dayalı olarak ortaya çıkan bulgular sunulmaktadır.

4.1. Amaç ve Politikalar

Araştırmanın birinci alt amacı araştırmaya dâhil edilen ülkelerde "Yabancı dil öğretimi amaç ve politikaları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu açıdan, öncelikle her ülkeden erişilen politika dosyaları ve burada yabancı dil öğretimine yönelik amaç ve politika olarak ifade edilebilecek anahtar kelimeler Tablo 8'de gösterilmiştir. Arkasından araştırmaya dâhil edilen ülkelerdeki yabancı dil öğretimine yönelik politikalar erişilen belgeler çerçevesinde açıklanmıştır.

Tablo 16

Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar

Ülkeler	Politika Belgeleri	Amaçlar
Almanya (Berlin)	KMK Raporu & Kararı (2013)	• Öğrencilere temel iletişim becerilerinin öğretilmesi • Kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi • Çok dillilik
	Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretme ile ilgili 22 Mayıs 2019 tarihli AB Konsey Tavsiyesi	• En az iki yabancı dil öğretilmesi
	Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR)	• Avrupa vatandaşlarını eğitim sistemleri, kültür ve bilim, ticari ve sanayi alanlarında sorunlara hazırlamak • Hoşgörüyü, kültürel çeşitliliğe saygıyı artırmak • Avrupa'daki kültürel çeşitliliğin korunmasını sağlamak • Çok dilli ve çok kültürlü Avrupa'da kişilerin dilsel ve kültürel sınırları aşarak birbirleriyle iletişim kurabilmelerini artırmak
İsveç	İsveç Dili Taslak Aksiyon Planı	• İsveççenin konumunun güçlendirilmesi • Çok dilliliğin teşviki
İspanya (Madrid)	Eğitim Sisteminin Genel Yapısı Organizasyon Yasası (LOGSE)	• İlkokuldan liseye yabancı dil öğretimi
	Organik Eğitim Yasası (LOE)	• Dilsel iletişim becerisine vurgu • Erken yaşta yabancı dil öğretimi
	Eğitim Kalitesinin Geliştirilmesi Organik Yasası (LOMCE)	• Çok dillilik
	CEFR	• Avrupa vatandaşlarını eğitim sistemleri, kültür ve bilim, ticari ve sanayi alanlarında sorunlara hazırlamak • Hoşgörüyü, kültürel çeşitliliğe saygıyı artırmak • Avrupa'daki kültürel çeşitliliğin korunmasını sağlamak • Çok dilli ve çok kültürlü Avrupa'da kişilerin dilsel ve kültürel sınırları aşarak birbirleriyle iletişim kurabilmelerini artırmak
İran	Temel Eğitim Reform Belgesi (FRDE)	• Hayati Tayyibe • Yabancı dil eğitiminin programda seçmeli olarak yer alması
	İran İslam Cumhuriyeti Ulusal Öğretim Programı (NCIRI)	• Turizm, ticaret, teknoloji, bilim, sosyo-politik farkındalık vb. amaçlara yönelik olarak kişiler ve kültürlerarası iletişimin geliştirilmesi
Japonya	2003 Aksiyon Planı	• Japonların İngilizce becerileri kazanması
	Küreselleşme karşısında İngilizce Eğitimi Reform Planı	• Erken yaşta dil öğretimi (3. ve 4. Sınıf programlarına İngilizcenin alınması)
	Eğitimin Teşviki için Üçüncü Temel Plan	• Yabancı dilde iletişim, işbirliği becerilerinin geliştirilmesi

Türkiye	11.Kalkınma Planı	• Materyallerin zenginleştirilmesi • Dil becerilerinin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilmesi • Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmesi
	Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı	• Öğrencilerin yaş, okul türü ve programlarına göre gereksinimlerini dikkate alan beceri temelli yabancı dil yeterlikleri sistemine geçilmesi
	Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi	• Yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi
	2023 Eğitim Vizyonu Belgesi	• Ülke genelinde yabancı dil eğitiminin, seviye ve okul türlerine göre uyarlanması, • Yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesinin sağlanması • Yabancı dil eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterliliklerinin yükseltilmesi

4.1.1. Almanya (Berlin): Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar

Tablo 16'da görüldüğü gibi Almanya (Berlin) için yabancı dil öğretimine yönelik politika belgeleri 2013 tarihli KMK Raporu ve Kararı, Yabancı Dil Öğrenme ve Öğretme ile ilgili 2019 tarihli AB Konsey Tavsiye Belgesi ve CEFR olarak listelenmiştir. Almanya'da yabancı dil öğretimine yönelik amaç ve politikalardan bahsederken Avrupa Birliği'nin yabancı dil öğretimine yönelik bakış açısından bahsetmek yerinde olacaktır. Avrupa Birliği kültürlerarası anlayış ve hareketliliğin teşviki çerçevesinde dil öğrenmeyi önemli bir öncelik olarak ifade etmektedir çünkü çok dillilik AB'ye göre Avrupa'nın rekabet gücünün önemli bir parçasıdır. Bu bağlamda da birlik vatandaşlarının en az iki yabancı dil öğrenmesini teşvik etmektedir (Heriard, 2019).

AB dil politikası dil çeşitliliğine saygıya dayanmaktadır. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi birlik tarafından teşvik edilmektedir. Avrupa Birliği kişinin ana dili dışında bir başka dilde iletişim kurabilmesinin birlik vatandaşları için temel becerilerden biri olduğunu ifade etmektedir. Her ne kadar birtakım ilerlemeler kaydedilmiş olsa da gençlerin dil becerilerinin geliştirilmesi hala birçok Avrupa ülkesi için önemli ve öncelikli bir konudur.

Yabancı dil becerisi AB vatandaşlarının hem eğitim hem de istihdam fırsatlarından yararlanabilmesi için temel bir beceridir (Heriard, 2019).

Almanya'da Kultusminister Konferenz-KMK (Bakanlıklar arası Kültür Konferansı) ülkede eğitimin koordinasyon ve geliştirilmesinden sorumludur. KMK eğitim ve okullaşma, yükseköğretim enstitüleri ile araştırma ve kültür alanlarından sorumlu bakanlardan oluşan bir konsorsiyumdur ve bu kapsamda, 16 federal bölgenin ortak çıkar ve amaçlarını belirlemektedir. KMK'nin kararları tüm eyaletlerdeki yabancı dil öğretimi için ortak bir temel oluşturmaktadır. 2013 tarihli KMK rapor ve kararı tüm eyaletlerdeki yabancı dil öğretimine yönelik ortak bir zemin oluşturmaktadır. "Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss" adlı, ortaokul tamamlandığında öğrencilerin ulaşması gereken yabancı dil seviyesinin belirlendiği 2003 tarihli bu KMK belgesinde Almanya'da yabancı dil öğretimine yönelik amaçlar yer almaktadır.

Bu belge, Almanya'da ilkokuldaki yabancı dil öğretimine yönelik ana politika dosyalarından biridir. Bu belgede yabancı dilin tüm eyaletlerde ilkokulda verildiği, birçok eyalette 3. sınıf itibariyle başladığı, altı eyalette ise 1. sınıfta başladığı belirtilmektedir. Okullarda 1-4. sınıflarda genellikle haftada 2 saat yabancı dil dersi verilmektedir (KMK, 2013). Bu araştırma kapsamına alınan Berlin eyaletinde de yabancı dil dersleri 3. sınıf itibariyle başlamaktadır. Eyaletlerde öğretilen yabancı dil İngilizce ve Fransızcadır (KMK, 2019). Temelde bu iki dil öğretiliyor olsa da İngilizcenin baskın olduğu söylenebilir. 2002/2003 akademik yılında yapılan bir araştırmaya göre Alman öğrencilerin %69,1'i İngilizce; %16,8'i Fransızca öğrenmektedir (Erling ve Hilgendorf, 2006).

Burada, ilkokulda yabancı dil öğretiminin amaçları; küreselleşen, hareketliliğin günden güne arttığı, uluslararası bağlantıların güçlendiği dünyada bireylerin hem kendi ülkelerinde hem başka ülkelerdeki farklı kültürden insanlarla bir arada hareket edebilmelerini sağlamak olarak ifade edilmektedir. Bu doğrultuda, tüm eyaletlerde ilkokullarda beceri-temelli

yabancı dil öğretimi doğrultusunda, gerçek hayata dönük durumlar, otantik dil ve eylem-temelli yöntemler kullanılmaktadır. İlkokuldan lise sona kadar olan dönemde öğrencilerin aldıkları eğitim sonrası seviyeler, Avrupa Ortak Dil Kriterleri (CEFR) temelinde tanımlanmaktadır. İlkokuldaki yabancı dil dersleri temelde beceri temelli bir programa dayanmaktadır. Öğrencilerin 4. sınıfı tamamladıklarında işlevsel iletişim becerileri için hedeflenen seviye dilin temel seviyede kullanımı olarak ifade edilebilecek CEFR'ın A1 seviyesidir. Yani öğrenci, basit düzeyde iletişim kurabilir, günlük konuşmaları anlar ve kendisi de günlük konuşma dilinde basit cümleler ile kendini ifade eder.

Bu bilgiler doğrultusunda, Almanya eğitim sistemine ilişkin genel bilgiler Tablo 17'de özetlenmiştir.

Tablo 17

Almanya Eğitim Sistemine İlişkin Genel Bilgiler

Eğitim sorumluluğu	Eyaletlerde
Zorunlu eğitim süresi	9-10 yıl
Zorunlu eğitim başlangıç yaşı	6 yaş
Yabancı dil başlangıç seviyesi	3. sınıf (6 eyalette 1. sınıf)
Baskın olarak öğretilen yabancı dil	İngilizce

4.1.2. İsveç: Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar

Tablo 16'da görüldüğü gibi İsveç'in yabancı dil öğretimine yönelik amaç ve politikaları İsveç Dili Taslak Aksiyon Planı belgesi kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

İsveç'te yabancı dil öğretiminin oldukça eskilere dayanan bir geçmişi bulunmaktadır. Kültürel, politik, ekonomik alanlarda yaşanılan değişimler neticesinde öğretim programlarında öncelik verilen yabancı dil dönem dönem değişmiş olsa da İngilizcenin yeri uzun bir süredir çok daha baskındır. Daha önceleri ülkede Almanca ve Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimi hâkimken, II. Dünya Savaşı sonrasında okullarda ilk yabancı dil olarak hangi dilin öğretilmesi gerektiği konusu önemli bir yer tutmuştur. Bu dönemde yapılan

çalışmalarda uluslararasılaşan bir dünyada ve yeniden inşa edilen Avrupa'da İsveç'in aktif olarak yer alması gerektiği ve bu nedenle zorunlu eğitimde yabancı dil öğretiminin önemi üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda da İngilizce 1962 yılında zorunlu eğitim kademesine zorunlu ders olarak girmiş 1969 yılında ise 3. sınıftan 9. sınıfa kadar tüm sınıf kademelerinde zorunlu olarak verilmeye başlanmıştır (Cabau-Lampa, 2005). Yine Cabau-Lampa'ya (2005) göre, II. Dünya Savaşı sonrasında okula giden tüm İsveçliler çok iyi İngilizce konuşmaktadır.

İsveç'in 1994 yılındaki zorunlu eğitim öğretim programları belgesi *Lpo 94* ile birlikte İngilizcenin hangi sınıf kademesinde başlayacağı belediyelerin kararına bağlı olmakla birlikte 1. sınıfların üçte biri İngilizce dersi almaya başlamıştır. Güncellenen programda da 1. sınıf itibariyle İngilizce dersleri programda yer almaktadır. Her ne kadar ülke politika düzeyinde AB'nin en az iki yabancı dil politikasını benimsemiş olsa da yapılan bir araştırmaya (Cabau-Lampa, 2005) göre, İsveçlilerin yalnızca %17'si AB vatandaşlarının en az iki yabancı dil konuşabilmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu oranın AB'deki en düşük oran olduğu ifade edilmektedir. Diğer taraftan, özellikle gençler arasında bir yabancı dil bilmek ki bu yabancı dil İngilizce olarak algılanmaktadır, aktif bir vatandaş olmak açısından yeterlidir. Yakın dönemde İsveç'te dil öğretiminin planlanmasına yönelik yeni bir eğilim görülmektedir. Bu zamana kadar yabancı dil odakta iken, yeni dönemde İngilizcenin hâkimiyeti karşısında İsveç dilinin korunması temele alınmıştır (Cabau-Lampa, 2005). Öncelikle 2000 yılında 5 azınlık dili tanınmış, 2005 yılında ise İsveç Parlamentosu İsveççeyi ülkenin temel dili olarak –resmî değil- belirlemiştir (Cabau-Lampa, 2007). Bunun İngilizcenin zorunlu eğitimdeki yerinin değişeceği anlamına gelmediği ve İsveç'in tek dilli bir ülke olmaktan çok uzak bir ülke olduğu ifade edilmektedir (Cabau-Lampa, 2007).

2002 yılında yayınlanan İsveç Dili Taslak Aksiyon Planı araştırma raporunda (Ma°l i mun – Fo¨rslag till handlingspro gramfo¨r svenska spra°ket) İsveç'te İsveççe ve diğer dillerin konumu ile ilgili soruların bu zamana kadar temelde politik olduğu ifade edilmiştir. Diğer taraftan, kendine özgü amaçları, yönetimi, yapısı olan ayrı bir politika alanı olarak dil

politikasının yer almadığı belirtilmiştir. 2001 yılında ülkede hükümetin politika alanları 47 alana bölünmüş ve her biri için amaçlar belirlenmiştir, bu politika alanlarında dil politikası ayrı bir alan olarak yer almamaktadır (SOU, 2002). Diğer taraftan, ayrı bir alan olarak yer almasa da aslında her zaman bir dil politikasının olduğu belirtilmiştir. Aynı araştırma raporunda İsveç Dil Kurumu'nun aksiyon programı önerisinde dil politikası ile genel amaçlar İsveççenin toplumun dili olarak sürdürülmesi şeklinde belirtilmiştir. Bu sürdürülebilirliğin sağlanmasında herkesin iyi bir İsveççe eğitimine erişiminin olması bir amaç olarak ifade edilmiştir (SOU, 2002). Yine bu raporda, İngilizcenin İsveç'teki konumu ile ilgili olarak da genç nüfusun daha pozitif bir tutumunun olduğu yapılan araştırma sonuçları ile desteklenmiştir. Bir araştırmaya katılanların yalnızca %36'sının İsveç'te fazla İngilizcenin kullanıldığını düşündüğü ifade edilmiştir. Gençler arasında ise bu oran yalnızca %6 olarak belirtilmiştir (SOU, 2002).

Bu bilgiler ışığında, İsveç'in son dönem politikasının çok dilliliğin teşviki ve aynı zamanda kendi ulusal kimliklerinin korunması amacıyla da İsveç dilinin yerinin güçlendirilmesine yönelik bir politika olduğu söylenebilir.

Bu doğrultuda, İsveç eğitim sistemine ilişkin genel bilgiler Tablo 18'de özetlenmiştir.

Tablo 18

İsveç Eğitim Sistemine İlişkin Genel Bilgiler

Eğitim sorumluluğu	Belediyeler ve Skolverket
Zorunlu eğitim süresi	9 yıl
Zorunlu eğitim başlangıç yaşı	7 yaş
Yabancı dil başlangıç seviyesi	1. sınıf
Baskın olarak öğretilen yabancı dil	İngilizce

4.1.3. İspanya (Madrid): Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar

Tablo 16'da görüldüğü gibi İspanya'da (Madrid) yabancı dil öğretimine yönelik amaç ve politikalara yönelik bilgilere LOGSE, LOE, LOMCE ve CEFR belgelerinden erişilmiştir.

İspanya'da 1990 yılından bu yana kabul edilen organik eğitim yasaları İspanyol eğitim sisteminde yabancı dile yönelik yaklaşımlarla ilgili büyük ilerleme sağlamıştır. 1990 yılındaki Eğitim Sisteminin Genel Yapısı Organizasyon Yasası (LOGSE) ile yabancı dil öğretimi ilkokuldan liseye kadar genişletilmiştir; 2006 yılındaki Organik Eğitim Yasasında (LOE) ise resmi ve yabancı dillere karşılık gelen "dilsel iletişim" öğrencilerin kazanması beklenen temel beceriler arasında vurgulanmaktadır. Ayrıca, yine aynı yasada, en az bir yabancı dilde eğitim, amaçlar arasında verilmekte ve bunun okul öncesi eğitimin ikinci dönemi itibariyle verilmesi teşvik edilmektedir. Bir diğer yasa da 2013 tarihli Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi Organik Yasası (LOMCE)'dır. Bu yasada çok dilliliğin teşvik edilmesi temel ilkeler arasında bulunmaktadır (Pérez, Vázquez Aguilar, Rodríguez Gómez, Bejarano ve Vale Vasconcelos, 2012).

Yasalar ile yabancı dile atfedilen önem doğrultusunda ilk yabancı dil eğitiminin zorunlu olmamakla birlikte Okul Öncesi Eğitimin ikinci kademesinde yani 3-6 yaş arasında başlaması tavsiye edilmektedir. Burada farklı uygulamalar söz konusudur. Bunlar:

- İlk yabancı dil Okul Öncesi Eğitimin ikinci kademesinin ilk yılında yani 3 yaşında yapılabilir.
- İlk yabancı dil Okul Öncesi Eğitimin ikinci kademesinin ikinci yılında yani 4 yaşında zorunlu olarak başlatılabilir.
- Her ne kadar ilk yabancı dil Okul Öncesi Eğitimin ikinci kademesinde başlatılabilse de, zorunlu olarak programda yer alması ilkokulda olmaktadır (Pérez, Vázquez Aguilar, Rodríguez Gómez, Bejarano ve Vale Vasconcelos, 2012).

Haftalık ders saatleri belirli koşullarda yönetimler tarafından artırılabilir. İlk yabancı dil olarak öğretilen diller arasında en çok tercih edilen İngilizcedir, fakat aynı zamanda Almanca ve Fransızca da öğretilmektedir. Dinleme, sözlü etkileşim ve sözlü ifade gibi sözlü iletişim becerileri ilköğretimde daha öncelikli iken, ortaöğretimde okuduğunu anlama ve yazılı ifade becerileri de aynı şekilde önceliklendirilmektedir.

İspanya, İspanyolcanın resmi dil olmasının yanı sıra bazı otonom bölgelerde Katalan dili, Galiçya dili, Bask dili gibi eş-resmi dillerin olduğu çok dilli bir ülkedir. İspanyolca tüm ülkede eş-resmi dili olan otonom bölgelerdeki eş-resmi diller ile birlikte ortak dil ve öğretim dilidir (Eurydice, 2020). Bu nedenle, farklı bölgelerde farklı dil öğretim uygulamaları görülmektedir. Bu çalışmada yabancı dil öğretiminin incelenmesinde İspanya'daki 17 otonom bölgeden Madrid otonom bölgesi çalışma kapsamında incelenmek üzere seçilmiştir.

İspanya ve bu çalışma için seçilen Madrid otonom bölgesinde yabancı dil öğretimine yönelik amaç ve politikaları incelerken öncelikle tüm otonom bölgeler için geçerli olan yasal çerçeve incelenmelidir. İspanya'nın 2006 tarihli Organik Eğitim Yasası (LOE) 2. maddesinde:

"…öğrencilerin bir veya birden fazla yabancı dilde iletişim kurabilmesi" İspanyol eğitim sisteminin amaçlarının arasında yer almaktadır. Ayrıca, yine LOE'nin ilköğretimin amaçlarının sıralandığı 17. maddesinde amaçlar arasında:

"Öğrencilerin basit mesajları anlamak ve kendini basit ifadelerle anlatmak ve bunu günlük hayatta kullanmak amacıyla en az bir yabancı dilde temel iletişim becerilerini edindirmek." yer almaktadır. Dolayısıyla, İspanya'da ülke genelinde öğrencilerin bir veya birden fazla yabancı dilde iletişim kurabilmesi temel eğitimin kanununda yer almaktadır.

İlköğretimde yabancı dil öğretim programı diğer tüm dersler ile birlikte 126/2014 sayılı Kraliyet Kararnamesi ile düzenlenmiştir (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Burada, ilgili belgenin 39-45. sayfalarında zorunlu ilk yabancı dil için içerik, değerlendirme kriterleri ve öğrenme standartları başlıklarına yer verilmiştir. İspanya'da ilk yabancı dil Fransızca, İngilizce, Almanca, İtalyanca ve Portekizce arasından seçilebiliyor olsa da büyük oranda ilk yabancı dil olarak İngilizce öğretilmektedir.

Diğer taraftan, otonom bölgelerin 126/2014 sayılı Kraliyet Kararnamesine dayalı olarak kendi bölgelerine özel hazırladıkları kendi programları bulunmaktadır. Madrid'de de 89/2014 sayılı İlköğretim Öğretim Programları Kararnamesi ile ilköğretim programları düzenlenmiştir. Ayrıca, Madrid otonom bölgesinde gençlerin geleceği için İngilizcenin çok

önemli bir yeri olduğu düşünülmekte ve bu doğrultuda, yeni nesilleri İspanyolcanın yanı sıra İngilizceyi de yetkin bir şekilde konuşan nesiller olarak yetiştirmek için büyük çaba sarf edilmektedir (Labrador ve Jimenez, 2016). İspanya'daki tüm otonom bölgeler gibi Madrid bölgesinde de seçilen okullarda İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (CLIL) programı uygulanmakta ve bu kapsamda, bazı dersler İngilizce verilmektedir. 2004 yılından bu yana, Madrid otonom bölgesinde seçilen okullarda öğrenciler İngilizceyi yalnızca yabancı dil olarak öğrenmemekte, dili daha hızlı ve doğal bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde farklı dersleri de İngilizce görmektedir. Bu kapsamda, 2004 yılından bu yana Madrid otonom bölgesinde seçilen okullarda iki dilli eğitim politikası uygulanmaktadır. Madrid'in 2004 yılından bu yana uyguladığı bu programda İngilizce dersi ile birlikte farklı derslerin eğitimi de CLIL kapsamında İngilizce olarak verilmektedir. Başta 26 devlet okulunda uygulanan program, bugün 594 devlet ilkokulunda uygulanmaktadır ve ayrıca, 2010-2011 eğitim yılı itibariyle ortaokullarda uygulanmaya başlamış ve 2018-2019 eğitim yılı itibariyle 170 devlet ortaokulunda uygulanmaya devam etmektedir (Communidad de Madrid, 2019).

Uygulamanın yapılacağı okullar ise bölgedeki İspanya Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığı tarafından seçilmekte ve ilkokul birinci sınıf itibariyle başlamaktadır. Bu okullarda İngilizce dersi dışında en az üç ders daha İngilizce olarak verilmektedir, ancak Matematik ve İspanyol Dil ve Edebiyatı dersleri bu kapsamın dışındadır (Communidad de Madrid, 2019).

Farklı dillerde iletişim becerilerinin yaşam boyu geliştirilmesi amacı ile zorunlu eğitim kademesinin sonunda ana dil ile birlikte en az iki yabancı dil öğretilmesi hedefi AB'nin temel hedefleri arasında yer almaktadır. Bu program da bu doğrultuda, erken yaştan itibaren dil öğretimini teşvik ederek iletişim becerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Bunun yanı sıra, İspanya Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığı (MECD) ile British Council ortaklığında 1996 yılında başlayan ve 25 yıldır devam eden MECD/ British Council iki dilli programı da Madrid'de 10 okulda uygulanmaktadır (Communidad de Madrid, 2019). Programın amacı hem İspanyol ulusal programlarına hem de İngiltere ve Galler ulusal

programlarına dayalı olarak 3 yaşından itibaren 16 yaşına kadar hem İspanyol hem de İngiliz kültürlerinin entegre edildiği bir program ile iki dilli ve iki kültürlü bir eğitim sağlamaktır (Ministerio de Educación Cultura y Deport, 2015).

Bu bilgilerden hareketle, İspanya eğitim sistemine ilişkin bilgiler Tablo19'de özetlenmiştir.

Tablo 19

İspanya Eğitim Sistemine İlişkin Genel Bilgiler

Eğitim sorumluluğu	Otonom bölgeler ve Bakanlık
Zorunlu eğitim süresi	10 yıl
Zorunlu eğitim başlangıç yaşı	6 yaş
Yabancı dil başlangıç seviyesi	1. sınıf
Baskın olarak öğretilen yabancı dil	İngilizce

4.1.4. İran: Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar

Tablo 16'da görüldüğü üzere İran'ın yabancı dil öğretimine yönelik amaç ve politikalarına ilişkin bilgilere Temel Eğitim Reform Belgesi (FRDE) ve İran İslam Cumhuriyeti Ulusal Öğretim Programı (NCIRI) belgelerinden erişilmiştir.

1800'lü yıllarda Fransız eğitim sistemine dayalı olan Darül Fünun döneminde İran'da yabancı dil olarak öğretilen dil Fransızca, önce İngilizlerin daha sonra da Amerikalıların ülkede varlıklarını hissettirmeleri ile yerini İngilizceye bırakmıştır. 1900'lü yılların başında İslami devrim öncesinde, Pehlevi döneminde her ne kadar bazı aşırı dindar kesimler tarafından karşı çıkılsa da İngilizce İran'da oldukça önemli bir yere sahipti (Rassouli ve Osam, 2019). 1934-1970 yılları arasında İngilizce K-12 eğitiminin son 6 yılında verilmekteyken daha sonra bu süre 7 yıla çıkarılmıştır. Bu dönemde İran eğitim sisteminin temel amaçlarından biri de iki dillilik idi (Bagheri'den aktaran Rassouli ve Osam, 2019). Bu dönemde orduya girebilmek için dahi İngilizce önemliydi. Fakat 1979 İslam Devrimi sonrasında İngilizce ve öğretimi eski gücünü kaybetmeye başladı. Bu dönemde İngilizce öğretilen kurumlar kapatılıp ana dili İngilizce olan öğretmenler uzaklaştırılmış, ders kitapları

ana dili İngilizce olmayan öğretmenler tarafından değiştirilerek Batı normlarına ilişkin her şey kaldırılmış, yani eğitim sistemi bir nevi İslamlaştırma sürecinden geçmiştir (Paivandi'den aktaran Rassouli ve Osam, 2019). Bu dönem aynı zamanda petrol bağımlılığından kurtulmak ve alternatif alanlara yönelmek için İngilizcenin önemli olduğuna dair bir bakış açısının toplumda hâkim olduğu bir dönemdir. Bu durum özel İngilizce kurslarının açılmasına neden olmuştur (Khajavi ve Abbasian'dan aktaran Rassouli ve Osam, 2019).

Günümüzde İran eğitim sisteminde İngilizce, Almanca, Fransızca verilen yabancı diller olmasına rağmen, çeşitli kısıtlamalardan dolayı öğretilen temel yabancı dil İngilizcedir. Ülkede eğitsel politikalara yön veren iki temel belgeden bahsedilmektedir. Bunlardan ilki 2011 yılında kabul edilen Temel Eğitim Reformu (FRDE)'dur. Mevcut eğitim sisteminin İran'a uygun olmadığından hareketle hazırlanmış olan bu reform belgesinde eğitimin ülkenin ve İran İslam Devriminin ideallerinin gerçekleştirilmesindeki öneminden ve Hayati Tayyibe'nin gerçekleştirilmesinden bahsedilmiştir. Ayrıca, eğitimin ülkenin ilerlemesi ve kalkınmasında ve ülkenin uluslararası arenadaki öncü varlığını belirlemede temel yapılardan biri olduğu vurgulanmaktadır (Supreme Council of Cultural Revolution, Ministry of Education & Supreme Council of Education, 2011).

Bu belgeye yabancı dil politikaları açısından bakıldığında, genel anlamda yabancı dil öğretimini teşvik eden bir yaklaşımın olduğunu söylemek mümkün değildir. Öncelikle, 2. bölümde yer alan "Değerler" başlığı altında hem ülkenin eğitim sistemindeki tüm öğelerin uyumlu olması gerektiği hem de ülkedeki tüm politika yapıcıların ve yönetim sistemi içindeki yetkililerin uyması gerekenler (yapması ve yapmaması gerekenler) ifade edilmiştir. Bu bölümde öncelikle değerlerin dayandığı ilkeler sıralanmıştır. Bu ilkeler:

- Kuran'ın öğretileri ve Peygamberin sünneti,
- İran İslam Cumhuriyeti Anayasası,

- İslami Devrimin lideri İmam Humeyni'nin ve İran İslam Cumhuriyeti dinî liderinin talimatları,
- Ülkenin 20 yıllık vizyonu,
- Bilimsel yol haritası,
- Eğitim sisteminin genel reform politikaları olarak sıralanmış ve devamında da değerlerin aynı zamanda temel eğitim reformunun kavramsal ilkeleri ile de uyumlu olduğu belirtilmiştir (Supreme Council of Cultural Revolution, Ministry of Education & Supreme Council of Education, 2011).

Metnin devamında 30 maddede eğitim sisteminin dayandığı değerlere yer verilmiştir. Bunlar arasından 21. madde:

"Fars dili ve edebiyatının lingua franca olması fikrinin güçlendirilmesi" olarak ifade edilmiştir. Yani dünyada lingua franca olarak kabul edilen İngilizce yerine Farsçanın lingua franca olması yönünde bir çaba sarf edilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Rassouli ve Osam'ın (2011) İslam Devrimi sonrasında İngilizce eğitimine yönelik hükümet politikaları ve halkın tutumlarını inceledikleri çalışmada da Temel Eğitim Reformu belgesi yabancı dil öğretimi açısından incelenmiş ve burada dilin ulusal kimliğin oluşturulmasında temel öğelerden biri olduğu, fakat yabancı dilin (yani İngilizcenin) ve yabancı dil eğitiminin İran halkının İslam ve ulusal kimliğine bir tehdit olarak görüldüğü belirtilmiştir. Yine bu çalışmada Humeyni'nin yabancı dil ve özellikle İngilizcenin öğretilmesine yönelik uyarıları doğrultusunda, Temel Eğitim Reformu belgesinde yabancı dil öğretimine yönelik yer verilen stratejiye vurgu yapılmaktadır. Bu strateji, ilgili belgenin 7. Bölümünde "Operasyonel Amaçlar ve Stratejiler" başlığı altında birinci amaç altında yer alan 5. Strateji olarak şu şekilde ifade edilmiştir:

Strateji 1-5: İslam-İran kimliğinin stabilizasyonu ve güçlendirilmesi ilkesi göz önüne alınarak yabancı dil eğitiminin programda seçmeli bölümde yer almasının sağlanması olarak

ifade edilmiştir (Supreme Council of Cultural Revolution, Ministry of Education & Supreme Council of Education, 2011).

Buradan da görüleceği gibi ilkokuldan sonra ortaokulda yer verilen yabancı dil dersleri seçmeli ders olarak programda yer almaktadır. İkinci belge olan öğretim programlarının yer aldığı NCIRI'de yabancı dil dersi zorunlu 11 ders arasında yer almaktadır, fakat FRDE'de geçen seçmeli ifadesi ile bahsedilen yalnızca tek bir yabancı dilin değil, farklı yabancı dillerin seçmeli olarak programda yer almasıdır. Günümüzde İran'da politika yapıcılar yabancı dil olarak İngilizcenin monopolisinden bahsetmekte ve bunun ortadan kaldırılması gerektiğini, İspanyolca, Almanca, Çince gibi yine büyük kitleler tarafından konuşulan başka dillerin de yabancı dil olarak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadırlar. Bu nedenle, tek bir yabancı dil (İngilizce) tekelinin kaldırılmasına yönelik görüşler bulunmaktadır. Yani yabancı dil öğretiminde gökkuşağı politikası olarak ifade edilen çeşitliliğin olması gerektiği savunulmaktadır.

Diğer taraftan, bu tekel konusuna ek olarak, erken yaşta İngilizce öğrenilmesi konusunun da İran'ın gündem konularından biri olduğu bilinmektedir çünkü bir taraftan, yabancı dil dersleri lise 1. kademede ilk yıl, yani 7. sınıf itibariyle başlıyor olsa da aileler çocuklarını erken yaşlarda özel okullara göndererek yabancı dil eğitimi aldırmakta, İran'daki yetkililer ise bu durumun kültürel anlamda yaşam tarzı, ideoloji vb. açılardan olumsuz etkilerinin olacağını ve ulusal kimliğe bir tehdit oluşturacağını düşünmektedir. Bu anlamda, buradaki temel tehdit dil öğrenme değil, İngiliz kültürüne maruz kalmanın yaşam tarzı üzerinde oluşturacağı olumsuz yönde değişikliklerdir. Bu açıdan, yabancı dil öğretim süreci ülkenin kendi değerleri doğrultusunda yerelleştirilmektedir. Diğer taraftan, Farsçanın yerinin güçlendirilmesi ve yabancı dil öğretim sürecinin yerelleştirilmesi ile İslam-İran kimliğinin korunması ve güçlendirilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Eğitim politikalarına yön veren ikinci belge ise Temel Eğitim Reform Belgesine ek bir belge olan 2012 yılında hazırlanmış İran İslam Cumhuriyeti Ulusal Öğretim Programları (NCIRI)

belgesidir (Rassouli ve Osam, 2019). NCIRI'de İran eğitim sisteminde yer alan 11 konu alanı belirtilmektedir. Bu 11 alana yönelik olarak hazırlanan program belgesi toplam 69 sayfadan oluşan bir belgedir. Burada yer alan 11 konu alanı ise:

1. İslami Felsefe ve Düşünce,
2. Kuran ve Arap Dili,
3. Fars Dili ve Edebiyatı,
4. Kültür ve Sanat,
5. Sağlık ve Beden Eğitimi,
6. Meslek ve Teknoloji,
7. Beşerî ve Sosyal Bilimler,
8. Matematik,
9. Deneysel Bilimler,
10. Yabancı Diller
11. Yaşam Becerileri ve Aile olarak sıralanmıştır (NCIRI, 2013).

Kiany, Mirhosseini ve Navidinia (2011) bu belgenin İran'da çok kısa da olsa yabancı dil eğitim politikasına yönelik politikanın doğrudan yer aldığı tek belge olduğunu ifade etmektedir. Burada, yabancı dil alanının gerekliliği ve işlevi alt başlığında sosyal etkileşimlerin toplumların etkileşimlerinden etkilendiği ve teknolojinin büyük bir hızla her geçen gün ilerlediği için öğrencilerin bilinçli ve yapıcı bir şekilde iletişim kurmalarının önemli olduğu belirtilmiştir. Yabancı dil öğretimine yönelik amaçlar arasında turizm, ticaret, teknoloji, bilim, sosyo-politik farkındalık vb. amaçlara yönelik olarak kişiler ve kültürlerarası iletişimin geliştirilmesi ifade edilmiştir (Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran, 2013). Yani yabancı dil öğretiminin amaçları kişilerarası, uluslararası iletişim ve farklı kültürlerin öğrenilmesi denilebilir.

Bu doğrultuda, İran eğitim sistemine ilişkin bilgiler Tablo 20'de özetlenmiştir.

Tablo 20

İran Eğitim Sistemine İlişkin Bilgiler

Eğitim sorumluluğu	Millî Eğitim Bakanlığı
Zorunlu eğitim süresi	9 yıl
Zorunlu eğitim başlangıç yaşı	6 yaş
Yabancı dil başlangıç seviyesi	7. sınıf
Baskın olarak öğretilen yabancı dil	İngilizce

4.1.5. Japonya: Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar

Tablo 16'da görüldüğü gibi Japonya'da yabancı dil öğretimine yönelik amaç ve politikalara ilişkin bilgiler 2003 Aksiyon Planı, Küreselleşme Karşısında İngilizce Eğitimi Reform Planı ve Eğitimin Teşviki için Üçüncü Temel Plan Belgelerinden derlenmiştir.

Japonya'da öğretilen temel yabancı dil İngilizcedir ve "yabancı dil" kelimesi bu ülkede İngilizce ile eş anlamlı kullanılmaktadır denilebilir (Kubota, 2002). Japonya'nın modernleşme sürecinde oldukça önemli olan İngilizce ve öğretimi II. Dünya Savaşı öncesi ve sırasında aşırı milliyetçi eğilimlerden dolayı düşman dili olarak görülmüş, sonrasında ise yeniden önem kazanmaya başlamış (Butler ve Iino, 2004), özellikle 1964 Tokyo Yaz Olimpiyatları ve 1970'de Osaka'daki World Expo'ya Japonya'nın ev sahipliği yapması ile dış dünya ile iletişim ihtiyacı açık bir şekilde hissedilmiştir (Glasgow ve Paller, 2016). Japonya'nın dünya arenasında ekonomik yükselişi ile İngilizce bilmenin önemi daha da artmış ve hissedilmiş ve bu doğrultuda uluslararasılaşma bağlamında birtakım politika girişimleri uygulanmıştır. Bunlardan biri de Amerikan Başkanı Ronald Reagan ve Japonya Başbakanı Yasuhiro Nakasone'nin iki ülke ilişkilerini düzeltmek amacıyla "Ron-Yasu" zirvesinde yaptıkları toplantılar sırasında ortaya çıkan ve 1987 yılında uygulamaya konulan Japonya Değişim ve Öğretim Programı (The Japan Exchange and Teaching- JET Programme) olarak bilinmektedir (Glasgow ve Paller, 2016). Programın amacı Japon halkı ile başka milletler arasında karşılıklı anlayışın geliştirilmesi, Japonya'nın

uluslararasılaşmasına yabancı dil eğitiminin geliştirilerek ve uluslararası değişim aracılığı ile katkı sağlamaktır. Halen devam eden programda bugün 57 ülkeden 5.761 katılımcı bulunmaktadır (The Council of Local Authorities for International Relations [CLAIR], 2021). JET programı farklı ülkelerden ana dili İngilizce olan kişilerin Japonya'daki ortaokul ve liselere Dil Öğretim Asistanı (Assistant Language Teacher- ALT) olarak getirilmesini kapsamaktadır.

Bir diğer politika girişimi de 2002 Stratejik Planında yer alan "Japonların İngilizce Becerilerini Geliştirmesine Yönelik Stratejik bir Planın Geliştirilmesi" ve bunu takiben çıkarılan ve yine Japonların İngilizce becerilerini geliştirmesinin hedeflendiği 2003 Aksiyon Planıdır. Hem 2002 Stratejik Planı hem de 2003 Aksiyon Planı çok kapsamlı olmakla birlikte temel iki amacı vardır. Bunlardan ilki Japonların İngilizce becerileri kazanması; ikincisi de ana dilleri olan Japonca'da kendilerini ifade etme becerilerinin geliştirilmesidir (Japan Association for Language Teaching [JALT], 2004). 2003 Aksiyon Planı kapsamında ortaokul ve lise öğretmenleri hizmet içi eğitim kapsamında yurtdışına gönderilmiştir (Glasgow ve Paller, 2016). Bu plan Japonya'daki İngilizce eğitiminin ülkenin küreselleşme ihtiyaçlarını karşılamadığı eleştirilerine cevaben ortaya çıkmıştır. Aksiyon Planında İngilizce eğitimi ile ilgili olarak yedi alanda öneriler yer almaktadır. Bunlar Tablo 21'de gösterilmiştir:

Tablo 21

2003 Aksiyon Planında İngilizceye Yönelik Amaçlar

Hedeflenen alan	Amaçlar
1. İngilizce dersleri	Etkinlikler tekrarlanarak ve İngilizcenin kullanılması sağlanarak iletişim becerilerinin geliştirilmesi
2. Öğretmenlerin öğretmenlik becerileri	1. Hemen hemen tüm İngilizce öğretmenleri yüksek İngilizce becerilerine sahip olacak (TOEFL 550) 2. Toplumun İngilizce becerileri geliştirilecek
3. İngilizce öğrenme motivasyonu	Öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu artırılacak
4. Değerlendirme sistemi	1. İletişim becerileri (dinleme ve konuşma) uygun şekilde değerlendirilecek 2. Lise ve üniversitelere giriş sınavlarında dinleme sınavlarının yer alması sağlanacak
5. İlkokulda İngilizce etkinlikleri	İngilizce etkinliklerinin yaklaşık 1/3'ü yabancı öğretmen, ortaokul İngilizce öğretmenleri ve İngilizcesi çok iyi olan kişiler tarafından yapılacak
6. Japon dili becerileri	Tüm entelektüel etkinliklerin temeli olarak Japonca dil becerilerinin geliştirilmesi
7. Uygulamalı araştırma	Ortaokul, lise ve üniversite seviyelerinde İngilizce eğitimi araştırmalarının teşviki

Not: Butler & Iiono (2004). Current Japanese reforms in English language education: The 2003 "Action Plan." dan uyarlanmıştır.

Aksiyon Planının önemli bir özelliği de öncekilerin aksine somut amaçlara yer verilmiş olmasıdır. Öğrencilerin hangi eğitim kademesinde hangi İngilizce seviyesinde olması gerektiği, İngilizce öğretmenlerinin İngilizce yeterlik seviyesi (TOEFL 550 ya da TOEIC 730 ve üstü), ilkokuldaki yabancı dil etkinliklerinin 1/3'ünün yabancı öğretmenler tarafından yürütülmesi gibi çeşitli amaçlar bu planda yer almıştır (Butler ve Iiono, 2004).

Eigo-kyouiku olarak bilinen İngilizce eğitimi yakın döneme kadar ortaokul birinci sınıfta (7. sınıf) başlayıp, lise sona kadar devam etmekteydi ve bu süreçte İngilizce dersleri üniversite sınavına hazırlık amacıyla çeviri ve dil bilgisi odaklı olarak verilmekteydi (Ikegashira, Matsumoto ve Morita'dan aktaran Triana, 2017). 1958-2002 yılları arasındaki dönemde dört revizyon yapılmış ve uygulanmıştır. Tüm bu revize edilen programlarda İngilizce öğretimi ilkokuldan sonra 7. sınıfta programlarda yer almıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birlikte verildiği bu dönemde daha çok kelime ve dil bilgisi üzerinde

durulmuştur. Okul içi ve okul dışında öğrencilerin İngilizce iletişim kurabilecekleri olanaklar bu dönemde bulunmamaktadır.

Japonya'da İngilizcenin ilkokulda verilmeye başlama süreci ise Kasuya ve Kuno (2010) tarafından 3 dönemde özetlenmiştir. Bu dönemler, 1992-1998 arasındaki dönem, 1998 yılındaki yeni dönem ve 2008 yılında yapılan revize dönemi olarak ifade edilmiştir. 1992-1998 arasındaki 1. Dönemde Osaka şehrinde 2 ilkokul ve 1 ortaokulda İngilizcenin devlet okullarında verilmesi ile ilgili deneysel çalışmalara başlanmıştır. 1998 yılında başlayan yeni dönemde revize edilen ilkokul programlarında "Bütünleştirilmiş Çalışmalar Dönemi" (Sogo Gakushu) adlı yeni bir alan yer almıştır. İlkokulda yeni bir yaklaşım olması açısından öğretmenler için içeriği kendilerinin oluşturması açısından zorlayıcı bir alan olmuştur. Programda yalnızca haftada 3 saatte öğretilebilecek 4 alandan bahsedilmekteydi. Bunlar:

a. Uluslararası anlayış
b. Bilgi ve iletişim teknolojileri
c. Çevre çalışmaları
d. Sosyal refah/sağlıktır (Kasuya ve Kuno, 2010).

Bu dönemde öğrencilerin ilkokulda İngilizce ile tanışmaları okulun uluslararası anlayış alanında bir şeyler yapması durumunda mümkün olmaktaydı. Bu yeni dönem ile ilgili diğer önemli hususlar şunlardır:

- Bütünleştirilmiş Çalışmalar Dönemi 3. sınıftan 6. sınıfa kadar haftada 3 saat programda yer almaktaydı.
- Temel amaç dil edinimi olmasa da öğrencileri yabancı dil ile tanıştırmak öncelikliydi.
- MEXT'in 2006 yılında yaptığı bir araştırma ilkokulların %97'sinin İngilizce etkinliklere yer verdiğini göstermiştir (Kasuya ve Kuno, 2010).

2008 yılında revize edilen ve 2011 yılından 2019 yılına kadar uygulanan 3. dönemde ise yabancı dil başlı başına "Yabancı Dil Etkinlikleri" adı ile ilkokul programlarında zorunlu bir ders olarak haftada 1 kez 45 dakikalık bir ders saatinde ve yılda 35 saat olarak yer almıştır (Triana, 2017). Bu ders bu dönemde 5. ve 6. sınıflara verilmekteydi. Dersin genel amaçları da MEXT tarafından öğrencilerin yabancı dil aracılığı ile iletişim becerilerinin temelini oluşturmak, farklı dil ve kültürleri anlamak ve yabancı dildeki sesleri ve temel ifadeleri öğrencilere tanıtmak olarak belirlenmiştir (Kasuya ve Kuno, 2010). Ders zorunlu bir ders olsa da not verilmez. Ayrıca, aslında dersin adından da anlaşılacağı üzere bu ders yabancı dil dersidir ve İngilizce resmi olarak seçilmiş değildir.

2020 yılında Japonya programını güncel gelişmeler doğrultusunda tekrar revize etmiştir ve bu dönemde ilkokul 3. sınıf itibariyle İngilizce dersi programda yer almıştır. Bu yeni dönemde ilkokul 3. ve 4. sınıflar için haftada bir saat Yabancı Dil Etkinlikleri dersi adı altında İngilizce dersi programda yer almıştır.

Japonya'nın eğitim politikasının belirlendiği Birinci Temel Plan 2008 yılında kabine tarafından onaylanan ve 2008-2012 yıllarını kapsayan plandır. Daha sonra 2013-2017 yılları arasında İkinci Temel Plan uygulanmıştır. Japonya eğitim sistemi OECD ülkeleri içinde en iyiler arasında olmasına rağmen, sosyo-demografik yapısındaki değişiklikler ve ekonomik darboğazlar başarısını sürdürmesinde yeni planların geliştirilmesinin önemini ortaya koymuştur (OECD, 2018). Bu doğrultuda, bu gerçekler ışığında MEXT ülkedeki öğretim programları ve eğitim sisteminde bir reform hareketi başlatmış ve birtakım düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemelerin bir kısmı 2018-2022 yıllarını kapsayan Ulusal Eğitim Planında da yer almaktadır. Yapılan reformlar ile ilgili önemli hususlar, OECD (2018)'de:

1. Öğrencilerin aktif öğrenmesini ve reformun temelini oluşturan alanlarda becerilerini geliştirmek amacıyla Ulusal Öğretim Programı Reformunun uygulanması,

2. Öğretmenlerin seçimi, hizmet içi eğitimi, öğretim sürelerinin hizmet içi eğitim ile uyumlu olmasını da kapsayan öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesine yönelik düzenlemenin yapılması,
3. Okul-toplum ilişkilerinin geliştirilmesi,
4. İhtiyaç sahiplerine yönelik finansal desteğin sağlanması,
5. Yükseköğretim ve yetişkin eğitimine erişimin artırılması olarak ifade edilmiştir.

Son olarak, Japonya Eğitimin Teşviki için Üçüncü Temel Planı uygulamaya koymuştur. Bu planın 1. bölümü olan "Japonya'daki Eğitim Politikalarının Gelecekteki Yönü" bölümünün altında 4. başlık "Geleceğin Eğitim Politikalarına İlişkin Temel Politika" olarak verilmektedir. Burada verilen 5 politikadan ikincisi:

"Toplumun sürdürülebilir kalkınması için çeşitli becerilerin geliştirilmesi" olarak ifade edilmiştir. Yine bu politika altında "küresel bağlamda hareket edebilen insan kaynağının yetiştirilmesi" bir alt başlık olarak yer almış ve "…yabancı dilde çekinmeden fikirlerini ifade edebilme, görüş alışverişinde bulunma ve farklı dil ve kültürden insanlarla bağımsız bir şekilde Japonya içinde ve dışında farklı ortamlarda işbirliği yapabilme becerilerinin geliştirilmesi" ifadelerine yer verilmiştir.

Diğer taraftan, Japonya'da İngilizcenin önemi biliniyor olsa da Hashimoto (2013) İngilizcenin halen "diğer" olduğunu savunmaktadır. Benzer şekilde, Tan ve Rubdy (2008) de İngilizce Japonya'da küresel dil olarak kabul edilse de önce bir nevi evcilleştirildiğini ve Japonya'ya uygun hale getirildiğini söylemektedir.

Japonya'nın Millî Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) küresel bir dil olarak İngilizcenin öğretilmesi için çeşitli girişimlerde bulunmuş, iletişimsel yaklaşımların benimsenmesine büyük önem vermiştir. Bu bağlamda yapılan önemli çalışmalardan biri "Küreselleşme karşısında İngilizce Eğitimi Reform Planı'dır". Bu plan 3.

ve 4. sınıfta İngilizcenin bir ders olarak programda yer almasını sağlayan girişimdir (Glasgow ve Paller, 2016; MEXT, 2014)

Bu planda 3. ve 4. sınıflarda haftada 1-2 saat, 5. ve 6. sınıflarda da haftada 3 saat İngilizce derslerinin programda yer alması ve temelde iletişim becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesi öngörülmüştür (MEXT, 2014).

Bu bilgiler ışığında Japonya eğitim sistemine ilişkin bilgiler Tablo 22'de özetlenmiştir.

Tablo 22

Japonya Eğitim Sistemine İlişkin Bilgiler

Eğitim sorumluluğu	MEXT (Bakanlık)
Zorunlu eğitim süresi	9 yıl
Zorunlu eğitim başlangıç yaşı	6 yaş
Yabancı dil başlangıç seviyesi	3. sınıf
Baskın olarak öğretilen yabancı dil	İngilizce

4.1.6. Türkiye: Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Amaç ve Politikalar

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın 3. maddesine göre Türkiye Devleti'nin dili Türkçedir ve yine Anayasa'nın eğitim ve öğretim hakkı ve ödevi ile ilgili 42. maddesine göre "Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez." (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982). Yabancı dil eğitimi ise 1983 tarihli ve 2923 sayılı "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun" ile düzenlenmektedir. Bu kanun tüm eğitim kademelerinde verilecek yabancı dil eğitiminin esaslarını belirlemektedir (Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun, 1983). Türkiye'de günümüzde en yaygın öğretilen yabancı dil İngilizcedir ve 2006 Eğitim Reformu döneminde yapılan son düzenlemeler ile ilkokul 2. sınıf itibariyle yabancı dil öğretimi başlamaktadır ve tüm eğitim kademelerinde devam etmektedir.

Tablo 16'da görüldüğü gibi Türkiye'de yabancı dil eğitimine yönelik amaç ve politikalara yön veren belgeler:

- Mevcut "11. Kalkınma Planı"
- Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı",
- "Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi
- 2023 Eğitim Vizyon Belgesi olarak ifade edilebilir (OECD, 2013).

2019-2023 yıllarını kapsayan 11. Kalkınma Planı ülkemizin her alanda kalkınma vizyonunun ortaya koyulduğu, uluslararası platformda konumunu iyileştirmek için yapılacakların listelendiği bir üst strateji belgesi niteliğinde olup, kurumların hazırlayacağı diğer belgelere de rehberlik etmektedir. Bu belgede, "nitelikli insan, güçlü toplum" başlığı altında eğitime yönelik politikalara yer verilmektedir. Burada, eğitimin temel amacı:

> *"Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve millî kültürü özümsemiş, paylaşıma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek."*

olarak ifade edilmektedir (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019). Devamında, 2 maddede yabancı dil eğitimine ilişkin amaçlar aşağıdaki gibi verilmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019).

- Yabancı dil eğitimine ilişkin materyaller zenginleştirilecek, dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarındaki becerilerin tümünü ölçmeye yönelik sistem geliştirilecektir.
- Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenecektir.

Burada hem öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi hem dilin dört becerisinin de ölçülmesi hem de yabancı dil öğretmen niteliğinin geliştirilmesi üzerinde durulduğu görülmektedir.

2019-2023 MEB Stratejik Planında Bakanlığın hizmetleri 8 başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar:

1. Eğitim ve öğretim,
2. Bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetler,
3. Ölçme ve değerlendirme,
4. İnsan kaynakları yönetimi,
5. Araştırma, geliştirme, proje ve protokoller,
6. Yönetim ve denetim,
7. Uluslararası ilişkiler
8. Fiziki ve teknolojik altyapı olarak verilmiştir (MEB, 2019).

Burada Eğitim ve Öğretim başlığı altında, yabancı dile yönelik olarak ürün ve hizmetler arasında, 9. maddede:

"Yabancı dil becerisinin geliştirilmesine yönelik faaliyetlerin yürütülmesi" yer almıştır.

Ayrıca, 8. maddede "Öğretim programları, müfredat ve haftalık ders çizelgelerinin hazırlanması ve uygulanması" da tüm dersler ile birlikte yabancı dil için de sunulacak hizmetler arasında yer almaktadır. Yine aynı başlık altında, 24. madde "Öğrencilerin yaş, okul türü ve programlarına göre gereksinimlerini dikkate alan beceri temelli yabancı dil yeterlikleri sistemine geçilmesi" de bir diğer hizmet olarak belirtilmektedir. Aynı belgede, durum analizi çalışması kapsamında yapılan SWOT analizine göre, bakanlığın zayıf yönleri arasında "yabancı dil eğitiminin tür ve ihtiyaca göre belirlenmemiş olması" ifadesi yer almaktadır.

Bu doğrultuda, belgenin devamında ifade edilen "Amaç ve Hedeflere İlişkin Mimari" başlığı altında, 1. sırada yer alan "Bütün öğrencilerimize, medeniyetimizin ve insanlığın ortak değerleri ile çağın gereklerine uygun bilgi, beceri, tutum ve davranışların kazandırılması sağlanacaktır." amacına yönelik belirlenen hedefler arasında:

"Hedef 1.1: Öğretim programları tüm kademelerde bütünsel, yetenek kümeleri ile ilişkilendirilmiş, esnek ve modüler yapılar olarak yeniden yapılandırılacaktır.

Hedef 1.3: Öğrencilerin yaş, okul türü ve programlarına göre gereksinimlerini dikkate alan beceri temelli yabancı dil yeterlikleri sistemine geçilecektir." ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2019).

Her bir hedefle ilgili olarak yapılan tespitler:

- Öğrencilerin yabancı dil becerilerini farklı alanlarda kullanmasını sağlayan disiplinler arası bir yaklaşımın olmaması,
- Yabancı dil eğitiminin öğrencilerin bireysel farklılıkları ile öğretim kademeleri ve okul türlerini dikkate almayan tek tip bir yaklaşımla yapılması,
- Öğrencilerin yabancı dil eğitimine destek olacak dijital içeriklerin ve platformların yetersiz olması,
- Öğretmenlerin yabancı dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik eğitimlerin ve paydaşlarla iş birliğinin yetersiz olması,
- Yabancı dil öğretmenlerinin seçiminde öğretmenlerin çok yönlü dil becerilerinin ölçülememesi ve bunların dikkate alınmaması olarak ifade edilmiştir (MEB, 2019).

Bu tespitler doğrultusunda belirlenen ihtiyaçlara bakıldığında:

- Yabancı dil eğitiminde ortaya konacak yeni yöntemler doğrultusunda öğretmen eğitimlerinin yapılması,
- Yabancı dil eğitimine yönelik dijital içeriklerin ve platformların geliştirilmesi,
- Uluslararası hareketlilik programlarına yönelik farkındalığın artırılması,
- Öğretmenlere yurt dışı deneyim fırsatlarının sunulması yer almaktadır (MEB, 2019).

Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesine bakıldığında ise, "yabancı dil öğretimini geliştirmek", belgede yer alan 3 temel stratejik hedef altındaki alt hedeflerden biridir. Bu belgede örgün eğitimde en az iki yabancı dil öğretilmesinin kişilerin fırsatları değerlendirebilmesi ve başka ülkelerden kişilerle sağlıklı iletişim kurması açısından önemli olduğu ve yabancı dil program geliştirme çalışmalarının devam ettiği ifade edilmektedir (MEB, 2014).

Yabancı dil eğitimi ile ilgili politikalar açısından güncel ve önemli bir diğer belge de MEB'in yayınladığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesidir. Belgede, 2023 Eğitim Vizyonunun temel amacı; yetiştirilen bireylerin hem bu yüzyılın hem de geleceğin ihtiyaç duyacağı becerilere sahip olması, bu becerileri insanlığa fayda sağlamak amacıyla kullanması, bilimin ışığında hareket etmesi, nitelikli ve ahlaklı bireyler olması şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018b).

Temel hedefin ahlak eğitimine dayalı ve insanı merkeze alan bir varlık ve bilgi anlayışını oluşturmak olduğu ifade edilen belgede yabancı dil eğitimi ile ilgili 3 temel hedef ve her bir hedef altında alt hedefler belirlenmiştir (MEB, 2018b). Temel hedefler:

- Ülke genelinde yabancı dil eğitimi, seviye ve okul türlerine göre uyarlanacak,
- Yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesi sağlanacak,
- Yabancı dil eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterlilikleri yükseltilecek şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2018b).

Yabancı dil eğitiminin seviye ve okul türlerine göre uyarlanması hedefi doğrultusunda öğrenci merkezli bir yaklaşımın benimsenmesi; öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun yöntemlerin kullanılması; farklı disiplinlerin yabancı dil eğitimine entegre edilmesi ve böylelikle yabancı dil kullanımının farklı alanlara aktarımının sağlanması; okul türlerine göre programların yapılandırılması ve bu doğrultuda, ilkokulda Oyun Tabanlı Öğrenme, ortaokulda "Farklılaştırılmış Eğitim" modeli, lisede ise lise türüne göre "Özel Amaçlı İngilizce" modeli uygulanması; ders saatlerinin sürelerine ilişkin düzenlemelerin yapılması

ve TRT ile iş birliği yapılıp, doğrudan yabancı dilde hazırlanmış veya altyazılı programların yayınlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2018b).

İkinci hedef yani yeni kaynaklarla öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesini sağlama hedefi doğrultusunda öğrencilerin ana dili İngilizce, Almanca, Fransızca olan öğretmenleri izleyebilmeleri, yaşayan dile ulaşmaları, çevrimiçi yazma ve tartışma etkinliklerini yapabilmeleri için dijital ortamların oluşturulması; Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerindeki içerik havuzunu genişletmek üzere ulusal ve uluslararası yayıncılardan yenilikçi dijital kaynaklar temin edilmesi; tüm dijital içeriklerin öğrencilerin dört dil becerisini bütüncül olarak geliştirmeye yönelik tasarlanması; farklı kademeler için farklı içerik, yöntem, tekniklerin tasarlanması gibi alt amaçlar yer almaktadır (MEB, 2018b).

Her türlü iyileştirme çabasının başarılı olmasının öğretmen yeterlilikleri ile ilgili olduğunun farklı bölümlerde vurgulandığı belgede, yabancı dil eğitimi ile ilgili üçüncü hedef olan yabancı dil eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterliliklerinin yükseltilmesi hedefi doğrultusunda öğretmenlere çevrimiçi ve yüz yüze eğitimlerin verilmesi ve ana dili İngilizce olan öğretmenlerle ortak çalışma olanaklarının sağlanması; öğretmenlerin dijital kaynakları kullanmaları için olanakların sunulması; öğretmenlerin yurtdışına sertifika programlarına katılmalarının sağlanması; yabancı dil eğitiminin nitelikli olarak sunulması için Ulusal Yabancı Dil Eğitim Konseyinin oluşturulması ve burada yabancı dil eğitiminde politikaların, dil öğretim standartlarının, sınıf içi uygulamaların ve öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi; Merkezi Sınavlar ve Eğitim Malzemeleri komisyonlarının kurulması yer almaktadır (MEB, 2018b) .

2023 Vizyon Belgesinin yansıması olarak kabul edilebilecek güncellenen İngilizce öğretim programına bakıldığında Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın (CEFR) temel ilkeleri ve tanımlayıcılarının dikkate alındığı ifade edilmektedir. Bu belgede dil öğrenmenin yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu ve erken yaşlarda İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutumların geliştirilmesinin önemli olduğunun belirtildiği; bu doğrultuda da güncellenen

öğretim programının öğrencilere öğrenme sürecinde rahat ve desteklendiklerini hissettikleri keyifli ve motive edici bir ortam sunmayı amaçladığı ifade edilmektedir (MEB, 2018b). Bu amaçla, özellikle 2. ve 3. sınıflarda programın amacı dil öğrenme sevgisini oluşturmaktır.

Verilen bilgiler doğrultusunda, Türkiye'nin eğitim sistemine ilişkin bilgiler Tablo 23'de özetlenmiştir.

Tablo 23

Türkiye Eğitim Sistemine İlişkin Bilgiler

Eğitim sorumluluğu	MEB
Zorunlu eğitim süresi	9 yıl
Zorunlu eğitim başlangıç yaşı	6 yaş
Yabancı dil başlangıç seviyesi	3. sınıf
Baskın olarak öğretilen yabancı dil	İngilizce

4.2. İngilizce Öğretim Programının Yapısı, Temel Felsefesi ve Genel Amaçları

Araştırmanın ikinci sorusu "Yabancı dil öğretim programlarının yapısı, temel felsefesi ve genel amaçları nelerdir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu başlık altında araştırma kapsamına alınan ülkelerdeki programların yapısı, temel felsefesi ve genel amaçlarına ilişkin ülkerin öğretim programları dokümanlarından edinilen bilgiler Word tablolarında sunulmuş, bu tablolardaki bilgilerden hareketle durumlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulmuştur. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerdeki öğretim programlarının tasarım yaklaşımı (yapısı), temel felsefesi ve genel amaçlarına ilişkin bilgiler Tablo 24'te özetlenmiştir.

Tablo 24

İngilizce Öğretim Programının Yapısı, Temel Felsefesi ve Genel Amaçları

Ülke	Programın Yapısı	Temel Felsefesi	Genel Amaçları
Almanya (Berlin)	-Öğrencilerin ilgi alanlarının göz önüne alınması -Öğrenci ilgi ve yönelimlerinin dikkate alınması -Öğrenci bilgi ve deneyimlerinin göz önünde bulundurulması -Farklı gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması	-Kültürlerarası becerilerin geliştirilmesi, farklı kültürel geçmişi olan insanlarla diyalog ve iş birliği yapmaya teşvik -Öğrencilerin gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması ve derslerin tasarlanma sürecine aktif katılma imkânı sağlanması -Cinsiyetlerin kendi farklılıklarının ve bireyselliklerinin güçlendirilmesi	Çok dilliliğin teşviki (ana dil ve beraberinde iki yabancı dil)
İsveç	- Eğitimin öğrenci koşul ve ihtiyaçlarına adapte edilmesi, - Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerinin göz önüne alınarak eğitim programının öğrenmeyi teşvik etmesi, - Oyunların kullanılarak, öğrencilerin kimliklerini tanımaları, yaratıcılıklarını, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerinin sağlanması,	- Bireylerde demokratik değerlerin geliştirilmesinin amaçlanması, -Temel demokratik değerlerin öğrencilerin ileriki hayatlarında topluma aktif katılımlarının sağlanması amacıyla uygulamalı olarak yapılması, - Okulun, aktif, yaratıcı, yetkin ve sorumlu birey ve vatandaş yetiştirmesi, -Değerler, gelenekler, dil gibi kültürel mirasın aktarılmasını sağlaması, -Bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile çok hızlı değişimlerin olduğu dünyada kendilerine yol çizebilmelerini sağlaması; -Öğrencilerin aktif öğrenmesinde yaratıcı ve araştırmacı aktivitelerin olması; -Okulun öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık, merak, özgüven becerilerini geliştirmesi,	Etkili İletişim

İspanya (Madrid)	-Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, deneyimlerine uygun günlük hayattan konularla ilgili içerik, değerlendirme	- Farklı kültürleri bilme, anlama ve saygı gösterme, - Bireysel ve takım çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi, özgüven, eleştirel düşünme, inisiyatif alma, merak, yaratıcılık ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi - Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı	Etkili iletişim, çok dillilik
İran	-İslami değerlerin öğretilmesi -İslami yaşam şekline uygun bireylerin yetiştirilmesi	-İslami eğitim felsefesine dayalı programlar, - Eğitimin amacının Hayati Tayyibe'ye yani saf İslami hayata ulaşmak,	Hayati Tayyibe İletişim
Japonya	- Konuların öğrencilerin ilgileriyle örtüşen konular olması, -Etkinliklerin arkadaşlarıyla etkileşimli olarak düzenlenmesi ve böylece öğrencilerin kendi deneyimlerini yaşamasının sağlanması, - Öğrencilerin gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması ve onlara İngilizce iletişim kurma deneyimi yaşatmak için fırsatlar verilmesi -Örnek dil kullanım durumları: öğrencilerin hayatları ile ilgili aşina oldukları, ev hayatı, okul hayatı, çocuk oyunları gibi öğrencinin hayatına yakın durumlar	-Günlük hayattan, geleneklerden, geleneksel kültür ve doğadan konulara yer verilmesi ve bu konular ile öğrencilerin hem Japon kültürüne olan ilgilerinin artırılması hem de başka kültürleri tanımalarının sağlanması, - Öğrencilerin ilgilerinin göz önünde bulundurulması - Bireysel çalışmadan ziyade ikili çalışma, grup çalışması vb. etkinliklerin yer alması	İletişim becerilerini geliştirmek ve yabancı dilde iletişim kurmayı etkin hale getirmek,
Türkiye	-İngilizcenin istek ve ihtiyaçları ifade etme, fikrini söyleme, ilişki kurma aracı olması -Dilin etkileşimli bir bağlamda gerçek anlam oluşturmak için özgün kullanımına (örneğin, öğretmen ve öğrencilerle grup oyunları oynamak) vurgu yapılması -Sınıfta özgün materyal kullanımı	- Öğrenme ortamının daha eğlenceli ve motive edici olmasının sağlanmaya çalışılması - Özerklik ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi -Ezber yerine iletişim kurmaya odaklanma - Öğrencinin ilgisini çeken bir program	Etkili iletişim

4.2.1. Almanya (Berlin)

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen ülkelerden Almanya'nın (Berlin) İngilizce dersi öğretim programının yapısı, temel felsefesi ve genel amaçlarına yönelik 2006 tarihli 3-6 ve 7-10. sınıflar için hazırlanan çerçeve öğretim programından alınan bilgilere yer verilmiştir. Bilgiler, Tablo 24'te özetlenerek anahtar kelimeler şeklinde verilmiş, detayları ise her ülkenin programının yapısı, temel felsefesi ve genel amaçları başlıkları altında detaylı olarak açıklanmıştır.

İngilizce Öğretim Programının Yapısı: Almanya'da Berlin eyaletinin program yapısı incelendiğinde, Tablo 24'de görüldüğü gibi programın çeşitli başlıkları altında öğrencilerin ilgi alanlarının göz önüne alınması, öğrenci ilgi ve yönelimlerinin dikkate alınması, öğrenci bilgi ve deneyimlerinin göz önünde bulundurulması ve farklı gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması üzerinde durulduğu görülmektedir. Berlin eyaletinde 3-6 ve 7-10. sınıflara yönelik olarak hazırlanan İngilizce dersi öğretim programının yapısı bu açıdan ayrıntılı incelendiğinde:

- İlkokul ve ortaokulda eğitim ve yetiştirme,
    - İlkeler
    - Öğrenme ve öğretim
    - Performans ölçme ve performans değerlendirme
- İngilizce derslerinin beceri edinimine katkısı
    - İngilizce dersinin görev ve amaçları
    - Yeterlilik modeli
- Standartlar
    - 3/ 4 sınıflar için dinleme, görsel anlama, konuşma, okuma, yazma
    - 5/ 6 sınıflar için dinleme, görsel anlama, konuşma, okuma, yazma

- 7/ 8 sınıflar için dinleme, görsel anlama, konuşma, okuma, yazma,
- 9/ 10 sınıflar için dinleme, görsel anlama, konuşma, okuma, yazma

- Konu ve içerik,
- Ders tasarım ilkeleri
- İngilizce derslerinde ölçme ve performans değerlendirme,
  - İşlevler
  - Ödev formatları
  - Değerlendirme kriterleri başlıklarının yer aldığı görülmektedir (Senateverwaltung für Bildung, Judeng and Sport, 2006).

Bu başlıklar detaylı incelendiğinde:

- "Öğrenme Yaşantıları" başlığı altında okulun öğrencilerin ilgi alanlarını göz önünde bulundurduğu,
- "Okul Müfredatı" başlığı altında, okulun kendi müfredatını oluşturma sürecinde, bölgesel ve okula özgü özelliklerin yanı sıra öğrencilerin ilgi ve yönelimlerinin de dikkate alındığı,
- "Konu ve içerik" başlığı altında öğrencilerin kültürlerarası yabancı dil becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin özellikle ilgisini çeken konulara yer verildiği,
- "Ders Tasarım İlkeleri" başlığı altında yeni bir içerik geliştirilirken öğrencilerin bilgi ve deneyimlerinin göz önüne alındığı ve eski öğrenmeler ile yenileri arasında ilişki kurularak aktif hale getirildiği,
- "Öğrenme Kültürü" başlığı altında, eğitim-öğretim sürecinde farklı gelişim düzeylerinin dikkate alındığı bilgilerinden hareketle Berlin'in İngilizce öğretim programının öğrenci, öğrencinin ilgi, ihtiyaçları, gelişim düzeyleri vb.

dikkate alınarak tasarlandığı, öğrenen merkezli tasarımlardan biri olan çocuk-merkezli tasarım yaklaşımı ile düzenlendiği söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programının Temel Felsefesi: Bu bölümde Almanya'nın (Berlin) İngilizce dersi öğretim programlarında benimsenen temel felsefeye ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 24'te görüldüğü gibi programda kültürlerarası becerilerin geliştirilmesi, farklı kültürel geçmişi olan insanlarla diyalog ve iş birliği yapmaya teşvik, öğrencilerin gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması ve derslerin tasarlanma sürecine aktif katılma imkânı sağlanması ve cinsiyetlerin kendi farklılıklarının ve bireyselliklerinin güçlendirilmesi ifadelerinin farklı başlıklar altında yer bulduğu görülmektedir. Program temel felsefesi açısından detaylı incelendiğinde, Berlin eyaletinin İngilizce öğretim programının temel felsefesine programın yapısında ayrı bir başlık olarak yer verilmediği görülmektedir. Diğer taraftan, programın farklı yerlerinde programın felsefesini ortaya koyan bazı noktalara vurgu yapılmaktadır. Bunlarda öğrencilerin kültürlerarası becerilerinin geliştirildiği, farklı kültürel geçmişi olan insanlarla diyalog ve iş birliği yapmaya teşvik edildiği görülmektedir. Ayrıca, günümüz dünyasında hayatımızın belirli bir döneminde öğrendiğimiz bir kısım bilgiyi bir ömür boyu kullanamayacağımızdan hareketle dinamik bir beceri geliştirme modelinin ön plana çıktığı ve bu modelin amacının günlük hayatta ve ilerleyen dönemde mesleki hayatta karşılaşılabilecek sorunlarla mücadele etme becerisini kazandırmak olduğu ifade edilmektedir. Programda ayrıca bir başlık olarak yer alan medya ve teknoloji başlığı altında ise öğrencilerin bunları hem farklı içerik geliştirme, üretme ve sunma hem de etkileşim amaçlı kullanacağı yer almaktadır (Senateverwaltung für Bildung, Judeng and Sport, 2006). Yine programda, Öğrenme Kültürü başlığı altında, öğrencilerin gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulduğu ve öğrencilere derslerin tasarlanma sürecine aktif katılma imkânı verildiği vurgulanmaktadır. Ayrıca, "kadın ve erkekler" bir başlık olarak programda yer almakta, burada her iki cinsiyetin kendi farklılıklarının ve bireyselliklerinin güçlendirilmesine önem verildiği ve cinsellik eğitiminin de bu sürece katkı sağladığı ifade edilmektedir (Senateverwaltung für Bildung, Judeng and Sport, 2006).

Öğrencinin merkeze alındığı, işbirlikli öğrenmenin vurgulandığı, öğrencinin derslerin tasarlanmasında aktif katılımının sağlandığı, problem çözme becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı Berlin eyaletinin 3/6 ve 7/10. sınıflar için sunduğu çerçeve programın ilerlemecilik eğitim felsefesini temele aldığı söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçları: Bu bölümde Almanya'nın (Berlin) İngilizce dersi öğretim programlarında yer alan genel amaçlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Almanya'da Berlin eyaletinin İngilizce öğretim programında 2.1. Bölümde "İngilizce Derslerinin Amaçları" başlığı yer almaktadır. Bu başlık altında, öncelikle uluslararası iletişim ve bağlantıların gitgide arttığı günümüz dünyasında gençlerin artık hayatlarının her alanında yabancı kültür ve diller ile karşılaştığı, dolayısı ile kültürlerarası becerilerin geliştirilmesinin hem okulun hem de toplumun önemli bir görevi olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, yabancı dil öğrenmenin, iletişim kurmak, anlamak, kişisel ve mesleki hareketlilikler, iş birlikleri açısından büyük önem arz ettiği, bu doğrultuda çok dilliliğin (ana dil ve en az iki yabancı dil) teşviki ve geliştirilmesinin Berlin okullarının önemli bir görevi olduğu belirtilmektedir. Yine burada, çok dillilik üzerine vurgu yapılmasının ardından, özellikle uluslararası ticaret, siyasi gündem, bilimsel ve teknolojik gelişmeler, sosyal ve kültürel değişim, iş ve eğlence gibi çok çeşitli alanda bir dünya dili olarak İngilizcenin öğrenilmesinin önemi ve vazgeçilmezliği vurgulanmaktadır (Senateverwaltung für Bildung, Judeng and Sport, 2006). Dolayısıyla, Tablo 24'te görüldüğü gibi Berlin eyaletinin İngilizce öğretim programının genel amaçları çok dilliliğin teşviki (ana dil ve beraberinde iki yabancı dil) olduğu söylenebilir.

4.2.2. İsveç

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen ülkelerden İsveç'in İngilizce dersi öğretim programının yapısı, temel felsefesi ve genel amaçlarına yönelik 2018 tarihli okul öncesi ve ilköğretim çerçeve programından alınan bilgilere yer verilmiştir.

İngilizce Öğretim Programının Yapısı: Bu bölümde İsveç'in İngilizce öğretim programının yapısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tablo 24'te görüldüğü gibi, İsveç'in öğretim programı yapısı açısından incelendiğinde, eğitimin öğrenci koşul ve ihtiyaçlarına adapte edilmesi, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerinin göz önüne alınarak eğitim programının öğrenmeyi teşvik etmesi, programda oyunların kullanılarak, öğrencilerin kimliklerini tanımaları, yaratıcılıklarını, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerinin sağlanması gibi ifadeler dikkat çekmektedir.

İsveç'te 1-9. sınıflar için 2011 yılında hazırlanıp 2018 yılında güncellenen öğretim programlarına bakıldığında, programların Türkiye'deki gibi her ders için tek tek ayrı belgeler halinde sunulmadığı, bunun yerine zorunlu eğitim, okul öncesi ve temel eğitim için tüm programlarda ortak olan okulun temel değerleri ve görevleri ve genel amaçlar verildikten sonra her bir eğitim kademesi için içeriğin aşağıdaki gibi verildiği görülmektedir (Skolverket, 2018):

- Okulun temel değerleri ve görevleri
- Genel amaçlar
    - Norm ve değerler
    - Bilgi
    - Öğrencilerin sorumlulukları
    - Okul ve ev
    - İş birliği
    - Okul ve yakın çevre
    - Değerlendirme ve notlar
    - Öğretmenin sorumlulukları
- Okul öncesi

    - Okul öncesi eğitimin amacı ve temel içeriği
- Okul eğitimi
    - Okul eğitiminin amacı ve temel içeriği
- Ders içerikleri
    - Sanat
    - İngilizce
    - Ev ve tüketici çalışmaları
    - Beden eğitimi ve sağlık
    - Matematik
    - Modern diller
    - Ana dil
    - Müzik
    - Biyoloji
    - Fizik
    - Kimya
    - Coğrafya
    - Tarih
    - Din
    - Vatandaşlık
    - Sami
    - El işi
    - İsveççe

- İkinci dil olarak İsveççe
- İşaret dili
- Teknoloji derslerinin çerçeve programları yer almaktadır.

İngilizce dersi öğretim programına bakıldığında, programın yapısında:

- Amaç
- Temel içerik
  - 1-3. Sınıflar
  - 4-6. Sınıflar
  - 7-9. Sınıflar
- Bilgi gereksinimleri

İsveç'in programının yapısı farklı başlıklar altında incelendiğinde,

- "Eşit bir Eğitim" başlığı altında eğitimin öğrenci koşul ve ihtiyaçlarına adapte edilmesi gerektiği, bu doğrultuda geçmişlerine, geçmiş deneyim ve bilgilerine dayanarak ileriki öğrenmelerini teşvik etmesi gerektiği,

"Okul Eğitimi" başlığında alt başlık olarak yer alan "Amaç" başlığında eğitim programının öğrencilerin gelişim ve öğrenmesini teşvik etmesi gerektiği, bunun da öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerinin göz önüne alınarak yapılabileceği,

Okul eğitimi sürecinin okul öncesi ve zorunlu eğitimin tamamlayıcısı olduğu bunun da hem deneyime hem de öğrencilerin ilgi, ihtiyaçlarına dayalı olmasından dolayı olduğu ifade edilmektedir (Skolverket, 2018). Yine burada oyunlar kullanılarak, öğrencilerin kimliklerini tanımalarının, yaratıcılıklarını, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerinin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır.

Bu bilgiler ışığında, İsveç'in 1-9. sınıflar için revize edilen öğretim programının öğrenen-merkezli bir program olduğu ifade edilebilir.

İngilizce öğretim programın temel felsefesi: Bu bölümde İsveç'in İngilizce dersi öğretim programlarında benimsenen temel felsefeye ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

İsveç'in okul öncesi ve temel eğitim (1-9. sınıflar) için hazırladığı İngilizce öğretim programına bakıldığında, tüm dersler için bazı ortak başlıkların yer aldığı görülmektedir. Bunlar; okulun temel değerleri ve görevleri, genel amaçlar, norm ve değerler, öğrenci, öğretmen, okul sorumlulukları gibi başlıklar olarak programda yer almaktadır. Bu başlıklar arasında programın temel felsefesine ilişkin ayrı bir başlık bulunmamakla birlikte, içerikleri incelendiğinde ilk bölümde yer alan "Okulun temel değerleri ve görevleri" başlığının altında ulusal okul sisteminin demokratik temellere dayandığı ve bu doğrultuda bireylerde demokratik değerlerin geliştirilmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir. Yine "Hak ve Yükümlülükler" başlığı altında temel demokratik değerlerin sadece ne olduğunun öğretilmesinin değil, aynı zamanda öğrencilerin ileriki hayatlarında topluma aktif katılımlarının sağlanması amacıyla uygulamalı olarak yapılması gerektiği vurgulanmaktadır (Skolverket, 2018). Burada, İlerlemeci eğitim felsefesinin 20. yy'daki öncülerinden Dewey'nin demokrasi ve eğitimin bir arada olması gerektiği okulu öğrencilerin problem çözme ve bilimsel yöntem gibi demokratik yaşam becerilerini öğrendikleri yer olarak gördüğü bakış açısı ile örtüştüğü söylenebilir (Hunkins ve Ornstein, 2016). İsveç programının "Okulun görevleri" başlığı altında:

- Okulun, aktif, yaratıcı, yetkin ve sorumlu birey ve vatandaş yetiştirmesi gerektiği,
- Değerler, gelenekler, dil gibi kültürel mirasın aktarılmasını sağlaması gerektiği,
- Bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile çok hızlı değişimlerin olduğu ve dijitalleşmenin arttığı dünyada kendilerine yol çizebilmelerini sağlaması gerektiği;
- Öğrencilerin aktif öğrenmesinde yaratıcı ve araştırmacı aktivitelerin olması gerektiği;
- Okulun öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık, merak, özgüven becerilerini geliştirmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Skolverket, 2018).

Bu bilgiler ışığında, İsveç programının da eğitim sürecinde öğrenenin aktif rol aldığı, yaratıcılık, problem çözme ve dijital becerilerin vurgulandığı ilerlemeci eğitim felsefesini temele aldığı söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçları: Bu bölümde İsveç'in İngilizce dersi öğretim programlarının genel amaçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

İsveç'in İngilizce öğretiminin amaçları, öğrencilerin:

- İngilizce dili, İngilizcenin kullanıldığı alanlar ve bağlamlar ile ilgili bilgilerinin geliştirilmesi,
- İngilizceyi farklı durumlarda ve farklı amaçlarla kullanabileceklerine dair güvenlerinin geliştirilmesi,
- Yazılı ve sözlü İngilizce iletişim becerilerinin geliştirilmesi, düşüncelerini ifade edebilmesi, başkaları ile yazılı ve sözlü iletişim kurması, dili kullanırken özgüvenli olması, dil becerilerinin yeterli olmadığı noktada sorunların çözümünde farklı stratejiler kullanması;
- İngilizcenin kullanıldığı farklı alan ve bağlamlarda sosyal ve kültürel olguları bilmesi ve anlaması;
- Farklı kaynaklardan sözlü ve yazılı dil içeriklerini araştırması, değerlendirmesi, seçmesi ve anlaması,
- Öğrenme, anlama, yaratıcı olma ve iletişim kurma için farklı araçları kullanması,
- Dil ve kültüre ilgi duyması ve dil bilgi ve becerilerinin faydalarını bilmesi,
- Sözlü ve farklı türde yazılı metinlerin içeriğini anlaması ve yorumlaması,
- Kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmesi,
- Kendilerini anlatmak için farklı dil stratejilerini kullanması,
- Farklı amaç, alıcı ve bağlamlarda dili adapte etmesi,

- İngilizcenin kullanıldığı farklı yer ve bağlamlarda yaşam koşulları, sosyal ve kültürel olguları düşünmesi olarak ifade edilmektedir (Skolverket, 2018).

Bu amaçlar üzerinde düşünüldüğünde, temel amacın Tablo 24'de ifade edildiği gibi etkili iletişim becerilerinin geliştirilmesi olduğu söylenebilir.

4.2.3. İspanya (Madrid)

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen ülkelerden İspanya'nın (Madrid) İngilizce dersi öğretim programının yapısı, temel felsefesi ve genel amaçlarına yönelik olarak önce 126/2014 sayılı Kraliyet Kararnamesi ile düzenlenmiş olan ilköğretim programlarına ilişkin bilgilere daha sonra Madrid otonom bölgesinin bu Kraliyet Kararnamesi doğrultusunda 24 Temmuz tarihli 89/2014 sayılı İlköğretim Öğretim Programları Kararnamesininden alınan bilgilere yer verilmiştir. Tablo 24'te anahtar kelimeler olarak özetlenen bu bilgilere dair açıklamalar her bir alt başlık için aşağıda verilmiştir.

İngilizce Öğretim Programının Yapısı: Bu bölümde İspanya'nın (Madrid) İngilizce dersi öğretim programının yapısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

İspanya'nın 126/2014 sayılı Kraliyet Kararnamesi ile düzenlenmiş olan ilköğretim programları tüm dersler için tek bir belge içinde verilmiştir. Burada, öncelikle:

- Amaç
- Tanımlar
- Yetki dağılımı
- Temel konular
- Spesifik konular
- Genel İlkeler
- İlköğretimin amaçları

- Organizasyon
- Öğrenme süreci ve bireyselleştirilmiş öğretim
- Ortak temel beceriler
- Sınıf geçme
- Değerlendirme
- Yabancı dil öğrenme
- Özel ihtiyaçlı öğrenciler
- Eğitim merkezlerinin otonomisi
- Anne, baba ve yasal vasinin eğitim sürecine katılımı ile ilgili maddelerin verilmesinin arkasından;
- Ek hükümler başlığı altında;
    - Referanslar
    - Din öğretimi
    - Ders kitabı ödünç sistemi
    - Resmi değerlendirme belgeleri
    - Eş resmi dil ve edebiyat dersi final değerlendirmesi
    - Okul takvimi gibi tüm derslere ilişkin bilgilerin arkasından,
- Ek I. Temel konular
- Ek II. Spesifik konulara ilişkin içerik, değerlendirme kriterleri ve öğrenme standartlarına yer verilmiştir (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Bu başlıklardan belgede yer alan Ek I'de Temel Konular arasında bulunan "Birinci Yabancı Dil" başlığı altında özellikle ilköğretim kademesinde hem etkileşim hem de metinleri anlama

ve üretme açısından öğrencilerin yaşına, mevcut bilgi, beceri ve deneyimlerine uygun olarak aşina oldukları konuların yer almasının önemine değinilmiş, buna dayalı olarak dilin gerçek bağlamında farklı iletişim durumlarında kullanılması çerçevesinde bağlamsal dil kullanımının teşvik edildiği belirtilmiştir (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Ayrıca, özellikle ilk yıllarda oyunların kullanılmasının ve öğrencilerin birlikte etkinlik yapmalarının dil edinimine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır.

Daha sonra, ilgili başlık altında ilk yabancı dil için verilen Blok 1, 2, 3 ve 4'te yer alan:

- İçerik
- Değerlendirme Kriterleri
- Öğrenme Standartları altında öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, deneyimlerine uygun günlük hayattan konularla ilgili içerik, değerlendirme ve öğrenme standartlarına yer verildiği görülmektedir (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). Her blokta sıklıkla bu vurgu yer almaktadır.

Diğer taraftan, İspanya'daki otonom bölgeler bu genel Kraliyet Kararnamesi doğrultusunda kendi bölgelerine özgü uygulamalar geliştirebilmektedir. Madrid otonom bölgesi de 24 Temmuz tarihli 89/2014 sayılı İlköğretim Öğretim Programları Kararnamesini çıkarmıştır. Bu belgede de Metodolojik Öneriler kısmında benzer şekilde şarkı, oyun hikâye anlatma gibi etkinliklerin kullanılmasının öğrenciler için oldukça faydalı olduğu ifade edilmektedir. Yine aynı bölümde, öğrencilerin dil öğrenmede ilgisini çeken şeylerden birinin dilini öğrendikleri ülkelerin yaşam şekli olduğu ve bu nedenle, ilgilerini çekmek amacıyla içerikte İngiliz kültürüne dair konulara yer verildiği ifade edilmektedir (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Her iki belgede yer alan bu bilgiler ışığında İspanya'nın, daha çok erken dönemde (okul öncesi ve ilkokul) kullanılan, oyunun önemli bir yer tuttuğu, çocuğun ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yapay olmayan, çocuğun yaşamından farklı olmayan doğal bir ortamda,

gelişim düzeyine uygun bir eğitimin savunulduğu öğrenen-merkezli bir program tasarımını benimsediği söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programının Temel Felsefesi: Bu bölümde İspanya'nın (Madrid) İngilizce dersi öğretim programının temel felsefesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İspanya'nın İngilizce öğretim programı dayandığı temel felsefe açısından incelendiğinde, öncelikle programda felsefe başlığının ayrı bir başlık olarak yer almadığı görülmektedir. Fakat 126/2014 sayılı Kraliyet Kararnamesi ile düzenlenmiş olan ilköğretim programında 7. maddede bahsedilen ilköğretimin amaçları arasında (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014):

- Eğitimin kız ve erkek öğrencilerin birlikte var olma değer ve normlarını bilme ve takdir etme, insan haklarına ve demokratik toplumun bir öğesi olan çoğulculuğa saygı duyma açısından öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlayacağı,
- Farklı kültürleri bilme, anlama ve saygı gösterme,
- Bireysel ve takım çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi, özgüven, eleştirel düşünme, inisiyatif alma, merak, yaratıcılık ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi yer almıştır.

Tüm derslerde verilmesi amaçlanan Ortak Temel Beceriler başlığı altında ise (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014):

- Yönetimlerin hem kişisel, ailevi, sosyal alanlarda hem de özgürlük, adalet, eşitlik, siyasi çoğulculuk, barış, demokrasi, insan haklarına saygı vb. konularda çatışmaların çözümünde barışçıl çözüm yollarını teşvik edeceği belirtilmektedir.

Ayrıca, programda öğretmenin rolünün öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinlikleri ve durumları tasarlama ve bunları uygulayarak öğrencinin aktif olmasını teşvik etme olması açısından çok temel ve önemli olduğu vurgulanmaktadır (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014).

Diğer taraftan, İspanya'nın 126/2014 sayılı Kraliyet Kararnamesi ile düzenlenmiş olan ilköğretim programı ile birlikte Madrid otonom bölgesinin bu belgeye dayalı olarak Madrid bölgesi için hazırladığı 89/2014 sayılı İlköğretim Öğretim Programları Kararnamesi programın felsefesi açısından incelendiğinde, 126/2014 sayılı Kraliyet Kararnamesinde olduğu gibi, 4. maddede ilköğretimin amaçları arasında:

- Bu dönemde verilen eğitim ile öğrencilerin birlikte var olma değer ve normlarını bilme ve takdir etme, insan haklarına ve demokratik toplumun bir öğesi olan çoğulculuğa saygı duyma açısından gelişimlerine katkı sağlayacağı ifadesinin aynen yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde, farklı kültürleri bilme, anlama ve saygı gösterme ve bireysel ve takım çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi, özgüven, eleştirel düşünme, inisiyatif alma, merak, yaratıcılık ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi de Kraliyet Kararnamesinde olduğu şekliyle Madrid otonom bölgesinin ilköğretim programlarına ilişkin kararnamede yer almıştır.
- Ayrıca, burada bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmaya başlanması da amaçlar arasındadır (Communidad de Madrid, 2014).

Yine aynı belgede Metodolojik Öneriler bölümünde grup etkinliklerinin dil öğrenmeye katkı sağladığı ve hem kelime bilgisi hem telaffuz açısından da önemli olduğu ifade edilmektedir.

Bu bilgiler ışığında, öğrencilerin demokratik hayatın, birlikte yaşamanın ve birlikte var olmanın gerekliliklerini öğrenmelerini amaçlayan, kültürel farkındalığı, bireysel öğrenmeler kadar grup öğrenmesini, eleştirel düşünmeyi, inisiyatif almayı, girişimciliği, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasını teşvik eden Madrid otonom bölgesinin 1-6. sınıflar için hazırlanan programının İlerlemecilik eğitim felsefesine dayandığı söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçları: Bu bölümde İspanya'nın (Madrid) İngilizce dersi öğretim programının genel amaçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Madrid otonom bölgesinin 89/2014 sayılı İlköğretim Öğretim Programları Kararnamesinde programın genel amaçları başlığı yer almamaktadır. Fakat İngilizce programının olduğu

bölümün altında yer alan Metodolojik Öneriler başlığında ilkokul tamamlandığında, öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programının (CEFR) üç seviyesinden temel seviye olan A1 seviyesinde olması gerektiği ifade edilmektedir (Communidad de Madrid, 2014). Dolayısı ile İngilizce öğretim programının amacı öğrencilerin ortaöğretim seviyesine geçtiklerinde CEFR'ın A1 seviyesinde olmalarının temin edilmesidir, denilebilir.

4.2.4. İran

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen ülkelerden İran'ın İngilizce öğretim programının yapısı, temel felsefesi ve genel amaçlarına yönelik İran İslam Cumhuriyeti Ulusal Öğretim Programından (NCIRI) alınan bilgilere yer verilmiştir. Tablo 24'te anahtar kelimeler olarak özetlenen bu bilgilere dair açıklamalar her bir alt başlık için aşağıda verilmiştir.

İngilizce Öğretim Programının Yapısı: Bu bölümde İran'ın İngilizce öğretim programının yapısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İran'ın İngilizce öğretim programı diğer derslerden ayrı bir belge değildir. 11 ders için tek bir program belgesi mevcuttur. Belgede yer alan başlıklar:

- Genel bilgiler
- Değerler
- Misyon
- Perspektif
- Makro hedefler
- Makro stratejiler
- Operasyonel amaç ve stratejiler

- Kurumsal Çerçeve ve Temel Dönüşüm Yürütme Sistemi şeklindedir (Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran, 2013).

Program yapısı açısından bakıldığında belgede sıklıkla vurgulanan İslami değerlerin öğretilmesi ve İslami yaşam şekline uygun bireylerin yetiştirilmesinin programın tüm başlıkları altında yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, programın yapısının öğrenen merkezli bir yapıdan ziyade öğretmenin merkezde olduğu ve öğrencilere toplumun temel bilgilerini aktardığı konu tasarımına yakın olduğu ifade edilebilir.

İngilizce Öğretim Programın Temel Felsefesi: Bu bölümde İran'ın İngilizce öğretim programının temel felsefesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İran'ın İngilizce öğretim programında hangi eğitim felsefesine dayandığıyla ilgili bir bilgi yer almamaktadır. Diğer taraftan, programların İslami eğitim felsefesine dayalı olması gerektiği farklı yerlerde vurgulanmış, çeşitli belgelerde eğitimin amacının Hayati Tayyibe'ye yani saf İslami hayata ulaşmak olduğu ifade edilmiştir.

Diğer taraftan, bu bilgiler ahlak ve din eğitimin önemli olduğu, eğitimin amacının öğrencilerin ahlaki yönünü geliştirerek evrensel gerçekleri ortaya çıkarmak olduğu, toplumun geleneklerini koruyup kültürünü anlatmayı ve aktarmayı ve böylelikle öğrencilerde kendi toplumlarına bağlılığı sağlamayı amaçlayan daimî felsefe ile yine benzer şekilde kültürel mirasın aktarımının ve toplumun korunmasının esas olduğu Esasici felsefenin de izlerinin programda görüldüğü söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programın Genel Amaçları: Bu bölümde İran'ın İngilizce öğretim programının genel amaçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İran'da 2013 yılında hazırlanan öğretim programı olan NCIRI tüm alanların tek bir belgede yer aldığı bir öğretim programı dosyasıdır. Burada, yabancı dil alanının gerekliliği ve işlevi alt başlığında sosyal etkileşimlerin toplumların etkileşimlerinden etkilendiği ve teknoloji her geçen gün büyük bir hızla ilerlediği için öğrencilerin bilinçli ve yapıcı bir şekilde iletişim kurmalarının önemli olduğu belirtilmiştir. Yabancı dil öğretimine yönelik amaçlar arasında turizm, ticaret,

teknoloji, bilim, sosyo-politik farkındalık vb. amaçlara yönelik olarak kişiler ve kültürlerarası iletişimin geliştirilmesi ifade edilmiştir (Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran, 2013).

4.2.5. Japonya

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen ülkelerden Japonya'nın İngilizce dersi öğretim programının yapısı, temel felsefesi ve genel amaçlarına yönelik 3-4 ve 5-6. sınıflar için güncellenen Japonya'nın Yabancı Dil Etkinlikleri adı ile verilen İngilizce öğretim programından alınan bilgilere yer verilmiştir. Tablo 24'te anahtar kelimeler olarak özetlenen bu bilgilere dair açıklamalar her bir alt başlık için aşağıda verilmiştir.

İngilizce Öğretim Programının Yapısı: Bu bölümde Japonya'nın İngilizce öğretim programının yapısına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. 2020 yılı Aralık ayında 3-4 ve 5-6. sınıflar için güncellenen Japonya'nın Yabancı Dil Etkinlikleri adı ile verilen İngilizce öğretim programına bakıldığında, oldukça kısa bir çerçevede sunulan programda:

- Genel amaç
- Her dilin amaç ve içerikleri
    - İngilizcenin amaçları
    - İçerik
    - Dil etkinlikleri ve işlevleri ile ilgili konular
- İngilizce ders tasarımı ve dersin öğretilmesi başlıklarının alt başlıklar ile birlikte yer aldığı görülmektedir (MEXT, t.y.).

Programın başlıkları altında yapısı incelendiğinde:

- 3 ve 4. sınıfların programının "İngilizce ders tasarımı ve dersin öğretimi" başlığı altında dersin tasarımı sırasında dikkat edilmesi gereken hususlar arasında

etkinliklerin içinde yer alan konuların öğrencilerin ilgileriyle örtüşen konular olduğundan emin olunması,

- Yine aynı başlık altında öğrencilerin ilk kez İngilizce öğrendiğini göz önünde bulundurarak etkinliklerin arkadaşlarıyla etkileşimli olarak düzenlenmesi ve böylece öğrencilerin kendi deneyimlerini yaşaması,
- Aynı başlık altında, öğrencilerin gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması ve onlara İngilizce iletişim kurma deneyimi yaşatmak için fırsatlar verilmesi,
- Dil işlevleri başlığı altında örnek dil kullanım durumları arasında öğrencilerin hayatları ile ilgili aşina oldukları, ev hayatı, okul hayatı, çocuk oyunları gibi öğrencinin hayatına yakın durumlardan bahsedilmekte olduğu görülmektedir.

Bu bilgiler göz önünde bulundurulduğunda, öğrenmenin çocuğun hayatından ayrı olmaması gerektiğinin savunulduğu, öğrencilerin öğrenmede aktif olarak yer alması gerektiğinin vurgulandığı, öğrencilerin ilgisini çekecek konulara yer verilmesi gerektiği belirtilen, öğretmenlerin öğrencilerin kendi deneyimlerini yaşamaları için fırsatlar sağlaması gerektiğinin altı çizilen öğrenen merkezli tasarımlardan çocuk-merkezli tasarım çerçevesinde yapılandırıldığı söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programının Temel Felsefesi: Bu bölümde Japonya'nın İngilizce öğretim programının temel felsefesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Japonya'nın ilkokul 3-4 ve 5-6. sınıflar için Yabancı Dil Aktiviteleri adı ile hazırladığı programda programın felsefesine ait bir başlık bulunmamaktadır. Bununla birlikte, programda:

"İngilizce ders tasarımı ve dersin öğretilmesi" başlığı altında programda günlük hayattan, geleneklerden, geleneksel kültür ve doğadan konulara yer verilmesi gerektiği ve bu konuların öğrencilerin hem Japon kültürüne olan ilgilerini artırması hem de başka kültürleri tanımalarına yardımcı olması,

Farklı başlıklar altında öğrencilerin ilgilerinin göz önünde bulundurulması ve

Bireysel çalışmadan ziyade ikili çalışma, grup çalışması vb. etkinliklerin olması gerektiği vurgulanmaktadır (MEXT, t.y.).

Bu bilgilere bakarak, okulda iş birliğini teşvik eden, rekabetçi bireysel öğrenmeden ziyade grup çalışmasını teşvik eden, çocuğun ilgilerini ön plana koyan, farklı öğrenme stillerine göre öğretimin planlanmasını vurgulayan ilerlemeci eğitim felsefesinin bu programda temel alındığı söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programının Genel Amaçları: Bu bölümde Japonya'nın İngilizce öğretim programının genel amaçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. 2020 yılında yapılan 7. Revize ile "Yabancı Dil Etkinlikleri" adı altında zorunlu bir ders olarak 3. sınıftan itibaren haftada 1 saat verilen yabancı dil dersinin 3. ve 4. sınıflara yönelik genel amaçları:

"Yabancı dilde dinleme ve konuşma gibi etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin iletişimin temelini oluşturan becerilerini geliştirmek ve yabancı dilde iletişim kurmayı etkin hale getirmek" olarak ifade edilmiştir. Genel amaçların devamında ise:

1. Öğrencilerin yabancı dili kullanarak çeşitli deneyimler ile farklı dil ve kültür anlayışlarını geliştirmek, Japonca ile diğer yabancı dillerin sesleri arasındaki farkları ayırt edebilmelerini sağlamak ve yabancı dildeki sesler ve temel ifadelere aşina olmalarını sağlamak,
2. Yabancı dilde bilinen ve basit konuları dinleyebilme ve bu konularda konuşabilme ve böylece kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilmeye yönelik bir temel oluşturmak,
3. Yabancı diller aracılığı ile farklı dil ve kültürlere yönelik anlayışı geliştirmek ve proaktif bir şekilde yabancı dilde iletişim kurmaya çalışmalarını sağlamak olarak ifade edilmiştir (MEXT, t.y.).

Bu genel amaçların arkasından da İngilizce özelinde genel amaçlara yer verilmiştir. Bu amaçlar; tüm Yabancı Dil Etkinlikleri için üç maddede verilen amaçlar içinde ilk ikisinde

yer alan becerileri dinleme, konuşma (etkileşim) ve konuşma (sunum) becerilerini kullanarak geliştirmek ve böylelikle, üçüncü maddede yer verilen farklı dil ve kültürlere yönelik anlayışı geliştirmek ve proaktif bir şekilde yabancı dilde iletişim kurmalarını sağlamak olarak yer almaktadır.

Japonya'da 3. ve 4. sınıfta yer verilen İngilizce dersinde dilin 4 becerisinden ikisi olan dinleme ve konuşma (etkileşim-sunum) becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmış ve bu iki beceriye yönelik kazanımlara da yer verilmiştir. Dinleme becerisine yönelik kazanımlar (MEXT, t.y.):

- Öğrenciler kendileri ve çevreleriyle ilgili basit kelime ve kalıpları yavaş ve açık bir şekilde söylendiğinde dinleyip anlayabilir,
- Aşina oldukları ve basit konulardaki ifadeleri yavaş ve açık bir şekilde söylendiğinde anlayabilir,
- Harfleri duyduklarında ayırt edebilir olarak yer almıştır.

Diğer taraftan benzer şekilde konuşma (etkileşim) becerisine yönelik kazanımlar (MEXT, t.y.):

- Temel ifadeleri kullanarak selamlaşma, teşekkür etme ve diğer basit talimatları verebilir ve verilenlere de cevap verebilir,
- Basit kelime ve kalıpları kullanarak kendileri ve çevreleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade edebilir,
- Basit kelime, kalıp ve ifadeleri destek alarak kullanarak çevresindeki kişilere soru sorabilir ve kendileriyle ilgili sordukları sorulara cevap verebilir olarak yer almıştır.

Konuşma diğer ayağı olan sunum becerisinin kazanımlarına da yer verilmiş ve bu kazanımlar (MEXT, t.y.):

- Basit kelime, kalıp ve ifadeleri kullanarak insanların karşısında obje vb.'ni de göstererek çevreleriyle ilgili konuşabilir,

- Basit kelime, kalıp ve ifadeleri kullanarak insanların karşısında obje vb.'ni de göstererek kendileriyle ilgili konuşabilir,
- Basit kelime, kalıp ve ifadeleri kullanarak insanların karşısında obje vb.'ni de göstererek basit ve bildikleri konularda kendi duygu ve düşünceleri ile ilgili konuşabilir olarak listelenmiştir (MEXT, t.y)

İlkokul 5.ve 6. sınıflara yönelik genel amaçlar ayrıca verilmiş ve bu sınıflar için "Yabancı Dil Etkinlikleri" dersinin genel amaçları:

"Yabancı dilde dinleme, konuşma, *okuma ve yazma* gibi etkinlikler aracılığı ile öğrencilerin iletişimin temelini oluşturan becerilerini geliştirmek ve yabancı dilde iletişim kurmayı etkin hale getirmek" olarak ifade edilmiş ve devamında:

1. Japonca ile diğer dillerin sesleri, harfleri, kelimeleri, ifadeleri, cümle yapıları, dilin fonksiyonları arasındaki farkları ayırt edebilme, okuma ve yazma süreçlerini tanıma ve okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kazanma,
2. Kendi duygu ve düşüncelerini amaca ve duruma uygun olarak basit ve bildikleri konularda dinleyerek ve konuşarak ifade edebilme yeteneğini geliştirme; yine aşina oldukları konularda yabancı dilde okuma yaparken kelime ve ifadelerin anlamını tahmin etme; kelime dizilişinin farkında olarak yazma,
3. Kültürel anlayışı geliştirme ve proaktif olarak yabancı dilde iletişim kurma tavrını geliştirme olarak belirtilmiştir (MEXT, t.y.).

Benzer şekilde, 5. ve 6. sınıflara yönelik genel amaçların arkasından İngilizce dersi amaçlarına ayrıca yer verilmiş ve amaçlar:

Tüm Yabancı Dil Etkinlikleri için yukarıda verilen genel amaçlar içinde ilk ikisinde yer alan beş beceriyi yani dinleme, konuşma (etkileşim), konuşma (sunum), okuma ve yazma becerilerini kullanarak bütünleşik bir şekilde geliştirmek ve böylelikle, üçüncü maddede yer alan becerilerin geliştirilmesini sağlamak olarak ifade edilmektedir.

3 ve 4. sınıftaki program yapısına benzer şekilde, 5. ve 6. sınıfların programında da genel amaçların altında bu dönemde amaçlarda yer verilen tüm becerilere yönelik kazanımlar da ifade edilmiştir. Her bir beceri alanı için ayrı ayrı kazanımlar verilmiştir. Bunlar şöyle ifade edilmiştir (MEXT, t.y.):

Dinleme

Yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşulduğunda

- Kendileri ve aşina oldukları basit konularla ilgili basit kelime, kalıp ve ifadeleri dinleyip anlayabilir,
- Günlük hayattan basit ve aşina oldukları konularla ilgili somut bilgileri dinleyip anlayabilir,
- Günlük hayattan basit ve aşina oldukları konularla ilgili kısa konuşmaların ana hatlarını anlayabilir,

Okuma

- Blok harflerle yazıldığında harfleri tanır ve telaffuz edebilir,
- Seslerine aşina oldukları basit kelime, kalıp ve ifadelerin anlamını anlar,

Konuşma (Etkileşim)

- Temel ifadeleri kullanarak talimat verebilir, bir şey talep edebilir ve talep edilen bir şeye cevap verebilir,
- Basit kelime, kalıp ve ifadeleri kullanarak günlük hayatla ilgili aşina olduğu ve basit konularda kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilir,
- Basit kelime, kalıp ve ifadeleri kullanarak çevresindeki kişilere soru sorabilir ve kendileriyle ilgili sorulan sorulara cevap verebilir,

Konuşma (Sunum)

- Basit kelime, kalıp ve ifadeleri kullanarak günlük hayatla ilgili aşina oldukları basit konularda konuşabilir,
- Anlatmak istediği içeriği düzenledikten sonra basit kelime, kalıp ve ifadeleri kullanarak kendileriyle ilgili konuşabilir,
- Anlatmak istediği içeriği düzenledikten sonra basit kelime, kalıp ve ifadeleri kullanarak kendi duygu ve düşünceleriyle ilgili konuşabilir,

Yazma

- Blok harfler ile (matbaa harfleri) ile büyük ve küçük harfleri yazabilir, sesleri ile aşina oldukları basit kelime, kalıp ve ifadeleri yazabilir,
- Aşina oldukları seslerden oluşan basit kelime, kalıp ve ifadeleri kullanarak kendileriyle ilgili konularda ve bildikleri konularda yazabilir.

4.2.6. Türkiye

Bu bölümde araştırma kapsamında incelenen ülkelerden Türkiye'nin İngilizce öğretim programının yapısı, temel felsefesi ve genel amaçlarına ilişkin 2-8. sınıflar için hazırlanan İngilizce dersi öğretim programından alınan bilgilere yer verilmiştir. Tablo 24'te anahtar kelimeler olarak özetlenen bu bilgilere dair açıklamalar her bir alt başlık için aşağıda verilmiştir.

İngilizce Öğretim Programının Yapısı: Bu bölümde Türkiye'nin İngilizce öğretim programının yapısına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Türkiye'nin 2-8. sınıflar için hazırlanan İngilizce dersi öğretim programlarının içinde:

1. Öğretim programının temel felsefesi
2. Öğretim programının genel amaçları
3. Programdaki temel beceriler

4. Değerler eğitimi
5. Programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımı
6. Dil becerilerinin ölçülmesine yönelik önerilen ölçme teknikleri
7. Programın yapısı
8. Programın uygulanmasına yönelik dikkat edilmesi gerekenler
9. Önerilen aktiviteler ve bağlamlar bölümlerinin sonrasında 2. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm kademelerin öğretim programı İngilizce olarak verilmektedir (MEB, 2018a). Arkasından, Türkçe olarak 4 ek belge yer almaktadır. Bunlar:

Ek 1. İngilizce öğretim programının modeli (2-8. sınıflar için)

Ek 2. İngilizce öğretim programının uygulanmasına dair önemli hususlar

Ek 3. 2. ve 3. sınıf İngilizce öğretim programı uygulama önerileri

Ek 4. İngilizce dergi 2-8. sınıflar ders kitabı forma sayıları olarak verilmektedir (MEB, 2018a).

Bu başlıklar ile birlikte yer alan Programın Yapısı başlığı altında ise İngilizce öğretim programında tek bir öğretim yönteminin kullanılmadığı, eylem-odaklı bir yaklaşımın benimsendiği ve CEFR'ın öğrenen özerkliği, öz-değerlendirme ve kültürel çeşitliliğe saygıyı kapsayan belirleyicilerinin göz önünde bulundurulduğu ifade edilmektedir. Böylece, öğrencilerin hem İngilizceyi rahat bir şekilde kullanabileceği hem de kendi dilleri ve başka dil ve kültürleri anlayabileceği vurgulanmaktadır (MEB, 2018a).

Yine bu başlık altında, programın dilin kullanımı, işlevleri ve öğrenme materyalleri başlıkları altında 3 bölümde verildiği, 2-4. sınıflarda temel odaklanılan dil becerilerinin dinleme ve konuşma becerileri olduğu, diğer becerilerin bu dönemde yer almadığı, öğrencilere diller arasında bağlantı kurabilmeleri için her iki dilde eş asıllı olan kelimelerin sunulduğu böylelikle bilinenden bilinmeyene doğru bir geçişin sağlanmasının hedeflendiği

ifade edilmektedir. 4. sınıftan sonra ise kısa metinlerin tanıtıldığı, 7 ve 8. sınıfa gelindiğinde ise kısa metin okuma veya arkadaşlarıyla ilgili kısa ve basit hikayeler yazma gibi okuma ve yazma etkinliklerinin yer aldığı ifade edilmektedir (MEB, 2018a).

Diğer taraftan, programın genel amaçları bölümünde yer alan İngilizcenin istek ve ihtiyaçları ifade etme, fikrini söyleme, ilişki kurma aracı olması ve dolayısıyla, yeni programda dil öğrenmenin bir iletişim kurma olarak ifade edilmesi; bir kitaptan bir metnin okunması yerine dilin etkileşimli bir bağlamda gerçek anlam oluşturmak için özgün kullanımına (örneğin, öğretmen ve öğrencilerle grup oyunları oynamak) vurgu yapılması; sınıfta ve öğretimde kullanılan materyallerin İngilizcenin gerçek hayattaki kullanımını göstermek amacıyla özgün materyaller olması bilgilerinin ışığında, öğrencilerin öğretmenin yarattığı olanaklarla kendi deneyimlerini yaşadığı, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önüne alınarak merkeze öğrenciyi alan, öğrenmenin gerçek hayattan farklı olmaması gerektiğini savunan, öğrenen merkezli tasarımlar altında yer alan çocuk merkezli tasarım yaklaşımı ile yapılandırıldığı söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programın Temel Felsefesi: Bu bölümde Türkiye'nin İngilizce öğretim programının temel felsefesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

İngilizce öğretim programının felsefesi bir başlık olarak öğretim programında yer almaktadır. Burada, hem değişen eğitim modelimiz nedeniyle (4+4+4 sistemi) hem de nitelikli bir eğitimin sağlanması amacıyla İngilizce öğretim programının güncellenmesine ihtiyaç duyulduğu; eğitim sistemimizdeki 4+4+4 modeliyle birlikte İngilizce derslerinin 4. sınıf yerine 2. sınıftan itibaren başlamasının 2. ve 3. sınıflar için programların hazırlanması ihtiyacını ortaya çıkardığı belirtilmektedir. Bir önceki öğretim programında bu değişikliklerin yapıldığı, 2017 düzenlemesinin öğretmen, akademisyen ve ailelerin görüşleri doğrultusunda temel beceriler ve değerler eğitiminin pedagojik felsefesi açısından bir güncelleme olduğu ifade edilmektedir. Yine programın felsefesi başlığı altında İngilizce öğretim programı hazırlanırken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programlarının (CEFR)

seviyelerinin dikkate alındığı ve bu doğrultuda, dil öğrenmeye karşı öğrencilerde olumlu bir tutum geliştirmek amacıyla öğrenme ortamının daha eğlenceli ve motive edici olmasının sağlanmaya çalışıldığı ifade edilmektedir (MEB, 2018a).

Türk Millî Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda güncellenen İngilizce öğretim programında yapılan düzenlemenin temel iki boyutunun bulunduğu yine bu başlık altında yer almıştır. Bunlardan ilki teorik çerçeveye ilişkin düzenleme, ikincisi de her bir sınıf düzeyinin belirtilen birtakım ölçütlere göre düzenlenmesidir. Bu boyutlardan ilkinin yani teorik çerçevenin düzenlenmesi kapsamında İngilizce öğretim programı ile birlikte tüm diğer programlarda da yer verilen değerler eğitimi programda yer almış; geleneksel, dijital, yatay beceriler olarak 3 kategoride verilen temel beceriler tema olarak programa dâhil edilmiş; ölçme değerlendirme ve öneriler gibi alt bölümler genişletilmiştir. İkinci boyut altında ise her bir sınıf düzeyi için hedef dil becerileri düzenlenmiş; etkinlikler, bağlam ve görevler güncellenmiş ve program işlevsel ve şekilsel açıdan analiz edilerek genel bir düzenleme yapılmıştır.

Bu bilgilere bakıldığında, programın temele aldığı felsefeden doğrudan bahsediliyor olmasa da programın öğrencilerde iletişim becerisi için temel olan özerklik ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine odaklandığı, öğretmenlere öğrenciler için ilginç olan ve başarabilecekleri ve aynı zamanda, ilgilerini çekecek bağlam ve ödevlerin verildiği, dil bilgisi yapılarının ezberletilip öğretilmesi yerine öğrencilerin hedef dilde başkaları ile aktif bir şekilde iletişim kurabilmelerini sağlamak amacıyla dilin özgün bir şekilde kullanımının hedeflendiği, öğrencilerin kitaptan bir metni okumak, ezberledikleri kelimeleri tekrarlamak yerine arkadaşları, öğretmenleri ile gerçek hayatta karşılaşılan durumlarda iletişim kurmalarının sağlanmaya çalışıldığı ifadeleri yer almaktadır. Ayrıca programın, öğrencilerin farklı gelişim dönemlerindeki çeşitli ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, İngilizceyi öğrencilerin ilgisini çekici, eğlenceli hale getirmeyi amaçladığı belirtilmektedir. Bu bilgiler ışığında programın öğrenciyi merkeze alan, öğrencilere problem çözme becerilerinin öğretilmesini amaçlayan, öz disiplini teşvik eden, ders kitaplarına tamamen bağlı kalmayan,

ezbere kaşı çıkan, öğreneni merkeze alan ilerlemeci eğitim felsefesi ile örtüştüğü söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programın Genel Amaçları: Bu bölümde Türkiye'nin İngilizce öğretim programının genel amaçlarına yer verilmiştir.

İngilizce öğretim programında bir başlık olarak yer alan amaçlar bölümünde, İngilizcenin günümüz dünyasındaki vazgeçilmez yeri ve bu bağlamda, öğrencilerin İngilizceyi öğrenmelerinin önemi vurgulanmakta, daha sonra bunun en etkili yolunun da öğrencilerin İngilizceyi günlük iletişimde kullanabilecekleri bağlamlarda öğrenmeleri olduğu ifade edilmektedir. Yeni programın iletişimsel yaklaşımı temele aldığı, fakat program aynı zamanda 6 yaştan 13 yaşa kadar farklı gelişim dönemlerini kapsadığı için farklı stratejiler, farklı ölçme ve değerlendirme yaklaşımları ve farklı bilişsel aktivitelerle içeriklerin hazırlandığı belirtilmektedir. Ayrıca, öğrenci başarısında motivasyonun önemi açısından, İngilizce öğretim programının eğlenceli, ilgi çekici ve farklı gelişim dönemlerindeki farklı öğrenci ihtiyaçlarına uygun olmasının sağlanmaya çalışıldığı belirtilmiştir (MEB, 2018a). Dolayısıyla, programda amacın, dili eğlenceli ve ilgi çekici hale getirerek öğrencilerin öğrenme motivasyonunun sağlanması ve öğrencilerin günlük hayatta iletişim kurmalarına olanak verecek şekilde İngilizce öğrenmelerinin sağlanması olduğu söylenebilir.

4.3. İngilizce Öğretim Programında İçerikte Yer Alan Konular

Araştırmanın 3. sorusu "Yabancı dil öğretim programlarında içerikte yer verilen konular nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir. Bu başlık altında araştırma kapsamına alınan ülkelerdeki programlarda içerikte yer verilen konulara ilişkin programların kendisinden ya da ders kitaplarından toplanan bilgiler Word tablosu olarak sunulmuş, bu tablodaki bilgilerden hareketle ülkelerin içeriğin sunulması yönünden izledikleri benzer ve farklı içerik düzenleme

stratejileri ortaya koyulmuştur. Bu amacı gerçekleştirmek için program belgeleri ve ilgili dokümanlardan elde edilen bulgular aşağıda Tablo 25'te verilmektedir.

Tablo 25

İngilizce Öğretim Programında İçerikte Yer Alan Konular

Ülkeler	İçerikte yer alan konular
Almanya	Ben ve Çevrem, Gençlerin deneyimleri, sosyal hayat, sosyal ve kültürel hayat
İsveç	İlgi alanları, kişiler ve yerler ve İngilizcenin farklı alan ve bağlamlarda kullanıldığı günlük hayat, etkinlik ve aktiviteler, görüşler, duygular, deneyimler; yaşam şekilleri ve sosyal ilişkiler, günlük olaylar, aktiviteler, olayların sırası, ilişkisi ve etik sorular, görüşler, duygular, deneyimler ve gelecek planları; gelenekler, sosyal ilişkiler vb.
İspanya	Öğrencinin ilgisini çeken ürünler, yön tarifi, sayılar, fiyat söyleme, müzik spor gibi ilgi çeken konular, vücudun parçaları, kendini tanıtma, teşekkür etme, özür dileme vb.
İran	Alfabe ve seslerin öğretilmesi, kendini tanıtma ve selamlaşma, başkasını tanıtma, yaşını söyleme, tarihler, aileden, görünüşten bahsetme, kişilerin nerede olduğu ve ne yaptığından bahsetme, adres, telefon verme, saati söyleme, sevilen yiyecekler, öneride bulunma, milliyetler, günlük aktiviteler, yetenekler, sağlık, yaşanılan şehir, köy vb., hobiler, kişilik, seyahat, festivaller ve seremoniler, hizmetler, medya, doğayı koruma, bilginin değeri, dünyayı gezme, insanları anlama, sağlıklı yaşam, sanat ve kültür, takdir etme, sözlük kullanma, yenilenebilir enerji vb.
Japonya	Japonya ve diğer ülkelerin dil ve kültürleri, İngilizcenin ses yapısı, Japonya ve diğer ülkelerin yaşam tarzı, gelenekleri ve özel günleri vb., kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme ve iletişim kurma ile ilgili konular, aşina olunan basit konular: tanıdıkları kişiler ve çevre, selamlaşma, teşekkür etme, hoşlandığı, hoşlanmadığı veya istediği şeyler ile ilgili soru sorma ve cevap verme, sayılar ve şekiller vb.
Türkiye	Renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, selamlaşma, aile ve akrabalık ilişkileri, duygular, oyunlar, yiyecekler ve içecekler, boş zaman etkinlikleri, günlük faaliyetler, yaşanılan şehir, arkadaşlık, gençlik vb.

4.3.1. Almanya (Berlin)

Almanya'dan bu araştırma kapsamında incelenen Berlin eyaletinin 3-6 ve 7-10. sınıflar için hazırladığı İngilizce programında içerikte yer verilen konulara bakıldığında, Tablo 25'te görüldüğü gibi öncelikle 4 konu alanın yer almaktadır. Bu konu alanları:

1. Ben ve çevrem
2. Gençlerin deneyimleri
3. Sosyal hayat

4. Sosyal ve kültürel hayat olarak sıralanmıştır. Her bir konu alanının altında temalara yer verilmiştir (Senateverwaltung für Bildung, Judeng and Sport, 2006).

Bu temalar her bir konu alanının altında yer almıştır. Temaların altında da sınıf düzeylerine göre içeriğe yer verilmiştir. İçerik başlangıç seviyesi ve ileri seviye için eklerle birlikte sunulmuştur. Dolayısıyla, aynı konu alanları altında yer alan temalar kapsamları genişletilerek programda yer almıştır. Programda yer alan konu alanları, tema ve bağlayıcı içeriğe ilişkin bilgiler Tablo 26'da sunulmaktadır:

Tablo 26

Almanya (Berlin) İngilizce Programında İçerikte Yer Alan Konu Alanları ve Temalar

Konu alanı A: Ben ve Çevrem			
Tema	Bağlayıcı içerik		Seçmeli içerik
	Başlangıç sınıfları	İleri seviyeler	
Kişi	- Kendini tanıtma - Mektup arkadaşı, e-mail - İlgiler - İnsan vücudu - Kıyafetler	-Biyografi -Kendini nasıl algıladığı, kimlik çatışmaları - Hayaller ve ümitler - Güçlü ve zayıf yönler	-Ünlülerin biyografisi
Aile	- Aile fertleri - Günlük rutin - Evde yapılan işler - Ev hayvanları - Cep harçlığı	-Festivaller, gelenekler, etkinlikler, sorunlar - Nesil çatışması - Rol ve iş dağılımı	-Kendi ülkesinde ya da hedef ülkelerde ailenin önemi
Arkadaşlar	- Buluşmalar - Etkinlikler	- Aşk, flörtleşme	- Grup dinamikleri
Günlük yaşam	- Yaşanılan yer - Apartman / genç odası ve mobilyaları - Ev aletleri - Yönler - Ulaşım ve bağlantılar	- Yaşadığımız çevre, alışveriş olanakları, buluşma yerleri	- Şehirde ve kırsalda yaşam - Yaşam kalitesi - Yaşam ve yaşam şekli
Yeme içme	- Yiyecekler - Alışveriş ve ayakta yemek yeme	- Restoran -Geleneksel yemekler ve yemek alışkanlıkları	- Tarifler
Konu alanı B: Gençlerin Deneyimleri			
Tema	Bağlayıcı içerik		Seçmeli içerik
	Başlangıç Sınıfları	İleri Seviyeler	
Okul	- Sınıf - Nesneler - Kişiler - Yasaklar - Zaman çizelgesi - Günlük okul hayatı - Sınıf dili	- Okul türleri - Geziler - Çatışmalar - Öğrenci değişimleri	- Ortaklıklar - Gelenekler - Okul profilleri, okul projeleri - Yarışmalar, turnuvalar

Eğlence	- Spor - Müzik - Tatil planlama, seyahat - Sinema - Tüketici davranışları - Diğer hobiler	- Okuma alışkanlıkları	- Müze ve sergiler - Tiyatro - Müzik türleri - Konser ve partiler
Büyüme	-Gençlerin istek ve ihtiyaçları	- Hayat planları - Sorunlar - Gençlerin hak ve görevleri	- Cinsiyet rolleri, cinsel eğilim, - Kimlik arayışı
Çevre	- Doğa - Hava durumu	- Doğaya verilen zarar -Çevrenin korunmasına kişisel katkı	- Doğal afetler - Tipik hayvan ve bitkiler - Doğa dernekleri ve girişimler
Konu Alanı C: Sosyal Hayat			
Tema	Bağlayıcı İçerik		Seçmeli İçerik
	Başlangıç Sınıfları	İleri seviyeler	
Hedef ülkelerin coğrafi ve tarihi özellikleri	- Bölgeler ve tabiatları - Şehirler - Seyahat - Hedef dilin yaygınlaştırılması	- Günümüzde önemli olan tarihi özellikler - Hedef ülkelerin siyasi sistemleri	- Mimari özellikler
Toplumda bir arada yaşamak	- Birlikte var olmak - Birbirine yardım etmek	- Hedef ülkelerdeki yaşam koşulları - Sosyal sorumluluklar	- Kamu kurumları - Medeni cesaret ve zorbalık
Çok kültürlü toplum	- Milliyetler - Diller	- Göçmenler - Kültürel çeşitlilik - Etnik ve/veya dini çatışmalar	- Göç - Stereotipler - Kültürel ve dil ile ilgili yanlış anlamalar - Yabancı düşmanlığı
Eğitim ve iş dünyası	- Okul hayatı - Meslekler		
Sağlık	- Yeme alışkanlıkları - Spor ve fitness - Doktor muayenesi		
Konu alanı D: Sosyal ve Kültürel Hayat			
Tema	Bağlayıcı İçerik		Seçmeli İçerik
	Başlangıç Sınıfları	İleri seviyeler	
Gelenekler	- Resmî tatiller - Festivaller		
Hedef ülkelerin kültürel özellikleri	- Rol modeller, idoller, starlar		
Medya	- Medya alışkanlıkları - Yeni medya		

Tablo 26'da verilen programda yer alan içerik incelendiğinde, her sınıf düzeyinde belirlenen dört temel çerçevesinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek, fikirlerini ifade edip tartışmalarına olanak sağlayacak, ileriki eğitimlerine temel oluşturacak, günlük hayatta karşılarına çıkan zorluklarla baş etmelerinde önemli olan, meslek hayatına hazırlayıcı nitelikte zorunlu

(bağlayıcı) ve seçmeli konuların sarmal bir program tasarımı ile verildiği ve bu konuların her yıl çeşitlendirilerek ve kapsamları genişletilerek verildiği söylenebilir.

4.3.2. İsveç

İsveç'teki zorunlu eğitim İngilizce dersi öğretim programına bakıldığında konularla ilgili çok genel ve kısa bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Tablo 25'te de listelendiği gibi burada:

- 1-3. sınıflar için öğrencilerin aşina oldukları konular: ilgi alanları, kişiler ve yerler ve İngilizcenin farklı alan ve bağlamlarda kullanıldığı günlük hayat,
- 4-6. sınıflar için öğrencilerin aşina oldukları konular: günlük hayatta karşılarına çıkabilecek durumlar; ilgi alanları, kişiler, yerler, etkinlik ve aktiviteler, görüşler, duygular, deneyimler; İngilizcenin kullanıldığı farklı alan ve bağlamlarda günlük hayat, yaşam şekilleri ve sosyal ilişkiler,
- 7-9. sınıflar için öğrencilerin aşina oldukları güncel konular: ilgi alanları, günlük olaylar, aktiviteler, olayların sırası, ilişkisi ve etik sorular, görüşler, duygular, deneyimler ve gelecek planları; İngilizcenin kullanıldığı farklı alan ve bağlamlarda yaşam koşulları, gelenekler, sosyal ilişkiler ve kültürel olgular olarak 3 kademe için genel olarak verilmiştir (Skolverket, 2018).

Burada, Tablo 25'te listelenen içerikte yer verilen konulara bakıldığında 1. sınıftan 9. sınıfa kadar öğrencilerin aşina oldukları, günlük hayatta karşılarına çıkan konuların kapsamları genişletilerek programda yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin aşina oldukları konular, 1-3. sınıflarda ilgi alanları, kişiler, yerler, İngilizcenin farklı alan ve bağlamlarda kullanıldığı günlük hayat konuları ile başlayıp 9. sınıfa kadar kapsamı genişletilmektedir. 4-6. sınıflarda etkinlik, aktiviteler, duygular, deneyimler; 7-9. sınıflarda gelecek planları, gelenekler, sosyal ilişkiler gibi konular öğrencilerin aşina oldukları konulara eklenerek aynı konuların tekrarlandığı görülmektedir (Skolverket, 2018). Yani öğrenciler 1.sınıftan 9. sınıfa kadar bir

konu/temayı birden fazla kez işlemekte, konunun her seferinde kapsamı genişletilmektedir. Bu da programın sarmal yapıda bir program olduğunu göstermektedir.

4.3.3. İspanya (Madrid)

Madrid otonom bölgesine ait ilköğretim kademesi öğretim programları belgesi incelendiğinde içerikte yer alan konulara ilişkin doğrudan bir başlık olmamakla birlikte, CEFR doğrultusunda 1. sınıftan 6. sınıfa kadar tüm seviyeler için:

- Sözel kavrama
- Sözel ifade
- Okuduğunu anlama
- Yazılı ifade
- Söz dizimsel içerik başlıkları altında öğrencilerin sınıfı tamamladıklarında neler yapabileceğinin ifade edildiği görülmektedir (Comunidad de Madrid, 2014).

Arkasından tüm seviyeler için ortak verilen İngiliz kültürüne ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Her sınıf düzeyinde verilen bu içerikte İngilizce konuşulan ülkelerin gelenek ve görenekleri, şarkı, diyalog ve tartışmaları, İngiliz çocuk edebiyatı (hikâyeler, şiirler, kısa tiyatro gösterileri gibi) İngilizce konuşulan ülkelerin tarihi ve tarihi karakterleri konularına yer verilmekte olduğu belirtilmektedir (Comunidad de Madrid, 2014). Ayrıca, içerik konusu ayrı bir başlık olarak yer almamakla birlikte CEFR kapsamında yukarıda belirtilen her bir beceri alanı içerisinde yer verilen konulara ilişkin bir fikir edinilmektedir. Bunlar Tablo 25'te listelendiği gibi:

- Öğrencinin ilgisini çeken (oyun, bilgisayar, CD vb.) ürünler,
- İstasyon veya mağaza gibi yerlerde yön tarifi ve sayılar, fiyat, saat söyleme,
- Yön tarif etme, ricada bulunma vb.,

- Dükkân, tren vb. yerlerde kendisiyle ilgili basit sohbet etme,
- Müzik, spor vb. ilgisini çeken konular,
- Gençlerin ilgisini çeken, ünlü karakterlerin yer aldığı televizyon programları ve görsel-işitsel materyaller, serbest zaman etkinlikleri, sinema, tiyatro, spor gibi günlük konular,
- Kişinin kendisiyle, ailesiyle ilgili bilgiler, hobiler, günlük aktiviteler, odası, çevresi, kendisi ve başkasının dış görünüşü,
- Vücudun parçaları,
- Kendini tanıtma, birini tebrik etme, teşekkür etme, özür dileme, duygularını ifade etme gibi konular,
- Menü, takvim, katalog, fiyat listesi, telefon rehberi, turist broşürü, kültürel etkinlikler gibi materyallerdeki bilgiler,
- SMS, e-mail, posta, kart gibi yazışmalar vb. günlük hayattan öğrencinin ilgisini çekebilecek konular

olarak sıralanabilir. Ayrıca, İspanya programında ayrı bir başlık olarak yer alan söz dizimsel içerik başlığı altında oldukça kapsamlı dil bilgisi konularına ilişkin bilgilere yer verildiği görülmektedir (Comunidad de Madrid, 2014).

İçerik düzenleme stratejisi açısından program incelendiğinde, kişinin kendisi, ailesi, çevresi, ilgi alanları ile ilgili konuların her seviyede işlendiği yeni öğrenmelerin eski bilgilerin içinde sunulduğu sarmal yapıda bir program olduğunu söylemek mümkündür.

4.3.4. İran

İran'ın 2013 yılında hazırladığı NCIRI içerisinde İngilizce programına yönelik ayrılan 2 sayfalık bölümde 7. sınıfta başlayan İngilizce öğretiminde ilk yıllarda içeriğin yerel konular

ve sağlık, günlük hayat, içinde yaşanılan çevre, kültürel değerler ve toplum kuralları gibi öğrencilerin ilgisini çeken ve günlük hayatta ihtiyaç duyacağı konular ile ilgili olacağı; diğer taraftan, üst sınıflarda ders içeriklerinin kültürel, bilimsel, ekonomik, siyasi konular gibi daha derin farklı konu alanlarından seçileceği belirtilmektedir (Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran, 2013).

Tablo 25'te listelenen içerikte yer verilen konulara bakıldığında:

7. sınıfta: Alfabe ve seslerin öğretilmesi ile birlikte, kendini tanıtma ve selamlaşma, başkasını tanıtma, yaşını söyleme, tarihler, aileden bahsetme, görünüşten bahsetme, kişilerin nerede olduğu ve ne yaptığından bahsetme, adres, telefon verme, saati söyleme, sevilen yiyecekler, öneride bulunma konularına yer verilmekteyken;

8. sınıfta: Milliyetler, günlük aktiviteler, yetenekler, sağlık, yaşanılan şehir, köy vb., hobiler konuları,

9. sınıfta: Kişilik, seyahat, festivaller ve seremoniler, hizmetler, medya, sağlık ve yaralanmalar,

10. sınıfta: Doğayı koruma, yaratılış harikaları, bilginin değeri, dünyayı gezme,

11. sınıfta: İnsanları anlama, sağlıklı yaşam, sanat ve kültür,

12. sınıfta: Takdir etme, sözlük kullanma, yenilenebilir enerji konularının yer aldığı görülmektedir.

İçerik düzenleme stratejisi açısından program incelendiğinde, İran'da alfabe farklılığından kaynaklı olarak programa 7. sınıfta öncelikle alfabe ve ses öğretimi ile başlandığı, sonrasında kişinin kendisi, çevresi, ilgi alanlarına ilişkin çeşitli konuların her sınıf düzeyinde çeşitlendirilerek programda yer aldığı görülmektedir. Bu doğrultuda, programın sarmal yapıda bir program olduğunu söylemek mümkündür.

4.3.5. Japonya

Japonya'da 3 ve 4. sınıflar ile 5 ve 6. sınıflar için ayrı ayrı iki farklı çerçeve program bulunmaktadır. Programlarda çok genel hatları ile amaçlar ve içerik, derslerin planlanması ile ilgili genel bilgilere yer verilmiştir. 3 ve 4. sınıflar için hazırlanan programda içerikte yer verilmesi gereken konular ülkemizdeki gibi detaylı bir şekilde verilmemektedir. İçerikte yer verilecek konularla ilgili 3 maddede bilgi verilmiştir. Tablo 25'te listelelen bu konular (MEXT, t.y.):

- İngilizcenin özellikleri ile ilgili konular
    - Japonya ve diğer ülkelerin dil ve kültürleri
    - İngilizcenin ses yapısı
    - Japonya ve diğer ülkelerin yaşam tarzı, gelenekleri ve özel günleri vb.
- Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme ve iletişim kurma ile ilgili konular
- Dil etkinlikleri ve işlevleri ile ilgili konular olarak sıralanmıştır.
    - Dil etkinlikleriyle ilgili konular
        - Aşina olunan basit konular
        - Tanıdıkları kişiler ve çevre
        - Selamlaşma
        - Teşekkür etme
        - Bir şey isteme ve kendisinden istendiğinde cevap verme
        - Hoşlandığı, hoşlanmadığı veya istediği şeyler ile ilgili soru sorma ve cevap verme
        - Sayılar ve şekiller olarak belirtilmiştir.

- Dilin işlevleri ile ilgili konular: Bu başlık altında örnek durumlar verilmiş ve bunların arasından seçim yapılabileceği ifade edilmiştir. Örnekler:
    - Öğrencilerin aşina oldukları konulara verilen örnekler:
        - Ev hayatı
        - Okuldaki öğrenme ve etkinlikler
        - Yerel etkinlikler
        - Çocuk oyunları vb.
    - Dilin işlevlerine ilişkin örnek konular:
        - Selamlaşma
        - Anlaşılır cevap verme
        - Memnuniyetini belirtme
        - Övme
        - Açıklama, cevap verme
        - Teklif etme, görüşünü ifade etme
        - Soru sorma, rica etme, sipariş verme olarak belirtilmiştir.

Bu içerik örnek olarak verilmekle birlikte bu dönemde verilmesi hedeflenen dinleme ve konuşma (etkileşim-üretim) becerilerinin altında geliştirilecek beceriler bu konular üzerinden ifade edilmiştir.

Benzer şekilde 5 ve 6. sınıflar için de ayrıca bir içerik başlığı 2. bölüm altında yer almış ve yine 3 maddede içerikle ilgili bilgi verilmiştir. Bunlar (MEXT, t.y.):

- İngilizcenin özellikleri ve kuralları ile ilgili konular
    - Sesler (telaffuz, vurgu vb.)

    - Harf ve semboller (düz yazıda büyük-küçük harfler, nokta, soru işareti, virgül gibi semboller)
    - Kelime ve kalıplar
    - Cümleler ve cümle yapıları
- Duygu ve düşüncelerini ifade etme ve iletişim kurma ile ilgili konular
    - Aşina oldukları basit konular
- Dil etkinlikleri ve işlevleri ile ilgili konular
    - Kendileri ve okul hayatları gibi kendileri ve çevreleriyle ilgili konular
    - Tarih, saat, fiyat gibi aşina oldukları basit konular
    - Aile, arkadaşlar, okul hayatı gibi aşina oldukları basit konular
    - Yabancılarla ve tanıdıkları kişilerle selamlaşma, bir şey rica etme, kendisinden istenilen bir şeye cevap verme veya reddetme
    - Hobiler, sevdikleri, sevmedikleri şeyler vb. olarak verilmiş, bu konular bu dönemde yer verilen dinleme, konuşma (etkileşim-sunum), yazma ve okuma becerileri altında tekrarlanmıştır.

Dilin işlevleri ile ilgili verilen durumlar ise:

- Ev hayatı
- Okuldaki öğrenmeler ve etkinlikler
- Yerel etkinlikler
- Selamlaşma
- Kendini tanıtma
- Alışveriş yapma
- Yön tarif etme

- Seyahat etme
- Özür dileme
- Fikrini söyleme
- Hemfikir olma
- Kabul etme-reddetme
- Soru sorma
- Sipariş verme vb. olarak verilmiştir.

Japonya'daki 3. ve 4. sınıflar ile 5. ve 6. sınıfların programlarına bakıldığında Türkiye'deki programdan farklı bir şekilde ele alındığı, bizdeki gibi konuların sistematik olarak verilmediği, örnek teşkil edebilecek konu başlıklarına yer verildiği ve bu konuların her iki programda da kapsamı biraz daha genişletilerek ve ilk iki yılda yer alan dinleme ve konuşma becerilerine sonraki iki yılda eklenen okuma ve yazma becerilerini de kapsayacak şekilde etkinlikler genişletilerek yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, Latin alfabesini kullanan ülkelerin aksine Japonya'nın alfabe farklılığından dolayı, seslerin ve harflerin tanıtılması da bu dönemdedir.

Programda içerikte yer verilen konulara bakıldığında hem 3-4. sınıflarda hem de 5-6. sınıflarda aynı konulara yer verilmiştir. Aşina olunan basit konular, 3-4. sınıflarda ev hayatı, okul hayatı, yerel etkinlikler, tanıdıkları kişiler ve çevre, selamlaşma, teşekkür etme gibi konular olup bunlar aynı şekilde 5-6. sınıf programında yer bulmakta ve bunlara yön tarif etme, alışveriş yapma gibi konular eklenmektedir.

Dolayısıyla, Japonya'nın yabancı dil aktiviteleri adı altında yer alan İngilizce öğretim programı da sarmal bir program yapısındadır.

4.3.6. Türkiye

2– 8. sınıflar için hazırlanan ve Tablo 25'te listelenen İngilizce öğretim programında sınıflara göre içerikte kullanılan temalar:

2. sınıf: Renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, hayvanlar, meyveler, vücut ve evdeki eşyalar ile ilgili temel kelimeler;

3. sınıf: Selamlaşma, aile ve akrabalık ilişkileri, duygular, oyunlar ve oyuncaklar, evin bölümleri, yaşanılan şehir, taşıtlar, hava durumu ve doğa;

4. sınıf: Yiyecekler ve içecekler, boş zaman etkinlikleri, günlük faaliyetler, meslekler, giysiler, fiziksel ve kişisel özellikler, ülkeler ve milliyetler;

5. sınıf: Öğrencilerin yaşadıkları şehir, sağlık sorunları, günlük işleri, hobileri, sosyal faaliyetleri, duyguları ve spor etkinlikleri;

6. sınıf: Meslekler, yiyecekler, kişisel beğeniler, günlük yaşantılar ve hava durumu vb.;

7. sınıf: Dış görünüş ve kişilik, spor, biyografi, vahşi hayvanlar, televizyon programları, kutlamalar, hayaller, kamu binaları, çevre ve gezegenler;

8. sınıf: Arkadaşlık, gençlik, yemek pişirme, telefonda görüşme, internet, macera, turizm, ev işleri, bilim ve doğal afetler olarak verilmiştir (MEB, 2018a).

İçerik düzenleme stratejisi açısından Türkiye'nin İngilizce öğretim programında yer verilen konular incelendiğinde programın; kişinin kendisi, yakın çevresi, ailesi, ilgi alanları gibi günlük hayat konularının 2. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm seviyelerde çeşitlendirilerek yer aldığı sarmal yapıda bir program olduğunu söylemek mümkündür.

4.4. İngilizce Öğretiminde Benimsenen Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri

Araştırmanın 4. sorusu "Yabancı dil öğretim programlarında benimsenen dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için dokümanlardan elde edilen bulgular aşağıda Tablo 27'de verilmektedir.

Tablo 27

İngilizce Öğretiminde Benimsenen Yaklaşımlar ve Yöntemler

Ülkeler	İngilizce Öğretiminde Benimsenen Yaklaşımlar ve Yöntemler
Almanya	Dilin iletişim aracı olarak kullanımı, geleneksel ve modern medya aracılığı ile özgün iletişim durumlarının yaratılması
İsveç	İletişim becerilerinin geliştirilmesi, erken yaşta konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi
İspanya	İlkokul tamamlandığında CEFR A1 seviyesinde iletişimsel becerileri edinmiş ve günlük hayatla ilgili basit konuları anlayabilecek ve bu konularda kendini ifade edebilecek temel iletişim becerisine sahip olma
İran	İletişimsel Dil Yöntemi
Japonya	Günlük hayatta iletişim, günlük hayatta karşılarına çıkan temel iletişim durumlarında yabancı dilde kendini ifade etme
Türkiye	Yeni programda dil öğrenmeye iletişim kurma olarak yaklaşılması, öğrencilerin sınıfta gruplar oluşturup, oyunlar oynayarak gerçek iletişim kurma ortamlarının yaratılması

4.4.1. Almanya (Berlin)

Berlin'de 3-6 ve 7-10. sınıflar için hazırlanan İngilizce öğretim programı benimsenen yaklaşım açısından incelendiğinde, buna özgü ayrı bir başlık programda yer almamaktadır. Diğer taraftan, programın diğer başlıkları detaylı bir şekilde incelendiğinde birçok başlığın altında Tablo 27'de anahtar kelimeler ile ifade edilen dilin iletişim aracı olarak kullanılmasına vurgu yapıldığı görülmektedir. Örneğin, "Kültürlerarası Beceri" başlığı altında öğrencilerin kültürlerarası yabancı dil becerisini özellikle sınıftaki gerçek iletişim kurma durumlarına maruz kalarak geliştirebildikleri vurgulanmıştır. Yine programda, "Metodolojik Beceriler" başlığı altında çeşitli geleneksel ve modern medya araçları kullanılarak özgün iletişim durumlarının yaratıldığı ifade edilmiştir. Yine farklı başlıklar altında yabancı dil becerilerinin öğrencilerin hem ana dili İngilizce olanlar hem de yabancı dili İngilizce olanlarla iletişim kurmalarına ve böylelikle, kültürlerarası becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Bu bilgiler ışığında, dil öğretiminde amacın iletişim becerisinin geliştirilmesi olduğu ve iletişim ve kültür öğelerinin bir arada

yer aldığı, dilin temel işlevinin etkileşim ve iletişim olarak görüldüğü İletişimsel Dil Yaklaşımının benimsendiği söylenebilir.

4.4.2. İsveç

İsveç'in 1-9. sınıflar için hazırlanan İngilizce öğretim programı incelendiğinde, Tablo 27'de ifade edildiği gibi dersin amacının öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştirilmesi olduğu görülmektedir. Bu beceriler ise konuşma ve yazı dilini anlama, düşüncelerini ifade etme, başkaları ile etkileşimde bulunma, farklı durum ve amaçlarla dili kullanma olduğu kadar dili kullanmada güvenli olma, dil becerilerinin yeterli olmadığı durumlarda iletişim kurma ve sorun çözme amacıyla farklı stratejileri kullanma olarak da ifade edilmiştir. Yine İngilizce öğretiminin amacının, dilin farklı durumlarda ve farklı amaçlarla kullanımı için öğrencilerin kendilerine güvenmelerinin sağlanması olduğu belirtilmiştir.

Yine programda, İngilizcenin amaçları arasında konuşma dilini öğrenmeleri için öğrencilere kendi deneyimleri, yaşam koşulları ve ilgileri ile ilgili içerikler aracılığı ile becerilerinin geliştirilmesine imkân sağlanması gerektiği yer almaktadır (Skolverket, 2018).

Erken yaşlarda öğrencilerde geliştirilmesi hedeflenen en önemli beceriler konuşma ve dinlediğini anlama becerileri olarak ifade edilmektedir. 1-3. sınıflarda çocuklar oyun oynayarak, şarkı söyleyerek, tekerlemeler ile kendileri ile ilgili İngilizce konuşmaya teşvik edilmektedir. Öğrencilerin aynı zamanda basit egzersizlerle fiziksel olarak katılımı sağlanmaktadır. 4-6. sınıfa gelindiğinde ise yapılan aktiviteler arasında rol oynama, hikâye anlatma, oyun oynama, şarkı söyleme, açıklama ve tarif etme gibi aktiviteler yer almaktadır (Rivera, 1999).

Bu bilgilerden hareketle İsveç'te dilin iletişim aracı olarak işlevinin ön planda olduğu, iletişim becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı iletişimsel dil yaklaşımının benimsendiği söylenebilir. Bu görüş ile tutarlı olarak, Igawa ve Yagi (2011) çalışmalarında İsveç'te

yaptıkları gözlemler sonucunda ilkokullarda İletişimsel Dil Yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır.

4.4.3. İspanya

Madrid'de devlet okullarında iki farklı yaklaşımdan bahsedilmesi gerekmektedir. Öncelikle, ilki devlet okullarında 89/2014 sayılı İlköğretim Öğretim Programları Kararnamesi ile uygulanan programdır. Bu program incelendiğinde, ilkokul tamamlandığında, öğrencilerin Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın (CEFR) A1 seviyesi dinleme, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri için belirlenen iletişimsel becerileri edinmiş olmalarının hedeflendiği ifade edilmektedir. Yine bu belgenin 4. maddesinde ilkokul tamamlandığında öğrencilerin en az bir yabancı dilde günlük hayatla ilgili basit konuları anlayabilecek ve bu konularda kendini ifade edebilecek temel iletişim becerisine sahip olacağı vurgulanarak, bir iletişim aracı olarak dil vurgusunun yapıldığı görülmektedir. Aynı belgenin devamında, yabancı dili öğrenmenin ilk dönemlerinde sözlü anlama ve ifade yani konuşma ve dinleme becerilerine yönelik aktivitelerin önceliklendirildiği vurgulanmaktadır. Bu bilgilerden hareketle, programda İletişimsel Dil Yaklaşımının temele alındığı söylenebilir.

Ayrıca, Madrid bölgesinde seçilen okullarda, dilin bir konu alanı ile birlikte öğrenilmesini amaçlayan İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (CLIL) yaklaşımına dayalı bir program uygulanmaktadır. 2004 yılından bu yana uygulanan bu programda programa dâhil edilen okullarda öğrenciler dili daha hızlı ve doğal öğrenmeleri için farklı dersleri de İngilizce görmektedir. Bu programda İngilizce dersi ile birlikte farklı derslerin eğitimi de İngilizce olarak yürütülmektedir. 26 devlet okulunda uygulanmaya başlayan program bugün 594 devlet ilkokulunda sürdürülmektedir (Communidad de Madrid, 2019). CLIL'in amacı erken yaştan itibaren dil öğretimini teşvik ederek iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. CLIL aynı

zamanda MECD ve British Council ortaklığında sürdürülen bir program ile de belirli okullarda uygulanmaktadır.

4.4.4. İran

Tablo 27'de görüldüğü gibi İran'ın ortaokul seviyesinde 11 dersi kapsayan öğretim programları belgesinde İngilizce öğretiminde benimsenen yaklaşıma yönelik olarak İletişimsel Dil Yaklaşımının kullanıldığı belirtilmektedir (Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran, 2013). Yine NCIRI'de ortaokulun başında verilen İngilizce dersinde ise dört dil becerisinin ve iletişim becerilerinin öğretilmesinin amaçlandığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte, yine aynı belgede, öğrenciler ortaokulun ikinci kademesine geldiklerinde, orta seviye metinleri okuyup anlayabilecekleri ve bu doğrultuda, ileri seviyelerde okuduğunu anlama becerilerinin ilerletilmesi için konuların bilimsel, ekonomik, siyasi vb. konulardan seçileceği ve kelime öğrenme üzerine durulacağı belirtilmektedir (Rassouli ve Osam, 2019). Ayrıca, yine ortaokul sonunda öğrencilerin kısa metinler yazabilir hale gelecekleri belirtilmektedir.

4.4.5. Japonya

Japonya'nın Yabancı Dil Etkinlikleri adı ile verilen İngilizce dersi öğretim programına bakıldığında, 3 ve 4. sınıflar için verilen program:

- Genel amaç
- Her dilin amaçları ve içeriği (burada alt başlıkta İngilizcenin amaçları ve bu dönemde odaklanılan konuşma ve dinleme becerisine yönelik amaçlara yer verilmiştir)
    - Amaçlar
    - İçerik (Bilgi ve Beceriler)

- İzlence tasarımı ve İngilizce dersinin anlatımı

- İzlence tasarımı ve dersin anlatımı olmak üzere 3 ana başlık ve 2. başlık altında İngilizceye özel amaçlar ve içerik şeklinde tasarlanmış 7 sayfalık bir programdır (MEXT, 2020). Burada görüldüğü üzere derslerde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bir başlığa yer verilmemiştir fakat İngilizce dersi izlence tasarımı ve dersin anlatımı başlığı altında:

    - Ders izlencesini tasarlarken daha etkili öğretim yöntemleri ile dersi tasarlamak ve yapmak için ana dili İngilizce olan veya İngilizceyi ana dili gibi akıcı konuşan kişiler ile iş birliği yapılarak öğretimin geliştirilmesi,

    - Öğrencilerin aşina oldukları basit konularda arkadaşlarına soru sorup cevap verebilmeleri için grup çalışması, ikili çalışma gibi farklı öğretim stilleri (veya aktiviteleri) tasarlanması ve bu süreçte, iletişimde sorun yaşayan öğrenciler için öğrenci özelliklerini dikkate alarak farklı içerik ve öğretim yöntemlerinin kullanılması,

    - Engeli olan öğrenciler için farklı içerik ve öğretim yöntemlerinin kullanılması hususlarına dikkat edilmesi gerektiği ifadelerine yer verilmiştir (MEXT, t.y.).

Diğer taraftan, 3 ve 4. sınıflar için tasarlanan programa genel olarak bakıldığında, herhangi bir yöntem ve teknik başlığı olmamakla birlikte, bu iki sınıf düzeyinde yalnızca günlük hayattaki iletişim boyutuna odaklanıldığını ve sadece konuşma ve dinleme becerilerine yer verildiğini söylemek mümkündür. Hem yabancı dil öğretiminin genelinde hem de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin özelinde dilin iletişimsel yönüne vurgu yapılmakta, bu doğrultuda da önerilen içerik ve belirlenen hedeflerin şekillendiği görülmektedir. Öğrencilerin ev hayatları, okul hayatları, yerel etkinlikler gibi kendileri ve çevreleriyle ilgili aşina oldukları konularda selamlaşma, kendini tanıtma, yön tarif etme, soru sorma, cevap

verme, özür dileme gibi günlük temel iletişim durumlarında yabancı dilde kendilerini ifade etmelerine yönelik bir program tasarlanmaya çalışılmıştır.

Bu bilgiler temelinde, programda açık bir şekilde bu başlık yer almıyor olsa da iletişimsel dil yönteminin uygulanmaya çalışıldığı söylenebilir.

4.4.6. Türkiye

Tablo 27'de ifade edildiği gibi 2018 yılında güncellenen İngilizce öğretim programında kullanılan yaklaşıma bakıldığında programın çeşitli bölümleri altında iletişimsel dil yaklaşımının benimsendiğine vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2018a). Programın genel amaçlar bölümü altında İngilizcenin duygu ve düşünceleri ifade etme, ilişki kurma vb. için bir araç rolü üstlendiğini vurgulamak amacıyla yeni modelde dil öğrenmeye iletişim kurma olarak yaklaşıldığı belirtilmektedir. İletişimsel yaklaşımda hedef dilin bir çalışma alanı gibi değil, başkalarıyla etkileşime geçme için bir araç olarak kullanıldığı ve odak noktasının dil bilgisi yapılarından ziyade dilin etkileşimli bir bağlamda özgün olarak kullanılması üzerinde olduğu ifade edilmektedir (Larsen-Freeman ve Anderson, 2011; Richards, 2006'tan aktaran MEB, 2018a). Yani bu yaklaşıma göre öğrenciler, sınıfta kendilerine önceden verilmiş bir diyalogu okumak yerine, bir grup oluşturarak arkadaşları ile oyun oynar ve böylece gerçek anlamda iletişim kurma deneyimini yaşarlar. Dilin bir iletişim aracı olarak işlevi üzerinde duran, dil öğretim amacının iletişim becerisinin geliştirilmesi olarak tanımlandığı, dilin temel işlevini etkileşim ve iletişim olarak kabul eden iletişimsel dil yaklaşımı ülkemizde güncellenen İngilizce öğretim programlarında da benimsenen yaklaşımdır.

Bu bağlamda, öğretim programında yer alan dil öğretiminde kullanılan tekniklere bakıldığında, "Programın Temel Felsefesi" başlığı altında programda tek bir yöntemin farklı dönemlerde ve farklı öğrenme stillerine ihtiyaç duyan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yeterli olmayacağı, bu doğrultuda, öğrencilerin İngilizceyi iletişim aracı olarak

kullanabilmesini sağlayacak farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada kullanıldığı belirtilmektedir (MEB, 2018a).

4.5. İngilizce Öğretim Programında Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Araştırmanın 5. sorusu "Yabancı dil öğretim programlarında benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları nelerdir?" şeklinde belirtilmiştir. Bu amacı gerçekleştirmek için literatür taramasından elde edilen bulgular aşağıda Tablo 28'de verilmektedir.

Tablo 28

İngilizce Öğretim Programında Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları

Ülkeler	İngilizce Öğretiminde Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları
Almanya	Sınıf çalışması ve sözlü sınavlar, bireysel ya da grup sunumları, proje ve öğrenme günlükleri, portfolyolar, kısa ya da uzun dönemli sınıf gözlemleri
İsveç	Biçimlendirici ölçme yaklaşımı, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi, sınıf içi ölçme
İspanya	Tamamlayıcı ve biçimlendirici bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi
İran	Konuşma, dinleme etkinlikleri, rol oynama, mülakat vb.
Japonya	Testler, standart testler, gözlem ve öz-değerlendirme Portfolyolar, öz-değerlendirme teknikleri
Türkiye	Alternatif, süreç odaklı, öz değerlendirmeye dayalı değerlendirmeler ile yazılı sınavlar, ev ödevleri, proje çalışmaları

4.5.1. Almanya (Berlin)

Almanya'dan bu çalışma kapsamına alınan Berlin'in 3-6. sınıflar ve 7-10. sınıflar için verilen çerçeve programı incelendiğinde Tablo 28'de listelendiği gibi programda süreç odaklı, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirmelerin kullanıldığı görülmektedir. Değerlendirmenin sadece öğrenme çıktılarını değerlendirmeye yönelik olmadığı aynı zamanda öğrenme sürecinin de değerlendirildiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda örnek olarak verilen değerlendirmeler:

- Bir dersin öğrenme çıktılarını kontrol etmek amaçlı sınıf çalışması ve sözlü sınavlar,
- Öğrencinin kendi belirlediği ya da önceden belirlenmiş konularda yaptığı bireysel ya da grup sunumları,
- Öğrenme sürecini anlatan proje ve öğrenme günlükleri,
- Portfolyolar,
- Öğretmenin kısa ya da uzun dönemli sınıf gözlemleri olarak verilmiştir (Senateverwaltung für Bildung, Judeng and Sport, 2006).

Örneklere bakıldığında, hem tamamlayıcı hem biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı söylenilebilir.

Program içinde yer alan "İngilizce derslerinde performans ölçme ve değerlendirme" başlığı altında öğrencilerin kişisel gelişimleri için uzmanların öğrencilerin güçlü yönlerine dayalı bireysel tavsiyelerinin önemli olduğu, böylece öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini ve performanslarının niteliğini gerçekçi bir şekilde değerlendirmeyi öğrendiği ifade edilmektedir. Performans ölçme ve değerlendirme ile aynı zamanda öğrencilerin diğer öğrencilere adil ve gerçek dönüt vermeyi öğrendikleri de vurgulanmaktadır. Bu noktada, performans ölçme ve değerlendirmenin işlevleri:

- Hem kısa hem de uzun vadede öğretmen, öğrenci ve ailelere öğrenmenin ilerleyişi ile ilgili dönüt sağlamak,
- Belirlenen standartlara göre bireysel ve toplu başarı ile ilgili bilgi sağlamak,
- Öğrenmeyi en iyi şekilde sağlayabilmek için öğrencilere danışmanlık yapmak, önerilerde bulunmak ve böylelikle öğrenme farkındalığı oluşturmak,

Öğrencilere kendilerinin ve sınıf arkadaşlarının başarılarını değerlendirme olanağı sağlamak ve aktif bir şekilde, öğrenme sürecini kontrol ederek optimize etmek olarak verilmiştir (Senateverwaltung für Bildung, Judeng and Sport, 2006).

4.5.2. İsveç

İsveç'te 1-9. sınıflar için tüm derslere yönelik 2018 yılında revize edilen öğretim programına bakıldığında, programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin bilginin yer almadığı görülmektedir. Diğer taraftan, OECD (2011) tarafından İsveç'te eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik hazırlanan çalışmada, İsveç'in öğrenmenin birçok boyutunu ele alan dengeli bir öğrenci ölçme yaklaşımının olduğu ve eğitimin ilk yıllarında ölçmenin büyük oranda biçimlendirici ölçme yaklaşımına dayalı olduğu ve not verilmediği ifade edilmektedir. Yine aynı çalışmada, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesinin kullanıldığı, öğretmenin öğrencilerin gelişimi ile ilgili kanıt topladığı sınıf içi ölçmelere önem verildiği belirtilmektedir.

4.5.3. İspanya

İspanya'nın bu çalışmaya dâhil edilen Madrid otonom bölgesinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi, ilgili bölgenin Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığının 3 Aralık 2014 tarihli ve 3622 sayılı kararında 12 maddede yer almaktadır. Bu maddede hem biçimlendirici hem de tamamlayıcı bir yaklaşımın benimsendiği ifade edilmektedir. İlgili maddede, öğrencinin ilköğretimde ölçülmesinin sürekli ve kapsamlı olacağı ve programın tüm alanlarındaki ilerlemesinin göz önünde bulundurulacağı belirtilmektedir (Ministry of Education, Youth and Sports of the Community of Madrid, 2014).

4.5.4. İran

İran'ın öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi yer almamaktadır. Diğer taraftan, Foroozandeh ve Forouzani (2015) çalışmasında öğrencilerin İngilizce dersi performanslarının hem biçimlendirici hem tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımları ile değerlendirildiğini ifade etmektedir. Bu ders için kullanılan biçimlendirici ve tamamlayıcı değerlendirmeye ilişkin bilgiler Tablo 29'da gösterilmektedir.

Tablo 29

İran'da Kullanılan Tamamlayıcı ve Biçimlendirici Değerlendirmeye İlişkin Bilgiler

Sözlü sınav		Yazılı sınav	
Biçimlendirici değerlendirme (20 puan)	Tamamlayıcı değerlendirme (20 puan)	Biçimlendirici değerlendirme (20 puan)	Tamamlayıcı değerlendirme (20 puan)
Dinleme: 5 puan -Sohbet - Pratik - Dinleme ve yazma	- Mülakat: 5 puan - Monolog: 5 puan - Rol oynama: 10 puan	Çalışma kitabı etkinlikleri ve okuryazarlık becerileri (telaffuz ve yazım)	-Dinleme ve yazma: 10 puan -Okuma ve yazma: 10 puan
Konuşma: 5 puan -Okuma, konuşma ve yazma -Pratik (fonksiyonlar)	Not: 1. Dönem final sözlü değerlendirme 1-4. Üniteleri kapsamaktadır. 2. Dönemde 1-4 üniteleri 5 puan; 5-8 üniteleri 15 puan olarak değerlendirilecektir.		Not 1: Yazılı sınav final notu= (Biçimlendirici+ Tamamlayıcı) /2 Not 2: 1. Dönem final yazılı sınav: 1-4. Dersler
Dinleme ve konuşma: 10 puan - Öğretmenle konuşma (ifadeler) -Okuryazarlık (telaffuz ve yazım) - Rol oynama			
Değerlendirme: soruların anlaşılması ve öğretmenin sorularına İngilizce ya da Farsça cevap verme			
EYLÜL SINAVI (Başarısız olan öğrenciler için tekrarlanmaktadır)			
Tamamlayıcı sözlü+ tamamlayıcı yazılı= 20 puan			
Tamamlayıcı sözlü (20) /5=4 Tamamlayıcı yazılı (8 puan dinleme+ 8 puan okuma/yazma) = 16			

Kaynak: Foroozandeh & Forouzani (2015) Developing school English materials for the new Iranian educational system. In C. Kennedy (Ed.) English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges (pp. 59-72).

Tablo 29'da görüldüğü gibi hem yazılı sınavlarda hem de sözlü sınavlarda tamamlayıcı ve biçimlendirici değerlendirme yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı görülmektedir.

4.5.5. Japonya

Japonya'nın 3-4. sınıflar ile 5-6. sınıflar için hazırlanan öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgi yer almamaktadır. Diğer taraftan, Arani, Kakia ve Baranie (2015) Japonya'da ilköğretimde değerlendirme sistemlerini İran ile karşılaştırmış ve

öğretmenler tarafından hazırlanan testler, standart testler, gözlem ve öz-değerlendirme gibi değerlendirme araçlarının kullanıldığını belirtmiştir. Arani vd. (2015) Japonya'nın eğitim alanındaki başarısının ardındaki sebepler arasında süreç değerlendirmeyi göstermiş; bu alanda yapılan yenilikleri, bireysel farklılıklara dikkat edilmesi, final sınavlarının kaldırılması, her öğrenci için portfolyoların hazırlanması, öz-değerlendirme teknikleri, öğrenci davranışlarının gözlemlenmesi olarak listelemişlerdir.

4.5.6. Türkiye

Türkiye'nin İngilizce öğretim programının ilgili bölümünde ölçme ve değerlendirme yaklaşımının program ile uyumlu olmasının öneminin vurgulanmasından sonra, İngilizce öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımında da CEFR'ın temele alındığı, alternatif, süreç odaklı, öz değerlendirmeye dayalı değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı, bununla birlikte, yazılı sınavlar, ev ödevleri, proje çalışmalarının da değerlendirmede kullanıldığı yani hem tamamlayıcı hem de biçimlendirici (süreç) değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı ifade edilmektedir.

Diğer taraftan, 2. ve 3. sınıflarda tamamlayıcı değerlendirmelerin yapılmadığı, bu değerlendirme türünün 4. sınıf itibariyle uygulandığı belirtilmektedir.

Ayrıca, ayrı bir başlık olarak yer alan: "Dil becerilerinin ölçülmesine yönelik önerilen ölçme teknikleri" altında dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) değerlendirilmesine yönelik ölçme teknikleri için örnekler bir tabloda verilmiştir. Programda yer alan örnek tablonun ilgili bölümü, Tablo 30'da gösterilmektedir.

Tablo 30

İngilizce Öğretim Programında Beceri Ölçülmesine Yönelik Verilen Ölçme Teknikleri

Dil Becerisi	Ölçme Teknikleri
Konuşma	Toplu ya da tekli drama performansları (Simulasyonlar, rol oynama), münazara, grup ya da ikili tartışma, bir resim/video/hikâye vb. tarif etme, bir resim/video/hikâye vb. üzerinde tartışma, belirli durumlarda kısa cevap verme, kısa sunum vb.
Dinleme	Farklı şekillerde eşleştirme yapma (cümleleri paragraflarla, resimleri cümlelerle vb.), fonemleri ayırt etme, konuştuğu kişinin niyetini anlama, dinleme ve bir eylemi yapma/tamamlama (dinleme ve çizme/boyama, dinleme ve eşleştirme, dinleme ve doğru sıraya koyma, dinleme ve hatayı bulma vb.) dinleme ve işaretleme (kelimeleri, temaları, durum ya da olayları), ilgisiz bilgiyi çıkarma, sıraya koyma, doğru/yanlış vb.
Okuma	Farklı şekillerde eşleştirme yapma (cümleleri paragraflarla, resimleri cümlelerle vb.), belirli bir bilgiyi bulma, metne başlık bulma, ana fikri ve yardımcı fikirleri bulma, okuma ve yapma/tamamlama ve eylem (yani okuma ve kelimelerin anlamını tahmin etme, okuma ve çizme/boyama, okuma ve bilmeceyi çözme, metni tabloya/şekle dönüştürme vb.
Yazma	Bir resim/görsel/video vb. tarif etme, form doldurma (otel konaklama formu, iş başvuru formu vb.), not alma, taslak hazırlama, liste hazırlama (alışveriş listesi, yapılacak işler listesi vb.), farklı şekilde ifade etme, yeniden yazma, kısa not ve cevap yazma, paragraf/e-mail vb. yazma, konu cümlesi yazma vb.
Bütünleşik beceriler için örnekler	Metni özetleme (dinleme/okuma ve yazma), not alma (dinleme ve yazma), bir olayı rapor etme (dinleme/okuma ve konuşma), farklı şekilde ifade etme (dinleme/okuma ve yazma), zihin haritası hazırlama (okuma/dinleme ve yazma), bir okuma metninin taslağını çıkarma (okuma ve yazma) vb.
Alternatif ölçme	Portfolyo, proje, performans, yaratıcı drama, sınıf gazetesi/sosyal medya projeleri vb.

Tüm bu bulgular ışığında, çalışmaya dâhil edilen Almanya, İsveç, İspanya, İran, Japonya ve Türkiye'nin yabancı dil programlarına ilişkin genel bilgiler Tablo 31'de özetlenmiştir.

Tablo 31

Almanya (Berlin), İsveç, İspanya (Madrid), İran, Japonya ve Türkiye'nin İngilizce Öğretim Programına İlişkin Genel Bilgiler

Ülkeler	Programın Yapısı	Temel Felsefesi	Genel Amaçları	İçerik Düzenleme Stratejisi	Dil Öğretim Yaklaşımı	Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
Almanya	Öğrenen-merkezli	İlerlemecilik	Çok dilliliğin teşviki Etkili İletişim	Sarmal	İletişimsel Dil Yaklaşımı	Biçimlendirici ve tamamlayıcı
İsveç	Öğrenen-merkezli	İlerlemecilik	Etkili İletişim	Sarmal	İletişimsel Dil Yaklaşımı	Biçimlendirici ve tamamlayıcı
İspanya	Öğrenen-merkezli	İlerlemecilik	Etkili iletişim, çok dillilik	Sarmal	İletişimsel Dil Yaklaşımı ve CLIL	Biçimlendirici ve tamamlayıcı
İran	Konu-merkezli	İslami Felsefe Daimicilik Esasicilik	Hayati Tayyibe İletişim	Sarmal	İletişimsel Dil Yaklaşımı	Biçimlendirici ve tamamlayıcı
Japonya	Öğrenen-merkezli	İlerlemecilik	Etkili iletişim	Sarmal	İletişimsel Dil Yaklaşımı	Biçimlendirici ve tamamlayıcı
Türkiye	Öğrenen-merkezli	İlerlemecilik	Etkili iletişim	Sarmal	İletişimsel Dil Yaklaşımı	Biçimlendirici ve tamamlayıcı

Tablo 31'e bakıldığında, İran dışında araştırmaya dâhil edilen ülkelerde öğrenen-merkezli bir program yapısının olduğu görülmektedir. İran'da ise daha çok konu-merkezli bir yapının hâkim olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Tablo 31'de görüldüğü üzere, programlar temele aldığı eğitim felsefesi açısından incelendiğinde, İran dışında tüm ülkelerde ilerlemeci eğitim felsefesinin temele alındığı, İran'da öncelikle eğitim felsefesinin ötesinde İslami felsefenin temele alındığı, aynı zamanda da programın konu-merkezli yapısı ile uyumlu olarak daimici ve esasici felsefelerin izlerinin görüldüğü söylenebilir. Araştırma kapsamında incelenen bir diğer başlık olan tüm ülkelerde programların genel amaçlarına bakıldığında, araştırma kapsamına alınan tüm ülkelerde temel amacın etkili iletişim ve dilin iletişim aracı olarak

kullanılmasına yönelik amaçlar olduğu görülmektedir. İran programında da bu amaç yer almakla birlikte, ilgili belgelerde sıklıkla vurgulanan Hayati Tayyibe, yani eğitim ile doğru İslami yaşantıya ulaşma farklı bir amaç olarak yer almaktadır. İçerikte yer verilen konular içerik düzenleme stratejileri açısından incelendiğinde tüm ülkelerde benzer sarmal bir program yapısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benimsenen dil öğretim yaklaşım ve yöntemi açısından programlara bakıldığında, Tablo 31'de görüldüğü gibi yine programların genel amaçları ile uyumlu olarak iletişimsel dil yaklaşımının benimsendiği söylenebilir. Ayrıca, İspanya'da (Madrid) bazı okullarda CLIL yaklaşımı da uygulanmaya devam etmektedir. Son olarak, benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açısından programlar incelendiğinde ise tüm ülkelerde hem tamamlayıcı hem de biçimlendirici yaklaşımların benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma amaçlarına dayalı olarak elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlara, sonuçların tartışılmasına ve bu sonuçlara dayalı olarak araştırmacı ve uygulayıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Bu araştırmanın amacı, farklı ülkelerde zorunlu eğitim kademesindeki yabancı dil öğretim programlarının (İngilizce) Türkiye ile karşılaştırmalı olarak incelenmesi olarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme stratejilerinden maksimum çeşitlilik (Heterojenlik) örneklemesi doğrultusunda belirlenen ölçüt takımı ile Almanya, İsveç, İspanya, Japonya, İran ve Türkiye araştırma kapsamında incelenmiştir. Belirlenen ana amaç doğrultusunda araştırmada seçilen ülkelerde yabancı dil öğretiminde izlenen amaç ve politikalar, yabancı dil öğretim programlarının yapısı, temel felsefesi ve genel amaçları, programlarda yer verilen konular, benimsenen yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar; çalışmanın ana kategorileri olan amaç ve politikalar, programın yapısı, temel felsefesi, genel amaçları, programlarda yer verilen konular, benimsenen yaklaşım ve yöntemler ile ölçme ve değerlendirme yaklaşımları doğrultusunda detaylı olarak verilmiş, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar tablolarda gösterilmiştir.

5.1.1. Amaç ve Politikalar İçin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda seçilen ülkelerde yabancı dil öğretiminde izlenen amaçlar ve politika belgeleri incelenmiş ve tüm ülkelerde küresel dünyada ticaret, turizm vb. hayatın her alanında bir gereklilik haline gelen yabancı dilde iletişim kurma becerisinin geliştirilmesinin bir amaç olarak ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca, araştırma kapsamında yer alan Avrupa Birliği ülkeleri olan Almanya, İsveç ve İspanya'nın politika belgelerinde, AB'nin çok dilliliği teşvik etme politikası doğrultusunda en az iki yabancı dil öğretilmesine yönelik bir yaklaşım yer almaktadır. Dil öğrenmede önemli bir faktör olan kültürlerarası farkındalık ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi de teşvik edilmektedir. Benzer şekilde, İran dışında araştırma kapsamına dâhil edilen tüm ülkelerde erken yaşta dil öğrenmenin önemi politika belgelerinde ifade edilmekte, bu doğrultuda ilkokuldan itibaren erken dönemde yabancı dil öğretimi programlarda yer almaktadır.

İsveç'in politika belgelerinde Almanya ve İspanya'dan farklı olarak yabancı dil öğretiminin ve çok dilliliğin teşvikinin yanı sıra, İsveççenin konumunun güçlendirilmesi de bir amaç olarak ifade edilmektedir.

İran'ın güncellenen programında da dilin iletişim yönüne vurgu yapıldığı turizm, ticaret, teknoloji, bilim, sosyo-politik farkındalık vb. amaçlara yönelik olarak kişiler ve kültürler arası iletişimin geliştirilmesi bir amaç olarak yer almaktadır. Diğer ülkelerden farklı olarak ise, incelenen belgelerde, Hayati Tayyibe, başka bir ifade ile saf İslami hayata ulaşma tüm programlara yönelik bir amaç olarak belirtilmektedir.

Japonya'ya bakıldığında, diğer ülkelerde olduğu gibi erken yaşta dil öğretiminin teşvik edildiği, bu bağlamda 3. sınıf itibariyle programlarda yabancı dil derslerinin yer aldığı ve güncel yaklaşımlar doğrultusunda yabancı dilde iletişim ve işbirliği becerilerinin geliştirilmesinin bir amaç olarak ifade edildiği görülmektedir.

Türkiye'nin yabancı dil öğretimine yönelik belgeleri ve amaçları incelendiğinde ise yine iletişim becerisinin diğer ülkelerde olduğu gibi temel amaç olduğu, diğer taraftan belgelerde

yer alan amaçların diğer ülkelerdeki gibi genel amaçlar olarak ifade edilmekten ziyade, spesifik amaçlar olarak bu belgelerde yer verildiği görülmektedir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretim materyallerinin zenginleştirilmesi, dil becerilerinin ölçülmesine yönelik sistemin geliştirilmesi, öğretmen niteliklerinin artırılması amacıyla hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, beceri temelli yabancı dil yeterlilikleri sistemine geçilmesi, yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemelerinin sağlanması gibi amaçlara yer verilmektedir.

Araştırma kapsamına alınan ülkelerde birtakım farklılıklar olmakla birlikte, temelde tüm ülkelerin güncel belgelerinde yabancı dili hayatın tüm alanlarında iletişim kurmak amacıyla öğrenmeye vurgu yapıldığı, bu yabancı dilin de tüm ülkelerde İngilizce olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, Türkiye'nin İngilizce öğretim programları ve amaçları önceki dönemde yapılan eleştiriler açısından incelendiğinde, güncellenen programın önceki dönemde yapılan eleştiriler dikkate alınarak yapılandırıldığı söylenebilir. Örneğin, 2012 yılında revize edilen programda dil öğretiminin erken yaşta başlamasının önemi (Bayyurt, 2012) doğrultusunda yabancı dil öğretimi 2. sınıftan başlatılmıştır. Benzer şekilde, AB ülkelerinde daha çok ilköğretim kademesinde konuşma ve dinleme becerilerine odaklanıldığı, Türkiye programında ise dört dil becerisine birden ağırlık verildiği (Tok, 2006) eleştirileri doğrultusunda Türkiye'nin güncel programında tüm seviyelerde dinleme ve konuşma becerileri önceliklendirilmiş, 2. sınıfta yalnızca dinleme ve konuşma becerilerine, 3. sınıf itibariyle de kısıtlı olarak diğer becerilere yer verilmeye başlanmıştır. Yine bir diğer eleştiri olan, dil bilgisi odaklı geleneksel öğretim yöntemlerinin terk edilmesi (Demirpolat, 2015) doğrultusunda güncel programda dilin iletişim yönüne vurgu yapılarak, iletişimsel dil yaklaşımının benimsendiği görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, önceki dönemde programlara yapılan eleştirilerin güncellenen programlara yansıdığı söylenebilir.

Güncel politika belgelerinde de yine yapılan çalışmalar ile getirilen eleştirilerin yabancı dil öğretim amaçları olarak yer aldığı görülmektedir. Örneğin, yabancı dil eğitimi için kullanılacak uygun materyallerin üretimi, öğretmen yetiştirme süreçlerinin lisans ve hizmet

içi boyutları ile gözden geçirilmesi (Işık, 2008) önerilerinin Türkiye'nin yabancı dil öğretimine yönelik yol haritasının belirlendiği yeni politika belgelerinde mevcuttur. Dolayısıyla, politika düzeyinde araştırmacılar tarafından getirilen eleştiriler doğrultusunda yapılan önerilerin dikkate alınarak resmî belgelerde yer aldığı söylenebilir. Ülkelerin politika belgelerinde yer alan amaçları doğrultusunda benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bilgiler Tablo 32'de özetlenmiştir.

Tablo 32

Ülkelerin Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Politika Belgelerinde Yer Alan Amaçları Yönünden Benzerlikleri ve Farklılıkları

Ülkeler	Amaçlar	Benzerlikler	Farklılıklar
Almanya	• Öğrencilere temel iletişim becerilerinin öğretilmesi • Kültürlerarası iletişim becerilerinin geliştirilmesi • Çok dillilik • En az iki yabancı dil öğretilmesi	• İletişim becerilerinin geliştirilmesi amacı • Kültürlerarası iletişim • Çok dilliliğin teşviki	• -
İsveç	• İsveççenin konumunun güçlendirilmesi • Çok dilliliğin teşviki	• Çok dilliliğin teşviki	• Ana dilin konumunun güçlendirilmesi
İspanya	• İlkokuldan liseye yabancı dil öğretimi • Dilsel iletişim becerisine vurgu • Erken yaşta yabancı dil öğretimi • Çok dillilik	• İletişim becerisinin geliştirilmesi amacı • Erken yaşta dil öğretimi • Çok dilliliğin teşviki	• -
İran	• Hayati Tayyibe • Yabancı dil eğitiminin programda seçmeli olarak yer alması • Turizm, ticaret, teknoloji, bilim, sosyo-politik farkındalık vb. amaçlara yönelik olarak kişiler ve kültürlerarası iletişimin geliştirilmesi	• Kişiler ve kültürlerarası iletişimin geliştirilmesi amacı	• Hayati Tayyibe • Yabancı dil eğitiminin seçmeli verilmesi
Japonya	• Japonların İngilizce becerileri kazanması • Erken yaşta dil öğretimi (3. ve 4. sınıf programlarına İngilizcenin alınması) • Yabancı dilde iletişim, işbirliği becerilerinin geliştirilmesi	• İngilizce becerilerinin geliştirilmesi • Erken yaşta dil öğretimi • İletişim becerilerinin geliştirilmesi	• -

Türkiye	• Materyallerin zenginleştirilmesi • Dil becerilerinin tümünü ölçmeye yönelik sistemin geliştirilmesi • Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi • Öğrencilerin yaş, okul türü ve programlarına göre gereksinimlerini dikkate alan beceri temelli yabancı dil yeterlikleri sistemine geçilmesi • Yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi • Ülke genelinde yabancı dil eğitiminin, seviye ve okul türlerine göre uyarlanması, • Yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesinin sağlanması • Yabancı dil eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterliliklerinin yükseltilmesi	• -	• Materyallerin zenginleştirilmesi • Dil becerilerinin tümünü ölçmeye yönelik sistemin geliştirilmesi • Yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi • Öğrencilerin yaş, okul türü ve programlarına göre gereksinimlerini dikkate alan beceri temelli yabancı dil yeterlikleri sistemine geçilmesi • Yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi • Ülke genelinde yabancı dil eğitiminin, seviye ve okul türlerine göre uyarlanması, • Yeni kaynaklar ile öğrencilerin İngilizce konuşulan dünyayı deneyimlemesinin sağlanması • Yabancı dil eğitiminde öğretmen nitelik ve yeterliliklerinin yükseltilmesi

Ülkeler, politika belgelerinde yer alan amaçları yönünden benzerlikleri ve farklılıkları açısından incelendiğinde Tablo 32'de görüldüğü gibi Almanya, İsveç ve İspanya'da temel amaçlardan birinin çok dilliliğin teşviki olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, Almanya, İspanya, İran ve Japonya'da iletişim becerilerinin geliştirilmesi de ortak bir amaç olarak yer almaktadır. Japonya ve İspanya'da da erken yaşta dil öğretimi ortak birer amaç olarak yer almaktadır. Farklılıklar açısından bakıldığında ise, İsveç'te İsveç dilinin (ana dil) konumunun güçlendirilmesi amacı diğer ülkelerde görülmemektedir. Yine, İran'ın amaçlarına bakıldığında, Hayati Tayyibe yani doğru İslami yaşantı ve yabancı dilin seçmeli verilmesi diğer tüm ülkelerden farklıdır. Türkiye'ye bakıldığında ise diğer tüm ülkelerden farklı olarak, genel amaçların verilmesinden ziyade mevcut durumda görülen eksikliklere yönelik spesifik amaçlara (materyal zenginleştirme, okul türlerine göre yabancı dil eğitiminin uyarlanması vb.) yer verildiği görülmektedir.

5.1.2. Program Yapısı, Temel Felsefesi ve Genel Amaçlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya dâhil edilen ülkelerin yabancı dil öğretim programları, araştırmanın ikinci alt amacı olan program yapısı, temel felsefesi ve genel amaçları açısından incelendiğinde, programların İran hariç tüm ülkelerde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının, gelişim dönemlerinin dikkate alındığı, öğrenen merkezli yapıda olduğu söylenebilir. 1900'lü yıllarda öğrenciyi programın merkezine alma bakış açısında olan eğitimciler tarafından benimsenen öğrenen merkezli tasarımlar çoğunlukla okul öncesi ve ilkokul seviyesinde görülmektedir. Bu tasarımda öğretmenler öğrencilere kendi kişisel ilgi alanlarını geliştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır (Hunkins ve Ornstein, 2018). Öğrenen merkezli tasarımlardan biri olan çocuk merkezli tasarımlarda öğrenmenin çocuğun hayatından, ilgi ve ihtiyaçlarından farklı olmaması gerektiği ve öğrencinin süreçte aktif olması gerektiği savunulmaktadır. Bu açıdan, bilgi ve yaşam tarzının hızla değiştiği günümüzde yeni nesillerin ilgi ve ihtiyaçları da

değişmektedir. Programların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurması, öğrenme için en önemli faktörlerden biri olan öğrenci motivasyonunun sağlanması noktasında oldukça önemlidir.

Diğer taraftan, İran'da ise İslami değerlerin öğretilmesinin ve İslami yaşam şekline uygun bireylerin yetiştirilmesinin programın tüm başlıkları altında yer bulduğu görülmektedir. Bu açıdan, programın öğrenen merkezli bir yapıda olmadığı, daha ziyade öğrencilere toplumun temel bilgilerinin aktarıldığı konu tasarımına yakın olduğu ifade edilebilir. Bunun bir nedeni, öğrenen merkezli programların ortaokuldan ziyade sıklıkla ilkokul ve okul öncesi eğitimde kullanılıyor olması (Hunkins ve Ornstein, 2018) olabilir. Almanya (eyaletlerin birçoğunda), İsveç ve Japonya'da yabancı dil programı 3. sınıf, İspanya'da 1. sınıf ve Türkiye'de 2. sınıf itibariyle başlamakta iken İran'da 7. sınıfta başlamaktadır. Bu nedenle, başlangıçtaki bu fark program tasarımındaki farkın nedenlerinden biri olabilir. Diğer taraftan, konu merkezli tasarımların öğrencilere toplumun temel bilgilerini aktardığı (Hunkins ve Ornstein, 2018) görüşünden hareketle, İran-İslam kimliğinin güçlendirilmesi doğrultusunda uygun program tasarımının da konu merkezli olduğunu söylemek mümkündür.

Bu bilgiler doğrultusunda, araştırma kapsamına alınan ülkelerin programlarının yapıları açısından benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bilgiler Tablo 33'te gösterilmiştir:

Tablo 33

İngilizce Öğretim Programlarının Yapıları Açısından Benzerlik ve Farklılıkları

Ülke	Programın Yapısı	Benzerlikler	Farklılıklar
Almanya	-Öğrencilerin ilgi alanlarının göz önüne alınması -Öğrenci ilgi ve yönelimlerinin dikkate alınması -Öğrenci bilgi ve deneyimlerinin göz önünde bulundurulması -Farklı gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması	- Öğrencilerin ilgileri, yönelimleri, bilgi ve deneyimlerinin dikkate alınması -Farklı gelişim düzeylerinin dikkate alınması	-
İsveç	- Eğitimin öğrenci koşul ve ihtiyaçlarına adapte edilmesi, - Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerinin göz önüne alınarak eğitim programının öğrenmeyi teşvik etmesi, - Oyunlar kullanılarak, öğrencilerin kimliklerini tanımalarının, yaratıcılıklarını, işbirliği ve iletişim becerilerini geliştirmelerinin sağlanması	- Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç, deneyimlerinin dikkate alınması,	-
İspanya	- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, deneyimlerine uygun günlük hayattan konularla ilgili içerik, değerlendirme	- Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve deneyimlerinin dikkate alınması	-
İran	-İslami değerlerin öğretilmesi -İslami yaşam şekline uygun bireylerin yetiştirilmesi	-	-İslami değerlerin öğretilmesi -İslami yaşam şekline uygun bireylerin yetiştirilmesi

Japonya	- Konuların öğrencilerin ilgileriyle örtüşen konular olması, -Etkinliklerin arkadaşlarıyla etkileşimli olarak düzenlenmesi ve böylece öğrencilerin kendi deneyimlerini yaşamasının sağlanması, - Öğrencilerin gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması ve onlara İngilizce iletişim kurma deneyimi yaşatmak için fırsatlar verilmesi -Örnek dil kullanım durumları: öğrencilerin hayatları ile ilgili aşina oldukları, ev hayatı, okul hayatı, çocuk oyunları gibi öğrencinin hayatına yakın durumlar	- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, gelişim düzeylerinin dikkate alınması	-
Türkiye	-İngilizcenin istek ve ihtiyaçları ifade etme, fikrini söyleme, ilişki kurma aracı olması -Dilin etkileşimli bir bağlamda gerçek anlam oluşturmak için özgün kullanımına (örneğin, öğretmen ve öğrencilerle grup oyunları oynamak) vurgu yapılması -Sınıfta özgün materyal kullanımı	- Dili istek ve ihtiyaçları ifade etme yani iletişim aracı olarak kullanma -Özgün materyaller ile dilin gerçek hayatta kullanıldığı bağlamlarda kullanımı	-

Ülkelerin programları yapısal açıdan incelendiğinde, Tablo 33'te görüldüğü gibi İran dışındaki tüm ülkelerde öğrenci ilgi, ihtiyaç, deneyim, gelişim düzeyinin dikkate alındığı, daha çok okul öncesi ve ilkokul seviyelerinde tercih edilen, öğretmenlerin öğrencilere kişisel ilgi alanları geliştirmeleri için fırsatlar sunduğu, oyunun önemli bir yer tuttuğu, öğrencilerin kendi deneyimlerini oluşturduğu öğrenen merkezli programlar olduğu görülmektedir. Diğer ülkelerden farklı olarak İran'da İslam ve İslam felsefesinin öğretilmesinin programların önemli bir öğesi olduğu, dolayısı ile öğretmenin merkezde olduğu ve öğrencilere toplumun temel bilgilerini aktardığı konu tasarımına yakın olduğu söylenebilir.

Programlar temele aldıkları eğitim felsefesi açısından incelendiğinde ise Almanya, İsveç, İspanya, Japonya ve Türkiye'nin programlarının; kültürlerarası becerilerin geliştirildiği, öğrencinin merkeze alındığı, işbirlikli öğrenmenin vurgulandığı, öğrencinin derslerin tasarlanmasında aktif katılımının sağlandığı, problem çözme, eleştirel düşünme, inisiyatif alma, bilgi ve iletişim teknolojileri ve dijital becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı, demokratik hayatın teşvik edildiği ilerlemecilik eğitim felsefesini temele aldığı söylenebilir.

İlerlemecilik eğitim felsefesine dayalı programların öğrenci merkezli olduğu, öğrencinin daha aktif olarak eğitim sürecine dâhil olduğu, cinsellik eğitimi, bağımlılık, ırklar arasındaki ilişkiler gibi yeni güncel konuların programlarda yer aldığı, hayatın içinden ilgi çekici etkinliklerin sınıfta yapılmasına dayalı olması gerektiği (Hunkins ve Ornstein, 2018) bilgileri ışığında Almanya, İsveç, İspanya, Japonya ve Türkiye'nin programlarının yapısı ve temel felsefesinin birbirleri ile uyumlu olduğunu söylemek mümkündür.

İran'ın öğretim programına temel aldığı eğitim felsefesi açısından bakıldığında, Hayati Tayyibe'ye ulaşılması doğrultusunda bir eğitim felsefesinden ziyade İslami felsefenin benimsendiği söylenebilir.

Bu bilgiler ışığında, araştırma kapsamına alınan ülkelerin programlarının temel felsefeleri açısından benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bilgiler Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

Yabancı Dil Öğretim Programlarının Temel Felsefeleri Açısından Benzerlik ve Farklılıkları

Ülke	Programın Temel Felsefesi	Benzerlikler	Farklılıklar
Almanya	-Kültürlerarası becerilerin geliştirilmesi, farklı kültürel geçmişi olan insanlarla diyalog ve iş birliği yapmaya teşvik -Öğrencilerin gelişim düzeylerinin göz önünde bulundurulması ve derslerin tasarlanma sürecine aktif katılma imkânı sağlanması -Cinsiyetlerin kendi farklılıklarının ve bireyselliklerinin güçlendirilmesi	- Farklı kültürel geçmişi olan kişiler ile diyalog ve iş birliği - Ders tasarlama sürecine aktif katılım - Bireyselliklerin güçlendirilmesi	-
İsveç	- Bireylerde demokratik değerlerin geliştirilmesinin amaçlanması, -Temel demokratik değerlerin öğrencilerin ileriki hayatlarında topluma aktif katılımlarının sağlanması amacıyla uygulamalı olarak yapılması, - Okulun, aktif, yaratıcı, yetkin ve sorumlu birey ve vatandaş yetiştirmesi, -Değerler, gelenekler, dil gibi kültürel mirasın aktarılmasını sağlaması, -Bireylerin yaşam boyu öğrenme becerileri ile çok hızlı değişimlerin olduğu dünyada kendilerine yol çizebilmelerini sağlaması; -Öğrencilerin aktif öğrenmesinde yaratıcı ve araştırmacı aktivitelerin olması; -Okulun öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık, merak, özgüven becerilerini geliştirmesi,	- Demokratik değerlerin geliştirilmesi - Kültürel mirasın aktarılması - Öğrencilerin problem çözme, yaratıcılık vb. becerilerinin geliştirilmesi	-

İspanya	- Farklı kültürleri bilme, anlama ve saygı gösterme, - Bireysel ve takım çalışma alışkanlıklarının geliştirilmesi, özgüven, eleştirel düşünme, inisiyatif alma, merak, yaratıcılık ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi - Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı	- Farklılıklara saygı - Bireysel ve takım çalışması, özgüven, eleştirel düşünme, yaratıcılık vb. becerilerin geliştirilmesi -Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı	-
İran	-İslami eğitim felsefesine dayalı programlar, - Eğitimin amacının Hayati Tayyibe'ye yani saf İslami hayata ulaşmak olması,	-	- İslami eğitim felsefesine dayalı bir program
Japonya	-Günlük hayattan, geleneklerden, geleneksel kültür ve doğadan konulara yer verilmesi ve bu konular ile öğrencilerin hem Japon kültürüne olan ilgilerini artırması hem de başka kültürleri tanımalarının sağlanması, - Bireysel çalışmadan ziyade ikili çalışma, grup çalışması vb. etkinliklerin yer alması	- Günlük hayattan konular, kültürel farkındalık, - İkili ve grup çalışmalarının teşviki	
Türkiye	- Öğrenme ortamının daha eğlenceli ve motive edici olmasının sağlanmaya çalışılması - Özerklik ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesi -Ezber yerine iletişim kurmaya odaklanma - Öğrencinin ilgisini çeken bir program	- Öğrenme ortamının motive edici olmasının sağlanması, -Özerklik, problem çözme vb. becerilerin geliştirilmesi, -Ezbere karşı iletişime odaklanma -Öğrencinin ilgisini çeken program	

Tablo 34'te verilen ülkelerin programları temele aldıkları eğitim felsefesi açısından incelendiğinde, İran dışındaki tüm ülkelerde programın; demokratik hayatın gerekliliği olan beceriler ile problem çözme, işbirliği vb. becerilerin öğretildiği, grup etkinliklerinin teşvik edildiği, konudan çok öğrenenin merkezde olduğu, ezber ve ders kitabı otoritesinin reddedildiği, öğrencilerin öğrenme sürecinde daha aktif olduğu, yaratıcılık ve dijital okuryazarlık becerilerinin önemli olduğu ilerlemeci eğitim felsefesine dayalı olduğu görülmektedir. İran'ın programı incelendiğinde ise bir eğitim felsefesinden ziyade İslami felsefeye dayalı olduğu, tüm programlarda temel amacın Hayati Tayyibe'ye yani saf İslami hayata ulaşmak olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, ahlak ve din eğitiminin önemli yer tuttuğu, geleneklerin korunup kültürün aktarıldığı ve böylece, kendi toplumuna bağlılığı sağlamayı amaçlayan daimî felsefe ve aynı şekilde, toplumun korunmasının esas olduğu esasici felsefenin izlerinin programda görüldüğü söylenebilir.

Çalışma kapsamındaki altı ülkenin programlarının genel amaçlarına bakıldığında ise, tüm ülkelerde temel amacın etkili iletişim olduğu görülmektedir. Programların genel amaçları politika belgelerinde yer verilen yabancı dil öğretimine yönelik- ki bu yabancı dil tüm ülkelerde İngilizcedir- amaçlar ile örtüşmektedir. Çalışma kapsamında incelenen Almanya, İsveç, İspanya, İran, Japonya ve Türkiye'nin yabancı dil öğretimine yönelik politika belgelerinde yer verilen amaçlar günümüz dünyasında özellikle son dönemde yaşadığımız COVİD-19 süreciyle daha da belirginleşen iletişim kurmaktır. Buradan da anlaşılan, dünya çapında en yaygın öğretilen "lingua franca" yani ortak dil olarak kabul gören İngilizcede iletişim kurmaktır. Bu açıdan, programların genel amaçlarının ülkelerin üst politika belgelerinde yer alan amaçları ile örtüştüğü söylenebilir.

Bu doğrultuda, araştırma kapsamına alınan ülkelerin programlarının genel amaçları yönünden benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bilgiler Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35

Yabancı Dil Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Benzerlik ve Farklılıkları

Ülke	Programın Genel Amaçları	Benzerlikler	Farklılıklar
Almanya	Çok dilliliğin teşviki (ana dil ve beraberinde iki yabancı dil)	Çok dillilik	-
İsveç	Etkili İletişim	Etkili iletişim	-
İspanya	Etkili iletişim, çok dillilik	Çok dillilik, etkili iletişim	-
İran	Hayati Tayyibe İletişim	Etkili iletişim	Hayati Tayyibe
Japonya	İletişim becerilerini geliştirmek ve yabancı dilde iletişim kurmayı etkin hale getirmek,	Etkili iletişim	-
Türkiye	Etkili iletişim	Etkili iletişim	-

Tablo 35'te verilen ülkelerin programlarının genel amaçları benzerlikleri ve farklılıkları açısından incelendiğinde, tüm ülkelerde programların amacının etkili iletişim kurmaya dayalı olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, Almanya ve İspanya'da çok dilliliğin teşvik edildiği, diğer taraftan bir farklılık olarak İran'da Hayati Tayyibe'nin programın diğer bölümlerinde olduğu gibi bir amaç olarak yer aldığı görülmektedir.

5.1.3. İçerikte Yer Alan Konulara İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya dâhil edilen ülkelerin yabancı dil öğretim programları araştırmanın üçüncü alt amacı olan içerik düzenleme stratejileri açısından incelendiğinde, tüm ülkelerde öğrencinin ilgisini çekebilecek ve günlük hayatta karşısına çıkabilecek konuların yer aldığı görülmektedir. İçeriğin bu açıdan, Almanya, İsveç, İspanya, Japonya ve Türkiye'de programın yapısı ve benimsenen eğitim felsefesi ile doğru orantılı olduğu söylenebilir.

Ayrıca, içerik düzenleme stratejileri açısından bakıldığında tüm ülkelerde her sınıf düzeyinde öğrencilerin ilgisini çekebilecek, fikirlerini ifade edip tartışmalarına olanak sağlayacak konu/temayı birden fazla kez kapsamları genişletilerek gördükleri sarmal yapıda olduğunu söylemek mümkündür. Bu açıdan tüm ülkelerde programların, yabancı dil öğretim

programlarının sarmal yapıda tasarlanması esasına (Demirel, 2003) uygun olduğu söylenebilir.

Bu doğrultuda, araştırma kapsamına alınan ülkelerin programlarında içerikte yer verilen konular yönünden benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bilgiler Tablo 36'da gösterilmiştir.

Tablo 36

Yabancı Dil Öğretim Programlarının İçerikte Yer Verilen Konular Açısından Benzerlik ve Farklılıkları

Ülkeler	İçerikte yer verilen konular	Benzerlikler	Farklılıklar
Almanya	Ben ve Çevrem, Gençlerin deneyimleri, sosyal hayat, sosyal ve kültürel hayat	Kişinin kendisi ve çevresi ile ilgili konular, günlük hayatta karşılaşılan durumlar	-
İsveç	İlgi alanları, kişiler ve yerler ve İngilizcenin farklı alan ve bağlamlarda kullanıldığı günlük hayat, etkinlik ve aktiviteler, görüşler, duygular, deneyimler; yaşam şekilleri ve sosyal ilişkiler, günlük olaylar, aktiviteler, olayların sırası, ilişkisi ve etik sorular, görüşler, duygular, deneyimler ve gelecek planları; gelenekler, sosyal ilişkiler vb.	Kişinin kendisi ve çevresi ile ilgili konular, günlük hayatta karşılaşılan durumlar	-
İspanya	Öğrencinin ilgisini çeken ürünler, yön tarifi, sayılar, fiyat söyleme, müzik spor gibi ilgi çeken konular, vücudun parçaları, kendini tanıtma, teşekkür etme, özür dileme vb.	Kişinin kendisi ve çevresi ile ilgili konular, günlük hayatta karşılaşılan durumlar	-
İran	Alfabe ve seslerin öğretilmesi, kendini tanıtma ve selamlaşma, başkasını tanıtma, yaşını söyleme, tarihler, aileden, görünüşten bahsetme, kişilerin nerede olduğu ve ne yaptığından bahsetme, adres, telefon verme, saati söyleme, sevilen yiyecekler, öneride bulunma, milliyetler, günlük aktiviteler, yetenekler, sağlık, yaşanılan şehir, köy vb., hobiler, kişilik, seyahat, festivaller ve seremoniler, hizmetler, medya, doğayı koruma, bilginin değeri, dünyayı gezme, insanları anlama, sağlıklı yaşam, sanat ve kültür, takdir etme, sözlük kullanma, yenilenebilir enerji vb.	Kişinin kendisi ve çevresi ile ilgili konular, günlük hayatta karşılaşılan durumlar	Alfabe ve seslerin öğretilmesi
Japonya	Japonya ve diğer ülkelerin dil ve kültürleri, İngilizcenin ses yapısı, Japonya ve diğer ülkelerin yaşam tarzı, gelenekleri ve özel günleri vb., Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme ve iletişim kurma ile ilgili konular, aşina olunan basit konular: tanıdıkları kişiler ve çevre, selamlaşma, teşekkür etme, hoşlandığı, hoşlanmadığı veya istediği şeyler ile ilgili soru sorma ve cevap verme, sayılar ve şekiller vb.	Kişinin kendisi ve çevresi ile ilgili konular, günlük hayatta karşılaşılan durumlar	Alfabe ve seslerin öğretilmesi
Türkiye	Renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, selamlaşma, aile ve akrabalık ilişkileri, duygular, oyunlar, yiyecekler ve içecekler, boş zaman etkinlikleri, günlük faaliyetler, yaşanılan şehir, arkadaşlık, gençlik vb.	Kişinin kendisi ve çevresi ile ilgili konular, günlük hayatta karşılaşılan durumlar	-

Tablo 36'da verilen ülkelerin programları içerikte yer verilen konuların benzerlik ve farklılıkları açısından incelendiğinde, tüm ülkelerde benzer şekilde kişinin kendisi ve çevresiyle ilgili konular ile günlük hayatta karşılaşabilecekleri durumlarla ilgili konulara farklı eğitim seviyelerinde yer verildiği sarmal bir yapının olduğu görülmektedir. Farklı olarak, Japonya ve İran'da ise alfabe farklılıklarından kaynaklı olarak alfabe ve seslerin öğretimine yer verilmektedir.

5.1.4. Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya dâhil edilen ülkelerin yabancı dil öğretim programları araştırmanın dördüncü alt amacı olan yabancı dil öğretiminde benimsenen yaklaşım ve yöntemler açısından incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen tüm ülkelerde dilin iletişim aracı olarak kullanılmasına vurgu yapıldığı ve bu doğrultuda, benimsenen yabancı dil öğretim yaklaşımının yalnızca dil bilgisi yapılarının öğretilmesinin ötesinde dilin iletişim ve etkileşim aracı olarak işlevi üzerinde duran iletişimsel dil yaklaşımı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, araştırma kapsamına alınan ülkelerden Almanya'nın araştırma kapsamında incelenen Berlin eyaletinin programında 3. ve 4. sınıflarda tüm dil becerilerine yer veriliyor olsa da temelde erken dönemde konuşma ve dinleme becerilerinin önceliklendirildiği ifade edilmektedir. İsveç'te de benzer şekilde erken yaşlarda geliştirilmesine odaklanılan dil becerileri konuşma ve anlama becerileridir. Bu amaçla öğrenciler 1-3. sınıflarda oyun oynama, şarkı söyleme gibi etkinliklerle İngilizce konuşmaya yönlendirilmektedir. Yine İspanya'nın bu araştırmada incelenen Madrid eyaletinin programında da erken dönemde konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesinin önceliklendirildiği, diğer taraftan okuma ve yazmanın da sınırlı olarak yer aldığı görülmektedir. Türkiye'nin son revize edilen programında da önceki eleştiriler doğrultusunda (Tok, 2006) ve güncel uygulamalar ve

yaklaşımlarla doğru orantılı olarak, ilk üç yılda temel olarak konuşma ve dinleme becerileri üzerinde durulmakta, okuma ve yazma da sınırlı olarak verilmektedir.

Bu durumun araştırma kapsamına alınan ülkelerde incelenen politika belgeleri ile programların genel amaçlarında ifade edilen yabancı dilde iletişim kurma becerisinin geliştirilmesi amacı ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Ayrıca, bugüne kadar yapılanlar ile birçok ülkenin yabancı dil öğretiminde istediği seviyede olmadığı bilinmektedir. Avrupalıların neredeyse yarısının kendi dillerinden başka bir dilde konuşamadıkları ve ortaöğretimi tamamlayan on öğrenciden sadece dördünün yabancı dilde "bağımsız kullanıcı" seviyesine gelebildiği, yani basit düzeyde iletişim kurabildiği, Avrupa Konseyinin dil öğretme ve öğrenmeye yönelik kapsamlı tavsiyesinde görülmektedir (EU, 2019). Türkiye'de de eğitim hayatının büyük bir kısmında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenciler hayatlarının devamında yabancı dilde iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Bu açıdan, Türkiye'nin 2018 yılında güncellenen programlarında geleneksel dil bilgisi yapılarının öğretilmesine dayalı yaklaşımın terk edilip dilin işlevsel kullanımını amaçlayan bir yaklaşımın benimsenmesi hem ulusal hem de küresel ihtiyaçlarla doğru orantılıdır.

Aynı zamanda, tüm ülkelerde benimsenen dil öğretim yaklaşımının temel olarak iletişim kurmayı amaçlaması önemlidir. Araştırma kapsamına alınan tüm ülkelerde yaygın öğretilen ve dünya genelinde 1 milyardan fazla kişinin yabancı dil olarak konuştuğu yabancı dilin İngilizce olması, aynı zamanda ilerleyen dönemde de hayatın birçok alanında kullanılan dil olmaya devam edeceği düşünüldüğünde, bu dilde dil bilgisi yapılarını bilmenin ötesine geçip iletişim kurabilmek, kişilerin hem özel hem de mesleki hayatları açısından önem arz etmektedir (EC, 2012).

Diğer taraftan, teoride tüm ülkelerde benimsenen bu yaklaşımın uygulamada ne ölçüde gerçekleştirildiği farklı bir konudur. Bu konuda çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Örneğin, İran'da NCIRI'de iletişimsel becerilere vurgu yapılmış olsa da, amaçlara bakıldığında odakta okuduğunu anlama, yazma becerilerine ve kelime öğrenmeye vurgu yapılıyor olması

dil bilgisi– çeviri yöntemini akla getirmektedir. Bu konuda Riazi (2005), İran'ın eğitim sisteminde dil bilgisi –çeviri yönteminin kullanıldığını belirtmektedir (Atai ve Mazlum, 2013). Benzer şekilde, Rassouli ve Osam (2019) da kitapların dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama üzerinde durduğu, üretken becerilerden yoksun olduğu ve öğretimin de dil bilgisi –çeviri ile bir parça da işitsel dilsel yöntem ile sınırlı olduğunu savunmaktadır. Yine, Hayati ve Mashhadi (2010) de çalışmalarında İran'ın İngilizce öğretim politikasında daha çok dil bilgisi ve okuma üzerinde durulduğunu ifade etmektedir. Bu durum, farklı ülkeler için de geçerli olabilir.

Tablo 37

Yabancı Dil Öğretim Programlarında Benimsenen Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemlerinin Benzerlik ve Farklılıkları

Ülkeler	Benimsenen dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri	Benzerlikler	Farklılıklar
Almanya	Dilin iletişim aracı olarak kullanımı, geleneksel ve modern medya aracılığı ile özgün iletişim durumlarının yaratılması	Dilin iletişim aracı olarak kullanımı	-
İsveç	İletişim becerilerinin geliştirilmesi, erken yaşta konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi	Dilin iletişim aracı olarak kullanımı	-
İspanya	İlkokul tamamlandığında CEFR A1 seviyesinde iletişimsel becerileri edinmiş ve günlük hayatla ilgili basit konuları anlayabilecek ve bu konularda kendini ifade edebilecek temel iletişim becerisine sahip olma	Dilin iletişim aracı olarak kullanımı	-
İran	İletişimsel Dil Yöntemi	Dilin iletişim aracı olarak kullanımı	-
Japonya	Günlük hayatta iletişim, günlük hayatta karşılarına çıkan temel iletişim durumlarında yabancı dilde kendini ifade etme	Dilin iletişim aracı olarak kullanımı	-
Türkiye	Yeni programda dil öğrenmeye iletişim kurma olarak yaklaşılması, öğrencilerin sınıfta gruplar oluşturup oyunlar oynayarak gerçek iletişim kurma ortamlarının yaratılması	Dilin iletişim aracı olarak kullanımı	-

Araştırmaya dâhil edilen ülkelerde benimsenen dil öğretim yaklaşım ve yöntemlerinin benzerlik ve farklılıklarını gösteren Tablo 37'de görüldüğü üzere ülkelerin tümünde yabancı

dil öğretiminde dilin iletişim aracı olarak görüldüğü ve iletişim işlevi üzerine odaklanıldığı iletişimsel dil yönteminin benimsendiği söylenebilir.

5.1.5. Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmaya dâhil edilen ülkelerin yabancı dil öğretim programları araştırmanın beşinci alt amacı olan benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından incelendiğinde, tüm ülkelerde yazılı sınavlar gibi tamamlayıcı değerlendirmelerin yanı sıra alternatif süreç odaklı biçimlendirici değerlendirmelere yer verilmesine yönelik bir eğilimin olduğu görülmektedir. Özellikle başlangıç kademelerinde daha çok biçimlendirici değerlendirmelerin yer aldığı, devam eden süreçte ilerleyen sınıflarda ise öğrencilerin girdikleri sınavlarla doğru orantılı olarak dil bilgisi vb. konulara yönelik tamamlayıcı değerlendirmelerin olduğu görülmektedir.

Öğrenciyi, ilgi ve ihtiyaçlarını, gelişim düzeylerini dikkate alan ilerlemeci ve öğrenci merkezli olan programların, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif katılımcılar olarak gören (Stiggins, 2007) ve diğer değerlendirmelerin aksine etkileşimli ve sürekli olan (Barbosa ve Beserra, 2015) biçimlendirici değerlendirmeyi göz ardı etmemesi gerekmektedir. Özellikle yabancı dil öğrenmede başka faktörlerle birlikte motivasyonun etkisi çeşitli çalışmalarda gösterilmiştir (Gardner, 2010; MacIntyre ve Gregersen, 2012). Öğretmenin süreç değerlendirmesi ile öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını belirlemesi, öğrencinin yabancı dil öğrenme motivasyonunu artırmaya katkı sağlayacaktır.

Bu bulgular ışığında Almanya, İsveç, İspanya, Türkiye'nin yabancı dil öğretim programlarının temele aldığı eğitim felsefesi, yapısı, içerikte yer verilen konular, benimsenen yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından güncel oldukları söylenebilir. Fakat diğer taraftan, çalışmalar halen yabancı dil edinimindeki sorunlara işaret etmektedir (Costa ve Albergaria-Almeida, 2015; Gazzola ve Mazzacani, 2019). AB'nin yabancı dil öğretimi ve öğrenmeye ilişkin 22 Mayıs

2019 tarihli Konsey Tavsiyesinde "ortaöğretime devam eden 10 öğrenciden sadece 4'ünün ilk yabancı dilde bağımsız kullanıcı seviyesine ulaşabildiği, yani basit düzeyde diyalog kurabildiği" belirtilmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda, ülkelerin programlarında benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bilgiler Tablo 38'de gösterilmiştir.

Tablo 38

İngilizce Öğretiminde Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarının Benzerlik ve Farklılıkları

Ülkeler	İngilizce Öğretiminde Benimsenen Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları	Benzerlikler	Farklılıklar
Almanya	Sınıf çalışması ve sözlü sınavlar, bireysel ya da grup sunumları, proje ve öğrenme günlükleri, portfolyolar, kısa ya da uzun dönemli sınıf gözlemleri	Tamamlayıcı-Biçimlendirici	-
İsveç	Biçimlendirici ölçme yaklaşımı, öz-değerlendirme ve akran değerlendirmesi, sınıf içi ölçme	Tamamlayıcı-Biçimlendirici	-
İspanya	Tamamlayıcı ve biçimlendirici bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi	Tamamlayıcı-Biçimlendirici	-
İran	Konuşma, dinleme etkinlikleri, rol oynama, mülakat vb.	Tamamlayıcı-Biçimlendirici	-
Japonya	Testler, standart testler, gözlem ve öz-değerlendirme Portfolyolar, öz-değerlendirme teknikleri	Tamamlayıcı-Biçimlendirici	-
Türkiye	Alternatif, süreç odaklı, öz değerlendirmeye dayalı değerlendirmeler ile yazılı sınavlar, ev ödevleri, proje çalışmaları	Tamamlayıcı-Biçimlendirici	-

Araştırmaya dâhil edilen ülkelerde İngilizce öğretiminde benimsenen ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının benzerlik ve farklılıklarına ilişkin hazırlanan Tablo 38'de tüm ülkelerin hem süreç odaklı bir değerlendirme biçimi olan biçimlendirici değerlendirme yaklaşımına hem de sonuç odaklı bir değerlendirme biçimi olan tamamlayıcı değerlendirme yaklaşımlarına yer verdikleri görülmektedir.

Araştırmaya dâhil edilen ülkelerin farklı dil ailelerine mensup ve aynı zamanda İngilizcenin yabancı dil olarak öğretildiği ülkeler olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, ülkelerin yabancı

dil eğitiminde uluslararası platformda başarı düzeyi bir kriter olarak yer almıştır. Bunun için de EF tarafından yapılan EPI dikkate alınmıştır. Araştırma kapsamındaki ülkeler bu açıdan incelendiğinde, EPI 2020 sonuçlarına göre:

- Almanya 8. sırada ve "çok iyi" yeterlilik bandında,
- İsveç 4. sırada ve "çok iyi" yeterlilik bandında,
- İspanya 34. sırada ve "orta" yeterlilik bandında,
- İran 56. sırada ve "düşük" yeterlilik bandında,
- Japonya 55. sırada ve "düşük" yeterlilik bandında,
- Türkiye 69. sırada ve "düşük" yeterlilik bandında yer almaktadır.

Bu sonuçlar ülkelerin ait oldukları dil aileleri ile karşılaştırıldığında:

- *Almanca* ve *İsveççe* İngilizce, Norveçce, Hollandaca, Yidiş, Danca, Flemenkçe, İzlandaca, Faroece, Gotça ile birlikte Hint-Avrupa Dil Ailesi'nin Avrupa kolu altında Germen-İskandinav grubuna;
- *İspanyolca* Fransızca, İtalyanca, Romence, Portekizce, Katalanca, Provençalca ile birlikte Hint-Avrupa Dil Ailesi'nin Avrupa kolu altında fakat Roman-Latin grubuna;
- *Farsça* Avestçe, Peştuca, Kürtçe, Zazaca, Osetçe, Tacikçe, Darice ile birlikte Hint-Avrupa Dil Ailesi'nin Asya (Hint) Kolu, İran grubuna;
- *Japonca ve Türkçe* ise Moğolca, Korece, Mançu- Tunguzca ile birlikte Altay Dil Ailesine mensuptur.

Harbert (2007)'ye göre Germen dillerinin benzerlikleri, farklılıklarından daha fazladır. Burada da Almanca ve İsveççe İngilizce ile birlikte aynı dil ailesine mensup ve EPI sonuçlarına göre de en üst yeterlilik bandında yer almaktadır. Kılıç (2019) farklı ülkelerin EPI başarısını Türkiye ile kıyasladığı çalışmasında 2011-2018 yılları arasındaki EPI verilerinde ilk 9 ülkeyi karşılaştırmış ve burada İsveç ve Almanya'nın ilk 9 içinde yer

aldığını göstermiştir. EPI 2020 sonuçlarında en üst sırada yer alan ülkeler bu açıdan incelendiğinde en üst sıradaki ilk beş ülke Hollanda, Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Norveç olarak sıralanmaktadır ve tüm bu ülkelerin dilleri İngilizce ile aynı dil ailesinin aynı alt kolunda Germen-İskandinav grubunda yer almaktadır.

Benzer şekilde, bu araştırma kapsamına alınan diğer ülkeler ait oldukları dil ailesi ve EPI sıralaması açısından değerlendirildiğinde, aynı dil ailesinde olmasına rağmen farklı bir grup olan Roman-Latin grubunda yer alan İspanyolcanın konuşulduğu İspanya'nın EPI'de orta yeterlilik bandına ve 34. sıraya düştüğü görülmektedir. Tamamen farklı ailelerden olan Farsça, Japonca ve Türkçe'nin konuşulduğu İran, Japonya ve Türkiye'nin de "düşük" yeterlilik bandına düştüğü görülmektedir. EPI 2020 sonuçları tekrar incelendiğinde aynı dil ailesinde olmasına rağmen farklı bir kol olan Roman-Latin grubunda yer alan İtalya 30. Fransa 28. sırada görülmektedir. EPI sonuçları "düşük" ve "çok düşük" yeterlilik bandındaki ülkelere bakıldığında yine tamamen farklı bir dil ailesi olan Hami-Sami Dil Ailesi, Sami Kolunda yer alan Arapçanın konuşulduğu BAE, Katar, Kuveyt, Ürdün, Bahreyn, Suudi Arabistan, Fas gibi ülkelerin; Hint-Avrupa Dil Ailesi Hint Kolu, İran Grubunda yer alan Peştucanın konuşulduğu Afganistan gibi ülkelerin yer aldığı görülmektedir. Bu büyük resme bakıldığında, Corder'in (1994) belirttiği gibi ana dil hedef dile ne kadar benzer ise, hedef dili öğrenmek o kadar kolaydır. Diğer taraftan, ana dil hedef dile ne kadar uzak ise, hedef dili öğrenmek o kadar zordur.

5.2. Öneriler

Araştırma Sonuçlarına Dönük Öneriler

- Araştırma neticesinde Türkiye'nin güncel yabancı dil öğretim programının dayandığı temel felsefe, yapısı, genel amaçları, benimsenen yabancı dil öğretim yöntem ve yaklaşımları, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından güncel bir program olduğu görülmüştür. Fakat teorideki bu durumun uygulamada ne ölçüde hayat bulduğunu

belirleyebilmek için sınıf içi uygulamalar gözlemlenerek nitel çalışmalar yapılmalıdır.

- Pandemi dolayısıyla araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin güçlendirilmesi amacıyla planlanan veri üçlemesi yapılamamıştır. Veri üçlemesinin sağlanması amacıyla sonraki çalışmalarda veri toplama araçları gözlem ve görüşmeler araştırmaya dâhil edilip çeşitlendirilerek; benzer şekilde, görüşme dokümanları aracılığı ile veri üçlemesinin yapılabilmesi için görüşmelere öğretmen, akademisyen, karar alıcılar dâhil edilerek bu sürecin geçerlik ve güvenirliği güçlendirilebilir.

Karşılaştırmalı Eğitim Alanında Çalışanlara Dönük Öneriler

- Araştırmanın belirlenen ölçütleri kullanılarak farklı dil ailelerinde ve EPI'de farklı yeterlilik bandında yer alan daha az sayıda ülkenin yabancı dil öğretim programları karşılaştırılabilir, seçilen ülkelerde gerçek ortamlarında gözlem ve görüşmeler yapılarak birçok boyuttan incelenip bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterip göstermediği incelenebilir.

Program Geliştirmecilere Dönük Öneriler

- Araştırmada Türkiye'nin zorunlu eğitim kademesi İngilizce öğretim programının güncel yaklaşım ve uygulamalar doğrultusunda revize edilmesine rağmen, uluslararası platformda İngilizce başarı düzeyinin istenilen düzeyde olmadığı bilgisinden hareketle amaçlı olarak seçilen dillerin kaynak açısından ait oldukları dil ailesi kriteri, dil ailesi farklılığının öğrenme üzerinde etkili olabileceğini göstermiştir. Bu amaçla, program geliştirmeciler ile dilbilim alanında çalışan uzmanlar disiplinlerarası çalışmalar ile bu duruma yönelik olarak farklı öğretim stratejileri üzerinde çalışabilir.
- Bu tür disiplinlerarası çalışmalarda zorunlu yabancı dil öğretim programları ilkokul, ortaokul ve lise düzeylerinde analiz edilebilir.

Araştırmacılara dönük öneriler

- Yapılacak çalışmalarda zorunlu yabancı dil öğretim programları, öğrencilerin bakış

açılarıyla değerlendirilebilir.

- Zorunlu yabancı dil programlarına yönelik veli ve diğer paydaşların katılımıyla farklı nitel araştırmalar tasarlanabilir.
- Programların uygulayıcısı ve sanatkârları olan öğretmenlerin lisans eğitimleri sürecinde aldıkları eğitimin bu güncel yaklaşımlar ile ne kadar uyumlu olduğu incelenebilir.

EKLER

KAYNAKLAR

Akyüz, T. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.

Aldım, Ü.F. (2018). *İlkokul ingilizce öğretim programlarının karşılaştırılması (Finlandiya, Polonya ve Türkiye örneği).* Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Alkan, M. F., & Kartal, Ş. (2018). Comparison of teaching English as a foreign language in Turkey with Denmark, Hungary, and Portugal. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT), 3*(1), 10-23.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2010). *21st century skills map.* https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/21stCenturySkillsMap/p21_worldlanguagesmap.pdf sayfasından erişilmiştir.

Arani, A.M., Kakia, L. & Babaei, Z.. (2015). Comparative perspectives on educational assessment system at primary schools in Japan and Iran. *EDUCARE: International Journal for Educational Studies, 7*(2), 93-102.

Arslan, P. (2018). İran eğitim sistemi: amaç yapi ve süreç bakimindan Türkiye ile karşilaştirilmasi. *Route Educational and Social Science Journal, 5*(11), 49-65.

Aslan Y. (2016). Comparison of primary school foreign language curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *Journal of Education and Training Studies*. doi:10.11114/jets.v4i8.1581.

Aslan, N. (2008). Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Uygulamaları ve Türkiye'deki Durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(35).

Atılgan, H. (2018). Türkiye'de kademeler arası geçiş: dünü-bugünü ve bir model önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, *19*(1), 1-18.

Bakhshalizadeh & Moghaddam, (2016). *Islamic Republic of Iran*. http://pirls2016.org/wp-content/uploads/encyclopediapirls/downloadcenter/3.%20Country%20Chapters/Iran, %20Islamic%20Republic%20of.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bayraktaroğlu, S. (2019). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi- beklentiler, gerçekler, öneriler*. Ankara: Ürün.

Bayyurt, Y. (Kasım, 2013). *4+4+4 Eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi.* 1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayında sunulmuş bildiri. Ankara.

Black, R. W. (2009). English-language learners, fan communities, and 21st-century skills. Journal of Adolescent & Adult Literacy, *52*(8), 688-697.

Blake, N., Masschelein, J. (2003). *Critical theory and critical pedagogy*. Nigel Blake, Paul Smeyers, Richard Smith, Paul Standish (Ed.), The Blackwell Guide to the Philosophy of Education içinde. (s. 38-57). Blackwell: UK.

Bonces (2012). Content and language integrated learning (CLIL): considerations in the Colombian context. Gist Education and Learning Research Journal, *6*, 177-189.

Büge, B. (2005). Türkiye ilköğretim İngilizce eğitim programı ve Finlandiya yabancı dil programının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

De Bot, K. (2014). The effectiveness of early foreign language learning in the Netherlands. Studies in Second Language Learning and Teaching, *4*(3), 409-418. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.3.2.

Butler, Y. G., & Iino, M. (2005). Current Japanese reforms in English language education: The 2003 "Action Plan.". *Language Policy*, *4* (1), 25–45.

Cabau-Lampa, B. (2005). Foreign language education in Sweden from a historical perspective: status, role and organization. Journal of Educational Administration and History, *37* (1), 95-111.

Cabau-Lampa, B. (2007). Mother tongue plus two European languages in Sweden: unrealistic educational goal? Language Policy, *6*, 333-358.

Campbell, L. (1997). Genetic classification, typology, areal linguistics, language endangerment, and languages of the North Pacific Rim. Languages of the North Pacific Rim, *2*, 179-242.

Chmiliar, l. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp 582-583). USA: SAGE Publications.

The Council of Local Authorities for International Relations [CLAIR], (2021). *The Japan exchange and teaching programme*. http://jetprogramme.org/en/about-jet/ sayfasından erişilmiştir.

Communidad de Madrid, (2019). *Madrid, a bilingual community*. http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM016456.pdf sayfasından erişilmiştir.

Corder, S.P., (1994). A role for the mother tongue. In S.M. Gass & L. Selinker (Eds.), Language Transfer in Language Learning (pp. 18-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı.* http://file.setav.org/Files/Pdf/20150707131308_131_yabancidil_web.gdf sayfasından erişilmiştir.

Communidad de Madrid, (2014). *Decreto 89/2014, de 24 de julio, del consejo de gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la educación*. http://www.madrid.org/wleg_pub/secure/normativas/contenidoNormativa.jsf?opcion=VerHtml&nmnorma=8620&cdestado=P#no-back-button sayfasından erişilmiştir.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.

Crystal, D. (2003). English as a global language. UK: Cambridge.

Demirel, Ö. (1996)*Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Usem.

Demirel, Ö. (2017)*Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya.* Ankara: Pegem.

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem.

Demir, N. & Yılmaz, E. (2002). *Ural-Altay Dilleri ve Altay Dilleri Teorisi*, Ankara: Yeni Türkiye.

Demirtaş, Z. & Erdem, S. (2015). 5. Sınıf ingilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education 5* (2), 55-80.

Diker, Z. (2018). Karşılaştırmalı Eğitim Yaklaşımları. Balcı, A. (2018) (ed.) *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (19-28).

EF (2020). EF English proficiency index. https://www.ef.com.tr/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2020-english.pdf sayfasından erişilmiştir.

European Commission, (2012). *Language competences for employability, mobility and growth*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012SC0372&from=EN sayfasından erişilmiştir.

European Commission. (2018). *Council recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:1cc186a3-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1&format=PDF sayfasından erişilmiştir.

European Commission, (2011). *Action plan on language learning and linguistic diversity.* http://publications.europa.eu/resource/cellar/816e4028-6905-464a-a79e-e65317dc1e3f.0004.02/DOC_2 sayfasından erişilmiştir.

European Parliament, (2000). *Lisbon European council presidency conclusions.* https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm sayfasından erişilmiştir.

Er, K.O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi.

Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *39*, 2,1-25.

Erkılıç, T.A.& Himmetoğlu, B. (2015). İdealist felsefenin eğitim yönetimine ve klasik yönetim yaklaşımlarına etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. *5*(2), 94-108.

Erkol, H. (2018). Karşılaştırmalı eğitimin tarihsel süreci, amaçları, varsayımları ve tarafları. Balcı, A. (2018) (ed.) *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (3-18).

Erling, E.J., Hilgendorf, S.K. Language policies in the context of German higher education. *Language Policy* 5, 267–293 (2006). https://doi.org/10.1007/s10993-006-9026-3

European Union (2019). *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN sayfasından erişilmiştir.

Eurydice, (2020). *Germany overview.* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en sayfasından erişilmiştir.

Eurydice, (2020). *Sweden overview.* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/sweden_en sayfasından erişilmiştir.

Foroozandeh, E., & Forouzani, M. (2015). Developing school English materials for the new Iranian educational system. In C. Kennedy (Ed.) *English language teaching in the Islamic Republic of Iran: Innovations, trends and challenges* (pp. 59-72). UK: British Council.

Gardner, C. R. (2010). *Motivation and Second language acquisition: The psycho-educational Model.* New York: Peter Lang.

Glasgow, G. P.& Paller, D. L. (2016). English language education policy in Japan: At a crossroads. In R. Kirkpatrick, (Ed.), *English language education policy in Asia* (pp.153-180). Switzerland: Springer International.

Görlach, M. (2002). *English in Europe.* Almanya: Oxford University

Graddol, D. (1997). *The future of English.* London: British Council

Güçlü, M. (2019). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem

Hashimoto, K. (2013). "English-only", but not a medium-of-instruction policy: The Japanese way of internationalising education for both domestic and overseas students. *Current Issues in Language Planning, 14* (1), 16–33. doi: 10.1080/14664208.2013.789956 .

Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi 21(*2).

Haznedar, B. (2010). *Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlar, yönelimler ve öğretmenlerimiz* International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri, Antalya, Türkiye.

Hériard, P. (2019). *Language policy. European Parliament* https://www.europarl.europa.eu/factsheets/en/sheet/142/language-policy. sayfasından erişilmiştir.

İrican, E. S., (2017). A comparative study on basic education curricula of Finland and Turkey in foreign language teaching. *International Journal of Curriculum and Instruction,* 9 (2), 137-156.

Japan Association for Language Teaching [JALT], (2004). *What the 2003 MEXT action plan proposes to teachers of English?* https://jalt-publications.org/tlt/articles/730-what-2003-mext-action-plan-proposes-teachers-english sayfasından erişilmiştir.

Johnston, H. (2012). *The Spiral Curriculum*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED538282.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kasuya, K. & Kuno, Y. (2010). *Elementary school English education in Japan. Its history and the sound of its teaching materials*. Second Language Studies- Acquisition, Learning, Education and Technology'da sunulmuş bildiri. Tokyo, Japonya.

Kılıç, R. (1998). Millî eğitimi geliştirme projesi kapsamında müfredat laboratuvar okulları uygulamasının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*.

Kırkgöz, Y. (2014). 3. Ulusal yabancı dil eğitimi kurultayı: Türkiye'deki yabancı dil eğitimi üzerine görüş ve düşünceler, 2014: *Türkiye'de Yabancı Dil Eğitim Politikaları ve Müfredat Programı*.

Kic-Drgas, J., & Comoglu, I. (2017).A comparison of english language teacher education programs in Poland and Turkey, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, *8*(2), 112-121.

Kilimci, S. & Riis, U. (2008). Educational system in Sweden: trends and reforms. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *17*(2). 255-266.

Kim-Rivera, E.G.(1999). English language education in the Swedish compulsory school. *Foreign Language Annals*, *32* (2), 234-42.

KMK, (2019). *The education system in the Federal Republic of Germany 2016/2017*. KMK.

KMK, (2013). Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf sayfasından erişilmiştir.

Kubota, R. (2002). The impact of globalization on language teaching in Japan. In D. Block & D. Cameron (Eds.), *Globalization and language teaching* (pp. 13–28). New York: Routledge.

Labrador, I.S., & Jimenez, L. P. (2016). Autonomous community of Madrid. PIRLS 2016 Encyclopedia.

Landman, T. (2016). Issues and Methods in Comparative Politics. In *Issues and Methods in*

Comparative Politics. https://doi.org/10.4324/9781315725376

Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. UK: Oxford.

Lauwerys, J. A.,Varış, F., & Neff, K. (1971). *Mukayeseli Eğitim.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Lor, P. (2017). *International and Comparative Librarianship*. Berlin/Boston: De Gruyter.

Manzon, M. (2007). Comparin places. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative education research. Approaches and methods* (pp. 85-122). Hong Kong: Springer.

MacIntyre, P. D., & Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching, 2,*193-213.

MEB, (2019). *MEB 2019-2023 stratejik planı*. http://www.meb.gov.tr/stratejik_plan/ sayfasından erişilmiştir.

MEB, (2018a). *İngilizce dersi öğretim programı.* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327 sayfasından erişilmiştir.

MEB, (2018b). 2023 *Eğitim vizyonu.* http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf sayfasından erişilmiştir.

MEB, (2014). Hayat boyu öğrenme strateji belgesi ve eylem planı. http://www.sp.gov.tr/upload/xSPTemelBelge/files/T3VFg+Turkiye_Hayat_Boyu_Ogrenme_Strateji_Belgesi_ve_Eylem_Plani.pdf sayfasından erişilmiştir.

Miguel, L. S., (2018). *English teaching in Spain: a comparison with Sweden*. Final Degree Project, Universidad de Valladolid, Departamento de Filología Inglesa, Vallodalid, Spain.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2nd ed). USA: Sage.

Millî Eğitim Temel Kanunu, (1973). *T.C. Resmî Gazete*, 14574, 25 Haziran 1973.

Ministerio de Educacion y Ciencia, (2006). Organic law on education. https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2007/organic-law-education-loe-22006-3rd-may-4521 sayfasından erişilmiştir.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. https://www.boe.es/buscar/pdf/2014/BOE-A-2014-2222-consolidado.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ministerio de Educación Cultura y Deport. (2015). *Spanish/English primary integrated curriculum. Language and literacy*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/spanishenglish-primary-integrated-curriculum-language-and-literacy/ensenanza-lengua-inglesa/20512 sayfasından erişilmiştir.

Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran. (2013). *National curriculum document of Islamic Republic of Iran.* Tehran, Iran: Ministry of Education. https://sccr.ir/ sayfasından erişilmiştir.

Meriam, S.B., & Tisdell, E.J.(2015). *Qualitative research: a guide to design and implementation, 4th edition.* San Francisco, CA : Jossey-Bass.

MEXT, 2020. *Education*. https://www.mext.go.jp/en/policy/education/index.htm sayfasından erişilmiştir.

MEXT, (t.y.). The national curriculum standards for grade 3 and grade 4 in elementary school. Chapter 4 foreign language activities. https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/1373870.html sayfasından erişilmiştir.

MFA, (2020). *Japonya'nın siyasi görünümü.* https://www.mfa.gov.tr/japonya-siyasi-gorunumu.tr.mfa sayfasından erişilmiştir.

Mustafa, S. (2011). *Türkiye, Almanya ve Hollanda ilköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

OECD, 2016. *Starting strong IV. Early childhood education and care data country note.* https://www.oecd.org/education/school/ECECDCN-Germany.pdf sayfasından erişilmiştir.

OECD, (2018). *Education policy in Japan: building bridges towards 2030, reviews of national policies for education.* Paris:OECD.

Oliva, P. F., & Gordon, W. (2013). *Developing the curriculum.* Boston: Pearson.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundation, principles and issues, 7th edition*. England: Pearson.

Önsoy, R. (1991). Cumhuriyetten bugüne ilk ve ortaöğretimimiz ve bazı meseleleri . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (6)*, 1-23.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation method*s. USA: Sage Publication.

Pérez, J.A., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Bejarano, R. A. & Vale Vasconcelos, P. (2012). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-ensenanza-de-las-lenguas-extranjeras-en-el-sistema-educativo-espanol-curso-escolar-201213/ensenanza-lenguas/20405 sayfasından erişilmiştir.

Philips, D., & Schweisfurth, M. (2014). *Comparative and international education. An introduction to theory, method and practice*. UK: Bloomsbury Academic.

Reynolds , E. (2009). Devaluing life and education: the effect of naturalism on the field of education. Senior honors thesis at the Honors Program of Liberty University.

Richards, J.C.,& Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching.* UK: Cambrigde.

Rasouli, A. & Osam, N. (2019). English language education throughout Islamic Republic reign in Iran: government policies and people's attitudes. *Sage Open*. 1-11. https://doi.org/10.1177/2158244019858435.

Senateverwaltung für Bildung, Judeng and Sport, (2006). *Rahmenlehrplan fir die grundschule und die sekundarstufe I*. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/ sayfasından erişilmiştir.

Schurz, A. & Coumel, M. (2020). Grammar teaching in ELT: A cross-national comparison of teacher-reported practices. *Language Teaching Research.* 1-26.

Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.

Skolverket (2019). https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska sayfasından erişilmiştir.

Sönmez, V. (2010). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı

Sönmez, V. (2020). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı.

SOU, (2002). *Goals in mouth - Proposal for an action program for the Swedish language* https://lagen.nu/sou/2002:27#S7 sayfasından erişilmiştir.

Sundin, K. (2000). English as a first foreign language for young learners; Sweden. In M. Nikolov, H. Curtain, &European Center for Modern Languages (Eds.), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. (s.151-158). Strasbourg, France: Council of Europe.

Supreme Council of Cultural Revolution, Ministry of Education & Supreme Council of Education, (2011). *Fundemental reform document of education (FRDE) in the Islamic Republic of Iran*. http://en.oerp.ir/sites/en.oerp.ir/files/sandtahavol.pdf sayfasından erişilmiştir.

Şahin, H. & Aykaç, N. (2019). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırması. *Millî Eğitim, 48* (1), 571-594.

Şimşek, P. (2018). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ana Dil ve Dil Ailesi Etkisi.* Ankara: Pegem.

Rubdy, R., & Tan, P. K. W. (2008). *Language as commodity global structures, local marketplaces*. New York/London: Continuum

T.C. Cumhurbaşkanlığı, Strateji ve Bütçe Başkanlığı, (2019). Onbirinci kalkınma planı (2019-2023). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf sayfasından erişilmiştir.

T.C. Ticaret Bakanlığı, (2021). *Federal Almanya ülke profili*. https://ticaret.gov.tr/data/5ef1fa4913b876b1f885180c/ALMANYA-%C3%9Clke%20Profili_2021.pdf sayfasından erişilmiştir.

T.C. Ticaret Bakanlığı, (2021a). *İsveç ülke profili.* https://ticaret.gov.tr/data/5f0302fd13b876ced4013a65/%C4%B0SVE%C3%87-%C3%9Clke%20Profili_2021.pdf sayfasından erişilmiştir.

T.C. Ticaret Bakanlığı, (2020). *İran ülke profili.* https://www.deik.org.tr/uploads/iran-ulke-profili-2020.pdf sayfasından erişilmiştir.

Tok, H., & Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliği'ne uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15): 205-227.

Tok, H. (2006). *Avrupa birligi ülkelerinde ve Türkiye'de uygulanan yabanci dil ögretimi programlarinin karsilastirilmasi,* Doktora tezi, Inönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Torunoğlu, H., Çalışkan, N., Şahin, C. & Kart, M. (2019) *Türkiye ve farklı ülkelerin İngilizce öğretim programlarının analitiği*. EJER 2019 Kongresinde sunulmuş bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Triana, N. (2017). English education at elementary school in Japan. *Premise Journal. 6*(1). 20-28.

TTKB, 2019. *İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi.* https://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7 sayfasından erişilmiştir.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, (1982). *T.C. Resmî Gazete,* 17863, 9 Kasım 1982.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler.* Ankara: Eylül.

Üner, G. (2010). Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'de ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Finlandiya ve Hollanda Örneği. Yüksek Lisans Tezi.

Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun, (1983). *T.C. Resmî Gazete*, 18196, 19 Ekim 1983.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods, Third Edition, Applied Social Research Methods Series.* USA: Sage.

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması* (İ. Günbayı, Çev.). Ankara: Nobel.

Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. T. (2017). An analysis of the primary and secondary school English language curricula published over the last 15 years. *Ege Eğitim Dergisi*, *18*(2), 702-737.

Zehir Topkaya, E. & Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4th and 5th grade English language teaching program. *İlköğretim Online*, *9*(1), 52-65.

Ek 1. Etik Kurul İzin Formu

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.03.2021-E.59216

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Etik Komisyonu

Sayı : E-77082166-302.08.01-59216
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.02.2021 tarihli ve 80287700-302.08.01- 28898 sayılı yazı.

İlgi yazınız ile göndermiş olduğunuz, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Neslihan KÖSE'nin, Doç. Dr. Haluk ÜNSAL'ın** danışmanlığında yürüttüğü *"Türkiye İle Farklı Ülkelerdeki Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelemesi"* adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **02.03.2021** tarih ve **04** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Araştırma Kod No: 2021 - 291

Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Soyadı, Adı	Neslihan KÖSE
Uyruğu	Türkiye Cumhuriyeti

Eğitim Derecesi	**Okul/Program**	**Mezuniyet Yılı**
Lisans	Hacettepe Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Ankara Mütercim Tercümanlık (İngilizce)	2002-2006
Formasyon	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği	2004-2005
Yüksek Lisans	Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın Eğitim Programları ve Öğretim	2013-2016
Doktora	Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara Eğitim Programları ve Öğretim	2016- (…)

Yayınlar:

Köse, N., & Güneş, F. (2021). Undergraduate Students' Use of Metacognitive Strategies While Reading and the Relationship Between Strategy Use and Reading Comprehension Skills. *Journal of Education and Learning*.10(2), ss.99-108.

Köse, N., Civan, İ., Çimenli, B., Kuru Gönen, S. İ., Şentürk, B., Köroğlu, M., & Tovar, E. (2020). English Language MOOC to Improve Speaking Skills: A needs Assessment Study. 13th International Conference Innovation in Language Learning Virtual Edition.

Filiz, S., Görkaş Kayabaşı, B. & Köse, N. (2020). Examining the Relationship between Pre-service Teachers' Engagement and Motivation on Teaching Profession and Field Choice. Prof. Dr. Turhan Çetin, Dr. Öğr. Üyesi Yurdal Dikmenli, Prof. Dr. Adem Sezer (Ed.), *New Trends in Educational Sciences* içinde (s.3-17). Litvanya: SRA

Konferanslar

1) *English Language MOOC to Improve Speaking Skills: A Needs Assessment Study*. Oral Presentation. International Conference Innovation in Language Learning- 2020. Virtual.
2) *The Relationship between Physical Activity, Self-Esteem and Academic Achievement.* Oral Presentation. 5th International Curriculum and Instruction Congress-2017. Muğla, TURKEY.
3) *Undergraduate Students' Use of Metacognitive Strategies While Reading*. Oral Presentation. International Conference for Education-2016. Boston, the USA.
4) *Examining the Attitudes of Prospective Teachers about Constructivist Theory*. Oral Presentation. International Conference for Education (Track: Teaching & Learning)-2016. Paris, FRANCE.
5) *The Relationship Between Reading Comprehension Skills and Use Of Metacognitive Strategies: A Pilot Study.* Oral Presentation. International Conference for Teaching and Education- 2015. Barcelona, SPAIN.
6) *Examination of Values Education in Japan and The United Kingdom.* Oral Presentation and Publication. International Symposium on Education of Skills, Morals and Values in Turkey from Past to the Present- 2015. Bartın, TURKEY

7) *Metacognitive Awareness Of Reading Strategies Of Prospective Teachers.* Oral Presentation. International Conference for Teaching and Education- 2014. Rome, ITALY.

Projeler

1) **Koordinatör- Speak English- MOOC- English Language MOOC to Improve Speaking Skill**s- ERASMUS+ Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi için İşbirliği- Yetişkin Eğitimi alanında Stratejik Ortalıklar - 2019-2021
2) **Katılımcı- "Towards Collaborative Practice (TCP) Forum 2019 - Social Entrepreneurship for Local impact and Solidarity Seminar"**, 2019, San Lorenzo, El Escorial, Madrid, SPAIN.
3) **Koordinatör - MENTALK: Alternative Language Learning Techniques for Male Learners Active in Tourism Sector** – ERASMUS+ Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi için İşbirliği- Mesleki Eğitim alanında Stratejik Ortalıklar 2015-2017
4) **Koordinatör - Millennium Classrooms in the Lifelong Learning**- European Union Instrument for Pre-accession Assistance (IPA) Human Resources Development Operational Program 2015-2016.
5) **Katılımcı - Empowering Women´s Leadership for Civil Society**- Grundtvig Workshop 2013. Caux, SWITZERLAND.
6) **Katılımcı - Play and Teach. Interacting in Dublin, Teaching and Learning Strategies Using Games and Drama Activities**- Grundtvig Hizmetiçi Eğitim Programı 2012. Dublin, IRELAND.

Ödüller

Bartın Üniversitesi 2020 Academic Performans Ödülleri Dış kaynaklı proje kategorisi



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR…