T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE, ALMANYA VE İNGİLTERE ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ümmühan ÖZBEK

DİYARBAKIR-2021

T.C.
DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

TÜRKİYE, ALMANYA VE İNGİLTERE ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

HAZIRLAYAN

Ümmühan ÖZBEK

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

DİYARBAKIR-2021

T.C

DİCLE UNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ

DİYARBAKIR

…….tarafından yapılan "……" konulu bu çalışma, jürimiz tarafından ..... Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir

Jüri Üyesinin

Ünvanı Adı Soyadı

Başkan:.....

Üye : .....

Üye : .....

Tez Savunma Sınavı Tarihi: ……./……./…….

Yukarıdaki bilgilerin doğruluğunu onaylarım.

.../...../20

Prof. Dr. Bahar BURTAN DOĞAN

ENSTİTÜ MÜDÜR

(MÜHÜR)

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Ümmühan ÖZBEK

ÖNSÖZ

İlerleyen teknolojinin ve bütünleşen dünyanın sonuçlarından biri olan karşılıklı bağımlılık olgusu ve toplumlar arası etkileşimin artmasını sağlamış ve çok yönlü iş birliğine gidilmiştir. Teknolojide yakalanan hız ve bilgiye ulaşmadaki kolaylığın bir diğer sonucu ise birey yeterlikleri ve ihtiyaçlarını tekrar düşündürmesidir. Çağın hızına yetişebilen ve uyum sağlayan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için iş birliğine ihtiyaç duyulan en önemli alanlardan biri eğitim olmuştur. Bu amaçlar doğrultusunda her ülke eğitim konusunda reform yapmış ve yapmaya devam etmektedir. Eğitimde reform hareketleri yapılırken de başka ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları bu konuda fikir sahibi olmada yararlı görülmektedir. Bu çerçevede, ‘‘Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması’’ adlı çalışma da bir karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır.

Çalışmam boyunca, benden desteklerini esirgemeyen ve kıymetli fikirleriyle bana yön veren danışman hocam Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN’a öncelikle teşekkür ederim. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim yüksek lisans programındaki öğrenim sürecim boyunca, yol gösterici değerlendirmelerinden dolayı kendilerinden çok şey öğrendiğime inandığım Prof. Dr. Behçet ORAL’a, Prof. Dr. Bayram AŞILIOĞLU, Doç. Dr. Taha YAZAR ve Doç. Dr. Abidin DAĞLI’ya ve ders aşamasında bende emeği olan diğer hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Desteğiyle, bana ışık tutan Dr. Öğr. Üyesi Yusuf SÖZER’e teşekkür ederim.

Çalışmalarım sırasında her zaman yanımda olan ve bana olan güven ve inançlarıyla beni daima güçlü hissettiren anneme ve babama sonsuz teşekkür eder, çalışmamın tüm ilgililere yararlı olmasını temenni ederim.

Ümmühan ÖZBEK

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI ..... **i**
BİLDİRİM ..... **ii**
ÖNSÖZ ..... **iii**
İÇİNDEKİLER ..... **iv**
ÖZET ..... **vii**
ABSTRACT ..... **iix**
TABLOLAR LİSTESİ ..... **xi**
ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **xii**
KISALTMALAR LİSTESİ ..... **xiii**
1. GİRİŞ **1**
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 5
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları 6
1.5. Araştırmanın Varsayımları 6
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **7**
2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE 7
2.1.1. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM 7
2.1.1.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi 9
2.1.1.2. Karşılaştırmalı Eğitimde Araştırma Yaklaşımları 11
2.1.1.3. Karşılaştırmalı Eğitimde Araştırma Yöntemleri 11
2.1.2. DİL GELİŞİMİ 12
2.1.2.1. Edimsel Koşullanma 13
2.1.2.2. Psikolinguistik Yaklaşım 14
2.1.2.3. Sosyal Gelişim Kuramı 15
2.1.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramı 16
2.1.3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ 18
2.1.3.1. Doğal Dil Edinimi-Bilinçli Dil Öğrenme Hipotezi 18
2.1.3.2. Doğal Düzen Hipotezi 19
2.1.3.3. Denetleme Hipotezi 19
2.1.3.4.Girdi Hipotezi 20
2.1.3.5.Duygusal Filtre Hipotezi 20
2.1.4.YABANCI DİL ÖĞRETİMİ 20
2.1.4.1. Dilbigisi-Çeviri Yöntemi (Grammar- Translation Method) 22
2.1.4.2. Dolaysız Yöntem (Direct Method) 23
2.1.4.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method) 23
2.1.4.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach) 24

2.1.4.5. Doğal Yöntem (Natural Approach).....24
2.1.4.6. İletişimci Yöntem (Communicative Approach) 24
2.1.4.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method).....25
2.1.5. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME 27
2.1.6. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PROGRAM GELİŞTİRME…….28
2.1.6. TÜRKİYE, ALMANYA VE İNGİLTERE EĞİTİM SİSTEMLERİ…….30
2.1.6.1. Türkiye……30
2.1.6.2. Almanya……..37
2.1.6.3. İngiltere……...45
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....56
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....56
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....62
3. YÖNTEM.....66
3.1. Araştırma Modeli 66
3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem.....67
3.3. Verilerin Toplanması.....68
3.4. Veri Analizi 69
4. BULGULAR 70
4.1. Türkiye, Almanya ve İngiltere Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..... ……70
4.2. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular……..79
4.2.1. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarındaki Hedefler Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular…….79
4.2.1.1.Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hedefleri……79
4.2.1.2. Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hedefleri…….83
4.2.1.3. İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hedefleri…..……94
4.2.1.4.Ülkelerarası Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hedefleri Karşılaştırılması……99
4.2.2. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarındaki İçerik Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular……104
4.2.2.1.Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği……..……104
4.2.2.2.Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği……109
4.2.2.3.İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği……..112
4.2.2.4. Ülkelerarası Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği Karşılaştırılması……..114

4.2.3. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarındaki Öğrenme ve Öğretme Süreçleri Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular……...116

4.2.3.1. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri……..117

4.2.3.2. Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri……..121

4.2.3.3. İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri……..123

4.2.3.4. Ülkelerarası Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri Karşılaştırılması……...126

4.2.4. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular…….....……..128

4.2.4.1. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri…….128

4.2.4.2. Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri ……131

4.2.4.3. İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri…….132

4.2.4.4. Ülkelerarası Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri Karşılaştırılması……133

5. TARTIŞMA 136

5.1. Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma.....136

5.2. Ortaöğretim İngilizce Öğretim Program Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma……141

5.2.1. Hedefler.....141

5.2.2. İçerik 142

5.2.3. Öğretim Süreçleri 142

5.2.4. Ölçme ve Değerlendirme 143

6. SONUÇ ve ÖNERİLER 145

6.1. Sonuçlar 145

6.2. Öneriler…….147

KAYNAKÇA 150

ÖZET

Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

ÖZBEK, Ümmühan

Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Ahmet ÇOBAN

Diyarbakır-2021, xiii + 163 sayfa

Bu araştırmanın amacı Türkiye, Almanya ve İngiltere eğitim sistemlerini ve adı geçen ülkelerin ortaöğretim İngilizce öğretim programlarını hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutları bakımından karşılaştırmaktır. Bu çalışma karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır ve kullanılan veriler doküman incelemesi yolu ile elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan verilerin birçoğu bahsi geçen ülkelerin resmi eğitim web sayfalarından ve uluslararası resmi kaynaklardan alınmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre Almanya eğitim sisteminde denetleme ve yönetim eyaletler bazında ve yerel olarak ele alınmakta, İngiltere'de ise ulusal anlamda standardize edilmiş bir yaklaşım olmasına rağmen yerel otoritelere yetki sağlanmaktadır. Türkiye'deki durum incelendiğinde eğitim sisteminin doğrudan ve merkezi bir anlayış ile yürütülmekte olduğu görülmüştür. Bu sebepten ötürü Almanya ve İngiltere'de eğitimde yönetim ve denetleme tam olarak merkezi bir yapıya sahip değildir. Eğitime ayrılan bütçe ve eğitim sisteminin yapısı üç ülkede de farklılık göstermektedir. Türkiye'de eğitim ödeneğinin diğer iki ülkeye kıyasla OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Yıllık eğitim süresi üç ülkede de 180-190 iş günü arasında olmasına rağmen, İngiltere ve Almanya'da haftalık ders saatleri Türkiye'ye oranla daha azdır. Ayrıca bu iki ülkede, İngilizce dersine ayrılan haftalık ders saatlerinin Türkiye'den daha fazla olduğu ve Almanya'da ilköğretimden ortaöğretime geçişte yarım dönem ile bir buçuk dönem arasında değişen hazırlık eğitimi verildiği görülmüştür. Türkiye ortaöğretim İngilizce programının bu açıdan esnek olan Almanya ve İngiltere'ye oranla daha ayrıntılı ve kapsamlı olarak verildiği saptanmıştır. İngiltere'nin programı bir çerçeve program olmakla birlikte genel olarak ulaşılması gereken hedefler olarak belirtilmiş ve program geliştirme uygulamalarında ülkede

bulunan her okula bu çerçevede belirlenen standartlar içinde kalmak şartıyla özgürlük tanınmıştır.

Ortaöğretim İngilizce öğretim programı hedeflerinde, Türkiye'de dil becerilerine ağırlık verilirken Almanya'da dil farkındalığı, dil arabuluculuğu, kültürlerarası iletişim, metin ve medya okuryazarlığı gibi yetkinlik alanlarına da yer verilmektedir. Almanya ve İngiltere İngilizce öğretim programları öğretmene öğretim uygulamalarında öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları bakımından daha fazla özgürlük sağlamaktadır. Her üç ülkenin programlarında içerik düzenlenmesi farklılık göstermektedir. Türkiye'de farklı ortaöğretim kurumları (anadolu liseleri, mesleki ve teknik liseler, çok programlı liseler) için farklı haftalık ders saatleri söz konusu olmasına rağmen aynı İngilizce öğretim programını uygulama zorunluluğu vardır. Almanya ve İngiltere'de öğretmenlere öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda konu seçimi yapma fırsatı verilmiştir. Türkiye'de ise içerik ayrıntılı olarak verilmiştir, öğretmenler programı takip etmek zorundadır. Yıllık eğitim süresinde içerik ve konu yoğunluğu ortaöğretim kurumlarının hepsinde ve her sınıf düzeyinde aynı tutulmuştur. Türkiye'de yıllık eğitim süresinde öğretmenlerin takip etmesi gereken konu başlıkları Almanya öğretim programında belirtilen konu başlıklarına oranla sayıca fazladır. Öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili olarak İngiltere'de İngilizce öğretim programlarında açıkça belirtilen yöntem ve teknik bulunmamakta ve öğretim için uygun yöntem ve teknik seçiminde karar verme görevi öğretmenlere bırakılmaktadır. Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretim programında ise kullanılacak yöntem ve teknikler sıralanmakta, ancak bunların nerede ve nasıl kullanılacaklarına dair açıklamalar bulunmamaktadır. Almanya'da ise öğrencilerin dil öğrenme strateji ve yöntemleri ile öğretmenlerin kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerinin nerede kullanılacağı açıkça belirtilmiştir. Ölçme değerlendirme boyutları incelendiğinde bahsi geçen tüm ülkelerde program düzeyinde hem ürün hem de süreç değerlendirilmesine önem verildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim, ortaöğretim programı, İngilizce dersi öğretim programı.

ABSTRACT

Comparison of English Language Curricula for Secondary Schools in Turkey, Germany and England

ÖZBEK, Ümmühan

Dicle University, Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ahmet ÇOBAN

Diyarbakır-2021, xiii + 163 pages

The aim of the current study is to compare the education systems of Turkey, Germany and England and the secondary education English language curricula of the countries mentioned above in terms of their aims, contents, teaching-learning processes and evaluation systems. It is a comparative study and the data is gathered through document analysis. Most of the data used in the study is collected from the state education servers of each country and internatioal official resources.

According to the results of the study, in German education system, supervision and administration are conducted locally via statewide while there is a standardized approach in England with entitled local authorities. When the education system in Turkey is analyzed, research has found that it is carried out through a centralized management system. Therefore, administration and supervision in the education systems of England and Germany aren't totally centralized. The budget allocated to education and the structure of the education system differs in all three countries. Training allowance in Turkey has been found to be below the OECD (The Organisation For Economic Co-Operation And Development) average compared to the other two countries. Although organisation of the academic year consists of 180-190 workdays in all three countries, weekly teaching hours in Germany and England are less than Turkey. In addition, weekly hours allocated to English lessons in Germany and England are longer than Turkey and preparatory education, which changes between half a semester or one and a half semester, is provided in the transition from primary to secondary education in Germany. English Language Curriculum for secondary education in Turkey is more comprehensive and detailed compared to the German and English curricula, which are more flexible in this aspect. The English Language Curriculum of England is a framework curriculum and is expressed in terms of core objectives, which indeed identify the overall

curriculum. Every school in the country has been given freedom in program development practices provided that they comply with the standards set by the framework.

Secondary English curriculum objectives focus on language skills in Turkey, while competence areas such as language awareness, language mediation, intercultural communication, text and media literacy are also included in Germany. The English language teaching programmes in Germany and England give the teacher greater freedom to take into account students' interests and needs in planning the course. The content in the programmes of all three countries differs in terms of presentation. Although different secondary education institutions (anatolian high schools, vocational and technical high schools, multi-program high schools) in Turkey have different weekly course hours, they are obliged to apply the same English language curriculum. In Germany and England, teachers are given the opportunity to choose subjects based on the interests and needs of their students. In Turkey, the content is given in detail and teachers have to follow the program. The content and subject density during the academic year has been kept the same at all types of secondary education institutions and at all grades. In comparison to the topic titles mentioned in the German curriculum, the number of topic titles that teachers must follow during the academic year in Turkey is higher. There are no clear teaching methods and techniques in English language teaching programmes in England with respect to teaching processes, and it is left to teachers to decide on the appropriate methods and techniques. In the English curriculum of Turkey, the teaching methods and techniques to be used are listed, but there are no explanations for where and how they will be used. In Germany, not only language learning strategies and methods of the students but also the teaching methods and techniques for teachers are clearly stated with explanations of where and how to be used. It has been found that both product and process evaluation have been taken into consideration in all of the aforementioned countries.

Key words: Comparative education, secondary education curriculum, English language teaching program.

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Tablo Adı	Sayfa No
1.	Ülkelerarası Eğitimde Örgütlenme ve Yönetim Karşılaştırılması	70
2.	Ülkelerarası Eğitim Bütçesi Karşılaştırılması	71
3.	Ülkelerarası Zorunlu Eğitim Süresi Karşılaştırılması	73
4.	Ülkelerarası Yıllık Eğitim Süresi Karşılaştırılması	75
5.	Ülkelerarası Mesleki Yönlendirme Organları Karşılaştırılması	76
6.	Ülkelerarası Avrupa Eğitim ve Öğretim 2020 Hedefleri ve Gerçekleşme Değerlerinin Karşılaştırılması	78
7.	TOİÖP Genel Hedefleri	83
8.	Almanya Ortaöğretim Kurum Türleri ve Genel Hedefleri	84
9.	AOİÖP Hedef Türleri	89
10.	AOİÖP Genel Eğitim Liselerinin Hedefleri	92
11.	İngiltere Anahtar Aşama 3 ve 4 İngilizce Dersi Hedefleri	96
12.	Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki Hedeflerin Karşılaştırılması	100
13.	Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki Hedefler ve Yetkinlik Alanları Karşılaştırılması	102
14.	Türkiye 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar İngilizce Dersi Tema ve Dil Yapıları	106
15.	AOİÖP I. ve II. Kademe Ders İçeriği	111
16.	Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki İçeriğin Karşılaştırılması	114
17.	Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki İçeriğe Dair Bazı Nicel Veriler	115
18.	TOİÖP Materyalleri	120
19.	Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinin Karşılaştırılması	126
20.	Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Sistemlerinin Karşılaştırılması	134

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
1.	Türk Eğitim Sistemi……....33	
2.	Alman Eğitim Sistemi…….....40	
3.	İngiliz Eğitim Sistemi……..…49	
4.	Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Paydaşları……79	
5.	AOİÖP Yeterlik Alanlarının Etkileşimi……...…...90	
6.	TOİÖP Geribildirim Kaynakları……..131	

KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

ADOÇP: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (CEFR)

ADP: Avrupa Dil Portfolyosu

AOİÖP: Almanya (Baden-Württemberg eyaletinde) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı

CLIL: İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (Content and Language Integrated Learning)

DfE: İngiltere Eğitim Departmanı

EPI: İngilizce Yeterlilik Endeksi (English Proficiency Index-EPI)

ISCED: Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması

İOİÖP: İngiltere Ortaöğretim (Anahtar Aşama 3 ve 4) İngilizce Öğretim Programı

KMK: Almanya Eğitim ve Kültür Bakanları Daimî Konferansı

LEA: İngiltere Yerel Eğitim Otoriteleri

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

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

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (The Organization for Economic Co-operation and Development)

TTK: Talim ve Terbiye Kurumu:

TOİÖP: Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı

1. GİRİŞ

Bu bölümde, yapılan araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıltı ve sınırlılıklarına yer verilmiş; ayrıca araştırma ile ilgili bazı terimlerin tanımları yapılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Yirmi birinci yüzyılda gelişen bilim ve teknoloji beraberinde uluslararası iş birliği ve iletişimi artırmıştır. Küreselleşme olgusu ile sosyoekonomik alışveriş ve bilgi ekonomisi ulusal sınırları aşmış; kültürel ve bilimsel alandaki gelişmeler toplumlar arasındaki sınırları giderek görünmez kılmıştır. İlerleyen teknolojinin ve bütünleşen dünyanın sonuçlarından biri olan karşılıklı bağımlılık olgusu ve toplumlar arası etkileşimin artması uluslararası örgütleri doğurmuş, çok yönlü iş birliklerine gidilmiştir. Teknolojide yakalanan hız ve bilgiye ulaşmadaki kolaylığın bir diğer sonucu da birey yeterlikleri ve ihtiyaçlarını tekrar düşündürmesi olmuştur. Çağın hızına yetişebilen ve uyum sağlayan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için iş birliğine ihtiyaç duyulan alanlardan biri de eğitim olmuştur.

Avrupa'da yirminci yüzyılın ilk yarısında gerçekleşen iki dünya savaşının ardından kalıcı barış, ekonomik yeniden yapılanma ve bölgede istikrarın sağlanması amacıyla birçok örgüt kurulmuştur. Coğrafi olarak Avrupa'nın bir parçası olan Türkiye ayrıca neredeyse tüm Avrupa kurumlarının da bir parçası olup; NATO, Birleşmiş Milletler, Avrupa Konseyi, Avrupa Güvenlik ve İş birliği Teşkilatı (AGİT) ve daha birçok kuruluşa üye bunun yanı sıra Avrupa Birliği'ne (AB) üye olmak isteyen ülkeler arasında yer almaktadır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2019a). AB 1951 yılında altı ülke tarafından imzalanan Paris Anlaşması ile Avrupa Kömür-Çelik Topluluğu (AKÇT) adı altında bugünkü şekline ilk adımını atmıştır. Kömür ve çeliğin yanı sıra iş gücü, mal ve hizmetlerin serbest dolaşımına dayalı ekonomik birliğin diğer sektörlerde de sağlanması amacıyla 1957 Roma Anlaşması ile AKÇT yeni bir boyut daha eklenmiş ve ismi Avrupa Ekonomik Topluluğu olarak değiştirilmiştir. 1992 Maastricht Anlaşması diğer adıyla Avrupa Birliği Antlaşması ile son halini ve ismini almış, ve altı ülkeyle çıkılan yolda varlığını 28 üye ülkeli bir birlik olarak devam ettirmektedir (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2019a).

Avrupa'nın bütünleşme sürecinde yer almak isteyen Türkiye, Avrupa Ekonomik Topluluğu'nu kuran Roma Anlaşması'ndan kısa bir süre sonra 1959'da ortaklık başvurusu yapmıştır (Erginer, 2007: 1). Dört yıl süren görüşmelerin ardından 1963 yılında imzalanan Ankara Anlaşması ile AET ve Türkiye arasındaki ortaklık ilişkisi hukuki bir altyapı kazanmış, 1973 yılında yürürlüğe giren ''Katma Protokol'' ile kurulan ortaklık geliştirilmiş ve geçiş

döneminde tarafların yerine getirmesi beklenen yükümlülükler belirlenmiştir (Paksoy, Bayrı, Selci, 2019: 112). 1999 Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin diğer aday ülkelerle eşit konumda olacak şekilde, aday ülke olarak kabul edilmesiyle Türkiye'nin 40 yıldır süregelen üyelik hedefi net ve somut bir perspektif kazanmıştır (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2019b). 2004'de gerçekleşen AB Brüksel Zirvesi'nde, Türkiye'nin siyasi kriterleri yeterli ölçüde yerine getirdiği teyit edilmiş ve katılım müzakerelerinin 3 Ekim 2005 tarihinde başlanması karara bağlanmıştır. Verilen bu kararla Türkiye'nin tam üyelik süreci başlamış ve AB ilişkileri yeni bir boyut kazanmıştır (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2019b).

Avrupa'da Açık Koordinasyon Yöntemi ile eğitim ve öğretimde iş birliği alanındaki ilk somut hamle olan Eğitim ve Öğretim 2010 çalışma programı, 2002'de Lizbon Stratejisi ile atılmış, bu çerçevede elde edilen veriler doğrultusunda Avrupa'da eğitimde iş birliği ve dayanışma strateji çerçevesi olarak Eğitim ve Öğretim 2020 geliştirilmiştir. Bu strateji doğrultusunda aşağıda belirtilen Avrupa Eğitim ve Öğretim 2020 Hedefleri ortaya çıkarılmıştır (Avrupa Birliği Başkanlığı, 2019c):

- Erken okul terk oranının %10'a düşürülmesi,
- 30-34 yaşındakilerin yükseköğretime katılımının %40'a ulaşması,
- Yetişkinlerin hayatboyu öğrenime katılım oranının asgari %15 olması,
- 20-34 yaş aralığındaki bireylerin en az %82'sinin mezuniyetinin ilk üç yılında iş bulması,
- PISA'da okuma, bilim ve matematik becerileri düşük olanların oranının %15'in altına düşürülmesi,
- 4 yaş ve zorunlu ilköğrenim başlama çağı aralığında çocukların okul öncesi eğitime katılım oranının %95'e ulaşması.

Avrupa'daki uyum, istikrar ve bütünleşme sürecinde AB'nin aday ülkelerden talep ettiği Kopenhag Kriterleri kapsamında ele alınan 35 alt başlık genel olarak ele alındığında; demokrasinin sağlanması, hukukun üstünlüğü, insan hakları, azınlıklara saygı ve azınlık haklarının korunması, iyi işleyen piyasa ekonomisi, rekabetle baş edebilme temel unsurlar olarak sıralanabilir (Bağlıbel & Samancıoğlu, 2019: 48). 35 alt başlıktan üzerinde önemle durulan konulardan biri de eğitimdir. Eğitim alanında üye ülkeler arasında sağlanan iş birliğinin amacı, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak, üye ülkelerdeki kuruluş ve bireylerde Avrupalılık bilincini geliştirmek, birlikteki eğitim sistemi farklılıklarından tam olarak yararlanmak olmuştur (Erginer, 2017:1).

Kopenhag kriterleriyle belirlenen eğitime ilişkin altı ana başlıktan biri de yabancı dildir (AB Başkanlığı, 2019c):

> Yabancı dil: Egemen tek bir dil yerine çok dilli ve çok kültürlü Avrupa yurttaşlığı kavramının ve bu bağlamda zorunlu eğitim süresince kendi ana dili dışında en az iki farklı dil öğrenilmesi.

AB'nin yanı sıra Birleşmiş Milletler (BM) gibi birçok uluslararası kuruluş İngilizceyi resmi dil olarak kullanmaktadır. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) ve British Council'in (2014:10-13) ortak olarak Türkiye'de İngilizce öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi yaptıkları çalışmada, İngilizcenin dünyada ana dili olmayanlar arasında kullanılan en yaygın dil olduğuna, İngilizce iletişim kurabiliyor olmanın o ülkedeki uzun dönemli ekonomik büyüme potansiyelini ve inovasyon kapasitesini artırmaya olumlu yönde etki ettiğine, bölgesel entegrasyonda dil becerilerinin vazgeçilmez olduğuna, İngilizcenin uluslararası iletişimde temel dil olmasından kaynaklı turizm sektöründe önem arz ettiğine değinilmiştir. Bu sebeplerden ötürü küreselleşme döneminde Avrupa Birliği'nin yabancı dil eğitim politikaları Türkiye için önem arz etmektedir (Sağlam, Özüdoğru, Çıray, 2001: 94).

AB'ye bağlı olan ve kuruluşun eğitim ve kültür politikalarını yürüten Avrupa Birliği Konseyi (Europen Council) ve Avrupa Komisyonu (European Commission) dışındaki örgütlerden biri Avrupa Konseyi'dir (The Council of Europe). İnsan hakları, çoğulcu demokrasi ve hukukun üstünlüğü alanları dışında konseyin amaçlarından biri de Avrupa kültürü oluşturmaktır (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2019b). Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından belirlenen eğitim politikalarına uygun olarak yapılmaktadır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (The Common European Framework of Reference for Languages)'nın oluşturulmasındaki ana amaç tüm Avrupa'da yabancı dil eğitiminde ortak bir programa, standarda ve ölçütlere ulaşmadır (Mustafa, 2011:12). Avrupa Konseyi tarafından çok dilli Avrupa hedefi doğrultusunda hazırlanmış dil becerilerine önem veren bireylerin o dildeki yeterliliklerini ayrıntılı bir şekilde betimleyen bir diğer belge "Avrupa Dil Portfolyosu" (European Language Potfolio) olarak adlandırılmaktadır (Ada & Şahenk, 2010:74). Öğrenen özerkliği (learner autonomy), öğrenmeyi öğrenme (learning to learn) kendini değerlendirme (self-assessement), kültürlerarası deneyim (cross-cultural experience) gibi kavramlar ADP uygulamasının önemle üzerinde durduğu başlıklardır (Mustafa, 2011:15).

Türkiye'de AB'nin çok dilli ve çok kültürlü Avrupalılık bilinci kapsamında 1997 yılında İngilizce eğitimi ilköğretim birinci kademede verilmeye başlanmış, 2012'de ise

yabancı dile başlama yaşı ikinci sınıfa indirilmiştir. 2017 yılında ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ADOÇP ve ADP dikkate alınarak İngilizce Dersi Öğretim Programı yenilenmiştir. Tüm bu adımlara rağmen dünyada tanınan dil eğitim kurumlarından 'Education First (EF)' tarafından gerçekleştirilen (English Proficiency Index (EPI) İngilizce Yeterlilik Endeksinde Türkiye 2018 yılında 88 ülke arasından 73. sırada yer alarak *çok yüksek, yüksek, orta, düşük ve çok düşük* olmak üzere 5 yeterlilik arasından çok düşük İngilizce yeterliğe sahip ülkeler arasında kalmıştır. Yine, 2019 İngilizce Yeterlilik Endeksine göre Türkiye 100 ülke içerisinde 79. sırada, 33 Avrupa ülkesi arasında ise 32. sırada kalmış ve yeterlilik seviyesi tekrar *çok düşük* tespit edilmiştir. Türk öğrenciler yaklaşık 1000 saatten fazla ders almasına rağmen İngilizcede başarısız olmaktadır (TEPAV, 2014: 16). 2013'ten bu yana Türkiye sürekli olarak İngilizce Yeterlik Endeksi'nde alt sıralarda yerini almaya devam etmiştir. Bu da ülkemizde üzerinde bu kadar hassasiyet gösterilen yabancı dil eğitiminde tartışmaların gündemde kalmasına yol açmıştır. Bu doğrultuda uluslararası sınavlarda yabancı dil olarak İngilizce yeterlilik seviyesini ispatlamış bir ülke (Almanya) ve uluslararası değerlendirmelerde ön sıralardaki yerini koruyan ayrıca anadil olarak İngilizce öğretimi yapan bir diğer ülke (İngiltere) ile Türkiye'nin eğitim sistemlerinin ve İngilizce öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak, EPI'de ''çok düşük'' olan yeterlik seviyesinin yükseltilmesine yönelik program bazında önerilere ulaşmak amacıyla karşılaştırılması araştırmaya değer bulunmuştur. Dolayısıyla, üç ülkenin eğitim sistemleri, İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılıp incelenmesi ve sonuçlara ulaşılıp, uygulayıcı ve araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmesi bu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye, Almanya ve İngiltere'nin eğitim sistemleri ve ortaöğretimde uygulanmakta olan İngilizce öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarını belirlemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Türkiye, Almanya ve İngiltere'nin genel olarak eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. Türkiye, Almanya ve İngiltere'deki ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının;

2.1. Hedefleri

2.2. İçerikleri

2.3. Öğrenme ve öğretme süreçleri

2.4. Ölçme ve değerlendirme açısından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye AB tam üyelik sürecinde eğitim sisteminde nitelik geliştirme çalışmalarında eğitim konusunda reformlar yapmış ve yapmaya devam etmektedir, yabancı dil eğitim politikasında yapılan yenilikler, iyileştirme çalışmaları da bu sürece dahil edilmiştir. Eğitimde reform hareketleri yapılırken de başka ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları da reform hareketlerinde ihtiyaç duyulan alanlardan biri haline gelmiştir. Eğitim süreci bazen çok uzun soluklu olabilmektedir. Bu yolda yapılan her yenilik gerekli altyapı oluşturularak, bilimsel veriler doğrultusunda, dünyada eğitime dair gelişmelerden haberdar olunup, takip edilerek yapılmalıdır. Yukarıda belirtilen karşılaştırmalı eğitimin amaçları ve yararları düşünüldüğünde ve literatür taraması yapıldığında ülkemizde bu alanda yapılan çalışmaların sayısının kısıtlı oluşu ve Türkçe kaynak arayışından ötürü bu araştırmanın ileride yapılacak olan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada; AB uyum sürecinde Türkiye yabancı dil eğitim sisteminin uluslararası sınavlarda kendini ispatlamış ülkeler olan Almanya ve İngiltere ile karşılaştırılması yapılarak ülkemizin hangi alanlarda güçlü ya da zayıf olduğunun ortaya çıkarılacağı umut edilmektedir. Bu çalışma İngilizceyi hem anadil hem de yabancı dil eğitimi kapsamında öğreten iki ülke ile Türkiye arasında karşılaştırma yaparak, ülkemizde ortaöğretim yabancı dil eğitimi uygulamalarına ve gelecekteki karşılaştırmalı eğitim ve program geliştirme alanlarında yapılacak olan araştırmalara katkıda bulunmayı amaçlandığı için çalışmaya değer bulunmuştur.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye, Almanya ve İngiltere'de uygulanmakta olan ortaöğretim İngilizce öğretim programları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırmada, bahsi geçen ülkelerin eğitim sistemleri karşılaştırılırken, benzerlik ve farklılıklar EURYDICE ana başlıkları (ülkelerarası eğitimde örgütlenme ve yönetim, eğitim bütçesi, zorunlu eğitim süresi, yıllık eğitim süresi, mesleki yönlendirme organları) ve AB 2020 Eğitim Hedefleri kapsamında ele alınmıştır.
3. Bu araştırma, Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanmış kaynaklar ve nitel araştırma ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Basılı kaynaklardan, internete dayalı resmî kurumlardan ve akademik kaynaklardan elde edilen dokümanların ve bilgilerin araştırmanın amacı için uygun ve yeterli veri sağladığı varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, karşılaştırmalı eğitim, yabancı dil öğretimi, eğitimde program geliştirme başlıklarına değinilmiş ve bahsi geçen ülkelerin ortaöğretim İngilizce öğretim programları karşılaştırılırken bir zemin hazırlaması bakımından Türkiye, Almanya ve İngiltere eğitim sistemleri tanıtılmış ve karşılaştırmalı eğitim ile ilgili Türkiye'de ve yurt dışında yapılan araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu başlıkta; karşılaştırmalı eğitim, dil gelişimi, ikinci dil edinimi, yabancı dil öğretimi, eğitimde program geliştirme, yabancı dil öğretiminde program geliştirme ve Türkiye, Almanya ve İngiltere eğitim sistemleri alt başlıklarına yer verilmiştir.

2.1.1. KARŞILAŞTIRMALI EĞİTİM

Karşılaştırmalı eğitim, milli eğitim sistemlerini, siyasal, sosyal ve kültürel etkenleri göz önünde bulundurarak inceleyen, ilk ve orta öğretimin anlamını tartışan bir alandır (UNESCO, 1955).

Balcı (2013: 1) karşılaştırmadan bir düşünce geliştirme yöntemi olarak bahsetmiş ve bu yöntemin getirdiği yararları şu şekilde sıralamıştır:

- Bir şeyin kendinden daha üstün başka bir şeyle kıyaslanarak (benchmarking) düzeltilmesi, değiştirilmesi, geliştirilmesi gereken yanlarının ortaya çıkarılması, kısaca bir şeyin diğerine üstünlüğünün ya da ondan düşüklüğünün gösterilmesi.
- Bilinmeyen hakkında bilgi edinmek için bilinenle karşılaştırma yapması.
- Benzer görünen iki şeyin aslında ne kadar farklı olduklarının gösterilmesi veya tam zıttı olarak görünürde birbirine benzemeyen iki şeyin aslında ne kadar benzer olduğunun gösterilmesi.
- Bir şeydeki değişimin ya da belirli bir değişim oranının ortaya çıkarılması.

Benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılmasına ek olarak bilgilendirmek, açıklama yapmak ya da ikna etmek karşılaştırmada amaç olabilir. Yukarıda bahsi geçen iki şeyi karşılaştırmanın yararlarına iki ülkenin eğitim sisteminin ya da bir ülke eğitim sisteminin diğer ülkelerin eğitim sistemleriyle karşılaştırılması yapılarak da ulaşılabileceği düşünülmektedir. Demirel (2012:78) ise karşılaştırmalı eğitim (comparative education) kavramını, çeşitli toplumlarda ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de birkaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tespit edip bundan eğitim kuram ve uygulamasında, eğitim politikasında, eğitim

planlamasında ve yenilik çalışmalarında, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve bir barış ortamı sağlanmasında yararlanılmaya çalışılan bir bilim olarak tanımlamıştır. Ertürk (1984: 10) eğitimi ‘‘*kasıtlı kültürlenme süreci’’* olarak ele almış ve ‘‘*kalkınma ihtiyacı ve insan’’* unsuruna önem vermiştir. AB'ye uyum sürecinde eğitimde kalkınma ihtiyacı ülkemizde hala etkililiği koruyan ve bu alanda çalışmalar yapılmaya devam edilen bir unsurdur. AB eğitim alanında yürüttüğü politikalarda 1997 tarihli aldığı Konsey kararında dil becerilerindeki gelişimin çok dilli Avrupa vatandaşı bilincinin ve çok kültürlülüğün oluşturulmasında bir ihtiyaç teşkil ettiğini vurgulamıştır (Hesapçıoğlu & Topsakal, 2001: 86). Bu karar eğitimde kalkınmanın yabancı dil öğretimi ile ilgisini açıklayıcı niteliktedir.

Erdoğan (2003: 263) karşılaştırmalı eğitimin yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

1) Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerdeki eğitim yaklaşımları ve uygulamaları hakkında fikir sunar.
2) Sunduğu alternatif çözüm önerileri sayesinde eğitimde karar verme sürecinde en iyi olanın seçilmesine katkı sağlar.
3) Ulusal kalkınma ve eğitim arasındaki ilişkiyi gösterir.
4) Farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin ve toplumların analizinde rol oynayarak, ülkelerin geçmişini anlamada ve geleceğini yordamada ışık tutar.
5) Eğitim sistemlerinde eksik, yanlış, olumsuz çağrışımları objektif bir bakış açısıyla göz önüne serer ve eğitim sorunlarının evrensel boyutunu açığa çıkarır.
6) Karşılaştırmalı eğitim, ulusların eğitim göstergelerini kullanarak o toplumun kültürünü ve değerlerini anlamamızda yardımcı olur.
7) Karşılaştırmalı eğitim, eğitim uygulamalarında belirli standartlar ortaya koyar ve incelemesini gerçekleştirir.
9) Karşılaştırmalı eğitim, bir toplumun eğitim anlayışının tarihçesini ve kökenini ortaya çıkarır. Eğitim uygulamalarının ve çalışmalarının daha sağlam bir çerçevede ve altyapıda gerçekleştirilmesine olanak sağlar.
10) Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları eğitimcilere daha güncel ve genel teoriler geliştirme konusunda destek olabilir.
11) Sunduğu farklı bakış açıları sayesinde kuramsal ve pratik açıdan, eğitim bilimlerinin gelişmesinde ve zenginleşmesinde rol oynar.

Karşılaştırmalı eğitimin üç önemli işlevi şu şekilde tanımlanmıştır (Alexander, Broadfoot ve Phillips; 1999: 21):

I. Farklı ülkelerde sağlanan öğretim ve öğrenimin doğurduğu sonuçlar ve etkiler hakkında uluslararası tutarlı veriler sağlamak.

II. Olay incelemelerinden ve belirli bağlam içinde içsel dinamik hesaplamalarından yararlanarak eğitimde uygulama alanındaki teknik ve yöntemlerin etkilerini incelemek.

III. Eğitimsel uygulamaların bileşenlerinden olan temel ve değişmez varsayımları araştırmak.

Karşılaştırmalı eğitim, eğitim uygulamalarını inceleyen yalın bir alan olma özelliğinden uzaktır; ekonomi, sosyoloji, politika, tarih, antropoloji gibi disiplinlerle etkileşim içinde olmak zorunda olan ve eğitsel problemleri, yapı ve yasaları, eğilimleri, ilkeleri, amaçları, muhtevayı, öğrenme-öğretme sürecini, değerlendirmeyi bilmek ve belirlemek durumunda kalan karmaşık bir çalışma sahasıdır (Türkoğlu & Yıldırım, 2018 :33).

2.1.1.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Karşılaştırmalı eğitimin tarihçesine baktığımızda, kavramın kökeni Eflatun'a dayanmaktadır ancak ilk karşılaştırmalı eğitim çalışması Marc-Antonine Jullien de Paris tarafından Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Ön Görüşler isimli kitabı ile 1817 yılında sistematik bir yaklaşımla yapılmıştır (Hans, 2013: 1). Avrupa ülkeleri hangi eğitsel durumlarda geri kalmıştır, hangi ülkeler yardıma muhtaçtır ve hangi ülkeler örnek eğitim sistemi ve uygulamalarına sahiptir gibi sorular sormuştur. Karşılaştırmalı eğitimin analitik yöntem kullanan disiplinler arası bir alan olması Fransa ve Rusya eğitim sistemlerini incelerken 'nasıl' ve 'niçin' soruları soran karşılaştırmalı eğitimci ve şair Arnold sayesinde olmuştur (Sel, 2004:5). 19. yüzyılda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapma amacıyla diğer ülkelere seyahat eden araştırmacılar eğitim kavramını daha çok toplumu ilgilerinden diğer konu, kavram ve kurumlardan bağımsız olarak ele almışlardır fakat İngiliz Michael Sadler "eğitim sistemi, demiryolları ağı sistemi gibi transfer edilemez" sözleriyle, karşılaştırmalı eğitimin kuramsal temellerine sosyolojik bir bakış açısı getirmiştir. 20. yüzyılın çağdaş karşılaştırmalı eğitimcilerinden en önde gelen isimlerinden sayılan I. Kandel'in *Studies in Comparative Education* eseri bu sahada çalışma yapan birçok araştırmacıya yol göstermiştir. Öğretim programları değişimleri üzerinde yaptığı incelemeleri siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik unsurları ve ulusal karakterleri göz önüne alarak değerlendirmiştir. Nicholas Hans ve Robert Ulich 20. yüzyılın diğer önemli ve önde gelen karşılaştırmalı eğitimcileri arasındadır. Hans çalışmalarında ideal eğitim sistemi üzerinde durmuş ve eğitim politikası belirlenirken toplumda mevcut *tabii (ırk, dil, coğrafya ve ekonomi), laik ve dini faktörler*in

dikkate alınması gerektiğine vurgu yapmıştır. 1960'lardan sonra Horald Noah, Max Eckstein, C. Arnold Anderson karşılaştırmalı eğitimde yöntem arayışlarına, belirli bir metodoloji kullanarak bilimsel bir disiplin olma yolunda yardımcı olmuşlar ve Toward Science of Comparative Education isimli kitap ile Noah ve Eckstein karşılaştırmalı eğitim bilimini tarihi evrelere ayırmışlardır.

"Beşerî Sermaye Teorisi" kavramının 1960'larda ortaya çıkışı ve ulusal kalkınmada eğitimin rolünün kabul edilmesiyle, siyaset bilimi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, ekonomi dallarıyla ilgili karşılaştırmalı eğitim çalışmaları içinde ekonomi ve eğitimin ilişkisine daha fazla değinilmeye başlanmıştır. 1970'lerden sonra karşılaştırmalı eğitim araştırmaları, eğitim ve demografik özellikler ve eğitimde kaliteyi arttırma konularında yoğunlaşmış, 1990'lardan sonra küreselleşme ve uluslararası işbirliği ve çözüm arayışları kavramlarıyla birlikte karşılaştırmalı eğitim dünya barışı doğrultusunda uluslar arası anlayışı geliştirme amacıyla yapılmaya başlanmış ve bu amaçla ortaya çıkan çalışmalar da ''demokrasi eğitimi'', ''çevre eğitimi'', ''barış eğitimi'' gibi uygulamalar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir (Erdoğan, 2003: 275-278).

Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim tarihi incelendiğinde, Osmanlı'nın son dönemlerinden itibaren eğitsel sorunlara çözüm üretme hususunda Avrupa'ya heyetler gönderilmiş ve yurt dışından uzmanlar çağrılmıştır. İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Nafi Atuf Kansu, Hıfzırrahman Raşit Öymen bu isimlerden öne çıkanlar arasındadır. Baltacıoğlu Avrupa'da Almanya, İngiltere, Fransa, Belçika, İsviçre'de gözlemler yaparak eğitim sistemleri incelemiş, 1912'de ''Talim ve Terbiye'de İnkılap'' adlı kitabını Türk eğitim sistemi için örnek teşkil edecek dersleri ve yabancı ülke eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasını içermiştir. Eseri Türkiye Cumhuriyeti eğitiminin yapı taşlarından birini oluşturmuştur (Ergün, 1985: 20).

Türkiye'de eğitim bilimleri çalışmalarında karşılaştırmalı eğitimin bir alan olarak görülmesi ilk defa 1967'de Fatma Varış ve iki yabancı profesör ile ''Mukayeseli Eğitim'' dersi ile Ankara Üniversitesi'nde başlamıştır. Aynı üniversitede ''Mukayeseli Eğitim Araştırmaları Enstitüsü'' 1970'lerde kuruldu ve kurucusu olan Kemal Aytaç tarafından yazılan ''Çağdaş Eğitim Akımları', ''Avrupa Okul Reformları'' adlı eserler ve ''Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalıma Planı ve Öngörüler'' adlı tercüme, Fatma Varış önderliğindeki ''Mukayeseli Eğitim'' kitabından sonra Türkiye'deki ilk karşılaştırmalı eğitim çalışmaları olarak nitelendirildi (Erdoğan, 2003:275). Türkoğlu'nun (1984) "Türkiye ve

Fransa'da Lise Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi" konulu doktora çalışması da ilk araştırmalar arasında gösterilebilir (Çubukçu, Yılmaz & İnci, 2016:449).

2.1.1.2. Karşılaştırmalı Eğitimde Araştırma Yaklaşımları

Bir yöntem bilimi olarak karşılaştırmalı eğitimde benimsenen farklı araştırma yaklaşımları mevcuttur. Bunlar; yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, yapısal-işlevcilik ve açıklayıcı yaklaşımlardır. Bu araştırma yaklaşımlarından *yatay yaklaşımda* belirli bir dönemde eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar o döneme ait değişkenlerle yan yana getirilerek farklılıklar belirlenmeye çalışılır. *Dikey yaklaşımda* eğitim sisteminin tarihsel gelişim süreci incelenir. *Problem çözme yaklaşımı* ise sistematik bir biçimde analiz yapılarak eğitim sisteminde aksaklıkların bulunduğu bir alan ele alınarak ilgili soruna çözüm bulmak amacı taşır. *Örnek olay yaklaşımı* birbirinden farklı fakat benzer koşullara sahip ülkelerin karşılaştırılmasının etkili sonuçlar doğurabileceği düşüncesini savunur. *Yapısal-işlevcilik yaklaşımı* diğer kamu kuruluşları ve mevcut eğitim sistemi arasındaki ilişkinin analiz edilmesinin yarar sağlayacağı görüşündedir. *Tanımlayıcı yaklaşım* ise konu ile ilgili literatür taramasının yapıldığı ve benzerlik ve farklılıkların sıralanarak açıklandığı geleneksel analiz yaklaşımıdır. *Açıklayıcı yaklaşım* fütüristik bir yaklaşım olup, ana amacı karşılaştırma yapılmaya müsait olayların nedenleri araştırılıp analiz edilerek gelecekteki ilerlemeler için birtakım ön çalışmalar yapmaktır (Ültanır, 2000, akt. Tatlı & Adıgüzel, 2012: 145).

2.1.1.3. Karşılaştırmalı Eğitimde Araştırma Yöntemleri

Karşılaştırmalı eğitimde benimsenen yöntemler kısaca açıklanacak olursa; *tarihsel yöntem* eğitim sistemlerindeki gelişmeleri ve değişimleri yıllara göre inceleyerek nedenlerini çözümlemeye çalışır. Nedenler ortaya çıkarılırken eğitimi etkileyen çok sayıda etken olduğu ve bu sebepten yapılan araştırmanın mümkün olduğunca kapsamlı olması gerektiğine vurgu yapılır (Aynal, 2012: 217). I. ve II. dünya savaşı arasında Kandel, Hans ve Ulich tarafından kullanılan bu araştırma yöntemi eğitim sistemlerinin evrimsel gelişimini incelemeyi amaç edinmiştir. *Jullien yöntemi* ülkelerin eğitim kurumlarının eksi ve artı yönlerini, güçlü ve zayıf yanlarını fark etmelerini sağlayacak karşılaştırma ile zayıf noktaların iyileştirilmesi ve yeniliklerin geliştirilmesinde yardımcı olacak önlemlerin alınmasıdır. Jullien tarafından geliştirilen anket kendi yaşadığı dönemin özelliklerinden ve kişisel tecrübelerinden etkilenmiş olmasına rağmen nesnel ve kapsamlı olması sebebiyle günümüzde geçerliliğini yapılan

güncellemeler ile korumaktadır (Yüksel ve Sağlam, 2012: 27-30). İlk karşılaştırmalı eğitimcilerden olan Marc Antoine Jullien de Paris karşılaştırmalı eğitimin, eğitim biliminin gelişmesinde katkıda bulunacağı görüşüyle soru cetvellerini sistematik bir biçimde ilköğretim, ortaöğretim gibi ana başlıklar altında toplayıp, her ana başlık için belirli alt başlıklar belirlemiştir. *İşlevsel çözümleme yöntemi* eğitim sistemlerinin ülke ve toplum nezdinde sebep olduğu katkıları belirtmeyi amaçlar, bu yöntem 1960 ve 1970li yıllarda sık kullanılmıştır (Aynal, 2012: 217). Bu yöntem ile eğitim basamaklarında yer alan kurumların toplumdaki gereksinimleri karşılama düzeyi incelenir. *Sosyolojik yöntem/sorun inceleme yöntemi* eğitsel bir sorun ele alınarak bu sorunun başka ülkelerde gelişimi ve sonuçlarını incelemeyi amaçlar. *Analitik yöntemde* eğitim sistemindeki yapı taşları ve bileşenler açıklanarak aralarındaki ilişki betimlenir (Phillips ve Schweisfurth; 2006: 104). Analitik yöntemle yapılan araştırmalar tasvir, yorumlama, yan yana koyma ve karşılaştırmalı eğitimden oluşan 4 aşamadan geçirilir. *Bray ve Thomas yöntemi* eğitim ve toplum görünüşü, coğrafik/bölgesel boyut, demografik boyut olarak karşılaştırmalı eğitimin üç boyutunu küp şeklinde betimlenmesi ile değişkenleri belirli bir sınıflamaya tabii tutar. *Nicel-istatiksel yöntem* farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerinde öğretmen maaşları, öğrenci sayısı vb. verileri karşılaştırarak, eşdeğer alanlarda ilerleme düzeylerine dair fikir yürütmeyi amaçlar. Yapılan araştırmalarda yapı ve türüne göre var olan yedi yöntemin birbirlerinin zayıf yönlerini tamamlanması açısından sentezlenmesinin, çalışmanın kapsam ve geçerliliğine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Çetin, Korkmaz & İnci, 2016:30).

2.1.2. DİL GELİŞİMİ

Dil, İsviçreli dilbilimci Ferdinand de Saussure (1985: 18) tarafından işaret ve göstergelerden oluşan bir sistem olarak tanımlanmıştır. Fransız dilbilimci Andre Martinet (1998: 25) ise dilin insan yaşantılarını anlamsal bir içeriği sese ait anlatım yöntemi kullanarak anlam birimlere ayıran bir bildirişim aracı olarak tanımlamaktadır. Dil hem donanım hem de kazanım ile ilgili bir alandır. Dil donanımları ve beyin fonksiyonları birbiri ile yakından ilişkilidir. Sinirsel alanda dile ait önemli bir unsur olan lateralizasyon insan beyninde dil yapılanmalarının sol yarımkürede gelişmesini sağlamaktadır. 20. yüzyılda, beyindeki yapı-fonksiyon ilişkisini ve farklı bölgelerdeki işlevlerin hangi davranışlara etki ettiğini araştıran iki nörolog Paul Broca ve Carl Wernicke konuşmanın beyin kabuğundaki iki alan tarafından kontrol edildiğini ortaya çıkardılar. *Wernicke Alanı'*nın işlevlerini dili kavrama, dilin anlamsal yönetimi ve konuşma planlaması oluştururken, *Broca Alanı'*nın işlevleri arasında ise dil ve

ses ilişkisi ve seslendirme yeteneği sayılabilmektedir. Wernicke Alanı duyusal, Broca Alanı ise motor alandır. (Morgan, 1991, 186). Moser (1965: 37); (aktaran Dağabakan & Dağabakan, 2007: 2). Dilin psikolojik, fizyolojik ve bilişsel alanlarda kesiştiği ifade edilmiştir. Fizyolojik temel ses oluşumunda farklı organların gelişiminin önemine dikkat çekerken, psikolojik temelde kelime seçimlerinin, bilişsel temelde de dil ve düşünme ilişkisinin üzerinde durulmuştur. Dil belli evreler veya zamanla kazanılan kurallardan oluşur, birey bilişsel süreçler, taklit, model alma gibi yöntemler ile dil kazanımı gerçekleştirir (Dağabakan & Dağabakan, 2007: 3). Dil edinim sürecine dair dilbilimci ve psikologlara ait farklı görüşler aşağıda yer verilmiştir.

2.1.2.1. Edimsel Koşullanma

Demirezen (1998: 136) davranışçı teoriyi gözlemlenebilen davranışlar ışığında uyaran ve tepki ilişkisinin analiz edilmesi ilkesinde açıklar. Davranışçı kuram ilk kez J. B. Watson tarafından güçlü bir teorik çerçevede ele alınmıştır. Neo pozitivizmden etkilenen ve insan, hayvan davranışlarını *önceden görme* ve *kontrol etme* üzerine kurulu davranışçılıkta ampirizm önemli bir yer teşkil eder (Watson, 1913: 158). Davranışçı yaklaşım, davranışlara neden olan şeyin, güdülenme yerine daha önce öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamaktadır (Şafak, 2014: 28). Amerikalı dilbilimci ve psikolog Burrhus Frederic Skinner özellikle fareler ve güvercinler üzerinde yaptığı araştırmalarla edimsel koşullanmayı bir eylemin kazanımını ya da tekrar edilmesini, davranışın tamamlanmasında sonra ortaya çıkan, karşılaşılan sonuçlarla ilişkisi üzerinde açıklamıştır (Touretzky & Saksida, 2018: 1). Daha çok istemli davranışlarla ilgilenen Skinner'e göre alışkanlıklar edimsel öğrenme deneyimleri sayesinde geliştirilmiştir (Şafak, 2014: 31). Pavlov'un köpekler üzerinde test ettiği klasik koşullanmada uyarandan sonra tepki oluşturulması sıralamasından farklı olarak edimsel koşullanmada çevresel şartların değiştirilmesi sayesinde tepki pekiştirilir (Çelen, 2010: 90). Fidan (1985: 47) edimsel koşullanma tekniklerinin beceri öğretimi ve davranış biçimlendirilmesinde etkili olarak kullanılabileceğinden bahseder. Bunlardan önemli bir tanesi hedef davranış ediniminin sağlanması için önce bu davranışlara benzeyen davranışların pekiştirilmesi ve istenilen standarda ulaşıncaya kadar aşamalı olarak devam edilmesi işlemi olan *kademeli yaklaşım,* bir diğeri ise bazı davranışların pekiştirilip bazılarının pekiştirilmediği sonrasında hedef davranışa yakın olanın pekiştirilerek ilerleme sağlandığı *şekillendirme* tekniğidir.

Skinner sözel davranışçılık kuramında edimsel koşullanmada olduğu gibi sözel davranış ediminin kuvvetlenmesi, alışkanlık haline gelmesi için pekiştirme sürecinin (*olumlu*

pekiştireç / olumsuz pekiştireç) gerekliliğinden bahseder (Baron & Galizio, 2005: 85). Davranış tamamlandığında herhangi bir pekiştireç ile karşılaşmaz ya da cezalandırılırsa sönme meydana gelir. Skinner (1957:23) çevresel koşulların sözel davranış üzerindeki etkisini hedeflenen performansa ulaşma süresinin uygun çevresel koşulların yaratılması ile düşeceği şeklinde ifade eder.

Skinner (1957: 185-186) sözel davranışları belirli başlıklar altında inceleyerek gruplara ayırır. Bu davranışlar şu şekilde açıklanabilir:

1. İstediğini bildiren: arzulanan pekiştirecin ifade edildiği sözel davranışlardır. Örneğin çocuğun su içmek istediğinde 'su' demesi.
2. Adlandıran/ teşhis eden: sözel olmayan herhangi bir nesne, durum, eyleme verilen tepkilerdir. Örneğin çocuğun suyu işaret ederek 'su' demesi.
3. Akisli: duyulan bir sesi taklit ya da tekrar yöntemi ile pekiştirdiğimiz davranışlardır. Örneğin öğretmen ya da ebeveynin kullandığı 'su' sözcüğünün 'su' denilerek tekrar edilmesi.
4. Söziçi: diyalog esnasında söz alındığında ya da cevap verildiğinde ortaya çıkan davranışlardır. Örneğin çocuğa ne içtiği sorulduğunda 'su' demesi.
5. Metinsel: yazılı tabirleri okuma bu davranış grubundadır.
6. Dinlemeye/duymaya özgü: sözel bir davranış karşısında muhatap olunan kişinin sözel olmayan tepkileri bu davranış grubuna aittir. Örneğin 'Su içiyor musun?' diye sorulduğunda çocuğun kafa sallaması.
7. Otoklitik: konuşma esnasında role bağlı olarak 'sanıyorum ki…', 'şunu kabul ediyorum ki…' gibi o sıradaki diğer sözel davranışlara bağımlı olan davranışlardır.

2.1.2.2. Psikolinguistik Yaklaşım

Amerikalı dilbilimci Avram Noam Chomsky davranışçı kuramın savunduğu dilin uyaran tepki yoluyla pekiştirilerek öğrenilmiş bir davranış olduğu görüşünü reddeder. Psikoloji ve dilbilim disiplinlerinin birleşimlerinden oluşan psikolinguistik dil gelişim kuramına göre taklit, analoji, genelleme, şartlanma gibi kavramlar dil becerisi kazanımını açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Dil gelişimi öğrenilen bir davranıştan çok bireyin *başına gelen* bir durumdur (Chomsky, 2009: 198). Chomsky (2009: 13) dili kullanıldığı her yerde neredeyse hiç değişim göstermeyen, bütün insanların ciddi bir patolojik rahatsızlık dışında (çoğu zaman patolojik bir rahatsızlık, bozukluk veya yoksunluk olmasına rağmen insanlarda

dil yetisi gözlemlenebilir) biyolojik açıdan ortak olduğu bir durum olarak tanımlamıştır. Bu ifadelerden dilin doğuştan gelen bir beceri olduğu ortaya çıkmaktadır. Chomsky insan zihninde doğuştan gelen bir *dil edinim mekanizması* olduğunu ve bireyin belirli bir dil yetisini kazanması ve geliştirmesi sürecinin doğuştan var olan bu bilgilerini deneme yanılma yöntemiyle değerlendirip, belirtili yapıları kavranması şeklinde gerçekleştiğini belirtmiştir (Külebi, 1997: 77). Dil ediniminin taklit ya da koşullanmadan uzaklaştıran bir diğer savunma ise dilin *yaratıcılık* boyutudur. Kişinin daha önce etrafından duymadığı cümlelerle kendini ifade etmesi ya da konuşma esnasında önceden duymadığı cümleleri anlamlandırabilmesi bu özelliğin içinde değerlendirilir (Wood, 2003: 186). Dil edinim sürecinde çocuklar çevreden sınırlanmış veriye maruz kalmasına rağmen oldukça sofistike ve çeşitli bilgi üretebilirler (Chomsky, 2012: 122). Psikolinguistik kuram dil yetisinin uyaran tepki ilişkisinden bağımsızlığı ve yaratıcı boyutu dışında iki özelliğine daha vurgu yapar; dilin sınırlı sayıda girdi/cümle/malzeme ile sınırsız sayıda çıktı/malzeme/cümle üretmesi sebebiyle *sınırsız/limitsiz* olması ve *tutarlılık* özelliği sayesinde duruma uygunluk sağlaması (Altınörs, 2012: 82).

Doğuştan gelen nörolojik eğilimlere dikkat çeken psikolinguistik diğer bir adıyla *biyolojik* kuramda geçen diğer önemli kavramlar şunlardır:

1. Evrensel Dil bilgisi (Universal Grammar): Yaşantı öncesinde dil yetisinin özelleşmemiş hali (Chomsky, 2009: 77). Bütün dillerde bulunan ortak dil bilgisi ilkeleri olarak tanımlanabilir.
2. Üretici Dil bilgisi: Kısıtlı kelimelerden sonsuz kombinasyon yaratma kapasitesi. Ancak üretilen cümleler dil bilgisi açısından hata barındırmasa da anlamsız olabilir. Bu sebepten üretici dil bilgisinde söz dizim ve anlam ayrım yapılarak ele alınır (Müldür, 2016: 62).
3. Derin Yapı/ Yüzey Yapı: Üstünova (2010: 699) gerek söze gerek yazıya dökülen iletideki yüzey yapının somut, duyulan/görülen, sese ait, söylemsel ve dil bilgisel olduğunu, derin yapının ise kavramsal, algılanan, soyut olduğunu belirtir.

2.1.2.3. Sosyal Gelişim Kuramı

Rus psikolog ve eğitimci Lev Vygotsky'nin geliştirdiği öğrenmede sosyal gelişim teorisine göre bilişsel gelişme bir sosyokültürel eylemdir ve sosyal etkileşim ile yakından ilişkilidir. Çocuğun bilişsel gelişiminde içinde bulunduğu sosyal çevrenin büyük bir rolü

vardır. Sosyal çevrenin etkili ya da etkisiz düzenlenmiş olması bu gelişim sürecini kısaltabilir ya da uzatabilir. Bireye bilişsel gelişim için uyarıcı sağlayan kaynak sosyal çevredir (Ergün & Özsüer, 2006: 284).

Vygotsky'nin ilgili alanyazında ortaya koyduğu iki önemli kavramdan biri olan *iskelet kurma (scaffollding)* akranların ya da yetişkinlerin kısaca daha yetkin bireylerin, çocuğun bilişsel gelişiminde rehberlik etme ve destek olma üzerine kurulu rollerini ifade etmek için kullanılmıştır (Daniels, 2001; Stone, 1998; Hammond, 2002; Krause, Bochner & Duchesne, 2003; aktaran: Kapanadze, 2019: 183). Diğer kavram ise *yakınsak gelişim alanı* olarak belirtilir. Vygotsky (1978: 86) bunu çocuğun tek başına çözüm üretebildiği bir problem ile (varolan gelişim düzeyi), bir akran, yetişkin, öğretmen vb. yardımı ile çözebildiği problemler (potansiyel gelişim düzeyi) olarak ifade eder. Uygulamalı öğrenme çocuğun bir eğiticinin iş birliği sayesinde ulaşabildiği hedeflenen beceri arasındaki alt limit düzeyinden başlayan yakınsal gelişim alanına ihtiyaç duyar (Öncü,1999:231). İstenilen hedef davranışa ulaşma noktasına göre eğitici çocuğa ipucu vererek, soru sorarak vb. yöntemlerle yaptığı yardımları orantılı olacak şekilde azaltır; öğrenen tam yetkinlik kazandığına ise yeni bir yakınsal bölge gelişimi için hazırlık yapılabilir.

Vygotsky'nin dil gelişimi üzerine düşünceleri ise üç ana evreye ayrılabilir. İlk aşama olan *sosyal konuşma* çocuğun sanki başkalarıyla konuşuyor gibi kendi kendine konuşma yapması, ikinci aşama olan *benmerkezci konuşma* daha çok monolog tarzında olan çocuğun kendi hakkında konuşması, son ve üçüncü evre ise *içsel konuşma* konuşmanın sesten arındırılması daha semantik bir görünüme bürünmesidir (Erdener, 2009: 90-91).

2.1.2.4. Bilişsel Gelişim Kuramı

Algı, dikkat, hatırlama gibi süreçler biliş kavramı içerisinde incelenir. Bilişsel gelişim ise biyolojik-fiziksel, psiko-sosyal etkenlere bağlı olarak ve bireyin yaşı doğrultusunda değişim gösterebilir. Sosyal çevre ya da bireysel farklılıklar gibi değişkenler mevcut olsa da bu gelişim dönemleri belirgin ve kademelidir. *Şema* bireyin dünyayı algılamak için gerek duyduğu verileri ve yeni öğrenilen bilgileri düzenleyeceği örgütlü zihinsel yapıdır, yeni gelen verilerin yerleştirildiği bir çerçevedir. Belirli bir yaş aralığı gözetmeksizin bireylerin genel anlamda bilme yollarına bilişsel yapı, çocuğa özgü yapılara ise şema denmektedir. Bu yapılar devamlı olarak sosyal ve aktif deneyimler sonucunda değişim ve gelişime uğrar, yeniden organize edilir (Senemoğlu, 2018: 35). Gallagher ve Reid'e (2002: 40-47) göre bilişsel gelişim aşamalarında dört temel faktörden söz edilir. *Olgunlaşma* bireyde belirli bir

hiyerarşiyle meydana gelmesi beklenen fiziksel gelişimdir, organizmanın biyolojik olgunluğa ulaşması olarak da açıklanabilir. *Yaşantı ile ilgili aktif deneyimler* sosyal çevre ile etkileşim sonucunda oluşur, yeni doğan davranışları daha çok refleksler tarafından şekillenir, biyolojik olgunlaşma sonucunda refleksif davranışlar değişikliğe uğrar. Bu deneyim türü daha çok fiziksel ve mantıksal alanı içerirken *sosyal deneyimler* içinde bulunan toplumun kültürü ve dili ile ilgili özellikleri barındırır. Son olarak *dengeleme ise ‘‘*özümleme ve düzenleme’’ sonucunda bireyin geçirdiği üç temel faktöre uyum sağlama sürecidir. Dengeleme bireyin çevresine uyum sağlamasına yardımcı olur fakat denge durumu statik (durağan) değildir. Karşılaşılan yeni uyarıcılarla denge durumu bozulur, bireyin yeni yaşantılarının neden olduğu dengesizlik özümleme ve düzenleme yoluyla tekrar dengeye ulaşmasını sağlar. Senemoğlu (2018, 38-39) özümleme ve düzenleme kavramlarını da şema üzerinden şu şekilde anlatır: özümleme bireyin edindiği yeni bir tecrübeyi, karşılaştığı bir objeyi, fikri, olayı ya da veriyi var olan bir şemaya yerleştirmesidir, eğer mevcut yapılar yeni yaşantılara cevap vermek için uygun ise özümleme yapılır fakat yeterli değilse mevcut şema yeniden şekillenir. Mevcut şemanın yeni yaşantılar sonucu edinilen bilgiye göre şekil almasına düzenleme adı verilmektedir. Her yaşantı özümleme ve düzenleme gerektirir.

Piaget bilişsel gelişimi dört dönemde incelemiştir (Erden ve Akman, 1998: 54-59).

1. Sensori- motor (sensory-motor) dönem (0- 1. 5 yaş/ 0- 2 yaş): Bu dönemde bebeklerin görüş alanı içine girmeyen obje ya da insanların aslında ortadan kaybolmadıklarını fark etmeleri (nesne devamlılığı) ve refleksif hareketlerden zihinsel işlem gerektiren davranışlara geçişlerinin gözlemlendiği dönemdir.

2. İşlem öncesi (preparational) dönemi (1. 5 yaş- 6 yaş/ 2- 7 yaş): Kütlenin korunumunu algılayabilecek mantıksal işlem yapamadıklarından, görüntülerin tesiri altında kalınan dönemdir.

3. Somut işlemler (concrete operational) dönemi (6- 12 yaş/ 7- 11 yaş): Ben merkezci düşünce yapısında olumlu yönde gelişim görülür. Eliyle tutup gözüyle görmediği işlemleri gerçekleştirmede güçlük yaşar ancak nesneler arasında renk, uzunluk gibi değişmeyen özellikleri göz önüne alındığında sınıflandırma ve sıralama yapabilirler. ‘‘Ayşe Mehmet’ten uzun, Mehmet de Fatma’dan uzun ise Ayşe’nin Fatma’dan uzun olduğunu’’ gözleriyle görmeden algılayabilirler.

4. Soyut işlemler (formal operational) dönemi (12- 18 yaş/ 11- 18 yaş): 12 yaşından başlayarak yetişkinlik yaşlarını da içine alan en üst düzey bilişsel gelişim evresidir.

2.1.3. İKİNCİ DİL EDİNİMİ

Amerikalı dilbilimci Stephen Krashen tarafından ortaya atılan ikinci dil edinimi kuramında çocukların ana dil ve ikinci dil edinme süreçlerinin çok benzer olduğu varsayılır. İkinci dil edinim süreci de hedef dil ile anlamlı etkileşim gerektirir ve doğal iletişimde konuşmacı telaffuzun biçimine değil ilettiği mesaj ve anlam üzerine yoğunlaşır. Dil ediniminde hata düzeltmeden çok o dilde yetkin kişiler tarafından verilen ve bu süreçte anlamlandırmaya yardımcı olabilecek düzeltmeler mevcuttur. Dil edinimde hangi dil yapılarının erken hangilerinin geç kazanıldığına dair istikrarlı bir sıra gözlemlenir. Konuşmacı bu yapılara ait *kuralları* bilinçli olarak bilmeye değil ancak dil bilgisel açıdan doğruluğuna dair *hislere* sahip olmaya ihtiyaç duyar (Krashen, 1981: 1-2). İkinci dil edinimi alanında yürütülen araştırmalar, örgün ve yaygın eğitimde gramer yapılarının birbirinin ardı sıra verilmesine zıt olarak kişinin ana diline bakılmaksızın dil bilgisine ait formları ardışık bir sırayla değil gelişimsel bir sırayla öğrendiğini ortaya çıkarmıştır (Cook, 1998; Towell ve Hawkins, 1995; aktaran: Haznedar, 2004: 19). İkinci dil edinim kuramında bu görüş temel alınarak ortaya atılan beş hipotez vardır, bunlar:

1-) Edinim – öğrenim ayrımı hipotezi (the acquisition-learning distinction)

2-) Doğal düzen hipotezi (the natural order hypothesis)

3-) Denetleme hipotezi (the monitor hypothesis)

4-) Girdi hipotezi (the input hypothesis)

5-) Duyuşsal filtre hipotezi (the affective filter hypothesis)

2.1.3.1. Doğal Dil Edinimi-Bilinçli Dil Öğrenme Hipotezi

Doğal dil ediniminde bilinçaltı bir süreç söz konusudur, dili edinen bireyler dili bir iletişim aracı olarak görürler ve bir dil edindiklerinin genellikle farkında değildirler. Süreç de olduğu gibi elde edinilen sonuç da bilinçdışıdır. Kullanılan dilde mevcut kurallara ait farkındalık yoktur. Örtülü öğrenme, informal öğrenme, doğal öğrenme gibi kavramlara dil edinimini açıklamakta başvurulur. *Bilinçli dil öğreniminde* ise dil bilgisine ait kural ve yapılar hakkında farkındalık vardır ve bu süreçte kişi bu konular hakkında konuşabilir. Hata düzeltme bilinçli öğrenimde kullanışlı görülür. Edinim ve öğrenme arasındaki temel farksüreçlerin 'bilinçli' olup olmadığı ile alakalıdır (Uçar, 2016: 67). Bazı ikinci dil edinimi kuramcıları dili çocukların edinebileceğini yetişkinlerin ise sadece öğrenebileceği konusunda fikir belirtirken, Krashen edinim- öğrenim ayrımı hipotezinde yetişkinlerinde edinim sağlayabileceğini, dili ''kapma'' eyleminin ergenlikte sonuçlanmadığını savunur fakat bu yetişkinlerin her zaman

çocuklardaki aynı doğal dil edinim mekanizmasına ulaşabildikleri anlamına gelmez (Krashen, 1982: 10-11).

2.1.3.2. Doğal Düzen Hipotezi

Doğal düzen hipotezine göre dili edinen bireylerin hangi dil bilgisi yapılarını önce hangilerini sonra kazanacağına ve bu yapıların gelişim süreçlerine dair tahminler yürütülebilir ve bu süreçte belirli bir sıra mevcuttur. Örneğin, ana dil olarak İngilizce edinen çocuklarda bazı biçimbirim ve yapısal sözcüklerin öbürlerinden daha erken edinildiği gözlemlenmiştir. Şimdiki zaman eki ve çoğul eki ilk edinilen biçimbirimlerdenken, iyelik eki çok daha sonradan edinilir (Haznedar, 2004: 20).

İlk dil ediniminde olduğu gibi ikinci dil ediniminde de öngörülebilir bir sıra olduğu fark edilmiştir. İlk dil edinimini doğal düzen ve ikinci dil edinimi doğal düzen sırası birbirini arasında farklılık göstermekle birlikte ikinci dil edinen kişiler arasında şaşırtıcı benzerlikler keşfedilmiştir (Krashen, 1982: 12). Bu sebepten ötürü ikinci dil ediniminin ilk aşamasında bireylerden sonradan kazanılmış ögeleri doğru olarak gerçekleştirecekleri yönünde bir beklenti yoktur (Kurt ve Çakmakçı, 2018: 3).

2.1.3.3. Denetleme Hipotezi

Denetleme (monitör) hipotezinde açıkça kural/yapı anlatımlarının ve hata düzeltmelerin büyük bir rolü vardır. Bilinçli dil öğreniminde kişiye yaptığı hataların düzeltilmesi yoluyla dilbilimsel genellemenin doğru zihinsel temsiline ulaşmasında yardım edilir fakat böyle bir geri bildirimin ne derece önemli bir etki yarattığı hala açık bir sorudur. Konuşmada telaffuz ve akıcılığın etkin iletişim yoluyla *kapılan,* edinilen dilden kaynaklandığı savunulmaktadır. Bilinçli dil öğrenmedeki ikinci dile ait biçimsel dil bilgisi ise edinilen dilin çıktısını bazen kullanımdan önce bazen sonra değiştirmek için kullanılabilir. Birey bu değişiklikleri *doğruluk* oranını geliştirmek için yapar. İkinci dilde monitör sisteminin kullanılması ve planlama ve düzenleme işleminin yapılması için bireyin yeterli zamana sahip olma, biçime odaklanma ve dil bilgisi yapısının doğru zihinsel temsili gibi yerine getirmesi gereken üç koşul vardır. (Krashen, 1981: 2-3). Krashen (1981: 4) bireysel değişiklik olarak ele aldığı bölümde kişileri *az, aşırı* ve *uygun* monitör kullanıcılar olarak ele alır. Aşırıdan aza doğru gidildikçe kişilerde dil kullanımında dil bilgisi yapılarının farkında olma zorunluluğu hissi düşer. Kızıltaş (2021: 1020) bilinçli dil öğrenimi sürecinin başlaması ile bireylerin istenmeyen bir durumla karşılaşmamak adına doğal dil ediniminin bir parçası olan monitörün

devreye girdiğini ve bu mekanizma ile dili anlamaktan çok dilsel hataları düzeltme sürecinin başlaığını belirtmiştir.

2.1.3.4. Girdi Hipotezi

Girdi hipotezi doğal düzen hipotezini de göz önüne alarak dil ediniminde öngörülebilir gelişim sırasında bireyin bir evreden diğerine nasıl geçiş yaptığını sorgular. Kişinin o anki güncel dil yetkinliği ‘‘i’’ olarak ele alınacak olursa, diğer aşamaya geçmesi için dilin biçiminden çok anlamına önem vermesi gerekir, bu durum gerekli bağlam sağlandığında ‘‘anlaşılabilir girdi’’ kavramı ile açıklanır. Dil yetkinliğinin güncel aşamasından bir sonraki aşamaya gelişimi ‘‘i+1’’ evresi olarak belirtilir. Kısaca dili anlamlandırma o an ulaşılan seviyeden ‘‘bir adım öte’’ dil yapısı içeren girdiye maruz kalındığında oluşur (Krashen, 1981: 20-21). Bu sebepten ötürü bireye seviyesinin çok üzerinde ya da altında bir girdi sunuldupunda birey için anlaşılmaz olacaktır (Salı, 2015: 172). Burada önemli olan bireylere dilbilimsel bilgi ve daha önce edinilmiş dilbilimsel yetkinliği içeren bağlam yoluyla kazanılmış dil bilgisi yapılarını ulaştırmaktır (Li, 2013: 49)

2.1.3.5. Duygusal Filtre Hipotezi

Duygusal filtre hipotezi ikinci dil ediniminde başarı için ‘‘motivayon’’, ‘‘özgüven’’, ‘‘kaygı’’ gibi bir dizi değişkenden bahseder. Anlaşılabilir girdi, motivasyon ve özgüven arttıkça ve kaygı seviyesi düştükçe bireyin dil yetkinliğinde olumlu etki gözlemlenir. Benzer şekilde kaygı seviyesi artar, özgüven ve motivasyon düşerse dil becerilerinin edinimi olumsuz etkilenir ve duygusal filtre artarak bireyde ‘‘zihinsel blok’’ ortaya çıkmasına neden olur. Yüksek ya da güçlü duygusal filtreye sahip olan birey mesajı anlamlandırsa bile, girdi beynin dil ediniminden sorumlu bölümüne ulaşamayacaktır. İkinci dil edinimi için sadece anlaşılabilir girdi değil aynı zamanda düşük duygusal filtre de gereklidir (Krashen, 1981: 31). Çakıcı (2015) ve Mergen (2010), Krashen ile benzer olarak ikinci dil edinen bireylerin tutumlarının ideal seviyede olmadığı durumların yüksek duygusal filtreye yol açtığını belirtmiş, böyle durumlarda mesajlar anlaşılsa bile beynin ikinci dil ediniminden sorumlu biriminin girdiye ulaşamayacağına değinmişlerdir.

2.1.4. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ

İkinci Dil Edinimi alanı ve terimi, doğal iletişim bağlamlarında gerçekleşen biçimsel olmayan ikinci dil öğrenimine/edinimine, biçimsel eğitim ortamlarında gerçekleşen biçimsel ikinci dil öğrenimine, sözü edilen bu ortam ve koşulların bir bileşimini içeren ikinci dil öğrenimine gönderme yapar. İkinci dil gelişimine ilişkin bilgi, dil öğretimi alanına

yönlendirilen ikinci dil edinimi ile yansımaktadır. Peçenek (2014: 17) ikinci/yabancı dil öğretimi alanının, öğrenicinin bireysel çabasıyla eriştiği dış eğitim kaynaklarını da içerecek biçimde yönlendirilen ikinci dil edinimi çalışmalarıyla eşgüdümlü olarak genişlediğini belirtmiştir. Demirel (2007: 29-32) yabancı dil öğretiminde göz önüne alınması gereken bazı ilkelerden bahsetmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

1. İletişim aracı olarak dil öğretiminde dört temel beceriye sahip bireyler yetiştirmek önem arz eder. Bu dört temel beceri; dinleme konuşma okuma yazma olarak tanımlanabilir. Yabancı dil öğretiminde kazanılması gereken dört temel beceri; anlama becerileri olarak *okuma* ve *dinleme*, anlatım becerileri olarak konuşma ve yazma şeklinde sıralanabilir. Bu becerilerin birbiriyle olan bağıntıları düşünülerek öğretimde birlikte sağlanması gerekmektedir.
2. Yıllık, ünite ve günlük olmak üzere üş aşamada yapılan planlamalar önceden yapılmalıdır.
3. Basitten karmaşığa (kolaydan zora) ve somuttan soyuta öğretim ilkeleri göz önünde tutulmalıdır. İlkinin isminden anlaşılacağı gibi öncelikle basit cümle kalıplarından başlayarak karmaşık ve bileşik cümle kalıplarına yer verilmesi öğrencilerinin motivasyon, derse tutum ve özgüven konularında olumlu yönde etkilenmelerine sebep olmaktadır. İkinci ilke de materyal kullanımını ve soyut kavramların somutlaştırılarak öğretilmesini vurgulamaktadır.
4. Dilin içselleştirilmesinde yardımcı görsel ve işitsel araçlar öğretime entegre edilmelidir.
5. Öğrencilerin hedef dilde kendilerini ifade edebilme ve iletişim kurma amaçları doğrultusunda ders esnasında anadilin kullanımına mecbur kalınan durumlar dışında başvurulmaması gerekir.
6. Bir seferde tek yapı sunulmalıdır.
7. Yabancı dili öğrencilerin günlük hayatlarında da kullanması teşvik edilmelidir.
8. Ders sırasında öğrencilerin aktif katılımları ve hedef dili kullanmaları sağlanmalıdır.
9. Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve yabancı dil öğrenme stratejileri göz önüne alınmalıdır
10. Öğrenciler derse başlamadan önce konu aralarında psikolojik bağ kurularak güdülenmeli ve ders esnasında ise dili kullanmaya cesaretlendirilmelidir.

Geçmişten günümüze yabancı dil öğretiminde farklı yöntemlerin ortaya çıktığı görülmüştür. Dönemsel ihtiyaçlar, olanaklar, dil öğrenimine hangi sebepten gerek duyulduğu gibi nedenler zamanla kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerinin farklılığa uğramasına yol açmıştır. Bu yöntemler ulustan ulusa, aynı ulus içinde bile tarihsel açıdan değişiklik göstermektedir. Değişikliğin geçireceği evrimi de toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel özellikleri ve bu durumlardan kaynaklanan birey ihtiyaçları gibi etkenler belirlemektedir. Öğrenen kitlesinin yaşı, bilişsel düzeyleri bununla ilişkili olarak kazanım düzeyleri seçilerek dil öğretim yönteminin yapısıyla uyumlu olmalıdır (Harper ve Jong, 2004; aktaran Aldım, 2018: 10).

Yabancı dil öğretiminin 18. yüzyılda okullarda uygulanmaya başlayan dilbilgisi-çeviri yöntemi yerini 20. yüzyılın başlarına kadar korumayı başarmış, 1930'larda bu yöntemin yetersiz olduğu noktalara dikkat çekilmiş ve konuşma dilinin öğretimde kullanılmaya başlanmasıyla dolaysız yönteme daha sonra dil becerilerinin öneminin vurgulanmasıyla kulak-dil alışkanlığı yöntemine geçiş yapılmıştır. Son zamanlarda yabancı dil öğretimde iletişimci yöntem kullanılmaktadır. İletişimci bakış açısında ise tek bir yöntemin tüm öğretim sürecinde yeterli olmayacağı bu yüzden tüm dil öğretim yöntemlerine seçmeli bir şekilde yaklaşılması vurgulanmaktadır. 1982 yılında Avrupa Konseyi ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 'Yabancı Dil Öğretim Programları' başlıklı seminerde belirlenen Türk ve Avrupalı uzmanların benimsediği yabancı dil öğretimde benimsenen yöntemler şunlardır (Demirel, 2007: 35):

2.1.4.1. Dilbigisi-Çeviri Yöntemi (Grammar- Translation Method)

500 yıl önce Arapça, Doğu'da en çok öğrenilen dildi. Eğitim, ticaret, din gibi alanlarda batı dünyası için ortak dil (lingua franca) ise Latince olarak görülüyordu. 16. Yüzyıldan sonraki politik ve ekonomik gelişmelerin etkisiyle İngilizce, Fransızca, İtalyanca gibi diller önem kazanmaya başladı. 17. Yüzyılda Latince konuşulan bir dil olma niteliğini yitirdi. Latince öğretimi iletişim odaklı değil entelektüel beceri kazandırmaya dönüktü. Latince ve Yunanca klasik diller olarak adlandırılırken, diğerleri modern diller kapsamında inceleniyordu. Entelektüel birey yetiştirme amacı doğrultusunda klasik dil eğitimi yazılı metin çevirisi ve dil bilgisi yapıları üzerine yoğunlaşıyordu. 18. yüzyılda İngilizce öğretiminin başlamasıyla, konuşulan bir dil olarak modern diller içerisine alınmasına rağmen klasik dil öğretimine bağlı kalınarak aynı yöntem izlendi. Kullanılan bu yöntem Dilbilgisi-Çeviri

Yöntemi (Grammar-Translation Method) olarak adlandırılmaya başlanmadan önce Geleneksel Yöntem olarak biliniyordu (Bekleyen, 2015: 6).

Bu yöntemde öğrencilere okutulan metinlerin biçimsel dil bilgisi yapıları gösterilir. Kullanılan alıştırmalar genellikle birbiriyle ilişkili olmayan cümlelerin hedef dilden anadile çevirisine odaklanmıştır. Kurallar ve kalıplar birbirinden bağımsız cümleler üzerinden belirtilir, cümle kalıpları ve çekimleri üstünde yoğunlaşılır. Önceleri çeviri yapılacak metinler klasik yapıtlardan seçilirken dil bilgisi kurallarının ayrıntılı bir şekilde verilmesi ve analizi sonucu daha karmaşık eserlerin çevirisine geçiş yapılır. Öğrencilerin dil bilgisi yetkinliğine olduğu gibi sözcük dağarcığına da ağırlık verilir. Üzerinde çalışılan ve tercümesi yapılan okuma metinlerindeki bütün yeni kelimelerin öğrenilmesi istenir (Demirel, 2007: 36-37). Dört temel beceri üzerinden incelendiğinde, konuşma ve yazmaya neredeyse hiç yer verilmediği, öğrencilere telaffuz becerisi kazandırmak için söyleyiş etkinlikleri hemen hemen hiç kullanılmadığı ve öğretilmek istenilen hedef dilin kullanımının ana dile kullanıma göre oranının çok daha düşük olduğu görülmüştür.

2.1.4.2. Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Adından anlaşılacağı üzere bu yöntemde öğrenciye öğretilmesi amaçlanan hedef dil ile dolaysız bir bağlantı kurulması görüşü benimsenmiştir. Dil bilgisi- çeviri yöntemine tepki olarak doğan bu yöntemde hedef dil kullanımına ağırlık verilir, anadil kullanımına ve tercüme yapılmasına karşı çıkılır. Dil bilgisi ve kelime dağarcığı örneklendirme üzerinden görsel araçlar kullanılarak öğretilir. Öğretmenin hedef dilde yetkinlik seviyesi önem taşır. Dil bilgisi-çeviri yönteminin aksine seçilen okuma metinlerinin anlamları biçimsellik kadar önem taşır çünkü hedef dilin ana dil olarak kullanıldığı ülkelerin kültür ve yaşamıyla ilişkili olmaları gerekir. Öğrencilerin aktif katılımı istenir ve konuşma ağırlıklı olarak dört temel dil becerisine yer verilir (Demircan, 2002: 172).

2.1.4.3. Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio-Lingual Method)

Bu yöntem, Amerikan ordusunun askeri üs kurduğu ülkelerin dillerini öğrenme güçlükleri yüzünden önceden kullanılan yöntemlerin yeterli olmaması ile Michigan Üniversitesi tarafından geliştirilen ASTP (Army Specialized Training Programme) denen kısaca Ordu Yöntemi (Army Method) olarak geçen bir programın sınıf içi ortamlarda kullanılmasıyla başlar (Demirel, 2007: 40-41). Temelinde taklit ve tekrarla ezberlenen cümle kalıpları vardır. Dilbilgisi yapıları üzerinde sınıf içi analiz yapılmadığından tümevarım yoluyla öğretilir. Doğal öğrenme sırası (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dil öğretiminde

dikkate alınsa da dilin iletişim odaklı olması gerektiği görüşünden daha çok dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilir. Teyp, dil laboratuvarları ve görsel materyaller sıklıkla kullanılır. Telaffuza büyük önem verilir (Brown, 2007: 23). Hedef dil bağlam içinde çoğunlukla diyaloglar kullanılarak kültürel yapısı ile verilir. Davranışçı yaklaşımdan etkilenen yöntemde uyarıcı ve tepki ilişkisi vurgulanır. Sürekli pekiştirme yoluyla davranışlar alışkanlık haline getirilir. Mekanik davranış oluşturma süreci olarak da tanımlanabilir (Demirel, 2007: 41).

2.1.4.4. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive-Code Approach)

Amerikalı ünlü dilbilimci Noam Chomsky'nin dilin etki tepki ile koşullanma sonucu oluşan bir alışkanlık değil daha çok yaratıcı bir süreç olduğu görüşü ve bilişsel öğrenme kuramcısı Ausubel'in öğrenmede yeni bilgilerin depolanıp eskilerle bağ kurması ve yeni anlamlar kazanması görüşü etrafında şekillenen bir yöntemdir. Öğrenme sürecini düşünme ve zihinsel algılama boyutlarında ele alır. Dil öğretiminde hem tümevarım hem de tümdengelim kullanılır, dört beceri sırasına göre değil önemine göre eşit olarak uygulanır, hedef dil ve ana dil kültüründe yetkinlik sağlanmalıdır, sınıf içi etkinliklerde anadil kullanımına ve çeviriye izin verilir. Duyduğunu anlama becerisine vurgu yapılır, dilin bilinçli bir şekilde öğretilmesi esastır. Öğretmenin görevi öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Demirel, 2007: 45-46).

2.1.4.5. Doğal Yöntem (Natural Approach)

Bu yöntem dilin bir iletişim aracı olarak görülmesi ve ana işlevinin iletişim olması gerektiği görüşünden yola çıkmıştır. Klasik dil yerine güncel ve konuşulan dilin öğre1tilmesi amaçlanmaktadır. Dilbilgisi yapılarına ağırlık verilmemektedir. Sınıf içinde öğretmen etkin olup, konuşurken öğrenci daha çok dinler. Sözlü iletişim hataları düzeltilmeden öğrencinin hedef dili kullanması teşvik edilmelidir. Sözcük dağarcığı önem taşımaktadır (Richards & Rodgers, 1999: 135). Bu yöntem ana dil ediniminde olduğu gibi hedef dilin yazıya dökülmüş formundan önce öğrencinin konuşma becerileri geliştirmesi gerektiğini savunur.

2.1.4.6. İletişimci Yöntem (Communicative Approach)

Bir sosyodilbilimci olan Hymes, Chomsky'nin ortaya attığı bir anadil konuşucusunun o ana dek hiç duymadığı yapıları üretmesine ve anlamasına sebep olan içselleştirmiş olduğu dil yetisi (competence) ve bu yetiyi uygulamada nasıl kullanabildiğini belirten dil edimi (performance) kavramlarının dilin doğasını açıklamada eksik kaldığını ifade etmiştir. Edim ve yeti ayrımına üçüncü bir boyut olarak iletişim yetisi (communcative competence) eklemiştir (Demirel, 2007: 48). İletişim yetisinde dört ögeden bahsedilebilir (Mitchell, 1994: 34-35):

1. Dil Bilgisel Yeti (dil bilgisi kuralları, sözcük dağarcığı)
2. Söylem Yetisi (uzun pasaj ve konuşmaların yapılarını analiz edebilme)
3. Toplum Bilimsel Yeti (içinde bulunulan duruma göre kime neyi nasıl söyleyeceğini veya yazacağını bilme)
4. Stratejik Yeti (dili ne kadar bildiği ya da bilmediği üzerine meta bilişsel düşünme)

Littlewood dilin hem işlevsel hem de yapısal özelliklerinin birbiri ile yoğurularak ve iletişim amacı güdülerek sistematik bir biçimde verilmesini iletişimsel dil öğretiminin başlıca bileşenlerinden saymıştır (Peçenek, 1997: 15). Yabancı dil öğretim yöntemlerinin dayandığı kuramsal tartışma, dil öğretim programlarının doğruluk (accuracy) mu akıcılık (fluency) mı üzerine eğilmesi konusudur. İletişimsel dil öğretimi ise dil yetkinliğinde akıcılık kazanılırsa doğruluğun da kendiliğinden geleceği görüşündedir. Bu yöntemde öğrencilerin ikili ya da grup çalışmasına ağırlık verilerek, öğretimin öğrenci merkezli olması, problem çözme etkinliği ve eğitsel oyun kullanılması, sözlü ve yazılı dilde materyal kullanımının iletişim odaklı olması ve bu materyallerin öğrenci için anlamlı kılınması gereklidir. Öğretmen hem ana dilde hem de hedef dilde yetkin olmalı, ders esnasında bir danışman rolü üstlenerek iletişim sürecine yardımcı olmalıdır (Demirel, 2007: 50-21).

2.1.4.7. Karma Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntemde öğretmen; öğrencilerin yaşı, hazır bulunuşluk düzeyleri gibi bireysel farklılıkları, sınıfın fiziksel özellikleri, öğretilmesi gereken konu gibi kontrol edilmesi güç birçok değişkeni dikkate alarak yabancı dil öğretim yöntemleri içerisinde bütün yöntemlerin uygun ve etkili tarafını uyguladığı eğitim durumlarına uyarlamalıdır. Örneğin; dil bilgisi yapıları verilirken bilişsel öğrenme yöntemine, konuşma becerisiyle ilgili bir kazanım söz konusuyken iletişimci yönteme ya da kulak-dil alışkanlığı yöntemine başvurulabilir. Bu yöntem kullanılırken mekanik davranış kazanımından çok anlamlı etkinliklere yer verilir, ağırlık hedef dilde olmasına rağmen ana dilde kullanılabilir, dört temel becerinin geliştirilmesine önem verilmelidir, derse başlamadan önce öğrencilere ne ve neden sorularında açıklık sağlanmalıdır, kelime dağarcığı ediniminde sözcüklerin bağlam içerisinde verilmesine dikkat edilmelidir, öğretim her seferde tek yapı, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ilkelerine göre yapılmalıdır, güdülenme düzeyleri ile öğrenme arasındaki bağlantı göz ardı edilmemelidir. Bu yöntem öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve öğretme teknikleri konularında yetkin olmasını ve bunların arasında ihtiyaç ve ortama uygun

doğru seçimler yapabilmek için sürekli kendilerini yenilemelerini ve geliştirmelerini gerektirir (Demirel, 2007: 58-59).

Demirel (2007: 60-62) yabancı dil öğretiminde yukarıda sıralanan başlıca yöntemlerin yanı sıra Amerika Birleşik Devletleri'nde yaygın olarak uygulanan bazı yöntemlerin bulunduğunu belirtmiştir. Bunlar şu şekilde açıklanabilir:

Telkin Yöntemi (Suggestopedia): Bulgar psikoterapist ve eğitimci Georgi Lozanov geleneksel yöntemlerle öğretilen yabancı dil öğrenme süresinin dil öğretiminde telkin yönteminin kullanılmasıyla kısaltılabileceğini iddia eder. Olumlu öğrenme psikolojisine sahip öğrencinin öğrenmede daha olumlu sonuç alabildiğini bunun da telkin ile sağlanabildiğini ifade eder. Öğrencilerin rahat bir ortamda sınıf içi etkinlik yapmasını ve iletişim kurmasını amaç edinir. Bu yöntemi uygulayan öğretmenler sınıflarının ışık, ses, oturma düzeni gibi konularda mümkün olduğunca konforlu hale getirmeye çalışır. Klasik müzik dinletimi ve diyalog kurma sıklıkla başvurulan etkinlikler arasındadır. Bu yöntemde öğretmenler öğrencilerin rahat hissedebilmesi için yeni kimlikler ve isimler edinmesini talep edebilirler.

Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning): Amerikalı psikiyatrist Curran tarafından geliştirilen yöntemde öğrencilerin kaygı düzeyinin mümkün olan minimum seviyeye indirilmesi için sınıf-içi etkinliklerin öğretmen öğrenci ilişkisinden çok danışman-danışan ilişkisi üzerine yoğunlaştırılabileceğini ifade eder. 3 ya da 4 kişiden oluşan gruplarda öğrencilerin akranları içinden bir kişi danışman olarak atanır, öğretmen bu grupların dışında kalır ve öğrencilerin kendi aralarında hata yapma korkusu olmadan daha rahat bir iletişim kurmaları sağlanır.

Sessizlik Yöntemi (The Silent Way): Bir matematik öğretmeni olan Calep Gattegno tarafından geliştirilen yöntemde sınıf içi etkinliklerde kullanılan ana materyal renkli çubuklardır. Her renk ayrı sesi simgeler. Telaffuz özellikleri renklerle kodlanır. Sınıf içi uygulamalarda kelime öğretimine ağırlık verilir. Öğretmen bir kelimeyi telaffuz ederken renkli çubuklar yardımıyla öğrencilerin sesleri algılaması için komut verir. Yöntemin ana özelliği sessiz bir ortam yaratılarak, öğrencilerden, rehber konumundaki öğretmenin hareketlerini izlemesini, diğer öğrencilerin söylediklerini dikkatle dinlemesini ve bunlardan anlam çıkarmasını istemesidir.

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response): Psikoloji profesörü Asher tarafından iz kuramının (trace theory) olayın tekrar sayısı ile hatırlanması arasında doğrusal

bir bağlantı olduğu iddiası üzerinde yoğunlaşarak geliştirilen bu yöntemde ilk dil ediniminde olduğu gibi ikinci dil öğrenirken de sözlü tepkiden önce fiziksel tepkinin geldiğini savunulur. Özellikle başlangıç seviyesinde yapılan yabancı dil öğretimi uygulamalarında etkili olan bu yöntemde, öğretmen emir kipleri doğrultusunda öğrencilerden fiziksel tepki bekler. Sınıf içindeki nesnelerden, görsel materyallerden de yararlanılabilir.

2.1.5. EĞİTİMDE PROGRAM GELİŞTİRME

Eğitim programı konusunda ülkemizde alan yazın incelendiğinde uzmanlar tarafından birbirinden farklı tanımlara rastlanmaktadır; Demirel (2015:6) ‘‘öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir’’, Ertürk eğitim programı yerine yetişek kavramını kullanarak (1984:14) ‘‘belli öğrencileri belli bir zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü’’, Erden (2007:19) ‘‘bireyde istenen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm etkinlikleri gösteren planlardır’’, Varış (1978:235) ise ‘‘bir taksonomi içinde düzenlenen amaçlar, bu amaçların dile getirdiği davranışların gerçekleşmesi için gerekli içeriği, uygulamada kullanılan metotları, değerlendirmeyi, amaçları destekleyen kol faaliyetlerini ve ders dışı faaliyetleri kapsar’’ şeklinde ifade etmiştir. Yurtdışından tanımlara bakıldığında; Posner (2004) ‘‘hem öğretme hem de değerlendirme sürecine karar vermeye olanak sağlayan öğrenme ürünleri dizisi’’, Tyler (1949) geçmişteki ya da şu andaki uygulamalar ile bilimsel ve kuramsal çalışmalardan elde edilen amaçlar doğrultusunda biçimlenmiş öğrenci yaşantılarının tümü’’ olarak ifade etmiştir (aktaran: Gültekin, 2017: 15).

Öğretim programı incelendiğinde ise; Varış (1988: 18) “eğitim programının amaçları doğrultusunda planlı bir şekilde kazandırmayı hedefleyerek belli bilgi kategorilerinden oluşan; bilgi, beceri ile uygulamaya olanak sağlayan program türü’’ şeklinde ifade etmiştir. Demirel (2015: 6) öğretim programını, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir şeklinde belirtmiştir. Bu tanımlara bakıldığında, eğitim programı en genel mahiyette belirlenmiş hedefler çerçevesinde planlanan tüm eğitim etkinliklerini içerirken, öğretim programı belirli bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinlikleridir.

Eğitim programının yanı sıra çok sık kullanılan bir kavram da program geliştirmedir. Demirel (2015: 5) program geliştirmeyi ‘‘eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme ögeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü’’ olarak tanımlamaktadır.

Gültekin (2017: 21) programın bu ögelerinin birbirinden bağımsız olmadığını ve her ögenin diğerlerini etkilediğini belirtmiştir. Bu ögeler incelendiğinde; Ertürk (1984: 14-15) hedefleri üç başlıkta incelemiştir. Bunlardan ilki *uzak hedef* eğitimde politik felsefeyi yansıtır. *Genel hedefler* ise eğitimin genel hedefleri ve okulun genel hedefleri olarak iki aşamada düşünülebilir. Eğitimin genel hedefleri düşünüldüğünde uzak hedeflerin o andaki ülke şartları ve varılmak istenen koşullar arasındaki fark ve bu farkı yok edebilmek adına yetiştirilecek bireyde davranış özellikleri bakımından yorumlanması tanımı yapılabilir. Okul genel hedefleri ise, eğitim genel hedefleri çerçevesinde o okulun yetiştireceği insan gücü bakımından, okulun iş görüsü ve faaliyet alanları dikkate alınarak yorumlanmasıdır. Son düzey olan *özel hedefler* belirli bir disiplin veya çalışma alanı için hazırlanır. Öğrencilerin hedefe ulaşmasında aracılık etmek üzere seçilen ve düzenlenen bilgiler *içerik* olarak tanımlanmaktadır (Görgen, 2014: 12). Demirel (2015: 5) içerik için kısaca ‘‘hedefe uygun konular bütünü’’ olarak tanım yapmaktadır. *Öğretme-öğrenme süreci* öğrenmenin gerçekleştiği ögedir; öğretmene ne yapması gerektiği, hangi yöntem ve teknikleri kullanacağı, hangi araç, gereç ve materyallere yer verileceği açıklanır (Gültekin, 2017: 21). Ertürk (1984: 15) tasarlanan eğitim durumları ile vaki arasında fark olabileceği ve bu farkın en aza indirilmesi için değerlendirme ögesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. *Değerlendirme* ögesinde verilen eğitimin kalite kontrolü ve hedef-davranışların ne ölçüde kazandırıldığı sorgulanır. Hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme süreçleri sırayla ‘ne için, ne, nasıl, ne kadar’ sorularını cevaplar niteliktedir.

2.1.6. YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE PROGRAM GELİŞTİRME

Nunan (2002: 3-9) yabancı dil öğretiminde planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan sistematik bir öğretim programı geliştirmede alanda bulunan eksikliklerden söz eder. İki önemli kavram arasındaki farklılıklara açıklık getirir. Bunlardan ilki öğretim programı (curriculum) planlaması: öğrenci ilgi ve ihtiyaçları belirleme, hedefleri kurma, içerik seçme ve aşamalandırma, eğitim durumlarını düzenleme, öğrenci gruplama, materyal seçme/uyarlama/geliştirme ve değerlendirme araçlarını tasarlama gibi süreçleri kapsar. Ders programı (syllabus): öğretim programı geliştirme sürecinin bir parçasıdır ve daha çok içerik seçimi ve sınıflandırması ile ilgilidir. Metodoloji (yöntembilim) dikkate alınarak içeriğin, öğrenme etkinlikleri ve görev seçimi ile adaptasyonu sağlanır. Syllabus geliştirmede ürün bazlı ve süreç bazlı yaklaşımlar mevcuttur. Çalışmada ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin ders programını değerlendirme, uyarlama, değişiklik yapmada yetkinlik kazanmaları gerektiği de ifade edilir.

Krahnke (1987: 16-18) yabancı dil ders programlarını altı farklı türde inceler. Bunlar; yapısal, kavramsal-işlevsel, durumsal, beceri tabanlı, görev tabanlı ve içerik tabanlıdır. Sınıf içi uygulamada işlevleri dil kullanıma olan ilgi ve motivasyonu arttırmak ya da biçime olan ilgiyi azaltarak kaygı seviyesini düşürmek gibi farklılıklar gösterebilir. Bu tasarımları kısaca açıklamak gerekirse:

1. *Yapısal (Structural/Formal):* Bu program öğretilen dilin içeriğinin o dile ait dil bilgisel yapı ve formların bir derlemesi şeklinde geliştirilmesi gerektiği görüşünü savunur. Bu tür programlar morfoloji (biçimbilim) ve telaffuz ögeleri de içerebilir. Bu yapılardan örnekler vermek gerekirse: isim, fiil, sıfat, bileşik cümleler, soru cümleleri, zaman ekleri vs.
2. *İşlevsel (Notional/ Functional):* Bu program türünde öğretilen dil içeriği, dilin ya da o dile ait kavramların kullanıldığı/ifade edildiği durumlarda ortaya çıkan fonksiyonlardan meydana gelir. Kavramlar şu şekilde sıralanabilir: boyut, yaş, renk, karşılaştırma, zaman vs. İşlevler ise şu unsurları içerir: bilgi verme, hemfikir olma, özür dileme, rica etme, söz verme vs.
3. *Durumsal (Situational):* Bu ders programı türünde öğretilen dil içeriği, dilin ortaya çıktığı ya da kullanıldığı gerçek ya da hayali durumlar içinde verilir. Bu durumlar öğrenenleri o günkü ya da gelecekteki ihtiyaçları göz önüne alınarak oluşturulabilir. Örnek vermek gerekirse: dişçiye gitmek, ev sahibine şikâyette bulunmak, kitap satın almak, yeni bir öğrenciyle tanışmak, adres sormak vs.
4. *Beceri tabanlı (Skill-based):* Bu programda yer alan dil öğretiminin içeriği, dil becerilerinin kullanımı ile sağlanır. Ana amaç belirli bir dil becerisini öğrenmektir. İçerik geliştirmede ana fikir için dinleme, paragraf yazma, etkili sunumlar yapma, ana fikir için okuma gibi etkinlikler kullanılabilir.
5. *Göreve dayalı (Task-based):* Görev tabanlı ve içerik temelli türler oldukça benzerdir, fakat içerik temelli programda amaç ikinci dil öğrenimi ile ilgiliyken, göreve dayalı program geliştirmede içerik hazırlamada amaç dil öğrenimi dışında tutulur. Durum tabanlı program türünde ise ürüne dayalı bir yaklaşım varken, görev tabanlı program süreç odaklıdır ve dil öğrenenlerden bir işi tamamlamaları beklenir. Örnek verilirse; bir işe başvurma, çocuk için kreş seçimi, başka bir ders için ödev hazırlama, bürokratik form doldurma, sosyal hizmet uzmanıyla konuşma vs.
6. *İçerik tabanlı (Content-based):* Bu tür tam olarak bir dil öğretim programı sayılamaz. Tümüyle bütüncül dil eğitim programlarından değildir. İçerik tabanlı öğretimde ana

amaç öğrenilmekte olan dili kullanarak öğrenenlere başka bir dersle ilgili bilgi vermek ya da içerik sağlamaktır içerik tabanlı programda odak verilen bilgidedir, görev tabanlı dil öğretiminde ise odak iletişimsel ve bilişsel süreçlerdir. Ana dil yerine öğrenilen dil kullanılarak işlenilen bir fen bilgisi dersi örnek olarak verilebilir.

2.1.7. TÜRKİYE, ALMANYA VE İNGİLTERE EĞİTİM SİSTEMLERİ

Bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu çalışmada, karşılaştırmalı eğitimin, yalın bir alan olma özelliğinden çok ekonomi, politika, tarih gibi disiplinlerle etkileşim içinde olan karmaşık bir saha olmasından dolayı Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce programları arasındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılmasında bir zemin hazırlaması bakımından her üç ülkenin eğitim sistemleri, EURYDICE ana başlıları çerçevesinde, devlet ve eyalet eğitim sunucuları tarafından paylaşılan veriler doğrultusunda genel bir yaklaşımla tanıtılmıştır.

2.1.7.1. Türkiye

Bu başlık altında, Türkiye eğitim sisteminin ve ortaöğretim İngilizce öğretim programının çalışma kapsamındaki diğer ülkelerle karşılaştırılması ve tartışılmasına yönelik altyapı oluşturması amacıyla Türkiye'nin politik, sosyal ve ekonomik özellikleri, eğitim sisteminde örgütlenme ve yönetim, Türk milli eğitim sistemi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1.7.1.1. Genel Bilgiler (Politik, Sosyal, Ekonomik)

1950'de çok partili sisteme geçilmiş ve Türkiye'de 1924, 1961, 1982 ve 2010 olmak üzere dört Anayasa yürürlüğe girmiştir. 2010 Türkiye Anayasası, halen Cumhuriyet'in temel özelliklerinin (Türkiye Cumhuriyeti, hukukun üstünlüğü tarafından yönetilen demokratik, laik ve sosyal bir devlettir), çok partili siyasi sistem ve parlamenter sistemin sürdürülmesini sağlamaktadır. Türkiye, 24 Haziran 2018 tarihi ile Cumhurbaşkanlığı Hükümet Sistemi'ne geçmiş bulunmaktadır (Eurydice, 2019a).

Türkiye'nin üyesi bulunduğu uluslararası kuruluşlardan bazıları; UNESCO, OECD, NATO, Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği (aday devlet 2003), İslam Konferansı Örgütü (İKÖ) Ekonomik ve Ticari İş birliği Daimî Komitesi (İSEDAK), Ekonomik İş birliği Örgütü (ECO), Karadeniz Ekonomik İş birliği Örgütü (KEİ), Birleşmiş Milletler, Avrupa Güvenlik ve İş birliği Teşkilatı (AGİT) şeklinde sıralanabilir. Coğrafi olarak Avrupa'nın bir parçası olan Türkiye ayrıca neredeyse tüm Avrupa kurumlarının da bir parçası olup; Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla Türkiye, ABD ve Avrupa ülkeleri ile yakın ilişkiler kurmuştur.

Ek olarak, Türkiye, derin tarihi ve kültürel bağlantılara bağlı olarak Ortadoğu ve Avrasya ülkeleriyle de sağlam ilişkiler sürdürmektedir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2019a).

Başkenti Ankara, resmi ve eğitim dili Türkçe olan Türkiye'nin yüzölçümü 785.347 km²'dir. Türkiye 81 idari ve 7 coğrafi bölgeye ayrılmıştır. Kuzeyinde Karadeniz, kuzey doğusunda eski SSCB ülkeleri, doğusunda İran ve Irak, güney-doğusunda Suriye, güneyinde Akdeniz, batısında Yunanistan ve Bulgaristan bulunmaktadır (Eurostat, 2019). Son 2016 Adrese Dayalı Sayım sonuçlarına göre Türkiye'nin nüfusu 82.003.882'dir. 2018 yılında 15-64 yaş grubundaki (çalışma yaşı) nüfusun oranı %67,8, çocuk yaş grubu olarak tanımlanan 0-14 yaş grubunun oranı%23,4, 65 yaş ve üstü nüfusun oranı ise %8,8 olarak belirtilmiştir. Yıllık nüfus artış hızı 2017'de %12,4 ve 2018'de ise %14,7'dir. Türkiye'de 15 yaş ve üstü işsiz sayısı 2018 yılında 3.537.000 kişi olarak belirtilmiştir. 15-64 yaş grubunda işsizlik oranı %11,2'dir. 2018 yılında istihdam edilenlerin kişi sayısı 28 milyon 738 bin, %47,4 olarak belirtilmiştir (Eurydice, 2019a). TÜİK verilerine göre 2018 yılında işgücü 32 milyon 274 bin kişiye ulaşırken, işgücüne katılma oranı %53,2 olarak belirtilmiştir (Türkiye İstatistik Kurumu, Temel İstatistikler, 2020).

Serbest piyasa ekonomisinin benimsendiği Türkiye dünyanın 18. ve Avrupa'nın 7. büyük ekonomisi ile G-20'nin aktif bir üyesidir. 2015 yılının ilk dokuz ayında ekonomide büyüme oranı %3,4, 2017 yılında %7,4 ve 2018 yılında %2,6 olarak gerçekleşmiştir. 2020 yılına baktığımızda ise yıllıklandırılmış GSYH büyümesi yüzde 2 olmuştur. Bu kapsamda, 2002 yılında kişi başına gayri safi yurtiçi hasıla 3.492 ABD doları iken 2018'de 10.000 ABD dolarına ulaşmıştır. 2021'de %5 büyüme oranını yakalaması beklenmektedir. Geçtiğimiz dönemde, kamu finansmanına ve tarıma düzen getiren özelleştirme sürecini hızlandıran yapısal reformlara ağırlık verilmiş, reformlarla ekonomik kurumların altyapısı güçlendirilmiş ve uluslararası piyasada meydana gelebilecek dalgalanmalara karşı özerk kurum ekonomisinin yaratılması daha dirençli hale gelmiştir. Sermaye piyasaları modern çağın gereklerine göre ele alınmış ve bürokratik engellerin çoğu kaldırılmış veya asgari düzeye getirilmiştir. Dış ticaret politikasına bakıldığında; 2015 yılında Türkiye'nin ticaret hacmi 351 milyar ABD doları olurken, ihracat 144 milyar ABD dolarını kapsamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun yüzüncü yılı olan 2023 yılı için ihracat hedefi, 500 milyar ABD doları seviyesini geçmektedir. Yıllık enflasyon değerini ölçmek için kullanılan tüketici fiyat endeksine bakıldığında Türkiye'de tüfe 2018 yılında %20,30 olarak belirtilmiştir. 2020 yılında ise yıllık

enflasyon yüzde 14,60 düzeyinde gerçekleşmiştir (T.C. Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Ekonomi Başkanlığı, 2021).

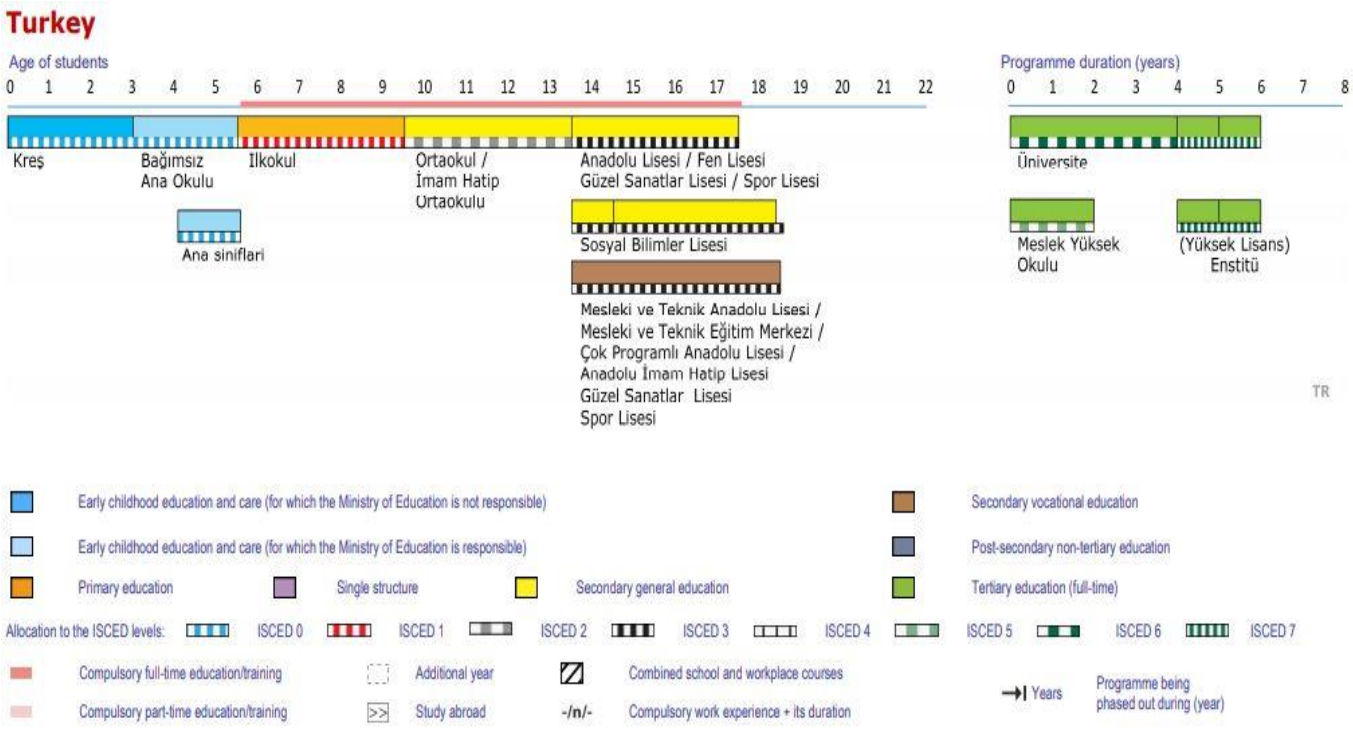
2.1.7.1.2. Eğitimde Örgütlenme ve Yönetim

Cumhuriyetin ilanından günümüze değin Türk Eğitim Sisteminin örgüt yapısı "Merkezi" yönetim odaklıdır (Çelikten, Ayyıldız, & Çelikten, 2019: 2849). Türk eğitim sisteminde tüm yetki ve sorumluluk Millî Eğitim Bakanlığı'na aittir. 10.07.2018 tarihli 1 numaralı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'ne göre Millî Eğitim Bakanlığı'nı üç bölümden oluşturmuştur. Bunlar: taşra teşkilatı', 'merkez teşkilatı', 've 'yurtdışı teşkilatı' olarak sayılmakta ve örgüt yapısı şu şekilde açıklanmaktadır: Bakanlık Makamı, Bakan Yardımcılığı ve 22 hizmet birim şeklinde düzenlenen Bakanlık merkez teşkilatı, 81 ilin tümünde ve her ilçede bir Millî eğitim müdürlüğü bulunacak şekilde düzenlenen Taşra teşkilatı, Türkiye Cumhuriyeti büyükelçilikleri ve başkonsoloslukları yetkisindeki eğitim müşavirlikleri ve eğitim ataşelikleri şeklinde düzenlenen Bakanlık Yurtdışı Teşkilatı. (MEB, Teşkilat Şeması, 2020).

Eğitimde yetki yerel düzeyde ele alındığında ise her ilde ve ilçede Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bulunan ve bulunduğu konum itibariyle eğitim yönetiminden sorumlu bir Milli Eğitim Müdürlüğü bulunur. İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri görev ve hizmetleri bakımından İl Milli Eğitim Müdürlüklerine karşı sorumludurlar. Müdürlükler il ve ilçe bazında eğitim hizmetlerini yürütürler (Erdem, 2007: 7, Yıldırım, 2010: 568).

Eğitim kurumları düzeyinde bakıldığında yetki ve sorumluluk okul müdürüne aittir fakat finansal kaynak oluşturma ve kuruma bağlı personel seçiminde özgürlükleri sınırlı olup, bağlı bulunan Milli Eğitim Müdürlüğü ve merkezi teşkilatlanma gereği bir üst kuruma bağımlılık söz konusudur (Eurydice, 2019a).

2.1.7.1.3. Türk Milli Eğitim Sistemi



Şekil 1. Türk Eğitim Sistemi (Eurydice, 2019-2020 The Structure of the European Education Ssytems, s. 33).

Şekil 1'de görüldüğü gibi Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıl sürmekte ve üç kademeye ayrılmaktadır. 1. 2. 3. ve 4. sınıflardan oluşan 4 yıl süreli birinci kademe ilkokul, 5. 6. 7. ve 8. sınıflardan oluşan 4 yıl süreli ikinci kademe ortaokul ve 9. 10. 11. ve 12. sınıflardan oluşan 4 yıl süreli üçüncü kademe ise lise kurumları tarafından uygulanmaktadır. Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (2019a), Uluslararası Standart Eğitim Sınıflamasına (Isced) göre Türk eğitim sistemini şu şekilde açıklamıştır;

ISCED 0: Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı sorumluluğunda yürütülen erken çocukluk eğitimi 0-36 ay çocukları kapsamakta ve Kreş ve Gündüz Bakımevleri tarafından verilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü sorumluluğunda yürütülen okulöncesi eğitim ise 36-66 aylık çocukları kapsamakta ve örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan anaokulu ve uygulama sınıfları tarafından verilmektedir.

ISCED 1: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün sorumluluğu altında yürütülen ilkokul eğitimi 66 ay ile 10 yaş arası çocukları kapsamaktadır.

ISCED 2: 10 yaş ile 14 yaş arası çocukları kapsayan ortaokul eğitimi; ortaokul ve imam hatip ortaokulları gibi kurumlarda verilmektedir. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğünün sorumluluğu altında ortaokullar, MEB Din Öğretimi Genel Müdürlüğünün sorumluluğu altında ise imam hatip ortaokulları bulunmaktadır.

ISCED 3: 14 ile 17 yaş arası çocuklara verilen ortaöğretim eğitimi farklı tercihlere olanak sağlamaya yönelik çeşitli kurumlarda sağlanmaktadır. Bunlar; Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Spor Lisesi, Mesleki ve Teknik Programları yürüten Liseler ile Anadolu İmam Hatip Liseleri olarak sayılabilir. Ortaöğretim eğitim kurumları, sunduğu eğitim türüne bağlı olarak MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Din Öğretim Genel Müdürlüğünün yetkisi altında olabilir.

ISCED 5, ISCED 6, ISCED 7: Yükseköğretim Kurulu sorumluluğu altında yürütülen yükseköğretim hizmetleri ise, 17 yaş üzeri bireyleri kapsamakta devlet ve vakıf üniversitelerinde verilmektedir. Yükseköğretim kademeleri ön lisans, lisans ile yüksek lisans programlarından oluşmaktadır.

Okul öncesi eğitim, 10 Temmuz 2019 ve 30827 Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde belirtildiği üzere 48-68 aylık çocuklar anaokulunda eğitim görmektedir. Özel Çocuk Bakım Evleri ve Kreşleri tarafından sağlanabilen 0-36 aylık çocuklar için çocuk bakımı ve 37-66 aylık çocuklar için günlük bakım Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından verilmektedir. Okul öncesi eğitim isteğe bağlı bir eğitim seviyesi olmasına rağmen, her çocuğun okul öncesi eğitim hizmetlerinden en az 1 yıl yararlanabilmesi hedeflenmektedir. Özel eğitime muhtaç çocuklar için okul öncesi eğitim zorunludur. Okul öncesi eğitim hizmetleri resmî kurumlarda ücretsiz olarak sunulmaktadır. Amaçları arasında, çocukların zihin ve duygu gelişimi ile iyi alışkanlıklar edinmelerini sağlamak, ilkokula hazırlanmak, çocuklar için ortak bir kalkınma ortamı oluşturmak, olumsuz ortamlardan ve ailelerden ve çocuklara doğru ve güzel bir konuşma sağlamak sayılabilir (MEB, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Okul Öncesi Eğitim Programı, 2013: 10).

Tek yapı eğitimi (entegre ilköğretim ve ortaöğretim), 66 ay ve 18 yaş arası öğrencileri kapsayan zorunlu eğitim, ilköğretim ve ortaöğretim olarak ikiye ayrılmıştır ve 12 yıl sürmektedir. Türkiye'de ilköğretim çatısı altında 4 sene ilkokul, 4 sene ortaokul/imam hatip ortaokullarında eğitimlerini tamamlayan öğrenciler, ortaöğretim çatısı altında bulunan herhangi bir lise türünde 4 sene daha eğitim alarak 4+4+4 şeklinde yürütülen bu sistemde

zorunlu eğitimlerini tamamlamış olurlar. Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için ilkokul, ortaokul ve lise kademesinin yanında okul öncesi eğitim kademesi de zorunludur. İlköğretim birinci sınıfta Eylül sonu itibariyle 69 ayını dolduran çocuklar için kayıt yapılır. Temel tek yapı eğitimi, ilk (1. ila 4. sınıf- 5,75 ila 6-9 yaş) ve alt orta (5-8. Sınıf- 10 ila 13 yaş) eğitimden oluşur ve zorunlu ilköğretim çatısı altında değerlendirilir. Mecburi ilköğretim çağı genel olarak 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği incelendiğinde ilköğretimin uzak hedefleri her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamak olarak sayılmaktadır. İkamet edilen adrese en yakın okul anlayışıyla seçilen ilkokullar ve farklı programlara sahip ve farklı tercihlere olanak sağlayarak seçilen ortaokullar ve imam hatip ortaokulları ilköğretim kurumlarını oluşturur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Okullarda eğitim yılı 180 iş gününden az olmamalıdır. Millî Eğitim Bakanlığı, her yılın başında öğretim yılının resmi başlangıç ve bitiş zamanını belirler. Bir okul saatinin süresi tüm sınıflar için 40 dakikadır ve okul saatleri arasındaki aralar en fazla 10 dakika sürer. Sadece tam günlük bir organizasyon için öğle yemeği molası verilir. Okul türüne bağlı olarak, bu mola 40 ila 90 dakika arasında değişebilir (MEB, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2014).

İlköğretim eğitimini tamamlayan öğrencilerin ulusal bağlamda standardize edilmiş bir sınava göre yerleştirildiği ortaöğretim; en az dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar ve 9.-12. sınıflardan oluşur ve 14-17 yaş grubu öğrencilerini içerir. Öğle arası dinlenme süresi ise 45 dakikadan az, dersler arasındaki dinlenme süresi 10 dakikadan az olamaz. Ancak ikili öğretim yapan okullarda bu süreler daha kısa belirlenebilir. Ortaöğretimin amaç ve görevleri arasında öğrencilere asgari ortak bir genel kültür kazandırmak, toplum sorunları ile tanışıp, çözüm yolları aramak, iktisadi, sosyo-kültürel kalkınmaya faydalı olabilecek bilinç ile ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yükseköğretime, iş alanlarına ve hayata hazırlamak sayılabilir (MEB, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2013). Ortaöğretim, farklı programlar uygulayan liselerden meydana gelir ve öğrenciler, istek ve yetenek çerçevesinde bu programlardan birisinde yetişme imkânı bulurlar. MEB Strateji Geliştirme Bakanlığı (2018) bunları şu şekilde açıklamıştır:

Genel Ortaöğretim: Öğrencilerin sekiz sene süren ilköğretime dayalı öğrenimleri sonucunda ilgi, istek ve yetenekleri dikkate alınarak genel kültür kazandırmanın ve yükseköğretime hazırlamanın ana amaç edinildiği en az dört yıl süren zorunlu eğitim öğretim sürecidir.

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim: Öğrencilerin sekiz sene süren ilköğretime dayalı öğrenimleri sonucunda ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda genel kültür kazandırmanın ve yükseköğretime hazırlamanın yanı sıra iş ve meslek alanlarına iş gücü yetiştiren ve en az dört yıl süren zorunlu eğitim öğretim sürecidir.

Din Öğretimi: Türkiye'de din kültürü ve ahlâk öğretimi Anayasanın 24. maddesi ve 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun 12. maddesi doğrultusunda ilkokul ve ortaokullar ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer almaktadır. Sekiz sene süren ilköğretime dayalı en az dört yıllık zorunlu eğitim veren ve öğrencileri yükseköğretime hazırlayan İmam-Hatip Liselerinin yanı sıra 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun kapsamında açılan İmam Hatip Ortaokulları da bu okul türleri arasındadır.

Yükseköğretim, 12 yıl süren zorunlu ilköğretim ve ortaöğretim öğrenimini tamamlayan öğrenciler tercihe bağlı olarak en az iki yıl eğitim veren yükseköğretim kurumlarında eğitimlerine devam edebilirler. Yükseköğretimin amaç ve görevleri arasında , millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, öğrencileri ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdumuzun bilim politikasına ve toplumun yüksek seviyede ve çeşitli kademelerdeki insan gücü ihtiyaçlarına göre yetiştirmek; çeşitli kademelerde bilimsel öğretim yapmak; yurdumuzu ilgilendirenler başta olmak üzere, bütün bilimsel, teknik ve kültürel sorunları çözmek için bilimleri genişletip derinleştirecek inceleme ve araştırmalarda bulunmak; Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözle, yazı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmak sayılabilir. Yükseköğretim sistemi üniversiteler, yüksek teknoloji enstitüleri, vakıf meslek yüksekokulları, konservatuarlar ve üniversite dışı diğer yükseköğretim kurumlarından (polis ve askeri yüksekokullar ve akademiler) oluşmaktadır. Türkiye'de Yükseköğretimin dört basamağı bulunmaktadır: ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora ve üniversiteler tüm bu düzeylerde meslekî ve akademik dereceleri vermeye yetkili kurumlardır. Üniversiteler tam zamanlı olmakla birlikte farklı tercihlere olanak sağlayacak şekilde ön lisans derecesine götüren tamamen mesleki eğitim içerikli iki yıllık meslek yüksekokulları, mesleki eğitim

ağırlıklı dört yıllık yüksekokullar, lisans derecesine götüren dört yıllık fakülteler, lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) programlar uygulayan enstitülerden oluşur. Yüksek lisans, lisans eğitimine dayalı iki yarıyıl ders, iki yarıyıl tez hazırlama olmak üzere dört yarıyıllık (iki yıl) bir yükseköğretim basamağıdır. Üniversite eğitiminin son basamağını doktora oluşturur. Doktora eğitimi yüksek lisansa dayalı dört yarıyılı ders ve dört yarıyılı tez hazırlama olmak üzere en az sekiz yarıyıllık (dört yıl) bir eğitim programını kapsar (Başaran, 1994: 101). Meslek yüksekokulları üniversiteye bağlı olmaksızın vakıflar bünyesinde bağımsız olarak da kurulabilmektedir. Ayrıca Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi ile Atatürk Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi açık ve uzaktan öğretim yoluyla öğretim yapan ön lisans, lisans ve lisansüstü programlarına sahiptir (Açık Yükseköğretim Yönetmeliği, 1982).

Türkiye'de 2019-2020 eğitim öğretim yılı itibariyle 129 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi, 5 vakıf meslek yüksekokulu olmak üzere toplam 207 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır (Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi, 2020). Türkiye'nin tüm illerinde (81 il) üniversite mevcuttur. Türkiye'de ortaöğretim ile yükseköğretim arasında yer alan herhangi bir okul türü ya da kademesi bulunmamaktadır. Devlet ve vakıf üniversiteleri olmak üzere iki çeşit üniversite türünden bahsedilebilir. Bütçesi devlet tarafından karşılanan Devlet üniversitesi, idari anlamda herhangi bir vakıf veya özel kurumla bağlantısı bulunmayan üniversite türüdür. Vakıf üniversiteleri ise kazanç amacına yönelik olmamak koşulu ile devletin gözetim ve denetimine tabii olarak kurulmaktadır (YÖK, Türkiye Yükseköğretim Sistemi, 2019).

2.1.7.2. Almanya

Bu başlık altında, Almanya'nın politik, sosyal ve ekonomik özellikleri, eğitim sisteminde örgütlenme ve yönetim, Alman milli eğitim sistemi tanıtılmış ve Almanya ortaöğretim İngilizce öğretim programının çalışma kapsamındaki diğer ülkelerle karşılaştırılmasını ve tartışılmasını desteklemek amacıyla altyapı oluşturması amaçlanmıştır.

2.1.7.2.1. Genel Bilgiler (Politik, Sosyal, Ekonomik)

Federal Almanya Cumhuriyeti Avrupa'nın kalbinde yer alır ve dokuz komşu devletle çevrilidir. Coğrafi konum olarak Kuzey ve Baltık Denizlerinden güneydeki Alplere kadar uzanır. Almanya'nın yüzölçümü 357,000 km² kaplamaktadır ve nüfusu da yaklaşık olarak 82,5 milyondan fazladır (Eurostat, 2019). Avrupa Birliği'ne üye en kalabalık devlettir. 19 milyondan fazla insanın göçmen geçmişi vardır. Başkenti Berlin ve ulusal ve resmi dili

Almancadır (Sağlam, 1999: 3). Bölge Avrupa'nın merkezinde olup kuzeyinde Danimarka, batısında Hollanda, Belçika, Luksemburg ve Fransa, güneyinde İsviçre ve Avusturya, doğusunda ise Çek Cumhuriyeti ve Polonya bulunmaktadır (Aytaç, 1999: 7). Federal devlet; Baden Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfallen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein ve Thüringen olmak üzere 16 eyaletten oluşur (Eurostat, 2019).

Federal Almanya Cumhuriyeti 1949'dan beri demokratik ve sosyal bir federasyona sahiptir. 1946'da batıda Alman İmparatorluğu (1871-1918) ve Weimar Cumhuriyeti (1919-33) federalizmi üzerine kurulmuştur. Bugünkü Federal Almanya Cumhuriyeti, 3 Ekim 1990 tarihinde iki ayrı devlet olarak kurulan Federal Almanya Cumhuriyeti (Batı Almanya) ile Demokratik Almanya Cumhuriyeti'nin (Doğu Almanya) yeniden birleşmesiyle oluşmuş federal bir devlettir. ***Grundgesetz*** 1949 tarihli (Temel Kanunu) geleneksel federal düzenin eğitim, bilim ve kültür alanlarında devam etmesini öngörmektedir. Yasama kurulu anayasal düzenle, yürütme ve yargı da kanunlarla ve adaletle sınırlıdır. Bu hem Federasyonda hem de Eyaletlerde (Länder) geçerlidir. Federalist ilke, Almanya tarihi boyunca gelişen ve iktidarın bölünmesinde ve aynı zamanda demokratik bir devlette çeşitlilik, rekabet ve toplum temelli siyasetin bir unsuru olan bölgesel yapının kabulüdür. Federal ilkeye ek olarak, Federal Almanya Cumhuriyeti'ndeki eğitim sistemi ideolojik ve sosyal çoğulculuk ile karakterizedir (Eurydice, 2019b).

Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü'nün (2019) Almanya'ya ait ekonomik verileri incelendiğinde, 2017 yılında gayri safi milli gelirin 3.323,6 milyar Euro'ya ulaştığı, kişi başına düşen gelirin ise bu 40.199 Euro olduğu kaydedilmiştir. Gayri safi yurtiçi hasılaya bakıldığında toplam 3.262,4 milyar Euro'yu bulduğu ve kişi başına düşen gelirin 39.470 Euro olduğu belirtilmiştir. 2016 yılında yapılan mikro nüfus sayımı Almanya'da istihdam edilen kişi sayısının, yaklaşık 42 milyon olduğunu; işgücüne katılımın nüfusun yüzde 50,1'ine ulaştığını göstermiştir. Toplam kadın nüfusunun yarısına denk gelen yaklaşık 19,4 milyon kadının istihdama katıldığı, 15-65 yaş arasında çalışan kadın oranının yüzde 71,5 olduğu belirtilmiştir. İşsizlik verilerine bakıldığında, 2018'de Batı Almanya'da yaklaşık 1,8 milyon, Doğu Almanya'da 0,6 milyon olmak üzere toplam işsiz sayısının 2,3 milyondan fazla olduğu tespit edilmiş, Batı Almanya'da 4.8, Doğu Almanya'da 6.9 oranlarına ulaşılmıştır. 25 yaş altı işsiz sayısına bakıldığında 2018'de toplam işsiz nüfusun yüzde 9'una denk gelen 210.342

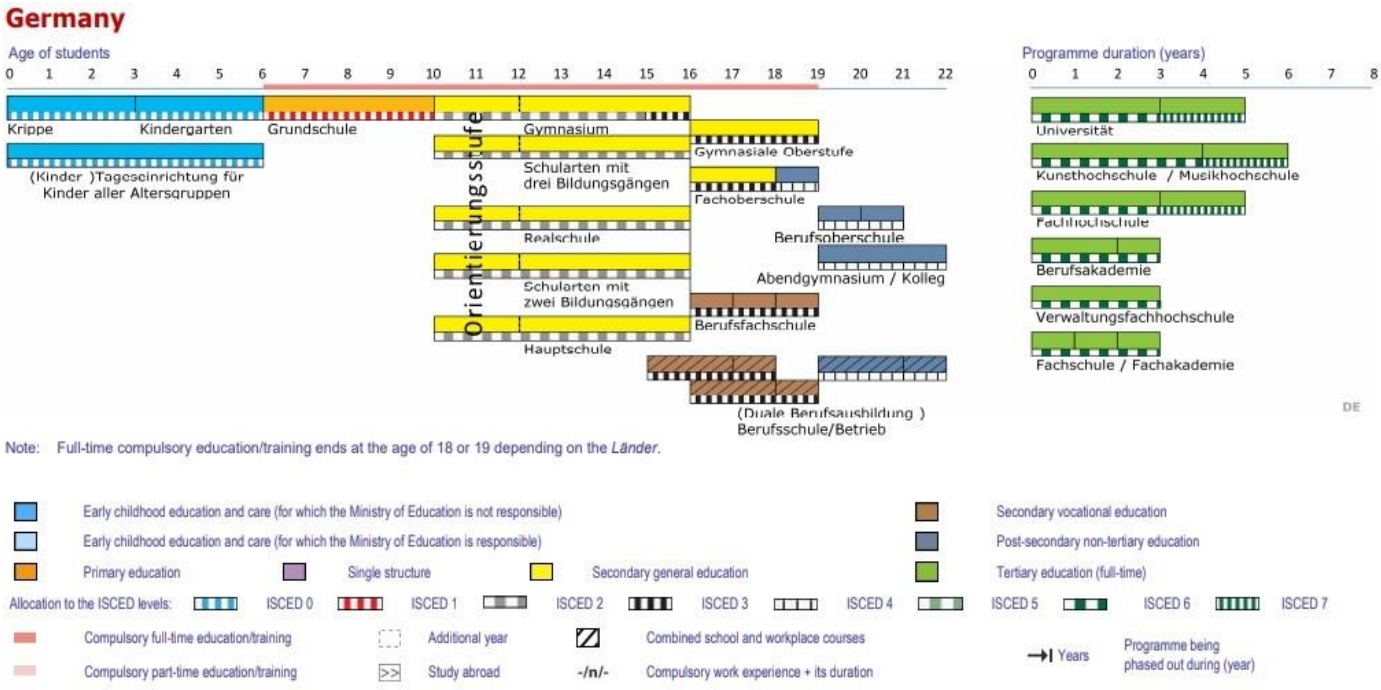
sayısına ulaşılmıştır. 2000 yılında 9.6, 2005 yılında 11.7 olan işsizlik oranları 2018'de gelişme göstererek 5.2'ye gerilemiştir. Eğitim harcamalarının gayrisafi yurtiçi hasılaya oranı 2000' de 3.7, 2005'te 4.1 ve 2017'de 4,1 olarak hesaplanmıştır (OECD, 2020).

2.1.7.2.2. Eğitimde Örgütlenme ve Yönetim

Almanya'da eğitim sisteminde sorumluluk ve yetki federal yapı tarafından belirlenir. Temel Kanun (Grundgesetz) ile dağıtılan bu yetkiler federal hükümet ve eyaletler arasında olup yasama ve yürütme hakları öncelikli olarak eyalete verilmiştir. Eyaletler zorunlu eğitim, yüksek öğrenim, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim alanlarını kapsayan yasama hakkına sahiptir; bu alanlarda yönetim ve sorumluluk neredeyse tamamen eyaletlere devredilmiştir. Ayrıntılı düzenlemeler *eyalet anayasalarında* (landesverfassungen) okul öncesi kurumlar, eğitim öğretim sistemi ve yüksek öğrenim, yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim hakkındaki devlet yasaları çerçevesinde ortaya konulmuştur. Eyaletler ayrıca devlet görevlilerinin (ör. öğretmenler, üniversite öğretim görevlileri) maaşlarından ve emekli maaşlarından da sorumludur (Alman Eğitim Sunucusu-DBS, 2019).

Okul denetim sisteminden merkezi hükümet sorumludur. Federal hükümet içinde mesleki eğitim ve öğretim, yükseköğretim ve yurtdışı eğitimi hakkında ülke çapındaki politikaların yürütülmesinden Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF) sorumludur. Eyaletler düzeyinde ise Eğitim, Kültür İşleri Bakanlıkları ve Bilim Bakanlıkları vardır. Eğitim işlerini yürütmekle ilgili bu kurumlar farklı eyaletlerde farklı isimler alabilmektedir. 1948 yılında kurulan, Eğitim ve Kültürel Bakanları Daimî Konferansı (Kultusministerkonferenz – KMK) 16 eyalet arasında oluşan farklılıkları belirli bir düzeyde tutmayı amaçlar (Kron, 2000: 165, Ültanır, 2000:104). Ortak hedef ve görüşler geliştirmek amacıyla eğitim, ar-ge, kültür çalışmaları hakkında tartışmalar yürüten bu konsorsiyum her eyaletten bakan ve senato üyelerinden oluşur. İlköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, araştırma ve kültür politikası alanında daha fazla gelişme kaydedilmesi için tavsiyelerde bulunmaktan ve eyaletler arası hareketlilik için eğitimde denklik-yeterlilik sağlayan sertifikalardan da sorumludur (Doğan, 2020: 26). 2000 yılından sonra KMK tarafından eyaletler arasındaki tutarsızlıkları azaltmak amacıyla *yetkinlik temelli ulusal eğitim standartları* uygulanmaya başlanmıştır. Bu amaçla, eyaletlerde yeterlilik hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığını düzenli olarak gözden geçirmesi ve sınır ötesi eğitim standartlarının uygulanmasını sağlamak için Eğitimde Kalite Geliştirme Enstitüsü (IQB) kurulmuştur (Atmacasoy, 2017: 1). Eyaletlerde eğitim programları Eğitim ve Kültür Bakanlıklarının yetki alanında olsa dahi hepsi *eğitim standartlarına (bildungstandartds)* uymak zorundadır (Üzüm ve Duruhan, 2020: 806).

2.1.7.2.3. Alman Eğitim Sistemi



Şekil 2. Alman Eğitim Sistemi (Eurydice, 2019-2020 The Structure of the European Education Sytems, s.16).

Şekil 2'de görüldüğü üzere Almanya'da zorunlu eğitim 6-19 yaş aralıklarında ve tam zamanlı olarak yapılmaktadır. Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (2019b), Uluslararası Standart Eğitim Sınıflamasına (Isced) göre Alman eğitim sistemini şu şekilde açıklamıştır;

ISCED 0: Erken çocukluk eğitimi, 0-6 yaş aralıklarında Schulkindergärten ve Vorklassen olarak bilinen okul öncesi kurumlarda verilir.

ISCED 1: İlkokul eğitimi 6-10 yaş aralıklarında coğrafi erişebilirlik kuralıyla zorunlu eğitim kapsamında verilmektedir.

ISCED 2: İlkokul aşamasını takiben ortaokullarda eğitimine devam eden öğrenciler her eyalette bulunan çeşitli okul türlerinin sorumlu olduğu birbirinden farklı sertifikaları ve nitelikleri geliştiren tam zamanlı genel eğitim kurumları veya meslek okulları tarafından yönlendirilir.

ISCED 3: Bu aşamada 15-19 yaş aralıklarında bulunan öğrenciler herhangi bir meslekte uzmanlaşma ya da yükseköğretime devam etme tercihlerinde bulunabilir ve bazı merkezi sınavları tamamlamak koşuluyla kurumlar arası geçiş yapabilirler. Öğrencilerin yüksekokul ya da üniversite eğitimi alabilmeleri için ortaöğretim sonunda Abitur diplomasına sahip olmaları gerekmektedir.

ISCED 4: Isced 2 ve 3 aşamalarından sonra öğrenciler, işgücüne ya da yükseköğretime katılma fırsatlarını yükseltmek amacıyla, ortaöğretimde edindikleri beceri ve yeterliliklere ek olarak eğitim ve öğretim uygulamaları sunan ortaöğretim sonrası yüksek öğretim kapsamına girmeyen çeşitli okul türlerinde eğitimlerine devam edebilirler.

ISCED 5, ISCED 6, ISCED 7: Yükseköğretim, sanat ve müzik okulları, üniversiteler, meslek yüksek okulları ya da Alman Silahlı Kuvvetleri tarafından desteklenen Verwaltungsfachhochschulen'lerde sağlanabilir. Ayrıca bazı eyaletler meslek akademileri ile yükseköğretim hizmetleri sunabilmektedir, bu kurumlarda öğrenciler belirli şirketlerde hem akademik hem de mesleki yeterlilik kazanabilirler.

Okul öncesi eğitim *(Elementarstufe),* Almanya'da geleneksel olarak zorunlu eğitim sistemi dışında olup üç yaşın altındaki çocuklara kreşlerde (*Kinderkrippen)* ve 3-6 yaş grubundaki çocuklara da ana okullarında *(Kindergarten)* verilir. Geçmiş yıllarda 3-6 yaş arası çocuklar için eğitim sunan *kindergarten* sayısında düşüş yaşanırken, farklı yaş grupları için hizmet veren gündüz bakımevi sayısı yükselmiştir. Arz yapısındaki bu değişikliğin nedenleri arasında, üç yaşın altındaki çocukların desteklenmesine ilişkin yasa: Çocuk Teşvik Yasası (KiföG) ve Gündüz Bakım Genişletme Yasası (TAG) sayılabilir. 1996'da 3-6 yaş aralığındaki çocuklar için gündüz bakımı konusunda getirilen yasal düzenleme, farklı yaş aralıklarında hizmet veren gündüz bakım evlerinin temininde getirilen yasal düzenleme ile tamamlanmış erken yaşta eğitim uygulamalarında temel oluşturmuştur. Üç yaşın altındaki çocuklar için günlük bakımı genişletme çabaları, 2006 yılında resmi istatistiklerin kullanılmasından bu yana gündüz bakımı alımında düzenli bir artışa neden olmuştur. Genel olarak okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlara bakıldığında ise genel olarak kamu mali yardımlarıyla ve diğer fonlarla desteklendikleri görülmektedir. 1 Ocak 2019'da çocuk bakımında kalite ve katılımı geliştirmek amacıyla yürürlüğe giren yasa ile, 2022 yılına kadar ebeveynlerden alınan mali destekleri azaltmak için eyaletler ve federal hükümet 5,5 milyar avroluk ekonomik tedbir kararı almıştır (Alman Eğitim Sunucusu-DBS, 2019).

Erken yaşta eğitimde eyaletler ortak çerçevesi kapsamında (*Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen*) belirlenen hedefler, çocukların toplumda sorumluluk sahibi bir vatandaş ve yaşam boyu öğrenmeye açık bireyler olmalarını sağlamak için öğrenme sürecinde karşılaşabilecekleri zorluklarla mücadelede hazırlayıcı ve motive edici temel beceriler edinmelerine, yeteneklerini geliştirmelerine odaklanmaktır. Demirel (2000) Almanya'da okul öncesi eğitimin amacını beden, zihin ve sosyal yeteneklerin bir bütün içerisinde ele alınarak çocukların kişilik bütünlüğü edinmelerini sağlamak olarak belirtmiştir (aktaran: Yıldırım, 2008: 93).

İlköğretim (Primarstufe), zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda (Grundschule) Berlin ve Brandenburg (1-6) hariç 1-4 arası sınıfları kapsamaktadır. İlk senede 20-22 ders saatini kapsayan haftalık ders programları, dördüncü sınıfta 27 saate kadar aşamalı olarak artırılır. Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı'nın (Kultusministerkonferenz- KMK) Haziran 2015'te, temel bir yeniden düzenleme ve yeniden yapılanma anlamına gelen "ilkokulda çalışma önerileri" (*'Empfehlungen zur Arbeit')* kapsamına göre, ilkokulun görevi tüm çocuklar için ortak bir eğitim programında temel eğitim hizmetleri sunmaktır. Amaç, temel ve uyarlanabilir yeterlilikleri elde etmek ve genişletmektir. Bunlar hem ilköğretimin diğer alanlarında hem de sürekli eğitim, kültürün bağımsız olarak benimsenebilmesi, yaşam boyu öğrenme gibi alanlarda bir zemin oluşturabilmek için okuma, yazma ve matematikte temel becerileri içerir. Öğrenci heterojenliğine hitap eden ilkokullar öğrenci ihtiyaçları ve bireysel öncüllere dayanır ve bu ilke ile öğretmen kadrosu tarafından belirlenen bireyselleştirilmiş ve farklılaştırılmış dersler, içerik, öğrenme öğretme yöntem ve teknikleri kullanılır. İlkokuldan sonra öğrenciler ilgi, yetenek ve başarılarına göre dördüncü (son) sınıfın ilk yarısı sonunda sınıf öğretmeni ve okul müdürü kararı ile ortaöğretimin birinci basamağındaki okullardan birine devam ederler. Öğrencilerin yönlendirilmesinde temel olarak okul kararı ele alınsa da öğrenci velilerinin görüşleri de dikkate alınmaktadır. Avrupa Ortak Diller Referans Çerçevesi (CEFR) ve Genel Çalışmalar için Perspektifler Çerçevesi *(Perspektivrahmen Sachunterricht)* tarafından sağlanan yönlendirme ile ülke çapında eğitim standartları kapsamında Almanca ve matematik de öğrenci oryantasyon sürecinde belirleyici bir rol oynar (KMK, The Education System in the Federal Republic of Germany, 2019).

Orta öğretim, (Sekundarstufe) I. Kademe (Sekundarstufe I) ve II. Kademe (Sekundarstufe II) olmak üzere iki kademeden oluşmaktadır ve 5. sınıftan 12/13'e kadar hizmet vermektedir. Alt ortaöğretim 5/7 sınıflardan, 9/10'uncu sınıflara kadar eğitim

sunarken, üst ortaöğretim alt ortaöğretim temelleri üzerine kurulan bir program sunmaktadır. Ortaöğretim kurumları birbirinden eğitim öğretim süresi ve mezuniyet şartları açısından farklılık gösterir. Ancak bu kurumlar genel anlamda öğrencilere aralarında geçiş yapmalarına olanak sağlayan açık bir sistemden oluşmaktadır. Ortaöğretim I. kademede alınan derslerin bir işlevi de öğrencileri tamamladıkları takdirde bir mesleki yeterlik kazanacakları ya da yükseköğretime doğrudan geçiş yapabilecekleri ortaöğretim II. kademede alacakları derslere hazırlamaktır (Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı-BMBF, 2019). I. kademede öğrenciler 10/12 ve 15/16 yaş aralıklarından, II. kademede ise 15/16 ve 18/19 yaş gruplarından oluşur.

Orta öğretim I. kademe, temel genel eğitim, bireysel uzmanlaşma ve öğrencilerin yeteneklerine göre teşvik edilmesi ilkesine dayanmaktadır. Öğrencilerin genel entelektüel, duygusal ve fiziksel gelişimlerini, kişisel, sosyal ve politik sorumluluk almalarını sağlamak, bireysel yetenek ve eğilimler dikkate alınarak uzmanlık derecelerini kademeli olarak artırmak, oryantasyon aşamasından sonra bir okul türünden diğerine geçiş yapmalarını sağlayan açık bir sistem sağlamak hedefleri arasındadır. Eyaletler arasında çeşitli kurum türleri olmasına rağmen ortaöğretim I. kademede geleneksel olarak dört okul türünden bahsedilebilir. Bunlar: temel okullar (Hauptschule), ortaokullar (Realschule), liseler (Gymnasium) ve karma okullar (Gesamtschule) olarak sayılabilir (Doğan, 2020: 28). Öğrenci hangi okul türüne katılım sağlıyorsa sağlasın, 5. ve 6. sınıflar gelecek eğitim sürecinde hangi yolun seçileceği hususunda oryantasyon sürecine adanmıştır. Temel dersleri belirlemek amacıyla oluşturulan ortak çerçevede, Almanca, matematik, birinci yabancı dil, doğa bilimleri ve sosyal bilimler orta öğretim I. kademede tüm okul türlerinde zorunludur.

Hauptschule, temel genel eğitim vermekte olup, öğrencilerin mesleki yeterlilik kazanmalarını sağlayan derslere devam sağlamalarına olanak verir, genellikle 5-9 arası sınıfları kapsamaktadır. Öğrenci başka bir okul türüne geçiş yapmadığı sürece zorunlu eğitim kapsamında ele alınır. ***Realschule,*** genişletilmiş genel eğitim vermekte olup genellikle 5-10 arası sınıfları kapsamaktadır. Performans ve tercihlerine göre, öğrenciler eğitimlerine mesleki yeterlilik kazanmak için devam edebilir ya da bir yükseköğretim kurumuna başvurabilir. Hauptschule mezunlarının formal eğitimleri işgücü ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğundan, piyasa koşullarından ve ekonomik krizlerden en kolay etkilenen gruplardır. Bu sebeple Hauptschule ve Realshule öğretim programları bazı eyaletlerde bütünleştirilmiştir. Ayrıca, 6'ncı ve 7'nci yıldan sonra Realschule'a geçmek isteyen Hauptschule öğrencileri için 3-4 yıllık programlar da mevcuttur. **Gymnasium**, yoğunlaştırılmış bir genel eğitim vermekte

olup ilköğretimde akademik başarıları yüksek öğrencilerin yönlendirildiği bir okuldur. Klasik Gymnasium'lar ortaöğretim I. ve ortaöğretim II. kademelerinin her ikisini de kapsar ve 5-13 veya 5-12 yıllar arası sınıfları Klasik Gymnasium'ların yanı sıra, oryantasyon sürecinden sonra Hauptschule ve Realschule öğrencilerinin geçiş yapabildiği farklı tür Gymnasium'lar da vardır. Birçok eyalette, Gymnasium'un 10. yılı sonunda tüm derslerden yeterli not alan öğrenciler Gymnasium'un üst seviyesine (Gymnasiale Oberstufe) geçerler. Gymnasium'ların genel amacı ise öğrencileri yükseköğretime hazırlamaktır. ***Gesamtschule***, Hauptschule, Realschule ve Gymnasium'un eğitiminden oluşur, erken yönlendirmenin doğurabileceği engelleri aşabilmek amacıyla karma eğitim hizmetleri sunan ve okul türleri arasında geçişi kolaylaştıran kurumdur (Atmacasoy, 2017: 7-8).

Orta öğretim II. kademe, genel eğitim okullarında verilen bu düzey dersler ile öğrenciler yüksek öğretime giriş yeterliliğine ulaşır. *Gymnasium'un*dan bir sonraki üst ortaöğretim düzeyinde eğitim ve öğretimin amacı, öğrencilere *Allgemeine Hochschulreife* kazandırmaktır. Bununla birlikte öğrenciler herhangi bir yükseköğretim kurumunda istedikleri eğitim programına katılma ya da mesleki eğitime yönelme hakkına sahip olurlar. Lise ikinci kademe olarak isimlendirilen tam ve yarı zamanlı olarak değişim gösteren *Gymnasiale Oberstufe* (11-13 sınıflar) akademik yükseköğretime hazırlama amacıyla öğrencilere derinlemesine genel eğitim, akademik ve bilimsel çalışma için hazırlık dersleri sunar. Gymnasium'un 10. sınıfını başarı ile tamamlayan, Realschule okulunu ikinci yabancı dil okuyarak başarı ile tamamlayan ve Hauptschule 10-B diploması alan öğrenciler Gymnasiale Oberstufe'a devam etmeye hak kazanırlar Almanca, yabancı dil ve matematik konularında derin bilgi, beceri ve yeterliliklere ayrıca önem verilir. Öğretim, çok disiplinli ve disiplinler arası çizgilerle düzenlenmiştir. Akademik konulara ve yöntemlere bir giriş sunar ve kişiliğin gelişmesini ve güçlendirilmesini, sosyal olarak sorumlu bir yaşamın şekillenmesini ve demokratik topluma katılımı kolaylaştıran bir eğitim sunar. *Gymnasiale Oberstufe'de* öğretim yüksek öğretim kurumları, meslek alanları ve yüksek öğrenimin, profesyonel ve iş dünyasının yapıları ve gereksinimleri hakkında bilgiler içerir (KMK, The Education System in the Federal Republic of Germany, 2019).

Ortaöğretimden yükseköğretime geçişte Abitur olarak adlandıralan sınavlar ölçüt sayılır, bu sınavlarda toplam puan hesaplanırken, öğrencilerin Gymnasium ve Gesamtschule'nin son iki yılında okul başarı puanlarının %64'ü, yazılı sınavların da %36'sı ele alınır. Öğrenciler yazılı sınavlarda, öğrenim süreleri boyunca uzmanlaşmayı seçtikleri

alanlarda iki yazılı sınav, uzmanlık alanı olma şartı olmayan isteğe bağlı bir yazılı sınav ve seçmeli başka bir alanda bir sözlü sınav olmak üzere dört ayrı değerlendirmeye alınırlar. Sınavlar öğrencilerin öğrenim gördükleri okullar dışında görev yapan öğretmenler tarafından değerlendirilir (Tanrıkulu, 2009, 67).

Yükseköğretim, Almanya'da yükseköğretim, üniversiteler (Universitäten) ve eşdeğer yükseköğretim kurumlarında (Teknik Üniversite Technische Hochschulen/ Universitäten, Pedagoji Yüksekokulları Pädagogische Hochschulen vs.), müzik (Musikhochschulen) ve sanat (Kunsthochschulen) kolejlerinde, uygulamalı bilim üniversitelerinde (Fachhochschulen) verilmektedir. Yükseköğretim, öğrencilere bilimsel veya sanatsal çalışmalar yapmalarını ve özgür, demokratik ve hukuk üstünlüğünün korunduğu sosyal bir devlette sorumluluk sahibi bir birey olarak hareket etmelerini sağlayacak bir şekilde her kursa uygun bir şekilde gerekli olan uygun bilgi, beceri ve yöntemleri vermelidir. Bu hedefler her türlü yükseköğretim kurumu için ortaktır. Öğrencilere bilimsel ve akademik çalışma ve artistik gelişme için profesyonel eğitim sağlama, farklı yükseköğretim kurum türleri arasında geleneksel olarak belirlenen ortak bir ilkedir. Ancak üniversiteler ve diğer kurumlar arasında bir ayrım yapılacak olursa üniversitelerin genellikle temel ve teorik araştırmalarla yakında bağlantılı olmaları belirtilebilir. Fachhochschulen olarak adlandırılan kurumlarda ise profesyonel dünyanın ihtiyaçlarıyla ilişkili olarak pratik uygulamalara ağırlık verilir. *Praxissemester* olarak bilinen kurum dışında harcanan dönem araları pratik tecrübe kazanmak için kullanılır. Öğretmen kadrosu ve ders içerikleri uygulamalı araştırmalar ve geliştirme projeleriyle yakından ilgilidir. Bu tür kurumların birçoğu, belirli bir şirkette uygulamalı eğitim ile yükseköğretim akademik çalışmalarını birleştiren, Hochschulen kurumlarıyla ikili çalışma programlarına sahiptir (Eurydice, 2019b).

2.1.7.3. İngiltere

Bu başlık altında İngiltere'nin politik, sosyal ve ekonomik özellikleri, eğitim sisteminde örgütlenme ve yönetim, İngiliz milli eğitim sistemi tanıtılmış ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programının çalışma kapsamındaki diğer ülkelerle karşılaştırılmasını ve tartışılmasını desteklemek amacıyla altyapı oluşturması amaçlanmıştır.

2.1.7.3.1. Genel Bilgiler (Politik, Sosyal, Ekonomik)

İngiltere, Galler ve İskoçya ile Büyük Britanya'yı oluşturmaktadır. İrlanda'nın altıda beşinin bağımsızlığının ardından 1922'de Büyük Britanya ve Kuzey İrlanda ise Birleşik Krallığı meydana getirmektedir (Eurydice, 2019c). İskoçya, Galler ve Kuzey İrlanda'ya 1998'de devredilmiş yetkiler verilmiştir. Bu üç ülke İngiliz Parlamentosunda temsili olmasına rağmen, iç işlerinde özerktir. Britanya adası doğusunda Kuzey Denizi, güneyinde İngiliz Kanalı ve etrafını çevreleyen irili ufaklı 100 adayla kıta Avrupa'sından ayrılır. Adanın en gelişmiş ülkesi İngiltere 242.514 km2 alan kaplar. Resmi dili İngilizce ve başkenti Londra'dır. Yönetim şekli ise anayasal monarşidir. 2017 tahmini nüfus 66 milyon olarak belirtilmektedir. İngiltere Euro Bölgesi üyesi değildir ve kendi para birimi olan İngiliz sterlini (GBP) kullanır. İngiltere'nin tek bir kodlanmış anayasası yoktur; bunun yerine hukuki mevduatı ortak veya içtihat ve uluslararası anlaşmalar dahil olmak üzere çeşitli kaynaklardan oluşur. Yönetim şekli olan anayasal monarşi ise on sekizinci ve on dokuzuncu yüzyıllarda Bakanlar Kurulu ve sürekli genişleyen bir seçmen kitlesi ile seçilen Parlamento tarafından kullanılmaya başlanmıştır (Eurostat, 2019).

İngiltere'de istihdam, işsizlik, ekonomik faaliyetsizlik, çalışılan saatler ve işten çıkarmalar ile ilgili tahminler İngiltere'nin ulusal istatistik enstitüsü olan Ulusal İstatistik Ofisi'nden (ONS) edinilir. 2018 yılında işgücüne katılımın da işsizlik oranının da arttığı kaydedilmiştir ancak 16-64 yaş aralığındaki ekonomik olarak pasif kalan kişi sayısı azalmıştır. İş aramayan, çalışmaya müsait olmayan, 16-64 arası ekonomik pasif sayısı 8,6 milyon, oranı ise %21 olarak açıklanmıştır. 32,48 milyon vatandaşın istihdam sağladığı ve 2017 yılına göre artış olduğu, aynı şekilde 16 ile 64 yaşları arasındaki istihdam oranının 75.1 olan 2017'e göre artış göstererek 2018'e 75.7 olduğu tespit edilmiştir. İşsiz fakat çalışmaya müsait ve iş arayışında olan kişi sayısının 1,3 milyon olduğu 2017'e (4.3) göre düşüş sağlandığı, 2018'de işsizlik oranının %4,1 olduğu ifade edilmiştir. Fiyat enflasyonuna göre düzenlenen ortalama haftalık kazançları ise %3,3 artmıştır ve Bütçe Sorumluluğu Ofisi (OBR) 2022/23'e kadar her yıl %1,5'e yakın ekonomik büyüme planı hazırlamıştır (Eurydice, 2019c). 2,8 trilyon doları bulan gayrisafi yurtiçi hasıladan eğitime ayrılan ödenek ise 2018 için %4,3 olarak düzenlenmiştir. Kişi başına düşen GSYİH ise 46.114 pound olarak belirtilmiştir (T.C. Dışişleri Bakanlığı, 2019c).

2.1.7.3.2. Eğitimde Örgütlenme ve Yönetim

İngiltere'de Eğitim Bakanlığı (Department for Education), erken yıllar, okullar, yüksek ve ileri eğitim politikası, çıraklık ve İngiltere'de daha geniş beceriler de dahil olmak üzere çocuk hizmetleri ve eğitiminden sorumludur. Eğitim Bakanlığı, çocuklara bakan ulusal ve yerel ajanslar, yerel yetkililer, okullarda ve ileri ve yüksek öğretim kurumlarında, çocuk hizmetlerinde ve sağlık hizmetlerinde çalışan profesyonellerle ortak çalışma yürütüp, farklı bakanlık dışı birimler ve kamu kurumları tarafından desteklenir. Bakanlık; ilk yıllarda ve ilkokullarda çocuklar, ortaokullardaki gençler, çıraklık, staj ve ileri eğitimde ve yüksek öğretimdeki gençler ve yetişkinler için eğitim ve öğretim uygulamalarından, çocuklarla, gençlerle ve yetişkin öğrencilerle çalışan profesyonellerin desteklenmesinden, dezavantajlı çocuk ve gençlere yardımcı olmaktan ve son olarak yerel hizmetlerin çocukları koruduğundan ve desteklediğinden emin olmaktan sorumludur. Potansiyele ulaşma, tatmin edici bir hayat yaşama şansı, üretken ekonomi ve birinci sınıf eğitim ilkesiyle hareket eden bakanlık, akademik standartların karşılaştırma ülkelerine ve teknik eğitim standartlarının önde gelen uluslararası sistemlere uyum sağlaması, verilen eğitimin karakter, esneklik ve esenlik oluşturması, eğitimde hizmet verecek en kaliteli işgücünü geliştirmek, dezavantajlı bireylere öncelik, kurumların özerkliğini korumak, finansmanı etkili kullanmak gibi öncelikleri benimser (DfE, 2019).

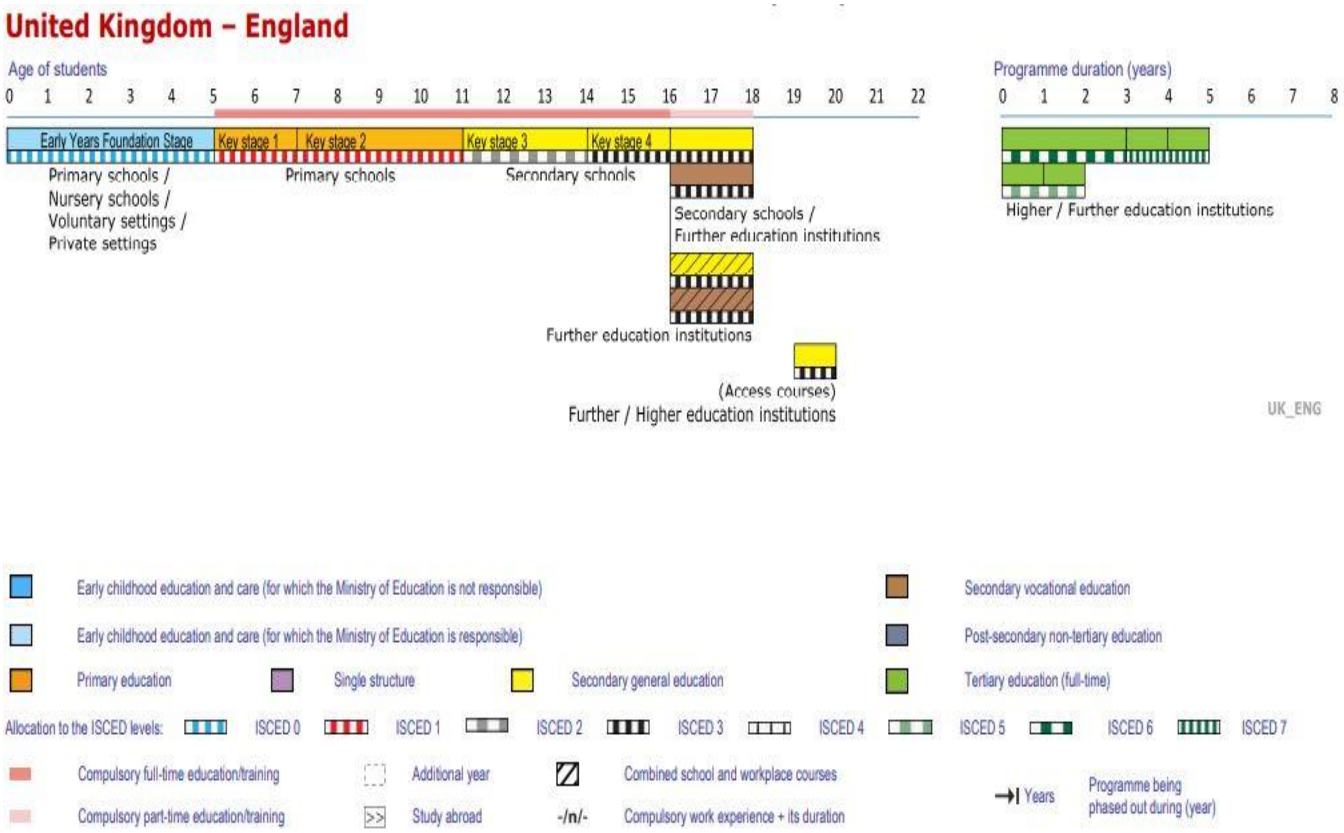
Ulusal düzeyde incelendiğinde, İngiltere Eğitim Bakanlığı; Nitelikler Ofisi ve Sınav Yönetmeliği (Ofqual), Öğretmenlik Mesleği için Öğretim Yönetmeliği Ajansı, Eğitim Finansmanı için Eğitim ve Beceri Fonlama Ajansı (ESFA), İş, Yenilik ve Beceri Daire Bakanlığı (BIS), Çocuk, Aile ve Okuldan Sorumlu Bakanlık (DCSF) ulusal program hazırlama için Standartlar ve Test Ajansı (STA), Çıraklık Enstitüsü ve Teknik Eğitim, Yükseköğretim için Öğrenci Ofisi (OFS) gibi merkezi ve yerel karar alma, düzenleyici ve danışma organları olan 18 ajans ve kamu kurumuna sahiptir (Saylık ve Saylık, 2015: 654).

Yerel yönetimlerin eğitimde otoritesi ise 1994'te yürürlüğe giren Eğitim Kanunu ile sağlanmış, bu kanun ile merkezi ve yerel yönetim arasında organizasyon planlanmış, LEA (Local Education Authority) olarak bilinen yerel yönetim otoritelerine bulundukları bölgede eğitim kalitesini düzenleme ve geliştirme, okul politikalarını ve organizasyonunu denetleme ve finanse etmekle yetkili olmuşlardır. Bu yetkiler arasında okullaşma oranı, okul taşımacılığı, personel alımı ve eğitimi, sağlık hizmetleri, özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak da sayılabilir. Bu reform ile tüm öğrencilere ortaöğretimde eğitim olanağı sağlanmış ve

zorunlu eğitim süresi uzamıştır. 1988 Eğitim Reformu ile Ulusal Program (National Curriculum) hazırlanmış ve yerel yönetim otoritelerinin eğitsel kararları ile merkezi yönetime de eğitsel güç verilmiştir (Korkmaz, 2005: 96-97).

Yönetim okul düzeyinde incelendiğinde ise 1988 Eğitim Yasası'nın bir parçası olan ''Okulların Yeniden Yönetimi'' başlığı ve yatay örgütlenme yapısı okul yöneticilerine daha geniş yetkiler ve sorumluluklar devretmiştir. Her okulda, üye sayısı okuldaki öğrenci sayısına göre değişen öğretmenler, yerel otoritelerce atanmış görevliler, veliler, yardımcı personel, okula maddi destek sağlayan kurumlardan meslek gruplarını temsil eden üyelerden oluşan bir ''yönetim kurulu'' vardır. Bu kurulun okul müdür ve müdür yardımcılarının seçilmesine görev alması, personel değerlendirmesi yapması, öğrenci başarı hedeflerini belirlemesi gibi sorumlulukları vardır (Erginer, 2007: 211). Çınkır'ın (2010: 66) belirttiği üzere okul müdürleri ise öğretmen ve asistanlarının atanması ve hizmet içi eğitimi, öğretmen performanslarının izlenmesi, yerel otoritelerle iletişim ve iş birliğinden sorumludur. Okul müdürlerinin mali konularda bir yetkisi yoktur. Yönetim yapısı genel olarak ''hesap verebilirlik'' ilkesine bağlıdır ve Eğitim Bakanlığı resmi sayfasında tüm vakıf ve gönüllü dahil olmak üzere ülkedeki her okulun her eğitim öğretim yılında performans çizelgesi yayımlanmaktadır. Yerel otoritelerin sağladığı finansal yardım performans çizelgelerindeki başarı durumuna göre değişiklik gösterebilmektedir.

2.1.7.3.3. İngiliz Eğitim Sistemi



Şekil 3. İngiliz Eğitim Sistemi (Eurydice, 2019-2020 The Structure of the European Education Sytems, s.27).

Şekil 3'te görüldüğü üzere İngiltere'de, 5 -16 yaş aralıklarında eğitim zorunludur ve tam zamanlıdır. Buna ek olarak, gençler 18 yaşına kadar tam veya yarı zamanlı eğitim ve öğretimde olmalıdır. Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (2019c), Uluslararası Standart Eğitim Sınıflamasına (Isced) göre İngiliz eğitim sistemini şu şekilde açıklamıştır;

ISCED 0: Erken çocukluk eğitimi, 0-5 yaş aralarında verilir. 3 yaşından büyük tüm çocuklar ve 2 yaşından itibaren dezavantajlı çocuklar için haftada 30 saat ebeveynlere ücretsizdir. 4 ila 5 yaş arası, çoğu çocuk tam zamanlı bir ilkokul kabul sınıfına devam eder .

ISCED 1: İlköğretim, 5-7 yaş aralıklarında Anahtar Aşama 1 ve 7-11 yaş aralıklarında Anahtar Aşama 2'den oluşur. Öğrenciler 11 yaşına geldiklerinde İngilizce ve matematik derslerinde yapılan ulusal sınavlar okulların hesap verebilirliği açısından önemlidir.

ISCED 2: (Ana aşama 3) 11-14 yaş aralıklarında, öğrencilere hizmet veren ortaokullarda sağlanır. Gramer okulları hariç diğer kurumlar öğrencileri ikamet ettikleri bölgeye göre alırlar. Karma veya tek cinsiyetli olabilirler.

ISCED 3: (Ana aşama 4) Öğrenciler 14 ila 16 yaşları arasında aynı ortaokulda devam ederler. Anahtar Aşama 4'ün sonundaki kazanım esas olarak GCSEler (Genel Ortaöğretim Sertifikası-General Secondary Certificate of Education) aracılığıyla ölçülür. Bunların yanında teknik ve mesleki yeterlilikler sunulabilir. 16-18/19 yaşları arasında gençler tam veya yarı zamanlı eğitim ve öğretim görebilir.

ISCED 5, 6, 7, 8 : Yükseköğretim programları , Düzenlenmiş Yeterlilikler Çerçevesi'nin (RQF) en yüksek beş düzeyinde ve lisans , yüksek lisans ve doktora çalışmaları şeklinde yapılandırılmıştır . Çerçeve, vakıf dereceleri ve lisansüstü sertifikalar gibi kısa programları içermektedir. Kurumlar kabul politikalarını belirler ve rekabette geniş farklılıklar vardır. Access programları yükseköğretime geçişte resmi niteliklere sahip olmayan olgun öğrenciler için mevcuttur.

Okul öncesi eğitim, doğumdan zorunlu eğitime başlama yaşı olan 5'e kadar sürmektedir. Erken çocukluk eğitimi kamu tarafından finanse edilmiş, özel sektör ya da gönüllü kuruluşlar tarafından verilebilir. 3-4 yaş arasındaki çocuklar için haftada 15 saat, senede 38 hafta / 570 saat olmak üzere ''evrensel hak'' olarak verilen ücretsiz eğitim fırsatı, 2017'de ''genişletilmiş hak'' olarak haftada 30 saate çıkarılmıştır. 2 yaşındaki çocuklar için böyle bir hak yoktur fakat dezavantajlı ebeveynler haftada 15 saat ücretsiz olanaktan faydalanabilir. 2018'de elde edilen verilere göre, 4 yaşındakilerin %95'i, 3 yaşındakilerin%92'si ve uygun dezavantajlı 2 yaşındaki çocukların %72'si fonlu erken eğitime katılmıştır. İngiltere'de genel olarak okul öncesi eğitime katılım oranı ise 2017 yılında yüzde 100 olarak belirtilmiş, İrlanda ve Fransa ile Avrupa'da bu oranı gerçekleştiren üç ülke olduğu tespit edilmiştir (Eurostat, 2019).

2008' de yürürlüğe giren erken öğrenme hedefleri arasında okuma yazma, dil öğrenme ve iletişim, problem çözme, muhakeme yapma, sayısal beceriler geliştirme, dünyayı algılama, fiziksel gelişim ve yaratıcılığı geliştirme sayılabilir. İngiltere'de 2006 Çocuk Bakımı Yasası uyarınca yerel yetkililer erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinin ücretsiz sağlanmasıyla yükümlüdür. Ancak bu doğrudan finanse edilme anlamına gelmez, dezavantajlı ebeveynlere ekstra vergi kredisi ile bakım masraflarında yardımcı olunur. 2010 yılı itibariyle ise 3

yaşından ilköğretime başlama yaşına kadar tüm çocuklara her eğitim öğretim yılında 38 hafta olmak üzere tamamen ücretsiz okul öncesi eğitim hakkı tanınmıştır. DfE'nin -i*lk yıllar, okul, 16 yaş sonrası eğitim, kariyer*- beş evreden oluşan ''sosyal hareketlilik planı'' erken yaşlarda ''kelime boşluğu'' kapatmaya yöneliktir. Mümkün olan en erken fırsatta okuryazarlık ve dil becerilerine odaklanan ve çocukların okula gelişmeye hazır bir şekilde başlamaları için bu alanlarda boşluklarını doldurmaya yönelik bir eğitim hedeflenmiştir. Çocuk hizmetlerinin öncelikleri arasında, çalışan ebeveynlere 30 saatlik ücretsiz çocuk bakım hizmeti, yerel otoritelerce üstün kaliteli çocuk hizmetleri, dezavantajlı çocuklarının eğitimi için teşvik yer alır. Erken çocukluk bakım ve eğitim hizmetlerinin kapsayıcı amacı ise ebeveyn ve çocuk ihtiyaçlarına uygun olarak üstün kalite ile sunulması ve dezavantajlı çocukların eğitim yoluyla sosyal hareketliliğinin ve yaşam kalitesinin geliştirilmesi olarak belirtilmektedir (www.gov.uk).

Okul öncesi eğitim için yedi eğitim ve gelişim alanı belirlenmiştir. Bunların üçü temel alan olarak belirlenir. Bu üç temel alan şunlardır (DfE, 2019).

- İletişim ve Dil
- Fiziksel Gelişim
- Kişisel, Sosyal ve Duygusal Gelişim

İlköğretim, 5-11 yaş aralıklarında zorunlu ve tam zamanlı olarak verilir ve iki aşamadan oluşur. 1. kademe (key stage 1) 5-7 yaş aralığı Infant School, 2. Kademe (key stage 2) 7-11 yaş aralıkları Junior School olarak geçer. İngiltere'de eğitim 5-16 yaş arası zorunlu ve tam zamanlı, 16-18 yaş aralıkları ise zorunlu yarı zamanlı olarak verilir. Eğitim öğretim yılı en az 190 gün olmak üzere güz, bahar ve yaz dönemlerine ayrılır, altı haftalık tatil Temmuz ve ağustos aylarında, iki veya üç haftalık tatiller ise Noel ve Paskalya'da verilir. Hafta ve gün organizasyonu ise genel olarak Pazartesi'den Cuma'ya 9-3.30 saatleri arasında yapılır. İlköğretim eğitimi devlet okulları, vakıf okulları ya da gönüllü kurumlar tarafından verilebilir. İnanç okullarında kız ve erkek öğrenciler ayrı olarak öğrenim görebilmektedir. Devlet tarafından finanse edilen yerel yetkililerce yönetilen tüm ilköğretim okulları ulusal programa uygun, dengeli olmalıdır ve hepsi İngilizce, matematik ve bilim dersleri içermelidir. Kamu tarafından finanse edilen okullar ayrıca dini eğitim ve günlük toplu ibadet (saygılı veya yansıtıcı nitelikte bir okul meclisi) olanakları sağlamalıdır. 1998 Okul Standartları ve Yapısı kanununa göre yerel yönetimler ilköğretim sınıf mevcutları 30 öğrenciden fazla tutamazlar.

‘‘İlk Bakışta Eğitim’’ raporu incelendiğinde İngiltere’de öğretmen başına yaklaşık olarak 15 öğrenci düştüğü görülmüştür (OECD, 2020).

İlkokullar, öğrencileri için eğitim programlarını kendileri planlamakta ve tasarlamaktadır. Program hazırlamada yetki ‘‘Ulusal Program’’ ortak çerçevesi dikkate alınarak ve dahil edilerek, LEA’lar (yerel otoriteler), okul yönetim kurulu, müdür ve öğretmenlerdedir. Öğretim yöntem ve teknikleri ile dersi planlama ise, öğretmenlerin sorumluluğu altındadır. Ulusal program öğretim saatlerini belirlemez. Her temel aşamada öğretilmesi gereken zorunlu dersleri ve ilgili çalışma programlarını belirler. Sınıf öğretmeni derslerin planlanmasından ve ulusal programın yasal gereklilikleri karşıladığından emin olmak için çalışma şemaları hazırlamaktan sorumludur. Öğretimin, örneğin ulusal eğitim programlarının konu sınırları dahilinde, belirli bir şekilde düzenlenmesine ve verilmesine gerek yoktur. Okullar bir konuyu bir diğeriyle birleştirmeyi ve / veya bazı yönlerini entegre bir şekilde öğretmeyi seçebilirler. İlkokul öğrencileri için öngörülen ders kitapları veya başka öğrenme materyalleri yoktur; tüm öğrenme materyalleri okullar tarafından seçilir. Ders kitapları ticari yayıncılar tarafından hazırlanır ve devlet onayı gerektirmez. Okullar genellikle öğrenciler tarafından kullanılan malzeme, kitap veya diğer ekipmanların ücretini ödemeyebilir. Tüm okullarda öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılabilecek bilişim ve iletişim teknolojileri araçları vardır. Bunlar arasında bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar, tabletler ve diğer elde taşınır cihazlar, interaktif yazı tahtaları ve sanal öğrenme ortamları sayılabilir. Ek olarak, yapılan sınavların not karşılığı bulunmamaktadır fakat öğrenciler her eğitim öğretim yılı ardından Standart Attainment Tests denilen sınavlara ilköğretim sonunda 11+ (eleven plus) olarak adlandırılan sınava girmek zorundadır. Bu sınavlar öğrenci başarısından çok okul performans incelenmesi ile ilgilidir (Saylık ve Saylık, 2015: 659).

Haziran 2019'da güncellenen Eğitim Departmanının (DfE) tek departman planı , 'geçmişi ne olursa olsun, herkes için dünya standartlarında eğitim, ve bakım', 'herkesin potansiyeline ulaşma şansı' olmasını sağlama vizyonuyla beş alandan (çocuk hizmetleri, erken yıllar ve refah; okullar; 16 sonrası ve beceriler; kurumsal dönüşüm; Brexit) oluşmuştur ve yedi ilkesi vardır: akademik standartların karşılaştırma ülkelerine ve teknik eğitim standartlarının önde gelen uluslararası sistemlere uyum sağlaması, verilen eğitimin karakter, esneklik ve esenlik oluşturması, eğitimde hizmet verecek en kaliteli işgücünü geliştirmek, dezavantajlı bireylere öncelik, kurumların özerkliğini korumak, finansmanı etkili kullanmak,

eğitimde karakter, esneklik ve esenlik sahibi olmak. Belirtilen beş alandan ikisi; çocuk hizmetleri ve erken yıllar ve refah, ilköğretimle en ilgili olanlardır. Öncelikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Dezavantajlı öğrencilerin desteklenmesi,
- Ebeveynlerin okul dışı öğrenmelere katkı sağlamasına yardım etmek ,
- İş gücünde nitelikli öğretmen sağlanması,
- Öğretmenlik meslek statüsünü yükseltilmesi,
- Erken okuma için fonik öğretim uygulamalarının geliştirilmesi,
- Tüm öğrencilerin 'seçkin' bir okulda öğretim görmesinin sağlanması,
- Çocukların karakter, dayanıklılık ve refahını geliştirmede okulları desteklenmesi (DfE, 2019).

Orta öğretim, genel alt ortaöğretim, genel üst ortaöğretim ve mesleki üst ortaöğretimden oluşur. Öğrenciler ilköğretim anahtar aşama 2 bitirdikten sonra ortaöğretime geçiş yaparlar, 11-14 yaşları arası anahtar aşama 3 (key stage 3), 14-16 yaş anahtar aşama 4 (key stage 4) olarak geçmekte ve tam zamanlı zorunlu eğitim kapsamında sayılmaktadır, 16'dan 18 yaşına kadar olan eğitim dilimi ise zorunlu sayılmakla birlikte yarı zamanlı yapılabilmektedir. İlköğretimden ortaöğretime geçişte belirli bir kriter gözetilmemektedir, veliler öğrencileri öncelikle ikamet ettikleri bölgedeki okullara kaydettirir. Yukarıda belirtilen Haziran 2019'da güncellenen Eğitim Departmanının (DfE) tek departman planının yedi ilkesi tüm ortaöğretim kurumları için de geçerlidir. Çok Amaçlı Okullar (comprehensive schools), Yol Gösterici/Yönlendirici Okullar (beacon schools), Özel Programlı Okullar (specialist schools) göz önüne alındığında İngiltere'deki kamu ortaöğretim okullarında program çeşitliliğinde artış gözlenmektedir. Belirli alanlara ve içeriklere yoğunluk veren programlar uygulayan okullar öğrencileri belirli yeteneklerine göre seçerler. Örneğin; Şehir Teknoloji Kolejleri, fen ve teknoloji yeteneklerine göre, Grammer Okulları dil yetenekleri ve akademik başarılarına göre bir giriş sınavı yaparak öğrenci alır. Secondary Modern olarak geçen ortaöğretim kurumları ise daha genel bir akademik program sunarken daha çok mesleki yeterliliklere ağırlık verebilir. Sanat ve Spor alanları da benzer biçimde uzmanlık ve yetenek gerektiren okullardır (Polat, 2005: 64).

Ortaöğretimde politika reformları incelendiğinde, tek departman ve sosyal hareketlilik planları kapsamında, 16 yaş sonrası pek çok dersin yerini T seviyesi kursların alması, böylece

öğrencilerin gerçek bir ortamda ‘‘iş başında’’ teknik ve mesleki beceri kazandırılması düşünülmüştür. Bu 2 yıllık kurslar ülkenin işgücü ihtiyacı hesaba katılarak işverenler ve işletmelerle birlikte geliştirilmiştir. Hükümetin kariyer rehberliğinin kalitesini artırma hedefleri ‘‘tüm yaşlar için kariyer stratejisi’’ tarafından desteklenmektedir. Stratejide özetlenen önlemler arasında, tüm ortaöğretim kurumlarında bir adet kariyer lideri bulunması ve tüm gençlere (11-18 yaş arası) her yıl işverenlerle buluşma/sohbet şansı verilmesi kararlaştırılmıştır. Eylül 2013'te başlatılan programlar, 14 yaş ve üzerindeki gençlere geniş bir yelpaze çalışma fırsatları ve seçenekleri yelpazesi sunabilmek için 14-16 yaş arasındaki öğrencilere seçtikleri uzmanlık alanında (sanat, işletme, mühendislik, bilgisayar, müzik, bilim, spor ve teknoloji) başarı gösterebilmeleri için ‘‘uzman okullar’’ sağlanmıştır. Ayrıca 16 yaşına geldiğinde GCSE alabilen öğrencilere yükseköğretime hazırlanmaları ve belirli bir alanda uzmanlık kazanmaları için 16-18 yaş arasında ‘‘sixth form college’’ hizmeti sunulmaktadır. Sixt form college sonunda A Levels denilen sınavlardan başarılı olan öğrenciler yükseköğretime geçiş yapabilir. Bu kurumlar öğrencinin öğrenim gördüğü ortaöğretim kurumuna bağlı olabileceği gibi tamamen ayrı bir kurum olarak da hizmet sunabilmektedir ve öğrencilere sınırsız sayıda başvuru hakkı tanınmıştır. 2020 vizyonunda ise hükümetin çıraklık kalitesini arttırma ve çıraklık yolunu izleyen gençlerin sayısını artırma planını belirlenmiştir (DfE, 2019).

Ortaöğretimde (11-14) üçüncü kademede İngiltere’de kamu tarafından finanse edilen tüm ortaokullar İngilizce, matematik ve fen bilimlerini içeren dengeli ve geniş tabanlı bir program, din eğitimi ve günlük toplu ibadet, 8. Sınıftan itibaren tarafsız kariyer rehberliği (12-13 yaş arası öğrenciler) sağlamalıdır. Devlet ve vakıf ortaokulları olabildiği gibi gönüllü kurumlarca finanse edilen ortaokullar mevcuttur. 2019 verilerine göre ülkede tüm ortaokulların beşte birinden biraz azını inanç okulları oluşturmaktadır. Bu aşamada okullar (11 ila 14 yaş) sırasında değerlendirmeye yaklaşımlarını seçmekte serbesttir. Yasal ulusal sınavlar yoktur. Dördüncü kademenin (14-16) sonunda ise öğrenciler bu aşama en az 5 en fazla 12 dersin her birinden sınava girerek ulusal standartta yeterliliklerini güvence altına alan, tek bir alanda uzmanlaşma sağlayan Genel Ortaöğretim Sertifikası (General Certificate of Secondary Education, GCSE) alırlar. Öğrenciler bu kademede ders seçimi yaparken yükseköğretime devam etmek istedikleri meslek kolunu dikkate almak durumundadırlar (Tunç, 2004: 44).

Yükseköğretim, İngiltere'de her yükseköğretim kurumu özerk bir kuruluş olduğundan birbirinden farklı öğrenci kabul standartları vardır. Ancak öğrencinin herhangi bir üniversiteye başvurabilmesi için ön koşul GCSE A Level (notlar en yüksek A ve en düşük G olmak üzere harf sistemi üzerinden verilir) sertifikası olmasıdır. Öğrenciler ortaöğretim 4. Kademe sonunda zorunlu 5 ders ve ilaveten başka dersten de başarılı olursa A Seviyesi Genel Ortaöğretim Sertifikası alabilirler.

İngiliz yükseköğretim sistemi lisans (undergraduate) ve lisansüstü (postgraduate) olmak üzere iki aşamalıdır. Lisans eğitiminde üç yıl, yüksek lisansta bir yıl ve doktora eğitiminde üç yıl süren eğitim programlarını yürütülmektedir. İngiltere'deki üniversitelerde öğrenim görülebilecek başlıca lisans programları; LLB=Bachelor of Laws, BS=Bachelor of Social Sciences BA=Bachelor of Arts, Bed=Bachelor of Education (Öğretmenlik Lisans Programı) olarak sıralanabilir. İngiltere'de yükseköğretim, Eylül veya Ekim aylarında başlar, Haziran veya Temmuz aylarında sona erer. Bir akademik yılda, öğretim, her biri 8-10 hafta devam eden 3 dönemde verilmektedir. Öğrenciler bir yandan ana dallarında eğitim alırken bir yandan da bir veya iki yan dalda da eğitim alabilirler. Eğitim programının ilk bir veya iki senesinde ana dallarında uzmanlaşırlar. Program, daha sonra uzmanlaşmış bölümlere ayrılır. Örneğin ana dalı matematik olan bir kimse ileri matematik, aritmetik, analitik geometri gibi dersler görür (Eurydice, 2019c).

Yükseköğretim kurumları (HEI) , diploma verme yetkilerine tabi olarak, programlar ve ödüller tasarlama ve onlara verilen koşulları belirleme konusunda da özgür olan özerk kurumlardır. Bu kurumların akreditasyonu için belirli bir sistem yoktur, ancak kendi kalitelerini ve standartlarını yönetme yetenekleri, ‘‘İngiltere Kalite Kodu’’ dikkate alınarak ‘‘Yükseköğretim için Kalite Güvence Ajansı’’ (QAA) tarafından değerlendirilir.

Yükseköğretim kurumlarının genel amaçları arasında, öğrencilerden beklenenlerin ekonomik ihtiyaçlara cevap verebilecek nitelikte yetişmeleri, ekonomik ve toplumsal ilerlemeye katkı sunmalarının sağlanması, bilimsel araştırmalara devam edip, geliştirmeleri, bilgi üretmek, kültürel ve folklorik zenginliği artırmaları sayılabilir (Polat, 2005: 65-66).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, karşılaştırmalı eğitim alanında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir. Bunlar, genel olarak eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı araştırmalar, öğretim programlarının karşılaştırıldığı araştırmalar veya yabancı dil öğretimini konu alan araştırmalardır. Araştırmaların sıralaması kronolojik olarak yapılmıştır.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Haznedar (2004) ‘‘Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı’’ başlıklı makalesinde, ilköğretim düzeyinde yabancı dil eğitim programını, yabancı dil eğitiminin temel özellikleri ışığında, ikinci dil edinimi alanında yapılan araştırmaları da kapsayacak şekilde teorik, öğretim yöntemleri, hedeflenen dil yeterlilik düzeyi ve ölçme-değerlendirme gibi alanları içerecek şekilde pratik açıdan incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; ilköğretim yabancı dil öğretim programının klasik yaklaşımlar doğrultusunda hazırlanıldığı ve dünya literatürüyle kıyaslama yapıldığında etkisini yitirmiş sınırların içinde kaldığı tespit edilmiştir. Programın bölümleri de hedeflenen amaçlar, içerik esasları, ünite konusuna örnek ders planları gibi klasik yaklaşım çerçevesi içerisinde başlıklardan oluşmaktadır. Dil bilgisi yapılarının kazandırılması ana amacı etrafında şekillenen bir programdan öteye gidemediği belirtilmiştir. Dört temel dil becerisi düşünüldüğünde, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin hangi düzeye getirilmesi gibi bir sorunun yanıtını vermede yetersiz kalmıştır. Hangi dil bilgisi kurallarının kullanılacağı ve sözcük bilgisinin neleri kapsadığı açıklanmış fakat nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilmemiştir. Ayrıca, araştırmada, dil öğretim programı geliştirme üzerine yapılan çalışmalarda ikinci dil edinimi alanında yapılan çalışmaların bulgularından hem teorik hem de sınıf içi uygulamalarında pratik açıdan dikkate alınmasının önemi üzerinde durulmuştur. Örneğin; ilköğretim yabancı dil programının dil bilgisi kurallarını basitten karmaşığa giden bir çizgide verdiğini fakat ikinci dil edinim üzerine birçok çalışmada hedef dilde basit gibi görünen küçük morfolojik eklerin ediniminin seneler alabildiği ve yanlış kullanımlarının olduğunu saptamıştır.

Alma (2005) ‘‘Temel Eğitim Sistemleri Açısında Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinin Karşılaştırılması’’ başlıklı yüksek lisans tezinde bahsi geçen ülkelerdeki temel eğitim sisteminin yapısı, amaçları, ders çizelgeleri, ders saatleri (AB ülkelerinde haftalık ders saatleri sınıf seviyelerine göre belirlenmektedir), ölçme değerlendirme sistemleri ve öğretmen eğitimini incelemiştir. Çalışma sonucunda temel eğitimde ders saatleri, yabancı dile başlama

yaşı, ölçme değerlendirme yöntemleri (bazı ülkelerde sınavlar harici bir kurum tarafından hazırlanmaktadır), öğretmen eğitimi gibi konularda ülkeden ülkeye farklılıklar bulunduğu fakat zorunlu eğitim süresi (8-12 yıl), yıllık öğretim süresi, temel eğitim süresi, öğretilen yabancı dil (İngilizce), öğretmen eğitim süresi (3-6 yıl), temel eğitimin amaçları gibi konuların ülkeler arasında benzerlikler bulunduğu saptanmıştır. AB ülkeleri ve Türkiye arasındaki bir diğer benzerlik de verilen dersler olarak sayılabilir. Fakat AB ülkelerinde sağlık, spor, trafik eğitimi gibi beceriye dayanan dersler üzerinde Türkiye'ye kıyasla daha çok vakit harcandığı belirtilmiştir.

Gedikoğlu (2005) ''Avrupa Birliği Sürecinde Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri'' başlıklı çalışmasında, Avrupa Birliği'nin gelişimini ve eğitim boyutunu incelemiş, Türkiye'nin AB ülkelerinin eğitim standartları ile karşılaştırma yapıldığında ortaya çıkan farklılıkları ve yetersizlikleri üzerinde durmuştur. Türk eğitim sisteminin her kademesinde yapılan araştırma sonucu ifade edilen nitelik sorunlarına, eksikliğine neden olan bazı etmenler şu şekilde sıralanabilir:

- İhtiyaç duyulan insan gücü planlaması yapılıp yükseköğretime buna göre öğrenci alımı yapılmalıdır.
- Eğitim programları, öğrenme yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme araçları çağdaş niteliklerle uyumlu olmalıdır.
- Kalıcı ve etkili öğrenme için "tam öğrenme, interaktif öğrenme ve probleme dayalı öğrenme" gibi çağdaş uygulamalar kullanılmalıdır.
- 5-6 yaş grubunda okul öncesi mecburi tutulmalıdır.
- Yükseköğretime geçişte merkezi sınavlar aşamalı olarak kaldırılmalıdır.
- Mesleki ve teknik eğitimde iş başında eğitime önem kazandırılmalıdır.
- Öğretmen ve öğretim elemanlarının sosyal ve ekonomik olanaklarının iyileştirilmeli ve eğitime yapılan yatırımların arttırılmalıdır.
- Yabancı dil öğreticilerinin niteliğinde gelişim yapılmalı, öğretim sürecinde teknolojik materyaller entegre edilmelidir.

Avrupa standartlarına bakıldığında Türkiye'de genel olarak okul öncesi, orta ve yükseköğretim kademelerindeki okullaşma oranının düşük, genel nüfus artış hızının ise yüksek olduğu ifade edilmiş, karşılaştırma yapıldığında devlet bütçesinden ayrılan ödeneğin de diğer ülkelere göre aşağıda kaldığı belirtilmiştir.

Tok ve Arıbaş'ın (2008) "Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi'' başlıklı makalesinde AB ülkeleri ve Türkiye'deki yabancı dil öğretimi bazı değişkenler dikkate alınarak karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda ilköğretim ve ortaöğretimde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi oranının diğer dillere göre ağırlık kazandığı, AB ülkelerinde yabancı dile daha erken yaşta başlandığı ve bu ülkelerde zorunlu öğretim sürecinde öğrencilerin en az iki dil öğrenebildiği, AB ülkelerinin hemen hemen hepsinde CLIL (içerik ve dil entegreli öğrenme-content and language integrated learning) uygulandığı, dört temel beceri içinde konuşma ve dinlemenin AB ülkelerinde daha öncelikli yer alması, AB ülkelerinin yarısında yabancı dil branş öğretmenlerinin başka bir dersi de öğretecek yeterlilikte olması, sınıfta bulunması tavsiye edilen maksimum öğrenci sayısının birçok ülkede belirsiz bırakıldığı, sınıf mevcudunun ülkeden ülkeye değişiklik göstermesine rağmen çoğunlukla 36 kişiyi aşmadığı gibi verilere ulaşılmıştır.

Haznedar (2010) ''Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz'' başlıklı araştırmasında, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde dil öğretim yöntem ve tekniklerinin sınıf içi etkinliklerde uygulanmasında, son yıllardaki kuramsal gelişmelerin getirdiği önerilerin öğretmenler açısından ne derecede benimsendiğini, sahada ne tür problemlerle karşılaşıldığını ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanları göstermiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çağdaş dil öğretim yöntemleri konusunda teorik açıdan yetkin oldukları fakat sınıf içi uygulamalarda geleneksel yöntemlere bağlı kaldıkları, öğretmenlerin aldığı lisans eğitiminin dil öğretimi, ikinci dil edinimi, uygulamalı dilbilim, öğrenme stilleri ve stratejileri, materyal değerlendirme ve geliştirme, ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda yetersiz kaldığı ortaya çıkmıştır.

Özbent (2010) ''Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi'' başlıklı makalesinde, yabancı dil öğrenimi ve öğretiminde ülkemizde karşılaşılan bazı güçlüklerden söz etmiş ve bu durumun giderilmesi için önerilerde bulunmuştur. Sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, ölçme değerlendirme açısından kolaylık sağlaması için öğretimin gramer ve yazma becerisi üzerine yoğunlaşması, hedef dil kültürü hakkında bilgi verilmeyişi, öğrencilerin ebeveynlerinin büyük bir kısmının yabancı dil bilmeyişi ve çocuğuna destek olamayışı, çağdaş, iletişime dönük, özgün materyal eksikliği, öğretmenlerin teknoloji destekli görsel ve işitsel dil öğretim materyali kullanımda yeterli bilgisinin olmaması, ders saati eksikliği, öğretmenlerin öğretimini yapacakları dilin anavatanına gitme fırsatlarının olmaması gibi faktörlerden bahsedilmiş ve şu şekilde öneriler sunulmuştur:

- Yabancı dil dersinin ilköğretim 1. sınıfta uygulanmaya başlanması ve ders saatlerinde artışa gidilmesi.
- Ders kitaplarının teknoloji ile entegre edilerek düzenlenmesi.
- Yabancı dil araç gereçlerinden mümkün olduğunca fazla faydalanılması.
- Öğretmenlerin materyal kullanımı ve alandaki son gelişmeler hususunda sürekli bir şekilde hizmet içi eğitime tabii tutulması.
- Kalabalık sınıfların mümkün olduğunca küçük şubelere ayrılması.

Mustafa (2011) ‘‘Türkiye, Almanya ve Hollanda İlköğretim Yabancı dil (İngilizce) Öğretim Programlarının Karşılaştırılması’’ başlıklı yüksek lisans tezinde, adı geçen üç ülkenin eğitim sitemlerini, yabancı dil öğretim programlarını hedefler, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme sistemleri açısından karşılaştırmıştır. Türkiye’deki eğitim sisteminin diğer iki ülkeye kıyasla daha merkezi bir yapıda olduğu gözlemlenmiştir. Türkiye’de uygulanan ilköğretim İngilizce programında içerik ve öğretim süreçleri açısından kullanılması beklenen yöntem ve teknikler ayrıntılı olarak verilmiş ve öğretmenlere zorunlu tutulmuştur. Almanya ve Hollanda’da ise içerik, yöntem ve teknik seçimi, öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurularak öğretmenlere bırakılmıştır. Hollanda ve Almanya’da yayınevlerinin hazırladığı setler öğretmenlerin ek kaynak ve materyal ihtiyacı duymamasında etkili olmaktadır. İngilizce Almanya’da ilköğretim İngilizce programı bir çerçeve program olarak ele alınmış, Hollanda’da tüm program ulaşılması gereken hedefler düzeyinde belirtilmiştir. Her üç ülkenin programları incelendiğinde ürün ve süreç değerlendirmesinin ortak olarak yer aldığı söylenebilir.

Tatlı ve Adıgüzel’in (2012) ‘‘Türkiye’deki Lisansüstü Karşılaştırmalı Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Bir İncelemesi’’ başlıklı makalesinde, 2000-2010 yılları arasında Türkiye’de gerçekleştirilen karşılaştırmalı eğitim üzerine yapılan lisansüstü tezler incelenmiştir. İncelenen 42 tez sonucunda, yüksek lisans düzeyinde karşılaştırmalı eğitim çalışmaların daha sık yapıldığı doktora düzeyinde ise bu alana ait çok çalışmayla karşılaşılmadığı, çalışmaların yoğunlukla ilköğretim kademesi üzerinde durduğu diğer kademelerde çok az sayıda çalışma bulunduğu, karşılaştırmalı eğitim yöntembilimi hakkında yeterince bilgi verilmediği; çoğu tezde benimsenen yaklaşımdan bahsedilmediği, en çok kullanılan tekniğin ise doküman inceleme olduğunu belirtilmiştir.

Solak (2013) ‘‘Finlandiya ve Türkiye’de İlkokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi’’ adlı çalışmasında, iki ülkedeki yabancı dil öğretim programlarını ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemlerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda, her iki ülkede de yabancı dil eğitimine erken yaşta başlanıldığı ve ayrılan ders saati açısından benzer olduğu fakat Finlandiya’da kültürel farkındalık oluşturmada ve yaşam boyu öğrenmede yabancı dil öğretiminin etkisinin daha büyük olduğu ifade edilmiştir. Yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemlerinde ise Finlandiya’da öğretim programının hazırlanması ve ders kitaplarının seçimi konusunda öğretmenlere yetki ve özgürlük verildiği, Türkiye’de öğretmenlerin merkeziyetçi yapı gereği özerk davranamadığı belirtilmiştir. Ayrıca Finlandiya’daki öğretmenlerin ekonomik ve sosyal statü açısından Türkiye’deki öğretmenlere kıyasla daha önde olduğu gözlemlenmiştir.

British Council ve Tepav’ın (2014) ortaklaşa hazırladığı öğrenci, veli ve öğretmenlerden oluşan 21.000 katılımcının yer aldığı ‘‘Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi’’ başlıklı çalışmada, İngilizce dili öğrenim ve öğretim sürecinde sınıf içi etkinliklere ve öğrenim/öğretim içeriğine dair kapsamlı bir inceleme amaçlamıştır. İngilizce öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun mesleki yeterlilik ve dil yetkinliğine sahip olmasına (öğretmenlerin %80’i dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden en az orta düzeyde yeterli olarak lisans eğitimini tamamlamaktadır) ve öğrencilerin 1000 saatten fazla ders almasına rağmen Türkiye dil yeterliliği bakımından rakip ekonomilere yetişememiştir. Buna neden olan faktörler yoğun sınıf içi gözlemler yapılarak ve veli, öğretmen, öğrenci görüşleri alınarak şu şekilde saptanmıştır:

- Dil bilgisi tabanlı ezberci yaklaşım uygulaması,
- Mevcut öğretmen odaklı, geleneksel uygulamalar,
- Dilin iletişim aracı olarak algılanmayışı ve işlevsellik kazanamaması,
- Gramer tabanlı, tek doğru cevabı olan testler ve değerlendirme yöntemleri,
- Sınıf içi oturma düzenlerinin iletişim kurmayı sağlamada yetersiz oluşu ve öğretmenlerin değişiklik yapmada isteksizliği,
- Ders kitapları ve öğretim programının öğrencilerin ilgi, tutum ve düzeylerindeki farklılıklara önem vermemesi,
- Öğretmenlerin öğretim sürecinde çok az söz sahibi olmaları,
- Teftiş ve değerlendirme sistemindeki uzmanların İngilizce yeterliliğine sahip olmaması,

- Sarmal yaklaşım kullanıldığından öğrencilerde her sene aynı kavramlarla öğrenim gördükleri algısı ve öğrenim süresi ilerledikçe daha düşük hissedilen öz yeterlilik düzeyleri.

Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen'in (2017) ''Son 15 Yılda Yayımlanan İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz'' başlıklı çalışmasında, Türkiye'de uygulanan 2006 ve 2013 ilköğretim İngilizce programları ile 2002, 2011, 2014, 2016 ortaöğretim İngilizce öğretim programlarını; kapsam, aşamalılık, süreklilik, kaynaşıklık, denge, kullanışlılık ve esneklik gibi program tasarım ilkeleri kapsamında incelemiştir. Sonuç olarak hem ilköğretim hem ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının yıllar içerisinde dünyada dil eğitimi alanında yapılan yenilikleri takip ederek, program tasarım ilkeleri kapsamında gelişme gösterdiği ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda ilköğretim programları analiz edildiğinde esneklik ilkesine uygunluğun karşılanamadığı ve öngörülen sürenin yetersiz olduğu saptanmıştır, bu sebepten program geliştirme çalışmalarına ve ders kitabı seçimlerine öğretmenlerin daha fazla entegre edilmesi, öğretmenlere elle tutulur uyarlama yöntemleri sunulması, programın uygulanabilmesi açısından altyapı ve donanım eksikliklerinin giderilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması ve ders saatlerinin artırılması gibi önerilerde bulunulmuştur. Ortaöğretim programlarının incelenmesi sonucunda ise kapsam, denge, kullanışlılık ve esneklik ilkelerine uygunluk açısından sorunlar bulunduğu görülmüş, programların bu ilkeler çerçevesinde yerel bağlam düşünülerek ele alınması ve okul temelli ve uygulamalı mesleki gelişim programlarından yararlanılması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur. Literatür taraması yapıldığında ortaöğretimde İngilizce öğretim programları ile ilgili çok sınırlı sayıda araştırma olduğu belirtilmiştir.

Aldım (2018) ''İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması-Finlandiya, Polonya ve Türkiye Örneği'' adlı doktora tezinde bahsi geçen ülkelerin ilkokullarında İngilizce öğretimi programları, içeriği, eğitim sürecini ve verilen dil eğitiminin düzeylerini çeşitli veriler toplayarak, sistematik biçimde karşılaştırıp aradaki benzerlik ve farklılıkları saptamayı amaçlamıştır. Polonya ve Finlandiya'da Türkiye'den farklı olarak gözlemlenen bulgulardan bazıları şu şekildedir:

- Ulusal çekirdek programda hedefler açıktır fakat uygulanacak yol ve yöntemler okuldan okula farklılık gösterebilir.
- Sosyal hayat dinamikleri bireylerin İngilizce ile günlük yaşamlarında da etkileşim içinde olmaları sağlamaktadır.

- Toplumun İngilizce öğrenime bakış açısı kültürlerarası etkileşim, iletişim kurabilme, ticaret, ekonomi ve teknolojik yeterlilik sağlamada bir araç olarak kabul edilmektedir
- İletişime Dayalı Yöntem (Communicative Teaching Method) ve Ses iletişim Temelli Yöntem (Audio Lingual Method) kullanımı ağırlıktadır.
- İçerik temelli dil öğretim yöntemi olan CLIL mecburi bir uygulamadır.
- İlkokul kademeleri de dahil olmak üzere tüm İngilizce öğretmenleri en az yüksek lisans düzeyinde bir eğitimden geçmek ve meslek hayatları boyunca güncel gelişmelerden ve yeni öğretim yöntemlerinden haberdar olmak için sürekli hizmet içi eğitim almak zorundadır.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Stevenson ve Baker (1991), 15 farklı eğitim sisteminde ve 2200'den fazla sınıfta matematik dersi öğretim programını ve sınıf talimatlarını incelediği karşılaştırmalı eğitim çalışması olan "Öğretim Programı ve Sınıf İçi Uygulamalarda Devlet Gözetimi" adlı makalede, merkezi bir yapı çerçevesinde bu iki değişken üzerinde ulusal ya da bölgesel denetim yapan devlet kontrolü arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, eğitim sistemi üzerinde ulusal düzeyde devlet kontrolü olan ülkelerde öğretmenlerin aynı matematik öğretim programını öğretmeye çalıştığı, yerel kontrol olan ülkelerde ise öğretmenlerin öğretim programı konusunda farklılaşmaya gidebildiği görülmüştür. Ayrıca, ulusal düzeyde kontrol olan ülkelerde uygulanan matematik öğretim programının öğretmen ve öğrenci özelliklerini dikkate almadığı, yerel ya da bölgesel (ile göre değişen) kontrol sistemlerinde öğretmen ve öğrenci nitelikleriyle öğretim programının daha ilişkili olduğu belirtilmiştir. Aynı öğretim programı ve ders kitaplarını kullanan öğretmenler arasında bile sınıf içinde değişiklikler olabileceğini ve ulusal düzeyde merkezi olarak tek tip yayınlanan öğretim programı ile uygulanan öğretim programının birbiri ile arasında fark olduğunu vurgulamıştır.

Hawkins (1999) yaptığı çalışmada ilköğretim ağırlıkta olmak üzere tüm eğitim kademelerinde, yabancı dil farkındalığı incelemiştir. Öğrencilerin başarı düzeyleri ve yabancı dil eğitimi değişkenleri üzerinde yoğunlaşmıştır. Yabancı dil eğitiminin öğrencilerin tüm alanlardaki başarısına etkisini araştırırken, yabancı dil eğitiminin yararlarına dikkat çekmiştir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmasında İngiltere'de yabancı dil eğitiminin yapıldığı ve yapılmadığı dönemler arasındaki farklılıklar saptanmıştır. Hawkins araştırma sonucunda, öğrenci başarı ve okullarda çok yönlü muvaffakiyet yakalanması için yabancı dil öğretiminin

bir zaruriyet teşkil ettiğini ve yabancı dil eğitiminin mümkün olan en erken yaşlarda verilmesi gerektiğine değinmiştir.

Wu (2001) Çin'de İngiliz dili eğitimini, eğilimler ve karşılaşılan zorluklar çerçevesinde incelemiş ve ana dili Çince olan bireylerde İngilizce öğreniminin göz korkutucu olarak algılandığına dikkat çekmiştir. Çin eğitim sisteminde ortaöğretime devam eden öğrencilerin İngilizce ders süresinin Türkiye ile benzer olarak haftada 4 saat, bir dönemde 18 hafta; farklı olarak 12 dönem sürdüğünü belirtmiştir. Asıl branşı İngilizce olmayan fakat mesleklerinde gerekli yeterliliğe sahip olmak için eğitim alan öğrencilerin çoğunluğunun beklenilen başarı düzeyinde olmadığını ifade etmiştir. İngiliz dili öğretimi alanının reform ve yenilik sürecinde olduğu fakat ülkenin gelişen ekonomi, bilim ve teknoloji ile dış dünyayla artan etkileşiminin sonucunda oluşan ihtiyaca karşılık veremediğine değinmiştir. Eğitimin tüm kademelerinde İngilizce eğitimine daha fazla önem verilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Dale (2004) ''Küreselleşme, Bilgi Ekonomisi ve Karşılaştırmalı Eğitim'' adlı makalesinde, artarak öne çıkan söylemlerden küreselleşmenin bir uzvu olarak görülen bilgi ekonomisi ve eğitim sistemlerine muhtemel etkisi çerçevesinde karşılaştırmalı eğitimin başlıca teorik ve metodolojik unsurlarını ve karşılaştırmalı eğitimin üstlendiği zorlu mücadeleyi sergilemeyi amaçlamıştır. ''Ulusal eğitim sistemi'' tamlamasındaki üç kelimeyi ayrı ayrı ele alarak, bu kavramların geçirdiği değişime odaklanmıştır. Metodolojik ulusalcılığın doğası ve sonuçlarını tartışmış; eğitim yönetim ve denetiminde çoğul ve ortak ölçeklerin ortaya çıkışına vurgu yapmıştır. İkinci kavram olan eğitimde; eskiden arzu edilen hedefin aynı şeyleri farklı yollarla yapmak olduğu şimdi ise farklı şeylerin farklı yollarla yapılmasına olan ihtiyacın doğusuna değinmiştir. Son kavram olan sisteme geldiğinde ise Dale farklı kollardan farklı sorumluluklara sahip aynı doğrultudaki sektörlerin gelişmesiyle eğitimin karakterinin gelişimi ve değişimi arasındaki bağlantıya dikkat çekmiştir. Sonuç olarak eğitim yönetimi ve denetiminde yeni bir fonksiyonel, skaler ve sektörel işgücü bölümüne tanıklık edebileceğimiz açıklanmıştır ve karşılaştırmalı eğitimin sağladığı açıklama ve öğrenme sonucunda ortaya çıkan etkilerin alanın kendisine de olan bağlantısından, karşılaştırma yapılacak unsurların zamanın gerektirdiği değişkenlere doğru soruları sorması gerektiğine değinilmiştir.

Stewart (2005) yaptığı çalışmasında, öğrencilerin erken yaşlarda matematik ve sosyal beceri derslerinde başarılı düzeyleri ve ikinci yabancı dil eğitimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. İkinci yabancı dil öğretiminin, adı geçen iki derste başarıyı olumlu yönde etkilediği sonucuna varmıştır. İkinci yabancı dil eğitimi alan öğrencilerin, bilişsel becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Araştırma sonucunda ek olarak, başarılı bir yabancı dil eğitiminin, çift yabancı dil (dual language) ve yoğun pratik (immersion) ile güçleneceği ifade edilmiştir.

Harmer (2007) ‘‘İngilizceyi Nasıl Öğretmeli’’ isimli kitabında, bir dünya dili olarak İngilizcenin eşi görülmemiş yaygınlığını; ‘‘hangi İngilizce’’, ‘‘kimin İngilizcesi’’, ‘‘neden İngilizce’’ gibi tartışmaları sorular çerçevesinde, özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlere çalıştıkları kurumun da istekleri doğrultusunda yol gösterebilmek için kaleme almıştır. Öğrenciler neden İngilizce öğrenmek ister, nerede öğrenirler, birbirlerinden farkları nelerdir, motivasyonun öğrenmede yeri nedir, otonom öğrenen olmak ne demektir gibi soruları öğretmenin etkili ve sürekli bir öğrenme ortamı yaratmada ve başarıya teşvik eden öğretim etkinliklerine dönüştürmesinde nasıl kullanabileceğine açıklık getirmiştir. İngilizce öğretiminde öğretmen hareket ve duruş biçimi, ses kullanımı, öğrenci-öğretmen konuşma dengesi, anlaşılır yönerge açıklaması gibi sınıf yönetimi unsurlarına da değinmiş ve sınıf içi aktivitelerde ana dil kullanımına şiddetle karşı çıkan yaklaşımlara eleştirel bir bakış açısı geliştirerek, öğrenci ve öğretmenin ortak bir ana dil paylaşımı bulunan bir sınıfta bu gerçeği görmezden gelmenin imkânsız olduğunu belirtmiştir. Dört temel dil becerisinin öğretimi, ders kitaplarının kullanımı, ders planlaması, test hazırlama gibi kavramları geniş bir yelpazede ele alan çalışma öğretmenlere rehberlik edici niteliktedir.

Richards (2008) yabacı dil öğretmeni yetiştirmede, güncel yaklaşımların etkisini incelediği araştırmasında, İngilizce bilmenin evrensel bir topluluğa ait olmakla eş anlama geldiğini, bireylerde perspektif değişiminde olumlu katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. 21. yüzyılla birlikte girdiğimiz bilgi çağı ve teknolojik ilerlemenin gerektirdiği insan gücünde İngilizce yeterliliğe sahip olmanın küresel boyutuna ve ortak dili öğrenmenin önemine vurgu yapmıştır.

Bray, Adamson ve Mason (2014) yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışması farklı ülkelerdeki karşılaştırmalı eğitim derslerinde kaynak olarak kullanılmaktadır. Birçok çağdaşının aksine bu kitapta benimsenen yöntem sadece tematik yaklaşım ya da ülke-bölge

odaklı yaklaşımla kısıtlı kalmamıştır. 1995 yılında ortaya atılan Bray ve Thomas küpü bu çalışma için bir başlangıç noktası teşkil etmiştir. Bir ‘‘küp’’ şekliyle betimlenen karşılaştırmalı eğitim analizleri için çerçeve niteliğindeki çalışma, coğrafi/bölgesel, bölgesel olmayan, eğitim ve toplum özellikleri açısından üç farklı değişken altında bazı alt başlıklar olarak belirtilmiştir. İlk ana başlık kıta, ülke, eyalet/şehir, ilçe, okul, sınıf, birey olarak sınıflandırılmış. İkinci ana başlık etnik köken, yaş, inanç, cinsiyet, diğer gruplar ve tüm toplum faktörleri açısından ele alınmış, son başlık ise program, öğretme teknikleri, eğitime ayrılan finansman, yönetim yapıları, politik değişim, işgücü piyasası ve diğer özellikler olarak incelenmiştir. Üç bölümden oluşan çalışmada, ilk bölüm karşılaştırmalı eğitimin amaçları, ikinci bölüm karşılaştırmalı eğitimin diğer disiplinlerle olan ilişkisine ve bu alanda yapılan çalışmalara, son bölüm ise karşılaştırmalı eğitimde benimsenen nitel ve nicel yaklaşımlara ayrılmıştır.

Nicolaou ve Parmaxi (2016) yaptıkları araştırmada, çok kültürlü ülkelerde verilen yabancı dil eğitimini incelemişlerdir. Karşılaştırmalı eğitim araştırmasında, nitel araştırma yönteminden faydalanmışlardır. Araştırmaya katılan kişilerden dil ve kültür ilişkisi çerçevesinde görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Kültürleri arasında benzerlik ve farklılıklar olan ülkeler seçilerek yabancı dil eğitimleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Görüşleri alınan bireylerden elde edilen veriler ve yapılan değerlendirmeler sonucunda çok kültürlü ülkelerde verilen yabancı dil öğretimi için eğitim politikasının altyapısı güçlendirilerek, sağlam bir zemine oturtulması ve okullarda öğretilen yabancı dilin günlük hayatta kullanımını ve uyarlanması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, seçilen ülkelerin (Türkiye, Almanya ve İngiltere) eğitim sistemleri ile ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılmasında izlenen yöntem ele alınmaktadır. Araştırma modeli, çalışma evreni, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara bu bölümde yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Türkiye, Almanya ve İngiltere'deki ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması amaçlandığından bu araştırma, ülkeler arası (cross-national) karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Bu araştırmada yorumlamacı (hermeneutik), post pozitivist ve post modernist bilim anlayışlarını temel alan nitel verilerin toplandığı ve analiz edildiği nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Sönmez & Alacapınar, 2016: 72). Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada, doküman analizi deseninden faydalanılmıştır. Karasar (1984:193) *belgesel tarama* kavramını kullanarak doküman analizini ''var olan kayıt ve belgelerin incelenerek veri toplanması'' şeklinde tanımlanıştır. Taranan belgeler arasında otobiyografi gibi birincil ve biyografi gibi ikincil kaynaklar olabilir. Kişisel olarak, kurum ya da örgütlerce ya da gazete dergi gibi basılı kitle iletişim araçları tarafından ele alınabilirler (Balcı, 2004:180). Kaptan (1991:197) doküman incelemenin faydalarından bahsederken, araştırmanın kuramsal temellerinin kavranması, problem alanı ile ilgili araştırma durumunun anlaşılması, araştırma yöntemi, veri toplama teknikleri, çözümleme yöntemleri gibi konularda aydınlatıcı ipuçlarının fark edilmesi, araştırma sonuçlarının yararları hakkında yordama yapılabilmesi, denence, sayıltı, sınırlılıklarının saptanabilmesi, tekrara düşülmemesi, önerilerin öğrenilmesi gibi durumlardan söz etmiştir. Nitel araştırmalarda, doküman incelemesi diğer veri toplama yöntemleri ile kullanılabileceği gibi, tek başına bir veri toplama yöntemi olarak da kullanılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2011:187). Bu çalışmada doküman analizinin kullanılmasının sebebi Almanya, İngiltere ve Türkiye'de genel eğitim sistemleri ve ortaöğretim İngilizce öğretimi ile ilgili araştırma problemleri doğrultusunda elde edilen verilerin, belge niteliği taşıyan tüm ulaşılabilir kaynakların analiz edilerek bulgu şeklinde ortaya konmasıdır.

Karşılaştırma özünde bir düşünce ve düşünceyi geliştirme yöntemidir. Bir şeyin diğerine üstünlüğü ya da düşüklüğünü göstermesi, bilinenle karşılaştırılarak bilinmeyene açıklama getirmesi, görünürde benzemeyen iki şeyin benzerliklerini ya da görünürde benzer iki şeyin farklılıklarını açıklığa kavuşturması, bir şeydeki değişimi göstermesi gibi yararları vardır (Balcı, 2013: 1). Demirel (2012:78) ise karşılaştırmalı eğitim (comparative education)

kavramını, çeşitli toplumlarda ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de birkaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tespit edip bundan eğitim kuram ve uygulamasında, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve yenilik çalışmalarında, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve bir barış ortamı sağlanmasında yararlanılmaya çalışılan bir bilim olarak tanımlamıştır. Bir yöntem bilimi olarak karşılaştırmalı eğitimde benimsenen farklı araştırma yaklaşımları mevcuttur. Bunlar; yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, yapısal-işlevcilik ve açıklayıcı yaklaşımlardır. Yatay yaklaşımda, eğitim sistemlerini oluşturan unsurlar ayrı ayrı ve paralel bir şekilde bir bütün olarak ele alınır ve incelenir (Erdoğan, 2006: 63).

Bu ülkelerarası karşılaştırmalı eğitim araştırması yatay yaklaşımla ele alınmıştır. Bu yaklaşımda farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları, birbirine paralel ve bütünlük içerisinde incelenir. Bu araştırmada Türkiye, Almanya İngiltere'deki genel eğitim sistemleri ve ortaöğretim İngilizce öğretimi ile ilgili araştırma soruları çerçevesinde değişkenler birebir karşılaştırılarak yatay yaklaşım kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Örneklem, çalışma evrenini meydana getiren birimlerin tamamının değil, aralarından bazılarının-belli kurallara göre seçilerek araştırmanın bunlar üzerine yapılmasıdır (Ergin, 1988: 17). Sönmez ve Alacapınar (2016: 174) nicel araştırmalarda olasılığa dayalı örneklem yöntemleri kullanılırken, nitel araştırmalarda olasılıklı olmayan (amaca yönelik) örnekleme kullanıldığını ifade etmiştir. Amaca yönelik örneklemede, araştırmacı öncelikle evrendeki çeşitlilik içinden araştırmanın varyasyonlardan ilgilendiği bir tanesini seçer ve bu çeşitliliği en iyi temsil edeceğini düşündüğü bir örneklem belirler.

Balcı (2004: 90) amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme kavramını ‘‘bu tür örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en uygun olanı örnekleme alır’’ şeklinde ifade etmiştir. Baltacı (2018, 255) ölçüt (kriter) örneklemede, örnekleme alınan durumların bilgi verme açısından zengin olması gerektiğini çünkü bu durumların tedavi, örgüt, program iyileştirmeleri için birer fırsat olabileceğini ve tedavi, örgüt, programlardaki temel eksikleri ortaya çıkarmada aracı işlevi görebileceklerini belirtmiştir. Bu sebepten ölçüt örneklem kullanılara yürütülen çalışmalar, devam eden programların izlenmesinde önemli niteliksel veriler sağlayabilir. Önceden belirlenen ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren tüm durumların derinlemesine nitel bir analize tutulması, örgüt ve programlar için standart ve

normlar getirebilir (Charmaz, 2011: 372). Bu çalışmada, örneklem tayinine gidilirken; Avrupa Birliği içindeki etkinlik düzeyi ve eğitim alanında uluslararası düzlemde tuttuğu pozisyondan, yabancı dil olarak İngilizce öğretimindeki başarısından dolayı Almanya, İngilizce ana dil olarak öğretildiği ve uluslararası düzeyde eğitim alanında ön sıralarda bulunduğundan dolayı İngiltere ve Türkiye'nin ortaöğretim yabancı dil öğretim programı oluşturmaktadır. Bu araştırma nitel bir araştırmadır ve bu tür araştırmalarda birincil amaç genelleme olmadığından, araştırma indirgemeci değildir. Bu sebepten olguları önce parçalara ayırıp çalışarak elde edilen sonuçları evrene genelleme amacı gütmemektedir. Aksine bu tür araştırmalarda birincil amaç, bir evrende olması olası çeşitlilik, farklılık ve ayrılıklar dahil edilerek bütüncül bir resim elde etmektir (Yıldırım & Şimşek, 2011: 107).

3.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışma nitel araştırma yöntemi çatısı altında doküman analizi desenine dayalı olduğu için ankete veya ölçeğe dayalı veri toplamaya başvurulmamıştır. Türkiye, Almanya ve İngiltere eğitim sistemleri ve ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması amacı ile verilerin toplanmasında tez, kitap, dergi ve makale gibi basılı bilimsel ve internete dayalı kaynaklardan, eğitim bakanlıklarının resmi yayınlarından ve eğitim ağlarının elektronik sayfalarından yararlanılmaktadır. Ortaöğretim İngilizce öğretim programları karşılaştırılırken kullanılan, bahsi geçen ülkelerin eğitim bakanlıkları tarafından yayımlanan en güncel veri kaynakları şunlardır:

TÜRKİYE	MEB	Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018
ALMANYA	Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF)	Bildungsplane Baden-Wurttemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016
İNGİLTERE	Eğitim Bakanlığı (DfE)	National Curriculum in England-English Programmes of Study: Key Stage 3, 2013 & National Curriculum in England-English Programmes of Study: Key Stage 4, 2014

3.4. Veri Analizi

Doküman incelemesi, araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi sunan yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2011, s.187). Türkiye, Almanya ve İngiltere'nin genel eğitim sistemleri ve ortaöğretim İngilizce öğretim programları ile ilgili veriler, basılı ve elektronik ortamda elde edilmiş ve doküman incelemesi yoluyla sınıflandırılmış, benzer ve farklı yönler saptanmıştır. Verilerin analizinde doküman incelemesinin beş karakteristik aşaması olan, Yıldırım ve Şimşek (2011: 193-201) tarafından belirtilen (1) dokümanlara ulaşma, (2) özgünlüğü kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma basamakları takip edilmiştir. İlk olarak adı geçen ülkelerdeki genel eğitim sistemleri ile ilgili veriler, ardından sırasıyla ortaöğretim İngilizce programları ile ilgili ögeler (hedef, içerik, öğretim süreçleri, değerlendirme) dikkate alınarak veriler sunulmuştur. Daha sonra bu başlıklara ait benzerlik ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Almanya ortaöğretim İngilizce öğretim programına ait verileri incelerken, araştırmacı önce İngilizce örneğinden okuyarak daha sonra Almanca aslından tercüman tarafından yapılan Türkçe çevirisinden yola çıkıp karşılaştırma yaptıktan sonra ele almıştır.

4. BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye, Almanya ve İngiltere eğitim sistemlerinin, İngilizce öğretiminin ve ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının hedef, içerik, öğretim süreçleri ve ölçme değerlendirme sistemleri karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Türkiye, Almanya ve İngiltere Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın birinci alt amacı olan Türkiye, Almanya ve İngiltere eğitim sistemleri yönünden benzerlik ve farklılıklarına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bahsi geçen ülkelerin eğitim sistemleri EURYDICE ana başlıkları kapsamında karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda; eğitimde örgütlenme ve yönetim, eğitime ayrılan ödenek, zorunlu eğitim süresi, yıllık eğitim süresi ve mesleki yönlendirme organları alt başlıkları altında benzerlik ve farklılıklar sunulmuş, son olarak Avrupa Eğitim ve Öğretim 2020 Hedefleri ve Gerçekleştirme Değerleri ışığında yapılan karşılaştırılma sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Birinci alt başlık olan eğitimde örgütlenme ve yönetimin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Ülkelerarası Eğitimde Örgütlenme ve Yönetim Karşılaştırılması

	Ülke Düzeyinde	**Yerel Düzeyde**	**Kurum Düzeyinde**
Türkiye	Milli Eğitim Bakanlığı	İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri	Okul Müdürü
Almanya	Federal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (BMBF)	Eğitim, Kültür İşleri Bakanlıkları ve Bilim Bakanlıkları	Okul Kurulu Okul Müdürü
İngiltere	Eğitim Bakanlığı (DfE)	Yerel Yönetim Otoriteleri (LEA)	Yönetim Kurulu Okul Müdürü

Kaynak: Eurydice (2021).

Tablo 1'de görüldüğü gibi, üç ülkede de eğitim işlerinin sorumluluğu eğitim bakanlıklarına aittir. Türkiye'de il ve ilçe eğitim müdürlükleri doğrudan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlıyken, İngiltere ve Almanya'da yerel yönetimler daha özerk bir yapıya sahiptir. Kurum düzeyinde ise İngiltere'de okul müdürlerine hiçbir mali yetki verilmez, Almanya'da okul müdürleri karar alma aşamasında okul kurulunun onayını almak zorundadır ve her eyalette değişiklik gösteren yönetim kuralları belirlenebilir. Bu açıdan Türkiye'deki

okul müdürlerine daha geniş yetkiler verildiği gözlemlenmiştir. Türkiye'de eğitim sistemi doğrudan merkezden yönetilir ve yürütülürken, Almanya'da okullar merkezi bir yapıya sahip değildir, eğitim konusunda genel olarak yetkili kurum eyalet yönetimleridir. Eğitim işlerinin yürütülmesinde merkezi hükümet, eyaletler ve belediyeler, yasalar tarafından tanımlanmış sorumluluklarını yerine getirmekle yükümlü kılınmıştır. 16 eyaletin eğitim bakanlıkları ders planları, okul türleri arasındaki geçişler gibi düzenlemelerden sorumludur. İngiltere'de ise Eğitim Departmanı (Department of Education) çocuklara bakan ulusal ve yerel ajanslar, yerel yetkililer, okullarda, ileri ve yüksek öğretim kurumlarında, çocuk hizmetlerinde ve sağlık hizmetlerinde çalışan profesyonellerle ortak çalışma yürütüp, farklı bakanlık dışı birimler ve kamu kurumları tarafından desteklenir. Yerel yönetimler, devlet okulları ve kamu tarafından fonlanan okullar eğitim politikasının uygulanmasından sorumludur. Türkiye'de dikey örgütlenme yapısı benimsenirken, Almanya ve İngiltere birbirlerine benzer yatay örgütlenme yapısını benimsemiştir. İngiltere'de devlet okullarına yönetim kadroları atanması, okul saatlerinin belirlenmesi gibi düzenlemelerden LEA (yerel eğitim müdürlükleri) sorumludur.

Ülkelerin eğitime ayırdığı ödeneğe ilişkin karşılaştırma Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2. Ülkelerarası Eğitim Bütçesi (2018) Karşılaştırılması

	Milli Gelirden Eğitim Bütçesine Ayrılan Pay **(Yükseköğretim Öncesi)** **(Yükseköğretim)**	**Gayrisafi Yurtiçi Hasıladan Eğitim Bütçesine Ayrılan Pay**	**Öğrenci Başına Yapılan Eğitim Harcaması**
Türkiye	%13 %18	%5,1	4.149 USD
Almanya	%8 %8	%4,3	12.247 USD
İngiltere	%3 %11	%6,1	9.704 USD

Kaynak: OECD (2021).

Tablo 2 incelendiğinde, Türkiye'de milli gelirden yükseköğretim öncesi eğitim bütçesine ayrılan ödenek 2018 yılı için %13, Almanya'da %8, İngiltere'de ise %3 olarak gerçekleşmiştir. Milli gelirden ayrılan yükseköğretim öncesi eğitim bütçesi OECD

ortalamasının %8 olduğu düşünüldüğünde Türkiye'nin %5 oranında ortalamanın üzerinde olduğu, Almanya'nın diğer OECD ülkeleriyle ortalama bir ödenek ayırdığı ve İngiltere'nin ise %5'lik bir oranla geride kaldığı tespit edilmiştir. Türkiye'de milli gelirden yükseköğretim kademesi eğitim bütçesine ayrılan ödenek 2018 yılı için %18, Almanya'da %8, İngiltere'de ise %11 olarak belirlenmiştir. Milli gelirden ayrılan yükseköğretim kademesi için eğitim bütçesi OECD ortalamasının %11 olduğu düşünüldüğünde Türkiye'nin %7 oranında ortalamanın üzerinde olduğu, İngiltere'nin diğer OECD ülkeleriyle ortalama bir ödenek ayırdığı ve Almanya'nın ise %3'lük bir oranla geride kaldığı tespit edilmiştir.

OECD ülkeleri gayrisafi yurtiçi hasıladan eğitim bütçesine ayrılan pay ortalamasının %4.8 olduğu göz önüne alınırsa İngiltere ve Türkiye'nin ortalama üzerinde bir performans sergilediği söylenebilir. Üç ülke içerisinde gayrisafi yurtiçi hasıladan ayrılan eğitim bütçesinin en düşük olduğu ülke Almanya olmasına rağmen öğrenci başına yapılan eğitim harcamasında, OECD ortalamasının 10.000 ABD dolar olduğu düşünüldüğünde, finansal olarak en yüksek yatırım yapan ülkenin Almanya olduğu görülmüştür. Türkiye'de hem milli gelirden hem de yurtiçi gayrisafi hasıladan eğitime bütçesine ayrılan pay yüzdelik olarak iki ülkenin ve OECD ortalamasının üstünde olsa da öğrenci başına düşen ödenek 2018 yılı için 4.149 ABD doları olarak belirlenmekte ve OECD ülkelerinin ortalaması olan 10.000 ABD dolarının yarısından az bir meblağa tekabül etmiştir.

Her üç ülkede zorunlu eğitimde okula başlama ve bitirme yaşı Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. Ülkelerarası Zorunlu Eğitim Süresi Karşılaştırılması

	Okula Başlama Yaşı	**Okulu Bitirme Yaşı**	**İlköğretim (Yaş Aralığı)**	**Ortaöğretim (Yaş Aralığı)**	**Zorunlu Eğitim Süresi**
Türkiye	5-6	17-18	Kademe 1 (ilkokul) (5/6-9/10) Kademe 2 (ortaokul) (9/10-13/14)	Kademe 3 (lise) (13/14-17/18)	12
Almanya	6	19	Kademe 1 (grundschule) (6-10) Hazırlık eğitimi (orientierunsstufe) (10-12)	Kademe 2 (hauptschule, realschule, gymnasium, gesamtschule) (12-16) Kademe 3 (gymnasiale obrestufe, berufsfachschule, fachoberschule, berufsoberschule) (16-19)	13
İngiltere	5	18	Kademe 1 Anahtar aşama 1 (5-7) Kademe 2 Anahtar aşama 2 (7-11)	Kademe 3 Anahtar aşama 3 (11-14) Kademe 4 Anahtar aşama 4 (14-16)	13

Kaynak: Eurydice (2021).

Tablo 3 incelendiğinde, OECD Tek Bakışta Eğitim (2021) raporuna göre Avrupa genelinde İngiltere ve Türkiye ile benzer 5 yaş grubundaki çocukların okula başlamaya uygun bulunduğu çok az sayıda ülke olduğu saptanmıştır. Avrupa ülkelerinde okula başlama yaşının Almanya ile benzer olarak 6 ile 7 yaş arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Türkiye'de 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya geçirilen 60 ayı doldurmuş çocukların okula başlama yaşı, sonrasında 66 aya, 2019 yılında ise 69 aya çıkartılmıştır fakat veli izni ile 66 aylık çocukların da kaydı alınmaktadır.

Türkiye'de zorunlu eğitim süresi toplam 12 yıldan oluşmakta ve üç kademeye ayrılmaktadır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir. Almanya'da zorunlu eğitim 6-19 yaş aralıklarında 13 yıldan oluşmakta ve tam zamanlı olarak yapılmaktadır. İlköğretim (Grundschule) genel olarak 4 yıl sürmektedir (6-10 yaş aralıkları) (Berlin ve Brandenburg'da 6). 5. ve 6. sınıflarda oryantasyon süreci (orientierunsstufe) bulunmakla birlikte, bu sınıflarda öğrenciler ebeveyn ve öğretmenleri tarafından hangi eğitim basamağını seçmesi gerektiği konusunda yönlendirilir. Ortaöğretim I. kademe (10-16 yaş aralıkları) genel olarak pratiğe dayalı mesleklere hazırlayan hauptschule, mesleki ve genel eğitim veren realschule, akademik lise gymnasiumdan oluşur. Bu okul türleri arasında geçiş yapılabilmekle birlikte üç uygulamayı da bünyesinde barındıran gesamtschulelerde de eğitim verilmektedir. Ortaöğretim II. kademe ise genel eğitim veren Gymnasiale Obrestufe, mesleki eğitim veren Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufsoberschulelerden oluşur. İngiltere'de, zorunlu eğitim 5 -16 yaş aralıklarında, Almanya ile benzer olarak 13 yıldan oluşmaktadır ve tam zamanlıdır. Buna ek olarak, gençler 18 yaşına kadar tam veya yarı zamanlı eğitim ve öğretimde bulunma tercihi gösterebilir. İlköğretim 1-6. sınıf, ortaöğretim I. kademe 7-11. sınıf, ortaöğretim II. kademe ise 11-12. sınıfı kapsar. İngiltere'de eğitim sistemi 4 anahtar aşamaya bölünmüştür. Anahtar aşama 1 5-7 yaş aralıklarını, anahtar aşama 2 7-11 yaş aralıklarını, anahtar aşama 3 11-14 yaş aralıklarını, anahtar aşama 4 14-16 yaş aralıklarını kapsar.

Üç ülkede ilkokul eğitim süresi incelendiğinde Türkiye'de, Almanya ile benzer olarak 4 senelik bir süreci kapsamakta olduğu ancak İngiltere'de bu sürecin 6 seneden oluştuğu görülmektedir. OECD 2021 yılında ''zorunlu eğitimde başlama ve bitirme yaşları'' raporu incelendiğinde, Avrupa ülkelerinde Türkiye ve Almanya'ya benzer olarak 4 senelik ilkokul sürecini benimseyen çok az sayıda ülke bulunduğu saptanmıştır. Avrupa ülkelerinin çoğunluğu İngiltere ile benzer olarak 6 senelik ilköğretim sürecini benimsemiştir. Zorunlu eğitim süreleri Almanya ve İngiltere'de 13, Türkiye'de 12 olarak uygulanmaktadır. Avrupa ülkelerinde zorunlu eğitim süresinin 8 ile 13 yıl arasında değişim gösterdiği, araştırmaya konu olan üç ülkenin de zorunlu eğitim süresinde ortalamanın daha üzerinde yer aldığı görülmüştür.

Her üç ülkede yıllık eğitim süresi, dönem sayısı ve kademelere göre haftalık ders saati karşılaştırılması Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Ülkelerarası Yıllık Eğitim Süresi Karşılaştırılması

	Yıllık Eğitim Süresi	**Haftalık Ders Saati**
Türkiye	180 gün-2 dönem	1-4. sınıflar-30 saat 5-8. sınıflar-35 saat 8-12. sınıflar-40 saat
Almanya	188 gün-3 dönem	1- 4. sınıflar-17/29 saat 5-6. sınıflar-28/29 saat 7-10. sınıflar-30/32 saat
İngiltere	190 gün-3 dönem	1-2. sınıflar-21 saat 3-6. sınıflar-23.5 saat 7-9. sınıflar-24 saat 10-11. sınıflar- 25 saat

Kaynak: MEB (2020), KMK (2020), DfE (2020).

Tablo 4 incelendiğinde, Türkiye'de yıllık eğitim süresi 180 gün ve iki dönemden oluşur. İlköğretim I. kademede haftalık ders saati 30, II. kademede 35, ortaöğretimde ise 40 saattir. Almanya'da yıllık eğitim süresi 188 gün ve üç dönemden oluşur. İlköğretimde haftalık ders saati eyaletler arasında değişiklik olmakla birlikte 17-29 saat, 5-6. sınıflarda 28-29 saat, 7-10. sınıflarda 30-32 saat aralıklarından oluşur. İngiltere'de yıllık eğitim süresi 190 gün olmakla birlikte, Almanya'ya benzer olarak üç dönemden oluşur. 1-2. Sınıflarda haftalık ders saati 21, 3-6. Sınıflarda 23.5, 7-9. Sınıflarda 24, 10-11. Sınıflarda 25 saati kapsamaktadır. Ayrıca Almanya'da (Baden- Wurttemberg) yabancı dil olarak İngilizce derslerinin ilköğretim 1. sınıftan başlatıldığı, ilköğretimde Türkiye ile benzer haftalık 2 ders saati ayrıldığı saptanmıştır. Türkiye'den farklı olarak ise Almanya'da yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde *içerik temelli öğretim modeli (content and language integrated learning- CLIL)* yaklaşımı benimsendiği ve ortaöğretime geçişte yarım ile bir buçuk dönem arasında değişen ağırlık verilen derslerden birinin de İngilizce olduğu hazırlık dönemlerinin bulunduğu görülmüş, bu sebepten iki ülke arasında öğrencilerin İngilizceye maruz kalma süreleri arasında farklılık olduğusaptanmıştır.

Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (EURYDICE) ana başlıkları çerçevesinde eğitim sistemlerinin genel bir yaklaşımla karşılaştırılmasında ele alınan son alt başlık olan mesleki yönlendirme organları karşılaştırılması Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Ülkelerarası Mesleki Yönlendirme Organları Karşılaştırılması

Türkiye	Psikolojik Danışma ve Rehberlik Servisleri
Almanya	Eğitimsel Yönlendirme Servisleri Sivil Toplum Örgütleri, Sanayi ve Meslek Kuruluşları, Ticarethaneler
İngiltere	Kariyer Servisleri Merkezi Rehberlik ve Gençlere İş Bulma Kurulu Sivil Toplum Örgütleri, Sanayi ve Meslek Kuruluşları, Ticarethaneler

Kaynak: Eurydice (2020), MEB (2020), DfE (2020).

Tablo 5'te görüldüğü gibi, Türkiye'de mesleki yönlendirme faaliyetleri okul rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri içinde yürütülürken, Almanya'da ''Eğitimsel Yönlendirme Servisleri'', İngiltere'de ise yerel eğitim otoriteleri tarafından kurulan ''Kariyer Servisleri'' ve ''Merkezi Rehberlik ve Gençlere İş Bulma Kurulu'' aracılığı ile yapılır. Türkiye'den farklı olarak iki Avrupa ülkesinde de eğitimsel yönlendirme ve iş bulma faaliyetlerini üstlenecek okul dışı özel kuruluşların teşvik edildiği görülmüştür.

Üç ülkede zorunlu eğitimde mesleki yönlendirme incelendiğinde; Almanya'da yönlendirme faaliyetlerinin 4 senelik ilköğretim eğitiminden hemen sonra başladığı ve öğrencilerin ilgi, yetenek ve akademik başarılarına göre sınıf öğretmeni ve okul müdürü kararı ile birbirinden farklı diploma, sertifika ve nitelikleri geliştiren genel eğitim kurumları veya meslek okullarına geçiş yaptığı görülmüştür. Erken yönlendirme uygulamasından kaçınmak isteyen öğrenciler ise ''Gesamtschule'' olarak adlandırılan çok amaçlı birleşik okullara kaydolabilmektedir. Ayrıca 5. ve 6. sınıfların oryantasyon sürecine (Orrentierungsstufe) ayrıldığı ve 10 ve 11 yaşındaki öğrencilerin her biri için ayrı ''gözlem dosyası'' tutulduğu bu süreçte, öğrenciler için verilen kararın doğru olup olmadığı değerlendirilir. Ortaöğretim I. kademede alınan derslerin bir işlevi de öğrencileri tamamladıkları takdirde bir mesleki yeterlik kazanacakları ya da yükseköğretime doğrudan geçiş yapabilecekleri ortaöğretim II. kademede alacakları derslere hazırlamaktır.

İngiltere'de ise öğrencilerin ilköğretimden ortaöğretime geçişte 11+ olarak adlandırılan ulusal sınavlara alındığı ve akademik açıdan üstün başarı gösterenlerin gramer okullarına yerleştirildikleri fakat büyük çoğunluğunun akademik başarıya bakılmaksızın coğrafi erişebilirlik ilkesi ile ortaöğretim kurumlarına geçiş yaptığı görülmüştür. Mesleki yönlendirmenin ise Almanya'ya kıyasla daha geç yaşlarda; 16'dan 18 yaşına kadar olan eğitim diliminde başladığı saptanmıştır. Ortaöğretimde politika reformları incelendiğinde, tek departman ve sosyal hareketlilik planları kapsamında, 16 yaş sonrası pek çok dersin yerini T seviyesi kursların alması, böylece öğrencilerin gerçek bir ortamda ''iş başında'' teknik ve mesleki beceri kazandırılması düşünülmüştür. Bu 2 yıllık kurslar ülkenin işgücü ihtiyacı hesaba katılarak işverenler ve işletmelerle birlikte geliştirilmiştir. Almanya ve İngiltere'de ortak olarak ortaöğretimde okul-işyeri iş birliğiyle yüksek performanslı çıraklık ve iş başında öğrenmede çeşitli meslek kolları ve özel kuruluşlar ile ortak çalışma yapıldığı görülmüştür.

Türkiye'de ortaöğretime geçişte ulusal sınav ve akademik başarı karma yöntem olarak uygulanmaktadır. Genel ortaöğretimden yükseköğretime geçişte öğrenciler iki aşamalı bir ulusal sınava tabi tutulmakta ve ortaöğretim akademik başarı puanlarına göre bir yükseköğretim kurumunu tercih edebilmektedir. Mesleki ve teknik lise mezunları kendi alanlarından örgün ya da açık öğretim önlisans programlarına "Mesleki Teknik Ortaöğretim Kontenjanı" (MTOK) ile sınavsız geçiş yapabilmektedir. Ancak bu mesleki eğitimde bazı alanlara sağlanırken bazılarına sağlanmamaktadır. Eğitimde yönlendirmeye ilköğretim 5. sınıfta öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihleri doğrultusunda seçmeli ders sunulmasıyla adım atılır. Ortaöğretimde yönlendirmede ise mesleki eğitim veren kurumlarda eğitim alan öğrenciler 9. sınıfın sonunda, genel eğitim veren kurumlardaki öğrenciler ise 10. sınıfın bitiminde alan ve dal seçimlerini yapmaktadır.

EURYDICE (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı) ana başlıkları altında Türkiye, Almanya ve İngiltere eğitim sistemlerinin karşılaştırılması alt başlıkları ele alındıktan sonra Avrupa Eğitim ve Öğretim 2020 Hedefleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6. Ülkelerarası Avrupa Eğitim ve Öğretim 2020 Hedefleri ve Gerçekleşme Değerlerinin Karşılaştırılması (2019)

	Türkiye	**Almanya**	**İngiltere**	**AB Ortalaması**
Erken okul terk oranının %10'a düşürülmesi	% 28.7	% 10.3	% 10.9	% 10.3
30-34 yaşındakilerin yükseköğretime katılımının %40'a ulaşması	% 31.4	% 35.5	% 50	% 41.6
Yetişkinlerin hayatboyu öğrenime katılım oranının asgari %15 olması	% 5.7	% 8.2	% 14.8	% 11.3
20-34 yaş aralığındaki bireylerin en az %82'sinin mezuniyetinin ilk üç yılında iş bulması	% 57.8	% 92.7	% 85.4	% 81.5
PISA'da okuma, bilim ve matematik becerileri düşük olanların oranının %15'in altına düşürülmesi (2018)	% 36.7	% 21.1	% 19.2	% 22.4
4 yaş ve zorunlu ilköğrenim başlama çağı aralığındaki çocukların okul öncesi eğitime katılım oranının %95'e ulaşması	% 59.6	% 95.8	% 100	% 95.5

. Kaynak: Eurostat (2021).

Tablo 6 incelendiğinde, erken okul terk oranlarının Almanya ve İngiltere'de gerçekleşme değerlerine çok yakın olduğu ve Avrupa ortalamasını yakaladığı fakat Türkiye'nin ulaşılması beklenen hedeften neredeyse 3 kat geride olduğu gözlemlenmiştir. 30-34 yaş yükseköğretim katılım oranlarına bakıldığında İngiltere'nin gerçekleşme değerini aşarak ortalama üzerinde olduğu, Almanya'nın ve Türkiye'nin ise hedeflenen değere yaklaştığı fakat henüz ulaşamadıkları belirlenmiştir. 20-34 yaş arası mezuniyet sonrası ilk üç yılda istihdam oranlarında Almanya'nın beklenilenin üzerinde bir başarıya ulaştığı, İngiltere'nin de ortalama üstü bir performans sergileyerek hedeflenen değeri aştığı fakat Türkiye'nin Avrupa ortalamasının çok altında kaldığı görülmüştür. PISA sonuçlarında her üç ülkenin de ulaşılması hedeflenen değeri yakalayamadığı fakat Almanya ve İngiltere'nin Avrupa ortalaması üzerinde bir sonuca ulaştığı fark edilmiştir. 4 yaş ve zorunlu eğitime

başlama yaşı arasında okul öncesinde eğitime katılım oranında İngiltere'nin tam kapasiteye ulaştığı, Almanya'nın gerçekleşme değerini yakaladığı fakat Türkiye'nin hedeflenen miktarın çok gerisinde kaldığı saptanmıştır.

4.2. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında bahsi geçen üç ülkenin ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının sırasıyla hedef, içerik, öğrenme ve öğretim süreçleri ve ölçme ve değerlendirme boyutları çerçevesinde karşılaştırılması sonucu elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.2.1. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarındaki Hedef Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt amacı olan Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programları hedefleri ele alınmış ve benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1.1. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hedefleri

Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile Türkiye'de uygulanan öğretim programları uzak hedefleri sayılan, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na dayalı olarak Türk Milli Eğitiminin Genel Hedefleri doğrultusunda gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu hedefler:

Madde 2. Türk Milli Eğitiminin genel hedefi, Türk milletinin bütün fertlerini;

1. Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasa'da ifadesi bulunan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; Ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasa'nın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;
2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından 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,

3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranış ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;

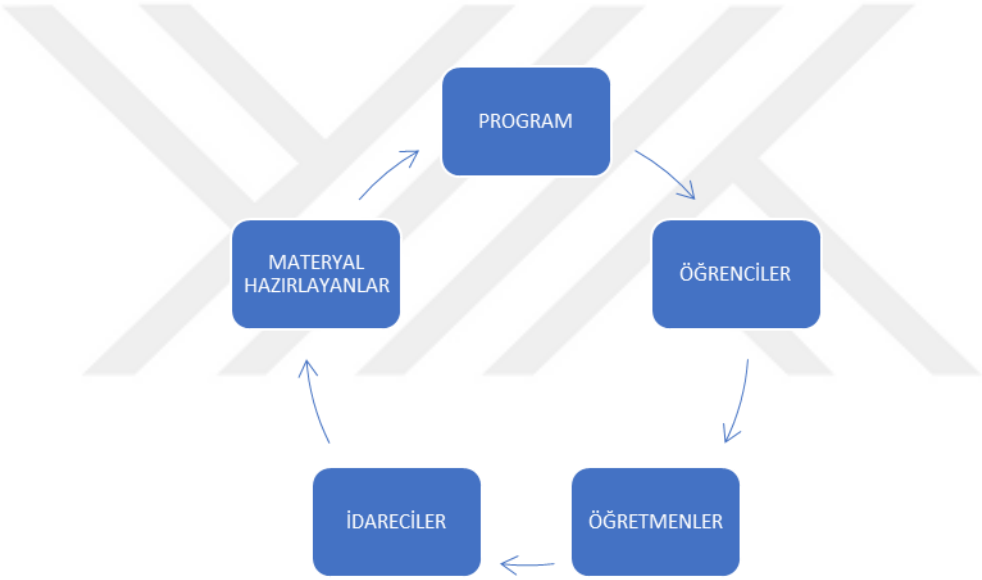
Böylece, bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumlarının genel amaçları ise şu şekilde sıralamıştır:

- Öğrencileri bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmeyi, demokrasi ve insan haklarına saygılı olmayı, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamak,
- Öğrencileri ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vererek yükseköğretime hazırlamak,
- Eğitim ve istihdam ilişkilerini Bakanlık ilke ve politikalarına uygun olarak sağlıklı, dengeli ve dinamik bir yapıya kavuşturmak,
- Öğrencilerin öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularını geliştirilmek,
- Öğrencilere çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazandırmak,
- Öğrencilere yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisi kazandırmak,
- Öğrencilerin dünyadaki gelişme ve değişmeleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil sunabilmek,
- Öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak proje geliştirerek bilgi üretebilmelerini sağlamak,
- Teknolojiden yararlanarak nitelikli eğitim verilmesini sağlamak,
- Hayat boyu öğrenmenin bireylere benimsetilmek (MEB, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği).

Ortaöğretimde İngilizce eğitimine bakıldığında ise 2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) uluslararası standartlarına göre şekillendirilmiş ve İngilizce çalışılması gereken bir dersten çok iletişim için gerekli araç olarak görülmüş ve program eylem odaklı yaklaşım bağlamında hazırlanmıştır. Kapsayıcı amaç, İngilizce öğrenenleri uyarıcı, motive edici ve eğlenceli öğrenme ortamlarında tutarak, etkin, akıcı ve bağımsız birer kullanıcı olmalarını sağlamaktır. Bu kapsayıcı amacı gerçekleştirmek ve uygulamada başarılı olmak için, eğitimde ana paydaşların -öğrenci, öğretmen, yönetici ve materyal tasarımcıları- dinamik etkileşimi ve iş birliği büyük önem taşımaktadır.

Bahsi geçen eğitim paydaşları Şekil 4'te gösterilmektedir:



Şekil 4. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Paydaşları (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

Şekil 4'te görüldüğü gibi, Türkiye ortaöğretim İngilizce öğretim programının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için adı geçen bileşenlerin etkileşim içinde olması gerekmektedir. Ayrıca, programın ana hatlarını oluşturan genel felsefesine ve karakteristik özelliklerine bakmak yardımcı olacaktır. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından düzenlenen ve yenilenen 2013 2. ve 8. sınıflar İngilizce öğretim programı, ortaöğretim İngilizce programında da yenilikler getirilmesi zorunluluğu doğurmuştur. İlköğretimde benimsenen iletişim odaklı yaklaşıma 9. ve 12. sınıflarda da devam edilmiştir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan dört temel becerinin entegrasyonuna yapılan vurgu aşamalı olarak yükseltilmiş ve ortaöğretimdeki öğrencilerin akademik İngilizce

ihtiyaçlarını gidermek amacıyla kendi ana dillerinde, dil öğrenme süreci hakkında bilinçli olmaları ve bu bilinci ikinci dil öğrenme deneyimlerinde kullanmaları beklenmiştir. Bu sebepten programda aşamalı olarak artan karmaşık dil yapılarına yer verilmiştir. Ortaöğretimdeki öğrencilerin yaş aralıkları ve gerçek yaşam deneyimleri düşünülerek, eğitici teknolojik araçlardan faydalanılmıştır (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

Ortaöğretim İngilizce programında birbirine bağlı öğretme ve öğrenme ilkeleri vardır. Öğrencilerin İngilizceyi aktif, üretken ve iletişimsel kullanma ihtiyaçları ilk olarak İngilizcenin küreselleşen dünyada ortak (lingua franca) ve uluslararası bir dil olması, son on yılda giderek kolaylaşan seyahat koşulları, farklı kültürlerin sürekli etkileşim halinde olmaları ve İngilizce kullanımının ‘‘hem gerçek hem de mecazi sınırları aşmak’’ anlamına gelmesi, çoğunlukla teknoloji ve bilimin dili olmasıyla doğmuştur (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

Programda yer alan iletişimsel yeterlik/edinç 4 ana bileşene sahiptir: a) dil bilgisel yeterlik, b) söylem yeterliliği, c) sosyolinguistik yeterlik ve d) stratejik yeterlik. Yenilenen programda iletişimsel edincin tüm yönleri hesaba katılmış, İngilizce dersleri *dilin işlevleri* ve *4 temel beceri* hedeflenerek tasarlanmıştır. ‘‘Ne’’ sorusundan çok ‘‘Nasıl’’ ve ‘‘Neden’’ soruları üzerinde durulmuştur (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) doğrultusunda, 14 yaşındaki öğrenciler 9. Sınıfa A1 revizyonu ile başlar ve kademeli olarak biçimsellik ve karmaşıklık artırılarak A2 VE B2 seviyelerine doğru ilerlerler. Öğrencilerin ilköğretimden mezun olduktan sonra A1 seviyesi İngilizce yeterliliğine sahip olmaları beklenir fakat kalabalık sınıf mevcutları, farklı hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak, A1 seviyesinde dil işlevleri, dil bilgisel yapılar ve kelime dağarcığı revizyonu yapıldıktan sonra, öğretmenler eğitim öğretim zamanının çoğunu A2 konuşma ve yazma gibi üretici becerilere ayırarak geçirirler. Ayrıca her sene revizyon yapılması öğretmenlerin sene içinde bir sonraki seviyeye geçmeden önce öğrenci ihtiyaçlarını görmesine yardımcı olmaktadır. Yapılan revizyonlar bir önceki senenin harfiyen tekrarı olmamakla birlikte, öğrencilere tanıdık gelen dil işlevleriyle birlikte yeni girdiler de sunulmaktadır (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

Türkiye ortaöğretim İngilizce programında hedefler sınıf (9, 10, 11, 12), tema numarası (1-10), 4 farklı dil becerisine göre belirlenir. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının öğretme ve öğrenme ortamında (9-12. Sınıflar) öğrencilerinden beklenen genel özellikler:

- Sınıf içi uygulamalarda sürekli olarak İngilizce dilinde iletişim kurmaları,
- Akranlarıyla girdikleri iletişimsel aktivitelere girdi sağlayarak aktif katılmaları,
- İngilizcede etkin iletişim kurmaları için sürekli olarak çeşitli durumlarda bağlam temelli pratik yapmaları,
- Dört temel dil becerisinde birbiriyle entegre ve ilk dil edinim sürecine paralel olarak deneyim kazanmaları,
- Yaratıcı bireyler olarak, öğretmen yönlendirmesiyle dil materyalleri ve görevleri üretmeleri,
- Sınıf içinde ve sınıf dışında kendi dil öğrenme yöntemlerini belirleyerek iletişim kurarken özerklik kazanmaları

şeklinde belirtilmiştir. Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının öğretme ve öğrenme ortamında (9-12. Sınıflar) öğretmenlerden beklenen genel özellikler:

- Sınıfta devamlı olarak İngilizce konuşarak, öğrencilerine rol-model olmaları,
- Bireysel çalışma, ikili çalışma, grup ve sınıf çalışması gibi farklı iletişim türlerini kullanmaları,
- Öğrencilerin İngilizcede yabancı oldukları konuları, onların bildikleri konular üzerine yapılandırarak öğretmeleri,
- Öğrencilerin anlamı bağlamdan ve/veya verilen ipuçlarından çıkarmalarına imkân sağlamaları,
- Öğrencilerin konuşma aktiviteleri sırasındaki hata ve dil sürçmelerinde yeniden biçimlendirici düzeltici dönüt kategorisinde örtük olarak yapmaları, bu hataları not almaları,
- Öğrencilerin istek ve motivasyonunu artırmak için olumlu pekiştirme kullanmaları,
- Belirli dil öğrenme aktiviteleri ve genel olarak dil öğrenmenin altında yatan mantığı açıklamaları,

- Öğrencilerin İngilizceyi kendi başlarına öğrenmeleri için cesaret vermeleri, yol göstermeleri ve rehberlik etmeleri olarak belirtilmiştir (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

Sarmal bir şekilde sunulan, 9., 10., 11., ve 12. sınıf İngilizce ders programları 10 temadan ve her temada bulunan üç ana sütundan oluşur. İlk sütun öğrencilere kazandırılması hedeflenen dil yapıları ve kelime öbeklerine dair örneklerin verildiği *işlevler ve pratik dil,* ikinci sütun dört temel dil becerisine ve telaffuza odaklanan, bir önceki sütunda belirtilen işlevlerin dilbilimsel uygulamalarına olanak sağlayan *dil becerileri* ve *öğrenme hedefleri,* son sütun ise içeriğin ve dil becerilerinin uygulanmasında öğrencilere faydalı olabilecek *önerilen materyaller ve görevler* sütunudur.

Örneğin; ‘‘özür dileme, pişmanlıklar ya da dilekler hakkında konuşma’’ işlevler başlığı altında, ‘‘keşke, özür dilerim, lütfen, affedersin’’ gibi kelime öbekleri ya da cümleler ise pratik dil başlığı altında ele alınır. Hedef davranışlar sırasıyla dinleme, telaffuz, konuşma, okuma ve yazma dil becerileri başlıkları altında ifade edilirken, ‘‘oyunlar, şiirler, betimleyici ya da tartışmacı metinler’’ önerilen materyaller başlığı ile gösterilir. Görevler bölümünde ise ‘‘e-portfolyo, video blog’’ gibi öğrencilere önerilen projeler yer almaktadır.

Tablo 7’de belirtildiği üzere üç ana başlık altında ele alınan 9., 10., 11., ve 12. sınıf İngilizce ders programlarının ve programlarda yer alan hedef davranışların ortaöğretim İngilizce öğretim programı genel hedefleriyle uyumlu olduğu görülmüştür;

Tablo 7. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Genel Hedefleri

Sınıf **ADOÇP Yeterlik Seviyesi** **Haftalık Ders Saati**	**Öğrenci Yaşı**	**Beceri/Dil Bilgisi/Kelime Bilgisi/Telaffuz Hedefi**
9 (A1/A2) 4	14-14.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünleşik olarak; Dinleme ve konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı seviyede telaffuz pratiği
10 (A2+/B1) 4	15-15.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünleşik olarak; Dinleme ve konuşma, Sınırlı seviyede dil bilgisi yapısı, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı seviyede telaffuz pratiği.
11 (B1+/B2) 4	16-16.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünleşik olarak; Dinleme ve konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı seviyede telaffuz pratiği.
12 (B2+) 4	17-17.5	Dört temel beceri birbiri ile bütünleşik olarak; Dinleme ve konuşma, Ders başına en fazla yedi yeni sözcük bilgisi, Sınırlı seviyede telaffuz pratiği.

Kaynak: MEB, Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı, 2018.

Tablo 7 incelendiğinde, hedeflerin belirlenmesinde dört dil becerisi ve telaffuza ağırlık verildiği, kelime bilgisi ve telaffuz pratiklerinin sınırlı seviyede tutulduğu anlaşılmaktadır. Programın başında ana bileşenler olarak belirtilen 4 iletişimsel yeterlik alanından (dil bilgisel yeterlik, söylem yeterliliği, sosyolinguistik yeterlik, stratejik yeterlik), sosyolinguistik ve stratejik yeterlik başlıklarına hedefler kısmında yer verilmediği saptanmıştır. Dört temel becerinin sunumundaki sınıflama göz önüne alındığında ise dinleme ve konuşma becerilerinin öncelikli olarak sıralandığı bu sebepten yabancı dil öğretiminde uygulanan yöntemlerden doğal yöntemin dikkate alındığı fark edilmiştir.

4.2.1.2. Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hedefleri

Almanya ortaöğretim İngilizce programı incelendiğinde, hedef davranışlar belirlenirken Türkiye'den farklı olarak, kurum türleri arasında değişiklik gözetildiği belirlenmiştir. Ortaöğretim kurum türleri ve genel hedefleri Tablo 8'de gösterilmektedir:

Tablo 8. Almanya Ortaöğretim Kurum Türleri ve Genel Hedefleri

Ortaöğretim Okul Türleri	**Yaş Aralığı**	**Sınıf**	**Öğrenciler**	**Hedefler**
Orientierungsstufe	11-12	5-6	Oryantasyon süreci	Ortaöğretimde uygun okul türüne yerleşebilmek
Hauptschule	11-16	5-9	Pratik uygulamalarla mesleki eğitime hazırlık	3 senelik iş başında öğrenme-çıraklık eğitimi (berufsfachschule-meslek lisesi) /diğer mesleki ortaöğretim kurumlarına (realschule) geçiş
Werkrealschule	11-16	5-9		2-3 senelik iş başında öğrenme-çıraklık eğitimi / genel ortaöğretim kurumlarına geçiş/lise diploması
Realschule	11-17	5-10		2-3 senelik iş başında öğrenme-çıraklık eğitimi (fachoberschule-yüksek meslek lisesi/ berufsfachschule-meslek lisesi) / genel ortaöğretim kurumlarına (gymnasium) geçiş /lise diploması
Gymnasium	11-18/19	5-12/13	Üst düzey akademik beceriler	Yükseköğretime(üniversite/kolej) geçişte gerekli değerlendirmeye alınma/genel lise diploması (abitur)
Gemeinschaftsschule	11-18/19	5-10	Mesleki ve akademik beceriler (10. sınıf sonrası gymnasiale oberstufe geçiş hakkı)	İş başında öğrenim Yükseköğretime geçiş
Berufliche Schulen	14-18/19	9-12/13	Farklı alanlarda farklı uzunlukta dersler	İş başında öğrenim Yükseköğretime geçiş

Kaynak: Almanya'da Okul Türleri ve Hedefleri, Eyalet Eğitim Sunucusu (Baden-Württemberg, 2020).

Tablo 8'de görüldüğü gibi, Almanya'da farklı ortaöğretim kurumları için farklı programlar ve hedefler geliştirilmiştir. Ancak Türkiye'de uygulanan İngilizce dersi ortaöğretim programı tüm ortaöğretim kurum türleri için ortaktır. Eğitim ve Kültürel Bakanları Daimî Konferansı (Kultusministerkonferenz – KMK) tarafından yayınlanan Federal Almanya Cumhuriyeti'nde Eğitim Sistemi (2017/2018) incelendiğinde ortaöğretim için belirlenen genel hedeflerin üç ayrı başlık altında, ortaöğretim I. kademe ve II. kademe olarak ve II. kademede kendi arasında genel ve mesleki eğitim veren kurumlar için ayrı ele alındığı görülmüştür.

Almanya alt ortaöğretim/ ortaöğretim I. kademe (Sekundarstufe I) (5/7 9/10 sınıflar) (10/12 ve 15/16 yaş aralıkları) genel hedefleri:

- Öğrenenlerin entelektüel, duygusal ve fiziksel gelişimlerini ilerletmek, kişisel, sosyal ve politik sorumluk taşımalarına, bağımsız olmalarına yardımcı olmak,
- Öğretim uygulamalarının öğrenenlerden taleplerini ve organizasyonunu yaş aralıkları, bilişsel düzeyler hesaba katılarak düzenlemek,
- Her bir öğrencinin yetenek ve eğilimleri doğrultusunda aşamalı bir sistemde uzmanlaştırmak,
- Oryantasyon süreci sonrasında bir okul türünden diğerine geçişi sağlayan açık bir sistem sunmak.

Üst ortaöğretimde/ ortaöğretim II. kademe (Sekundarstufe II) (15/16 ve 18/19 yaş aralıkları) genel eğitim veren okul türlerinin genel hedefleri:

- Öğrencileri yükseköğretimde genel ya da mesleki eğitim alabilecekleri yeterliliklerle donatmak (gymnasium) (allgemeine hochschulreife),
- Öğrencilere bilimsel çalışmalara yönelik hazırlık eğitimi vermek, akademik beceriler sağlamak, ana dil/yabancı dil/matematik alanlarında derin bilgi, beceri ve yeterlilik gerektiren uygulamalar yapmak (gymnasiale oberstufe),
- Multidisipliner, disiplinlerarası, uzmanlaştırma gerektiren öğretim uygulamaları sunmak,
- Öğrencilerin, kişilikleri güçlü, topluma karşı sorumlu ve demokratik topluma katılımcı bireyler olması için teşvik etmek,
- Öğrencilerin akademik konu, kategori ve yöntemlerle tanışmasını sağlamak.

Üst ortaöğretimde/ ortaöğretim II. kademe (Sekundarstufe II) mesleki eğitim veren okul türlerinin genel hedefleri:

- Öğrencilerin belirli vasıflar gerektiren iş alanlarında mesleki nitelik ve yeterlilik kazanmalarını sağlamak (anerkannter ausbildungsberuf-ortaöğretimde iş başında eğitim),
- Öğrencilerin mesleki yükseköğretim kurumlarına giriş yapmalarını sağlayacak iş başında – kurum içi profesyonel öğretim uygulamaları almalarına yardımcı olmak,
- Öğrencilere genel eğitim veren diğer ortaöğretim kurumlarına (gymnasilae onerstufe) geçiş hakkı ya da yükseköğretime direk geçiş hakkı (allgemeine hochschulreife) tanımak (berufliches gymnasium),
- Öğrencileri formal eğitim ve staj gerektiren bir ya da birden fazla meslek grubuyla tanıştırmak ve öğrencilerin tanınan belirli bir meslek grubunda yeterlilik sahibi olmaları için yönlendirmek (berufsfachschulen)
- Öğrencilerin bir önceki mesleki eğitim kurumunda aldıkları genel eğitim ve genel kültür düzeyini genişletmek, bir önceki kurumda edindikleri bilgi, beceri ve nitelikleri daha geniş ve derin bir ölçüde kuramsal eğitim sağlayarak ilerletmek ve yükseköğretime giriş şartını sağlamak (berufsoberschule).
- Profesyonel kurumların ihtiyaçlarını düşünerek öğrencilere pratik odaklı disiplinlerarası beceriler kazandırmak (berufsschule).

Alt ortaöğretimde yabancı dil eğitimi incelendiğinde, temel genel eğitimin ayrılmaz bir parçası olduğu düşünülerek, öğrencilerin ilköğretimde edindiği sese dayalı yeterlikler alt ortaöğretimde sürekli artarak devam eder. İlköğretime kıyasla alt ortaöğretimde alınan yabancı dil dersleri sistematik öğrenme ve üst düzey soyutlama ile karakterize edilmiştir. Alt ortaöğretim ayrıca öğrenmede aşamalı olarak artan yansıtma ve bağımsızlık amaçlarına sahiptir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programına göre zorunlu ve seçmeli alınabilen yabancı dil dersleri, öğrencilerin alt ortaöğretim sonuna geldiklerinde B1 seviyesinde olmalarını amaçlar. Fonksiyonel çok dilliliğin amacı ise öğrencilere en az bir yabancı dilde temel bilgi edinme olanağı sunulmasını öngörür. Diğer derslerde de iki dilli eğitim verilebilmesi disiplinler arası bir yaklaşım getirmiş ve yabancı dil derslerine de destek olmuştur.

Üst ortaöğretimde yabancı dil dersleri bir önceki kademede edinilen yeterliklerin genişleyerek devam etmesi üzerine kuruludur. Öğretme ve öğrenmede odak, derin

kültürlerarası anlayış, farklı metin türlerinde yeterlik gerektiren yazılı dil, uygun söylem yeterlikleri ve dil farkındalığı üzerine kuruludur. Bu yeterlikler Alman eğitim sisteminde yükseköğretime geçiş önkoşulları olan *Allgemeine Hochschulreife* eğitim standartları veya *Abitur* sınavı hesaba katılarak geliştirilmiştir. Öğrencilerin aldıkları eğitim sonucu Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda en az B2 ve üstü bir seviyede olması beklenir. Alt ortaöğretimde olduğu gibi, yabancı dil dersleri dışında başka derslerde iki dilli eğitim verilebilir.

Mesleki ortaöğretim yabancı dil dersleri de alt ortaöğretim seviyesinde edinilen yeterlikler üzerine kuruludur ve bu kademede alınan dersler öğrencilerin mesleki ve profesyonel açıdan yabancı dilin üstesinden gelmelerinde temel bir katkı sağlar. Ekonomik sektörde ve işgücü piyasasında devam eden küreselleşme göz önüne alındığında, bir mesleğe ve profesyonel bir alana özgü dil faaliyetlerinde, yabancı dil yeterliliği, mesleki hareket kabiliyetinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Özellikle ikili sistemin uzmanlık gerektiren belirli derslerinde (*Fachklassen*), mesleki ve profesyonel alan üzerinde dil yeterliliğinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. *Berufsschule'de* öğretim uygulamaları, yabancı dil yeterliliğini ilgili *Ausbildungsberuf'daki* (örgün eğitimde stajyerlik gerektiren meslek) önemiyle doğru orantılı genişletir ve derinleştirir.

Ortaöğretimde birinci yabancı dil olarak İngilizce eğitiminin KMK tarafından belirlenen temel perspektiflere katkısı şu şekilde belirtilmiştir (Bildungsplane Baden-Wurttemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016):

Sürdürülebilir Kalkınma için Eğitim

İngilizce sınıf içi uygulamalarda giderek evrenselleşen sürdürülebilirlik sorunları ele alınabilir, güncelliğini koruyan olgu ve olaylar vurgulanabilir. Öğrencilerin sosyal ve ekolojik olarak uyumlu tutum sergilemeleri ve harekete geçmeleri için farkındalıkları arttırılabilir.

Çeşitliliğe Kabul ve Hoşgörü için Eğitim

İngilizcenin bir dünya dili olduğu görüşü ışığında, öğrencilerin çeşitli iletişim durumlarında yetkinlik sağlamalarının ön koşulu çeşitli İngilizce konuşulan ülkeler hakkında bilgi sahibi olmalarına yol açmaktır. Derin bir kültürler arası anlayış için öğrenciler kendi ülkeleri ve diğer İngilizce konuşan hedef ülkelerin kültürel özellikleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları kıyaslayabilmelidir.

Sağlığın Korunması ve Geliştirilmesi

İngilizce sınıflarında öğrencilere dil bilgisel ya da kültürel açıdan zor durumlarda kaldıkları durumlar da dahil olmak üzere çözüm odaklı iletişim yöntemleri gösterilir. Ayrıca yabancı dil öğretimi, öğrencileri odaklanmış ve motive olmuş bir şekilde ellerindeki imkanlarla uygun ve etkili, yöntem ve stratejileri kullanmalarına teşvik eder.

Mesleki oryantasyon

İngilizce derslerinde öğrenciler gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumlara önce kişisel daha sonra profesyonel açıdan ele alınarak hazırlanır. İş başvurularında yazılı ve sözel olarak kendilerini kanıtlayabilecek yetkinlikte olmalarına özen gösterilir. İletişim becerilerinin geliştirilmesi, karşılaşacakları sözlü ve yazılı sınavlar, gerçek yaşamla bağlantılı etkinlikler hesaba katılarak öğrencilerin İngilizce konuşan çok kültürlü profesyonel dünyaya atım atmalarına hazırlık yapılır.

Medya Okuryazarlığı

İngilizcede dijital medya kullanımı kültürler arası bağlamda özerk çalışma ve bireysel olarak bağımsız dil bilimi ile ilgili kaynakların gelişimi için uygundur. Ayrıca İngilizce dersleri öğrencilerin kendi metinlerinin üretiminde güvenli, eleştirel ve sorumluluk sahibi medya kullanımına odaklanır. Medya ile öğrenim, İngilizcenin medyadaki rolünü de yansıtır.

Tüketici Eğitimi

Öğrencilerin tüketimde öz belirtim ve sorumluluk bilinci ile hareket etmesi amacı, İngilizcede bu doğrultuda uygun metin kullanımları ile teşvik edilir. Öğrencilerin davranışları hedef dildeki akranlarıyla kıyaslanarak, tüketici davranışları ve muhtemel evrensel sonuçları arasındaki ilişki eyalet bazında ele alınan popüler kültür, yemek kültürü, tüketici davranışları gibi konular da örneklendirilerek.

Öğrencilerin ilköğretimde İngilizce derslerinde edindiği yeterliklerin ve becerilerin ortaöğretime gelindiğinde aşamalı olarak gelişme göstermesi dört başlıkta hedeflenir (Bildungsplane Baden-Wurttemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016):

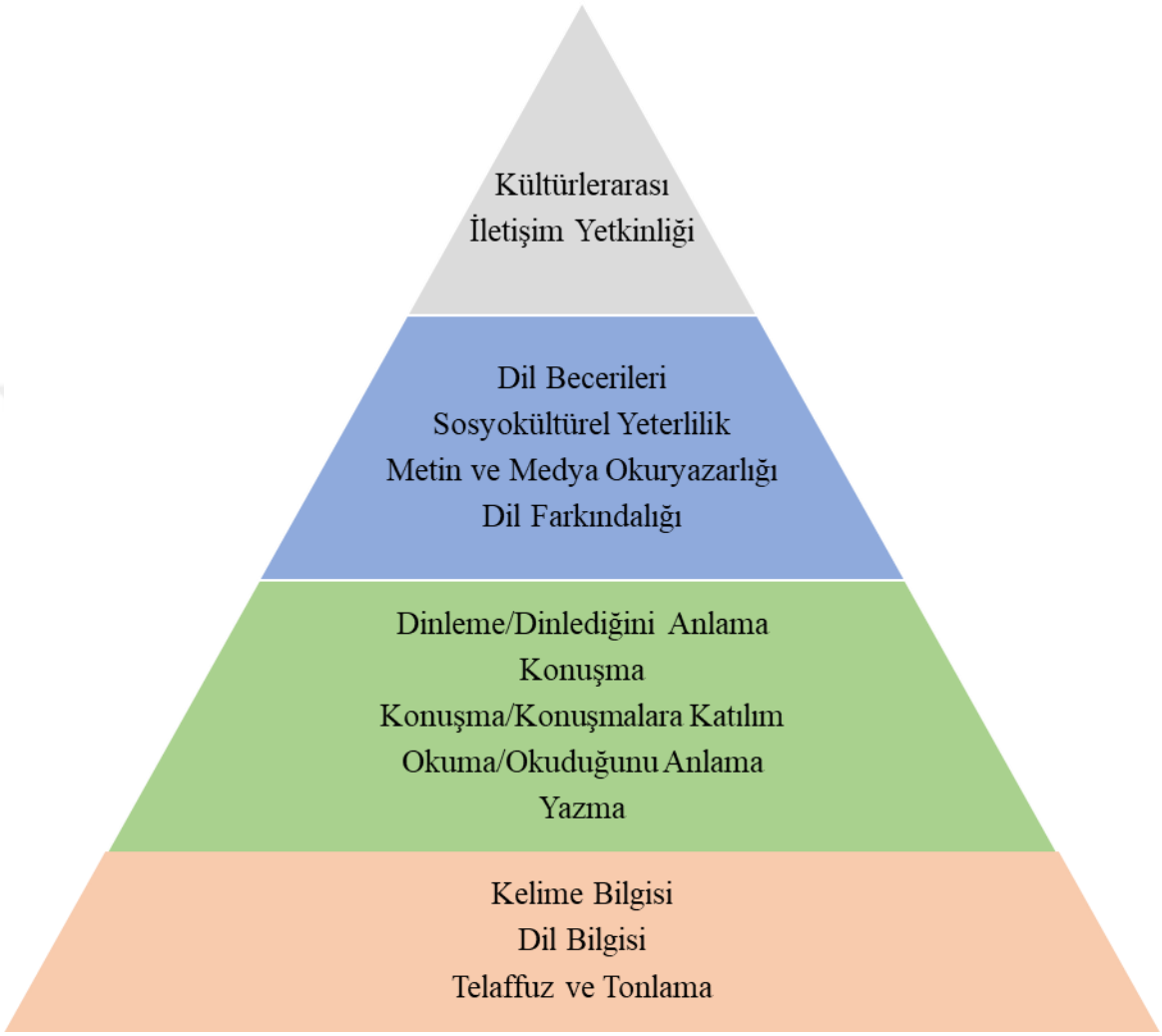
Tablo 9. AOİÖP Hedef Türleri

Ana Hedef	Alt Hedef	Açıklama:
Süreç Odaklı Yeterlikler	Dil Öğrenme Becerileri ve Stratejileri	Öğrenciler öncelikle dil farkındalığı geliştirir ve dil stratejilerini kendi kaynaklını mobilize ederek, dengeli bir biçimde kullanır. Ana dilleriyle kıyaslama yaparlar ve hedef dile özgü özellikleri ve kültürü keşfederler. Yaşama yakınlık ilkesiyle desteklenen hedef dile ait beyanları anlamak için basit stratejiler geliştirirler. Tekrarlanan dil bilgisi yapılarını tanırlar ve adapte ederler. Aşamalı olarak gelişme göstererek bireysel dil öğrenme becerilerini gözlemler ve kanıtlarlar.
İçerik Odaklı Yeterlikler	Kültürel Yeterlik ve Konu Alanları	Öğrenciler hedef dile ait kültüre özgü gündelik hayata ilişkin özellikleri keşfeder. Yabancı dil öğrenimine açıklık ve hoşgörüyle hareket ederler. İlgi, yetenek ve demografik koşulları dikkate alınarak hedef dile özgü deyimler ve kelime dağarcığı edinirler.
İletişim Becerileri	Dinlediğini Anlama	Öğrenciler hedef dilde verilen öğretim uygulamalarını ve talimatları takip edebilirler. Mimikler, yüz ifadeleri, görselleştirme gibi bağlamsal ipuçları kullanabilirler. Dinleme metinlerinden özgün bilgileri ayırt edebilirler.
	Okuduğunu Anlama	Çoğunlukla tanıdık kelimelerden oluşan bir metnin içeriğini anlayabilirler.
	Hedef Dilde Konuşmalara Katılma	Öğrenciler kendileriyle ilgili açıklama yapabilir. Basit sorular sorabilir ve sözel/sözel olmayan cevaplar verebilirler.
	Yazma	Öğrenciler basit, yalıtılmış ifadeler ve cümleler kurabilirler.
Dilbilimsel Araçlar	Kelime Bilgisi ve Dil bilgisi	Öğrenciler bağlama uygun bir dil kullanırlar. Ancak genellikle sistematik dil bilimsel açıklamalar gerektiren dil bilgisi yapıları hakkında farkındalıkları yoktur. Öğrenciler tasarlanmış konu alanlarında bireysel kelime dağarcığına sahiptir.
	Telaffuz ve Tonlama	Öğrenciler tanıdık oldukları kelime ve yapıları anlaşılabilir bir şekilde telaffuz ederler, cümle kurarken uygun tonlama kullanırlar.

Kaynak: Bildungsplane Baden-Württemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, süreç odaklı yeterlikler; dil farkındalığı ve dil öğrenme becerileri olarak ikiye bölünürken, içerik odaklı yeterlikler; sosyo-kültürel oryantasyon, kültürler arası iletişim, fonksiyonel iletişim, metin ve medya okuryazarlığı olarak dört alt başlıkta ele alınır. Fonksiyonel iletişim yetkinliği ise dinleme/dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma-konuşmalara katılma, konuşma-tutarlı monolog, yazma, dilsel

arabuluculuk, dilbilimsel araçlar (kelime bilgisi, dil bilgisi, telaffuz ve tonlama) gibi alt başlıklara bölünmüştür. Hedefler belirlenirken bu başlıkların her biri için açılım yapılmakla birlikte AOİÖP'de içerik belirlemede de yerleri vardır. Şekilde 5'te görüldüğü gibi;



Şekil 5. AOİÖP Yeterlik Alanlarının Etkileşimi (Bildungsplane Baden-Württemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016).

Şekil 5, mevcut eğitim planlarında art arda listelenen yeterliklerin, tek başına ulaşılabilecek bireysel beceriler değil, birbirine kenetlenen ve dinamik bir etkileşim içinde olan yeterlikler olduğunu göstermektedir. Hem süreçle ilgili hem de içerikle ilgili yeterlikler temel olarak kültürlerarası iletişim yetkinliğine hizmet etmektedir. KMK eğitim standartları ve ADOÇP doğrultusunda Baden-Württemberg 2016 İngilizce Eğitim Planı incelendiğinde öğrencilerin ortaöğretim I. kademe (ortaokul) eğitimini tamamladıklarında en az B1

düzeyinde olması beklenir. Ortaöğretimde belirlenen hedeflerin işlevsel iletişim yetkinliği (dinleme/dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma/iletişim kurma-konuşmalara katılım, konuşma/tutarlı monolojik konuşma, yazma) ve kültürlerarası iletişim yetkinliği, metin ve medya okuryazarlığı başlıklarının altında toplandığı görülmüştür bu ayrımla verilen tablo 10'da hedefler belirtilmiştir:

Tablo 10. AOİÖP Genel Eğitim Liselerinin Hedefleri

Yetkinlik Türü	Açıklama:
Kültürlerarası İletişim Yetkinliği	Öğrenciler farklı hedef kültürlerin sosyal, politik, aynı zamanda soyut konuları hakkında sosyo-kültürel yönelim bilgisine sahip olarak; tarihsel koşulların da hedef kültürle ilgilisini göz önüne alarak, farklı iletişim koşullarında çalışabilirler ve büyük ölçüde güvenli ve kültürel olarak uygun şekilde ve kendi dilsel davranışlarında hareket etme etkisini yansıtabilirler.
Metin ve Medya Okuryazarlığı	Öğrenciler sosyal, siyasal ve popüler bilim konularındaki metinleri soyut olsalar bile analiz edebilir ve yorumlayabilir. Metin üretimi üç şart alanını da kapsar (tanımlayıcı veya özetleme, analiz etme veya değerlendirme ve metin türlerini tasarlama). Bir metnin, metin olarak kabul edilmesi için bu üç şart aranır. Öğrenciler sözlü, yazılı ve görsel ilgili kültür ve medyadaki ürünler analog veya dijital olarak iletilen içeriği anlayabilir. Metin ve medya yeterliliği alıcı ve üretken yetkinliklere dayanır ve onları derinlemesine tartışabilir.
İşlevsel İletişim Yetkinliği	
1- Dinleme-Dinlediğini Anlama	Öğrenciler doğrudan iletişimde olduğu kadar uzun görüşlerde de yorum yapabilir. Sosyal, politik ve popüler bilim konuları, soyut olsalar bile, muhtemelen farklı türlerde, çok hızlı konuşmasalar da daha karmaşık ve otantik dinleme metinlerini anlayabilirler. Aşağıdaki faktörler, metinlerin zorluk derecesi için özellikle önemlidir: Konuya ve metin türüne aşinalık, açıklık derecesi, soyutlama derecesi, metin eksikliği, tutarlılık, dilsel karmaşıklık ve arka plan.

1- Okuduğunu Anlama	Öğrenciler sosyal, siyasal ve popüler bilim üzerine daha uzun özgün metinler, açıklayıcı metinler, edebi metinler ve yorumlar yazabilirler. Konuları soyut ve farklı arka plan ya da zamanlardan olsalar bile anlayabilirler. Aşağıdaki faktörler, metinlerin zorluk derecesi için özellikle önemlidir: Konuya ve metin türüne aşinalık, bilinmeyen kelime dağarcığı miktarı, kültüre özgü terimler, bilgi yoğunluğu, sözdiziminin karmaşıklığı, açıklık derecesi, karmaşık anlatı yapıları ve edebi dil ve soyutlama düzeyi.
2- Konuşma/İletişim Kurma-Konuşmalara Katılım	Öğrenciler tartışmalarda duruma göre yer alabilirler. Soyut olsalar bile çoğunlukla bilindik sosyal, politik ve popüler bilim konuları üzerine tartışmalara aktif olarak katılım gösterirler. Kültürlerarası tartışmalara uygun bir şekilde katılım gösterirler.
3- Konuşma/Tutarlı Monolojik Konuşma	Öğrenciler soyut ve bazen daha az tanıdık, tutarlı ve yapılandırılmış notlarla desteklenerek, sosyal ve politik meseleleri, daha uzun süre özgürce konuşabilir ve konuşma akışını düzgün bir şekilde sürdürebilirler.
4- Yazma	Öğrenciler soyut sosyal, politik ve popüler bilim metinleri dahil olmak üzere yapılandırılmış, mantıksal olarak ve çoğunlukla farklılaştırılmış metinler yazabilirler. Konu ve duruma göre konuları yazarlar. Sınav operatörlerini uygulayabilir ve analitik, tartışmacı, yaratıcı yazma ile ilgili metin türünün kurallarına uyar.

Kaynak: Baden Württemberg Erganzungsheft Basisfacher der Oberstufe- Bildungsplan des Gymnasiums, Oberstufe an Gemeinschaftsschulen, 2016.

Tablo 10 incelendiğinde, ortaöğretim II. kademede Türkiye'den farklı olarak, dil becerilerine olduğu kadar kültürlerarası iletişim yetkinliği ve metin ve medya okuryazarlığı alanlarındaki hedeflere de ağırlık verilmiştir. Tabloda hedeflere ilgili genel açıklamalar yer almaktadır, program incelendiğinde her başlığın altında ağırlık verilen beceri ve yetkinliğe özel hedeflerin de ayrıntıyla açıklandığı görülmüştür. Her hedefin ait olduğu beceri ya da yetkinlik türüne göre öğrencilerin edinmesi gereken dil öğrenme strateji ve yöntemlere dair hedefler de ayrıca programda belirtilmiştir. Bu başlıklara ek olarak öğrenciler için dil farkındalığı, dil arabuluculuğu, dilsel araçlar (dil bilgisi, kelime hazinesi) gibi başlıklarda belirtilen hedeflere ilişkin genel açıklamalar şu şekildedir;

Dil Farkındalığı: Kendi kültürünün hedef kültürle benzerlik ve farklılıklarını ayrıntılı olarak açıklar ve muhtemel tarihsel nedenleri kavrayarak, analiz eder, alternatif ve özgün yorumlar yapar.

Dil Arabuluculuğu: Sözlü ve yazılı durumlarda iki dilli konuşabilir. Sosyal, politik ve kültürlerarası metinleri iletişim koşullarına uygun olarak iletebilir. Metinlerin zorluk seviyeleri için, dinleme/dinlediğini anlama ve okuma/okuduğu anlama özelliklerini karşılaştırır. Sözlü ve yazılı olarak iletişim durumlarında uygun bilgiler sunar. Kültürlerarası konuşma niyetlerini (ret, dürüstlük, eleştiri) ve hedef kültüre özgü nezaket koşullarını dikkate alarak ifadelerini aktarabilir.

Dilsel Araçlar (Kelime Hazinesi): Sözcük birimleri ve kolokasyonlarının (günlük konuşma dili, resmi konuşmalar) farklılaştırılmış bir repertuarına sahiptirler, böylece duruma göre, sosyal, siyasi ve popüler konularda soyut olsa bile ifadeler üretebilirler. Ayrıca işiterek veya okuyarak ek sözcük birimlerini anlayabilirler.

Dilsel Araçlar (Dil Bilgisi): Karmaşık sözdizimsel yapılar oluşturabilirler ve bunlar büyük ölçüde sosyal, politik ve popüler bilim konularına odaklanmalarını sağlar. Çoğunlukla sözlü ve yazılı olarak bu yapıları ifade edebilirler. Cümlelerdeki anlam ifadelerini de oluşturabilirler.

Dilsel Araçlar (Telaffuz ve Tonlama): İngilizcenin telaffuzu ortak standart diller doğrultusunda akıcı ve anlaşılır olduğu sürece öğrenciler arasında farklılık gösterebilir (Baden Württemberg Erganzungsheft Basisfacher der Oberstufe- Bildungsplan des Gymnasiums, Oberstufe an Gemeinschaftsschulen, 2016).

4.2.1.3. İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hedefleri

İngiltere'de 1988 Eğitim Reformu Yasası, 2002 Eğitim Kanunu ve en son 2014 yılında revize edilen *ulusal program,* anahtar aşama 1 ve 4 (ilköğretim 1-2, ortaöğretim 3-4) (yaş aralıkları 5-16) arasında uygulanması gereken zorunlu dersleri ve eğitim programlarını belirler. Din eğitimi, ilişkiler, cinsiyet ve sağlık eğitimi ve kariyer eğitimi ise ulusal programda belirtilen gerekliliklerinin yanında yer alır (Eurydice, 2019c). Bakanlık tarafından belirlenen ulusal program standartları dışında yerel eğitim otoriteleri, haftalık programlar ve ders saatleri, zorunlu tutulanlara ek olarak ders seçimleri gibi konularda kendi eğitim programlarını planlamada ve tasarlamada özgürdür. Bu sebepten her okul her eğitim öğretim yılında okul programını çevrimiçi yayınlamak zorundadır. Devlet okulları bakanlık tarafından belirlenen ulusal program standartlarını neden belirtmedikleri sürece takip etmelidir (DfE, 2019).

İngiltere'de kamu tarafından karşılanan her okul öğrencilerinin ruhsal, ahlakı, kültürel, bilişsel ve fiziksel gelişimini destekleyen ve öğrencilerini ileriki yaşamlarında karşılarına çıkacak fırsat, sorumluluk ve deneyimler için hazırlayan dengeli bir program sunmakla mesuldür. Ulusal program genel hedeflerine bakıldığında:

- Öğrencilere eğitimli birer vatandaş olmaları yönünde gerekli bilgiyi ve bireylerde yaratıcılık ve başarıyı doğuran ve takdir eden öğretim uygulamalarını sunmak, öğrencileri sürekli eğitime teşvik etmek için ana hatları oluşturmak,
- Ulusal programda belirlenen standartların ötesinde her eğitim öğretim gününde, haftasında, döneminde ve yılında farklı olanaklar bulunduğu, her öğrencinin eğitiminde ulusal programının sadece bir bileşen olduğunu hesaba katarak öğretmenlere, daha geniş bir okul programının parçası olarak ve öğrencilerin bilgi, yetenek ve anlayışları doğrultusunda heyecan verici ve uyarıcı dersler geliştirmeleri için taslak oluşturmak (DfE, National Curriculum in England: Framework for Key Stages, 2014).

Ortaöğretimde İngilizcenin yeri incelendiğinde eğitimde ve toplumda üstün ve önemli bir role sahip olduğu, İngilizcede yüksek kalitede bir eğitimin öğrencilerde fikir ve duygularını başkalarına iletmek için akıcı bir şekilde konuşma ve yazma, başkalarının fikir ve duygularının anlamak için ise dinleme ve okuma becerilerini geliştireceği belirtilmiştir. Özellikle okuma yoluyla öğrencilerin kültürel, duygusal, entelektüel, sosyal ve ruhsal açıdan

gelişmeleri için İngilizce eğitiminin bir fırsat olarak görüldüğü ve edebiyatın bu gelişmede anahtar bir rol oynadığı ifade edilmiştir. Ayrıca okumanın öğrencilere bilgi edinmede ve bildiklerinin üzerine inşa etmede yardımcı olduğu, topluma bir birey olarak tam katılımda tüm dil becerilerinin gereklilik arz ettiği belirtilmiştir.

İngiltere'de zorunlu ortaöğretimi oluşturan anahtar aşama 3 (11-14) ve anahtar aşama 4 (14-16) kapsamında verilen İngilizce eğitiminin genel hedefleri incelendiğinde:

Ulusal programda İngilizce eğitiminde verilen kapsayıcı hedef, öğrencileri yüksek standartlarda dil ve okuryazarlık becerileri kazanmaları, edebiyat sevgisi ve keyif amaçlı yaygın okuma alışkanlıkları geliştirmeleri için teşvik etmektir. Ayrıca tüm öğrencilerin;

- Kolayca, iyi bir anlayışla ve akıcı bir şekilde okumaları,
- Hem keyif hem de bilgi amaçlı yaygın ve sık okuma alışkanlığı kazanmaları,
- Geniş bir kelime dağarcığı edinmeleri, okuma, yazma ve konuşmada dilbilgisi yapılarında ve dil bilimsel bağlamda anlayış sahibi olmaları,
- Zengin ve çeşitli edebi mirası takdir edebilmeleri,
- Amaçlarına ve hedef kitlelerine göre dillerini ve stillerini çeşitli bağlamlarda, uyarlayarak net, doğru ve tutarlı bir şekilde yazabilmeleri,
- Tartışmayı öğrenmek için kullanmaları, anlayış ve fikirlerini net bir şekilde açıklayabilmeleri,
- Konuşma, dinleme, resmi sunum hazırlama ve açıklama, tartışmaya katılma sanatlarında yetkin olmalarını sağlamaktır.

Çerçeve program niteliğindeki İOİÖP genel olarak hedefler üzerinde yoğunlaşmıştır. Programın yerel düzeyde, okul türü ve sınıf bazında uygulayıcılara esneklik sağlanarak belirlenen hedefler doğrultusunda uygulanması ve geliştirilmesi beklenmektedir. Ortaöğretim düzeyinde İngilizce dersinde ulusal program tarafından belirlenen hedefler tablo 11'de belirtilmiştir:

Tablo 11. İngiltere Anahtar Aşama 3 ve 4 İngilizce Dersi Hedefleri

Hedef	**Aşama**	**Açıklama:**
Okuma	3	Öğrenciler okumaya dair takdir ve sevgi geliştirir ve giderek daha zorlayıcı materyalleri bağımsız olarak seçebilir; •yeni kelimeleri öğrenir, açıkça bilinen kelime dağarcığıyla ilişkilendirir ve bağlam ve sözlükler yardımıyla anlar, •çıkarımlarda bulunur ve metindeki kanıtlara atıfta bulunur, •bu bilginin amacını, izleyicisini ve bağlamını bilir ve bu bilgiyi kavramayı desteklemek için çizer, •okuduklarının mantıklı olduğundan emin olmak için anlayışlarını kontrol eder. Öğrenciler eleştirel okuma yapabilir; •mecazi dil, kelime seçimi, dilbilgisi, metin yapısı ve örgütsel özellikleri içeren dilin anlamını bilir, •çeşitli şiirsel kuralları tanır ve bunların nasıl kullanıldığını anlar, •ortam, konu ve karakterizasyonu ve bunların etkilerini inceler, •oyun yazarlarının çalışmalarının performans yoluyla etkili bir şekilde nasıl iletildiğini ve alternatif evrelemenin bir oyunun farklı yorumlarına nasıl izin verdiğini anlar, •metinler arasında eleştirel karşılaştırmalar yapar, •her yıl (en az 2) bir dizi yazarı inceler.
	4	Öğrenciler İngiliz edebi mirasının derinliğini ve gücünü aşağıdakiler aracılığıyla okuyup ve takdir edebilir; •yüksek kaliteli, zorlu, klasik edebiyat ve makaleler, incelemeler ve gazetecilik gibi geniş edebi olmayan/kurgusal olmayan geniş bir yelpazede okuma yapar (tüm metinleri türleri içerilmelidir), •karşılaştırma yapmak için temel olarak literatürü ve diğer yazıları yeniden okur, •meydan okuma, ilgi ve zevk için bağımsız olarak kitap seçer ve okur, Öğrenciler metinleri anlamak ve eleştirel olarak değerlendirebilir; •farklı amaçlar için farklı şekillerde okur, fikir ve bilgileri özetleme ve sentezleme ve bunların belirli amaçlar için yararlılıklarını değerlendirir, •sosyal, tarihi ve kültürel bağlamı ve ait olduğu edebi gelenek dahil olmak üzere yazının amacı, kitlesi ve bağlamı hakkında bilgi sahibi olur, değerlendirir, bilgilendirir, •yer/mekân, karakterizasyon, olaylar ve ortamların özelliklerini, aralarındaki ilişkileri ve etkilerini keşfeder, •çıkarımları kanıtla gerekçelendirme de dahil olmak üzere, bir bakış açısını desteklemek için metinde kanıt arar, •temaları, fikirleri ve bilgileri belirler ve yorumlar, •delillerle desteklenen ifadeler ile desteklenmeyen ifadeler arasında ayrım yapar ve delillerin yanlılığını ve kötüye kullanımını belirler, •bir yazarın kelime, biçim, dil bilgisel ve yapısal özelliklerini seçer ve bunların etkinliğini ve etkilerini değerlendirir, •eleştirel karşılaştırmalar yapar, bağlamlara, temalara, karakterizasyona, metinlerin üslup ve edebi kalitesine atıfta bulunur ve daha geniş okumada bilgi ve becerilere dayanır, •bir metne başka yanıtların mümkün olduğunu bilerek ve bunları değerlendirerek bilinçli bir kişisel yanıt verebilir.

Hedef	Aşama	Açıklama:
Yazma	3	Öğrenciler yaratıcı ya da bilgilendirici amaçlarla doğru, akıcı, etkili ve uzun süre yazabilir; • aşağıdakiler de dahil olmak üzere çok çeşitli amaçlar ve izleyiciler için yazma: iyi yapılandırılmış resmi açıklayıcı anlatım denemeleri, hikayeler, senaryolar, şiir ve diğer yaratıcı yazılar; konuşmalar ve sunumlar için notlar ve parlak metinler ve argümanlar ile kişisel ve resmi mektuplar da dahil olmak üzere bir dizi diğer anlatı ve anlatı olmayan metinler yazma, • materyali özetleme ve organize etme, fikir ve argümanları gerekli gerçek ayrıntılarla destekleme işlemlerini yapar, • kelime, dilbilgisi ve metin yapısı ile ilgili artan bilgi birikimlerini yazmalarına uygular ve uygun formu seçer, • edebi ve retorik araçları okur ve dinleme bilgisine dayanarak yazılarının etkisini arttırır, Öğrenciler yazılarını planlayabilir, taslak haline getirebilir, düzenleyebilir ve düzeltebilir; • yazılarının amaçlanan kitleleri ve amaçları nasıl yansıttığını dikkate alır, • tutarlılığını ve genel etkililiğini artırmak için yazılarının kelime, dil bilgisi ve yapısını değiştirir, • doğru dilbilgisi, noktalama işaretleri ve yazım kurallarına dikkat eder, ulusal programda belirtilen yazım kalıplarına ve kurallarına ve İngilizce için anahtar aşama 1 ve 2 çalışma programlarına uygun olarak geliştirir.
	4	Öğrenciler yaratıcı ve bilgi verici amaçlarla aşağıdaki yollarla doğru, akıcı, etkili ve uzun süre yazabilir; • yazılarını çok çeşitli amaçlara ve kitlelere uyarlar: tarif eder, anlatır, açıklar, talimat verir ve yanıt vererek tartışır, • fikirleri, olguları ve kilit noktaları seçer ve organize eder, destek ve vurgu için kanıtları, ayrıntıları ve alıntıyı etkili ve sürekli olarak belirtir, • dinleyicileri, amacı ve bağlamı yansıtmak için sözel cihazlar da dahil olmak üzere kelime, dilbilgisi, biçim ve yapısal ve organizasyonel özellikleri seçer ve mantıklı bir şekilde kullanır ve gerektiğinde Standart İngilizceyi kullanır. Öğrenciler başkaları tarafından sağlanan bilgileri kullanmak da dahil olmak üzere not alma, taslak hazırlama gibi yöntemlerle yazı yazarken (örneğin, sağlanan kilit noktalardan bir mektup yazmak; sunum üzerine çizim yapma ve bilgiyi kullanma) aşağıdakileri gözden geçirebilir, düzenleyebilir ve kanıt arayabilir; • taslaklarının amaçlanan etkiyi sağlayıp sağlamadığını kontrol eder, • yazılarını yeniden yapılandırmak ve tutarlılığı, doğruluğu, netliği ve genel etkinliği geliştirmek için dilbilgisini ve kelime bilgisini değiştirir, • dilbilgisi, noktalama işaretleri ve yazımların doğruluğuna ve etkinliğine dikkat eder.

Hedef	Aşama	Açıklama:
Dil Bilgisi ve Kelime Haznesi	3	Öğrenciler dilbilgisi ve kelime bilgisini aşağıdaki yollarla pekiştirebilir ve geliştirebilir; • ulusal programda belirtilen dilbilgisi, daha zorlu metinleri analiz etmek için anahtar aşama 1 ve 2 programlarını genişletir ve uygular, • okudukları metinlerin gramer özelliklerinin etkinliğini ve etkisini inceler, • okuma ve dinlemeden yeni kelime ve dilbilgisi yapıları üzerine çizim yapar ve bunları belirli efektler elde etmek için yazma ve konuşmalarında bilinçli olarak kullanır, • resmi ve gayri resmi kayıtlarla ilişkili farklılıklar da dahil olmak üzere, konuşma dili ve yazı dili ile Standart İngilizce ve diğer İngilizce çeşitleri arasındaki farkları bilir ve anlar, • Standart İngilizceyi kendi yazı ve konuşmalarında güvenle kullanır, • okuma, yazma ve konuşma dilini dilbilimsel ve edebi terminolojinin hassas ve güvenli kullanımı ile tartışır.
	4	Öğrenciler dilbilgisi ve kelime bilgisini aşağıdaki yollarla pekiştirebilir ve geliştirebilir; • okudukları metinlerdeki etkinliklerini ve etkilerini inceler, • okuma ve dinlemeden yeni kelime ve dilbilgisi yapıları üzerine çizim yapar ve bunları belirli efektler elde etmek için yazma ve konuşmalarında bilinçli olarak kullanır, • resmi ve gayri resmi kayıtlarla ilişkili farklılıklar da dahil olmak üzere, konuşma dili ve yazı dili ile Standart İngilizce ve diğer İngilizce çeşitleri arasındaki bazı farkları inceler, • dilsel ve edebi terminolojiyi okuma, yazma ve konuşma dilini tartışırken İngilizceyi doğru ve güvenle kullanır.
Konuşulan İngilizce	3	Öğrenciler aşağıdakiler de dahil olmak üzere güvenli ve etkili bir şekilde konuşabilir; • Standart İngilizceyi sınıf tartışması da dahil olmak üzere çeşitli resmi ve gayri resmi bağlamlarda güvenle kullanır, • kısa konuşma ve sunumlar yapar, kendi fikirlerini ifade etmek ve konuya odaklanır, • resmi tartışmalara ve yapılandırılmış tartışmalara katılır, söylenenleri özetler ve / veya geliştirir, • dil oluşturmak ve dil kullanımı ve anlamını tartışmak için rol, tonlama, ton, hacim, ruh hali, sessizlik, durgunluk ve eylemi kullanarak oyun senaryolarını ve şiirlerini doğaçlama, prova yapma ve gerçekleştirme işlemlerini yapar.
	4	Öğrenciler aşağıdakiler de dahil olmak üzere güvenli, sesli ve etkili bir şekilde konuşabilir: • bağlam ve kitle gerektirdiğinde Standart İngilizce kullanır, • farklı boyutlarda gruplar halinde etkin bir şekilde çalışır ve tartışmalara liderlik eder ve yönetir, diğerlerini verimli bir şekilde dahil eder, gözden geçirir ve özetler ve hedeflere / son teslim tarihlerine katkıda bulunmak gibi gerekli rolleri üstlenir, • başkalarının katkılarını dinler ve kendi de katkıda bulunur, açıklığa kavuşturmak ve bilgilendirmek için sorular sorar ve gerektiğinde aşamalı olarak zorlayıcı tartışmalara dahil olur, • resmi sözlü sunumlar ve tartışmalar için bilgi ve fikirleri etkin ve ikna edici bir şekilde seçer ve düzenleme de dahil olmak üzere farklı amaçlar ve kitleler için planlar, • hem resmi hem de gayri resmi çeşitli bağlamlarda dinler ve yanıt verir ve içerik, bakış açıları, kanıt ve sunum yönlerini değerlendirir, • dil üretir ve dil kullanımı ve anlamını tartışmak için oyun senaryoları ve şiirlerini doğaçlama, prova yapma yöntemleriyle canlandırır.

Kaynak: National Curriculum in England-English Programmes of Study: Key Stage 4, 2014.

Tablo 11'de görüldüğü gibi, ortaöğretim çerçeve İngilizce öğretim programında hedefler okuma, yazma, dil bilgisi/kelime bilgisi ve konuşma dili olarak 4 başlıkta ele alınmıştır. Okuma başlığına hedef davranışların belirlenmesinde yoğunluğun en fazla okuma başlığı altında toplanması dikkat çekmiştir. Hedef davranışların basitten karmaşığa ve aşamalılık ilkeleri doğrultusunda hazırlandığı söylenebilir. Uygulayıcılara özerklik sağlayan çerçeve niteliğindeki program genel olarak hedef davranışlar üzerine kurulu olmakla birlikte bağımsız ve otonom öğrenenler hedeflemektedir. Ek olarak, program uygulayıcılara zorunlu olmamakla birlikte dil bilgisi/kelime bilgisi başlığı altında yetkinlik sağlanması beklenen yapılar hakkında yol gösterici bir sözlük sağlanmaktadır.

4.2.1.4. Ülkelerarası Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarındaki Hedeflerin Karşılaştırılması

Araştırmada ele alınan Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programı hedefleri incelenmiş, program hedefleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar Tablo 12'de sunulmuştur:

Tablo 12. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki Hedeflerin Karşılaştırılması

	Türkiye	**Almanya**	**İngiltere**
Öğretim programında uzak hedefler yer almaktadır.	●	●	●
Öğretim programında genel hedefler yer almaktadır.	●	●	●
Hedefler taksonomik sınıflandırma göz önüne alınarak verilmiştir	●	●	●
Hedefler bütün gelişim alanlarını (bilişsel, psikomotor, duyuşsal) destekleyecek niteliktedir.	●	●	●
Hedefler tüm gelişim alanlarını eşit oranda destekleyecek şekilde tasarlanmıştır.	○	○	○
Hedefler akademik takvim doğrultusunda kronolojik olarak sunulmuştur.	●	■	■
Hedefler ortaöğretim kurum türleri ve haftalık ders saati farkı gözetilerek hazırlanmıştır.	○	●	●
Hedefler dört temel dil becerisine uygun olarak sunulmaktadır.	●	●	●
Hedefler dört temel dil becerisine ek olarak farklı yetkinlik alanları gözetilerek hazırlanmıştır.	○	●	○
Hedefler çerçeve program niteliğindedir.	○	○	●
Hedefler öğrenci ihtiyaçları gözetilerek hazırlanmıştır.	●	●	●

● EVET ○ HAYIR ■ KISMEN

Tablo 12 incelendiğinde, eğitim programları bakımından üç ülke de farklılık göstermektedir. Tüm programlarda özel hedeflerin yanı sıra uzak ve genel hedeflere yer verilmiştir ve kazanımlar taksonomik sınıflandırma göz önüne alınarak hazırlanmıştır. Üç

ülke de dört temel dil becerisine uygun olarak program geliştirmiş fakat dört dil becerisine ek yetkinlik alanları (dil farkındalığı, kültürlerarası iletişim yetkinliği, dil arabuluculuğu, dil öğrenme strateji ve yöntemleri) tanımlayan tek ülkenin Almanya olduğu görülmüştür. Türkiye'de merkezi bir program hazırlanmakta ve ülke genelinde uygulama zorunlu tutulmaktadır. Almanya'da program geliştirme çalışmalarını eyaletler (Lander) hazırlamakta ve eyaletten eyalete programlar farklılık göstermektedir. Eyalet Bakanlığı tarafından hazırlanan program (Barden-Württemberg Eyaletinde) çerçeve niteliği taşımakta olup genel hatlarıyla sunulmuştur. Hazırlanan bu çerçeve programda belirtilen standartlar temel alınarak, eyaletteki okullar kendi programlarını düzenlemektedirler. İngiltere'de ise program geliştirme çalışmaları lokal otoriteler (LEA-yerel eğitim müdürlükleri) tarafından yapılmaktadır. Almanya ile benzer olarak her okul Eğitim Departmanı tarafından ülke içinde bütünlük ve hesap verilebilirlik çalışmaları kapsamında hazırlanan Ulusal Programda belirlenen standartlara uymakla yükümlü olup, okul programlarını bireyselleştirmekte serbest bırakılmışlardır. Almanya ve İngiltere benzer olarak program geliştirme alanında çekirdek (çerçeve) program sunmaktadır. Almanya eyalet bazında daha ayrıntılı program örnekleri geliştirmekle birlikte, İngiltere okul bazında program örnekleri sunmaktadır. Bu sebepten İngiltere ve Almanya kurum ve haftalık ders saati farkı gözeterek hedef davranış belirleyebilmekte fakat Türkiye'de ulusal ölçekte aynı program sunulmaktadır.

Üç ülkede de hedef davranışlar belirlenirken farklı yetkinlik alanları temele alınmıştır ve bu alanlar Tablo 13'te şu şekilde belirtilmiştir:

Tablo 13. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki Hedefler ve Yetkinlik Alanları Karşılaştırılması

Yetkinlik Alanları	**Türkiye**	**Almanya**	**İngiltere**
Kültürlerarası İletişim Yetkinliği	○	●	○
Metin ve Medya Okuryazarlığı Yetkinliği	○	●	○
İşlevsel İletişim Yetkinliği	●	●	●
• Dinleme-Dinlediğini Anlama	●	●	○
• Telaffuz	●	○	○
• Konuşma	●	●	●
• İletişim Kurma-Konuşmalara Katılım	●	●	●
• Tutarlı-Monolojik Konuşma	○	●	○
• Okuma-Okuduğunu Anlama	●	●	●
• Yazma	●	●	●
Dilbilgisi ve Kelime Haznesi	●	○	■

● EVET ○ HAYIR ■ KISMEN

Tablo 13 incelendiğinde, TOİÖP' de hedeflerin, belirli dil bilgisi yapıları ve sınırlı sayıda yeni sözcük bilgisi belirtilerek, sırasıyla dinleme, telaffuz, konuşma, okuma ve yazma

başlıkları altında verildiği anlaşılmıştır. AOİÖP'de belirtilen hedeflerin, içerikle ilgili hedefler ve süreçle ilgili hedefler olarak ikiye ayrıldığı ve süreçle ilgili yeterliliklerin öğrencide dil farkındalığı ve kendi dil öğrenme yöntem ve stratejilerini geliştirmelerini planladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu tür yeterlikler her kademe için ortak hedefler kapsamında genel olarak ele alınır. İçerikle ilgili yeterlikler başlığı ise toplam 4 bölüme ayrılan ortaöğretimde belirlenen içerik farklılıkları olmakla birlikte sosyo-kültürel yönelim, kültürlerarası iletişim yetkinliği, işlevsel iletişim yetkinliği ve metin ve medya okuryazarlığı kapsamında belirlenen hedef davranışlar olarak ele alınır. Hedef davranışlar işlevsel iletişim yetkinliği başlığı altında dinleme/dinlediğini anlama, okuduğunu anlama, konuşma/konuşmalara katılım, konuşma/tutarlı monolojik konuşma, yazma, dil arabulucuğu, dilsel araçlar kelime hazinesi/dil bilgisi/ telaffuz ve tonlama olarak ifade edilmiştir. Her alt başlığın altında öğrencilerin o yeterliğe uygun dil öğrenme strateji ve yöntemleri konusunda ulaşması gereken hedef davranışlar da belirtilmiştir. Kültürlerarası iletişim yetkinliğinde belirlenen hedef davranışlar ayrıca dil farkındalığı konusunda belirlenen hedef davranışlar ile desteklenmiştir. Metin ve medya okuryazarlığı hedef davranışların Almanya'da KMK tarafından belirlenen temel perspektifler içeriğinde olduğu için üzerinde önemle durulmuştur. İOİÖP'de anahtar aşama 3 ve 4 İngilizce dersi için belirlenen ulusal programda belirlenen hedefler okuma, yazma, dil bilgisi ve kelime hazinesi, konuşma dili başlıkları altında ele alınmaktadır.

Üç ülkede de işlevsel iletişim yetkinliği kapsamında dört temel dil becerisi ve dilbigisi, kelime hazinesi alanları hedef davranış belirlemede ortak tutulmuştur fakat Türkiye'de hedef davranış oluşturmada kullanılması gereken dil yapıları ve kelime öbekleri programda ayrıntılı bir şekilde sunulurken, İngiltere'de genel bir yaklaşımla bu yapılara örnekler verilmiş, program uygulayıcılarına seçim özgürlüğü tanınmıştır. Almanya ise hedef davranış ve hedef kültürleri açıkça ifade ettikten sonra kelime haznesi, dil yapıları, dil bilgisi gibi alanları tamamen uygulayıcılara bırakmıştır. Ayrıca AOİÖP'de bulunan kültürlerarası iletişim yetkinliği, metin ve medya okuryazarlığı yetkinliği, öğrencide dil farkındalığı ve kendi dil öğrenme yöntem ve stratejilerini geliştirmelerini hedef başlıklarının diğer iki ülkede mevcut olmadığı gözlemlenmiştir.

4.2.2. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarındaki İçerik Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında yer alan Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programları içerik boyutundaki benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.2.1. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği

Türkiye'de zorunlu eğitim kapsamında bir öğretim yılı 180 iş gününden az olmamalıdır ve iki dönemden oluşan çalışma takviminde dönem başı 18 olmak üzere toplam 36 hafta bulunmaktadır. Ortaöğretim (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) birinci yabancı dil (İngilizce) dersleri haftada 4 saat ve zorunlu olarak verilir. İngilizce ortaöğretim programında her sınıf için toplam içeriğin sarmal olarak ele alınması sayesinde öğrenci ve öğretmenler aynı konuyu farklı zamanlarda ele alır, tekrarlar ve pekiştirir. Öğrencilerin için kalıcı öğrenme sağlanması amaçlanır. Program dört temel dil becerisi ve telaffuza önem verir; her temada beceriler ve telaffuz için ayrı başlıklar açılmıştır. Program, içeriğin planlanması ve tasarlanmasında her temada kullanılması gereken dil işlevlerine, dil bilgisi yapılarına, cümle kalıplarına ve kelime hazinesine örnekler vererek öğretmenlere detaylı bir yol haritası çizmiştir.

ADOÇP'de açıklanan A1 ve A2 seviyeleri dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programına eş düşmektedir. Bu öğretim programında öğrencilerin ilköğretim süreci boyunca edindikleri İngilizce bilgisini tekrar ederek pekiştirme ve 10. sınıfa geçişte sağlam bir temel oluşturmak amaçlanmıştır. Basit konuşmaları kolaylıkla anlayabilmesi, kendini rahatça tanıtabilmesi ve günlük hayatını hedef dille sürdürebilmesi bu düzeydeki öğrenci grubunda geliştirilmesi beklenen beceriler arasında sayılmaktadır. İlgili yaş grubuna uygunluk baz alınarak iletişimsel yöntem ile güncel konular öğrencilere sunulmuş, temel beceri ve fonksiyonlar sıklıkla değişik bağlamlarda ele alınıp tekrarlanarak pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Tüm ünitelerde birbiri ile bütünleşmiş olarak sunulmuş dört dil becerisi ile içeriğin niceliği yerine niteliği üzerinde durulması amaçlanmış, sade ve sık tekrarlı bir içerik yoğun bir içeriğe tercih edilmiştir. İlköğretimi düşük dil yeterliği ile tamamlayan öğrencilerin dil seviyelerinin geliştirilmesi amacıyla A1 düzeyinde olmak üzere işlev, kelime bilgisi ve yapıları dikkate alınabilir. İlköğretimi yüksek dil yeterlilik düzeyi ile bitiren öğrenciler için ise A1 düzeyinde kalma koşulu ile kelime bilgisi ve yapılarından daha yoğun olarak konuşma ve yazma gibi becerilere ağırlık verilebilir, bu yapılarda ise A2 düzeyine başlangıç yapılabilir (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

ADOÇP'de Temel Düzeyde yer alan A2+ seviyesinden Bağımsız Kullanıcı Düzeyinde B1 seviyesine geçiş yapması onuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programının amaçları arasındadır. Güncel konularla gündelik konuşma dilinde bulunan kelimelerden yardım alınarak dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. Öğrencilerin bağlı olduğu sınıf ve yaş kategorisi dikkate alınarak okuma ve yazma aktivitelerine de diğerleri kadar yoğunluk verilmesi uygun görülmüştür. Fakat, öğrenci konuşmalarında telaffuz hatalarının fosilleşmemesi için bu sınıf düzeyinde telaffuz çalışmaları ayrı olarak göz önünde bulundurulmuştur. Tüm beceri türlerinin öğrencilerin gündelik hayatta dil kullanımına paralel olarak birbirleri ile bağlantılı materyaller ve etkinlikler ile öğrencilere sunulması amaçlanmıştır. Hedef dilde ve hedef dile ait genel kültür konularında öğrencilere bilinenden bilinmeyene doğru rehberlik edilmesi programın çatısını oluşturur. Buna ek olarak dilin bütünsel bir bakış açısı içinde ve mümkün olduğunca tekrar üzerine oturtularak verilmesine ağırlık verilmiştir. Hedef dili akıcı ve endişe duymadan konuşmanın yanı sıra bu yaş grubundaki öğrencilerinin kendilerini gerek sözel gerek ise kısa da olsa yazılı bir şekilde ifade edebilmeleri beklenmektedir (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

ADOÇP'de açıklanan B1+ ve B2 seviyelerine eş gelen on birinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı, bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin hedef dile ait kültür ve topluluklar konusunda bilinç aşılanarak ana dile ve hedef dile ait kültür arasındaki farklılıkları da yordamasını amaçlamıştır. Yaratıcı ve eleştirel hedef dil kullanımı ise öğrencilerin söz dizim yapıları, sözcük bilgisi, biçem bilgisi, ve metinlerin organizasyonu gibi konularda bilgi ve becerilerinin iyileştirilmesi ile mümkün olmaktadır. Bu düzeyde dört temel dil becerisini kullanabilen öğrencilerden hedef dil ve kültürü konusunda otonomi kazanarak araştırma yapması beklenir. 11. sınıf İngilizce dersi programının diğer amaçları arasında bu yaş grubundaki öğrencilerin ana dil ve hedef dil kültürüne ait değerlerin farkına varması, birbirinden farklılık gösteren değerlerin ayırdına vararak saygı geliştirmesini sağlamak ve farklı kültürlere açık olmanın yanı sıra kendi kültürünü aktarmada rahat ve akıcı olmasına destek sağlamak sayılabilir. İş birliği içinde davranışlar sergileyerek, kendilerini ifade etmede akıcılığa ulaşarak, problem çözme becerilerinin geliştirmesi de bunlara ek olarak ulaşılması hedeflenen davranışlar olarak ifade edilebilir. İçerik geliştirmede göze alınan tüm bu amaçlar, dört temel dil becerisinin birbiri içinde etkileşimli olarak iyileştirilmesi ve öğrencilerin kelime dağarcığının geliştirilmesi çerçevesinde oluşturulmuştur (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

ADOÇP belirlenen düzeylerden B2 ve B2+ (Bağımsız Kullanıcı) düzeylerine denk gelen on ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında öğrencilerden kazanması istenilen hedef dilde konuşma ya da tartışma gerektiren bağlamlarda kendilerini etkili ve rahat bir şekilde ifade edebilme becerisidir. Farklı bağlamlarda sözlü ve yazılı iletişimi etkili bir biçimde Dört dil becerisini birleştiren 12. sınıf öğretim programında, öğrencilerin farklı bağlamlarda etkili sözlü ve yazılı iletişim kurabilmeleri ön plana çıkarılmıştır. Dil bilgisi yapıları ve sözcük öbekleri bir bağlam içinde sunularak işlev ve iletişim odaklı içerik seçimine özen gösterilmiştir. İçerik seçiminde ayrıca yetişkinliğe ilk kez adım atmaya hazırlanan öğrencilerin gelişimsel ve psikolojik özellikleri de göz önüne alınmıştır. İçerik seçiminde göze çarpan proje çalışmaları ve iletişim odaklı görevler bunu doğrular niteliktedir (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

Ortaöğretim İngilizce programında içerik tablo 14'te sunulmuştur:

Tablo 14. Türkiye 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar İngilizce Dersi Tema ve Dil Yapıları

SINIF / TEMA	9.SINIF	10.SINIF	11.SINIF	12.SINIF
1	**Yurtdışında Yaşamak** 1.Yeni insanlarla tanışma, kendini ve aile üyelerini tanıtma. 2.Sahiplik-aitlik eki kullanarak konuşma. 3.Yer-yön sorma ve tarif etme.	**Okul Hayatı** 1.Resmi ve resmi olmayan dilde kişisel bilgi alışverişinde bulunma. 2.Gündelik yaşamla ilgili durumlarda konuşmalara katılma.	**Geleceğin Meslekleri** 1.Planlar ve tahminler yapma. 2.Randevu alma. 3.Telefonda konuşma.	**Müzik** 1.Fikir beyan etme (katılma, katılmama vb.) 2.Tercih belirtme.
2	**Çevrem** 1.Nesnelerin yerleri hakkında konuşma. 2.Yaşanılan çevre hakkında sorular sorma ve çevreyi tanımlama. 3.Karşılaştırmalar yapma.	**Planlar** 1.Gelecek planlarını anlatma. 2.Planlanmamış durumlarda fikir ifade etme. 3.Planlanmış bir konu hakkında sözlü sunum yapma.	**Hobiler ve Yetenekler** 1.Sevme, sevmeme ve ilgili alanları ifade etme. 2.Tercihleri ifade etme. 3.Şimdiki ve geçmişteki yetenekleri hakkında konuşma.	**Arkadaşlık** 1.Kişisel özellikleri betimleme. 2.Sonuç çıkarma. 3.Neden belirtme.
3	**Filmler** 1.Beğenme/beğenmeme, hobi ve boş zaman aktiviteleri hakkında konuşma. 2.Kişisel düşünceleri ifade etme. 3.Tercihler yapma. 4.Saat ve tarih sorma ve söyleme. 5.Davet etme, bir daveti reddetme/kabul etme.	**Efsanevi Şahsiyetler** 1.Geçmişte yaşanmış olayları anlatma. 2.Ardışık eylemler hakkında konuşma. 3.Geçmiş bir olaydaki ortam ve karakterleri betimleme.	**Zor Zamanlar** 1.Geçmişte aynı anda yaşanan olayları ifade etme. 2.İnsanların geçmişteki alışkanlıkları anlatma.	**İnsan Hakları** 1.İnsan hakları üzerinde fikir beyan etme (cinsiyet eşitliği, çocuk hakları vb.). 2.Önerilerde bulunma. 3.Problemleri tartışma.

4	**Doğadaki İnsan** 1.Günlük rutinleri anlatma. 2.Yetenekler hakkında konuşma. 3.Aktivitelerin sıklığı hakkında konuşma.	**Gelenekler** 1.Geçmiş rutin ve alışkanlıkları anlatma. 2.Belirli bir konu hakkında sözlü sunum yapma.	**Ne Hayat!** 1.Geçmişteki mekanları, insanları ve olayları anlatma. 2.Olayları sıralama. 3.Geçmişteki kişisel tecrübeler hakkında konuşma.	**Çok Yakında** 1.Tahmin yürütme. 2.Kesinlik ve belirsizlik derecelerini ifade etme. 3.Bilgisayar oyunları talimatlarını anlama.
5	**İlham Veren İnsanlar** 1.İnsanların görünüşleri ve karakterleri hakkında soru sorma ve açıklama. 2.Karakter özelliklerini ve görünüşleri karşılaştırma. 3.Fikirleri ifade etme (kabul etme, katılmama vb.). 4.Güncel aktiviteler hakkında konuşma.	**Seyahat** 1.Geçmişteki ve günümüzdeki olaylar/deneyimler hakkında konuşma. 2.Yer ayırtma. 3.Karşılıklı fikir ve plan alışverişinde bulunma. 4.Onay/teyit isteme.	**Geçmişe Dönüş** 1.Geçmiş olaylar için dilekleri ve pişmanlıkları belirtme. 2.Gerçek olmayan geçmiş olaylar hakkında konuşma.	**Psikoloji** 1.Ruh halini tarif etme. 2.Olumsuz ruh halini değiştirmek için önerilerde bulunma. 3.Talimat verme ve takip etme.
6	**Kenetlenen Kültürler** 1.Şehirler hakkında soru sorma ve şehirleri tanımlama. 2.Kültürel farklılıkları belirleme. 3.Seyahat ve turizm hakkında konuşma. 4.Yemek siparişi verme.	**Yardımcı İpuçları** 1.Tavsiye isteme ve tavsiye verme. 2.Kurallar ve düzenlemeler hakkında konuşma. 3.Sonuçlar hakkında konuşma.	**Kalbini Aç** 1.Geçmişteki ihtimallerden söz etme. 2.Geçmişte yaşanan olaylar hakkında eleştiri yapma.	**İyilikler** 1.Ricada bulunma. 2.Talepleri kabul etme ve reddetme. 3.İyilik isteme ve cevap verme.
7	**Dünya Mirası** 1.Geçmiş olaylar hakkına konuşma. 2.Soru sorma. 3.Bir röportajda soru sorma ve cevaplama.	**Yemekler ve Festivaller** 1.Ulusal ve uluslararası festivaller hakkında konuşma. 2.Eylem ve süreçleri anlatma.	**Türkiye Hakkında Gerçekler** 1.Kent simgeleri ve anıtlar hakkında konuşma. 2.Şehirler ve tarihi yerleri betimleme. 3.Detaylı bilgi isteme ve verme.	**Gazete Makaleleri** 1.Geçmiş olay ve deneyimleri öyküleme. 2.Ardışık eylemler hakkında konuşma.

8	**Acil Durumlar ve Sağlık Problemleri** 1.Tavsiye isteme ve verme. 2.Acil durumlarda basit talimatlar verme ve talimatları anlama. 3.Son zamanlarda meydana gelen bir şey hakkında konuşma. 4.Zorunlulukları ve yasakları ifade etme.	**Dijital Çağ** 1.Günlük konuşmalarda kişisel fikir belirtme. 2.Tercih belirtme. 3.Neden sonuç belirtme. 4.İnsanlar, yerler ve olaylar hakkında detaylı bilgi verme ve kapsamlı betimleme yapma.	**Spor** 1.Haberler hakkında konuşma. 2.Röportaj yapma. 3.Spor hakkında konuşma.	**Alternatif Enerji** 1.Problemleri tarif etme. 2.Şikayette bulunma. 3.Çözüm üretme.
9	**Davetler ve Kutlamalar** 1.Tavsiye isteme ve öneride bulunma. 2.Alışveriş yapma. 3.Ricada bulunma. 4.Gelecek planları hakkında konuşma. 5.Telefon görüşmesi yapma, telefonu cevaplama.	**Modern Kahramanlar** 1.Hayali durumlar hakkında konuşma. 2.Dilek belirtme. 3.Bağlamdan anlam çıkarma	**Arkadaşlarım** 1.Olay, yer ve insanları tarif etme. 2.Açıklama isteme ve yapma.	**Teknoloji** 1.Yapılması gereken şeyler hakkında konuşma. 2.Röportajlarda soru sorma ve cevap verme.
10	**Televizyon ve Sosyal Medya** 1.Gelecek hakkında tahminlerde bulunma. 2.Fikir isteme ve görüş bildirme (anlaşma, anlaşmazlık vb.). 3.Bir konuşmada söz almak. 4.Bir konuşmada zaman kazanmak.	**Alışveriş** 1.Karşılaştırma yapma. 2.Farklı kıyafet türleri ve alışveriş hakkında konuşma. 3.İnsan ve nesneleri betimleme.	**Değerler ve Kurallar** 1.Fikir beyan etme. 2.Düşünce alışverişi yapma. 3.Yorum yapma.	**Tutumlar** 1.Dilekler ve pişmanlıklar hakkında konuşma. 2.Özür dileme. 3.Açıklama yapma.

Kaynak: MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018.

Tablo 14 incelendiğinde, içerikte belirlenen işlevsel dil yapı sayısının en fazla, öğrencilerin ilköğretimde edindiklerini pekiştirmek ve üst sınıflara sağlam bir temelle geçişlerini sağlamak amacıyla 9. sınıfta olduğu görülmüştür. 4 sınıf düzeyinde de tema sayısı 10 olmasına rağmen işlevsel yapılar 2 ve 5 arasında değişim göstermektedir. Ortaöğretim kurumlarında ve farklı sınıf düzeylerinde İngilizce haftalık ders saatleri değişim göstermesine rağmen tema sayısının aynı olduğu ve içerik yoğunluğunun ortak tutulduğu gözlemlenmiştir. Programda içerik hazırlanırken her temada kullanılması gereken dil işlevlerinin, dil bilgisi yapılarının, cümle kalıplarının ve kelime hazinesinin ayrıntılı bir şekilde sunulması, öğretmenlerin içerik hazırlama ve sunmada bağımsız olmadıklarını göstermiştir. Program içeriğinde, akademik takvim göz önüne alınarak, hangi temanın nerede ve hangi zamanda kullanılması gerektiğinin detaylı açıklanışı ise program uygulayıcılarının içerik sınıflandırması ve sıralaması dahil olmak üzere belirli bir düzen izlemek zorunda olduklarını göstermiştir.

4.2.2.2. Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği

Birinci alt amaçta belirtildiği gibi Almanya'da ortaöğretim I. ve II. kademe (Sekundarstufe I, II) olarak iki bölümden meydana gelir. Sekundarstufe I, 10-16 yaş aralıklarında ilk iki yıl oryantasyon olmak üzere, Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Gesamtschule, Mittelschule gibi çeşitli eğitim dersleri sunan ortaokullarda verilir. Ortaöğretim II. kademe ise genel eğitim sunan Gymnasium/ Berufliches Gymnasium/ Fachgymnasium/ Gesamtschule liselerinde ya da mesleki eğitim sunan Berufsfachschule (tam zamanlı mesleki okul), Fachoberschule (teknik lise- tam zamanlı mesleki okul) Berufsoberschule (tam zamanlı mesleki okul), Duales system (İkili sistem: yarı zamanlı mesleki okul ve yarı zamanlı iş başı öğretim) liselerde, eğitim süresi 3 yıl olmak üzere 15-18 yaş grubunda verilir. Yıllık eğitim süresi 188 günden ve eyaletler arası değişim gösterebilmesine rağmen genelde 3 dönemden oluşmaktadır. Ortaöğretimde haftalık ders saatleri yaklaşık olarak 30 saat sürmektedir. Yabancı dil öğretimi incelendiğinde öğrencilerin ortaokuldan liseye geçiş döneminde, lise türüne bağlı olarak Almanca, İngilizce ve Matematik derslerine odaklanan bir senelik ön basamak eğitimine ek olarak bir dönemlik hazırlık kursu ya da sadece bir dönemlik hazırlık kursu eğitimi aldıkları gözlemlenmiştir. 11, 12 ve 13. Sınıflardan oluşan II. kademede verilen İngilizce ders saatleri aşamalı olarak artırılmaktadır (MEB, URN-Almanya, 2011).

Almanya Federal Cumhuriyeti'nde öğretim programlarının uygulanmasında yerel düzeyde okullara sorumluluk verilmektedir. Her eyaletin eğitim bakanlıkları tarafından her

kademe ve düzeyde hazırlanan çerçeve programların yanı sıra, her okulun bu çerçeve programlarının öğretim sürecine adapte edilmesinde önemli işlev ve katkıları vardır. Çerçeve programda verilen zorunlu konuları kullanılabilir hale getirmek veya içerikte olası bir seçim yapmak okul programında gerçekleşmektedir. Seçim öğrencilerin ilgi, bilgi, dil becerileri ve ihtiyaçlarına göre ve aynı zamanda bölgesel özellikler ve okul özellikleri de dikkate alınarak gerçekleşir. Konuların seçimi ve yıllara göre dağılımı, belli aralıklarla aynı konuların tekrar ele alınabilmesi ve pekiştirilmesi açısından sarmal program esasına göre yapılmaktadır.

KMK eğitim standartları ve Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programına dayanarak hazırlanan İngilizce eğitim planında öğrencilerin ilköğretim sonunda en az A2 düzeyine, ortaöğretim I. kademe (ortaokul) sonunda ise en az B1 düzeyine ulaşması beklenir. İlköğretim İngilizce öğretim programının içeriğine bakıldığında öğrencilere *ben ve ailem, vücut, kıyafetler, ev, boş zaman aktiviteleri, okul, günlük rutin, yeme, içme ve alışveriş, seyahat, doğa ve hayvanlar* konularında eğitim verilir. Ek olarak *renkler, sayılar, tarih, festivaller ve hava durumu* konuları kullanılabilir. Ortaöğretim İngilizce programı içeriğine bakıldığında konuların sosyo-kültürel bağlamdan ayrı tutulmadığı ve içerik seçiminde öğrencilere daha derin bir kültürel anlayış geliştirme amacı olduğu belirtilmiştir. Kazandırılması hedeflenen yetkinliklerin başında sosyal ve kültürel beceri ve yeterlikler gelmektedir, bu amaç çerçevesinde şekillenen içerik de öğrencilerin sürekli etkileşim ve tartışma içerisinde olmasını gerektirmektedir. İlköğretimden ortaöğretime geçişte konuların somuttan soyuta ilerlediği ve aşamalı olarak eleştirel düşünme becerilerini, kültürler arası iletişim yetkinliğini ve iletişimsel becerileri geliştirmeyi amaçladığı belirtilmiştir (Bildungsplane Baden-Württemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016).

KMK eğitim standartları ve ADOÇP doğrultusunda Baden-Württemberg 2016 İngilizce Eğitim Planı incelendiğinde öğrencilerin ortaöğretim I. kademe (ortaokul) eğitimini tamamladıklarında en az B1 düzeyinde olması beklenir. Yukarıda açıklanan hedefler doğrultusunda tasarlanan ortaöğretim İngilizce dersi içeriği kültürlerarası iletişim yetkinliği etrafında şekillenir ve belirlenen tema ve konu örnekleri sosyo-kültürel yetkinlik başlığı altında ele alınır. Almanya ortaöğretim İngilizce öğretim programı içeriğine Tablo 15'te yer verilmiştir:

Tablo 15. AOİÖP I. ve II. Kademe Ders İçeriği

SINIF	TEMALAR	ÖRNEK KONULAR	HEDEF KÜLTÜRLER
5-6	1.Gençlerin günlük kültürü ve yaşam koşulları 2.İki şehrin/ iki bölgenin özelliklerinin karşılaştırılması (coğrafi ve tarihi koşulları)	- Aile, arkadaşlar, okul, hayvanlar, yemek ve yeme alışkanlıkları, hava durumu, hobiler, alışveriş, yaşam koşulları, gelenekler ve festivaller	Esas olarak İngiltere
7-8	1.Bireyin gruptaki rolü 2.Tarihsel gelişmeler doğrultusunda bireyin yaşam alanlarında rolü 3.Güncel olaylar ve konular	- Birlikte yaşama koşulları, arkadaşlar, okul hayatı, akran grupları, cinsiyet ilişkileri, kimlik, boş zaman, sosyal ağlar, spor, müzik, rol modeller - Farklı yaşam biçimleri, şehirler, ülkeler, tüketici davranışları, doğa ile başa çıkma	İngiltere, ABD ve diğer İngilizce konuşulan ülkeler
9-10	1. Toplumda bireyin rolü 2. Bireyin yaşam alanı ile ilişkisi 3.Yetişkinliğe giriş 4. Bölgesel kimlik yoluyla kültürel etki 5.Medyanın rolü 6.Güncel olaylar ve konular	- Okulun görevleri, hayır kurumları, gönüllü çalışma, gönüllülük, fark yaratmak, boş yıl - Kaynak kullanımı, teknolojik değişim, tüketici vatandaşlığı - Coğrafi ve sosyal hareketlilik, kuşaklar arası ilişkiler, inisiasyon - Coğrafya, dil, tarih, din - Mahremiyet anlayışı	İngiltere, ABD diğer İngilizce konuşulan ülkeler
11-13	1.Birey ve devlet arasındaki ilişki 2.Çok kültürlü toplumlarda ulusal ve bireysel kimlik 3.Bir fırsat ve meydan okuma olarak küreselleşme 4.Güncel olaylar ve konular 5.İngilizce konuşan diğer iki ülkeden sosyal açıdan alakalı konular	- Öz sorumluluk, kendine güven, özgürlük anlayışı, siyasi katılım - Ulusal mitler, İngilizlik, göç politikası, dil ve kimlik, ırk eşitliği için mücadele - İş dünyası, zengin ve fakir arasındaki fark, insan hakları, uluslararası çatışmalar, barış inşası, barışı koruma	İngiltere ve ABD

Kaynak: Bildungsplane Baden-Württemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016.

Tablo 15 incelendiğinde, Türkiye'de her sınıf düzeyi için ayrı temalar sunulurken AOİÖP'de sınıflar ikişerli gruplama yapılarak temalar sıralanmıştır. Tema ve örnek konu başlıklarına bakıldığında içeriğin somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ilkelerine uygun olarak hazırlandığı görülmüştür. Hedefler göz önüne alınarak

içerik hazırlamada metin ve medya okuryazarlığı ve kültürlerarası iletişim yetkinliği başlıkları da düşünülmüştür. İçeriğin sosyo-kültürel yeterlik başlığı altında ele alındığı ve kültürlerarası iletişim etrafında şekillendiği dikkate alınırsa hedef dilin kültürü üzerinde hassasiyetle durulduğu söylenebilir. Eyalet çerçeve niteliğindeki programında uygulayıcılara örnek konular ve tema üzerinde seçim ve serbestlik sağlamıştır. Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı (ADOÇP) doğrultusunda Baden-Württemberg 2016 İngilizce Eğitim Planı incelendiğinde öğrencilerin ortaöğretim II. kademe (lise) eğitimini tamamladıklarında B2 ve B2+ (C1) (Bağımsız Kullanıcı) düzeylerine ulaşması beklenir. Genel eğitim veren liseler incelendiğinde öğrenciler isteklerine göre temel düzeyde ya da ileri düzeyde İngilizce alabilirler.

4.2.2.3. İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği

İngiltere'de Eğitim Departmanı'nın çerçeve niteliğinde yayınladığı ulusal programda ulaşılması gereken genel hedefleri belirlenmiş ve buna göre her okulun kendi öğretim programını düzenlemesine izin verilmiştir. Bu hedeflerin öğretimin içeriğini yansıttığı ve içerik düzenlenirken hedeflerin dikkate alınması gerektiği vurgulanmıştır.

4 anahtar aşamadan oluşan tam zamanlı zorunlu eğitim sisteminde (ortaokullar) anahtar aşama 3, 11-14 yaş aralıklarında, anahtar aşama 4, 14-16 yaş aralıklarında verilmektedir. Yarı zamanlı zorunlu eğitim kapsamında üst ortaöğretim ise 16-18 yaş aralıklarında sunulmaktadır. Zorunlu eğitimde yıllık eğitim süresi 190 gündür ve 3 dönemden oluşur. Ortaöğretimde anahtar aşama 3 haftalık 24 saat, anahtar aşama 4 ise 25 saattir. Anahtar aşama 3 (7-9 sınıflar) ve anahtar aşama 4 (10-11 sınıflar) İngilizce dersi haftalık yaklaşık olarak 9 saat olarak belirlenmiştir. İngiltere Eğitim Departmanı tarafından belirlenen Ulusal Program çerçeve niteliğinde olup, yerel otoriteler ve okullar neden belirtmedikleri sürece bu çerçevede belirlenen standartlara uymak zorundadır. Ulusal program İngilizce, matematik ve bilim derslerini her aşamada zorunlu tutar (MEB, URN-İngiltere, 2011). Ortaöğretim İngilizce Ulusal Programı (Anahtar aşama 3 ve 4) *okuma, yazma, dil ve kelime bilgisi, sözlü dil* olarak belirlenen 4 alt başlıkta hedefleri belirtmiş, dil ve kelime bilgisi konuları için yol gösterici olması amacıyla bir kılavuz hazırlamıştır. Kılavuz incelendiğinde tam zamanlı ortaöğretim eğitimi sonunda yetkinlik kurulması beklenen dil bilgisel terimler açıklanmıştır. Bunlardan örnek vermek gerekirse: *zarf, sıfat, etken çatı, edilgen çatı, sesteşlik, özne, nesne, kip belirteçleri…* Kılavuzda ayrıca bu terimlerin her biri için açıklama ve örneklendirmeler de bulunmaktadır. Dil bilgisi üzerine hazırlanan bir kılavuz olmasına rağmen ulusal programda İngilizce eğitiminde verilen kapsayıcı hedef, öğrencileri yüksek

standartlarda dil ve okuryazarlık becerileri kazanmaları, edebiyat sevgisi ve keyif ve eğlence amaçlı yaygın okuma alışkanlıkları geliştirmeleri için teşvik etmektir.

İngiliz Eğitim Departmanı'nın anahtar aşama 3 İngilizce dersi için ulusal programda belirlediği hedefler, kullanılabilecek içerik açısından yol göstericidir ve her okul kendi programını planlamadan sorumludur. Okuma, yazma, dil ve kelime bilgisi, sözlü dil alt başlıklarına hedefler belirtilirken, okuma ve yazma için sunulan eğitim durumlarına ne öğretilmesi gerektiğine dair yol gösterici ifadeler şu şekildedir:

Okuma : Öğrencilerin okuma sevgisi geliştirebilmesi ve aşamalı olarak artan zorlayıcı materyaller üzerinden bağımsız okumalar yapabilmesi için, içerikte yer alan konular:

- Çeşitli ve farklı edebi türlerden, tarihsel dönemlerden, biçimlerden ve yazarlardan kurgusal ve kurgusal olmayan romanlar, kısa hikayeler, şiirler, tiyatro oyunları
- 1914 öncesi ve çağdaş olmak üzere İngiliz edebiyatından üstün nitelikli düz yazı, şiir ve tiyatro yazını örnekleri
- Shakespeare (iki oyunu)
- Çağdaş (ufuk açıcı) dünya edebiyatından metinler.

Yazma: Öğrencilerin keyfi ve didaktik amaçlar doğrultusunda doğru, akıcı, etkili ve ayrıntılı yazabilmesi için, içerikte yer alan konular:

- İyi yapılandırılmış bilgilendirici ya da anlatı tarzında resmi denemeler
- Hikâye, senaryo, şiir ve diğer kurgusal yazın türleri
- Sunum ve konuşmalar için notlar ve revize edilmiş senaryolar, argümanlar, kişisel/resmi mektuplar gibi anlatı ya da diğer türlerde metinler (National Curriculum in Enland-English Programmes of Study: Key Stage 3, 2013).

İngiliz Eğitim Departmanı'nın anahtar aşama 4 İngilizce dersi için ulusal programda belirlediği hedefler, kullanılabilecek içerik açısından yol göstericidir her okul kendi programını planlamadan sorumludur. Okuma, yazma, dil ve kelime bilgisi, sözlü dil alt başlıklarına hedefler belirtilirken, okuma başlığı altında sunulan içerik şu şekildedir:

Okuma: Öğrencilerin İngiliz edebiyatının derinliği ve gücünü takdir ederek okuma yapabilmesi için içerikte yer alan konular:

- Üstün nitelikli, zorlayıcı, klasik ve genişletilmiş kurgusal olmayan edebi metinler; gazete, yazın ve düşünce dergilerinde bulunan metinler, denemeler

- En az bir Shakespeare oyunu
- 19., 20. ve 21. yüzyıldan edebi metin türleri
- 1789'dan itibaren şiir sanatı-romantik şiir dahil olmak üzere (National Curriculum in England-English Programmes of Study: Key Stage 4, 2014).

4.2.2.4. Ülkelerarası Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği Karşılaştırılması

Araştırmada ele alınan Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programı içerikleri incelenmiş, program içerikleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar Tablo 16'da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır:

Tablo 16. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki İçeriğin Karşılaştırılması

	Türkiye	**Almanya**	**İngiltere**
Programda içerik açık bir şekilde sunulmuştur.	●	●	■
İçerik hedeflere ulaşmayı sağlayıcı niteliktedir.	●	●	●
Konular diğer disiplinlerle ilişkilidir.	●	●	●
İçerik seçiminde öğretmene özgürlük sağlanmıştır.	○	■	●
Konularla ilgili etkinlik örneklerine yer verilmiştir.	●	●	■
İçerikte kullanılması gereken söz öbekleri ve cümle yapılarına örnekler sunulmuştur.	●	■	■
İçerik seçiminde sarmal yaklaşım ele alınmıştır.	●	●	●
İçerik seçiminde öğrenci merkezli, öğrenci farklılıklarını destekleyici bir yaklaşım sergilenmiştir.	●	●	●

● EVET ○ HAYIR ■ KISMEN

Tablo 16'da görüldüğü gibi, üç ülkenin de disiplinlerarası ve sarmal bir yaklaşım benimsediği, İngiltere'de uygulanan çerçeve program sebebiyle, Türkiye ve Almanya'da konu başlıklarının daha net ve açık bir şekilde verildiği görülmüştür. İngiltere'de içerik seçiminde yol gösterici örnekler sunulmuş fakat hedeflere uygun olmak koşuluyla öğretmenler serbest bırakılmıştır. Üç ülkenin de hedef davranışlara yönelik öğrenci merkezli tutum sergilediği söylenebilir, İngiltere programı tamamen hedef davranışa yönelik olup okul bazında değişikliğe, Almanya eyalet bazında değişikliğe olanak tanırken; Türkiye ulusal bir program izlemekte fakat farklı etkinlik ve aktive örnekleriyle çeşitlilik yaratmak niyetindedir. Almanya'da içerikte yer alan tema ve örnek konulara yer verilmiş fakat Türkiye'de olduğu gibi kullanılması gereken söz öbekleri ve cümle yapılarına ayrıntılı bir şekilde değinilmemiştir. İçerik sunumunda, program uygulayıcılara çeşitli etkinlik ve aktivite örnekleri, proje fikirleri konusunda en açık tutum TOİÖP'de görülmüştür, diğer iki ülke programında ise etkinlik ve aktivite örneklerine direkt örnek bulunmadığı fakat program felsefesi açıklanırken yol gösterici fikirler verildiği saptanmıştır. Bu nedenle içerik üretimi ve seçiminde esnekliğin ve değişikliğin söz konusu olmadığı en merkeziyetçi programın TOİÖP olduğu söylenebilir.

Ülkelerarası içerik hazırlamada, program temaları belirlemede sınıf gruplaması, bu gruplama başına düşen tema başlıkları sayısı gibi bazı niceler Tablo 17'de sunulmuştur:

Tablo 17. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki İçeriğe Dair Bazı Nicel Veriler

	Tema Sayısı	**Sınıf Gruplandırması**	**Hedef Kültür**
Türkiye	10	9-10-11-12	Ortaöğretim Programı
Almanya	2-6	5/6, 7/8, 9/10, 11/12	Tema
İngiltere	Belirsiz	Anahtar aşama 3 (7-9 sınıflar) Anahtar aşama 4 (10-11 sınıflar)	-

Kaynak: MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (2018), Bildungsplane Baden-Württemberg, Englisch als erste Fremdsprache (2016), National Curriculum in England-English Programmes of Study: Key Stage 3- 4, (2014).

Tablo 17 incelendiğinde, TOİÖP' de 9., 10., 11. ve 12. sınıf olmak üzere her sınıf için tema başlıkları ayrı olarak ifade edilmiştir. Her sınıfta toplam 10 tema belirlenmiş ve bu tema başlıkları altında öğretilmesi gereken dil yapıları ve kelime bilgisi özel olarak belirtilmiştir. AOİÖP'de kullanılan içerikte belirlenen tema başlıkları sınıfları 5/6, 7/8, 9/10 ve 11/12 sınıflar olmak üzere ikişerli gruplara ayırmıştır. Tema bilgisi ise içerikle ilgili yeterlikler başlığı altında sosyo-kültürel yönelim bilgisinde belirtilen konular olarak ifade edilmiştir. Tema sayısı ortaöğretim kademesinde 2 ile 6 arasında değişim göstermektedir. Belirtilen temalar örnek konu bilgisi de sunmaktadır. İOİÖP' de çerçeve niteliğinde olduğundan doğrudan konu başlıkları verilmeyip, hedeflere yansıtıldığı görülmüştür. Bu açıdan hedefler kullanılabilecek içerik açısından yol göstericidir. Okuma ve yazma başlıkları altında belirlenen hedeflerde Shakespeare oyunları, 1789 sonrası şiir akımları, gazete/yazın/düşünce dergilerinden metin ve denemeler gibi örnekler verilerek, öğretim uygulamalarında kullanılabilecek içerik hakkında fikir sunmaktadır.

TOİÖP, AOİÖP, İOİÖP incelendiğinde içerik bakımından, AOİÖP ve TOİÖP arasında haftalık ders saati incelendiğinde Almanya'da ders saati daha fazla olmasına rağmen AOİÖP' de tema sayısı Türkiye'ye oranla daha az tutulmuş, konu başlıkları belirtilerek sınıf içi uygulamalarda tercih ve seçim hakkı tanınmıştır. Ayrıca Almanya'da sosyo-kültürel ve kültürlerarası iletişim yetkinliğinin içerik belirlenirken ağırlık kazandığı ve sınıf düzeyinde konu başlıkları belirlenirken hangi hedef kültürlerin esas alınacağı özel olarak belirtilmiş, İngiltere ya da İngiltere ve ABD gibi ifade edilerek kullanılan materyallerin buna göre yönlendirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Avustralya İngilizcesi, Hint İngilizcesi, İrlanda İngilizcesinden örnekler sunularak, öğrencilerin farklı içeriklerle karşılaştırılması ve küreselleşmesi amaçlanır. Türkiye'de ise hedef kültürler ortaöğretim programında genel bir yaklaşımla ele alınmış, tema başlıklarına özgü hedef kültür ifadeleri bulunamamıştır.

4.2.3. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarındaki Öğrenme ve Öğretme Süreçleri Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt amacı olan Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programları öğrenme ve öğretme süreçleri boyutu ele alınmış ve benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.3.1. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri

Türkiye ortaöğretim İngilizce öğretim programı incelendiğinde, iletişim becerilerine, dört temel dil becerisine, işbirlikli ve otonom öğrenmeye önem verildiği görülmüştür. Etkileşim, iletişim ve iş birliği yoluyla öğrencilere güvenli bir ortam sağlanarak, öğrenme materyal ve görevleri, öğretmen ve akran desteği ve rehberliğinden de destek alınarak otonom öğrenme teşvik edilmektedir. Öğrenciler güçlü ve zayıf noktalarını, ihtiyaçlarını, etkili öğrenme yöntemlerini tanıyıp, değerlendirmede teşvik edilmektedir. Görev tabanlı ve proje tabanlı etkinlikler kullanılarak öğrencilerin işbirlikli öğrenme, dil becerileri, özgüven ve otonomi geliştirmelerine destek verilmektedir. Ortaöğretim İngilizce programında öğrencilerin rekabet ortamından çok iş birliği gerektiren aktivitelerde yer alması hedeflenmiştir. İş birliği gerektiren uygulamalar, öğrencilerin etkin iletişim kuran bireyler olmaları için gerekli olan kişilerarası beceri pratiği sağlar ve rekabet içerikli aktivitelere oranla doğal dil öğrenme süreciyle yakından ilgilidir. İş birliği ayrıca gençlerin duygusal ihtiyaçlarını da karşılar çünkü o yaş aralıklarında bireyler yaşıtlarını hayatlarındaki yetişkinlere göre daha güvenilir ve yakın bulmaya eğilimlidir. Ortaöğretimde öğrenciler birtakım önemli fiziksel, bilişsel ve duygusal değişimlerden geçer ve kendi bağımsızlıklarını, kimliklerini oluşturma sürecinde olurlar. Crawford (2007: 17) tarafından belirtildiği gibi genç ergenler keşif, araştırma, akran etkileşimi ve kişisel özellik konularında çok isteklidir. Bu sebepten ortaöğretim İngilizce programında öğrenen özerkliğini teşvik etme benimsenen önemli bir ilkedir. 9-12 sınıf aralıklarındaki öğrencilerin, öğrenme materyallerinden, görev tabanlı öğrenme uygulamalarından, öğretmenlerinden ve akranlarından destek ve yönlendirme alarak iş birliği, etkileşim ve iletişim yoluyla aşamalı bir şekilde artan öğrenen özerkliği kazanmaları hedeflenmiştir. Ortaöğretim İngilizce programında öğrenciler özgüvenlerini, özerkliklerini ve dil becerilini arttırmak amacıyla iş birliği gerektiren, görev ve proje tabanlı uygulamalara katılmaları konusunda da teşvik edilmektedir (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

9-12. sınıflar İngilizce öğretim programı yabancı dil öğretiminde benimsenen yöntemler açısından incelendiğinde, eklektik/seçmeli yöntem uygulandığı bu sebepten tek bir yöntem benimsenmediği ya da herhangi birinin dışarıda bırakılmadığı görülmüştür. Programda birbirinden farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır ve yöntemlerin seçilimi temayla ve dil işlevleriyle olan ilgilerine göre belirlenmiştir. Yöntemlerin seçiminde diğer bir kriter de 9. ve 12. sınıf aralığında eğitim gören, yaş, ilgi alanları, dil seviyeleri gibi değişkenler açısından farklılık gösteren öğrenen profilidir. Eklektik /seçmeli yöntemde

öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri gibi bireysel farklılıkları, sınıfın fiziksel özellikleri, öğretilmesi gereken konu gibi kontrol edilmesi güç birçok değişkeni dikkate alarak yabancı dil öğretim yöntemleri içerisinden her yöntemin uygun ve etkili tarafı uygulanan eğitim durumlarına adapte edilmelidir. (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

Program genel olarak incelendiğinde İngilizce öğretiminde izlence türlerinden, çoğunlukla işlevsel (functional syllabus) ve beceri tabanlı (skill-based syllabus) izlence tasarımlarına sadık kalınarak, diğer tüm yabancı dil ders programı türlerinden de farklı seviyelerde bileşenler içerdiği ve yardım alındığı görülmüştür. Bu açıdan eklektik /seçmeli bir izlence (multi-syllabus) olduğu söylenebilir (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

Programda tüm sınıflarda kullanılacak öğretim etkinliklerinin iletişimsel, görev tabanlı ve yaşantıya dayalı olması gerektiği açıkça belirtilmiştir ve bu etkinliklerde kullanılacak materyallerin içerik ve uygulamada otantik, kültürel açıdan duyarlı, birden fazla duyuya hitap eden bir şekilde hazırlanması ve ilgi çekici olması gerektiği, ek olarak çeşitliliğin önemli bir faktör olduğu ifade edilmiştir. Deneyimsel ve yaparak yaşayarak öğrenme modellerine bağlı kalınarak etkinlik tasarımına dikkat çekilmiştir. Ders ve öğretmen kılavuz kitaplarının ve programa ek materyallerin tasarımında dil bilgisi yapıları üzerinde aşırı vurgudan kaçınan bir yaklaşım geliştirilmiştir. Her İngilizce dersi/teması doğal dil edinim sürecine paralel olarak, sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma aktiviteleriyle planlanmıştır. Öğrencilerin sözel beceriler yanında sözel olmayan iletişim becerileri de kazanması için, dinleme etkinliklerinde yalnızca dinleme metinleri kullanılmasındansa film, kısa belgesel gibi materyallerin kullanılması teşvik edilmiştir. İngilizce derslerinde filmlerden yararlanılması, öğrencilerin hedef dile ait kültürü tanımasında faydalıdır (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

TOİÖP öğretim süreçlerinde ders kitapları gibi yazılı materyallerin yanı sıra multimedya kullanımı da teşvik edilmiştir. İngilizce öğrenme ve öğretmede teknolojiden faydalanılması, öğrencilerin yaş grubu dikkate alınarak ilgileri ve gerçek yaşam tecrübeleriyle, dilin dinamik ve etkileşimli doğasıyla eşleşmektedir. Program elektronik ortamda dijital kameralar, mobil cihazlar, tabletler, bilgisayarlar yoluyla giderek artan öğrenme araçları ve materyalleri düşünülerek, İngilizce öğreniminde güncel kaynakları ve gelişmeler ile eş zamanlılık yakalamak için tasarlanmıştır. Çeşitli multimedya ve çevrimiçi materyaller hem öğretmen hem de öğrenciler için tercih edilmelidir. İnternete ulaşımının

kısıtlı olduğu durumların getireceği zorlukları aşmak için çevrimiçi sunulan dosyalan çevrimdışı kopyaları hem öğretmen hem de öğrencilere ulaştırılmalıdır. Program İngilizcede çevrimiçi eğitim materyallerinin kullanılması yoluyla harmanlanmış/karma öğrenme etkinliklerinin sağlanması ve teknolojinin kullanımını desteklemekte ve bilgisayar (Computer Assisted Language Learning-CALL) ve mobil destekli (Mobile Assisted Language Learning -MALL) harmanlanmış dil öğrenme ortamlarının kültürel bariyerleri yıkmada, öğrencilerde çok kültürlülük bilinci oluşturmada, otantik dil kaynaklarına ulaşmada, kültürler arası iletişim olanakları sağlamada faydalı olduğunu belirtmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin dil öğrenme ortamlarında kullanılmasının, öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada, motivasyon ve katılımı arttırmada, çoklu duyusal içerik sağlamada faydalı olduğu, ek olarak öğretmenlere dil içeriğinden çok öğrencileri destekleme ve teşvik etmeye odaklanmasında olanak sağladığı ifade edilmiştir (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

TOİÖP öğretim süreçlerinde kullanılan materyal ve görevlerde bulunması gereken özellikler şu şekilde ifade edilmiştir:

- Tasarım ve içerik olarak mümkün olduğunca otantik bir yapıya sahiptir,
- Çeşitli kanallardan dil edinimini güçlendirmek için öğrencilerin birden çok duyusuna hitap eder,
- Öğrencilerin gerçek yaşam ihtiyaçlarına (zaruri İngilizce kullanımı gerektiren durumlar, akademik İngilizce) göre tasarlanır,
- Kalıcı öğrenmeyi sağlamak için farklı ünitelerde ve farklı sınıflarda tekrarlar,
- Öğrencileri mümkün olduğunca otantik dil kullanım sürecine dahil etmek için multimedya ve eğitici teknoloji araçlarıyla desteklenir,
- ADOÇP tanımlayıcı ve pedagojik ilkeleri doğrultusunda İngilizcede dört becerinin değerlendirilmesinde rehberlik sağlar,
- Dilin karmaşık dinamik ve bütünsel doğasını yansıtmak için dört temel becerinin karma bir şekilde sunumunu ve uygulamasını destekler,
- Dört temel becerinin sunumu ve uygulanmasında, öğretim etkinliklerinin önce, sırasında ve sonrasında olmak üzere düzenler,
- Öğrencilerin gündelik hayatlarına karşılarına çıkabilme ihtimalleri en yüksek olan mekanlar ve kişiler düşünülerek tasarlanır,
    - Ders kitaplarının MEB TTKB tarafından belirlenen standartlarda hazırlanır (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

TOİÖP kullanılması önerilen materyaller tablo 18'de gösterilmiştir:

Tablo 18. TOİÖP Materyalleri

MULTİMEDYA KAYNAKLARI	Filmler-Movies	Kısa belgeseller-Short Documentaries
	TV/Radyo Kayıtları -TV/Radio Recordings	Kısa dersler- Short Lectures
	Reklamlar-Commercials	Röportaj diyalogları- Interview Dialogues
	Dijital ses dosyaları-Podcasts	Telefon görüşmeleri- Phone Conversations
	Bilgi grafikleri-Infographics	Duyurular- Announcements
	Powerpoint sunumları-PPP Presentations	Şarkılar- Songs
	Wikipedia-Wikis	Web siteleri- Websites
	Bloglar-Blogs	Senkron ve asenkron iletişim merkezi çağrıları-Synchronous and Asynchronous
	Video bloglar-V-logs	Çevrimiçi/çevrimdışı gazete ve dergiler-Online / Offline Newspapers /Magazines
	E-postalar-E-mails	Çevrimiçi/çevrimdışı fotoğraflar- Online/Offline Pictures
	Simülasyonlar-Simulations	Fotoğraf albümleri- Picture Albums
	Animasyonlar-Animations	Yarışma programları/bilgi yarışmaları- Contests/Quiz Shows
	Animasyon yapıcı programlar-Animation Makers	Çizimler- Illustrations
	Sanal ortamlar-Virtual Environments	Gerçek materyaller- Realia (Real Objectives)
	Oyunlar-Games/Fun	Flash kartlar/resim kartları/kelime kartları- Flashcards/Picturecards/Wordcards
	Karikatür dergileri-Comics	Şarkı sözleri-Song Lyrics
	Haritalar-Maps	Tablolar/grafikler- Charts/Graphs
	Yol işaretleri-Road Signs	Grafik düzenleyiciler-Graphic Organizers
	Posterler-Posters	Başvuru formları-Application Forms
	Tablolar-Tables	Özgeçmişler/niyet mektupları- CVs/Letters of Intention
	Zaman Çizelgeleri-Timelines	Mitler/tekerlemeler-Myths/Rhymes
	Hasta Bilgilendirme Broşürleri-Patient Information Leaflets	Şiirler- Poems
	Broşürler-Brochures	Tiyatro oyunları- Plays/Drama
	Tavsiye sütunları-Advice Colomns	Anketler-Surveys
	Davetli Lİsteleri-Invitee Lists	Kısa hikayeler- Short Stories
	İlanlar-Advertisements	Ortak hikayeler- Colloborative Stories
	Alışveriş Lİsteleri-Shopping Lists	Biyografiler- Biographies
	Ürün Katalogları-Product Catalogues	Günlük girişleri-Diary Entries
	Yemek tarifleri-Recipes	Yansıtma raporları-Reflection Reports
	Kuponlar-Coupons	Akran ve öz değerlendirme kontrol listeleri- Peer and Self-Evaluation Checklists
	Çağrı merkezi diyalogları-Call Center Dialogues	Jigsaw (ayrılıp birleşme) okumalar-Jigsaw Readings
	Ulaşım çizelgesi panoları-Transportation Schedule Boards	Betimleyici metinler-Descriptive Texts
	Seyahat rehberleri-Travel Guides	Tanımlayıcı metinler-Expository Texts
	Notlar/Meajlar-Notes/Messages	Öyküler- Narratives
	Tek dilli sözlükler-Monolingual Dictionaries	Kıyaslama ve karşılaştırma paragrafları- Compare and Contrast Paragraphs
	Ajandalar-Planners	Neden sonuç metinleri-Cause and Effect Texts
YAZILI KAYNAKLAR	Kartpostallar/Tebrik kartları-Postcards/Greeting Cards	İkna edici metinler- Persuasive Texts
	Mektuplar-Letters	Tartışma metinleri-Argumentative Texts
	Biletler-Tickets	Menüler- Menus

Kaynak: MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018.

Tablo 18'de görüldüğü gibi, programda kullanılması gereken materyaller yazılı kaynaklar ve multimedya kaynaklar olarak sıralanmıştır ve İngilizce eğitiminde teknoloji kullanımı vurgulanmıştır. Ayrıca tüm sınıflarda (9-12) her temada (1-10) *önerilen materyal ve görevler* başlığı altında kullanılabilecek materyallere ve görevlere yer verilmiştir fakat nerede ve nasıl kullanılacakları açıklanmamıştır.

4.2.3.2. Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri

AOİÖP öğrenme ve öğretme süreçleri ile ilgili açıklamalar, beceri ediniminde yol gösterici ilkeler başlığı altında yer almaktadır. Ortaöğretimde ilk yabancı dil olarak İngilizcede öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili strateji, yöntem-teknik, materyal ve araç-gereç belirlenmesinde elde edilen bulgular şu şekildedir:

Federal Almanya Cumhuriyeti'nde (Baden-Württemberg) daha önce de belirtildiği üzere alt ve üst tüm ortaöğretim kademelerinde İngilizce öğretim programları süreç ve içerik odaklı yeterlik kazanımları için dizayn edilmiştir. Hem süreçle ilgili hem de içerikle ilgili yeterlikler kültürlerarası iletişim yetkinliğine hizmet etmektedir. Bir yandan dili bilinçli olarak alma ve kullanmaya hitap eden dil farkındalığı diğer yandan öğrencilerin hayat boyu öğrenme bağlamında kendi dil öğrenme stratejileri ve yöntemlerini edinmeleri ve bağımsız olarak organize etmelerini sağlayan dil öğrenme becerileri süreçle ilgili yeterlikler olarak değerlendirilir. İçerikle ilgili yeterlikler merkezi hedef olarak tanımlanan kültürlerarası iletişim yetkinliğini, işlevsel iletişim yetkinliğini ve son olarak metin ve medya yeterliliğini tanımlar. Başarılı bir yetkinlik gelişimi için ön koşul öğrencilerin uygun dilsel kaynakların edinmeleri ve üzerine düşünmeleridir. "

Süreç odaklı öğretimde, öğrenme sürecinde öğrenciyi teşvik etmektir. Bu amaç için, öğrencilerin kendi gözlemlerini yapmaya, yeni sorular uyandıran, beklenen sonuç değil de gelişme süreci ön planda olan farklı çözüm yolları yansıtan veya farklı çözümlere izin veren etkinlikler uygundur. Süreç çalışmasında, öğrencilerinin nerede olduğunu öğrenmek için portfolyo önemli bir araçtır.

AOİÖP odak merkezine kültürlerarası iletişim yetkinliğini almıştır. Bu yetkinlik, Avrupa Konseyi'nin geliştirdiği Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde benimsenen çok dilli ve çok kültürlü Avrupa ilkesi ve eylem odaklı yaklaşımın getirisi olarak dili çeşitli toplumsal bağlamlar içinde anlayabilme ve kullanabilme becerisi anlamına gelmektedir. Bu sebepten içeriğin sosyo-kültürel bağlamdan ayrı tutulamayacağının bir göstergesi olarak

konular içerikle ilgili yeterliklerin başında belirtilir. Ayrıca programda kullanılan metinlerin, sözlü, kültürel ve medya bağlamında, analog veya dijital biçimde aktarılan tüm sözlü, yazılı ve görsel ürünler anlamına geldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca CLIL (içerik ve dil entegreli öğrenme) ile dil bilgisi ağırlıklı geleneksel metotlardan uzak durarak, anlamsal doğruluk ve akıcı konuşmaya ağırlık verilmektedir.

İlkokuldan ortaokula geçişte oryantasyon sürecinde öğrenciler durumsal (situational) İngilizce öğretim etkinliklerine maruz kalır. Kelime ve dil bilgisi becerilerini genişletme amacı güden bu süreçte öğrencilerin yaş, ilgi ve yetenekleri göz önünde bulundurularak bütünsel bir öğrenme vardır. Yaparak yaşayarak öğrenme modeline uygun olarak belirli konular, durumlar ve deneyimlerle verilir. Ortaöğretimin ilk aşamasında ilköğretimden çıkan öğrencilerin ilk dil öğrenme tekniklerine devam etmesi sağlanır. Üst ortaöğretime yaklaştıkça konular somuttan soyuta bir yol izler. Ortaöğretimde İngilizce dersleri tek dillidir. İşlevsel tek dillilik bağlamında ele alınan dersler tamamen hedef dilde verilir. Yalnızca ortaöğretimin ilk aşaması olan oryantasyon sürecinde kültürlerarası önemli açıklama gerektiren istisnai durumlarda ana dil kullanması tolere edilebilir (Bildungsplane Baden-Württemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016).

Ortaöğretimde kullanılan dilsel araçlara bakıldığında mümkün olduğunda otantik materyaller sağlanması gerekmektedir. İngilizce derslerinde odak özgün iletişim durumlarındaki dil eylemidir. İletişimsel olarak yönlendirilmiş İngilizce derslerinde bilinçli dil çalışmasına odaklanan aşamalar vardır, Öğrenciler kelime ve dil bilgisi yapılarının farkına vardıktan sonra bu yapıları mümkün olduğunca çok iletişim durumlarında kullanabilmelidir. Kelime ve dil bilgisi alanında pratik ve tekrar sağlanarak başarılı ve sürdürülebilir dil öğreniminin temel taşı atılır. Ortaöğretimin ilk aşamalarında bu kontrollü bir şekilde yapılırken ilerledikçe daha özgürce yapılabilir. Programda dil bilgisi yapıları üzerindeki odağın azaltılması uygulama ve tekrar için daha fazla zaman sağlar. İçeriğin sarmal bir yaklaşımla ele alınması öğrencilerin aynı yapılarla tekrar karşılaşmasını ve kalıcı öğrenme gerçekleştirmesini kolaylaştırır.

İngilizce derslerinde kullanılan ana materyallerden ders kitapları motivasyon sağlaması ve içerik tabanlı program nedeniyle önem arz etmektedir. Fakat ders kitaplarından bağımsız otantik materyal kullanılması da arzu edilmektedir. Ders kitabında takip edilen bir konu, ilgili bir film kullanılarak desteklenebilir (Bildungsplane Baden-Württemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016). Ders kitapları her eyaletin eğitim planı ve bölgedeki öğrenci

düzeyleri düşünülerek hazırlandığından, AOİÖP öğretim süreçlerinin öğrenci odaklı olduğu da söylenebilir.

Göreve dayalı (task-based) öğretim etkinlikleri, örnek verilirse; bir işe başvurma, çocuk için kreş seçimi, başka bir ders için ödev hazırlama, bürokratik form doldurma, sosyal hizmet uzmanıyla konuşma gibi öğrencilerin günlük yaşamla ilgili farklı yeterlikleri birleştirmesini gerektiren bu etkinlikler iletişimsel İngilizce dersleri için özellikle uygundur. Görev tabanlı aktivitelerde gerçek yaşama dayalı öğrenme ortamları sağlanarak öğrencilerin iletişim becerileri ve stratejileri test edilir. Ayrıca öğrencilerin metodolojik ve sosyal becerilerini uygulamaları da sağlanır. Bu sayede öğrencilerin giderek bağımsızlaşması, özgünlük ve otantiklik gerektiren dil yapılarını kendilerinin seçmesiyle öz güven kazanmaları için yardımcı olunur (Bildungsplane Baden-Württemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016).

4.2.3.3. İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri

İngiltere ortaöğretim ulusal programı çerçeve program niteliğinde olup her okulun bölgesel ihtiyaçları göz önüne alarak kendi programını ulusal program standartlarını kullanarak şekillenmesi beklenmektedir. Ulusal program incelendiğinde öğrenme öğretme süreçleri hakkında ulaşılabilen bulgular bölgesel düzeyde ve her okulda planlanması gereken programlarda kullanılacak eğitim durumlarına yol göstericidir.

İngiltere Eğitim Departmanı tarafından yayınlanan ulusal program, öğrencilerin eğitimli vatandaşlar olmak için ihtiyaç duydukları temel bilgilere ulaşmasında ve temel perspektifi kapsamında, evrensel olarak düşünülen ve söylenen en iyi şeylerle tanıştırılmasında ve insan yaratıcılığı ve başarısını takdir etme kazanımını edinmelerinde yardımcı olur (DfE, 2019). Ulusal program, her çocuğun eğitiminde sadece bir unsurdur. Tüm okullar, belirlenecek eğitim öğretim süresi; okul günleri, hafta, dönem ve yıl bazında ulusal program spesifikasyonlarının ötesine geçebilecekleri şekilde zaman ve alan hakkına sahiptir. Ulusal program, öğretmenlere daha geniş okul bir okul programının parçası olarak, öğrencilerin bilgi, anlayış ve becerilerinin gelişimini sağlayabilmek için heyecan verici ve teşvik edici dersler geliştirebilecekleri temel bilgilerin ana hatlarını sunar. Eğitim Bakanı, her bir ulusal program konusu için, her kilit aşamada öğretilecek 'konular, beceriler ve süreçler' belirleyerek çalışma programları yayınlamalıdır. Ulusal programlarının içeriği tüm öğrencilere öğretildiği sürece, okullar okul günlerini nasıl organize edeceklerini seçmekte özgürdür. Öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermek ve bireyler ve öğrenci grupları için potansiyel engelleri aşmak da

eğitim öğretim sorumluluklarından biridir. Öğretmenlerden öğretim etkinlikleri düzenlerken başarıları beklenilenin üzerinde olan öğrenciler için daha zorlayıcı planlamalar yapmaları beklenir. Başarıları beklenilenden daha düşük olan ya da dezavantajlı geçmişlerden gelen öğrenciler için ise öğretim etkinlikleri planlamasında öğretmenlere düşen yükümlülük fazladır. Buradan eğitim durumlarının öğrenciye görelik özelliğini karşılamada gösterilen hassasiyet anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi ihtiyaç ve yeteneklerine göre etkinlikler düzenlemesi ve öğrenciyi etkileme gücü olan eğitim durumu değişkenlerinde yetkinlik sahibi olması beklenmektedir (DfE,2014).

Ulusal programda dil ve okuryazarlık ve aritmetik ve matematik için ayrı bir başlık açılmıştır. Dil ve okuryazarlık başlığı incelendiğinde öğrencilerin için dili anlamanın programda geri kalan tüm derslerde ulaşım sağlamada ve başarıda temel bir yapıtaşı olduğu belirtilmiş ve öğretmenlerin öğretme yaşantıları düzeneği planlamasında konuşma dili, okuma, yazma ve kelime dağarcığı geliştirme unsurları ayrılmaz bir parça olarak görülmüş ve dilde akıcılığa erişi sağlayan etkinliklerin tasarlanması hususuna önem verilmiştir. Konuşma dilinde esas olan öğrencilere, standart İngilizceyi kullanarak, kendi fikirlerini açık bir şekilde ve güvenle iletmelerini öğretmektir. Kendi fikirlerini gerekçelendirmek, kontrol etmek, başkalarının fikirlerini değerlendirmek ve etkili iletişim kurmak amacıyla, soru-cevap yöntemi, grup çalışmaları, grup tartışması gibi yöntemlerden faydalanabilecekleri belirtilmiştir. Fikirleri spekülasyon, hipotez ve keşif yoluyla geliştirmelilerdir. Okuma ve yazmada öğretmenleri öğrencilere akıcı bir şekilde okuması, uzun nesirleri (hem kurgu hem de kurgu olmayan) anlamaları ve zevk için okumaları için teşvik edilmelidir. Okullar daha geniş okumayı desteklemek için her şeyi yapmalıdır. Kütüphane olanakları sağlamalı ve evde okuma konusunda beklentiler belirlemelidir. Öğrenciler, doğru yazım ve noktalama işaretleri ile uzun ömürlü yazma dayanıklılığı ve becerileri geliştirmelidir. Onlara doğru dilbilgisi kullanımı öğretilmelidir. Yazma aralığını ve kullandıkları dilbilgisi çeşitliliğini genişletmek için öğretilenlere dayanmalıdırlar. Yaptıkları yazı anlatıları, açıklamaları, açıklamaları, karşılaştırmaları, özetleri ve değerlendirmeleri içermelidir. Dil ve okuryazarlık başlığı kapsamında son alt başlık kelime geliştirmede ise öğretmenlerin öğrencilere kelime edinimi ve kelime bilgisi yönetimi, tüm program boyunca öğrenmeleri ve ilerlemeleri için anahtar olarak sunulmuştur. Bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin mevcut bilgilerine sistematik olarak dayalı olarak kelime dağarcığını aktif olarak geliştirmelidir. Genel olarak öğrencilerin kelime deposunu artırmalıdırlar. Aynı zamanda, bilinen ve yeni kelime dağarcığı arasında bağlantılar kurmalı ve anlam kelimelerini benzer kelimelerle tartışmalıdırlar. Bu şekilde, öğrenciler

yazarken kullanabildikleri kelime seçimlerini genişletirler. Buna ek olarak, öğrencilerin tüm konularda okumalarında karşılaştıkları kelimelerin anlamlarını anlamaları önemlidir ve daha yaşlı öğrencilere sınav sorularında karşılaşabilecekleri öğretim fiillerinin anlamı öğretilmelidir (DfE, 2014).

Ortaöğretim (anahtar aşama 3-4) İngilizce çerçeve öğretim programında, bu üç alt başlığı ortaöğretimde genel olarak incelediğinde, konuşma dilinde öğretmenlerden öğrencilerin bilişsel, sosyal ve dilbilimsel anlamda gelişme sağlamaları amacıyla özgüven ve yetkinlik edinmelerinde teşvik olmaları beklenmektedir. Anahtar aşama 3 ve 4 İngilizce öğretim etkinliklerine bakıldığında eleştirel düşünme becerileri geliştirmek için tartışma ve müzakere yöntemlerine önem verilmiştir. Ayrıca işbirlikli öğrenme etkinliklerinden faydalanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Okuma ve yazma alt başlığında ise öğrencilerin taslak oluşturma becerileri, resmi ve akademik makalelerin yanında kurgusal yazma yetkinliklerinin de geliştirilmesi için öğretmenlerin çeşitli amaç ve hedef kitleler düşünerek birçok farklı bağlamda içerik sağlaması gerekmektedir. Uzun ölçekli yazma aktiviteleri aynı zamanda kelime ve dil bilgisi yapıları üzerinde yetkinlik de gerektirmektedir. Okuma ve yazma etkinlikleri üzerinde gerekli hassasiyet gösterilirse öğrencilerin kelime ve dilbilgisi yeterlikleri de kendiliğinden yükselecektir. Öğretmenlerin öğrencilere kelimeler arasındaki ilişkileri, anlamsal ayırtıları, mecazi dil göstergelerini, cümle yapılarını, standart İngilizceyi geliştirmeyi sağlayan öğretim uygulamaları hazırlamaları beklenir. Öğrencilerin dilbilimsel ve edebi terminolojiyi, kelime bilgisini yaş ve düzeylerine uygun olarak, dilin konsolide edilmesi, pratiği ve tartışması yapılması yolarıyla anlaması ve kullanması beklenir. Anahtar aşama 3 ve 4 dilbilgisi terimlerinin anlaşılması üzerinde belirgin bir vurgu yapmış ve öğretmenlerin bu terimleri öğretim uygulamaları içinde entegre ederek vermesini beklemiştir. Öğretim etkinliklerindeki bir diğer unsur öğrencilerin bir önceki aşamalarda edindiği bilgi ve beceriler üzerinde basitten karmaşığa, somuttan soyuta giden bir yaklaşımı kabul etmesidir. Bir sonraki aşamaya geçilmeden önce öğrencilerin dil bilimsel yetkinlikleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır. Dil bilimsel gelişmesi beklenilenin üzerinde olanlar için öğretim planlanırken, okuma ve yazma etkinlikleri daha geniş ve derin bir bağlamda yapılarak, öğrenciyi süreçte aktif kılan, onu çaba içerisine sokan etkinlikler düzenlenmelidir. (National Curriculum in England-English Programmes of Study: Key Stage 3, 2013, & National Curriculum in England-English Programmes of Study: Key Stage 4, 2014).

2.2.3.4. Ülkelerarası Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri Karşılaştırılması

Araştırmada ele alınan Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programı öğrenme ve öğretme süreçleri incelenmiş, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar Tablo 19'da ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır:

Tablo 19. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki Öğrenme ve Öğretme Süreçlerinin Karşılaştırılması

	Türkiye	**Almanya**	**İngiltere**
İçeriği destekleyen yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.	●	●	■
Yöntemlerin nerede ve nasıl kullanılacağı açıklanmıştır.	○	●	○
Öğrenci yaş grubu ve ihtiyaçları göz önüne alınarak yöntem ve teknikler önerilmiştir.	●	●	●
Öğretim yöntem ve materyalleri öğrencilerin gündelik hayatı gözetilerek hazırlanmıştır.	●	●	●
Öğrenci katılımını destekleyen etkinliklere yer verilmiştir.	●	●	●
Özgün, çeşitli ve multimedya kaynaklı materyal kullanımı teşvik edilmiştir.	●	●	■
Programda öğretim stratejilerine yer verilmiştir.	●	●	■
Programda öğrenme stratejilerine yer verilmiştir.	○	●	■
İş birlikli ve otonom öğrenme teşvik edilmiştir.	●	●	●
Öğretmenler materyal seçiminde özgürdür.	■	■	●

● EVET ○ HAYIR ■ KISMEN

Tablo 19 incelendiğinde, üç ülkede ortak olarak, öğretim yöntem ve teknikleri, içerik göz önüne alınarak, öğrenci yaş grubu, ihtiyaçları, gündelik hayatları hesaba katılarak hazırlanmıştır. Ayrıca tüm programlarda öğrenme ve öğretme süreçleri hazırlanırken iş birlikli ve otonom öğrenme teşvik edilerek, öğrenci katılımını destekleyen etkinliklere yer verilmiştir. Öğretim stratejileri Türkiye ve Almanya'da net bir şekilde İngiltere'de ise çerçeve program kapsamında yol gösterici nitelikte sunulmuş fakat öğrenme stratejilerinin sadece Almanya'da net bir şekilde sunulduğu görülmüştür. Tüm programlarda özgün, çeşitli ve multimedya kaynaklı materyal kullanımı teşvik edilmesine rağmen materyal seçiminde öğretmenlerin tam olarak özgür bırakıldığı tek ülkenin İngiltere olduğu saptanmıştır.

TOİÖP' de öğretim süreçlerinde görev tabanlı ve proje tabanlı etkinliklerle öğrenciler iş birlikli ve otonom öğrenmeye teşvik edilir. Türkiye'de İngilizce dersi izlence türü ağırlıklı olarak işlevsel ve beceri temelli olmakla birlikte eklektik/seçmeli (multi-syllabus) bir yaklaşım benimsemiştir. Bu yüzden kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinde de eklektik/seçmeli bir yaklaşım uygulandığı görülmüştür. Deneyimsel ve yaparak yaşayarak öğrenme modellerine bağlı kalınarak hazırlanan etkinliklerin iletişimsel yönüne önem verilmiştir. TOİÖP ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları belirlidir ve okullara ücretsiz olarak dağıtım yapılır. Uygulamada kullanılacak hem yazılı hem de multimedya kaynaklar açıkça belirtilmiştir. Programda yöntem ve teknikler, kullanılacak materyaller detaylıca açıklanmıştır. AOİÖP' de Türkiye ile benzer olarak görev tabanlı öğretim etkinliklerine, yaparak yaşayarak öğrenme modeline, özgün iletişim durumlarına önem vermektedir. Öğrencilerin 2 senelik oryantasyon sürecinde İngilizce öğretim etkinlikleri çoğunlukla durumsal/situational) olmakla birlikte, üst sınıflara geçildikçe soyut ve bağımsız öğrenme vurgulanmaktadır. Kontrollü öğretim etkinlikleri üst sınıflara geçildikçe daha serbest bir ortamda verilmeye başlanır. Almanya'da ders kitapları her eyaletin eğitim planı ve bölgedeki öğrenci düzeyleri düşünülerek hazırlandığından, AOİÖP öğretim süreçlerinin öğrenci odaklı olduğu da söylenebilir. İngiltere'de ortaöğretim ulusal programı çerçeve program niteliğinde olup her okulun bölgesel ihtiyaçları göz önüne alarak kendi programını ulusal program standartlarını kullanarak şekillenmesi beklenmektedir. Okuma, yazma, konuşma dili, dil bilgisi ve kelime bilgisi etrafında şekillen hedefler olarak düzenlenen anahtar aşama 3 ve 4' deki ulusal İngilizce programı öğretim etkinlikleri ya da yöntem ve teknikleri hakkında detaylı örneklendirme sunmasa da yol gösterici bazı standartlardan bahsetmiştir. Örneğin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştiren soru-cevap, tartışma, grup çalışmaları gibi etkinliklerden faydalanmanın, öğretmenlerin etkinlikleri

düzenlerken dezavantajlı öğrenciler veya beklenilenden yüksek hedef davranış sergileyenler için ayrı olarak planlama yapması gerektiği belirtilmiştir. Buradan eğitim durumlarının öğrenciye görelik özelliğini karşılamada gösterilen hassasiyet anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, ilgi ihtiyaç ve yeteneklerine göre etkinlikler düzenlemesi ve öğrenciyi etkileme gücü olan eğitim durumu değişkenlerinde yetkinlik sahibi olması beklenmektedir.

TOİÖP, AOİÖP, İOİÖP incelendiğinde basitten karmaşığa, somuttan soyuta gibi ilkelerin veya işbirlikli öğrenmenin hepsinde ortak olduğu belirtilmiştir. Öğretmene seçme özgürlüğünün en çok tanındığı ülke çerçeve niteliğindeki ulusal programıyla İngiltere olarak görülmüştür. Türkiye'de yöntem teknik ve materyallere yer verilmesine rağmen, neyin ne zaman ve nasıl kullanılacağı açıklanmamıştır. Sadece kullanılabilecek farklı materyal ve yöntem teknikler sıralanmıştır. Almanya'da ise öğretim tekniklerinin hangi içerikle kullanılacağı belirtilmiş ve öğrencilerin öğrenme strateji ve yöntemlerinin nerede ve nasıl kazandırılacağı açıklanmıştır.

İngiltere'de ve Almanya'da yayınevleri tarafından hazırlanan setler, materyal bakımından öğretmenlere çok büyük kolaylık sağlamakta ve çoğu zaman öğretmenlerin ek kaynak ve materyal arayışına girmelerine olanak vermemektedir. Türkiye'de ise İngilizce öğretiminde kullanılacak ders kitapları Talim ve Terbiye Kurulu tarafından belirlenmekte, öğretmenler ek kaynak talep edememektedir.

4.2.4. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördücü alt amacı olan Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programları ölçme ve değerlendirme sistemleri ele alınmış ve benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.4.1. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri

TOİÖP'de öğrenci değerlendirilmesi için belirlenen ilkeler şu şekildedir:

- Dil öğrenme hedeflerine, materyallerine ve görevlerine hizmet eder,
- Olumsuz bir takviye aracı olarak değil, İngilizce öğrenmeyi teşvik ve kontrol etmek için kullanılır,

- Çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve / veya boşluk doldurma gibi geleneksel değerlendirme araçlarındansa portfolyo, proje ve / veya diğer iletişim etkinlikleri gibi otantik dil kullanımına vurgu yapan araçlara olanak sağlar,
- Sadece dil yapıları veya kelimelerin ezberlenmesi değil analitik İngilizce becerilerinin anlaşılması, üretimi ve kullanılmasını değerlendirmeye yöneliktir,
- Çeşitli ölçme ve değerlendirme uygulamalarında birden çok dönüt sağlayıcının katılımına fırsat tanır (öz/akran/ bilgisayar tabanlı/ebeveyn değerlendirmeleri).

9-12. sınıf ortaöğretim programı değerlendirme sistemlerine bakıldığında, geleneksel, alternatif ve elektronik değerlendirme türlerinin bir karışımı olduğu göze çarpar. Öğrencilerin dil çıktılarının karmaşık doğasını değerlendirebilmek için, programda kullanılan değerlendirme türleri de bir o kadar çeşitlidir. Programda önerilen dinleme/konuşma becerilerini ölçen ana değerlendirme türleri *tartışma zamanı* aktiviteleri ve/veya video-bloglardır. Dört dil becerisinin entegrasyonunu ve kelime bilgisi, dil yapıları, telaffuz gibi diğer dil bileşenlerini değerlendirmek için ise *tech pack, e-portfolyo, klasik yazılılar* önerilmiştir. E-portfolyolar öğrencilerin dil performanslarını değerlendirirken materyal ve aktivite çeşitliliğini arttırdığı için bir değerlendirme türü olarak tercih edilmektedir (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

Hangi değerlendirme aracı kullanılırsa kullanılsın, öğretim uygulamalarında dil üretimini değerlendirmek ve iletişimsel değerlendirme görevleri tasarlamak tavsiye edilmektedir. Program işlevsel ve beceri tabanlı olduğu için entegre edilmiş becerilerin değerlendirilmesine yönelik değerlendirme görevleri aracılığıyla öğrenci performanslarını dikkate almak esastır. Uygun değerlendirme türü / görevi seçiminde kriter, değerlendirilecek dil becerisinin ne olduğuna bağlıdır.

Buna ek olarak, bir değerlendirme türü/görevi İngilizcede çoklu/entegre becerileri ele almak ve değerlendirmek için kullanılabilir. Örneğin İngilizcede entegre becerilerin değerlendirilmesi için, öğrenciler güncel bir konuyla ilgili kısa bir paragraf okuyabilir ve/veya kısa bir dinleme parçası dinleyebilir (veya kısa bir klip izleyebilir), sonrasında konu hakkında kendi görüşünü savunmak için kısa bir tartışma paragrafı yazabilir ve kendi tutumlarını savunan üç dakikalık konuşmalar yapabilir. Konuşma becerilerini değerlendirmek için öğrenciler, öğretmen tarafından verilen bir listeden rastgele bir gerçek yaşam durumu seçebilir ve bunu çiftler veya gruplar halinde konuşma şeklinde canlandırabilirler. Bu şekilde,

öğrenciler hem dinleme hem de konuşma becerilerini gösterebilirler. Böyle bir değerlendirme görevi uygulanırken, öğrencilere önceden dereceli puanlama anahtarı/kontrol listesi verilmesi ve gelecekteki geri bildirim ve/ veya referans oturumları için konuşmaların video kaydı yapılması şiddetle tavsiye edilir. Ancak, konuşma ve dinleme becerilerinin değerlendirilmesinin bazı kurumlarda olanakların yetersizliği göz önüne alınarak düzgün bir şekilde yapılamayacağı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, bu beceriler öğrencileri daha etkin bir şekilde değerlendirmek için kurumlardaki İngilizce öğretmen grupları tarafından yapılabilir (MEB, Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018).

Okuma ve yazmayı birlikte değerlendirmek için, öğrenciler bir haber makalesi okuyup, editöre kısa bir inceleme veya mektup yazabilirler. Ayrıca bilgilendirici bir rapor okuyup, çizelge/grafik/formlar üzerinden boşluk doldurma aktiviteleri yapabilirler. Bu değerlendirme araçlar programda örnek olarak sunulmuştur. Dil kullanımının dinamik, iletişimsel, etkileşimli doğasını yansıttığı sürece, İngilizce sınıflarında çeşitli değerlendirme görevleri kullanılabilir. Programda dört dil becerisinden konuşma becerisinin değerlendirilmesi hususunda ağırlık verilmesi tavsiye edilmiştir. Portfolyo, proje ve öğrencilerin çalışmalarının diğer örnekleri genel not ortalamalarında ağırlık sahibi olmalıdır, böylece dil değerlendirmesi ezber veya biçim alıştırmaları yerine dil üretimini teşvik eder. Öğrenme süreci boyunca öğrencilerin başarılarını belgelemek için çeşitlilik elde etme amacıyla değerlendirmeye birden fazla değerlendirme türü ve geri bildirim kaynağı dahil edilmelidir.

İngilizce öğrencileri, öğretmenlerinden, akranlarından, e-değerlendirme araçlarından ve/veya ebeveynlerinden sistematik, açık ve anlamlı yollarla geri bildirim alırlar. Buna ek olarak, öğrenciler, kendi dil öğrenme süreçleri ve performansları hakkında yansıtıcı olmaları hem çevrimiçi hem de çevrimdışı olarak gerçekleştirilebilen öz değerlendirme kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları, kısa yansıma raporları yardımıyla öz değerlendirme yapmaları için teşvik edilir. Bu açıdan bakıldığında, Şekil 6'da görüldüğü üzere programdaki değerlendirme türlerinde olduğu gibi geribildirim kaynaklarının da çok boyutlu olduğu söylenebilir:



Şekil 6. TOİÖP Geribildirim Kaynakları (MEB, Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı, 2018).

Şekil 6 incelendiğinde, öğrencilerin İngilizce çıktılarına geribildirim sağlayan taraflar birbiriyle etkileşimli çalışmak durumundadır. Öğrencilerin dil çıktılarının doğasına ve dil içeriğine bağlı olarak dönem boyunca geri bildirim sağlayıcılarının bir kombinasyonunun çeşitli derecelerde kullanılması önerilmektedir.

4.2.4.2. Almanya Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri

Programda yabancı dil öğretiminin temel amacı doğrultusunda, iletişim kurma yeteneği, öğrenci hataları ile başa çıkmak ve bunları değerlendirmek için ifadeler bulunmaktadır. Öğrenciler kendilerini spontane bir şekilde sözel olarak ifade ederse, seçilen hatalar dikkatlice düzeltilmelidir. Hem yazılı hem de sözlü performans değerlendirilirken, öğrenciler anadilleri tarafından değil, ilgili sınıf için belirtilen öğrenme düzeyiyle ölçülmelidir. Buna ek olarak, dilsel yapıların edinilmesinin, rahat bir şekilde yazılı ve sözlü ifadede yer alması için belirli bir süre geçmesi gerektiği dikkate alınmalıdır. Bu, dilsel doğruluğun tek değerlendirme kriteri olmadığı anlamına gelir. Değerlendirme ölçütü olarak anlaşılabilirlik ve ifade edilebilirlik ile konuşulan dildeki akıcılık da önemlidir (Bildungsplane Baden-Württemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016).

İletişimsel yaklaşım içinde görev temelli dil öğretimine dayanan programda, gerçek yaşama dayalı farklı (alt) yeterlilikleri birleştiren karmaşık görevler, iletişim odaklı İngilizce dersleri için özellikle uygundur. Görev temelli dil öğretiminin metodolojik yaklaşımı bu gereksinimi dikkate alır. Gerçek yaşama dayalı durumlarda, öğrenciler iletişim kurma

becerilerini test eder ve kendilerini gerçek iletişim gereksinimleriyle başa çıkmaya hazırlarlar. Ayrıca metodolojik ve sosyal becerilerini de değerlendirip, farklı (alt) yeterlilikleri kullanarak kendine güven kazanırlar ve dil yapılarını giderek bağımsız olarak seçerler (Bildungsplane Baden-Württemberg, Englisch als erste Fremdsprache, 2016).

AOİÖP'de dönüt sağlayıcılara baktığımızda öz değerlendirmeye, öğrencilerin bağımsız dil kullanıcıları olması ve giderek azalan kontrollü etkinlikler kullanılması adına akran değerlendirmeye ise öğrenciler arasında iş birliği anlayışı geliştirme adına önem verildiği görülmüştür. Öğretmen, ebeveyn değerlendirmelerine ek olarak programda özellikle *hedef kültürde ana dil konuşuru* tarafından öğrencilere geri bildirim sağlanması konusuna önem verilmiştir. Öğretmenler için değerlendirme sürecinde ise KMK tarafından belirlenen temel perspektif ve içerik ve süreç odaklı yeterlikler doğrultusunda hedef davranış kazanımı için belirtilen teknik ve yöntemler yol gösterici olmaktadır.

4.2.4.3. İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri

Çerçeve niteliğindeki İOİÖP İngiltere Eğitim Departmanı tarafından yayınlanan yol gösterici nitelikte ölçme ve değerlendirme ilkelerine uymak zorundadır. 2013 Temel Değerlendirme ve Hesap Verilebilirlik danışmanlığı kapsamında, okullardaki etkili değerlendirme sistemlerini desteklemek amacıyla temel ilkeler belirlenmiştir. Bu ilkeler danışmanlığın yanıtlarının yanı sıra bağımsız bir uzaman paneli tarafından da geliştirilmiştir. İlkeler, tüm okullara öğrencilerin okul programına karşı ilerleme düzeylerini ölçmek için düzenleme yaparken yardımcı olmak üzere tasarlanmıştır, hükümet devam eden değerlendirme sistemleri üzerinde uygulamalar yapılmasını zorunlu tutamaz. Ancak okulların öğrencilerinin ilerlemelerini değerlendirdiklerini, velileri bilgilendirdiklerini, bölge yöneticilerinin okulların etkililiği hakkında yargıda bulunmalarını sağladıkları ve Ofsted (Eğitim, Çocuk Hizmetleri ve Beceriler Standartları Ofisi) teftişlerinde bilgilendirme yaptıklarını (kanıtlar sunarak) göstermeleri beklenmektedir. Bu sebepten Eğitim Bakanlığı ülkedeki okulların performans düzeylerini gösteren tablolar paylaşır.

Etkili değerlendirme sistemleri (DfE, 2019):

Ebeveynlere, çocuklarının ve okulunun nasıl olduğu hakkında güvenilir bilgi verir;

a. Ebeveynlere düzenli geri bildirim sağlayarak, öğrencilerin programdaki anahtar aşamaların bitiminde beklenilen kazanımlarının anlamlı bir şekilde izlenmesi,

b. Hem niteliksel hem de niceliksel değerlendirmeyi kapsayan aktarılabilir ve kolayca anlaşılabilir bilgi sağlanması,
c. Hedeflerin gerisinde kalan ve ilerisine giden öğrencilerin erken tanınmasını, farklı yeteneklere sahip öğrenciler arasında kazanımların farklılaştırılması,
d. Güvenilir ve önyargısız olunması.

Öğrenci ve öğretmenler için iyileştirme çalışmalarına yardımcı olur;

a. Öğretme kalitesini iyileştirmekle yakından bağlantılıdır,
b. Öğrenmenin geliştirilmesinde katkıda bulunan geribildirim sağlar, belirli ve somut hedeflere odaklanır,
c. Beklenilen standartlarla karşılaştırma yapmayı sağlayacak kaydedilebilir ölçümler geliştirir ve zaman içindeki ilerlemeyi yansıtır.

Okulun harici en iyi uygulama ve yeniliklere ayak uydurduğundan emin olur;

a. Yerel olarak en iyi uygulamaları sunanlarla danışma yapılarak oluşturur,
b. Uluslararası en iyi uygulamalar dikkate alınarak oluşturulur ve kıyaslanır.

İOİÖP'de ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalara yer verilmemiştir. Ancak, öğretim planlanmasında olduğu gibi bu görev okul ve öğretmenlere düşmektedir. Tüm okullar, Bakanlık tarafından *okul performans tabloları* oluşturma sürecinde aktif katılım göstermek ve yukarıda belirtilen değerlendirme ilkelerine uyarak veri sağlamak zorundadırlar.

4.2.4.4. Ülkelerarası Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Sistemleri Karşılaştırılması

Araştırmada ele alınan Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programı ölçme ve değerlendirme sistemleri incelenmiş, aralarındaki benzerlik ve farklılıklar Tablo 20'de ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır:

Tablo 20. Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Programlarındaki Ölçme ve Değerlendirme Sistemlerinin Karşılaştırılması

	Türkiye	**Almanya**	**İngiltere**
Öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.	●	●	■
Birden fazla geri bildirim kaynağı sunulmuştur.	●	●	●
Değerlendirme ölçütlerinin nerede ve nasıl kullanılacağı açıklanmıştır.	○	●	○
Bireysel farklılıklar göz önüne alınarak farklı değerlendirme fırsatları sunulmuştur.	●	●	●
Öğretim programı ürüne dönük değerlendirme sağlamaktadır.	●	●	●
Öğretim programı sürece dönük değerlendirme sağlamaktadır.	●	●	●
Klasik değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir.	●	●	●
Ulusal değerlendirme uygulamalarında yerel ve bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmuştur.	■	●	●
Dilin doğruluğunun yanı sıra anlaşılırlığı ve akıcılığı üzerinde değerlendirme ölçütleri mevcuttur.	●	●	●
Öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra sosyal beceri ve iletişimsel yetkinliklerini ölçen araçlar geliştirilmiştir.	●	●	●

● EVET ○ HAYIR ■ KISMEN

Tablo 20'de görüldüğü gibi, değerlendirme sistemleri karşılaştırılacak olursa, TOİÖP'de değerlendirme sistemlerine yönelik açıklamalarda, geleneksel, alternatif ve elektronik değerlendirme araçlarından seçmeli ve eklektik bir yaklaşım benimsendiği görülmüştür. Buna göre ürün değerlendirmenin yanında sürece dönük değerlendirmenin de önem taşıdığı görülmektedir. Ancak yine değerlendirme konusuna ilişkin açıklamaların, hedef ve içerik ögelerinde olduğunun aksine öğretmenlere yeterince açıklık getirdiğini söylemek güçtür. TOİÖP' de dil yapıları açık bir şekilde belirtilmiş fakat hangi temanın nasıl ölçüleceği kesin olarak belirtilmemiştir. Fakat programda değerlendirme sistemlerinin dil üretimini, analitik İngilizce becerilerini sorgulaması gerektiği belirtilmiş ve öğrencilere birden çok geri bildirim kaynağı sağlanması gerektiği konusunda önemle durulmuştur. AOİÖP' de ise değerlendirme sistemlerinin dilin doğruluğundan çok dilin anlaşılırlığı, ifade edilebilirliği ve akıcılığının değerlendirme ölçütü olarak belirlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi gerektiği de ek olarak belirtilmiştir. İOİÖP' de hedefler doğrultusunda ulusal programda etkili değerlendirme sistemlerinin nasıl olması gerektiği konusunda genel ilkelerden bahsedilmiştir.

Özetle, her üç ülkede benzer olarak, ürüne dönük değerlendirmenin yanı sıra sürece dönük değerlendirme de önem taşımaktadır. Klasik değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra alternatif değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmiştir. Öğrenciye birden fazla geri bildirim kaynağı sağlanması gerektiği vurgulamış, dilin anlaşılırlığı ve akıcılığını öne çıkaran sosyal beceri ve iletişimsel yetkinliğin değerlendirme sürecine dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bu anlayışla yola çıkan MEB Ortaöğretim Kurumları Şube Başkanlığı 2016-2017 eğitim ve öğretim yılı itibariyle ortaöğretim İngilizce derslerinde her dönem bir adet uygulama sınavı yapılmasını zorunlu kılmıştır. Ancak ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sınavlarının çoktan seçmeli formatı düşünüldüğünde aynı tutumun sürdürüldüğü söylenemez. Dilin doğruluğundan çok dilin anlaşılırlığı, ifade edilebilirliği ve akıcılığının değerlendirme ölçütü olarak benimsenmesi gerektiğini öne süren Almanya ortaöğretim sistemi ise yabancı dilde yükseköğretime geçiş sınavlarını hem açık uçlu yazılı hem de sözlü sınavlar ile yapmaktadır. İngiltere değerlendirme sistemi de Almanya ile benzer olarak yükseköğretime geçişte açık uçlu yazılı sınavlar kullanmaktadır.

5.TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümüne, üç ülkenin eğitim sistemleri ve ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen sonuçlar, daha önce yapılmış ilgili çalışmalar ve literatür bağlamında tartışılmıştır.

5.1. Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Eğitimde örgütlenme ve yönetim söz konusu olduğunda Almanya ve İngiltere'nin yatay örgütlenme yapısını benimsediği görülmüştür. Türk eğitim sistemindeki örgüt yapısı ise diğer iki ülkeye kıyasla daha dikey ve merkeziyetçidir. Balcı (2000) çalışmasında Türk Milli Eğitim Sisteminin daha çağdaş bir yapıya ulaşabilmesi için düşük merkezileşme ve düşük formalizasyon ile karakterize olan organik örgüt yapısı ile yönetilmesinin olumlu getirilerine yer vermiştir. Çelikten (2019) Türk eğitim sisteminin örgüt yapısını incelediği çalışmasında, kurumların resmi yazışmalarda kullanacağı yol ve yöntemlerin tüm detaylarıyla Bakanlık tarafından belirlendiğini örnek göstererek aşırı biçimselleştirilmiş prosedürlerden kaçınılması ve insanı merkeze alan bir örgüt yapısı benimsenmesinin pozitif sonuçlarını belirtmiştir. Türkiye'deki dikey örgütlenme yapısının bir doğurgusu olarak Helvacı (2009) araştırmasında ''bürokrasiden kaynaklanan engeller'' faktörünü okullarda değişimi engelleyen faktörler içerisinde ele almıştır. Avrupa Birliği eğitim ve öğretimde stratejik hedefler incelendiğinde, hayat boyu öğrenme, eşitlik, sosyal uyum, girişimcilik ve yenilikçiliğin yanında eğitim ve öğretim sistemlerinde verimlilik ve kaliteyi arttırmanın da bu hedefler içerisinde yer aldığı gözlemlenmiştir. İnandı (2005) Avrupa Birliği ve Türkiye'deki eğitim sistemlerini incelediği çalışmada benzer olarak Türkiye'nin hem örgütsel hem de yönetimsel açıdan merkezi bir yaklaşımda olduğunu Avrupa'daki birçok ülkenin ise merkeziyetçilikten uzaklaşarak bölgesel ve yerel bir yaklaşım içine girdiğini vurgulamıştır. Kerimoğlu (2019) yaptığı ülkelerarası karşılaştırmalı eğitim araştırmasında bürokrasi ve merkeziyetçiliğin düşürüldüğü kurumlarda problem çözme, denetleme ve gelişme çalışmalarından daha verimli sonuçlar alındığını ifade etmiştir.

Üç ülkenin eğitim bütçeleri incelendiğinde, 2017 yılında Türkiye'de gayri safi milli hasıladan eğitime ayrılan payın diğer iki ülkeden daha yüksek olduğu fakat öğrenci başına düşen ödeneğin ise diğer iki ülkeye kıyasla çok düşük olduğu saptanmıştır. Gedikoğlu (2005) karşılaştırma yapıldığında Türkiye devlet bütçesinden ayrılan ödeneğin Avrupa ülkelerine göre aşağıda kaldığını belirtmiştir, Akın (2009) ise Türkiye'de eğitim yatırımlarına ayrılan payın yetersizliğine vurgu yapmıştır. Ayrangöl ve Tekdere (2014) de yıllar itibariyle yapılan karşılaştırmalı analizlerde Türkiye'nin GSYH'den eğitime ayrılan paydanın OECD

ortalamasının altında kaldığını, hem yükseköğretim hem de ilk, ve ortaöğretim seviyesinde yine OECD ortalamalarına ulaşılamadığını belirtmiş, dolayısıyla öğrenci başına harcamaların da OECD ortalamalarına yaklaşmadığını ifade etmişlerdir. Ceğer (2018) OECD ülkeleri ve Türkiye'de eğitime ayrılan harcamaları incelediği çalışmasında, 2007-2014 yılları arasında eğitim için daha fazla miktarda harcama yapan ülkelerin genel olarak akademik başarılarının da daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda eğitime ayrılan ödenek iyileştirmesinin ve OECD ortalamasının yakalanmasının eğitiminin kalitesinin yükselmesinde olumlu katkı sağlayacağı sonucu çıkarılabilir.

Zorunlu eğitim sürelerine bakıldığında, Avrupa ülkelerinde Türkiye ve Almanya'ya benzer olarak 4 senelik ilkokul süresi benimseyen çok az sayıda ülke bulunduğu saptanmıştır. Avrupa ülkelerinin çoğunluğu İngiltere ile benzer olarak 6 senelik ilköğretim sürecini benimsemiştir. Zorunlu eğitim sürelerinin ise Almanya ve İngiltere'de 13, Türkiye'de 12 yıl olarak uygulanmakta olduğu ve bu sürenin Avrupa ülkelerinde 8 ile 13 yıl arasında değişim gösterdiği, bu sebepten üç ülkenin de Avrupa ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür. Çeşitli çalışmalarda Türkiye'de zorunlu eğitimin uzun seneler boyunca 5 sene olarak kalması sonra 8 en son olarak da 12 seneye çıkarılması olumlu bir gelişme olarak ele alınmıştır (Turan, 2016; Göksoy, 2013; Coşkun, 2020).

Okula başlama yaşlarına bakıldığında, okula başlama yaşının 5 kabul edildiği İngiltere ve Türkiye ile benzer çok az sayıda ülke olduğu saptanmıştır. Avrupa genelinde okula başlama yaşının Almanya ile benzer olarak 6 ile 7 yaş arasında değişiklik gösterdiği görülmüştür. Boğaziçi Üniversitesi (2012) bireysel farklılıkları göz önüne alınarak, Piaget'ye göre somut işlemler dönemine geçilen 7 yaşında okula başlanması gerektiğini savunmuştur. Türk Tabipler Birliği (2012) altı yaşından önce işlemsel düşünce gibi becerilerin gelişmediğini, Yıldıran (2012) ise henüz 5 yaşında olan çocukların ilköğretim birinci sınıf becerileri arasında yer alan okuma yazma pratiği ve basit matematiksel işlemler için gerekli olgunlukta olmadıklarını belirtmiştir. Türkiye'de karışık yaş gruplarında olan çocukların aynı sınıfta olmalarına sebep veren bu uygulama farklı olgunluk seviyelerinde olan öğrencilerin ilgi, tutum ve yeteneklerine cevap vermede öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır (aktaran Akay ve Ceylan, 2019, s. 25). Bu sebepten, Ankara Üniversitesi (2012) ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin hem okul öncesi hem de sınıf öğretmeni olarak uzmanlaşmasını gerektiren bu anlayışın etkileri üzerine yeniden düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yıllık eğitim süreleri incelendiğinde, üç ülkenin de ortak olarak 180-190 gün arasında değişim gösterdiği fakat Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde haftalık ders saatlerinin diğer iki ülkeye kıyasla daha yüksek tutulduğu saptanmıştır. Haftalık ders saatlerinde İngilizce dersinin yeri incelendiğinde, öğrencilerinin İngilizceye maruz kalma sürelerinin en az Türkiye'de olduğu görülmüştür. Şahin ve Aykaç (2019) Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil programlarını karşılaştırdıkları çalışmada Türkiye'de ilkokullarda yabancı dile ayrılan haftalık ders saatlerinin Avrupa ülkelerine kıyasla daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkiye'de genel eğitim veren ortaöğretim kurumlarında (9-12 sınıflar) birinci yabancı dile haftalık 4 ders saati ayrıldığı, mesleki eğitim veren kurumlarda ise bu sürecin haftalık 2 ders saatine kadar düşürüldüğü görülmüştür. Suna ve Durmuşçelebi (2013) çalışmalarında 2004-2005 öğretim yılında Anadolu Liselerinin hazırlık sınıflarının kaldırılması kararının İngilizce ders saatlerinde %70 oranında azalmaya sebep olduğunu belirtmişlerdir. Balçıkanlı (2020) hazırlık sınıflarındaki bu değişimi Türkiye'de dil öğretiminde olumsuz bir kırılma noktası olarak değerlendirmiştir. Özmen (2018) 1950'li yıllarda Maarif Kolejleri ile başlayıp Anadolu Liseleri ile 2000'li yıllara kadar devamlılığı sağlanan hazırlık uygulamalarının başarılar elde ettiğini ve 2017 yılında pilot uygulaması yapılan ''beşinci sınıflarda yoğun İngilizce programı'' uygulamasının sonraki dönemde devam etmesinin okul tercihine bağlı olarak değişmesi kararının tekrar düşünülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Tok ve Arıbaş (2008) çalışmalarında Türkiye'de yabancı dil eğitimine birinci sınıftan başlanması ve okul öncesi eğitim kurumlarının haftalık ders programlarında İngilizce farkındalığı ile ilgili derslerin yer alması gerektiğini belirtmişler, ek olarak bazı ilk ve orta öğretim kurumlarında öğretimin tamamen yabancı dille yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özmat (2017) Türkiye'de dil öğretimine ayrılan haftalık ders saatlerinin yetersiz olduğunu ve İngilizceye ayrılan eğitim süresinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Ülkelerdeki mesleki yönlendirme uygulamalarına bakıldığında, Türkiye'den farklı olarak iki Avrupa ülkesinde de eğitimsel yönlendirme ve iş bulma faaliyetlerini üstlenecek okul dışı özel kuruluşların teşvik edildiği görülmüştür. Kaya (1999) çalışmasında Türkiye'de mesleki yönlendirme çalışmalarının yeterli olmadığını ve mesleki eğitim verilen alanla ilgili sektörle yeterince iş birliği olmadığını ifade etmiştir. Arslan ve Kılıç (2000) Almanya, İngiltere, Fransa ve Türkiye'de eğitimde yönlendirmeyi inceledikleri çalışmalarında Türkiye'de hem eğitimsel hem de mesleki yönlendirmede kalite ve verimin artması için diğer ülkeler ile benzer olarak özel kurum ve kuruluşların, resmi kuruluşlarla ortak faaliyet

yürütmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Utaş (2009) İngiltere ve Türkiye'de orta öğretim sistemlerini karşılaştırdığı araştırmasında, mesleki yönlendirme bağlamında İngiltere'de kariyer eğitimi adında zorunlu dersler bulunduğunu, rehberlik hizmetleri kapsamında Türkiye'den farklı olarak merkezi yönetim tarafından hazırlanan ülke çapında zorunlu ve ortak bir program olmadığını, rehberlik ve kariyer faaliyetlerinin hem okullarda hem de okul dışı bağımsız kuruluşlarca yapıldığını belirtmiştir. Aykaç ve Taş (2020) araştırmalarında Avrupa ülkelerinin mesleki eğitimde Türkiye'ye oranla daha başarılı olmasını yerel bağlamda talep yaklaşımı ile bağdaştırmış ve mesleki eğitim veren kurumlara öğrenci alımında sınav puanına gereksinim duyulmamasını da bir sorun olarak nitelendirmiştir. MEB 2023 Eğitim Vizyonu kapsamında, mesleki ve teknik eğitimde özel sektörün payının düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır, bu sebepten mesleki eğitim veren kurumların eğitim ve yönetim faaliyetlerini ilgili alan ve sektörden kurumlar ile iş birliği içerisinde yürütmeyi ve yönetmeyi amaçlamaktadır (Özer, 2019).

AB 2020 eğitim hedefleri açısından incelendiğinde; Türkiye, okul öncesi eğitime katılım, erken okul terk oranı, yetişkinlerin hayat boyu öğrenime katılımı, 30-34 yaş aralığının yükseköğretime katılımı, 20-34 yaş aralığına mezuniyetin ilk üç yılında istihdam sağlanması, PISA'da okuma, bilim ve matematik becerileri gibi başlıkların hiçbirinde beklenilen değere ulaşamadığı görülmüştür. Almanya ve İngiltere'nin ise hedeflenen değere ya çok yakın olduğu ya da üstünde bir başarı sergilediği gözlemlenmiştir.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı ve Eğitim Reformu Girişimi'nin (2017) ortak olarak hazırladıkları araştırmaya göre ülkemizde okul öncesi eğitime katılımı etkileyen en önemli faktörler arasında ''hane halkının varlık seviyesi'' yer almaktadır. Diğer iki ülkenin okul öncesi eğitime katılım oranlarının daha yüksek olmasının sebepleri arasında Almanya'da ebeveynlere finansal destek sağlayan ''gündüz bakımevleri genişletme yasası'' ve ''çocuk teşvik yasası'' sayılabilir. İngiltere ise Almanya ile benzer olarak 3 yaşından itibaren tamamen ücretsiz çocuk bakım ve eğitim hizmetleri sunmakta, ebeveynlere mali yardım sağlayan fonlu erken eğitim yaklaşımını benimsemektedir. Öğrencilerin ilköğretime hazır bulunuşluk seviyeleri açısından okul öncesi eğitim alma büyük önem arz etmektedir (ODTÜ, 2012). Akbaşlı ve Üredi (2014) okul öncesi eğitim alan öğrencilerin almayanlara oranla ilk okuma yazma çalışmalarında daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Karapür (2017) AB ülkeleri ve Türkiye'de erken okul terk oranlarını incelediği araştırmasının bulguları arasında; Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de erken okul terk mücadelesinde ortak olarak, erken çocukluk eğitimi ve

bakımı, rehberlik ve kariyer danışmanlığı, pozitif ayrımcılık tedbirleri, erken uyarı mekanizması, devamsızlık yönetimi, eğitime geri dönüş tedbirleri, aile ve diğer aktörlerle işbirliği gibi politikalar olduğunu belirtmiş fakat program dışı faaliyetler, eğitimde esneklik, eğitimde ikinci şans reformları, düşük başarılı öğrencilere destek, erken okul terk programı gibi politikaların bazı Avrupa ülkelerinde görülmesine rağmen Türkiye'de mevcut olmadığı saptamıştır. Bilasa ve Taşpınar (2017) hayat boyu öğrenmenin AB eğitim politikalarının temelini oluşturduğuna vurgu yapmış, AB hayat boyu öğrenimde anahtar yeterliliklere dair modüllerin Türkiye'de geliştirilmesi ve uygulanmasına dair bireylerin hangi modülü nasıl alacağı, nasıl kredileneceği ya da belgelendirileceği konusunda kesinlik olmadığı bulgularına ulaşmışlardır. Gölpek ve Uğurlugelen (2013) Avrupa ülkeleri ve Türkiye'de Yükseköğretime giriş sistemlerini inceledikleri çalışmalarında, Türkiye ve İngiltere'de merkezi sistemle giriş sınavı bulunduğunu, İngiltere'deki yükseköğretim kurumlarının adaylarına bu sınava ek olarak tercihen mülakat da yapabileceklerini; Almanya'da ise bazı fakültelerin giriş sınavı yaparken diğer fakültelerin ise adaylardan sadece ortaöğretim diploma notu talep ettiğini belirtmişlerdir. Gür ve Yurdakul (2020) çalışmalarında Türkiye'de geçtiğimiz yıllardaki yükseköğretimdeki toplam öğrenci artış eğiliminin açıköğretimdeki büyümeden kaynaklı olduğunu, yüz yüze eğitimde ve net yükseköğretim okullaşma oranında ise düşüş yaşandığı belirtmiş ve Türkiye'nin şu anda genç nüfus için yükseköğretim okullaşma oranını artırmamasının sonraki yıllarda 25-34 yaş aralığında OECD ülkelerinin gerisinde kalmaya devam edeceği anlamına geldiğini vurgulamışlardır. Aynı çalışmada, Türkiye'nin 25-34 yaş aralığında yükseköğretimden mezun olanların oranı düşünüldüğünde, Avrupa ortalamasına göre 1 milyon 200 bin mezun açığı olduğu belirtilmiş, yükseköğretimden mezun olanların dörtte birinin açıköğretim mezunu olduğu, Türkiye'nin diğer ülkelere kıyasla yükseköğretim mezunu istihdam oranı bakımından son sıralarda, işsizlik oranı bakımından ise ilk sıralarda yer aldığı ifade edilmiş ve bölgeler arası farkın azaltılması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Yalçın (2011) çalışmasında PISA'nın ilk olarak 1997 yılında uygulanmaya başlamasının ardından Almanya'nın 2000 yılından itibaren 10 yılda aldığı önlemler sayesinde OECD ortalamasının üstüne nasıl çıkabildiğini vurgulamış, eğitim sistemleri başarılı sonuçlar veren ülkelerin deneyimleri arasından ülke koşullarına uygun olanların incelenmesi gerektiğini savunmuştur.

5.2. Ortaöğretim İngilizce Öğretim Program Boyutlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tartışma

Bu başlık altında adı geçen ülkelerin ortaöğretim İngilizce öğretim programları hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme ve değerlendirme boyutları doğrultusunda tartışmaya yer verilmiştir.

5.2.1. Hedefler

Ortaöğretim İngilizce programları hedefler açısından incelendiğinde, Almanya ve İngiltere'de ulusal standartlar belirlenmiş ve program geliştirme çalışmaları yerel otoritelere bırakılmıştır. Eğitim kurumları bu standartlara bağlı kalmak koşuluyla programları bireyselleştirmede özgürdür. Türkiye'de ise ülke çapında aynı program uygulanmaktadır. Zajda (2004); (aktaran Avcı, 2018) merkeziyetçilikten uzak bir politika izlemenin esneklik, verimlilik ve öğrenme kalitesinde artış sağlayacağını belirtmektedir. Merter, Kartal ve Çağlar'a (2012) göre öğretim programlarının esnek, değişken, katılım esaslı ve özlü çerçeve program niteliğinde düzenlenmeleri ve öğretmenlerin programlar üzerinde değişiklik yapma yetkisine sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, Avalos-Bevan (1996) merkeziyetçi olmayan öğretim programlarının standartları geliştireceğini belirtmektedir.

TOİÖP' de hedefler sırasıyla dinleme, telaffuz, konuşma, okuma ve yazma başlıkları altında belirtilmiştir. AOİÖP'de süreçle ilgili yeterlilikler öğrencide dil farkındalığı ve kendi dil öğrenme yöntem ve stratejilerini geliştirmelerini hedefler ve bu tür yeterlikler her kademe için ortak hedefler kapsamında genel olarak ele alınır. İçerikle ilgili yeterlikler başlığı ise toplam 4 bölüme ayrılan ortaöğretimde belirlenen içerik farklılıkları olmakla birlikte sosyo-kültürel yönelim, kültürlerarası iletişim yetkinliği, işlevsel iletişim yetkinliği ve metin ve medya okuryazarlığı kapsamında belirlenen hedef davranışlar olarak ele alınır. Her alt başlığın altında öğrencilerin o yeterliğe uygun dil öğrenme strateji ve yöntemleri konusunda ulaşması gereken hedef davranışlar da belirtilmiştir. Kültürlerarası iletişim yetkinliğinde belirlenen hedef davranışlar ayrıca dil farkındalığı konusunda belirlenen hedef davranışlar ile desteklenmiştir. İOİÖP'de ulusal program ulaşılması gereken hedefler; okuma, yazma, dil bilgisi ve kelime haznesi, konuşulan dil başlıkları altında ifade edilmiştir. TOİÖP, AOİÖP, İOİÖP incelendiğinde, Türkiye'deki hedeflerinin dört dil becerisine ağırlık verdiği fakat AOİÖP' de hedefler belirlenirken işlevsel dil becerilerine ek olarak dil farkındalığı, kültürlerarası iletişim yetkinliği, dil arabuluculuğu, dil öğrenme strateji ve yöntemleri gibi kavramlara da yer verildiği görülmüştür. Avcı (2018) da Norveç ve Danimarka'nın İngilizce dersi hedeflerini incelerken, hedef dilin kültürü ve yaşayış biçimi ile öğrenme stratejilerine

oldukça önem verdiğini, Türkiye'de bu becerilerin kazanım olarak ifade edilmediğini belirtmiştir. Alpar (2013) araştırmasında kaliteli bir yabancı dil öğretiminde dilin yanı sıra kültürünün de öğretilmesinin, öğrencinin dili daha kolay öğrenmesine yardımcı olarak evrensel değerler sistemi ve dünya görüşü oluşturmasını da destekleyeceğini belirtmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde dilbilim kurallarının öğretimine ek olarak, dil-kültür öğretimi de oldukça önem verilen bir husus olmaktadır.

5.2.2. İçerik

TOİÖP, AOİÖP, İOİÖP içerik bakımından incelendiğinde, programa en bağlı, esnekliğin ve değişikliğin en az olduğu programın TOİÖP olduğunu ortaya çıkmaktadır. TOİÖP'de içerik kronolojik olarak, nerede ve nasıl kullanılacağı açıklanarak sunulmuştur. AOİÖP' de tema sayısı Türkiye'ye oranla daha az tutulmuş, konu başlıkları belirtilerek sınıf içi uygulamalarda tercih ve seçim hakkı tanınmıştır. İOİÖP'de ise hedefler başlığı içerisinde ele alınabilecek konu başlıklarına kısaca örnekler verilmiş ve öğretmenlere fikir sunulmuştur.

Bu açıdan her okul hedefler göz önüne alındığı sürece içerik seçiminde özerktir. Solak (2013) yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemlerini incelediği çalışmasında Finlandiya'da öğretim programının hazırlanması ve ders kitaplarının seçimi konusunda öğretmenlere yetki ve özgürlük verildiği, Türkiye'de öğretmenlerin merkeziyetçi yapı gereği özerk davranamadığı belirtilmiştir. Avcı (2018) OECD'nin (2016) 68 ülkenin yer aldığı öğretmen özerkliği araştırmasında, Norveç ve Danimarka OECD ortalamasının üzerinde yer alırken Türkiye'nin son sıralarda yer aldığını ifade etmiştir. Norveç, Danimarka, Hollanda ve Finlandiya'da İngilizce eğitiminin incelendiği çalışmalarda öğretmenlere Almanya ve İngiltere'ye benzer olarak öğretim içeriğinin seçilmesi konusunda Türkiye'ye kıyasla daha fazla özerkliğin sağlandığı görülmüştür. Öğretmenlere, öğretim içeriğinin seçilmesi hususunda yeterli özerkliğin sağlanması gerektiği görüşü Freidman, (1999), Pearson ve Hall (1993) ve White (1992) çalışmalarında da desteklenmektedir.

5.2.3. Öğrenme-Öğretme Süreçleri

TOİÖP, AOİÖP, İOİÖP öğretim süreçleri açısından incelendiğinde basitten karmaşığa, somuttan soyuta gibi ilkelerin veya işbirlikli ve otonom öğrenmenin hepsinde ortak olduğu sonucuna varılmıştır. TOİÖP'de ve AOİÖP'de açıkça kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine, materyallere yer verilmiştir**.** İki ülke arasındaki bir diğer benzerlik görev tabanlı etkinliklere, yaparak yaşayarak öğrenme modeline, özgün iletişim durumlarına örnekler sunmuş olmalarıdır. Almanya'dan farklı olarak Türkiye'de öğretim yöntem ve tekniklerinin ya da materyallerin ne zaman ve nasıl kullanılacağı açıkça belirtilmemiştir.

İOİÖP'de ise detaylı bir örneklendirme sunulmasa da yol gösterici bazı standartlardan bahsedilmiştir. Almanya ve İngiltere'de ders kitapları seçimi yerel düzeyde ve kurum bazında serbest bırakılmıştır. Tepav (2014) Türkiye'de öğretmenlerin öğretim sürecinde çok az söz sahibi olduklarını belirtmiştir. Yücel, Dimici, Yıldız ve Bümen (2017) ise program geliştirme çalışmalarına ve ders kitabı seçimlerine öğretmenlerin daha fazla katılmasını önermiş ve öğretim süreçlerinde öğretmenlere elle tutulur uyarlama yöntem ve tekniklerinin sunulması, programın uygulanabilmesi açısından altyapı ve donanım eksikliklerinin giderilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Almanya ile benzer olarak Danimarka öğretim programında eğitim durumlarının hangi zamanda ve nasıl kullanılacaklarını öğretmenlere rehberlik edecek şekilde tasarlanmaktadır (Avcı, 2018). Hollanda'nın İngiltere ile benzer olarak öğretim yöntem ve teknikleri konusunda öğretmenlere özgürlük sağladığını ifade etmiştir (Mustafa, 2011). İki çalışmada da Avcı (2018) ve Mustafa (2011) Türkiye ilköğretim İngilizce programında öğretim yöntem ve tekniklerinin sıralanmasına rağmen nerede ve nasıl uygulanacağı konusunda bilgi verilmediğini belirtmiştir.

5.2.4. Ölçme ve Değerlendirme

TOİÖP, AOİÖP, İOİÖP ölçme ve değerlendirme boyutu açısından incelendiğinde, her üç ülkede de ürüne dönük değerlendirmenin yanı sıra sürece dönük değerlendirmenin ve klasik değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra alternatif değerlendirme yaklaşımlarının da yer aldığı görülmüştür. Alternatif değerlendirme yaklaşımları, ürün kadar sürecin de değerlendirilmesine önem vermekte ve öğrencilerin üst düzey düşünceleri, problem çözme becerileri ile yaratıcılıkları öne çıkarmaktadır (Özdemir, 2010). Bununla birlikte, üç programda da süreç-biçimlendirici değerlendirme üzerinde oldukça durulmaktadır. Fer (2015) biçimlendirici değerlendirme olarak da adlandırılan süreç değerlendirmenin öğretimi daha etkili hale getirdiğini ve iyileştirici önlemler almaya fayda sağladığını belirtmektedir.

TOİÖP'de değerlendirmeye tabii tutulacak dil yapıları açıkça sıralanmış, AOİÖP'de dil yapılarındansa dilin anlaşılırlığı, ifade edilebilirliği ve akıcılığının değerlendirme ölçütü olarak belirlenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. İOİÖP' de ulusal programda etkili değerlendirme sistemlerinin nasıl olması gerektiği konusunda genel ilkelerden bahsedilmiştir. TOİÖP'de belirtilen portfolyo ve öğrenci günlükleri hazırlama örneklerine bakıldığında sürece yönelik değerlendirme yaklaşımları, proje, poster, görüşme gibi örneklere bakıldığında alternatif-çağdaş değerlendirme yaklaşımları benimsendiği görülmektedir. Fakat dönem sonu ve ulusal seçme sınavlarına bakıldığında Almanya ve İngiltere ile farklı olarak yazılı yoklamalar ve çoktan seçmeli sınavlar olmak üzere geleneksel değerlendirme yaklaşımları

kullanıldığı belirlenmiştir. Almanya ve İngiltere, Türkiye'den farklı olarak ulusal seçme sınavlarında ve dönem sonu değerlendirmelerinde çoktan seçmeli sınavlar kullanmamaktadır. Almanya'da öğrenciler sadece okuma becerilerine göre değil, dinleme, konuşma ve yazma becerileri de dikkate alınarak değerlendirilmekte, İngiltere'de ise ulusal programda belirtilen öğrencilerin konuşma, dinleme, resmi sunum hazırlama ve açıklama, tartışmaya katılma sanatlarında yetkin olmaları gibi hedefler doğrultusunda Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan etkin değerlendirme sistemleri ölçütleri doğrultusunda hesap verilebilirlik ilkesi ile öğrenci değerlendirmesi yapılmaktadır Aktaş (2005:98) çoktan seçmeli sınavların, yabancı dil kazanımlarını değerlendirmede iletişimsel yetinin geliştirilip geliştirilmediğini saptamada yeterli olmayacağını ileri sürmüştür. Taş ve Aykaç (2020:32) ise yaptıkları meta-sentez çalışmasında ortaöğretim programından kaynaklı sorunlar içerisinde değerlendirme sistemi ile yapılandırmacı sistemin uyumlu olmadığı, geliştirilen programlar hakkında öğretmenlerin yeterince aydınlatılmadığı ve öncesinde görüşlerinin alınmadığını belirtmişlerdir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırma sonuçlarına ve bu sonuçlara dayalı olarak Türkiye eğitim sistemine ve ortaöğretim İngilizce öğretim programına yönelik öneriler sunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Bu bölümde elde edilen sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

Eğitim sistemleri karşılaştırıldığında, Almanya ve İngiltere'de ulusal anlamda standardize edilmiş bir yaklaşım bulunduğu fakat denetleme ve yönetimin, düşük merkezileşme ve düşük formalizasyon ile karakterize edilmiş yatay örgütlenme yapısı kullanılarak ve yerel olarak ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'deki durum incelendiğinde eğitim sisteminin doğrudan ve merkezi bir anlayış ile yürütülmekte olduğu görülmüştür. Eğitime ayrılan bütçe ve eğitim sisteminin yapısı üç ülkede de farklılık göstermektedir. Türkiye'de eğitim ödeneğinin diğer iki ülkeye kıyasla OECD ortalamasının altında olduğu görülmüştür. Zorunlu eğitim süresi incelendiğinde üç ülkenin de OECD ortalamasının üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Okula başlama yaşı incelendiğinde, İngiltere ve Türkiye'nin OECD ortalamasına kıyasla daha erken bir yaş aralığı benimsediği, Almanya'nın ise diğer OECD ülkeleriyle benzer ve ortalama bir yaş aralığında zorunlu eğitim sürecini başlattığı sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitimde ise Türkiye'de sadece anaokulları ve ilkokullara bağlı ana sınıflarında ücretsiz eğitim sunulmakta olduğu, Almanya ve İngiltere'de ise daha erken yaş aralıkları dahil olmak üzere ebeveynlere fonlu erken eğitim yaklaşımının benimsendiği belirlenmiştir. Yıllık eğitim süresi üç ülkede de 180-190 iş günü arasında olmasına rağmen, İngiltere ve Almanya'da haftalık ders saatleri Türkiye'ye oranla daha azdır. Ayrıca bu iki ülkede, İngilizce dersine ayrılan haftalık ders saatlerinin Türkiye'den daha fazla olduğu ve Almanya'da CLIL (içerik temelli yabancı dil öğretimi) benimsendiği ve ilköğretimden ortaöğretime geçişte yarım ile bir buçuk dönem arasında değişen sadece İngilizce, Matematik ve Almanca derslerine odaklanılan bir hazırlık eğitimi verildiği görülmüştür. Ortaöğretim İngilizce programları incelendiğinde, Türkiye ortaöğretim İngilizce programının Almanya ve İngiltere'ye oranla daha ayrıntılı ve kapsamlı olarak verildiği saptanmıştır ve Türkiye'de çeşitli ortaöğretim kurumlarında farklı ders programları ve farklı haftalık ders saatleri olmasına rağmen aynı İngilizce öğretim programının yürürlükte olduğu fakat diğer iki ülkede farklılık gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki yönlendirmeye dair sonuçlara bakıldığında, Almanya ve İngiltere'de okul-işyeri iş birliğiyle yüksek performanslı çıraklık ve iş başında öğrenmede çeşitli meslek kolları

ve özel kuruluşlar ile ortak çalışma yapıldığı ve rehberlik ve kariyer faaliyetlerinin hem okullarda hem de okul dışı bağımsız kuruluşlarca yapıldığı görülmüştür.

AB 2020 eğitim hedefleri kapsamında ele alınan 6 adet başlık incelendiğinde, Almanya ve İngiltere'nin ise ulaşılması beklenen değere ya çok yakın olduğu ya da üstünde bir başarı sergilediği gözlemlenirken Türkiye'nin hiçbir başlıkta ne istenilen değere ne de Avrupa ortalamasına yaklaştığı görülmüştür.

Ortaöğretim İngilizce öğretim programı hedefleri incelendiğinde, kazandırılması düşünülen hedef davranış sayısının, Türkiye öğretim programında diğer iki ülkeye kıyasla daha yüksek olduğu ve bu davranışların dört temel dil becerisi üzerinde yoğunlaştığı saptanmıştır. Almanya ise ulaşılması gereken hedef davranışları kültürlerarası iletişim yetkinliği, işlevsel iletişim yetkinliği, metin ve medya okuryazarlığı başlıkları altında gruplandırmış, İngiltere'de anahtar aşama 3 ve 4 İngilizce dersi için belirlenen ulusal program hedefleri okuma, yazma, dil bilgisi ve kelime hazinesi, konuşma dili başlıkları ile çerçeve program altında ele alınmıştır.

Her üç ülkenin programlarında içerik sunuş bakımından farklılık göstermektedir. Türkiye'de farklı ortaöğretim kurumları (anadolu liseleri, mesleki ve teknik liseler, çok programlı liseler) için farklı haftalık ders saatleri söz konusu olmasına rağmen aynı içerik ve konu yoğunluğu uygulama zorunluluğu vardır. AOİÖP ve TOİÖP arasında haftalık ders saati incelendiğinde, Almanya'da ders saati daha fazla olmasına rağmen AOİÖP' de tema sayısı Türkiye'ye oranla daha az tutulmuş, konu başlıkları belirtilerek sınıf içi uygulamalarda tercih ve seçim hakkı tanınmıştır. İngiltere'de uygulanan program ise daha çok çerçeve program niteliğinde olup, ulaşılması gereken hedef davranışlar hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra içerik seçiminde öğretmenlere büyük oranda özgürlük sağlanmıştır.

Öğretim süreçleri ile ilgili olarak İngiltere'de İngilizce öğretim programlarında açıkça belirtilen yöntem ve teknik bulunmamakta, öğretim için uygun yöntem ve teknik seçiminde karar verme görevi öğretmenlere bırakılmaktadır. TOİP ise kullanılacak yöntem ve teknikler sıralanmakta, ancak bunların nerede ve nasıl kullanılacaklarına dair açıklamalar bulunmamaktadır. Almanya'da ise öğrencilerin dil öğrenme strateji ve yöntemleri ayrıca öğretmenlerin kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerinin nerede ve nasıl kullanılacağı açıkça belirtilmiştir.

Değerlendirme sistemleri incelendiğinde bahsi geçen tüm ülkelerde hem ürün hem de süreç değerlendirilmesine önem verildiği görülmüştür. Ancak ulusal değerlendirme sistemlerine bakıldığında, çoktan seçmeli maddelerden oluşan testlerin ulusal sınavlarda temel alındığı tek ülkenin Türkiye olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

6.2. Öneriler

Eğitim Sistemine İlişkin Öneriler

Program geliştirme çalışmalarında yerel düzeyde esneklik sağlanması, haftalık ders saatlerinde kademe ve kurum türü farklılıkları gözetilerek düşüş yapılması, eğitime ayrılan ödenekte OECD ortalamasına yakınlaşacak düzeyde iyileştirme yapılması, şirketlerin, mesleki öğretim ve eğitim sağlayıcılarının ve öğrenicilerin ortak gider ve yararlarının paylaşılması adına ortaöğretimde yüksek performanslı çıraklık ve iş başında öğrenme konularında geliştirmeye gidilmesi ve ortaöğretim düzeyinde örgün eğitimine devam edemeyen vatandaşlar için akademik ya da mesleki yeterlilik kazandıran ve yüz yüze eğitim veren akşam okullarının açılması önerilebilir. Akşam okulları halk eğitim kurslarından farklı olarak eğitim öğretim sürecinin başarıyla tamamlanması durumunda sertifika değil diploma vermektedir.

Hedeflere İlişkin Öneriler

Ülkedeki bölgesel farklılıklar, illere özgü değişkenler, okul ve sınıf bazında farklılıklar hesaba katılarak, öğretim programları planlama ve geliştirmede öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması bakımından birbirinden farklı bilişsel, duyuşsal, fiziksel özellikleri bulunan bireylere uyarlanması için öğretmenlere esneklik kazandırılabilir. Ayrıca diğer ülkelere benzer şekilde ebeveyn, okul yönetimi ve öğretmen temsilcilerine ek olarak il veya ilçe idaresinden temsilcilerle okul bazında eğitim öğretim planlanması düşünülebilir.

Programda dil becerilerine yönelik hedeflerin yanı sıra öğrencilerin dil kullanımında daha bağımsız olabilmeleri için dil farkındalığı, kültürlerarası iletişim yetkinliği, dil arabuluculuğu, dil öğrenme strateji ve yöntemleri gibi kavramlara da yer verilebilir.

Sene sonunda ulaşılması gereken hedef davranışların sayıları düşürülebilir ya da diğer ülkelere benzer olarak İngilizce ağırlıklı hazırlık dönemleri ile desteklenebilir. Diğer taraftan İngilizce ders saatlerinde aşamalı artış sağlanabilir.

İçeriğe İlişkin Öneriler

Program içerik başlığındaki konular belirlenip, hazırlanırken, tema sayısının ve konu yoğunluğunun, öğrenci yaş, ilgi ve ihtiyaçları, okul türü, sınıf düzeyi, haftalık ders saatleri gibi değişkenler doğrultusunda yeniden düzenlenmesi için ortaöğretimde tüm lise türleri ve her sınıfta aynı sayıda tema belirlenmesindense; sınıf düzeyi düştükçe içerik yoğunluğunda da düşüş yoluna gidilebilir. Tema sayısındaki aşamalı artış haftalık ders saat farkı gözetilerek uygulanabilir. Genel tema başlıkları verilerek, alt başlıklarda konu örnekleri sağlanıp, öğretmenlere seçim hakkı ve esneklik tanınabilir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri alınarak içerik havuzu oluşturulabilir.

İçerik seçiminde dil becerileri ve dil bilgisi yapılarının yanı sıra kültürlerarası iletişime, sosyal ve kültürel becerilere eğilim gösteren konulara ağırlık verilebilir, konu başlıklarının belirlenmesinde hedef kültürden direkt alınan daha otantik ve özgün bir yaklaşım benimsenerek, öğrencilerin hedef kültürde ve dil farkındalığı, dil arabuluculuğu gibi konseptlerde daha bağımsız olmaları sağlanabilir.

Öğrenme-Öğretme Süreçlerine İlişkin Öneriler

Öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılacak yöntem ve tekniklerin sadece neler olduğu değil nerede ve nasıl işe koşulacağı da açık bir şekilde belirtilmelidir.

Öğrenme-öğretme süreçlerinde yalnızca kullanılacak materyalleri sunmakla yetinilmemeli, bu materyallerin nerede ve nasıl kullanılacağı da belirtilmelidir.

Ücretsiz dağıtımı yapılan ders, çalışma kitapları ile bilgisayar ve mobil destekli ek kaynak ve materyale ulaşım sağlanabilir ve öğretmenlere kaynak/ek kaynak seçimi konusunda yetki verilebilir.

Değerlendirmeye İlişkin Öneriler

Programda değerlendirme bölümünde, geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarının yanında, dijital ve alternatif değerlendirme araçları kullanması istenilen öğretmenlere süreç değerlendirmesi ve modern değerlendirme yöntemleri konusunda daha detaylı ve aydınlatıcı açıklamalara yer verilebilir. Süreç odaklı performans beklenilen öğrenciler ise e-portfolyo, video blog gibi görevlerde hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak için aydınlatılabilir. Tüm bunlar hesaba katılarak, süreç odaklı alternatif değerlendirme yöntemleri uygulamasında iyileştirme için, ölçülmesi gereken hedef davranışların öğretim uygulamalarında tanınan süresinde yükseltmeye gidilebilir.

Ulusal seçme sınavlarında öğrencilerin sadece okuma becerisini ölçen çoktan seçmeli testler yerine; dinleme, konuşma ve yazma becerilerini de ölçebilecek alternatif değerlendirme yaklaşımları uygulanabilir.

Dil yapıları, kelime bilgisi açıkça belirtilmesine, dil becerilerine dönük hedef davranışlar ayrıntılı bir şekilde verilmesine rağmen, hangi hedef davranışların nasıl ölçüleceği programda yer almamıştır, bu nedenle bu konuya açıklık getirilebilir.

Yeni Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Türkiye'deki İngilizce öğretim programları bu araştırmaya konu olan ülkeler dışında diğer Avrupa ülkelerinin programlarıyla karşılaştırılabilir.

2. Türkiye ortaöğretim dışında başka bir kademenin İngilizce öğretim programı ile Avrupa ülkelerinin programları karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, C. O., & Tatlı, S. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12* (1), 143-150.

Akay, D., & Ceylan, R. (2019). Birinci sınıfa başlamak için okula başlama yaşı mı okula hazır oluş mu? *Milli Eğitim Dergisi, 48* (224), 7-31.

Akbaşlı, S., & Üredi, F. (2014). Eğitim sistemindeki 4+4+4 yapılanmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educaters, 3* (1), 109-136.

Akın, U. (2009). Türkiye'de eğitim bütçesi. *Milli Eğitim Dergisi, 184*, 8-25.

Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies, 1 (1),* 89-100.

Aldım, Ü. F. (2018). İlkokul İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Alexander, R., Broadfoot, P., & Phillips, D. (Eds.). (1999). Learning From Comparing: New Directions In Comparative Education Research: Volume 1: Contexts, Classrooms And Outcomes. Symposium Books Ltd.

Alma, S. (2005). Temel eğitim sistemleri açısından Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.

Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies, 9*(1), 95-106.

Altınörs, A. (2012). Dile davranışçı yaklaşımlara Chomsky'nin itirazı üzerine. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(4), 65-90.

Ankara Üniversitesi, E. B. (2012). *222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifine ilişkin görüşler.* Ankara.

Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV], & Eğitim Reformu Girişimi [ERG]. (2017). *Türkiye'de erken çocukluk bakımı ve okul öncesi eğitime katılım.*

Arslan, M., & Kılıç, Ç. (2000). Bazı Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de zorunlu eğitimde yönlendirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 148,* 148-160.

Avalos-Bevan, Beatrice. (1996). Schooling and the state: a review of current issues. D. J.Turner (Ed.), The State and the School: an International Perspective içinde (s. 55-76). London: Falmer Press.

Avcı, B. (2018). Türkiye, Norveç ve Danimarka ilköğretim İngilizce dersi öğretim programları ile İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Aykaç, N., & Taş, S. (2020). Türkiye'de ortaöğretim sisteminin sorunları ve değerlendirilmesi: bir meta sentez çalışması. *Eğitim Bilimleri Çalışmaları Dergisi, 10*(1), 22-41.

Aynal, S. (2012). Karşılaştırmalı eğitim kimliği. Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları (Ed: Aynal, S.). Ankara: Pegem Akademi.

Ayrangöl, Z. & Tekdere, M. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde yapılan eğitim harcamalarının karşılaştırmalı analizi. *Lefke Avrupa Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 5*(2).

Aytaç, K. (1999). *Federal Almanya Cumhuriyeti'nde okul sistemi*. Ankara: Engin Yayınevi.

Bağlıbel, M., & Samancıoğlu, M. (2019). Avrupa Komisyonu Türkiye ilerleme raporlarında eğitim: 1998-2018 yıllarına ilişkin bir inceleme. *Yaşadıkça Eğitim*, *33*(1), 47-68.

Balcı, A. (2000). İkibinli yıllarda Türk Milli Eğitim Sisteminin örgütlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 24,* 495-508.

Balcı, A. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Anakara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. (2013). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi, 7*(1), 231-274.

Başaran, İ. E. (1994). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Bekleyen, N. (2015). *Dil öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Bilasa P., & Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi, 125*, 129-144.

Boğaziçi Üniversitesi, E. F. (2012). *222 sayılı ilköğretim ve eğitim kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun teklifi görüşü.* İstanbul.

Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative education research approaches and methods*. Hong kong: The Central Printing Ltd.

Brown, H., D. (2007). *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.

Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. *The Sage Handbook of Qualitative Research, 4*, 259-380.

Chomsky, N. (2009). *Bilgi sorunları ve dil managua dersleri*. (Çev: Kılıç, V.). İstanbul: Bgst Yayınları.

Chomsky, N. (2012). *Doğa ve dil üzerine*. (Çev: Karadağ, A. B.). İstanbul: Sözcükler Yayınları.

Ceğer, B. (2018). OECD ülkeleri ve Türkiye'nin eğitim harcamalarının karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çakıcı, D. (2015). Öğretmen adaylarının yabancı dil kaygısı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 495-507.

Coşkun, M. (2020). Ülkelerin zorunlu eğitim süreçlerine ve PISA başarılarına ilişkin bir karşılaştırma. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, *3*(3), 124-137.

Çelen, H. N. (2010). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.

Çelikten, M., Ayyıldız, K. ve Yeni-Çelikten, Y. (2019). Türk eğitim sisteminin örgüt yapısı: Denetim ve merkezileşme. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 13*(19), 2847-2866.

Çetin, K. S., Korkmaz, S., & İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim alanında 15 yılda yapılan çalışmaların farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 28-40.

Çınkır, Ş. (2010). *Eğitim örgütlerinde yeniden yapılanma ve kapasite ülkelerinde örnekler*. Ankara: Ekinoks Yayınları.

Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y., & İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi – bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5*(1), 446-468.

Dağabakan, F. Ö. & Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Millî Eğitim Dergisi*, *174*, 1-8.

Dale, R. (2005). Globalisation, knowledge economy and comperative education. *Comparative Education, 41*(2), 117-149.

Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (2007). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası.* Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. (2012). *Eğitim sözlüğü.* Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirezen, M. (1988). Behaviorist theory and language learning. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*, 135-140.

Doğan, S. (2020). Federal Almanya eğitim sistemi. *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi, 4* (1), 22-35.

Eckhardt, T. (Ed.). *The Education System in the Federal Republic of Germany 2016/2017.* Berlin: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.

Erdem, M. (2007). Türk eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri içinde. Ankara: Pegem A Yayınları.

Erden, M., & Akman,Y. (1998). *Eğitim psikolojisi.* Ankara: Arkadaş Yayınevi.

Erdener, E. (2009). Vygotsky'nin düşünce ve dil gelişimi üzerine görüşleri: Piaget'e eleştirel bir bakış. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7* (1), 85-103.

Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1* (3), 265 – 283.

Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş eğitim sistemleri*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ergin, D. Y. (1988). Araştırmalarda örnekleme metodlarının uygulamalı karşılaştırılması. Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Erginer, A. (2007). *Avrupa Birliği eğitim sistemleri.* Ankara: Pegem A Yayıncıık.

Ergün, M. & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(2), 269-292.

Ertürk, S. (1984). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan Limited Şirketi.

Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme.* Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.

Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: the concept and its measurement. *Educational and Psychological Measurement. 59*(1), 58-76.

Gallagher, J. M., & Reid, D. K. (2002). *The learning theory of Piaget and Inhelder*. USA: Imprint of Universe, Inc.

Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(1), 66-80.

Göksoy, S. (2013). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinde zorunlu eğitim uygulamaları. *Asya Öğretim Dergisi, 1* (1), 30-41.

Gölpek, F., & Uğurlugelen, K. (2013). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de yükseköğretime giriş sistemleri. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 2*(5), 64-77.

Görgen, İ. (2014). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Ed.), Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar ve Yaklaşımlar içinde (s.1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral ve T. Yazar (Ed.), Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme içinde (s. 2-377). Ankara: Pegem Akademi.

Gür, B. S., & Yurdakul, S. (2020). Yükseköğretime bakış 2020: İzleme ve değerlendirme raporu. Ankara: Eğitim Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

Hans, N. (2013). *Comparative education.* London: Routledge-Kegan Paul.

Harmer, J. (2007). *How to teach English.* Essex: Pearson Education Limited.

Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: ilköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 21*(2), 15-19.

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi: reformlari yönelimler ve öğretmenlerimiz, International Conference on New Trends in Education and Their Implications, (11-13 Kasım), Antalya.

Hawkins E.W. (1999). Foreign language study and language awareness. *Language Awareness.* Vol.8, No.3-4. NY.

Helvacı, M. A. (2009). Okullarda değişimi engelleyen faktörler ve okul yöneticilerinin rolleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi. 2*(5), 32-56.

Hesapçıoğlu, M., & Topsakal, C. (2007). Avrupa Birliği sürecinde eğitim ve Avrupa vatandaşlığı. *Eğitim Bilimleri Dergisi, 26* (73-93). İstanbul: Marmara Üniversitesi. Atatürk Eğitim Fakültesi.

İnandı, Y. (2005). Avrupa Birliği ülkeleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde eğitimin yönetimi ve finansmanı. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

İşcan, A. (2011). Yabancılara Türkçe öğretiminde suggestopedianın (telkin yöntemi) kullanımı. *Turkish Studies, 6*(1), 1281-1286.

Kaptan, S. (1991). *Bilimsel araştırma teknikleri ve istatistik yöntemleri.* Ankara: Olgaç Matbaası.

Karasar, N. (1984). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler.* Ankara: Hacettepe- Taş Kitapçılık Ltd. Şti.

Karapür, Ş. (2017). Erken okul terkinin azaltılmasına yönelik AB ülkeleri ile Türkiye'deki politika ve önlemlerin karşılaştırılması ve okul eğitimi projelerinin bu kapsamdaki rolü. Uzmanlık tezi, Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, Ankara.

Kaya, A. A. (1999). Türkiye'de genç işsizliği ve istihdam sorununa çözüm olarak meslekî eğitim. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15*, 45-56.

Kızıltaş, K. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(2), 1012-1036.

Korkmaz, T. (2005). Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Krahnke, K. (1987). *Approaches to syllabus design for foreign language teaching*. New Jersey: Prentice Hall.

Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. California: Pergamon Press Inc.

Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. California: Pergamon Press Inc.

Kron, F., W. (2000). Germany. In C. Brock, W. Tulasiewicz (Eds.). Education in a Single Europe. (2nd edition). London: Routledge.

Kurt, B. ve Çakmakçı,C. C. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçeye maruz kalma durumları, *II. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu, (Nisan, 2018)*, Üsküp- Makedonya.

Külebi, O. (1997) Dilbilim ve dil felsefesinde bir dönüm noktası: Noam Chomsky. *Dil Bilim Araştırmaları Dergisi*, 76-81.

Li, C. (2013). The influence of Krashen's input hypothesis. *Studies in Literatue, 6* (3), 49-52.

Mergen, F. (2010). İki Dilli Bireylerin Ana Dilinde ve İkinci Dilde Dilbilgisel ve Anlambilimsel İşlemlerinin Nörobilimsel Açıdan İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.

Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. (Çeviri Editörü: Vardar, B.). İstanbul: Multilingual.

Merter, F., Kartal, Ş. & Çağlar, İ. (2012). Ortaöğretim İngilizce dersi yeni öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(23), 43 – 58.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12.) Sınıflar Öğretim Programı.* Ankara, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). Bildungsplan des Gymnasiums, Overstufe an Gemeinschaftsshulen- Erganzungsheft Basisfacher der Oberstufe.

Mitchell, R. (1994). *The communicative approach to language teaching, teaching modern languages.* (Ed: Swarbrick, A.). Biddles Ltd.

Morgan, C. T. (1991). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Meteksan AŞ.

Mustafa, S. (2011). Türkiye, Almanya ve Hollanda İlköğretim Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Müldür, F. (2016). Noam Chomsky'de üretici dilbigisi: derin yapı ve yüzey yapı ayrımı. *Uludağ Üniversitesite Fen Edebiyat Fakültesi Felfese Dergisi, 27*, 59-74.

Nicolaou A., Parmaxi A. (2016). Language Education in a Multilingual City: The case of Limassol. London Review of Education. DOI: 10.18546/LRE.14.2.12.

Nunan, D. (2002). *Syllabus design.* Oxford: Oxford University Press.

Odabaşı, B. (2014). Türk eğitim sisteminde yeni kanun (4+4+4) değişikliği üzerine düşünceler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43 (*2), 103-124.

Öncü, T. (2018). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 39,* 227-236.

Özbent, S. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitimi. *İstanbul Eğitim ve Kültür Dergisi, 2*(3), 52-55.

Özdemir, S. M. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin yeterlilikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 8*(4), 787-816.

Özer, M. (2019). Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye'nin 2023 eğitim vizyonunda çözüme yönelik yol haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 9*(1), 1-11.

Özmat, D. (2017). İngilizce öğrenmeyi zorlaştıran faktörler. Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Paksoy, S., Bayrı, Y., & Selci, H. Maastricht kriterlerine göre Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne giriş sürecinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Ticaret ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 2*(2), 109-117.

Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research. 86*(3), 172-177.

Peçenek, D. (1997). İletişimci yaklaşımda öğretim teknikleri. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi, 164,* 5-25.

Phillips, D., & Schweisfurth, M. (2006). *Comparative and international education. An introduction to theory, method and practice*. London/Ny: Continuum International Publishing Group.

Polat, D. (2005). Türkiye ve bazı Avrupa Birliği ülkelerinde (Ingiltere, Almanya, Italya, Fransa) fizik öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1999). *Approaches and methods in language teaching- a description and analysis.* Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking from theory to practice*. Cambridge University Press.

Sağlam, M. (1999). Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri. *T.C. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 1147* (59).

Sağlam, P., Özüdoğru, O., & Çıray, F. (2011). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türk eğitim sistemine etkileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8* (1), 87-109.

Saussure, F. (1985). *Genel dilbilim dersleri*. (Çeviri Editörü: Vardar, B.). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

Salı, P. (2015). Doğal yaklaşım. N. Bekleyen (Ed.), Dil Öğretimi içinde (s. 169-185). Ankara-Pegem.

Saylak, A., & Saylak, G. (2015). A study on education system of England: comparison with Turkish education system in terms of aim, structure and precess. *Route Educational and Social Science Journal, 2* (2), 652-671.

Sel, G. S. (2004). Dünyada ve Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim: kavram, kapsam ve eğilimler, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, (6-9 Temmuz 2004), Malatya.*

Senemoğlu, N. S. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Skinner, F. B. (1957). *Science and human behavior.* New York: Macmillan.

Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye'de ilkokul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(28), 296-301.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Stevenson, D. L., & Baker, P. D. (1991). State control of the curriculum and classroom instruction. *Sociology of Education,64* (1), 1-10.

Stewart J. H. (2005). Foreign language study in elementary schools: benefits and implications for achievement in reading and math. *Earlv Childhood Education Journal, Vol. 33,* No. I, DOi: 10.1007/s 10643-005-0015-5.

Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye'de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi, 3*(5) s.7-24.

Şafak, P. (2014). Davranışçı öğrenme kuramı. S. B. Filiz (Ed.), Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları içinde (s. 27-44). Ankara: Pegem Akademi.

Şahenk, S., & Ada, S. (2010). Avrupa dil portfolyosu ve Türkiye'de yabancı dil eğitimi. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi, 18* (1&2), 63-88.

Şahin, H., & Aykaç, N. (2019). Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi (Milli Eğitim Temel Eğitim Özel Sayısı),* 571-579.

Tanrıkulu, D. (2009). *Yükseköğretime erişimin değerlendirilmesi ve Türkiye için politika önerileri*. İstanbul: DPT Sosyal Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Yayınları

Taş, S, Aykaç, N . (2020). Türkiye'de ortaöğretim sisteminin sorunları ve değerlendirilmesi: bir meta sentez çalışması . *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10* (1), 22-41.

Tatlı, S., & Adıgüzel, O.C. (2012). Türkiye'deki lisansüstü karşılaştırmalı eğitim tezlerinin çok boyutlu bir incelemesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12*(1), 143-150.

T.C. Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. 26.07.2014. Sayı:29072, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

T.C. Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 07.09.2013. Sayı: 28758, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

T.C. Resmi Gazete. Milli Eğitim Bakanlığı Açık Yükseköğretim Kurumları Yönetmeliği. 06.11.1982. Sayı: 17860, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

TEPAV & British Council. (2014). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.* Ankara: TEPAV, British Council.

Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(15), 205-227.

Tunç, B. (2004). İngiltere'de lisansüstü eğitim. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (15), 42-53.

Turan, F. (2016). Türkiye'nin zorunlu eğitim politikaları -tarihsel perspektif. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 1,* 1-10.

Türk Tabipleri Birliği. (2012). *Çocukların gelişim süreçleri ve okula başlama. A*nkara: Türk Tabipleri Birliği Yayınları.

UNESCO (1955). World Survey of Education Paris.

Uçar, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dergisi, 1*(1), 65-80.

Utaş, H. (2009). İngiltere (Birleşik Krallık) ve Türkiye orta öğretim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi: kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.

Üstünova, K. (2010). Yüzey yapı ve derin yapı kavramları üzerine. *Turkish Studies International Periodical For the Languages: Literature and History of Turkish or Turkic, 5*(4), 697-704.

Üzüm, B. ve Duruhan, K. (2020). Scrutinizing German education system in terms of its effect on social and cultural structure, employment and economy. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15*(22), 801-822.

Varış, F. (1988). *Eğitim program geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychology Review, 20*, 158-177.

White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 14*(1), 69-82.

Wood, D. (2003). *Çocuklarda düşünme ve öğrenme.* (Çev: Özünlü, M.). Ankara: Doruk Yayıncılık.

Wu, Y. A. (2001). English language teaching in China: trends and challenges. *Tesol Quarterly, 35*, 191-194.

Yalçın, K. (2011). Almanya ve Türkiye'de 2003-2006-2009 PISA araştırma sonuçlarına göre alınan önlemler ve uygulamalar. *Türk Kütühaneciliği, 25*(4), 494-508.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Yıldırım, C., & Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: On yıl sonra. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 31-45.

Yıldıran, G. (2012). (2012). Yeni ilköğretim ve eğitim kanunu uygulamalarının değerlendirilmesi, III. Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu.

Yıldırım, M, C. (2008). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de okul öncesi eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7* (25), 91-110.

Yıldırım, M., C. (2010). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinin yönetim yapısı. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 567-586.

Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., & Bümen, N. T. (2017). Son 15 yılda yayımlanan ilk ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları üzerine bir analiz. *Ege Eğitim Dergisi 18*(2), 702-737.

Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). Karşılaştırmalı eğitimde araştırma yaklaşımları, yöntemleri ve türleri. Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları. (Ed: Aynal, S.). Ankara: Pegem Akademi.

WEB:

AB Başkanlığı. (2019a). T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı – Avrupa Birliğinin Tarihçesi. 02 Kasım 2019 tarihinde https://www.ab.gov.tr/105.html adresinden erişildi.

AB Başkanlığı. (2019b). T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı – Türkiye Avrupa Birliği İlişkilerinde Önemli Tarihler (1959-2019). 02 Kasım 2019 tarihinde https://www.ab.gov.tr/siteimages/kronoloji-trkce-17.07.2019.pdf adresinden erişildi.

AB Başkanlığı. (2019c). T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı -(Fasıl 26) Eğitim ve Kültür. 02 Kasım 2019 tarihinde https://www.ab.gov.tr/fasil-26-egitim-ve-kultur_91.html adresinden erişildi.

Atmacasoy, A. (2017). K-12 Education in Germany: Curriculum and PISA 2015. Online Submission. Reports – Research ERIC Number: ED577138 https://eric.ed.gov/?id=ED577138

Balçıkanlı, C. (2020, 5 Ocak). Türklerin İngilizce'yle Sınavı. 6 Haziran 2020 tarihinde https://www.sozcu.com.tr/2020/egitim/turklerin-ingilizceyle-sinavi-5785771/ adresinden erişildi.

Baron, A., & Galizio, M. (2005). Positive and Negative Reinforcement: Should the Distinction Be Preserved? The Behaviour Analyst. 5 Ocak 2020 tarihinde https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2755378/pdf/behavan00002-0003.pdf adresinden erişildi.

DfE. (2014). UK Department for Education, National Curriculum in England: Framework for 1 to 4. 6 Mayıs 2020 tarihinde https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4/the-national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4 adresinden erişildi.

DfE. (2019). UK Department for Education, Education and Learning. 20 Aralık 2019 tarihinde https://www.gov.uk/browse/education adresinden erişildi.

DfE. (2020). Statistics at DfE (2020). 10 Eylül 2021 tarihinde https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/about/statistics adresinden ulaşıldı.

Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı eğitim. Malatya. 2 Ocak 2020 tarihinde https://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim-1.pdf adresinden erişildi.

Eurostat. (2019). Education and Training Database. 30 Haziran 2020 tarihinde https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/database adresinden erişildi.

Eurostat. (2021). Europe 2020 Indicators. 17 Eylül 2021 tarihinde https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Europe_2020_indicators_-_education&oldid=301033 adresinden erişildi.

Eurydice. (2019a). Ulusal Eğitim Sistemleri- Türkiye. 27 Nisan 2020 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey_en adresinden erişildi.

Eurydice. (2019b). Ulusal Eğitim Sistemleri-Almanya. 30 Nisan 2020 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en adresinden erişildi.

Eurydice. (2019c). Ulusal Eğitim Sistemleri-İngiltere. 3 Mayıs 2020 tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en adresinden erişildi.

Eurydice. (2021). 2020-2021 Türkiye, Almanya ve İngiltere Ulusal Eğitim Sistemleri.13 Eylül tarihinde https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı. 5 Mayıs 2020 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/ adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı, Ulusal Referans Noktası. *Almanya.* 10 Nisan 2020 tarihinde http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/ALMANYA.pdf adresinden erişildi.

Milli Eğitim Bakanlığı, Ulusal Referans Noktası. *İngiltere.* 10 Nisan 2020 tarihinde http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/INGILTERE.pdf adresinden erişildi.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. *Bildungsplane Baden-Württemberg- Englisch als erste Fremdsprache*. 4 Mayıs 2020 tarihinde http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/E1 tarihinden erişildi.

OECD. (2020). Education at a glance. 9 Şubat 2021 tarihinde https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en adresinden erişildi.

OECD. (2021). Education at a glance. 17 Eylül 2021 tarihinde https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/ adresinden erişildi.

T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2019a). *Türkiye'nin Girişimci ve İnsani Dış Politikası*. 20 Aralık 2019 tarihinde http://www.mfa.gov.tr/dis-politika-genel.tr.mfa adresinden erişildi.

T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2019b). *Avrupa Konseyi*. 20 Aralık 2019 tarihinde http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_.tr.mfa adresinden erişildi.

T.C. Dışişleri Bakanlığı. (2019c). *Birleşik Krallık'ın Ekonomisi*. 18 Nisan 2020 tarihinde http://www.mfa.gov.tr/birlesik-krallik-ekonomisi.tr.mfa adresinden erişildi.

Touretzky, D. S., & Saksida, L. M. (1997). Operant Conditioning in Skinnerbots. The Mit Press. 5 Ocak 2020 tarihinde https://www.ri.cmu.edu/pub_files/pub2/touretzky_dave_1997_1/touretzky_dave_1997_1.pdf adresinden erişildi.

Türkiye İstatistik Kurumu. *Temel İstatistikler*. 13 Mart 2020 tarihinde http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist adresinden erişildi.

UK Department for Education. (2019). *Bakanlık Hakkında*. 19 Nisan 2020 tarihinde https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-education/about adresinden erişildi.

UK Department for Education. *National Curriculum in England-English Programmes of Study: Key Stage 3, 2013.* 15 Nisan 2020 tarihinde https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/244215/SECONDARY_national_curriculum_-_English2.pdf adresinden erişildi.

UK Department for Education. *National Curriculum in England-English Programmes of Study: Key Stage 4, 2014.* 15 Nisan 2020 tarihinde https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/331877/KS4_English_PoS_FINAL_170714.pdf adresinden erişildi.