



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI
(FİNLANDİYA, POLONYA VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

Ümit Ferit ALDIM

Danışman: Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ

Malatya-2018

T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI
(FİNLANDİYA, POLONYA VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ)

DOKTORA TEZİ

Ümit Ferit ALDIM

Danışman: Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ






Malatya-2018

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Temel Eğitim Anabilim Dalı
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Ümit Ferit ALDIM tarafından hazırlanan İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması (Finlandiya, Polonya ve Türkiye Örneği) başlıklı bu çalışma, 28.06.2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Doktora** tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Üye : Prof. Dr. Behçet ORAL
Üye (Danışmanı) : Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KÖKSALAN
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Taha YAZAR
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN

O N A Y

...../...../2018

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **“İlkokul İngilizce Programlarının Karşılaştırılması; Finlandiya, Polonya Ve Türkiye Örneği”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın, tarafımda yazıldığını ve yararlandığım bütün kaynakların hem metin içinde hem de kaynakçada gereğince gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ümit Ferit ALDIM



ÖNSÖZ

Yabancı dil öğrenimi, içinde olduğumuz bilgi çağının gereklilikleri doğrultusunda sınırlı bir öğrenme ortamında öğrenilmekten çıkmış artık sosyal hayatın vazgeçilemez bir parçası olmuştur. Toplumların bireylerden oluştuğu göz önüne alındığında, yabancı dil eğitimi bilincinin her bireye kazandırılması, toplumları bir bütün olarak kalkındırmada, yabancı dil bilmenin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Çünkü dil, iletişimi, kültürlerarası etkileşimi bilimsel ve akademik çerçevede bilime ve bilimsel kaynaklara ilk elden ulaşmayı olağanüstü şekilde kolaylaştırmaktadır.

Etkileşim ve iletişimin insan doğası ile birlikte geliştiği düşünüldüğünde, biyolojik ve zihinsel gelişimin en önemli dönemi olan temel öğretim sürecinde bireylerle yabancı dil yeterliliklerinin kazandırılması hem öğrenmeyi kalıcı kılmakta, hem de sürekliliği sağlamaktadır. Bu sürekliliğinde kalıcı ve etkili olabilmesi için yabancı dil eğitiminin öğrencilere doğru yöntemlerle ve iyi planlanmış öğretim programları ile kazandırılabilceği de unutulmamalıdır. İngilizce dili başta olmak üzere doğru içerikler ile donatılmış bir yabancı dil eğitimi için; iyi hazırlanmış, hedefleri, kapsamı ve süreci belirlenmiş bir eğitim programına, bu programı uygulayacak donanımlı yabancı dil öğretmenlerine, amaca dönük hazırlanmış materyallere ve uygun dil öğretim yöntemlerine ihtiyaç vardır.

Bu bağlamda, yabancı dil eğitiminde başarı ve başarısızlık ölçütü olarak kabul edilen dil yeterliliğinin nasıl kazandırıldığını ortaya koymak üzere hazırlanan bu çalışma; farklı ülkelerde yabancı dil olarak İngilizce öğretimi programları ve yöntemleri üzerine odaklanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen, İngilizce yeterliliğinin en iyilerinden olan Finlandiya, kısa süre içerisinde İngilizce yeterliliğinde önemli gelişmeler elde etmiş olan Polonya ve yıllar içerisinde farklı öğretim programları uygulayarak İngilizce eğitiminde başarıyı elde etmeye çalışan Türkiye’de ilkokullarda uygulanan İngilizce öğretim programları ve yöntemleri karşılaştırılarak analiz edilmiştir. Çalışma süresince Finlandiya, Polonya ve Türkiye’de uygulanan eğitim programları, İngilizce öğretim yöntemleri, eğitim felsefeleri incelenmiştir. Ortaya çıkan veriler ışığında oluşturulan inceleme sonuçları analiz edilerek, doktora tezi olan bu çalışma kapsamında betimsel olarak derlenmiştir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan bulguların ve bu bulgular doğrultusunda sunulan önerilerin temel eğitim süreci başta olmak üzere tüm eğitim

kademelerinde, yabancı dil olarak İngilizce eğitimi politikalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Doktora tezi olarak hazırlamış olduğum bu çalışmamda, her aşamasında sağladığı katkılarından dolayı tez danışmanım, değerli hocam Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ'a ve her adımda sürekli bana yol gösteren, lisansüstü öğrenimim boyunca sürekli yanımda olan, yüksek lisans tez danışmanım ve değerli hocam sayın Dr. Öğr. Üyesi Bahadır KÖKSALAN'a teşekkür ederim. Bununla birlikte, araştırmam boyunca, yardımını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Ahmet KARA' ya, sayın Prof. Dr. Feridun MERTER'e, sayın Dr. Öğr. Üyesi Hasan AYDEMİR'e, Dr. Öğr. Üyesi Başak KASA AYTEN'e teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamın Polonya ve Finlandiya saha incelemeleri kısmında bana her aşamada yardımcı olan ve desteklerini esirgemeyen Sayın Alettin BAŞBOĞA' ya ve Nilüfer BERFİN' e ayrıca teşekkür ederim. Tüm lisans öğrenim süreci boyunca, vakitlerinden çaldığım, her türlü desteklerini aldığım aileme sonsuz şükranlarımı sunarım.

İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

(FİNLANDİYA, POLONYA VE TÜRKİYE ÖRNEĞİ)

ALDIM, Ümit Ferit

Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ

Mayıs-2018, 162 + xiii sayfa

ÖZET

Erken yaşlarda yabancı dil eğitimi, bilimsel ve sosyokültürel değerleri, bunların yanı sıra eleştirel bakış açısı kazandırmayı amaçlayan iletişim becerilerinin geniş bir yelpazesini kapsar. Yabancı dil eğitimi bireye sadece ikinci bir dilde iletişim olanağı tanımakla kalmaz, aynı zamanda olaylara farklı düşünme yöntemleri ile yaklaşmasını ve ilk elden bilgiye ulaşmasını sağlar. Bu kazanımın yüksek düzeyde olması verilen yabancı dil eğitim programının geçerliliği, kalitesi, sürdürülebilirliği ve amaca dönük yabancı dil öğretme yöntemleri ile eş değer olmasına bağlıdır. Bu bakış açısıyla hazırlanan bu araştırma, Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkokullarında İngilizce öğretiminde kullanılan programları, içeriği, eğitim sürecini ve verilen dil eğitiminin düzeylerini çeşitli verilere göre karşılaştırarak aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışması olan bu çalışmada betimsel tarama yöntemi uygulanmıştır. Araştırma kapsamı birden çok içeriği barındırdığı için, betimsel analiz yöntemi kapsamında birden çok desen uygulanmıştır. Betimsel tarama modelinin gerekliliği olarak elde edilen veriler belgesel niteliğinde sınıflandırılmıştır. Araştırma 2017 Bahar ve Güz dönemleri ile 2018 Bahar dönemini kapsayacak şekilde planlanmıştır. Araştırma süresince, Türkiye, Finlandiya ve Polonya'da bazı eğitim kurumlarına ziyaretler yapılarak belgesel nitelikli veriler elde edilmiştir. Toplanan veriler sistematik biçimde karşılaştırılarak aradaki benzerlik ve farklılıklar belirlenerek bulgulara ulaşılmıştır.

Çalışma süresince elde edilen bulguların tamamının incelenerek analiz edilmesi ile ilkokul düzeyi başta olmak üzere öğretim kurumlarının farklı kademelerinde de İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde uygulanan yöntemlerin öğretme ve öğrenme düzeylerini nasıl etkilediği, uygulanan farklı öğretim yöntemlerinin yabancı dil olarak İngilizce öğretimi üzerine olan etkileri ortaya konmuştur.

Çalışmanın sonucu olarak, ilkokullar başta olmak üzere tüm eğitim kademelerinde, yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde kullanılan farklı yöntemlerin temel eğitim sürecindeki bireyler üzerinde, İngilizceyi kullanabilme yeterliliği bakımından farklı etkileri olduğu görülmüştür. Bir yöntemin tek başına kullanılmasının yeterli olamayacağı, yabancı dil eğitimi süresince takip edilen eğitim programları başta olmak üzere öğretmen eğitimi, materyal seçimi, ders kitapları ve yabancı dil öğrenmeye başlama yaşı gibi faktörlerin İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı Eğitim, İlkokullarda İngilizce Eğitimi, Türkiye, Finlandiya, Polonya, CLIL, CEFR

THE COMPARISON OF ENGLISH LANGUAGE CURRICULA IN PRIMARY
SCHOOLS; THE EXAMPLE of FINLAND, POLAND AND TURKEY

ALDIM, Ümit Ferit

Ph.D. Inonu University, Institute of Educational Sciences

Basic Education, Department of Primary School Teaching

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Sebahattin ARIBAŞ

May-2018, 162 + xiii pages

ABSTRACT

Foreign language education at an early age includes a wide range of communication skills aimed at providing scientific and sociocultural values as well as a critical point of view. Foreign language education does not only allow the individual to communicate on a second language, it also allows them to approach the events with different ways of thinking and to access the information from the first hand. The peak level of this acquisition depends on the validity of the given foreign language training program, which is equivalent to the quality, sustainability and purposeful teaching methods of foreign languages. Prepared in accordance with this perspective, this study aimed to compare the programs, contents, education process, and methods used in teaching English in Finland, Poland and Turkey elementary schools. The study also aimed to reveal the similarities and differences between the language teaching practices.

In this comparative study, document analysis method was applied. Because the scope of the research contained more than one content, several patterns were applied within the scope of the document analysis method. The data obtained as the necessity of the document analysis pattern is classified as a documentary. The research is planned to cover 2017 spring and fall semesters and 2018 spring semesters. During the research, several visits were made to some educational institutions in Finland, Poland and Turkey, and documental data were obtained during these visits. The collected data were systematically compared and the similarities and differences between them were determined and then the findings were revealed.

By examining and analyzing all the findings obtained during the study, it is revealed how the methods applied in teaching English as a foreign language affect the teaching and learning levels. The study is also tried to reveal the effects of the different teaching methods applied on teaching English as a foreign language at different levels of education institutions, especially primary school level.

As a result of the study, it has been found that different methods used in teaching of English as a foreign language in all levels of education, especially elementary schools, have different effects on the ability to utilise English in the basic education process. It was concluded that factors such as teacher education, material selection, textbooks and the age of starting to learn foreign languages, especially the education programs followed during the foreign language education are effective on learning process. Besides, it is concluded that a single one method of language teaching can not be effective enough to learn a language.

Keywords: Comparative Education, Document Analysis, Teaching English in primary schools, English Curriculum, Turkey, Finland, Poland, CLIL, CEFR

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ONAY SAYFASI	i
ONUR SÖZÜ	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I	1
1 GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6 Tanımlar	6
1.7 Araştırmanın Problem Cümlesi.....	8
1.8 Alt Problemler	8
BÖLÜM II	9
2 KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	9
2.1 İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	9
2.1.1 The Direct Method (Doğrudan Öğretim Yöntemi)	10
2.1.2 Grammar-Translation Method (Dilbilgisi Çeviri Metodu).....	11
2.1.3 Communicative Teaching Method (İletişime Dayalı Yöntem)	12
2.1.4 The Audio-Lingual Method (Ses-İletişim Temelli Yöntem).....	14
2.2 İngilizce Öğretiminde Eğitim Programı (Syllabus)	15
2.3 Avrupa Birliği Üye Ülkelerinde Kullanılan Yabancı Dil Öğretim Programları ...	17
2.3.1 CEFR	18
2.3.2 CLIL	19
2.4 Finlandiya Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi.....	21

2.5 Polonya Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi.....	30
2.6 Türkiye Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi	40
2.7 İlgili Çalışmalar.....	47
2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	48
2.7.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	56
BÖLÜM III.....	65
3 YÖNTEM	65
3.1 Araştırmanın Modeli	65
3.2 Çalışma Grubu	66
3.3 Veri toplama süreci	66
3.4 Veri Toplama Araçları	66
3.5 Verilerin Analizi.....	67
BÖLÜM IV.....	68
4 BULGULAR VE YORUMLAR	68
4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	68
4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	73
4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar	97
4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	108
4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	118
4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar.....	125
BÖLÜM V	135
5 SONUÇLAR VE ÖNERİLER.....	135
5.1 Sonuçlar.....	135
5.2 Öneriler	143
KAYNAKÇA.....	147

TABLolar LİSTESİ

Tablo	Sayfa No
Tablo 1. CEFR Yeterlilik Düzeyleri	18
Tablo 2. Finlandiya Temel Verileri (2012 - 2016).....	28
Tablo 3. Polonya'da Hizmet veren Dil okulları Oranı (2016).....	36
Tablo 4. Polonya'da Hizmet veren Dil okulları sayısı (2016).....	36
Tablo 5. Polonya Temel Verileri (2012 - 2016).....	38
Tablo 6. Türkiye Cumhuriyeti Temel Verileri (2012 - 2016).....	45
Tablo 7. Finlandiya, Polonya ve Türkiye 2017 Temel Ekonomik Verileri	74
Tablo 8. Finlandiya, Polonya ve Türkiye PISA 2015 Verileri.....	75
Tablo 9. Eğitim Durumuna Göre 25-34 Yaş Arası Bireylerin İşsizlik Oranları	76
Tablo 10. Hizmetler Dâhil Olmak Üzere, Eğitim Kurumlarının Öğrenci Başına Yaptıkları Harcama (ABD Doları).....	77
Tablo 11. AB Üye Ülkeleri Yabancı Dil Başlama Yaşları	100
Tablo 12. CEFR Dil Yeterlilik Düzeyleri	111
Tablo 13. AB Ortak Çerçeve Programına göre, Temel Eğitim Düzeyi Dinleme Becerileri Kapsamı.....	113
Tablo 14. AB Ortak Çerçeve Programına göre, Temel Eğitim Düzeyi Okuma Becerileri Kapsamı.....	114
Tablo 15. AB Ortak Çerçeve Programına göre, Temel Eğitim Düzeyi Yazma Becerileri Kapsamı.....	115
Tablo 16. AB Ortak Çerçeve Programına göre, Temel Eğitim Düzeyi Konuşma Becerileri Kapsamı.....	116
Tablo 17. EPI (İngilizce Yeterlilik İndeksi) verilerine göre Finlandiya'nın İngilizce Yeterlilik Düzeyi (Epi, 2018).....	121
Tablo 18. EPI (İngilizce Yeterlilik İndeksi) verilerine göre Polonya'nın İngilizce Yeterlilik Düzeyi (Epi, 2018).....	123
Tablo 19. EPI (İngilizce Yeterlilik İndeksi) verilerine göre Türkiye'nin İngilizce Yeterlilik Düzeyi (Epi, 2018).....	124
Tablo 20. EPI (İngilizce Yeterlilik İndeksi) verilerine göre Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin İngilizce Yeterlilik Düzeylerinin Yıllara Göre Kıyaslanması (Epi, 2018).....	125

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa No
Şekil 1. Finlandiya Eğitim Sistemi Akış Şeması (OECD, 2016)	79
Şekil 2. Finlandiya Eğitim Sistemi Akış Şeması (OECD, 2016)	80
Şekil 3. Polonya Eğitim Sistemi Akış Şeması (OECD, 2016)	85
Şekil 4. Polonya Eğitim Sistemi Akış Şeması (OECD, 2016)	86
Şekil 6. Türkiye Eğitim Sistemi Akış Şeması (OECD, 2016).....	89
Şekil 7. AB Üye Ülkeleri Çekirdek İngilizce Eğitim Programları	109
Şekil 8. CEFR uygunluğuna göre 4 dil becerisinin kazanım adımları	110
Şekil 9. CLIL öğretim Yöntemi Kazanım Döngüsü.....	129

KISALTMALAR

AET:	Avrupa Ekonomik Topluluğu
AGİT:	Avrupa Güvenlik İşbirliği Teşkilatı
CLIL:	Content Integrated Language Learning / İçerik ve Dilin Entegre Olduğu Öğretim
CEFR:	Common European Framework of Reference for Languages / Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı
CoHE:	Comission on Higher Education / Yükseköğretim Komisyonu
EF:	Education First
EFTA:	European Free Trade Association / Avrupa Serbest Ticaret Birliği
ELT:	English Language Teaching / İngiliz Dili Eğitimi
EPI:	English Proficiency Index / İngilizce Yeterlilik İndeksi
ESP:	English for Specific Purposes / Özel Amaçlar için İngilizce Eğitimi
FNBE:	Finland National Board of Education / Finlandiya Ulusal Eğitim Direktörlüğü
FRSE:	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji / Polonya Eğitim Sistemini Geliştirme Kuruluşu
GSMH:	Gayri Safi Milli Hasıla
GUS:	Central Statistical Office of Poland / Polonya İstatistik Kurumu
MEB:	Milli Eğitim Bakanlığı
NATO:	North Atlantic Treaty Organisation / Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü
ISCED:	International Standard Classification of Education / Uluslararası Eğitim Standartlarının Sınıflandırılması

OECD: The Organisation for Economic Co-operation and Development

/ Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü

PISA: The Programme for International Student Assessment / Uluslararası

Öğrenci Değerlendirme Programı

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu



BÖLÜM I

1 GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar alt başlıkları yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Küreselleşmenin kaçınılmaz etkisi altında tek bir bütün haline gelen dünya, 20. yüzyıldan itibaren sanayi toplumu olmaktan çıkıp bilgi toplumu olma yolunda ilerlemeler kaydetmiştir. Farklı coğrafyalarda, farklı uluslarda farklı kimliklere sahip olan insanlar birbirleri ile ortak bir çerçevede iletişim kurmada ortak paydalar üzerine yoğunlaşmıştır. Artık iletişim eskiden olduğu gibi yollar ve raylar kimliğinden kurtularak tamamen dijital bilgi dünyasının etkisiyle daha farklı bir gelişim göstermeye başlamıştır. Çağlar boyu insanlar, birbirleri ile iletişime geçecekleri zaman daima ortak bir nokta, ortak bir pay yani ortak konuşup anlaşabilecekleri bir dil arayışında olmuşlardır. Bu noktada, farklı ülkelerin birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlayan dil ve dilin gelişimi, gerekliliği göz ardı edilemeyecek bir iletişim unsuru olmuştur.

Buna bir çözüm bulmak için farklı uluslara mensup insanlar birbirlerini daha iyi anlayabilmek, zamanla entelektüel hale gelebilmek için gayret sarf etmiştir. Başta bilim olmak üzere insan odaklı pek çok faaliyetin ortak bir payda haline getirilebilmesi için insanlar birbirlerinin dillerini öğrenmeye ve kendi uluslarına farklı dilleri öğretme gayreti içine girmişlerdir. Bu yönüyle dil, bilgi ve bilimi paylaşan ve aktaran rolüyle ortaya çıkmıştır. Bu noktadan hareketle, yabancı dil öğreniminin önemi hem bilgiye hem de bilime katkıları bakımından dikkate alınması gereken bir gerçektir. Bu gerekçeye dayanılarak eğitim ve öğretimin her aşamasına yabancı dil eğitimi girmiş bulunmaktadır. Yabancı dil eğitimi teknoloji başta olmak üzere pek çok yenilikçi gelişmenin yegâne anahtarı rolündedir.

Gelişmekte olan toplumların ilerleyişlerini ara vermeden sürdürmeleri bilime olan bağlılıkları, öğrenmeye olan isteklilikleri ve değişime olan farkındalıkları ile mümkün olabileceği bir gerçektir. Bu nedenle, ülkeler nesillerinin eğitimine çok kapsamlı ve özel bir ilgi ile yaklaşarak dünyada var olan ve sürekli gelişen bilim ve teknolojinin gelişime ayak uydurmaya çalışmaktadır. Bunu sağlamakta ancak değişen dünyanın değişen

boyutlarını iyi bir İngilizce bilmekle daha kolay ve mümkün görünmektedir. Yabancı dil öğrenimi, kendi başına bir alan olması ve kazanım ve göstergelerinin eğitim ile mümkün olması bakımından birincil olarak okul ortamında öğrenilmesi gereken bir beceridir. Özde birbirlerinden farklılıklar gösterse de, dünya genelindeki ülkelerin, İngilizce başta olmak üzere yabancı dil öğrenimini bir ihtiyaç olarak görmektedir ve daha nitelikli bir eğitim için İngilizce eğitimini öğrenciler için önemli hale getirmektedir. Buna bağlı olarak hemen hemen bütün dünyada okul öncesi eğitimden başlayarak her öğretim kademesinin eğitim programında yabancı dil eğitim programı yer almaktadır.

Örgün eğitimin başlangıcı olan ilkokuldan itibaren eğitim programlarına dâhil edilen öğrenme alanları sürekli yenilikçi olmalı ve amaçlanan kazanımlara göre planlanmalıdır. Bu programların arasında yabancı dil eğitimi, gerek ulusal gerekse uluslararası boyutu ile hem işlevsel olmalıdır hem de sürdürülebilir olmalıdır. İşlevsel bir yabancı dil öğretimi bireylere çok yönlülük ve çok kültürlülük katmasının yanı sıra, onlara kültürler arası iletişimin önünü açıp bilimin ve insanlığın ulaştığı nihai noktaları erişilebilir hale getirmektedir. Yabancı dil eğitiminin sürdürülebilirliği ise, yabancı dil öğrenmenin erken yaşlarda başlaması, yaşam boyu bu öğrenmenin devam ettirilmesini, bireyin hayatını saracak şekilde kullanılabilmesine bağlıdır.

Yaşam boyu öğrenme maksadıyla öğretilen yabancı diller, bireylerin dil öğrenimini belirli bir düzeye geldiklerinden itibaren amaç olmaktan çıkarıp iletişim ve etkileşim gibi araçlar konumuna sokmakta ve bu şekilde bilimin tüm paydalarını farklı motifler eşliğinde öğrenip geliştirmelerini sağlamaktadır (Fischer, 2000). Yabancı dil eğitimi bireylere ikinci bir dil kazanımı sağlamanın yanı sıra, başta diğer bilim dalları olmak üzere pek çok alanda katkı sağlamakta ve bireylerin bilişsel, kültürel, iletişimsel, akademik ve eleştirel gelişim sürecini hızlandırmaktadır. Bu yönüyle dil öğreniminin işlevselliğinin hangi yönleriyle ele alınması gerektiği de öne çıkmaktadır.

Yabancı dil öğreniminin bireylerde oluşacak işlevsellikleri sıralandığında ilk sırayı iletişim becerileri kazanma almaktadır. Hedef dili yabancı dil olarak öğrenen birey, duygu ve düşünceleri ile bilgilerini rahat ifade edebilmekte ve karşısındaki ile iletişime geçebilmektedir. Pek çok insan yurtdışına birden çok amaç için çıkmayı istemektedir. Ancak bu insanların hareket kabiliyetini zorlayan en önemli etmen iletişime girememe olduğu düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenimi ve kullanımının katkılarına bakıldığında, ikinci bir dil ediniminin akademik alanda da bireyde çok yönlü gelişimlerin meydana geldiği görülmektedir. Yapılan çalışmalar erken yaşlarda yabancı dil becerisi kazanma ile diğer akademik alanlarda elde edilen başarılar arasında doğru bir orantı olduğunu ortaya koymuştur ve pek çok araştırmanın konusu olmuştur. Bilimsel çalışmalarda ortaya sunulan güçlü kanıtlar göstermektedir ki, yabancı bir dili öğrenmeye harcanan zaman bireyin okuma, sosyal faaliyetler ve matematik gibi alanlarda da başarılı olma oranını arttırmaktadır. Armstrong, Rogers, Eaton, Saville, Stroke, Mavrogenes, Cummins ve Hakuta (1979; 1981; 1997) gibi bilim adamlarının yapmış oldukları çalışmalarda, yabancı dil eğitime erken yaşlarda başlayan bireylerin matematik, fen gibi sayısal alanlarda yabancı dil eğitimi almamış akranlarına göre daha başarılı oldukları ortaya konmuştur.

Bireylerin gelişim süreçleri hem bilişsel hem de eleştirel olarak ele alındığında, yine ikinci bir dil öğrenmenin öğrencilerde bilişsel gelişimi zenginleştirdiği ve güçlendirdiği görülmektedir. Çünkü çocuklardaki öğrenme kapasitesi ve isteği öylesine büyüktür ki aynı anda sistematik ve düzenli olarak birden çok dil eğitimi bile verilse bunların hepsini öğrenebildikleri görülmüştür (Curtain ve Dahlberg, 2004). Erken yaşlarda ikinci bir dil eğitimi kültürel farkındalığı ve yeterlilikleri arttırmaktadır.

Küresel karşılıklı bağımlılık ve gittikçe çok kültürlü ve çok etnikli olan 21. yüzyılda, erken yaşlarda yabancı dil öğrenimi, çocuklara diğer kültürler için benzersiz bir bakış açısı kazandırır ve kültürel yetkinlik becerilerini başka bir disiplinin yapamayacağı şekilde geliştirir. Yabancı dil öğrenen çocuklar, insanlar ve diğer toplumlar arasındaki farklılıklara daha toleranslı yaklaşmakta ve yaşantıları daha iyi anlamlandırmaya çalışmaktadır (Carpenter ve Torney, 1974).

Yapılan bu çalışmalar ve benzerlerinin ortaya koyduğu sonuçlara bakıldığında, ilkökul düzeyinden itibaren öğrenilmeye başlanan yabancı dil, birey üzerinde akademik, sosyal, eleştirel ve bilişsel gelişim gibi pek çok alanda sayısız katkılarda bulunmaktadır. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler, vatandaşlarına bir yabancı dil hatta birden çok yabancı dil eğitimini çok erken yaşlarda kazandırmayı amaçlamakta ve bireyleri çok kültürlü ve çok yönlü bir dünyaya hazırlamaktadırlar. Türkiye’de küreselleşen dünyada kendisine bir yer bulmak, daha rekabetçi, demokratik, çağdaş ve ilerlemeci olmak için yabancı dil eğitimine genel anlamda eğitim programlarında önemli bir yer vermiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Finlandiya Polonya ve Türkiye ilkokullarında İngilizce eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Ayrıca, üç ülkede İngilizce eğitiminde uygulanan öğretim yöntemlerinin benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak ta araştırmanın amaçları arasında yer almaktadır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi, bireylerin sadece gelecek kaygısı ve kariyerlerine değil aynı zamanda dünyaya daha farklı bir bakış açısı yaklaşmayı sağlaması bakımından gelişmelerine yardımcı olmaktadır. Dünyayı daha iyi anlamaya başlayan bireyler, etraflarında olan biteni daha iyi anlayabilmekte, olaylara daha rahat çözümler bulabilmekte ve gelişmelere daha eleştirel yaklaşabilmektedir. Bu doğrultuda, küreselleşen dünyayı daha iyi anlamlandırabilmek, ancak diğer ülkelerin kullandıkları dilleri öğrenme, anlama ve konuşma ile mümkün olabilmektedir. Bu bilinci oluşturmak İngilizceyi ikinci bir dil yeterli düzeyde öğrenmenin ilkokullarda bir iletişim becerisi olarak verilmesi ile mümkündür.

Bu nedenle;

Yapılan bu çalışma Türkiye’de başta ilkokullar olmak üzere tüm eğitim düzeylerinde daha kapsamlı ve yeterli bir İngilizce öğretimi programı geliştirilmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma temelde İngilizce öğretimi olmak üzere Türkiye’de ilkokullarda yabancı dil öğretimi ve öğrenimi uygulamalarına ve politikalarına katkıda bulunabilmeyi amaçladığı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkokul İngilizce dersi programlarının incelenmesi, aralarındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkarması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışma sayesinde, Finlandiya, Polonya ve Türkiye’nin genel anlamda temel eğitimde yabancı dil öğretimine ne kadar önem verdiğini ortaya koyup değerlendirmesine imkân sağlaması bakımından önemlidir.

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı PISA ve İngilizce Yeterlilik İndeksi EPI sıralamasında Türkiye, Finlandiya ve Polonya ülkelerinin değerlendirme

sonuçlarını ortaya koymas1, elde edilen verileri eğitim politikaları bakımından inceleyerek değerlendirmesi bakımından önemlidir. Bunun yanı sıra, İngilizce dersleri için öğretmen, okul, derslik, ders sayıları, demografik yapı gibi sayısal verilere yer vermesi bakımından önemli olduğu düşünölmektedir.

Yapılan bu çalışmanın sonunda elde edilecek verilerin değerlendirilmesiyle Türkiye'nin kültürel, sosyolojik ve ekonomik gelişiminde önemli bir yer tutan İngilizce eğitiminin daha ileri ve daha iyi seviyelere çıkarılabileceği açısından önemli olabileceği düşünölmektedir.

1.4 Araştırmanın Varsayımları

1. Finlandiya, Polonya ve Türkiye'de öğrencilerin PISA değerlendirmesindeki başarı ya da başarısızlıklarının yabancı dil öğrenme düzeyleri ile ilgili veri kaynaklarının uluslararası standartlara uyumlu olduğu varsayılmaktadır.
2. Görüşme yapılan İngilizce öğretmenleri ve kurum yetkililerinin yöneltilen sorulara içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma, Türkiye, Finlandiya ve Polonya İlkokul 1. Kademe ile
2. Türkiye, Finlandiya ve Polonya İlkokullarında İngilizce dersleri ile
3. 2016 - 2017 bahar ve 2017 - 2018 güz eğitim öğretim dönemleri ile
4. Nitel araştırma ile
5. Türkçe ve İngilizce dillerinde yayımlanmış kaynaklarla
6. Sadece ilkokullarda kullanılan materyal, değerlendirmeler ve İngilizce programlarıyla
7. Finansmanın, teknik imkânların, incelemelerin ve ulaşım imkânlarının kısıtlılığı ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Aktif öğrenme: “Aktif öğrenme, öğrencilerin bir şeyler yapmalarını ve yaptıkları şeyleri düşünmelerini gerektiren herhangi bir sınıf etkinliğidir” (Bonwell ve Eison, 1991).

Bu araştırmada, aktif öğrenme bireyin öğrenme sürecine direkt katılması anlamında kullanılmaktadır. Yabancı dil eğitiminde bireyin, uygulanan öğretim yöntemi ne olursa olsun derse aktif olarak katılması ve kendisini aktif biçimde ifade etmesi beklenmektedir.

Bilişsel Gelişim: “Bireyin çevresindeki dünya hakkında bilgi edinme ve bu bilgileri dünyayı anlama ve problem çözme doğrultusunda kullanma süreci veya süreçleri; insan beyninin düşünme, anlama, konuşma, yorumlama, hesaplama, tasarlama, planlama, problem çözme, bellek, algılama, muhakeme gibi yüksek zihinsel işlevleri için kullanılan ortak, genel bir isimdir” (Budak, 2003).

Bu araştırmada kavram olarak kullanılan bilişsel gelişim, erken yaşlarda yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkokullarında öğrenim gören öğrencilerin bilişsel düzeylerinin yabancı dil öğrenimi ile gelişmesi için kullanılmıştır. Yaşa bağlı olarak gelişen bilişsel düzey, yabancı dilin öğrenilmesi ile tam tersi duruma göre daha fazla işlevsellik kazanmaktadır.

Eleştirel Düşünme: “Eğitim boyutundan bakıldığında eleştirel düşünme kişinin problem çözmede kullandığı stratejiler ve disipline edilmiş belli bir düşünme ögesine yönelmiş kusursuz düşünebilme yeteneğidir” (Kayabaşı, 1995).

Yabancı dil eğitiminin erken yaşlardan itibaren başlaması, bilgiye doğrudan, yani bilginin ana kaynağına doğrudan erişimin önünü açmaktadır. Bilgiye bu kanalla ulaşma kabiliyeti kazanan birey sorgulama, bilgiyi karşılaştırma ve sınama gibi pek çok aşamadan geçirir. Bu yolla da kendisine sunulanı olduğu gibi kabul etmek yerine bilgiyi eleştirel yaklaşımla sorgulayarak kaynağından almaya çalışmaktadır.

İkinci Dil Olarak İngilizce: “İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL), İngilizceyi ikinci veya daha sonraki bir dil olarak öğrenen öğrenciler için eğitim programıdır” (O’Malley ve Valdez, 1996). İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve Avustralya gibi anadili İngilizce olan ülkeler dışında kalan devletler için İngilizcenin okullarda öğretilmesi yabancı dil olarak İngilizce eğitimi şeklinde ifade edilmektedir.

Karşılaştırmalı Eğitim: “Ülkeleri kendi eğitim sistemleri ile ilgili durumları analiz etmek ve var olan sorunlara çözüm aramak için daha geniş bir bakış açısı ile küresel ölçekten problemi değerlendirmeyi amaçlayan bir disiplindir” (Erdoğan, 2003).

Küreselleşme: “Küreselleşme, zaman ve mekânsal olarak birbirlerinden oldukça çok uzakta gelişen olayların yerel oluşumları biçimlendirebilmesi ve bu yolla birbirleri ile ilişkili olan dünya ölçeğindeki toplumsal ilişkilerin giderek yoğunlaşmasıdır” (Giddens, 2010).

Dil küresel bir olgudur. Kullanım amacı ne olursa olsun iletişim aracıdır. Kültürler arasındaki etkileşimi, insanlar arasındaki iletişimi sağlar. Bu nedenle de yabancı dil edinimi açısından küreselleşme iletişime dayalı olarak topluluklar arasındaki ilişkilerin yoğunlaşması olarak nitelendirilebilmektedir.

Öğretim Stratejisi: “Öğretim sırasında kullanılan, öğrencilerin becerilerini ve düşüncelerini geliştiren bir araçtır” (Eschevarria, Vogt ve Short, 2004).

İngilizce başta olmak üzere yabancı dil öğretiminde bireylerin ihtiyaçlarına, kültürel ve ulusal durumlarına, içinde yaşamış oldukları sosyolojik ve ekonomik durumlarına göre stratejilerine ve yaklaşımlarına göre farklılıklar gösteren yabancı dil öğretim yöntemleri bulunmaktadır. Bu çalışmada ifade edilen öğretim stratejileri çoğunlukla İngilizce için olmak üzere yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri ifade etmek için kullanılmıştır.

Program Değerlendirme: “Eğitim programının uygulamada işleyip işlemediğini ve değiştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu, var olan programın etkililiğini, okulların ürünlerinin yükseköğretim ve iş yaşamında başarılı olup olmadığını, programların maliyet açısından uygun olup olmadığını ve mesleki yönden akreditasyonun gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleme yoludur.” (Oliva, 2009).

Yabancı Dil: “Bir dilin kullanıldığı ülke dışında derste öğrenilen ve devamında günlük iletişim için birinci dil yani ana dili yanı sıra kullanılan dildir” (Klein, 1984).

Bu çalışmada konu edinilen Finlandiya, Polonya ve Türkiye’de eğitim gören ilkokul öğrencilerinin anadilleri dışında öğrenmiş oldukları yabancı dil veya dilleri göstermek için kullanılan kavramdır.

1.7 Araştırmanın Problem Cümlesi

Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkokullarındaki İngilizce öğretiminin benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

1.8 Alt Problemler

1. Finlandiya, Polonya ve Türkiye yabancı dil eğitim programlarında, hangi eğitim felsefesi yaklaşımı tercih edilmektedir?
2. Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin eğitim sistemlerinin genel özellikleri ve aralarındaki farklılıklar nelerdir?
3. Finlandiya, Polonya ve Türkiye'de ilkokul İngilizce eğitim programlarının gelişimi ve bu gelişim esnasında uygulanan yabancı dil öğretim yöntemleri nelerdir?
4. AB Ortak Dil Programı Çerçevesi (CEFR) kapsamında, Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkokullarında İngilizce dersinin 4 temel becerisi olan 'dinleme, konuşma, okuma ve yazma' hangi ölçüde kazandırılabilir?
5. Finlandiya, Polonya ve Türkiye'de verilen İngilizce eğitiminin uluslararası düzeydeki yeri nedir?
6. Finlandiya ve Polonya'nın ilkokul düzeyindeki İngilizce öğretiminde kullanılan CEFR ve CLIL programlarının İngilizce öğretimine kattığı yenilik ve gelişmeler nelerdir?

BÖLÜM II

2 KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Yabancı dil öğretimi için geliştirilen yöntem ve teknikler birden çok sebebe bağlı olarak geliştirilmiştir. Bunları en önemlileri; ihtiyaçlar, bireyin yaşı, kişisel özellikleri, içinde yaşadığı sosyo-kültürel çevre ve ekonomik durumlar gibi faktörlerdir. Bu nedenle, bir aşamaya kadar her bir yabancı dil öğretim yöntemi veya stratejisi kendi başına öğretimde kullanılabilir gibi dursa da, öğretim safhasından sınıf içi uygulamaya geçildiğinde kullanılan ana yönteme ilave olarak dersin ya da işlenen ünitenin gerekliliklerine göre diğer öğretim yöntem ve tekniklerinden de faydalanılabilmektedir. İngilizce eğitiminin ilkokuldan itibaren öğretilmesi amacıyla geliştirilen tekniklerin tümü dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, yazma ve okuma yeterliliklerinin bireye kazandırılmasını amaçlamaktadır (Chomsky, 1966). Fakat bu öğretim yöntemlerinin hiçbiri bir diğer olmaksızın bu dört beceriyi kazandırabilme yeterliliğine sahip olabilecek kadar geniş kapsamlı değildir.

Günümüzde bilgi toplumu ve yaşam boyu öğrenme kavramlarıyla birlikte diğer öğretim alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğreniminde bireysel öğrenme söz konusu olmuştur. Bu tür öğrenme bilgisayar ve internet destekli yabancı dil eğitimi olarak da adlandırılabilir. Ayrıca yabancı dil eğitiminde temel amaç yabancı dilin öğretilmesi dışında yabancı kültürün tanıtılması ve kendi kültürel özellikleriyle yabancı kültürel özellikleri karşılaştırmayı öğretmektir.

Bir bütün olarak İngilizce eğitim programı çerçevesinde şekillenen yabancı dil olarak İngilizce eğitimi eğitim programının uygun öğretim yöntem teknikleri ile öğretilmesini sağlamaya, öğrencinin yaşına, bilişsel gelişimine ve ihtiyaçlarına göre uygun materyallerin seçimine ve İngilizce öğretmeni tarafından eğitim programının uygulanmasına bağlıdır. Eğitim programının uygulanmasında en büyük görev yabancı dil öğretmeni üstlenmektedir. Yabancı dil öğretmeni, eğitim programının kendisine sağladığı imkânları kullanarak var olan dil öğretim yöntemlerinden en uygun olanı kullanır ve sınıf içi ile sınıf dışı aktivitelerle bireylerin hedef olarak görülen yabancı dili öğrenmelerini sağlar.

Yabancı dil eğitim programının İngilizce öğretimi başta olmak üzere uygulamaya geçilmesinde, İngilizce öğretmenlerinin öğrenci ihtiyaç ve yeterliliklerine göre sıklıkla başvurduğu, eğitim programının diğer eğitim bileşenleri ile öğretime geçirildiği İngilizce öğretimi yöntem ve tekniklerinden uygun olanının kullanımı ile mümkün olmaktadır. Kullanılan yabancı dil eğitimi yöntemleri ulustan ulusa ve hatta aynı ulusta bile zamanla değişiklik göstermektedir. Değişikliğin yönünün de bireyin ihtiyaçları, yaşı, içinde yaşadığı toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel durumları belirlemektedir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan yöntemlerin farklılık göstermelerinin birden çok sebebi vardır. Bu gerekçelerin bazıları ihtiyaca göre yöntem geliştirilmesi, öğrenen kitlesi olarak görülen öğrencilerin yaşı, bilişsel düzeyleri ve buna bağlı olarak kazanım düzeyleri ve ayrıca kullanımı uygun görülen dil öğretim yönteminin uygulanacak ülkenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısına uyumluluğudur (Harper ve Jong, 2004). Bu yöntemler içerisinde, en sık kullanılan temel öğretim yöntemleri şunlardır;

2.1.1 The Direct Method (Doğrudan Öğretim Yöntemi)

Doğrudan Öğretim Yöntemi, Gramer-Çeviri Metodundan temelden bir kaçınma biçimi olarak, dil öğretiminde iletişim ve öğrenme-öğretme aracı olarak hedef dili kullanarak ve bir iletişim aracı olarak kaynak dili (bireyin ana dili) öğrenme ortamından uzak tutmayı prensip olarak benimsemiş ve uygulamayı kabul etmiştir (Lapp ve Flood, 1994). Bu yöntem ile dilbilgisi, elbette ki tamamen kural dışı bırakılmamaktadır. Ancak şu var ki, iletişimin temeline doğrudan hedef dil alınarak kavramların anlam kazanması sağlanmaktadır.

Doğrudan yöntem, dil öğrenim ve kazanım durumunu dil bilmekten çok hedef dili kullanabilmeyi amaçlayan ve bu sayede öğrenmeyi belirli bir aşamaya getiren bir girişimdir. Doğrudan Öğretim Yönteminin kullanılması öğrencilerin yanı sıra, öğretmenler üzerinde de başta yaratıcılık olmak üzere pek çok değişime yol açmaktadır. Doğrudan Öğretim Yönteminin yabancı dil öğretiminde kullanılması ile birlikte artık sınıflar veya öğrenme ortamları renkli resimler, tablolar, görseller ile doldurulmuştur. Bunun nedeni hedef dili görselleştirerek, daha geniş bir ifadeyle, soyut ve somut kavramları özdeşleştirerek öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Böylelikle öğrenciler duydukları kelimeyi ya da cümleyi görsel destek ile anlayabilmektedir (Coppola, 2005).

Yine de, bu yöntem hakkında kaçınılmaz olacak biçimde merak edilen iki soru gündeme gelmektedir: Birincisi, ilk dile atıfta bulunmaksızın (özellikle de bazı soyut

fikirler) çeviri yapmadan yanlış anlaşılmaya karşı nasıl bir çözüm bulunabilir? Diğer ise bu yöntemin dil öğreniminin ilk aşamasının ötesine, yani iletişim boyutu ve kullanım becerilerinin, nasıl uygulanacağına cevap bulma şeklinde gerçekleşmektedir. Tüm bunların yanı sıra, bu yöntemin tamamen etkili biçimde uygulanabilmesi için ya anadil olarak İngilizce bilen öğretmenlere ya da çok iyi düzeyde hedef dili bilen kullanabilen öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Doğrudan hedef dili kullanmak suretiyle yapılan yabancı dil eğitiminde, öğretmen eğer yeteri kadar hâkim değilse eğer, soyut kavramlar başta olmak üzere içeriği aktarmada ya da öğretmekte beklendiği kadar başarılı olmayabilmektedir.

2.1.2 Grammar-Translation Method (Dilbilgisi Çeviri Metodu)

Dilbilgisi Çeviri Metodu, adından da anlaşılacağı gibi, ikinci (yabancı dil olarak İngilizce) dilin öğretilmesinde dilbilgisinin öncelikli olarak bireye verilmesini ve tüm dil kurallarının etraflıca öğretilmesini, İngilizce öğretiminin dilbilgisi ve kelime bilgisi etrafında şekillenmesini ve öğretilmesini amaçlamaktadır (Slatterly ve Willis, 2001). Bu öğretim yönteminde, temel teknik ve amaca dönük içerik, hedef dile ya da hedef dilden dilbilgisi kurallarına bağlı kalınarak çeviri yapabilmeyi sağlamaktır. Yabancı dil olarak İngilizce bu şekilde daha rahat öğrenilebilmektedir.

Bu yöntemin temel uygulama noktasında, yazma, okuma ve okuduğunu anlama esastır. Yöntemin kazanım olarak görülen becerileri kapsamında dinlemeye, konuşmaya, seslendirmeye çok önem verilmemektedir. Öğrencinin ana dili, ikinci dil ediniminde referans noktası olarak kabul edilmekte ve korunmaktadır. Zayıf yönlerinin en başında öğretmen merkezli bir dil öğretim metodu olması bulunmaktadır (Fırat, 2009). Dilbilgisi çeviri yöntemi, öğretmeni merkeze koyar, öğrenci pasif olarak kalır ve kendisine verileni alır.

Türkiye’de çok uzun bir süre ve hala kullanımda olan bir yöntem olan Dilbilgisi-Çeviri Metodu, yenilikçi dilbilimcilerinin çeşitli eleştirileri ile karşı karşıya kalmıştır. Bu kişilerin birçoğu, bu yöntemin çoğunlukla öğrencilere kullanılmayan dilbilgisi kurallarının ve kelime dağarcığının neredeyse sonsuza dayanan listesini ezberlemek için sıkıcı bir deneyim yaşadığı için hayal kırıklığı yarattığını eleştirir (Larsen ve Long, 1991). Onlara göre uygulama tekniklerinin kısıtlılıkları nedeni ile öğrenciler asla ilk dilin egemenliğinden kurtarılamaz ve ikinci dili etkin biçimde öğrenemez ve kullanamazlar. Diğerleri ise bu yöntemin bireylerin iletişimsel yeterliliğine çok az dikkat ettiğini ifade

eder. Bunun en büyük gerekçesi, iletişim için birincil olarak gerekli olan konuşma ve dinleme becerilerine gerektiği kadar önem verilmemesidir.

Günümüzde tıpkı geçmişte olduğu gibi çeşitli eleştirilere maruz kalsa da Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi hâlâ yaygın şekilde uygulanmaktadır. Bu durumun gerekçesi, savunuculara göre, dil bilgisi öğretimi ile iletişimsel yaklaşım arasında bir çelişki yoktur ve bir çeşit açık dilbilgisi öğretimi, öğrenenlerin hedef dilin biçimi ve yapısı hakkında bilinçli bir farkındalık yaratmak için iletişimsel dil öğretimini tamamlayabilir. Türkiye Dilbilgisi-Çeviri Yöntemini yaygın biçimde kullanan ülkeler arasındadır. Bununla birlikte, eğitim programlarına bağlı kalmak suretiyle iletişime dayalı diğer öğretim yöntem ve tekniklerde kullanılmaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen gözlem sonuçları ışığında, Türkiye’de, genel ortalamada Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi ağırlıklı olarak devlet okullarında kullanılırken, iletişime dayalı olan yöntemler eşliğinde kullanılmasına özel okullarda rastlanabilmektedir.

Referans noktası olarak kabul edilen birinci dil, ikinci dilin öğrenimi sürecinde, yanlış anlaşılan konuları önemsiz kılar. Böylelikle de öğretim esnasında bir eksiklik olduğu göz ardı edilir ve kazanılan bilgiler ile yetinilir. Bir diğer nokta ise şudur; ikinci dili ve bu dile dönük yapılan çeviri esaslı öğretmenin özelliklerini bir uygulama tekniği olarak düşünmek, öğrenciyi aktif bir problem çözme durumuna sokar. Öğretmen gözüyle olaya bakıldığında ise tablo, yani bu yöntemin sıklıkla neden seçildiği biraz daha belirginlik kazanmaktadır.

Dilbilgisi-Çeviri Metodunun uygulanması nispeten kolay görünmekte ve öğretmenlere daha az yük getirmektedir. Konuya, Türkiye’deki dil öğretimine bu yöntemin kullanıldığı gözüyle bakılırsa eğer, yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde neden başarısız kalındığı sorusu ve bu sorunun neden aşılamayan bir engel olarak sürekli gündemde durduğunu nispeten daha açıklanabilir durumda olduğu görülecektir. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi yapısı gereği sınıf içi etkinliklerde ve öğretme-öğrenme sürecinde rolün ve sorumluluğun büyük kısmını öğretmene yüklemektedir. Bu nedenle de aktif durumda olamayan öğrenci sadece kendisine verilen ile yetinmekte ve verileri öğrenebilmektedir.

2.1.3 Communicative Teaching Method (İletişime Dayalı Yöntem)

İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde, Sosyoloji ve dilbilimi öğretimine dayalı çalışmaların ortaya koyduğu veriler sadece dilin bileşenleri olan dilbilgisi, kelime

altyapısı gibi kavramların ustalıklarla bilinmesi ve öğretilmesine ek olarak iletişimsel yeterliliğe odaklanması gerektiğini öne çıkarmıştır (Mitchell, 1985). Bu doğrultuda ortaya çıkan ve kullanılmaya başlanılan iletişime dayalı öğretim yöntemi, bireyin iletişim kurabilme becerisini dil öğretiminin hedefi haline getirmeyi amaçlamaktadır. Bunun yanı sıra, dil ile iletişimin iç içe geçmiş ve birbirine sürekli bağlı olduğunu kabul ederek yabancı dil öğrenmedeki dört beceriyi öğretme sürecine (dinleme, konuşma, yazma, okuma) sürekli olarak katmakta ve geliştirmektedir.

Bu öğretim yöntemine göre dil öğretiminin esas amacı, gerçek iletişimi içeren dil öğrenme faaliyetlerinin öğrenmeyi teşvik etmesi ve bu süreçte anlamlı görevler yürütmesidir (Mitchell, 1985). Bu durum öğrencinin, kendi dil öğrenme sürecini bilinçli olarak desteklediğini anlamlı biçimde ifade eder. İletişime dayalı bu öğrenme stilinde, dil öğrenen bireylerin konuşanlar olması, öğretmenlerin yönetici, rehber, danışman ya da grup ve süreç yöneticisi olması beklenir. Böylelikle iletişim yöntemiyle dil öğrenimi kolaylaşır ve süreklilik bu etkinliği ve öğrenmenin etkililiğini kalıcı hale getirir. Dilbilimciler ve eğitim felsefecilere göre, insanlar bir dili ancak konuşursa o dili biliyor ve kullanıyor olurlar.

Dilin fonksiyonu ve önemi ilgili olarak bu yöntemeye dayalı olarak yapılan yaklaşımlara göre insanlar dili;

- Bir şeyler kazanmak için,
- Davranışları kontrol etmek için,
- Diğer insanlarla etkileşim kurmak için,
- Kişisel his ve düşünceleri ifade etmek için,
- Öğrenmek için,
- Hayal gücünü güçlendirmek için,
- Bilgiyi aktarmak için kullanırlar (Halliday, 1975).

İletişim ve etkileşim kavramları teknolojik imkânlar ile bütüncül hale getirildiğinde, yabancı dil eğitiminin günümüzde artık yenilikçi yaklaşımlarla öğrenildiğini görülebilmektedir. Medya araçları, akıllı telefonlar ve internetin kol saatleri dâhil her türlü teknolojik cihaza girmesi ile İngilizcenin iletişimsel yöntem ile öğretilmesini ön plana çıkarmaktadır. Bu tür gelişmelerin ışığında ortaya çıkan ihtiyaçlarda, öğrenmeyi daha ilginç hale getirmekle kalmamakta, aynı zamanda öğrencilere dilsel yetkinlik ve iletişimsel yetkinlik kazandırmaya yardımcı olmaktadır.

2.1.4 The Audio-Lingual Method (Ses-İletişim Temelli Yöntem)

Ses-dilli yöntem, en net ifade biçimi ile dilbilim ve psikolojiden türetilerek dil öğretimine katılan bir öğretim yöntemidir. Sesli dillilik, 1950-1960'lı yılların tanımlayıcı, yapısal ve karşıt dil bilimi yöntemlerini yansıtmaktadır (Richards ve Rodgers,1987). Bu yöntemin psikolojik ve felsefi temelleri, uyarıyı ve yanıtı etki – tepki biçiminde ve pasif öğrenmeyi aktif öğrenmeye dönüştürerek destekleyip, dil öğrenimini ses temelli destekleyerek öğretmeyi savunmaktadır.

Bu öğretim yöntemi bireye yabancı dil olarak İngilizceyi dili öğrenmenin, dilin bileşenlerinin ana hatlarını oluşturmasını veya dilin yapı taşlarını oluşturmayı ve bu öğelerin sesteki heceye, kelimedeki tamlamaya ve oradan cümleye kadar bir araya getirilmesiyle ilgili olan tüm kuralları öğrenmesini ve bilmesini gerektirir. Bu nedenle, bu öğretim yöntemi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin ve sesli dilin görsel algılama becerileri üzerindeki önceliğinin ayrılmasıyla ifade edilebilmektedir (Brooks, 1964). Bu yöntem, kişiler arası diyalogları dili sunmanın başlıca aracı olarak kullanır, taklitçilik ve benzeri gibi bazı uygulama tekniklerini ön plana çıkarır ve vurgular.

Bu yöntemle dinleme ve konuşma artık sahnenin merkezine getirilmekte, ses kayıtlarından dinleyip tekrar etme ve dil laboratuvarı uygulamaları pratikte sunulmaktadır. Yabancı dil öğrenme ve öğretmenin tarihinde en popüler yöntemlerden biri olan ses-dilli yöntem, dil öğretimine büyük katkıda bulunmuştur (Rutherford, 1987). Örneğin, sıradan dil öğrencilerin büyük gruplarına dil öğrenmeyi erişilebilir hale getirmeyi mümkün kılmıştır, bunun nedeni ise şudur; hedef dili yabancı dil olarak öğrenmede gerekli olan entelektüel kavramların tamamı, yani kültür olgusu bu yöntem ile bireye kazandırılabilir. Bu yöntemle dil öğrenimiyle ilişkilendirilmiştir.

Burada ifade edilmeye çalışılan öğretim yöntemlerinin yanı sıra, az kullanılan veya kullanılmış olmasına karşın fayda görülmediği için göz ardı edilen öğretim yöntemleri de bulunmaktadır. Farklı yöntemlerin her biri yeni öğrenme süreçlerinin oluşmasına katkıda bulunmuştur ve bir şekilde dil öğrenimiyle ilişkilendirilmiştir.

Bununla birlikte, bu yöntemlerin tamamı, ihtiyaca dönük olarak ortaya çıktıkları için, farklı tarihsel bağlamda türetilmiş, farklı sosyal ve eğitsel ihtiyaçları vurgulamış ve farklı teorik düşünceye sahip olmuşlardır. Bu nedenle, yabancı dil öğretim uygulamalarında, bu yöntemlerin etkin ve verimli bir şekilde uygulanması için

dilbilimciler öğretmen konumundaki uygulayıcıların şu noktayı akıllarında tutmalarını önermektedir:

- Öğrenen bireyler kimlerdir?
- Bu bireylerin mevcut dil yeterliliği seviyesi nedir?
- Ne tür iletişimsel ihtiyaçları vardır?
- Bu bireylerin içinde buldukları koşullar nelerdir ve gelecekte İngilizceyi ikinci bir dil olarak kullanmaları nasıl daha etkin sağlanabilir (Quirk, Greenbaum, Leech ve Svartvik,1985)

2.2 İngilizce Öğretiminde Eğitim Programı (Syllabus)

İngilizce öğretiminde eğitim programı (syllbus) kavramı, eğitim programları alan yazınına ilaveten, İngilizce dil öğretiminde de (ELT) farklı tür ve tanımlara sahip bazı çalışmalarda ifade edilmeye ve nitelenmeye çalışılmıştır. (Krahnke, 1987)

Ur (2007) eğitim programını genellikle yapılacaklar listesi içeren bir belge olarak tanımlar ve bu dokümanda, öğretilecek olan her şeyin net bir biçimde açıklanmış olduğunu söyler. Ona göre bu listenin temel bileşenleri içerikte yer alması gereken unsurlardır; kelimeler, konular, yapısal kavramlar. Krahnke (1987), öğretim programlarının eğitim programlarından çok daha fazla özel, gelişmiş, amaca dönük ve somut ve net olmasının yanı sıra, bir eğitim programının birden çok eğitim programını kapsayabileceğini ifade etmektedir. Ona göre eğitim programları sadece varılabilecek hedefleri belirleyebilir, bireyleri sonuca götürecek olan ise öğretim programlarıdır.

Eğitim programı tasarımları bakımından, Ur ve Krahnke (2007) farklı öğretim tasarım modelleri olduğunu belirtir. Ur (2007), bu on farklı eğitim programını kısaca şöyle ifade etmiştir:

- 1. Dilbilgisel (Grammatical):** Bölümlere bölünmüş dilbilimsel yapıların listesi gibidir. Örneğin genellikle geniş zaman, sıfat ve zarf kıyaslamaları, sıfat cümlesi benzeri önemine göre sıralanmıştır.
- 2. Sözlü (Lexical):** Kelimelerin ve cümlelerin (kızlar, erkekler...) cümlelerinin bir listesi, genellikle bölümlere ayrılmıştır.
- 3. Dilbilgisi-Sözcük bilgisi (Grammatical-Lexical):** Çok sık başvurulan bir program türü olup, her iki cümle ve kelimenin birlikte dersin ilgili birimi içerisinde ya da iki ayrı listede detaylı olarak ele alındığı bir öğretim programıdır.

4. **Durumsal (Situational):** Bu eğitim programı türü, dili gerçek hayat bağlamlarının temeli olarak alırlar. Bölümler; yemek, sokak, yaşam, yönler gibi durumlar şeklinde adlandırılırlar.
5. **Konu tabanlı (Topic based):** Bu, duruma göre değişkenlik gösteren bir eğitim programıdır; ancak içerikler ürünler, aile bireyleri gibi daha geniş bir çerçeveyi kapsamıyla alakalıdır. Bu, hangi kelimelerin gerçekleşeceğini açıkça gösterir.
6. **Kavramsal (Notional):** Farklılıklar dil sayesinde anlatılabilen kavramlardandır. Genel kavramlar sayılar, zaman, yer, nitelik vb. olmakla birlikte, özel anlamda olan kavramlar, dişi, erkek, okul sonrası gibi sözcükler üzerinde durur.
7. **İşlevsel-kavramsal (Functional - Notional):** Bu eğitim programında görevler, dil vasıtasıyla yapılabilecek her şeydir. Kavramların aksine, açıklama, reddetme, umut verici gibi işlevler de ifade edilebilir. Tamamen fonksiyonel olan bu programlar çok sık karşılaşılmaz, genellikle fonksiyonları ve işlevleri programda birleştirilir.
8. **Karışık veya çok aşamalı (Mixed or Multi-Strand):** Artan bir eğilime sahip olan çağdaş eğitim programı türüdür, öğretmenlere ve öğrencilere yardımcı olmak ve tamamen kapsamlı olması için farklı yönleri birleştirmesi için tasarlanırlar. Bu tür öğretim programlarında, konuların, işlevlerin ve kavramların dilbilgisi ve sözcükler kadar net biçimde olduğunu görürüz.
9. **İşlemsel (Procedural):** Bu gibi program türleri, dilin kendisinin öğrenme görevlerini, hatta anlamı kendisinden daha ayrıntılı ve net olarak açıklamaya çalışır. Örneğin; haritaları okumak, bilimsel deneyler yapmak, hikâyeler yazmak.
10. **Süreç (Process):** Bu eğitim programı türü daha önceleri belirlenmemiş tek eğitim programıdır. Öğretimin kapsamı, ders başında ve süreç boyunca öğrenciler ile birlikte ortaklaşa kararlaştırılır. Ayrıca geriye dönük olarak pratikte listelenir.

Krahnke'a (1987) göre ise bu tasarımlar kendi içlerinde altı başlık halinde sıralanabilmektedir. İç içe geçmiş kavramlardan da anlaşılacağı üzere, her iki program yaklaşımının ortak noktaları da vardır.

- 1. Yapısal (Structural):** Bu eğitim programı, dil öğretim içeriğinin genellikle, öğretildiği dille ilgili bir dizi dil formları ve yapıları olduğunu belirtir. Genel olarak; isim, fiil, sıfat, soru, karmaşık cümleler, bağımlılık maddeleri ve fonetik ve yapısalılık gibi unsurlar olabilmektedir.
- 2. İşlevsel (Notional):** Bu tür eğitim programları, kapsam dili kullanıldığında ortaya çıkan işlevlerden veya dili ifade etmek için zorunlu olan işlevlerden meydana gelir. İşlevlerin şu unsurları içerir: Bilgi verme, onaylama, özür dileme, talep etme, umut vaat etme vs.
- 3. Durum (situational):** Bu tür bir eğitim programı içinde dil eğitiminin içeriği, dilin meydana geldiği veya kullanıldığı reel veya soyut durumlar sayesinde meydana gelir.
- 4. Beceri tabanlı (skill-based):** Bu eğitim programında yer alan dil öğretiminin içeriği, dilin kullanılmasında yer alan özellikli becerilerin toplamından oluşur.
- 5. Göreve dayalı (task-based):** Görev tabanlı ve içerik temelli türler oldukça benzerdir, bu iki tür öğrenilen dilin dil kendine has yapısına göre düzenlenmeyen başka ilkelere göre düzenlenmiştir.
- 6. İçerik tabanlı (content-based):** Bu eğitim programı tümüyle bütüncül dil eğitim programlarından değildir. Bu programın temel amacı öğrencilere öğrenmekte oldukları bazı bilgi veya içerikleri öğretmektir. Öğrenciler aynı anda dil öğrenenler ve herhangi bir içeriği öğretilen öğrencilerdir (Yalden, 1984).

2.3 Avrupa Birliği Üye Ülkelerinde Kullanılan Yabancı Dil Öğretim Programları

Ekonomiye dayalı işbirliği temelleri üzerine kurulan Avrupa Birliği, günümüzde 25'ten fazla üyesi ile eyalet sistemini andıran bir topluluk gibidir. Kendi içinde, her bir üye devlet bağımsızdır, alınan ve takip edilen kararlar için ortak bir mutabakat söz konusudur. Her bir üye devlet birliğin almış olduğu ortak kararı kendi çekirdek yapısına adapte ederek yürürlüğe sokmaktadır.

Eğitim alanında da bu ortak hareket etme konusunda tam mutabakat sağlanmış durumdadır. Diğer bilim dallarında ve okullarda kullanılan eğitim programlarında da olduğu gibi, Avrupa Birliği üye ve aday üye ülkelerinde yabancı dil eğitimi için belirlenmiş, sistemli eğitim programı kullanılmaktadır (COE, 2017). Kültürler arası etkileşim göz önüne alınarak İngilizce dilinin diğer diller arasında ortak iletişim dili

olarak kullanılmasını ve tek bir eğitim programına dayalı olmasını amaçlayarak hazırlanan bu program Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR)'dir.

2.3.1 CEFR

Common European Framework of Reference for Languages, Türkçe karşılığıyla, Yabancı Diller İçin Avrupa Ortak Referansı Çerçevesi olan program, öğrenme, öğretme ve değerlendirme esaslarına dayalı bir eğitim programıdır. İngilizce başta olmak üzere 40 ayrı dil için hazırlanmış bir portfolyodur. 1990'lı yıllarda, Avrupa'daki üye ülkelerdeki okullarda görev yapan yabancı dil öğretmenleri arasında, öğretim teknik, yöntem ve içerik seçimlerini ortak bir düzleme taşımak için oluşturulmuştur.

Daha önceleri ABD, Kanada, İngiltere ve Avustralya ülkeleri tarafından geliştirilen eğitim programları ve değerlendirme ölçütlerinin yerine getirilmiştir. Eğitim öğretim kurumlarının yanı sıra, kamu ve özel sektör çalışanları için yabancı dil seviyesinin belirlenebilmesine dönük olarak ta kullanılabilen bir eğitim programıdır. CEFR programına göre, herhangi bir dil sınavına bağlı kalmaksızın program içeriğine göre belirlenmiş 6 sıralı dil seviyelerinden birine göre dil yeterlilik düzeyi ölçülebilmektedir (Sülü ve Kır, 2014). Avrupa Birliği üye ülkeleri olan Finlandiya ve Polonya'nın yanı sıra, üye adayları olan Türkiye'de CEFR programı doğrultusunda, ülkede temel eğitimden yükseköğretime kadar olan İngilizce eğitim programlarını tasarlamaktadır.

Aşağıdaki tabloda CEFR yeterlilik düzeylerinin dil yeterliliği karşılıkları bulunmaktadır.

Tablo 1. CEFR Yeterlilik Düzeyleri (CEFR, 2001)

CEFR Düzeyi	Dil Yeterliliği Karşılığı
A1	Başlangıç Düzeyi
A2	Temel Düzey
B1	Orta Seviye
B2	Orta-üstü seviye
C1	İleri Seviye
C2	Yeterlilik Düzeyi

Yabancı Diller İçin Avrupa Ortak Referansı Çerçevesi (CEFR), Avrupa’da, akademik kurumlar başta olmak üzere pek çok alanda geçerli olan ve kapsamı her geçen gün genişleyen bir değerlendirme programıdır. Pek çok ülkede, İngilizce başta olmak üzere, yabancı dil eğitim programlarının kazanım içerikleri bu program kapsamında yapılmaktadır.

2.3.2 CLIL

Content and Language Integrated Learning Finlandiyalı eğitimci David Marsh tarafından bulunup geliştirilmiş bir öğretim yöntemidir. 1994 yılında, Avrupa komisyonunun inisiyatifi ile devlet okullarında kullanılmasına karar verilmiştir (Coyle, 2005). Uygulamanın ilk zamanlarında temel amaç sadece eğitime dayalı değil, aynı zamanda politiktir. Ancak zamanla tüm üye ülkelerde kullanımı yoğun olarak artmış bir sistem haline geldi. İçerik ve Dilin Entegre Öğrenimi (CLIL) olarak bilinen bu öğretim sisteminde, hem branş dersi hem de dil iç içe öğrencilere öğretilmektedir.

Fen, matematik ve tarih gibi bir ders işlenirken, terimlerin ve açıklamaların öğretilmesi planlanan yabancı dil ile verilmesini kapsamaktadır. Ders süresince, öğrenciler hem ana dersi hem de yabancı dili öğrenmektedirler. Kültürler arası diyalogu ve buna bağlı olarak birden çok dili öğretmeyi hedefleyen Avrupa Birliği üye ülkelerinin çoğunda bu öğretim sistemi yaygın ve geniş kapsamlı olarak kullanılmaktadır. İçerik ve Dilin Entegre Öğrenimi (CLIL)’in bir diğer avantajı eğitimin birden çok dil ile yapılabilmesine olanak tanınmasıdır. Avrupa Birliği üye ülkelerinde çoğunlukla biri zorunlu olmak üzere 2 yabancı dil eğitim verilmektedir.

Ancak Almanya, Finlandiya, Hollanda gibi ülkelerde bu sayı 3’tür. Finlandiya, Almanya, Polonya ve Hollanda gibi ülkelerde ilkokullardan itibaren CLIL yönteminin kullanımı zorunlu hale getirilmiştir (Madrid, Cañado ve María, 2012). Eğitim programlarının çekirdek programlara dönüştürüldüğü AB üye ülkelerinde, CLIL ve CEFR programlarıyla hedeflenen kazanımlar öncelikle kelime dağarcığının gelişmesi, öğrencilerin hedef dilde iletişim becerilerini kazanabilmeleri, bilgiyi hedef dilde (çoğunlukla İngilizce) aldıkları için eleştirel düşüncenin gelişimi şeklindedir.

Uygulama biçimi ve yöntemleri gereği diğer öğretim yöntemlerinden farklıdır. Çünkü bu yöntemin uygulanabilmesi için hem branş öğretmenlerinin İngilizce yeterliliği, hem de İngilizce öğretmenlerinin diğer alanlarda bilgi sahibi olması gerekmektedir.

(Coyle, Marsh ve Hood, 2010). Bu doğrultuda çift dalda uzmanlık gerektiren roller üstlenmesi gereken öğretmenlerin yeterliliklerinin olması gerekmektedir. Avrupa Birliği üye ülkeleri CEFR çekirdek eğitim programı kapsamında CLIL ile şekillendirilmiş öğretim yöntemlerini kullanmaktadır. Türkiye’de CLIL destekli öğretim sistemi 1997 yılına kadar Anadolu Liseleri ve Fen liselerinde fen ve matematik derslerinin İngilizce öğretilmesi ile yürütülmekteydi. Günümüzde bu sistem bazı özel okullarda kullanılabilir. CEFR programı kapsamında uygulanan CLIL yönteminin öğrenciye sağladığı faydalar şunlardır (Sahlberg, 2011);

CLIL:

- Dil yeterliliğini, sözlü iletişim becerilerini geliştirir,
- Kültürlerarası iletişim becerilerini güçlendirir, kavramların somutlaşmasını sağlar,
- Kültürlerarası bilgi ve anlama kapasitesini artırır,
- Düşük düzeyin yanı sıra yüksek düzeyde düşünme yetileri kazandırır, öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirir,
- Öğrencilerin hem öğrenilen konuda, hem de öğrenim yöntemini barındıran dilde özgüvenlerini artırır ve motivasyonu yüksek tutar,
- Sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelerin biçim ve uygulama metotlarını çeşitlendirir,
- Çok dilliliğe dayanan ilgi ve davranışların gelişmesini sağlar,
- Farklı bakış açıları ile içeriğin daha kapsamlı çalışılmasını ve öğrenilmesini sağlar,
- Öğrencilerin hedef yabancı dil veya dillerle daha fazla etkileşim içerisinde olmasını sağlar,
- Normalin üstünde ders saatine ihtiyaç duyulmaz, var olan ders saatleri içerik ile birleştirilince yeterli olmaktadır,
- Öğrenciler geleneksel öğrenme ile desteklenen akranlarından daha başarılı olurlar,
- Diğer bir dil ile öğretildiğinde, öğrencilerin içeriğe karşı olan hassasiyetleri ve odaklanmaları daha fazla olmaktadır,
- Öğrenciler daha belirgin ve net akademik kavramlar geliştirir,
- CLIL sayesinde, hem kültür, hem dil, hem de içerik öğretilmektedir,
- Diğer öğrenme alanları dersler ve konular ile rekabet etmek yerine onlarla bütünlük kurar böylece öğrenci birden çok kazanım elde eder.

2.4 Finlandiya Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Finlandiya toplumunun bir bütün olarak İngilizce diline doğru yönelmesini kronolojik olarak ifade etmek gerekirse, 20. Yüzyılın başlarından itibaren Fin toplumun görmüş olduğu sosyolojik ve ekonomik yenilikler, yabancı dil olarak İngilizcenin neden yaygın biçimde kullanıldığını açıklamaktadır. Avrupa kıtasının üst kesimini oluşturan ülke, coğrafi konumunun getirmiş olduğu Rus egemenliğinden yavaşça kurtulmuş ve yüzyılın yarısından itibaren hızlı bir gelişme atağı ile İngilizceyi yabancı dil olarak benimsemiş ve toplumun her kesiminde kullanılan bir dil haline gelmesini sağlamıştır (Jaatinen ve Saarivirta, 2014).

Geçen yüzyılın başlarında, otonom yapısı ile Rus egemenliği altında olan ülke 1917 yılı ile birlikte bağımsızlığına kavuşmuştur. Bu süreçten sonra ise ulusalcılık anlayışı ülkede çok fazla değer görmeye başlamıştır. Toplum bir bütün olarak öz kimliğine kavuşmuş ve buna sahip çıkmıştır. Bu haliyle kendi yasalarını kendi kimliğine ve vizyonuna kavuşan Finlandiya 1866 yılında yürürlüğe konan ilköğretim yönetmeliği uyarınca zorunlu olmayan temel eğitimi, 1921’de uygulanmaya başlanan yönetmelikle ortadan kaldırmış ve eğitim zorunlu hale getirilmiştir. Bu süre zarfında, Fince halk dili olarak kullanılmaktaydı. Yani ortak iletişim diliydi. Çalışanlar ve elit kesim ise İsveççe konuşmakta ve kullanılmaktaydı. Rusça çoğunlukla sadece Ruslar tarafından kullanılan bir dildi. 1917 yılından sonra Fince artık Finlandiya’nın dili haline geldi ve herkes tarafından kullanılmaya başlandı (Saari, 2012).

Yine bu süreç zarfında, ülkede, başta İngilizce olmak üzere, dil eğitimi ciddi bir şekilde yürütülmekteydi. Hiçbir zaman sekteye uğratılmayan dil öğretimi mutlaka her süreçte bir dil öğretim metodu ile öğretilmekteydi. 20. Yüzyılın başlarında bağımsızlık ilanı öncesinde ve akabinde Finlandiya’da İngilizce öğretimi “Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi” ile öğretilmekteydi. Dil ediniminde öncelik bu nedenle okumaya ve ağırlıklı olarak yazarak öğrenmeye dönüktü. Konuşma ve dinleme becerileri henüz bir yöntem olarak kullanılmamaktaydı (Jaatinen ve Saarivirta, 2014).

Öğretim yüz yüze yapılmakta ve sınıf içi eğitim daima öğretmen otoritesine dayalıydı. Öğrenciler derse zorunlu olmadıkça katılamaz sadece öğretmenin direktifleri ile öğretim süreci içerisinde olabilirlerdi. 1930 yıllar ile birlikte, bu süreç yavaş yavaş yerini diğer öğretim metotlarına bırakmıştır. İkinci Dünya Savaşı öncesi, süresi ve sonrasında coğrafi konumunda etkisi ile Almanya ile yakın ilişkiler içerisine giren

Finlandiya’da eğitimde Alman modeli izleri taşımaya başlamıştır. 1921 itibariyle zorunlu olan temel eğitim ikili sisteme geçmiştir.

Bir yandan temel öğretim becerileri sağlayan mesleki ve el becerileri üzerine yoğunlaşan bir okul sistemi varken diğer taraftan akademik nitelikleri ön planda tutmayı amaçlayan okul sistemi yürürlüğe girmiştir. Bir yandan savaşın etkileri diğer yandan özgürlüğünü yeni kazanmış olmanın getirdiği naiflikle ülkede yabancı dil eğitimi hala toplumun tüm kesimleri tarafından ulaşılamayan bir alandı. Sadece akademik olarak yetenekli görülen bireylere yabancı dil eğitimi verilmekteydi. Bunun bir diğer nedeni öğretmen eksikliği başta olmak üzere imkânlarında yetersizliği idi. Hal böyleyken bu süre zarfında, 1950’li yıllara kadar neredeyse toplumun neredeyse üçte biri eğitimden yoksundu. Ancak şunu da ifade etmek gerekir ki, bu yüzde otuzluk kısım toplumdaki yaşlı olarak nitelendirilen bireylerdi (Taavitsainen ve Pahta, 2003).

İkinci dünya savaşının ardından 1950’li ve 1960’lı yıllarda ülke çevresindeki savaş sonrası Avrupa düzenine maruz kalmıştı. Ancak yaşanan bu olumsuzluklara rağmen ve çoğunlukla doğu – batı blokları arasında taraf olma kaygısı ile ülke tarımsal bir ülke olmaktan çıkmaya başlamış ve endüstriyel bir kimlik kazanmaya başlamıştır. Bu durum da doğal olarak nitelikli işgücüne ihtiyaç duymaktaydı ve böylece toplumda eğitimin yaygınlaşmasına ve nitelikli bilginin üretkenliğe dönüşmesine yol açacak yeniliklere gidilmesi gerekti. Bu gerekçelerin etkisi altında ve ihtiyaçların belirginleşmesi ile ülke Avrupa Serbest Ticaret Birliği’ne (EFTA) katıldı ve çok hızlı bir ekonomik büyüme sürecine girdi. Ekonomik gelişmelerle birlikte ortaya çıkan eğitimde yenilik ihtiyacı ile Finlandiya’da hali hazırda devam eden ikili temel eğitim süreci daha kapsamlı eğitim anlayışını benimsemeye başladı (Jaatinen ve Saarivirta, 2014).

Gerek eğitimdeki örnekler gerekse toplumsal değişimler kültür naklinin önün açtı ve ülkede popüler kültüründe etkisiyle Amerikan gençliği özentisi başladı. Eğitimin kapsamlı hale geçmesi ile birlikte, artık az sayıda da olsa çocuklar yabancı dil öğrenmeye başlamıştı. Latince, dilbilgisi derslerinde öğretilmeye başlandı. Her ne kadar savaş ve sonrasında bıraktığı etkiyle Almanca yaygın bir dil olsa da takvimler 1960’ları gösterdiğinde, İngilizce artık daha popüler bir yabancı dil halini almaya başladı (Saari, 2012).

İngilizcenin hâkim yabancı dil olmasıyla birlikte, dil öğretim metotlarında da değişikliğe gidilmeye başlandı. Yüzyılın başlarında “Dilbilgisi Çeviri” ağırlıklı öğretim

yöntemi kullanılırken artık “Ses Temelli Öğretim (Audio Lingual Method) ” yöntemi kullanılmaya başlandı ve yabancı dil öğreniminde, özellikle İngilizce öğreniminde konuşma – dinleme uygulamaları yazarak öğrenmenin yerini almaya başladı. Sınıf içinde artık yazılı öğrenmenin yerini iletişime dayalı öğrenme aldığı için başlarda hâkimiyeti sürekli kabul edilen öğretmen odaklı öğrenme modeli çökmeye başladı. Artık öğretmen bir otorite değil öğrenme ortamının bir parçasıydı.

1970’li yıllara gelindiğinde Finlandiya’nın Avrupa Ekonomik Topluluğuna (AET) üye olması ile birlikte ülke ekonomisi daha önce eşi görülmemiş biçimde ilerleme kaydetmeye başladı. Artık Finlandiya adından sürekli bahsedilen, varlığı, ekonomik gücü eğitim ve kültürel düzeyi gelişen bir ülke olarak kabul edilmekteydi. Özellikle Avrupa Güvenlik ve İşbirliği Teşkilatı (AGİT) toplantısının Helsinki’de düzenlenmesi, ülkeye uluslararası büyük bir saygı duyulmasına yol açtı ve bu adım ülkenin bilinir hale gelmesini sağladı. Artık ülkede yerli yerine oturan düzen ile birlikte eğitimde de yenilikçi ve daha kapsamlı adımlar atılması gerekiyordu. Ülkede faaliyet gösteren ve yönetimi kanatlarda paylaşan siyasi otoriteler eğitimin tüm halka sağlanması gerekliliğinde anlaşılabilir (Saari, 2012).

Yapılan okul reformu ile egaliter yani eşit ve kapsamlı eğitim olmasına gidildi. Böylelikle ülkedeki her birey eğitimden eşit ölçüde faydalanacaktı. Sonuç olarak, bu sistem yürürlüğe girdi ve eğitimden eşit ölçüde faydalanma zorunlu kılındı. Kapsamlı eşit öğrenme hakkı sayesinde artık her çocuk yabancı dil öğretiminden faydalanacaktı. Bu durum bir hak olmaktan çıkmış zorunlu bir yaptırım haline getirilmişti. Bu çerçevede ulusal çapta oluşturulan müfredatta Fince İsveççe ve çoğunlukla İngilizce olarak tercih edilen bir yabancı dil öğrenimi zorunlu hale getirildi. Tüm bunlarla birlikte dil öğretiminin pedagojik anlamda araştırma ve geliştirme aşaması başlatıldı.

Soğuk savaş sürecinin etkisini yavaş yavaş kaybetmesi ile birlikte Finlandiya’da ekonomik ve teknolojik anlamda çok hızlı bir süreç başladı. Artık teknoloji çağı vardı iletişim ve bilişim başta olmak üzere neredeyse tüm teknolojik alanda bilginin kullanımı ve üretkenliğin ekonomiye katılımı sağlanmaktaydı. Öğrenciler artık okullarda tek yönlü olarak yetiştirilmemekte, verilen eğitimler ve dersler karma içerikleri barındırıyordu. Yani, öğrenciler artık hem fen dersi almakta, bununla yanı sıra da dilsel alanda da gelişimlerini sağlayacak dersleri almaktaydı. Artık yabancı dil kullanımı çağın gereklilikleri ile birlikte İngilizce üzerine odaklanmıştı. İngilizcenin yabancı dil olarak

kullanımı ve öğretimi oldukça yaygınlaştı. Dilin öğretiminde artık temel taş dilbilgisi olmaktan çıkmış iletişim temelli öğrenme modeli olmuştu. Sınıf içi aktivitelerde dil öğretiminin iletişime dayalı olması için gruplar halinde çalışma ortamları oluşturuldu (Jaatinen ve Saarivirta, 2014).

Yüzyılın sonlarına gelindiğinde, Finlandiya artık bir Avrupa Birliği üyesiydi ve kapılarını tam anlamıyla tüm uluslararası topluma açmıştı ve bu yolla uluslararası bir toplum olmuştu. Eğitim alanında yenilikçi yöntemlerle elde edilen başarılar sürekli geliştirilmekteydi. Ulusal çapta hazırlanan öğretim programı ülke çapında öğretmenlerin ve okulların buldukları bölgelere göre özgürce karar almalarını sağlamaktaydı. Yabancı dil öğreniminde ise genel anlamda Almanca ve Fransızcada eğitimde yer olsa da ülkenin neredeyse tamamında ve eğitimin neredeyse tüm katmanlarında İngilizce yegâne bir yabancı dil olarak öğrenilmekteydi. Bunun böyle olmasında öğretim programı ve okullaşma etkili olsa da popüler kültüründe önemli olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü dil öğreniminde yeterlilik çıtası öğrenilen dilin kültürünü de almaya dönüktü, bu yaklaşım günümüzde de etkisini korumaktadır.

Dil öğretim metotlarının yaygın biçimde kullanılması ve kültürler arası etkileşim odaklı öğrenme sayesinde öğrenciler diğer kültürleri diğer ulusların çocuklarını yakından tanıma imkânı bulmaktaydı. Buda etkileşimi arttırarak yaşayarak öğrenmeyi sağlıyordu.

2000'li yıllara gelindiğinde Finlandiya tüm dünyada tanınan, saygı duyulan ve yaşamın pek çok alanında iyi olarak bilinen bir ülke olmuştu. Ülke artık teknolojinin iletişimin ve özellikle internetinde gelişimiyle iyi tanınmakta ve turistlerinde, bilhassa kış turizminde, gözde tatil merkezi olmuştu. Teknolojik imkânların insan yaşamını kolaylaştırma amacıyla işlev kazanması, ülkenin refah düzeyini de arttırmaktaydı. Ancak elde edilen başarıların kısa süre içinde sürekli artarak ilerlemesi dikkat çekmekteydi. Ülke PISA, EPI gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında kısa sürede ilk 5 ülke arasında yerini almış ve sürekli bu aralıkta hareket etmektedir (Usta, 2014). Eğitimde sağlanan eşitlik, kapsamlı okul imkânının her öğrenciye sunulması öğrenmede veya öğretmede yaşanabilecek sorunların çok erken tanınması ve çözüme kavuşturulması bölgesel özelliklere göre müfredatın yapılandırılması Finlandiya'nın geleneksel anlamda eğitimde elde ettiği başarıların sebepleri arasındadır.

Her Finlandiya vatandaşı temel eğitimden itibaren biri çoğunlukla İngilizce olmak üzere Fince ve İsveççeyi kapsayan üç dili öğrenme hakkına sahiptir. Bağımsızlığından

beri Finlandiya hiç olmadığı kadar İngilizce öğretimine önem vermektedir. İngilizcenin zorunlu olarak öğretilmesinin yanı sıra öğrenciler diğer dilleri de öğrenmeye sevk edilmektedirler. Bir öğrenci istediği takdirde farklı yabancı dilleri de öğrenebilme hakkına ve imkânına sahiptir (Saari, 2012). Birden çok dil öğrenme ve birden çok kültürü edinme Finlandiya’da vatandaşlık hakkı gibi sayılmaktadır. Bu durum demokratik öğrenme ve eşit eğitim şartlarının her bireye eşit ölçüde yansıtıldığını göstermektedir. Finlandiya’da, bağımsızlık döneminin aksine artık okullar öğretmen merkezli değil öğrenci merkezlidir. Dersler iletişime dayalı öğretilmekte ve dersin her aşamasına öğrenci katılımı sağlanmaktadır. Bu durum özellikle yabancı dil öğretimim için gerekli olan bir ön şart olduğu için Finlandiya bireylerinin yabancı dil öğrenmede, konuşmada ve kullanmada neden bu kadar iyi olduklarını görmek oldukça basit ve göz önünde olan bir durumdur. EPI ölçüm standartlarına göre CEFR içeriğinin tam anlamıyla uygulandığı görülmektedir.

Finlandiya ilkokuldan itibaren eğitim kademelerinde yapmış olduğu belirgin ve anlaşılabilir yenilikler ile kısa zaman içinde çok fazla mesafe kaydetmiştir (Jaattinen ve Saarivirta, 2014). Uluslararası düzeylerde yapılan araştırma ve değerlendirmeler Finlandiya’nın eğitimin her aşamasında ve dalında sürdürülen ve kararlı olan bir ilerleme ile gelişmişliğini arttırdığını göstermektedir.

Finlandiya, Avrupa Birliği ülkeleri arasında çocuk okuryazarlığının en iyi düzeyde olduğu ülkedir. Finlandiya’da Fincenin yanı sıra İsveççe de anadil olarak kullanılmaktadır, bunun yanı sıra Finlandiya nüfusunun yaklaşık %69’luk oranı en az bir yabancı dil, %47’lik oranı en az iki yabancı dil ve yaklaşık %23 civarı ise ana dillerinin yanı sıra üç farklı dil günlük yaşantılarında kullanabilmektedir (Kohonen, 2006). Ülkenin geriye dönük kuruluş, bağımsızlık ve gelişme aşamalarına bakıldığında, süreç Türkiye’nin tarihi gelişimine benzerlik gösterse de eğitim kalitesi bakımından ortaya çıkan sonuçlar iki ülke arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir.

Finlandiya, 1921 yılında eğitim ile ilgili yapılan köklü reform yasalarından önce, kilisenin eğitim üzerinde büyük etkisinin olduğu bir eğitim programına sahipti. Hükümet desteği ve yerel yönetimlerin uygulama yetkisi altında okullar kilisenin tekeli altındaydı (Sarjala, 2005). Rusya’nın etkisini kaybedip, ülkenin bağımsızlığını ilan etmesiyle birlikte büyük bir ulusalcılık akımı başladı. 1921 yılında yapılan eğitim reformu ile zorunlu eğitim getirildi. O dönemlerde Fince bir “Halk” dili, İsveççe elitlerin ve

memurların kullandığı dil, Rusça ise küçük gruplar halinde yaşayan Rusların konuştuğu dildi (Jaattinen ve Saarivirta, 2014).

Bu durum 1960'lı yıllara kadar Rusçanın ve İsveççenin etkisini yavaş yavaş kaybetmesi diğer dillerin içinde ana dil olan Fincenin baskın dil haline gelmesi ile devam etti. Ülke, soğuk savaşın hüküm sürdüğü yıllarda, 1960 yılları itibariyle İngilizceyi tanımaya, öğrenmeye ve kullanmaya başladı. Bu durumu mümkün kılan sebepler ülkenin endüstriyel dönüşümünde kalifiye iş gücüne ihtiyaç duyması, Amerikan hayranı gençliğin ve popüler kültürün önem kazanması ve en önemlisi Finlandiya'nın 1961 yılında Avrupa Serbest Ticaret Birliğine (EFTA) katılımıydı (Jussila vd. , 1995).

Durumu daha iyi ifade etmek gerekirse, 1963-1964 yıllarında ilkokullarda İsveççe %63, İngilizce ise %37 oranlarında öğrenilirken, 1967-1968 yıllarında ise İsveççe % 26, İngilizce ise % 74 oranlarında öğrenilmeye başlanmıştır (Takala, 1986). 1970 yılına gelindiğinde, ülke her ne kadar petrole dayalı küresel krizlerin etkisi altında kalsa da Avrupa topluluğu ile yaptığı mutabakatlar çerçevesinde uluslararası alanda ilerlemeci adımlar atmaya devam etmiştir (Jussila vd. , 1995). Finlandiya'da 1970'li yıllarda artık eğitim "Herkes için Eğitim" doktrini altına toplanmıştır.

Ülke kapsamlı eşitlikçi eğitime (Egalitarian Comprehensive Schooling) geçmiştir. Ulusal müfredatta, Fince, İsveççe ve başta İngilizce olmak üzere bir yabancı dil öğrenimi zorunlu hale getirilmiştir (Jaattinen ve Saarivirta, 2014). Böylelikle ülkede dil pedagojisi için araştırma ve geliştirme safhasına geçilmiştir. 1980li yıllarla birlikte hızlı ekonomik ve teknolojik gelişmeler başlamış böylelikle İngilizce öğretimi ve öğrenimi gittikçe daha popüler bir hal almıştır. Artık İngilizce öğretiminde kullanılan "Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi" bırakılmış, yerine "İletişimsel Yaklaşım" kullanılmaya başlanmıştır. Böylelikle de iletişim becerileri ile İngilizce öğrenme iletişim yeterliliği halini almıştır (Lauren, 1991).

Finlandiya'nın 1990'lı yıllarda Avrupa Birliğine üye olması ile birlikte, ülkenin kapıları tam anlamıyla uluslararası topluma açılmıştır. Ulusal müfredat öğretmen ve öğrencilere daha özgür hareket edebilme imkânı tanımış, yabancı dil yeterliliği artık neredeyse tamamen İngilizceyi iletişim aracı olarak kullanman üzerine kurgulanmıştır. 21. Yüzyıl ve günümüze gelindiğinde ise, Finlandiya artık çok iyi bilinen, yaşamın ve bilimin pek çok alanında kabul edilen bir ülke olmuştur (Kohonen, 2006). Sınıf içerisinde öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile bireyler Fince ve İsveççenin yanı sıra başta İngilizce

(% 90 civarında) olmak üzere bir yabancı dili öğrenmeyi bir hak ve vatandaşlık görevi olarak görmektedir (Jaattinen ve Saarivirta, 2014). Zorunlu eğitim 7 yaşında başlamakta ve 17 yaşına kadar sürmektedir. Bu süre zarfındaki eğitim, 1970’li yıllarda kaldırılan iki kademeli (ilkokul / lise) eğitim modeli yerine getirilen çok amaçlı okul (Comprehensive Schooling) sistemi ile her öğrenciye tercih ve eşitlik hakkı sağlamıştır (Kohonen vd. , 2006).

Aşağıdaki tabloda, Finlandiya’nın 2012-2016 yılında ekonomik, sosyolojik ve eğitime dönük olan verileri bulunmaktadır (OECD, 2017). Bu veriler OECD üye ülkeleri ortalaması, en düşük değer ve en yüksek değer ile kıyaslanarak gösterilmiştir.



Tablo 2. Finlandiya Temel Verileri (2012 - 2016)

Temel Belirteçler	Finlandiya	OECD Ortalaması	OECD min.	OECD maks.
A) Temel Ekonomik Veriler Bilgiler				
1 GSMH içinde eğitime yapılan kamu harcamaları (2010)	% 6.8	% 5.8	% 3.8	% 8.8
2 Kişi başına düşen GSMH oranı (ABD doları - 2010)	36030	n/a*	15195	84672
3 GSMH büyüme oranı 2011	% 2.7	% 1.8	% -7.1	%8.5
B) Eğitimin Genel Durumu				
4 Okuduğunu anlama performansı (PISA 2009)	536	493	425	539
5 PISA değerlendirmelerine göre Matematikte yıllık değişim (PISA 2009)	-4	0	-24	33
6 PISA değerlendirmelerine göre Okuduğunu anlamada yıllık değişim (PISA 2009)	-11	1	-31	40
7 PISA değerlendirmelerine göre Fen derslerinde yıllık değişim (PISA 2009)	-9	3	-12	30
8 Erken çocukluk eğitimi ve ilkokulda 3-4 yaş grubunun aynı yaş grubunun nüfus yüzdesi olarak kayıt oranları (2011)	% 53.1	% 74.4	% 11.6	% 98
9 Ortaöğretim, sonrası ve yükseköğretim dışında kalan 25-64 yaş aralığı bireylerin oranı (2011)	% 16	% 25	% 7	% 68
10 En az orta öğretim mezunu 25-34 yaş aralığı bireylerin oranı (2011)	% 90	% 82	% 43	% 98

11	En yüksek eğitim durumu yükseköğretim olan 25-34 yaş aralığı bireylerin oranı (2011)	% 39	% 39	% 19	% 64
12	Mesleki orta öğretim veya orta öğretim sonrası yükseköğretim seviyesinde olan 25-34 yaş aralığı bireylerin oranı (2011)	% 38	% 33.5	% 8.4	% 73.9

Eğitim Durumuna Göre 25-34 Yaş Arası Bireylerin İşsizlik Oranları

	Ortaöğretim öncesi	% 11.3	% 12.6	% 2.7	% 39.3
13	Ortaöğretim sonrası ve yüksek eğitim öncesi düzeyi	% 6.9	% 7.3	% 2.2	% 19.2
	Yükseköğretim düzeyi	% 4	% 4.8	% 1.5	% 12.8

Öğrenci Başarı Düzeyleri

14	Eğitim sisteminde ilk yaş seçimi (PISA 2012)	16	14	10	6
15	Matematikte 2. Seviye altında kalan öğrenci miktarı (PISA 2012)	% 8.1	% 18.8	% 5.8	% 40.1
16	Matematikte 5. Seviye ve üstünde olan öğrenci miktarı (PISA 2012)	% 14.5	% 7.6	% 0.4	% 15.7
17	İlköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyindeki okullarda en az bir sınıfı tekrarladıklarını bildiren öğrenci oranı	% 2.8	% 13	% 0	% 36.9

Okullarda Yıllık Ortalama Ders Saatleri

	Temel Eğitim (2013)	680	790	589	1120
18	Orta Öğretim 1. Kademe (2013)	595	709	415	1120
	Orta Öğretim 2. Kademe (2013)	553	664	369	1120

Benzer Eğitimi Almış Tam Zamanlı Yetişkin Çalışanlar İle Öğretmen

19	Maaşlarının Oranı				
	Temel Eğitim	0.89	0.82	0.44	1034
	Orta Öğretim 1. Kademe (Genel)	0.98	0.85	0.44	1.34
	Orta Öğretim 2. Kademe (Genel)	1.10	0.89	0.44	1.40

20	2000-2011 arası öğretmen maaşlarındaki artış oranı	% 4.77	% 16	% -9	% 103
21	Kariyerinde mesleki alan bilgisinin arttığını belirten öğretmenlerin oranı (2008)	n/a*	% 55	% 31	% 85
22	Okula ait sorunları çözmede kendinde sorumluluk bulan yönetici oranı (2009 PISA)	0.61	-0.02	-1.29	1.03
Tüm Hizmetler Dâhil Olmak Üzere, Eğitim Kurumlarının Öğrenci Başına Yaptıkları Harcama (ABD Doları)					
23	Okul öncesi eğitim	5372	6762	2280	20958
	Temel Eğitim	7624	7974	7860	21240
	Orta Öğretim	9162	9014	2470	17633
	Yükseköğretim	16714	13528	6501	25576

(OECD, 2017)

*: Bu alan ile ilgili veri elde edilememiştir.

Yukarıdaki tabloda derlenen verilere göre, Finlandiya'nın eğitim alanında dünyada öncü olmasının sebepleri olarak; ülkenin eğitimi daima birinci öncelik olarak gördüğü, bireylere verilen hizmetlerin süreklilik arz ettiği, kişi başına GSMH ile kişi başına devletin sağladığı eğitim harcaması oldukça yüksektir. Bu durum diğer üye ülkeler ile karşılaştırıldığında eğitim kalitesinin yüksek olmasında sunulan imkânların da öneminin büyük olduğu açıktır. Eğitim öğretim bileşenlerinin ifade edildiği bu tabloda, sayılar ve oranlar ile ifade edilen durumlar değişik yıllara göre elde edilip derlenmiştir. Ancak ortaya çıkan sonuç eğitim kalitesinde elde edilen başarı çitasının düşüşe geçmediği, sürekli bir yükseliş içinde olduğudur.

2.5 Polonya Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Polonya'nın eğitim sisteminin reformu, ülkenin siyasi geçiş süreci 1989'da başladıktan kısa süre sonra bir öncelik haline geldi Ryszard Pachocinski (1993). Polonya eğitimi, Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) üzerindeki ciddi derecede gelişen puanlama artışından ötürü büyük bir ilgi gördü. Wittmeyer (2013) Polonya'yı "Doğu Avrupa güçlü eğitim merkezi" olarak göstermiştir. 2000'de, Polonya PISA'da

ortalamanın altında yer almaktaydı. Ancak 2012 yılına gelindiğinde Polonya, bilim ve okuma konusunda ilk 10 ülke ve PISA'da matematikte 13. Oldu (OECD, 2015).

Reformlar 1999'da başladı, ancak fikirlerin birçoğu 1932'de Janusz Jedrzejewicz tarafından geliştirilen eski bir sisteme dayalıydı. Bu reformlar, Polonya'nın I. Dünya Savaşı'ndan sonra bağımsız bir ülke haline geldiğinde Polonya eğitim sisteminde bir devrime yol açmıştı. Başarı elde eden bu reformlar, 1950'lerde Polonya'da egemen güç olan komünizm nedeni ile geri planda kaldı. 1999 reformu aslında Jedrzejewicz dönemindeki fikirlerin yeniden uygulanışı anlamına geliyordu. Polonya'daki eğitim sistemi, ilköğretim, orta öğretim (temel eğitimin ikinci aşaması), lise eğitimi (ileri orta öğretim) ve ortaöğretim sonrası üniversite derecesinde olmayan eğitimin yanı sıra, okul öncesi kurumları da bünyesinde bulundurmaktadır (E&TM, 2016). Mevcut kanunlar göz önüne alındığında, yükseköğrenim kurumları ayrı bir yükseköğrenim sistemini oluşturmaktadır.

Polonya'da eğitim yönetimi ile ilgili geniş bir katılım vardır. Polonya'da, pedagojik denetim, Milli Eğitim ve Spor Bakanlığı tarafından yürütülür. Sorumlu bakan bir müfettiş tarafından ve kurum düzeyinde bir okul başkanı veya bir öğretmen tarafından temsil edilir (Polonya Milli Eğitim Bakanlığı, 2000). Eğitim harcamalarının tamamı devlet bütçesinden karşılanmaktadır. Polonya'da, Temel Eğitim Programı (TOM 1) kabul edilmekte ve okul öncesi eğitim ve ilköğretim için kullanılmaktadır. Hem anaokullarına hem de temel eğitimin ilk aşamasına uygulanır. Hedefleri, öğrenme çıktıları ve yönergeleri içerir, ancak çok özel öğretim yöntemleri yoktur. Öğretim yöntemleri, okulun hazırlık durumunun belirlenmesine yönelik yöntem ile birlikte okul eğitim programlarında tasarlanmış ve belirtilmiştir (Eurydice, 2014).

Öğretmenler kendi eğitim programlarını bireysel olarak veya bir takım olarak da hazırlayabilir veya diğer yazarların eğitim programlarını kullanabilirler. Ancak ulusal müfredat ile tutarlı olmalıdırlar. Seçilen eğitim programı, öğretmen konseyiyle istişarede bulunulduğunda öğretim dönemi başında öğretmen tarafından onaylanmalıdır. Genel olarak, eğitim hedefleri, beklenen veya istenen eğitim sonuçlarının belirli bir kavramı olarak düşünülür (MEN, 2017).

Polonya yasal ilkelerine ve düzenlemelerine göre; her Polonya vatandaşı eğitim hakkından yararlanabilir ve eğitim süreci birey 18 yaşına gelene kadar mecburidir. Eğitim devlet okullarında ücretsiz olarak sunulan bir hizmettir, ancak aileler istekleri doğrultusunda diğer özel okulları da tercih edebilmektedirler. Eğitim sadece merkezi

yönetim tarafından değil, yerel yönetim kurumları tarafından da desteklenmektedir. (Virtual campuses, 2015).

Okul eğitiminin yönetimi Polonya'nın bölgesel organizasyonunu da yansıtmaktadır. Polonya'da 16 şehir, 379 ilçe ve 2478 nahiye bulunmaktadır. Şehri yöneten kişi belirli bir bölgedeki Bakanlar Kurulu'nu temsil eder. Bölgesel eğitimden sorumlu olan yetkililer de bölgesel yönetime dâhil edilmektedir ve okulların pedagojik denetiminden sorumludurlar. Yerel yetkililer kamu otoritesinin uygulanmasında yer alırlar. Okul eğitim sisteminin uygulanmasında merkezi düzeyde sorumluluk Milli Eğitim Bakanı'na aittir. Bakan, bu hususta, milli eğitim politikasını, okul eğitim sisteminden sorumlu bölgesel otoriteler ve diğer kurumsal birimlerle işbirliği yaparak düzenler ve devam ettirir. Bakan yaptığı düzenlemelerle ayrıca, devlet okullarına giriş için gerekli prosedürleri ve gereksinimleri, devlet okullarının programlarının genel taslaklarını, mesleki eğitimin müfredatının yanı sıra belirli okul türlerindeki okul öncesi eğitim ve genel eğitimin çekirdek müfredatını, öğrencilerin değerlendirilmesi ve teşvik edilmesi için gerekli kuralları, test ve sınavların uygulanmasını, okul dönemi boyunca kurumsal düzenlemeleri ve öğretmenlerle müfettişlerin ödeme bedellerini de belirler (ORE, 2015).

Polonya genel eğitim sistemi, 1999'da yürürlüğe sokulan bir yasa ile yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemede, eğitim sistemi içinde var olan ilkokullar, 6 yıl sürecek olan temel eğitim kademesine dönüştürülmüştür. Ortaöğretim kendi içinde iki kademeye ayrılmıştır. 1. Kademe (Gymnasium) okulları üç yıl sürmektedir. Ardından 2. Kademede yine 3 yıla yayılan genel liseler, genellikle süreleri 4 olan teknik okullar veya liseler, 3 yıllık mesleki okullar şeklindedir. Eğitim öğretimin ilkokul, ortaokul ve lise kademeleri ardına yükseköğretim okulları eklenmiştir (Balcı, 2011).

İlköğretime devam etmekte olan bir öğrencinin elde edeceği en önemli yeterlikler okuma, matematiksel ve bilimsel düşünme, iletişim becerileri ve bilişim teknolojileri ile takım çalışmasıdır. Hem basit bir faaliyet hem de anlama yeteneği olarak, okuma becerisinde, öğrenci sosyal hayatın bir parçası olmanın yanı sıra, duygusal, entelektüel ve ahlaki açıdan gelişecek ve okuduğunu anlama, okuduğundan yararlanma ve okuduğu metinler üzerinde çalışma yapabilecek düzeye gelecektir (FRSE, 2016).

Matematiksel ve bilimsel düşünme ile günlük yaşamında karşısına çıkacak olan temel sayısal araçları sayısal mantık yoluyla kullanabilecek ve doğa ve topluma yönelik deneysel gözlemlere dayalı sonuçlara varabilecektir. Bilişim ve iletişim açısından ise,

hem anadilinde hem de yabancı bir dilde konuşma ve yazma beceriyle iletişim kurabilecek ve bilgiyi araştırma ve bilgiyi doğru kullanma yollarını da etkin şekilde kullanabilecektir. Öğrenciler çevrelerinde olup bitene duydukları merakı giderebilecek, kendi isteklerini ve ilgi alanlarını tanıyacak ve ileri dönemdeki eğitim hayatlarına hazırlanacaklardır. Takım çalışması yaparak da bireysel olarak öğrendikleri tüm becerileri topluluk olarak kullanmayı tecrübe edeceklerdir.

Çocukların ilkokula başlama yaşı 6 veya 7'dir ve zorunlu eğitime başladıkları yıl içerisinde bu yaşlardan birine girmiş olmalıdırlar. 2014 yılından önce, 6 yaşındaki çocukların ilkokul 1. Sınıfa başlaması velilere bırakılmıştı. 2014'te ise, ilkokul eğitimi 2008 Haziran ayının sonundan önce doğmuş olan 6 yaşındaki çocuklara zorunlu hale getirilmiştir. 2015'ten itibaren bu yaş grubundaki tüm çocuklar zorunlu eğitime başlamıştır. Çocukların okula başlaması veya başlamasının ertelenmesi kararını ise bir danışma veya rehberlik merkeziyle görüşen okul yöneticisi vermektedir. Okullara erişimi sağlamak amacıyla ilçeler okul alanlarına bölünmekte ve çocuklar yaşadıkları bölgedeki okullara kolaylıkla alınmaktadır. Şayet devam ettikleri sınıflarda yer varsa, başka bir bölgede yaşayan çocuklar da velilerinin talebi üzerine okula alınmaktadır.

Eğitimin ilk aşamasında bazı okullarda yabancı dil seçmeli bir ders olarak verilirken, ilkokulların 4. sınıfında, yani eğitimin ikinci safhasında, zorunlu bir derstir. Zorunlu dil eğitiminin yaş sınırını ilkokul birinci sınıfa başlama yaşı olan 7'ye çekme olasılıklarından Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi'nin bir parçası olan Yabancı Dil Öğretimi üzerine Ulusal Strateji ile ilgili önerilerde bahsedilmektedir. Bunun başlatılması henüz üzerinde karara varılmış ve onaylanmış bir hüküm değildir ancak gerçekleştirmek için ilk girişimlerde bulunulmuştur; Genç öğrencilere eğitim verebilecek yeterlikteki öğretmenler eğitim almaya başlamışlardır. İlkokullardaki yabancı dil öğretiminin şu andaki durumunu şöyle özetleyebiliriz: 1. ve 3. sınıflarda en sevilen ders İngilizcedir. 3. sınıf öğrencilerinin %30'u İngilizce öğrenmektedir ve bu sınıf düzeylerinde 125 öğrencinin İspanyolca ve 110 öğrencinin İtalyanca öğrendiği göz önüne alınırsa bu yüzde ilginç bir sayıdır (FRSE, 2016).

İlkokulun farklı sınıf düzeylerindeki yabancı dil öğretimi üzerine yapılan analizlerin sonucuna göre, 1. ve 3. sınıflarda öğrencilerin % 27,66'sı İngilizce, %0,21'i Fransızca, % 6,75'i Almanca, 0,03'ü Rusça öğrenirler ve 4. ve 6. sınıflarda öğrencilerin öğrenme yüzdeleri sırasıyla % 72,17, % 0,96, % 25,74 ve % 5,07'dir. Kasaba ve kırsal

kesimlerde bulunan ilkokullarda en çok verilen yabancı dil dersi İngilizcedir. Bunu Almanca ve Rusça takip etmektedir; fakat kasabalarla kıyaslandığında kırsal kesimlerdeki okullarda İngilizce ve Almancanın daha az popüler olduğu görülmektedir. Aradaki fark 300.000 öğrenciye 100.000 öğrencidir. Diğer yandan, bu okullarda kasabalardakinden üç kat fazla sayıda öğrenci Rusça öğrenmektedir (kırsal kesimde 79.000, kasabada 24.000 öğrenci) (GUS, 2017).

Yabancı dil eğitiminin zorunlu ders olarak verilme oranı, zorunlu ve seçmeli ders olarak verilme oranına kıyasla çok az bir farkla düşüktür. Bunun nedeni genel liselerdeki öğrencilerin sadece birkaçının fazladan bir dil öğrenmek istemesidir.

Diğer Avrupa ülkelerine benzer şekilde Polonya'nın İngilizce ile yabancı dil olarak tanışması ülkenin Avrupa Birliği ile olan geçmişine ve Sovyet Rusya egemenliğinden kurtulmasıyla olmuştur. Eurobarometer (2006) verilerine göre Polonya'da İngilizceyi ikinci bir dil olarak konuşan kişi sayısı yaklaşık 11 milyondur. Komünizmin çökmesinin ve Sovyet Rusya'nın Polonya üzerindeki etkisinin azalmasının ardından Polonyalıların İngilizce ile aşinalıkları, İngilizce filmler, sosyolojik etmenler, ticari teşebbüsler ve yeni iletişim araçlarının yaygınlığı ile artmıştır. Anadilini konuşan yaklaşık 38 milyon Polonyalı içerisinde, nüfusun %98'nin İngilizce eğitimi aldığı düşünüldüğünde 11 milyon kişinin İngilizceyi ikinci bir yabancı dil olarak konuşması, İngilizce eğitiminin kaliteli olduğunu göstermektedir. Uluslararası bağlamda Polonya dilinin yaygın bilinen ve cazibeli olmadığına bakılırsa, okullarda İngilizce eğitiminin bir ders olmanın yanı sıra bir ihtiyaç olduğunu görmek mümkündür. Bu gelişimin tarihine baktığımızda, yine ülkenin uluslararası çıkarları ve yönelimlerinin İngilizcenin ikinci dil olarak gelişiminin nedenlerine ulaşabilir. (GUS, 2017).

19. Yüzyılın ilk yarısında, ülkeyi terk etmek zorunda kalanların özgürlük, iş ve daha iyi yaşam fırsatları umuduyla Amerika Birleşik Devletleri'nin etkisi altında kalması Polonyalıların, özellikle aristokratların, yönlerini o dönemin baskın dili olan Fransızcadan İngilizceye çevirmelerine neden olmuştur. Birinci ve ikinci dünya savaşlarının getirmiş olduğu zorluklar 1956 yılına kadar İngilizce başta olmak üzere batı kökenli yabancı öğrenimi baskılamış olsa da, bu tarihten itibaren öğrenim zayıflığı kalkmış ve insanlar yeniden İngilizce öğrenmeye ve konuşmaya başlamıştır. Bu durum insanlarda temel bir ihtiyaç şekline dönüştüğü için ve yeterli İngilizce öğretmeni olmadığı için ana dili İngilizce olan öğretmenler getirilmiştir. 2006 yılında, katılımcılarına yabancı

dil ile ilgili sorular yöneltilen bir araştırmada, “anadil dışında iletişim için hangi dili kullanırdınız?” sorusuna %72 oranıyla İngilizce dili olarak cevap verilmiştir (GUS, 2017).

Polonya’da temel eğitimin ikinci kademesinden itibaren (4-5-6) verilen İngilizce eğitimi, tamamen iletişime odaklı olan “İletişimsel yaklaşım” ile verilmektedir. Kelimelerin pek çoğu İngilizceden ödünç alındığı için ilk başlarda Dilbilgisi-Çeviri yöntemi kullanılmış olsa da, yerini bu yeni ve daha iyi yöntemle bırakması çok sürmemiştir. 21. Yüzyılla birlikte, artık İngilizce öğrenenlerinin oranı büyük ölçüde artmıştır. “Polonya Merkezi İstatistik Ofisinin” 2012 yılı verilerine göre, ülkedeki tüm öğrencilerin toplamı içinde %89’luk bir oran İngilizce öğrenmektedir. 2009-2010 yılı itibariyle, Polonya’daki çocuklar temel eğitim döneminde en az bir yabancı dil seçmek zorundadırlar. Ortaöğretimde bu sayı iki olmaktadır (ORE, 2015).

Son 15 yıl boyunca birçok dil okulu açılmış ve bunların birçoğu kapatılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dil okullarının sayısı daha önce belirtilen sayıdan 4 kat fazlaydı. Bu, dil kursları ve eğitimi yönünde taleplerin değiştiğinin değil, rekabetin ve bazı okulların dil alanında nitelikli olmayan kişilerce yönetildiğinin göstergesidir. Pazar düzenlemelerinin, herhangi bir ekonomik birim ya da başka isimler altında sınıflandırılmayan kurslar ve eğitimler veren kişilerce dil okullarının kurulmasını sağlaması ve sağlamaya da devam etmesi, bir okulun hızlı bir şekilde kurulmasına neden olmakta ancak bu okulun performans kalitesini temin edememektedir.

Eğitsel teklifleri özellikle gençlere yönelik olan dil okulları, kısa süre önce, kamu dışı bir eğitim kuruluşunun statüsü olmanın yanı sıra yerel eğitim otoritelerinden de tescil almak için girişimlerde bulunuyordu. Böylelikle, velilere bu türden bir okula karşı güven temin ediliyordu. Ancak, güvenilirliği bu kadar çabuk sağlayan bu sistemin yerini, PASE ve EQUALS gibi farklı kuruluşlar ve diğer ticari birimlerin, dil okullarını onayladığı ve standart hale getirdiği bir sistem almıştır. Dil okullarının sınav merkezi statüsü edinmesi de ayrıca önemliydi. Ne var ki, birçok dil okulunun bu yöndeki çabaları, verimliliklerinin kalitesini artırmalarına yardımcı olmamıştır. Son beş yıl içinde Varşova’da yürütülen anket sonuçlarına göre, katılımcıların %71’i devam ettikleri dil okulunu bırakmış ve beklentilerine daha iyi cevap verebilecek olan yeni bir dil okulu arayışına girmişlerdir (Eurydice, 2014).

Dil okulları, özellikle büyük şehirlerde gözlemlendiği gibi, çeşitli özendirme araçları kullanarak veya özgün bir okul imajı çizerek, birbirinden üstün olmaya çalışan müşterilerini etkileme gayretindedir. Müşterilerin bu üstünlük çabası daha büyük rekabetlere yol açmaktadır ve beklentileri, örnek dersleri takip edip kendi kıstaslarına göre öğretmenleri değerlendirme yönünde artmaktadır. Dil okullarının daha az önemli görüldüğü küçük kasabalarda bu uygulamalar o kadar da popüler olmamasına rağmen, bu durum dil okullarını, belli bir okulda öğrenime başlamış olan bireyleri elde tutmak ve sisteme yeni bireyler katmak amacıyla verimliliklerini artırmaya zorlamaktadır (Eurydice, 2014). Dil okullarının en büyük kategorisi birden fazla yabancı dil eğitimi veren okullar kategorisidir.

Tablo 3. Polonya'da Hizmet veren Dil okulları Oranı (2016)

Özel dil okullarının sayısı	6.845
Birden fazla yabancı dil eğitimi veren okullar	%72,3
İngilizce dil okulları	%21,8
Almanca dil okulları	%3,2
Diğer dilleri öğreten dil okulları	%2,7

(ORE, 2015)

Uzun yıllardır Polonya'daki özel okullarda öğretilen diller arasında en popüler İngilizce olmuş olmasına rağmen, ülkenin batı sınırına yakın bulunan bölgelerde Almanca daha popülerdir. Avrupa Birliği'ne girilmesinin hemen ardından Fransızcaya ilgi artmış, fakat Fransızca öğrenen kişilerin sayısı Avrupa Birliği'ne girilmeden önceki sayıdan da az olunca kısa süren bir geçiş dönemi olmuştur.

Tablo 4. Polonya'da Hizmet veren Dil okulları sayısı (2016)

Belirli dilleri öğreten özel dil okullarının sayısı	
İngilizce öğreten dil okulları	6.328
Almanca öğreten dil okulları	3.477
Fransızca öğreten dil okulları	1.692
Rusça öğreten dil okulları	3.852
İspanyolca öğreten dil okulları	463
İtalyanca öğreten dil okulları	569
Diğer dilleri öğreten dil okulları	912

(ORE, 2015)

6 Kasım 2003 tarihli Milli Eğitim ve Spor Bakanlığı Düzenlemesine yapılan ekte bulunan Belirli Okul Türlerinde Genel Eğitimini Çekirdek Müfredatında dil eğitiminin öğretim hedefleri ve içeriği belirtilmiştir. Bu müfredat etnik ve ulusal azınlıkların dilleri ile birlikte Leh dilinde ve yabancı dillerde yazılmıştır. Çekirdek müfredatta okulda verilen eğitimin genel amacının her öğrencinin kapsamlı şekilde gelişimi olduğu ifade edilmiştir. Dil eğitimi, bilgi edinmede ve becerileri geliştirmede gerekli olan uygun öğretim ve akıcı iletişim, yazma ve okuduğunu anlamının yanı sıra, farklı dil ve kültürlerle sahip uluslararası karşılıklı anlayış ve işbirliği sağlayan tutumların öğretilmesi de demektir (SIO, 2017).

Çekirdek müfredat bir öğretim müfredatı değildir; özel bir eğitim kapsamında özgün bir müfredat geliştirme temelini oluşturan genel ilkeleri kapsamaktadır. Öğretim müfredatını bir okulun veya bir okuldaki tek bir dersin ihtiyaçları doğrultusunda bireyler veya yayınevleri gibi bu amaçla uzman ekipler oluşturan kuruluşlar hazırlar. Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayı alındıktan sonra, bu tür müfredatlar tavsiye edilen okul müfredatları arasında yerini alır. Okullar bakanlığın internet sitesinde de bulunan bakanlık onaylı ders kitabı listesinden kitap seçimini istedikleri gibi yaparlar. Çok uzun bir liste olduğundan bazen bir Voyvodalıkta farklı okullar farklı ders kitabı tercih edebilirler. Ancak, özel sınıflar için geliştirilen, Bakanlığın finanse ettiği ve ücretsiz dağıtılan, ulusal ve etnik azınlıkların dilleri ve yerel diller için kullanılan ders kitapları istisnadır.

Çekirdek müfredatta ayrıca her eğitim aşamasında öğrencinin edineceği yeterlikler de belirtilmektedir. 2003 yılında Ulusal Hizmet içi Öğretmen Yetiştirme Merkezi (CODN), Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Öğrenme-Öğretme-Değerlendirmenin (CEFR) Lehçe tercümesini yayınlamıştır. Bu belgede bulunan dil öğretimi standartlarının kademeli olarak uygulanmasına başlanılmıştır (E&TM, 2016).

Aşağıdaki tabloda, Polonya'nın 2012-2016 yılında ekonomik, sosyolojik ve eğitime dönük olan verileri bulunmaktadır (OECD, 2017). Bu veriler OECD üye ülkeleri ortalaması, en düşük değer ve en yüksek değer ile kıyaslanarak gösterilmiştir.

Tablo 5. Polonya Temel Verileri (2012 - 2016)

Temel belirteçler		Polonya	OECD Ortalaması	OECD min.	OECD maks.
A) Temel Ekonomik Veriler					
1	GSMH içinde eğitime yapılan kamu harcamaları (2012)	% 4.3	% 4.8	% 3.5	% 7.7
2	Kişi başına düşen GSMH oranı (ABD doları - 2012)	22.869	n/a*	16.76	91.75
3	GSMH büyüme oranı 2013	% 1.6	% 1.3	% -3.9	% 4.1
B) Eğitim Çıktısı					
4	Ortalama Matematik performansı (PISA 2012)	518	494	413	554
5	PISA değerlendirmelerine göre Matematikte yıllık değişim (PISA 2012)	2.6	-0.3	-3.3	4.2
6	PISA değerlendirmelerine göre Okuduğunu anlamada yıllık değişim (PISA 2012)	2.8	0.3	-2.8	4.1
7	PISA değerlendirmelerine göre Fen derslerinde yıllık değişim (PISA 2012)	4.6	0.5	-3.1	6.4
8	Erken çocukluk eğitimi ve ilkökulda 3-4 yaş grubunun aynı yaş grubunun nüfus yüzdesi olarak kayıt oranları (2013)	% 60	% 81	% 22	% 100
9	Ortaöğretim, sonrası ve yükseköğretim dışında kalan 25-64 yaş aralığı bireylerin oranı (2014)	% 0	% 15	% 0	% 33
10	En az orta öğretim mezunu 25-34 yaş aralığı bireylerin oranı (2014)	% 94	% 83	% 46	% 98
11	En yüksek eğitim durumu yükseköğretim olan 25-34 yaş aralığı bireylerin oranı (2014)	% 43	% 41	% 24	% 68

12	Mesleki orta öğretim veya orta öğretim sonrası yükseköğretim seviyesinde olan 25-34 yaş aralığı bireylerin oranı (2014)	% 55	% 26	% 6	% 67
-----------	---	------	------	-----	------

Eğitim Durumuna Göre 25-34 Yaş Arası Bireylerin İşsizlik Oranları

	Ortaöğretim öncesi	% 23.6	% 19.1	% 4.7	% 55.9
13	Ortaöğretim sonrası ve yüksek eğitim öncesi düzeyi	% 11.7	% 10.2	% 3.7	% 36
	Yükseköğretim düzeyi	% 6.5	% 7.5	% 2.9	% 32.5

Öğrenci Başarı Düzeyleri

14	Matematikte 2. Seviye altında kalan öğrenci miktarı (PISA 2012)	% 14.4	% 23	% 9.1	% 54.7
15	Matematikte 5. Seviye ve üstünde olan öğrenci miktarı (PISA 2012)	% 16.7	% 12.6	% 0.6	% 30.9
16	İlköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyindeki okullarda en az bir sınıfı tekrarladıklarını bildiren öğrenci oranı	% 4.2	% 12.4	% 0.0	% 36.1

Okullardaki Yıllık Ortalama Ders Saatleri

	Temel Eğitim (2013)	629	772	569	1129
17	Orta Öğretim 1. Kademe (2013)	555	694	415	1129
	Orta Öğretim 2. Kademe (2013)	551	643	369	1129

Benzer Eğitimi Almış Tam Zamanlı Yetişkin Çalışanlar İle Öğretmen

18 Maaşlarının Oranı

	Temel Eğitim	0.85	0.80	0.52	1.09
	Orta Öğretim 1. Kademe (Genel)	0.86	0.86	0.52	1.24
	Orta Öğretim 2. Kademe (Genel)	0.84	0.91	0.48	1.24
19	2005-2013 yılları öğretmen maaşlarındaki artış oranı	% 22	% 2	% -32	% 1.24

20	Kariyerinde mesleki alan bilgisinin arttığını belirten öğretmenlerin oranı (2013)	% 52.4	% 53.5	%	%86.2 26.7
21	Öğrenci başarı düzeylerine göre okulun eğitim hedeflerini değiştiren yönetici oranı	% 94.8	% 88.8	%	% 58.5 99.5

Tüm Hizmetler Dâhil Olmak Üzere, Eğitim Kurumlarının Öğrenci Başına Yaptıkları Harcama (ABD Doları)

	Okul öncesi eğitim	6505	7612	3416	19719
22	Temel Eğitim	6721	8247	2577	20020
	Orta Öğretim	6540	9518	2904	20617
	Yükseköğretim	9799	15028	7779	32876

(OECD, 2017)

*: Bu alanla ilgili veri elde edilememiştir.

Bu tabloya göre, Polonya'nın sadece eğitim alanında değil, eğitimi ile ilgili tüm bileşen ve çevresel faaliyet alanlarında gelişmiş olduğu söylenebilmektedir. Özellikle 2000 – 2012 yılları arasında, 10 yıl gibi kısa bir süre içinde PISA değerlendirmelerinde kat ettiği yol ülkenin başarılı ilerleyişini ortaya koymaktadır. Ülkenin eğitim öğretim sistemi, okul öncesinden başlayarak yükseköğretime kadar dayanan birbirine bağlı ve iç içe geçmiş bloklardan oluşmaktadır. Tıpkı Finlandiya'da olduğu gibi Polonya'da mesleki eğitime, her aşamada önem vermiştir.

2.6 Türkiye Eğitim Sisteminin Tarihsel Gelişimi

Türk milli eğitim sistemi cumhuriyetin ilanı sürecinde, 1900'lü yılların başlarında geçmişi Selçuklu ve Osmanlı medrese geleneğine dayanan bir yapıya sahipti. Ancak, cumhuriyetin ilanı ile birlikte medrese eğitimleri kaldırılmış, din temelli eğitim sistemi yerini bilimsel altyapıya dayanan okul eğitim sistemine bırakmıştır. Bu süreçten sonra, cumhuriyetin diğer pek çok alanda gerektirdiği yeniliklerde olduğu gibi eğitim sistemi de baştan aşağıya değişikliklere ve yeniliklere uğradı. Eğitim evrensel bir yapıya ve bütüncül bir anlayışa sahip olduğu için, ülke çapında eğitim faaliyetlerinin gelişimi için batılı anlamda, modern dünyadan örnekler alınması gerekiyordu. Neticede savaştan çıkmış, kısıtlı kaynakları olan bir ulus söz konusuydu.

Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, yetişkinlere yönelik olarak eğitim seferberliğine gidildi buna ilaveten yaygın eğitim modeli uygulanmaya başladı. Zaman içerisinde hızlı adımlarla yeni kurumlar açıldı. Osmanlı döneminden kalma, çoğunluk itibarıyla salt dini eğitime dayanan medrese benzeri kurumlar kapatıldı ve yurtdışı kaynaklar da dâhil üzere eğitimi çağdaş seviyeye çıkarmak için destekler alınarak eğitime şekil kazandırılmaya çalışıldı. Bu bağlamda;

- 1928 yılında Millet mektepleri kurularak hizmete girmesi sağlandı.
- 1930'lu yıllara gelindiğinde kırsal kesimler ve köylerde yaşayan halk için Halk Okuma Odaları kuruldu. Bu adımı 1932 yılında hizmete giren Halk Evleri takip etti. Bu kurumların kuruluş amacı halkı genel olarak bilgilendirmek, yetişkinlere okuma yazma eğitim vermektir.

Yapılan bu girişimlere ilaveten yurtdışından da destekler alındı ve eğitim alanındaki yenilikler yabancı ülke modellemeleri ile güçlendirildi. Bu konuda, 1924 ile 1926 yılları arasında genel olarak eğitim sisteminin yapısı ve felsefesi ile alakalı olarak John Dewey'den öneriler alınmıştır. Yine aynı süre zarfında, mesleki ve teknik alanda gelişimi sağlamak amacıyla Omer Buyse başta olmak üzere pek çok kişiden faydalanılmıştır. Öğretmen yetiştirme, eğitim alanına yapılacak yatırımlar, istihdam ve kadınların eğitimi ile ilgili alanlarda eğitimsel destek için Alman bilim adamı Alfred Kuhne'den destek alınmıştır (Sönmez, 2009). Genel olarak görülen sorunun ezberciliğe dayalı olduğu gözlemlenmiş ve buna dönük çalışmalar yapılarak eğitim kalitesinin iyileştirilmesi üzerinde durulmuştur.

1933 yılına gelindiğinde, yükseköğretim kademesinde reform yapıldı ve ilk adım olarak Darülfünun İstanbul Üniversitesine dönüştürülmüştür. Burada çalışan bilim adamlarına ilaveten Almanya başta olmak üzere yurtdışından bilim adamları getirilerek istihdam edilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarından 1950'li yıllara kadar, okullaşma sisteminin değişimi, köy enstitülerinin varlığı ve bu kurumların ilk öğretmen okullarıyla birleştirilerek tek çatı altına toplanması ile yaklaşık 15.000 civarı öğretmenin yetiştirildiği ifade edilmektedir. 1950'li yıllara gelindiğinde, dünyadaki diğer sorunların yanı sıra eğitim de öncelikli payda halindeydi. Türkiye, bu dönemde eğitim alanında Amerikan modelini örnek aldı. Artık okullar çok amaçlı deneyimlerin sağlandığı eğitim kurumlarıydı. Sadece öğretmen

değil bunun yanı sıra rehberlik ve araştırmalar yapılabilmesi için ilgili birimlerin açılmasına olanak tanındı (Akyüz, 2008).

Planlı kalkınma döneminin başladığı 1960'lı yıllar ile birlikte eğitim alanında ve işgücü alanında nitelikli bireyler ihtiyaç duyulmaya başlandı. Bu nedenle de daha nitelikli bir eğitim sistemi oluşumu için adımlar atılmaya ve geleceğe dönük planlı adımlar atılmaya başlandı. 1961'de ilköğretime dönük bir yasa çıkarıldı. Yasa uyarınca daha önce köylerdeki okullarda 3 yıl olan ilkokul eğitim dönemi 5 yıla çıkarıldı. Bu yenilikleri getiren yasal düzenlemeler ile Milli eğitime daha geniş bir kapsam oluşturma çabalarına girildi (Ergün, 1987).

Bu doğrultuda, 1973 yılında halen günümüzdeki eğitim sisteminin temellerini oluşturan 1739 sayılı Türk Milli Eğitimi Temel Kanunun yürürlüğe girdi. Yürürlüğe giren bu kanun uyarınca artık zorunlu temel eğitimin süresi 5 değil sekiz yıla çıkarıldı. Bu model kapsamında daha önce 3 yıllık eğitim hizmeti veren ortaokullar temel eğitim okulları ile birleştirildi ve ilköğretim çatısı altına alındı.

Kendi içinde verilen hizmetin sınıflandırılmasına bağlı olarak Örgün ve Yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölüme ayrılan Türk milli eğitim sistemi bu bölünmeyi toplumu oluşturan tüm bireylerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek adına düzenlemiştir. Örgün eğitim belirli bir yaş aralığındaki ve aynı seviyelerdeki bireyler için belirli bir amaç doğrultusunda hazırlanmış eğitimi temsil etmektedir. Yaygın eğitim ise örgün eğitim sistemine hiç dâhil olmamış, sistemin dışında kalmış bireylerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek amacıyla düzenlenmiş bir eğitim modelidir (Ergün, 1997).

Üniversite ve yükseköğretim kapsamındaki eğitimler 2547 sayılı kanunun 1981 yılında çıkarılması ile birlikte Yüksek Öğretim Kurumu kapsamına alındı ve tüm yükseköğretim düzeyi eğitimler üniversite çatısı altına alındı (YÖK, 2007). 1950'li yıllardan itibaren model olarak alınan Amerikan eğitim sisteminin etkileri 1990'lı yıllarda da görülmeye devam etti. Bu süreç zarfında eğitime, özellikle orta öğretim dönemine etki edecek şekilde kredili sistem entegre edildi. Ancak bu sürecin uygulanmasından kısa süre içinde vazgeçildi.

Zaman içerisinde pek çok çeşitli yapıya ve modele uygun olarak tasarlanan eğitim modeli, nihai olarak en son şeklini 21. Yüzyılın başlarında aldı. Yapılan son değişikliğe göre eğitim sistemi kesintisiz olarak 4+4+4 şeklindedir. İlk 4 yıl temel eğitimi, ikinci dört

yıl ilkokul ikinci kademeyi (ortaokul) ve son dört yıl ise liseyi kapsamaktadır. Genel kapsama bakıldığında, merkezi yönetim modeli ile yürütüldüğü gözükmektedir. Yani eğitim sistemi ve programları tek çatı altından çıkıp tüm ülkede aynı şekilde uygulanmaktadır (MEB, 2016).

Türk milli eğitim sistemi, kuruluşunun dayandığı ilkeleri temel olarak Türkiye Cumhuriyeti Anayasasından almaktadır. Milli eğitim temel kanunu kendi içinde dayanakları sıralarken temel vatandaşlık hakları üzerine yoğunlaşmıştır. Anayasal doğrultuda, Türk milli eğitim sistemi genellik ve eşitlik öngörmektedir. Eğitim sistemi, ilkelere dayalı olarak bireyin ve toplumun ihtiyaçlarını gözetmelidir. Her vatandaş sunulan fırsat ve imkânlardan eşit ölçüde faydalanabilmelidir. Eğitim süreklilik arz etmektedir ve bireylerde bu süreklilikten azami ölçüde faydalanmalıdır. Okullar başta olmak üzere eğitim kurumları demokrasi eğitimi vermeli verilen eğitimler demokratik kapsamda olmalıdır. Türk milli eğitim sistemi, Laiklik esasına dayalıdır. Dini konular din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde, eğitimin her kademesinde program uyarınca verilmektedir (Başaran ve Çinkır, 2012).

Türk milli eğitim sistemi karma eğitim esasına dayalı olarak eğitim verir. Kız ve erkek çocukları aynı derslikte ve okulda eğitim görebilirler. Ancak imkân, okul türü veya mesleki amaçlar gereği okullar sadece kız veya sadece erkek öğrenciler barındırabilir. Türk milli eğitim sistemi her derecede ve aşamada bilimsellik ilkesine bağlıdır. Her türlü yenilikten imkânlar ölçütünde faydalanmalıdır (MEB, 1973). Eğitim her yerdedir. Sadece okul veya derslikler değil imkân ve yeterliliklere göre internet ortamı da dâhil her yerde eğitim verilebilmektedir (Şen, 2013). Öğretim kademeleri arası geçişler ortaöğretim kurumlarında ve yükseköğretim kurumlarında, özel yetenek gerektiren bölümler dışında, sınavlar ile yapılmaktadır.

Yabancı dil eğitimine bakıldığında ise, Türkiye’de, cumhuriyetin ilanı ile birlikte çeşitli dillere yönelim olduğu görülmektedir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Avrupa’nın da etkisi ile okullarda öncelikli olarak öğretilen yabancı dil Fransızcaydı. Zamanla Fransızca yerini İngilizceye bırakmıştır. Bunun nedeni İngilizcenin tüm dünyada hem teknolojinin hem de iletişimin temelinde İngilizce üzerinden yapılması olmuştur. Günümüzce ilkokullardan yükseköğretime kadar her kademedede eğitim programlarının kapsamına göre İngilizce eğitimi verilmektedir (MEB, 2016). Eğitim sisteminin 4+4+4 şekline

dönüştürülmesi ile birlikte, İngilizce eğitimi ilkokullarda artık 2. Sınıf düzeyinden itibaren verilmeye başlanmıştır.

Genel çerçevede eğitimin ülkenin refahı ve ekonomik verileri ile paralellik gösterdiği düşünüldüğünde, Türkiye'nin eğitim alanındaki ilerlemeleri son 20 yılda özellikle ilerleme kaydetmiştir.

Aşağıdaki tabloda, Türkiye'nin 2012-2016 yılında ekonomik, sosyolojik ve eğitime dönük olan verileri bulunmaktadır (OECD, 2017). Bu veriler OECD üye ülkeleri ortalaması, en düşük değer ve en yüksek değer ile kıyaslanarak gösterilmiştir.



Tablo 6. Türkiye Cumhuriyeti Temel Verileri (2012 - 2016)

Temel belirteçler		Türkiye	OECD Ortalama	OECD min.	OECD maks.
A) Temel Ekonomik Veriler					
1	GSMH içinde eğitime yapılan kamu harcamaları (2010)	n/a*	% 5.8	% 3.8	% 8.8
2	Kişi başına düşen GSMH oranı (ABD doları - 2010)	15775	n/a*	15195	84672
3	GSMH büyüme oranı 2011	% 8.5	% 1.8	% -7.1	%8.5
B) Eğitim Çıktısı					
4	Okuduğunu anlama performansı (PISA 2009)	464	493	425	539
5	PISA değerlendirmelerine göre Matematikte yıllık değişim (PISA 2009)	22	0	-24	33
6	PISA değerlendirmelerine göre Okuduğunu anlamada yıllık değişim (PISA 2009)	n/a*	1	-31	40
7	PISA değerlendirmelerine göre Fen derslerinde yıllık değişim (PISA 2009)	30	3	-12	30
8	Erken çocukluk eğitimi ve ilkokulda 3-4 yaş grubunun aynı yaş grubunun nüfus yüzdesi olarak kayıt oranları (2011)	% 11.6	% 74.4	% 11.6	% 98
9	Ortaöğretim, sonrası ve yükseköğretim dışında kalan 25-64 yaş aralığı bireylerin oranı (2011)	% 68	% 25	% 7	% 68
10	En az orta öğretim mezunu 25-34 yaş aralığı bireylerin oranı (2011)	% 43	% 82	% 43	% 98
11	En yüksek eğitim durumu yükseköğretim olan 25-34 yaş aralığı bireylerin oranı (2011)	% 19	% 39	% 19	% 64

12	Mesleki orta öğretim veya orta öğretim sonrası yükseköğretim seviyesinde olan 25-34 yaş aralığı bireylerin oranı (2011)	% 8.4	% 33.5	% 8.4	% 73.9
-----------	---	-------	--------	-------	--------

Eğitim Durumuna Göre 25-34 Yaş Arası Bireylerin İşsizlik Oranları

	Ortaöğretim öncesi	% 8.4	% 12.6	% 2.7	% 39.3
	Ortaöğretim sonrası ve yüksek eğitim öncesi düzeyi	% 8.9	% 7.3	% 2.2	% 19.2
13	Yükseköğretim düzeyi	% 7.6	% 4.8	% 1.5	% 12.8

Öğrenci Başarı Düzeyleri

14	Eğitim sisteminde ilk yaş seçimi (PISA 2012)	11	14	10	6
15	Matematikte 2. Seviye altında kalan öğrenci miktarı (PISA 2012)	% 24.5	% 18.8	% 5.8	% 40.1
16	Matematikte 5. Seviye ve üstünde olan öğrenci miktarı (PISA 2012)	% 1.9	% 7.6	% 0.4	% 15.7
17	İlköğretim, ortaöğretim ve lise düzeyindeki okullarda en az bir sınıfı tekrarladıklarını bildiren öğrenci oranı	% 13	% 13	% 0	% 36.9

Devlet Okullarında Yıllık Ortalama Ders Saatleri

	Temel Eğitim (2013)	639	790	589	1120
18	Orta Öğretim 1. Kademe (2013)	n/a*	709	415	1120
	Orta Öğretim 2. Kademe (2013)	567	664	369	1120

Benzer Eğitimi Almış Tam Zamanlı Yetişkin Çalışanlar İle Öğretmen

19	Maaşlarının Oranı				
	Temel Eğitim	-----	0.82	0.44	1034
	Orta Öğretim 1. Kademe (Genel)	-----	0.85	0.44	1.34
	Orta Öğretim 2. Kademe (Genel)	-----	0.89	0.44	1.40
20	2000-2011 arası öğretmen maaşlarındaki artış oranı	% 8.16	% 16	% -9	% 103
21	Kariyerinde mesleki alan bilgisinin arttığını belirten öğretmenlerin oranı (2008)	% 48.2	% 55	% 31	% 85

22	Okula ait sorunları çözmeye kendinde sorumluluk bulan yönetici oranı (2009 PISA)	0.31	-0.02	-1.29	1.03
----	--	------	-------	-------	------

Tüm Hizmetler Dâhil Olmak Üzere, Eğitim Kurumlarının Öğrenci Başına Yaptıkları Harcama (ABD Doları)

23	Okul öncesi eğitim	2490	6762	2280	20958
	Temel Eğitim	1860	7974	7860	21240
	Orta Öğretim	2470	9014	2470	17633
	Yükseköğretim	n/a*	13528	6501	25576

(OECD, 2017)

*: Bu alan ile ilgili veri elde edilememiştir.

Avrupa Birliğine üye devlet olma yolunda olan bir ülke olarak değerlendirildiğinde, yukarıdaki tablodaki veriler ışığında, Türkiye'nin neredeyse tüm basamaklarda OECD ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Özellikle eğitim alanında ülkenin kat etmeye çalıştığı yol kayda değerdir. Ancak yukarıda da belirtildiği gibi eğitim öğretim sürecinde sürekli yapılan değişiklikler sistemsel karmaşaya yol açmış ve sonuçları maalesef olumsuz olmuştur. Tablodaki veriler uluslararası standartlara göre ülkenin geride olduğunu göstermektedir. Sürekli yapılan değişiklikler eğitim sistemi üzerinde yapıcı bir etkiye neden olmamıştır. Türkiye'de son yapılan değişiklik ile eğitim sistemi 4+4+4 şeklinde 3 kademe haline getirilmiştir.

2.7 İlgili Çalışmalar

Geçmiş 19. Yüzyılın başlarına kadar dayanan karşılaştırmalı eğitim, zaman içerisinde değişimlere uğrayıp mesafe kat etse de günümüz dünyasında uluslararası bağlamda ortak olarak kabul edilen bir tanımı henüz kazanamamıştır. Farklı kültürler, farklı ülkeler arasında en az iki ve daha çok eğitim programının benzerliklerini ve farklılık gösteren taraflarını ortaya çıkarma ve anlamlandırmaya yarayan karşılaştırmalı eğitim modeli ile çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Türkoğlu, 1983). Bir kavram olarak karşılaştırmalı eğitim, eğitim problemlerine küresel ölçüde çözüm bulmayı amaçlayan bir alan değildir.

Karşılaştırmalı eğitim, ülkeleri kendi eğitim sistemleri ile ilgili durumları analiz etmek ve var olan sorunlara çözüm aramak için daha geniş bir bakış açısı ile küresel

ölçekten problemi değerlendirmeyi amaçlayan bir disiplindir (Erdoğan, 2003). Karşılaştırmalı eğitim bilimi kendi başına salt bir disiplin değildir, gerektiğinde felsefe, sosyoloji, ekonomi ve hatta istatistik gibi diğer bilim dallarından da faydalanabilmektedir. Gözleme dayalıdır, sayısal verileri kullanarak analizler yapabilir, amaca ve kapsama göre nitel ve/veya nicel araştırma yöntemlerinden faydalanabilir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında elde edilen bulgu ve veriler nicel araştırma standartlarına göre istatistikî hale getirilebilir ve çalışmanın uygulandığı ülkelerin durumlarına göre nitel veriler ile zenginleştirilerek yorumlanabilir (Ültanır, 2005).

Bu bağlamda, karşılaştırmalı eğitim;

- Dünyayı anlamamızı kolaylaştır,
- Ufkumuzu genişletir,
- Bakış açımızı çeşitlendirir,
- Analiz kabiliyetimizi artırır,
- Eleştirel bakış açısı kazandırır,
- Eğitimde nelerin önemli olduğunu öne çıkarır,
- Eğitimi geliştirmede hangi faktörlerin ön planda olması gerektiğini saptamamıza yardımcı olur,
- Disiplinler arası kıyaslama yaparak en iyi olana yönlendirir.

İngilizce dili başta olmak üzere, yabancı dil öğretimi dünya üzerindeki tüm ülkelerin eğitiminde mutabık oldukları bir alandır. Bu nedenle gelişimi, eksiklikleri, öğretiminde kullanılan yöntemlerin benzerlik ve farklılıklarının ortaya çıkarılıp değerlendirilmesi, bir ülke için yabancı dil eğitiminin gelişiminde oldukça önemlidir. Bunun yanı sıra pek çok ülkede yabancı dil olarak okutulan İngilizce eğitimi çok sayıda çalışmanın konusu olmuş ve varılan sonuçlarla eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmaların bir kısmı İngilizce programı, bir kısmı İngilizce öğretmenlerinin yeterliliği üzerine yoğunlaşmıştır. Bazı çalışmalarda karşılaştırmalı eğitim modeli kullanarak iki veya daha çok ülkede programlar ve okutulan dersler üzerine inceleme yapmıştır. Bu çalışmaların bazıları şöyledir:

2.7.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Senemoğlu (1992) hazırlamış olduğu çalışmada, Türkiye ve İngiltere’de eğitim kurumlarının ilkökul için öğretmen yetiştirme programlarını ele almıştır. Senemoğlu,

yapmış olduğu çalışmada, 4 temel program ögesi bakımından programları karşılaştırmıştır. Çalışmada, konu alanlarının öğretimi, konu alanları bilgisi, okul temelli yaşantılar ve mesleki bilgi esas alınmıştır. Yapılan çalışmada her iki ülkede öğretim programlarına değerlendirilen başlıklar maddeler halinde ve orantısal olarak kıyaslanmış ve açıklanmıştır.

Çakmak (1999) yapmış olduğu araştırmasında, Türkiye ve İngiltere’de deneyimli sınıf öğretmeni ve öğretmen adaylarının ilkökul matematik öğretiminde kullandıkları yöntem, strateji ve yaklaşımları karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Araştırmaya Türkiye ve İngiltere’den hem deneyimli sınıf öğretmenleri hem de sınıf öğretmeni adayları dâhil edilmiştir. Yapılan çalışmada her iki ülkedeki öğretmen ve öğretmen adayları kendilerine sunulan seçenekler içerisinde farklı tercihlerde bulunmuşlardır.

Topbaş (2001) doküman incelemesi yöntemi ile hazırladığı çalışmada Fransa ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştiren kurum programlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Çalışmada Türkiye’de üniversitelerin eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği bölümleri ile Fransa’nın öğretmen yetiştirme enstitüleri kullandıkları programların hedefleri, süreçleri, içerikleri, değerlendirme biçimleri, öğretim elemanı seçim kriterleri gibi pek çok başlığı saptamış ve kıyaslamıştır. Çalışmada, her iki ülkede de öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarında mesleki yeterlilik şartı arandığı saptanmıştır, buna karşın Türkiye’de okul deneyimi uygulamalarının Fransa’daki okul uygulamalarına kıyasen süre bakımından daha düşük seviyede olduğu ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, çalışma ayrıca 15 Ekim 1999 tarihli merkez bankası kur değerlerine bağlı kalarak Türkiye’deki sınıf öğretmenliği programına kayıtlı bir öğrencinin yıllık maliyetinin yaklaşık 900 ABD \$ iken, Fransa’da ise bu tutarın yaklaşık 7723 ABD \$ olduğunu göstermiştir.

Böke (2002) tarama modeli kullanarak hazırlamış olduğu çalışmada, İngiltere ve Türkiye’deki ilkökul matematik programlarını karşılaştırmıştır. Çalışmada elde edilen veriler ve bulgulara dayanılarak her iki ülkenin ilkökul programlarının kapsamlarının birbirlerine çok yakın oldukları ortaya konmuştur. İki ülke programının hedeflerinin karşılaştırılmasında, anlamlı farklılıklar ortaya konmuştur. İngiltere temel eğitim programı hedef davranışı bakımından karmaşık, dağınık ve detaylı iken Türkiye temel eğitim programının daha düzenli bir hedef davranış yapısına sahip olduğu gözlenmiştir. Gelişmişliğin ortaya koyduğu avantajlar sayesinde, İngiltere’de matematik eğitimi

materyal kullanımı bakımından daha zengindir. Değerlendirme aşamasında ise, Türkiye’de sınıf geçme sisteminin olması İngiltere’de ise yapılan sınavlar ile sınıf geçme değil bir sonraki yıl öğrencinin hangi şubede öğrenim göreceğine karar verilmektedir.

Özhamit (2003) çalışmasında Hollanda ve Türkiye eğitim sistemlerinde ilkökul yönetimlerini karşılaştırmıştır. Yapılan çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Her iki ülkede birbirlerine yakın düzeylerde elde edilen veriler incelenmiştir. Bulgulardan elde edilen sonuçlara göre, Hollanda’da eğitim sistemindeki yönetim ve yetkilendirme merkezi yönetimden çok yerel yönetimlere verildiği, Türkiye’de ise bu durumun tam tersi olduğu, yani, karar verme yetkisinin merkezi yönetimin otoritesine bağlı olduğu ortaya konmuştur.

Aldemir (2010) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan çalışmada Türkiye ve Japonya’da İngilizce Öğretmeni yetiştirme programları ve eğitim süreçleri karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucu, elde edilen verilere göre, Türkiye ve Japonya eğitim programları, öğretmen eğitimi programları, öğretmen istihdamı ve İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının pek çok ortak nokta barındırdığı ortaya konmuştur. Türkiye eğitimde merkezi sistem ile eğitim politikalarını yürütürken, Japonya ise yerel yönetimleri bu konuda yetkili kılmıştır.

Her iki ülkede, eğitimin programlarının amacı içeriği, kapsamı ve temel ilkeleri benzerlik göstermektedir. Her iki ülkede de eğitimin her kademesine girişte uygulanan giriş sınavları oldukça zorludur. Türkiye’de öğretmenlerin lisans mezunu olma şartı aranırken, Japonya’da ise bazı atamalarda yüksek lisans derecesine sahip olmaları istenmektedir. Hem Türkiye hem de Japonya’da öğretmenlik hayat boyu devamlılığı olan garantili bir meslek olarak kabul edilmektedir.

Aras ve Sözen (2012) çalışmalarında Finlandiya’da, Kore’de ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları ve sistemleri doküman analizi ve karşılaştırmalı eğitim modelleri ışığında incelemişlerdir. Bu üç ülkenin Okul öncesi öğretmenliği programı, temel eğitim programı ve matematik programları incelenmek üzere seçilmiş ve dört temel alanda farklılık ve benzerlikler üzerine yoğunlaşmıştır. Çalışma, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) raporları esaslarına göre hazırlanmıştır. Araştırmanın temel amacı Finlandiya, Güney Kore ve Türkiye’de anaokulu öğretmenliği, sınıf ve matematik öğretmenliği dallarında öğretmen eğitimi programlarını araştırmak, benzerlik ve

farklılıkları bulup Türkiye’deki aynı alanlarda öğretmen eğitimi programlarına katkı sağlayabilmektir.

Turan (2005) çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce eğitimi veren Avrupa Birliği kurucularından olan Almanya’nın eğitim sistemini Türkiye’de uygulanan eğitim sistemi ile karşılaştırmıştır. Almanya Avrupa birliği üyesi olsa da, eğitim sistemi diğer üye ülkelerden daha farklıdır. Türkiye ve Almanya eğitim sistemleri arasında benzerlikler olduğu kadar farklılıklarında olduğu çalışma içerisinde ifade edilmiştir. Almanya’da eğitim hakkındaki yetki eyaletler ile merkezi devlet yönetimi arasında paylaşılmıştır. Türkiye’de ise bu durum sadece devletin merkezi otoritesinin kontrolü altındadır. Almanya’da zorunlu eğitim mesleki eğitiminde katılmasıyla 9+3 şeklinde 12 yıldır. Bu durum Türkiye’de 8 yıldır. Almanya’da öğrencilerin mesleki veya gelecek kaygı ve kariyerleri ile ilgili yönlendirmeler ortaöğretim başlangıcında yapılırken, Türkiye’de bu şekilde yapılan yönlendirme uygulaması Yükseköğretime geçiş sürecinde yapılmaktadır.

Tok ve Arıbaş (2008) Avrupa Birliği üyeliği uyum aşamasında yabancı dil öğretimini ve öğrenimini çok yönlü olarak incelemiş ve sürece yabancı dil öğretmenlerinin rolünü de katmıştır. Çalışmaları sonucunda elde ettikleri veriler ışığında ilkokul 1. Kademe gruplarında yabancı dil dersinin sınıf öğretmenleri tarafından verildiğini ve öğretmenlerin mutlaka yabancı dil yeterliliğine sahibi olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Çalışmada CLIL destekli öğretim programlarının İngilizcenin yabancı dil öğretimine olan katkısı ve CEFR yabancı dil öğretim programlarının uygulanabilirliği üzerine durulmuştur. Yapılan çalışma sonucunda CLIL öğretim yöntemi ile desteklenmiş bir yabancı dil öğretim programının öğrencilere çok yönlü kazanımlar sağlayabileceği öne çıkarılmıştır.

Gündoğdu (2005) hazırlamış olduğu çalışmasında, Avrupa Birliği üyeliği sürecinde olan Türkiye’nin yabancı dil öğretim programı üzerinde durmuş ve Avrupa Birliği yabancı dil ölçütleri bakımından Türkiye’nin konumunu değerlendirmiştir.

Yapılan çalışma, değerlendirmeler yapıldıktan sonra elde edilen veriler ışığında, Türkiye’nin yabancı dil politikasının gelişimi için birtakım önerilerde bulunmuştur. Buna göre; Türkiye yabancı dil öğretimini baştan aşağı değerlendirmeli, bu durumu başta konu uzamlarından oluşan bilim adamlarına, siyasi ve bürokratik erklere kadar pek çok taraftan tartışmaya açmalıdır. Hedef eğer Avrupa birliği ise, en az bir yabancı dilin çok iyi bilinmesi, tercihen İngilizce, birden çok yabancı dil öğretiminde temel öğretim

kademelerinden itibaren programlara dâhil edilmesi gerekmektedir. Çünkü çok dillilik Avrupa birliğinde bir ilke olarak uygulanmaktadır.

Er (2006) doktora tezi olarak hazırlamış olduğu çalışmasında, ilkokul 4. ve 5. sınıfları İngilizce derslerinde uygulanan programları amaç içerik öğrenme ve öğretme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme unsurlarına göre değerlendirmeyi amaçlamıştır. Yapılan çalışma geniş kapsamlı örnekler toplanarak oluşturulmuştur. 14 il içerisinde 556 İngilizce öğretmeni ve 496 müfettişten programa ilişkin görüşleri hazırlanan anket yoluyla elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen verilere göre 4. ve 5. sınıflarda uygulanan programlarda bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların kazandırılmasıyla ilgili sorunlar olduğu ortaya konmuştur. Yapılan çalışmada dikkati çeken bir diğer ayrıntı ise, İngilizce programlarının öğrencileri konuşmaya ve kendilerini kendi sözleri ile ifade etmeye cesaretlendirmede yetersiz olduğunun ifade edilmiş olmasıdır.

Ünal (2008) tarafından yürütülen yüksek lisans tezinde alan deneyimi ile ilgili dersler konu olarak alınmıştır. Bazı üniversitelerde ELT programlarındaki saha deneyimini inceleyerek öğrencilerin alan deneyimi süresince EFL öğretmenlerinin öğrencilerine olan yansımalarını karşılaştırarak teorik bilgileri uygulamaya koyup koymadıklarını araştırmıştır. Yapılan çalışmada veri analizinde nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Verilerden alınan sonuçlar, öğrenci öğretmenlerinin pratik öğretim deneyimi açısından yetersiz kaldıkları sonucunu ortaya koymuştur.

Örmeci (2009) çalışmasında, ilkokul okulları 4, 5, 6. Sınıfları İngilizce öğretimi programını hedef, davranış, içerik, öğrenme durumları, ölçme ve değerlendirme unsurları ve genel özellikleri bakımından incelemiştir. Yapılan çalışma öğretmen görüşleri üzerine odaklanan bir araştırma olmuştur. Bu amaç doğrultusunda, Burdur ili ve ilçelerinde ilköğretim okullarının 4, 5, 6. sınıflarında bu programı derslerinde yürüten yetmiş öğretmeni çalışma kapsamına dâhil etmiştir. Yapılan araştırma için hazırlanan ankette 52 madde ve buna bağlı oluşturulan açık uçlu sorular öğretmenlere sunulmuştur. Çalışma sonunda elde edilen veriler genel olarak olumlu görüşler ortaya çıkarsa da, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu içerik ve materyal yetersizliği, kısıtlı ders saatlerinden şikâyetçi olmuşlardır.

Şanlı (2009) İngiliz Dili Eğitimi (ELT) bölümünün ders programını, on farklı eğitim fakültesinde nitel yöntemle karşılaştırmıştır. Verilerin içerik analizi, tüm programların CoHE tarafından önerilen ulusal standartlara sahip olması gerektiğini

göstermesine rağmen, Türkiye'de üniversitelerde ders programları arasında benzerlikler ve farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur.

Yiğit (2010) Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile Türkiye'de İlkokul 6. sınıf İngilizce eğitim programının uygunluğunun belirlenmesini incelemeyi amaçlayan yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemi ve doküman inceleme deseni ile yapılmıştır. Hazırlanan çalışmada Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile Türkiye'de İlkokul 6. sınıf İngilizce eğitim programı, amaç, içerik eğitim durumları ile ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından kıyaslanmıştır. Çalışma sonucunda karşılaştırılan öğelerin birbiri ile tutarlı olduğu, 6. Sınıf eğitim programının CEFR A2 düzeyinde bir içeriğe sahip olduğu ifade edilmiştir.

Dönmez (2010) hazırlamış olduğu çalışmada, ilkokul 8. Sınıflarda uygulanan İngilizce eğitim programıyla ilgili olarak öğretmen ve öğrenci görüşlerini ve uygulama aşamasında karşılaşılan sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara'da görev yapan 10 İngilizce öğretmeni ve 73 sekizinci sınıf öğrencisi dâhil edilmiştir. Çalışmada öğrencilere dönük 18 grup görüşmesi ve öğretmenler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşmeler ile veriler toplanmış ve analiz edilmiştir. Çalışmada elde edilen verilere göre, öğretmenler 2006 yılında uygulamaya konulan İngilizce programının dört temel dil becerisi olan konuşma, dinleme, yazma ve okumayı geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Buna karşın, program içeriğinin yoğun olması nedeniyle olumlu görüş bildirdikleri kısımlarda olmuştur. Bununla birlikte, öğretmenler fiziki yapı ve materyal yetersizliği ile programın hedeflediği felsefi yaklaşımın istendiği kadar açık olmadığını da ifade etmişlerdir.

Seçkin (2010) hazırlamış olduğu doktora tez çalışmasında 4. Sınıf İngilizce dersi programının etkililiğini betimsel olarak değerlendirmiştir. Çok yönlü değerlendirme yapılarak hazırlanan çalışmada, 4. Sınıf İngilizce dersinin program yeterliliği, kazanımları, istenen hedeflere ulaşabilme oranları, programın öğrencilerin özgüvenine olan etkileri incelenmiştir. Yapılan çalışmada ürüne dönük değerlendirme modeli kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, yabancı dil öğreniminin dört temel becerileri olan dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerine göre hazırlanana testler yoluyla elde edilmiştir.

Bu testlerin yanı sıra, görüşme formları, akademik benlik kavramı ölçeği ve gözlem formları kullanılmıştır. Antalya ilinde uygulanan çalışmada toplam 162

öğretmen, 414 öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir. Yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin 4. Sınıf İngilizce programı ile ilgili görüşleri genel olarak olumlu, ancak programda eksik kısımlarında olduğu ve bunların geliştirilmesi gerektiği belirttikleri gözlenmiştir.

Kır (2011), Avrupa Birliği İngilizce eğitimi programının temelini oluşturan CEFR'in Türkiye'deki üniversitelerde Hizmet Öncesi Öğretmenliği Programlarında ne derece kullanıldığını incelemek amacıyla, 32 ayrı üniversitenin 73 öğretmen yetiştiricisine, www.surveymonkey.com internet sitesinden ulaşmıştır. CEFR kullanımına ilişkin görüşlerini almak için. Ortaya çıkan sonuçta, eğitimcilerin% 39,1'inin CEFR'in kendi kurumlarında yer aldığını ve kullanım oranının Avrupa Katılım Sürecinin gerekliliklerini karşılamak için tatmin edici sayı olmayabileceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Türkiye çapında üniversitelerin ilgili bölümlerinin işbirliği ve işbirliği yoluyla Avrupa Birliği Standartlarının gerektirdiği CEFR ile uyumlu bir Hizmet Öncesi Öğretmen Programını başlatma ihtiyacı duyduğunu belirtilmiştir.

Aldemir ve Er (2012), Türkiye'deki araştırmacılar tarafından yapılan uluslararası karşılaştırmalı araştırmalara yönelik olarak, Türkiye ve Japonya'daki İngilizce Öğretmenliği Eğitim Sistemlerine ilişkin karşılaştırmalı bir çalışma yaparak ikisi arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tespit etmek amacıyla bir eser hazırlamışlardır. Verileri analiz etmede betimsel desenli nitel bir yaklaşım kullandılar. Bulgular, iki sistem arasında eğitim süresine, giriş koşullarına ve öğrencilerin farklı aşamaları için İngilizce öğretmen eğitimi programlarına ilişkin farklılıklar olduğunu göstermiştir.

Orakçı (2012) ilkokul 7. Sınıf İngilizce programını öğretmen görüşleriyle değerlendirmeyi amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışma Ankara'da ilkokullarda İngilizce derslerine giren 152 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Betimsel istatistik yoluyla yürütülen çalışmada kullanılan anketler ile öğretmen görüşleri alınmıştır. Anketlerden elde edilen verilere göre, değerlendirmeye katılan öğretmenler hazırlanan programı ölçme ve değerlendirme, eğitim durumları ve program kazanım ile hedefleri bakımından olumlu ancak bu kazanımların bazı boyutlarda geliştirilmesi gerekliliğini savunmuşlardır.

Arıkan ve Tekir (2012) deneysel olarak hazırlamış olduğu çalışmasında, devlet okulunda ilkokul 7. Sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenim düzeylerinin diğer alanlarda başarılarını ne derece etkilediğini araştırmıştır. Yapılan deneysel uygulama her ne kadar 8 hafta gibi kısa bir süreyi kapsasa da, öğrencilerin yabancı dil öğrenimi kendilerinin

başarılarını, bazı tutumlarını değiştirmiş ve dahası öğrencilerin daha iyimser olmasını sağlamıştır. Yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuç, yabancı dil öğreniminin bireyde sadece iletişim becerilerinin değil aynı zamanda sosyal ve bireysel alanlarda da gelişimin önünü açmış olduğunu göstermektedir.

Alkan ve Arslan (2014) yapmış oldukları çalışmalarında 2013-2014 eğitim öğretim döneminde ilk kez uygulanan 2. sınıf İngilizce programını İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak incelemiştir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin uygulamaya konan eğitim programı hakkında amaç, kapsam, öğretme -öğrenme arasındaki ilişki ve değerlendirme boyutları ile ilgili görüş ve önerilerine yer verilmiştir. Türkiye'nin pek çok ilinden toplamda 163 öğretmenin katılımının sağlandığı çalışmada ulaşılan bilgiler veriye dönüştürülmüş ve yüzdelerle değerleri ile frekans değerleri hesaplanıp incelenmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin yeni program hakkında olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenler programın ilgi çekici konu başlıklarından oluşturulmasını olumlu karşılamışlardır.

İyitoğlu ve Alıcı (2015)'nin ilköğretim ikinci sınıflarında uygulanan İngilizce programını incelemek için hazırlanmış oldukları çalışmada İngilizce öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerini İngilizce programına dönük görüş ve değerlendirmelerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemi ve etnografik deseni ile hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışmaya 5 ilde 14 öğretmen dâhil edilmiş ve değerlendirme için yarı yapılandırılmış görüşme formlarından faydalanılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan veriler daha önceden hazırlanan farklı kategorilere göre nitel teknikler içerisinde değerlendirilmiştir.

Ada ve Üstün (2008) yaptıkları çalışmada İsveç ve Türk eğitim sistemini pek çok yönden incelemiştir. İsveç'in özellikle seçilmesi, ülkenin bir İskandinav ülkesi olması ve pek çok değerlendirmede hep üst sıralarda olmasından kaynaklanmaktadır. Çalışmaları sonucunda elde ettikleri veriler ışığında öğretmen adaylarının mutlaka pedagojik yeterlilik edinmelerine vurgu yapmış ve yaşam boyu öğrenme modeli gibi hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin alanlarındaki yenilikler hakkında bilgi sahibi olmaları belirtilmiştir.

Gökçe ve Celep (2011) Türkiye, Finlandiya, Malta, İspanya, Portekiz, İsveç, Belçika, Yunanistan, Hollanda, Danimarka ve İrlanda eğitim sistemlerini çok boyutlu olarak incelemiştir. Ortaya çıkan sonuçlara göre, Türkiye, eğitim sistemi gelişmiş

lkeler ile kıyaslandığında merkezden yönetilen bir yapıya sahip olması beraberinde dezavantajlar getirmektedir. Tıpkı Türkiye’de olduğu gibi Yunanistan’da da eğitim programları merkezden yapılırken, İspanya, İsveç ve Finlandiya gibi ülkelerde taşrada alt yönetimler tarafından yre özelliklerine göre yapılmaktadır.

TEPAV (Türk Eğitim Politikaları Vakfı) 2011’de ‘‘Türkiye’nin İngilizce Açığı’’ adıyla hazırladığı raporda Avrupa lkeleri başta olmak üzere dünyadaki birçok ülkede yapılan İngilizce eğitimi ve Türkiye’deki İngilizce eğitimini karşılaştırmıştır. Rapora göre, İngilizce yeterliliği, ülkelerin yakın dil, kültürel geçmiş, tarihsel gelişimleri ve ekonomik durumları ile paralel bir durum sergilemektedir. Türk milli eğitim sistemi içerisinde İngilizce ğretimi başta olmak üzere yabancı dillerin öğretilmesine odaklanan analiz mahiyetindeki çalışma, istatistiki veriler başta olmak üzere pekçok veriden faydalanarak ayrıntılı bir rapor hazırlamıştır. Hazırlanan rapora göre diğer Avrupa Birliği lkeleri ile yapılan karşılaştırmalar sonucunda Türkiye’de uygulanan yabancı dil eğitim sisteminin baştan sona değişmesi gerektiği, İngilizce ğretmenlerinin daha nitelikli eğitim almaları gerektiği, ğretim programlarından ders kitap ve materyallerine kadar tüm ğretim bileşenlerinin yenilenerek güncellenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Aslan (2016), Almanya, Hollanda ve Türkiye ilkokullarının İngilizce programlarını kıyasladığı çalışmasında, erken yaşlarda verilen zorunlu yabancı dil eğitiminin öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmada üç ülkenin de ilkokul İngilizce programları incelenmiş, aralarındaki içerik, yöntem farklılıkları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Türkiye’de kullanılan ilkokul İngilizce programının çok detaylı bir içeriğe sahip olduğu, öte yanda Almanya ve Hollanda’da kullanılan programların daha esnek olduğu ve içerik seçiminin öğretmenlere bırakıldığı ifade edilmiştir.

2.7.2 Yurt Dışında Yapılan alışmalar

Ciolan (2006) alışmasında Polonya ve Romanya lkelerinde eğitim ile ilgili politika gelişimi üzerinde durmuş ve her iki ülkenin eğitim politikalarını karşılaştırarak incelemiştir. Kişisel tecrübe, yaklaşım ve bakış açılarını araştırmanın merkezine alarak her iki ülkede eğitim politikası ile ilgilenen kişiler ile görüşmeler yapmış ve anlamlı veriler elde etmiştir. Ciolan, elde ettiği veriler ışığında her iki ülkede de iki farklı yaşantı gerçekliğinin var olduğunu, birinin kuşak uyumluluğu nedeni ile dil, kelime ve yenilikçilik olduğunu diğer gerçekliğin ise unutulmaya yüz tutmuş, modası geçmiş mesleki ve toplumsal alanlarının var olduğudur. Her ne kadar, özellikle Avrupa Birliğine

uyum çabasıyla olsa da, eğitim alanında yeniliklere ihtiyaç olsa da geçiş aşamasındaki bu ülkelerde geleneksel bakış açıları hala toplum üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve yeniliğe olan dönüşümü etkileyip geciktirmektedir.

Armstrong ve Rogers, 1997 yılında, Kansas City yabancı dil okullarının anaokuluna başlayan öğrencilerin beşinci sınıfa ulaşmaya kadar tüm derslerde ulusal başarı ortalamalarını almıştır. Elde edilen veriler, yabancı dil sınıflarında eğitim gören öğrencilerin normal okul ortamında eğitim gören akranlarına göre matematikte özellikle iyi performans göstermiştir. Yapılan çalışma, yöntem olarak CLIL destekli bir içerik yoluyla, yabancı dil eğitim alan öğrencilerin sayısal derslerde daha başarılı olduklarını ortaya koymuş ve yabancı dil eğitiminin hem erken yaşta başlaması gerektiğini hem de diğer dersler ile beraber yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Yine yapılan bir başka çalışma, ikinci bir dilin kelime dağarcığını öğrenmek, öğrencilerin sosyal bilimler, matematik ve diğer alanlardaki yetenek ve yeterliliklerini geliştirmektedir (Saville-Stroke, 1984). İlkokulda yabancı dil öğrenen bireyler, sadece anadilde eğitim gören öğrencilerden ana dili okuma ve anlama alanlarında bile daha başarılı olmuştur. (Mavrogenes, 1979). Düşünme becerileri, eleştirel yaklaşım gelişimi ve problem çözme becerileri üzerine odaklanan çalışmalar yabancı dil öğrenen çocukların diğerlerine göre problem çözme, bilişsel esneklikte, yaratıcı ve eleştirel düşünmede daha başarılı olduklarını göstermiştir (Hakuta, 1986). Yabancı dil öğrenen çocuklar, dilin nasıl işlerlik kazandığı algısını kavramakta ve dili problem çözme ile düşünme becerilerinde nasıl kullanabileceklerini diğer öğrencilere göre daha iyi geliştirmektedirler (Cummins, 1981).

Cooper ve Dilek (2007) Türkiye ve İngiltere’de ilkokul öğrencilerinin bazı derslerdeki başarı düzeylerini ve bu düzeylerin eleştirel, yaratıcı ve empatik düşünme boyutları üzerindeki etkilerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Karşılaştırmalı olarak yapılan incelemede öğrencilerin kelime dağarcıklarının genişliği anlatılmak istenen olayın boyutu ile eşdeğer olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışma, öğrencilerin düşünme yeterliliklerini incelemiş ve bunu etkileyen faktörler üzerine yoğunlaşmıştır.

Britanya (İngiliz) kökenli eğitim sisteminde, öğretmen mutlak yetkili ve yönetici olarak kabul edilirken, Baltık kökenli öğretmen yetiştirme politikasında ise ince detaylara bakılarak hazırlanmış ancak ihtiyaca göre şekillenebilen bir sistem modeli uygulanmıştır. Her iki yetiştirme ekolünün ise, PISA değerlendirme ölçütlerine göre yapılmıştır. Elde

edilen sonuçlar ışığında, her ne kadar İngiliz sistemi yüksek görünse de, Baltık eğitim sistemi her zaman daha yüksek bir ortalamada kalmıştır.

Calsburg, 2006 yılında yapmış olduğu çalışmasında, Almanya’da yürürlükte olan öğretmen eğitim sistemini doküman analizi yöntemi kullanarak incelemiştir. Elde edilen verilere göre Almanya’da öğretmen eğitimi dinamik, yeniliklere ve değişime açıktır. Fakat bunun yanı sıra, eski sistem veya sistemlerin negatif etkilerinin kısmen de olsa hala devam ettiği ve bunlardan reformlar ve yeni uygulamalar yardımıyla kurtulması gerektiği ifade edilmiştir. Calsburg, çalışmasında, Almanya özelinde ve AB genelinde daha tutarlı, yeniliğe açık sağlam temellere dayalı bir öğretmen yetiştirme sisteminin var olabilmesi için hali hazırda yürürlükte olan reformların yeterli olmadığını ve güçlendirilerek revize edilmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

Richards (2008) çalışmasında yeni bir profesyonellik paradigması içinde, bir İngilizce öğretmeni olmanın, paylaşılan hedefler, değerler, söylem ve uygulamalara sahip, dünya çapında bir profesyonel topluluğunun bir parçası haline geldiğini, ancak kendi pratiklerini öz eleştirel bir bakış açısıyla ele aldığını belirtmiştir. Richards çalışmasında daha önceki (1987) bir çalışmasında belirttiği gibi, İkinci Dil Öğretmenliği terimini tanıtmış ve ikinci sınıf öğretmen eğitimi niyetini stajyer olarak etkili öğretmenlerin beceri ve yetkinliklerini kazanma ve etkili öğretmenlerin kullandığı çalışma kurallarını keşfetme olanakları sağlaması gerektiğini belirtmiştir.

Richards ve Nunan (1990), ikinci dil öğretmenliği eğitiminin ilerlemesi için şu noktaları vurgulamaktadır: Eğitim perspektifinden eğitim perspektifine doğru bir hareket ve etkin öğretim doğrudan öğretilemeyen üst düzey bilişsel süreçleri içerdiğini kabul ederek şu sonuçlara varmıştır;

- Öğretmenlerin ve öğrenci öğretmenlerinin kendi sınıflarına ve kendi öğretilerine bir araştırma yönlendirmesi yapma ihtiyacı;
- Yönergeler ve yukarıdan aşağıya yönergelere daha az önem verilmesi ve öğrenmeye yönelik araştırmaya dayalı ve keşif odaklı yaklaşıma daha fazla önem verilmesi (aşağıdan yukarıya);
- Öğrenci öğretmenin kuramları ve hipotezleri üretmesini ve öğretime eleştirel olarak yansımaları gerektiren deneyimler geliştirmeye odaklanma;
- İkinci dil öğretmen eğitimi için bir disiplin kaynağı olarak dilbilim ve dil teorisine daha az bağımlılık ve sesle, eğitsel temelli yaklaşımları bütünleşik olarak etmek için daha fazla katılım;

- Öğretmenlerle ilgili verilerin toplanması ve analizinde öğretmenleri içeren yöntemlerin kullanılmasıdır.

Lipnicka'nın (2012) yılında AB üye ülkelerinden olan Polonya, Slovakya ve Çek Cumhuriyetinde okul öncesi eğitim programlarını ve bu programlara dâhil edilen İngilizce başta olmak üzere yabancı dillerin ilkökula geçiş itibariyle öğrencilere kattığı farkındalığı çeşitli açılardan karşılaştıran bir çalışma hazırlamıştır. Birbirine komşu olan bu üç ülkenin eğitim programları incelenmiş programların birbirleri ile benzer ve farklı olan noktaları kıyaslanarak ifade edilmiştir.

Her üç ülkede de verilen okul öncesi eğitimin en önemli ortak noktası çocuklara bireysel gelişim ve kişilik gelişimine destek olması amacıyla insani ve demokratik toplumsal değerlerin verildiği olmuştur. Üç ülkede Avrupa birliği ülkesidir, bu nedenle ulusal programlarının yanı sıra, Birliğe üyelik süreçlerine paralel Avrupa Birliği uyum programları çerçevesinde eğitim politikalarını da yenilemişlerdir. Bu ülkelerin yabancı dil öğrenme, konuşma, başarı oranları, birliğe giriş süreçleri ile birlikte yükseliş göstermeye başlamıştır.

İrlanda Öğretim Konseyi tarafından 2009 yılında dokuz ayrı ülkenin (ABD, Finlandiya, Yeni Zelanda, İngiltere, Kuzey İrlanda, Singapur, Polonya, , İskoçya, İrlanda) öğretmen yetiştirme sistemlerini kıyaslamak, benzerlik ve farklılıkları ortaya koymak için doküman analizi yöntemi kullanılarak bir rapor hazırlanmıştır. Elde edilen verilere göre ortaya çıkan sonuçlarda, kıyaslanan bu ülkelerde hayat boyu öğrenmenin, ekonominin, eleştirel düşünmenin, bireysel ve toplumsal farklılıkların gerektirdiği ihtiyaçlara göre eğitim öğretim modelleri uygulandığı ve iyi bir vatandaş yetiştirme odaklı çalışmalar yürütüldüğü ortaya konmuştur. Ayrıca incelenen ülkelerin tamamında öğretmen yetiştirme alanında da yenilikler yapıldığı ortaya konmuştur.

Nicolaou ve Parmaxi (2016) hazırladıkları çalışmalarında, çok kültürlü ülkelerde yabancı dil eğitimini incelemişlerdir. Karşılaştırmalı modele uygun hazırlanan çalışmada kültürleri birbirine benzeyen ve farklı olan ülkeler seçilerek aralarındaki benzerlik ve farklılıklar anlamlı biçimde değerlendirilmek amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada çok kültürlü toplumların yabancı dil eğitimi için mevcut durumun sağlam bir eğitim politikası kapsamında ele alınması ve yabancı dilin günlük hayata adapte edilmesi sonucuna varmışlardır. Yapılan çalışmada Nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Böylelikle de

konu kültür ile ilişkili olduğu için bireylerin dil ve kültür arasındaki bağlantılar ile ilgili görüşleri alınarak analiz edilmiştir.

Dil, Noam Chomsky'ye (1966) göre sadece insanlara has olan bir yetidir. Sadece insanlarda var olan ve diğer varlıklarda bulunmayan bu eşsiz armağan, basit, olağan bir sesler bütünü ancak bir o kadar karmaşık ve insan tabiatına ve yaşadığı coğrafyasına göre farklılaşan bir iletişim aracıdır. Biyolojik doğamız gereği diğer insanlar ile iletişim kurmak insanın doğumundan itibaren getirdiği ve zamanla geliştirdiği ana dili ile mümkündür. Farklı ülkeler ve farklı kültürlerde insanlar ile iletişim kurmanın yolu ise ortak bir dilde konuşmak ve bu doğrultuda yabancı dil öğrenip iletişimi arttırmak ile mümkündür. Bu kısım, yabancı dil öğrenmenin ve iletişim kurmanın gereklilikleri ve faydaları ile ilgili olan çalışmaların bir kısmını içermektedir. Bu çalışmalar özellikle erken yaşlarda yabancı dil öğreniminin faydaları, gereklilikleri, gelişimi ile ilgili eserlerdir.

Hawkins (1999) yabancı dil farkındalığı üzerine hazırlamış olduğu çalışmasında, ilkokullar başta olmak üzere tüm eğitim kademelerinde, öğrencilerin tüm alanlarda başarılı olmaları için yabancı dil eğitimi üzerine yoğunlaşmıştır. Hawkins, eserinde yabancı dil öğreniminin faydalarını ifade ederken karşılaştırmalı bir anlatım ile İngiltere'de yabancı dil derslerinin verildiği ve verilmediği zamanları kıyaslayarak ortaya çıkan farklılıkları göstermiştir. Çalışma sonucunda, okullarda çok yönlü başarı için en az bir yabancı dil dersi öğretilmesi gerektiği ve bunun mümkün olduğu kadar erken yaşlarda başlatılması gerektiğini savunmuştur.

Gadusava ve Hartanska (2002) Slovakya'da ilkokullarda İngilizce öğretiminin tarihsel gelişimini ele aldıkları çalışmalarında, ülkede yapılan köklü eğitim politikaları değişimi ile öğrencilerin İngilizce seviyelerindeki değişimleri konu edinmişleridir. Üç bölüme ayırdıkları çalışmalarında, ilkokul seviyesi için “deneysel öğretim” tanımını kullanmış ve ülkede 1989 itibariyle, eğitime doğrudan etki eden politikalara değinerek, bu politikaların İngilizce eğitimi üzerine olan etkilerini incelemişlerdir.

Kelly ve arkadaşları (2004) tarafından, dil öğretmeni eğitimiyle ilgili iyi örnekler oluşturabilecek, bir uzman tavsiyesi kaynağı olarak tasarlanan profil, Dil öğretmeni eğitim kurumlarında, dil öğretmeni eğitim programlarını iyileştirmek için bir kontrol listesi olarak kullanılabilen baz alınan bilgilerin istatistiksel analiz ölçeği, başlangıç ve hizmet içi dil öğretmeni eğitimi için 8 farklı başlık önermektedir. Çalışma sonucunda ana

dil öğretmenliği eğitimi, dil öğrenimi ve edinimi teorilerini içermesi gerektiğini ve Ortak Avrupa Çerçevesi (CEFR), stajyerlerin yeterliliğini değerlendirmek için bir referans olarak kullanılmasını ortaya koymuşlardır.

Avrupa Birliği, eğitim alanında dil öğrenmeyi teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bunu gerçekleştirmek için, Avrupa Konseyi, Dil Politika Bölümü, çok sayıda program gerçekleştirdi. Konsey, modern dil alanında ortak bir temel oluşturan 2001'de CEFR'i belgeledi. CEFR Avrupa Birliği Konseyi Kararıyla tüm dünyada önemli bir referans olarak kullanılmak üzere önerildi. Türkiye, Avrupa Konseyi üyesi ve Avrupa Birliği üyesi olarak, Avrupa Giriş Sürecinde Avrupa standartlarını benimsemek için yabancı dil öğretiminde değişiklikler yapmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, bu sürecin bir parçası olarak eğitim programına bütünleşmiş olacak İngilizce Dil Portföyünü uygulamaya koymuştur.

Stewart (2005) hazırladığı çalışmasında, öğrencilerin erken yaşlarda matematik ve sosyal beceri derslerinde başarılı olmaları için mutlaka ikinci yabancı dil öğrenimi almalarını savunmuştur. Çalışma sonucunda, ilkokullarda verilen yabancı dil derslerinin öğrencilerin bilişsel kabiliyetlerini geliştirdiği, diğer alanlarda başarının arttığı ifade edilmiştir. Çalışma ayrıca başarılı bir yabancı dil eğitiminin yoğun pratik (immersion) ve çift yabancı dil (dual-language) eğitimi ile güçleneceği belirtilmiştir.

Anşin (2006) Fransa'da çocuklara yabancı dil öğretiminde yaş faktörünü incelediği çalışmasında, elde edilen tüm kuramsal ve uygulamalı bulgulara göre çocuklarda dil öğreniminin en önemli parçasının öğretmen olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmaya göre eğitim fakülteleri ve enstitülerin yabancı dil öğretmen adaylarının çok yetkin ve donanımlı bir şekilde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu durumun gerekliliği, çoğu ilkokul sınıflarında yabancı dil branş öğretmeni eksikliği nedeniyle derslere İngilizce bilgisi var olduğu için sokulan diğer branş veya sınıf öğretmenlerinin dil öğretimini sekteye uğratmasından ortaya çıkmaktadır. Bunun yanı sıra, arzulanan ideal bir yabancı dil eğitimi için yeterli bir program, kalabalık olmayan sınıflar ve ideal yöntem, teknik ve ders materyallerinin de gerekliliğine çalışmada vurgu yapılmıştır.

NEA (National Endowment for the Arts), (2007) tarafından hazırlanmış olan raporda maddeler halinde bireylerin ikinci bir dili öğrenmeleri durumunda pek çok ilave faydalı kazanım elde edecekleri belirtilmiştir. Hazırlanan raporda bu kazanımlar şöyle sıralanmıştır;

- İkinci bir dili öğrenmek yaratıcı, eleştirel ve soyut düşünme yetilerini daha iyi biçimde geliştirmektedir.
- Yabancı dil öğrenimi diğer akademik alanlarda da ilerlemeye fayda sağlamaktadır.
- İkinci dil kazanımı için yapılan çalışmalar, başarı yolundaki boşlukları doldurmaktadır.
- İkinci dili erken yaşlarda öğrenmek temel becerileri daha hızlı geliştirir.
- Erken yaşlarda öğrenilen yabancı dil veya diller bilişsel gelişimi hızlandırmaktadır.
- Yabancı dil bilen öğrenciler standart testlerde akranlarına göre daha başarılı olurlar.
- İkinci dil çalışmaları kültürel farkındalığı ve yeterliliği teşvik eder, bireye özgüvenli olmayı kazandırır.
- Bir veya birden çok yabancı dili bilmek, kariyer basamaklarında, daha iyi eğitim kurumlarında kabul edilmeyi kolaylaştırır.

Kelly ve Grenfell'in (2004) eserleri Avrupa'da yabancı dil öğretmen eğitiminde önemli unsurları açıklayan 40 madde içermektedir; Yapı, Bilgi ve Anlama, Stratejiler ve Beceriler ve Değerler olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Yapılan çalışma Fransa, Avusturya, Almanya, İspanya, Finlandiya, Letonya, Norveç, İtalya, Polonya ve Birleşik Krallık ülkelerini kapsayan geniş bir uygulama alanına sahiptir. Araştırmada üç aşamalı bir tekrarlayıcı anket yöntemi olan 'The Delphi' tekniğini kullanılmıştır. Kelly (2004), Avrupa öğretmen eğitimi kurumları arasında fikir birliğini sağlamak, öğretmenlerin öğretim programlarının eğitim sistemi karşılaştırıldığında nasıl olduğunu keşfetmek ve Avrupa'da dil öğretmenliği eğitiminde öncelikleri belirlemek için Avrupa'da seçilen on bir uzmanla bir vaka çalışması yapmışlardır.

Richards (2008) yabancı dil öğretmeni eğitiminde yeni yaklaşımların etkisini incelediği çalışmasında, İngilizce bilmenin küresel toplumun bir parçası olmak anlamına geldiğini, yabancı dil olarak İngilizce bilmenin bakış açısını değiştireceğini ifade etmiştir. 21. Yüzyıl yeniliklerle örülü teknolojik ilerlemelerin çağı olduğu için İngilizce bilmenin yabancı bir dil bilmekten öte, evrensel boyuta çıkmış ortak bir dil öğrenmek olduğunu savunmaktadır.

Laitinen (2010) yapmış olduğu çalışmasında, Finlandiya eğitim sisteminde, günlük yaşantıda ve kültürde İngilizce dilinin etkilerini araştırmıştır. Çalışmada

odaklanan bulgu, İngilizcenin artık sadece bir kıtaya ya da bir millete ait olmadığı giderek artan bir hızla evrensel boyutlarda yeniden şekillendiğidir. Dil bir beceri ve yetenek olarak görülmektedir. Çalışma Finlandiya okullarında yabancı dil öğretiminin 20. Yüzyıl ile başladığının, İngilizcenin birinci yabancı dil olarak öğretim programlarında ve dolayısıyla okullarda yer bulmasının 1950’li yılları bulduğunu belirtmektedir. Finlandiya’nın özellikle Avrupa Birliğine girmesiyle İngilizcenin öneminin daha önce hiç olmadığı kadar arttığı ifade edilmektedir.

Taavitsainen ve Pahta (2003) tarihsel bir incelemeyi andıran çalışmalarında geçmişten günümüze Finlandiya’da İngilizce öğretimini araştırmış ve çalışmada ağırlığı günümüz Finlandiya’sında İngilizce öğretimi ve kullanımının üzerinde durmuşlardır. Çalışmaya göre, özellikle son yirmi yıl içerisinde teknoloji ve iletişim alanlarındaki baş döndürücü hızlardaki ilerlemeler, İngilizcenin artık toplumun her kesiminde evrensel bir yeterlilik olarak kabul gördüğü ifade edilmiştir. Amaç artık İngilizceyi öğrenmek ya da bilmek değil, İngilizceyi yaşamın her alanında kullanabilmektir. Çalışma, okullarda İngilizce öğreniminin 2. Veya 3. Sınıflarda sekiz dokuz yaşlar civarında zorunlu olarak başlatıldığını, on veya on bir yaştan itibaren ikinci yabancı dil eğitiminin başladığı ifade edilmiştir. Yapılan çalışma temel öğretimde İngilizce öğretiminin faydaları için iyi bir örnek olarak kabul edilmektedir.

Palea ve Bratu (2015) çalışmalarında erken yaşlarda yabancı dil kazanımını etkileyen faktörler üzerine yoğunlaşmış, öğrencinin ikinci dili öğrenmesinde yaşın çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Çalışma, öğrencinin yaş ile birlikte sadece biyolojik ya da nörolojik olarak gelişmediği, yaş değişikliğinin ikinci dilin gelişmesinde de büyük rol oynadığı belirtilmiştir. Çalışma ayrıca, erken yaşlarda verilen ikinci dil eğitiminin çocuklarda eleştirel ve bilişsel gelişimlere de çok yönlü katkılarda bulunduğu belirtilmiştir.

Hu (2016) çalışmasında yabancı dil öğreniminde yaş faktörünü incelemiş ve bulduğu sonuçları “ Kritik Dönem Hipotezi” ve “Nörolojik Hipotez” varsayımlarına dayanarak ele almıştır. Çalışmaya göre, sayıları çok fazla olan bilim adamları ve dilbilimcilerin de ifade ettiği gibi ikinci dil öğreniminde belirli bir yaş eşiği vardır ve yabancı dil eğitimi bu yaşlarda yapılmalıdır. Yapılan değerlendirmeler erken yaşlarda dil öğrenmeye başlayan çocukların yetişkinlere göre çok daha başarılı sonuçlar aldıkları görülmüştür. Çalışma ayrıca, yöneticiler içinde tavsiyelerde bulunmuştur. Hu ’ya göre,

bir eğitim kurumu yabancı dil öğrenimi ve programları için yeni programlar materyaller ve yöntemler öneriyorsa devlet kurumları bu fikir ve yaklaşımları desteklemeli ve yürürlüğe koymak için maddi destekte vermelidir. Öğretimin başarılı olması için her türlü desteğin yanı sıra yabancı dil öğretmenleri motive edilmeli, materyal ve yöntem seçimleri desteklenmelidir. Motive olamamış yabancı dil öğretmenin öğrencileri motive edebilmesi güçtür.

Bu çalışmanın yöntemi ve içeriği ile ilgili daha önceden yapılan araştırmalarda da görüldüğü gibi, yabancı dil öğrenimi ve aktif kullanımı gerek küreselleşmenin bir şartı, gerekse diğer bireyseli toplumsal ve bilimsel gelişim alanları ile olan doğrudan bağlantısı ile önem taşımaktadır. Konu ile ilgili araştırmalar genellikle yabancı dilin okullarda öğrenilmesine ve öğretilmesine odaklanmış durumdadır. Bu çalışma, sosyokültürel ve ekonomik bakımdan farklı ve birbirine yakın olan Türkiye, Polonya ve Finlandiya temel öğretim İngilizce programlarını karşılaştırarak incelemeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle pek çok açıdan alan çalışmalarına ve özellikle Türkiye'deki ilkökul İngilizce programlarının gelişimine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlar, çoğunlukla olumsuz görüşlerden oluşmuştur. Çalışmaya katılan öğretmenler programın yaş ve seviyeye uygun olmadığını, içerik analizinin yeterli yapılmadığını, öğrenme teknikleri ve sınıf mevcutlarının kalabalık olmasına bağlı olarak uygulanabilirliğin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan öğretmenler ilkökul 2. Sınıflarda bu programın uygulanabilir olması için ise, sınıf mevcutlarının düşürülmesi, hizmet içi eğitim ile program tanıtımı yapılmasını ve fiziksel koşulların iyileştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

BÖLÜM III

3 YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Türkiye, Finlandiya ve Polonya ilkokullarında verilen İngilizce derslerini çok boyutlu olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışma, ülkeler arası (cross-national) karşılaştırmalı eğitim bilimi çalışmasıdır. Nitel araştırma çatısı altında oluşturulan çalışmada elde edilen veriler tüm yönleriyle incelendiği, yine elde edilen verilerin arasındaki ilişki ve bağlantılar ortaya konmaya amaçlandığı içinde doküman analizi deseninden faydalanılmıştır.

Çalışmada Doküman analizi deseninin kullanılmasının nedeni, Finlandiya, Polonya ve Türkiye çalışma gruplarında ilkokul düzeyinde İngilizce programlarının, eğitim durumlarının ve çeşitli değişkenlerin yabancı dil öğretim düzeyinin elde edilen verilere, yapılan gözlemlere ve belgesel niteliğindeki tüm ulaşılabilir kaynakların analiz edilerek sonuçların bulgu şeklinde ortaya konmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Finlandiya'nın İngilizce eğitimi ile ilgili uluslararası değerlendirmelerde üst sıralarda olması, Polonya'nın ise yine üst sıralarda olması ve bunun yanı sıra sosyokültürel ve ekonomik açıdan Türkiye'ye en yakın verilere sahip AB ülkelerinden biri olması nedeni ile karşılaştırma bu üç ülke arasında yapılmıştır. Çalışma, Türkiye, Finlandiya ve Polonya'nın CEFR uygunluğuna göre İngilizce eğitimi yapıyor olmalarına bakılarak aralarındaki benzerlik ve farklılıkları içeren analizler ile yapılmıştır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, yapılan araştırmanın amaçlarına ve kapsamına göre hem nitel hem de nicel araştırma yönteminden faydalanabilmektedir (Ültanır, 2005). Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapılan araştırmanın içeriğine ve amacına göre çeşitli yaklaşımlar sunmaktadır. Karşılaştırmalı Eğitim, çeşitli uluslarda, ülkelerin bölgelerinde ve tarihsel süreçler içerisinde uygulamada olan eğitim sistemlerini bazen tamamen, bazen de kısmen karşılaştırarak benzer olan ve olmayan yönlerini belirleyip bunların teori ve pratiğinden, eğitimlerinin politikalarından, planlanmasından ve reformlarından yararlanılmaya çalışılan bir bilimdir. Karşılaştırmaya dâhil edilen bileşenler hem ayrı ayrı hem de bir arada değerlendirilirler (Karasar, 2002). Bu yaklaşımların bazıları aşağıda verilmiştir:

Yatay yaklaşım: Bu yaklaşımla kıyaslanan sistemler ayrı ayrı ve birlikte olmak üzere tüm unsurları ile karşılaştırılırlar (Türkoğlu, 1983).

Dikey yaklaşım: Bu yaklaşımla incelenen sistemlerin tarihi gelişimleri çalışmanın odak noktasına yerleştirilir ve araştırma buna yoğunlaşır (Türkoğlu, 1983).

Tanımlayıcı yaklaşım: Bu yaklaşım geleneksel bir analiz yöntemidir. İnceleme konusu ile ilgili alan yazının incelenmesi benzerlik ve farklılıkların tanımlanması ve gerçeklerin karşılaştırılması üzerine yoğunlaşır (Türkoğlu, 1983).

Açıklayıcı yaklaşım: Tıpkı tanımlayıcı yaklaşım gibi gelenekseldir, karşılaştırılan olguların nedenlerinin incelenmesi ve geleceğe dönük çıkarımlar yaparak ilerlemeler elde edilmesini amaçlar (Türkoğlu, 1983).

Bu çalışma, Türkiye, Finlandiya ve Polonya İlkokullarına İngilizce eğitimini nitel araştırma desenlerine dayanarak çok boyutlu inceleyeceği için karşılaştırmalarda tanımlayıcı ve açıklayıcı yaklaşım kullanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Bu çalışmada, Türkiye, Finlandiya ve Polonya ilkokullarında verilen İngilizce dersleri ilkokul programları kapsamında karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye, Finlandiya ve Polonya ülkelerinin İlkokul programlarıdır. Karşılaştırılacak ülkelerin 2016 - 2017 yıllarında kullanmış oldukları resmi ilkokul İngilizce programları incelenmiştir. İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi yaşam boyu devam eden bir öğrenme süreci olduğu için araştırma kapsamında sadece ilkokul İngilizce programları değil, eğitim öğretimin tüm kademelerine ait yabancı dil öğretim süreçleri, sosyal yaşamı oluşturan diğer bileşenler de dâhil edilmiştir.

3.3 Veri toplama süreci

Araştırma süresince önce Türkiye'den veriler toplanmıştır. Daha sonra Polonya ve son olarak Finlandiya'ya gidilerek ilk elden veriler toplanmıştır. Ulaşılan veriler, dokümanlar ve yapılan görüşmeler sonucu ulaşılan sonuçlar sistematik ve karşılaştırmalı olarak derlenmiştir. Araştırma desenine uygun olarak elde edilen verilere analiz ve incele sürecinde yorum katılmamıştır. Araştırmada veri toplama süreci, 2016 ve 2017 eğitim öğretim dönemlerine yayılarak uygulanmıştır.

3.4 Veri Toplama Araçları

Bu çalışma doküman analizi desenine dayalı nitel araştırma yöntemi kapsamında olduğu için ankete veya ölçeğe dayalı veri elde edilmesi yoluna gidilmemiştir. Çalışma

konusu ile ilgili Türkiye, Finlandiya ve Polonya’da kişi ve/veya kurumlar tarafından daha önceden hazırlanmış kaynaklardan, internet tabanlı ilgili çalışmalardan, öğretmen ve yönetici fikirlerinden yararlanılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Çalışma süresince elde edilen veriler çalışma sonunda nitel araştırma modeline uygun biçimde doküman analizi deseni ile betimsel analiz kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma süresince, daha önceden belirlenen tematik başlıklar altında sınıflandırılan veriler sistematik biçimde analiz edilmiştir. Öncelikle elde edilecek veriler ve belgesel niteliğindeki dökümanlar için çalışma çerçevesi oluşturulmuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler uygun tema altında sınıflandırılmıştır. Daha sonra elde edilen verilerin tematik uygunluğuna göre temalar belirlenmiş, doğrudan alıntılar ve ifadeler kullanılarak tanımlama yapılmıştır. Bulguların oluşturulmasıyla birlikte ortaya çıkan bilgiler yorumlanarak sonuçlar ve öneriler oluşturulmuştur.

Finlandiya, Polonya ve Türkiye İlkokulları İngilizce öğretim programlarının incelendiği bu çalışmada, alan ile ilgili tezler, veri anlamında önem taşıyan belgeler, istatistikler incelenerek analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

4 BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bilgiler ve veriler ile ayrıca yapılan gözlemler ve görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular sıralanmış ve yorumlanmıştır.

4.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi ‘Finlandiya, Polonya ve Türkiye yabancı dil eğitim programlarında, hangi eğitim felsefesi yaklaşımı tercih edilmektedir?’ biçiminde ifade edilmiştir. Alt probleme konu olan bu soru, eğitim programları oluşturulurken hazırlık aşamasından bireylerin kazanımları, öğretim durumlarının düzenlenmesi, yöntem ve teknikleri ve değerlendirilmesine kadar tüm boyutları kapsamaktadır.

Toplumların kendi kültürel ve sosyolojik yapılarına göre oluşturulan ve yürütülen eğitim politikaları daima belirli bir eğitim felsefesi akımına dayanmaktadır. Eğitim felsefesi hem çıktı, sonuç hem de eğitimin bir süreç olarak ele alınılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Ertürk, 1988). Finlandiya, Türkiye ve Polonya’nın eğitim politikaları ve eğitim felsefeleri yaklaşımlarından önce eğitim felsefesinin ortaya çıkışı, dayandığı temeller ve kuramları üzerine durmak gerekmektedir.

Felsefe, insanların kendilerini, yaşadıkları dünyayı, dünyaya ve birbirlerine olan ilişkileri anlamaya çalıştıklarında üstlendiği bir faaliyettir. Felsefe okuyanlar, yaşamın en temel, anlamlı ve zor sorularının sorulması, cevaplanması, değerlendirilmesi ve akıl yürütülmesi ile uğraşırlar. Rene Descartes “iyi bir akla sahip olmak yeterli değildir, önemli olan akılı iyi kullanmaktır” demektedir. Akıl insana kendisini, doğasını, benliğini ve içinde yaşadığı dünyayı tanıması ve yaşamaya elverişli hale getirmesi için verilmiş bir yetidir. Eğitimin istenen hedeflere ulaşması için asıl olan eğitim programlarının çok iyi hazırlanmış olması değildir. Önemli olan bu programın uygulama safhasına geçirilmesinde eksikliklerin bertaraf edilerek düzgün uygulanabilmesidir (Sönmez, 2009).

Temel kavramları ve açıklamaları ile felsefe bilimi kendi içinde alt boyutlara ayrılmış ve toplumsal kurumları kuşatacak şekilde düzenlenerek eğitim, politika, sosyal yaşam gibi olguları felsefi temellere dayandırarak yorumlamaktadır.

Eğitim felsefesinin insanlara yönelik yaklaşımı, hedefleri, eğitim hedeflerinin uygun kapsamı, öğretme-öğrenme ve ölçme ve değerlendirme süreçlerinin organizasyonu

felsefi görüş veya akıflardan etkilenir (Sönmez, 2009). Bir disiplin olarak eğitim felsefesi, eğitim programlarının öğelerini, işleyişini nasıl olması gerektiğini şekillendiren bir olgudur.

Eğitim politikaları belirli bir felsefi akıma dayanır ve o görüşün temelinde bulunan eğitim programının öğelerinin şekillenmesini sağlar. İçerik açısından sarmal bir yapıya sahip olan eğitim felsefesi, toplumların hem sosyolojik hem de politik açıdan eğitimlerine yön veren sistemler bütünü olma eğilimindedir (Patel, 1965). Eğitim felsefesi, eğitim amaçlarının belirlenmesinde, bireylerin ve toplumun uygunluğunun kontrol edilmesinde ve eğitim uygulamalarının kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Eğitim felsefesi, eğitime tutarlı ve bütünsel bir bakış açısı oluşturma çabası olduğu söylenebilir (Sözer, 2008). Bu açıdan bakıldığında eğitim programı ve eğitim felsefesi arasındaki ilişki yadsınamaz bir gerçektir.

Finlandiya demografik yapısı, kültürel ve ekonomik yapısı ile eğitimde bireylere tam faydacılığı ilke edindiği için pragmatist felsefe akımı benimsemiştir ve bu bağlamda tüm bireylere değer verici “inclusivist” şeklinde yaklaşmaktadır. Finlandiya, eğitim olanaklarını her bireye eşit ölçüde sağlamayı benimsemiştir. Finlandiya eğitim politikası genel olarak kapsayıcı bir eğitim (Inclusive Education Philosophy) felsefesine sahiptir (E.A. , 2009). Bu bağlamda, Finlandiya’da her birey özeldir. Her bireyin eğitimden beklentileri farklı olabilir. Her bireyin eğitimden alacağı şeyler farklılık gösterebilir. Bu nedenle eğitim programı bir bütün olarak şekillendirilerek, bireylerin her birinin kendilerine ait eşsiz gelişim biçimlerine göre değişkenlik göstermesini sağlamaktadır.

Eğitim programının tüm aşamaları bireyin maksimum fayda görebileceği şekilde düzenlenmektedir. Eğitim politikaları merkezi hükümet tarafından yürürlüğe konur ancak uygulamalar bölgesel değişikliklere göre farklılık gösterebilmektedir. Bu önem bazen coğrafi konumunu bazen de demografik yapının göz önüne alınması ile yapılandırılmaktadır. Eğitim programında takip edilen eğitim felsefesi ilkeleri gereği, Finlandiya eğitim politikası her bireye tam demokratik yaklaşımla herkese eğitimde fırsat eşitliği sunar. Eğitimde fırsat eşitliği yaklaşımında tüm öğrenciler eşit haklara sahiptir. Aynı imkânlarla eşit ölçüde sahip olurlar. Bireyler toplum içinde kendi eşsiz özelliklerine göre önem kazanırlar. Eğitim sistemi maksimum fayda sağlama amacındadır. Birey kendi öz yeterliliklerini eğitim öğretim sürecinde geliştirir (OPH, 2009).

Bir süreç olarak kabul edilen eğitim öğretim döneminin tümünde öğretmen sınıf içinde ve dışında rehberdir. Okul öncesi ve temel eğitim için Ulusal Eğitim Programında 2010 yılında yapılan değişiklikler, yeni bir sistematik destek düzenlemesi yolu

içermektedir (OPH, 2012). Sorunların ortaya çıkmasını ve büyümesini önlemek için mümkün olan en erken yaş aralığında bireye destek sağlanır. 2010 yılında meydana gelen bu değişikliğin temel nedenleri arasında ülkenin başta diğer Avrupa ülkeleri olmak üzere, Ortadoğu ve dünyanın diğer kısımlarından uluslararası göçe maruz kalması gösterilebilir. Büyüme, öğrenme ve okula devam için destek üç başlık altında toplanır: genel destek, yoğun destek ve özel destek.

Toplum içerisinde her birey genel desteğe hak kazanır. Birey için erişilebilir olan bu destek günlük öğretimin ve öğrenme sürecinin doğal bir parçasıdır. Yoğunlaştırılmış ve özel destekler ise, özel eğitime ihtiyaç duyan, başarı düzeyi yüksek olan ve üstün zekâlı olarak kabul edilen öğrenciler için bireysel öğrenme planlarında dikkatli değerlendirme ve uzun süreli planlamaya dayanmaktadır. Finlandiya’da eğitim kültürü Rogers’ın teröpatik öğrenme modelini bu felsefi akım altında desteklemekte, bireylerin kültürler arası etkileşimlerine, bilgiyi edinip kullanmalarına, gerektiğinde olaylara ve öğrenilen kavramlara eleştirel yaklaşımlarına olanak tanımaktadır (www.perfar.eu). Sınıf içerisinde öğretmenin rolünün kısıtlı olması ve öğrencilerin eğitime hizmet edeceği düşünülen her imkâna erişebilmelerinin sağlanması eğitimin öğretmeden çok öğrenme çatısı altında gerçekleştiğini göstermektedir. Öğrenciler öğrenmeyi gerçekleştirmeyi başardıklarında, çevrelerinde olan biten olaylara daha eleştirel yaklaşabilmeyi başarırlar.

Polonya, bir Avrupa Birliği üyesidir. Üyeliğin getirmiş olduğu yükümlük ve paylaşımlar gereği eğitim politikası çoğunlukla AB tarafından standart olarak kabul edilen düzeylere getirilmiştir. Ancak, ülkenin eğitim felsefesi ve bu felsefe akımının dayandığı kuramlar zaman içerisinde çeşitli aşamalardan geçmiş ve günümüzdeki son hale ulaşmıştır. Polonya eski bir doğu bloğu ülkesidir (MNE, 2005). Bu nedenle de eğitim süreci Sovyet dönemi öncesi, Sovyet dönemi ve Sovyet sonrası dönem olarak sınıflandırılmaktadır. Avrupa Birliği üyeliği öncesinde çoğunlukla ideolojik olarak kabul edilen Makarenko’nun kolektif eğitim teorisine dayalı olan bir eğitim yaklaşımı hâkim olmuştur (MNE, 2005). Polonya’nın eğitim felsefesi yaklaşımı AB üyeliği dönemlerinde tamamen insan odaklı olmuştur. Eğitim açısından fikirleri değerli görülen Suchodolski’nin felsefi bakış açısı takip edilmiştir. İdealist yaklaşımın çatısı altında savunulan bu fikirler, ideolojik yaklaşımdan uzak olduğu için tam anlamıyla felsefi olarak değer görmüştür (MNE, 2005). Eğitime adapte edilen bu fikirlerin temel odağı eğitimin dünya üzerinde yaşayan insanoglunun gelecekteki olasılıklara hazır olmasını sağlaması

yönündedir. Eğitim, insanın bilimde, sanatta ve diğer çağdaş sosyal yaşam alanlarında kültürel bakış açısının yansımasıdır.

Günümüzdeki durumuna bakıldığında, pragmatik yani yapıcı kuram ışığında yeniden kurmacılık felsefesine sahiptir. Öğrenciler eğitim öğretimin merkezindedir. Bilimsel, kültürel, sosyal ve bireysel tüm yeniliklere ve gelişmelere açıktırlar. Bireylere, eğitimin hangi kademesinde olurlarsa olsunlar mutlaka kendilerini gerçekleştirme imkânı verilmektedir. Merkezi yönetimin AB uyum yasalarına göre benimsediği eğitim felsefesi yaklaşımı altında, her bölge yerel yönetimlerinin eğitim programlarını duruma göre değiştirme ve uygulama hakkı bulunmaktadır (FRSE, 2016). Yönetimsel olarak benimsenen bu uygulamalar, okullarda yöneticilere ve sınıflarda öğretmenlere esnek bir hareket alanı sunmaktadır.

Öğretmen eğitim ve öğretimin pek çok aşamasında rehber rolündedir. Sınıf içerisinde öğrenciye yol gösterir. Öğrenciler öğretilenle yetinmez ve öğrenmeye sevk edilirler. Eğitim ortamlarında, özellikle okullarda entelektüel öğrenme stili uygulanmaktadır. Bireylere eleştirel bakış açısı kazandırılmaya çalışılır (MNE, 2005). Eğitim öğretim herkes için eşitlik önermektedir. Hiçbir öğrencinin diğerine üstünlüğü yoktur. Bireylerin kabiliyetleri ve kendilerini diğerlerinden ayıran özellikleri, kendilerine eğitimin ileriki sürecinde verilecek olan kazanımların türünü belirlemede yardımcı olur. Polonya'da eğitim felsefesi ve eğitim programlarının geliştirilmesi ile ilgilenen bilim insanları, klasik felsefi yaklaşımların pedagojiye olan ilgisini, eleştirel düşünme teorilerini ve bunların eğitim programlarına adaptasyonunu incelemektedir (MNE, 2005).

Türk eğitim sistemine bakıldığında, eğitim felsefesi olarak izlenen yol, temsilciliğini J. Dewey, I. Bergson ve T. Brameld gibi bilim insanlarının yaptığı pragmatizm kuramının yeniden kurmacılık akımı olduğu görülmektedir. Yeniden kurmacılık eğitim felsefesinin temel amacı topluma gerçekten uygulanabilir eşitlikçi demokratik düzeni getirmek ve toplumu yeniden düzenlemektir. Eğitim daima toplumu yeniden düzenlemeye adanmış olmalıdır. Kategorisi fark etmeksizin tüm okullar toplumun gelişim ve değişiminden sorumludur. Okullar bireylerin davranışlarının şekillendirilmesinde önemli yer tutar ve bu nedenle davranış bilimlerinden mutlak surette faydalanmak zorundadır (Fidan, 1987). Osmanlı imparatorluğunun ardından Atatürk, cumhuriyetin ilanı ile birlikte eğitim sistemi anlayışını değiştirmiş, yeniliğe ve modernliğe dönük olan bir felsefi yol izlemiştir. Pragmatik yaklaşım altında Atatürk'ün

eğitim politikası sayesinde okul, ders, eğitim programı gibi kavramlar uygulama olarak gerçek işlevlerine kavuşmuştur (MNE, 2005).

Son yıllarda, özellikle Avrupa Birliği üyeliği çabalarının da etkisiyle eğitim felsefesi çatısı altında var olan eğitim programlarında ilerleme kat edildiği görülmektedir. Türk eğitim sisteminde, eğitim merkezli ve geleceğe dönük birey yetiştirme çabası ışığında, Türkiye'nin idealist bir temele dayandığı söylenebilmektedir. Sınıf içinde, otoritenin öğretmende olması, yani sınırların öğretmen tarafından belirlenmesi yönüyle de realist bir yaklaşım olduğu söylenebilir. Bu temel yaklaşımlar içinde Türk eğitim sistemi 2004 sonrası program yaklaşımlarında ise yeniden kurmacılık yaklaşımı benimsenmiştir.

Genel olarak bakıldığında Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin eğitim felsefeleri arasında farklılıklar olsa da üç ülkenin de temelde pragmatik bir yaklaşım izledikleri görülmektedir. Temelde aynı kurama dayansalar da, her üç ülkenin eğitime olan felsefi yaklaşımı demokrasinin işlerliği, toplum içerisindeki eşitliğin seviyesi ve eğitimin toplumun her kesimine eşit ölçüde sağlanması hedeflenmektedir. Çünkü asıl önemli olan eğitimin niceliği değil niteliğidir.

Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin eğitim sistemlerinin felsefi yaklaşımlarının aynı akıma dayalı olması, uygulamanın aynı olduğunu göstermemektedir. Bunun ilk ve en önemli sebebi eğitim sisteminin kültürel ve coğrafi şartların farklı olmasına bağlanabilir, diğer faktörler göz ardı edilmemelidir.

Finlandiya ve Polonya eğitim sistemlerinin felsefi temelleri her ne kadar kendi kültürel temaları örgüsünde şekillenmiş olsa da altta yatan temel etmen Avrupa Birliği eğitim reformlarına olan uyumluluklarıdır. Bu iki ülkede eğitim daima yeniliğe açık yapıcı ve olumlu değişkenlerden etkilenen bir yapıya sahiptir. Avrupa Birliğin kendisine ait, kültürler arası etkileşime önem veren ama aynı zamanda tüm üyelerin ortak biçimde uymaları gereken bir çatı eğitim sistemi vardır. Üye ülkeler bu çatı eğitim sistemi altında kendi eğitim programlarını uygun felsefi akıma göre belirleyip uygulamaktadır.

Öte yandan Türkiye eğitim sistemine ve eğitimin felsefi yapısına bakıldığında, eğitim sisteminin kronik sorunlarla iç içe olduğu görülmektedir. Hali hazırda var olan İdealizm ve yeniden kurmacılık gibi felsefi akımların etkisi altında olduğu görülmektedir.

Uygulamada ise siyasi, kültürel ve coğrafi etkenlerin uygulamaya yönelik güçlükleri de içerdiği de göz ardı edilmemelidir.

Finlandiya ve Polonya başta olmak üzere diğer AB üye ülkelerine bakıldığında bu durumun uygulamada oldukça başarılı olduğu görülebilmektedir. Ancak Türkiye eğitim sistemine bakıldığında, yapılan değişiklik ve yeniliklerin insan faydası temelli yapılamadığı görülmektedir. Bir diğer önemli faktör eğitim felsefesi dayanağı altında eğitim politikalarının sürekliliğidir. Diğer ülkeler ile kıyaslandığında Türkiye’de eğitim politikalarının hükümet hatta değişen yönetim kadrosu ile ilişkili olduğu ve bu nedenle daha bir öncekine alışılmadan sistemin değiştirildiği gözlenebilmektedir.

Eğitim felsefesi çatısı altında oluşturulan eğitim politikaları ve bu bağlamda şekillenen eğitim programları diğer ülkelerde var olan ve uygulanan eğitim sistemlerinden faydalanarak yapılandırılabilir. Ancak bu noktada önemli olan adım, ithal edilen eğitim sistemlerinin ülke şartlarına, kültürel yapısına ve toplumsal alt yapıya uygun adapte edilerek uygulanabilmesidir.

4.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi ‘Finlandiya, Polonya ve Türkiye’nin eğitim sistemlerinin genel özellikleri ve aralarındaki farklılıklar nelerdir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Genel idare biçimi cumhuriyet olan Finlandiya, 6 eyaletten oluşmaktadır. Bu eyaletlerin her biri ekonomi, idari ve eğitim alanlarında merkezi yönetime bağlı ancak kendi içlerinde işleyişe karar verebilmektedir. Finlandiya eğitim öğretim sistemi, Ulusal Eğitim Bakanlığı’nın sorumluluğundadır. Ulusal Eğitim Kurulu Milli Eğitim Bakanlığıyla birlikte eğitim amaçlarını, sürecini, kapsamını ve yöntemlerini geliştirir. Ülkenin eğitim sistemi temelde Avrupa Birliği çekirdek eğitim sistemine, ardından ulusal eğitim programına ve nihai olarak her eyaletin yürütülmesinde değişiklikler veya eklemeler yapabileceği bölgesel yapılandırmalara bağlıdır.

Eğitimin kaliteli düzeye ulaşması ekonomik, sosyolojik ve kültürel olgulara bağlı olduğu kadar sistem olarak iyi kurgulanan, kısa, orta ve uzun vadeli çıktıları hesaplanan programlara da bağlıdır. Finlandiya, Polonya ve Türkiye eğitim sistemlerinin genel yapıları incelenirken aşağıdaki tabloların da göz önüne alınması gerekmektedir. Eğitim, ekonomiye bağlı ve ona katkı sürecinde olduğu için toplumdaki okuryazarlıktan işsizliğe kadar pek çok değişkene doğrudan etki etmektedir.

Tablo 7. Finlandiya, Polonya ve Türkiye 2017 Temel Ekonomik Verileri

Ekonomik Ölçüt	Finlandiya	Polonya	Türkiye
1 Kişi başına düşen GSMH oranı (2017)	45.204 \$	28.948 \$	28.520 \$
2 Kişi Başı Yapılan Eğitim Harcaması (2017)	17.893 \$	9.708 \$	8.927 \$
3 GSMH büyüme oranı (2017)	% 3.09	% 4.33	% 6.06
4 İşsizlik Oranı (2017)	% 8.6	% 4.9	% 10.8

(OECD, 2018)

OECD tarafından hazırlana veriler ışığında hazırlanan bu tabloda, Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin 2017 yılına ait ekonomik durumları, eğitime yaptıkları kişi başı harcama miktarı, yine bu üç ülkenin Gayri Safi Milli Hâsıla oranları ile işsizlik oranları görülmektedir. Finlandiya, GSMH oranının neredeyse yarısını eğitim harcamalarına aktarmaktadır. Öte yandan Polonya ve Türkiye'de ise bu oran üçte bire yakındır. GSMH büyüme oranlarında en dikkat çekici artış Türkiye'de görülmektedir.

Nüfusu, jeopolitik durumu ve coğrafyası dikkate alındığında büyüme oranının Finlandiya ve Polonya'ya kıyasla neredeyse iki kata yakın oluşu kayda değer bir durumdur. Ancak, var olan bu büyümeye karşın işsizlik oranını yüksek oluşu, veriler arasında tutarsızlık ve bunun yanı sıra eğitim, yaşam kalitesi ve eşitlik kavramlarının toplumun tamamında dengeli olmadığı görülmektedir.

Eğitim, kendi başına oluşan bir olgu değildir. Eğitimin ilkokuldan yükseköğretime kadar kaliteli bir şekilde yapılabilmesi güçlü ekonomik temellere ihtiyaç duymaktadır. Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin ekonomik tablolarına bakıldığında elde edilen sonuç ülkelerin eğitim durumları hakkında da somut ipuçları verebilmektedir. Finlandiya'nın gelire oranla eğitime harcadığı bütçe miktarının neredeyse yarısı olduğu göz önüne alındığında ülke çapında verilen eğitiminde kaliteli olduğu sonucuna varılabilmektedir. Eğitime yapılan kişi başı harcamalar, bireylerin eğitim seviyelerinin kalite olup olmadığı hakkında da bilgi vermektedir (OECD, 2017).

İşsizlik oranları bakımından tabloya bakıldığında, Polonya'nın Finlandiya ve Türkiye'ye kıyasla daha iyi durumda olduğu görülmektedir. İstihdamın genel anlamda güçlü olması bireylerin iş hayatındaki rollerini göstermektedir. Nüfusa oranla işsizlik oranının yüksek olması, eğitim kademelerine bakılmaksızın eğitim kurumlarından mezun

olanların iş hayatına ya kalifiye olarak giremediği, yeterli bir eğitim alamadığı, ya da mezun sayısı ile sektörel alanda yeterli iş pozisyonunun olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8. Finlandiya, Polonya ve Türkiye PISA 2015 Verileri

2015 PISA Verileri	OECD Ortalaması	Finlandiya	Polonya	Türkiye
1 Fen Bilimleri Performans Puanı	493	521	504	422
2 Matematik Performans Puanı	490	507	510	423
3 Okuma Performans Puanı	493	504	491	414
4 Genel Ortalama Performans Puanı	492	510	501	419

(OECD, 2017)

Genç bireyleri daha iyi tanımak, bilgi ve becerilerine göre yönlendirilmelerini sağlamak ve okulda edinilen yeterliliklerin gerçek hayatta kullanılabilirliğini ölçmek amacıyla 3 yılda bir yapılan PISA değerlendirmesi, zorunlu eğitim sonrası örgün eğitime geçişte uygulanmaktadır. OECD tarafından en sonuncusu 2015 yılında uygulanan değerlendirme, fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarından bilgi ve becerileri ölçmektedir. Karmaşık, çoktan seçmeli test ve açık uçlu sorular barındıran test, ülkelerin öğrenci düzeyleri, eğitim olanakları, öğretmenler, okul idarecileri gibi birçok alanda bilgi toplamakta ve bu sonuca göre öneri ve yönlendirmelerde bulunmaktadır.

2015 yılı resmi PISA verilerine göre hazırlanan bu tabloya göre;

- Finlandiya ve Polonya OECD üye ülkeleri ortalamasının üstünde puan almıştır.
- Finlandiya, fen, matematik ve okuma alanlarının tamamında ortalamanın üstünde puan almıştır.
- Polonya okuma alanında ortalamanın altında kalmış diğer iki alanda OECD ortalaması üstündedir.
- Türkiye fen, matematik ve okuma değerlendirme alanlarının üçünde de hem OECD ortalamasının gerisinde, hem de Finlandiya ve Polonya ülkelerinin gerisinde kalmıştır.
- Finlandiya, değerlendirmeye tabi tutulan 70 ülke arasında fen bilimleri alanında 5., matematik alanında 12. ve okuma alanında ise 4. olmuştur.
- Polonya, değerlendirmeye tabi tutulan 70 ülke arasında fen bilimleri alanında 22., matematik alanında 17. ve okuma alanında ise 13. olmuştur.

- Son olarak Türkiye, değerlendirmeye tabi tutulan 70 ülke arasında fen bilimleri alanında 52., matematik alanında 49. ve okuma alanında ise 50. olmuştur.

Ekonomik verilerin sunulduğu tablo ile PISA verilerinin sunulduğu tablo beraber değerlendirildiğinde, eğitim harcamalarının ve eğitim için yapılan yeniliklerin kaliteli eğitim için şart olduğu ancak tek başına ilerlemeye yardımcı olamadığı görülmektedir. Finlandiya ve Polonya ile kıyaslandığında Türkiye'nin OECD sıralamasında oldukça geride kaldığı görülmektedir. Benzer durumun Yabancı dil olarak İngilizce bilme ve kullanma düzeylerinde de görülmesi eğitim alanında uygulanan program ve politikaların incelenmesi gerektiğini gözler önüne sermektedir.

Tablo 9. Eğitim Durumuna Göre 25-34 Yaş Arası Bireylerin İşsizlik Oranları

Eğitim Düzeyi	OECD Ortalaması	Finlandiya	Polonya	Türkiye
1 Ortaöğretim öncesi işsizlik düzeyi	% 12,6	% 11,3	% 23,6	% 8,4
2 Ortaöğretim sonrası işsizlik düzeyi	% 7,3	% 6,9	% 11,7	% 8,9
3 Yükseköğretim işsizlik düzeyi	% 4,8	% 4	% 6,5	% 7,6

(OECD, 2016)

Yukarıdaki tabloda Finlandiya, Polonya ve Türkiye nüfuslarının 25 -34 yaş aralığındaki yetişkin kesiminin eğitim durumlarına göre işsizlik oranları verilmiştir. Tabloya göre, OECD ortalaması %12,6 olan ortaöğretim (lise) eğitim öncesi eğitim kurumlarından mezun olanlara kıyasla Finlandiya % 11,3, Polonya %23,6 ve Türkiye %8,4 oranlarına sahiptir. Finlandiya ve Türkiye ortaöğretim öncesi işsizlik düzeyi OECD ortalamasına yakın iken Polonya, %23,6'lık bir oranla en fazla işsiz orana sahip olmuştur.

İkinci olarak, yükseköğretime dâhil olmayıp ortaöğretim sonrası eğitim kurumlarından mezun olanlara bakıldığında OECD ortalamasının %7,3 olduğu ve sırasıyla Polonya, Türkiye ve Finlandiya'nın bu oranlara yakın olduğu görülmektedir. Üç ülke arasında OECD ortalamasının en uzağındaki ülke tıpkı ortaöğretim öncesinde olduğu gibi % 11,7'lik bir ortalama ile Polonya olmuştur.

Tablodaki verilere göre son olarak yükseköğretim düzeyi işsizlik oranına bakıldığında OECD ortalamasının %4,8 olduğu Finlandiya'nın %4'lük bir oranla bu ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Türkiye (% 7,6) ve Polonya (% 6,5) ise birbirlerine yakın ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 10. Hizmetler Dâhil Olmak Üzere, Eğitim Kurumlarının Öğrenci Başına Yaptıkları Harcama (ABD Doları)

Eğitim Kademesi	OECD Ortalaması	Finlandiya	Polonya	Türkiye
1 Okul Öncesi Eğitim	6762	5372	6505	2490
2 Temel Eğitim	7974	7624	6721	1860
3 Orta Öğretim	9014	9162	6540	2470
4 Yükseköğretim	13528	16714	9799	-----

(OECD, 2017)

OECD verilerine bakıldığında, tüm ülkelerin eğitim düzeyleri, kültürel oluşumları, toplumlarının sosyolojik durumları ve ekonomik düzeylerinin iç içe verilerek analiz edildiği görülmektedir. Bunu nedeni, eğitim ve ekonomik yapının birbirlerini karşılıklı olarak döngüsel biçimde besledikleri ve geliştirmeleridir. Yukarıdaki tabloda, bir bütün olarak okul öncesi eğitimden yükseköğretim düzeyine kadar Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin öğrenci başına yaptıkları harcama miktarları ve OECD ülkeleri ortalaması ile kıyası görülmektedir.

Okul öncesi eğitimde, OECD ortalaması 6752 ABD doları iken, Finlandiya'nın okul öncesi eğitimde öğrenci başına 5372, Polonya'nın 6505 ve son olarak Türkiye'nin 2490 ABD doları harcama yaptığı görülmektedir. Bu verile ışığında, Finlandiya ve Polonya'nın ortalamaya yakın bir düzeyde oldukları ancak Türkiye'nin ise OECD ortalamasının yarısının da altında olduğu görülmektedir.

İlköğretim okullarını kapsayan temel eğitim dönemine bakıldığında, OECD ortalamasının 7974 ABD doları olduğu görülmektedir. Sırasıyla diğer ülkelerde ise kişi başına temel eğitim dönemi harcaması Finlandiya'da OECD ortalamasına yakın bir düzey olan 7624, Polonya'da ise 6721 dolar olduğu görülmektedir. OECD ortalamasının 7974 ABD doları olduğu göz önüne alındığında, Finlandiya ve Polonya ülkelerinin harcama ortalamalarının kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilmektedir. Türkiye'de ise, temel eğitim düzeyi kişi başı ortalama harcama tutarı OECD ortalamasının neredeyse üçte biri, yani 1860 ABD doları olarak görülmektedir.

Eğitim harcaması ortalamasına dâhil edilen bir diğer basamak olan orta öğretim düzeyine bakıldığında, OECD ülkeleri harcama ortalamasının 9014 ABD doları olduğu

görülmektedir. Finlandiya bu ortalamanın üstünde bir rakamla, yani 9162 ABD doları ile ortalama üstünde bulunmaktadır. Bu durumun nedenleri değişkenlik göstermektedir. Ancak en önemli neden, Finlandiya orta öğretim sisteminin çok yönlü öğrenci yetiştirme hedeflerinin olmasıdır. Ülkeler düzeyinde ortaya konan eğitim basamaklarında da görülebileceği gibi, Finlandiya’da orta öğretim düzeyinde okullar mesleki, teknik ve akademik yeterlilikler kazandırmak üzere tasarlanmıştır.

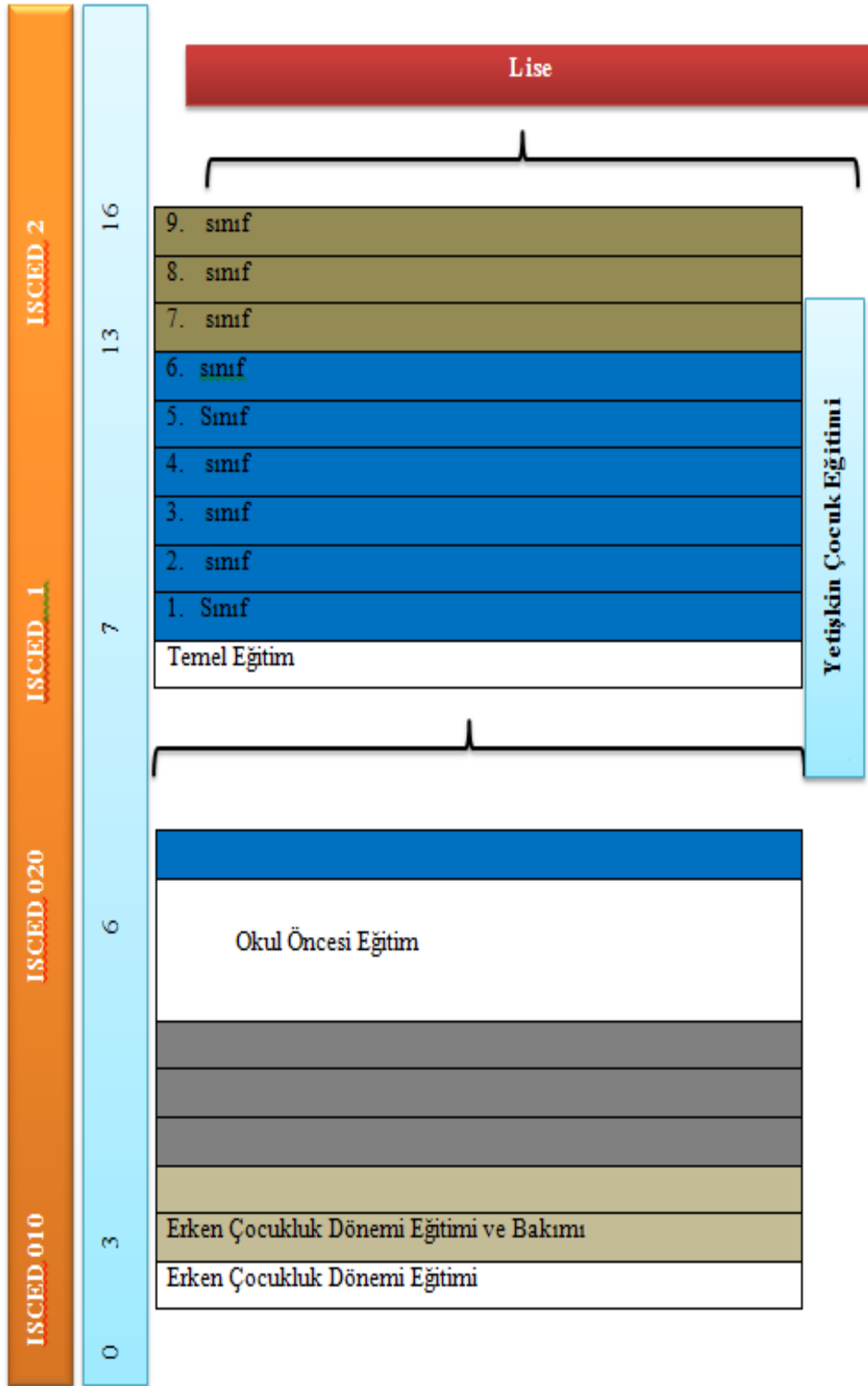
Polonya’da, tıpkı Finlandiya eğitim sistemine yakın bir eğitim sistemi bulunmakla birlikte, ortaöğretim düzeyinde öğrenci başına yapılan harcama OECD ortalamasının altında 6540 ABD doları olduğu görülmektedir. Eğitim basamakları 4+4+4 şeklinde birbirine bağlanan Türkiye’de ise, orta öğretim düzeyi için harcanan kişi başı tutar OECD ortalamasının yaklaşık olarak dörtte birine tekabül eden 2470 ABD dolarıdır. Finlandiya, Polonya ve OECD ülkeleri ortalamasına bakıldığında bu tutarın oldukça düşük olduğu söylenebilmektedir.

Yükseköğretim düzeyi eğitim standardı Finlandiya, Polonya ve Türkiye’de birbirlerine yakın programlar kapsamında uzmanlık kazandırmaya dönük olarak hazırlanmıştır. Ekonomik veriler ışığında değerlendirme yapıldığında yükseköğretim düzeyinde öğrenci başına yapılan harcamanın OECD ülkeleri ortalamasının 13528 ABD doları olduğu görülmektedir. Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde kişi başına yapılan harcama düzeyi hakkında veriye ulaşılamamıştır. Finlandiya ve Polonya ülkelerine bakıldığında ise Finlandiya’nın OECD ortalamasının üstünde bir rakamla, 16714 ABD doları, yükseköğretim öğrencilerini desteklediği, Polonya’nın ise OECD ortalamasının altında kaldığı ve öğrenci başına 9799 ABD doları harcama yaptığı görülmektedir.

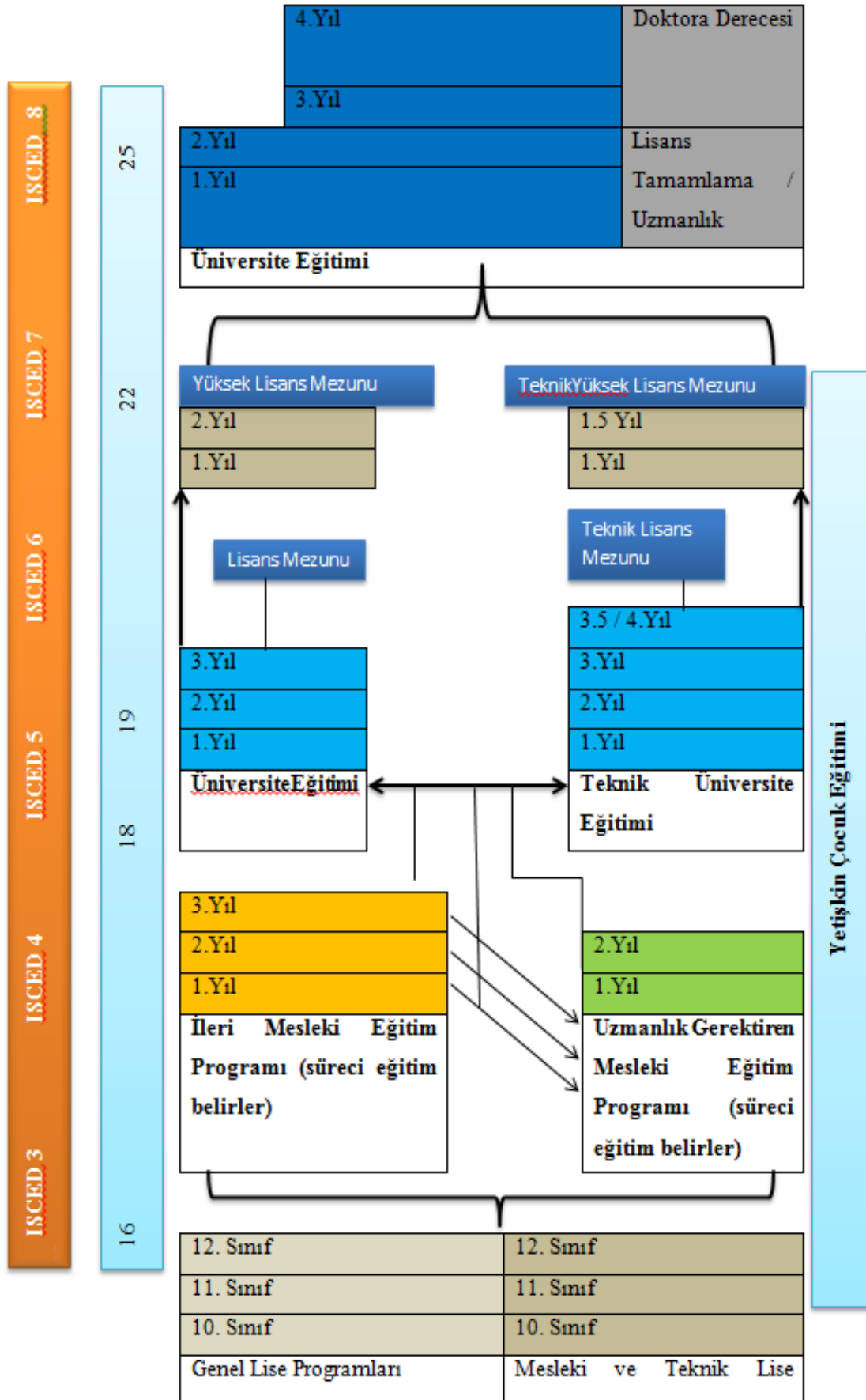
Finlandiya’nın eğitim öğretim sürecinde izlemiş olduğu ilerleme haritası yani okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar olan kademeli süreç aşağıdaki şekilde sunulmuştur. Uluslararası Eğitim Standartları Komisyonu (ISCED) tarafından belirlenen öğretim aşamasına göre yaş çizelgesi ile Finlandiya eğitim sisteminin tutarlı olduğu görülmektedir. Finlandiya eğitim sistemi kendi içinde mesleki eğitimi tekrarlı biçimde ön planda tutmaktadır.

Böylelikle hizmet sektörü ve benzeri kuruluşların ihtiyacı olan çalışanlara uygun eğitim verilmekte ve sistemin ihtiyacı olan iş gücü de karşılanmaktadır. Özellikle orta öğretim süreci, mesleki ve akademik eğitimin belirlendiği yıllardır. Bu aşama, hangi

öğrencinin hangi okul türüne yerleştirileceği konusunda en net kararların alındığı dönemdir.



Şekil 1. Finlandiya Eğitim Sistemi Akış Şeması (OECD, 2016)



Şekil 2. Finlandiya Eğitim Sistemi Akış Şeması (OECD, 2016)

Kronolojik olarak Finlandiya eğitim sisteminin gelişim aşamalarına bakıldığında, belirli bir tarihten itibaren yürürlüğe giren eğitim sisteminin değişmediği, dahası eklemeler yapılarak iyileştirildiği görülmektedir. Bu adımların başarılı olduğu, OECD tarafından yapılan PISA değerlendirme sınavı ve EF tarafından belirlenen EPI sonuçları ile teyit edilmiştir.

70'li yıllar boyunca Finlandiya'da eğitim alanında sistemik bir reform uygulanmıştır. 1968'de Fin Parlamentosu çok amaçlı okul sistemini oluşturmak üzere bir yasa çıkarmış ve bu yasa 1972'de uygulamaya konmuştur. O zamanki siyasi partiler ülkenin herkes için eğitim olanakları sağlaması konusunda hemfikirdi. Bu çok amaçlı sistemin ülke çapında uygulanması zaman aldı. 1985'e kadar sınıflar öğrencilerin yetenek düzeylerine göre gruplandırılıyordu. Bu gruplandırma yöntemi yeni sistemde 7. ve 9. sınıflarda kullanıldı. Orta dereceli okulların kaynaklarının boşa harcanması olarak görüldüğünden, bu çok amaçlı okul reformuna da karşı çıkanlar oldu. Bu reforma karşı çıkılmasının diğer bir nedeni ise daha önceki akademik ve mesleki öğretim programlarının birleştirilmesinin ülkede eğitimin gerilemesine neden olacağı ve herkesin bu eğitimi bitiremeyeceğinin düşünülmesiydi (Pehkonen ve Seppälä, 2007).

Ancak PISA gibi değerlendirme uygulamaları bunun aksini göstermektedir (Sahlberg, 2011). Çok amaçlı eğitim Finlandiya'da çok başarılı olmuştur. Ülkede böylesine geniş çaplı bir değişimin arkasındaki destek, öncelikle Fin halkının eğitime ve onun toplumdaki yoksulluğu ve eşitsizliği azaltacağına dair güçlü inançlarının olmasıdır. Bu durum günümüzde de geçmişte olduğu gibi devam etmektedir. Çok amaçlı okullarla ilgili ilk düşünceler, liberallerin başkanının, herkes için adalet ve eşitlik adına ortak eğitim önerisini getirdiği 1930'lara kadar dayanmaktadır (Sarjala, 2005). Ayrıca, 1940 ve 50'lerdeki sol görüşlü siyasi partilerde de çok amaçlı eğitim fikri önde geliyordu (Nurmi, 1989). Yine de, bu görüşler uygulamada sonuçsuz kalmış ve 1960'lara kadar siyasiler tarafından göz ardı edilmiştir.

1950 yılında ülkede yapılan nüfus sayımında ilk kez insanların eğitim düzeyleri ele alınmış ve 20 yaş üzerindeki nüfusun neredeyse %30'unun hiç eğitim almadığı gözlemlenmiştir. Hatta kırsal kesimlerde bu yüzde 35'e çıkmaktaydı. Bu rakamlar 1921 İlköğretim Okulu Kanunu'na göre daha yaşlı nüfusun eğitime katılmadığı sonucuyla açıklanabilir (Sarjala, 2005).

Eğitim alanında değişiklikler yapılmasını etkileyen diğer bir etken ise, 2. Dünya Savaşı sonrasında yetenekli işçilere olan gereksinimin artmasıydı. Savaş sonrası Finlandiya, Sovyetler Birliği'ne savaş hazırlıkları için 300 milyon dolar kadar (altın

değerinde) ödeme yapmak zorunda kalmıştı. Ülkenin savaş borçları Finlandiya'nın tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişini hızlandıran bir faktördü (Nousiainen, 1989). Sanayileşme artmaya başlayınca, daha eğitilmiş insan gücü gerekmiş ve tarım toplumundan daha eğitilmiş işçilerin bulunduğu bir topluma doğru değişim olmuştur (Saarivirta ve Consoli, 2007).

Bu reformun ardındaki üçüncü bir etkense, savaş sonrası doğum sayısında görülen artış ve bu artış Finlandiya tarihindeki en yüksek doğum oranlarıydı. Anne-babalar, ekonomik büyüme ve daha yetenekli insan gücü ihtiyacı nedeniyle çocuklarının eğitim alması gerektiğini düşünüyorlardı. Onlara göre, iyi eğitim almak iş piyasasında daha geniş imkânlar ve çocukları için daha iyi yaşam şartları demektir. Eğitim çok takdir ediliyordu ve tüm Fin halkının hakkı olarak görülüyordu (Saarivirta ve Consoli, 2007).

Finlandiya'da eğitim, en temel vatandaşlık hakkıdır ve tüm Finlandiya vatandaşlarına eğitim almaları için eşit fırsatlar sunulmaktadır. Eğitim ve beraberinde gelişerek artan okuryazarlık oranına ülkede 17. yüzyıldan itibaren oldukça önem verilmiştir. Günümüzde, tüm vatandaşlar için mümkün olduğunca yüksek bir eğitim ve yeterlilik seviyesine ulaşmak çok büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle de yüksek eğitim, zorunlu eğitim sonrası tüm yaş gruplarına bir imkân olarak sunulmaktadır (MEÖ, 2008).

Finlandiya'nın gerek iklimi, gerek coğrafi konumu, gerekse doğal kaynaklarının yetersizliği eğitim öğretiminin diğer alanlardan daha baskın olmasının önünü açmıştır. Bir başka deyişle, Finlandiya'nın endüstriyel gelişimi yer altı ve yer üstü imkânlar bakımından yetersiz olması nedeniyle bu alana öncelik tanınmamış, bunun yerine vatandaşların kültürel ve bilimsel olarak yeterlilik düzeyinde veya üstünde olmaları her şeyden önemli sayılmaktadır (OPH, 2017).

Eğitim öğretimin sürekli ve artan bir çabayla ön plana çıkarılması ve vatandaşların teşvik edilmesi, devletin her kademesinin eğitim organlarına olan desteğiyle artmıştır. Merkezi hükümetinde desteğiyle yerel yönetimler, ücretsiz öğle yemeği de dâhil olmak üzere bütün anaokulunu ve temel eğitim kurumlarını finansal açıdan desteklemektedir. Özel okullar Finlandiya'da çok yaygın olarak bulunan eğitim kurumları değildir, ancak özel gündüz bakım merkezleri ve anaokulları çalışan kesim başta olmak üzere tüm vatandaşların çocuklarına geniş ölçüde hizmet vermektedir.

Yerel yönetimlere, merkezi yönetim tarafından sağlanan bu desteklere ilaveten, tüm okullarda ulusal temel eğitim programı uygulamak ve değiştirmek için olanaklar tanınmıştır (MEB, 2004). Yerel yönetimlerin eğitim politikalarına ve içeriğine yön verecek önemli yetkileri bulunmaktadır. Finlandiya eğitim öğretim sisteminde belki de

en çarpıcı nokta, öğrencilerin performanslarının ulusal düzeyde değerlendirmeleridir. Ayrıca her bir okulun başarı düzeyleri diğer okullar ile karşılaştırılmamakla birlikte halka açıklanmamaktadır.

Bununla birlikte, Finlandiya'daki 6 eyalette ayrı ayrı Eğitim ve Kültür Bakanlıkları mevcuttur. Bu eyaletlerdeki yönetim kademeleri, eğitim öğretim konusunda oldukça önemli görev ve sorumluluklar taşıyan yönetici ve çalışanların sorumluluğundadır. Okullara sağlanacak özerklik düzeyini bu eyaletlerin yöneticileri belirlemektedir. Temel eğitim ve orta öğretim ikinci kademede eğitim hizmeti veren kurumların pek çoğu yerel yöneticiler, idareciler veya ortak yerel yönetim kurulları tarafından yürütülmektedir. (Niemi ve Sihvonen, 2006).

Öteki İskandinav ülkelerinde de olduğu gibi, Finlandiya'daki örgün eğitim diğer Avrupalı ülkelerle kıyaslandığında oldukça geç başlar. Okul öncesi, ilkokul ve ortaöğretim okullarının yürütülme görevi belediyelerin sosyal yardım kurulundadır. Temel eğitimde, 1'den 9'a kadar olan sınıfları kapsayan zorunlu eğitim dönemi, çocuğun yedi yaşına bastığı yılda başlar ve 16 yaşında sona erer. Ancak pratikte altı yaşındaki bütün bireyler okul öncesi eğitim programlarına ücretsiz olarak katılırlar, okuryazarlık ve matematik kazanımıyla ilgili eğitimin yanı sıra, birbirinden farklı sportif ve eğlenceli aktiviteler de vardır. İlkokul 1-6 ve ortaokul 7-9 sınıflarından oluşur; Bunlar genellikle ayrı binalarda bulunur ve ayrı yöneticileri vardır (Gökçe ve Celep, 2011).

Ancak tüm zorunlu eğitim sürecinin (1-9 sınıflar) aynı bina içerisinde de kapsamlı olarak var olduğunu görmekte mümkündür. İlkokulda çoğu ders, sınıf öğretmenince yürütülür. Sınıf öğretmeni genellikle aynı öğrencilerin devam eden birkaç yıl boyunca öğretmenleri olur. Ortaöğretim okullarında farklı öğretmenler tarafından farklı konular öğretilir ve gün boyunca bir sınıftan diğerine geçilir. Bu gerekçe ile öğretim yapılan yerlere “sınıf” kelimesinden ziyade öğrenme ortamı (Learning Environment) adı verilmiştir. Yerel yönetim birimleri tarafından atanan okul kurulları, ilgili eyaletin ya da bölgenin tüm eğitim kurumlarından sorumlu bulunmaktadır (FNBE, 2009).

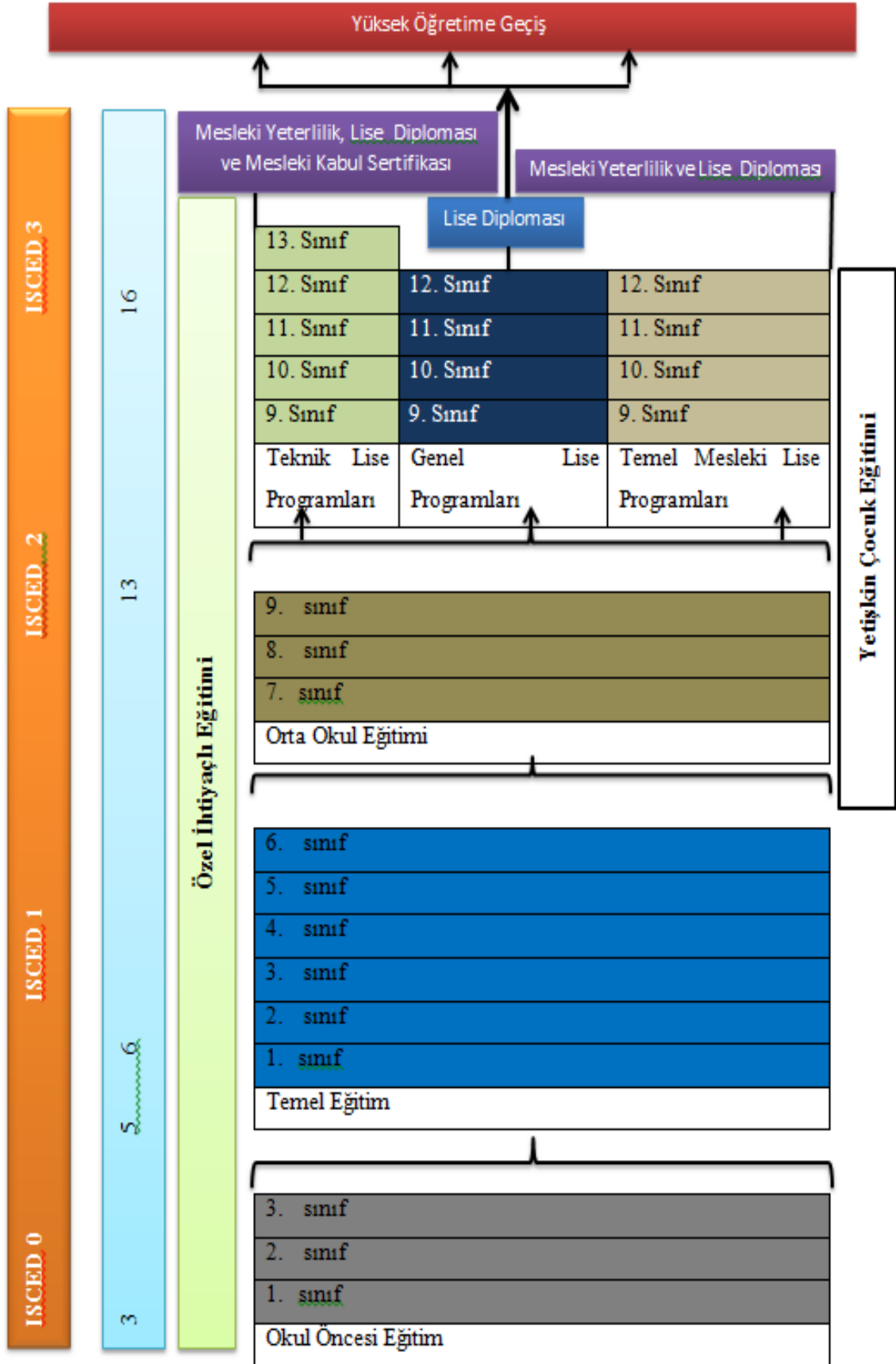
Temel eğitim ve orta öğretim için sağlanan fonlar için devlet giderlerin yaklaşık %57'sini karşılamaktadır. Belediyelerin iştirak ettiği katkı miktarı ise yaklaşık %43 düzeylerinde bulunmaktadır. Teknik okulların birçoğu ya yerel yönetimlere bağlıdır ya da özel programlı okullardır. Ülkedeki bütün yükseköğretim kurumları Finlandiya devleti tarafından idare edilmektedir ve yürütme bakımından yüksek oranda kendi özerkliklerine sahiptirler (FNBE, 2009).

Teknik Liselerin ikinci kademeleri ve yükseköğretim kurumlarının tamamı kendi etkinliklerinin ve çalışmalarının değerlendirilmesini kendileri yaparlar. Bundan başkası sorumlu değildir. Bu nedenle de, bu kurumlar Yükseköğretim Değerlendirme Konseyi tarafından desteklenirler (Özmen ve Yasan, 2007). Finlandiya eğitim öğretim sisteminin genel amaçlarına bakıldığında; eğitim hizmeti alan bireylerin yaşam boyu gelişimlerinin desteklenmesine, onlar için yaşam süresince gerekli bilgilerin ve becerilerin kazandırılmasına, ülke çapında eğitim eşitliğinin her bireye yeterli düzeyde sağlanmasına ve bu durumu sürdürerek koruma şeklinde belirlendiği görülmektedir (FNBE, 2009). Finlandiya’da Fince ve İsveççe dilleri iki ana dil olarak kabul edilmektedir. Bu iki dilin yanı sıra ilaveten İngilizce dilinde de eğitim veren yükseköğretim kurumları vardır (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010).

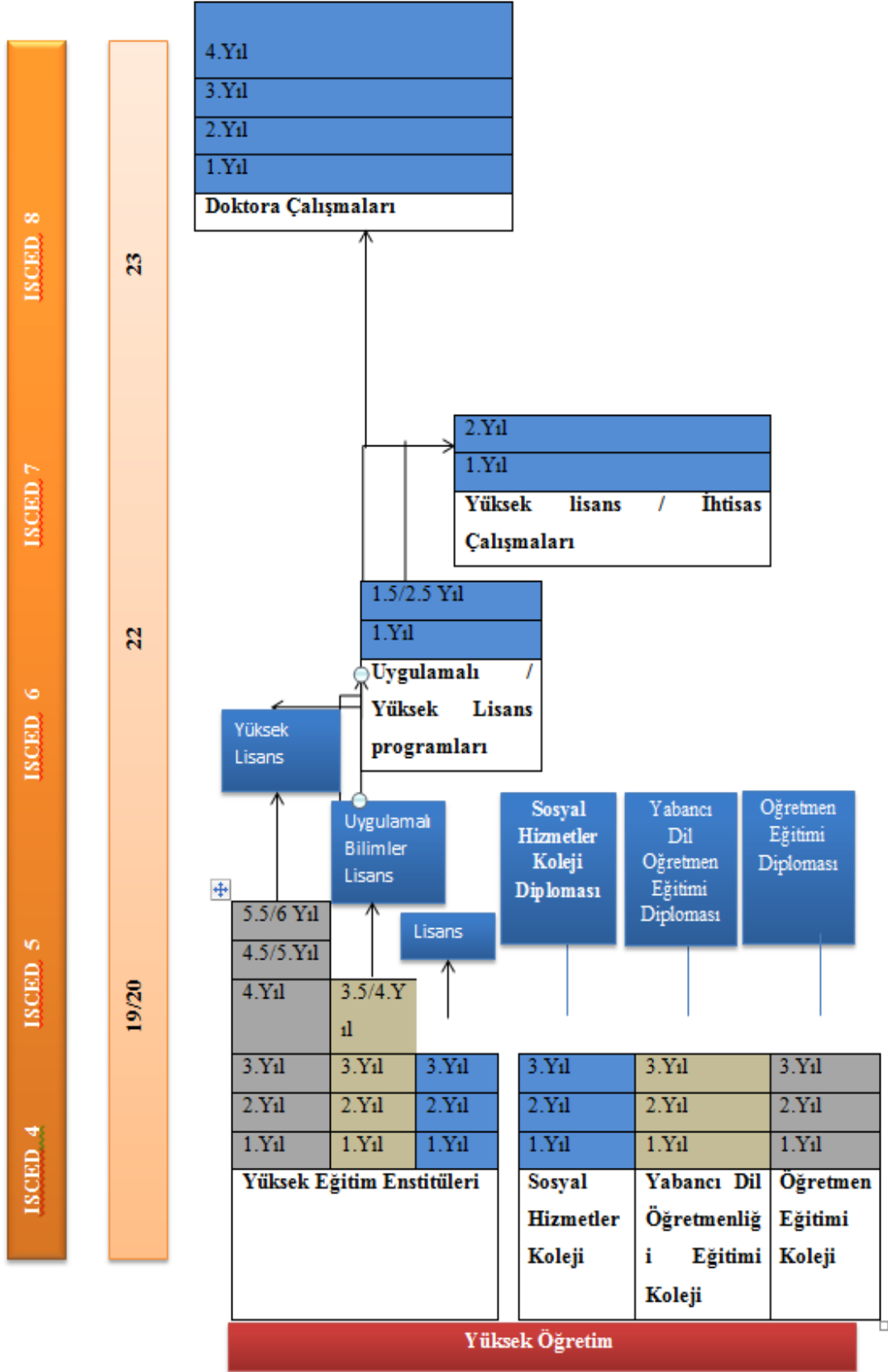
Eğitimde her bireye sunulan fırsat eşitliği, Finlandiya’da öğrencilerin başarılı olmalarının başlıca sebeplerindedir. Öğrencilere, okul veya program türüne bakılmaksızın, her bireye aynı eğitim düzeyinden faydalanma imkânı sunulmaktadır. Finlandiya’da eğitim öğretim kapsamında, yemekler, ulaşım ders materyalleri gibi pek çok hizmet devlet tarafından ücretsiz olarak karşılanmaktadır (FNBE, 2009).

Finlandiya'daki öğretmen eğitimi oldukça yüksek kaliteye sahiptir (Sahlberg, 2011). 1-9 sınıf temel eğitim öğretmenleri için yüksek lisans derecesi ve okul öncesi öğretmenleri için ise bir lisans derecesi şart koşulmaktadır. Sonuç olarak, öğretmenler çalışmalarında kayda değer özerkliğe sahiptirler ve öğretmenlik Finlandiya’da oldukça rağbet gören ve istenen bir kariyer tercihidir (OECD, 2011).

Finlandiya'nın uluslararası alanda güçlü bir akademik başarısı, kısmen, özel eğitim hizmetlerinin profesyonel ve yaygın olmasına dayalıdır (Sabel vd, 2010); Finlandiya’da eğitim gören öğrencilerin başarı olarak düşük düzeyde olanları bile diğer ülkelerdeki akranlarından çarpıcı biçimde yüksek düzeyde oldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra, okullar arası başarı sırası varyantı, Finlandiya'da azdır. Bu durum, okul sisteminin dengeleyici etkisinin yanı sıra, gelir düzeyi, sunular imkânlar gibi sosyo-kültürel imkânların aşağı yukarı dengeli olduğunu yansıtmaktadır.



Şekil 3. Polonya Eğitim Sistemi Akış Şeması (OECD, 2016)

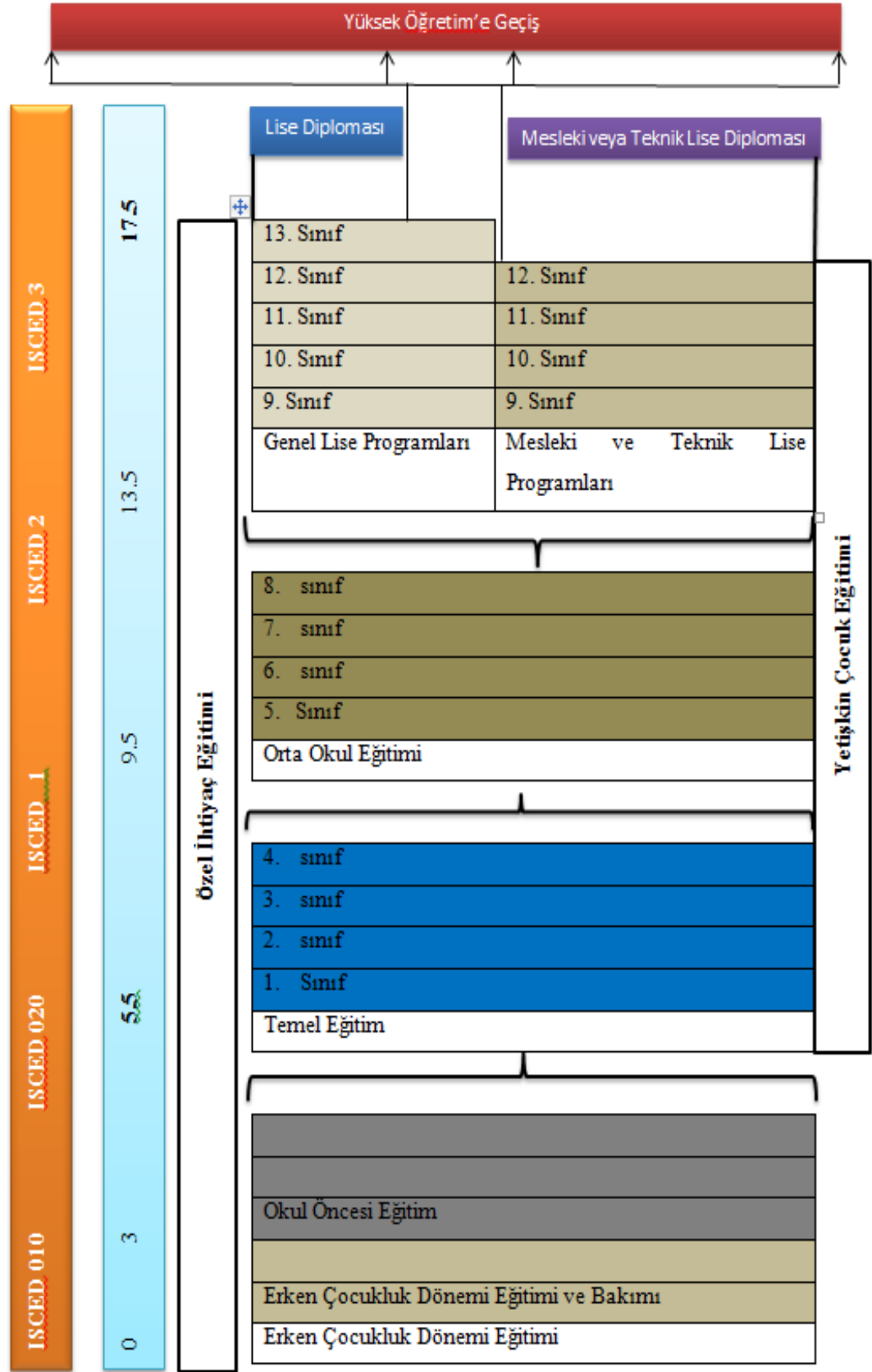


Şekil 4. Polonya Eğitim Sistemi Akış Şeması (OECD, 2016)

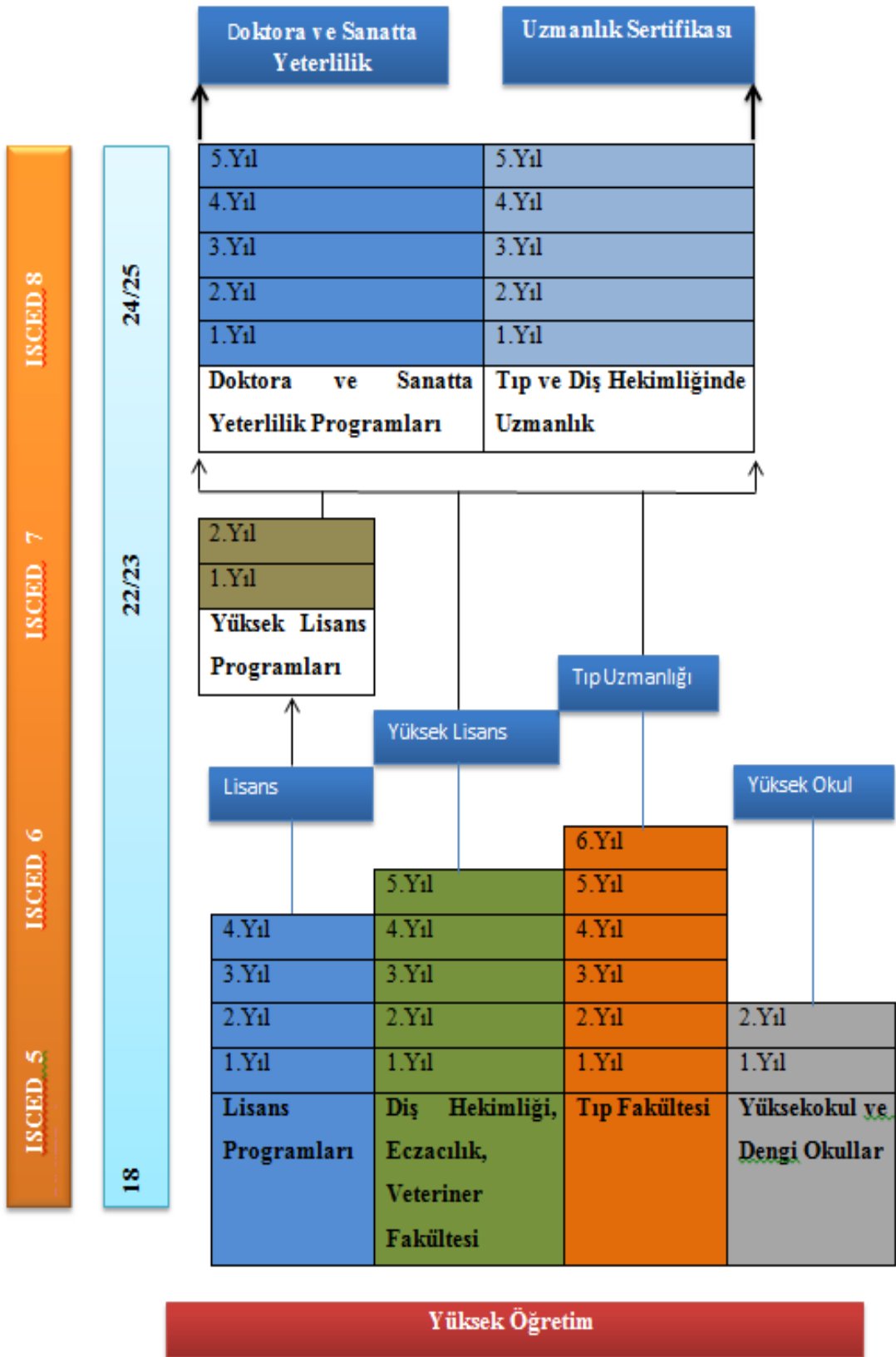
Yerel yetkililer kamu otoritesinin uygulanmasında yer alırlar. Okul eğitim sisteminin uygulanmasında merkezi düzeyde sorumluluk Milli Eğitim Bakanı'na aittir. (ORE, 2015).

Polonya'daki bölgesel yetkililer şehir yöneticisi düzeyindedir. Şehirlerde eğitim sorunlarıyla ilgilenen iki kurum bulunmaktadır. Eğitim müfettişleri (bölgesel düzeyde devlet idaresi) bölgesel düzeyde pedagojik denetimden ve belirli şehirlerde eğitimin genel olarak uygulanmasından sorumlu memurlardır. Başbakanlığa bağlı İl Valisi tarafından atanan ve denetlenen bölgesel yönetim yetkilileridir. Bu yetkililer Milli Eğitim Bakanlığı'nın politikasını uygulamakla yükümlüdür (ORE, 2015). Okul yöneticisi beş yıl görev yapmak üzere okul yönetim organı tarafından açık rekabet yoluyla tayin edilir. Gerekçeli durumlarda ve müfettişlerle uzlaşarak okul yöneticisi bir eğitim yılından az olmamak koşuluyla daha kısa süreliğine atanabilir. Okul tüzükleri, vekil yönetici ve diğer idari pozisyonlara imkân sağladığı zaman, idari personel okul aile birliği, öğretmenler kurulu ve okul yönetim organı ile görüşüldükten sonra okul yöneticisi tarafından tayin edilir (Jakubowski vd. , 2010). Okul yöneticisinin görevleri arasında, okulun pedagojik denetimini sağlamak, öğrencilere dikkat etmek ve onların psikolojik ve fiziksel gelişimleri arasında uyum sağlamak, okul aile birliği ve öğretmenler kurulunun kararlarını uygulamak, bütçeyi uygun şekilde kullanmak ve okulda yapılacak olan testleri ve sınavları düzenleyip yapmak bulunmaktadır. Eğitim Öğretim kurumlarının genel idari işleyiş şeması öteki pek çok Avrupa Birliği ülkesine benzeyen Polonya'da öğrenci yaşlarına göre kademeler haline getirilen eğitim öğretim sistemi de diğer ülkelerinkine benzerlik göstermektedir.

Gelenekçi devlet yapısı anlayışı ile Osmanlı İmparatorluğunun devamı niteliğinde olan Türkiye Cumhuriyeti Devleti kuruluşundan itibaren ekonomik, sosyolojik ve eğitim alanlarında sürekli ilerlemeler kaydetmeyi amaçlamıştır. Ancak, politik yapısı, doğal sınırları, jeopolitik konumunun etkisiyle sürekli kırılgan ve değişken olabilen politik yapısı ülkenin eğitimini de etkisi altına almıştır. Çünkü değişen iktidarlar ve beraberindeki idari yapılar sürekli yenilenmiş her yeni gelen idari yapı bir öncekinin bırakmış olduğu sistemi ya revize etmiş ya da değiştirmiştir. Modern Türkiye'ye bakıldığında, bir taraftan modern dünyanın terör ve savaşla olan kara sınırlarını barındıran, diğer yandan da Avrupa Birliğine üye olma hedefi ile meşgul olan bir ülke formu karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, özellikle son 10 yıllık süreçte, eğitim alanında yapılan ilerlemeler nicel olarak kayda değerdir. Ancak içerik olarak gerek ulusal ve gerekse uluslararası değerlendirmelerde istenen hedeflere ulaşılamadığı görülmektedir.



Şekil 5. Türkiye Eğitim Sistemi Akış Şeması (OECD, 2016)



Şekil 6. Türkiye Eğitim Sistemi Akış Şeması (OECD, 2016)

Türk Milli Eğitim sistemi kendi içinde 2 ayrı öğretim basamağına sahiptir; Örgün eğitim ve Yaygın eğitim. (Başaran ve Çinkır, 2012). Öğretim kademelerini oluşturan okullar, diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi yaş gruplarına göre sınıflandırılmıştır.

Finlandiya, Polonya ve Türkiye eğitim sistemleri, Uluslararası Eğitim Standartları Sınıflandırılması (ISCED)'na göre yapılmaktadır. Eğitim öğretim okul öncesi eğitim süreci ile başlar ve yükseköğretim düzeyine kadar devam eder.

Finlandiya eğitim sisteminde okul öncesi eğitim 0–6 yaş aralığındaki çocukları kapsamaktadır. (Niemi ve Sihvonen, 2006). Kreşlerde ve özel çocuk bakım merkezlerinde de eğitim hizmeti sunulmaktadır. Eğitimde imkânların ve fırsatların eşit biçimde olmasının sağlanması, her bireye her yerde eğitim hizmetinin verilebilmesi, eğitim hizmeti sağlandığında bireysel, sosyal ve bölgesel bakımdan herkese eşit imkânların sağlanabilmesi, iyi eğitim almış anne babaların toplumda var olmasının sağlanması ve hayat boyu eğitimin süreklilik kazanması Finlandiya'nın eğitim politikalarına yön veren ilkelerdir.

Finlandiya'da kul öncesi, temel eğitim ve orta öğretim tamamen ücretsizdir. Giderler devlet tarafından karşılanmaktadır. Okul servisleri, yemekler, kırtasiye giderleri eğitim bütçesinden sağlanmaktadır (Aras ve Sözen, 2012). Okul öncesi dönemdeki eğitim gönüllülüğe dayalıdır. 1-5 yaş aralığındaki çocukların okul öncesi eğitimden kreşler, özel bakım merkezleri yoluyla faydalanma oranları neredeyse %100'e yakın bir oranla oldukça yüksektir. 6–7 yaş aralığında bulunan çocukların eğitim süreci ise devletin sorumluluğu altındadır ve zorunludur. (Eurydice/Eurybase, 2005). 6 yaşındaki çocuklar için var olan anaokullarının amacı, çocuğun kişilik gelişimine destek sağlayarak katkıda bulunmak ve girişimci çocuklar yetiştirebilmektir (Türkoğlu, 1998). Bunun yanı sıra temel eğitimde Polonya ve Türkiye'de olduğu gibi zorunludur. Eğitim öğretim dönemi Ağustos ortalarında başlar ve Haziran ayı başlarına kadar sürdürülür. Her eğitim öğretim yılı, iki yarım dönem şeklinde yaklaşık olarak 190 iş gününden oluşur.

Finlandiya ilkokuldan itibaren eğitim kademelerinde yapmış olduğu belirgin ve anlaşılabilir yenilikler ile kısa zaman içinde çok fazla mesafe kaydetmiştir (Jaattinen ve Saarivirta, 2014). Uluslararası düzeylerde yapılan araştırma ve değerlendirmeler Finlandiya'nın eğitimin her aşamasında ve dalında sürdürülen ve kararlı olan bir ilerleme ile gelişmişliğini arttırdığını göstermektedir. Finlandiya, çocuk okuryazarlığı bakımından Avrupa'daki en yüksek ortalamaya sahip olan ülkedir. Ülkenin geriye dönük kuruluş,

bağımsızlık ve gelişme aşamalarına bakıldığında, süreç Türkiye'nin tarihi gelişimine benzerlik gösterse de eğitim kalitesi bakımından ortaya çıkan sonuçlar iki ülke arasında anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermektedir. Finlandiya'da orta öğretim dönemi 13-16 yaş aralığındaki bireyleri kapsar. Giriş için önkoşul bulunmamaktadır. Lise eğitiminin her türü için yeterlilik sağlamaktadır (Kocaarslan, 2010).

Finlandiya'daki genel ortaöğretim kurumları birden çok eğitim türü barındıran okul türlerinden oluşur. Normal öğretim süresi üç yıl olan ancak bireyin yeterlilik durumuna göre, iki ya da dört yılda da tamamlanabilen mesleki ortaokulları bu türlerden biridir. Zorunlu olan temel eğitim dönemini başarı ile bitirmiş öğrenciler genel liselere veya mesleki eğitim veren ortaöğretim okullarına ülkenin tamamında geçerli bir sistem yoluyla başvurabilmektedir.

Öğrencilerin bu ortaöğretim okullarına yerleştirilmesi aşamasında, bir önceki eğitim kademesindeki akademik başarılarına, mesleki eğitim için gerekebilecek becerilerine, iş ve çalışabilme deneyimleri ve bunlara eşdeğer olan faktörlere bakılabilmektedir. Mesleki eğitim dışında kalan genel ortaöğretim okullarındaki mezuniyet ülke çapında geçerli olan bir olgunluk değerlendirmesinin sonuçlarına göre elde edilebilir. Bu sınav, ortaöğretim mezuniyeti için gerekli olduğu için, ana dile ek olarak en az bir yabancı dil, fen bilimleri alanı ve sosyal bilim alanlarından olmak üzere toplamda 3 beceri alanından oluşturulmaktadır. Genel ortaöğretim mezun aday öğrencilerinin yanı sıra, mesleki ortaöğretim kurumlarından da mezun olabilecek öğrenciler bazı şartlar uyumluluk sağladıkları takdirde bu sınava girebilirler. Olgunluk sınavına girmek isteyen mesleki ortaöğretim okulu öğrencileri değerlendirmeye girmek için her kademe / modülün sonunda bir sınava girerler ve programın tamamlanması ile birlikte genel bir yeterlilik sınavına katılırlar (TED, 2010).

Finlandiya'nın PISA performansına dayanarak, ülkenin eğitim politikasının etkili olduğu görülmektedir. Sahlberg'e göre (2011), ülkenin temel yani zorunlu eğitim politikasında 70'li yıllardan bugüne kadar çok büyük bir değişiklik olmamıştır. Uzun süreli anlaşmalara dayalı sürekli bir eğitim politikasının olması okullar için teşvik edici bir ortam yaratmıştır. Okullar bu politikanın gelecekte de devam edeceğine güvenmektedir. Sahlberg'e göre, ayrıca ülkedeki okullar birbirleriyle yarış içinde değildir. Okullar arasında yapılan dış değerlendirmeler ve sıralamalar bu durumu değiştirmektedir. Okul performansı düzeyinin ülke çapında aynı olması beklenmektedir.

Ancak öğrencilerin sonuçlarına bakıldığında, ülkenin kuzey kesiminde güneye göre daha düşük sonuçlar olduğu rapor edilmiştir (Jakku-Sihvonen ve Komulainen, 2004). Ayrıca ülke genelinde temel eğitimde kızların performansı erkek öğrencilere göre daha yüksektir (Välijärvi, 2003).

1990'lara kadar Finlandiya eğitim sistemi oldukça merkeziydi. Ulusal Eğitim Kurulu ve İlçe İdari Kurulu okulları denetliyordu. 90'lı yıllarda eğitim kültürü okullarda daha fazla güven, rehberlik ve özgürlük sağlamaya yöneldi. 1994 eğitim programı okullara önemli düzeyde özgürlükler getirdi. Seçmeli ders ve kursların sayısı büyük oranda arttı. Ancak, 2004 eğitim programı bu özgürlükleri azalttı ve zorunlu dersler üzerinde durarak daha az seçmeli ders ve kursa izin verdi (Sahlberg, 2011).

Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin ve müdürlerinin günümüz öğretim sistemde daha önceki dönemlere göre daha fazla profesyonel lider rolü edindiklerini de söylemek gerekmektedir. Her ne kadar belediyeler, merkezi hükümet tarafından, temel eğitimi sağlamakla yükümlü kılınsa da, okul müdürlerinin de kanun ve yönetmeliklerle belirlenmiş çerçevede okul yönetiminde söz sahibi olmaları sağlanmıştır. Her okulun okul bütçesini, denetimini ve eğitimini yönetmekten sorumlu bir müdürü olması gerekmektedir (Jaatinen ve Saarivirta, 2014).

Okul öncesi eğitim kurumları Polonya'da 20. Yüzyılın başları ile birlikte şekil kazanmaya başlamıştır. Okul öncesi eğitim kurumları, 6 yaşındaki çocuklara yönelik olarak okullarda, dersliklerde ve 3-5 yaş aralığındakilere dönük olarak ta yetiştirme ortamlarında, bu birimlerin bağlı bulunduğu ilkököl bünyesinde çalışmalarını devam ettirmektedirler. Kadın nüfusunun 1940'lı yıllar itibariyle aktif biçimde iş hayatına girmeleri sayesinde okul öncesi eğitimin önemi ülkede artmıştır. 2000'li yıllara gelindiğinde bu okul öncesi eğitim kurumlarından, 3 - 5 yaş aralığındaki bireylerin %52'ye yakın bir oranı faydalanmaya başlamıştır. 6 yaş grubundaki çocukların bu okullara devam etme oranları ise %97'ye varmaktadır (SIO, 2017).

Öteki Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi, Polonya'da ilkököl zorunludur ve 6-7 ile 13 yaş arası çocuklar altı yıllık bir süreçte ilkökölde devam ederler. Devlet ilkökülleri tüm öğrenciler için ücretsizdir. İlkokuldaki genel eğitim, 1. ve 3. sınıf arası erken okul eğitimi ve 4. ve 6. sınıf arası ilkököl olmak üzere iki aşamadan oluşur.

İlköğretimde, genel eğitim ile öğrencilerin özellikle kendi deneyimlerine yakından benzeyen olaylar ve konulara ilişkin gerçekler, kurallar, teoriler ve uygulamalar hakkında temel bilgi ve becerileri kazanmaları hedeflenmektedir. Öğrencilerin, elde

ettikleri bu bilgileri kendilerine verilen görevleri yerine getirirken ve sorunlarını kendi başlarına çözerken kullanabilmelerini hedeflenmektedir.

İlköğretime devam etmekte olan bir öğrencinin elde edeceği en önemli yeterlikler okuma, matematiksel ve bilimsel düşünme, eleştirel bakış açısı, iletişim becerileri ve bilişim teknolojileri ile takım çalışmasıdır. Hem basit bir faaliyet hem de anlama yeteneği olarak okuma becerisinde, öğrenci sosyal hayatın bir parçası olmanın yanı sıra, duygusal, entelektüel ve ahlaki açıdan gelişecek ve okuduğunu anlama, okuduğundan yararlanma ve okuduğu metinler üzerinde çalışma yapabilecek düzeye gelecektir (FRSE, 2016).

Matematiksel ve bilimsel düşünme ile günlük yaşamında karşısına çıkacak olan temel sayısal araçları sayısal mantık yoluyla kullanabilecek ve doğa ve topluma yönelik deneysel gözlemlere dayalı sonuçlara varabilecektir. Bilişim ve iletişim açısından ise, hem anadilinde hem de yabancı bir dilde konuşma ve yazma beceriyle iletişim kurabilecek ve bilgiyi araştırma ve bilgiyi doğru kullanma yollarını da etkin şekilde kullanabilecektir. Öğrenciler çevrelerinde olup bitene duydukları merakı giderebilecek, kendi isteklerini ve ilgi alanlarını tanıyacak ve ileri dönemdeki eğitim hayatlarına hazırlanacaklardır. Takım çalışması yaparak da bireysel olarak öğrendikleri tüm becerileri topluluk olarak kullanmayı tecrübe edeceklerdir (FRSE, 2016).

Çocukların ilkokula başlama yaşı 6 veya 7'dir ve zorunlu eğitime başladıkları yıl içerisinde bu yaşlardan birine girmiş olmalıdırlar. 2014 yılından önce, 6 yaşındaki çocukların ilkokul 1. Sınıfa başlaması velilere bırakılmıştı. 2014'te ise, ilkokul eğitimi 2008 Haziran ayının sonundan önce doğmuş olan 6 yaşındaki çocuklara zorunlu hale getirilmiştir. 2015'ten itibaren bu yaş grubundaki tüm çocuklar zorunlu eğitime başlamıştır. Çocukların okula başlaması veya başlamasının ertelenmesi kararını ise bir danışma veya rehberlik merkeziyle görüşen okul yöneticisi vermektedir (Blamire, 2007). Okullara erişimi sağlamak amacıyla ilçeler okul alanlarına bölünmekte ve çocuklar yaşadıkları bölgedeki okullara kolaylıkla alınmaktadır. Şayet devam ettikleri sınıflarda yer varsa, başka bir bölgede yaşayan çocuklar da velilerinin talebi üzerine okula alınmaktadırlar.

Polonya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış birden çok eğitim programı vardır. Bu programlar, özde aynıdır ancak kullanılacak kitap ve materyaller ile eğitim programı bakımından uygulayıcı öğretmenlere pek çok seçenek sunmaktadırlar. Normal dersler süresince istenilen düzeyde başarılı olamayan bireyler için ilave dersler

yapılabilmektedir, fakat toplamdaki ders saatleri, din kültürü dersleri ve program dışı ilave ders saatleri de dâhil, (1.Aşama için) 23 saati geçmeyecek şekilde tasarlanmıştır (Blamire, 2007).

İlkokul eğitimi bu düzeydeki öğretim düzenlemelerinin genel gerekliliklerini ve öğrenme çıktılarını tanımlayan çekirdek bir eğitim programına dayandırılmaktadır. Bu eğitim programına her okul uymak zorundadır fakat her okul kendi düzeyinde eğitim programı belirleyebilir. Öğretmenler okul yöneticisinin onayladığı ve kendilerinden bağımsız olarak seçilip geliştirilen eğitim programı takip etmek konusunda özgürdür.

Öğretmenlerin önerdiği eğitim programı çekirdek eğitim programına uygun olmalıdır ve öğrencilerin gereksinimleri ve yeteneklerine göre uyarlanmalıdır. Öğretmenler ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış olan listeden ders kitabı seçip kullanabilir. 2009 ve 2010 yılından beri kademeli olarak uygulanan 2008'de belirlenen yeni Çekirdek Eğitim programı, belirli bir eğitim düzeyinin sonunda her öğrencinin öğrenmiş olması gereken bilgi ve yeterliklerle ilgili genel ve detaylı öğrenme çıktıları açısından tanımlanmıştır. Bu açıdan, ilkokullarda uygulanma süreci 2015 yılında tamamlanmış olan Çekirdek Eğitim programı ile 6. sınıfın sonunda test edilecek olan bilgi ve yeteneklerin sınırları belirlenmiştir (Jakubowski vd. , 2010).

6. sınıfın sonunda öğrenciler standart bir dış sınava tabi tutulurlar ve bu sınavı Merkezi Sınav Kurulu hazırlar, Yerel Sınav Kurulları değerlendirmesini yapar. Bu sınav tüm öğrenciler için zorunludur. 2015 yılı öncesinde sınav ulusal sınav standartları çerçevesindeki beceri derecelerini değerlendirmek üzere düzenlenmiştir. 2015'ten itibaren, bu sınav çekirdek eğitim programında bulunan gerekliliklere dayanmaktadır ve iki kısımdan oluşmaktadır (E&TM, 2016)

İlk kısım Leh Dili ve matematik, ikinci kısım modern yabancı dili kapsamaktadır. Sınavın herhangi bir seçme fonksiyonu yoktur ve sonuçları ortaokula girişi etkilememektedir. Yerel ortaokulun müdürü öğrencinin sınavdan aldığı veya okul bitirme belgesinde yazılı olan nota bağlı kalmadan öğrenciyi yaşadığı yere en yakın okula almak zorundadır. Sınavın amacı öğrencilerin başarı düzeylerini kendilerine, velilerine ve öğretmenlere bildirmektir. Ulusal mevzuat okul eğitim sisteminde görev yapan öğretmenler ve akademik, yani yükseköğretim sisteminde çalışan öğretmenler arasında ayırım yapmıştır. Bu öğretmenler farklı düzenlemelere tabi tutulmaktadırlar.

Türkiye’de, gelişmiş ve gelişmekte olan birçok ülkede yürütüldüğü gibi, okul öncesi çocuk eğitimi süreci 0 – 6 yaş arası çocukluk dönemini kapsar ve bu süreç içerisindeki tüm bireyleri ön koşul olmaksızın okul öncesi eğitime dâhil eder. Türkiye’de okul öncesi eğitimde uzun bir süre gönüllülük esaslı var iken bu artık son yıllarda aile isteğinden çıkartılmış olup zorunlu hale getirilmesi sağlanmıştır. Özellikle 4+4+4 modelli eğitim sistemine geçildikten sonra, dersliklerin artırılması, öğretmen ihtiyacının giderilmeye çalışılması, okul öncesi eğitim için devlet teşvikinin olması bu yaş grubundaki eğitim oranının artmasına yol açmıştır.

Finlandiya ve Polonya’da uygulanan devlet destekli okul öncesi eğitimin benzerinin uygulandığı Türkiye’de, sistem içerisine özel okullar, özel anaokulları, kreşler ve gündüz bakım evleri de bulunmaktadır. Bu durum diğer iki ülke, yani Finlandiya ve Polonya’da neredeyse hiç rastlanılmayan bir durumdur.

Yapılan çalışmalarda elde edilen verilere göre Türkiye’deki okul öncesi eğitim gören öğrenci sayısı diğer Avrupa ülkelerinden düşük seviyelerdedir. Bu noktada, sorunun kaynağı olarak toplum içinde okul öncesi eğitimin gerekliliğine dair oluşabilen bilgi eksikliğini, yanlış yönlendirmeyi veya okuryazarlık oranının diğer ülkelere kıyasla az olduğunu göstermek doğru değildir. Dünyada, okul öncesi eğitimin yaygınlaştığı ülkelerde kadınların işgücüne katılmaları, okul öncesi eğitimin artmasına neden olan en büyük etmendir (SETA, 2007). Türkiye, kadınların nicel sayı olarak işgücüne katılımının az olduğu bir ülkedir. Bu nedenle çoğu aile okul çağı öncesindeki çocuklarını bir okula ya da kreşe göndermek yerine bakımlarını kendilerinin üstlenmesini tercih etmektedirler.

Türkiye’de zorunlu eğitim 4+4+4 şeklinde toplamda 12 yılı kapsamaktadır. Zorunlu temel eğitim dönemi 6-13/14 yaş aralığındaki bireyleri kapsamaktadır. Bu dönem çocuğun 5. yaşını tamamladığı senenin eylül ayında başlayıp, 14 yaşına girdiği senenin öğretim yılı sonu itibariyle bitmektedir. Temel eğitimin hedefi; bütün çocukların iyi birer vatandaş olabilmeleri maksadıyla, gerekli olan tüm temel bilgileri, becerileri, davranışları ve alışkanlıkları kazanmalarını, Türk millî ahlak anlayışıyla uyumlu ve donanımlı olarak büyümesini, ilgi ve yeterlilikler bakımından yaşama ve bir sonraki üst kademe öğrenim aşamasına hazır hale gelmelerini sağlayabilmektir.

Temel eğitim kurumları 4 yıl süreli temel eğitim kurumlarıdır ve zorunlu ilkokullar tamamlandıktan sonra değişik okullar arasında seçim yapmaya olanak tanıyan ortaokullar ile imam hatip okullarından oluşan ortaöğretime geçiş imkânı tanıyan ikinci

kademe olarak bilinen dört yıllık 2. kademe ile tamamlanır. Ortaöğretim okulları ve imam-hatip ortaokullarında lise eğitim öğretimini desteklemek amacıyla öğrencilerin beceri, gelişim ve isteklerine göre seçmeli ve zorunlu derslerden oluşan eğitim programları oluşturulur (MEB, 2013). Türkiye’de, diğer öğretim kademelerinde de olduğu gibi, Finlandiya ve Polonya’nın aksine temel eğitim döneminde de devlet okullarının yanı sıra özel öğretim kurumlarının yaygınlaştığını görmek mümkündür.

Öğretimin ilk dört yılı (okul öncesi eğitim sonrası) sınıf öğretmeni nezaretinde gerçekleşir. Yani çocuk bu gelişim döneminde tüm dersleri aynı öğretmenden alır. Temel eğitimde, diğer OECD ülkeleri ile yapılabilecek bir kıyaslamada, sınıf mevcutlarının, öğretmen başına düşen öğrenci miktarının, kamu bütçesinden eğitime ayrılan bütçenin hala diğer ülkelere göre geride olduğu görülebilmektedir. Okullaşma oranı ve özellikle “haydi kızlar okula” kampanyası ile kız çocukların eğitime dahil edilmeleri ile okur yazar çocuk sayısının artışta olması oldukça verimli sonuçlar doğurmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sistemi 4+4+4 sistemine geçtikten sonra temel eğitime dayalı olarak öğrenci kabul eden orta öğretim kurumlarının işleyişini yenilemiştir. Amaçlanan esas gereği, ortaöğretim eğitim gören tüm öğrencilere ortaöğretim seviyesinde genel kültür vermek, kişiyi topluma hazırlamak, toplumun içerisinde olduğu durum hakkında bireyi eğitmektir. Bunun yanı sıra ortaöğretim okul türlerine bağlı olarak bireyi bilimsel, teknik, kültürel olarak hazırlamakla sorumludur. Ortaöğretim süreç olarak tamamlandıktan sonra tüm öğrencilerin yükseköğretime geçişe hazır olmaları amaçlanmaktadır. Okul türleri farklı olsa da her öğrencinin uygun puan türüne göre yükseköğretim kurumlarına başvuru yapabilmesi hedeflenmektedir.

Temel eğitimden orta öğretime geçişte sistem gereği birden çok yöntem kullanılabilir. Öğrenciler merkezi sınava girerek elde ettikleri puanlara göre okullara yerleştirilirler. Bunun yanı sıra özel yetenek gerektiren okullar yeteneğe dayalı öğrenci kabulü yaparlar. Diğer bir yöntem ise bireyin ortaöğretim puanı yoluyla bir okula yerleştirilmesi biçimidir. Ortaöğretime geçiş sınavı için Milli Eğitim Bakanlığınca her ne kadar çeşitli hedefler konulmuşsa da bunların ulaşılır olması pek kolay olmamıştır. Genel amaçlara bakıldığında, genel liselerin kalitesini artırma, okul dışı kaynak ve kurumlara yönelmeyi azaltma, eğitim ve öğretimi sınav merkezli olmaktan çıkarma ve öğrencinin tüm derslere olan ilgisini artırma gibi hedefler ortaya konmuş ancak istenen sonuçlara varılamamıştır.

4.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkökul İngilizce eğitim programlarının gelişimi ve bu gelişim esnasında uygulanan yabancı dil öğretim yöntemleri nelerdir?’ şeklinde ifade edilmiştir. İngilizce başta olmak üzere, bireylere ikinci bir yabancı dil öğretme gerekliliğinin tartışılmayacak kadar önemli olması, eğitim programlarının şekillendirilmesinde yabancı dil öğretiminin nasıl yapılacağı sorusunu daima gündemde tutmuştur (Eurydice, 2017). Yapılan araştırmalar sonucunda, her ne kadar birden çok ve farklı uygulamalara sahip yabancı dil öğretim yöntemi olsa da, bunların birbirinden bağımsız kullanılmalarına sıcak bakılmamıştır. Çünkü dil değişkendir, öğretimi ve öğrenimi pek çok değişkene göre anlam kazanmaktadır. Bu değişkenler arasında, bireyin yaşı, kullanılan öğretim yönteminin bireyin ana dili ile olan uyumluluğu, dil öğretim yöntemi ile ülkenin şartlarının tutarlılığı ve yabancı dil eğitim programı ile diğer derslerin öğretim programlarının uyumluluğu gibi birçok gerekçe sıralanabilmektedir.

Belirtilen gerekçe ve değişkenlere göre ortaya çıkan ihtiyaçlar doğrultusunda, İngilizce başta olmak üzere yabancı dil öğretiminde kullanılmak üzere çeşitli yöntemler geliştirilmiştir. Avrupa Birliği çerçevesinde Finlandiya, Polonya ve Türkiye’de kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerinin bazıları şunlardır;

- The Direct Method (Doğrudan Öğretim Yöntemi) : Bu yabancı dil öğretim yönteminde öğretim bütünüyle hedef dil yoluyla yapılır. Öğrencilerin kendi anadillerini veya başka bir dili iletişim için kullanmalarına izin verilmez. Dilbilgisi kuralları, telaffuz kadar önemli değildir. Önemli olan kuralların bilinmesi değil, telaffuz ve iletişimin doğru yapılabilmesidir (McLaughlin, 1978).
- Grammar Translation Method (Dilbilgisi Çeviri Yöntemi) : Bu öğretim yönteminde, dil öğretimi çoğunlukla hedef dile ve hedef dilden yapılan çeviriler ile yapılmaktadır. Dilbilgisi kuralları tıpkı kelime dağarcığı gibi önemlidir. Kurallar da kelimeler gibi ezbere bilinmeli ve kullanılmalıdır. Bu öğretim yönteminde sesli iletişime, etkileşime çok az önem verilir (Coppola, 2005).
- Audio-Lingual (Dil Duyumsal Yöntemi) : Davranışçılık yaklaşımı üzerine kurulu olan bu yabancı dil öğretim yönteminde, dil öğrenimi gündelik olayları

yaşantıları alışkanlık edinerek dili öğrenme kuramına dayalıdır. Günlük yaşantılardan oluşan çok fazla alıştırma bulunmaktadır. Çok fazla tekrar yapılır ve öğrenme alışkanlık yoluyla sağlanır. Hedef dil yazılı olarak görülmeden önce duyularak ve konuşularak kazandırılır (Larsen ve Long, 1991).

- The Natural Approach (Doğal Yaklaşım) : Ana dil ve hedef dil arasında var olan benzerliklerin dil öğretiminde kullanılmasını amaçlayan yöntemdir. İçerik olarak çeviriye dayalı algılama yöntemi de kullanılmaktadır. Bireylerin kendilerine verilen görevleri ve kendilerinden istenilenleri yerine getirmeleri beklenir ve oluşan hatalar öğretmen desteği ile düzeltilir (Larsen ve Long, 1991).
- Communicative Language Learning (İletişimsel Dil Öğretimi) : bu öğretim yönteminde temel amaç, dili öğrenen bireyin kendisine ait olan dünyada, kendi yaşantılarını ve çevresini çeşitli yönlerden destekleyerek iletişimsel ortama katması ve kullanmasıdır. Bu öğretim yönteminde bireyin günlük yaşantısında kullandığı davet, yemek yeme, şikâyet, öneriler emirler gibi pek çok diziyi hedef dil ile iletişime dayalı söyleyebilmesi sağlanmaktadır (Richards ve Rodgers, 1987).
- The Silent Way (Sessiz Yöntem) : Öğretmenin sınıf içi aktivitelerde tamamen sessiz olması hedeflenir. Buradaki amaç öğrencinin kendi başına karar verebilmesi, bir diyalogu başlatabilmesi ve kontrolü elinde tutmasıdır. Öğrencilerin anadillerini kullanmalarına neredeyse hiç izin verilmez (Brooks, 1964).
- Total Physical Response (Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemi) : Öğrenci konumundaki bireyin kendisine yönlendirilen komutlar doğrultusunda dil öğrenmesi sağlanan yöntemdir. Temel dayandığı nokta, verilen komutların anlaşılması, algılanması ve tepki olarak verilen komutu fiziksel olarak yerine getirmesidir (Halliwell, 1992).

Dil öğretiminin kendine has değişkenlerinin olması nedeniyle, sınıf içi ve sınıf dışı aktivitelerde var olan öğretim yöntemlerinin çoğunlukla tümünden yararlanılmaktadır. Çünkü tek bir yöntem asla yeterli olmayacaktır. Örneğin; “Dilbilgisi – Çeviri Yönetimi’nin” tek başına kullanılması öğrencinin sadece dilbilgisi kuralları ve bitmek bilmeyen, ezberlenmesi gereken kelimeler listesi ile uğraşmasını gerektirmektedir. Yabancı dil öğretimi dört beceriden, yani “konuşma, dinleme, okuma

ve yazma” becerilerinden oluşmaktadır. Bir ya da iki beceri üzerine yoğunlaşmak dil öğreniminde fayda sağlamayacaktır. İşte bu nedenle, öğretim yöntemlerinin her biri bu dört beceriyi tümüyle ve tam anlamıyla kapsamadığı için, İngilizce başta olmak üzere yabancı dil öğretiminde birden fazla öğretim yöntemi kullanılmalıdır.

Yabancı dil öğretiminde önemli olan bir diğer nokta ise, bireyin yabancı dili öğrenme yaşıdır. Genel olarak kabul edilen uygulamalar, dil öğreniminin ne kadar erken yaşta başlarsa o kadar kalıcı, sürekli ve etkin olacağını göstermektedir. Temel eğitim döneminde çocukların gelişimleri, ihtiyaçları ve kazanım düzeyleri göz önüne alındığında, bilişsel gelişimlerine uygun düzeyde yabancı dil eğitimi almaları uygun görülmektedir (Eurydice, 2017) Dünyanın gelişmiş ülkelerine bakıldığında, öğrencilerin fiziksel ve bilişsel düzeyleri göz önüne alınarak eğitim programlarının yapılandırıldığı görülmektedir.

Avrupa’da temel eğitim döneminde yabancı dil öğrenme yaşı ülkeden ülkeye değişkenlik göstermektedir. Avrupa Birliğine üye olan ülkelerde temel eğitim döneminde yabancı dil eğitiminin ortalama başlangıç yaşı 6 ile 9 yaş aralığıdır. Elbette ki bu durumun dışında kalanlarda vardır. Örneğin, Almanca konuşan Belçika’da yabancı dil eğitimi çocuk üç yaşındayken başlamaktadır. Yabancı dil eğitiminin Avrupa’daki geçmişine bakıldığında öğretim yaşının son yıllarda, Avrupa’da son zamanlarda, temel eğitim döneminde yabancı dil eğitimi alan öğrenci oranı yaklaşık olarak % 67’lerden % 80’lere kadar çıkmıştır (OECD, 2017).

Avrupa birliği ülkelerinin kültürlerarası etkileşim çabaları sayesinde gelişen yabancı dil öğretimi, ülkelerin kendi anadillerine göre bazen 2 bazen 3 yabancı dil öğretimini uygun görmektedirler. Çünkü coğrafi sınırların kalkması, üye ülkelerin sürekli etkileşim halinde olması, bireyleri içinde bulunulan yüzyıla daha hazırlıklı yapma gayretleri ve eğitim kalitesini artırma çabaları bir yabancı dil öğretiminin asla yeterli olmadığını göstermektedir. Aşağıdaki tabloda, Avrupa Birliği üye ve üyeliğe aday ülkelerinin yabancı dil öğrenme yaşları ve zorunlu yabancı dil sayıları verilmiştir.

Tablo 11. AB Üye Ülkeleri Yabancı Dil Başlama Yaşları

Ülke Adı	1. zorunlu yabancı Dil Başlama Yaşı	2.Zorunlu Yabancı Dil Başlama Yaşı
Almanya	8	-
Avusturya	6	15
Belçika	3	12 / 13
Bulgaristan	8	15
Çekya	8	15
Danimarka	9	-
Estonya	7	10
Finlandiya	7	13
Fransa	7	13
GKRY	5	12
Hırvatistan	6	-
Hollanda	10	-
İngiltere	-	-
İrlanda	11	-
İspanya	6	-
İsveç	7	-
İtalya	6	11
Letonya	8	-
Litvanya	9	12
Lüksemburg	6	7
Macaristan	9	14
Malta	5	11
Polonya	7	13
Portekiz	6	12
Romanya	8	10
Slovakya	8	11
Slovenya	9	12
Yunanistan	8	10

(OECD, Education at a Glance, 2017)

Avrupa Birliği üye ülkeleri, Avrupa Komisyonunun öngördüğü eğitim politikaları uyarınca, ilkokul döneminde, İngilizce öğretimini 1. Zorunlu yabancı dil olarak yürürlüğe koymuştur. Bu kapsama ana dili İngilizce olan İngiltere (Birleşik Krallık) ve krallığa bağlı ülkeler dâhil değildir. Üye ülkeler, öncülüğünü Finlandiya'nın yapmış olduğu CLIL öğretim yöntemini CEFR yeterlilik düzeylerine göre kendi eğitim programlarına adapte edip kullanmaktadırlar. Öte yandan, OECD ve AB'ye bağlı eğitim araştırması yapan Eurobase ve Eurydice gibi kuruluşların yapmış oldukları çalışmalar, yabancı dil öğrenme yaşının daha erken dönemlere çekilmesine rağmen, bu derslere ayrılan ders saatlerinin arttırılmadığını ortaya koymuştur. Avrupa genelinde CEFR başlangıç düzeyi olarak kabul edilen "A Seviyesinde" okutulan yabancı dil dersleri ülkeler arası ortalamada haftada 3 – 4 saat şeklinde verilmektedir.

Finlandiya, diğer alanların yanı sıra, eğitim politikalarıyla da dünyanın geri kalanı için önemli bir örnek olmakta ve vatandaşlarına sağlamış olduğu imkânlar ile yabancı dil öğretiminde de önemli bir ilerleme kaydetmektedir. İngilizce diğer dillerin yanı sıra Finlandiya'da baskın yabancı dil konumundadır. Bu durum öylesine belirgindir ki, Finlandiya'da İngilizce dilinin yaygınlığı üzerine ulusal boyutta yapılan bir araştırmada katılımcılar 2027 yılı itibariyle, sosyal hayatın bazı alanlarında İngilizce kullanımının Fince ve diğer dillerin kullanımından daha yaygın olacağına inandıklarını beyan etmişlerdir (Leppanen vd, 2011).

Finlandiya toplumunun kitlesel olarak İngilizce diline doğru yönelmesi kronolojik olarak ifade edilirse, 20. yüzyılın başlarından itibaren toplumun görmüş olduğu sosyolojik ve ekonomik ilerlemeler ve yenilikler, yabancı dil olarak İngilizcenin neden yaygın biçimde kullanıldığını açıklamaktadır. Avrupa kıtasının yukarı kesimini oluşturan ülke, coğrafi konumunun getirmiş olduğu Rus egemenliğinden yavaşça kurtulmuş ve yüzyılın yarısından itibaren hızlı bir gelişme atağı ile İngilizceyi yabancı dil olarak benimsemiş ve toplumun her kesiminde kullanılan bir dil haline gelmesini sağlamıştır. İngilizcenin hâkim yabancı dil olmasıyla birlikte, dil öğretim metotlarında da değişikliğe gidilmeye başlanmıştır. Yüzyılın başlarında "Dilbilgisi Çeviri" ağırlıklı öğretim yöntemi kullanılırken artık "Ses Temelli Öğretim (Audio Lingual Method)" yöntemi kullanılmaya başlanmış ve yabancı dil öğreniminde, özellikle İngilizce öğreniminde konuşma – dinleme uygulamaları yazarak öğrenmenin yerini almaya başlamıştır (COE, 2016).

Sınıf içinde artık yazılı öğrenmenin yerini iletişime dayalı öğrenme aldığı için başlarda hâkimiyeti sürekli kabul edilen öğretmen odaklı öğrenme modeli çökmeye

başlamıştır. Artık öğretmen bir otorite değil, öğrenme ortamının bir parçası haline gelmiştir. Okullarda kullanılan tek dil öğretim yöntemi 1970'li yıllara kadar Gramer-Çeviri Yöntemiydi. Bu yöntem temelinde Latince ve Yunanca öğretmeyi hedefliyordu, yazma dili dışında diğer dil yeterliklerinin üzerinde durulmuyordu. Bu dönemde Finlandiya'daki okullarda dil derslerinin içeriği okuduğunu anlama, çeviri yapabilme ve gramer yapılarının öğrenilmesi idi.

Ana dil ile diğer yabancı dil arasında çeviriler yaparak gramer ve kelime bilgisi üzerinde duruluyordu. Diğer dilin öğretimini yapmak yerine öğretmenler dilbilgisi yapılarını ve cümle oluşumlarını açıklamak, incelemek ve yorumlamak için ana dilde konuşuyorlardı (Lauren, 1991). Öğretmen ne yapılacağını söylüyor ve öğrenciler ise kendilerine verile talimatları yerine getiriyor, çeviri yapıyor, cevap veriyor, tek başlarına alıştırmaları yapıyor ve öğretmenin hatalarını düzeltmesini bekliyorlardı.

1970'lerde çok amaçlı okulların ilk yıllarında davranış psikolojisine dayalı bir yöntem olan Dil Duyumsal Yöntemi dil öğretiminde yaygın kullanılan yöntemlerden biriydi (Piippo, 2009). Bu yöntemde, dil öğrenimi alışkanlıklar yaratma temelliydi, yani dış çevre uyarıcı pozisyondaydı ve öğrencilerin bu uyarıcıya verdiği tepkilerin rutin hale gelmesi amacıyla gözlem, düzeltme, pekiştirme ve uygulamalar yapılıyordu. Dil öğrenen kişi dışarıdan aldığı talimat ya da teşekkür gibi geri bildirimlerle öğreniyor ve kontrol ediliyordu. Ancak Duyumsal Yöntem, Gramer Çeviri Yöntemine göre yazıya değil de konuşmaya önem veren bir yöntemdi; bu yöntem sayesinde öğrenciler, sadece var olan gramer veya kelime öğrenerek çeviri yapmıyorlardı bunun yerine dili iletişim aracı olarak kullanmakta olup hem konuşuyorlar, dinliyorlar, hem de okuyup yazıyorlardı.

1970'lerin sonunda ve 1980'li yıllara gelindiğinde, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmesi amaçlanan İletişimsel Yaklaşım metodunun kullanımı yaygınlaştı (Hymes, 1972). Daha önce tek otorite olan öğretmenin dil öğretiminde hâkimiyeti azalmaya başladı. Öğrenciler iki farklı aktivite ile dil öğreniyorlardı. Bunlardan birincisi öğrencilerin yabancı dilin istisnai ve özel yapılarını öğrenerek dilbilimsel yapılar üzerinde akıcı kontrol sağlayabildikleri iletişim öncesi faaliyetlerdi. Diğerisi ise öğrencilerin ilk aktivitelerde öğrendiklerini uyguladıkları ve bunları anlamlandırmak amacıyla bütünleştirdikleri iletişimsel faaliyetlerdi. Öğrenciler gruplara veya eşlere bölünüyor ve öğretmenle ya da karşılıklı etkileşim yoluyla gerçek anlamda iletişim sağlanıyordu. Hatalar doğal karşılanıyor ve sürekli olarak düzeltilmiyordu. Bu yaklaşım Finlandiya'da çok amaçlı okullar ile aynı dönemde uygulanmaya konulduğu için yeni kitapların ve ders materyallerinin hazırlanmasına gereksinim duyuldu ve

öğretmenlere yönelikte hizmet içi eğitim seminerleri düzenlendi (Piippo, 2009). Öğretmenlere göre bu köklü bir değişiklikti çünkü artık öğrencilerin dil derslerinde konuşarak iletişim kurmaları bekleniyordu.

İletişimsel Yaklaşımın Finlandiya’da dil öğretimi üzerinde köklü etkileri olmuştur. Günümüzde bu yaklaşımın etkileri hala görülmektedir. Kohonen’e göre (2006), iletişime dayalı dil öğretimi bireyin iletişim kurduğundaki bilgisine ve yeterliliğine önem verirken, kültürlerarası yeterlik, bunların dışında kişinin kişisel ve sosyal benliği ile kabiliyetlerinin de üzerinde duruyordu.

Kaikkohen’e göre ise (2001), yabancı dil öğretimi öğrencilerin ana dillerinin ve kendi kültürlerinin kabuğunu kırmalarına yardımcı olmalıdır. Kültürlerarası etkileşimde bulunabilmeleri için yabancı dillerde ve kültürlerde var olan farklılıklara karşı duyarlı olmalıdırlar. Bu nedenle, öğrenme sürecine duygusal açıdan da katılabilmelerini sağlamak amacıyla özgün bir dili kullanırken kişisel tecrübelerinden faydalanma imkânı verilmelidir. Böylelikle, kendi kültürlerini ve dillerini göz önüne aldıklarında olaylara karşı daha hassas olacaklardır. 21. yüzyıl ile birlikte, “dil öğretimi” kavramı, dil derslerinde olması beklenenleri karşılayan bir kavram olmamaya başladı. Bu kavramın yerine, yabancı dil öğrenmeyi, kişinin kendi dil ve kültürünü tanıyıp değerlendirerek kapsamlı bir kişilik gelişimi olarak gören ve yabancı dil öğrenirken karşılaşılan yabancılık ve farklılıklarla iyi iletişim kurmanın öğrenildiğini gösteren “dil eğitimi” kavramı (Kohonen vd, 2001) yerini aldı. Öğretmenin rolü artık öğrencilerle diyalog içerisinde bu gelişime yardım etmektir (Lehtovaara, 2001, Jaatinen, 2007).

Evrensel bir dil olan ve Finlandiya’da ilk yabancı dil olma hâkimiyetini koruyan İngilizcenin diğer yabancı dillere göre öğrenilmesinde ve öğretilmesinde farklılıklar ortaya çıkmıştır. İngilizce artık yabancı bir dil olarak değil, anadili konuşmayanlarla ortak bir iletişim aracıdır. İçerik temelli öğrenim ortamlarında ve İçerik ve Dilin Entegre olduğu Öğrenim (CLIL) sınıflarında öğretim dil olarak kullanımı da artmaktadır. İngilizce sadece sınıflarda değil, günlük hayatta özellikle de basın yoluyla da öğrenilmektedir. Bazen Fince yerine, bazen Fince ile beraber ya da Fince ile karışık kullanılmaktadır (Leppänen vd. , 2011). Tüm bu yeni kullanımlar İngilizce öğretmenlerinin daha modern ve özel öğretim yöntemleri kullanabilmelerini sağlamaktadır.

Finlandiya’da dil eğitimindeki gelişmeler (Kohonen vd. , 2001), 2001’de yayınlanan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nda sunulan Avrupa’daki gelişmelerle uyum içerisinde. Avrupa Birliği’nde dil öğrenenler, öğretmenler, öğretim programlarını oluşturanlar ve idareciler için ortak ilkelerin geliştirilmesi 1990’larda

başlamış ve Finlandiya çeşitli araştırma ve geliştirme projeleriyle bu girişimin bir parçası olmuştur. Uzun süreli bir işbirliğinin belgesi olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı, çok dillilik, çok kültürlülük ve öğrenci özerkliğini hedef alan yabancı dil eğitiminde geniş ve öğrenen merkezli bir oryantasyonu vurgulamaktadır.

Bir Baltık ülkesi olan Polonya ise, tarihi boyunca sınırları yeniden çizilmiş, işgaller, savaşlar ve göçler gibi toplumsal hayatı kökünden etkileyen olaylara sahne olmuştur. Birinci ve ikinci dünya savaşlarından da olabildiğince yakından etkilenmiş bir ülke olan Polonya’da, her açıdan gelişim önemli ölçülerde zararlar görmüş ve gecikmiştir. 1990 yılına gelindiğinde ise, bağımsız seçimlerin ardından ülkede ekonomi, eğitim ve insan haklarını barındıran pek çok reform yapılmıştır. Eğitim sisteminde yapılan yenilikler ve ulaşılmaya çalışılan hedefler için öngörülen faaliyetler arasında okullarda yabancı dil eğitimi bulunmaktadır. Avrupa Birliği ile uyum döneminde gençlerin Avrupa’daki kültürel ve bilimsel mirastan tam anlamıyla yararlanmaları ve ayrıca Polonya’nın bilim, kültür ve tarih açısından sahip olduğu değerli varlıkları Avrupa’ya aktarabilmesi de gerekmektedir. (E&TM, 2016).

Okulların üstlendiği yeni ve çok önemli bir görev bulunmaktadır. Okullardan Batı Avrupa dillerinin geniş çapta öğretilmesi istenmektedir. Özellikle merak, açıklık ve kendi varlığını tanıma yolunda diğer kültürlerle karşı hoşgörü gibi tutumların geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Yabancı dil öğretimi ile okullar öğrencileri başka bir dilde iletişim kurabilecek hale getirme çabasıdadır. Polonya’daki okullarda yabancı dil öğretimi zorunlu ve/veya seçmeli derstir. Zorunlu ders olarak verilmesi ilkökul 4. sınıfta başlar. İkinci zorunlu yabancı dil eğitimi genel liselerde, özel liselerde, teknik liselerde verilmektedir. Ayrıca 2 yıllık tamamlayıcı genel liselerde ve 3 yıllık tamamlayıcı teknik liselerde verilmektedir (SIO, 2017). Yasal hükümler de okul öncesi dönemde ve ilkökulun 1. sınıfından 3. sınıfına kadar yabancı dil eğitimini sağlamaktadır. Çocukların gelişimsel yeteneklerine uygun uyumluluk faaliyetlerine ek olarak, özellikle müzik, yabancı dil, din kültürü gibi derslere ayrılan zaman 3-4 yaş arası çocuklarda 15 dakika ve 5-6 yaş arası çocuklar için yarım saat olmalıdır ve bu tür faaliyetler genellikle ücretlendirilir. İlkokul 1. ve 3. sınıfta, yani eğitimin ilk aşamasında, yabancı dil dersleri okul müdürünün tasarrufundaki bir çerçevede verilebilir (GUS, 2017).

İlkokulun farklı sınıf düzeylerindeki yabancı dil öğretimi üzerine yapılan analizlerin sonucuna göre, 1. ve 3. sınıflarda öğrencilerin % 27,66’sı İngilizce, %0,21’i Fransızca, % 6,75’i Almanca, 0,03’ü Rusça öğrenirler. 4. ve 6. sınıflarda öğrencilerin

öğrenme yüzdeleri sırasıyla İngilizce için % 72,17,% Fransızca için 0,96, Almanca için % 25,74 ve Rusça için % 5,07'dir. Kasaba ve kırsal kesimlerde bulunan ilkokullarda en çok verilen yabancı dil dersi İngilizcedir. (GUS, 2017).

Yabancı dil eğitiminin zorunlu ders olarak verilme oranı, zorunlu ve seçmeli ders olarak verilme oranına kıyasla çok az bir farkla düşüktür. Bunun nedeni genel liselerdeki öğrencilerin sadece birkaçının fazladan bir dil öğrenmek istemesidir. Polonya'da temel eğitimin ikinci kademesinden itibaren (4-5-6) verilen İngilizce eğitimi, tamamen iletişime odaklı olan "İletişimsel yaklaşım" ile verilmektedir. Kelimelerin pek çoğu İngilizceden ödünç alındığı için ilk başlarda Dilbilgisi-Çeviri yöntemi kullanılmış olsa da, yerini bu yeni ve daha iyi yonteme bırakması çok sürmemiştir. 21. Yüzyılla birlikte, artık İngilizce öğrenenlerinin oranı büyük ölçüde artmıştır.

Polonya Merkezi İstatistik Ofisinin 2012 yılı verilerine göre, ülkedeki tüm öğrencilerin toplamı içinde %89'luk bir oran İngilizce öğrenmektedir. 2009-2010 yılı itibariyle, Polonya'daki çocuklar temel eğitim döneminde en az bir yabancı dil seçmek zorundadırlar. Ortaöğretimde bu sayı iki olmaktadır. Yabancı dil eğitiminin belirli dilbilimi yöntemlerine göre uygulanması, bütünleşik içerik, yeterlikler ve farklı alanlarda becerileri kapsayan eğitim programları arası öğretim yaklaşımının tanıtılmasını gerektirmektedir. Polonya okullarında yabancı dil öğretiminin Avrupa boyutu İçerik ve Dilin Entegre Olduğu Öğrenim (CLIL) modelinin uygulanması ile sağlanır. Bu durum özellikle ilkokuldan itibaren uygulanmaktadır.

Her ne kadar zorunlu olmasa da, Polonya'da Matura sınavında öğrencilere seçenek olarak sunulan 6 yabancı sınav dili içerisinde İngilizce %80 oranındaki tercih ile diğer yabancı diller arasında ezici bir üstünlük sağlamıştır. Uluslararası verilere göre ülkede kalifiye İngilizce eğitmeni sayısının az olduğu belirtilse de bu durumun İngilizce öğrenimine olan olumsuz etkisine bağımsız kuruluşlar tarafından yapılan araştırmalarda pek rastlanmamaktadır (Virtualcampuses: Poland, 2016).

Avrupa Birliği üyeliği yolunda olan Türkiye'de yabancı dil öğretimi, başta İngilizce olmak üzere, uzun bir zamandan beri eğitim programları içerisinde bulunmakta, ancak çoğu zaman istenen düzeyde kazanımlara ve hedeflere ulaşamamıştır (Demirel, 1999). Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar, diğer ülkeler ile kıyaslandığında, Türkiye'de yabancı dil olarak öğretilen İngilizce dilinin öğrenim düzeyinin çok düşük olduğunu göstermektedir (TEPAV, 2011).

2016 yılı verilerine göre, 72 ülke arasında yapılan İngilizce yeterlilik sıralamasında Türkiye 51. Sırada yer almış ve kategori olarak “Çok Düşük” sınıfında değerlendirilmiştir. Türkiye, yabancı dil eğitim programını üyelik müzakerelerine bağlı olarak Avrupa Birliği ile eşit düzeylere getirme çabası içerisinde. Eğitim programlarının iyileştirilerek CEFR standartlarına paralel yürütülmesi, yabancı dil öğretmeni sayılarının ve niteliklerinin artırılması, ders kitapları ve ilgili materyaller ile derslik ortamlarının uygun hale getirilmesi Avrupa Birliği yabancı dil eğitim standartlarına ulaşma çabasının göstergesidir (Kilimci, 1998). 4+4+4 sisteminin yürürlüğe girmesi ile birlikte, daha önce 4. Sınıftan itibaren başlayan İngilizce dersleri, yeni programın uygulanması ile birlikte 2. Sınıftan itibaren başlatılmaktadır.

Ancak, yabancı dil öğretmeni sayısının yetersizliği gibi nedenlerden ötürü bu uygulama ülkenin her yerinde aynı ölçüde etkili olamamaktadır. Ders saatlerine bakıldığında, 2. 3. ve 4. sınıflarda haftada 2’şer saat şeklinde, 5. 6. 7. ve 8. sınıflarda ise dörder saat şeklinde uygulanmaktadır (MEB, 2017). Ders saatlerinin yetersizliği, ders kitapları ve materyallerin kapsamlarının dar olması yabancı dil öğretmenlerinin İngilizce dersini çoğunlukla tek bir öğretim yöntemine, “Dilbilgisi – Çeviri” yöntemine dayalı olarak sürdürmelerine imkân tanımaktadır. Türkiye’de devlet okullarının neredeyse çoğunda 2. Zorunlu yabancı dil dersi yoktur. Elde edilen en son veriler ışığında oluşan bu tabloya daha iyi yaklaşabilmek için Türkiye’de İngilizce öğretiminin hem gelişimine hem de süreç içinde uygulanan öğretim yöntemlerine bakılmalıdır.

Türkiye tarihinde, İngilizce ile ilk kez tanışma, Osmanlı Devleti döneminde 1600’lü yıllardan itibaren ticari ilişkiler nedeniyle başlamıştır (Demircan, 1988). Zamanla, ticari ilişkiler yanı sıra misyonerlik faaliyetleri ile Osmanlı devletinin geniş bir alanında yabancıların açmış olduğu eğitim kurumları İngilizce eğitimi vererek, gerek bu topraklarda yaşayan ırkdaşlarına, gerek Osmanlı vatandaşlarına hizmet vermişlerdir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte, 1924 yılında “Tevhidi Tedrisat” Kanununun kabulüyle yeniden tanımlanan ve “ulusal” olarak kabul edilen eğitim anlayışı ile ortaöğretim okullarında yabancı dil eğitimi zorunlu hale getirilmiştir (Demircan, 1988).

Bu diller, 1927 yılında medrese eğitiminin ortadan kaldırılması ile İngilizce, Fransızca, Almanca ve İtalyanca olarak belirlenmiştir (Demircan, 1988). Bu şartlar altında, zorunlu hale getirilen yabancı dil eğitimi için yabancı dil öğretmenleri yetiştirmek gerekli olmuş ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gündeme alınmıştır. 1950’li

yıllarda itibaren, MEB daha sistemli bir eğitim programına girmiş ve İngilizce öğretimi için pek çok ülkede yaygın olarak kullanılan öğretim yöntemlerine dayalı programlar geliştirmiştir.

1950’li yıllardan önce Dilbilgisi-Çeviri (Grammar-Translation Method) yöntemi kullanılırken, 1950’ler itibariyle bu yöntem kısıtlılıkları nedeniyle gözden düşmüş ve yerini daha çok dinleme, konuşma becerileri barındıran İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) bırakmıştır (Aslan, 2016). 1997 yılında gerçekleştirilen “sekiz yıllık temel eğitim reformu” ile zorunlu eğitim 5 yıldan 8 yıla çıkarılarak temel eğitimde köklü değişikliklere gidilmiştir. 4306 sayılı kanun uyarınca daha önce orta öğretim döneminde, 6. Sınıfta başlatılan yabancı dil eğitimi 4. Sınıfta öğretilmeye başlanmıştır.

Bu geçişin temel nedeni, yabancı dil öğreniminin erken yaşlarda başlanmasının daha verimli olması ve olumlu sonuçlar doğurmasıdır (Haznedar, 2010). 2006 yılında, ilkokul düzeyi 4-8. Sınıflar için hazırlanan İngilizce Eğitim programı ile eksikliği görülen alanlarda değişikliğe gidilmiş, geleneksel öğretim yaklaşımlarının terkedilmesi sağlanmıştır. Buradaki amaç kuşkusuz bireyleri ezber yapmaktan, salt kelime yığınları ve dilbilgisi kuralları ile dil öğrenmekten uzaklaştırmaktır.

Nihai olarak 11 Nisan 2012 yılında yürürlüğe konan Eğitim Kanunları ile Türkiye’deki zorunlu eğitim 8 yıllık zorunluluk formundan çıkarılarak 4+4+4 şeklinde 12 yıla çıkarılmıştır. Yürürlüğe giren kanun ile İngilizce eğitimi 2013 yılından itibaren 2 ve 5. Sınıflarda, 2014 yılından itibaren ise 3, 4, 6 ve 7, 2015 yılı itibariyle de 8. Sınıflarda gerçekleştirilmeye başlanmıştır (MEB, 2017).

Genel çerçeve, İngilizce programlarında yapılan değişikliklerin sık aralıklarla yapılmış olduğunu göstermektedir. Ancak, sistemde programda yenilikler yapmak Türkiye’de İngilizce öğreniminin başarılı bir ivme kazanmasına yol açmamıştır. Yapılan araştırmalar ve ilgili kurumların ortaya koyduğu tablo bu yetersizliğin kısmen fiziki koşullara, okullaşma azlığına, derslik ve ders saatlerinin azlığına, kalifiye öğretmen açığına bağlı olduğunu göstermektedir. Sebep ne olursa olsun, ortaya çıkan tablo, eğitimin her basamağında, Türkiye’de dil öğrenimi gören bireylerin dünya genelinde akranların gerisinde kalmış bir dil öğrenimi ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır.

4.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

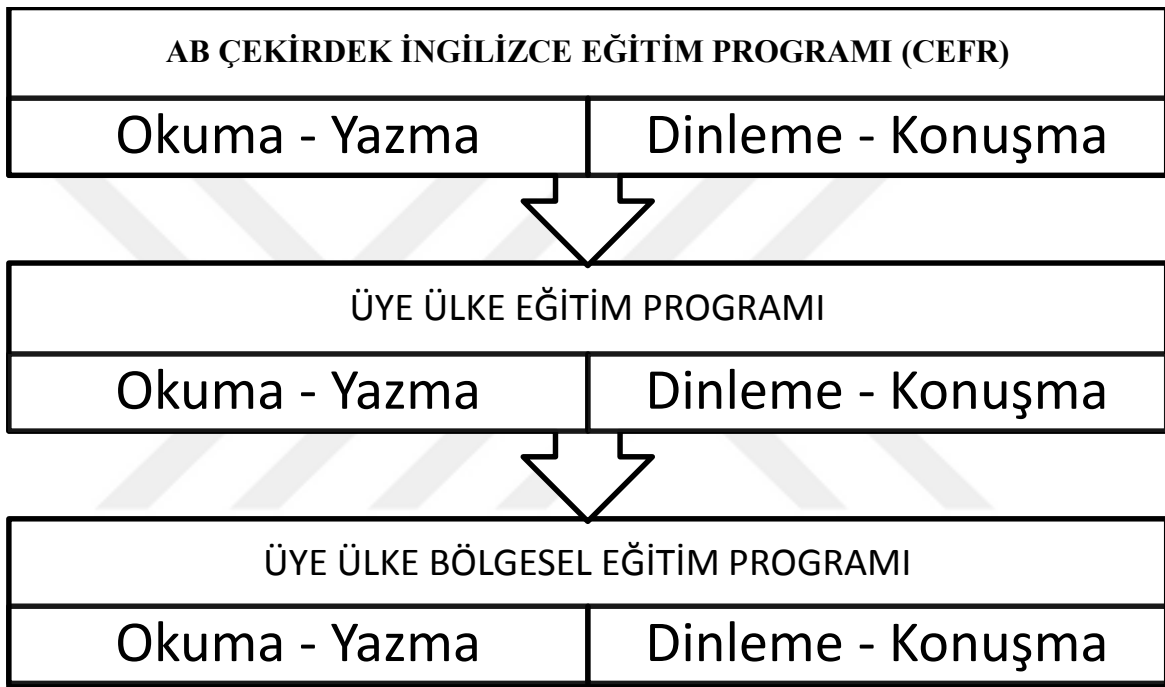
Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘AB Ortak Dil Programı Çerçevesi (CEFR) kapsamında, Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkokullarında İngilizce dersinin 4 temel becerisi olan ‘dinleme, konuşma, okuma ve yazma’ hangi ölçüde kazandırılabilir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Yabancı dil öğreniminde yapılandırmacı yaklaşıma göre, yabancı dil öğrenen bireyler kendi öğrenme düzeylerini ve algılarını, yeni öğrenme durumlarıyla, sınav biçimleriyle ve değerlendirmelerle sürekli karşı karşıya kaldıkça, dil öğrenmeyi deneyim, etkileşim ve yansıtma yoluyla geliştirirler (Vygotsky, 1978). Diğer öğrenme alanlarının yanı sıra, yabancı dil öğreniminde etkileşimin, sürekli iletişim halinde olmanın ve karşılaşılan durumların gerçek yaşam şartlarıyla özdeşleştirip kullanmanın önemi oldukça büyüktür.

Bu nedenle, İngilizce başta olmak üzere, yabancı dil öğreniminde hedef dile tam anlamıyla hâkim olabilmenin yolu o dili etkileşim ve iletişim aracına dönüştürmeyle, yani dil öğrenmenin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini uygulayabilmekle mümkündür. İngilizcenin 4 temel becerisi ve bunların pek çok alt yeterliliği ile ilgili inceleme yapıldığında dil kazanımının bir amaç ve hedef olduğu da görülmektedir. Çünkü temel becerilerin öğrenme sürecine dâhil edilmesi, istenen kazanımlara ulaşmanın yolunu daha belirgin biçimde netleştirmektedir. Öğrenme sürecine dâhil edilen kapsamlı girdiler, yabancı dil kazanımının gerçekleşmesinde temel gereksinimlerdir (Krashen, 1985).

Dil eğitimcileri ve dilbilimciler, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı, mikro beceri olarak kabul edilen ‘dilbilgisi, kelime dağarcığı, telaffuz ve imladan’ ayrı tutarak bunlara makro beceriler adını vermişlerdir (www.jcu.edu.au). Bu dört makro beceri birbiri ile her şekilde etkileşim halindedir. Dinleyen konuşur, konuşan yazar, yazan okur okuyan dinler. Dil öğrenimi bu dört beceriyi birbirinden ayrılmaz biçimde öğrenme sürecine dâhil etmeyi gereksinim olarak görüyor olmasına karşın, eğitim programlarında İngilizce derslerinin sürece yayılan uygulama biçiminde ortaya çıkan bazı olumsuzluklar çoğunlukla bu becerilerin sınıfa ve bireye yansımaları etkilemektedir. Bu durumda öğrenmenin eksik olmasına yol açmaktadır.

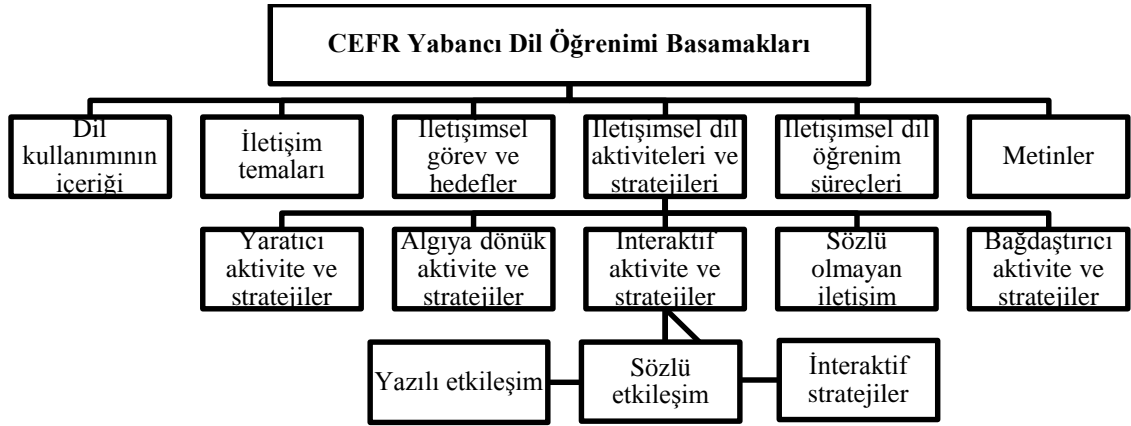
İngilizce eğitiminin en iyi yapıldığı Avrupa Birliği ülkelerine bakıldığında, eğitim programlarının çekirdek CEFR içeriği ile belirlendiği, daha sonra bunun ülke normuna

göre şekillendirildiği ve nihayetinde ülkelerin kendi içinde var olan bölgesel eğitim şartlarına göre uygulamaya sokulduğu görülmektedir (Husain, Noushad, 2015). Tüm üye ülkelerin çekirdek eğitim programına dâhil olan CEFR ve CLIL öğrenme programlarına bağlı olması, eğitim programlarında içeriği değil, uygulama biçimini etkilemektedir. Örneğin, 3. sınıf İngilizce dersinde hedeflenen dinleme becerileri kazanımları sayısı değişmez, ancak uygulama biçimi, okulun bulunduğu yere, sınıftaki öğrenci sayısına, ders sayısına, uygulanan etkinliğe, uygun materyallere ve öğretmen yeterliliğine göre değişebilmektedir.



Şekil 7. AB Üye Ülkeleri Çekirdek İngilizce Eğitim Programları (COE, CEFRframework, 2015)

Ülke düzeyinde bakıldığında, AB uyumluluğu çerçevesinde Finlandiya'da ve Polonya'da temel eğitim sürecinde CEFR program uygunluğuna göre dil becerilerinin kazanım olarak öğrencilere sağlanması, yabancı dil eğitiminin temel hedefidir. Süreç ve uygulama olarak Avrupa'da yabancı dil öğreniminde oldukça üst sıralarda olan her iki ülkede, okul öncesi eğitim sürecinden başlayan yabancı dil eğitimi temel eğitimde daha kapsamlı hale getirilmektedir. Temel eğitim döneminde dört dil becerisinin CEFR düzeyleri olan A1 ve A2 düzeyinde öğrencilere kazanım olarak sağlanması hedefine ulaşıldığı görülmektedir. Kazanım olarak kabul edilen 4 dil becerisinin İngilizce kullanımına dönük eğitim programı içeriğine göre öğrenim basamakları aşağıdaki şekilde gösterilmektedir.



Şekil 8. CEFR uygunluğuna göre 4 dil becerisinin kazanım adımları (COE, CEFRframework, 2015)

Tabloda ifade edilen yabancı dil öğrenim basamakları, temel eğitim döneminde bireylere yaş aralıklarına göre (6 /7 - 11) kazanım olarak verilmektedir. Tabloda görüldüğü gibi, İngilizce eğitiminin CEFR programı kapsamındaki en önemli hedefi, öğrencilere iletişim becerileri kazandırabilmektir. İnteraktif eğitim sürecine dâhil olan öğretmen, yazılı, sözlü ve görsel destek materyalleri öğrencilerin algılarını hem görsel, hem işitsel anlamda geliştirmeyi hedeflemektedir. Programın uygulama süreci, temel eğitimden yükseköğretime kadar kapsamlı biçimde yapıldığı için, temel eğitim döneminde öğrencilerin CEFR A1 ve A2 düzeylerinde yabancı dil olarak İngilizce eğitimi almaları sağlanmaktadır. Finlandiya ve Polonya’da Diğer AB üye ülkeleri ve Türkiye gibi üye adayları olan ülkelerde uygulanan CEFR programının seviye karşılıkları şöyledir;

Tablo 12. CEFR Dil Yeterlilik Düzeyleri

Düzy	CEFR Seviyesi	Düzy Özellikleri
Yetkin Dil Kullanıcısı	C2	Duyduğu veya okuduğu her Őeyi büyük bir rahatlıkla anlayabilir ve farklı Şekilde de ifade edebilir. Varsayılan dilin dışında konuşulan veya yazılı biçimde olan kaynakları ve onlarda bulunan bilgileri özetleyebilir, argümanları ve hesapları tutarlı bir sunumda yeniden yapılandırabilir. Kendisini, kendiliğinden, çok akıcı ve kesin olarak ifade edebilir, anlamın ince tonlarını daha karmaşık durumlarda bile ayırt edebilir.
	C1	Zorlu, uzun metinlerin geniş bir kısmını anlayabilir ve örtük anlamını tanıyabilir. İfadeleri çok fazla aramadan akıcı ve kendiliğinden ifade edebilir. Akademik ve profesyonel kullanımlar için bile dili rahat ve etkin bir Şekilde kullanabilme kabiliyeti sergileyebilir. Karmaşık kavramlar üzerine net anlaşılabilen, iyi kurgulanmış, ayrıntılı ve düzenli yazılar ortaya koyabilir.
Bağımsız Dil Kullanıcısı	B2	Kendi uzmanlık alanı da dâhil olmak üzere teknik tartışmalar da hem somut hem de soyut alanlardaki girift metinlerin temalarını ve kapsamalarını anlayabilecek düzeydedir. Her iki tarafın da gerginliğı olmadan, anadili ile düzenli etkileşimi mümkün kılan akıcılık ve kendiliğindenlik derecesiyle etkileşime girebilir. Konuların geniş bir kısmında net, ayrıntılı bir metin oluşturabilir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını veren güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir.
	B1	İŞ, okul, eğlence vb. alanlarda düzenli olarak karşılaşılan bildik konularda net standart girdinin ana noktalarını anlayabilir. Dilin konuşulduğu bir alanda seyahat ederken ortaya çıkması muhtemel birçok durumla başa çıkabilir. Bildik veya kişisel ilgi alanlarına dair basit bağlantılı metinler üretebilir. Deneyimleri ve olayları, kurgularını, umutları ve isteklerini tanımlayabilir ve fikir ve planlara ilişkin nedenleri ve açıklamaları kısaca verebilir.

Temel Dil Kullanıcısı	A2	Cümleleri ve en yakın ilgi bağlamı düzeyindeki alanlarla ilgili sık kullanılan ifadeleri rahatça anlayabilir. Bilinen ve günlük konularda basit ve doğrudan bilgi alışverişi gerektiren durumlarda iletişime geçebilir, soruları cevaplayabilir. Arka plandaki yakın çevrenin basit yönlerini ve acil ihtiyaç alanlarındaki konularda açıklama ve yönlendirmelerde bulunabilir.
	A1	Somut biçimde var olan ihtiyaçlarının karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük kullanımları ve çok basit düzeydeki ifadeleri anlayabilecek ve kullanabilecek düzeydedir. Kendini ve başkalarını tanıtır ve yaşadığı yeri, tanıdığı kişileri ve sahip oldukları gibi kişisel detaylar ile ilgili sorular sorabilir ve cevaplayabilir. Diğer kişinin yavaş ve net bir şekilde konuşması ve yardım etmeye hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşime girebilir.

(COE, CEFRframework, 2015)

Yukarıdaki tabloda düzey karşılıkları verilen seviyeler 4 temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerini eğitim programlarında yaş ve sınıf farklılıklarına göre okullarda okutulur hale getirmek, CEFR programını uygulayan ülkelerde hazırlanan eğitim programlarının içeriklerinin uygun hale getirilmesi ile mümkün olmaktadır. Finlandiya, Polonya ve Türkiye’de temel eğitim döneminde kazanım olarak görülen becerilerin seviye aralığı CEFR programına göre A1 ve A2 seviyeleri aralığındadır. Buna göre; her 3 ülkede, temel eğitim dönemini tamamlayan bireylerin ilgi alanları ile ilgili konuşabilmeleri, kendilerini tanıtabilmeleri, günlük ifadeleri ve dil kalıplarını kullanabilmeleri, somut ihtiyaçların ifade edilebilmeleri beklenebilmektedir.

Bu tablo ışığında, Finlandiya ve Polonya ile karşılaştırıldığında Türkiye’de uygulanan temel eğitim dönemi eğitim programında İngilizce yeterlilik düzeylerinin seviyesi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre aşağıdaki tablolarda verilmiştir;

Tablo 13. AB Ortak Çerçeve Programına göre, Temel Eğitim Düzeyi Dinleme Becerileri Kapsamı

Dinleme Becerileri	Alt CEFR Düzeyi	CEFR Kazanım Sayısı	Finlandiya Eğitim Programı Kazanım Sayısı	Polonya Eğitim Programı Kazanım Sayısı	Türkiye Eğitim Programı Kazanım Sayısı
Genel	A1	1	2	2	2
Dinlediğini Anlayabilme	A2	2	-	-	-
İngilizce Konuşanlara Arasında Etkileşimi Anlayabilme	A1	-	-	-	-
	A2	1	1	-	-
Bir Grubun Üyesi Olarak Dinleyebilme	A1	-	-	-	-
	A2	-	-	-	-
Genel Duyuruları Dinleyebilme	A1	1	1	1	1
	A2	2	-	-	-
Dinlenen Medya ve Kayıtları Anlayabilme	A1	-	-	-	-
	A2	1	1	1	-
TV ve Film İzleyip Anlayabilme	A1	-	-	-	-
	A2	2	1	1	-
Toplam Beceri Sayısı		8	6	6	3

(OECD, 2017)

Temel eğitim döneminde, ilkokul 4. Sınıf için önerilen dinleme becerileri kazanım sayılarının verildiği tabloda, Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin eğitim programlarında

uyguladıkları kazanım sayıları bulunmaktadır. Önerilen düzey olan A1 ve A2 için Finlandiya ve Polonya İngilizce eğitim programlarının 8 kazanımdan 6'sını, Türkiye eğitim programının ise 8 kazanımdan 3 kazanımı barındırdığı görülmektedir.

Tablo 14. AB Ortak Çerçeve Programına göre, Temel Eğitim Düzeyi Okuma Becerileri Kapsamı

Okuma Becerileri	Alt CEFR Düzeyi	CEFR Kazanım Sayısı	Finlandiya Eğitim Programı Kazanım Sayısı	Polonya Eğitim Programı Kazanım Sayısı	Türkiye Eğitim Programı Kazanım Sayısı
Genel	A1	1	1	1	9
Okuduğunu Anlayabilme	A2	2	1	1	-
İngilizce Yazışmaları (Mektup vs) Okuyabilme	A1	-	1	1	2
Direktifleri ve Yönlendirmeleri Okuyabilme	A2	1	1	1	-
Bilgi Alışverişleri Okuyabilme	A1	1	1	1	5
Talimat ve Yönergeleri Okuyabilme	A2	3	2	2	-
Tanımlama ve Çıkarımda bulunabilme	A1	1	-	-	4
	A2	1	-	-	-
	A1	1	-	-	1
	A2	2	-	-	-
	A1	-	-	-	-
	A2	1	1	1	-
Toplam Beceri		14	8	8	21

(OECD, 2017)

Temel eğitim döneminde, ilkokul 4. Sınıf için önerilen okuma becerileri kazanım sayılarının verildiği tabloda, Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin eğitim programlarında uyguladıkları kazanım sayıları bulunmaktadır. Önerilen düzey olan A1 ve A2 için Finlandiya ve Polonya İngilizce eğitim programlarının 14 kazanımdan 6'sını, Türkiye eğitim programının ise 14 kazanıma ek olarak 7 kazanımın daha olduğu ve bu sayı toplam kazanım sayısının 21 olduğu görülmektedir.

Tablo 15. AB Ortak Çerçeve Programına göre, Temel Eğitim Düzeyi Yazma Becerileri Kapsamı

Yazma Becerileri	Alt CEFR Düzeyi	CEFR Kazanım Sayısı	Finlandiya Eğitim Programı Kazanım Sayısı	Polonya Eğitim Programı Kazanım Sayısı	Türkiye Eğitim Programı Kazanım Sayısı
Üretken yazı yazabilme	A1	1	1	1	11
	A2	1	-	-	-
Yaratıcı (Soyut) yazılar yazabilme	A1	1	1	1	3
	A2	4	-	-	-
Metni İşleme, Soruları Cevaplama	A1	1	-	-	-
	A2	2	-	-	-
Derleme ve Bilgi aktarabilme	A1	-	-	-	-
	A2	-	-	-	-
Genel Yazılı Etkileşimi Yapabilme	A1	1	1	1	4
	A2	1	-	-	-
Mektup, Mesajlaşma Yazabilme	A1	1	1	1	6
	A2	1	-	-	-

Notlar	A1	-	-	-	-
Alabilme,	A2	-	-	-	-
Özet Bilgi					
Çıkarma					
Notlar, Form	A1	-	-	-	-
Doldurmalar	A2	-	-	-	-
Toplam		14	4	4	24
Beceri Sayısı					

(OECD, 2017)

Temel eğitim döneminde, ilkokul 4. Sınıf için önerilen yazma becerileri kazanım sayılarının verildiği tabloda, Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin eğitim programlarında uyguladıkları kazanım sayıları bulunmaktadır. Önerilen düzey olan A1 ve A2 için Finlandiya ve Polonya İngilizce eğitim programlarının 14 kazanımdan 4'ünü, Türkiye eğitim programının ise 14 kazanıma ek olarak 10 kazanımın daha olduğu ve bu sayı toplam kazanım sayısının 24 olduğu görülmektedir.

Tablo 16. AB Ortak Çerçeve Programına göre, Temel Eğitim Düzeyi Konuşma Becerileri Kapsamı

Konuşma	Alt	CEFR	CEFR	Finlandiya	Polonya	Türkiye
Becerileri		Düzeyi	Kazanım	Eğitim	Eğitim	Eğitim
			Sayısı	Programı	Programı	Programı
				Kazanım	Kazanım	Kazanım
				Sayısı	Sayısı	Sayısı
Genel	Sözlü	A1	1	-	-	2
İletişim		A2	1			-
Kurabilme						
Betimleme,	A1	-	-	-	-	4
Monolog	A2	-	-	-	-	-
Kurma						
Resmi İfade	A1	-	-	-	2	-
Belirtme	A2	1	1	-	-	-

Konuşmacı	A1	1	-	-	-
Olarak Hitap Etme	A2	4			-
Karşılıklı İletişim	A1	2	2	2	2
Kurabilme (Diyalog)	A2	4	-	-	-
Anadili	A1	2	-	1	-
İngilizce Olan Konuşmacıyı Anlama	A2	3	-	-	-
Karşılıklı	A1	3	-	-	-
Günlük Konuşma	A2	8	-	-	-
Toplam		30	2	5	8
Beceri Sayısı					

(OECD, 2017)

Temel eğitim döneminde, ilkokul 4. Sınıf için önerilen konuşma becerileri kazanım sayılarının verildiği tabloda, Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin eğitim programlarında uyguladıkları kazanım sayıları bulunmaktadır. Önerilen düzey olan A1 ve A2 için Finlandiya İngilizce eğitim programının 30 kazanım hedefinden 2'sini, Polonya İngilizce eğitim programının 30 kazanım hedefinden 5'ini, Türkiye eğitim programının ise 30 kazanımdan 8'ini kazanımın İngilizce eğitim programına dâhil ettiği görülebilmektedir.

Dilin dört temel becerileri olan 'dinleme, konuşma, okuma ve yazma' becerilerinin CEFR programı temel alınarak 3 ülke için yapılan karşılaştırma için şunlar söylenebilir;

- Finlandiya, Polonya ve Türkiye temel eğitim programlarında uygulanan kazanımlar ile CEFR programı ölçütleri arasında çoğunlukla tutarlılık vardır.
- Türkiye'de temel eğitim düzeyinde uygulanan eğitim programı ünitelendirilmiş eğitim programıdır, bu nedenle CEFR programına göre özellikle bazı becerilerde ve kazanımların daha fazla olması normal bir

durumdur. Çünkü ünitelendirilmiş eğitim programları, birden çok konu başlığını farklı kazanımlar ile verebilmelidir.

- Polonya AB eğitim programı altında tıpkı Finlandiya gibi çekirdek bir eğitim programına sahiptir. Bu nedenle uygulanan eğitim programının bölgeler arası farklılık göstermesi doğal bir durumdur.
- Yapılan gözlem ve değerlendirmeler ile elde edilen verilere bakıldığında şu sonuca çıkılabilir; Türkiye’de temel eğitim İngilizce programı, içerik olarak CEFR programını takip etmektedir. Ancak derslerin sayısı, derslerde kullanılan öğretim yöntemleri, sınıf mevcutları gibi çeşitli değişken zorluklar nedeniyle programda belirtilen kazanımlar tam anlamıyla uygulanamamaktadır.
- Konuşma becerileri ile ilgili kazanımlar göz önüne alındığında, Türkiye Finlandiya ve Polonya ülkelerinden sayıca daha fazla faydalanmaktadır.
- Dinleme becerilerine bakıldığında, AB Ortak Çerçeve Programında verilen kazanım sayısına, Finlandiya, Polonya ve Türkiye’nin yaklaşık aynı değerlerde kazanıma sahip olduğu görülmektedir.
- Okuma becerilerinde CEFR programının tüm seviye grupları içinde A1 Ve A2 düzeyleri için Türkiye temel İngilizce eğitim programındaki kazanımların Finlandiya ve Polonya ülkelerinden sayıca fazla olduğu dikkat çekmektedir.
- Yazma becerileri için öngörülen kazanımlar dikkate alındığında, tıpkı okuma becerilerinde olduğu gibi Türkiye temel İngilizce eğitim programındaki kazanımların Finlandiya ve Polonya İngilizce programlarına kıyasla sayıca fazla olduğu gözlemlenmektedir.

4.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi ‘Finlandiya, Polonya ve Türkiye’de verilen İngilizce eğitiminin uluslararası düzeydeki yeri nedir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde, uzun, etkileyici ve oldukça karmaşık bir süreç vardır; özellikle İngilizcenin yabancı dil olarak öğretim yöntemleri üzerine tartışmalar son yüz yıl boyunca oldukça yenilikçi ve farklı yaklaşımların etkililiğini arttırmıştır. Yöntemlerin birçoğunun isimleri oldukça aşinadır, ancak yöntemlerin uygulama aşamaları ve uygulama sonuçlarının kavranması o kadar kolay değildir, çünkü bir yöntem, tek bir strateji veya belirli bir teknik olarak tanımlanabilir veya ifade edilebilir, ancak kendi başına veya tek bir yöntem olarak uygulama aşamasına sokulamayabilir. Birden çok ülkenin aynı öğretim yöntemini kullanması, aynı eğitim programına bağlı kalması ve

benzer materyaller kullanması yabancı dil öğretim kalitesinin hepsinde aynı düzeyde olmasını gerektirmemektedir. Çünkü yabancı dil eğitimi, diğer dalların eğitimi gibi pek çok değişkenin uyumlu olarak sürece dâhil edilmesi ile başarıya ulaşabilmektedir.

Finlandiya, 1921 yılında eğitim ile ilgili yapılan köklü reform yasalarından önce, kilisenin eğitim üzerinde büyük etkisinin olduğu bir eğitim programına sahipti. Hükümet desteği ve yerel yönetimlerin uygulama yetkisi altında okullar kilisenin tekeli altındaydı (Sarjala, 2005). Rusya'nın etkisini kaybedip, ülkenin bağımsızlığını ilan etmesiyle birlikte büyük bir ulusalcılık akımı başladı. 1921 yılında yapılan eğitim reformu ile zorunlu eğitim getirildi. O dönemlerde Fince bir "Halk" dili, İsveççe elitlerin ve memurların kullandığı dil, Rusça ise küçük gruplar halinde yaşayan Rusların konuştukları dildi (Jaattinen ve Saarivirta, 2014).

Bu durum 1960'lı yıllara kadar Rusçanın ve İsveççenin etkisini yavaş yavaş kaybetmesi diğer dillerin içinde ana dil olan Fincenin baskın dil haline gelmesi ile devam etti. Ülke, soğuk savaşın hüküm sürdüğü yıllarda, 1960 yılları itibariyle İngilizceyi tanımaya, öğrenmeye ve kullanmaya başladı. Bu durumu mümkün kılan sebepler ülkenin endüstriyel dönüşümünde kalifiye iş gücüne ihtiyaç duyması, Amerikan hayranı gençliğin ve popüler kültürün önem kazanması ve en önemlisi Finlandiya'nın 1961 yılında Avrupa Serbest Ticaret Birliğine (EFTA) katılımıydı (Jussila vd. , 1995).

Durumu daha iyi ifade etmek gerekirse, 1963-1964 yıllarında ilkokullarda İsveççe %63, İngilizce ise %37 oranlarında öğrenilirken, 1967-1968 yıllarında ise İsveççe % 26, İngilizce ise % 74 oranlarında öğrenilmeye başlanmıştır (Takala, 1986). Finlandiya'da 1970'li yıllarda artık eğitim "Herkes için Eğitim" doktrini altına toplanmıştır. Ülke kapsamlı eşitlikçi eğitime (Egalitarian Comprehensive Schooling) geçmiştir. Ulusal eğitim programında, Fince, İsveççe ve başta İngilizce olmak üzere bir yabancı dil öğrenimi zorunlu hale getirilmiştir (Jaattinen ve Saarivirta, 2014). Böylelikle ülkede dil pedagojisi için araştırma ve geliştirme safhasına geçilmiştir. 1980li yıllarla birlikte hızlı ekonomik ve teknolojik gelişmeler başlamış böylelikle İngilizce öğretimi ve öğrenimi gittikçe daha popüler bir hal almıştır. Artık İngilizce öğretiminde kullanılan "Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi" bırakılmış, yerine "İletişimsel Yaklaşım" kullanılmaya başlanmıştır. Böylelikle de iletişim becerileri ile İngilizce öğrenme iletişim yeterliliği halini almıştır (Lauren, 1991).

Finlandiya'nın 1990'lı yıllarda Avrupa Birliğine üye olması ile birlikte, ülkenin kapıları tam anlamıyla uluslararası topluma açılmıştır. Ulusal eğitim programı öğretmen ve öğrencilere daha özgür hareket edebilme imkânı tanımış, yabancı dil yeterliliği artık neredeyse tamamen İngilizceyi iletişim aracı olarak kullanmak üzerine kurgulanmıştır. 21. Yüzyıl ve günümüze gelindiğinde ise, Finlandiya artık çok iyi bilinen, yaşamın ve bilimin pek çok alanında kabul edilen bir ülke olmuştur (Kohonen, 2006). Sınıf içerisinde öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile bireyler Fince ve İsveççenin yanı sıra başta İngilizce (% 90 civarında) olmak üzere bir yabancı dili öğrenmeyi bir hak ve vatandaşlık görevi olarak görmektedir (Jaattinen ve Saarivirta, 2014).

Yabancı dil eğitimi yöntemlerinin gelişiminde görülen değişiklikler Finlandiya'daki eğitim sistemindeki ve toplumsal değişikliklerle paralel olmuştur. Dil pedagojisi ve dil öğretiminin araştırılması ve geliştirilmesi hem toplumla hem de diğer bilim dallarıyla doğrudan bağlantılı olduğu görülmektedir. Yani, kültürel olarak yapılmak istenenler ve kültürel koşullar ile felsefe, psikoloji, eğitim, dil bilimi, antropoloji ve sosyal bilimlerin bu gelişim üzerinde etkisi olmuştur (Piippo, 2009). Yirminci yüzyılın ilk yarısında dil öğrenimi ve öğretimi üzerine araştırmalar yapılmış fakat dil pedagojisinin araştırılıp gelişmesinde üst düzeye gelmesi 1960lar ve 70lerin sonunda gerçekleşmiştir. Bunun nedeni ise 1970'li yıllarda tüm çocukların çok amaçlı okullar yoluyla dil eğitimine erişme imkânı bulmasıydı. Yabancı dil eğitiminin birden çok türde okulda verilmesi, öğretmenler, öğretmen eğitmenleri, araştırmacılar ve idareciler gibi eğitimle uğraşan herkes için büyük bir sorun olmuştur. Bu yıllarda çok fazla gelişme, araştırma ve öğretmen yetiştiren kurslar bulunuyordu ve aynı anda da diğer ülkelerden yeni fikirler alınıyor ve etkileniliyordu.

Finlandiya'nın eğitim reformlarını uzun vadede net adımlarla şekillendirilmesi, sonuçlarını günümüzde gayet başarılı biçimde ortaya koymasına yol açmıştır. OECD tarafından uygulanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) verilerine göre Finlandiya eğitimde sürekli olarak çitayı yüksek tutmakta ve gelişmektedir. Bunun yanı sıra Finlandiya, İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) değerlendirmesinde 2011 - 2017 yılları arasında kıyaslama yapılan ülkeler arasında ilk 10 ülke arasında yer almıştır (EPI, 2017).

Tablo 17. EPI (İngilizce Yeterlilik İndeksi) verilerine göre Finlandiya'nın İngilizce Yeterlilik Düzeyi (Epi, 2018)

Yıllar	Değerlendirmeye Edilen Ülke sayısı	Dâhil	Finlandiya'nın Başarı Sırası	Değerlendirme sonucu
2011	44		5	Çok Yüksek
2012	54		4	Çok Yüksek
2013	60		7	Çok Yüksek
2014	63		4	Çok Yüksek
2015	70		5	Çok Yüksek
2016	72		5	Çok Yüksek
2017	80		6	Çok Yüksek

Tablodaki değerlendirme verilerine göre, 2011 – 2017 yılları arasında, Finlandiya'nın İngilizce dil yeterliliğinin sabit bir çizgiye sahip olduğu görülmektedir. Elbette ki, ülkenin AB üyeliği, konumu, ekonomik durumu gibi özellikler bu tablo için açıklayıcı parametre olarak alınabilmektedir. Ancak asıl önemli nokta sadece bu değerlerin eğitimi kalkındırdığı değil, aynı zamanda eğitimin bu değerleri kalkındırdığıdır. Temel eğitim sürecinden itibaren uygulamaya sokulan çok amaçlı okul sistemi, Avrupa Birliği Eğitim Komisyonu tarafından uygulamaya sokulan Ortak Avrupa Dil Çerçevesine olan uyumluluk ve CLIL yönteminin İngilizce öğretiminin her aşamasında, temel eğitimden yükseköğretime kadar sürece dâhil edilmiş olması bunun en önemli nedenlerindedir.

Polonya'nın İngilizce ile yabancı dil olarak tanışması, diğer Avrupa ülkelerine benzer şekilde, ülkenin Sovyet Rusya egemenliğinden kurtulmasıyla ve Avrupa Birliği üyeliğine geçişi olmuştur. Eurobarometer (2006) verilerine göre Polonya'da İngilizceyi ikinci bir dil olarak konuşan kişi sayısı yaklaşık 11 milyondur. Komünizmin çökmesinin ve Sovyet Rusya'nın Polonya üzerindeki etkisinin azalmasının ardından Polonyalıların İngilizce ile aşinalıkları, İngilizce filmler, sosyolojik etmenler, ticari teşebbüsler ve yeni iletişim araçlarının yaygınlığı ile artmıştır. Anadilini konuşan yaklaşık 38 milyon Polonyalı içerisinde, nüfusun %98'nin İngilizce eğitimi aldığı düşünüldüğünde 11 milyon kişinin İngilizceyi ikinci bir yabancı dil olarak konuşması, İngilizce eğitiminin kaliteli olduğunu göstermektedir. Uluslararası bağlamda Polonya dili olan Lehçenin yaygın

bilinen ve yaygın olarak kullanılmadığına bakılırsa, okullarda İngilizce eğitiminin bir ders olmanın yanı sıra bir ihtiyaç olduğunu görmek mümkündür. Bu gelişimin tarihine baktığımızda, yine ülkenin uluslararası çıkarları ve yönelimlerinin İngilizcenin ikinci dil olarak gelişiminin nedenlerine ulaşabilir. (GUS, 2017).

Polonyalı öğrencilerin uluslararası iletişimleri ve kültürler arası etkileşim oranları ülkede verilen yabancı dil eğitiminin etkilerini göstermektedir. Okullar arası değişim programları, yurt dışında bulunan okullarla ortak proje yürütme Polonya okullarında günlük hayatın sürekli unsurları haline gelmiştir. (OECD, 2015). Eğitim yoluyla öğrencilere yabancı dil ile verilen kültürel değerler eğitimi, öğrencilerin Avrupa'ya ait konuları anlamasını sağlayarak ortak bir Avrupa'da beraber yaşama, öğrenme ve çalışma imkânlarından nasıl faydalanacaklarını öğretmektir. Yabancı dil öğretmenleri de diğer ders öğretmenleri gibi dersin içeriğine Avrupa ile ilgili konuları dâhil etmek zorundadır.

Tıpkı Finlandiya gibi Polonya'nın 2011-2017 yılları arasındaki İngilizce yeterliliğine düzeyine bakıldığında, ülkede İngilizceyi yeterli düzeyde bilen ve konuşanlarının oranının yüksek olduğu görülmektedir. Yakın geçmişte pek çok sıkıntılardan kurtulup eğitimde reformlar yapması ve bireylerin İngilizce öğrenimini bir ihtiyaç olarak görmesini bu başarının sebepleri olarak sayılabilir. Elbette ki Avrupa Birliği üyesi olmanın etkileri bu tabloda büyük bir faktör olabilmektedir ancak İngilizce dilinin iyi öğrenilmesi ve kullanılması zorunlu olmasının yanı sıra toplumsal ve bireysel bilincinde katkısıyla gelişmektedir. Ülkede 1990'lı yıllarda yürürlüğe konan eğitim yasa ve reformları ile İngilizce öğrenim yaşı temel eğitim çağına alınmıştır. 90'lı yıllardan günümüze olan süre aralığı kısa bir zaman gibi gözükse de, yapılan eğitim reformlarının yeterliliği kendisini uluslararası değerlendirmelerde göstermektedir. İki kademeye ayrılan temel eğitim ve 10 yıl olarak belirlenen zorunlu eğitim döneminde, okullarda okutulan İngilizce dersleri eğitim programı öğrenme üzerinde büyük etkiye sahiptir.

Aşağıdaki şekilde Polonya'nın uluslararası yabancı dil olarak İngilizce eğitiminin *Education First* kuruluşu tarafından yapılan değerlendirmedeki yeri görülmektedir. Polonya, eğitim öğretimde lider olan Finlandiya, Singapur, Güney Kore ve Kanada gibi ülkelerin aksine kısa süre içerisinde bu başarı çitasını yükseltmeyi başarmıştır. Eski bir doğu bloğu ülkesi olmasına karşın, soğuk savaş sonrası ve özellikle 21. Yüzyılın başlangıcı ile birlikte Avrupa Birliğine üyeliğinin de etkisiyle İngilizce eğitimine büyük önem vermiş ve otalamada dünyada ilk 10 ülke arasına girmeyi başarmıştır (EF, 2017).

Tablo 18. EPI (İngilizce Yeterlilik İndeksi) verilerine göre Polonya'nın İngilizce Yeterlilik Düzeyi (Epi, 2018)

Yıllar	Değerlendirmeye Edilen Ülke sayısı	Dâhil Polonya'nın Başarı Sırası	Değerlendirme sonucu
2011	44	10	Orta
2012	54	10	Yüksek
2013	60	8	Yüksek
2014	63	6	Çok Yüksek
2015	70	9	Çok Yüksek
2016	72	10	Yüksek
2017	80	11	Yüksek

Türkiye'nin Avrupa birliği ile olan diyalogu, sistem içerisine girme çabaları ilk olarak 1959 yılında Türkiye'nin Avrupa Ekonomik Topluluğuna (AET) başvurmasıyla başlamıştır. Avrupa birliği, sadece ekonomi ağırlıklı bir topluluk olmadığı için Türkiye'nin de bu topluluğa dâhil olabilmesi için ekonomik düzenlemelerin yanı sıra politika, insan hakları, demokrasi ve eğitim gibi pek çok alanda da ilerleme kaydetmesi ve yenilikler ile topluluğa adapte olması gerekmektedir. Bu doğrultuda, eğitim perspektifinde olaya bakıldığında yaklaşık 50 yıldır süren bir yenilik ve dönüşüm süreci olduğu görülmektedir. Bu süreç içerisinde, okullaşma, derslik sayılarının artırılması, ders içeriklerinin, başta yabancı dil eğitim olmak üzere, iyileştirilmesi, öğretmen sayısının ve niteliğinin artırılması gibi pek çok iyileştirmenin yapılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Avrupa birliğine üye ülkeler birden çok dil ve kültür barındırdıkları için eğitimde en az iki yabancı dil öğrenilmesini uygun görmektedir. Bunun içinde başta İngilizcenin ortak yabancı dil olarak kullanılması için ders programları, kitaplar ve diğer öğretim bileşenleri gözden geçirilerek yenilenmiştir. Buradaki temel amaç Avrupa kıtasındaki ülkelerin tüm bireylerinin kültürel zenginliklerini korumak, arttırmak ve dil zenginliğini kapsam ve kullanım olarak genişletmektir. Avrupa konseyi tarafından kabul edilen, benimsenen ve uygulanan bu politikalar ışığında Yabancı Dil Eğitimi Ortak Kriterleri (CEFR) tüm Avrupa üye ve üye aday ülkelerin öğretim programlarına konulması sağlanmıştır. Bu doğrultuda tüm ülkelerde, İngilizce dili başta olmak üzere tüm yabancı dillerin öğretilmesinde belirli kriterlerin uygulanmasına başlanmıştır. EPI (English

Proficiency Index) verilerine bakıldığında da bu ortak uygulamanın ne kadar doğru ve verimli olduğu görülebilmektedir. Education First (EF) kuruluşunun CEFR yeterliliklerini göz önüne alarak hazırladığı raporlarda yıllara göre Türkiye'nin İngilizce seviyesi aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir;

Tablo 19. EPI (İngilizce Yeterlilik İndeksi) verilerine göre Türkiye'nin İngilizce Yeterlilik Düzeyi (Epi, 2018)

Yıllar	Değerlendirmeye Edilen Ülke sayısı	Dâhil Sırası	Türkiye'nin Başarı Sırası	Değerlendirme sonucu
2011	44	43		Çok Düşük
2012	54	32		Düşük
2013	60	41		Düşük
2014	63	47		Çok Düşük
2015	70	50		Çok Düşük
2016	72	51		Çok Düşük
2017	80	62		Çok Düşük

Türkiye'de yabancı dil eğitimine, ülkenin Avrupa birliği ile entegrasyonu perspektifinde bakıldığında, durumun hiçte amaçlandığı gibi olmadığı görülmektedir. Oysaki nüfus, coğrafik şartlar, jeopolitik konum gibi pek çok veri ışığında ülkenin diğer pek çok AB ülkesinden önde olduğu göz önüne alınırsa durumun tersi olması yani daha iyi düzeyde olması beklenmektedir. Her ne kadar Türkiye'de CEFR kriterleri uygulanıyor olsa da, ders kitapları, öğretim programları bu kriterlere göre şekillendiriliyor olsa da dil öğreniminde ilerleme kaydedilemediği görülmektedir. Dahası durum sadece dil öğrenimi değil PISA değerlendirme ölçütleri olan okuma, matematik gibi alanlarda da bu doğrultudadır.

Türkiye'de eğitim sistemi her ne kadar kayda değer nicel ilerlemeler elde etse de, ülke hala OECD ortalamasının altında bir düzeydedir ve eğitim düzeyinde diğer Avrupa ülkelerine kıyasla nitelik olarak ilerleme kaydedememiştir. Yabancı dil politikası bir bütün olarak göz önüne alındığında, öğretim sisteminin içinde bulunan tüm bileşenlerin gözden geçirilmesi gerektiği ve gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği açıktır. Çünkü diğer ülkeler ile aynı sistem uygulanıyor, benzer modellere göre eğitim programları hazırlanıyorsa problemin kaynağını uygulama aşamasında ortaya çıkan eksikliklerde

aramak gerekmektedir. OECD, EF ve TEPAV gibi kuruluşların yapmış oldukları değerlendirmeler, araştırmalar ve sıralamalar, yapılan değişikliklerin İngilizce öğrenimine istenen katkıyı sağlamadığını ortaya koymuştur. Temel amaç İngilizce eğitiminde, tüm Avrupa’da olduğu gibi Türkiye’de de benimsenen “Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Kriterleri” (CEFR)’ ni yakalamak olsa da bu düzeye ulaşamamıştır. Yıllar boyu İngilizce eğitimi ciddi önem kazansa da, bireylerin yeterlilikleri istenen düzeye ulaşamamıştır.

Tablo 20. EPI (İngilizce Yeterlilik İndeksi) verilerine göre Finlandiya, Polonya ve Türkiye’nin İngilizce Yeterlilik Düzeylerinin Yıllara Göre Kıyaslanması (Epi, 2018)

Yıllar	Değerlendirmeye Dâhil Edilen Ülke Sayısı	Finlandiya Başarı sırası	Polonya Başarı sırası	Türkiye Başarı sırası
2011	44	5 (Çok Yüksek)	10 (Orta)	43 (Çok Düşük)
2012	54	4 (Çok Yüksek)	10 (Yüksek)	32 (Düşük)
2013	60	7 (Çok Yüksek)	8 (Yüksek)	41 (Düşük)
2014	63	4 (Çok Yüksek)	6 (Çok Yüksek)	47 (Çok Düşük)
2015	70	5 (Çok Yüksek)	9 (Çok Yüksek)	50 (Çok Düşük)
2016	72	5 (Çok Yüksek)	10 (Yüksek)	51 (Çok Düşük)
2017	80	6 (Çok Yüksek)	11 (Yüksek)	62 (Çok Düşük)

4.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi ‘Finlandiya ve Polonya’nın temel İngilizce öğretiminde kullanılan CEFR ve CLIL programlarının İngilizce öğretimine kattığı yenilik ve gelişmeler nelerdir?’ şeklinde ifade edilmiştir. Yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde, geçmişten günümüze pek çok yöntem kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntemlerin hepsinin

ortak amaçları, bireylere İngilizceyi daha iyi bir düzeyde kullanabilmeyi, kelime hazinesini güçlü tutmayı, kültürler arası etkileşimi kolaylaştırmayı sağlamaktır. İletişim çağımızın vazgeçilmezidir. Bu nedenle farklı kültürlerin birbirleri ile iletişim halinde olması, ortak bir dil sayesinde mümkün olabilmektedir.

Geçmişten günümüze, kullanıla gelen Dilbilgisi – Çeviri, Doğrudan, İletişim Temelli gibi yöntemlerin kullanılması, yabancı dil olarak İngilizcenin öğrenilmesinde son derece etkili olmuştur. Ancak bu yöntemlere ilaveten kullanılan CLIL ve Avrupa Birliğinin eğitim programlarına bütünleşmiş olduğu Ortak Avrupa Dil Çerçevesi (CEFR), yabancı dil olarak İngilizce öğreniminin daha verimli olmasını sağlamıştır. Bunun en iyi örneği, 10 yıl gibi bir süre içinde İngilizce öğretiminde önemli mesafeler kat eden Polonya ve CLIL öğretim yöntemini eğitim programında ilk olarak kullanmaya başlayan Finlandiya'nın İngilizce yeterlilik seviyeleridir.

İçerik ve Dilin Entegre Olduğu Öğrenme (CLIL) terimi ilk olarak 1994 yılında Avrupa Birliği eğitim politikaları ile bağlantılı biçimde başlatılmış kapsamlı bir dil öğrenim programıdır. Bu öğrenme programı Finlandiya ve Hollanda'nın yabancı dil öğretiminde konu uzmanlıkları ile yönetilen bir program halini almıştır. Programın temel amacı dil öğrenmede ulaşılabilecek mükemmelliği devlet okullarında etkili bir biçimde sağlayabilmektir. "CLIL, içeriği ve dili öğrenmek ve öğretmek için ek bir dili kullanan iki odaklı bir eğitsel yaklaşımdır." (EuroCLIC, 1994)

CLIL'e dayalı öğrenme programının kullanılmaya başlanmasında, Avrupa Birliği'nin hem politik hem de eğitime dönük amaçları bulunmaktaydı. Politik olarak bakıldığında, bir bütün olarak Avrupa Birliği bireylerinin iki dilden fazla yabancı dilde yeterliliklerinin olması vardır (Mehisto, 2012). Avrupa Birliği, kuruluşu gereği pek çok ülkeden ve bu nedenle pek çok kültürün bir araya gelmesiyle oluşmuş bir birliktir. Bu nedenle kuruluşun temel amaçları arasında bulunan çok kültürlülük, ortak bir yaşam alanı gibi kavramların eğitim alanında da uygulanması gerekmektedir. Ortaya konulan bu ve benzeri gereklilikler sonucunda topluluğun bir bütün olarak daha etkin ve verimli dil öğretim politikasına sahip olması beklenmektedir.

Eğitimsel amaca bakıldığında ise, başta Kanada olmak üzere diğer iki dilli ülkelerin sahip olduğu yeterlilikleri elde etme ve tüm üye ülkelerde bu altyapıyı kurabilme çabası vardır (Marsh, 2012). Çünkü 25'i aşan üye sayısı ile birlik içinde pek

çok dil kullanılmaktadır. Üye ülkelerin kendi anadillerinin yanı sıra en az bir olmak üzere ortak kabul edilebilecek yabancı dil ya da dillerin öğrenilmesi ve kullanılması amaçlanmaktadır.

Başlangıçta, bu şekilde bir temel üstüne oturtulan CLIL sistemi, ortaya çıkışından yaklaşık yirmi yıl sonra ek dillere erişimi iyileştirmenin yanı sıra, yabancı dil eğitim programına bir bütün olarak yenilikçi uygulamalar getirmenin bir yolu olarak ortaya çıktı. Bir yaklaşım olarak CLIL yavaş yavaş Avrupa ülkelerinde kabul görmeye başladı.

Daha da önemlisi artık Avrupa Birliği üye ülkelerinden bazılarında öğretmenlerin sınıflarında CLIL yöntemi ile ders işleme bir gereklilik haline getirildi. Ders kitapları, programlar hatta derslikler bu sisteme uygun hale getirildi. Kullanımından ve uygulama sonuçlarından elde edilen olumlu dönütler topluluğa üye tüm ülkelerin bu öğretim sistemini kendi dil öğretim programlarına adapte edip kullanacaklarını kaçınılmaz hale getirmektedir.

CLIL, temelde, hem içerik öğrenimini, hem de dil öğrenimini iç içe geçmiş tek bir sistem haline getirir. CLIL yöntemi sayesinde öğrenciler, bir veya daha fazla ders içeriğini (fen, sosyal, edebiyat gibi), çoğunlukla İngilizce, ancak bazen de başka bir ikinci dilde öğrenirler (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Bu eğitim programında, öğrencilerin yeni hedef dili öğrenmeye başlamadan önce o dille ilgili yeterli düzey olarak sayılabilecek bilgileri sahip olmaları beklenmemektedir. Öğrenciler zaten konuyu öğrenirken aynı anda okumak ve anlamak için ihtiyaç duydukları dili öğrenirler. CLIL ile hem konu içeriğini öğrenmek hem de hedef dili öğrenmek aynı oranda gerekli ve önemlidir (Mehisto, 2012). Her iki kavram öğrenciler için de son derece önemlidir. Konu içeriğini kazanım olarak görmek, o konuyu hedef dille öğrenmeyi sağladığı için bireyler hem hedef dili öğrenir hem de içeriği anlarlar. Bu nedenle CLIL sisteminde içeriğin öğrenilmesinin, dilin öğrenilmesinden ayrı tutulması söz konusu bile değildir. Yapılan araştırmalarda CLIL yöntemi ile öğrenim gören öğrencilerin, dili ve konu içeriğini farklı derslerde alan öğrencilere göre daha başarılı oldukları ve sürdürülüp geliştirilebilen bir öğrenim süreci kazandıkları görülmüştür (Mehisto, Marsh and Frigols, 2008).

CLIL'in üç ana özelliğe sahip olduğu ifade edilmektedir (Georgiou ve Pavlou, 2011):

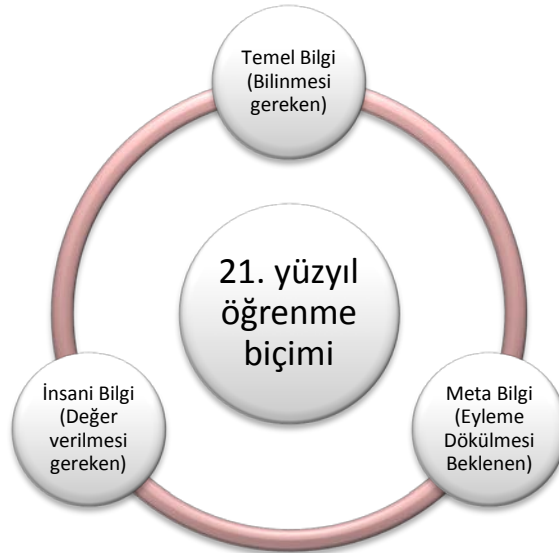
a) Yabancı bir dil öğrenme, fen, matematik, tarih veya coğrafya gibi içerik konularına dâhil edilmiştir. Bu yolla öğrenciler içeriğin kolaylaştırıldığı hedef dili kullanarak ve kavrayarak öğrenirler.

b) CLIL, okul öncesi, ilkökul, ortaöğretim, mesleki öğretim ve yükseköğretime kadar herhangi bir dil, yaş ve eğitim düzeyiyle ilgili olabilmektedir. Bu anlamda CLIL sisteminin, çok dillilik ve çok kültürlülüğün Avrupa Birliği üye ülkeleri arasında bütünleşmeyi, anlayışı ve hareketliliği teşvik ettiği düşünüldüğü için tüm AB vatandaşları için yaşam boyu öğrenme programı kapsamında yabancı dil öğrenme amacına yanıt verdiği ortaya konmaktadır.

c) CLIL, sosyal, kültürel, bilişsel, dilsel, akademik ve diğer öğrenme becerilerinin geliştirilmesini içeren bir yaklaşımdır ve bu da hem içerikte hem de yabancı dil öğreniminde başarı sağlamayı kolaylaştırır. (Mehisto vd., 2008). Yabancı dil öğretiminin geçmişine bakıldığında, 19. ve 20. yüzyıllarda dil öğretimi sadece var olan ya da erişilebilir mesafede olan bilgiye dönük eğitimi kapsadığı için yeterli kabul edilmekteydi. Ancak, 21. yüzyıl ile birlikte akıl almaz bir hızda ilerleyen teknoloji, bireylere sadece görülür olanı, öğretileni ya da bilineni değil, bunların yanı sıra cevapları olmayan soruları da araştırmaya sevk etmiştir. Bu durum, ulaşabileceği kadar çok bilgiye ulaşması gereken ve bunu kullanabilen bireyler yetiştirmeyi gerektirmektedir (Christ, 2000).

Avrupa Birliği üyeleri başta olmak üzere pek çok ülkenin eğitimde temel bakış açısı 21. yüzyıla birlikte teknolojinin bilginin ve hayal gücünün daha fazla önem kazanmasıyla yeniden şekillenmiştir. Artık kabul edilmektedir ki, içinde olunan yüzyılda meydana gelen gelişmeler bir bütün olarak tüm insanlığı her boyutta etkilemektedir. Tek başına bir ya da daha fazla yabancı dil öğrenmek veya bilimsel bir bilgiyi salt olarak edinmek tek başına yeterli değildir. Temel amaç insanlığın faydasına dönük bilgiyi edinmek, kullanılabilir ürün haline getirmek ve bunu paylaşabilmektir. Salt bilgi kullanılabilir hale getirilmedikçe yük olmaktan başka bir şey olmayacaktır.

Aşağıdaki diyagram da, 21. Yüzyıl eğitim sisteminin öğrencilere neler vermesi gerektiği ve öğrencileri bugünün ve yarının dünyasına nasıl hazır hale getireceği gösterilmektedir.



Şekil 9. CLIL öğretim Yöntemi Kazanım Döngüsü

Kazanım döngüsüne göre bilgiyi elde etme ve paylaşım haline getirme süreci şu şekildedir;

Bilinmesi gereken temel bilgi, dijital ve bilgi teknolojisi okuryazarlığı, içerik bilgisi ve disiplinler arası bilgiyi kapsamaktadır.

İnsani Bilgi, yaşam ve iş becerilerini, ahlaki ve duygusal farkındalığı ve kültürel yeterliliği kapsamaktadır.

Meta bilgi, yaratıcılığı ve yeniliği, eleştirel düşünebilme becerileri ve problem çözme kabiliyetini, iletişim kurabilme ve işbirliği yapabilmeyi öğrenmeyi kapsar.

Uluslararası CLIL Araştırma Dergisine göre (2008;4), Bu öğretim yönteminin faydaları şunlardır

CLIL;

- Dil yeterliliğini ve sözlü iletişim becerilerini geliştirir.
- Bireyde eleştirel düşünme yeteneğinin gelişmesine yol açar.
- Kültürlerarası ve çok kültürlü iletişim becerilerini geliştirir.
- Kültürlerarası bilgi ve anlama kabiliyeti oluşturur.
- Düşük, orta ve ileri düzey profillerde düşünme kabiliyetlerini geliştirir.
- Bireyin hem dil öğrenimine hem de konu alanına olan güvenini ve motivasyonunu artırır.
- Sınıf içi uygulama yöntemlerinde çeşitlilik ve farklılıklar ortaya koyar.
- Bireyde çok dilli ilgi ve tutumların gelişmesine yol açar.
- İçeriğe konu olan durumu farklı bakış açıları ile çalışma fırsatı sunar.

- Öğrenciye hedef dille daha fazla iletişim kurabilme olanağı sağlar
- Normalden fazla öğretim vaktine ihtiyaç duymaz.
- Diğer öğrenme alanları ile rekabet etmek yerine onlardan faydalanır.
- Öğrencilerin geleneksel öğrenme ortamlarında eğitim gören akranlarından daha başarılı ve motive olmalarını sağlar.
- Bir konu eğer başka bir dille öğretiliyorsa, öğrenciler konuyu daha motive biçimde öğrenirler (Wolff, 2004)
- İçeriğe başka bir dil dâhil edildiğinde öğrenciler daha net ve berrak akademik bakış açısı geliştirirler (Lamsfuss-schenk, 2002)

CLIL öğretim yönteminin başlı başına hem alan bilgisi hem de yabancı dilbilgisi olan öğretmenlere ihtiyacı olduğu açıktır. Bu gereksinimi karşısında alan bilgisi öğretmenlerin pek çok ülkede yabancı dil yeterliliklerinin olmaması ve buna mukabil yabancı dil öğretmenlerinin alan bilgisine uzak olmaları CLIL’i etkili bir öğretim yöntemi olmaktan çıkarmıştır. Bu durum her ne kadar heves kırıcı olsa da, aşılamayacak bir problem değildir, günümüz Türkiye’inde özel okullar eğer bu sistemi uygulayabiliyorsa devlet okullarında da bu sistemin uygulanması sıkıntı olmayacaktır. Süreç uzun olabilir ancak netice buna değecektir.

Ortak Avrupa Dil Çerçevesi (CEFR) ise, Avrupa’da dil programının, program yönergelerinin, aktivite değerlendirmelerin, ders kitapları ve materyalleri gibi öğretim bileşenlerinin hazırlanması için oluşturulan ortak bir dil öğretimi çerçevesi sunan programdır. Ortak Avrupa Dil Çerçevesi, iletişim kurabilmek amacıyla, ortak dil kullanan dil öğrenenlerin öğrenmek zorunda oldukları şeyleri ve etkili bir şekilde hareket edebilmek için gerekli olan bilgi, yetenek ve becerileri kapsamlı biçimde geliştirmelerini sağlar. CEFR tanımı aynı zamanda dilin bulunduğu kültürel içeriği de kapsar, sadece dilin dilbilimsel kökeni ve kullanımı ile ilgilenmez. CEFR dil çerçevesi aynı zamanda öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenenlerin gelişmelerinin ölçülmesine olanak tanıyan yeterlilik düzeylerini ifade etmektedir.

Ortak Avrupa Dil Çerçevesinin amacı, Avrupa Birliğindeki farklı eğitim/öğretim sistemlerinden kaynaklanan modern dil alanında çalışan profesyoneller arasındaki iletişim engellerini aşmak ve iletişim düzeyini ortak bir zemine taşıyarak ilerletebilmektir. Eğitim yöneticilerinin, ders tasarımcılarının, öğretmenlerin, öğretmen eğitimcilerinin, inceleme yapan organların vb. araçlarını, mevcut uygulamaları üzerinde düşünmeye ve çabalarını ortaya koymaya ve koordine etmeye ve sorumlu oldukları

öğrencilere karşı, onların gerçek ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamaya yönelik araçları sağlar (Marsh, 2012).

Amaçlar, içerik ve yöntemlerin açık bir şekilde tanımlanması için ortak bir temel sağlamak amacıyla bu program; derslerin, ders programlarının ve niteliklerin şeffaflığını artırarak ve böylelikle modern dil öğrenimi alanında uluslararası işbirliğini teşvik etmektedir. Dil yeterliliğini tanımlamak için objektif ölçütlerin sağlanması, farklı öğrenme araç ve ortamlarında kazanılmış niteliklerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştırmakta ve bu nedenle Avrupa Birliğine üye ülkelerin dil öğreniminde bütüncül hareket etmesine olanak tanımaktadır. CEFR'in yapısı hiç şüphesiz, dil yeterliliğini ayrı bileşenler haline getirerek onu iletişim amacıyla kullanan bireylerin ortak payda etrafında birleşmesini sağlamayı amaçlamaktadır (Marsh, 2012).

CLIL içeriği ile tanımı belirlenen yeterlilikler, her insanın kişilik gelişimine bağlı olarak dil öğreniminde birbirinden farklı yollarla etkileşime girer. Bir sosyal varlık olarak birey, kimliğine ve kişiliğine anlam kazandıran grup ile etkileşimde kalarak gelişir ve o grubun bir üyesi olur. Kültürlerarası yaklaşımda, dil eğitiminin bir diğer amacı, dil ve kültürün etkileşimiyle zenginleştirilen, öğrencinin bütün kişiliğini ve kimliğini olumlu ve istenen bir şekilde gelişmesini teşvik etmektir.

CEFR, Bakanlar Kurulunun tavsiyelerinde tanımlanan Avrupa Konseyi genel hedefine hizmet etmektedir: "üyeleri arasında daha büyük bir birliğe kavuşmak ve bu amaca ulaşmak için" kültürel alanda ortak eylem" şeklinde ifade edilmektedir.

Avrupa Kültürel İşbirliği Konseyi'nin modern dillerle ilgili çalışmaları sonucunda ortaya çıkan amaçları şöyledir;

"Avrupa'daki farklı diller ve kültürler, Avrupa Topluluğunun zengin mirasının korunması ve geliştirilmesi için değerli bir ortak kaynaktır ve bu çeşitliliğin karşılıklı zenginleşme ve anlayışa dönüştürülmesi için büyük bir eğitimsel çabaya ihtiyaç vardır." (COE, 2017)

Modern Avrupa dillerini öğrenmek ve kullanmak, Avrupa'daki etkileşimi, karşılıklı anlayışı ve işbirliğini teşvik etmek, bunun yanı sıra önyargı ve ayrımcılığın üstesinden gelmek için birbirinden farklı dilleri kullanan AB üye ülkeleri vatandaşları arasında iletişim ve etkileşimi kolaylaştıracaktır.

Buna göre, Avrupa Birliğine üye tüm devletler kendilerine ait ulusal politikalar geliştirirken, modern dil öğrenimi ve öğretimi alanında, politikaların devam eden işbirliği ve koordinasyonu için uygun düzenlemeler yoluyla ortak dil eğitim programı konusunda daha fazla işbirliği içinde olacaklardır.

Öne çıkan bu ifadeler ışığında, modern dil öğrenimi alanında öğretim ve değerlendirme yöntemleri geliştiren kuruluşlarının işbirliğini teşvik edilmektedir. Bunun yanı sıra öğrenme ortamları, sınıflar gibi tüm bileşenler tüm AB üye ülkelerinde ortak standart haline getirilmektedir. Tüm bunların yanı sıra, CEFR ve CLIL bir bütün gibi değerlendirildiği için konu alanı bilgisine sahip öğretmenlerin sayısının artması sağlanmaktadır. CEFR sayesinde gelişen ortak temellere dayalı dil öğrenimi, etkileşime dayalı bilgi alışverişi sisteminin kurulmasını sağlamak ve bilgi teknolojilerini öğrenmenin her aşamasında etkili biçimde kullanabilmek için gerekli adımları atmaya mümkün kılmiştir.

Sonuç olarak, Kültürel İşbirliği Konseyi, Eğitim Komitesi ve Modern Diller Bölümü faaliyetleri, üye devletlerin ve sivil toplum kuruluşlarının dil öğrenimini artırmaya yönelik çabalarını teşvik eder, destekler ve koordine eder. Ortaya konan öğretim programlarıyla uyumlu dil öğretimi yapılmasını sağlar. CEFR, her seviyedeki öğretmen ve öğrencilerin seviye ve durumlarına göre dil öğrenimi ve öğretimini çabalarını desteklemek, teşvik etmek için her türlü faydalı içeriği kapsamına alarak uygulamaya sokmaktadır.

Öte yandan Türkiye eğitim sistemi ve yabancı dil eğitim programlarına bakıldığında, CEFR uyumununun eğitim programlarına dâhil edildiği ancak içerik temelli dil öğretimine geçilmediği görülmektedir. 2012 yılında yürürlüğe giren yeni eğitim programı ve ardından yabancı dil eğitiminin temel eğitim 2. sınıftan itibaren okutulmaya başlanması ve öğretim yöntemlerinin dilbilgisinden ziyade iletişim odaklı İngilizce öğretimine kaydırılması yabancı dil öğretimi için gelişme olarak kabul edilse, uygulamada yaşana zorluklar istenen hedeflere ulaşmayı zorlaştırmaktadır. Geçmişte, Anadolu ve Anadolu öğretmen liselerinde okutulan fen matematik gibi sayısal içerikli derslerin İngilizce verilmekte olduğu görülmektedir. Ancak günümüzde bu sistemden vazgeçilmiştir. Türkiye’de İngilizce öğretiminde CLIL yönteminin, faydalarının olmasına karşın kullanılmamasının bazı nedenleri şunlardır;

- Konu alana bilgisine sahip İngilizce öğretmeni sayısının yetersiz olması,
- İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarında, içerik temelli eğitim modelinin kullanılmaması,
- Temel ve ortaöğretim düzeylerinde dersliklerin kalabalık olması,
- İçeriği destekleyecek derslerini öğretmenlerinin yabancı dil bilgisinin zayıf olması,

- Eğitim sisteminin sınav ile geçme / yerleşme odaklı olması,
- Dil ve içerik bilgisinin aynı anda öğretilmesinin karmaşaya yol açacağı düşünülmesi,
- İngilizce öğretim materyallerinin konu içeriği desteğinden yoksun olması ve çoğunlukla dilbilgisi öğretimini kapsamaması.

Türkiye, Avrupa Birliği üyeliği yolunda ilerlemekte olan bir ülkedir. Eğitim sisteminde var olan aksaklıklar ülkenin hedef olarak belirlediği düzeye eğitim seviyesini getirmekte yetersiz kalmaktadır. Türkiye yabancı dil eğitim politikasına bakıldığında, öncelikle dikkat çeken nokta sistemin içerik ve uygulama bakımından yetersiz oluşudur. Yabancı dil eğitimi süreç ile gelişen bir olgudur. CEFR programına göre, dil öğretimi A, A1, B, B1, C ve C1 düzeyleri olarak belirtilmiştir. Bu düzeyler eğitim öğretimin ilk yılından itibaren başlamakta ve süreç ile yoğunluğu artan biçimde ilerlemektedir. Her bir aşama kendi içinde barındırmış olduğu dil becerilerini öğrencilere çeşitli yollar ile kazandırmayı hedeflemektedir. Türkiye eğitim sisteminde İngilizce eğitime bakıldığında, nicel olarak temel eğitim 2. Sınıftan itibaren İngilizce derslerinin programa dâhil edilmiş olduğu ancak istenen hedeflere ulaşamadığı görülmektedir. Bu durumun öne çıkan gerekçeleri ise şu şekilde sıralanabilmektedir;

- Eğitim programları hazırlanırken, derslerin birbirinden bağımsız biçimde ele alınması,
- İngilizce eğitim programı hazırlanırken, her sınıfa ve yaş grubuna göre kazanım yoğunluğunun göz önüne alınmaması
- Özellikle temel eğitim düzeyinde, İngilizce derslerinin hala çoğunlukla branş öğretmenleri değil, sınıf öğretmenleri tarafından okutulması,
- İngilizce ders saatlerinin, AB üye ülkeleri ile kıyaslandığında, yetersiz olması,
- Temel eğitimden orta eğitime geçiş döneminde, yabancı dil derslerinin önemsiz olarak kabul edilmesi,
- İngilizce öğretmenlerinin sınıfların kalabalık olması neden ile derslerde çoğunlukla iletişime dayalı öğretim yöntemlerini kullanamaması,
- İngilizce öğretmenliği programlarında, öğretim yöntemlerine gereken önemin verilmemesi,
- Diğer tüm derslerde olduğu gibi, İngilizce dersinin de sınıf geçmek için yeterli düzeyde bilinmesi gerektiği kanaati.

Bir öğretim yöntemi olarak CLIL ve yabancı dil eğitim programı olan CEFR, İngilizce öğretiminde tümleşik olarak kullanılan ve içeriğin zenginleştirilerek öğretilmesine olanak tanıyan dil öğretim bileşenleridir. Yabancı dil öğreniminde içerik ve dilin zorunlu olarak aynı anda öğretilmesi şart değildir. Ancak etkili öğrenme için takip edilmesi gereken süreçte hem dilbilgisine, hem de içeriğin öğrenilmesinde fayda vardır. Bu yaklaşımın bir süreç olarak kullanıldığında, yabancı dil öğretiminde başarıya ulaşmasının kaçınılmazlığı Finlandiya ve Polonya gibi Avrupa Birliği ülkelerinde çok net biçimde görülmektedir.



BÖLÜM V

5 SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bunlara bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1 Sonuçlar

Bu araştırmada, Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkokullarında İngilizce eğitiminin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi ve ortaya çıkarılan bulguların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucu elde edilen bulgular ışığında Finlandiya, Polonya ve Türkiye ülkelerinin yabancı dil eğitim politikalarının uluslararası değerlendirme düzeylerine göre yorumlanmıştır.

Öğrenmenin aralıksız biçimde devam ederek yaşam boyu öğrenme formu kazanmasıyla birlikte, yabancı dil öğrenimi nihai olarak amaç olmaktan çıkıp bir araca dönüşmüş ve bireylerin diğer bilimsel, sosyal ve kültürel alanlara erişmelerine hizmet etmesi sağlanmıştır.

Yabancı dil eğitimi, temel akademik amaç olarak, bireylere bir veya birden çok dili konuşabilme, anlayabilme ve kapsamlı olarak kullanabilme becerileri kazandırmaktadır. Öte yandan, öğrenilen yabancı dilin yanı sıra diğer akademik dallarda daha farklı bakış açılarıyla kazanımları arttırmada, kültürler arası iletişimi ve etkileşimi sağlamada, bilgiye bir veya birden çok dilde ulaşabilmeleri bakımından da eleştirel düşünme ve değerlendirme yetenekleri kazandırmaktadır. Bu tür bir bakış açısı bilgiyi ana kaynağından almayı mümkün kıldığı için hem karşılaştırmalar yapmaya hem de asıl kaynaktan öğrenmeye olanak tanımaktadır.

Yapılan çalışmaya konu olan Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkokullarında verilen İngilizce eğitimi, takip edilen eğitim programları ve bunların uygulama biçimleri yabancı dil eğitiminin çağdaş dünyadaki önemi dikkate alınarak incelendiğinde ortaya şu sonuçlar çıkmıştır.

Türk milli eğitim sistemi, toplumun bir bütün olarak eğitim ihtiyacını gözetmektedir. Sistemin genel yapısı merkeze bağlı kurumlardan oluşmaktadır. Bu bağlamda merkezi yönetim tarafından alınan kararlar, uygulamaya konan eğitim

programları ülkenin bütününde değişikliğe uğratılmadan yürütülmeye çalışılmaktadır. Durumun böyle olması, bölgelerin, illerin ve okulların genel yapıları, sosyo-ekonomik durumları, bireylerin birbirleri ile olan farklılıkları göz önüne alınmaksızın ülkenin tamamında aynı eğitim programıyla eğitim almalarını sağlamaktadır.

Finlandiya, 5 ayrı bölgeye eyalet sistemi ile ayrılmış, cumhuriyet ile yönetilen, merkezi yönetime bağlı şekilde işlerlik sağlayan bölgesel yönetimler şeklinde yönetilmektedir. Eğitim sistemi, Finlandiya Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa Birliği eğitim politikalarına uygun biçimde tasarlanmaktadır. Ancak, bu eğitim sistemi içerisinde oluşturulan eğitim programı, çekirdek eğitim programıdır ve yerel yönetimler tarafından öğrencilerin düzeylerine, okulların yapısına ve bölgesel farklılıklara göre şekillendirilerek yürürlüğe konulmaktadır. Bu bağlamda her bir eyaletin, hatta her bir okulun kendisine ait eğitim programı olduğunun söylenmesi doğru olabilmektedir.

Polonya, soğuk savaş sonrasında Rus egemenliğinden kurtulup Avrupa Birliği üyeliği kazanmasıyla, diğer tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da çok önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Yönetim yapısı, coğrafi konumu, demografik yapısı ve ekonomik yeterliliği Avrupa Birliği ülkeleri içerisinde Türkiye'ye en çok benzeyen ülkedir. Genel anlamda eğitim boyutuna bakıldığında, Polonya'da diğer tüm AB üye devletleri gibi AB komisyonu tarafından hazırlanan eğitim programlarını kullanmaktadır. Ancak tıpkı Finlandiya gibi Polonya'da eğitim programlarını ulusal çekirdek programa adapte edip ardından bölgesel farklılıkları göz önüne alarak nihai uygulama biçimini okullara bırakmıştır. Ulaşılması gereken ve istenen hedef belirlidir, ancak kullanılacak yol ve yöntem okuldan okula değişkenlik gösterebilmektedir.

Yabancı dil eğitim politikaları ve eğitim programları incelendiğinde, Finlandiya, Polonya ve Türkiye arasında takip edilen eğitim programları bakımından farklılıklar olduğu kadar benzerlikler de olduğu görülmüştür. Ancak eğitim programlarının uygulama biçimleri ve içerikleri sonuçları doğrudan etkilediği için, eğitim programlarının felsefeleri, bu felsefelerin uygulamaya yansıtılması ve süreç içerisine dâhil olan bileşenlerde farklılıklar olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan bu farklılıklar da İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde önemli düzey farklılıkları ortaya çıkarmaktadır.

Finlandiya Avrupa Birliği ülkeleri arasında yabancı dil yeterliliği en üst düzey olan ülkeler arasındadır (Usta, 2014). Her Finlandiya vatandaşı okulda mutlaka yabancı dil dersi olarak İngilizce görür. Ve neredeyse her Finlandiya vatandaşı akıcı biçimde

İngilizce konuşabilmektedir. Finlandiya'daki sosyal hayat dinamikleri, bilimsel aktiviteler, ticari girişimler, basın yayın ve medya kuruluşları İngilizceyi kullanırlar. Yollardaki yön levhalarında bile mutlaka İngilizce ifadeler vardır. Televizyon kanallarının pek çoğu ana dille seslendirme ile birlikte İngilizce alt yazı desteği ile yayın yapmaktadır. Jeopolitik konumu gereği komşu olduğu ülkelerin dilleri bir yana, Finlandiya'da ana dilin bile yakın bir gelecekte İngilizce karşısında sönük kalacağına inanılmaktadır (Jaatinen ve Saarivirta, 2014).

Polonya, Finlandiya'ya benzer şekilde yabancı dil olarak İngilizce kullanımını başta okullar olmak üzere yaşamın her alanında kullanıma sokmuştur. Özellikle Avrupa Birliği üyeliğinden sonra uyum çabalarının doğal bir gerekliliği olarak değiştirilen, yenilenen eğitim programlarının İngilizce eğitimi üzerindeki katkısı tartışılmaz boyuttadır. Öyle ki, bir zamanlar doğu bloğu ülkesi iken Rus egemenliği altında mücadele veren ülke, AB üyeliği sonrasında ciddi ilerlemeler kaydetmiştir. Uluslararası değerlendirme ölçütlerine göre, 7 yıl gibi bir sürede 72 ülke arasında yabancı dil olarak İngilizce yeterlilik seviyesi en iyi olan 10 ülke arasına kadar yükselmiştir (EPI, 2017).

Finlandiya ve Polonya ülkelerinde İngilizce eğitiminin iyi düzeyde olması tesadüfi bir durum değildir. Bu durumun gerekçeleri arasında İngilizce eğitiminin amaçları, Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan eğitim programlarının içerik olarak kapsadığı CEFR ve CLIL gibi kullanılan öğretim yöntemleri ve programları ve İngilizce dilini öğrenmenin zaruret olmaktan çıkarılıp gündelik hayatın vazgeçilmez bileşenleri arasına sokulması birer sebep olarak gösterilebilir.

Türkiye, eğitim ilkeleri bakımından gelişmiş ülkelerle aynı doğrultudadır. Eğitim programları içerik olarak zengindir. Temel eğitim düzeyinde uygulanan İngilizce dersi eğitim programı, İngilizce eğitiminin 2. sınıftan itibaren başlatılmasıyla İngilizce eğitiminin erken yaşlarda verilmesi fikrinin kabullenildiğini ve uygulandığını göstermektedir. Ancak; yeterli İngilizce branş öğretmeni olmayışı, İngilizce dersine gerektiği kadar önem verilmemesi, eğitim programı ve eğitim felsefesi uygulamalarının tutarlı olmayışı İngilizce öğretiminde başarı elde edilmesini engellemektedir. Özellikle de, İngilizce dersinin önemsiz olarak kabul edilmesi ve geçiş sınavlarında İngilizce puanının önemli olarak kabul edilmeyişi bu durumun daha da kötüleşmesine yol açmıştır.

Finlandiya ve Polonya'da İngilizce eğitimi AB uyumluluğu da göz önüne alınarak kültürlerarası etkileşim, iletişim kurabilme, ticaret, ekonomi ve teknolojik yeterlilikler

olarak kabul edilen alanlarda bir amaç olmanın yanı sıra araç olarak kabul edilmektedir. Ancak bu durum Türkiye’de mevcut değildir. Bu süreç değerlendirildiğinde, Finlandiya ve Polonya ile kıyaslandığında, Türkiye’nin geleneksel olarak İngilizce eğitim yöntemlerinden vazgeçmediği, iletişim ve etkileşim amaçlarını ön plana almadığı, İngilizce başta olmak üzere yabancı dil eğitimi programlarındaki planlama eksiklikleri, hatalı yöntemler, kullanılan araç – gereç ve uygulanan etkinliklerin hatalı oldukları söylenebilmektedir.

Dil, doğası gereği dört temel kullanım becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma kabiliyetlerine dayalıdır. Ancak Türkiye’de hala uygulamada olan “Dilbilgisi Çeviri Yöntemi”, dil öğretiminin kelime dağarcığı geliştirme, dilbilgisi kurallarını ezberleme alışkanlıklarından ileriye geçmesini engellemektedir.

Finlandiya ve Polonya, ilköğretim okullarında yabancı dil olarak İngilizce eğitimi planlamasını AB eğitim komisyonu tarafından geliştirilen çekirdek eğitim programına dayalı olarak yürütmektedir. Bu çekirdek program içerik olarak dilin dört temel becerisini öğretmeyi sağlayarak nihayetinde iletişim kurabilen, okuduğunu anlayabilen ve yazabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Üyesi buldukları Avrupa Birliği dil eğitimi genel amacı, kendini ifade edebilen, kültürlerarası iletişim kurabilen öğrenciler yetiştirmesidir. AB ülkelerinde uygulanan eğitim programları verilere dayalı olarak hazırlanmakta, somut ve bilimsel çalışmalar ışığında şekillendirilmektedir. Oysaki Türkiye’de yabancı dil eğitim programı ve yöntemi, hatta içerik olarak kullanılan materyaller seçilirken bilimsel verilere dayalı olmadan hareket edilmekte, somut bir altyapı olmaksızın yabancı dil eğitimi konusunda sürekli yeni kararlar alınarak uygulamaya sokulmakta ve sonucu sadece öngörülmektedir (Demirel, 2007).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç İngilizce öğretmenleri eğitimi ve yetiştirilmesidir. Finlandiya ve Polonya’da, öteki pek çok AB üye ülkesinde olduğu gibi, İngilizce öğretmenleri ilköğretim kademeleri dâhil olmak üzere en az yüksek lisans seviyesinde bir eğitim almak zorundadırlar. Bunun yanı sıra dil öğretmenleri eğitim öğretim süreci boyunca da sürekli hizmet içi eğitime alınmakta yeni gelişmelerden, değişen öğretim yöntemlerinde haberdar edilmektedirler.

Türkiye’de ise, diğer akademik alanlarda ve öğretmenlik bölümlerinde olduğu gibi İngilizce öğretmeni olabilmek için lisans diploması yeterli olmaktadır. Türkiye’de lisans düzeyine öğrenci seçiminde özel yetenek ile öğrenci alan bölümler dışında bir ölçüt veya kriter getirilmemektedir. Yani, ÖSYM sınavlarında, dil puanı alanında yeterli düzeyi geçen herkes İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyabilmekte ve İngilizce öğretmeni olabilme avantajına sahiptir.

Bu durum, 2+2 olarak bilinen açık öğretim İngilizce öğretmenliği bölümü şeklinde bile geçerlidir. Ancak Finlandiya ve Polonya eğitim sistemlerinde, bireyler orta öğretim dönemindeyken becerilerine göre yönlendirilmekte, ya mesleki liselere ya da akademik ağırlığı yüksek olan liselere yönlendirilirler. Böylelikle alınan orta öğretim eğitimi ardından birey yeteneklerine göre yönlendirilir ve ona göre eğitim alır. Akademik eğitim ağırlığı olan okullardaki öğrenciler lise eğitimi sonrasında üniversiteye geçişte yine düzeylerine göre yerleştirilirler.

İngilizce öğretmenliği eğitiminde, Türkiye’nin karşılaşmış olduğu bir diğer sorun öğretmen adaylarının yeteri kadar öğretmenlik mesleği eğitimi alamayıdır. Staj dönemleri eğitim programları ile aynı düzlemde olduğu için adaylar kendilerine sunulan imkânlar ölçütünde eğitim alabilmektedir. Türkiye’de temel eğitim döneminde İngilizce eğitiminde yaşanan bir diğer engel branş öğretmeni eksikliğidir.

Türkiye’de pek çok ilkokulda hala İngilizce dersi ya sınıf öğretmenleri tarafından verilmekte ya da İngilizce dersleri matematik, fen ya da Türkçe gibi dersler için kullanılmaktadır. Bunun yegane nedeni İngilizce branş öğretmeni sayısındaki yetersizliktir. Bu konunun bir problem olduğunun en iyi göstergesi, Türkiye’de özel okulların İngilizce eğitiminde branş öğretmenlerini görevlendirmeleri nedeni ile öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenmelerindeki farklılıktır. Türkiye’de yabancı dil öğretmeni açığı öylesine fazla boyuttadır ki, özel okullar bile kadro eksikliğini komşu ülkelerden gelen İngilizce öğretmenleri ile kapatmaktadır.

Araştırmanın İngilizce öğretimi yöntemlerine dönük sonucuna bakıldığında, Finlandiya ve Polonya’nın benzer, Türkiye’nin ise farklı öğretim yöntemleri takip ettiği görülmektedir. Türkiye’de İngilizce eğitiminin istenen düzeye ulaştırılamamasının önemli sebeplerinden biri de kullanılan öğretim yöntem ve teknikleridir.

Finlandiya ve Polonya, İngilizce öğretim yöntemi olarak birden çok metot kullanmaktadır. Ancak bunların tamamı iletişim ve etkileşime dönük olarak bütünleştirilmektedir. İngilizce öğretiminde, Finlandiya ve Polonya’da İletişime Dayalı Yöntem (Communicative Teaching Method) ve Ses iletişim Temelli Yöntem (Audio Lingual Method) kullanımı ağırlıktadır. Dilbilgisi öğretimine dönük yöntemlerden de faydalanılmaktadır ancak öğretimin tamamı bu çerçevede yapılmamaktadır. Bunun gerekçesi, yabancı dil ediniminin etkileşimle sağlanabilmesidir. Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programı (CEFR)’nın yetiştirilmesini amaçladığı bireylerde aranan öncelikler arasında, yabancı dili iletişim aracı olarak kullanabilmeleridir.

Türkiye’de ilköğretim okullarında uygulanan eğitim programlarına bakıldığında, İngilizce eğitiminde ağırlıklı olarak Dilbilgisi Çeviri Yönteminin (Grammar Translation Method) kullanıldığı görülmektedir. Çeviriye ve salt dilbilgisi öğretmeye dönük olan bu yöntem kelime yığınlarını ezberletmeye ve dilbilgisi kurallarını öğretmeye dönük olarak geliştirilmiştir. İletişimi merkeze alarak İngilizce öğretimi yapılamamaktadır. Bu yöntem doğrultusunda İngilizce eğitim programları çerçevesinde kullanılan ders materyallerinin de iletişim odaklı olmadığı görülmektedir.

Türkiye milli eğitim sisteminde üst üste ve sürekli olarak yapılan yeniliklerin sonucunda 2011 yılı itibariyle 4+4+4 sistemine geçilmiş olması ve İngilizce dersinin ilkökul 2. Sınıftan itibaren verilmeye başlanmasıyla öğretim yönteminde iletişime dayalı öğretim yöntemlerinden de faydalanılmaya başlandığı görülmektedir. Ancak bu durum tek başına yeterli olmamaktadır. Eğitim programlarında hedef ve kazanımların iletişime dayalı dil öğretimi kapsamında gösterilmiş olması, uygulamada eğitim programının takip edildiğini göstermemektedir.

Kullanılan öğretim yöntemine bağlı olarak şekillenen bir diğer önemli nokta sınamalar durumlarıdır. İlkokul öğrencilerinin yabancı dil kazanımlarının değerlendirilmesi, İngilizce ders saatlerinin azlığı, İngilizce branş öğretmeni sayısındaki yetersizlik, kullanılan materyallerin yetersiz olması gibi gerekçeler ile birleşince öğretim yöntemi kapsamında yabancı dil değerlendirmeleri yazılı sınavlar ile yapılmaktadır. Bu durum Türkiye’de eğitim kademelerinin hazırlık sınıfları hariç tamamında bu şekildedir.

Öğrenme-öğretme süreci içindeki değerlendirme, hedef davranışları kazanmadaki eksiklikleri, yanlışlıkları ve zorlukları saptamak için gerekli olan bulguları ve bilgileri elde etmek amacıyla düzenlenen aşamadır. Bu aşama, bir bakıma ölçülmek istenen

davranışın öğrenci tarafından ortaya çıkarılmasına imkân veren bir uyarıcılar örüntüsüdür. Ölçme ve değerlendirme, yöntem olarak iletişime dayalı yapılmadığı için, öğrencide var olan kazanımlar sadece kâğıt üstünde ölçülmekte ve ona göre değerlendirme yapılabilmektedir.

Bu açıdan Türkiye, Finlandiya ve Polonya ile karşılaştırıldığında, etkileşime ve iletişime dayalı öğretim yöntemlerinin İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Eğitim programları ve İngilizce öğretim yöntemlerinin ilkokullarda İngilizce eğitiminin doğru yapılmasında kullanılması, çalışmanın bir diğer sonucu olan Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin uluslararası boyutta İngilizce yeterliliği düzeylerinin ortaya koymaktadır.

Finlandiya, Polonya ve Türkiye OECD üyesidir. Finlandiya ve Polonya AB üyesi, Türkiye ise AB üye adayıdır. Ancak üç ülkede Avrupa Birliği eğitim komisyonu tarafından şekillendirilen CEFR programına dayalı yabancı dil olarak İngilizce eğitim programları kapsamında İngilizce eğitim vermektedir. Aynı çekirdek eğitim programa dayalı olsalar bile ülkelerin kendilerine has şekillendirdikleri ulusal eğitim programları İngilizce öğretiminde ve öğrencilerin İngilizceyi kazanım olarak almalarında büyük farklılıklar ortaya koymaktadır.

OECD tarafından düzenli aralıklarla yapılan ve okuma, fen ve matematik yeterliliğini ölçen PISA değerlendirme sınavı gibi, EF kurumu tarafından İngilizcenin dört temel yeterliliğini değerlendirmeye dayalı olarak yapılan İngilizce Yeterlilik İndeksi (EPI), diğer ülkeler gibi Finlandiya, Polonya ve Türkiye'nin de İngilizceyi yabancı dil olarak ne düzeyde kullanabildiğini her yıl değerlendirmektedir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda, Finlandiya'nın son 7 yıl içinde "çok iyi" Polonya'nın "iyi" Türkiye'nin ise "çok kötü" ortalamaya sahip olduğu ortaya konmuştur (read.oecd-ilibrary.org).

Araştırmanın Finlandiya, Polonya ve Türkiye İngilizce yeterliliklerine bağlı kalarak ulaşılmış olduğu bir diğer sonuç CLIL öğretim yönteminin ilkokul düzeyinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesindeki rolüdür. İçerik temelli dil öğretim yöntemi olan CLIL, fen, sosyal veya matematik gibi bir diğer akademik alanın İngilizce başta olmak üzere yabancı bir dil yoluyla öğretilmesini kapsar. İlk olarak Finlandiya ve Hollanda'da uygulanan bu yöntem Avrupa Birliğinin pek çok ülkesinde mecburi uyulması gereken bir dil öğretim yöntemidir.

Finlandiya ve Polonya'da ilkokul düzeyinden itibaren eğitimin tüm kademelerinde İngilizce eğitim programları CEFR kapsamında CLIL içeriğine dayalı olarak yürütülmektedir. Yöntemin ortaya koyduğu en bariz kazanım, yabancı dil ile öğretimi hedeflemesi nedeni ile eleştirel düşünmeyi desteklemesi ve öğrencileri eleştirel düşünmeye ve araştırmaya yönlendirmesidir. Türkiye'de ise, içerik temelli dil öğretim yöntemi belirli bir alt yapısı olan özel okullarda uygulanmaktadır.

Bu yöntem, ismi farklı olsa da Türkiye'de 1980'li yılların başından ile 1990'lı yılların sonlarına kadar kısmen uygulanmıştır. 1990'lı yılların sonlarına doğru 8 yıllık temel eğitime geçilmesi ile birlikte Anadolu Liselerinin ilkokul 5. Sınıf sonrası var olan hazırlık sınıfları kaldırılmıştır. Bu nedenle de İngilizce veya Almanca dillerinde okutulan fen, Matematik dersleri de eğitim programlarından çıkarılmıştır.

Durumun böyle olması, ileriki yıllarda ilkokulda, orta ve yükseköğretimde kullanılması olası olan İçerik temelli dil öğretim yönteminin tamamen rafa kaldırılmasını sağlamıştır. İçerik temelli dil öğretim yönteminin öteki Avrupa Birliği üye ülkeleri tarafından kullanılmasıyla İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Bunun en önemli göstergesi toplumun her düzeyinde insanların ihtiyaçları ölçüsünde İngilizce dili iletişim kurabilmeleridir. Türkiye'de ise CEFR sisteminin düzey aralıklarının kazanım ve hedefleri eğitim programları içerisine gömülmüştür. Ancak, öğretilmesi planlanan İngilizce dili içeriğinin diğer akademik alanlar ile tümleşik olarak bir program dâhilinde öğretilmesi adımına geçilmemiştir.

Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkokul İngilizce programlarının karşılaştırılmasında ortaya çıkan mutlak sonuç, Türkiye'de ilkokul başta olmak üzere eğitim kademelerinin tamamında uygulanan İngilizce eğitim programının her aşamasında eksiklikler olduğudur. İngilizce eğitim programı öncelikle deneysel bulgulara göre elde edilebilen verilere dayalı oluşturulamamaktadır. AB eğitim sistemi göz önüne alınarak hazırlanmış olsa bile içerik yetersizdir, hedefler tutarlı değildir, ders saatleri yetersizdir. İlköğretim 2. Sınıftan itibaren İngilizce dersinin okutulmaya başlanması önemli bir adımdır ancak tek başına asla yeterli değildir. Türk milli eğitim sisteminde, ilkokul İngilizce eğitim programının içerik olarak uygulamanın her aşamasında, felsefi dayanaklarından sınama durumlarına kadar birbiri ile uyumsuz olan kısımları vardır. İlköğretim düzeyinde İngilizce branş öğretmenlerinin sayısı yetersizdir. Sistem olarak 4+4+4 eğitim modeline geçilmesi problemi çözememiştir. İlköğretim eğitim programında

izlenen öğretim yöntem ve teknikleri dilbilgisi çeviri modeli üzerine odaklıdır. Buda salt bilgi yükü ile dilbilgisi kuralları ve kelime ezberi yapmaya imkân tanımaktan öteye geçmemektedir.

İngilizce dilinin öğrenilmesi Türkiye’de ilkokul düzeyinden itibaren önemsiz olarak kabul edilen dersler arasında görülmektedir. Bu durum maalesef ürkütücüdür. Çünkü dil bilmenin gereksinimini bireyler hayata atılma süreçlerinde öğrenmektedir. Temel eğitim sürecinde kazandırılmayan bilinç ileriki yıllarda mecburiyete dönüşmekte ve sevilerek yapılamamaktadır. Bunun en büyük örneği akademik yükselme basamaklarında uygulanan dil sınavlarında ortaya çıkan tabloyla daha net görülebilmektedir.

Finlandiya ve Polonya gibi Avrupa birliği üye ülkelerinin tamamı temel eğitim sürecinden itibaren öğretilmeye başlanan İngilizce dilinin iletişim odaklı bireyler yetiştirme amacı doğrultusunda olduğunu kabul etmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin ilkokul düzeyinden itibaren kapsamlı ve sistematik olarak öğretilmesi bireylerde etkileşim, kültürlerarası iletişim, eleştirel bakış açısı, sorgulayabilme kabiliyeti, özgüven kazanımı, sosyalleşme gibi pek çok yeterliliği sağlamaktadır. Bu nedenle yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin ilkokul düzeyinde daha kapsamlı ve reel bakış açısı ile değerlendirilmesi gerekmektedir.

5.2 Öneriler

Türk milli eğitim sisteminin genel yapısal ilkeleri ve eğitim felsefesi yaklaşımları esas alındığında Avrupa Birliği eğitim sisteminin genel özelliklerinin benimsenmiş olduğu görülmektedir. Ancak uygulamada Türk milli eğitim sisteminin genel anlamda yetersiz ve başarısız olduğu görülebilmektedir. Bunu hem PISA değerlendirmeleri hem de EPI gibi diğer değerlendirmeler göstermektedir.

Türkiye, eğitim kademelerinin tümünde uygulanan yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde başarıyı elde etmek için mutlaka İngilizce eğitim programlarını gözden geçirmeli, yenilikler yapmalı, uygun olduğu kanaatine varılırsa eğer İngilizce öğretim programını değiştirmelidir.

Finlandiya ve Polonya temel eğitim sürecine yabancı dil öğretimi açısından bakıldığında, kıyaslama sonucunda ulaşılan veriler Türkiye’de yabancı dil eğitiminin tam anlamıyla Avrupa düzeyinde yapılabilmesi için bir dizi yeniliğe bir an önce gidilmesi

gerektiğini ortaya koymuştur. Çünkü teoride bir eğitim programını benimseyip kullanmak pratikte aynı ölçüde rahat olmamakta ve istenen sonuçları vermeyebilmektedir.

Finlandiya ve Polonya başta olmak üzere diğer Avrupa Birliği üyeleri ile kıyaslandığında, İngilizce dersi eğitim programında kullanılan materyal, dil öğretim yöntemleri gibi birçok bileşenin yenilenmesi gerekmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretim yöntemi olarak kullanılan “Dilbilgisi Çeviri” yöntemine ağırlık verilmekten vazgeçilmeli ve esas ağırlığın iletişime dayalı öğretim yöntemlerine kaydırılması sağlanmalıdır.

Türkiye’de eğitimin diğer kademelerinde olduğu gibi, temel eğitim düzeyinde uygulanan eğitim programları tek merkezden yani Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmakta ve çoğunlukla hiçbir nicel ve nitel veriye dayandırılmaksızın yürürlüğe konmaktadır. Ve bu eğitim programları ülkenin her köşesinde aynı şekilde, olduğu gibi uygulanmaktadır. Temel eğitim düzeyindeki İngilizce eğitim programında da durum bu şekildedir. Eğitim programları çekirdek eğitim programı çerçevesinde her bölgeye hatta gerekiyorsa her okul türüne göre ayrı ayrı düzenlenebilmelidir.

Türk milli eğitim sisteminde temel eğitim düzeyinde İngilizce eğitiminin tam anlamıyla uygulanamamasının bir diğer nedeni İngilizce branş öğretmeni sayısının yetersizliğidir. Nicel olarak sayının azlığı ilkokullarda derslerin ya boş geçmesine, ya sınıf öğretmeni tarafından farklı dersler ile doldurulmasına ya da farklı uygulama eğitimleri ile ders saatlerinin doldurulmasına yol açmaktadır. Bu durumun bir an önce çözülmesi gerekmektedir. Bunun yanı sıra, İngilizce dersi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sayesinde bilgilerinin ve güncel öğretim yöntemleri hakkındaki bilgileri yenilenmelidir.

Finlandiya ve Polonya temel eğitim düzeyi İngilizce öğretim yöntemlerine bakıldığında CEFR programına adapte edilmiş içerik temelli dil öğretim yöntemi olan CLIL öğretim sisteminin çok önemli olduğu ve İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesinde faydaları olduğu görülmüştür. Türkiye’de de temel eğitim düzeyi başta olmak üzere eğitim kademelerinin tümünde uygulanan İngilizce eğitim programına mutlaka CLIL öğretim yöntemi eklenmeli ve derslerin bu şekilde işlenmesi sağlanmalıdır.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin daha başarılı bir şekilde yapılabilmesi için pek çok değişikliğe ihtiyaç vardır. Bunlarda biri sorunu gerçekten ele alıp çözüm üretebilecek uzmanlar eşliğinde koordinasyon kurullarının kurulması ve bu sayede çözüm aranmasıdır. Yine aynı şekilde İngilizce başta olmak üzere yabancı dillerin öğretimi için kısa, orta ve uzun vadeli planlamaları yapılmalı, eksiklikler giderilmeli ve sonuç odaklı olunmalıdır.

Finlandiya ve Polonya vatandaşlarında yabancı dil olarak İngilizce öğrenimine olan yatkınlık, tek başına zorunlu okul dersi olmasından kaynaklanmadığı görülmektedir. Bu iki ülke vatandaşları için yabancı dil olarak İngilizce öğrenimi sosyalleşme, etkileşim ve kültürlerarası iletişim için gerekli bir araçtır. Bu sebeple de Türkiye’de de İngilizcenin yabancı dil olarak öğreniminin gerekliliği topluma daha uygun şekilde ifade edilmeli ve temel eğitimden itibaren öğrenilmesinin gerekliliği vurgulanmalıdır. İlköğretimden itibaren öğrencilere yabancı dil bilmenin neden önemli olduğu yaşlarına ve bilişsel kapasitelerine göre anlatılmalı ve onlara her türlü destek kullanılarak İngilizcenin yabancı dil olarak öğrenilmesinin önemi benimsetilmelidir.

İngilizce bilmek, sömürge devleti olmak anlamına gelmemektedir. Tam aksine bilginin var oluşu bilgiye hâkim olmayı sağladığı için bireylerde hem özgüvenin hem eleştirel bakış açısının hem de kültürel açıdan zihinlerinin ve vizyonlarının gelişmesine yol açmaktadır. Aktarma organları, yani salt çeviri yöntemleri ile bilgi kaynağına ulaşmak sorun oluşturabilmektedir. Bu nedenle İngilizce diline hâkim olmakla birey bilgi kaynağına doğrudan ulaşabilmektedir.

Finlandiya ve Polonya ile İngilizce eğitim açısından kıyaslandığında ortaya çıkan en belirgin eksiklik, Türkiye’de temel eğitim sürecinde İngilizce öğretiminin 4 esas becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma yeterliliklerinin bir arada uygulamada olmayışıdır. Finlandiya benzeri kapsamlı bir yabancı eğitimi yapılabilmesi için bu dört becerinin de öğrenciye yabancı dil eğitiminin başladığı ilkokul 2. Sınıftan itibaren kazandırılmasına özen gösterilmelidir. Türk milli eğitim sisteminin her kademesinde olduğu gibi temel eğitim sürecinde de yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kelime ve dilbilgisi kurallarının yoğun olarak kullanılmasıdır. Bu uygulamadan vazgeçilerek iletişime odaklı dil öğretim sistemleri eğitim programlarına dâhil edilmelidir.

Kabul edilmelidir ki, Türkiye demografik, etnik ve kültürel açıdan kendi içinde farklı özellikleri olan bireyleri ve toplulukları barındıran bir ülkedir. Bu nedenle yabancı

dil öğretimi için eğitim programında ünitelendirilmiş yöntem uygulanması her bölgede istenen sonuçları veremeyebilir. Tüm bölgeler için genel toplumsal yapı göz önüne alınarak ihtiyaç analizlerine göre eğitim programları yeniden yapılandırılmalıdır.

Yabancı dil eğitimi Türkiye’de ilkokul 2. Sınıftan itibaren başlatıldığı için, bu süreçte uygun öğretim yöntem ve teknikleri ile iletişimsel yollar kullanılarak öğretim yapılmalıdır. Kelime oyunları, durumsal tepkiler, drama etkinlikleri günlük olay anlatımları sıkça başvurulan yollar olmalıdır.

Gelecekte yapılacak çalışmalarda Türkiye milli eğitim sistemindeki tüm eğitim kademelerinde var olan İngilizce eğitim programları incelenmeli ve ihtiyaç analizi ışığında gerekli düzenlemeler yapılabilir. Türkiye, karasal sınırı ile köprü görevi gördüğü coğrafyada birden çok dilin bilinilmesini ve kullanılmasını gerektirmektedir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda İngilizcenin yanı sıra diğer birçok dilin eğitim programı, öğretim yöntemleri, kullanım gereklilikleri kıyaslanarak incelenmeli ve elde edilecek bulgular ışığında Türk milli eğitim sisteminde uygulanan yabancı dil programlarına katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Üstün, A. (2008). *İsveç Eğitim Sisteminin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:17, ss. 146–173.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi (MÖ 1000-MS 2008)*, Ankara: Pegem Yayınevi
- Aldemir, A.Y. (2010). Türkiye ve Japonya’da İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Aldemir, A., Y. Ve Er, K., O. (2012). Türkiye ve Japonya’da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences, 45 (1), 83-105
- Alkan, M. F. ve Arslan, M. (2014). *İkinci sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4 (7), 87-99. PDF | İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi.*https://www.researchgate.net/publication/283237251_Ilkokul_2_Sinif_Ingilizce_Ogretim_Programinin_Degerlendirilmesi (22.12.2017 tarihinde erişilmiştir).
- Anderson, L. W. and Krathwohl, D. R., et al (Eds.) (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn ve Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group)
- Anşın, S. (2006). *Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. 6, 9-20.
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore’de Öğretmen Yetiştirme Programlarını İncelenmesi*,
http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf. (Adresinden 27 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Arıkan, Arda & Tekir, Serpil. (2007). *An analysis of English language teaching coursebooks by Turkish writers: "Let’s speak English 7" example*. International Journal of Human Sciences. 4.
- Armstrong, P.W. and Rogers J.D. (1997). *Basic Skills Revisited: The Effects of Foreign Language Instruction on Reading, Math and Language Arts.* Learning Languages, Spring. 20-31.
- Aslan Y. (2016). *Comparison of Primary School Foreign Language Curricula of Turkey, Germany and the Netherlands*. Journal of Education and Training Studies. doi:10.11114/jets.v4i8.1581
- Balcı, A. (2011). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: PegemA.

- Başaran, İ. ve Çinkır, Ş. (2012), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ekinoks Yayıncılık, Ankara.
- Blamire, R. (2007). *Study of the impact of technology in primary schools*, [http://steps.eun.org/ Public.Services.Contract EACEA/2007/401](http://steps.eun.org/Public.Services.Contract/EACEA/2007/401) (Adresinden 27 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Bonwell, C. and Eison, J. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* Higher Education Report No. 1. Washington, DC: George Washington University.
- Böke, H. (2002). Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Matematik programlarının Karşılaştırılması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları
- Büge, B. (2005). *Türkiye İlköğretim İngilizce Eğitim programı ve Finlandiya Yabancı Dil Programının Karşılaştırılması Olarak incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Brooks. N 1964. *Language and Language Learning: Theory and Practice*, 2nd ed. New York: Harcourt Brace.
- Brown, H.D. (1994) *Principles of Language Learning and Teaching (3rd ed.)* Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice Hall.
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe Tarihi*, İstanbul: Say Yayınları
- Cummins, J. (1981). *The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination, and Assessment Center, California State University.
- Carlsburg, G. (2006). *Teacher education in germany: critical analysis of. Recent trends and recommendations for future improvements*.
- www.biblioteka.vpu.lt/.../PDF/.../calsburg.p. (Adresinden 23 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir).
- Carpenter, J A. and Torney V. (1974) *Beyond the Melting Pot. In Childhood and Intercultural Education: Overview and Research*, edited by Patricia Maloney Markun, (pp.14-24) Washington DC: Association for Childhood Education International.
- CEFR (2001). *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg: Council of Europe and Cambridge University Press.

- Ciolan, L. (2006) *Towards a Culture of Quality Policymaking in Transition Countries. The case of Education*, Bucharest: Bucharest University Press.
- Christ, H. 2000. "Zweimal hinschauen – Geschichte bilingual lernen". In Bredella, L. ve F.J. Meißner (eds.). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr, 43-83.
- Chomsky, S. 1966. *Linguistic theory*. Reprinted in J. P. B. Allen and P. Van Buren. *Selected Readings*, pp. 152-9. London: Oxford University Press.
- Cooper, H. and Dilek, D. (2007). *A Comparative Study on Primary Pupils' Historical Questioning Processes in Turkey and England: Empathic, Critical and Creative Thinking*. *Educational Sciences: Theory ve Practice*. 713-725
- Coppola, J. (2005). *English language learners: Language and literacy development during the preschool years*. *Journal of the New England Reading Association*, 41, 18-23. Retrieved November 20, 2006 from EBSCO Online Database Academic Search Premier,
- Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham.
- Coyle, D., Marsh, D. and P. Hood. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Curtain, H. and Dahlberg A C. (2004). *Languages and Children: Making the Match: New Languages for Young Learners, Grades K-8*. Third Edition. New York: Longman.
- Çakmak, M. (1999). *İngiltere ve Türkiye'de Deneyimli Sınıf Öğretmenleri ve Aday Öğretmenlerin, İlköğretim Matematik Dersinde İzledikleri Öğretim Stratejileri ve Kullandıkları Öğretim Teknikleri Üzerinde Bir Araştırma*, MEGP Doktora Bursiyerleri Tez Özetleri, Ankara: YÖK, 69-73.
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. The Ontario Institute for Studies in Education
- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sahip Oldukları Öğrenme Stilllerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. <http://www.universitetoplum.org/pdf/pdf-UT-328.pdf> (21.05.2017 tarihinde erişilmiştir).
- Örmeci, D. N. (2009). *An Evaluation of English Language Curricula Implemented at the 4th, 5th, And 6th Grades in Respect of Teachers' Opinions (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çobanoğlu. R ve Kasapoğlu K. (2010). *PISA'da Fin Başarısının Nedenleri ve Nasılları* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 39, 121-131

- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul, Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı Dil Öğretimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde Program Geliştirme* (10. bs). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Doğanay, A (2011). Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Öğretmen Adaylarının Felsefi Bakış Açılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*,36(161), 332-348.
- Dönmez, Ö. (2010). *Implementation of the New Eighth Grade English Language Curriculum from the Perspectives of Teachers and Students. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi)*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara. (Tez no: 277958).
- Eaton, J. 1994. *Bilateralism and regionalism in Japanese and U.S. trade and direct foreign investment patterns*. *Journal of the Japanese and International Economies* 8:478-5 10
- Echevarria, J. , Vogt, M. E. and Short, D. 2004. *Making Content Comprehensible for English Language Learners: The SIOP Model*, 2nd, Boston: Pearson.
- E&TM, 2016, *Education and Training Monitor of Poland*, European Commission, 2016,
- Er, K. O. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Erden, M. (2004) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Alkım Yayınları, İstanbul.
- English Proficiency Index, (2016). Erişim: <http://www.ef.com.tr/epi/finland> (Adresinden 14 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- English Proficiency Index, (2016). Erişim: <http://www.ef.com.tr/epi/poland> (Adresinden 14 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- English Proficiency Index, (2016). Erişim: <http://www.ef.com.tr/epi/turkey> (Adresinden 14 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Erdoğan, İ. (2003). *Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsinmesi Gereken Bir Alan*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 0-0. <http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26131/275239> (Adresinden 28 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Ergün, M. (1987), *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi*. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara. 2, 10-18.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak yayınları
- Fırat, A. (2009). *A study on the Attitudes of Young Learners Towards Learning English*. Unpublished MA Thesis, Çukurova University, Adana.

- Fidan, N. (1987). *Eğitim Bilimine Giriş*, REPA Yayınları, Ankara.
- Fischer, G. (2000). *Lifelong Learning: More Than Training*. Journal of Interactive Learning Research, 11(3), 265-294.
- (FNBE) Finnish National Board of Education. (2009). *Education Overview of The Education System*.
http://www.oph.fi/english/education/overview_of_the_education_system
Fitzpatrick J.L. (Adresinden 19 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- (FNBE) Finnish National Board of Education. (2004). *National Core Curriculum for Basic Education*. Helsinki: Ministry of Education.
- Fries, C. C, and A. C. Fries. 1961 *Foundations for English Teaching Tokyo: Kenkyusha*.
- FRSE, (2016). *The System of Education in Poland*
www.frse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/1273/systemeducation-poland.pdf (Adresinden 28 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Gadusava, Z. , Hartanska, J. (2002). *Teaching English In Slovakia: Past, Present And Future*. CAUCE, *Revista de Filología y su Didáctica*, n" 25, s. 225-25.1
- Georgiou S. , Pavlou P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education*. ISBN 978-9963-9058-1-2
- Giddens, A. (2010). *Modernite ve Bireysel-Kimlik Geç Modern Çağda Benlik ve Toplum*, 1.Baskı İstanbul: Say Yayınları
- Gökçe, A. ve Celep, C. (2011). *A Comparison of Educational Systems of Turkey, Malta, Ireland, Spain, Sweden, Portugal, Finland, Greece, Belgium, the Netherlands and Denmark*. US-China Education Review, B, 4 (2011), pp. 547–557
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. Ve Keskin, S. N. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları*, 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, Antalya, s.143–151
- GUS, (Central Statistical Office / Główny Urząd Statystyczny) , Varşova, 2017
- Gündoğdu, M. (2005). *Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'nin Yabancı Dil Politikası*. Çukurova Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi. 2(29), 120-127. (PDF) Ortaokul 3. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ve Avrupa Diller için Ortak Başvuru Metni'nin Karşılaştırmalı Analizi.
- Gültekin, M. (2007). *Dünyada Ve Türkiye'de İlköğretimdeki Yönelimler*. Anadolu üniversitesi sosyal bilimler dergisi. Cilt/Vol.:7- Sayı/No: 2 : 477-502 (2007)
- Güven, İ. ve Gürdal, A. (2011). *Türkiye ile Kanada fen eğitiminin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8(4), 89-110.

Halinen, I. and Pietilä, A. (2007). Perusopetuksen yhtenäisyyden eri vaiheet in A. Pietilä and E. Vitikka (Eds.), *Tarinoita Yhtenäisestä Perusopetuksesta – Yhtenäisen Perusopetuksen Kehittämishanke* (pp. 7-29). Helsinki: National Board of Education.

Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.

Halliwell, S. (1992). *Total Physical Response (TPR). Teaching English in the Primary School*. London: Longman

Hakuta, K. (1986). *Cognitive Development of Bilingual Children*. Los Angeles. University of California Center for Language Education and Research.

Haznedar, B. (2010). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Türkiye

Harper, C. and Jong, E. (2004). *Misconceptions about Teaching English-Language Learners*. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 48, 152-162.

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

Hjerppe, R. , & Vartia, P. (1997). *Taloudellinen Kasvu ja Rakennemuutos* in H. Loikkanen, J. Pekkarinen, S-A. Siimes & P. Vartia (Eds.), *Kansantaloutemme - rakenteet jamuutos*). Tampere: Taloustieto Oy.

<https://www.european-agency.org/country-information/finland> (11 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.)

https://www.oph.fi/english/education_system/support_for_pupils_and_students/support_in_basic_education (14 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.)

<https://www.perfar.eu/policy/education/finland> (14 Şubat 2018 tarihinde erişilmiştir.)

<https://www.perfar.eu> (14 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.)

<https://www.jcu.edu.au/students/learning-centre> (24 Aralık 2017 tarihinde erişilmiştir.)

https://www.coe.int/t/dg4/CulturalConvention/Source/Bilan50_EN.pdf (14 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.)

https://www.coe.int/lang-CEFRframework_pdf (21 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.)

https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page1 (05 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.)

<https://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-for-Users-April02.doc> (05 Ocak 2017 tarihinde erişilmiştir.)

<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/> (22 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.)

<https://en.men.gov.pl/category/organisation-of-education-in-the-polish-language/> (23 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.)

<http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/Chart/getChart/themeKy/10/groupKy/249> (23 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.)

<http://www.euroclit.net> (24 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.)

https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Poland:Political,_Social_and_economic_Background_and_Trends. (22 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.)

<http://194.78.211.243/Eurybase/Application/frameset.asp?country=FI&language=EN> (22 Mart 2017 tarihinde erişilmiştir.)

http://virtualcampuses.eu/index.php/Poland#Educational_system_in_Poland. (04 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.)

<https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> (19 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir.)

http://www.oph.fi/download/151294_ops2016_curriculum_reform_in_finland.pdf (19 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir.)

<http://www.oecd.org/publications/oecd-handbook-for-internationally-comparative-education-statistics-9789264279889-en.htm> (21 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.)

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf (04 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.)

https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page1 (14 Ekim 2017 tarihinde erişilmiştir.)

Hu, G. (2016). Research on second language learner strategies: Past, present, and future. 306-335. Husain, Noushad. (2015). *Language and Language Skills*. London

Hymes, D. H. (1972) 'Models of the interaction of language and social life', in J. J. Gumperz and D. Hymes (eds) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston. pp. 35-71.
https://www.researchgate.net/publication/41373609_Dell_Hymes_and_the_Ethnography_of_Communication (22.03.2018 tarihinde erişilmiştir).

- Ioannou Georgiou, S. and Pavlou, P. (2011) *Guidelines for CLIL Implementation in Primary education*.
- İyitoğlu, O. and Alcı, B. (2015). *A Qualitative Research on 2nd Grade Teachers' Opinions about 2nd Grade English Language Teaching Curriculum*. *İlköğretim Online*, 14 (2), 682-696.
- Jaatinen, R. (2007). *Learning Languages, Learning Life-skills. Autobiographical reflexive approach to teaching and learning a foreign language*. New York: Springer.
- Jaatinen, R. , and Saarivirta, T. (2014). *The Evolution of English Language Teaching during Societal Transition in Finland – A Mutual Relationship or a Distinctive Process?*. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n11.3> (04 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Jakubowski, Maciej, Patrinos, Harry, Ernesto Porta, Emilo and Wisniewski, Jerzy. (2010). *The Impact of the 1999 Education Reform in Poland*. OECD, Directorate for Education, OECD Education Working Papers.
- Jussila, O., Hentilä, S. and Nevakivi, J. (1995). *Suomen poliittinen historia 1809-1995*. Helsinki: WSOY.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayabaşı, Y. (1995). *Kritik düşünme*, 1. Çağdaş Eğitim Dergisi. 208, 43-45.
- Kır, E. (2011). *OBM (Ortak Başvuru Metni) Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaları*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kilimci, A. (1998). *Anadilinde Çocuk Olmak: Yabancı Dilde Eğitim*. Papirus, İstanbul
- Kelly, Michael & Grenfell, Michael & Allan, Rebecca & Kriza, Christine & McEvoy, William. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*.
- Kelly, M. & Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. University of Southampton, UK.
- Klein, W. (1984). *Zweitspracherwerb - Eine Einführung*, Athenäum Verlag. Königstein.
- Krahnke, K. (1987) *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 105 pp. (Language in Education: Theory and Practice.)
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.

- Kocaarslan, M. (2010). *Eğitimde İnovasyon Ve Başarı*, <http://egitim.bartın.edu.tr/files/sunular/egitimdeinovasyonvebasari.pdf> adresinden 01 Kasım 2017 tarihinde erişilmiştir.
- Kohonen, V., P. Kaikkonen, R. Jaatinen. & J. Lehtovaara (2001) *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education.
- Kohonen, V. (2006). *On the Notions of the Language Learner, Student and Language User in FL Education: Building the Road as We Travel*. In P. Pietilä, P. Lintunen and H-M. Järvinen (Eds), *Kielenoppija tänään – Language learners of today* (pp. 37–66).
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK Yayınları, 575.
- Laitinen, M. (2010). *Describing ‘Orderly Differentiation’: Compiling the Corpus of English in Finland*. *English Today*, 27.
- Lambert, C. (2010). *A Task-Based Needs Analysis: Putting Principles into Practice*. *Language Teaching Research*, 14, 99-112.
- Lamsfuß-Schenk. (2002). “Geschichte und Sprache – Ist der Bilinguale Geschichtsunterricht der Königsweg zum Geschichtsbewusstsein?”.
- Lapp, D. and Flood, J. (1994). *Are We Communicating? Effective Instruction for Students Who are Learning English as a Second Language*. *The Reading Teacher*, 48, 260-264.
- Larsen-Freeman, D. and M.H. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman.
- Laurén, C. (1991). *Kielikylpykoulu ja sen taustaa*. In C. Laurén (Ed.) *Kielikylpymenetelmä: Kielenkäyttö mielekkääksi* (pp. 11-22).
- Lehtovaara, J. (2001) *What is it – (FL) Teaching?* In V. Kohonen, P. Kaikkonen, R. Jaatinen and J. Lehtovaara, *Experiential learning in foreign language education* pp. 141–176. London: Pearson Education.
- Leppänen, P. H. , Hämäläinen, J. A. , Salminen, H. K. , Eklund, K. M. , Guttorm, T. K. , and Lohvansuu, K. (2011). *Newborn brain eventrelated potentials revealing atypical processing of sound frequency and the subsequent association with later literacy skills in children with familial dyslexia*. *Cortex*, 46, 1362–1376. doi:10.1016/j.cortex.2010.06.003
- Lipnická, M. (2012). *Vizia a Realita Inkluzívnej Edukácie v Materskej Škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 978-80-8052-460-9
- Madrid, Daniel ve Pérez Cañado, María. (2012). *CLIL Teacher Training*. 181-212.

- Mavrogenes, N.A. (1979). *Latin in the Elementary School: A Help for Reading and Language Arts*. *Phi Delta Kappan*, 60: 675-77.
- Mehisto, P. (2012). Criteria for *Producing CLIL Learning Material*. *Encuentro*, 21, 15-33.
- Mehisto, P. Marsh, D. and Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Marsh, D. (2012). *Blended learning: Creating Learning Opportunities for Language Learners*. New York: Cambridge University Press.
- MEB. (1973). *1739 Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>. (Adresinden 04 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2009). *Avrupa'da Öğrencilerin Ulusal Ölçümü: Hedefler, Organizasyon ve Sonuçların Kullanımı*, Ankara
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015 Ulusal Ön Rapor*, Ankara: Eğitek.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2005). *Matematik Dersi Eğitim Programı ve Kılavuzu 9. -12. Sınıflar*, Ankara: MEB Yayınları.
- Ministry of National Education (Ministerstwo Edukacji Narodowej) www.men.gov.pl (Adresinden 11 Mayıs 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Mitchell, R. (1985) *Communicative Interaction Research Project: Final Report*. Department of Education, University of Stirling
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I-II. Cilt* (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- 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
- Nicolaou, A. , Parmaxi, A. , Papadima-Sophocleous, S. and Boglou, D. (2016). *Landscaping Multilingualism in The Urban Community of Limassol: Policies, Practices and Visions*. Proceedings of INTED2016 conference (pp. 659-669), Valencia, Spain: IATED.
- Niemi, H. , ve Jakku-Sihvonen, R. (2006). *Research-Based Teacher Education*. In R. Jakku- Sihvonen ve H. Niemi (Eds.), *Research-Based Teacher Education in Finland: Reflections by Finnish Teacher Educators* (pp. 31–50). Turku: Finnish Educational Research Association, 25.
- Nurmi, V. (1989). *Kansakoulusta Peruskouluun*. WSOY: Juva.

- OECD, (2017). <http://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm> (Adresinden 18 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- OECD, (2017). *Education at a Glance 2015, OECD Indicators*, http://download.ei.ie.org/Docs/WebDepot/EaG2015_EN.pdf (Adresinden 18 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- OECD, (2017). <http://www.oecd.org/educationataglance-eng.htm> (Adresinden 22 Nisan 2018 tarihinde erişilmiştir.)
- Oliva, P. F.(2009). *Developing the Curriculum*.(7th Edition). Boston: Ally and Bacon
- O'Malley, , J. Valdez, M. and Pierce, L. (1996). *Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers*. New York: Addison-Wesley.
- ORE, (2015). *Okulların İyileştirilmesi ve Desteklenmesi için Yeni Yöntemler*, www.ore.edu.pl (Adresinden 18 Temmuz 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- Orakcı, Ş. (2012). İlköğretim 7. Sınıflar için Uygulanan 2006 İngilizce Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ostinelli, G. (2009). *Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland*. European Journal of Education. 44(2), 291-308.
- Özhamit, N. (2003). *Türk ve Hollanda Eğitim Sistemlerinin İlköğretim Yönetimlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özmen F. ve Yasan T. (2007). *Türk Eğitim Sisteminde Denetim ve Avrupa Birliği Ülkeleri İle Karşılaştırılması*, <http://www.scribd.com/doc/39848461/36-AB-ulkelerinde-denetim> (27 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.)
- Palea L.and Bratu S.(2015). *Age And Its Influence On Second Language Acquisition*. Social-Behavioural Sciences
- Patel, M. S. (1965). *The Educational Philosophy Of Mahatma Gandhi*. Ahmedabad: Navajivan Publishing House.
- Piippo, T. (2009). *Yksilöllisyys ja Yhteisöllisyys Vieraiden Kielten Opiskelussa ja Kielikasvatuksessa: Haasteita ja Mahdollisuuksia*. In R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Nm Moilanen (Eds.) *Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus* (pp. 39– 72), Helsinki: OKKA.
- Polatcan, M. (2014). *Education System of Sweden: A Comparison with Turkey in terms of Purpose, Structures and Processes*. 9. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi Bildiri Kitabı Edirne, Turkey.

- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., and Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English language*. London; New York: Longman.
- Richards, J.C. and Rodgers T.S. (1987). *The Audio-Lingual Method. Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 44-63). Reino Unido: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Nunan, D. (1990). *Second Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching Listening and Speaking From Theory to Practice*. Cambridge University Press
- Rutherford, W.E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Longman.
- Ryszard Pachocinski (1993) *Current Curriculum Changes in Poland: a National Report*, Curriculum Studies, 1:2, 215-232
- Saari, M. (2012). *The Development of Finnish into a National Language*. In M.Hüning, U. Vogl ve O. Moliner (Eds.) *Standard Languages and Multiculturalism in European History* (pp. 179–204). Amstrdam: John Benjamins Publishing Co.
- Saarivirta, T. and Consoli, D. (2007). *Where did they go? A study on newly established universities and graduate mobility in Finland*. University of Tampere: Research Unit for Urban and Regional Development Studies, Sente-Working papers.
- Sabel, C. and Saxenian, A. (2008). *A Fugitive Success. Finland's Economic Future*. Sitra reports 80. Helsinki: Edita.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*. Columbia University, New York: Teacher's College Press.
- Sanders, J. R. and Worthen, B. R. (2004). *Program Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines* (3rd ed.). Boston: Pearson
- Saville-Troike, M. (1984). *What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement?*. TESOL Quarterly.
- Sarjala, J. (2005). 'Uudistukset nykypäivän näkökulmasta' in Hämäläinen, K., Lindström, A. and Puhakka, J. (Eds.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Yliopistopaino: Helsinki.
- Seçkin, H. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Senemoğlu, N. (1992). *Türkiye ve İngiltere'de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye'deki Sistemin Geliştirilmesi için Öneriler*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye'de İlköğretim Sempozyumu Dergisi S. , (143-156).

- Slatterly, M., ve Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press cited in Shin, J.K. Teaching English to young learners,(2007)
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Sözer, E. (2008). *Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı, Kapsamı ve İlkeğitim Programındaki Yeri*. Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Stewart J.H. (2005). *Foreign Language Study in Elementary Schools: Benefits and Implications for Achievement in Reading and Math*. Early Childhood Education Journal, Vol. 33, No. 1, DOI: 10.1007/s 10643-005-0015-5
- SIO, 2017 *School Education Information System (System Informacji Oświatowej – SIO)* www.cie.men.gov.pl (Adresinden 19 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir).
- Sülü, A. ve Kır, E. (2014). *Language Teachers' Views on CEFR*. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 1(5). 358-364. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/69/97> (Adresinden 19 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir).
- Şanlı, S. (2009). *Comparison of the English Language Teaching (ELT) Departments' Course Curricula in Turkey's Education Faculties*. World Conference on Educational Sciences, (PDF) *Evaluating an English Language Teacher Education Program Through Peacock's Model*. Available from: https://www.researchgate.net/publication/49284964_Evaluating_an_English_Language_Teacher_Education_Program_Through_Peacock's_Model (02.02.2018 tarihinde erişilmiştir).
- Şen, A. (2013). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitimde Modernleşme Çabaları*. Ekev Akademi Dergisi, 17 (57). 477-492.
- Taavitsainen, I. and Pahta, P. (2003). English in Finland: Globalisation, Language Awareness and Questions of Identity. *English Today*, 3, 6-12.
- Takala, S. (1986) *Language planning in Finland: Contribution of research? Paper presented to the IIEP delegation during their visit at the Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, Finland, April 23, 1986.* , Accessed 3 February 2014.
- TEPAV. (2011). *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğrenimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi*. <http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1>. (Adresinden 22 Eylül 2017 tarihinde erişilmiştir.)
- The International CLIL Research Journal. (2008). "Coping with CLIL: Dropouts from CLIL Streams in Germany", Article 5 of Volume 1 (4).
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). *Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: 9, Sayı:15. Bahar-2008.

- Topbaş, E. (2001). *Türkiye ve Fransa'da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Toprakçı, E. (2005). *Eğitim Üzerine*. Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Turan, K. (2005), *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi*, Milli Eğitim Dergisi, 167: 173- 184.
- Türkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri "Karşılaştırmalı Bir Araştırma"*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları. No: 121
- Türk Eğitim Derneği, (2010). *Ortaöğretime ve Yükseköğretime Geçiş Sistemi*, Ankara: Türk Eğitim Derneği
- Ur, P. (2007). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge University Press.
- Usta, H. (2014). *PISA 2003 Ve PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma: Türkiye ve Finlandiya*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi
- Ültanır, Y. G. (2005). *Türk Eğitim Sistemi ile Avrupa Birliği Ülkelerindeki Hümanist-Demokratik Eğitim Modelinin Karşılaştırması*. Millî Eğitim Dergisi, 33, 167. s. 110-153.
- Väljörvi, J. (2003). *Peruskoululaisten Osaaminen ja Tasa-Arvo Kansainvälisessä Vertailussa. Talous and Yhteiskunta*, vol. 3/2004, 7–12.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme, Teori ve Teknikler* (4. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Yalden, J. (1984). *Syllabus Design in General Education*. In C. J. Brumfit (Eds.), *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon Press.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, C. (2010). *Avrupa Diller için Ortak Başvuru Çerçevesi ile İlköğretim 6.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Karşılaştırmalı Analizi*. Unpublished master's thesis, Gaziantep University. Gaziantep.

YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*.Ankara: Yükseköğretim Kurulu. Erişim tarihi:25.08. 2015

Wolff, D. (2004): “*Integrating Language and Content in the Language Classroom: Are Transfer of Knowledge and of Language Ensured?*” Proceedings of the GERAS, Paris, GERAS.

