

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

AVRUPA ÜLKELERİNDE VE TÜRKİYE'DE İLKOKULLARDA
UYGULANAN YABANCI DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

HÜLYA ŞAHİN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

HAZİRAN, 2019

MUĞLA

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

AVRUPA ÜLKELERİNDE VE TÜRKİYE'DE İLKOKULLARDA
UYGULANAN YABANCI DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

HÜLYA ŞAHİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce

“Yüksek Lisans ”

Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi : 14 / 06 / 2019

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

Jüri Üyesi: Prof. Dr. Şevki KÖMÜR

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Kenan DEMİR

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

HAZİRAN, 2019

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 24/05/2019 tarih ve 289/1 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/7) maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Hülya ŞAHİN'in "Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye'de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması" başlıklı tezini incelemiş ve aday 14/06/2019 tarihinde saat 14.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra **90** dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine **oy birliği** ile karar verilmiştir.



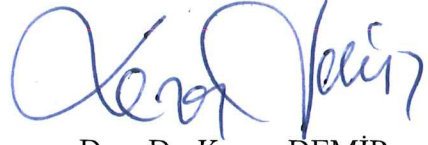
Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

Tez Danışmanı



Prof. Dr. Şevki KÖMÜR

Üye



Doç. Dr. Kenan DEMİR

Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
 - Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
 - Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
 - Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 14 / 06 / 2019

HÜLYA ŞAHİN

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

AVRUPA ÜLKELERİNDE VE TÜRKİYE’DE İLKOKULLARDA UYGULANAN YABANCI DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

HÜLYA ŞAHİN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Necdet AYKAÇ

HAZİRAN 2019, 153 sayfa

Bu çalışmanın amacı bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Bu amaçla 2018 yılında Education First tarafından yapılan dünya kapsamında İngilizce yeterlilik verileri temel alınmış, verilere göre üst sırada yer alan 15 ülke arasından AB üyesi olan Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda ve Polonya ile sıralamada “çok düşük” seviyesinde yer alan Türkiye’nin yabancı dil öğretim programları karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırmada, ülkelerin yabancı dil öğretim programlarını karşılaştırmak amacıyla betimsel model kullanılmıştır. Araştırmada, Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının genel özellikleri, yapısı ve işleyiş, hedef ve davranışlar, içerik, eğitim durumları, sınav durumları açısından benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir. Veri kaynağı oluşturulurken amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda İngilizce yeterlilik verilerine göre üst sıralarda yer alan ülkeler çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilmesinde nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmış, verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılarak veriler karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda yabancı dil öğretim programları incelendiğinde Türkiye’de merkezi bir program hazırlandığı ve programın ülke genelinde uygulandığı belirlenmiştir. İncelenen AB ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ise çerçeve programların hazırlandığı ve okulların kendi programlarını düzenleyebildiği belirlenmiştir. Ülkelerin yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarındaki hedeflerin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne göre hazırlandığı için genellikle benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Almanya, Avusturya, Finlandiya ve Polonya yabancı dil öğretim programlarında içerik genel çerçevede sunulurken, Hollanda programında içeriğe dair çok az bilgi bulunmuştur. Türkiye programında ise içerik daha kapsamlı olduğu için programlarda içerik açısından farklılıklar tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretim programlarında eğitim durumları açısından Finlandiya ve Hollanda programlarında

eğitim durumlarına ait açıklamaların yer almadığı, Almanya, Avusturya, Polonya yabancı dil öğretim programlarında yalnızca etkinlik isimleri ve öğretim materyallerin listesine yer verildiği, Türkiye programında ise daha kapsamlı açıklamaların yer aldığı tespit edilmiştir. Finlandiya, Hollanda ve Polonya'da uygulanan yabancı dil öğretim programlarında sınav durumları açısından ayrıntılı ve net bilgi yer almadığı, Almanya, Avusturya ve Türkiye'de ise yabancı dil derslerinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin benzerlik gösterdiği görülmüştür.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğretim programı, yabancı dil eğitimi, karşılaştırmalı eğitim.

ABSTRACT

A COMPARATIVE STUDY OF EUROPEAN AND TURKISH PRIMARY SCHOOL FOREIGN LANGUAGE EDUCATION PROGRAMS

HÜLYA ŞAHİN

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Necdet Aykaç

June 2019, 153 pages

The purpose of this study is to compare and examine the primary school level foreign language education programs of selected European countries (Germany, Austria, Finland, Holland, and Poland) with those in Turkey. To this end, international data from the 2018 Education First English Proficiency Index was used as a basis to compare European Union member states Germany, Austria, Finland, Holland and Poland, each of which rank in the top 15, with Turkey, which falls into the “very low” global ranking category. To compare each country’s foreign language program, a descriptive model was used. The main features, structure and mechanisms, goals and conduct, content, educational design, and evaluation procedures of the foreign language programs used in each nation’s elementary schools were compared and contrasted. Criterion sampling, a purposeful sampling technique was used to define the study group. Included were the countries that ranked at the top of the list on the English proficiency index. A qualitative data collection approach called document analysis was used to obtain research data for the study and the data were compared using descriptive analysis method. When the foreign language programs were analysed, Turkey was found to have a centralized language education program being administered across the country. The EU programs used in this study were found to have specialized, decentralized programs designed by the schools themselves. As all programs are designed under the European Framework (CEFR), they all have similar curriculum objectives. While the course contents for the other four European nations are presented as a general framework, there is little information on the contents of the Dutch program. As the program content in Turkey is more comprehensive, there was a noted difference in terms of program make-up. Looking at the educational backgrounds of the foreign language teaching programs, the Finnish and Dutch education programs do not include descriptions of their educational design; the German, Polish and Austrian systems only include mentions of project names and teaching material lists, while Turkey include a more comprehensive description. Additionally, the programs implemented in Finland, Holland and Poland do not include detailed and clear descriptions of their assessment mechanisms; whereas Germany, Austria and Turkey provide information on evaluation methods and other assessment tools used in the classroom.

Keywords: English teaching program, foreign language education, comparative education.

ÖNSÖZ

AB ile bütünleşmeyi hedef almış Türkiye'nin Avrupa ülkelerinin yabancı dil öğretimine ve yabancı dil öğretim programlarına ilişkin uygulamaları yakından izlemesi gerekmektedir. Bu tez çalışması bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye'de ilkokulda uygulanan yabancı dil öğretim programlarını karşılaştırmak üzere yapılmıştır. Bu çalışmanın yeni yapılacak çalışmalara ve öğretim programlarında yapılacak olan düzenlemelere katkı sağlayacağını umut ediyorum.

Araştırmanın her aşamasında yardımlarını ve yol göstericiliğini esirgemeyen, sonsuz sabır gösteren ve beni motive eden, kendisinden çok şey öğrendiğim ve emeğini ödeyemeyeceğim danışmanım sayın Doç. Dr. Necdet AYKAÇ' a, yüksek lisans eğitimim boyunca üzerimde emeği geçen hocalarıma, tez yazım sürecinde yardımlarını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Yahya ALTINKURT'a, sayın Doç. Dr. Özgür ULUBEY'e, tezimi inceleyip katkılarını sunan Prof. Dr. Şevki Kömür'e, Doç. Dr. Kenan Demir'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Çalışmam boyunca araştırmama katkı sağlayan arkadaşlarım Türker ÇELEBİ'ye, Özkan AŞICI'ya ve Hüseyin ŞENER'e desteklerinden ötürü teşekkür ederim.

Bana yol gösteren, yüksek lisans eğitimime vesile olan rahmetli babam Yaşar ŞAHİN'e minnettarım. Tüm eğitim hayatım boyunca beni destekleyen aileme, dostlarıma, arkadaşlarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
ÖNSÖZ.....	ix
TABLolar DİZİNİ.....	xiii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiv
EKLER DİZİNİ	xvi

BÖLÜM I GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	6
1.3. Araştırmanın Alt Amaçları	6
1.4. Araştırmanın Önemi	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.6. Tanımlar	8

BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil Öğretiminde Temel Beceriler	10
2.2. Dil Öğretiminde Temel İlkeler.....	12
2.3. Dil Öğretim Yöntemleri.....	13
2.4. Avrupa Birliği Yabancı Dil Politikalarına Genel Bir Bakış	20
2.5. İlkokul Eğitimi.....	25
2.5.1. Almanya	25
2.5.2. Avusturya	27
2.5.3. Finlandiya	32
2.5.4. Hollanda	36
2.5.5. Polonya	39

2.5.6. Türkiye.....	43
2.6. İlgili Araştırmalar	46
2.6.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar.....	46
2.6.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar	47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	56
3.2. Veri Kaynağı	56
3.3. Verilerin Toplanması	57
3.4. Verilerin Analizi	57

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. İlkokulda Uygulanan Yabancı Dil Programlarının Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular.	58
4.2. Yabancı Dil Programlarının Yapısı ve İşleyişine İlişkin Bulgular	61
4.3. Yabancı Dil Programlarının Hedef ve Davranışlarına İlişkin Bulgular	73
4.4. Yabancı Dil Programlarının İçeriğine İlişkin Bulgular	90
4.5. Yabancı Dil Programlarının Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular	94
4.6. Yabancı Dil Programlarının Sınama Durumlarına İlişkin Bulgular	103

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	113
5.1.1. Öğretim Programlarının Genel Özelliklerine Ait Bulguların Tartışılması	113
5.1.2. Yapısı ve İşleyişine İlişkin Bulguların Tartışılması	115
5.1.3. Hedef ve Davranışlara İlişkin Bulguların Tartışılması	118

5.1.4. İçeriğe İlişkin Bulguların Tartışılması	119
5.1.5. EĞitim Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	120
5.1.6. Sınama Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	121
5.2. Sonuçlar	122
5.3. Öneriler	125
KAYNAKÇA.....	127
EKLER.....	136
ÖZGEÇMİŞ	137

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Finlandiya’da Ana dil ve İkinci Ulusal Dile Yönelik Bilgiler.....	35
Tablo 2. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Genel Özellikleri.....	58
Tablo 3. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Yapısı.....	61
Tablo 4. Almanya’da 3. ve 4. Sınıfların Yabancı Dil Programlarının Temel Yapısı (Bremen Eyaletine aittir).....	63
Tablo 5. Polonya’da İlkokul Yabancı Dil Dersi Çerçeve Programının Yapısı.....	66
Tablo 6. Türkiye’de İlkokul İngilizce Öğretim Programının Yapısı.....	68
Tablo 7. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri.....	69
Tablo 8. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının Hedef ve Davranışlar Açısından Karşılaştırılması.....	73
Tablo 9. FİYÖP Dil Yeterlilik Skalasına Göre 6. Sınıf Sonunda Öğrenciden Beklenen Dil Performans Düzeyi.....	81
Tablo 10. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırılması.....	90
Tablo 11. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Açısından Karşılaştırılması.....	94
Tablo 12. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının Sınama Durumları Açısından Karşılaştırılması.....	103

KISALTMALAR DİZİNİ

AB: Avrupa Birliği

ADOÇEP: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

BMBWF: Avusturya Federal Eğitim, Bilim ve Araştırma Bakanlığı (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung)

BMUKK: Avusturya Eğitim, Sanat ve Kültür Bakanlığı (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur)

ADP: Avrupa Dil Portfolyosu

CEFR: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Common European Framework of Reference for Languages)

CITO: Hollanda Ulusal Eğitim Değerlendirme Enstitüsü

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

DNA: Deoksiribo Nükleik Asit

EACEA: Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansı (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency)

ECML: Avrupa Modern Diller Merkezi (European Centre for Modern Languages)

EF: Uluslararası Dil Okulu (Education First)

ELP: İngilizce Dil Programı (English Language Program)

ESOKJ: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego)

EURYDİCE: Avrupa Eğitim Bilgi Ağı

ICT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri (Information and Communication Technology)

IPC: Uluslararası İlkokul Programı (International Primary Curriculum)

ISCED: Uluslararası Eğitim - Öğretim Alanları Sınıflandırması (International Standard Classification of Education)

KMK: Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı (Kultusministerkonferenz)

LIS: Okullar için Bremen Bölge Enstitüsü (Landesinstitute für Schule Bremen)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NUFFIC: Hollanda Yüksek Eğitimde Uluslararası İşbirliği Kurumu

PISA: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment)

OBM: Avrupa Ortak Başvuru Metni

OCW: Hollanda Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development)

OKM: Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Opetus- Ja Kulttuuriministeriö)

ORE: Polonya Eğitim Araştırma Enstitüsü (Poland Education Research Institute)

SLO: Hollanda Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü (Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling)

TTO: İki Dilli Eğitim (Tweetalig onderwijs)

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

UNESCO: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

WPO: Hollanda İlköğretim Kanunu

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Özgeçmiş.....	137
---------------------	-----

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, alt amaçlarına, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Küresel gelişme toplumları etkileyerek, bilgi ve kültür aktarımını hızlandırmaktadır. Bu gelişime ayak uydurmak için her bireyin en az bir yabancı dil öğrenmesi zorunlu hale gelmiştir (Demirkan, 2008). Yabancı dil, gelişen teknolojilere paralel olarak değişen dünyamızda önemli bir kavram olarak yerini korumaktadır (Ekuş ve Babayiğit, 2013). Bu yönüyle yabancı dil bir amaç değil, bir araç haline dönüşmüştür. Siyasetten ekonomiye, sosyal yaşamdan eğitime kadar iletişimin gerekli olduğu dünyada yabancı dil bilenler profesyonel hayata bir adım önde başlamaktadır (Hamiloğlu, 2013). Yabancı dil öğrenmenin temel sebepleri, bireylere göre değişen özel amaçlar, hedef toplum içerisinde sürekli veya geçici olarak yaşamının doğurduğu bir gereklilik, farklı kültürlerle duyulan ilgi, mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği ve okul programlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu olarak sıralanmaktadır (Harmer, 1991).

Yabancı dil eğitiminde özellikle program, yalnızca ders içeriğini oluşturan bir kavram olmaktan öte eğitimin her ayrıntısını planlayan büyük bir sistemin parçasıdır. Bir program sürekli geliştirilebilir ama tamamen değiştirilmesi geçmiş verilerle bağlantının kopmasına yol açabilir. Program, bir yandan ülkeye ait eğitim programlarını

yapılandırırken diğer yandan okula özgü bir sistem oluşturulmasında etkili bir rol oynamaktadır. Bugün dünyada, yabancı dil eğitiminde, oldukça ileri yöntemler ve teknolojiler birlikte kullanılmaktadır. Sürekli yeni yöntemler, yaklaşımlar ve teknikler üretilmeye çalışılmaktadır. Okullar da bu yöntemleri, yenilikleri ve gelişmeleri takip etmeye çalışmaktadır ancak bazen bu yenilik takibi Türkiye’de ezber ve yanlış taklit düzeyinde kalabilmektedir (Hamiloğlu, 2013). Yabancı dil eğitimi, yıllardır Türkiye’de en çok tartışılan alanlardan biridir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretimini, Avrupa Birliği (AB) standartlarına yaklaştırmak için uzun yıllardır çeşitli çalışmalar yapmaktadır. Yabancı dil öğretimine ciddi anlamda para, zaman ve emek harcanmasına rağmen ülkemizde yabancı dil öğretimi dilbilgisi öğretiminden öteye geçememektedir (Haznedar, 2004). Bu gramer tabanlı ezberci yöntem, öğrencilerin yaklaşık 1000 saatten fazla sınıf içi ders almalarına karşın liseden mezun olurken İngilizceyi anlayıp konuşmakta başarısız olmalarına neden olan faktörlerin başında yer almaktadır. Türkiye’de 1997-1998 öğretim yılında ilk kez ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda verilmeye başlanan yabancı dil dersinde, öğrencilerin % 98.6’sı İngilizce, % 1.3’ü Almanca, % 0.11’i Fransızca eğitimi almıştır (Tok, 2006).

Türkiye’deki eğitim sisteminde yabancı dil eğitim ve öğretimi sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişle birlikte değişikliğe uğramış, bunun sonucunda yoğun yabancı dil eğitimi programları uygulayan yeni ilköğretim okulları kurulmuştur. Türkiye, 2004 yılından bu yana yabancı dil öğretim politikalarını ve uygulamalarını Avrupa Dilleri için Ortak Başvuru Metni Avrupa Ortak Başvuru Metni - OBM (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR), ışığında oluşturmaktadır. İkinci yabancı dil, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında başlamak üzere zorunlu olmuştur (Akdoğan, 2004). Türkiye’de 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ise ilköğretim ikinci sınıftan lise son sınıfa kadar İngilizce zorunlu ders olarak okutulmakta, ikinci yabancı dil dersi de lise programlarında yer almaktadır. 2016 yılında yapılan güncellemelerle Türkiye’de yabancı dil öğretim programının dilbilimsel boyutunda yapılan iyileştirmelerin yanı sıra, programa temel beceriler ve değerler eğitimi anlamında da eklemeler yapılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2016). İngilizce öğretiminde beceriler, iletişimsel dil becerileri olarak tanımlanmıştır. Bu beceriler, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri olarak belirlenmiştir. Yeni düzenleme 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Yapılan düzenlemelere rağmen Türkiye, İngilizce dil yeterliliği bakımından henüz gelişmiş ülkeleri yakalayamamıştır. Çeşitli İngilizce konuşma ölçütlerine göre Türkiye sürekli olarak çok düşük sıralarda yer almaktadır. Bu

ölçütler, İngilizce okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri yeterlilik düzeyleri ile bağlantılıdır (Education First, 2018). Hala Türkiye’de yabancı dil öğretiminde hedeflenen başarının sağlandığını söylemek güçtür. Uluslararası ve ulusal veriler incelendiğinde “Neden yabancı dil öğrenemiyoruz?” sorusuna halen cevap aranmaktadır. Bu soruya yanıt ararken genelde tartışmalar yabancı dil öğretmenlerinin nitelikleri üzerine yapılmaktadır (British Council ve TEPAV, 2013). Yabancı dil öğretimi sorunu konusunda bir diğer tartışma ise, başka ülkelerdeki benzer yabancı dil öğretimi sistemleri başarılı olurken, aynı sistemlerin Türkiye’de neden aynı başarıyı yakalayamadığı üzerinden yürütülmektedir. Türkiye’de yabancı dil eğitimi konusunda yaşanan başarısızlıklar, nitelikli öğretmen eğitimi konusundaki sorunların yanı sıra kalabalık sınıflar ve fiziksel koşulların yetersizliği, dil politikaları ve dil öğretimine yaklaşımlar gibi çok daha temel etkenlerden de kaynaklanmaktadır (Demirpolat, 2015).

Bugün Avrupa toplumları küreselleşme, teknolojik gelişmeler ve yaşlanan nüfus nedeniyle hızlı bir değişim ile karşı karşıya kalmaktadır. AB'nin şu anda dünya çapında 500 milyon vatandaşı, 28 Üye Devleti, 3 alfabeti ve 26 AB resmi dili bulunmaktadır. AB dil eğitim politikası, tüm üye devletlerde dilsel çeşitliliğe ve AB çapında kültürlerarası diyalogun oluşturulmasına dayanmaktadır (Avrupa Komisyonu/Mfa.gov.tr). Yabancı dil yeterliliği, tüm AB vatandaşlarının eğitim ve istihdam olanaklarını iyileştirmek için edinmeleri gereken temel becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. AB, bu nedenle her vatandaşın kendi anadiline ek olarak iki yabancı dile hâkim olması fikrini desteklemektedir. Avrupa Parlamentosu, çok dilli bir eğitim politikasını benimsemiştir. Üye devletlerarasında tüm AB dilleri eşit derecede önem arz etmektedir. 20 Mayıs 2014 tarihli Konseyde, AB devletlerinde çok dillilik ve dil yeterliliklerinin geliştirilmesi temel alınmış, 2020 Eğitim-Öğretim çerçeve programına eklenmiştir (Avrupa Birliği Bakanlığı, 2014). AB'nin kalkınma stratejisi niteliğinde olan AB 2020’de eğitimin iyileştirilmesi ve nitelikli insan kaynaklarının yetişmesine büyük önem verilmektedir. Dilsel çeşitlilik Avrupa’nın DNA’sını oluşturmaktadır. İngilizce, 14 ülkede ve ülkelerdeki bölgelerde zorunlu yabancı dildir. İngilizce şimdiye kadar tüm eğitim düzeylerinde hemen hemen tüm ülkelerde en fazla öğretilen yabancı dildir. Avrupa ülkeleri arasında en çok öğrenilen ikinci yabancı dil ise Fransızcadır. AB düzeyinde, öğrencilerin % 33.7’si orta öğretimde Fransızca öğrenim görmektedir. Ortaöğretimde Almanca en çok öğrenilen üçüncü yabancı dildir. AB düzeyinde, orta öğretim öğrencilerinin % 23.1’i Almanca öğrenmektedir. Bu oran, genel orta öğretimde

% 18.9 'a ulaşmaktadır. Son dönemlerde orta öğretimde İspanyolca öğretiminin arttığı görülmektedir (Eğitim, Görsel-İşitsel ve Kültür İşleri Yürütme Ajansı [EACEA], 2017). Avrupa'nın çok dilli tabiatı, farklı açılardan ele alınabilir; bunlardan biri, şüphesiz, dillerin Avrupa veya ulusal makamlar tarafından resmen tanınmasıdır. Avrupa Birliği'nde 66 dil resmi statüye sahiptir ve bunlardan 26'sı resmi devlet dilidir. AB'de yabancı dil eğitimi ve öğretimi, Avrupa Konseyi'nin belirlediği hedef ve ilkelere göre yürütülmektedir. Avrupa ülkelerinin çoğunda, dil öğretimine ilişkin resmi kurallar birinci ve ikinci yabancı dil için gereken asgari kazanım düzeylerini Avrupa Konseyi tarafından belirlenmektedir. Konseyin önem verdiği hedeflerden biri ise, yabancı dil öğretiminde süreklilik ilkesidir (Çetintaş, 2011). Avrupa ülkelerinin çoğunda, zorunlu ders olarak birinci yabancı dile başlama yaşı 6-8 arasında değişmektedir. Avrupa zorunlu yabancı dil öğretimi süresinde son yirmi yılda bir artış yaşamıştır. Bu artış sadece yabancı dil öğretimin başladığı yaşın daha erken yaşlara alınmasıyla elde edilmiştir.

Dünyaca ünlü eğitim kuruluşu Education First, 2018 yılının dünya kapsamında İngilizce yeterlilik verilerini açıklamıştır. Bu rapora göre Türkiye, 32 Avrupa ülkesi arasında 31. sırada ve "Çok Düşük" seviyesinde yer almaktadır. Dünya genelindeki toplam 88 ülke arasında ise 73. sırada bulunmaktadır. İngilizce yeterlilik verilerinde ilk 15'e giren ülkelere baktığımızda sırasıyla; İsviçre, Hollanda, Singapur, Norveç, Danimarka, Güney Afrika, Lüksemburg, Finlandiya, Slovakya, Almanya, Belçika, Avusturya, Polonya, Filipinler, İsveç oluşturmaktadır (Education First, 2018). Çalışmada yabancı dil eğitiminde başarılı olan ülkelerin yabancı dil politikaları incelenmiştir. İngilizce yeterlilik sıralamasında ikinci sırada yer alan Hollanda, yabancı dil eğitim kalitesini yükseltmek için özel bir politika geliştirmiştir. Bu politika Avrupa Birliği sözleşmelerine bağlıdır. Hollanda'da yüksek düzeyde dil yeterliliği özellikle yurt dışı eğitim ve çalışma programları ile yakından ilgilidir. Diğer Avrupa ülkelerinden farklı olarak Hollanda bir yıl süren ve ileriye dönük olarak verilen yoğun öğretim uygulamaları sunmaktadır (Üstünoğlu, 2008). Yabancı dil eğitimi ülkede yaşamla iç içe yer almaktadır. Sıralamada yer alan Almanya, dil öğrenme politikalarıyla iyi bir konumdadır. Avrupa'nın merkezinde yer alması nedeniyle hem kendi ulusal dilini korumaya yönelik hem de yabancı dil öğrenimini kaliteli hale getiren bir politika benimsemiştir. Fen, matematik, sosyal bilimler gibi derslere ait bazı konu ve içeriklerin yabancı dil derslerine entegre edilerek işlenmesini öngören, bu sayede ikinci dil ile

diğer dersler arasında disiplinler arası ilişkiler kuran yeni bir dil eğitimi yaklaşımı olan İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme - CLIL (Content and Language Integrated Learning) ülkenin öğretim programlarında yer almaktadır. Almanya ile benzer yaklaşımı kullanan Avusturya'nın ilkokul programlarında ilk yıldan itibaren entegre yabancı dil yaklaşımı yer almaktadır (Abuja, 2007). İki ulusal dile sahip olan (Fince ve İsveççe) ve son yıllarda eğitimde yakaladığı başarılarla örnek teşkil eden Finlandiya ise, Avrupa'da hedeflenen 1+2 yabancı dil becerisinin aksine; 1+2+2 yabancı dil becerisini amaçlamaktadır (Latomaa ve Nuolijärvi, 2002). Çok sayıda göçmenin bulunduğu, farklı ülkelerden insanların bir arada yaşadığı Finlandiya'daki okullarda 44 farklı dil öğretilmektedir. Ülkede 4 dil bilmek sıradan sayılmaktadır. Çünkü İsveççe ve Fince okullarda zorunlu dildir. Onun dışında en az 1 dil de seçmeli olarak öğretilmektedir ve seçmeli dil genellikle İngilizcedir. Bu durum hemen her öğrencinin, kendi dili dışında İsveççe ve İngilizceyi konuşabilmesini sağlamaktadır. Seçmeli dillere Rusça, Almanca ve Fransızca gibi dillerde eklenebilmektedir ve öğrenciler öğrendikleri dili iyi düzeyde konuşabilmektedir (Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı [OKM], 2017). Polonya, 1990'ların sonunda başlatılan uzun vadeli reform programı sayesinde, 2004'te AB üyeliğinin de etkisiyle öğrencilerinin başarı düzeyini ve eğitimin niteliğini güçlü bir biçimde iyileştirmiştir. 2009 yılı PISA testlerinde, Polonya, en üst sıralarda yer alan 15 OECD ülkesi arasında yer almaktadır (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2015). Yaptığı reformları dil öğretimindeki başarılarına da yansıtan Polonya yabancı dil yeterliliği sıralamasında ilk 15 ülke arasında yer almaktadır (Education First, 2018).

Bu doğrultuda başka ülkelerin yabancı dil alanındaki deneyimlerini gözden geçirmek Türkiye'de yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunları çözmeye fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle Türkiye'de yabancı dil alanında istenilen başarıya ulaşmak için bu alanda başarılı olan programları incelemek ve Türkiye'deki mevcut yabancı dil programıyla karşılaştırmak eksiklikleri gidermede önemli katkı sunabilecektir. Bu karşılaştırmalı çalışmada, yabancı dil verilerine göre üst sıralarda yer alan ülkelerin yabancı dil öğretim programları incelenmiştir. Araştırmanın problem durumu çerçevesinde ilgili ülkelerin yabancı dil eğitim programlarına ilişkin ulaşılabilen genel veriler Türkiye ile karşılaştırmalı olarak incelenerek benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.3. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının genel özellikleri nelerdir?
2. Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının yapısı ve işleyişine bağlı olarak;
 - a. program tasarımının temeli
 - b. programın uygulayıcıları
 - c. sınıf kademeleri
 - d. haftalık yabancı dil ders saatleri açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
3. Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının;
 - a. hedef ve davranışlar
 - b. içerik
 - c. eğitim durumları
 - d. sınav durumları açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bir dili bilmek yalnızca gramer yetisine sahip olmak, yani o dil hakkında gerekli olan dilbilgisi kurallarını bilmek değildir. Aynı zamanda hangi ortamlarda hangi yapı ve sözcüklerin kullanılacağı iletişimsel yetiye sahip olmaktır. Uzun yıllardır Türkiye’de yabancı dil eğitimine teorik anlamda verilen önemin çok üst düzeyde olduğunu gözlenmektedir. Uygulamada ise yapılması gerekenlerin tam olarak yerine getirilemediği göze çarpmaktadır (Işık, 2009). Bu noktada bir problem olarak karşımıza okullarda verilen eğitimin yetersizliği çıkmaktadır. Birinci yabancı dil olan İngilizce eğitimi alanında bazı ilerlemeler sağlanmış olsa da, ikinci yabancı dil konusunda hala yetersizlikler bulunmaktadır. Genel anlamda yabancı dil eğitiminde, en büyük problem, konuşma zorluğudur. Türkiye’de bütün bu faktörler derinlemesine analiz edilip yeni çözüm yolları bulunduğu takdirde yabancı dil öğretimi sağlam bir zemin üzerinde ilerlemesi söz konusu olacaktır (Arslan ve Akbarov, 2010). Yabancı dil öğretiminde sorunların çözülmesinde tek bir çözüme odaklanmak yerine soruna kaynaklık eden etkenlerin bir arada ele alınıp çözülmesi daha doğru bir yol olarak görülebilir. Bu amaçla öncelikle yabancı dil öğretim programları geliştirilmeli, yabancı dil eğitimiyle ilgili ortak bir anlayış ve felsefe oluşturulmalıdır (Demirpolat, 2015). Farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin veya eğitim programlarının incelenerek, benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi ve benzer sorunlara karşılaştırmalar yoluyla çözüm yolları önerilebilmesi için yapılan araştırmaları içeren karşılaştırmalı eğitim, Türkiye’nin de yabancı dil alanında ilerlemesi ve uluslararası alanda rekabet edebilmesi için gelişmiş ülkelerdeki iyi örnek oluşturabilecek eğitim uygulamalarının incelenerek, bu uygulamaların Türkiye’nin ihtiyaçları ve sorunların çözümü doğrultusunda değerlendirilmesi açısından önem arz etmektedir. Avrupa’nın yabancı dil eğitimindeki başarılı deneyimleri, Türkiye’nin yabancı dil eğitimde yaşadığı problemi çözmeye katkı sağlayabilir. AB ile bütünleşmeyi hedef almış Türkiye’nin Avrupa ülkelerinin yabancı dil öğretimine ve yabancı dil öğretim programlarına ilişkin uygulamalar açısından bulunduğu noktayı saptaması gerekmektedir. Bu yönüyle çalışmanın, Türkiye’de yeni yapılacak çalışmalara ve düzenlemelere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma, uygulamada başarılı olan yabancı dil öğretim programlarını inceleyerek, Türkiye’deki ilkökul yabancı dil öğretim programına model oluşturacaktır. Ayrıca Türkiye’deki yabancı dil ilkökul öğretim programlarının 2016 yılında değişmesi nedeniyle

karşılaştırma çalışmalarının yenilenmesi gerekmektedir. Araştırmanın bu yönüyle alana güncellik katacağı düşünülmüştür. Avrupa'da dil yeterlilik ölçütlerine göre ülkelerin sıralamalarının farklılaşması ve sıralamada yer alan bazı ülkelerin yabancı dil öğretim programları hakkında çalışma bulunmaması açısından araştırmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma;
 - a. 2013 yılında Almanya'da (Bremen eyaletinde) yürürlüğe konan 3. ve 4. sınıflara yönelik,
 - b. 2005 yılında Avusturya'da yürürlüğe konan 1-4. sınıflara yönelik,
 - c. 2004 yılında Finlandiya'da yürürlüğe konan 1-6. sınıflara yönelik,
 - d. 2006 yılında Hollanda'da yürürlüğe konan 1-8. sınıflara yönelik,
 - e. 2017 yılında Polonya'da yürürlüğe konan I-VIII. sınıflara yönelik,
 - f. 2016 yılında Türkiye'de yürürlüğe konan 2-4. sınıflara yönelik ilkökul yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarıyla sınırlıdır.
2. Türkiye, Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya'nın yürürlükte olan ilkökul yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının genel özellikleri, öğretim programlarında yer alan öğelerden yapı ve işleyiş, hedef ve davranışlar, içerik, eğitim durumları, sınav durumları ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

British Council: Birleşik Krallık'ın kültürel ilişkiler ve eğitim imkânlarından sorumlu uluslararası bir kuruluştur.

Bütünleşik Öğretim Programı (Integrated Curriculum): Öğrencileri, ders içerikleri arasında anlamlı örüntüler oluşturmaya teşvik eden ve disiplinler arası anlayışa sahip olan bir kavramdır. Programa bağlı olarak Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, İngilizce, Güzel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Teknik Eğitimi öğretmenleri bir konu veya problem etrafında bağlantılı dersler planlama ve sunma konusunda işbirliği yaparlar.

Education First: 1965 yılında Bertil Hult tarafından İsviçre'nin üniversite şehri Lund'ta kurulmuş uluslararası dil okulu, eğitimsel gezi, akademik kariyer programı şirkettir. EF'nin 50'den fazla ülkede yaklaşık 40 bin personeli ve 500 ofisi bulunmaktadır.

Dalton Planı: Dalton Planı, Amerika'nın Dalton kasabasında Amerikalı Helen Parkhurst tarafından 1920 yılında ilk kez uygulanan bir eğitim metodudur. Bu metotta her ders için ayrı bir laboratuvar bulunmaktadır ve ilgili derse ait tüm materyaller sınıfın içerisinde yer almaktadır.

Montessori Okulları: Bu okullarda çocuklar, istedikleri zaman, istedikleri materyalle, istedikleri yerde çalışmaktadırlar. Montessori yönteminin özü, çocuğa önceden hazırlanmış bir çevrede kendi kendini geliştirebileceği şekilde hareket ve faaliyet özgürlüğü tanımayı hedefleyen, kendi kendine oluşan ve gelişen bir yöntem ve sistem anlayışıdır.

Almanya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (AİYÖP): Almanya'da (Bremen eyaletinde) ilkokul 3. ve 4. sınıflara yönelik çerçeve İngilizce öğretim programıdır.

Avusturya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (AVİYÖP): Avusturya'da ilkokul 1-4. sınıflara yönelik çerçeve İngilizce öğretim programıdır.

Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (FİYÖP): Finlandiya'da ilkokul (temel eğitim) 1-6. sınıflara yönelik ulusal çekirdek öğretim programıdır.

Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (HİYÖP): Hollanda'da zorunlu eğitim bünyesinde 1-8. sınıflara yönelik ulusal çekirdek öğretim programıdır.

Polonya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (PİYÖP): Polonya'da zorunlu eğitim bünyesinde I-VIII. sınıflara yönelik ulusal çekirdek öğretim programıdır.

Türkiye İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (TİYÖP): Sekiz yıllık temel eğitim bünyesinde uygulanan, 2., 3. ve 4. sınıflara yönelik ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programıdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dil öğretiminde temel becerilerden, ilkelerden, yabancı dil öğretim yöntemlerinden, AB yabancı dil politikalarından, incelenen ülkelerdeki (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya, Türkiye) ilkokul eğitiminden bahsedilmiştir. Ayrıca çalışmaya temel oluşturan yabancı dil öğretim programına ilişkin çalışmalar sunulmuştur. Karşılaştırmalı eğitim alanında yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir. Bunlar, genel olarak eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı araştırmalar, ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırıldığı araştırmalar veya yabancı dil öğretimini konu alan araştırmalardır.

2.1. Dil Öğretiminde Temel Beceriler

İnsanlar arasında iletişimin sağlayan en önemli öge, dildir. Bu öge sözlü iletişim için “konuşma – dinleme” ve dinlediğini “anlama” becerilerinin, yazılı iletişim için de “yazma – okuma” ve okuduğunu “anlama” becerilerinin öğrenilmesini gerekli kılmaktadır. Bu becerileri edinmek kendi anadilimizi öğrenirken ne denli ön koşul ise, her hangi bir yabancı dili öğrenmede de o denli ön koşuldur (Aktaş, 2005, s.94).

Dil eğitiminin temelini ve bütünü oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin her biri için öğrenciye yönelik değişkenler, olumlu düzeye getirilip dil eğitimi bu temel üzerine kurulduğunda yabancı dil eğitiminde başarı düzeyi de artmaktadır.

Bu doğrultuda yabancı dil eğitiminde başvuru olan dört temel dil becerisi aşağıda açıklanmıştır:

Dinleme Becerisi: Dinleme “bir konuşmayı, bir sesi işitmek için kulak verme, duyma,

ışıtme” olarak tanımlanmaktadır. Birey yabancı dil öğretiminde de anadil öğreniminde olduğu gibi ilk olarak duyar, sonra konuşur. Bu bağlamda, dil öğreniminde edinilen ilk beceri dinleme becerisidir (İşçi, 2012, s.38).

Dinleme becerisini kazanırken öğrenciden; hedef dildeki vurgu ve tonlamaları fark etme, duyduğu metni ana hatlarıyla anlama, dinlediği diyalog ya da metnin nerede, ne zaman, kimler arasında geçtiğini anlama, verilen iletiyi doğru ve tam anlama gibi beceriler geliştirmesi beklenmektedir (Demirel, 1990, s.117).

Konuşma Becerisi: Yabancı dil öğretiminin en temel ilkesi dili iletişimi mümkün kılmak için öğretmektir. Dil becerileri arasında konuşma becerisi geliştirmek her zaman en önemli ve kazanılması diğer becerilere göre daha zaman alan bir beceri olarak göze çarpmaktadır. Konuşma becerisi, genel anlamda insanların dilsel yetisi ve etkileşiminin en temel taşı olmakla beraber yabancı dil öğretiminde geliştirilmesi beklenen önemli bir beceri olarak ele alınmaktadır (İşigüzel, 2017, s.27). Yabancı dilde açık ve etkili iletişim kurma becerisi hem kişinin günlük hayatında hem de mesleki yaşamının her aşamasında önemli rol oynamaktadır (İşisağ ve Demirel, 2010, s.193). Bir dili bilmenin en büyük göstergesi o dili konuşmaktır ifadesi yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin önemini vurgulamaktadır (Doğan, 2009, s.185).

Yabancı dil öğretiminde öğrenilen bir yapı veya kuralın doğru kullanılmasına yönelik olarak konuşma becerisini geliştirmede: diyalog kurma, rol veya drama yapma, tartışma, söylev, hikâye veya fıkra anlatma, soru – cevap gibi etkinlikler yer almaktadır.

Okuma Becerisi: Okuma becerisi, içinde birçok değişkeni barındıran dil öğrenim alanıdır. Okuma becerisi öğrencinin sözcük dağarcığı, sözlü dil düzeyi, akıcılığı, hedef dilin kültürüne ait bilgi birikimi, okuduğunu anlama düzeyi bu beceri kapsamında geliştirilmesi gereken alanlardır (İşçan, 2016, s.491).

Demirel’e göre ise (1990, s.120) anadilde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öğrencilerde belli okuma becerileri geliştirilmelidir. Bu beceriler; okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamını kestirme, okunan metne uygun başlık önerme, başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme, metin hakkında genel bir bilgi sahibi olma, okunan metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme, bilgileri transfer etme, metnin ana fikrini ve yardımcı fikrini bulma, metnin özetini çıkarma şeklinde sıralanmaktadır.

Yazma Becerisi: Yazma becerisi dört temel beceri arasında en sonda yer almaktadır ancak yazmayı öğrenmenin tek amacı insanlarla iletişim kurmak değildir (Mustafa,

2011, s.11).Yazma öğrencilere deyimleri, sözcükleri, dil bilgisel yapıları doğru öğrenip öğrenmedikleri konusunda kontrol etme imkânı vermektedir. İnsanlar yabancı bir dili öğrenirken onları anlamayı, onlarla konuşmayı, onların yazdıklarını okumayı onlarla iletişim kurmayı ve böylece onlarla yazışmayı da öğrenirler (İşçi, 2012, s.42). Bu yönleriyle yazma becerisi öğrencilerin en zorlandığı becerilerden bir olarak ifade edilebilir. Bu beceride öğrencilerin başarılı olabilmek için öncelikle dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (İlter, 2014, s.38). Demirel (1999) yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil, eleştirel düşünceyi geliştiren, yaratıcı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Doğru planlanmış yazma öncesi etkinliklerle öğrenciler yazma sürecine hazırlanıp, yazma sonrası etkinliklerle de bu becerinin kalıcı olmasını sağlanabilir.

2.2. Dil Öğretiminde Temel İlkeler

Yabancı dil öğretiminde dikkate alınması gereken temel ilkeler bulunmaktadır. Bunlar Demirel' göre (2014, s.29-32):

1. Yabancı dil öğretilirken hangi hedef kitleye ne kadar süre içerisinde ve hangi ihtiyaca dayalı olarak dil öğretimi yapılacağı önceden planlanır. Planlama; yıllık, ünite ve ders planları olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilir.
2. Yabancı dil öğretiminde kazanılması gereken dört temel beceri; Dinleme, Okuma, Yazma ve Konuşma becerilerinin birlikte öğretilmesi gerekir. İletişimin temeli olan dilin kullanımı sırasında bu dört temel beceriye her an ihtiyaç duyulmaktadır.
3. Öğretilecek konular basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru sıralanmalıdır. Yabancı dil öğretiminde basit cümle yapılarından başlanarak birleşik ve karmaşık cümle yapılarının öğretimine geçiş sağlanmalıdır. Bilinen bir cümle yapısı ile bilinmeyen kelimeleri, bilinen kelimelerle bilinmeyen cümle yapılarını öğrenmek esas olmalıdır.
4. Görsel ve işitsel araçlar kullanılmalıdır. İletişim araçları kullanmak dil öğretimini kolay ve zevkli hale dönüştürmektedir.
5. Anadil, derslerde gerekli haller dışında kullanılmamalıdır. Öğrencilerin yabancı dil derslerinde öğrenilen dili daha çok duymaları ve dili kullanmaları gerekmektedir. En iyi yabancı dil öğretim yöntemi öğrenciyi çok, öğretmeni az

konuşuran yöntemdir. Ana dil başlangıçta gerekli durumlarda kullanılabilir. Anadil ile yapılan ifadeler ve açıklamalar, kısa ve öz olmalıdır.

6. Bir seferde bir tek yapı öğretilmelidir. Aynı anda birden fazla yapı karışıklığa yol açmaktadır. Yapılar iletişimde kullanıldığı biçimiyle sunulmalıdır.
7. Öğretilen bilgilerin günlük yaşama aktarımı sağlanmalıdır.
8. Öğrencilerin derse daha aktif katılımı sağlanmalıdır. Yaşayarak öğrenme ilkesi esastır.
9. Öğrencilerin ilgi, kabiliyet, bilgi ve öğrenme hızları birbirinden farklıdır. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.
10. Öğrenciler dili kullanmaya teşvik edilmeli ve cesaretlendirilmelidir.

2.3. Dil Öğretim Yöntemleri

Dünyada yaşam boyu öğrenmenin ve gelişim kaydetmenin kilit noktası dildir. Bu gelişimi gerçekleştirmek için yeni yaklaşım ve modeller uygulanmaktadır. Larsen-Freeman (2000) yöntemlerin, ilkelerin davranışsal görünüşleri olduğunu, bir başka ifadeyle, ilkelerin uygulamasından doğan sınıf etkinlikleri ve işlemler olduğunu belirtmiştir. Calp (2017) bir dilin öğretiminde, bazı yöntem ve teknikler özellikle tercih edilebileceğini ancak bu yöntem ve tekniklerin dilin bütün beceri alanları için geçerli olmadığını ifade etmiştir. Okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi dil becerilerinin kendine özgü teknik özellikleri bulunmaktadır. Bu bakımdan farklı dil beceri alanlarında farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekmektedir. Bu doğrultuda yabancı dil öğretiminde halen kullanılan yöntemler ve yeni yöntemler aşağıda açıklanmıştır.

Dil Bilgisi Yöntemi (Grammar Method): Geleneksel bir yöntem olan dil bilgisi yönteminde gramer öğretimine ağırlık verilir. Dil bilgisi konuları belirli bir sıra içinde aşamalı olarak öğrencilere öğretilir. Öğretim sürecinde dilin kelime ve cümle yapıları, temel kuralları ve kavramları üzerinde önemle durulur. Öğrencilere dil kuralları ezberletilir. Zor ve karışık dil bilgisi kurallarının detaylarına kadar inilir. Dil öğretiminde öncelik okuma, anlama ve yazma becerisine verilir, dinleme ve konuşma becerisi üzerinde fazla durulmaz. Sözlü iletişim yeteneğini geliştirmeye az katkı sağlar (Demirel, 2010, s.37). Genellikle yöntemin uygulandığı öğretim ortamında kullanılan

dil öğrencinin ana dilidir. (Hengirmen, 2006, s.18). Ders kitapları, dil bilgisi ağırlıklıdır. Derslerde kullanılan kitaplarda çok sayıda okuma ve çeviri alıştırmalarına yer verilir. Bu öğretim yöntemi dünyadaki birçok ülkede hala yaygındır. Türkiye’de de bu yöntem uygulanmış ancak gerekli başarıya ulaşılamamıştır (Güneş, 2011, s.125).

Kelime Yöntemi (Vocabulary Teaching Method): Dil bilgisi yaklaşımı ile dil bilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak doğan, geleneksel olarak ifade edilen yöntem kelime öğretimine ağırlık vermektedir. Öğretim sürecinde izlenen temel yol, önce somut kelimeleri vermek, bunların anlamlarını somut eşyalarla veya öğrencinin yakın çevresindeki nesnelere öğretmektir. Ardından adım adım soyut kelimelere geçilmektedir. Kelime öğretimine önce sınıfta ve öğrencinin yakın çevresinde olan nesnelere başlanır, gerektiğinde resim, fotoğraf ve çeşitli görsel materyaller de kullanılır. Öğrencinin kelime bilgisi aşamalı olarak zenginleştirilir (Mehta, 2009, s.3). Kelimeler çoğunlukla çeviri yoluyla öğrencilere sunulur. Dersin başında veya sonunda kelimelerin bir listesi, yeni kelimeler veya sözlükler içeren bir içeriğin çevirisi öğrencilere aktarılır. Bu, öğrencilerde zaman zaman karışıklığa neden olabilir. Bu yaklaşım doğrudan öğretim yöntemiyle birlikte dünyada uzun yıllar uygulanmıştır (Demircan, 2013, s.150).

Dil Bilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method): Dil bilgisi yaklaşımıyla birlikte uygulanan geleneksel yöntem olarak da adlandırılan bu yöntemin amacı dil bilgisi kuralları ve çeviri yoluyla öğrencilere okumayı, yabancı dildeki metinleri çevirmeyi, ardından dinleme ve konuşmayı öğretmektir. Diller arası çevirinin doğruluğu odak noktasıdır. Okuma ve dinleme becerilerine öncelik verilmez (Kayalı, 2015, s.229). Dil, kurallar bütünü olarak ele alınmakta, okunan metinler incelenip ve ana dildeki metinlerle ilişkilendirilmektedir. Metinlerin edebî biçimine daha fazla ağırlık verilir, anlamı üzerinde fazla durulmaz. Dil bilgisi kuralları tüme varım biçiminde öğretilir. Önce gramer kalıpları sunulur, açıklanır ve ardından cümle içinde gösterilir. Öğretmen, öğretim sırasında anadili ve yabancı dili birlikte kullanır. İki dil birbiriyle karşılaştırılarak tüm düzeylerdeki bilgiler, ana dilden hedef dile ve hedef dilden ana dile çevrilir (Hengirmen, 2006, s.19). Dil bilgisi-çeviri yönteminde dil öğretimi çalışmaları taklit ezber ve tekrar yoluyla yapıldığından öğrenciler derslerde sıkılmakta ve dersler tek düze yürütülmektedir. Öğrencilere ders ortamında yaratıcı çalışmalar sunulamamaktadır (Güneş, 2011, s.127). Dünyada pek çok ülkenin yabancı dil öğretim pedagojisi bu yöntemin temeline dayanmaktadır (Memiş ve Erdem, 2013, s.300).

Doğal Yöntem (Natural Approach): Merkezinde “dilbilgisi ve sözlük”ün yer aldığı dil öğretimine hatta bütün yöntemlere tepki olarak, çocukların ana dili gelişimlerini örnek alan “reformcu” bir dil öğretimi yer almaktadır. Doğal Yaklaşım, genelde birden fazla dil öğretim yaklaşım ve yöntemi ile çeşitli ortak özellikleri nedeniyle değerlendirilerek bir arada kullanılmaktadır. Özellikle Dilbilgisi-Çeviri Yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Sözel iletişimi önceleyen bir dizi kuramsal görüş veya uygulama önerisinin yanı sıra, daha sonraki dönemlerde ortaya konulan ve öğrenme psikolojisi temelli bir dizi yöntem de benzer görüşler taşıması nedeniyle bir arada değerlendirilebilmektedir (Durmuş, 2018, s.211). Bu yöntemde birey önce yaşadığı gerçek olay ve durumları zihnine yerleştirir, ardından onları sıralar, hepsini bilgiye çevirerek zihninde düzenler ve kullanmaya başlar. Bu nedenle birey önce dinleme ortamına alınır, gerçek olaylar ve durumlar öğrenciye sunulur, bu şekilde öğrencinin dili doğal olarak öğrenmesi sağlanır (Güneş, 2011, s.127). Öğrenciden, duyduğu kelimenin anlamını tam olarak bilmesi veya çıkaramamış olsa bile, duyduklarını doğrudan tekrar ve taklit etmesi istenir. Öğrenci, öğrenirken etkin olmalı, tıpkı ana dilini öğrenirken yaptığı gibi, yanlışlıklara dikkat etmeden konuşmalıdır (Demirel, 2010, s.47).

Doğrudan Öğretim Yöntemi (Direct Method): Dil bilgisi- çeviri yöntemi ve doğal yöntemin geliştirilerek kullanılan halidir. Dilin aktif olarak kullanılmasına öncelik verilir. Bu yöntemde dersler kısa bir diyalogla ya da hikâyeyle başlar (Tosun, 2006, s.81). Öğrenci öğretmenin söylediklerini dinler ve tekrar eder. Böylece öğrencilerle öğrenilen dil aracılığıyla bağ kurulur. Dilbilgisi tümevarım yöntemiyle öğretilirken, fiillere öncelik verilir. Dersle ilgili açıklamalar bilinen yapı ve sözcükler üzerinden sürdürülür. Sınıfta ana dil kullanımına ve çeviriye izin verilmez (Memiş ve Erdem, 2013, s.302). Öğrenci derse aktif katılır, öğretmen hedef dile hâkim olmak zorundadır. Dersler öğrencinin anadilinde anlatılmaz, her şey yabancı dille sunulur. Öğrenci tümevarım mantığını kullanarak dersi takip edip öğrenir. Dil bilgisi konuları da yabancı dille anlatılır. Türkiye’de yöntemin uygulanması ve başarısı sınırlı olmuştur (Yüce, 2005, s.83).

İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method): Yöntem, dilin sözlü yönüne, dinlediğini anlama ve konuşma becerilerine öncelik tanıyan bir yaklaşımdır. Benimsediği ilke ve teknikleri davranışçı öğrenme kuramcılarının yorumlarından almıştır (Calp, 2017, s.614). Dil öğreniminde yazılı dil bilgisi alıştırmalarını yapmaktan çok gerekli cümle yapılarını iyi bir şekilde öğrenmek esastır. Yöntemin sınıf içi

uygulamasında öğrenci söyleneni tekrar eder ve tekrar edilen cümle kalıplarına benzer cümle üretir (Demirel, 2010, s.44). Dilin doğal öğrenimi önce dinleme becerisi ile başlar daha sonra konuşma, okuma ve yazma becerileri kazandırılır. Yöntem dinleme-anlamaya ve konuşma becerilerine diğer becerilerden daha çok önem verir (Güneş, 2011, s.130). Diyaloglar, taklit ve ezberleme yoluyla sunulur. Her cümle ya da kalıp önce sınıf, sonra gruplar halinde ve en sonunda da bireysel olarak tekrarlanır. Dilin sözlü olarak öğretilmesi önceliklidir. Vurgu, telaffuz ve dil bilgisi hatalarına dikkat edilir (Tosun, 2006, s.82). Diyaloglar sırasında ana dil kullanılarak bazı açıklamalar yapılır. Ancak, bu açıklamalar fazla detaya içermez, sadece diyalogun anlamını açıklayacak biçimde çevirisi yapılır (Hengirmen, 2006, s.25).

İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method): Yöntem, öğrenme teorisi olarak Gestalt teorisini temele almış, anlamlı parçaların zihinde bütünleştirilmesine, bütün oluşturulmasına ve dilin bütün olarak algılanmasına dayandırılmıştır. Dil öğretimi dil laboratuvarında, taşınabilir CD, ses kayıt cihazları ve projeksiyon aletleri kullanılarak yapılır (Memiş ve Erdem, 2013, s.313). Bu yöntemde dersler bir film, ses veya video sunumuyla başlar. Her dersin sonunda telaffuz ve iletişimsel alıştırmalar yapılır. Dil öğretiminin hazırlanmasında ve sunumunda sadece iletişimsel eylemler yer alır (Çakır, 2006, s.67). Bütün duyu organlarından öğretimde yararlanılmaya çalışılır. Öğretmen öğrencilere, tüm dilsel yapıların anlamlarını davranış, jest ve mimiklerle açıklamaya çalışır, görsellerle destekler, ses kayıtlarından bu yapıların telaffuzunu dinletir (Doğan, 2012, s.191). Bu yöntemi diğer yöntemlerden ayıran en önemli detay teknolojiyi dil öğretiminin temel materyallerinden biri haline getirmesidir (Memiş ve Erdem, 2013, s.313).

Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method): Yöntem, davranışsal dil öğretimine tepki olarak doğmuştur. Yöntem, anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için yeni bir öğrenmenin daha önce öğrenilmiş bilgilerle bütünleşmesi gerekliliğini savunmaktadır. Bu nedenle “Dil, öğrenilmez edinilir ” görüşü hâkimdir (Güneş, 2011, s.132). Dilin bilinçli bir şekilde kuralları ile öğretilmesini esas alır. Telaffuz öğretimi ayrı bir etkinlik olarak ele alınmaz. Daha çok duyduğunu anlama becerisinin geliştirilmesine ağırlık verilir. Her şey bir bütünlük içinde öğretilir ve gerekli durumlarda görsel ve işitsel araçlar ve eğitimle ilgili diğer imkânlardan da yararlanılmaktadır. Öğretmen, düşündürerek dil öğrenmeyi kolaylaştırır. Dilbilgisi kuralları öğretilirken tümevarım ve tümdengelim uygulanır. Dört temel dil becerisi sıraya göre değil, önemine göre geliştirilir. Yöntem

uygulanırken ana dilin kullanımı ve çeviri yapılmasında bir kısıtlama bulunmamaktadır (Demirel, 2010, s.45; Mustafa, 2011, s.8).

İletişimsel Yöntem (Communicative Method): Bu yaklaşımda, dil öğrenme sürecinde, öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler kalıpları ezberleme yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya yönlendirilir (Tok, 2006, s.33). Sınıf ortamlarında doğal öğretim materyalleri kullanılırken, dil öğrenmenin anlamlı öğrenmeden geçeceği felsefesine dayanır (Yıldız ve Tepeli, 2015, s.269). Dil, iletişim aracı olarak kabul edilir ve hedeflenen iletişim yetisinin geliştirilmesidir. Amaç, öğrencilerin anladıklarını ve kavradıklarını uygulama sahasına koymalarını sağlamaktır. Bu yaklaşımda dört temel beceri de öğrenciye kazandırılır. Öğretmen etkinlikleri hazırlar, düzenler ancak öğrencilerin aktif rol alması gerektiği için öğretmen geri plandadır ve etkinlik sürecini gözler. Bu yöntemin kullanıldığı bir sınıf sessiz bir sınıf olamaz. Dersin büyük bölümünde öğrenciler konuşur ve sıklıkla etkinliğin yapısına göre verilen bir görevi yapmak üzere ayaktadır (Larsen-Freeman, 2000). Öğrencilere dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz vb. kazanımlarını doğal iletişimde kullanmadan önce iletişim alıştırmaları yaptırılır (Doğan, 2012, s.149).

Seçmeli Yöntem (Eclectic Method): Farklı öğretim yöntemlerinin bir birleşimi olan seçmeli yöntem, kapsamlı ve bütünsel bir anlayışına dayanır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bir araya getirir. Temel dil becerilerinin tamamı bir bütün olarak önemsendir. Dilin öğretimi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre anlamlı ve gerçek hayata dönük olarak yapılır (Hengirmen, 2006, s.36). Öğretmenler teknikleri seçmekte özgürdür ve ideal bir öğrenme yaklaşımı yoktur. Dil öğrenimini hedefe ulaştıracak her yöntem ve materyalden yararlanır. Sadece gerekli durumlarda ana dil kullanılır. İletişimsel becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere ağırlık verilir (Mwanza, 2017, s.56). Olabildiğince sınıf içindeki bireysel farklılıklar dikkate alınır. Bu sebeple öğretim ortamı oluşturulurken sınıf mevcuduna ve yaş aralıklarına dikkat edilir. Öğrencilerin isteği önemsendir ve öğretmen bunu gerçekleştirmek için derse başlamadan öğrencilerle aktif olarak iletişim kurar. Öğretilecek konunun genel hedefi açıklanır, önceki öğrenilenlerle bağlantı kurulur. Öğretilen konu ile ilgili etkinlikler yapılır. Öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediği ölçülür ve dersin sonunda öğretilen konu özetlenir. Öğrencilere konuyla ilgili ek alıştırmalar veya ev ödevi verilir (Doğan, 2012, s.208; Memiş ve Erdem, 2013, s.308).

Telkin Yöntemi (Suggestopedia): İnsan beyni nasıl çalışır ve en etkili şekilde nasıl öğrenebiliriz anlayışını benimseyen yöntem, öğrenmenin olumlu öğrenme psikolojisiyle iyi sonuçlar verdiğini, bunun da telkinle mümkün olabileceğini savunur (Larsen-Freeman, 2000). Bu yöntemde öğrenciler rahatlatılmış bir ortamda (sınıf dekorasyonu, ışık, müzik, seçilen materyaller vb.) dil eğitimi alır. Öğrencilerin rahat edebilecekleri şekilde sınıf ortamı hazırlanır. Müzik öğrenme sürecinde önemli bir materyaldir. İletişimin ve öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşmesi için öğrencinin rahatına yönelik her türlü düzenleme (oturma düzeni, ışık, müzik vb.) yapılabilir. Karşılıklı iletişim-diyalog bu yaklaşımda esastır. Bunun için öncelikle diyaloglar, öğretmen tarafından gerekli açıklamalar yapılarak okunur. Sonra, müzik eşliğinde vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek tekrar okunur. En son aşamada ise öğrenciler rahat bir şekilde otururlar, gözleri kapalı şekilde müzik eşliğinde diyalogu dinlerler ve hafızalarında tutmaya çalışırlar (İşcan, 2011, s.1318). Yaklaşımda dinlerken öğrenme önemlidir ve bu yaklaşımda canlandırma, drama, rol yapma gibi aktiviteler yoğun olarak kullanılır (Doğan, 2012, s.313).

Danışmanlı (Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning): Belli bir aşamadan sonra öğrencinin öğretici rolünü kazandığı tek yöntemdir. Yöntemde öğrenme sürecinin merkezinde öğrenciler vardır. Öğrenciler sınıfta çember oluşturacak şekilde otururlar ve öğretmen çemberin dışında kalır. Öğretmen öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini ister (Başaran, 2012, s.4). Öğrencilerin istek ve ihtiyaçları öğrenme sürecini şekillendirir. Öğrencinin kendini güvende hissetmesi temel prensiptir. Hata yapma korkusundan ve kaygılardan kurtularak öğrenme sorumluluğu öğrenene aittir. Her öğrenci için ya da küçük gruplar için bir öğrenci danışman seçilir ve öğrenciler seçilen danışmanla iletişim içinde olurlar. Grup çalışmasında öğrenciler istedikleri konuda tartışma yapabilirler ve tartışmanın anadilde yapılması istenir. Öğretmen anadildeki konuşmaları hedef dile çevirerek, öğrencilere yardımcı olmaya çalışır (Demirel, 2010, s.60; Mustafa, 2011, s. 9-10).

Sessizlik Yöntemi (The Silent Way): Öğretmen Bu yöntemde sessiz kalarak öğrencilerin aktif olmasını sağlamaya çalışır. Bu yöntem dil öğretimini maksatlı bir problem çözme yaklaşımı olarak görmektedir (Doğan, 2012, s.274). Öğrencilerden, öğretmenin rehberliği altında yapılan hareketlere uygun cümleleri bulup söylemeleri beklenmektedir. Bu yöntemin temelinde, öğrencilerin sınıftaki hareketleri dikkatle izlemesi, öğretmenin ve sınıf arkadaşlarının söylediklerini dinlemesi ve bunlardan

anlam çıkarması yer almaktadır (Demirel, 2010, s.61). Dil öğretiminde renkli çubuklar ve tablolar kullanılır. Öğretimin başında öğrencilere çubuklar, çubukların renkleri ve işlevleri öğretmen tarafından tanıtılır. Simgeler telaffuz özelliklerine göre renklerle kodlanır. Dersler anadilde aynı biçimde kodlanmış telaffuz tablolarının kullanımıyla başlar (Doğan, 2012, s.274). Dilde sık kullanılan kelimelerinin öğretimi önceliklidir. Öğretmen bir kelimeyi telaffuz eder, sonrasında öğrencilerden bu kelimeyi oluşturan simgeleri tahmin etmelerini ister. Öğretime yardımcı materyal kullanımı önemlidir ve her zaman öğrenme ortamında hazır bulundurulur. Zorunlu haller dışında öğrenciye yardım edilmez (Memiş ve Erdem, 2013, s.311).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response): Yöntem ana dili öğrenimine benzetilmektedir. Dil öğretiminin kişinin vücudundaki biyolojik etmenlerle de ilgili olduğunu, beynin sağ ve sol loblarının farklı öğrenme işlevlerini kontrol ettiğini ve bireyin baskı altında öğrenmesinin olumsuz etkilendiğini savunur (Memiş ve Erdem, 2013, s.312). Ebeveynler çocuklarıyla 'dil-vücut konuşmaları' (language-body conversations) yapar, ebeveyn talimat verir ve çocuk buna fiziksel olarak yanıt verir. Bu yöntemde de öğretmen sınıfta ebeveyn rolünü üstlenir. Öğretmen, bir kelime (atla/jump) veya bir cümle (tahtaya bak/look at the board) söyleyerek veya bir eylem göstererek derse başlar. Birkaç kez tekrarladıktan sonra, öğrencilerden eylemi gerçekleştirirken kelimeyi tekrar etmelerini ister. Öğretmen yönetmen, öğrenciler dinleyici ve uygulayıcı rolündedir. Öğrenciler öğretmenin komutlarına fiziksel tepki verir. Yöntem, yoğunlukla başlangıç seviyesindeki dil öğretimi için kullanılır (Asher, 1966).

İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method): İçerik temelli model dil eğitimindeki dil hedeflerine ek olarak içerik hedefleri de planlayarak bir yerine iki kazanım sağlamayı amaçlar. Dili bir iletişim aracı olarak gören yöntem, öğrenciler için hedeflenen dil becerileri ile içeriğin aynı zamanda kazanılması hedefler (Met, 1991, s.281). Yöntemin amacı, yabancı dil ve içerik bilgisini farklı yoğunlukta olsa da aynı anda öğretmektir. Dersler, öğrencilerin iki bağlantılı ders olan alan dersi ve dil dersini eş zamanlı olarak takip edebileceği şekilde planlanır. İki ders içerik temelinde birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenir ve ödevlerle koordine edilir (Yalçın, 2013, s.109). Dilin işlevselliği artırmaya yönelik olarak iletişimsel metinler çerçevesinde belirli durumlar seçilir ve sınıf içi etkinlikler bireysel, ikili veya daha çoklu gruplar halinde yapılarak çok yönlü bir öğrenim sağlanır. Model, ikinci dil olarak İngilizce öğrenilen ülkeler ile çift dilde eğitim yapan kurumlarda sıklıkla uygulanmaktadır.

2.4. Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikalarına Genel Bir Bakış

Avrupa Komisyonu, 5 Mayıs 1949 tarihinde “insan hakları, hukukun üstünlüğü ve çoğulcu demokrasi ilkelerini korumak ve güçlendirmek; azınlıklar, ırkçılık, hoşgörüsüzlük ve yabancı düşmanlığı, sosyal dışlanma, uyuşturuucu madde ve çevre konularındaki sorunlara çözüm aramak ve Avrupa kültürel benliğinin oluşmasına ve gelişmesine katkıda bulunmak” amacıyla kurulmuştur (Avrupa Komisyonu/Mfa.gov.tr). AB’ye üye 28 ülke aynı zamanda Avrupa Komisyonunun da üyesidir. Komisyon 2018 yılı itibariyle 47 üye ve 5 gözlemci üye ülkeden oluşmaktadır. Avrupa Konseyi’nin, Avrupa’nın geleceği için belirlediği eğitim ve kültür politikaları içinde en ağırlıklı konu dil politikasıdır (Güneyli ve Demirel, 2009). Bu önemi vurgulamak için Avrupa Konseyi, 2001’den beri her yıl 26 Eylül’ü Avrupa Diller Günü olarak kutlamaktadır. Avrupa Konseyi’nin son çalışmaları olan; Avrupa Ortak Başvuru Metni - OBM (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR), Avrupa Dil Portfolyosu (ADP) ve 2001 Avrupa Diller Yılı, konseyin dil politikasına yenilikler kazandırmıştır. Günümüzde birçok Avrupa ülkesinde 2001 Avrupa Diller Yılı kapsamında ortaya çıkan OBM ve Avrupa Dil Portfolyosu, yabancı dil öğretiminin odak noktasıdır. Yabancı dil eğitiminde Avrupa Dil Portfolyosu ve OBM birbirini tamamlayan iki önemli unsurdur (Güler, 2005).

AB’nin dil eğitim politikasını tanımak için üç ayrı dönemi ele almak gerekmektedir. Bunlardan ilki 1980’lerin sonundan 1990’lara uzanan süreçte Avrupa Vatandaşlığı için Dil Öğrenme Projesi (Language Learning for European Citizenship) gerçekleştirilmesidir. Projenin sonunda Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ve AB’nin “ana dil + 2” hedefi ortaya çıkmıştır (Mirici, 2015). Avrupa Konseyine üye ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki uyumu hedefleyen çerçeve program, yabancı dil öğretim kistaslarının belirlendiği rehber niteliğini taşıyan şeffaf ve ortak bir çalışmadır. Programda, dil ölçütleri, ders programları, sınavlar, dil kursları, dil kursu saatleri, araçlar, ders kitapları, öğretmen el kitapları, öğretmen eğitimi gibi birçok konu açık bir şekilde yer almaktadır. AB’nin dil eğitim politikasının ikinci dönemi dil yeterliğindeki ilerlemenin ölçülmesi gerekliliğine dayanan merkezi değerlendirme politikasını kapsamaktadır. Üçüncü dönem, AB'nin 2015 yılından itibaren yalnızca eğitimde değil, aynı zamanda istihdam ve sosyal bütünleşme gibi çeşitli alanlarda öğrenmeye,

öğretmeye ve değerlendirmeye yönelik yaklaşımları içeren işbirliğine dayalı politikayı kapsamaktadır (Eugenio ve Saville, 2017).

OBM 9 ünite ve 4 ek bölümden oluşmaktadır (Council of Europe, 2001). Giriş kısmında Avrupa Konseyi'nin dil politikaları, çok dillilik, amaç, hedef ve işlevler yer almaktadır. İletişimsel yaklaşım ikinci üniteye vurgulanmış ve bilgi, beceri, ölçütler tanıtılmıştır. Kapsamı en geniş olan 3. üniteye dil seviyeleri sıralanmıştır. Bu doğrultuda Avrupa konseyi, OBM aracılığıyla bireylerin dil becerilerini A, B ve C olmak üzere temel, bağımsız ve usta kullanıcı olarak üç aşamaya ayırmıştır. Böylece OBM'deki dil düzeylerinden yabancı dil öğrenen birey (A1 - giriş ya da keşif, A2 - ara ya da temel gereksinim, B1 - eşik düzey, B2 - ileri ya da bağımsız, C1 - özerk, C2 - ustalık) hangisi aşamaya dâhil olduğunu rahatlıkla öğrenebilmektedir (Kalkan, 2017, s.18). 4. ve 5. ünitelerde dil kullanımı üzerinde durulmuştur. Bağlam, konu, görevler, stratejiler ele alınmıştır. 6. üniteye yöntem ve yaklaşımlar olmadan yabancı dil öğrenimi ve öğretimi üzerinde durulmuştur. 7. üniteye dil derslerinde dilsel durumlar ve dilin kullanımını ayrıntılı şekilde açıklanırken, 8. ünite çok dilli eğitimi irdelemiştir:

Çok dilli (Multilingual): Çeşitli dil çeşitlerinin kullanıldığı coğrafi bir bölgedeki durumu tarif etmek için kullanılan dilsel çeşitlilik, Avrupa'nın çok kültürlü mirasının önemli bir parçasıdır. OBM, Avrupa'nın çok dilli yapısına dikkat çekmektedir. 2001 yılında kutlanan Avrupa Diller Yılı'nın en temel hedefi, çok dilliliği arttırmak olmuştur. Bu hedef yukarıda da belirtildiği gibi ana dilinin yanı sıra ana dile ek olarak en az iki Avrupa dilinin öğrenilmesi fikrini doğurmuştur.

Çok dillilik (Plurilingual): Farklı dillerdeki, farklı yeterlilik seviyelerinde ve işlevlerde yeterliliklerin art arda kazanılma ve kullanılma kapasitesini anlatan çok dillilik, çok dilli eğitimin temel amacıdır. Bu yetkinliği geliştirmek Avrupa ülkelerinin yabancı dil öğretiminde önemli hedeflerinden biridir.

Çok dilli Eğitim (Plurilingual Education): Yabancı dil öğretme tarzını ve değerini vurgulayan veya daha az bilinen yabancı dilleri öğretmek bireyin dil repertuarını genişletmeyi amaçlayan çok dilli eğitim aynı zamanda kültürlerarası yetkinliği geliştirmek için dilsel çeşitliliğin sosyal ve kültürel değeri hakkındaki anlayışı arttırmayı amaçlamaktadır. Komisyon, çok dilli ve çok kültürlü Avrupalı olma bilincini yayarak birden fazla dil öğrenmeyi teşvik etmektedir. Çok dil öğrenmenin farklı dil ve kültürel geçmişleri olan insanlar arasında hoşgörüyü artıracığı ve bireylerin birbirini

daha iyi anlamalarını sağlayacağı beklenmektedir. Komisyonun çok dilli eğitimde amacı: herkes en az üç dil bilmeli ve bunlar; İngilizce, Fransızca, Portekizce, İspanyolca, Çince veya küresel bir iletişim dili olmalıdır. Edinilmesi gereken yabancı dilin, ikinci anadil olacak seviyede olması beklenmektedir. (European Commission, 2018). OBM'nin 9.ünitesi ise yabancı dil eğitimde ölçme ve değerlendirme kavramlarını içermektedir (Council of Europe, 2001).

Avrupa Ortak Başvuru Metni (OBM)'ne göre;

İlkokul eğitimini tamamlayan her öğrencinin A1 yabancı dil seviyesine ulaşması beklenmektedir. Buna göre dinleme becerisi bakımından; A1 seviyesindeki öğrenci, kendisi, aile, yakın çevre ve temel kavramlarla ilgili sözleri yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilmelidir. Konuşma becerisi bakımından; söylemek istediklerini basit kalıplarla anlatabilmeli, kısa sohbetlere katılabilmeli, gündelik hayatın gerektirdiği basit iletişimi gerçekleştirebilmelidir. Okuma-anlama becerisi bakımından; katalog, duyuru ya da afiş gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit tümceleri anlayabilmelidir. Yazma becerisi bakımından; kısa ve basit tümcelerle kartpostal yazabilecek durumda olmalıdır (Council of Europe, 2001).

Konseyin diğer bir yeniliği olan Avrupa Dil Portfolyosu (European Language Portfolio) yabancı dil eğitimi için önemli bir ögedir. Avrupa Konseyi tüm düzeylerdeki dil öğrenimine ve kültürlerarası deneyimlere farkındalık getirmek ve desteklemek için Avrupa Dil Portfolyosu'nun tanıtımını koordine etmektedir (Council of Europe, 2005). Avrupa Dil Portfolyosu ile bireylerin farklı dillerdeki yeterlilikleri, tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerde standart bir ölçüt olarak kabul gören Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Düzeylerine göre (A1-A2, B1-B2, C1-C2) kayıt altına alınarak belgelendirilmesi hedeflenmiştir (Kalkan, 2017, sy.18). ADP, dil pasaportu, dil öğrenim geçmişini, deneyim ve başarıları belgeleyen dosya bölümünü içermektedir. Dil Pasaportu, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği tarafından ortaklaşa geliştirilmiştir. Dil becerileri "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme" belgesindeki yeterlilik düzeylerine göre tanımlanmaktadır (Council of Europe, 2001).

1. Dil Pasaportunda:

Dil öğrenenlerin dilsel ve kültürel kimliklerini, dil yeteneklerini, farklı dilleri öğrenme deneyimlerini ve farklı kültürlerle bağlantılarını özetleyebileceği bilgiler bulunmaktadır.

2. Yabancı Dil Özgeçmişinde:

Öğrencinin öğrenme hedeflerini belirlemesine, dil öğrenimini kaydetmesine, kültürlerarası deneyimlerini yansıtmasına ve ilerlemesini düzenli olarak değerlendirmesine yardımcı olan biyografi yer almaktadır.

3. Dosyada:

Sertifika, diploma, proje örnekleri, makaleler gibi belgeler bulunmaktadır (Kendini Değerlendirme/Özerklik). (Council of Europe, 2005).

Demirel ve Güneşli (2009) ADP'nin amaçlarını aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- 1) Farklı dilleri olan Avrupalılar arasında yapılacak etkinlikleri ve iletişimi kolay hale getirmek,
- 2) Dilsel ve kültürel çeşitliliği artırarak, dil ve kültür bilincini geliştirerek, çok dillilik ve kültürlülük adına daha çağdaş ve demokratik vatandaşlar yetiştirmek,
- 3) Avrupa Birliği'ne üye devletler arasındaki işbirliğini arttırmak, ayrımcılığı ve önyargıları yıkmak,
- 4) Ulusal eğitim politikaları geliştirerek, dillerin öğrenilmesi ve öğretilmesi alanında küreselleşmeyi her alanda (ticaret, savunma...) başarı ile tamamlayabilmek,
- 5) Belirli dilleri öğrenmenin ötesine geçerek çok dilliliği teşvik etmek,
- 6) Hedef, içerik, yöntem-tekniklerde yani dil öğretim planlarında birliktelik sağlamak; Avrupa'daki eğitim sistemlerindeki farklılıklardan doğan ve dil öğretimiyle ilgilenen insanlar arasındaki iletişim engellerini kaldırmak,
- 7) Ölçme-değerlendirme uzmanlarına, öğretmenlere, öğretmen yetiştiricilerine ve ders kitabı yazarlarına rehberlik etmek,
- 8) Öğrencilerin özgüvenlerini artırmayı sağlamak, yabancı dil öğreniminin okul dışında günlük yaşamlarında da önemli olduğunu göstermek, neye nasıl ulaşacağını kapsamlı bir şekilde göstermek ve özetle öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumluluk almalarını sağlamak (s.113).

Avrupa Birliği'nin son yıllarda önemseydiği ancak henüz tüm ülkelerde aynı başarıya ulaşamadığı bir diğer uygulama da İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme olarak ifade edilen CLIL yaklaşımıdır. 2000'li yılların başında Avrupa Birliği her vatandaşın anadili haricinde iki yabancı dilde yetkin dil becerisine sahip olmasını hedefleyen bir eylem planı hazırlamıştır. 2004-2006 eylem planı çerçevesinde hazırlanan rapor birçok Avrupa Birliği ülkesinde yabancı dil eğitiminde içerik temelli model uygulamalarının hız kazanmasında önemli bir rol oynamıştır (Yalçın, 2013). "CLIL" AB ülkelerin hemen

hemen hepsinde uygulanmaktadır. Öğretim en az iki dilde yapılmaktadır. Bazı dersler birinci dilde işlenirken bazı dersler ise ikinci dilde işlenmektedir. AB ülkelerin büyük çoğunluğunda belli okullar, öğretimi en az iki farklı dilde alan öğrencilerin oluşturduğu bu öğrenim şeklini sunmaktadır. Bu öğretim şekli (CLIL) genellikle ilkokul ve genel ortaöğretim kurumlarında verilmektedir. Almanya, Avusturya'da bazı okullar eğitim öğretimi üç dille vermekteler fakat en yaygın olan iki dille öğretimin verilmesidir (Tok ve Arıbaş, 2008). İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretim Modeli (CLIL), özellikle dil eğitiminde iyi performans gösteremeyen öğrencileri dil öğrenmeye motive edebilecek ve onların özgüvenlerini artıracak bir öğretim yöntemi olarak görülmektedir. CLIL, öğrencilere yabancı dili öğretmeye yönelik olarak iletişimsel yaklaşımı temel almaktadır. Öğrendikleri dili anlamlı ve zengin iletişim durumlarında kullanmaları için öğrencilere gerçek fırsatlar sağlamaktadır. CLIL, programdan ek süre ayırmadan öğrencilerin öğrendikleri dile maruz kalmalarını arttırmaktadır. Tüm derslerin birbiriyle ilişkili olduğunu gösteren ve bütüncül öğrenmeyi aktif olarak kullanmayı hedefleyen bir yaklaşımdır. CLIL, diğer derslerin içeriğini de işin içine kattığı için dil öğrenimi kolaylaştırmaktadır. Yabancı dil derslerinde işlenen konular, o konuların ait olduğu dersler açısından da pekiştirici bir görev üstlenmektedir. Eurydice raporlarında CLIL, farklı türdeki iki dilli eğitim veya öğretilen dilin yoğun olarak kullanıldığı dil eğitimi şeklinde tanımlanmaktadır (European Commission, 2018). Avrupa'da değişen eğitim politikaları ve eğitimdeki sosyal değişimlerin de etkisiyle CLIL tercih edilen bir yabancı dil öğretim yöntemi olmuştur.

Görüldüğü gibi, Avrupa Birliği ülkelerinde geliştirilmeye çalışılan Avrupa vatandaşı bilincinin yolu çok dillilik ilkesine bağlı olduğu için, eğitim-öğretim alanında bir dizi yapısal, kurumsal ve içeriksel düzenlemelere gidilmektedir (Güler, 2005). Avrupa Konseyi'nin dil projeleri, özellikle de Avrupa Komisyonu'nun dil geliştirme çalışmaları ve sunduğu olanaklar AB'ye üye olan ve üye olmaya aday ülkeler tarafından dikkate alınmaktadır. Avrupa Konseyi'nin dil politikalarındaki amaçlarına ulaşmak için uygulanan program içeriklerinin belirtilen ölçütlere göre düzenlenmesi gerekmektedir.

2.5. İlkokul Eğitimi

Bu bölümde incelenen ülkelerdeki (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya, Türkiye) ilkokul eğitiminden ve yabancı dil eğitim sürecinden bahsedilmiştir

2.5.1. Almanya

Eyaletlerden (Länder) oluşan Almanya’da, eyaletlerin eğitim sistemi, devletin federal yapısına göre belirlenmektedir. 16 eyaleti (Berlin, Baden-Württemberg, Bavyera, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Aşağı Saksonya, Nordrhein-Westfalen, Renanya-Palatina, Saarland, Saksonya, Saksonya-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen) bulunan Almanya’da, eğitim alanındaki yetki ve sorumluluk, federal hükümet ile eyaletler arasında dağıtılmıştır. 1948’te kurulan Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı (Kultusminister konferenz), eğitim - öğretim, yükseköğretim, araştırma ve kültürel işlerden sorumlu Länder bakanlarını ve senatörlerini bir araya getirmektedir. 2015’te, eyaletlerin Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı, ilkokul eğitiminde nasıl bir yol izleneceğine dair bazı önerilerde bulunmuştur. KMK, eğitim sisteminde bir arada olmayı amaçlayan karar alma yetkisine sahiptir. KMK’ya göre ilkokulun görevi; öğrencilerin okul öncesi dönemde edindikleri oyun temelli bilgileri ilkokulda daha sistematik aynı zamanda bireysel farklılıkları temele alan farklı yöntem ve tekniklerle geliştirmektir. Programların hedefleri ve içeriği bu doğrultuda belirlenmektedir (Eurydice, 2016).

İlkokullar (Grundschule) ortak bir eğitim programı ile temel eğitim sağlamaktadır. Programlar yalnızca ilkokuldaki alanları değil, hayat boyu öğrenmeyi kapsayacak yeterlilikleri de içermektedir. İlkokullar, öğrencilerin ilk öğrenme durumlarına göre hem bireyselleştirilmiş hem de farklılaştırılmış dersler aracılığıyla heterojenliği sağlamaktadır. İlkokul, öğrencilere temel bilgi ve becerileri öğreten kurumdur ve tüm öğrenciler için ortak bir derste farklı beceriler geliştirmeye yardımcı olmaktadır. Ders tasarımının temeli, farklı bilişsel, sosyal, duyuşsal ve psikomotor öğrenmelerle öğrencilerin bireysel gelişimlerini sağlamak üzerine kurulmuştur (Eğitim ve Kültür İşleri Bakanları Daimi Konferansı [KMK], 2018).

İlkokullarda eğitim süreci ile ilgili tüm materyaller, yeterlilikler, eğitim ve öğretim programları, çerçeve planlar Bildungsstandards’a (Eğitim standartları) göre

uygulanmaktadır. Öğretim programlarının düzenlenmesi Bakanlığın (Ministries of Education and Cultural Affairs in the Länder) sorumluluğu altındadır. Programlar, öğretim yöntem ve tekniklerinde öğretmenleri özgür bırakacak şekilde düzenlenmektedir. Programla ilgili değerlendirmelere yönelik konferanslara özellikle programların uygulayıcısı öğretmenler katılmaktadır. Bakanlığın öğretim programlarından sorumlu komisyonu bulunmaktadır. Komisyon öğretim programı geçerli hale gelmeden pilot uygulamalar yapmaktadır. Komisyon, programın kesinleşmesi için derneklere, üniversitelere, öğrenci temsilciliklerine, ebeveynlere, okullara danışmaktadır. Hizmet içi eğitimler öğretmenler ile birlikte yürütülmektedir. Eyaletlerin eğitim politikasındaki sorumluluklardan biri de okul çeşitliliğini sürdürmektir. Bu sayede etkin bir okul sistemi oluşturmak hedeflenmiştir. Mevcut ve gelecekteki okulların ihtiyaç planları eyaletlerin eğitim kanununda (Grundgesetz – R1) düzenlenmiştir. Kanuna göre; yerel makamlar, belediyeler, kamu kuruluşları bölgelerinde iyi ve dengeli bir eğitim için imkânlar sağlamalıdır. Okulu geliştirmek yerel yönetim organlarının görevidir. Yerel makamlar, Eğitim ve Kültür Bakanlığı ile işbirliği içinde çalışmaktadır (Eurydice, 2016).

İlkokul altı yaşına giren her çocuk için zorunlu ve ücretsizdir. Yalnızca sağlık nedenleri ile ilkokul eğitiminde erteleme yapılabilir. Genelde öğrenciler ikamet ettikleri en yakın ilkokula gitmektedir. Bazı eyaletlerde ebeveynler çocuklarının ilkokulunu kendileri seçebilmektedirler (KMK, 2018).

Öğretim yılı eyaletlere göre ağustos veya eylül ayında başlamaktadır, haziran veya temmuz ayında sona ermektedir. Almanya’da İlkokul (Grundschule) 1.sınıftan 4.sınıfa kadar olan dönemi kapsamaktadır. Berlin ve Brandenburg’da, ise ilkokul 1.sınıftan 6. sınıfına kadar olan dönemi kapsamaktadır.

İlkokulda eğitim- öğretim süresi bazı eyaletlerde 188 gündür (75 gün tatil, 10 gün ek boş gün, 52 pazar günü, 40 cumartesi günü). Eğitim öğretim süresinin 188 gün olduğu eyaletlerde haftanın 5 günü okula devam edilmektedir. Bazı Eyaletlerde ise 208 gündür (75 gün tatil, 10 gün ek boş gün, 52 pazar günü, 20 cumartesi günü). Eğitim- öğretim haftanın 6 gününü kapsamaktadır. Ayda iki kez cumartesi günü eğitim- öğretim yapılmamaktadır. İlkokulda öğrenciler haftada 20-29 saat derslere katılmaktadır. Bazı eyaletlerde bu süre 20-22 saate düşmektedir. 4. sınıfta ise bu süre 27 saate yükselmektedir. Dersler 45 dakika sürecek şekilde düzenlenmiştir. Eğitim öğretim eyaletlere göre 07.30 veya 08.30’da başlamakta ve 13.30-14.00’e kadar sürmektedir

(Eurydice, 2016).

Bildungsstandards, Almanya'daki okullar için hedefler koymaktadır. Öğrencilerin 4., 9. ve 10. sınıf sonuna kadar ve de lise diploması alana kadar hangi yeterliğe ulaşmış olmaları gerektiğini belirleyen standartları düzenlemektedir. Ayrıca ilkokul, çocuğun aile dışındaki ilk sosyalleşme durağı olarak görülmektedir. Öğrencinin hangi orta dereceli okula gideceğine genelde öğrencinin üçüncü ve dördüncü sınıf karne notlarına bakılarak sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve okul müdürünün verdiği tavsiye mektubu ile karar verilmektedir (KMK, 2018).

Almanya'da İlkokullarda yabancı dil eğitimi 2006 yılında zorunlu olmuştur. Tüm eyaletlerin ilkokul öğretim programlarında yabancı dil yer almaktadır. Birçok eyalette yabancı dil eğitim 3.sınıfta başlamaktadır ancak 6 eyalette yabancı dil eğitimi 1.sınıfta başlamaktadır. Almanya'daki federal eğitim sisteminin sonucu olarak henüz ulusal bir yabancı dil programı mevcut değildir (www.uni-flensburg.de). İlkokulda yabancı dil programlarının seviyeleri Avrupa için Ortak Başvuru Metni'ne göre belirlenmiştir. Bu metne göre programlar çerçeve ve çekirdek programlara dayanmaktadır. Öğrenciler ilkokul 4. sınıfın sonunda A1 düzeyine ulaşmaktadır. Öğrenciler basit bir şekilde iletişim kurabilmekte, günlük ifadeleri ve basit cümleleri anlayabilmektedir (Landesinstitut für Schule Bremen- Okullar için Bremen Bölge Enstitüsü [LIS], 2013).

2015 yılında ilkokullar için gerçekleşen konferansta (Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule) derslerin iki dille yapılması kararı alınmıştır. Son yıllarda hayata geçen bu karar yabancı dil öğrenimi kolaylaştırmaktadır. İlkokuldaki zorunlu yabancı dil dersleri için Länder, ağırlıklı olarak sınıflarında İngilizce ve Fransızca dillerini sunmaktadır. Zorunlu yabancı dil derslerinin yanı sıra Länder, komşu ülkelerin dillerini (Danca, Hollandaca, Lehçe, Çekce) ve öğrencilerin çevresinde karşılaşma olasılığı yüksek dilleri (İspanyolca İtalyanca, Portekizce, Rusça, Türkçe) isteğe bağlı olarak sunmaktadır. 2013'te yayınlanan İlkokullarda Yabancı Dilin Rolü ve İçeriği başlıklı rapora göre (The report Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen) programlar dilsel ve kültürel çeşitliliği koruyacak şekilde düzenlenmiştir (LIS, 2013).

2.5.2. Avusturya

Federal bir Cumhuriyet olan Avusturya, dokuz eyaletten (Burgenland, Karintiya, Aşağı Avusturya, Yukarı Avusturya, Salzburg, Styria, Tirol, Vorarlberg ve Viyana)

oluşmaktadır. Okul sistemi bütün eyaletleri kapsayan bir birlik içerisinde. Avusturya'da yönetimde eyaletlerin önemli yetkileri bulunmasına rağmen eğitim yönetiminde merkezi hükümetin etkisi daha fazladır. Merkez ve taşra olmak üzere ikili hiyerarşik yapıya sahip olan eğitim kurumları federal, eyalet ve bölge düzeyinde örgütlenmiştir. Avusturya'da okullara akademik özerklik tanınmıştır (Memduhoğlu, 2008).

Avusturya'da ilkokul (Volksschule), 6-10 yaş arası öğrenciler için zorunludur. İlkokul, 1.sınıftan 4. sınıfa kadar olan dönemi kapsamaktadır. İlkokul programlarına dayanarak, ilköğretimin amacı sosyal, duygusal, entelektüel ve fiziksel alanlarda temel ve dengeli bir eğitim vermektir. Programlar, Okul Organizasyonu Yasası'na dayanan Federal Eğitim, Bilim ve Araştırma Bakanlığı (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung –BMBWF) tarafından verilen kararlara bağlıdır. İlgili okul türünün görevleri ilgili yasaya göre düzenlenmektedir. Uzmanlar, ilkokul programlarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde görev almaktadır. Avusturya'da ilkokul programları aşağıdaki alanları içermektedir:

Eğitimin genel hedefi, genel öğretici ilkeler, eğitim- öğretim görevleri, ilkokul ders programları, bireysel öğrenme ilkeleri, okul öncesi zorunlu alıştırma, toplam ders sayısı ve her bir konunun zaman çizelgesi, eğitim-öğretim görevlerinin, ders programlarının, öğretici ilkelerin tanımlanması (Avusturya Federal Eğitim, Bilim ve Araştırma Bakanlığı [BMBWF], 2019).

Öğrencilerin bireysel gereksinimlerini dikkate alarak, ilkokullar aşağıdaki görevleri yerine getirmek zorundadırlar:

- Öğrencileri öğrenmeye istekli hale getirmek, onların ilgi, yetenek ve becerilerini geliştirmek ve desteklemek,
- Öğrencilerin kendi yeteneklerine olan güveni güçlendirmek ve geliştirmek,
- Öğrencilerin sosyal yeterliliklerini inşa etmek ve güçlendirmek (davranışlarının sorumluluğunu alma, takım ruhu, bütünleşme, kural ve normları kabul etme, eleştirel düşünme),
- Dil becerilerini geliştirmek (iletişim, ifade),
- Temel bilgi, beceri, yetenek, anlayış ve tutum geliştirmek, ortaya çıkarmak,
- Okuma, yazma ve aritmetik becerileri kazanmak (modern iletişim ve bilgi teknolojilerinin çocuklar için uygun bir şekilde kullanılması),

- Çevre ile temas halinde olmak ve çevre ile ilgilenmek,
- Fiziksel ve psikomotor becerilerin yanı sıra sanatsal ve teorik beceriler de geliştirmek,
- Öğrenmeye ve çalışmaya istekli davranışlar sergilemek (azim, özen, doğruluk, başkalarına yardım etmek için hazırlıklı ve saygılı olmak),
- Öğrencileri amaçlı, bağımsız, öğrenmeye odaklı bireyler olarak yönlendirmek (Daha çok oyun temelli öğrenmeler ile).

İlkokul programı, çerçeve bir karaktere sahip olduğundan, öğretmenler ders programı ve öğretim yöntemleri ve materyallerinin seçimi konusunda akademik özgürlüğe sahiptir. Öğretmenler ilkokulda duruma uygun olarak farklı öğrenme yöntemleri ortaya çıkarmalı ve ilkokula uygun formlar kullanmalıdır. Bunlar; oyun ile öğrenme, öğrenmeye açık olma, proje odaklı öğrenme, keşfederek öğrenme, bilgi yoluyla öğrenme, tekrar ve uygulama ile öğrenme, bilgisayarların sunduğu olanaklar ile bağımsız, hedef odaklı ve bireyselleştirilmiş öğrenme, yaratıcı çalışma şeklinde olmalıdır (BMBWF, 2019).

Son yıllarda, Avusturya'da ilkokul sayısı azalmaktadır ancak Viyana dışındaki bütün Avusturya eyaletlerinde ilkokul sınıflarının sayısı artmaktadır. Avusturya'da 3351 ilkokul bulunmaktadır. Bunların yaklaşık %2.7'si özel okul statüsündedir (BMBWF, 2018). Avusturya'da okullaşma oranı %100'dür. Yasaya göre, her devlet okulu için bir okul bölgesi tanımlanmalıdır. Çocuklar ilkokula, çoğu zaman sorumlu bölge okullarına kayıt olduktan sonra kabul edilmektedir. Genel zorunlu eğitim, çocuğun altıncı doğum gününü takip eden 1 Eylül'de başlamaktadır. Öğrencinin ikamet ettiği yere en yakın olan okula kaydı yapılmaktadır. Okul yerinin atanması okul tarafından ya da yetkili eğitim müdürlüğü tarafından yapılır. Anaokulunda öğrencinin edindiği belgeler, dil yeterlilik testleri, gelişim belgeleri, portfolyo, klasörler ve kişisel belgeler ilkokul öğrenci kayıtlarında dikkate alınmaktadır. Avusturya'da ilkokuldan önce hazırlık sınıfı bulunmaktadır. Bu sınıfa ilkokul çağında olup okula başlamaya hazır olmayan öğrenciler kabul edilmektedir. Çocuğun okula hazır olup olmadığı konusunda şüpheler varsa okul psikoloğunun veya bir uzmanın görüşü alınmaktadır. Okula başlamaya hazır olmayan çocuklar okul öncesi hazırlık sınıfına kabul edilmektedir. Eğitim dilinde (Almanca) yeterlilik, ilkokula kabul için bir kriter olarak kabul edilmemektedir çünkü resmi okul istatistiklerine göre Avusturya'da ilkokul öğrencilerinin yaklaşık %29'unun Almanca dışında bir ana dili vardır. Ana dili Almanca olmayan öğrencilerin dersleri takip etmesi için 12 ay gözlem süresi bulunmaktadır. Okul müdürü bu süreyi 12 ay daha

uzatabilmektedir. Ana dili Almanca olmayan öğrenciler için dil destek sınıfları bulunmaktadır. Öğrencilerin dersleri aktif bir şekilde takip edebilmesi için dil destek sınıflarındaki eğitim, sınıf içi eğitimle paralel olarak yürütülmektedir. Avusturya ilkokullarında Almancanın eğitim dili olmasının yanı sıra, Burgenland'da özellikle Hırvat ve Macar gruplar için ilkokullarda Hırvatça ve Almanca eğitim, bazı ilkokullarda Macarca ve Almanca eğitim, Karintiya eyaletinde, Almanca ve Slovence eğitim veren ilkokullar bulunmaktadır (BMBWF, 2018).

Yasaya göre Avusturya'da ilkokullarda sınıf başına düşen öğrenci sayısı maksimum 25'tir. İlkokul sınıflarındaki öğrencilerin ortalama sayısı şu anda 18'tir. Okul öncesi dönemde, öğrenci sayısı 10'dan az 20'den fazla olmamalıdır. Sınıf öğretmeni ilkokulda tüm derslerden sorumludur yalnızca din eğitimi dersi öğretmeni farklıdır. İlkokul öğretmenleri, eyalet çalışanları statüsünde ya da özel sözleşmeye bağlı olarak çalışmaktadır.

Eyaletlere bağlı olarak okul yılı Eylül ayının ilk veya ikinci pazartesi günü başlamaktadır. Viyana, Aşağı Avusturya ve Burgenland eyaletlerinde, okul yılı, Eylül ayının ilk pazartesi günü başlamakta, diğer eyaletlerde Eylül ayının ikinci pazartesi günü başlamaktadır. Bir öğretim yılı, iki yarıyıldan ve ana tatillerden oluşmaktadır. Şubat ayı içerisinde eyaletlere göre Şubat ayının ilk, ikinci veya üçüncü haftasında iki dönem arasında bir hafta tatil verilmektedir. Yaz tatili ise 9 hafta sürmektedir. Ana tatillere ek olarak 14 gün Noel tatili, 10 gün Paskalya tatili, 4 gün Whitsun tatili (Hamsin Yortusu- Paskalyadan sonraki 7. Pazar günü), eyaletlere ve okullara göre etkinlikler için en fazla 5 gün olmak üzere çeşitli tatiller bulunmaktadır (Eurydice, 2015).

Kural olarak, dersler sabah 8'den önce başlamamalıdır. Bununla birlikte, okul forumu veya sınıf forumu, derslerin başlangıcını sabah saat 7.00 olarak belirleyebilir. Bir ders genellikle 50 dakika sürmektedir. Bazı okullarda 45 dakikadır. Dersler arasında en az beş dakika ara verilmelidir. Dersler eyaletlere göre 16.00'da ya da en geç 18.00'de tamamlanmalıdır. Haftalık derslerin toplam sayısı, mümkün olduğunca, okul günlerine eşit olarak dağıtılmaktadır. BMBWF, tüm gün okul uygulaması fikrini desteklemek için 750 milyon Euro yatırım yapmıştır. 2025'e kadar tamamlanacak projenin amacı ilkokullarda tüm gün eğitim vererek öğrencileri çalışma hayatına hazırlamak ve tek başına ebeveyn olan ailelere yardımcı olmaktır. Bu projenin sonunda bakanlığın beklentisi öğrencilerin özel etüt merkezlerine daha az gönderilmesi ve velilerin iş hayatına katılımının artmasıdır (Eurydice, 2015).

Avusturya'da ilkokulda sınıfta kalma yoktur. Yıllık raporlar alınan kararlarda belirleyici olmaktadır. Bu değerlendirmeleri sınıf veya okul kurulu yapmaktadır (Memduhoğlu, 2008). Okul temelli eğitimi tamamlamak için ilkokulda öğrencilere ödev verilebilir. Ödevler öğretim etkinliklerini geliştirmelidir. Çocuğun yardım almadan bireysel olarak yapabileceği tarzda olmalıdır. Hafta sonları veya resmi tatillerde öğrencilere ödev verilmemektedir.

İlkokullarda yabancı dil öğretimi, Avusturya'da uzun bir geleneğe sahiptir. İlk denemeler 1960'lı yıllarda başlamıştır. 1983-1984 yılından itibaren haftada 1 saat yabancı dil dersi ilkokul ders programlarına eklenmiştir. 1998-1999 eğitim-öğretim yılından itibaren, ilkokul öğretim programlarında yabancı dil dersi (İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Hırvatça, Slovakça, Slovence, Çekçe veya Macarca) 1. sınıftan itibaren ilkokullarda zorunlu hale gelmiştir (Abuja, 2007). 2003-2004 eğitim öğretim yılından itibaren, tüm ilkokullarda zorunlu olmuştur (BMBWF, 2018). Yabancı dil dersi, ana dil dersleri haricinde tüm derslere entegre edilmiştir. 1993 yılında Salzburg modeli geliştirilmiştir. Salzburg Modeli, öğrencilerin sürekli olarak maruz kaldıkları bir 'dil duşu' dur (Language shower). Dil duşu (Language Shower), özellikle altı ila on yaş arasındaki öğrenciler için tasarlanmıştır. Günde 30 dakika veya bir saat hedef dile maruz kalma olarak tanımlanmaktadır. Oyunların, şarkıların, birçok görselin ve gerçek nesnelerin derste etkin kullanılmasını içermektedir. Öğretmenler tamamen CLIL dilinde konuşmaktadır. Dil duşu, öğrenmede endişeyi azaltmakta ve öğrenmeyi desteklemektedir. Hedef dilde, öğrencilerin gelişimini sağlayan model farklı aktiviteler ile öğrencilere bilgi ve iletişim becerisi kazandırmaktadır. Bu modelle, 14 okulda 4. sınıflarda günde 1 saat İngilizce eğitimi verilmiştir. Modelin başarılı olabilmesi için hizmet içi öğretmen geliştirme programlarıyla model desteklenmiştir. Bu modelde derslerde ana dili İngilizce olan öğretmenler yer almıştır. Yeterli sayıda öğretmen olmadığından 14 okulda denenmiştir. Model başarılı olunca geliştirilerek ilkokullarda devam ettirilmiştir. Model, Fransızca için de denenmiş ancak İngilizce ile aynı başarı henüz yakalanamamıştır. 2003 yılı eylül ayında bu modele yönelik olarak 1. ve 2. sınıf öğretmenlerine yabancı dil eğitimi hakkında ek hizmet içi eğitim verilmiştir (Marsh, 2002).

Avusturya'da dilsel çeşitlilik fazladır. Yabancı dil olarak en çok ilkokullarda İngilizce öğretilmektedir. İngilizce tüm sınıflarda zorunlu yabancı dildir. Seçmeli olarak Boşnakça, Hırvatça, Macarca, Türkçe, Fransızca ve İtalyanca öğretilmektedir. Göç

alan bir ülke olan Avusturya'da birçok öğrencinin ikinci yabancı dili Almancadır. Göçmenlerin varlığı çok sayıda dilin konuşulmasına ve ülkenin ana dili olan Almanca'nın da ikinci yabancı dil gibi öğretilmesine neden olmuştur. Yakın tarihte üç olay dil anlamında Avusturya için zorluklar yaratmıştır: 1989'da Demir Perde'nin düşmesi, Avusturya'nın 1995 yılında Avrupa Birliği'ne katılımı ve 2005'te komşu ülkelerin Avrupa Birliği'ne katılımı. Bütün bu durumların ticari ve ekonomik anlamda katkısı bulunmasına rağmen, dil eğitimde yeni sorunları beraberinde getirmiştir. Buna rağmen günümüzde Avusturya'nın adı, Avrupa'da, ulusal, bölgesel ve yerel düzeylerde, dil öğretimi ve öğrenmede başarılı uygulama örneklerinde geçmektedir. Avusturya'nın Avrupa Modern Diller Merkezi'ne (Avrupa Parlamentosu'nun bir Konseyi) ev sahipliği yaptığı birçok farklı türde yenilikçi proje bulunmaktadır (Avusturya Eğitim, Sanat ve Kültür Bakanlığı [BMUKK] ve BMBWF, 2008).

2.5.3. Finlandiya

Finlandiya'da eğitim ve bilim politikasının hazırlanmasından ve uygulanmasından Eğitim ve Kültür Bakanlığı (The Ministry of Education and Culture) sorumludur. Ulusal çekirdek program, Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı (Finnish National Agency for Education) tarafından belirlenir. Ulusal Eğitim Ajansı, erken çocukluk eğitimi, okul öncesi eğitim, temel eğitim ve lise eğitim öğretim faaliyetlerini Bakanlıkla yakın işbirliği içinde çalışan bir ulusal kalkınma ajansıdır. Ajans, yükseköğrenimden sorumlu değildir. Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, ulusal çekirdek programın hazırlanmasından ve onaylanmasından, okul öncesi, temel eğitim, genel ve mesleki lise eğitimine ilişkin yeterliliklerin geliştirilmesinden sorumludur. Temel programın yanı sıra, Ajans, eğitim harcamalarını takip eder ve geliştirir, eğitim politikası kararlarının hazırlanmasında Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na yardımcı olmaktadır (OKM, 2019).

Finlandiya Eğitim Sistemi'nde öğretim programları çekirdek (core curriculum) program anlayışıyla oluşturulmuştur. Programlar ulusal bir çerçeveye niteliğinde olup, bölgesel olarak okullar bu çerçeveyi baz alarak hedeflerine yönelik olarak kendi öğretim programlarını hazırlayabilmektedir (Demir ve Yavuz, 2014). Ulusal çekirdek program, amaçlar ve farklı konulardan oluşan temel içeriği kapsamaktadır. Aynı zamanda öğrenci değerlendirme, özel eğitim, öğrenci refahı ve eğitim rehberliği ilkelerini de içermektedir. Çekirdek programda iyi bir işletme kültürü, değerlendirme ve öğrenme

kavramının ilkeleri de ele alınmaktadır. Ulusal çekirdek program, programın yabancı bir dilde öğretime nasıl adapte edileceğine veya Steiner pedagojisine dayalı bir öğretime nasıl uyarlanacağına ilişkin bilgiler sunmaktadır (Eurydice, 2019a). (1919 yılında Rudolf Steiner tarafından Waldorf eğitim yaklaşımı geliştirilmiştir. Waldorf yaklaşımı eğitimi bir sanata dönüştürmeyi hedeflemiş bütüncül bir yaklaşımdır. Çocukların sosyal, duygusal, ruhsal, fiziksel, ahlaki ve zihinsel açılardan dengeli bir biçimde ve çok yönlü olarak gelişebilmesini amaçlamaktadır (Yalçın ve Schieren, 2017).

2014 yılının sonunda Finlandiya Ulusal Eğitim Kurulu (2017'den beri Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı) okul öncesi ve temel eğitim için yeni ulusal çekirdek program hazırlamıştır. 2016 yılı Ağustos ayından itibaren, 1-6. sınıflara yeni programı tanıtılmaya başlamıştır. 2019 yılında ise 7-9. sınıflar yeni programa göre eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürecektir. İlgili programın hazırlanmasında yapı ve hedefler, öğrenme anlayışları, öğrenmeye destek ve temel oluşturan farklı konular etkin bir çalışma grubu tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları eğitim görevlileri, araştırmacılar ve öğretmenlerden oluşturulmuştur. Programın hazırlanması etkileşimli olarak yürütülmüştür. Ayrıca öğrenciler ve ebeveynleri reform sürecine katılmaya teşvik edilmiştir. Zorunlu temel eğitim için reform yapılan ulusal çekirdek programa göre, kilit amaçlardan bazıları: öğrenme toplulukları olarak okullar geliştirmek, öğrenme hevesini vurgulamak, işbirlikçi atmosferi vurgulamak, ders çalışmalarında ve okul yaşamında öğrenci özerkliğini teşvik etmek şeklinde ifade edilmiştir.

2018'de yeni Erken Eğitim ve Bakım Yasası yürürlüğe girmiştir. Kanun, çocuğun erken çocukluk eğitimi ve bakımı hakkını düzenlemektedir. Finlandiya'da zorunlu okul öncesi eğitim (pre-primary education), temel eğitimden bir yıl önce çocuk altı yaşında iken başlamaktadır. Belediyeler, okul öncesi eğitim (esiopetus) için yılda en az 700 saat eğitim imkânı sağlamak zorundadır. Bu sürenin yarısı çocuğun ilköğretim öncesi eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Kalan sürede erken çocukluk eğitimi ve bakımı sağlanmaktadır. Okul öncesi eğitim ücretsizdir. Okul öncesi eğitimin amacı, çocukların büyüme, gelişme ve öğrenme için ön koşullarını teşvik etmektir. 2015 yılı Ağustos itibaren altı yaşında olan tüm çocuklar için zorunlu olmuştur. Okul öncesi eğitim, ulusal çekirdek program çerçevesinde hazırlanan yerel bir programa dayanmaktadır (Eurydice, 2019a).

Temel Eğitim Yasası ve Temel Eğitim Kararı 1999'da düzenlenmiştir. Yasa, zorunlu eğitimi düzenlemektedir: okul öncesi eğitim ve temel eğitim. Kanun, öğrencilerin hak

ve sorumluluklarının yanı sıra eğitimin amacı, içerik, değerlendirilme ve eğitim seviyeleriyle de ilgilidir. Önceki yasalarla karşılaştırıldığında, Kanun yerel makamların ve okulların bağımsız karar alma yetkilerini arttırmıştır. Temel eğitim, (perusopetus) çocuk 7 yaşında iken başlamakta ve 9 yıl sürmektedir. Temel eğitim olarak adlandırılan sistem 1-9. sınıfları içermektedir. Zorunlu temel eğitim tek yapılı bir sistem içinde verilmektedir. Temel eğitim ücretsizdir. Bununla birlikte eğitim materyalleri, günlük okul yemeği, sağlık ve sosyal yardım hizmetleri, okul- servis ücretleri de ücretsiz olarak sağlanmaktadır. Yerel makamlar, ihtiyaca göre kapsamlı okul eğitimi düzenleme konusunda yasal görevleri vardır. Bir belediyenin hem Fince hem de İsveççe konuşan sakinleri varsa, her iki dil grubu için ayrı ayrı temel eğitim vermesi gerekir. Hükümet ayrıca kayıtlı derneklere, vakıflara okul eğitimi düzenleme hakkı verebilir. Yerel makamlar her öğrenciye evinin yakındaki bir okulda eğitim imkânı sağlamaktadır. Temel eğitimi faaliyetleri için Finlandiya'da 2376 okul bulunmaktadır (Eurydice, 2019a). Bir eğitim-öğretim yılında 38 hafta bulunmaktadır. Bir ders 45 dakika sürmektedir.

Ulusal Çekirdek Öğretim Programı: Temel Eğitim Kanunu ve Kararları, Hükümet Kararları, genel ulusal amaçlar, ders dağılımları, okul öncesi ve temel eğitim için öğretim programları, diğer eğitim kurumlarınca hazırlanan yerel öğretim programları, 9 yıllık Temel Eğitim Kanuna göre hazırlanmış yıllık planlar, değerler ve temel prensipler, genel eğitim ve öğretme hedefleri, dil programı, öğrenme ortamının ve çalışma yaklaşımlarının tanımı, yabancı dil eğitimi, dil pratiği (Language immersion-Yabancı dil eğitiminde sadece öğrenilen dilde eğitim alınması), öğretim programları arasında uygulamalar, eğitimin hedefleri, yıllara göre içeriğin seçimi, karışık gruplara yönelik talimatlar, çalışma modülleri, seçmeli derslerin talimatları, öğrenci davranışlarına yönelik amaçlar, okul öncesi eğitim ve temel eğitim arası işbirliği, ev ve okul arası işbirliği, diğer alan, kurum ve kişilerle işbirliği, programın oluşturulmasında yer alan ilkeler, kulüp aktivitelerinin organizasyonu, yardımcı eğitimin hükümleri, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik talimatlar, farklı dil ve kültüre sahip öğrencilere yönelik talimatlar, öğrenci değerlendirmesi, akademik sürecin ilkeleri, sertifikalar ve raporlar, bilgi stratejileri başlıklı konuları içermektedir. Her bir başlık programda açıklanmıştır. İlgili maddeler farklı sınıflara yönelik olarak programda açıkça yer almaktadır (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2004).

Finlandiya’da öğretimin temeli, İskandinav, Avrupa ve yerel kültürlerle iletişime geçerek Fin kültürünü geliştirmeye dayanmaktadır. Öğretimde, ulusal ve yerel nitelikler, ulusal diller, iki ulusal kilise, yerli halk olarak Sami ve ulusal azınlıklar dikkate alınmaktadır (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2004).

Programa göre; yabancı dil eğitimi öğrencilere iletişim durumlarında yabancı dili kullanma becerilerini kazandırmalıdır. Yabancı dil eğitiminin görevi, öğrencilerin dil becerilerini kullanmaya alıştırmak, onları diğer kültürlerin nasıl yaşadıklarını anlama ve değer verme konusunda eğitmektir. Öğrenciler ayrıca bir iletişim aracı olarak, bir dilin uzun vadeli ve çeşitlendirilmiş bir uygulama gerektirdiğini de öğrenirler. Akademik olarak yabancı bir dil, kültürel ve beceri gerektiren bir alan olarak kabul edilmektedir. Ana dil olarak Fince, İsveççe, Sami, Romanca, ikinci dil olarak Fince ve İsveççe dilleri programda yer almaktadır. Dil eğitimi ülkenin ulusal çeşitliliğine göre şekillendirilmiştir. Tüm okullarda eğitim dili ve ders dışı etkinliklerde Fince ya da İsveççe kullanılması esas alınmıştır. Ancak Sami bölgesinde Sami dilinde ve bazı yerleşim bölgelerinde de Romence ya da işaret dilinde eğitim imkânı bulunmaktadır. Ancak Sami bölgesinde yürütülen eğitimden faydalanabilmek için Sami olma şartı aranmaktadır. Ayrıca Sami dilinin eğitim dili olmadığı okullarda bu dil, seçmeli ders (ikinci yabancı dil) olarak zorunlu eğitimin ilk yıllarında veya isteğe bağlı olarak 7. ve 9. sınıflarda alınabilmektedir. Hangi dilin seçmeli ders olarak verileceği okul yönetimi tarafından belirlenmektedir (Pouskari, 2009).

Aşağıdaki tabloda, Finlandiya eğitim sisteminde öğrencinin ana dili, okulun eğitim dili (Fince, Sami dili veya İsveççe) veya ebeveyn tarafından belirlenen başka bir dil belirtilmiştir. Ülkenin etnik yapısı çok dilliliği meydana getirmiştir.

Tablo 1

Finlandiya’da Ana dil ve İkinci Ulusal Dile Yönelik Bilgiler

Öğrencinin Ana Dili	Ana Dil ve Edebiyat Programı	İkinci Ulusal Dil	Seçmeli Dil
Fince	Fince	İsveççe	-
İsveççe	İsveççe	Fince	-
Sami dili	Sami dili ve Fince	-	İsveççe
Romence	Fince ve İsveççe	İsveççe veya Fince	-
Diğer	Diğer ana dil (Göçmenler için)	-	Fince veya İsveççe

Kaynak: Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2004.

2.5.4. Hollanda

Batı Avrupa ülkesi olan Hollanda, 1958'den beri AB üyesidir. Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı (OCW) eğitim sisteminden sorumludur ve ilgili ulusal mevzuatlara uymak zorundadır: İlköğretim Kanunu, Orta Öğretim Yasası, Mesleki Eğitim ve Öğretim Kanunu (WEB), Yüksek Öğrenim ve Bilimsel Araştırma Yasası (WHW), Öğrenci Finansmanı Yasası (WSF 2000). Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı eğitim finansmanından büyük ölçüde sorumludur, genel eğitim politikasını ve genel çerçeveyi belirlemektedir. Hükümet politikasına uygun olarak her seviyedeki kurumlara (ilk, orta ve yükseköğrenim) uygulama konusunda özgürlük tanımaktadır (Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education, [NUFFIC], 2018). Hollanda'nın eğitim politikası, iki dilli eğitimde fırsatları arttırmak, eğitimi iş piyasasına bağlamak ve Eğitim Müfettişliği standardına uymayan okulların kalitesini yükseltmektir. İlköğretim, kesintisiz bir gelişim sürecinde çocukların duygularının, zekâsının, yaratıcılığının gelişmesini ve sosyal, kültürel ve fiziksel beceriler ile birlikte temel bilgilerin edinilmesini teşvik etmeyi amaçlar. Öğretim, öğrencilerin çok kültürlü bir toplumda büyüdüğü gerçeğini yansıtmalıdır (Dutch Eurydice Unit, 2005).

Belediyeler, kamu veya özel sektör tarafından yürütülen bölgedeki tüm okullar için yerel bir otoritedir. Bu nedenle belediyeler aşağıdaki yetki ve sorumluluklara sahiptir:

- İlk ve ortaokullar için yıllık planlar hazırlamak ve bunları finanse etmek
- İlk ve orta düzeyde yeni devlet okullarının ve özel okulların açılması için yıllık planları kabul etmek
- Eğitimsel dezavantajları ortadan kaldırmak, telafi edici yerel bir plan hazırlamak için bütçeden kaynak ayırmak
- Öğrencilerin nakil işlemleri ile ilgili mevzuatı uygulamak ve yasal çerçevede kendi kriter ve koşullarını belirlemek
- Zorunlu Eğitim Yasası'nın Kanun'a uygunluğunu izleyerek okuldan ayrılanların kaydını tutmak (Ministry of Education, Culture and Science, 2013).

İlköğretim, İlköğretim Kanunu (WPO) tarafından düzenlenir. WPO, anaokullarının, ilkokulların ve özel ilkokulların işleyişinden sorumludur. İlköğretim ücretsizdir. İlköğretim (basisonderwijs), 4 ile 12 yaş arası dönemi kapsamaktadır. İlköğretim 8 yıl (1-8. sınıflar) sürer. 5 yaşından itibaren zorunludur. Yetkili makam (okul yönetimi),

okul ortamına alışmalarına yardımcı olmak için çocuğun doğum gününden önceki 2 aylık dönemde (5. yaş güne kadar) okula gitmesine izin verebilir (Dutch Eurydice Unit, 2005). Çocuklar, 4 yaşında iken resmi olarak okula kabul edilemezler. Uygulamada ise, çocukların % 98'inden fazlası okula dört yaşında başlamaktadır. Tam zamanlı eğitim, bir çocuğun beşinci doğum gününü takip eden ayın ilk gününden itibaren zorunludur. Çocuklar, on dört yaşına ulaştıkları zaman ilkokul eğitimine devam edemezler. Hollanda'da, uluslararası eğitim, hem yerel hem de özel okullarca (bijzondere) sağlanmaktadır; özel okullar belirli bir inanç veya didaktik ilkeye dayanır (örneğin; Dalton Planı veya Montessori okulları). Hollanda'da ebeveynler çocuklarını seçtikleri okula göndermekte özgürdür. Bu bir devlet okulu (openbare) veya özel bir okul olabilir. Hollanda'da eğitim, 16 yaşına kadar ücretsizdir. 2017-2018 yılı verilerine göre Hollanda'da 6.806 ilkokul bulunmaktadır (NUFFIC, 2018). Ayrıca Hollanda'da 2014 yılında Hollandalı girişimci Maurice de Hond'un öncülüğünü yaptığı 20'den fazla "Steve Jobs okulu" adı verilen okullar açılmıştır. Devlet tarafından finanse edilen bu okullar, çocuklara iPad ve eğitim tahtaları sunmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin doğrudan kendi öğrenmelerine yardımcı olmak için 'koçluk' görevi yapmaktadır (Expatica, 2018).

Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı, eğitim-öğretim yılı başlangıç tarihini ve yaz tatilinin uzunluğunu belirlemektedir. İlkokullarda, okul yılı 1 Ağustos - 31 Temmuz (sonraki yılın) tarihleri arasındadır. Yaz tatilleri altı hafta sürer. Kısa tatil günlerine (sonbahar, yılbaşı, ilkbahar ve mayıs tatilleri) izin almaksızın okul yönetimi karar verilebilir. Bakan, her yedi ila sekiz haftalık eğitim- öğretim faaliyetlerinden sonra bir haftalık tatil süresi önerebilir. Okul günü, gün içerisinde etkinliklerin eşit şekilde yayılmasıyla maksimum 5.5 saat sürebilir (tenefüsler hariç). Bu süre ek faaliyetlerle bağlantılı olarak genişletilebilir. Öğrenciler, ilk iki yıl okulda haftada ortalama 22 saat, son altı yılda da haftada ortalama 25 saat ders almaktadır. Okul gününün ne zaman başlayıp biteceği ve derslerin ne kadar süreceği konusunda karar vermek, okulun yetkili otoritesine (okul kuruluna) bağlıdır. Okullar, programın çeşitli alanlarında ne kadar zaman harcanacağına karar vermekte özgürdür. Bu konudaki tek kısıtlama, yasanın öngördüğü yıllık minimum öğretim süresidir. Her okul, dört yılda bir güncellenen, eğitim kalitesini izlemek ve iyileştirmek için atılan adımları açıklayan, okulun eğitim meselelerini, personel ve iç güvenlik politikasını gösteren bir okul planına sahip olmalıdır. Ayrıca tüm okullar, her yıl güncellenmesi gereken okul broşürüne sahip olmalıdır. Broşür,

okulda neler olduğunu, amaçlar ve elde edilen sonuçlar hakkında bilgiler içermektedir (öğrenciler ve veliler için). Devlet okulları ve özel okullar kendi öğretim yöntem ve materyallerini seçmekte özgürdür. Öğretim materyalleri okulun mülküdür. Hollanda'da, öğretim materyallerinin üretimi, dağıtımı ve satışı ticari bir faaliyettir. Ulusal Öğretim Materyalleri Bilgi Merkezi, okullara öğretim materyalleri için mevcut ve yeni ürünleri karşılaştırmak için kullanabilecekleri bir tüketici rehberi üretmektedir (Dutch Eurydice Unit, 2005).

Uluslararası İlköğretim Programı (IPC), 4-12 yaş arası çocuklar için tematik ve yaratıcı bir programdır. Program, yaratıcı konulara odaklanmaktadır. Program, her konu için özel öğrenme hedefleri olan açık bir öğrenme sürecini temel almıştır. IPC, ‘‘Ne öğrenmek istiyorsunuz?’’ sorusuna dayanmaktadır. IPC, öğretmenlerin dersleri mümkün olduğunca büyüleyici, aktif ve anlamlı hale getirmelerine yardımcı olmak amacıyla oluşturulmuştur. IPC, kuralları bilen, kendini sınıf ikliminde güvende hisseden öğrencileri ve öğrencilerini iyi tanıyan, onlarla iyi ilişkiler içinde olan öğretmenleri kapsayan bir dünyadır. Öğrenciler ne öğrenmek istediklerini kendileri belirlemektedir. Programın, odak noktası bilgi toplama üzerinedir: Ne öğrendiler? Öğrenciler, sorulara hangi cevapları buldular? Bunu yeni sorular formüle ederek ve olası cevapları tartışarak bulmaktadırlar. Bu yaklaşımda geri bildirim önemlidir: ne öğrenildi, ne öğreneceğiz, neden bunu öğreneceğiz, nasıl öğreneceğiz? Tema içerisinde, öğrenciler bilgi ve becerileri birbirine bağlamakta ve aralarında bağlantı kurmaktadır. Tüm sınıflarda, öğrencilerin öğrenme sürecini görebilecekleri IPC duvarı bulunmaktadır. Sınıftaki IPC duvarında, konular ve hedefler her konu için renkli bir kâğıt üzerindedir. Öğretmen konuları ve ilgili hedefleri aşamalı bir şekilde ele almaktadır. Dil ve aritmetik dersleri için hedefler diğer temalara entegre edilmiştir (Expatica, 2018).

2015'ten beri Hollanda'da ilkokullar, İngilizce, Almanca veya Fransızca dillerini kullanarak diğer derslerin yüzde 15'ini yabancı dilde işlemektedir. Bu, öğrencilerin sadece ikinci bir dili öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda bu dillerden birinde biyoloji veya tarih gibi diğer konuları da öğrenebilecekleri anlamına gelmektedir. 18 okulda iki dilli (Tweetalig onderwijs-TTO) eğitim için pilot bir uygulama (Hollandaca / İngilizce) başlatılmıştır; tarih, biyoloji veya müzik gibi dersler İngilizce olarak işlenmektedir. Bakanlık, 2019 yılında pilot uygulamanın başarılı olduğu sonucuna varırsa, Hollanda'da iki dilli okul sayısını hızla arttıracaktır. İki dilli okullarda, 4 yaşından itibaren dersler,

günün % 30 - % 50'si İngilizce olarak verilmektedir (NUFFIC, 2018). 2013'te Hollanda'da İngilizce eğitim veren 965 ilkokul, Almanca, Fransızca veya İspanyolca eğitim veren 100 okul bulunmaktaydı (NUFFIC, 2018).

2.5.5. Polonya

1989'daki politik dönüşümden bu yana, Polonya'nın eğitim sistemi; yapı, organizasyon, yönetim ve çekirdek program dâhil olmak üzere tüm yönleriyle köklü değişiklikler geçirmiştir (Unesco, 2010). Milli Eğitim Bakanlığı (Ministerstwo Edukacji Narodowej), Bilim ve Yükseköğretim Bakanlığı'nın gözetiminde olan eğitim kurumları hariç, tüm eğitim sisteminden sorumludur (Eurydice, 2008). Milli Eğitim Bakanı, ulusal eğitim standartlarını belirleme konusunda genel bir sorumluluk üstlenirken, komünler (gmina) ilkokulları yönetmekten sorumlu yerel yönetim birimleridir (okul yönetim organları olarak da adlandırılırlar).

2017 yılında Polonya eğitim sisteminde yapısal bir reform gerçekleştirmiştir. Eğitim reformu, 2017 yılının başından itibaren uygulanmaktadır. Reformun temel amacı, öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlayarak, çağdaş işgücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılamak ve eğitimin için gerekli olan alt yapıyı sağlam bir arka plana dayandırmaktır. Reform, okul yapılarında değişikliğe giderek ilkokul (szkoła podstawowa) süresini sekiz yıla çıkarmıştır. Tam zamanlı zorunlu eğitim reformla birlikte 9 yıla çıkarılmıştır. Yeni eğitim yapısı okul öncesi eğitimin (oddział przedszkolny w szkole podstawowej) son yılını ve 8 yıllık ilkokul eğitimini kapsamaktadır. Eski yapıda tam zamanlı zorunlu eğitim 10 yıldır ve okul öncesi eğitimin son yılını, 6 yıllık ilkokul eğitimini ve 3 yıl ortaokul eğitimini içermektedir (OECD, 2015). Altı yaşındaki çocukların okula başlamadan önce (7 yaşında) temel becerileri edinmeleri için bir yıllık okul öncesi eğitime katılması zorunlu hale getirilmiştir. 2016/17 okul dönemi itibariyle, zorunlu ilkokul eğitimi 7 yaşında başlamaktadır ancak 6 yaşındaki çocukların ebeveynleri mevzuattaki belli koşulları sağlamak şartıyla istekleri doğrultusunda çocuklarını ilkokul birinci sınıfa kaydettirebilirler. Ders kitapları ücretsiz hale getirilmiştir. İlköğretim tüm öğrenciler için ücretsizdir (Eurydice, 2019b).

Yeni 8 yıllık ilkokul (tek yapıllı eğitim), 6/7-15 yaş arası tüm öğrenciler için zorunludur.

İki aşama içermektedir:

- I- III. sınıflar, bütünlük erken okul eğitimi - I. Aşama
- Öğretimin konuya göre yapıldığı IV-VIII. sınıflar - II. Aşama

I. aşamada, çocukların kendi yeteneklerini keşfetmeleri, doğruya, iyiliğe ve güzelliğe giden yolda deneyim kazanmaları amaçlanmıştır. Bu aşamada eğitim, öğrencilerin doğal gelişim ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanmıştır. Okul, öğrencinin çocukluktan ergenliğe geçiş sürecinin merkezinde olduğunu kabul etmektedir. Bu destekle çocuklar II. aşamadaki eğitime başlamaya hazır olmaktadır. İki aşama arasında zorunlu sınav yapılmamaktadır. Eğitimin ilk aşamasında, I-III. sınıfları kapsayan dönemde - erken çocukluk eğitimi, bütünlük eğitim şeklinde gerçekleştirilmektedir. Eğitimin ikinci aşamasında, IV-VIII sınıfları kapsayan dönemde konular uygulanmaktadır. Bunlardan dille ilgili olan dersler: Lehçe, modern yabancı dil, ikinci bir yabancı dil, ulusal veya etnik azınlık dili, bölgesel dil - Kashubian dilidir (Education Research Institute [ORE], 2017).

İlkokul öğrencileri 8. sınıfın sonunda zorunlu olarak bir sınava girmektedir ve sınav sonuçlarına göre ortaokullara kabul edilmektedir. Eğitim reformu, 14 Aralık 2016 tarihli Ulusal Okul Öncesi Eğitim ve Genel Eğitim Programını (Act of 14 December 2016, Provisions introducing the Law on School Education) içeren yasa değişikliğine dayanmaktadır. Okul sistemi reformu 2018-2022 için planlanmıştır. Genel eğitimin bir parçası olarak ilkokulda öğrencilerin edinmesi gereken temel beceriler şunlardır:

1. Ana dilde ve modern yabancı dillerde yeterlilik
2. Matematiksel araçların günlük yaşamda etkin kullanımı ve matematiksel düşüncenin gelişimi
3. Arama, sıralama ve çeşitli kaynaklardan gelen bilgilerin eleştirel analizi ve kullanımı
4. Çeşitli alanlarda problemlerin yaratıcı bir şekilde çözülmesi, ICT (Bilgi ve İletişim Teknolojileri) temelli yöntem ve araçların amaçlı olarak kullanımı
5. Farklı tekniklerinin kullanımıyla problem çözme
6. Takım çalışması ve sosyal katılım
7. Okulun, toplumun ve ülkenin kültür hayatına aktif katılım

İlköğretim zorunlu olduğundan, ilköğretim okulları eşit şekilde ülke geneline yayılmıştır. Polonya'da 2016-2017 yılı eğitim-öğretim döneminde, özel okullar dâhil toplam 13.514 ilkokul bulunmaktadır. 2.296.516 öğrenci de ilköğretimden faydalanmaktadır. Polonya'da okul yılı her yıl 1 Eylül'de başlamakta ve bir sonraki yıl 31 Ağustos'ta sona ermektedir. Çalışma koşullarına bağlı olarak, haftada beş veya altı gün okullarda eğitim verilebilir. Dersler genellikle sabah 8'de başlamakta ve öğleden sonra saat 2-3 civarında bitmektedir. Her ders 45 dakika sürer, ancak ilkokulun I-III. sınıflarında derslerin süresi öğretmen tarafından belirlenmektedir. Teneffüsler genellikle 5 veya 25 dakika sürmektedir. Aşama I' deki sınıflarda (I. II. ve III. sınıflarda) zorunlu ders saati 20'dir. II. aşamadaki sınıflarda zorunlu ders saati (IV-VIII. sınıflar):

- IV. sınıf: 24,
- V. sınıf: 25,
- VI. sınıf: 25,
- VII. sınıf: 32 (iki dilli okullardaki yabancı dil dersleri için 2 ek saat),
- VIII. sınıf: 31 (iki dilli okullardaki yabancı dil dersleri için 2 ek saat) saattir (Eurydice, 2019b).

İlköğretimin kapsamı iki unsur tarafından belirlenmektedir: ulusal çekirdek program ve çerçeve program. Çekirdek program, ilköğretimdeki içeriği belirlemektedir. Çekirdek program, öğretme ve öğrenme hedefleri ile öğrencilerin belirli bir eğitim düzeyinde edinmesi gereken bilgi, beceri ve yeterliliklerin listesini sunmaktadır. Çerçeve program, belirli bir okul türündeki sınıflarda ders sayılarını belirtmektedir. 14 Şubat 2017 tarihli Milli Eğitim Bakanı Yönetmeliği'ne göre okul öncesi eğitim ve temel eğitim için yeni bir çekirdek program uygulamaya konulmuştur. Bununla birlikte geçiş döneminde, ilkokulların bazıları önceki çekirdek programı takip etmektedir. 27 Ağustos 2012 tarihli Milli Eğitim Bakanı Yönetmeliği'ne dayanarak (30 Mayıs 2014 tarihli Yönetmelikle) değiştirilmiştir. 2018-2019 öğretim yılında, yeni çekirdek müfredat, ilkokulun I, II, IV, V, VII, VIII. sınıflarında uygulanmaktadır ancak III. ve VI. sınıflarda hala önceki çekirdek program uygulanmaktadır. Çekirdek program, her okul tarafından uygulanmalıdır ancak hedefleri ve içeriği nasıl uygulandığını açıklayan okul programları da eğitimde uygulanabilir. Öğretmenler, kendileri tarafından geliştirilen programı ya da bir öğretim

kurulu ile (rada pedagogiczna) birlikte hazırladığı programı okul müdürü tarafından onaylanması koşuluyla takip etmekte özgürdürler.

Polonya'da ilkokullarda kullanılan öğretim programları:

- Öğretmen tarafından bireysel olarak veya diğer öğretmenlerle işbirliği içinde geliştirilen;
- Başka yazarlar tarafından hazırlanan öğretim programları kümesinden öğretmen tarafından seçilen;
- Diğer yazarlar tarafından geliştirilen ve öğretmen tarafından değiştirilen programlar şeklinde olabilir.

Öğretmen tarafından önerilen program, ilgili öğrencilerin ihtiyaç ve yeteneklerine göre ayarlanmalıdır. Okul öğretim programı, okulun öğretim konseyi ile görüşüldükten sonra, öğretmenlerin talebi üzerine okul müdürü tarafından onaylanarak eğitimde kullanılmaktadır (Eurydice, 2019b).

Polonya 2004'te Avrupa Birliği'ne üye olmuştur. Üyeliğinden beri ilköğretim düzeyinde yabancı dillerin öğretilmesine dikkat etmektedir. Polonya'da eğitimde popüler olan yabancı diller Rusça ve Almancaydı. Ancak, 1990'dan sonra Polonya demokratik bir ülke olduğunda, özellikle 2004'ten sonra AB'ye katıldığında eğitim sistemine İngilizceyi ana yabancı dil olarak eklemiştir (Krzyk, 2017, s.44).

23 Aralık 2008'de Milli Eğitim Bakanlığı Ulusal Okul Öncesi Eğitim Programları ve Genel Eğitim Yönetmeliğini uygulamaya koymuştur. Bütünleşik öğretimde birinci sınıftan itibaren yabancı dil öğretimi zorunlu hale getirilmiştir. Yeni Ulusal Okul Öncesi Eğitim ve Genel Eğitim Programı 14 Şubat 2017'de uygulamaya konmuştur. Yeni programda hedefler; dinleme ve konuşma başarısı, yazma ve okuma alanında ses üretimi olarak ikiye ayrılmaktadır. Yeni program önceki ulusal programdan daha geniştir. Önceki program hedefleri daha genel olarak açıklamaktadır (Kaminska, 2017).

Modern yabancı dil alanındaki ilkokul programı tüm modern yabancı diller için ortaktır. Eğitimin ilk aşamasında, her öğrencinin bir yabancı dili öğrenmesi gerekirken, yedinci sınıftan itibaren eğitimin ikinci aşamasında iki modern yabancı dil programa dâhil edilmiştir. Programda modern yabancı dil alanında bireysel dil becerilerindeki yeterlilik düzeyleri Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre geliştirilmiştir (ORE, 2017). Program okullara ve öğretmenlere öneri olarak sunulmuştur. Bu öneriler arasında modern

yabancı eğitimi diğer derslerle ve genel becerilerle desteklenmelidir. Öğretmenler, dersler sırasında modern yabancı dil eğitiminde kullanılan tekniklerin, gerekli kaynakların, dil becerilerinin planı ve analizinin, yaratıcı dil kullanımının, hataların farkında olarak dil becerilerinin gelişiminin farkında olmalıdır. Öğretmenler, yalnızca dinlenen metnin anlaşılması, okunması, konuşma kalıplarının keşfedilmesi, kuralların oluşturulması, dil becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlamaz, aynı zamanda akıl yürütme becerilerinin gelişimine katkıda bulunur. Meslektaşlar proje çalışmalarında iş birliği yapmakta ve birbirlerinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek geliştirmektedirler (ORE, 2017).

2.5.6. Türkiye

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), merkezden yönetilen tüm eğitim etkinliklerini yürütmekten sorumludur. İlkokul eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün sorumluluğu altında yürütülmektedir. Bakanlığın yirmi bir hizmet biriminden Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Yüksek Öğrenim ve Yurtdışı Eğitim Genel Müdürlüğü, kendilerine bağlı eğitim kurumlarının öğretim politikalarını belirlemekle yetkili ve görevli kurumlardır. Belirtilen tüm kurumlar Bakanlık Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının görüşü doğrultusunda kullanılacak eğitim materyallerini ve programlarını hazırlanmasına katkı sağlamaktadır. Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Merkezî sistemle yürütülen resmî ve özel yerleştirme, bitirme, karşılaştırma sınavlarını planlamak, uygulamak ve değerlendirmekten sorumlu kuruluştur (MEB, 2017b).

2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yıla çıkartılarak üç kademeye bölünmüştür. Birinci kademe 4 yıl süreli ilkokul (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli Lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir.

İlköğretim (ISCED 1); 222 sayılı Kanunda belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu eğitimden oluşmaktadır. İlkokul eğitimi 66 ay ile 10 yaş arası çocukları kapsamaktadır. Temel eğitim İlkokul 1- 4. sınıflardan (5.5/6-9 yaş) oluşmaktadır Okul müdürlükleri, yaşça okula kayıt hakkı kazanan çocuklardan 66, 67

ve 68 aylık olanları velisinin vereceği dilekçe istemektedir. Okullar, 69, 70 ve 71 aylık olan çocukları ise ilkokula başlamaya hazır olmadıklarını belgeleyen sağlık raporu ile okul öncesi eğitime yönlendirebilir veya kayıtlarını bir yıl erteleyebilmektedir. Türkiye’de 25.523 ilkokul bulunmaktadır. İlköğretimin amacı, her çocuğunun iyi bir yurttaş olabilmesi için, gereken temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi, istidat ve kabiliyetleri yönünden hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim kurumları devlet tarafından finanse edilmektedir ve devlet okullarında eğitim ücretsiz sağlanmaktadır. İlköğretim kurumlarında yeni kayıtlar, Temmuz ayının ilk iş gününde alınmaktadır. Eğitim kurumlarında ders yılı süresinin 180 iş gününden az olmaması gereklidir. Okullarda eğitim ve öğretim haftada beş iş günü olarak yapılmaktadır. Ders yılı, yarıyıl ve yaz tatilinin başlama ve bitiş tarihleri, Bakanlık tarafından belirlenmektedir. İlköğretim kurumlarında; Bir ders saati süresi 40 dakikadır. Okul yönetimince teneffüsler için en az 10 dakika ayrılmaktadır (MEB, 2017b).

Öğretim programları merkezi olarak hazırlanmakta ve ülkedeki tüm okullarda aynı öğretim programları uygulanmaktadır. Öğretim programları, ilgili birimler veya Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlatılarak Bakan onayı ile yürürlüğe girmektedir. Dersler ilkokulda Türkçe olarak verilmektedir. İlkokulda haftalık ders saati toplamı 30 saattir. 1. sınıfta 26 saat zorunlu, 4 saat serbest etkinlikler, 2 ve 3. sınıflarda 28 saat zorunlu, 2 saat serbest etkinlikler, 4. sınıfta ise 30 saat zorunludur. Öğrenim yöntem ve teknikleri ilköğretim kurumlarında öğretmenler tarafından belirlenmektedir. Her öğretmen kendi dersi ile ilgili olarak program için gerekli hazırlıkları yapmaktan sorumludur. Okullarda kullanılacak ders kitapları ve eğitim araçlarının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenmektedir. Tüm resmi özel ilkokul öğrencilerinin ders kitapları, Bakanlıkça belirlenmekte ve öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılmaktadır (MEB, 2017b).

2923 sayılı Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerinin Öğrenilmesi Hakkında Kanun ile yabancı dil eğitimi ve öğretimi, düzenlenmektedir. Kanun, her düzeydeki eğitim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dilde öğretim yapan okulların dikkate alacağı esasları belirlemektedir. Türkiye’de İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Coğrafya, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dil ve Anlatım, Türk Edebiyatı, Tarih dersleri ve Türk Kültürüyle ilgili diğer dersler; yabancı dille okutulmamakta ve öğretilmemektedir. İlköğretim kurumlarında yabancı dille eğitim ve öğretimi yapılacak dersler ile okullar Millî Eğitim

Bakanlığınca (MEB) belirlenmektedir. Türkiye’de, yabancı dil öğretimine ilkökul 2.sınıfta başlanmaktadır. Okullarda en yaygın olarak öğretilen yabancı dil İngilizcedir. Bununla birlikte, Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesi Hakkında Yönetmelik ile 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren Yaşayan Diller ve Lehçeler dersi seçmeli olarak ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. İlkokullarda ikinci yabancı dil dersi bulunmamaktadır (MEB, 2017b).

Milli Eğitim Bakanlığı, 2016 yılından itibaren geçerli olacak şekilde öğretim programlarında güncelleme yapmıştır. İçeriklerinin güncellenmesi dışında programların felsefi boyutuna değerler eğitimi ve çapraz becerilerin entegre edilmesiyle derslerin eğitim programları güncellenmiştir. Çapraz beceriler; öğretim programlarının iki farklı boyutuna ilave edilmiştir. Birinci aşamada, programların müfredat bölümü olarak adlandırılan felsefi boyut bulunmaktadır. İkinci aşamada ise bu çapraz beceriler öğretim programlarının izlencelerine kazanım olarak eklenmiştir. Yabancı dil öğretim programlarında ise, iletişimsel becerilerin kazanım olarak belirlenmesi sebebiyle, bu programlarda çapraz beceriler izlencelerin ünite başlıklarına, sözlü/yazınsal bağlamlara ve görev-temelli öğrenme etkinliklerine eklenmiştir. 2017-2018 yılından itibaren 1. ve 5. sınıflar yeni öğretim programının güncellenmiş haliyle eğitime başlamışlardır (MEB, 2017b).

8 + 4 eğitim modelinden yeni 4 + 4 + 4 sistemine geçişi öngören Türk eğitim sistemindeki son değişiklikler, mevcut öğretim programlarının yeniden tasarlanmasına neden olmuştur. Özellikle eski programda 4. sınıfta başlayan İngilizce eğitiminin yeni programa göre 2.sınıfta başlaması değişikliği zorunlu kılmıştır (MEB, 2017a). Yenilenen programda programın eğitim felsefesinden, genel amaçlarından, uygulama önerilerinden, uygulamaya dair önemli hususlardan, programın yapısından, içerikten, temel yeterliliklerden, değerlendirme yaklaşımlarından ve değerlendirme önerilerinden bahsedilmiştir.

Güncellenen yabancı dil programı aşağıda belirtilen boyutları içermektedir:

1. Teorik çerçevenin revizyonu;

- Programın değerler eğitimi açısından gözden geçirilmesi
- Temel becerilerin tema olarak programa dâhil edilmesi
- Test, değerlendirme ve öneriler gibi belirli alt bölümlerin genişletilmesi

2. Her sınıfın gözden geçirilmesi;

- Hedeflenen dil becerilerinin ve dilsel farkındalığın gözden geçirilmesi
- Bağlamların, görevlerin ve faaliyetlerin değerlendirilmesi ve güncellenmesi
- Programın fonksiyonlar ve formlar açısından incelenmesi ve genel olarak güncellenmesi (Türkiye'de ilköğretim öğrencilerine yüksek kalitede İngilizce eğitimi sağlanması için programın periyodik olarak gözden geçirilmesi esastır).

Yeni program hazırlanırken OBM'de yer alan öğretme, öğrenme, değerlendirme ilkeleri takip edilmiştir. Yeni program iletişimsel ortamda dilin kullanımı vurgulamaktadır. Eklektik yaklaşımı benimsemiştir. Öğrenciler, dili bir çalışma konusu olarak ele almak yerine, bir iletişim aracı olarak deneyimlemeyi öğrenmektedir. Program, İngilizce öğrenenlerin kendilerini rahat hissettiği ve öğrenme sürecinde desteklendiği eğlenceli, motive edici bir öğrenme ortamı geliştirmeye çalışmaktadır. Drama, rol oynama ve uygulamalı etkinlikler, İngilizcenin iletişimsel doğasını vurgulamak için güncellenen programda yer almıştır. 2. ve 3. sınıf seviyelerinde konuşma ve dinleme becerisi vurgulanırken; okuma ve yazma becerisi, daha ileri seviyelere dâhil edilmiştir. Her aşama, gelişimsel olarak uygun öğrenme görevlerini gerçekleştirmeye, iletişimsel yeterliliğin temeli olan öğrenci özerkliğini ve problem çözme becerilerini geliştirmeye odaklıdır (MEB, 2017a).

İngilizce için yeni program modelini çerçevelemek için tek bir öğretim yöntemi tanımlanmamıştır. Bunun yerine, mevcut eğitim araştırmalarına ve uluslararası öğretim standartlarına dayanan eyleme yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir (MEB, 2017a).

2.6. İlgili Araştırmalar

2.6.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar

Rasmussen (2011) çalışmasında, Danimarka ve Norveç dil eğitim programlarını karşılaştırmıştır. Her iki programda da, içerik hedefler ile birlikte sunulmuştur ancak yalnızca Danimarka programında nihai hedefler bulunmaktadır. Danimarka eğitim programında 2., 4., 6. ve 9. sınıflar için başarı hedefleri ve 9. ve 10. sınıflar için nihai hedefler bulunmaktadır. Norveççe için Norveç dil eğitim programında 2., 4. ve 7. sınıflar için başarı hedefleri vardır, ancak nihai hedef bulunmamaktadır. Danimarka dil

eğitim programının daha kapsamlı olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Torstensson (2012) alışmasında İspanya ve İsveç'te uygulanan Lise İngilizce Öğretim Programlarını karşılaştırmıştır. Araştırmada yöntem olarak hem içerik analizi hem görüşme kullanılmıştır. İki programın da Avrupa Ortak Başvuru Metninden ilham aldığı ve iletişimsel yaklaşımı kullandığı tespit edilmiştir. İspanya programının, İsveç programına göre daha gramer ağırlıklı olduğu ve daha fazla fonetik bilgi içerdiği, İsveç'te öğretmenler programı rehber niteliğinde kullanırken, İspanya'da öğretmenlerin programa ve ders kitaplarına bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lorente ve Cifuentes (2015) alışmalarında, Fransa, İspanya, İngiltere ve Almanya'yı eğitim sistemleri açısından karşılaştırmıştır. Bu çalışmada eğitim sistemlerinde önerilen değişkenleri karşılaştırmak için, tündengelimci bir yaklaşım kullanılmıştır. Bu amaçla, karşılaştırma verileri ile ilgili betimsel bir analiz yapılmıştır. Sistemin yapısı, eğitim programları, üniversiteye giriş koşulları, okul türleri, personel yapısı ve sistemin zorluklarıyla ilgili değişkenler değerlendirilmiştir. Araştırmada Avrupa'da eğitim sisteminin belirsizlik yaşadığı ve meydana gelen değişiklikler yoluyla; sosyal, ekonomik, demografik, teknolojik yeni eğitim dönüşümlerine ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Avrupa'daki Okullarda Yabancı Dil Eğitimi, Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (2017) raporu (Teaching Languages at School in Europe Eurydice Report) Avrupa'da Okullarda Dil Öğrenme verilerinin dördüncü baskısıdır. Yabancı dillere odaklanılarak dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi ile ilgili temel politikaları tanımlamaktadır. Bağlam, Organizasyon, Katılım, Öğretmenler ve Öğretim Süreçleri başlıklı beş bölümde 60 gösterge yer almaktadır. Bu rapor 2012'de yayınlanan önceki basım üzerine kuruluysa da, yeni alanları da araştırmıştır. Rapor, Avrupa Komisyonu ile yakın işbirliği içinde oluşturulmuştur. Raporda yabancı dil müfredatları, birinci ve ikinci yabancı dil içerik ve öğretme metotları, yabancı dil eğitim politikaları, öğretmen nitelikleri, öğrenci katılım oranlarıyla ilgili istatiksel veriler sunulmuştur.

2.6.2. İlgili Yurtiçi Araştırmalar

Akdoğan (2004) alışmasında, erken yaşta yabancı dil eğitimi ve öğretimi konusunu uluslararası boyutuyla irdelemiştir. Uluslararası eğitim platformunda iki ve üç dilli eğitim-öğretim programlarının başarıyla sürdürölmekte olduğunu tespit etmiştir.

Türkiye'deki yabancı dil çalışmalarını ele almıştır ve bu kapsamda yürütülen ve tasarlanan iki yoğunlaştırılmış yabancı dil eğitim ve öğretimi projesini tanıtmıştır. Öne sürülen karşıt düşüncelere rağmen erken yaşta başlayan yabancı dil eğitim ve öğretiminin çocuğun genel gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Haznedar (2004) çalışmasında Türkiye'de yabancı dil öğretimi konusunda belirlenen eğitim politikalarını, 4.sınıf eğitim programını, ikinci dil edinimi alanında yapılan çalışmaları incelemiştir. Araştırma sonucunda, programın sadece eğitim sürecinde hedeflenen amaçlar, içerikle ilgili esaslar ve ünitelerin konusuna ilişkin örnek ders planını içeren geleneksel bölümlerden oluştuğu, programın temel olarak, yabancı dile özgü dilbilgisi kurallarının öğretime dayalı bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Büge (2005) araştırmasında, Türkiye İlköğretim İngilizce Öğretim Programı ile Finlandiya Yabancı Dil Programı'nı karşılaştırılması, benzerlik ve farklılıklarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada veriler doküman incelemesi yöntemiyle ve alan yazın taramasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; Finlandiya Yabancı Dil Programının bir çerçeve program olduğu ve içeriğin de ana hatlarıyla verildiği, ancak, öğrencilerden beklenen davranışlar aşamalı olarak derecelendirilmiş dil yeterliliği ölçeğine göre çok açık, ölçülebilir ve gözlenebilir şekilde ifade edildiği saptanmıştır. Finlandiya Programında hedeflerin, dört dil becerisiyle ilgili dil yeterlilikleri, çalışma stratejileri, kültürel iletişim becerileri ve iletişim stratejileri olarak dört ana başlık altında toplandığı tespit edilmiştir. Türkiye Programındaki hedeflerin ise, öğrencilere belirli dilbilgisi yapıların bilgisini verme, bu bilgileri kavratma ve bu yapıları belirli durumlarda kullanırmaya yönelik olduğu belirlenmiştir. Finlandiya Yabancı Dil Programının oluşturulmasında Avrupa Konseyi'nin Diller için Ortak Başvuru Metninden yararlanıldığı ve bu belgedeki dil yeterliliklerinin okul sistemine uyarlandığı saptanmıştır.

Tok (2006) Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de uygulanan ilk ve orta öğretim yabancı dil öğretim programlarının (İngilizce) benzerlik ve farklılıklarını belirlemek üzere çalışma yapmıştır. Söz konusu ülkelerin (Almanya, Fransa, İtalya, İsveç, Yunanistan, Macaristan, Çek Cumhuriyeti ve Hollanda) yabancı dil öğretim programlarının (İngilizce) uygulamaları ve tarihçeleri hakkında bilgi verilerek programların ayrıntılı betimlemelerini yapmış, programlar arasında benzerlikleri ve farklılıkları belirtmiştir. Araştırma sonuçlarında; AB ülkelerinde ilköğretim birinci kademedeki yabancı dil öğretim programlarında ağırlıklı olarak dinleme ve konuşma

becerilerine ağırlık verilirken, Türkiye İlköğretim İngilizce Öğretim Programında dört dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ağırlık verildiği saptanmıştır.

Tok ve Arıbaş'ın (2008) "Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Yabancı Dil Öğretimi" başlıklı araştırmasında AB ülkelerinde yabancı dil öğretimi hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, ayrıca AB ülkelerinde yabancı dil öğretimi ile Türkiye'de yabancı dil öğretimi bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; bütün Avrupa ülkeleri, yabancı dil öğretimini eğitim programının zorunlu bir parçası olmasından yola çıkarak ilk yabancı dili daha erken bir yaşta öğretmeye başladıkları belirtilmiştir. AB ülkelerinin çoğunda zorunlu eğitim süresinde herkesin en az iki dil öğrenebildiği, Türkiye'de ise zorunlu eğitim süresinde sadece bir yabancı dil öğretildiği tespit edilmiştir. AB ülkelerinin çoğunda ilköğretimde öğrencilerin en az yarısının bir yabancı dil öğrendiği ve Türkiye'de de olduğu gibi ilköğretimde en çok öğretilen dilin İngilizce olduğu, AB ülkelerinde yabancı diller öğretiminin ilköğretim birinci kademedeki alan dışı öğretmenler (sınıf öğretmenleri), ilköğretim ikinci kademedeki ise branş öğretmenleri tarafından yapıldığı, Türkiye'de ilköğretim okullarındaki İngilizce dersinin her iki kademedeki de branş öğretmenleri tarafından verildiği saptanmıştır. AB ülkelerinde yabancı dil öğretiminin başlangıcında konuşma ve dinleme becerilerine öncelik verildiği, yabancı dil öğretimi için sınıf normlarının (sınıf mevcudu gibi özellikler) çok az ülkede belirlendiği ve maksimum sınıf ya da gruptaki öğrenci sayısının normları ülkeden ülkeye değişebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Üstünoğlu (2008) çalışmasında, farklı ülkelerdeki (Portekiz, Almanya, Avusturya, Finlandiya, Estonya, Hollanda, Çin ve Japonya) dil eğitimi ve dil öğretmeni yetiştirme yaklaşımlarını incelemiş, bu yaklaşımları Türkiye'deki uygulamalarla karşılaştırmıştır ve Türkiye'de yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretmeni yetiştirilmesinde nelerin yapılabileceğine yönelik önerilerde bulunmuştur. Portekiz ve Avusturya'daki sistemler ile karşılaştırıldığında Almanya'nın, farklı seviyedeki öğretmenler için pedagojide çeşitli kurslar sunarak dil öğretmenlerini eğitmek için çok daha fazla çaba sarf ettiği tespit edilmiştir. İlköğretimde yabancı dilin Avusturya ve Almanya'da iletişimsel bir atmosferde oyunlar yoluyla öğretilirken; Türkiye'de, programın temel olarak gramer temelli olduğu, belirtilen ülkelerde yabancı dil öğretmenliği eğitimine büyük önem verildiği, diğer Avrupa ülkelerinden farklı olarak Hollanda da bir yıl süren yoğun öğretmenlik uygulaması sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Işık (2008) çalışmasında, Türkiye’de yabancı dil eğitiminde sarf edilen bunca kaynak ve harcanan emeğe rağmen, istenilen seviyede neden başarı sağlanmadığını değerlendirmiştir. Buna neden olarak, geçmişten beri devam eden geleneksel dil öğretme yaklaşımları, yabancı dil eğitimi planlamasındaki eksiklikler ve bunların neden olduğu yöntem, etkinlik, malzeme ve ölçme-değerlendirmedeki yetersizlikler ya da yanlışlar olduğu göstermiştir. Yabancı dil eğitimi alanındaki en önemli eksikliğin yöntemsel hatalar olduğuna değinmiştir. Çalışmasında ortaya çıkan diğer bir sorunun da, öğretilen yabancı dilin ana dil olarak kullanıldığı merkez ülkelerin (İngilizce için özellikle ABD ve İngiltere), uydu ülkeler olarak adlandırılan, merkez ülkelerin dillerini yabancı dil olarak öğretmeyi amaçlayan, diğer ülkelerdeki yabancı dil eğitim sistemini yönlendirmelerinden kaynaklandığını belirtmiştir. Türkiye’de yabancı dil eğitiminin yöntemsel açıdan, geleneksel yöntem, yani dil öğretmeyi dilin gramer kurallarını bilmek, dil hakkında bilgi sahibi olmayı dil bilmekle eş gören bir yabancı dil sistemi olduğu tespit edilmiştir. Eğitim sistemindeki yanlışlar ve eksikliklerle birlikte yabancı dil öğretmeni yetiştirme ve temininin varlığını sürdürdüğü, bilimsel bir yabancı dil eğitimi planlamasını ve bunu yapacak nitelikte bir kurumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Aygün (2008) çalışmasında Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve öğretiminin tarihsel sürecini ve yabancı dil eğitimindeki program geliştirme çabalarını ele almıştır. Çalışmada Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve öğretiminde Avrupa birliği müktesebatına uygunluk bakımından uygulanan program ve projeler incelenmiş bunların ortaya çıkardığı etkiler tartışılmıştır. Türkiye’de yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında gerekli olan değişiklikler saptanmaya çalışılmıştır.

Memduhoğlu (2008) çalışmasında Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerini karşılaştırılmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmanın sonucunda Avusturya’nın, Avrupa kültürünün ve Batı’nın önemli bir üyesi olduğu, Türkiye’nin ise Doğu mistik değerlerini Batı medeniyeti ve yaşam tarzıyla sentezleyen bir ülke olduğu, ilkokulda okullaşma oranının Avusturya’da (%100), Türkiye’den (%88.7) daha fazla olduğu saptanmıştır. Avusturya, eyaletlere dayanan federal bir yönetim yapısına sahip bir ülke iken, Türkiye’nin geniş topraklara ve geniş nüfusuna rağmen dünyadaki en katı merkezci eğitim yönetimine sahip ülkelerden biri olduğu, her iki ülkede ilkokula başlama yaşının aynı olduğu tespit edilmiştir.

Demirel, Gümüştekin ve Yazgünoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye ve

Almanya'daki ilköğretim dördüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarını belirtmişlerdir. Almanya'da bulunan 16 eyaletin kendine özgü ilköğretim İngilizce dersi öğretim programları bulunmaktadır. Yapılan incelemeler sonucunda tüm eyaletlerdeki programların ortak özellikler gösterdiği belirlenmiş ve Türkiye'de uygulanan programla karşılaştırmak üzere en kapsamlı program olarak belirlenen Bremen eyaletinin dördüncü İngilizce dersi öğretim programı seçilmiştir. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi kullanılmış ve öğretim programları, programın temel öğeleri olan hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutlarında karşılaştırılmıştır. Türkiye 'de Almanya'nın Bremen eyaletinde başlangıç düzeyindeki İngilizce öğretim programlarının tüm boyutlar açısından ortak özellikler gösterdiği belirtilmiştir. Elde edilen bulgulara göre her iki ülkedeki programlarda dört temel becerinin geliştirilmesi amaçlanmış ve iletişimsel becerilere yönelik hedefler odağa alınmıştır. Türkiye'de uygulanan programda genel hedefler "dil yeterlik düzeyleri" olarak nitelendirilirken, Almanya'da genel hedefler "olanak" (gelegenheit) olarak nitelendirilmiştir. Almanya'da uygulanan program, yapısı gereği okullara hedeflerde değişiklik yapabilmeye fırsatı vermektedir. Türkiye'deki programın içeriğinin daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu belirlenmiştir.

Çetintaş (2010) AB'nin yabancı dil öğretiminde süreklilik ilkesinden hareketle ülkemizde, ilköğretim okullarından ortaöğretim okullarına geçiş sürecinde yabancı dil öğretimi alanındaki uygulamaları incelemiş, yabancı dilde süreklilik ilkesi ile bağdaşmayan sorunları tartışmış ve çözüm önerileri sunmuştur. Çalışmada, AB dil politikalarına sözde değil özde uyum sağlamak isteniyorsa, süreklilik ilkesinin yabancı dil eğitim ve öğretimin öncelikli hedefleri arasında olması ve yabancı dil derslerinin aralıksız, birbirini tamamlayıcı nitelikte sürdürülebilmesi için kurumsal tedbirlerin bir an önce alınması önerilmiştir.

Mustafa (2011) araştırmasında, Türkiye, Almanya ve Hollanda'nın genel eğitim sistemlerinin ve ilköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının benzer ve farklı yönlerini ortaya çıkararak mevcut durumuna değinmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre Türk eğitim sisteminin Almanya ve Hollanda eğitim sistemleri ile karşılaştırıldığında daha merkezi bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, Türkiye ilköğretim İngilizce Programının, esnek olan Almanya ve Hollanda programlarıyla karşılaştırıldığında daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu saptanmıştır.

Topaloğlu (2012) çalışmasında erken yaşta yabancı dil öğretiminde yöntem ve

tekniklerin önemine dikkat çekmiş, yabancı dil öğretimini daha alt sınıflara hatta anaokuluna indirmek gerekliliğinin üzerinde durmuştur. Araştırmada, yabancı dil öğrenimi ne kadar erken olursa, çocuğa o kadar yararı olacağı, geç olursa öğrenme hızının düşmesiyle öğrenilen yabancı dilden istenilen verimin elde edilemeyeceği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda çocuğa yabancı dilin doğumdan itibaren duyurulması ve ana dille beraber öğretilmesinin daha faydalı olacağı önerisinde bulunulmuştur.

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından düzenlenen, “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?” çalıştay raporunda (2012) “Yabancı Dil Eğitimi” sorununun sadece “ulusal bir mesele” olmanın ötesinde Avrupa’ya uyumun da önemli unsurlarından biri olduğunu, bu nedenle, bu konuda Avrupa’nın hedeflerini dikkate almak gerektiği vurgulanmıştır. Bu nedenle, yabancı dil eğitimi alanında eğitim sistemimizde hem yaşanan birçok sorunu çözmek hem de AB’nin hedefleri doğrultusunda kalite standartlarına ulaşmak ve aynı zamanda bu tür eğitim faaliyetini işgücü piyasasına uyumlu hale getirmek amacıyla özellikle yabancı dil eğitim uygulamasının bu hedeflere göre düzenlenmesi gerekliliği saptanmıştır. Araştırmada yapılan anketlere göre öğrenim kaynaklarının kısıtlı olduğu, öğrencilerin ilgisizliği, uygun olmayan ders kitapları ve kalabalık sınıfların varlığı, yabancı dili iletişim yoluyla uygulamada ders saati eksikliği öğrencinin gelişimine engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eküş ve Babayiğit (2013) ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelemiştir. Araştırma, ilkokul 2. sınıftan itibaren programlarda yer alan yabancı dil dersi hakkındaki sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin ve İngilizce öğretmenlerinin, 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesi ile ilgili olarak görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil dersi verilmesinde görüş ayrılıkları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dersin, İngilizce öğretmenleri tarafından mı sınıf öğretmenleri tarafından mı verilmesi gerektiği konusunda farklı görüşler olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin % 90’ı ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesinin öğrenci için daha faydalı olacağını belirtmiştir. İngilizce öğretmenlerinin tamamı ilkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesinin çocuk için yararlı olacağını belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda 13 yaşından önce bir yabancı dili öğrenmeye

başlayan öğrencilerin, hedef dili hiç zorlanmadan rahatlıkla o dili anadili olan kişiler ile eş değer beceri düzeylerinde öğrenebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Memiş ve Erdem (2013) tarafından yapılan çalışmada çeşitli kaynaklarda yer alan yabancı dil öğretim yöntemlerinin ‘temel ilkeleri, kullanım özellikleri ve yöntemlere getirilen eleştiriler’ hakkındaki bilgiler karşılaştırmalı bir biçimde incelenip ilgili başlıklardaki farklılık, eksiklik ve uyumsuzlukların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin hedef dili en iyi biçimde öğretme iddiasında olduğu saptanmıştır fakat bu yöntemlere sürekli olarak alternatifler geliştirilmesi, tek ve mükemmel bir yöntemin varlığından söz edilemeyeceğini tespit edilmiştir. Yabancı dil öğretim teknikleri batılı dillerin öğretilmesi amacıyla geliştirildiği ve dillerin kökeni göz önüne alındığında Hint-Avrupa dil ailesinin dışındaki diller için de kendine özgü öğretim yöntemleri geliştirilmesi gerekliliği çalışma sonucunda belirtilmiştir.

Solak (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkiye’de ve Finlandiya’daki ilkökul düzeyindeki yabancı dil öğretimi ilke, hedefler, program ve yabancı dil öğretmeni yetiştirme bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırmada Finlandiya eğitim sisteminin tercih edilme sebebi dünya çapında tescillenmiş olan eğitimdeki başarısıdır. Her iki ülkede de yabancı dil eğitime başlama yaşı ve Avrupa Birliği Dil Ölçütleri çerçevesinde belirlenen hedeflerin benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda en belirgin farklılığı ise, öğrenci ve veli odaklı esnek program ve ders malzemelerinin kullanımı ile öğretmenin sosyal hayatta ve eğitim sisteminde oynadığı rol olarak belirtmiştir.

Türkiye’deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizinde (2013) Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve özellikle İngilizce eğitiminin genel durumu üzerine bir değerlendirme yapılmıştır. British Council ve TEPAV ortaklığında hazırlanan ve iki kurumun farklı alanlardaki uzmanlıklarını bir araya getiren çalışma, Türkiye’de kendi türünde en geniş ve kapsamlı araştırmalardan biri olmuştur. TEPAV’ın Türkiye’de ekonomik ilerlemenin gerçekleştirilip sürdürülebilmesi açısından İngilizce dil becerilerinin önemini ortaya koyan analiziyle, British Council’in İngilizce öğretim konusundaki deneyimini birleştiren çalışma, gerçekçi bir öneriler dizisi oluşturulmasına imkân verecek bir araştırma çerçevesi sağlamıştır. Hem pedagojik hem de sistemsel birtakım sorunlar tespit edilmiştir. Ortaya çıkan en olumlu bulgu ise, nerede bir eksiklik tespit edilse, hemen hemen her zaman sistemin başka bir yerinde,

söz konusu meseleyi ele almış ve bir çözüm tasarlamış ve uygulamış bir ya da birden fazla üniversitede hazır bir çözüm bulunmasıdır. Türkiye'deki üniversitelerin deneyimlerini paylaşma konusunda istekli olduğu ve ülkenin çeşitli bölgelerinde hem bölgesel işbirliğinin iyi örneklerine, hem de birçok ülke çapında girişime rastlandığı saptanmıştır. Türkiye'deki üniversitelerin 150'den fazlası dünyanın en iyi 1,000 üniversitesi arasında yer aldığı, 100 üniversitenin ise halen dünyanın en iyi 2,000 üniversitesi arasında olmadığı saptanmıştır. Araştırma sonucunda, Türkiye'nin 'İngilizce açığı,' yükseköğretim kalitesini olumsuz etkileyen, akademik kaynaklara erişimi zorlaştıran, uluslararası araştırma yayınlarını ve hem personelin hem de öğrencilerin hareketliliğini kısıtlayan ana unsur olarak tespit edilmiştir.

Demir ve Yavuz (2014) tarafından yapılan çalışmada Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Karşılaştırılan ülkelerin "İngilizce öğretim programları arasında hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları bakımından benzerlik ve farklılıklar var mıdır?" varsa "Nelerdir?" sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye İngilizce öğretim programları "öğrencilere yabancı dilde iletişim becerileri kazandırmak" ve "kültürel farkındalık yaratarak hedef kültürü ve diğer kültürleri anlamak ve farklı kültürlerle değer vermek" hedeflerinde birleşmektedirler. Bilgi ve iletişim teknolojileri, Özgün materyaller ve çoklu ortam materyallerinin iletişimsel yaklaşım temel alınarak kullanılması Finlandiya dışındaki ülkelerin öğretim programlarında yer edinmiştir. Fakat Finlandiya'nın İngilizce öğretim programı "çekirdek program" özelliği taşıdığı için genel bir çerçeve oluşturmakta ve öğrenme-öğretme süreci ve bu süreçte kullanılan materyallere dair bilgi sunmamaktadır. Programların ölçme-değerlendirme boyutunda Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye İngilizce öğretim programları alternatif değerlendirme yöntemlerini ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin de yer alabileceğini tespit edilmiştir.

Aslan (2016) çalışmasında Türkiye, Almanya ve Hollanda'da yabancı dil öğretim programlarını amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda; Almanya ve Hollanda'daki program oldukça esnekken, Türkiye'deki İlköğretim İngilizce programının daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu bulunmuştur. Almanya ve Hollanda öğretim programları, sadece ders planlamada öğretmenlere özgürlük sağlamakla kalmamakta aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarını da karşılamaktadır. Programlar, ülkelerde içerik açısından farklılık

göstermektedir. Türkiye, İngilizce programına ilişkin en ayrıntılı içeriğe sahiptir ve öğretmenler programı takip etmekle yükümlüdürler. Ayrıca araştırmada, Hollanda'da öğretmenlere içerik seçme imkânı verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada, Çin (Hong Kong), Finlandiya, Güney Kıbrıs, Japonya ve Türkiye İngilizce öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yabancı dil politikaları, gereksinimleri, başlangıç yaşı, öğrenme kriterleri ve değerlendirme durumları karşılaştırılmıştır. Çalışmada, Türkiye gibi dil eğitimi sorunları yaşayan ülkeler için, başarılı ülkelerin uygulamalarının örnek olması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil eğitiminin karşılaştırılan tüm ülkelerde erken yaşta başladığı, Finlandiya'da yabancı dil eğitiminde bireysellik ön planda olmasına rağmen diğer ülkelerin uluslararası bir iletişime ve kültüre değer verdiği, Finlandiya'nın yabancı dil eğitiminde diğer ülkeler ile karşılaştırıldığında en başarılı ülke olduğu tespit edilmiştir.

İrican (2017) çalışmasında Türkiye ile Finlandiya'nın temel eğitim İngilizce öğretim programlarını karşılaştırmıştır. Çalışmada, Finlandiya'da İngilizce dil öğretimini başarılı kılan faktörleri analiz edilerek ve İngilizce öğretimi açısından benzerlik ve farklılıklar açıklanmıştır. Bu çalışmanın bulguları ışığında, Finlandiya'nın daha önce hiçbir ülkenin denemediği bir şeyi başarmaya çalıştığı saptanmıştır. Finlandiya'nın amacı, bilgisayar becerileri, kültürlerarası yetkinlikler, kendi kendine yeten öğrenciler oluşturmaktır. Türkiye'de programda büyük değişiklikler olmasına rağmen gerçek sınıf ortamında başarının sağlanamadığı, Türkiye İngilizce öğretim programında birinci sınıfta okuma ve yazmaya odaklanması önerilmese de, merkezi sınavların varlığı nedeniyle öğretmenlerin kaçınılmaz olarak, çoktan seçmeli İngilizce sorularını aktivite olarak kullandığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, veri kaynağı, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreci açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada, ülkelerin yabancı dil öğretim programlarını karşılaştırmak amacıyla betimsel model kullanılmıştır. Betimsel model, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Nitel araştırma, kuram oluşturmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu tür araştırmalarda, ele alınan olaylar ve durumlar ayrıntılı bir biçimde araştırılmaktadır ve bu araştırmalar çoğunlukla tarama araştırmaları olarak da bilinmektedir (Erkuş,2005). Duverger (1973)'in "belgesel gözlem" diye adlandırdığı bu yaklaşımı, Best (1959) ise "mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak, sistemli incelenmesi" olarak tanımlamıştır (Karasar, 2005).

3.2. Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı, Education First tarafından 2018 yılında dünya kapsamında yapılan 88 ülkenin İngilizce yeterlilik verileridir. Nitel araştırma yaklaşımını temel alan bu çalışmada İngilizce yeterlilik verilerine göre üst sıralara girmiş ülkelerden amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında bilgi açısından zengin durumların seçilmesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün,

Karadeniz, Demirel, 2014). Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın veri kaynağını oluşturmak için Education First, dünya kapsamında İngilizce yeterlilik verilerinde ilk 15 ülke içinde olma ölçütü olarak belirlenmiştir (Education First, 2018). Araştırmanın veri kaynağını ölçüt örnekleme yöntemine dayalı olarak ilk 15 ülke arasında yer alan AB'ye üye ülkelerden beş ülke Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve AB'ye aday ülke olan Türkiye oluşturmaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesinde nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008)'e göre, doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili olarak yazılı ve basılı belgelerin analizini içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada veri kaynağı olarak Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya, Türkiye ilkökul yabancı dil öğretim programlarıyla ilgili tez, kitap, dergi, makale gibi basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmıştır. Almanya'da 2013 yılında, Avusturya'da 2005 yılında, Finlandiya'da 2004 yılında, Hollanda'da 2006 yılında yürürlüğe konan yabancı dil öğretim programlarından yararlanılmıştır. Türkiye yabancı dil ilkökul programının 2016 yılı, Polonya yabancı dil ilkökul programının ise 2017 yılı itibariyle güncellenmiş öğretim programlarından veri elde edilmiştir. Ülkelerin eğitim bakanlıklarının yayınlarından ve resmi sayfalarından yararlanılmıştır. Ayrıca, Avrupa Eğitim Bilgi Ağı (Eurydice) ve Avrupa Konseyi'nin sitelerindeki dokümanlardan da faydalanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak, veriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı eğitimin kendine alanına özgü analiz yöntemlerine uygun olarak benzerlik ve farklılıklar analiz edilmiştir. Araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeveye göre veriler seçilmiş, düzenlenmiş, benzerlikler ve farklılıklar bir araya getirilip, karşılaştırılmıştır.

Bu bağlamda Türkiye, Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya’da ilkököl yabancı dil öğretim programlarının genel özellikleri, yapısı ve işleyiş, hedefleri, içeriği, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri incelenmiştir. Programların ayrıntılı betimlemeleri yapılmış, programlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler belirlenen amaçlar doğrultusunda çözümlenerek yeniden düzenlenmiş; Bu bulgular ve analizler doğrultusunda Türkiye için kullanılabilir örnekler önerilmeye çalışılmıştır. İlkööl yabancı dil öğretim programlarının betimsel analizinde kullanılan temalar aşağıda sunulmuştur:

1. Genel Özelliklerin Tespit edilmesi
2. Yapı ve İşleyişin İncelenmesi
3. Hedeflerin Tespit Edilmesi
4. İçeriğin İncelenmesi
5. Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Tespit Edilmesi
6. Değerlendirmenin Tespit Edilmesi

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular, alt problemlerin verilişindeki sıraya göre ele alınmıştır ve tüm alt problemlere ilişkin bulgularla birlikte “karşılaştırmalara ve yorumlara” yer verilmiştir.

4.1. İlkokulda Uygulanan Yabancı Dil Programlarının Genel Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olarak belirlenen “Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının genel özellikleri nelerdir?” problemine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2

Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programlarının Genel Özellikleri

	Programın niteliği	Yabancı dil eğitimine başlama yaşı	Yabancı dil eğitimine başlama kademesi	Hedeflenen Yabancı dil seviyesi
ALMANYA (Bremen Eyaleti)	Eyaletlere göre çerçeve program	6/8 yaş	1.veya 3. Sınıf	4.sınıf sonunda A1 seviyesi
AVUSTURYA	Eyaletlere ve bölgelere göre çerçeve program	6 yaş	1.sınıf	4.sınıf sonunda A1 seviyesi

FİNLANDİYA	Ulusal çekirdek program	7/9 yaş	1.veya 3. Sınıf	Dinleme ve Okuma becerisi A2 seviyesinde, Konuşma ve Yazma becerisi A1 seviyesinde
HOLLANDA	Çerçeve program	4 yaş	1.sınıf	7. veya 8. Sınıf sonunda A1/A2 seviyesinde
POLONYA	Çekirdek program	6/7 yaş	1.sınıf	VIII. sınıf sonunda A2 seviyesi
TÜRKİYE	Ulusal merkezi program	6.5/7 yaş	2.sınıf	4.sınıf sonunda A1 seviyesi

Tablo 2'ye göre Hollanda'da çocuklar, 4 yaşında iken resmi olarak okula kabul edilemezler. Uygulamada ise, çocukların % 98'inden fazlası okula ve yabancı dil eğitimine dört yaşında başlamaktadır (NUFFIC, 2018). Erken yaşta yabancı dil eğitimi de programların oluşmasında önemli yere sahiptir. Yabancı dil eğitimine en erken Hollanda'da başlanmaktadır. Hollanda Yabancı Dil Dünya Yeterlilik sıralamasında ikinci sırada yer almaktadır (Education First, 2018). Hollanda dışındaki diğer ülkelerin dil eğitimine başlama yaşı Tablo 2'ye göre benzerlik göstermektedir. Türkiye yabancı dil eğitimine 2. sınıfta başlayarak diğer ülkelere göre farklılık göstermektedir. Diğer ülkelerde yabancı dil eğitimi 1. sınıfta başlamaktadır (MEB, 2019b). Almanya'da eyaletlere göre, Finlandiya'da ise okullara göre yabancı dil eğitimine başlama kademesi değişmektedir (Eurydice, 2019a). Almanya'da eyaletlere göre yabancı dil eğitimi 6 veya 8 yaşında başlamaktadır. 6 eyalette yabancı dil eğitimi 1.sınıfta (6 yaşında) başlamaktadır. Almanya'daki erken yabancı dil öğretimindeki güncel uygulamaların ortak iki hedefi vardır: Çok dilliliğe temel oluşturmak ve yaşam boyu yabancı dil öğrenimini desteklemek (KMK,2018). Programların OBM'yi dikkate alarak hedeflediği yabancı dil seviyesi eğitim sistemlerindeki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. İlkokul eğitimi her ülkede farklı sınıf ve kademeleri kapsamaktadır. Genel olarak ilkokul sonunda hedeflenen seviye A1 düzeyindedir. Finlandiya diğer ülkelerden farklı olarak becerilere göre (dinleme, okuma, yazma, konuşma) dil seviyeleri belirlemiştir. İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programlarına yönelik olarak Türkiye'de merkezi bir program uygulanmaktadır. Almanya ve Avusturya'da eyaletlere göre program hazırlanmakta, eyaletten eyalete programlar farklılık göstermektedir. Finlandiya'da programlar çekirdek program anlayışıyla geliştirilmekte ve okullar amaçları doğrultusunda

programda değişiklik yapabilmektedir. Hollanda, Finlandiya ile benzer olarak çerçeve bir program hazırlamakta, Polonya’da ulusal ve çerçeve program bulunmaktadır (Eurydice, 2019b).

4.2. İlkokul Yabancı Dil Programlarının Yapısı ve İşleyişine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olarak belirlenen “Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının yapısı ve işleyiş açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?” problemine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 3

Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Yapısı

	Programın Kapsadığı Sınıf kademeleri	Program Tasarımının Temeli	Programın Uygulayıcıları
ALMANYA (Bremen Eyaleti)	3.ve 4.sınıflar	Disiplinler arası yaklaşım Aktif dil öğrenme ilkesi Hayat boyu öğrenme İletişimsel yaklaşım Çok dillilik CLIL Uygulamaları	
AVUSTURYA	1- 4.sınıflar	Disiplinler arası yaklaşım İletişimsel, görev tabanlı, işlevsel yaklaşım Çok dillilik CLIL Uygulamaları Üç Dilli Dil Portföyü	Sınıf Öğretmenleri
FİNLANDİYA	1-6.sınıflar	İletişimsel Yaklaşım Kültürlerarası farklılıklara yönelik algı Doğal, işlevsel ve eğlenceli dil eğitimi Çok dillilik CLIL Uygulamaları BİT	

HOLLANDA	1-8.sınıflar	Disiplinler arası yaklaşım Çok dillilik İki dilli sınıf ortamı CLIL Uygulamaları	Sınıf Öğretmenleri
POLONYA	I-VIII. sınıflar	Disiplinler arası yaklaşım Tüm Fiziksel tepki yöntemi Çok dillilik CLIL Uygulamaları	
TÜRKİYE	2-4. sınıflar	Yapılandırmacı Yaklaşım Benden-evrene ilkesi Tüm fiziksel tepki yöntemi Kültürel çeşitlilik	Branş Öğretmenleri

Tablo 3'te görüldüğü gibi; İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programları her ülkede farklı sınıf kademelerini kapsamaktadır. Programlar, Almanya'da 3. ve 4. sınıflar, Avusturya'da 1.- 4. sınıflar, Finlandiya'da 1-6. sınıflar, Hollanda ve Polonya'da I-VIII. sınıflar, Türkiye'de ise 2-4. sınıflar için hazırlanmıştır. İncelenen ülkelerin ilkökul yabancı dil öğretim programlarında aktif dil öğrenme becerisi ve iletişime ağırlık verilmesi ortak özellikler arasında yer almaktadır. Disiplinler arası yaklaşım, çok dillilik ve CLIL yaklaşımı Türkiye hariç tüm ülkelerin yabancı dil öğretim programlarında sıklıkla vurgulanmıştır. İncelenen ülkelerin yabancı dil öğretim programlarının tamamında kültürel çeşitlilik, hedef dilin kültürünü ve diğer kültürleri anlamak, değer vermek benzer özellikler arasında yer almaktadır. Türkiye ve Polonya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programları Tüm Fiziksel Tepki Yöntemine göre hazırlanmıştır. Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı ise İletişimsel Yaklaşımına göre hazırlanmıştır. İncelenen ülkelerin tamamında yabancı dil öğretim programları hazırlanırken CEFR dikkate alınmıştır. Türkiye'de İngilizce dersi branş öğretmenleri tarafından yürütülürken, diğer ülkelerde ilkökulun alt kademelerinde İngilizce dersi sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir.

Tablo 3'e göre programların genel yapısı (program tasarımının temeli) incelendiğinde Almanya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (AİYÖP), Bremen eyaletinde ilkökul 3. ve 4. sınıflara yönelik çerçeve İngilizce öğretim programıdır. Länder'in

programlarında veya eğitim planlarında farklı kapsamlı eğitim alanları benimsenmiştir. Bazı ders ve içeriklerin yabancı dil derslerine entegre edilerek yürütülmesini ön plana çıkaran, bu sayede ikinci dil ile diğer dersler arasında disiplinler arası ilişkiler kuran dil eğitimi yaklaşımı CLIL (Content and Language Integrated Learning) yabancı dil programlarına katkı sağlamaktadır. Derslerin birçoğu iki dille yapılmaktadır. Yabancı dil olarak çoğunlukla İngilizce ve Fransızca tercih edilmektedir. Öğrencilerin yabancı dil derslerinde kazanması beklenen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin yanı sıra hoşgörü eğitimi, dilsel çeşitliği kabullenme, diğer kültürlerle aktif iletişim içinde olma yaklaşımı programda vurgulanmaktadır (LIS, 2013). İlkokul 1. ve 2. sınıfta yabancı dil dersleri çoğunlukla sınıf öğretmeni tarafından yürütülmektedir. 4. sınıftan itibaren branş öğretmenleri programa dâhil olmaktadır (Altın, 2015).

Almanya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (AİYÖP), beş beceriyi temele almaktadır ve aşağıdaki tabloda Almanya'da (Bremen eyaletinde) 3. ve 4. sınıfların yabancı dil öğretim programlarının yapısı özetlenmiştir.

Tablo 4

Almanya'da 3. ve 4. Sınıfların Yabancı Dil Programlarının Temel Yapısı (Bremen eyaletine aittir.)

Beceriler	Temel Prensipler	Türler
Okuma	<ul style="list-style-type: none"> Sözcükleri ve cümleleri tanımak Basit metin ifadelerini okumak Kelimeleri tanımlamak Evrensel metinleri kavramak 	Kurgusal metinler, masallar, hikâyeler, şiirler, röportajlar, şarkı sözleri.
Yazma	<ul style="list-style-type: none"> Modelleri kullanarak özgün metin yazmak 	Metinler, tablolar, şablonlar.
Konuşma	<ul style="list-style-type: none"> Kendini ifade etmek Yüksek sesle telaffuz etmek 	
Aracılık etme (Mitt Lung)	<ul style="list-style-type: none"> Ana dilinde benzer metinler ya da konuşmalar üretmek 	

Kaynak: Tabloya ait bilgiler https://www.bildung.bremen.de/sprache_und_kommunikation-149693 sitesinden 09.10.2018 tarihinde alınmıştır.

Öğrencilerin dil portfolyolarında kullanabilecekleri deneyimler ilkokulda başlamaktadır. Başarılı bir dil eğitiminde kelime bilgisi, dilbilgisi, tonlama ve telaffuz ön koşuldur. Programlarda gramer yapıları, öğrenme nesnesi olarak görülmemektedir. Dil kademeli olarak öğretilmekte, öğrenilen bilgiler yeni bilgilerle bütünleştirilerek ilerlemektedir. Konuların seçiminde çocukların ilgi alanları ve sosyal yaşantıları dikkate alınmakta, farklı kültürlerden gelen kız ve erkek çocuklarına eşit önem verilerek yabancı dil programı uygulanmaktadır (LIS, 2013).

Avusturya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (AVİYÖP), ilkokul 1.- 4. sınıflara yönelik çerçeve İngilizce öğretim programıdır. Dil derslerinde belirtilen alanlardan da sıklıkla yararlanılmaktadır: sağlık eğitimi, okuma becerileri, medya eğitimi, sanatsal eğitim, vatandaşlık eğitimi (barış eğitimi dâhil), kültürlerarası öğrenme, seks eğitimi, konuşma eğitimi, çevre eğitimi, yol güvenliği eğitimi, ekonomi eğitimi (tasarruf ve tüketici davranışları dâhil), cinsiyet eşitliği eğitimi. Yabancı dil derslerinde temel alınan dil ve iletişim becerileridir. Dersler çoğunlukla hedef dilde işlenmektedir. Öğrenci, her iki dilde karşılaştırmayı ve kavramsallaştırmayı öğrenirken erken yaşta (6 yaş) dil öğrenmeye başlamaktadır. İlkokulda yabancı dil dersleri, çocukların deneyimleri ve ilgileri ile doğru orantılıdır. Zamanın büyük bir kısmı küçük gruplar halinde çalışarak kullanılmaktadır. Bu, çocukların farklı alanlarda ve farklı şekillerde aktif olmalarını sağlamaktadır (alternatif çalışma ve oyun). Küçük gruplar halinde çalışmak, öğrencileri özendirme ve motive etmek için uygundur ve öğrencilere bireysel olarak desteklenme fırsatı sağlamaktadır. Yabancı dil dersinde öğrenci, kültürlerarası bilgi ve anlayış, kültürlerarası iletişim becerileri, sözlü iletişim becerileri geliştirir, hem ana dilinin hem de hedef dilin farkındalığını derinleştirir, çok dillige ilgi ve tutum geliştirir, bir hedef dili tanıyarak motivasyonunu artırmaktadır. Yabancı dil programları, belli okul türlerine ilişkin genel programların bir parçasıdır. Bu program dil öğrenimi ve öğretimi için iletişimsel, görev tabanlı ve işlevsel bir yaklaşıma dayanmaktadır. Okullarda öğretilen tüm diller için genel amaçlar ve hedefler vardır. Bu genel amaçlarda, Avrupalı boyut, özellikle çok dilli ve kültürlü bir toplum fikri vurgulanmaktadır (BMBWF, 2005). Yabancı dil dersi 3. ve 4. sınıflarda çoğunlukla ana dili İngilizce olan ya da ana dile yakın konuşan sınıf öğretmenlerince verilmektedir.

Avusturya programlarında başarıyla uygulanan CLIL, çok fazla eğitim yaklaşımını kapsayan bir şemsiye gibidir. İkinci dil aracılığıyla öğretmeye ayrılan zaman belirgindir. CLIL her zaman ulusal program çerçevesinde kullanılmaktadır. Bununla

birlikte, öğretim saatlerinin belirli bir yüzdesi bireysel ihtiyaçlara (“okul özerkliği”) göre uyarlanabilmektedir. CLIL yaklaşımında öğrencilerinin girmesi gereken özel sınavlar bulunmamaktadır. CLIL yaklaşımında öğrenciler hedef dilini kullanmalıdır. CLIL okul sertifikalarında tanımlanmaktadır (Abuja, 2007). Avusturya’da Üç Dilli Dil Portföyü kullanılmaktadır. Portföy, Kajpataj olarak adlandırılmaktadır. Portföy, Avusturya'nın güneyindeki federal bir devlet olan Karintiya bölgesinin eğitim otoritesiyle birlikte Federal Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilmiştir. Portfolyoda öğrenciler sekiz yıl boyunca Almanca, Slovence ve İtalyanca dillerinde dil gelişimlerini belgeleyebilmektedir (BMUKK ve BMBWF, 2008).

Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (FİYÖP), ilkokul (temel eğitim) 1- 6. sınıflara yönelik ulusal çekirdek öğretim programıdır. Dil öğretimi üçüncü sınıftan önce başlarsa, odak nokta duyulanın anlaşılması, tekrarlanması ve uygulanmasıdır. Yabancı dil eğitimi 1. ve 2. sınıfta sözlü iletişim üzerinedir. Dilde yazma becerisi duruma göre sözlü iletişimi desteklemek için kullanılabilir. Öğrencinin, kültürlerarası farklılıklara yönelik algısının oluşması ön plandadır. Dil öğretimi, doğal, işlevsel ve eğlenceli biçimde sunulmaktadır. 3-6. sınıflarda dil öğretiminin görevi, öğrencinin yabancı dilde kendisini daha somut ifade edebilmesini sağlamaktır. Programda önce sözlü iletişimi sağlamak, daha sonra yazılı iletişimi kademeli olarak kullanmak esas alınmıştır. Öğrenci, dillerin ve kültürlerin farklı olduğunu, ancak değer bakımından farklı olmadığını fark etmelidir. Öğrenci iyi dil öğrenme alışkanlıkları geliştirmelidir (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2004).

Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (HIYÖP), zorunlu eğitim bünyesinde 1-8. sınıflara yönelik ulusal çekirdek öğretim programıdır. Yabancı dil programı hedeflere, içeriklere, değerlendirmeye ve öğretim yöntemlerine ilişkin ülkeye özgü çerçeveleri kısaca açıklamaktadır. Frizya bölgesindeki okullar, taşra idaresinde kaldıkları sürece Frizce'yi de öğretmekle yükümlüdür. Hollanda kökenli olmayan çocuklar, belirli koşullar altında kendi dillerinde dersler alabilirler. Öğretilen diller, yerel talebe ve mevcut imkânlarla bağlıdır. Hollandaca dışındaki diller 1.- 4. sınıf aralığında olan çocuklara yardım etmek için aritmetik veya diğer konularla birlikte öğretilmektedir (International Bureau of Education, 2012, s.22). Hollanda’da sınıflar gruplandırılmaktadır. Küçükler (junior section), orta gruptakiler (middle section) ve büyükler (senior section) olarak ifade edilmektedir. Bu gruplandırma 1-4 (4-8 yaş), 5-8 (9-12 yaş) şeklinde ya da 1-3, 4-6, 7,8 şeklinde olabilir (International Bureau of

Education, 2012, s.21). Gruplar arasında geçiş yapma imkânı olduğundan öğrenciler farklı başarı düzeylerine göre de gruplandırılabilirler (Mustafa, 2011). 1986'dan bu yana 7. sınıfta İngilizce (Eibo) zorunludur. Dil öğretimi için gerekli ders saati yasal olarak belirlenmemiştir. Ancak okullar 5. sınıfta (Eibo'nun başında) veya 1.sınıfta (erken yabancı dil eğitimi) eğitim süresinin % 15'inde İngilizce dersleri 2015 yılından itibaren ilkokullar, ortaokullar gibi programlarına Çince, Almanca, Fransızca, İspanyolca, Arapça, İtalyanca, Rusça, Türkçe dillerini ekleyebilirler (Hollanda Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü-Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling- [SLO], 2015, s.13).

Polonya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (PIYÖP), zorunlu eğitim bünyesinde I-VIII. sınıflara yönelik yönelik ulusal çekirdek öğretim programıdır. Polonya'da ilkokulda yabancı dil dersinin çerçeve programı aşağıda verilmiştir.

Tablo 5

Polonya'da İlkokul Yabancı Dil Dersi Çerçeve Programının Yapısı

Eğitim aşaması	Yabancı dil öğretimi	Çekirdek programın varyantı	Tanım	CEFR seviyesi (ESOKJ)
I. aşama (I- III. sınıflar)	1. yabancı dil	I.1	I. sınıfın başından itibaren	A1
	1. yabancı dil	II.1	I- III. sınıflarda devam eder	A2+(B1 anlama becerisi)
II. aşama (IV- VIII. sınıflar)		1. yabancı dil	II.1. DJ*	İki dilli sınıflar için
	II. 2		VII. sınıftan itibaren	A1
	2.yabancı dil	II. 2. DJ	İki dilli sınıflarda VII. sınıftan itibaren	A1+

Kaynak: ORE, 2017. * DJ (dla uczniów oddziałów dwujęzycznych) iki dilli eğitimi ifade eder.

Tablo 5'te yer alan bilgilere göre yabancı dil eğitimi Polonya'da aşamalara göre yürütülmektedir. I. aşama (I- III. sınıflar) veya II. aşamaya (IV- VIII. sınıflar) göre dil eğitimi farklılaşmaktadır. I. Aşamada bir modern yabancı dil eğitimi, II. aşamada iki modern yabancı dil eğitimi verilmektedir. Öğrenme seviyeleri CEFR'ye göre

düzenlenmiştir. Tabloda yer alan II.1. DJ bölümü programda açıklanmıştır. VII. ve VIII. sınıflarda dersler iki dille işlenmektedir. İlave ders saatleri eklenebilir. Bu sınıflarda seçilen birinci yabancı dil kullanılmaktadır (ORE, 2017). İlkokul I-III. sınıflarda yabancı dil eğitimi, bir sınıf öğretmeni tarafından sağlanan entegre öğretime göre yapılandırılmıştır. Modern yabancı dil dersleri ilgili niteliklere sahip uzman bir sınıf öğretmeni tarafından verilmektedir. IV-VI. sınıflarda İngilizce öğretimi yabancı dil öğretmenleri tarafından (Eğitim Bakanlığı dil sertifikasına sahip olan branş öğretmenleri veya İngiliz Filolojisi alanında lisans derecesi bulunan öğretmenler) yürütülmektedir (Krzyk, 2017).

Türkiye İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı (TİYÖP), sekiz yıllık temel eğitim bünyesinde uygulanan, 2., 3. ve 4. sınıflara yönelik ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programıdır. Türkiye’de ilkokulda birinci kademe ikinci yabancı dil dersi bulunmamaktadır. Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak Özel Türk Okullarında özellikle ikinci yabancı dil öğretimine önem verilmektedir. Türkiye’de öğrencilerin ikinci bir yabancı dil öğrenmeleri 1995 yılında Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde ikinci bir yabancı dil öğrenilmesi / öğretilmesi gerektiği konusunda alınan kararlar birlikte gündeme gelmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği’ne uyum sürecinde yaptığı çalışmalarda bu konuyu önemseyip eğitim sisteminde bu yönde değişikliklere gitmiştir. Bu değişiklik ile 1997-1998 öğretim yılında uygulanmaya başlanan Eğitim Reformu ile ikinci yabancı dil dersi, ilköğretim altıncı sınıftan itibaren seçmeli bir ders olarak programlarda yer almıştır ancak İngilizce ilkokulda en çok öğretilen yabancı dildir (Polat, 2012). İlkokulda yabancı dil eğitimi İngilizce öğretmenleri tarafından verilmektedir (Ekuş ve Babayiğit, 2013).

TİYÖP modeli, dil kullanımları, işlevler ve öğrenme materyalleri bakımından 3 öğrenme aşamasına ayrılmıştır. 2-4. sınıfları içeren erken seviyelerde ana vurgu, dinleme ve konuşma üzerinedir. Okuma, yazma ve gramer yapıları daha ileri seviyelere dâhil edilmiştir. Küçük çocukların şarkılar, oyunlar ve uygulamalı etkinlikler yoluyla dil öğrendiklerini gösteren araştırmalara paralel olarak program düzenlenmiştir. Okuma ve yazma görevleri alt sınıf seviyelerinde sınırlıdır. İlk aşamalarda, İngilizce öğrencilere biliş yoluyla tanıtılır. Diller arasında bir köprü oluşturulur ve öğrenciler bilinebilen terimleri kullanarak bilinenden bilinmeyene geçiş sağlamaktadır. 2. sınıflarda, benzer materyal türleri ve dil fonksiyonları verilmiştir. Bunların her seviye için belirlenen faaliyetlere uyacak şekilde uyarlanması beklenmektedir. 3.sınıfta, 2. sınıfta uygulanan

faaliyetlerle birlikte ek materyaller ve işlevler kullanılmaktadır. 2. sınıf Öğretim Programı'nda gerek kelime gerekse cümle kalıpları çeşitleri en az seviyede yer almıştır. Bunun iki temel nedeni programda şu şekilde açıklanmıştır. Birincisi, öğrenme ortamında yaptırılan etkinliklerle öğrencilere İngilizceyi sevdirek motivasyonlarını ve dile olan ilgilerini artırmaktır. İkincisi ise içerikten çok iletişime önem vermektir. Bu doğrultuda program öğretmenlere derslerde etkinliklerin eğlenceli ve öğretici geçmesini sağlamayı, öğrencilerle soru-yanıt ve tekrar kullanım yoluyla iletişim kurmayı önermiştir. CEFR'nin kültürler arası yeterlilik ve kültürel çeşitlilik konularındaki vurgusu programın yapısında dikkate alınmıştır (MEB, 2017a).

Programda belirtilen öğrenme çıktıları, ders adı, ünite adı / tema numarası, dil becerisi ve öğrenme çıktılarının sayısına göre kodlanmıştır. Dil becerileri ayrıca belirli bir hedefin program içindeki yerini tam olarak belirlemek için kodlanmıştır. Bu kodlar daha sonra her bir öğrenme sonucuna aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. İşlevler ve Kullanışlı Dil
2. Dil Becerileri ve Öğrenme Çıktıları
3. Önerilen Kaynaklar, Görevler ve Ödevler (MEB, 2017a).

Aşağıda yer alan tabloda Türkiye'de ilkokulda uygulanan İngilizce öğretim programının yapısı aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programının Yapısı (2-4.sınıflar için)

Seviyeler [ADOÇEP] (Saat/Hafta)	Sınıf	Hedef Beceriler	Ana Etkinlikler/Stratejiler
1 [A1] (2)	2	Dinleme ve Konuşma	Tüm Fiziksel Tepki /El işleri/Drama
	3	Dinleme ve Konuşma	
		Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	
	4	Dinleme ve Konuşma Çok Sınırlı Okuma ve Yazma	

Kaynak: MEB, 2017a.

Tablo 6'ya göre ana hedef dinleme ve konuşma becerisinin 2-4. sınıflarda geliştirilmesidir. Programda öğrencilerin, sınıf içinde öğrendiklerini sınıf günlük yaşam

faaliyetlerine aktarabilmelerine olanak sağlayan yapılandırmacı bir yaklaşım hedeflenmiştir. “Benden-evrene” ilkesi, bağlam kurgulamasında öncelikli rol oynamıştır (MEB, 2017a).

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin yabancı dil programların işleyişine yönelik olarak Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de resmi ilkokullarda haftalık yabancı dil ders saatleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 7

Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda Haftalık Yabancı Dil Ders Saatleri

Almanya	Ders	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Toplam		
	İngilizce	-	-	2	2	4		
Avusturya	Ders	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	Toplam		
	Modern yabancı dil	-	-	1	1	2		
Finlandiya	<i>Konu</i>	1	2	3	4	5	6	Genel Toplam
	A1-dil	-	-	9				9
	B1-dil	-	-	2				2
	(İsteğe bağlı A2 dili) ¹	-	-	(12)				(12)
	(İsteğe Bağlı B2 dili) ¹	-	-					-
Hollanda	Ders	1. 2. 3. 4. 5. 6. Sınıf	7. ve 8. Sınıf	Genel Toplam				
	İngilizce	-	45 Dakika	90 Dakika				
Polonya	Ders	IV	V	VI	VII	VIII	Toplam	
	Modern yabancı dil	3	3	3	3	3	15	
	İkinci modern yabancı dil	-	-	-	2(+2) ²	2(+2) ²	4(+4) ²	

Türkiye	Ders	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	Toplam
	İngilizce	-	2	2	2	6

1) Öğrenci, dile bağlı olarak, seçmeli bir ders ya da B1 dili yerine A2 dilini seçebilir. Öğrenci B2 dilini seçmeli ders olarak seçebilir. Ders saatlerinin dağılımı, A2 dilini öğrenen bir öğrenci için yılda en az 234 saattir. B2 dilini öğrenen bir öğrenci içinde yılda en az 226 saattir. Hem A2 hem de B1 dilini öğrenen öğrenciler için yıllık toplam ders sayısı en az 238 saattir (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2012/ <https://www.oph.fi>).

2) II. aşama IV, V, VI, VII, VIII. sınıflar için modern yabancı dil ders saati tabloda belirtilmiştir. Modern yabancı dil: IV.- VIII. sınıflarda haftada 15 saattir (iki dilli ilköğretim okullarında ikinci yabancı bir dil için VII.- VIII. sınıflara toplam 4 saat ders eklenmiştir. İki dilli derslerde ikinci ders dili olan modern yabancı dilin saatlerini artırmak için 2 saat daha ek ders verilebilmektedir (<https://eacea.ec.europa.eu>).

Tablo 7’de Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’deki ilkokullarda haftalık yabancı dil ders saatleri karşılaştırılmıştır. Haftalık yabancı dil ders saatlerine bakıldığında yabancı dil eğitimine en fazla Finlandiya’nın zaman ayırdığı tespit edilmiştir. Öğrencinin seçebileceği yabancı dil sayısının Finlandiya ve Polonya’da diğer ülkelere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Finlandiya’da ilkokulda öğretilen yabancı dil sayısı incelenen diğer ülkelere göre farklılık göstermektedir. Diğer ülkelerden farklı olarak yalnızca Türkiye’de 1.sınıfta yabancı dil dersi bulunmamaktadır. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda ve Polonya’da 1. sınıftan itibaren yabancı dil dersi sınıf öğretmenleri tarafından diğer derslere entegre edilerek işlendiğinden ekstra yabancı dil dersi yer almamaktadır. Türkiye dışındaki ülkelerde dersler CLIL uygulamasına bağlı olarak işlenmektedir. Türkiye’de ilkokulda yabancı dil diğer derslere entegre edilerek işlenmemektedir.

Tablo 7’de yer alan bilgilere göre Almanya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programına (AIYÖP) göre, İngilizce dersi 3. ve 4. sınıflarda haftada 2 saattir. 1. ve 2. sınıflarda ayrıca İngilizce ders saati bulunmamaktadır.

Avusturya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programına (AVİYÖP) göre, Modern Yabancı Dil öğretimi (yılda 32 ders), birinci ve ikinci sınıfta bütüncül bir şekilde gerçekleştirilir. 1.ve 2. sınıfta yabancı dil dersi diğer derslere entegre edilerek işlenmektedir. Aynı bir yabancı dil dersi bulunmamaktadır. Bu durum, haftalık derslerin toplam sayısını

etkilememektedir. Öngörülen çerçeve plana ek olarak Modern Yabancı Dil dersinin haftalık ders sayısı her sınıf bazında ihtiyaca göre 1 veya 2 ders saati kadar artırılabilir. Dil derslerinde iyileştirici /telafi edici çalışmalar ilave edilerek sunulabilir veya ders sayısı artırılabilir. Belirtilen dersler dışında öğrenciler gönüllü olarak egzersizlere veya derslere katılabilmektedir (<https://eacea.ec.europa.eu>). Matematik, beden eğitimi, müzik, sanat, el sanatları derslerine entegre edilerek işlenen dersler yabancı dil eğitimini aktif hale getirmektedir.

Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programına göre (HİYÖP), yabancı dil belirli derslere entegre edilerek öğretilmektedir (Hollandaca, aritmetik, beden eğitimi ve diğer dersler). Programda diğer derslerle entegre edilerek öğretilen yabancı dil dersleri için ayrıca ders saati bulunmamaktadır. 7. ve 8. sınıfta haftada 45 dakika İngilizce dersi branş öğretmenleri tarafından yürütülmektedir (International Bureau of Education, 2012, s.22).

Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programına (FİYÖP) göre, yabancı dil dersleri çekirdek programda, ulusal dil, ikinci ulusal dil, göçmenler ve ülkede yer alan diğer etnik gruplar için programda yer alan diller (Romence, Sami dili) haricinde A(1/2), B(1), B2 olarak ifade edilmiştir. Eğer öğrencinin ana dili veya ikinci ulusal ana dili bu dillerden biri değilse öğrenci diğer tüm dilleri yabancı dil olarak seçebilmektedir. Bu diller seviyeye göre ilerlemektedir. Finlandiya Ulusal Eğitim Komisyonu, okullarda A ve B olmak üzere iki adet yabancı dil seçme sistemi bulunmaktadır. A1 zorunlu eğitimin alt basamaklarında uygulanan zorunlu yabancı dil dersini; A2 zorunlu eğitimin alt basamaklarında uygulanan isteğe bağlı yabancı dil dersini; B1 zorunlu eğitimin üst basamaklarında uygulanan zorunlu yabancı dil dersini; B2 ise zorunlu eğitimin üst basamaklarında uygulanan seçmeli yabancı dil dersini ifade etmektedir (Demir ve Yavuz, 2014).

Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında yer alan dil seçenekleri aşağıda açıklanmıştır:

A Dili: A dili temel bir konudur. İsteğe bağlı olarak seçmeli ders olarak da seçilebilir. A dili temel eğitimde, düzenli çalışma alışkanlarının benimsenmesi ve sonraki yabancı dil çalışmaları için temel oluşturmaktadır. A diline başlayan öğrenci kültürlerarası yetkinlik kazanmaya başlar.

B (1) Dili: B dilinin amacı, öğrencinin yabancı bir dilde temel bir yeterliliğe ulaşmasıdır. Aynı zamanda B dili, öğrencinin dil eğitimi becerilerini ve kültürlerarası yeterliliğinin gelişmesini sağlamaktadır.

B2 (Seçmeli Dil): Öğrencinin isteğine bağlı olarak öğretilen yabancı dil, sıradan günlük durumlarda konuşulan iletişimi vurgulamalı ve aynı zamanda lise eğitiminde dilin daha kapsamlı çalışmasına giriş olarak öğrencilere sunulmalıdır. B2 dili çekirdek programda yılda dört haftalık dersler için tasarlanmıştır. B2 dili üst sınıflar (7-9.sınıf) için 4 saattir. 3., 4., 5. ve 6. sınıfta A1 dili 9 saattir. B1 dili yalnızca ilkököl 6. sınıfta 2 saattir. A2 dilini seçen öğrenciler için 3., 4., 5. ve 6. sınıflarda A2 dili 12 saattir. 1. ve 2. sınıfta dil eğitimi diğer dersler ve temalarla bütünleştirilerek yapılmaktadır (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2012).

Polonya İlkööl Yabancı Dil Öğretim Programına (PIYÖP) göre, ilkööl I-III. sınıflarda (Aşama I: erken okul eğitimi), üç yıllık dönemde asgari haftalık ders saati sayısı 60 saattir. Zorunlu bütünleşik öğretim (Sosyal eğitim, Doğa bilimleri, Matematik, Teknoloji, Polonya dili, Müzik eğitimi, Sanat eğitimi, Modern yabancı dil, , BİT eğitimi ve Beden eğitim) sınıf öğretmeni tarafından sınıf türleri arasında dağıtılmaktadır (Eurydice, 2019b).

İlkööl I-III. sınıflarda modern yabancı dil dersi için üç yıllık minimum ders saati süresi 190 saattir (Krzyk, 2017, s.48).

II. aşama IV, V, VI, VII, VIII. sınıflar için modern yabancı dil ders saati tabloda belirtilmiştir. Modern yabancı dil: IV-VIII. sınıflarda haftada 15 saattir (iki dilli ilköğretim okullarında ikinci yabancı bir dil için VII-VIII. sınıflara toplam 4 saat ders eklenmiştir). İki dilli derslerde ikinci ders dili olan modern yabancı dilin saatlerini artırmak için 2 saat daha ek ders verilebilmektedir (<https://eacea.ec.europa.eu>).

IV-VI. sınıflarda modern yabancı dil öğretimine konulara bölünmektedir. 3 yıllık sürede asgari ders saati 290 saattir (45 dakika ders süresi). Sınıflardaki öğrenci sayısı 8-12 öğrenci arasında değişmektedir. Yabancı dil derslerinde küçük gruplarda öğrenme daha verimli olacağı için sınıflar iki dil grubuna ayrılmaktadır. Haftada en az 3 saat İngilizce dersi vardır. Her ders, dilin farklı bir beceri alanına (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bölünmüştür. Öğretmenler konuları programdaki içeriğe göre düzenlemektedirler. Bunun temel nedeni, ilkökölün sonunda, Merkez Sınav Kurulu ve Bölgesel Sınav Kurulları tarafından değerlendirilen standart bir sınavın olmasıdır.

Mezun olan öğrencilerin en az A1 İngilizce seviyesine ulaşmaları amaçlanmaktadır (Krzyk, 2017, s.51).

Türkiye İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programına (TİYÖP) göre yabancı dil eğitimi 2. sınıfta başlamaktadır. Diğer ülkeler ile kıyaslandığında sadece Türkiye’de 1.sınıfta İngilizce dersi bulunmamaktadır. İlkokulda 1.sınıf hariç her sınıf seviyesinde haftada 2 saat yabancı dil eğitimi verilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2018).

4.3. İlkokul Yabancı Dil Programlarının Hedef ve Davranışlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olarak belirlenen “Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının hedef ve davranışlar açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?” problemine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 8

Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının Hedef ve Davranışlar Açısından Karşılaştırılması

ALMANYA (BREMEN)	<p>Almanya’da İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında hedefler, 4. sınıf sonunda kazanılması gereken yeterlilikleri tanımlamaktadır. CEFR ‘ye göre birinci yabancı dil olarak İngilizce ilkokulda A1 seviyesinde tamamlanmalıdır.</p> <p>Hedefler, genel ve özel hedefler olarak belirtilmiştir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genel hedeflerde (Gelegenheit) ilköğretim dördüncü sınıf sonunda öğrencinin geliştireceği özellikler belirtilmiştir, • Özel hedeflerde her ünite için ayrı hedefler belirtilmiştir. • Program, aşağıdaki dil becerilere yönelik hedefleri içermektedir. - Dinleme-anlama, konuşma, tutarlı konuşma, okuduğunu anlama, yazma, aracılık etme, dil araçlarını kullanma becerisi - Süreçle ve iletişimle ilgili kazanımlar
AVUSTURYA	<p>Avusturya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında yabancı dil öğretiminin görevleri başlığı altında genel hedefler ve özel hedefler yer almaktadır. 4. sınıf sonunda öğrencinin kazanması gereken özel hedefler dil becerilerine göre sınıflandırılmıştır:</p> <ul style="list-style-type: none"> • İşitme-dinleme becerisi • Konuşma becerisi

FİNLANDIYA	<p>Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genel hedefleri • Dil yeterliliği açısından hedefleri • Kültürel beceriler açısından hedefleri • Öğrenme ve iletişim stratejileri açısından hedefleri • Dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerisine yönelik hedefleri içermektedir. <p>Hedefler CEFR’de yer alan dil yeterlilik ölçeğine göre hazırlanmıştır. 6.sınıfın sonunda öğrencinin kazanması beklenen hedef ve davranışlar programda detaylı olarak belirtilmiştir. Programın nihai hedefi ise öğrencinin anadili ile uyumlu olarak öğrendiği yabancı dili akıcı bir şekilde kullanmasıdır.</p>
HOLLANDA	<p>Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programında sekiz temel hedef bulunmaktadır. Hedefler, iletişimsel işlevi vurgulamaktadır. Programda yer alan 1, 4, 5, 6 ve 7 numaralı ana hedefler CEFR’ye göre düzenlenmiştir. Bütünleşik ve ardışık olarak numaralandırılmış temel hedefler, aynı zamanda ilköğretimin içeriğini temsil etmektedir.</p>
POLONYA	<p>Polonya İlkokul Yabancı Dil Programında, I. aşama (I- III. sınıflar) ve II. aşama (IV- VIII. sınıflar) için genel hedefler yer almaktadır. Farklı durumlarda öğrencilerin kazanması gereken davranışlar belirtilmiştir.</p> <p>Hedefler,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri açısından ifade edilmiştir. <p>Programın nihai hedefi, modern yabancı dil eğitimini öğrencilerin A2 seviyesinde tamamlamasını sağlamaktır.</p>
TÜRKİYE	<p>Türkiye İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında hem genel hedefler hem de temalara ayrılmış hedefler yer almaktadır. Program sınıf seviyelerine göre birbiriyle bağlantılı ancak her sınıf seviyesi için ayrı hedefler belirlemiştir. Hedefler, CEFR’de yer alan dil yeterlilik ölçeğine göre hazırlanmıştır.</p> <p>Programda yalnızca,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dinleme ve konuşma becerisine yönelik hedefler yer almaktadır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi; öğrencilerin günlük hayattaki olayları anlatan konuşmaları anlayabilmeleri, İngilizceyi kullanarak iletişim kurabilmeleri, günlük aktivitelerini yabancı dilde ifade edebilmeleri Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye İngilizce öğretim programlarındaki hedeflerin ortak özellikleridir. Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya Almanya, Hollanda, Finlandiya ve Polonya ilkokul yabancı dil öğretim programlarında yer verilirken Avusturya ve Türkiye öğretim programlarında yalnızca dinleme ve konuşma becerisine yer verildiği görülmektedir. Avusturya ve Türkiye Yabancı Dil Öğretim Programları yalnızca dinleme ve konuşma becerisine yönelik hedefler belirlediğinden programlar hedefler açısından birbirine benzemektedir. Finlandiya ve Türkiye’de İngilizce öğretim programları hazırlanırken CEFR’de bulunan dil yeterlik ölçeğine göre hedeflerin

yazıldığı görülmektedir. Hollanda yabancı dil öğretim programında ise ana hedeflerin CEFR'in yapısına göre düzenlendiği belirtilmektedir. Polonya dışında tüm ülkeler ilkokulda (I. kademe) yabancı dil eğitimini CEFR'ye uygun olarak A1 seviyesinde öğretmeyi amaçlamaktadır. PİYÖP ilkokul I. ve II. aşama için yabancı dil eğitimini A2 seviyesinde öğretmeyi hedeflemektedir. HİYÖP, hedefler açısından kapsamı en dar olan programdır. Sekiz temel hedef dışında HİYÖP'de ayrıntılı açıklamalar yer almamaktadır. AİYÖP diğer programlarda ifade edilen 4 temel dil becerisi dışında farklı becerilere yönelik hedefler (tutarlı konuşma, aracılık etme, dil araçlarını kullanma becerisi) içermektedir. TİYÖP diğer programlardan farklı olarak her sınıf seviyesi için hedefleri ayrıntılı olarak belirtmiştir. Her ünitenin içinde yer alan temalara göre hedefler yer almaktadır. Bu yönüyle oldukça ayrıntılı bir program olduğu söylenebilir.

AİYÖP'de her dil becerisine ait hedefler öğrencinin seviyesine uygun olarak basit ifadelerden oluşmaktadır. Yabancı dil öğretiminin amacı dili ve dile ait kültürü tanıtmaktır. AVİYÖP basit veya karmaşık konuşma durumlarıyla başa çıkma hedefleri üzerinde daha ayrıntılı durmuştur. Konuşma becerisi hedefler arasında ön plandadır. FİYÖP hedefler açısından en ayrıntılı ifade edilen öğretim programıdır. FİYÖP'de yabancı dil eğitiminde beklenen tüm hedefler (genel hedefler, dil yeterliliği açısından hedefler, kültürel beceriler açısından hedefler, öğrenme ve iletişim stratejileri açısından hedefler, dinlediğini anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerisine yönelik hedefler) CEFR'ye uygun olarak detaylı şekilde açıklanmıştır. FİYÖP'de hedeflerde öğrencilerin sık sık hata yaparak öğreneceği, konuşma sırasında desteğe ve ipuçlarına ihtiyaç duyabileceği vurgulanmıştır. Bu yönüyle FİYÖP'ün diğer programlardan farklı olduğu söylenebilir.

Tablo 8'de yer alan ülkelerin (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Polonya, Türkiye) ilkokullarında uygulanan İngilizce Öğretim Programlarının hedefleri AİYÖP'de, Avrupa için Ortak Başvuru Metni'ne göre birinci yabancı dil olarak İngilizce ilkokulda A1 Seviyesinde tamamlanmalıdır. Program bu hedefi gerçekleştirmek üzere tasarlanmıştır. Öğrenciler ek beceriler edinmeli, bu becerileri geliştirerek kullanmalıdır. Hedefler, genel ve özel hedefler olarak belirtilmiştir. Genel hedeflerde (Gelegenheit) ilköğretim dördüncü sınıf sonunda öğrencinin geliştireceği özellikler belirtilirken, özel hedeflerde her ünite için ayrı hedefler belirtilmiştir. Okullara hedeflerde ihtiyaç halinde değişiklik yapabilme fırsatı verilmektedir. AİYÖP, öğrencilere yeni bir bakış açısı kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrendiği dilin kültürünü tanımak, kültürel farklılıkları

ayırt etmek, bu farklılıklara karşı anlayış geliştirmek öğrencilerde hedeflenen beceriler arasındadır (LIS, 2013).

Almanya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında 4. sınıfın sonuna kadar öğrencinin kazanması gereken davranışlarla ilgili yabancı dil programlarının hedefleri aşağıda belirtilmiştir.

A) Dinleme-Anlama

- Basit talimatları anlar ve takip eder.
- Tekrar eden konuşmaları anlar.
- Basit diyalogları kavrar.
- Basit metinleri, filmleri, görsel içerikli metinleri anlar.
- Kelimeleri tanıır.

B) Konuşma

- Basit konuşmalar ile iletişim kurar.
- Kendi duygularını ifade eder (sevinç, üzüntü, öfke).
- İyi bildiği konuşma kalıplarını kullanarak (selamlama, vedalaşma, onaylama veya reddetme) diyalog kurar.

C) Tutarlı Konuşma

- Kendi özelliklerini ve çevresinde tanıdığı kişilerin özelliklerini kolayca ifade eder.
- Aktiviteleri hakkında konuşur.
- Basit konular hakkında konuşmalar yapar.
- Görsel veya yazılı kaynak kullanarak sunum yapar (odam, evcil hayvanım, hobilerim).

D) Okuduğunu Anlama

- Kısa metinleri okuyarak anlar.
- Bildiği kelimelerin yer aldığı metinlerin ana fikrini kavrar.
- Kısa günlük metinleri ve mesajları anlar (menüler, kartpostallar, metinler, yönergeler).
- Karşılaştığı okuma metinlerinden bilgi toplar.
- Sık tekrar eden yönergeleri anlar.

E) Yazma

- Bilinen kelimeleri kullanarak kısa metin yazar.
- Öğrendiği konular hakkında kısa metin yazar.
- Kendi hakkında veya çevresindekilerle ilgili yazılar yazar (Hayvanlar, aile, aktivite).
- Kendi kelime koleksiyonu oluşturur.

F) Aracılık Etme

- Ana dilinde öğrendiği bir metni veya konuşmayı öğrendiği dilde ifade eder/oynar.

G) Dil Araçlarını Kullanma

- Telaffuz ve tonlamalara dikkat eder.
- Dilbilgisi ile ilgili yapıları örtük olarak kavrar.
- Bilinen bağlamlarda öğrendiği kelimeleri kullanır.

H) Metodolojik Yeterlilikler

- Kendi öğrenme ilerleyişini değerlendirir (Portfolyo).

Öğrencilerin program sonunda aşağıdaki davranışları kazanması beklenmektedir.

a) Süreçle ilgili kazanımlar:

- Dil farkındalığı geliştirir.
- Daha fazla dil öğrenimi için uygun öğrenme alanları geliştirir.
- Öğrendiği dille ana dili arasında karşılaştırmalar yapar.
- Hedef dilin kültürel özelliklerini keşfeder.
- Yinelenen dilsel yapıları tanır ve benimser.
- Gelişen dil becerileri ile ilgili gözlemler yapar.
- Farklı medya yaklaşımları ile dili keşfeder.
- Kısa iletişim mesajları anlamak için stratejiler kullanır.
- Önceki öğrenmeleri ile ilgili karşılaştırmalar yapar.
- Yaş özelliklerine uygun kendini değerlendiren dil portfolyosu sunar.
- Hedef dilde yazılmış kaynaklara ulaşır.
- Hedef dilde yazılmış kaynakları okur.

b) İletişim ile ilgili kazanımlar:

- Dinleme, anlama, konuşma, okuduğunu anlama ve yazma becerileri geliştirir.
- Yüz ifadeleri, jestler, sözel ya da sözel olmayan ifadelerle konuşma başlatabilir.
- Farklı milletlerden insanlarla tanışır ve onlara saygı gösterir.
- Dilsel çeşitliliği takdir eder.
- Kısa cümleler ile kendini ifade eder.
- Konuşmaya aktif olarak katılarak diyaloglar kurar.
- Yazılı iletişim araçlarını kademeli olarak kullanır.
- Kısa metinler oluşturur.
- Farklı iletişim alanları yaratır (soru soran, davet eden, ilişki kuran vb). (LIS, 2013).

Avusturya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı, çerçeve bir program olduğundan belirtilen dilleri kapsayacak şekilde düzenlenmiştir: İngilizce, Fransızca, İtalyanca, Hırvatça, Slovakça, Slovence, Çekçe veya Macarca. Okulların ve eyaletlerin ihtiyacına göre öğretilen hedef dil değişebilir. En çok öğretilen diller İngilizce, Fransızca, İtalyancadır. Sınıf seviyelerine göre bir program bulunmamaktadır. Program 1-4.sınıfları genel olarak kapsamaktadır.

İlkokulda yabancı dil öğretiminin görevleri;

- Öğrencilerin Avrupa Topluluğu'nun bir parçası olarak farklı kültürleri tanınmasını ve o kültürdeki insanlarla tarafsız bir şekilde iletişim kurmasını sağlamak,
- İkinci dili öğrenmede çocukların ilgilerini uyandırmak ve diğer dillere karşı olumlu bir tutum oluşturmak,
- Öğrencilerin menfaatlerine dayalı somut bir eğitim ortamı yaratmak,
- İlkokul öğrencilerinin sosyal becerilerine ve kişilik gelişimlerine katkı sağlamak olarak sıralanmıştır.

Genel hedefler:

İlkokulda (Temel Seviye I) yabancı dil eğitimi, yaş grubuna uygun olarak dinleme-anlama ve sözlü iletişim becerilerine odaklıdır. Okuduğunu anlama ve yazma becerisi, temel seviye II' ye (Ortaokul) zemin oluşturacak şekilde düzenlenmiştir. İlkokul yabancı dil öğretim programında hedefler, 4. sınıf sonunda kazanılması gereken yeterlilikleri tanımlamaktadır. CEFR 'ye göre birinci yabancı dil olarak İngilizce (hedef dil) ilkokulda A1 Seviyesinde tamamlanmalıdır.

4.sınıfın sonunda öğrenci;

Basit ifadeleri anlar, medya aracılığıyla basit sesli metinleri kaydeder, basit düzeyde iletişim kurar, hazırlanan materyaller hakkında bilgi verir, bir konu hakkında bilgi toplar, duygularını, isteklerini ve kişisel özelliklerini ifade eder.

1-4. sınıflara yönelik özel hedefler:

Öğrencilerden, okul deneyimlerini günlük yaşamına transfer etmesi beklenir. İlkokulda kazanılması amaçlanan beceri alanları için hedefler belirlenmiştir.

İşitme - Dinleme Becerisi:

- Ses algısı ve ses farkındalığı (tonlama) için dinleme egzersizleri yapar.
- Yabancı dile ait telaffuzları fark eder.
- Basit konuşmaları, diyalogları, hikâyeleri, jest ve mimiklerinin de yardımıyla anlar.

- Talimatlara, isteklere uygun telaffuz da cevap verir.
- Şarkı sözlerinin veya farklı bir konuşmacının (medya aracılığıyla dinlediği birinin, yetişkinin veya akranının) telaffuzunu anlar.
- Yüksek sesle okur.
- Kendi performansını dinler, kaydeder ya da görüntüler.

Konuşma Becerisi: Programda çeşitli durumlar verilmiştir. Öğrenciden ilgili durumda (sorulara cevap verme, bilgi verme, basit veya karmaşık konuşma durumlarıyla başa çıkma) kendini ifade etmesi beklenmektedir.

- Hedef dilde selamlar veya hoşça kal der.
- Kim olduğunu ifade eder.
- Arkadaş/aile üyelerini tanıtır.
- Yardım ister veya yardım önerisinde bulunur.
- Davet eder ya da daveti kabul eder.
- Bir şeyi onaylar veya reddeder.
- Teşekkür eder/ Özür diler.
- Zevk, hoşnutsuzluk, sempati, pişmanlık gibi duygularını ifade eder.
- Anlamadığı zaman ifade eder.
- Tekrar etme isteğini vurgular.
- İsteklerini ifade eder.
- Sorulara cevap verir.
- Bir konu hakkında bilgi verir (Sağlığı, yetenekleri, hobileri vb.).
- Nesnelere belli kriterlere göre tanımlar (Şekil, boyut, renk vb.).
- Günlük durumlar hakkında bilgi verir (Hava durumu, günlük rutini, zaman, giyim vb.).
- Bildiklerini paylaşır.
- Yabancı dilde gündelik durumlarla başa çıkar (Alışveriş yapma, yön sorma, bir şeyler teklif etme veya belli durumlara tepki verme).
- Basit metinleri ifade eder (şarkı sözleri, tekerlemeler, ritmik söylemler, şiirler, kısa filmler).
- Şarkı söyler (Oyun veya dans temelli öğrenme alanlarında). (BMBWF, 2005).

Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında hedefler, anlama ve konuşma becerilerine daha çok yoğunlaşmaktadır. Eğer bazı öğrencilerin ana dili hedef dil ise, okulun eğitim diline göre özel hedefler belirlenmektedir. Çekirdek programın yabancı dil öğretimindeki genel hedefi: Öğrencilerin okuldaki tüm kültürlerle saygı göstermesini sağlamaktır. Öğrencilerin, öğretilen konularda yeterlik kazanmalarını sağlamak için, öğrenciler sınıflarda kullanılan farklı öğrenme stratejilerine hazırlanmalıdır. Öğrencilerin kendilerini sınıfta iyi ifade etmeleri öncelikler arasında yer almaktadır. Programın nihai hedefi ise, öğrencinin temel eğitim sonunda anadili ile uyumlu olarak

öğrendiği yabancı dili akıcı bir şekilde kullanmasıdır (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2004).

Finlandiya ulusal çekirdek programa göre 1. ve 2. sınıf yabancı dil dersleri için genel hedefler;

- Öğrenci dil ve anlamının bilincinde olur.
- Dili dinleyerek ve anlayarak dünyada kendini konuşmaya ve ifade etmeye cesaretlendirilmiş hisseder.
- Dil çalışma becerileri ve daha sonraki dil çalışmaları için bir temel kazanır.
- Farklı kültürlerin diline ve yaşamlarına ilgi duyar.

Finlandiya ulusal çekirdek programa göre 3-6. sınıf yabancı dil dersleri için hedefler;

a) Dil Yeterliliği Açısından Hedefler

- Birey olarak kendi ve yakın çevresi hakkında temel bilgileri ilişkilendirmeyi öğrenir.
- Basit günlük konuşma durumlarında hedef dilde iletişim kurmayı öğrenir.
- Durumsal bağlantı desteğiyle günlük yaşam ve rutin olaylarla ilgili bir konuşmanın veya metnin ana fikrini anlar.
- Günlük ihtiyaçları veya deneyimleri ile ilgili kısa metinler yazar.

b) Kültürel Beceriler Açısından Hedefler:

- Hedef dilin kültürünü tanır ve bu kültür ile Fin kültürü arasındaki benzerlik ve farklılıkları tanımaya başlar.
- Gündelik durumlarda doğal bir şekilde hedef dilin kültürünün temsilcileriyle iletişim kurmayı öğrenir.

c) Öğrenme Stratejileri Açısından Hedefler:

- Dil öğrenme durumlarında sorumlu ve girişimci çalışma yapar.
- Birebir veya küçük gruplarla dil öğreniminden yararlanır.
- Ders kitabı, sözlük ve diğer bilgi edinme araçlarını bağımsız olarak kullanır.
- Yeni kelimeleri ve yapıları kendi çıkarımlarında kullanır.
- Kendi güçlü ve zayıf yönlerini dil öğrenen bir birey olarak tanır ve dil becerilerini farklı alanlarda hedeflerle ilişkilendirerek değerlendirir.
- Söz konusu dile özgü gramer yapılarını iletişim durumlarında kullanır.
- Gerekteğinde hedef dilde ilgili yazma becerisini kullanır.
- Birebir veya küçük grup tartışmaları yapar.
- Bazı çalışma yaklaşımlarını doğal olarak kullanabilir.
- Kalıcı uygulamanın önemini anlar ve kendi çalışmalarını değerlendirir.

d) İletişim Stratejileri Açısından Hedefler

- Konuşmadaki veya yazılı metindeki ana fikirleri tanır.
- Bir konuşmada ya da mesajda belirli bilgileri bulur.
- Sözlü olmayan etkileşimlerde veya sözlü etkileşimlerde muhatapların yardımına güvenir.
- Metin üretme veya yorumlamada yazılı yardımlara güvenir (Finnish National Core Curriculum for Basic Education, 2004).

Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programına 6.sınıf sonunda öğrenciden beklenen dil performans düzeyleri Tablo 9’da belirtilmiştir.

Tablo 9

FİYÖP Dil Yeterlilik Skalasına Göre 6.Sınıf Sonunda Öğrenciden Beklenen Dil Performansı Düzeyi

	Dinlediğini Anlama	Konuşma	Okuduğunu Anlama	Yazma
İngilizce	A2.1 Temel dil yeterliliklerinin ilk aşaması	A1.3 İşlevsel temel dil yeterliliği	A2.1 Temel dil yeterliliklerinin ilk aşaması	A1.3 İşlevsel temel dil yeterliliği
Diğer diller	A1.3 İşlevsel temel dil yeterliliği	A1.2 Temel dil yeterliliğinin geliştirilmesi	A1.3 İşlevsel temel dil yeterliliği	A1.2 Temel dil yeterliliğinin geliştirilmesi

Kaynak: Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2004.

Tablo 9’da yer alan dil yeterlilik düzeyleri programda detaylı şekilde açıklanmıştır:

A1.1 Dinlediğini Anlama:

- Günlük yaşamda en sık kullanılan kelime ve cümleleri (selamlama, sayılar, isimler, istekler) sınırlı olarak anlayabilir.
- Gösterilen çabaya rağmen yalnızca temel dil materyallerini anlayabilir.
- Önemli bir yardıma gereksinim duyar: tekrar eden çeviri(aktarım).

A1.1 Konuşma:

- Kişisel bilgilerle ilgili basit soruları kısa cümlelerle cevaplayabilir. Etkileşimli konuşmalarda partnerine güvenir. Gerekğinde ana diline ve mimiklerine başvurabilir.
- Konuşmalar sık sık uzun duraklamalar, tekrarlamalar ve hatalar içerebilir.
- Sınırlı sayıda kelime kullanabilir ve bazı standart cümleleri ezberleyebilir.
- Telaffuzu anlam problemlerine neden olabilir.
- Kendini tam olarak ifade edemeyebilir ancak kullandığı ifadeler daha az hata içerir.

A1. 2 Dinlediğini Anlama:

- Sınırlı sayıda sözcük, soru, kısa cümle, kişisel ya da acil istekleri anlayabilir.
- Açık bağlamsal ipuçları olmadan örnek ifadeleri anlamaya çabalar.
- Önemli bir yardıma gereksinim duyar: yavaş konuşma, tekrarlama, işaret ve çeviri.

A1. 2 Konuşma:

- Acil ihtiyaçlarını sınırlı bir şekilde iletebilir. Kişisel detaylarla ilgili diyaloglarda soru sorabilir ve cevaplayabilir. Konuşma partnerinden yardım talep edebilir.
- Konuşma duraklamalar ve hatalar içerebilir.
- Telaffuzu yanlış anlaşılmalara neden olabilir.
- Sınırlı sayıda kelime haznesi, bazı bağlamsal ifadeler ve temel dil bilgisi unsurlarını kullanabilir.
- Basit konuşmaların da bile çeşitli hatalar ortaya çıkabilir.

A1. 2 Okuduğunu Anlama:

- Alfabe aşınadır ancak metni çok az anlar.
- Bazı kelimeleri ve kısa cümleleri tanır, bunları resimlerle bağlayabilir.
- Metin içinde geçen yabancı bir kelimeyi anlama konusunda sınırlı yeteneği bulunur.
- Acil ihtiyaçlarıyla ilgili isimleri, işaretleri, çok kısa ve basit metinleri anlayabilir.
- Gerekğinde yeniden okumak şartıyla, önemli bir bilgiyi basit bir metinde tanımlayabilir.

A1. 2 Yazma:

- Çok kısa ifadeleri ve cümleleri kullanarak acil ihtiyaçları iletebilir.
- Alfabe ve rakamları harflerle yazabilir, temel kişisel bilgilerini yazabilir, tanıdık kelimeleri ve ifadeleri yazabilir.
- İstisnai kelime ve cümleleri kullanabilir.
- Kendini özgürce ifade edemez, ancak birkaç kelime ve ifadeyi doğru yazabilir.
- Kendisi ve yakın çevresi hakkında birkaç soru ve kelime öbeği yazabilir (örneğin sorulara veya notlara verilen cevaplar gibi).
- Bazı temel kelimeleri ve cümleleri kullanabilir, çok basit ana cümlecikler yazabilir.
- Ezberlenmiş ifadeleri doğru yazılabilir, ancak en basit serbest yazılarda bile çeşitli hatalara meyillidir.

A1. 3 Dinlediğini Anlama:

- Bağlam destekli rutin tartışmalarda basit ifadeleri (kişisel sorular, günlük talimatlar, istekler ve uyarılar) anlayabilir.
- Somut durumlarla veya kişisel deneyimlerle ilgili basit tartışmaları takip edebilir.
- Kişiliğine yönelik basit mesajları anlayabilir.

A1. 3 Konuşma:

- Kendini ve yakın çevresini kısaca tanımlayabilir. En yalın diyalogları ve durumları yönetebilir

- Bazen konuşma partnerinden yardım talep edebilir.
- Bilinen ifadelerle akıcı biçimde kendini ifade edebilir, ancak konuşmanın bazı bölümlerinde duraklamalar ve aralar olabilir.
- Telaffuzu bazen yanlış anlamalara neden olabilir.
- Sınırlı sayıda ezberlenmiş ifadeleri, en temel kelimeleri ve temel cümle yapılarını kullanabilir
- Temel konuşmalarda bile çok sayıda gramer hataları ortaya çıkabilir.

A1.3 Okuduğunu Anlama:

- Bilinen sözcükleri ya da bazı yabancı sözcükleri okuyabilir, günlük yaşam ve rutin olaylarla ilgili basit talimatlar veren kısa mesajları anlayabilir.
- Kısa bir metinde istenen bilgileri bulabilir (kartpostallar, hava durumu kartları).
- Kısa metin bölümlerinin okunması ve anlaşılması çok yavaş olabilir.

A1.3 Yazma:

- Gündelik ihtiyaçları ve deneyimleri ile ilgili durumlarda yazmayı başarabilir.
- Basit mesajlar yazabilir (basit kartpostallar, kişisel bilgiler, basit dikte).
- Kişisel yaşamı veya somut ihtiyaçlarıyla ilgili ortak kelimeleri ve ifadeleri kullanabilir. Az öge içeren birkaç cümle yazabilir.
- Serbest yazılarında çeşitli hatalara yatkın olabilir.

A2.1 Dinlediğini Anlama:

- Basit konuşmayı anlayabilir veya kişisel acil ihtiyaçları ile ilgili konuları takip edebilir.
- Kısa, basit tartışmaların ve kişisel ilgi alanlarına ait konuların (talimatlar, duyurular) ana içeriğini anlayabilir. Televizyon haberlerinde değişik konuları takip edebilir.
- Normal hızla konuşulduğunda basit mesajları anlayabilir, bazen tekrar edilmesini isteyebilir.

A2.1 Konuşma:

- Yakın çevresini birkaç kısa cümleyle tanımlayabilir. Basit sosyal değişimleri ve durumları ifade edebilir. Kısa konuşmaları başlatabilir ve sonlandırabilir, ancak daha uzun bir konuşmayı nadiren sürdürebilir.
- Bazı tanıdık ifadeleri akıcı bir şekilde konuşabilir, ancak duraklamalar ve yanlış başlangıçlar sık ve belirgin olabilir.
- Her ne kadar yabancı aksanı çok belirgin olsa da, telaffuzu anlaşılır ve zaman zaman telaffuzu yanlış anlaşılmalara neden olabilir.
- Kolay tahmin edilebilen kelimeleri, geçmiş zaman cümlelerini ve en temel yapıların birçoğunu yönetebilir.
- İlkokul düzeyindeki en temel gramer konularını ustaca konuşur, ancak hata yapabilir.

A2.1 Okuduğunu Anlama:

- En yaygın kullanılan kelimeleri içeren basit metinleri anlayabilir (kişisel mektuplar, kısa haberler, günlük kullanım talimatları).
- Paragrafının bazı ayrıntılarını, ana noktalarını anlayabilir, belirli bilgileri bulabilir ve karşılaştırabilir, bu bağlama dayalı olarak çok basit çıkarımlar yapabilir.
- Kısa metinleri okuması ve anlaması yavaştır.

A2.1 Yazma:

- Günlük rutin durumlarla ilgili yazıları yönetebilir.
- Günlük ihtiyaçlarla ilgili kısa, basit mesajlar (kişisel mektuplar, notlar), çok bilinen konuların (gerçek veya hayali insanlar, etkinlikler, kişisel veya aile planları) basitleştirilmiş sıralamalı açıklamalarını yazabilir.
- Temel ihtiyaçlar, temel zamanlar ve basit bağlayıcıların katıldığı cümleleri koordine eden somut kelimeleri kullanabilir (ve, ancak vb).
- En basit kelimeleri ve yapıları makul bir doğrulukla yazabilir, ancak sık sık temel hatalar yapar (zamanlar) ve serbest yazımda garip ifadeler kullanabilir (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2004).

Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı, çocukları farklı alanlarda eğitmeyi amaçlamaktadır. İlkokul, öğrencilerin duygusal ve entelektüel gelişimine, yaratıcılığının gelişmesine, sosyal, kültürel, fiziksel becerileri kazanmasına yöneliktir. Temel hedefler bunları uygulamaya koymak için öğretmene yardımcı olmaktadır. Bütünleşik ve ardışık olarak numaralandırılmış temel hedefler, ilköğretimin içeriğini temsil etmektedir. Programdaki temel hedefler, Hollandaca, İngilizce, Frizce dili, matematik ve aritmetik, sosyal çalışmalar, sanat ve beden eğitimi için bölümlere ayrılmıştır. Temel hedefler, eğitime kılavuzluk sağlamaktadır. Her okulun uygulaması gereken hedefleri belirtmektedir (SLO, 2006).

İngilizcenin ilköğretimdeki konumu Avrupa'nın yabancı dil politikasına dayanmaktadır. İngilizce eğitimine erken yaşta başlamak temel ilkedir. İngilizce derslerinin amacı, anadili İngilizce olan ve okul dışında İngilizce konuşan kişilerle iletişim için bir temel oluşturmaktır. İlkokulda, yabancı dil eğitimi mümkün olduğunca diğer derslerin içeriğiyle bağlantılıdır. İlkokulda, dil eğitimi sözlü iletişim ve basit metinleri anlama becerisi ile ilgilidir. Yazma becerisi, ana dilleriyle ortak İngilizce kelimelerin yazımıyla sınırlıdır. Çocuklar bir sözlük kullanarak kelimelerin anlamlarını ve hecelemelerini öğrenirler. Çekirdek programda yer alan sekiz temel hedef iletişimsel işlevi

vurgulamaktadır. Programda İngilizce dünya dili olarak vurgulanmıştır. 1, 4, 5, 6 ve 7 numaralı ana hedefler CEFR'e göre düzenlenmiştir (SLO, 2006, s.8).

Temel hedefler:

Öğrenci;

1. Konuşmaları ve okunan metinleri sık sık dinleyerek İngilizce telaffuzu yakından tanır.
2. İngilizce kelime bilgisini genişletmek için stratejiler kullanmayı öğrenir.
3. Sözlü ve yazılı İngilizce metinlerden bilgi edinmek için stratejiler kullanmayı öğrenir.
4. İngilizce yazılı ve dijital kaynaklardan bilgileri bulmayı, düzenlemeyi ve değerlendirmeyi öğrenir.
5. Günlük hayatı hakkında başkalarına fikir vermeyi öğrenir.
6. Bir şey satın almak, bilgi aramak veya yardım istemek için standart konuşmalar yapmayı öğrenir.
7. E-posta, mektup ve sohbet yoluyla İngilizce iletişim kurmayı öğrenir.
8. İngilizcenin uluslararası temaslardaki rolünü öğrenir (SLO, 2006, s.9).

Birinci yabancı dil ile bağ kurulan Polonya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında ikinci yabancı dil için de hedefler aynıdır. Programda yabancı dil eğitimi uzun yıllara dayanan bir süreç olarak değerlendirilmiştir. Okulun görevi, birinci yabancı dilin yanı sıra ikinci yabancı dil içinde (VIII. sınıftan itibaren) en iyi koşulları sağlamaktır. Programda yabancı dil eğitiminde II. aşama üzerinde daha çok durulmuştur ve daha ayrıntılı hedefler yer almıştır. Programın nihai hedefi, modern yabancı dil eğitimini öğrencilerin A2 seviyesinde tamamlamasını sağlamaktır (ORE, 2017, s.71-80).

Polonya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında I. aşama için (I- III. sınıflar) genel hedefler yer almaktadır. Öğrenci, dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri açısından;

- Açıkça ve yavaşça ifade edilen basit sözlü ifadeleri anlar
- Komutlara cevap verir
- Kısa ifadeleri, hikâyeleri, çizgi filmleri, basit şarkı veya şiirleri anlar (resimler, tiyatro, taklit, jestler, ek sesler ile desteklendiğinde)
- Konuşmada belirli bilgileri bulur
- Kelimeleri veya birkaç kelimedenden oluşan basit yazılı ifadeleri anlar (resimli hikâyeler vb.)
- Metnin genel anlamını anlar (özellikle bir resim veya ses ile desteklendiğinde)
- Kelimeleri ve basit cümleleri tekrar eder
- Basit ve kısa ifadeler yaratır (nesneleri isimlendirir veya tarif eder)
- Şiirler, tekerlemeler, diyaloglar okur ve şarkılar söyler
- Tek başına veya bir grupla dili kullanarak küçük tiyatral oyunlar yapar

- Eğlenerek öğrendiği kelimeleri ve cümleleri kullanır
- Kelimeleri ve basit cümleleri yeniden yazar
- Tek kelimededen oluşan ifadeler yazabilir
- Sözlü veya sözel olamayan ifadelere tepki verir
- Kendini veya başkalarını tanıtır (adını, yaşını, nereden geldiğini, neler yaptığını ifade edebilme)
- Öğrenilen ifadelerin bir parçası olarak sorular sorar ve cevaplar verir
- Temel ifadeleri uygular (selam, hoşça kal, teşekkür etmek, rica etmek, özür dilemek)
- Tercihlerini ifade eder
- Kişilerden, nesnelere, etkinliklerden, yakın çevresinden, görsel ve işitsel materyallerle kelime bilgisini geliştirir.
- İnsanların farklı diller konuştuğunu, onlarla iletişim kurmak için yabancı bir dilin öğrenmeye değeri olduğunu bilir.
- Yabancı dilin konuşulduğu ülkeler hakkında temel bilgilere sahip olur.
- Öğrenci ne öğrendiğini tanımlar ve yabancı dili nasıl öğreneceğini bilir (yabancı dilde çizgi film izler, resimli sözlükler ve eğitsel oyunlar kullanır)
- Yabancı dille ilgili bilgi kaynaklarını kullanır (BİT, resimli sözlükler ve kitaplar yardımıyla)
- Eğitim sırasında akranlarıyla iş birliği yapar (ORE, 2017, s. 19).

PİYÖP'de II. aşama için de (IV- VIII. sınıflar sınıflar) genel hedefler bulunmaktadır. Farklı durumlarda öğrencilerin kazanması gereken davranışlar belirtilmiştir.

Öğrenci, dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerileri açısından;

- Belirtilen konular kapsamında temel dil kaynakları kullanır (sözlükler, dilbilgisi, imla, fonetik)
- Basit sözlü ifadeleri ve ayrıntılı açıklanan basit yazılı ifadeleri anlar.
- Kısa, basit, tutarlı ve mantıklı yazılı ifadeler oluşturur (not, ilan, davet, dilek, kısa mesaj, kartpostal, e-posta, hikâye, blog).
- Konuşmalara katılır (sözlü veya yazılı olarak anlaşılır cevaplar verir).
- Gerektiğinde sözlü veya yazılı ifadeleri değiştirebilir.
- Bir ifadenin veya konuşmanın ana fikrini tanımlar.
- İfadenin içeriğini tanımlar (biçim, yer, zaman, durum, katılımcılar açısından).
- Resmi ve resmi olmayan ifade şekillerini ayırt eder.
- Basit yazılı ifadeleri anlar (mektup, e-posta, kısa mesaj, kartpostal, broşür, menü, duyurular, resimli hikâyeler, tarifler, makaleler, röportajlar, forumlar, bloglar).
- Bir metnin ana fikrini tanımlar.
- Metnin içeriğini tanımlar (alıcı, zaman, gönderen, yer, durum).
- Metindeki bilgileri bulur ve düzenler.
- Metinde yer alan resmi ve resmi olmayan ifadeleri ayırt eder.
- Kısa, basit, tutarlı ve mantıklı sözel ifadeler yaratır.
- İnsanları, hayvanları, nesnelere, yerleri ve olayları tanımlar.
- Geçmiş ve şimdiki deneyimleri hakkında konuşur.

- Geçmişten bilgiler sunar.
- Gelecekle ilgili umutlarını, hayallerini ve planlarını sunar.
- Tercihlerini açıklar.
- Duygu (neşe, üzüntü, memnuniyetsizlik, umut, korku) ve düşüncelerini ifade eder.
- Duruma uygun olarak resmi veya resmi olmayan bir konuşma tarzı kullanır.
- Genel durumlarda sözlü cevaplar verir.
- Kendini ve başkalarını tanıtır.
- Sosyal bağlantılar kurar; sohbeti başlatır, yönlendirir, sonlandırır.
- Konuşma zorluklarının üstesinden gelir(açıklama talep eder, tekrar ister).
- Görüşünü ifade eder, görüş ister, bir görüşü kabul veya reddeder.
- Günlük durumlarda basit müzakereler yapar.
- Sipariş verir, uyarır, izin ister, onay verir.
- Nezaket ifadelerini kullanır.
- Bilgi edinir ve açıklamalar sunar (form veya anket doldurur).
- Başkalarının hobilerini veya isteklerini sorar.
- Tavsiye ister, tavsiye verir.
- Modern yabancı dilin kullanıldığı materyalleri kullanır (haritalar, semboller, filmler, reklamlar, videolar).
- Modern yabancı dilin ve Lehçenin dil bilgisi ayrıntılarını fark eder.
- Avrupa kültürünün, kültürlerarası iletişimin, yabancı kültürlerin farkına varır.
- Öz değerlendirme yapar.
- Dil üzerinde bağımsız çalışma teknikleri kullanır (sözlük kullanmak, hatalarını düzeltmek, not tutmak vb.).
- Grupla iş birliği yapar (derste veya ders dışı dil proje çalışmalarında).
- Yabancı dil kaynaklarına BİT kullanarak ulaşır (ansiklopedi, medya, farklı bilgi kaynakları).
- Bilmediği kelimelerin anlamlarını (ima edildiğinde veya anahtar kelimeler tanımlandığında) stratejiler uygulayarak öğrenir veya hatırlar (ifade biçimi basitleştirme, başka bir kelime ile değiştirme, açıklama, sözel olmayan araçlar kullanma).
- Dilbilimsel farkındalığı artar (diller arası benzerlik ve farklılıklar) (ORE, 2017).

Türkiye İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında hem genel hem de temalara ayrılan hedefler yer almaktadır. Program, dil eğitiminde iletişime odaklanmaktadır. İletişimsel yaklaşım, hedef dilin yalnızca çalışmanın bir amacı olarak değil, başkalarıyla etkileşimin bir aracı olarak kullanılmasını gerektirmektedir. İlkokul İngilizce eğitiminde birincil hedef, çocukların İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır. Öğrendiklerini etkinlikler yoluyla pekiştirerek öğrencilerin motivasyonları, özgüvenlerini ve İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Temalar aracılığıyla öğrencilerin ilgili temel sözcükleri doğru seslendirme ile öğrenmeleri hedeflenmektedir. Odak noktası gramer yapılarına ve dilsel

işlevlere değil, gerçek bir anlam oluşturmak için dilin etkileşimli bir şekilde kullanılmalıdır. Bu doğrultuda program öğrenenin başarısı için öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak İngilizce öğrenmeyi ilginç, ilgi çekici ve eğlenceli kılmayı hedeflemektedir.

Program sınıf seviyelerine göre birbiriyle bağlantılı ancak her sınıf seviyesi için ayrı hedefler belirlemiştir.

Bu seviyelere göre hedefler;

2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının, esas hedefi öğrencilere yabancı dil öğrenme sevgisini aşmaktır. Temel sözcüklerin öğrenilmesinde İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurmak hedeflenmiştir. Selamlaşma, kendini tanıtmaya, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle öğrenilen sözcükleri kullanmaları amaçlanmıştır. Programda yer alan Giriş veya Keşif Düzeyinde (A1) ise öğrenciler; sıradan ve gündelik ifadelerle somut ihtiyaçlarını karşılamayı hedefleyen son derece basit ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Karşısındaki kişiye basit sorular (örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler vb.) yöneltebilir ve aynı tarz sorulara cevap verebilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir. Karşısındaki kişi yavaş ve kendisine yardımcı olacak şekilde konuşuyorsa öğrenci daha kolay iletişim kurabilir hedefleri yer almaktadır. Belirlenen temalar aracılığıyla her temada dinleme ve konuşmaya yönelik hedefler bulunmaktadır.

3. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ise, 2'nci sınıfta hedeflenen kazanımların genişletilmiş hali olup, ana hedefi 2. Sınıf Öğretim Programı'nda yer alan konuların genişletilerek öğrencilerin İngilizceyi öğrenme ortamlarında ve sınıf dışında kullanmalarını sağlamaktır. Temalar aracılığıyla öğrencilerin günlük yaşamlarında önemli olan nesne, mekân ve varlıklarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmeleri hedeflenmiştir. Giriş veya Keşif Düzeyinde (A1) yer alan açıklamaya göre öğrenciler sıradan ve gündelik ifadelerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece basit ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve karşısındaki kişiye basit sorular (örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler vb.) yöneltebilir ve aynı tarz sorulara cevap verebilir. Karşısındaki kişi yavaş ve kendisine yardımcı olacak takdirde konuştuğunda öğrenci kolaylıkla iletişim kurabilir hedefleri programda belirtilmiştir.

4. Sınıf İngilizce Öğretim Programının hedefleri: dil işlevleri olarak; temel ihtiyaçlarını söylemek, basit komutlar vermek, yapabildiklerini ve yapamadıklarını ifade etmek, izin

istemek, ricada bulunmak ve bunlara uygun şekilde cevap vermek, rutin faaliyetleri hakkında konuşmak, yapmaktan keyif aldığı ve almadığı aktivitelerden bahsetmek olarak belirtilmiştir. Hedeflenen kazanımları gerçekleştirmek için tasarlanan etkinlikler özellikle dinleme ve konuşma becerisine odaklıdır. Giriş veya Keşif Düzeyinde (A1) yer alan açıklamaya göre öğrenciler sıradan ve gündelik deyişlerle somut gereksinimleri karşılamayı hedefleyen son derece yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya bir başkasını tanıtabilir ve karşısındaki kişiye basit sorular (örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler vb.) yöneltebilir ve aynı tarz sorulara cevap verebilir. Karşısındaki kişi yavaş ve kendisine yardımcı olacak şekilde konuştuğunda öğrenci kolaylıkla iletişim kurabilir ifadeleri yer almıştır.

Her sınıf seviyesinde öğrenme becerileri ve çıktıları yer almaktadır. Örneğin; 2. sınıf öğretim programı ‘‘Sayılar’’ temasında dilin işlevsel kullanımına yönelik kelimeler ve ifadeler belirtilmiştir. Bu temada yer alan kelime ve ifadelere göre öğrenciden beklenen davranışlar, dinleme ve konuşma becerisine yönelik olarak ifade edilmiştir.

Dinleme becerisine yönelik olarak;

- Öğrenci sınıftaki nesnelere belirler ve sınıftaki nesnelere adlarını bilir.
- Öğrenci 1’den 10’ a kadar sayıları belirler.

Konuşma becerisine yönelik olarak;

- Öğrenci sınıftaki nesnelere isimlerini doğru ifade edebilir.
- Nesnelere miktarını 1 ile 10 arasında ifade edebilir.

Her temada ve sınıf seviyesinde benzer şekilde hedefler ve davranışlar yer almaktadır (MEB, 2017a).

4.4. İlkokul Yabancı Dil Programlarının İçeriğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olarak belirlenen ‘‘Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının içerik açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?’’ problemine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 10

Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırılması

ALMANYA (BREMEN)	<p style="text-align: center;">Gündelik Yaşam Teması</p> <p>Hakkımda: Hoş geldiniz, Hayal gücüm, Duygular, Vücudun Bölümleri, Giysiler Ev: Yemek, Oda ve Mobilyalar Okul: Okul Malzemeleri, Renkler, Sayılar, Zaman Kavramları, Günlük Rutinler, Haftanın Günleri Boş Zaman: Hobiler, Spor, Evcil Hayvanlar, Tatil Yolculuk: Ulaşım Araçları, Yönler Alışveriş: Para, Market, Mağaza, Restoran</p> <p style="text-align: center;">Sosyal Çevre Teması</p> <p>Aile ve Arkadaşlar: Aile ve Arkadaş İlişkileri Gelenekler: Festivaller, Görenekler</p> <p style="text-align: center;">Doğa ve Çevre Teması</p> <p>Mevsimler, Hava Durumu, Hayvanlar, Sosyo-kültürel Bakış Açısı İngilizce Konuşan Dünya, İngilizce Konuşan Dünya Çocukları</p>
AVUSTURYA	<p style="text-align: center;">Temalar</p> <p style="text-align: center;">Ben Ailem ve arkadaşlarım Ben ve okulum Ben ve boş zamanım Ben; vücudum ve sağlığım Ben ve doğa Ben ve çevrem Ben ve hayal dünyam</p>
FİNLANDİYA	<p style="text-align: center;">1-2. Sınıflar İçin Çekirdek İçerik</p> <p style="text-align: center;">Günlük yaşam, yakın çevre, ev ve okul Öğrencilerin yaşlarına uygun şarkılar, tekerlemeler, oyunlar Hedef dilin kültürüne ait temel genel bilgiler</p>

3-6. Sınıflar İçin Çekirdek İçerik

Öğrencinin ana diline ve hedef dile ait durumlar ve konu alanları
(dil aileleri, dil bölgeleri vb.)
Yakın çevre, aile, ev ve aile üyelerine ait işlevsel durumlar
Okul, okul arkadaşları, öğretmenler
Kırsal ve kentsel yaşam
Yaş grubu ile ilgili boş zaman aktiviteleri
Çeşitli durumlarda iş yapma
Kişinin kendi kültürüne, hedef dilin kültürüne ve hedef dilin
Finlandiya'da etki ettiği kültüre ait temel bilgiler

HOLLANDA

Ayrıntılı olarak sınıflara göre içerik dağılımı yapılmamıştır.

Genel çerçevede belirtilen konular:

Günlük hayat, boş zaman ve hobiler, vücudunuz, hava durumu

POLONYA

I-III. Sınıflar İçin İçerik

Ben ve akrabalarım (aile, arkadaşlar)
İkamet yerim (evim ve çevresi)
Okulum
Popüler meslekler
Günüm (oyunlarım)
Yiyecekler
Alışveriş (mağaza)
Boş zamanlarım ve tatiller
Gelenekler (ülkem)
Spor
Sağlığım
Doğa (çevrem)
Masallar ve hayal dünyam

TÜRKİYE

2. Sınıf Temaları

Renkler, sayılar, sınıfta kullanılan eşyalar, hayvanlar, meyveler, vücudun bölümleri, evin eşyaları, arkadaşlar, oyun alanı ve temel sözcükler

3. Sınıf Temaları

Selamlaşma, aile, akrabalık ilişkileri, duygular, oyunlar ve oyuncaklar, evin bölümleri, yaşanan şehir, taşıtlar, hava durumu ve doğa

4. Sınıf Temaları

Sınıf kuralları, arkadaşlar, yiyecek ve içecekler, boş zaman etkinlikleri, günlük faaliyetler, çizgi film karakterleri, meslekler, giysiler, fiziksel ve kişisel özellikler, ülkeler ve milletler

Tablo 10'da içerik açısından ülkelerin programları incelendiğinde genel olarak günlük hayatta kullanılan etkinliklere içerikte yer verildiği, kültürel unsurların programlarda sıklıkla yer aldığı söylenebilir. Almanya, Avusturya, Hollanda, Finlandiya İngiltere

Öğretim Programları için belirlenen içerik çerçeve niteliğinde iken, Türkiye’de içerik programdaki şekliyle kullanılmaktadır. Ders kitapları programdaki temalara göre hazırlanmaktadır. TİYÖP’de içerik tüm sınıf kademelerine göre ayrıntı bir şekilde sunulduğundan diğer programlara göre daha kapsamlı olduğu söylenebilir.

Almanya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında 3. ve 4. sınıflara ait zorunlu ders içerikleri yer almaktadır (Bremen eyaletine aittir). Sınıf kademesine göre belirlenmiş ayrı bir içerik programda yer almamaktadır. Öğretmenlerin içeriği daha rahat uygulaması için oluşturulmuş uzun formlar da bulunmaktadır. Öğretmenler dersi planlarken uzun formlardan da yararlanabilmektedir. İçerik üç temaya ayrılmıştır. Her temada öğrencinin yakın çevresinde ve sosyal hayatında karşılaşacağı durumlar seçilmiştir (LIS, 2013). İngilizce Konuşan Dünya ve İngilizce Konuşan Dünya Çocukları temaları diğer ülkelerin yabancı dil öğretim programlarında yer almamaktadır.

Avusturya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında içerik yıllık planların ve entegre dersin bir parçasıdır. Yıl içinde ya da ilkokul dönemi boyunca düzenlenebilir veya genişletebilir. İlkokul için temalar belirlenmiştir bu temalar aşamalı bir şekilde yabancı dil eğitimi için uygun olarak sıralanmıştır, ilgili sınıfa göre kapsamı genişletilebilmektedir. İçerik diğer derslerle ilişkilendirilmektedir (özellikle görsel sanat, müzik, spor ve matematik dersleri ile). (BMBWF, 2005).

Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında içerik 1-2. sınıflar ve 3-6. sınıflar için ayrı ayrı tanımlanmıştır. Öğrencilerin kendi kültürleri ve hedef dilin kültürüne ait bilgilerin de içeriğe dâhil edilmiştir (Demir ve Yavuz, 2014). Öğrencilerin kullandıkları dili gözlemlmeleri, etkileşimli ortamlarda alınan geri bildirimden yararlanma, sözlü iletişimdeki bazı deyimleri kullanma gibi iletişim stratejilerine programda yer verilmiştir (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2004).

Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programının içeriğine hedefler kısmında değinilmiştir. Ayrıntılı olarak sınıflara göre içerik dağılımı yapılmamıştır. Genel çerçevede belirtilen konular: günlük hayat, boş zaman ve hobiler, vücudunuz, hava durumu. Öğrencinin günlük hayatta karşılaşacağı basit konular içerik olarak belirtilmiştir. İngilizce öğretimindeki konuları diğer derslerin içeriği ile bağlantılı bir şekilde sunulması gerektiği programda vurgulanmıştır. (SLO, 2006). Hollanda, içeriği en ayrıntısız sunan programa sahiptir.

Polonya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında içerik I. aşama ve II. aşama için ayrı tanımlanmıştır. Çocuğun günlük hayatında karşılaşabileceği tüm durumları kapsamaktadır. Hedefler, genel olarak günlük durumlarla ilgili olduğundan içerik ile uyumludur. II. aşamada içerik ilk aşamaya göre daha kapsamlıdır. Öğrencinin her bir konuda karşılaşabileceği durumlar açıklanmıştır. Programda hem birinci yabancı dil hem de ikinci yabancı dil için içerik aynıdır. IV- VIII. sınıflara göre içerik ise programda ayrıntılı olarak aşağıdaki gibi verilmiştir (ORE, 2017).

IV-VIII. Sınıflar İçin İçerik:

Kişisel bilgiler (yaşam periyodları, dış görünüş, duygular, beceriler, ilgiler)

Yaşam yeri (ev, evin çevresi, odalar, ev eşyaları ve ev işleri)

Eğitim (okul, konular, öğrenme ve okul malzemeleri, okul hayatı, ders dışı etkinlikler)

İş (popüler meslekler, mesleklerle ilgili faaliyetler, görevler, iş yeri, meslek seçimi)

Özel yaşam (aile, arkadaşlar ve tanıdıklar, günlük aktiviteler, boş zaman, boş zaman değerlendirme, tatiller, doğum günleri, yaşam tarzı, çatışmalar, problemler)

Beslenme (yemek, yemek hazırlıkları, yeme alışkanlıkları, restoranlar)

Satın alma ve hizmetler (mağaza türleri, satış, satın alma, ödeme araçları, ürünler ve özellikleri, değişim ve iade, promosyonlar)

Seyahat ve turizm (ulaşım, konaklama, gezi)

Kültür (kültür alanları, eserler, medya, gelenek ve görenekler)

Spor (spor ve spor malzemeleri, spor tesisleri ve etkinlikleri)

Sağlık (yaşam tarzı, hastalıklar, hastalık belirtileri ve tedavileri)

Bilim ve teknoloji (bilimsel keşifler, icatlar, temel cihazların kullanımı, BİT)

Doğal yaşam (hava durumu, mevsimler, bitkiler, hayvanlar, peyzaj, doğanın ve çevrenin korunması)

Sosyal yaşam (sosyal olaylar). (ORE, 2017).

Türkiye İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında her sınıf seviyesi için 10 tane tema belirlenmiştir. Programı oluşturan tema ve işlevler sarmal yapıdadır. Bu temalar aracılığıyla öğrencilerin günlük yaşamlarında önemli olan nesne, mekân ve varlıklarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmeleri hedeflenmiştir. Programda örnek olarak verilmiş ünitelerden göre ünite tasarımında konu tabanlı yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Konuların içerisinde hem öğrencilerin kendi kültürlerine, hem de hedef kültür ve diğer kültürlerle saygı duyma ve değer vermeyi sağlamak için kültürel öğeler yer almaktadır. Bütün kademelerdeki

derslere ait her bir ünite, kazandırılması hedeflenen beceriler, iletişimsel görevler, öğretilmesi önerilen hedef söz dağarcığı, kullanılacak metin çeşitleri (şiirler, diyaloglar, şarkılar...) ve derste yapılacak aktiviteler (bağlamdan anlam çıkarma, eşleştirme, rol yapma...) ayrıntılı olarak belirtilmiştir (MEB, 2017a).

4.5. İlkokul Yabancı Dil Programlarının Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olarak belirlenen “Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının eğitim durumları açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?” problemine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 11

Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Açısından Karşılaştırılması

	YÖNTEM	BECERİ ALANI	TEKNİK	ARAÇ VE GEREÇLER
ALMANYA (Bremen Eyaleti)	İletişimsel Yöntem Bütünsel Yaklaşım Proje odaklı çalışma Bireysel çalışma Yaratıcı drama	Okuma Yazma Dinleme Konuşma	Anket Şarkı tamamlama Kısa soru-cevap Resimli Bulmaca Sesli okuma teknikleri Kukla oyunları Resimli çalışma sayfaları Diyalog Dans Drama Sınıf dışı etkinlikler (gezi)	Şarkı Tekerleme Hikâye Kartpostal Kukla Medya araçları Görsel materyaller Kitaplar
AVUSTURYA	İletişimsel Yaklaşım Bireysel ve Proje odaklı çalışma Yaratıcı drama	Dinleme Konuşma	Ses ayırt edici çalışmalar Konuşma ritmine yönelik egzersizler Oyunlar Müzikaller Mini diyaloglar Rol yapma Skeçler Uygun alıştırma formları	El kuklaları Dondurulmuş hayvanlar Görsel materyaller Slaytlar Duvar resimleri Kelime ve resim kartları Resimli kitaplar Ses ve video içerikleri Dijital medya

FİNLANDİYA	-----	-----	-----	-----
HOLLANDA	-----	-----	-----	-----
POLONYA	Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi	Okuma Yazma Dinleme Konuşma	Sergiler Okuma toplantıları Film gösterimleri Okuma toplantıları Modern yabancı dil tiyatro dersleri	Sözlükler, resimli hikâyeler, çizgi filmler, ses kayıtları, videolar, görsel ve yazılı materyaller, nesnelere, şarkı sözleri, şiirler, tekerlemeler, reklamlar, haritalar, kitaplar, sosyal medya ve teknoloji (akıllı tahta, etkileşimli tahtalar).
TÜRKİYE	Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi Yaratıcı drama	Dinleme Konuşma	Drama performansları El işleri, Rol oynama, Grup veya ikili tartışmalar Eşleştirmeler (cümleleri resimler ile) Dinle-boya Dinle-çiz etkinlikleri Sanat ve el sanatları, Yarışmalar, Simülasyonlar, Pantomim, Oyunlar, Tahmin etme, Soru ve cevaplar, Hikâye anlatma.	Resim, video, hikâyeler, fıkralar, kısa sunumlar, tablolar, şarkılar, basılı bildiriler, sözlükler, flash kartlar, görsel-ışitsel materyaller, kuklalar, öğretmen kaynak paketleri, ders kitapları, reklamlar, biyografik metinler, bloglar, broşürler, kartlar, çizgi filmler, kataloglar, tezahüratlar, masallar, haritalar, masallar, şakalar, tekerlemeler, TV programları

Tablo 11'e göre çekirdek program niteliğindeki Finlandiya'nın İngilizce öğretim programında derslerde kullanılan materyaller, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri gibi noktalara ayrıntılı olarak yer almamaktadır. Programın eğitim durumları hakkında açıklamalar programda yer almamaktadır. Hollanda İlkokul İngilizce Öğretim Programında da eğitim durumlarına ait ayrıntılı açıklama bulunmamaktadır. Eğitim durumlarına ait açıklamalar Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü (SLO) tarafından her

hedef için ayrı olarak verilmiştir. Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından belirlenen çerçeve niteliğindeki ulaşılması gereken hedeflerin temele alınması öğretim yöntemini belirlemede esastır (SLO, 2006). Polonya’da ilkokulda uygulanan yabancı dil programında eğitim duruma ait bir başlık bulunmamaktadır ancak hedefler kısmında öğretim materyallerinden sıklıkla bahsedilmiştir. Öğretmenlere yönelik öneriler kısmında ise ders işlenişinin nasıl olacağına dair bilgiler yer almaktadır (ORE, 2017).

Tablo 11’de Hollanda ve Finlandiya dışında incelenen diğer ülkelerin bilgi ve iletişim teknolojileri, özgün materyaller ve çoklu ortam materyallerinin iletişimsel yaklaşımın özelliklerine paralel olarak kullanımı öğretim programlarında ortak özellikler arasında yer almaktadır. Almanya, Avusturya, Polonya ve Türkiye Yabancı Dil Öğretim Programlarında belirtilen materyaller benzerlik göstermektedir. Almanya’da hedef dilin konuşulduğu ülkeye seyahat etmek veya festivallere katılmak dil öğretimini somutlaştırdığı için diğer ülkelere göre farklılık göstermektedir.

Almanya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında dersler çoklu zekâ kuramına göre işlenmektedir. Öğrencileri dile ve kültüre alıştırmak için İngilizce köşesi (English corner) etkinliği verilen örnekler arasında yer almaktadır (Demirel, Gümüştekin ve Yazgünoğlu, 2010). Öğretim hedeflere uygun olarak eylem ve süreç odaklıdır. Etkin sınıf yönetimi, destekleyici bir öğretim ortamı, çok değişkenli bilişsel aktivitelerin yer aldığı öğrenme ortamları ilkokulda kaliteli öğretim için önemli unsurlar arasındadır. Öğrencilerde öğrenmenin gerçekleşmesi için bir rol model verilmektedir (Öğrenilen yabancı dili ana dili olarak konuşan biri, öğretmen, görsel-işitsel araçlar vb.). Sınıf öğretmeni, bilişsel aktivitelerin yer aldığı elverişli öğretme iklimi yaratmaktadır. Proje odaklı çalışmalar ve disiplinler arası uygulamalar ile programda yer alan etkinlikleri uygulamaktadır. Öğretmen, derslere her öğrencinin etkin katılımını sağlamak için, öğrencinin motivasyonunu teşvik eden ortam sunmaktadır. İlkokul öğrencilerinin yaş grubu dikkate alınarak bütünsel yaklaşım uygulamalarına ağırlık verilmektedir. Dijital medya ve internet kullanımı, hem öğretimi etkin kılmakta hem de uygulamalarda giderek önem kazanmaktadır. Öğrencinin aktif olarak hedef dili algılaması için okuma, yazma, dinleme, konuşma, aracılık etme becerileri bütüncül olarak ele alınmaktadır. İçeriğe göre interaktif stratejiler yürütülmektedir.

Öğretmenin rehberlik ettiği öğrenme durumları:

- Öğrenciler doğrudan gözlem yapar.

- Kendi bireysel gelişimlerini takip ederek öğrenir.
- Kim / nasıl / ne / kime / ne ile ilgili sorularını kategorize ederek öğrenir.
- Sınıf içi etkileşime aktif olarak katılır.
- Kendini ifade etmesini sağlayan oyunlar kurar.
- Bildiklerini yapılandırır.
- Dil farkındalığını artırır.

Öğretmen, öğrencilerin dünyasını ve yaşam deneyimlerini dikkate almaktadır. Onlarda merak uyandırarak öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Somut öğrenme durumlarını açıkça gözlemlemektedir. Konular öğrencilerin çıkarlarına odaklıdır. Materyallerin kullanımı öğrencinin yaşına uygun olarak kullanılmaktadır. Öğretmenler açık ve anlaşılır şekilde konuşmakta, öğrencilere yabancı dili duymaları için çokça fırsat sunmaktadır. Uygun tonlama ve telaffuz ile dile yatkınlık sağlamaktadır. Derslerin tamamı hedef dilde işlenmektedir. Görsel-işitsel medya materyal olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Öğretmen, bağlantılar kurarak uygun iletişim durumlarını test etmekte, birleştirmekte ve genişletmektedir. Öğrencilerin, yabancı dili kendi dünyalarının doğal bir parçası olarak görmelerini ve değer vermelerini sağlamaktadır. Diğer kültürleri ön yargıya kapılmadan hoşgörü ortamında öğrenmeleri için teşvik eden ortamlar yaratmaktadır. AİYÖP daha çok iletişim becerilerini dikkate almaktadır. Pratik uygulamalar ile öğrenciler, dinleme, anlama ve konuşma becerisi kazanmaktadır. Yabancı dil dersleri eylem odaklı eğlenceli ses uygulamaları içermektedir. Koordineli öğretim fırsatları ile her öğrenci yabancı dile erişim sağlamaktadır. Her çocuk bireysel öğrenme sürecini tanımakta, düzenli olarak geri bildirim almaktadır. Hatalara duyarlı bir yaklaşım ile öğrencilerin dil öğrenme isteği devam ettirilmektedir. Mevcut dil kaynakları periyodik olarak kullanılmaktadır. Bütünleştirici öğretim tüm dersler ile bağlantılıdır. İlkokulda, öğrencilere daha çok duyararak- dinleyerek hedef dili algılamaları yönünde fırsatlar sunulmaktadır. İlkokul yabancı dil programlarında asgari düzeyde kelime bilgisi ile etkin öğrenme ortamı sağlanmaktadır. İlkokulda yabancı dil eğitim durumları; daha çok oyun, tekerleme ve şarkılar üzerinden çocuğa yabancı dili sevdirmek, dil farkındalığını artırmak, İngilizce konuşan dünya ile erişimini kolaylaştırmak, İngilizce konuşan dünyadaki akranlarının yaşam koşullarını ve kültürlerini tanımak üzerine yapılandırılmıştır. Öğrenciler hedef dilde şarkılar dinler, hikâyeler dinler ve okur, hedef dilin konuşulduğu ülkeye geziye gider, festivallere dair bilgiler edinmektedir. Öğrencilerin yaş grubu dikkate alınarak canlı ve somut yapılar

üzerinde durulmaktadır. Almanca dersleriyle ilişki kurarak dili etkin kullanması sağlanmaktadır. Çok dilli öğrenciler sınıf ortamında desteklenmektedir. Bu sayede öğrenciler, hem farklı kültürleri tanımakta hem de yeni bir dil öğrenmeye teşvik edilmektedir (LIS, 2013).

Avusturya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programı hedef dilin farkındalığını artırmak ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmek için öğrenciye uygun ortam sağlamaktadır. Edinilen bilgilerle 4 yıllık eğitimin sonucunda birey, kendine güvenerek kendini ifade edebilmektedir. Hedeflere uygun olarak daha çok dinleme ve konuşma becerilerini dikkate alan öğrenme ortamları sağlanmakta ve bu becerileri ortaya çıkaran materyaller kullanılmaktadır. Program, ilkokul seviyesi için okuma yazma becerisini hedef olarak tasarlanmamıştır. Eğitim durumları programda becerilerden çok ilkelere göre sıralanmıştır. Öğrencileri, hedef dilin tonlamasına (telaffuzuna) alıştırmak için, dille ilgili özel sesler ve ses kombinasyonları eğitimi verilmektedir. Ses ayırt edici alıştırmalar, konuşma ritmine yönelik egzersizler kullanılmaktadır. Kelime öğrenimini kolaylaştırmak için öğrenciye (çocuğun yaşı, öğrenme hızı ve çok yönlülüğü dikkate alınarak) tematik bir kelime hazinesi sunulmaktadır. Kelimeleri öğrenciler derste türeterek kullanmaktadır. Gramer (dil bilgisi) öğretimi ilkokul yaş aralığındaki öğrenciler için uygun görülmemektedir. Bu nedenle dilbilgisi öğretimi holistik (bütüncül) şekilde yapılmaktadır. Yabancı dil eğitimi okulun ilk aşamalarında öğretmen merkezlidir. Zamanla yerini öğrenci merkezli eğitime bırakmaktadır. Bunlar grup çalışması veya partner work şeklinde yapılan çalışmalardır. Öğretmen, öğrencilerini konuşmaya zorlamamakta, konuşmaya hazır olmaları için onlara gerekli zamanı vermektedir. Yabancı dil eğitimi ilkokulda oyunlarla birlikte verilmektedir. İlkokulda yabancı dil eğitiminde temel kural öğrenciye mümkün olduğunca az, gerekliliği olduğu kadar bilgi vermektir. Eğitimde açıklık ilkesi gözetilerek derslerde medya kullanımı yaygındır. Buna ek olarak el kuklaları, dondurulmuş hayvanlar, masa skeçleri, slaytlar, duvar resimleri, kelime ve resim kartları, resimli kitaplar, ses ve video içerikleri vb. derslerde kullanılan materyallerdendir. Tekrar, derslerde müzikal biçimde veya eğlenceli bir biçimde yapılmaktadır. Öğrencinin kelime bilgisini yeni durumlara transfer edebilmesi için tekrar göz önünde bulundurulmaktadır. Tekrar yapılırken daha çok rol oynama tekniği, şarkı ve dans oyunlarından yararlanılmaktadır. Öğrencilerde dinleme ve anlama becerisi, öğretmenlerin ifadelerinin veya medya aracılığıyla ifade edilenlerin anlaşılmasıyla gelişmektedir. Öğrenciler bu ifadeleri kendi becerileriyle çözebilmelidir.

Her öğrenciye bir görev verilmektedir. Bunlar tekerlemeler, şarkılar, ritmik sözler, hikâyeler, diyaloglar, rol yapma oyunları, skeçler şeklinde olabilmektedir. Öğrencilerde konuşma becerisi, mini diyaloglar, oyunlar, tekerlemeler, ritmik sözler, rol yapma oyunları, skeçler ve hikâyeler yoluyla geliştirilmektedir. Özellikle temel düzeyde zorluk derecesi çok düşük materyaller seçilmektedir. Amaç, yaşa uygun konuşma durumlarında yabancı dilin spontan (anlık) kullanımını başlatmaktır. Ana dili, hedef dil olan kişileri sınıf ortamına dâhil ederek "gerçek" tartışma etkinlikleri düzenlenmektedir. Konuşma becerisi eğitimin tüm aşamalarına entegre edilmektedir. Oyunlar, müzikaller ve uygun alıştırmalar formaları hedef dilin ses özelliklerinin dikkate alınmasında etkilidir. Öğrencilerin konuşurken hatalarının düzeltilmesi dikkatli bir biçimde yapılmalıdır. Öğretmen bir yardımcı rolü oynamaktadır. Öğrencilerin düzeltme yapılmadan yavaş yavaş konuşmayı öğrenmeleri yabancı dil eğitiminde önemlidir. Öğrenciler özgür, öğretmenler ise esnek olmaktadır. Öğrencilerde okuma ve yazma becerisi minimum seviyede tutulmaktadır. Öğrenciler basit metinleri okuyabilir ancak öğrenme sonucuyla orantılı olmayacağından yazma becerisi ilkökul yabancı dil eğitiminde tek başına bir beceri olarak ele alınmaz (BMBWF, 2005). Öğretmenler, CLIL yaklaşımına uygun olarak sunum hızını yavaşlatmaktadır. Öğretmenler, öğrenmeyi daha küçük ve daha kolay parçalara ayırmakta, anlam ve içeriği daha iyi örneklendirmek için görsel uyarıcılarla öğrenmeyi desteklemekte, tekrar için yeterli zaman vermekte, dil hataları (öğrenme sürecinde) konusunda toleranslı olmakta, içeriği olabildiğince basitleştirmekte, iletişimsel dil yaklaşımına uygun olarak mümkün olduğunca çok yöntem kullanmaktadır (Abuja, 2007).

Çekirdek program niteliğindeki Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında derslerde kullanılan materyaller, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri gibi noktalara ayrıntılı olarak değinilmemiştir. Finlandiya'da ilkökulda başlayan konu içerikli dil öğretimi, başka bir alan dersinin İngilizce olarak sunulması, sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenlerinin sıklıkla başvurduğu bir yöntemdir. Yabancı dil, diğer derslere entegre edilerek öğretilmektedir. Öğretmenler, yöntem, yaklaşım ve kullanılan ders kitaplarının seçimi konusunda özgür bırakılmaktadır. Yabancı dil öğretim yöntemlerinden İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) son yıllarda Finlandiya'da dil öğretiminde en yaygın kullanılan yöntem olmuştur (Solak, 2013). Dil öğretimi, sadece bir beceri olarak görülmeyip, aynı zamanda bir iletişim ve kültür konusu olarak değerlendirilmektedir. Yabancı dil öğretiminde hedef ve değerlendirmeler, Avrupa

Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı doğrultusunda (CEFR) Fin eğitim sistemine uyarlanmıştır ve ilkokulda bu haliyle yürütülmektedir. Bu programa göre, 1. ve 2. sınıftan itibaren dinleme, anlama ve konuşma becerileri ön plana çıkarılmış, yazma becerisi ise kademeli olarak programa dâhil edilmiştir (Solak, 2013). 1. ve 2. sınıflar için programda öğrenme stratejileri yer almamaktadır ancak hedefler doğrultusunda kullanılan yöntemler oyun odaklıdır. Şarkılar, tekerlemeler, grup oyunları öğrencilerin yabancı dili algılamasına ve yabancı dil konusunda farkındalıklarını artırmaya yöneliktir.

Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında eğitim durumlarına ait açıklamalar Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü (SLO) tarafından her hedef için ayrı olarak verilmiştir. Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından belirlenen çerçeve niteliğindeki ulaşılması gereken hedeflerin temele alınması öğretim yöntemini belirlemede esastır. Temel hedeflerde, çocukların merakını, gelişme ve iletişim ihtiyacını teşvik etme görevinin yalnızca öğretmene ait vurgulanmıştır. İnteraktif öğretim programı sunarak farklı eğitim, dikkat çekici konu ve etkinlikler ile öğrencilerin gelişimlerine katkı sağlanması gerektiği belirtilmiştir (SLO, 2006, s.9). Hollanda’da okulların çoğunda özel yayıncılar tarafından geliştirilen ‘‘Method’’ adı altında yöntemler kullanılmaktadır (Mustafa, 2011). İlgili materyal belli bir öğretim yöntemine göre geliştirilen ders kitaplarıdır. Bu yöntemlerin çoğu iletişimsel veya karma yaklaşımı esas alıp düzenlenmektedir. Öğretmenlerin çoğu bu yöntemlere bağlı olarak ders işlemekte ve çoğu öğretmen ek olarak materyal kullanmaya ihtiyaç duymamaktadır. Tercihlerine göre öğretmenler yabancı yayınevlerinin kaynaklarını da kullanabilmektedir (SLO, 2006). 2006’da Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü, sekiz farklı ders yöntemin kullanılabileceğini açıklamıştır. Bunlar; Early Start, Just Do It!, Hello World, The Team, Bubbles Junior, Real English, Let’s do it! ve Your own English. Yöntemlerin hepsi iletişimci yaklaşımı temel almakta olup Real English ve let’s do it! karma yöntem de yararlanmaktadır. Her bir yöntem, ders kitabı, çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, cevap anahtarı, CD ve DVD içermektedir. Bunlara ek olarak birçoğu dijital tahta vs. gibi farklı modern araç ve materyaller sunmaktadır (SLO, 2006).

Polonya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında eğitim durumlarına ait bir başlık bulunmamaktadır ancak Krzyk (2017, s.46) Polonya’da tüm fiziksel tepki yönteminin (Total physical response), öğrencilerin yabancı dil öğrenmelerini sağlamak için sıklıkla

kullanıldığını belirtmiştir. Bu yöntemde, dinleme becerisi baskın bir beceridir, hedef dilde anlam çoğu kez eylemler yoluyla aktarılabilir. Öğrenciler hazır olduklarında konuşurlar ve konuşmaya zorlanmazlar. Öğretim süreci komutlarla yapılır. Öğrenciler öğretmen tarafından yürütülen etkinliklere tepki verme şansına sahiptir. Dans etmek, hareket etmek, şarkı söylemek, resim yapmak etkinlikler arasındadır. Bu yöntem özellikle ilkokul I-III. sınıflarda popülerdir. Ek olarak, eğitimciler öğrenme sürecinin anadil ile benzer olmasını istediklerinden, öğretim sırasında genellikle Doğrudan Yöntemi (Direct Method) kullanmaktadır. Öğrenciler yabancı bir dile maruz bırakılırlar, öğretmenlerinin kelimelerini taklit etmeye çalışırlar ve bağımsız olarak dili kullanmaya başlarlar. Bu yöntem kullanılırken, Dilbilgisi Yönteminden (Grammar method) kaçınılmakta, öğrencilerin dilin bu yönüne ihtiyacı olmadığına inanılmaktadır. Ayrıca, bu aşamada öğretmenler İşitsel-Dilsel Yöntemden (Audio-Lingual Method) yararlanmaktadır. Öğrenciler dildeki seslere, cümlelerin tekrarlarına dikkat etmektedir. Dilin telaffuzunu ve temel cümle kalıpları sistematik bir biçimde yoğun olarak kullanılarak öğretilmektedir. Farklı dil öğretme yöntemleri kullanılmaktadır. Öğretmen, dilin nasıl öğretileceğine ve öğretiminin nasıl etkili olabileceğine rehberlik etmektedir. Konuşma becerisine yabancı dil eğitiminde oldukça değer verilmektedir. Öğrenci fikirlerini sözlü olarak ifade ettiği sürece küçük hatalar önemli görülmemektedir. Ancak, iletişimin mümkün olması için, öğrencilerin etkin dinleme ve kelime bilgisinin önemini anlamaları gerekmektedir. Yabancı dil eğitimi, öğrencileri dinleme diyaloglarına maruz bırakarak gerçekleştirilmektedir. Dinleme becerisi söz konusu olduğunda, öğrencilerden öğretmenin sorularına tepki göstermesi, egzersiz yapması, numaralandırma, boşlukları doldurma, şarkı söyleme, oyunculuk yaparak etkinliklere katılması istenmektedir. Konuşma becerisinde, öğrencilerden öğretmenin söylediklerini kopyalaması istenir. Tekrarlama, resimlerin açıklamaları, hikâyelerin anlatılması etkinlikler arasındadır. Okuma becerisi, alfabenin farklı harflerinin tanınması, sessiz ve sesli okuma, sözcüklerin tanınması, bir sorunun doğru cevabının seçilmesi, metindeki boşlukların doldurulması üzerine yoğunlaşmaktadır (ORE, 2017). Polonya'da dil eğitiminin ilk aşaması, keşif yoluyla öğrenmeye ve eğitsel oyunlar üzerinedir. I-III. sınıflarda yabancı dil eğitimi, bir sınıf öğretmeni tarafından sağlanan entegre öğretime göre yapılandırılmıştır. Müzik eğitimi, sanat eğitimi, beden eğitimi, bilgisayar dersleri ve modern yabancı dil dersleri ilgili niteliklere sahip bir uzman öğretmen tarafından verilebilir. Benzer seviyelerde olan öğrenciler gruplandırılarak eğitim verilebilir. Yabancı dil derslerinde sınıflar bölünebilir veya farklı dallara ayrılabilir. Yabancı dil

dersleri genellikle küçük gruplara ayrılarak yapılmaktadır. Sınıflar dil eğitimine uygun şekilde donatılmaktadır (sözlükler, görsel destekler, CD çalar, ses dosyaları, daimi internet bağlantısı, bilgisayarlar, bireysel veya grupla çalışılabilecek ortamlar, mobil cihazlarla etkileşimli tahtalar, anlık mesajlaşma programları, sosyal medyayı kullanarak öğrencilerin yaşlarına uygun çalışmalar, yarışmalar, sergiler, film gösterimleri, okuma toplantıları, modern yabancı dil tiyatro dersleri, Avrupa eTwinning Programı, hem anadilini hem yabancı dili kullanabileceği aktiviteler) Yabancı dil derslerinde proje çalışmaları yaygın olarak kullanılmaktadır (ORE, 2017). Programdaki öneriler dışında öğretmenler, eğitim bilimlerindeki başarılarla dayanarak, öğretim yöntemlerini seçmekte özgür bırakılmaktadır. Yöntemler, büyük ölçüde sınıf başına düşen öğrenci sayısına ve okulda mevcut olan donanımına bağlıdır. Okullar, sınıflarda kullanılacak öğretim materyallerini seçmekte özgürdür. İlköğretimde kullanılacak ders kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ders kitapları arasından seçilmelidir. Okul müdürü her yıl bir sonraki okul yılının başından itibaren okulda kullanılacak ders kitaplarının, eğitim kaynaklarının ve egzersiz malzemelerinin listesini yayınlamaktadır. Kitaplar ücretsiz dağıtılmaktadır (Eurydice, 2019b).

Türkiye İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında öğretmenlerin iletişimsel yöntemi kullanmak şartıyla etkinliklerde esnek olabileceği belirtilmiştir. İletişimsel öğrenme ve öğretme yöntemlerinin yanı sıra resimli sözlükler, şarkılar, masal ve çizgi film kahramanları, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinlikler yer almaktadır. Öğrencilerin ihtiyaçları karşılanırken programın amaçlarına uygunluğu dikkate alınmalıdır. Dil öğrenimi ile günlük yaşam arasında bağ kurmak derslerin odak noktasıdır. Programın uygulayıcılarına etkileşimli etkinlikler önerilmiştir. Öğrencilerin eğlenceli görsel ve işitsel araçlarla, çeşitlendirilmiş oyun temelli aktiviteler aracılığıyla hedef dili öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bağlam olarak öğrencilerin yakın çevrelerini oluşturan sınıf, lunapark, ev ve okul gibi ortam ve mekânlar seçilmiştir. 2. ve 3. sınıflar için programın uygulanması yönelik hususlar belirtilmiştir. Programa göre bu sınıflarda tüm fiziksel tepki yöntemi ve eğlenceli drama etkinlikleri yer almalıdır. Öğretmenler ana dili çok gerekli olduğunda kullanılmalıdır ve dersler hedef dilde işlenmelidir. Öğrencilerin İngilizce defteri bulunmamalıdır. Programda, öğrencilerin hata yaptıklarında uyarılmayacağı veya düzeltilmeyeceği vurgulanmaktadır. Bir şey öğrenmek yerine, o dille bir şey yapmak öğrencilerin iletişim becerileri geliştirmektedir. Bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora gidilmeli ve dersler kolay ve zevkli

işlenmektedir. Programın sarmal yapıda olduğuna dikkat edilerek, uygulama önerileri uygulayıcılarca dikkate alınmaktadır. Sık sık tekrar ilkesi vurgulanmıştır. Dikkatli bir planlama yapılmasına rağmen programın dış faktörlerden (okul, okul binası, sınıf kaynakları, materyaller, öğretmenler, fiziki şartlar) etkilenebileceği belirtilmiştir. Program milyonlarca öğrenci ve öğretmen için hazırlanmıştır. Uygulamadan kaynaklı hataları programı iyi tanımlayarak en aza indirilebileceği programda yer almaktadır (MEB, 2017a).

4.6. İlkokul Yabancı Dil Programlarının Sınama Durumlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olarak belirlenen “Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının sınama (değerlendirme) durumları açısından benzerlikleri ve farklılıkları nelerdir?” problemine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 12

Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de Resmi İlkokullarda İngilizce Öğretim Programlarının Sınama Durumları Açısından Karşılaştırılması

ALMANYA(BREMEN)	<p>Almanya’da ilkokul yabancı dil derslerinde not verme zorunluluğu bulunmamaktadır (Eyaletlere göre değişebilmektedir). İlkokulun 1. ve 2. sınıfında, karne yerine sözlü değerlendirmeler (Verbalbeurteilung) yapılmaktadır. İlkokulda eğitim-öğretim faaliyetlerinde yalnızca ürün değil, süreç de değerlendirilmektedir. Öğrencinin bireysel gelişimine ilişkin olarak çalışma süreci değerlendirilir. Yabancı dil eğitiminde temel amaç sözlü iletişimin desteklenmesidir. Bu nedenle yazılı değerlendirmeler nadiren kullanılmaktadır.</p> <p>Öğrencilerin yeteneklerini ve bilgilerini değerlendirmeye yönelik olarak;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portfolyolar • Pratik çalışmalara katılım, sözlü katılım • Proje veya grup çalışmalarına katılım • Learning check (öğrenme değerlendirmesi) kullanılmaktadır.
AVUSTURYA	<p>Avusturya İlkokul İngilizce öğretim programı genel değerlendirmeyi içermektedir. İngilizce dersi için değerlendirme araçları programda yer almamaktadır. Performans değerlendirmeleri, öğrenci değerlendirmesinin temelini oluşturmaktadır. Öğrencilerin yabancı dil derslerindeki performansları, öğrenme hedefi kataloğunda, öğrenme ilerleme belgesinde, dil portfolyolarında ve dil dosyalarında belgelenmektedir (BMBWF, 2018).</p> <p>İlkokulda performans değerlendirme formları kullanılmaktadır:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin sınıf içi katılımı • Yazılı sınavlar (informal testler ve dikte dâhil) • Yazılı sınavlar (dördüncü sınıftan itibaren), pratik performans değerlendirmeleri

FİNLANDIYA	Finlandiya ulusal çekirdek öğretim programında 3.-6. sınıflar için CEFR'deki ortak referans düzeylerine göre öğrencilerin dört temel dil becerilerde ulaşmaları gereken seviyeler belirlenmiştir. Eğitim durumlarında olduğu gibi sınama durumları açısından da programda net bilgi yer almamaktadır (Demir ve Yavuz, 2014). Programda genel olarak değerlendirmeye değinilmiştir ancak birebir yabancı dil derslerini içeren değerlendirme araçlarından bahsedilmemiştir.
HOLLANDA	Hollanda yabancı dil programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik açıklamalara yer verilmemiştir. İlkokulda değerlendirme ölçütlerinden genel olarak bahsedilmiştir.
POLONYA	Polonya'da ilkokulda uygulanan yabancı dil programında değerlendirmeye değinilmemiştir. Öğretmenlere öneriler kısmında, öğrencilere ilerleme düzeyleri hakkında çeşitli teknikler kullanılarak geri bildirim sağlamak esastır açıklaması yer almaktadır.
TÜRKİYE	<p>Türkiye'de ilkokulda uygulanan yabancı dil programında test, değerlendirme, değerlendirme süreçleri CEFR'ye dayanmaktadır. Program'da alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler tercih edilmiştir. Program'da her beceriye yönelik olarak örnek değerlendirme teknikleri yer almaktadır. Değerlendirme için ayrıca öğretmenlere öneriler tanımlanmıştır. Alternatif değerlendirme yöntemleri de sunulmuştur. İlkokul seviyesinde dinleme ve konuşma becerisine yönelik değerlendirmeler dikkate alınmıştır. Her temanın sonunda temaya göre değerlendirme örnekleri ayrıntılı olarak verilmiştir. Alternatif değerlendirmeler de yer almaktadır:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Portfolyo değerlendirme • Proje değerlendirme • Performans değerlendirme • Yaratıcı drama görevleri, sınıf gazetesi, sosyal medya projeleri, dergi performansı.

Tablo 12'de görüldüğü gibi; Finlandiya, Hollanda ve Polonya'da uygulanan yabancı dil öğretim programlarında sınama durumları açısından ayrıntılı ve net bilgi yer almamaktadır. Almanya, Avusturya ve Türkiye'de yabancı dil derslerinde kullanılan değerlendirme yöntemleri benzerlik göstermektedir. İncelenen üç ülkede; portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme, projeleri çalışmaları ortak özellikler arasında yer almaktadır. Genel olarak ülkelerin programlarındaki sınama durumları incelendiğinde çağdaş bir yaklaşımla hazırlandığını ve alternatif değerlendirme yöntemlerinin önerildiği görülmektedir.

Tablo 12'ye göre Almanya'da ilkokul üçüncü sınıftan itibaren ise karnede notla değerlendirme yapılmaktadır. İlk iki yılda, çoğu eyalette diğer senelerde de, öğrencilere not verilmemektedir, onun yerine sözlü değerlendirmeler (Verbalbeurteilung) yapılmaktadır. Yazılı sınavlara ilkokulda yer verilmemektedir. Gerçek not veya

olumsuz geri bildirim içeren raporlamalar bulunmamaktadır. Öğrenci için sınıf öğretmeni en önemli figür olup, öğretmen sözlü değerlendirmelerle önlemlerini alarak öğrenciye katkıda bulunmaktadır. Alınan önlemler ile sınıf tekrarı olmaması amaçlanmaktadır. Ev ödevi Almanya'da yasalarca kontrol edilmektedir. Öğrencilere ilkokul 2. sınıfa kadar en fazla 30 dakika süren ev ödevleri verilmektedir. Oyun oynaması için çocuğa fazla zaman bırakılmaktadır (Eurydice, 2016).

Alman eğitim sisteminde not ölçeği şu şekildedir;

1-pekiyi (sehr gut) en iyi olan nottur, 2-iyi (gut), 3-orta (befriedigend), 4-yeterli-orta (ausreichend), 5-yetersiz (mangelhaft), 6-zayıf (ungenugend) nottu (Mustafa, 2011).

Almanya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programına göre yabancı dil eğitiminde temel amaç sözlü iletişimin desteklenmesidir. Bu nedenle yazılı değerlendirmeler nadiren kullanılmaktadır. Öğrenciler, 3.sınıftan itibaren yazılı değerlendirmelere aşına olmaktadır. Öğrencilerin dil portfolyolarında kullanabilecekleri deneyimler ilkokulda başlamaktadır. Öğrencilerin yeteneklerini ve bilgilerini değerlendirmeye yönelik olarak portfolyolar kullanılmaktadır. Öğrencilerin kendi sorumlulukları doğrultusunda oluşturulan ve öğretmenler tarafından yorumlanan portfolyolar öğrenme sürecine eşlik etmektedir. Bilişsel kazanımların yanı sıra yaratıcı, sosyal ve duyuşsal kazanımların değerlendirilmesi dikkate alınmaktadır. Portfolyolar hem değerlendirmeye hem de planlamaya hizmet etmektedir. Öğrenme sonucuyla bağlantılı olarak çok fazla faktör içermektedir. Performans değerlendirmesinin temelinde öğrencinin pratik çalışmaları, proje veya grup çalışmalarına katılımı, learning check (öğrenme değerlendirmesi) ve sözlü katılımları yer almaktadır.

Sözlü değerlendirme alanları: telaffuz için dinleme, etkileşimli konuşma, kendini ifade etme becerilerinden ve monologlardan oluşmaktadır.

Yazılı değerlendirme alanları: Kelimelerin ve cümlelerin doğru ifadesini yazma ve kısa metin yazma becerilerini değerlendirme şeklindedir.

Performans değerlendirmeleri, öğrenciye, öğretmene ve veliye geri bildirim sağlamaktadır.

Performans değerlendirme ilkeleri:

- Sınıf içi ve sınıf dışı öğrencinin başarısı değerlendirilmeli,
- Bildungsstandards'ta (Eğitim Standartları) belirtildiği gibi performans bilgi, beceri ve yetenekleri kapsamlı,

- Performans değerlendirme kriterleri öğrenci ve veli için şeffaf olmalı,
- Değerlendirme ölçütleri eğitim-öğretimin başında açıklanmalıdır (LIS, 2013).

Avusturya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında değerlendirme ölçütlerine yer verilmemiştir. Program, genel değerlendirmeyi içermektedir. Çalışmaların bağımsızlığı, konuların kaydedilmesi ve uygulanması, performanslar, görevler, toplumdaki kişisel gelişim ve davranışlar açısından başlangıçtaki durum, gözlemlenen öğrenme ilerlemesi, öğrenme hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığı ayrıntılı bir şekilde dosyalara kayıt edilmektedir (BMBWF, 2018). Değerlendirmeler, öğrencilerin kendi performanslarını nesnel ölçütlere dayalı olarak değerlendirmelerini, cesaretlerini kırmadan ya da öz saygılarını bozmadan onlara yardımcı olacak şekilde düzenlenmektedir. Değerlendirme veya değerlendirmeler öğretmenler tarafından yapılmaktadır. İlgili yılsonu raporu, öğrencinin katılımını doğrulayan tek bir not içermektedir. Ana dili Almanca olmayan öğrencilerin performanslarını değerlendirirken, dil zorlukları dikkate alınmaktadır. Bir öğrencinin okuldaki davranışları, performans değerlendirmesi için bir ölçüt değildir (BMBWF, 2005).

İlk yarıyılın sonunda öğrencilere bir rapor verilmektedir. Birinci sınıfta, bu rapor sadece bir not veya sözel eklemeler içeren genel bir nottan oluşmaktadır. Öğretim yılının sonunda, öğrencilere yılsonu raporu verilmektedir. Yıl sonu raporunda verilen notlar, öğrencilerin bireysel performansının özet halini oluşturmaktadır. Yıl sonu raporunda, öğrencinin, ilgili okul yılı boyunca tüm performansı, her bir konu için bir notla ifade edilmekte; yılsonuna doğru gösterilen performansa daha fazla ağırlık verilmektedir. Dördüncü sınıfta, her bir ders için ayrı değerlendirme yapılmakta ve her ders bir notla değerlendirilmektedir (Eurydice,2015).

Avusturya eğitim sisteminde not ölçeği şu şekildedir: 1: Çok İyi (sehr gut), 2: İyi (gut), 3: Orta (befriedigend), 4: Yeterli (genügend), 5: Yetersiz (nicht genügend) (Eurydice, 2015).

Finlandiya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında genel olarak değerlendirmeye değinilmiştir yalnızca İngilizce dersi için değerlendirme ölçütleri bulunmamaktadır. Değerlendirme, konu değerlendirme, davranış değerlendirme, çalışma becerilerini değerlendirme, kendini değerlendirme, son(final) değerlendirme ve sertifikalar başlıklarından oluşmaktadır.

Öğrenci değerlendirmesi, süreç içinde olan değerlendirme ve nihai değerlendirme olarak ikiye ayrılmaktadır. İki performansın değerlendirilmesi farklı roller içermektedir. Performans sırasında değerlendirmenin amacı, çalışmayı yönlendirmek ve teşvik etmek, öğrencinin öğrenme için belirlenen hedeflere ne kadar ulaştığını gözlemlemektir. Öğrencinin gelişimini gerçekçi bir bakış açısıyla gözlemlemek böylece öğrencinin kişilik gelişimini desteklemek değerlendirmenin görevidir. Çalışmalar sırasında yapılan değerlendirme doğru olmalı ve çeşitli kanıtlara dayanmalıdır. Değerlendirme, öğrencinin öğrenmesini ve öğrenmenin farklı alanlarındaki ilerlemesini ele almaktadır. Değerlendirme, öğrenme sürecinde öğrencinin kendi rolünü dikkate almaktadır. Öğrencinin değerlendirilmesi, öğretmenden gelen sürekli geri bildirim önemli bir rol oynadığı bir bütün olarak ele alınmaktadır. Değerlendirmenin yardımı ile öğretmen, öğrencilere düşünme ve eylemlerinin farkında olmalarında rehberlik etmekte, ne öğrendiklerini anlamalarında yardımcı olmaktadır. Öğrencinin gelişimi, çalışma becerileri, davranışı, programın amaçları ve iyi performansların tanımı ile ilişkili olarak bir bütün olarak değerlendirilmektedir. İyi performansın tanımlanması ve nihai değerlendirme kriterleri, ulusal bazda, öğrenci değerlendirmesinin temelini oluşturan bilgi ve beceri seviyelerini belirtmektedir. Sözel değerlendirmeler, öğrencinin ilerlemesini değerlendirmede öğretmene yardımcı olur ve öğrencinin hedeflere nasıl ulaştığını tarif ederken değerlendirmenin temelini oluşturur. Konu, konu grupları ve davranışlar, sözel özetlerle veya ikisinin bir kombinasyonu olarak sayısal olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin bulunduğu sınıf, performans seviyesini göstermektedir. Sözlü değerlendirme ile öğretmen, öğrencinin ilerleyişini ve öğrenme sürecini de gösterebilir. Sözlü değerlendirme kullanılırken okul yılı raporu, öğrencinin okul yılı hedeflerine ulaşp ulaşmadığını belirtmektedir. Okul raporlarına ek olarak, öğrenciye, ebeveynine veya velisine değerlendirmelerle ilgili geri bildirim verilmektedir. Değerlendirme geri bildirim, ara raporlar aracılığıyla farklı tür bildirimler ile sağlanabilir. Çalışma becerilerinin değerlendirilmesi, öğrenme becerilerinin değerlendirilmesinin bir parçasıdır. Farklı konularda belirlenmiş olan hedefler, öğrencinin çalışması planlama, düzenleme, uygulama ve değerlendirmedeki becerilerine yöneliktir. Değerlendirme ayrıca öğrencinin ne kadar sorumlu çalıştığını ve başkalarıyla işbirliği içinde nasıl çalıştığını da değerlendirmektedir. Çalışma becerilerinin değerlendirilmesi, konu değerlendirmesinin bir tarafını oluşturmaktadır. Çalışma becerileri ayrı ayrı da değerlendirilebilir.

Davranış değerlendirmesi, öğrencinin diğer insanları, çevreyi dikkate alması ve kuralları gözetmesi için yapılmaktadır. Öğrenciye ders veren tüm öğretmenler davranışını değerlendirmektedir. Öğrencilerin davranışları için hedefler yerel programda belirlenmelidir. Davranış amaçlarının belirlenmesinde okulların eğitim amaçları dikkate alınmaktadır.

Temel eğitimin bir görevi, öğrencinin öz değerlendirme yeteneğini geliştirmektir. Öz değerlendirme becerilerinin geliştirme amacı, öğrencinin çalışma becerilerinin gelişimini desteklemektir. Amaç, öğrenenin katılım duygusunu ve öz imajını pekiştirmektir. Öz değerlendirme becerilerinin gelişmesiyle birlikte, öğrenciler ilerlemeyi, öğrenme hedeflerinin farkında olmayı, kendi dünyası için hedefler oluşturmayı ve öğrenme sürecini düzenlemeyi öğrenirler. Öz değerlendirme becerilerini geliştirmek için, öğrencilere öğrenme süreçlerini inceleme ve öğrenme, çalışma becerilerini değerlendirme konusunda rehberlik edilmelidir. Öğrencilere çalışmaları hakkında düzenli olarak geribildirim verilmesini gerekmektedir. Öğrenmelerini ve performanslarını farklı bir biçimde değerlendirmelerinde ve yönlendirilmelerinde öğrencilerin cesaretlendirilmeleri gerekmektedir.

Son değerlendirmenin görevi, çalışmalarının sonucunda öğrencinin farklı konularda temel eğitim programının hedeflerine ne kadar ulaştığını tanımlamaktır.

Nihai değerlendirme kriterleri, sekizinci sınıf için gereken bilgi ve beceri seviyesini tanımlamaktadır. Temel eğitim süresince kullanılan sertifika ve raporlar: okul yılı raporları, ara raporlar, okulu bırakma sertifikalarıdır (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı, 2004).

Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik açıklamalara yer verilmemiştir. Hollanda'da ilkokulda değerlendirme ölçütleri genel olarak incelendiğinde;

Okul, öğrencilerin gelişimlerini ebeveynlerine düzenli olarak bildirmektedir. Buna göre, öğrenci değerlendirilmesi, öğretmen tarafından düzenli aralıklarla (genelde yılda iki kez veya yıl sonunda bir kez) yazılı veya sözlü olarak yapılmakta ve öğrencinin okul raporuna kaydedilmektedir. CITO (Merkezi Test Geliştirme Enstitüsü) tarafından İngilizce sınav geliştirilmiştir ve öğrenci değerlendirilmesi bu sınavla yapılabilmektedir. Bu sınavla genellikle öğrencilerin kelime, okuma, dinleme ve konuşma bilgisi ölçülmektedir. CITO testleri Avrupa Çerçeve Programındaki A1 ve A2 düzeyine göre düzenlenmiştir. A1 düzeyi zorunlu yıllarda yabancı dil eğitimi görenler için A2 düzeyi

ise yabancı dil eğitimine daha erken yaşta başlayanlar için öngörülen düzeydir (Mustafa, 2011). Öğrenci değerlendirilmesi için portfolyolar da kullanılmaktadır (SLO,2006). 7. ve 8. sınıfta öğrencilerin İngilizce ilerlemesini ölçmek için CITO testi uygulanmaktadır. Orta öğretime geçmeden önce öğrencinin İngilizce seviyesinin CEFR'ye göre A1 / A2 seviyesine uygun olarak geliştirilmesi amaçlanmıştır. CITO farklı yöntemlerden oluşan bağımsız bir testtir (SLO, 2015). CITO, okulların nihai sonuçlarını ölçmek ve bunları diğer okullar ile karşılaştırmak için çeşitli testler geliştirir (İlkokulu bitirme testi). Bu sınava giren öğrenci sayısı her yıl artmaktadır. İlkokulların % 90'ından fazlası CITO testini kullanmaktadır. 2004 yılında 6.400'den fazla okulda toplam 167.000 öğrenci teste girmiştir. CITO ayrıca öğrencilerin (öğrenci izleme sistemi) kendi ilerlemesini ölçmek için testler geliştirmekte ve böylece öğretimin bireysel ihtiyaçlara daha iyi uyarlanabilmesini sağlamaktadır (Eurydice, 2005). Sekiz yıllık ilköğretimin sonunda, öğrenciler bir sertifika veya diploma almamakta, ancak başarı seviyelerini ve potansiyellerini tanımlayan ve çoğu durumda bir kazanım testinin sonuçlarına dayanan bir okul raporu almaktadır. Bu rapor, okul müdürü tarafından öğretim üyelerine danışılarak hazırlanmakta ve seçilen ortaokula sunulmaktadır. Raporun bir kopyası çocuğun ebeveynine verilmektedir (Eurydice, 2005). İlkokulun son yılı olan 8. sınıfta (basischolen), bütün öğrenciler şubat ayında “İlköğretim için Merkezi Son Sınav” (Centrale Eindtoets Basisonderwijs, CITO testi olarak bilinir) girmektedirler. Tüm ilköğretim okulları final sınavına katılmakla yükümlüdür (Expatica, 2018). Sınav bitmeden önce, sekizinci sınıf öğretmenleri, hangi ortaokul eğitim seviyesinin öğrenciye uygun olacağını belirlemektedir. Öğretmenler, önerilerini, öğrencilerin tüm okul kariyerinden aldıkları sınav puanları, zeka, öğrenmeye karşı tutum, öğrenmeye istekli olma, ilgi alanları ve motivasyon gibi çeşitli faktörlere dayandırmaktadır. Sınav sonuçlarına ve öğretmenlerin görüşlerine göre, her öğrenci uygun ortaokul eğitimi için öneri almaktadır. Öğretmenin değerlendirmesi genellikle belirleyici faktördür (Expatica, 2018).

Polonya İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında değerlendirmeye değinilmemiştir. Genel anlamda Polonya'nın ilkökul eğitiminde değerlendirme ölçütleri incelendiğinde iki unsur dikkate alınmaktadır: iç ve dış değerlendirme. Değerlendirme için yasal çerçeve halen yürürlükte olan ve Milli Eğitim Bakanlığının düzenlemeleri ile desteklenen Okul Eğitimi Yasası hükümleri tarafından sağlanmaktadır (Eurydice, 2019b). Bir okulda uygulanan öğretim programı temel alınarak öğretmenler tarafından

belirlenen gereksinimlere göre iç değerlendirme yapılmaktadır. Bu değerlendirme türü öğrencilerin öğrenme başarılarını kapsamakta ve gelişimlerini desteklemeyi amaçlamaktadır. Biçimlendirici bir değerlendirmedir. Öğrencilerin öğrenme ilerlemesini ve öğrencilerin bilgi ve becerilerinin seviyesini programa dayalı olarak değerlendirilmektedir. İç değerlendirme: Zorunlu ve ek dersler için dönem ortasında ve yıl sonunda not vermek için gereklilikler, davranış değerlendirmesi için kriterler, sürekli yapılan değerlendirmeler, okulda onaylanan form ve kriterlere göre yarı yıl ve yıl sonu notları ve yeterlilik sınavlarını (derslere katılmayan öğrenciler ve notlarını iyileştirmek isteyen öğrenciler için) içermektedir.

İç değerlendirmenin amacı:

- Öğrencileri öğrenme başarıları, davranışları ve bir konuda kaydettiği ilerlemeler konusunda bilgilendirmek,
- İyi performans gösterdikleri zaman ve öğrenmeye nasıl devam etmeleri gerektiği hususunda onlara geribildirim vererek öğrencilerin öğrenmelerine destek olmak,
- Bireysel gelişimlerini düzenleme ve planlama konusunda öğrencileri desteklemek,
- Öğrenme davranışlarında ve düzeylerinde daha fazla gelişme kaydetmeleri için öğrencileri desteklemek,
- Ebeveynlere ve öğretmenlere öğrencilerin davranışları ve özel yetenekleri, ilerlemesi, öğrenme güçlüğü, hakkında bilgi vermek;
- Öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinde yararlandıkları yaklaşım ve yöntemleri geliştirmelerini sağlamak (Eurydice, 2019b).

Dış değerlendirme ise (genel değerlendirme), okul dışında bulunan devlet kurumları tarafından yapılmaktadır: Merkezi Sınav Kurulu ve Bölgesel Sınav Kurulları. VIII. sınıfını bitiren tüm öğrenciler zorunlu olarak sınavına girerler. Yazılı bir sınav yapılmakta ve sınav bir ilkokul öğrencisinin çekirdek programda belirtilen gereklilikleri ne ölçüde karşıladığını değerlendirmeyi amaçlanmaktadır. Her konuda öğrenciler ayrı ayrı değerlendirilmektedir. Değerlendirme, dersin öğretmenine bağlıdır, ancak önceden belirlenmiş değerlendirme kriterleri göz önüne alındığında zorunlu olabilmektedir. Bir okul yılı boyunca yapılan değerlendirme sonuçları, yıl sonunda yapılan değerlendirmede dikkate alınmaktadır. İlkokulun I-III. sınıflarındaki öğrencilere, eğitim etkinlikleri ve davranışları için bir yıl sonu notu verilmektedir. IV - VIII. sınıflarda, okul yılı sonunda olumlu bir not alan ilkokul öğrencisi bir sonraki sınıfa

yükseltilmektedir. IV. sınıftan itibaren öğretmen öğrencilerin öğrenme başarılarını değerlendirmek için not ölçeğini kullanılmaktadır: 6 - mükemmel, 5 - çok iyi, 4 - iyi, 3 - tatmin edici, 2 - kabul edilebilir, 1 - yetersiz. Öğrenciler ayrıca davranış notlarını şu ölçeğe göre alırlar: mükemmel, çok iyi, iyi, kabul edilebilir, kabul edilemez. Davranış notu, bir sonraki sınıfa geçişe ya da ilköğretimin tamamlanmasına etki etmemektedir (Eurydice, 2008).

Okul notları ve not kriterleri, öğrencilere ve ebeveynlerine açık olmalıdır. Ayrıntılı değerlendirmeler ve iç değerlendirmenin bir parçası olarak not prosedürleri, okul tüzüğünde belirtilmiştir. Polonya okullarındaki değerlendirmede adaletli olmayı sağlayan kilit unsur ebeveynlere yönelik değerlendirme şartlarını içeren yıllık bilgilerdir (Eurydice, 2019b).

Yabancı dilleri ve özellikle İngilizceyi öğretmek, öğrenme sürecine ve öğrenciye yönelik bireysel yaklaşımı dikkate alan bütüncül yaklaşıma odaklıdır. Değerlendirme, öğrencileri başarıya ulaşmaları konusunda cesaretlendirerek yapılmaktadır. Değerlendirme, her öğrencide öğrenme bilinci oluşturarak, bilgiyi kendi başına (öz değerlendirme) ölçebileceğini vurgulamaktadır (Krzyk, 2017, s. 47).

Türkiye İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programında ilkokul seviyesinde dinleme ve konuşma becerisine yönelik değerlendirmeler dikkate alınmıştır. Her temanın sonunda temaya göre değerlendirme örnekleri ayrıntılı olarak verilmiştir. 2. ve 3. sınıfta öğrenciler genel olarak değerlendirilmektedir. Daha çok İngilizce öğrenmeye yönelik olumlu tutum, inanç ve motivasyon geliştirmek esastır. Bunun için sınıf içi işbirliği ön plandadır. 4. sınıf ve sonrasında bir dizi biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme yöntemleri uygulanmaktadır. Bunlar; dört dil becerisini örtük olarak değerlendirmeyi kapsamaktadır.

Konuşma becerisine yönelik değerlendirmeler: grupta veya bireysel drama, bir resim, video veya hikâye açıklama, bir olayı, fıkrayı rapor etme, kısa sunum yapma, görsel bir materyal hakkında konuşma. Konuşmaya yönelik değerlendirmeler de kısa ifadelerle öğrenciden kendini rahat bir şekilde ifade etmesi beklenmektedir: “Are you thirsty? yerine Water?” ifadesini kullanmak şeklinde ifade edilmiştir.

Dinleme becerisine yönelik değerlendirmeler: dinle-çiz, dinle-boya, dinle-doğru sırala, dinle-işaretle, sıraya koyma, yeniden sıralama, doğru-yanlış, soru-cevap. Dinleme becerisini değerlendirmede seslere, kelimelere, tonlamaya, gramer yapılarına

odaklanılır. Bu değerlendirmeler için güvenilir bir değerlendirme tablosu hazırlanmalıdır. Alternatif değerlendirmeler de kullanılmaktadır.

Bu değerlendirmelere ek olarak yazılı ve sözlü sınavlar, kısa sınavlar, ev ödevleri de kullanılmaktadır. Haftalık ders saati üç ve üçten az olan derslerde iki, üçten fazla olan derslerde ise üç sınav yapılmaktadır (MEB, 2018). Ayrıca öğrencilerin kendi ilerlemelerini izlemesi için öz değerlendirme önerilmiştir. Bu amaçla programda her ünite sonunda öğrencilerden kendi öğrenmelerini değerlendirmelerini isteyen listeler bulunmaktadır. Bunlar: “Ne öğrendin?”, “Ne kadar öğrendin?”, “Gerçek hayatta ne yapabileceğini düşünüyorsun?” şeklinde sorularla ifade edilmiştir (MEB, 2017a).

İlkokul 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrencilerin başarısı; gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımları ile öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre değerlendirilmektedir. Karnede “çok iyi”, “iyi” ve “geliştirilmeli” şeklinde gösterilmektedir. Notla değerlendirme yapılmamaktadır. İlkokul 4. sınıfta ise öğrenci başarısı; sınavlar ile ders etkinliklerine katılım çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilmektedir. Yüzlük puan sisteminde 0-44,99 puanlar başarısız, 45,00 ve üzeri puanlar başarılı olarak değerlendirilmektedir (MEB, İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2018).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular, ilgili çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Tartışma

5.1.1. Öğretim Programlarının Genel Özelliklerine Ait Bulguların Tartışılması

İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programlarına yönelik olarak Türkiye’de merkezi bir program hazırlanmakta ve ülke genelinde uygulanmaktadır. Almanya ve Avusturya’da eyaletlere göre program hazırlanmakta, eyaletten eyalete programlar farklılık göstermektedir. Finlandiya’da programlar çekirdek program anlayışıyla geliştirilmekte ve okullar amaçları doğrultusunda programda değişiklik yapabilmektedir. Hollanda, Finlandiya ile benzer olarak çerçeve bir program hazırlamakta, okullara uygulama konusunda özgürlük tanımakta ve okullar kendi programlarını düzenleyebilmektedir. Polonya’da ulusal program ve çerçeve program bulunmakta, uygulamada öğretmenlere esneklikler ve alternatif program seçenekleri tanınmaktadır. Bu açıdan bakıldığında Türkiye öğretim programlarının daha merkezi, incelenen diğer ülkelerin öğretim programlarının daha esnek olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Mustafa (2011) yaptığı çalışmada Türk eğitim sistemini Almanya ve Hollanda eğitim sistemleri ile karşılaştırdığında Türk eğitim sisteminin daha merkezi bir yapıya sahip olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, Türkiye İlkokul Yabancı Dil Programını, Almanya ve Hollanda programlarıyla karşılaştırdığında TİYÖP’ün daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Aslan (2016) yaptığı çalışmada Almanya ve Hollanda’daki

ilkokul yabancı dil öğretim programının oldukça esnek olduğunu, Türkiye'deki ilkököl İngilizce programının daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğunu tespit etmiştir.

Günümüzde Avrupa ülkelerinin çoğunda yabancı dil öğrenme yaşı 5-6 yaşlarında başlamaktadır. Avrupa Komisyonu 2003'ten beri yabancı dil eğitime başlangıç yaşını düşürmek için reformlar yapmaktadır (EACEA, 2017). Bu doğrultuda, Hollanda gibi yabancı dil eğitime erken yaşta (4 yaşında) başlayan ülkelerin İngilizce öğretimini daha fazla önemsedikleri söylenebilir. Hollanda Yabancı Dil Dünya Yeterlilik sıralamasında ikinci sırada yer almaktadır (Education First, 2018). Bu açıdan bakıldığında Hollanda'da çocuğun yabancı dil eğitime erken yaşta başlamasının bu başarıya katkı sağladığı düşünülebilir. Hollanda'dan farklı olarak Almanya (6/8), Avusturya (6), Finlandiya (7/9), Polonya (7) ve Türkiye'de (6.5/7) yabancı dil eğitime başlama yaşı benzerlik göstermektedir. Almanya'da eyaletlere göre ve Finlandiya'da okullara göre yabancı dil eğitime başlama yaşı farklılık göstermektedir. Bu durumun uygulamada farklılıklara neden olabilir. Türkiye'de yabancı dil eğitime başlama yaşı incelenen diğer ülkelerle benzerlik gösterse de yabancı dil eğitime 2. sınıfta başlanması bir eksiklik olarak düşünülebilir. Avrupa Birliği üyesi ülkelerin hepsinde yabancı dil eğitimi 1. sınıftan itibaren başlamaktadır. Yaman (2018), erken yaşta dil eğitimi aslında ülkemizde geç kalmış bir uygulama olduğunu ifade etmektedir. Türkiye'de öğrenciler incelenen ülkelerde olduğu gibi, okul hayatına başladığında yabancı dil ile karşılaşır ve yabancı dili okul hayatının ve yaşamının bir parçası olarak düşünebilirler. Bu bağlamda yabancı dil öğretimine başlamada en ideal yaş aralığının ne olduğuna dair fikir birliği sağlanamamıştır. Aslan (2003) erken yaşta yabancı dil öğretimine karşı olunmasının nedenini istenilen başarının elde edilemediği takdirde çocuğun öğrenme arzusunun azalacağına bağlamaktadır. Ekuş ve Babayiğit (2013) tarafından yapılan çalışmada ilkököl 2. sınıftan itibaren yabancı dil dersi verilmesinde görüş ayrılıkları olduğu tespit edilmiştir. Topaloğlu (2012) yabancı dil öğrenimine ne kadar erken başlanırsa, çocuğa o kadar yararı olacağını, geç olursa öğrenme hızının düşmesiyle öğrenilen yabancı dilden istenilen verimin elde edilemeyeceğini belirtmiştir. Akdoğan (2004) küçük yaşta başlayan yabancı dil eğitim ve öğretiminin çocuğun genel gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Krashen, Long ve Scarcella (1979 akt. Demir ve Yavuz, 2014) yabancı dil öğrenimine erken yaşta başlamanın dili daha iyi öğrenmeyi sağladığını savunmuşlardır. Roth (1998 akt. İlter ve Er, 2007) çocukların 3-4 yaşına kadar ana dillerinde kendilerini rahatça ifade edebileceklerini belirtmiştir ve 6

yaşından sonra ise artık zamanları kavrayabilecek düzeye gelebileceklerini açıklamıştır. Tok ve Arıbaş (2008) ilköğretimde ne kadar erken yabancı dil öğrenilirse, öğrenenlerin oranının o kadar artacağını ifade etmişlerdir. Bu alanda yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde erken yaşta yabancı dil eğitimine başlamanın yabancı dil eğitimine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir. Dolayısıyla, Türkiye’de İngilizce eğitimine 2. sınıfta başlanması Avrupa’daki örnekler dikkate alındığında abartılı değil, geç kalınmış bir adım olarak değerlendirilebilir.

5.1.2. Yabancı Dil Programlarının Yapısı ve İşleyişine İlişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak yabancı dil programların genel yapısı incelendiğinde İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programlarının her ülkede farklı sınıf kademelerini kapsamaktadır. Bu durumun ülkelerin eğitim sistemlerindeki farklılıklardan kaynaklandığı söylenebilir. Ülkelerin, öğretim programlarını oluştururken eğitim sistemlerini, toplum yapılarını, AB politikalarını dikkate aldıkları tespit edilmiştir. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda ve Polonya’nın çok dillilik ilkesini benimseyerek yabancı dil öğretim programlarının yapısını bu doğrultuda oluşturdukları belirlenmiştir. Çok dilli topluma sahip olan ülkeler ilkokullarda 1’den fazla yabancı dil seçeneği sunarak çok dilli eğitimi programlarında vurgulamışlardır. İncelenen AB ülkelerin tamamında öğretim programları öğrencilere ilkokul eğitimi süresinde en az iki yabancı dil öğrenme olanağı sunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında programların, Avrupa’da yaşayan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşıladığı söylenebilir. Almanya, zorunlu yabancı dil derslerinin yanı sıra komşu ülkelerin dillerini (Danca, Hollandaca, Lehçe, Çekçe) ve öğrencilerin çevresinde karşılaşma olanağı yüksek dilleri (İspanyolca, İtalyanca, Portekizce, Rusça, Türkçe) isteğe bağlı olarak sunmaktadır. Avusturya ana dili Almanca olmayan öğrenciler için ilkokulda dil destek sınıfları açarak eğitimde fırsat eşitliği yaratmaktadır. Yine dilsel çeşitliliğin fazla olduğu Avusturya’da zorunlu yabancı dil olan İngilizcenin yanı sıra Boşnakça, Fransızca, Hırvatça, İtalyanca, Macarca ve Türkçe öğretilmektedir. İki ulusal dile sahip olan Finlandiya’da 1+2+2 yabancı dil hedefi programlarda yer almaktadır. Polonya’da 7. sınıftan itibaren iki modern yabancı dil programa dâhil edilmiştir. Türkiye’de ise ilkokul eğitim süresinde sadece bir yabancı dil öğretilmektedir. Benzer şekilde Tok ve Arıbaş’ın (2008) yaptığı

çalışmada AB ülkelerinin çoğunda zorunlu eğitim süresinde herkesin en az iki dil öğrenebildiği, Türkiye’de ise zorunlu eğitim süresinde sadece bir yabancı dil öğretildiği tespit edilmiştir. AB ülkelerinde öğrenciler, yabancı dillere daha fazla maruz kalmaktadır ve dili yaşamın doğal bir parçası olarak görmektedirler. Bu doğrultuda, İngilizce yeterlilik verilerinde üst sıralarda yer alan ülkelerin coğrafi konumu ve dilsel çeşitliğin yabancı dil eğitimindeki başarılarında etkili olduğu düşünülebilir. Yaman (2018) çalışmasında eğer bir dil günlük yaşamda karşılaşılmayan veya ihtiyaçları karşılama noktasında önemli bir ihtiyaç olarak hissedilen bir araç değilse o dilde beceri geliştirme sürecinin daha yavaş olacağını belirtmiştir. Dolayısıyla İngilizceyi Türkiye’de öğrenen birisi Avrupa’da öğrenen birisinden her zaman daha dezavantajlı olabilir. Türkiye’nin 2016 yılında yabancı dil öğretim programını güncellemesi ve yabancı dil öğretim programında CEFR’deki kriterleri dikkate alması bu dezavantajlara yönelik atılmış adımlar olarak ifade edilebilir.

Türkiye hariç incelenen tüm ülkelerde CLIL yaklaşımının kullanıldığı belirlenmiştir. Bu yaklaşıma uygun olarak yabancı dil diğer derslerde de etkin olarak kullanıldığından öğrenci yabancı dilde daha aktif olmaktadır. Abuja (2007) özellikle Avusturya programlarında başarıyla uygulanan CLIL yabancı dil eğitimine katkı sağladığını belirtmiştir. Hollanda’da 2015’ten beri ilkokuldaki diğer derslerin %15’i yabancı dilde işlenmektedir ve iki dilli okullarda 4 yaşından itibaren derslerin %30 - %50’si İngilizce olarak verilmektedir. Bu doğrultuda AB politikalarına uygun olarak CLIL yaklaşımını kullanan ülkelerin yabancı dil eğitiminde daha etkin olduğu söylenebilir. Tok ve Arıbaş (2008), CLIL eğitim türünün Türkiye’de birkaç okul dışında genel anlamda etkin olmadığını belirtmişlerdir. Yalçın (2013) Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı’nın yeni yabancı dil öğretim programlarında özellikle 7. ve 8. sınıflarda içerik temelli modelin uygulanmasını planlandığını açıklamasıyla içerik temelli model uygulamalarının artacağını öngörmektedir.

Finlandiya’nın dil öğretimini doğal, işlevsel ve eğlenceli biçimde sunması ülkenin yabancı dil eğitimindeki başarısını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. İrican (2017) çalışmasında Finlandiya’nın amacının yabancı dil alanında kendi kendine yeten öğrenciler oluşturmak olduğunu belirterek bu başarıya yönelik fırsatlar sunulduğunu tespit etmiştir. Polonya’da 2017’de uygulamaya konan yeni program önceki ulusal programdan daha ayrıntılı bilgiler sunmaktadır (Kaminska, 2017). Ülkenin eğitim alanında edindiği başarısında hem programlarındaki güncellemelerin hem de yaptığı

reformların etkili olduğu ifade edilebilir. Krzyk (2017) çalışmasında programda yapılan güncelleme ile Polonya'daki öğrencilerin dil eğitimine erken başlamasının olumlu bir adım olduğunu savunmaktadır. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak yabancı dil programlarının uygulayıcıları incelendiğinde Avrupa ülkelerin çoğunda yabancı dillerin sınıf öğretmenleri tarafından öğretildiği belirlenmiştir. Almanya'da 4. sınıfa kadar, Avusturya ve Hollanda'da ilkököl eğitimi boyunca, Polonya'da I. aşamada (I-III. sınıflar) yabancı dil dersleri sınıf öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. İncelenen ülkelerde yabancı dil derslerinin büyük bir kısmı hedef dilde işlenmektedir. Ana dil, yabancı dil derslerinde nadiren kullanılmaktadır. Türkiye'de incelenen ülkelerden farklı olarak ilkökölde yabancı dil branş öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Benzer şekilde Tok ve Arıbaş'ın (2008) yaptığı çalışmada AB ülkelerinde yabancı dil öğretiminin ilköğretim birinci kademedeki alan dışı öğretmenler (sınıf öğretmenleri) tarafından, ilköğretim ikinci kademedeki ise branş öğretmenleri tarafından yapıldığını, Türkiye'de ilkökölde İngilizce dersinin her iki kademedeki de branş öğretmenleri tarafından verildiğini saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak yabancı dil programlarının işleyişi incelendiğinde Almanya'da ilkököl 3. sınıftan itibaren haftada 2 saat İngilizce dersi, Avusturya'da 3. sınıftan itibaren haftada 1 saat modern yabancı dil dersi, Finlandiya'da 3. sınıftan itibaren haftada 9 saat A1 dili, 6. sınıftan itibaren haftada 2 saat B1 dili, 3. sınıftan itibaren haftada 12 saat A2 dili, Hollanda'da 7. sınıftan itibaren haftada 45 dakika İngilizce dersi, Polonya'da IV. sınıftan itibaren haftada 3 saat modern yabancı dersi, VII. sınıftan itibaren 2 saat (+2) ikinci modern yabancı dil dersi, Türkiye'de 2. sınıftan itibaren haftada 2 saat İngilizce dersi işlendiği tespit edilmiştir. Yabancı dil eğitimine en fazla Finlandiya'nın zaman ayırdığı söylenebilir. İncelenen ülkelerde CLIL yaklaşımına bağlı olarak diğer derslerinde bir kısmı yabancı dilde işlendiğinden ders saatleri yeterli görülebilir. Türkiye'de CLIL yaklaşımı uygulanmadığı için haftada 2 saat İngilizce dersi yabancı dil eğitiminde istenilen başarıyı yakalamak için yeterli olmayabilir. Benzer şekilde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı tarafından düzenlenen çalıştay raporunda (2012) yabancı dili iletişim yoluyla uygulamada ders saati eksikliğinin öğrencinin gelişimine engel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde dil öğretimine daha fazla zaman ayıran ülkelerin yabancı dil eğitiminde daha başarılı olduğu söylenebilir.

5.1.3. Yabancı Dil Programlarının Hedef ve Davranışlara İlişkin Bulguların Tartışılması

İlkokul Yabancı Dil Öğretim Programlarında yer alan hedeflerin, AİYÖP’de 4. sınıfın sonuna kadar kazanılması gereken davranışları, AVİYÖP 1.- 4.sınıflara yönelik olarak 4. sınıf sonunda kazanılması gereken davranışları, FİYÖP’de 1.- 2. sınıflar için genel hedefleri, 3.- 6. sınıflar için ayrıntılı hedefleri, HİYÖP’de ilkokul için 8 temel hedefi, PİYÖP’de I. aşama (I-III. sınıflar) ve II. aşama (IV- VIII. sınıflar) için genel hedefleri, TİYÖP’de 2., 3. ve 4. sınıflara yönelik olarak her sınıf seviyesine göre ayrıntılı hedef ve davranışları kapsadığı tespit edilmiştir. İncelenen ülkelerin yabancı dil öğretim programlarının tamamında hedefler açısından Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin (CEFR) dikkate alındığı saptanmıştır. Öğrencilerin yabancı dili (İngilizce’yi) kullanarak iletişim kurabilmeleri, günlük hayattaki içerisinde yer alan konuşmaları anlayabilmeleri, günlük yaşantılarını yabancı dilde ifade edebilmeleri Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye İngilizce öğretim programlarındaki hedeflerin ortak özellikleri olarak belirlenmiştir. Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik hedeflere Almanya, Hollanda, Finlandiya ve Polonya ilkokul yabancı dil öğretim programlarında yer verildiği, Avusturya ve Türkiye öğretim programlarında ise yalnızca dinleme ve konuşma becerisine yönelik hedeflere yer verildiği tespit edilmiştir. Finlandiya ve Türkiye’de İngilizce öğretim programları hazırlanırken CEFR’de bulunan gerekliliklerin ve tanımlayıcıların dikkate alındığı, CEFR’de bulunan dil yeterlik ölçeğine göre kazanımlar ve hedefler yazıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Büge (2005) yaptığı çalışmada FİYÖP’de öğrencilerden beklenen davranışların aşamalı olarak derecelendirilmiş dil yeterliliği ölçeğine göre çok açık, gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde ifade edildiğini saptamıştır. Finlandiya Programında hedeflerin, dört dil becerisiyle ilgili dil yeterlilikleri, çalışma stratejileri, kültürel iletişim becerileri ve iletişim stratejileri olarak dört ana başlık altında toplandığını tespit etmiştir. FİYÖP’de diğer yabancı dil programlarından farklı olarak belirtilen hedeflerde öğrencilerin yabancı dili kullanırken hata yapabileceği sıklıkla vurgulanmıştır. Ayrıca HİYÖP’de hedeflerin daha genel olduğu, öte yandan Almanya, Avusturya, Finlandiya, Polonya ve Türkiye’nin programlarındaki hedeflerin ve kazanımların detaylı bir şekilde betimlendiği söylenebilir. Türkiye programında temalarda hedeflerin ve davranışların daha kapsamlı bir şekilde verildiği saptanmıştır. Gerek AB ülkelerinin programlarında ve gerekse Türkiye programında hedefler

öğrenme sürecini yansıtmaktadır. AB ülkelerin programlarında çok dilliliğe ve daha fazla dil öğrenmeye yönelik hedef bulunurken TİYÖP’de böyle bir hedefin bulunmadığı tespit edilmiştir.

5.1.4. Yabancı Dil Programlarının İçeriğine İlişkin Bulguların Tartışılması

İncelenen bazı AB ülkelerinin ve Türkiye ilkökul yabancı dil öğretim programında yer alan içerik öğeleri genellikle aşamalı ve yakın ilişkili olacak şekilde basitten karmaşığa, yakın çevreden uzağa doğru düzenlenmiştir. Programlarda öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının göz ardı edilmediği söylenebilir. AİYÖP’de sınıf kademesi belirtilmeden üç farklı temaya ilişkin olarak genel bir çerçevede konu başlıkları verilmiştir. Okullar ve öğretmenler hangi konuları öğrenci veya okul ihtiyaçlarına uygun görürse çerçeve programda belirtilen içerikten seçim yapmaktadır. AVİYÖP’de genel çerçevede temalar içerik olarak sunulmuştur. Okullar eğitim- öğretim boyunca programda belirtilen içeriği düzenleyebilmekte ve genişletebilmektedir. FİYÖP’de içerik 1-2. sınıflar ve 3-6. sınıflar için ayrı tanımlanmıştır. Diğer programların içeriğinden farklı olarak daha fazla kültür öğesine yer verilmiştir. HİYÖP’de içeriğe ayrıntılı olarak değinilmemiş, sadece günlük hayatla ve hedeflerle örtüşmesi gerektiğine değinilerek okul ve yayınevlerine içerik konusunda özgürlük verilmiştir. PİYÖP’de içerik ilkökulda öğrenim gören bir çocuğun günlük hayatında karşılaşılabileceği tüm durumları kapsamaktadır. Programda yer alan hedefler, günlük durumlarla ilgili olduğundan içerikle hedeflerin uyumlu olduğu söylenebilir. TİYÖP’de içerik her sınıf için ayrı ayrı sunulmuştur. Her sınıf seviyesi için 10 tema belirlenmiştir. Programdaki tema ve işlevler sarmal yapıdadır. TİYÖP’nin, tüm sınıf kademelerine göre ayrıntılı içerik sunduğundan incelenen diğer yabancı dil öğretim programlarına göre daha kapsamlı olduğu tespit edilmiştir ancak TİYÖP’nin içerik bakımından programa en bağlı ve esnekliğin söz konusu olmadığı program olduğu söylenebilir.

5.1.5. Yabancı Dil Programlarının Eğitim Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Finlandiya ve Hollanda yabancı dil öğretim programlarında eğitim durumlarına ait açıklamalar yer almamaktadır. Almanya, Avusturya, Polonya yabancı dil öğretim programlarında ise etkinlik isimleri, öğretimde kullanılacak materyallerin listesi verilmiş olup, nasıl kullanılacağı veya sınıf ortamına nasıl uyarlanacağı öğretmenlere bırakılmıştır. İncelenen AB ülkelerinden farklı olarak TİYÖP’de öğretim süreçlerinde kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamalara, önerilen materyallere yer verilmiştir. Bunun nedeni Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ‘da uygulanan yabancı dil öğretim programlarının çerçeye niteliği taşıması ve öğretmenlere bu konuda seçme özgürlüğü tanınmasıdır. TİYÖP’de ise verilen etkinlik örnekleri ve açıklamalarla birlikte öğretmenlerin iletişimsel yöntemi kullanması şartıyla uygulamada esnek olabileceği belirtilmiştir. Hem Türkiye hem de AB ülkelerin yabancı dil öğretim programların eğitim durumlarında, öğretmenlerce göz önünde bulundurulması gereken ortak bazı unsurlar belirtilmiştir. Bunlar; yabancı dil dersinin öğrenci merkezli olması, öğretmen tarafından öğrencilerin aktif olmalarının sağlanması, etkinliklerin oyuna ve eğlenceli sınıf atmosferine dayalı olması, iletişime öncelik verilmesi, öğrenci motivasyonunu sağlayan, öğrenme isteğini sürekli geliştirecek ortamların oluşturulması, medya araçlarının ve gelişen teknolojinin kullanılması, görsel-işitsel dokümanlara yer verilmesidir. Programlarda belirtilen bu unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, programların eğitim durumlarında iletişimsel ve bütünsel yaklaşıma ilişkin bazı öğelerin desteklendiği söylenebilir. Özellikle dijital medya ve internet kullanımıyla derslerde interaktif çalışmaların yer alması programlarda sıklıkla vurgulanmaktadır. TİYÖP’de uygulanabilecek yöntem ve teknikler hakkında detaylı bilgi ve örneklerle açıklamalara yer verilmiştir ancak genel olarak bakıldığında AB ülkelerin programlarında bu kadar açıklama yer almamaktadır. Bu konuda TİYÖP’nin, AB ülkelerin programlarına göre daha fazla bilgi sunduğu söylenebilir. Almanya’da derslerin çoklu zekâ kuramına göre işlenmesi, İngilizce köşesi (English corner) etkinliğinin sınıflarda yer alması, hedef dilin algılanması için interaktif stratejiler sunulması, öğretmenlerin uygun tonlama ve telaffuz ile dile yatkınlık sağlaması, pratik uygulamaların ve ses uygulamalarının derslerde aktif olarak kullanılması, asgari düzeyde kelime kullanımı ve hatalara duyarlı yaklaşım sergilenmesi, derslerde somut yapılar üzerinde durularak İngilizce konuşan

dünya ile erişimin kolaylaştırılması baz alınarak ülkenin eğitim durumlarında çok yönlü bir anlayış kullandığı söylenebilir. Avusturya'da ilkökul seviyesi için eğitim durumlarında okuma yazma becerisinin kullanılmaması iyi bir seçenek olarak görülebilir. Öğrencilere çoğunlukla ses ayırt edici çalışmalar sunulması, gramer öğretiminin örtük olarak yapılması, gerçek tanışma etkinliklerinin düzenlenmesi, medya kullanımının derslerde yaygın olması, dil duşu (Language Shower) modelinin kullanımı yabancı dil eğitiminde başarılı olunmasında rol oynayan etkenler olarak görülebilir. Polonya'da ise yabancı dil derslerinde sınıfların küçük gruplara ayrılmasının iyi bir uygulama olduğu söylenebilir.

5.1.6. Yabancı Dil Programlarının Sınama Durumlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Finlandiya, Hollanda ve Polonya'da uygulanan yabancı dil öğretim programlarında sınama durumları açısından ayrıntılı ve net bilgi yer almamaktadır. Almanya, Avusturya ve Türkiye'de yabancı dil derslerinde kullanılan değerlendirme yöntemleri benzerlik göstermektedir. Genel olarak programlarda portfolyoların aktif olarak kullanılması, öğrencilerin gelişimlerinin dil dosyalarına kaydedilmesi, proje ve performans çalışmaları ortak özellikler arasında yer almaktadır. Son değişiklikle TİYÖP sınama durumu Avrupa dil kriterlerine uygun olarak tasarladığı ve değerlendirme süreçleri CEFR'ye dayandırdığı belirlenmiştir. Program'da alternatif ve süreç odaklı değerlendirmeler ve her beceriye yönelik olarak örnek değerlendirme teknikleri yer almaktadır. Değerlendirme için ayrıca öğretmenlere öneriler tanımlanmıştır. Portfolyo, proje ve performans değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemleri de sunulmuştur. İlkokul seviyesinde dinleme ve konuşma becerisine yönelik değerlendirmeler dikkate alınmıştır. Her temanın sonunda temaya göre değerlendirme örnekleri ayrıntılı olarak verilmiştir. Programda öğretmenlere sınama durumlarında dikkat etmeleri gereken konularda kısaca bilgi sunulmakta ve sınama durumlarının hedeflere uygun olmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca sınama durumu ile ilgili örnek soruların bulunması öğretmenlere kolaylık sağlayabilir. Program ürün değerlendirmeden daha çok süreç değerlendirmeyi ön plana çıkarmaktadır. İncelenen AB ülkelerinin (Almanya, Avusturya) programında da süreç değerlendirmenin ön plana çıktığı saptanmıştır. Bu yönüyle TİYÖP diğer ülkelerin programlarında yer alan sınama

durumlarıyla uyum göstermektedir. Sınama durumunda TIYÖP, CEFR'de yer alan kriterlere uyum sağlasa da uygulamada buna ne kadar önem verileceği üzerine düşünülmesi gerekebilir. Her ne kadar Finlandiya, Hollanda ve Polonya programlarında değerlendirme araçlarına dair bilgilendirici ifadeler bulunmasa da öğrencilerin ölçülmek istenilen dil yeterlik düzeyleri CEFR'e göre hazırlandığı için CEFR'in öne çıkardığı alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanılıyor olması tabii olarak düşünülebilir. İncelenen ülkelerin öğretim programlarında temel amaç sözlü iletişimin desteklenmesidir. Bu nedenle Almanya'da ilkokulda yazılı değerlendirmelerin kullanılmaması öğrencilerin yabancı dile karşı olumlu tutum geliştirmesini iyi yönde etkilediği söylenebilir. Ayrıca Türkiye'de merkezi sınavların var olması yabancı dil eğitimini değerlendirme açısından olumsuz sonuçlar yaratabilmektedir. İrican (2017) yaptığı çalışmada Türkiye'de programda büyük değişiklikler olmasına rağmen gerçek sınıf ortamında başarının sağlanamadığını, Türkiye İngilizce öğretim programında sınıfta okuma ve yazmaya odaklanılması önerilmese de, merkezi sınavların varlığı nedeniyle öğretmenlerin kaçınılmaz olarak, çoktan seçmeli İngilizce sorularını aktivite ve değerlendirme aracı olarak kullandığı tespit etmiştir.

5.2. Sonuçlar

Bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

1. Yabancı dil öğretim programlarının genel özellikleri incelendiğinde Türkiye'de merkezi program hazırlandığı ve programın ülke genelinde uygulandığı belirlenmiştir. İncelenen AB ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ise çerçeve programların hazırlandığı ve okulların kendi programlarını düzenleyebildiği tespit edilmiştir. AB ülkelerinde programın uygulama aşamasında öğretmenlere daha fazla esneklik tanındığı saptanmıştır.
2. İncelenen ülkeler arasında yabancı dil eğitimine en erken Hollanda'da başlandığı tespit edilmiştir. Avrupa Komisyonu'nun yabancı dil eğitim politikaları ve bu alanda yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde ülkelerin başarılarında yabancı dil eğitimine erken yaşta başlamanın önemli bir kriter olduğu belirlenmiştir. Benzer

şekilde Akdoğan (2004) yaptığı çalışmada erken yaşta başlayan yabancı dil eğitiminin ve öğretiminin çocuğun gelişimini olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

3. Türkiye’de incelenen ülkelerden farklı olarak ilkokulda yabancı dil branş öğretmenleri tarafından öğretilmektedir. Diğer ülkelerde belli aşamaya kadar yabancı dil derslerinin sınıf öğretmeni tarafından yürütüldüğü belirlenmiştir.
4. Karşılaştırılan diğer ülkelerden farklı olarak Türkiye’de ilkokul 1. sınıfta yabancı dil dersinin bulunmadığı tespit edilmiştir.
5. İncelenen ülkelerde ilkokulda birden fazla yabancı dil öğretilmektedir. Bu şekilde öğrenciler yabancı dile daha fazla maruz kalmaktadır. Solak’ın (2013) belirttiği gibi Türkiye’de özel okullar hariç ilkokulda bir yabancı dil (İngilizce) öğretilmektedir. Türkiye’de resmi ilkokullarda ikinci yabancı dil dersinin bulunmadığı ve ilkokullarda uygulanan öğretim programının yalnızca İngilizceye yönelik olduğu tespit edilmiştir.
6. İncelenen AB ülkelerinde yabancı dil öğretiminde CLIL yaklaşımı kullanılmaktadır. Türkiye’de ilkokullarda yabancı dil eğitiminin bu yaklaşıma göre yapılmadığı tespit edilmiştir. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda ve Polonya’da CLIL yaklaşımının kullanılmasıyla haftalık yabancı dil ders saatleri yeterli görülmektedir. Türkiye’de ilkokullarda haftada 2 saat işlenen yabancı dil ders saatinin diğer ülkelere göre daha az olduğu tespit edilmiştir.
7. İncelenen AB ülkelerinde ve Türkiye’de ilkokulda yabancı dil öğretim programlarında özellikle dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verildiği görülmektedir.
8. İncelenen AB ülkeleri ve Türkiye İlkokul Yabancı dil (İngilizce) Öğretim Programında hedefler öğrenme sürecini yansıtmaktadır. Ülkelerin yabancı dil öğretim programlarının tamamında hedefler açısından Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin (CEFR) dikkate alındığı saptanmıştır. Diğer ülkelerden farklı olarak Finlandiya ve Türkiye’de İlkokul Yabancı Dil Öğretim Program’larında CEFR’de bulunan dil yeterlik ölçeğine göre kazanımlar ve hedefler yazıldığı belirlenmiştir. AB ülkelerin programlarında sosyo-kültürel öğeler, kültürleri anlamaya ve çok dilliliğe yönelik hedefler bulunurken, Türkiye programında bu tarz hedeflere daha az rastlanmaktadır.
9. İncelenen AB ülkeleri ve Türkiye ilkokul yabancı dil öğretim programında yer alan içeriğin çocuğun günlük yaşantılarını temele aldığı görülmektedir.

Almanya, Avusturya, Finlandiya ve Polonya'da programlarda içeriğin genel çerçevede sunulduğu, Hollanda programında ise içeriğe dair çok az bilgi bulunduğu tespit edilmiştir. İçerik olarak Türkiye Yabancı Dil Öğretim Programı, tüm sınıf kademelerine göre ayrıntılı içerik sunduğundan incelenen diğer yabancı dil öğretim programlarına göre daha kapsamlı olduğu belirlenmiştir.

10. Finlandiya ve Hollanda yabancı dil öğretim programlarında eğitim durumlarına ait açıklamaların yer almadığı, Almanya, Avusturya, Polonya yabancı dil öğretim programlarında yalnızca etkinlik isimleri ve öğretim materyallerin listesinin verildiği, etkinliklerin sınıf ortamına nasıl uyarlanacağına öğretmenlere bırakıldığı tespit edilmiştir. İncelenen AB ülkelerinden farklı olarak Türkiye öğretim programında öğretim süreçlerinde kullanılacak yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamalara, önerilen materyallere yer verildiği, daha kapsamlı açıklamaların yer aldığı saptanmıştır. Programların eğitim durumlarına yönelik olarak Tok'un (2006) AB ülkeleri ile Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim programlarını karşılaştırdığı araştırmanın sonuçlarında belirttiği gibi yabancı dil dersinin öğrenci merkezli olması, öğretmen tarafından öğrencilerin aktif olmalarının sağlanması, etkinliklerin oyuna dayalı olması, sözel dile öncelik verilmesi, öğrenci motivasyonunu sağlayan, öğrenme isteğini sürekli geliştirecek ortamların oluşturulması, görsel-işitsel dokümanlara yer verilmesi ve dijital medyanın kullanımı incelenen ülkelerin programlarında yer alan ortak özelliklerin arasında olduğu tespit edilmiştir.
11. Finlandiya, Hollanda ve Polonya'da uygulanan yabancı dil öğretim programlarında sınav durumları açısından ayrıntılı ve net bilgi yer almadığı, Almanya, Avusturya ve Türkiye'de yabancı dil derslerinde kullanılan değerlendirme yöntemlerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Portfolyoların aktif olarak kullanılması, öğrencilerin gelişimlerinin dil dosyalarına kaydedilmesi, proje ve performans çalışmaları, alternatif değerlendirme yöntemleri programların ortak özellikleri arasında belirlenmiştir.
12. Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye Yabancı Dil Öğretim Programı'nın daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu saptanmıştır. Dünya İngilizce Yeterlilik sonuçlarına (Education First, 2018) göre Türkiye'de yabancı dil öğretim programının uygulama aşamasında eksikliklerin var olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda AB ülkeleriyle uyumlu yabancı dil öğretim programı geliştirmek ve ilkokulda etkili bir yabancı dil eğitimi verebilmek için aşağıda öneriler sunulmuştur.

5.3. Öneriler

1. Milli Eğitimin Bakanlığı'na bağlı olarak yerel düzeyde okullara ve programın uygulayıcısı olan öğretmenlere daha fazla esneklik sağlanabilir.
2. Yabancı dil dersi ilkokul birinci sınıftan itibaren verilebilir ya da Avrupa'da yabancı dil eğitimine başlama yaşına dikkate alınarak okul öncesi eğitimde yabancı dil eğitimine başlanabilir.
3. İlkokul yabancı dil programlarına seçmeli veya zorunlu ikinci yabancı dil eklenebilir.
4. AB ülkelerine oranla düşük olan yabancı dil dersinin haftalık ders saati artırılabilir.
5. Programda başka kültürler hakkında bilgi edinme ve başka kültürlerden gelen insanları anlamaya yönelik hedeflere daha fazla yer verilebilir. Çok dillilik ilkesi programlara eklenip bu yönde çalışmalar yapılabilir.
6. Avrupa Konseyi'ne ait Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi ve CLIL yaklaşımı programlara yansıtılabilir.
7. Ülkelerin İngilizce öğretim programlarındaki hedeflerle bu hedeflerin ne kadarına sınıf içi uygulamalarında ulaşıldığının belirlenmesi gerekebilir.
8. İçerik seçiminde öğretmenlere öğrenci ve okul ihtiyaçlarına yönelik olarak esneklik sağlanabilir.
9. Hem AB ülkeleri hem de Türkiye Programlarında özellikle altı çizilen iletişimsel etkinliklere sınıf içinde daha fazla yer verilebilir.
10. Sınıf içi uygulamalarda programda belirtildiği gibi dinleme ve konuşma becerisine daha fazla ağırlık verilebilir.
11. Öğretim süreçlerinde kullanılacak materyallerin nasıl kullanılacağı veya sunulacak etkinliklerin nasıl uygulanacağı programda açıkça belirtilebilir. Uygulama konusunda değişiklikler öğretmene bırakılabilir.

12. Sınıfta bulunan öğrenci sayıları dil eğitimine uygun hale getirilebilir veya yabancı dil derslerinde sınıf küçük gruplara ayrılabilir.
13. İlkokul seviyesinde yabancı dil derslerinde yazılı sınavlar tamamen kaldırabilir veya sınavlarda gramer ağırlıklı soru sorma yerine sözel değerlendirmeler alternatif değerlendirme yöntemleriyle birlikte kullanılabilir.
14. Yabancı dil öğretmenleri ve sınıf öğretmenleri düzenli olarak yabancı dil eğitiminde kullanılan yöntemler, AB ülkelerinde ve dünyada yapılan güncellemeler hakkında hizmet içi eğitim alabilir. Öğretmenler hedef dilin ana dil olarak konuşulduğu ülkeye dil eğitimi için gönderilebilir.

Yabancı dil öğretim programlarıyla ilgili yapılacak araştırmalara ilişkin olarak şu önerilerde bulunulabilir.

1. Bu karşılaştırma çalışması, Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye yabancı dil öğretim programlarını kapsamaktadır. Araştırmaya farklı kıtalardan farklı ülkeler de dâhil edilebilir.
2. Bu çalışmada ilkokul düzeyindeki yabancı dil (İngilizce) öğretim programları incelenmiştir. Diğer düzeylerde hazırlanan programlar da incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Abuja, G. (2007). Austria. In: A. Maljers, D. Marsh, & D. Wolff (Eds.), *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the Spotlight* (pp.14-24). Alkmaar, NL: Ter Burg Offset.
- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 97-109. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/92995>
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies* 1(1), 89-100. Erişim adresi <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/694>
- Altın, R. (2015). *Almanya eğitim sistemi*. Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. Erişim adresi <https://docplayer.biz.tr/8644928>
- Arslan, M., ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 179-191. Erişim adresi <https://www.researchgate.net/publication/274080431>
- Asher, J. J. (1966). The learning strategy of the total physical response: A review. *Jouarnal Cit-The Modern Language Jouarnal*, 50(2), 79-84. doi: 10.1111/j.1540-4781.1966.tb03573.x
- Aslan, N. (2003, Eylül). *Dünyada erken yabancı dil öğretimi ve Türkiye’deki durum*. Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi Sempozyumunda sunulmuştur, Bursa.
- Aslan, Y. (2016). Comparison of primary school foreign language curricula of Turkey, Germany and The Netherlands. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 34-43. doi: 10.11114/jets.v4i8.1581
- Avrupa Birliği Bakanlığı, Sosyal, Bölgesel ve Yenilikçi Politikalar Başkanlığı. (2014). Eğitim öğretim 2020 bilgi notu. https://www.ab.gov.tr/files/SBYPB/Egitim%20ve%20Kultur/web_egitim_ve_ogr_etim_2020_3_.pdf Erişim tarihi: 15.10.2018
- Avrupa Konseyi. (2019). Uluslararası Örgüt Künyesi. http://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_.tr.mfa Erişim tarihi: 09.10.2018
- Aygün, S. (2008). *Türkiye’de yabancı dil eğitimi ve Avrupa dilleri ortak çerçeve programı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Azar, A. (2011) . Türkiye’de öğretmen yetiştirme üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38. Erişim adresi http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1520.pdf
- Başaran, M. A. (2012). Danışmanlı dil öğretimi ve Türkiye’deki yabancı dil öğretimi bağlamına uygunluğu. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(8),1-12. Erişim adresi <http://www.e-dusbed.com/InstitutionArchiveFiles/c305be46>
- British Council ve Tepav. (2013). *Türkiye’deki devlet okullarında ingilizce dilinin önemine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara: Mattek Matbaacılık. Erişim adresi http://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388_5191.pdf

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2005). Lehrplan der Volksschule, achter Teil, Bildungs- und Lehraufgaben sowie Lehrstoff und didaktische Grundsätze der verbindlichen Übungen, Grundschule- lebende Fremdsprache (Avusturya ilkököl yabancı dil öğretim programı). https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/vs_lp_8_lebende_fremdsprache_14_053.pdf?61ec06 Erişim tarihi: 12.11.2018
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), & Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2008). Austria language education policy profile report. <https://rm.coe.int/language-education-policy-profile-austria/16807b3b9d> Erişim tarihi: 16.11.2018
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2018). Volksschule (Grundschule). <https://bildung.bmbwf.gv.at/ep/index.html> Erişim tarihi: 17.11.2018
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF). (2019). Schulunterrichtsgesetz- (Okul Kanunu). <https://bildung.bmbwf.gv.at> Erişim tarihi: 20.11.2018
- Büge, B. C. (2005). *Türkiye ilköğretim İngilizce öğretim programı ve Finlandiya yabancı dil programının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, M. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde alternatif bir yöntem: işitsel- dilsel yöntem. *Journal of Languages Education and Teaching*, 5(4), 611-633. doi:10.18298/ijlet.2248
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR)*. Cambridge UP: Cambridge. Erişim adresi: <http://www.coe.int>
- Council of Europe (2005). The European Language Portfolio: introduction. Strasbourg, Council of Europe Modern Language Division. <http://www.coe.int> Erişim tarihi: 01.12.2018
- Çakır, İ. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67-72. Erişim adresi <http://www.tojet.net/articles/v5i4/549.pdf>
- Çetintaş, B. (2010). Türkiye’de yabancı dil eğitim ve öğretiminin sürekliliği. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6 (11), 65-74. Erişim adresi <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/90>
- Demir, Y., ve Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye’deki İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(1), 115-128. doi:10.13114/MJH.201416428
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB.

- Demirel, Ö.(2010). *Yabancı dil öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, M., Gümüştekin, M., ve Yazgünoğlu, S. (2010, Mayıs). *Türkiye ve Almanya'daki ilköğretim dördüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması (Bremen örneği)*. I. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sunulmuştur, Ayvalık, Balıkesir.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta.
- Demirpolat, Ç. B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 131, 1-18. Erişim adresi <https://www.academia.edu>
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204. Erişim adresi <https://web.b.ebscohost.com>
- Doğan, C. (2012) *Sistematik yabancı dil öğretim yaklaşımı ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Durmuş, M. (2018). Yabancı dil öğretiminde doğal yöntemler ve doğal yaklaşımlar üzerine. *Türkbilig*, 36, 203-212. Erişim adresi <http://www.turkbilig.com/pdf/201836-580.pdf>
- Dutch Eurydice Unit. (2005). The education system in Netherlands. The Hague. <https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/netherlands> Erişim tarihi: 28.01.2018
- Duverger, M. (1973). *Sosyal bilimlere giriş: metodoloji açısından*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Education Audio Visual and Culture Executive Agency (EACEA). (2017). Key data on teaching language at school in Europe (Eurydice report ISBN 978-92-9492-482-7).Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://edudoc.ch/record/126944/files/KDL_2017_internet.pdf Erişim tarihi: 20.01.2019
- Education First (EF). (2018). English proficiency index. <https://www.ef.com.tr/epi/> Erişim tarihi: 15.11.2018
- Education Research Institute (ORE). (2017). Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Poland National Core Program). <http://dziennikustaw.gov.pl/du/2017/356> Erişim tarihi: 15.02.2019
- Eküş, B., ve Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Social Science Studies*, 1, 40-49. Erişim adresi http://rssstudies.com/Makaleler/1149393832_40-49.pdf

- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- European Commission. (2018). Commission staff working document. Proposal for a council recommendation on a comprehensive approach to the teaching on learning languages, Part 1/2 Brussels. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9229-2018-ADD-2/en/pdf> Erişim tarihi: 28.11.2018
- EURYDICE. (2008). The System of Education in Poland. http://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2014/10/the_system_2008.pdf Erişim tarihi: 15.02.2019
- EURYDICE. (2015). Global database on the right to education: Country profile of Austria. https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/bibliography-1_en Erişim tarihi: 03.12.2018
- EURYDICE. (2016). The education system in the Federal Republic of Germany 2015-2016. <https://www.kmk.org> Erişim tarihi: 04.12.2018
- EURYDICE. (2019a). Finland single structure education (Integrated primary and lower secondary education). <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education> Erişim tarihi: 15.01.2019
- EURYDICE. (2019b). Primary education Poland. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-34_en Erişim tarihi: 17.01.2019
- Expatica. (2018). Education in the Netherlands: A guide to the Dutch education system. <https://www.expatica.com/nl/education/children-education/education-in-the-netherlands-a-guide-to-the-dutch-education-system-100816/#DutchPrimaryEducation> Erişim tarihi: 28.01.2018
- Finnish National Agency for Education. (2004). National core curriculum for basic education. https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2004 Erişim tarihi: 24.12.2018
- Finnish National Agency for Education. (2012). Distribution of lesson hours in basic education. <https://www.oph.fi> Erişim tarihi: 25.12.2018
- Gutierrez, E.E., & Saville, N. (2017). Policy review: The role of assessment in European language policy: a historical overview. *Languages, Society & Policy*. Advance online publication. <https://doi.org/10.17863/CAM.9801>
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6(1), 89-106. Erişim adresi <http://turkoloji.cu.edu.tr>
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. Erişim adresi <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/122219-2011062815530-06gunes.pdf>
- Güneyli, A., ve Demirel, Ö. (2009). Dil öğreniminde yeni bir anlayış: Avrupa dil gelişim dosyası, *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 1, 110-118. Erişim adresi <https://www.academia.edu/1915364>
- Hamiloğlu, K. (2013, Ocak 9). Yabancı dil bir ders değil, sosyal yaşam aracıdır. *Milliyet Gazetesi*. Erişim adresi <http://www.milliyet.com.tr/yabanci-dil-bir-ders-degil-sosyal-yasam-aracidir-egitimdunyasi-1653226/>

- Harmer, J. (1991). *The practice of english language teaching*. New York: Longman Publishing.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye’de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29. Erişim adresi <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/buje/article/view/5000139906>
- Hengirmen, M. (2006). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve Tömer yöntemi*. Ankara: Ergin Yayın Evi.
- International Bureau of Education. (2012). World data on education Netherlands 7.ed. 2010/11. <http://www.ibe.unesco.org> Erişim tarihi: 28.01.2019
- İşık, A. (2009). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4 (2), 15-26. Erişim adresi <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/62>
- İlter, G.B., ve Er, S. (2007). Erken yaşta yabancı dil öğretimi üzerine veli ve öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 21-30. Erişim adresi http://www.kefdergi.com/pdf/15_1/21.pdf
- İlter, G. B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilir? *Dil Dergisi*, 163, 36-45. Erişim adresi <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/2102/21752.pdf>
- İrican, S. E. (2017). A comparative study on basic education curricula of Finland and Turkey in foreign language teaching. *International Journal of Curriculum and Instruction* 9(2),137-156. Erişim adresi <http://ijci.wcciinternational.org/index.php/IJCI/article/view/79>
- İşcan, A. (2011). Yabancılar Türkçe öğretiminde Suggestopedia’nın (Telkin yöntemi) kullanımı. *International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1317-1322. doi: 10.7827/TurkishStudies.1898
- İşcan, A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırmada filmlerin kullanımı. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, 11(21), 487-500. doi: org/10.7827/TurkishStudies.11290
- İşçi, C. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ‘yeni hitit’ ders kitabının dört temel dil becerisi ve kültür açısından incelenmesi*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- İşigüzel, B. (2017). Yabancı dil öğrenim sürecinde konuşma becerisine ilişkin fenomenolojik bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 57, 25-37. doi: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7113>
- İşisağ, K.U., ve Demirel, Ö. (2010). Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin konuşma becerisinin gelişiminde kullanılması. *Eğitim ve Bilim*. 35(156), 191-204. Erişim adresi <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/538>
- Kalkan, E. (2017). *Avrupa dilleri ortak çerçeve programı kapsamında Türkiye’de yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikaları*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İstanbul.
- Kaminska, A. (2017). The Integration of foreign languagee in early education in Poland based on own research. *Teaching Foreign Languages to Children-Scientificarticles*, 12(44), 73-83. doi: 10.1463iettp.2017.12.44.73
- Karakaş, H., Bademcioğlu, M., Eskici, T.C., Savaş, D., Bastan, G.E., ve Karakoyun, Y. (2016). A comparative analysis of english as foreign language education

- programmes. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 5(1), 35-39. Erişim adresi <https://www.jhssi.org>
- Karasar, N.(2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kayalı, Y. (2015). Dilbilgisi-çeviri ve Sanskrit dili öğretiminde dilbilgisi-çeviri yönteminin kullanımı. *Akademik Bakış Dergisi*, 49, 225-235. Erişim adresi <https://dergipark.org.tr/download/article-file/383017>
- Krashen, S. D., Long, M. A., & Scarcella, R. C. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13, 573-582. Erişim adresi https://www.jstor.org/stable/pdf/3586451.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents
- Kryzk, A.Z. (2017). The Approach to english language teaching in the Polish education system. *Training and Practice*, 15(3), 43-54. Erişim adresi http://publicatio.nyme.hu/1482/1/04_Adam_Krzyk_article_2017_03_u.pdf
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2018). Das bildungswesen in der bundesrepublik Deutschland 2015/2016. Primarbildung. <https://www.kmk.org> Erişim tarihi: 09.02.2019
- Landesinstitut Für Schule Bremen (LIS). (2013). Englisch Bildungsplan für die grundschule-die primarstufe im land Bremen (Almanya Bremen Eyaleti ilkököl İngilizce öğretim programı). <https://www.lis.bremen.de/schulqualitaet/curriculumentwicklung/bildungsplae/ne/primarstufe-15222> Erişim tarihi: 29.10.2018
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Latomaa, S., & Nuolijärvi, P. (2002). The Language situation in Finland. *Current Issues in Language Planning*, 3(2), 95-202. doi.org/10.1080/14664200208668040
- Lorente, M., & Cifuentes, S. C. (2015, July). Comparative study between the educational systems of Spain, UK, France and Germany. *International Conference on Education and New Learning Technologies*, Barcelona, Spain.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE*. The European dimension action, trends and foresight potential. Continuing Education Centre, University of Jyväskylä: Finland. Erişim adresi <https://www.sukrzsa.sk/docs/clil-emile.pdf>
- Mehta, N. K. (2009). Vocabulary teaching: effective methodologies. *The Internet TESL Journal*, 15(3), 1-10. Erişim adresi <http://iteslj.org/>
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye ve Avusturya eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 545-559. Erişim adresi <https://web.a.ebscohost.com>
- Memiş, R.M., ve Erdem, M.D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,8(9), 297-318. Erişim adresi <https://www.researchgate.net/publication/286624606>
- Met, M. (1991). Learning language through content: Learning content through language. *Foreign Language Annals*, 24, 281-295. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1991.tb00472.x>

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017a). İlkokul-ortaokul İngilizce dersi öğretim programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=149> Erişim tarihi: 20.11.2018
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017b). Türk eğitim sistemi. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2017/TES_2017.pdf Erişim tarihi: 05.03.2019
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). İlköğretim kurumları haftalık ders çizelgesi (2018-2019 öğretim yılı). <http://ttkb.meb.gov.tr/www/haftalik-ders-cizelgeleri/kategori/7> Erişim tarihi: 09.03.2019
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). İlköğretim kurumları yönetmeliği. https://www.terakki.org.tr/Sites/1/upload/files/TC_MEB_ilkogetimKurumlarıYonetmeliği_OğrenciBasarisininDeğerlendirilmesiMaddeleri-93.pdf. Erişim tarihi: 11.03.2019
- Ministry of Education, Culture and Science Netherlands. (2013). Basisonderwijs 2013-2014 (Primary Education 2013-2014). <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/documenten-en-publicaties/brochures/2011/09/08/basisonderwijs-2012-2013-gids-voor-ouders-en-verzorgers.html> Erişim tarihi: 24.01.2019
- Mirici, İ. H. (2015). Yabancı dil öğretmeni yetiştirmede Avrupa dil politikaları ve uygulamalar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 42-51. Erişim adresi <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1770-published.pdf>
- Mustafa, S. (2011). *Türkiye, Almanya ve Hollanda ilköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Mwanza, S.D. (2017). The eclectic approach to language teaching: Its conceptualisation and misconceptions. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 4(2), 53-67. <http://dx.doi.org/10.20431/2349-0381.0402006>
- National Institute for Curriculum Development (SLO). (2006). Dutch core objectives primary education. http://www.slo.nl/primair/kerndoelen/Dutch_Core_objectives_Primary_Education_2006.pdf Erişim tarihi: 26.01.2019
- National Institute for Curriculum Development (SLO). (2015). Moderne vreemde talen: vakspecifieke trendanalyse (Modern yabancı diller: Eğilim analizi 2015). <http://mvt.slo.nl/Paginas/Publicatie.aspx?pubid=1406> Erişim tarihi: 26.01.2019
- Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC). (2018). education system in Netherlands. 2nd edition. <https://www.nuffic.nl/en/subjects/education-in-the-netherlands/> Erişim tarihi: 25.01.2019
- Opetus- ja Kulttuuriministeriö (OKM). (2017). Monikielisyyss vahvuudeksi. selvitys suomen kielivarannon tilasta ja tasosta (Report on the state and level of the Finnish language). <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-535-8> Erişim tarihi: 02.02.2019

- Opetus- Ja Kulttuuriministeriö (OKM). (2019). Organisation of the ministry of education and culture. <https://minedu.fi/en/organisation> Erişim tarihi: 05.02.2019
- Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). (2015). *Education policy outlook Poland*. Paris: OECD Publishing. Erişim adresi www.oecd.org/edu/policyoutlook.htm.
- Polat, T. (2012). Avrupalılık bağlamında kültür boyutuyla yabancı dil. *Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi*. 13. 29-40. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/iuaded/issue/1045/11810>
- Pouskari, U.A. (2009). The ethnic revival, language and education of the sami, an indigenous people, in three nordic countries (Finland, Norway and Sweden). *Social Justice through Multilingual Education*, 238-262. doi: 10.21832/9781847691910-016
- Rasmussen, J. (2011, January). *Comparative study of the Danish and the Norwegian curriculum for Danish and Norwegian language teaching*. National Conference on Educational Science, Hai Phong, Vietnam.
- Sarıçoban, A., ve Öz, H. (2012, Kasım). Türkiye’de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Ana bilim dalı, 1. Yabancı dil eğitimi çalıştayını bildiriler kitabı*, 1-192. doi: 10.13140/2.1.4171.4884
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye’de ilkökul düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 296-301. Erişim adresi http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt6/cilt6sayi28_pdf/solak_ekrem.pdf
- Tok, H. (2006). *Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye’de uygulanan yabancı dil öğretimi programlarının karşılaştırılması*, (Yayınlanmamış Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.
- Tok, H., ve Arıbaş, S. (2008). Foreign language education in the process of compatibility to the membership of European Union. Inonu University, *Education Faculty Journal*, 9(15), 205-227. Erişim adresi <http://efdergi.inonu.edu.tr/issue/view/5000000454>
- Topaloğlu, Y. (2012). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanım sorunsalı*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Torstensson, C. (2012). English language teaching in two countries in the European Union Spain and Sweden. A Comprative study (Degree Project). *Linnaeus University, School of Language and Literature*, 1, 1-66. Erişim adresi <http://www.diva-portal.org/>
- Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çankaya Üniversitesi Journal of Art and Sciences* 1(5), 75-88. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/cankujas/issue/4011/52967>
- Unesco. (2010). World data on education VII Ed. 2010/11. <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Poland.pdf> Erişim tarihi: 16.02.2019
- Üstünoğlu, E. (2008). What can Turkey learn from other countries regarding english language? *Milli Eğitim Dergisi*, 179, 322-333. Erişim adresi http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/179.pdf

- Yalçın, Ş. (2013). İçerik Temelli Yabancı Dil Öğretim Modeli. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30 (2), 107-121. Erişim adresi <http://dergipark.gov.tr/buje/issue/14782/327985>.
- Yalçın, H., ve Schieren, J. (2017). Türkiye’de Waldorf eğitimine yönelik girişimler. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(49), 30-41. doi: 10.16992/ASOS.12409
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 163, 161-175. doi: 10.29000/rumelide.417491
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Ü., ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında yabancı dil öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretimine yansımaları: İletişimsel yöntem, dil bilgisi çeviri yöntemi ve dil bilgisi öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 265-286. Erişim adresi <http://www.ijla.net/DergiTamDetay.aspx?ID=190>
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler, Avrupa dil portföyü, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88. Erişim adresi <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/8>

<https://www.uni-flensburg.de/> (Erişim tarihi: 20.11.2018)

<https://eacea.ec.europa.eu> (Erişim tarihi: 17.01.2019)

EKLER

Ek 1. Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Hülya ŞAHİN

Doğum Yeri ve Tarihi: İzmir, 19.06.1988

Eposta: hlyshin66@hotmail.com

Telefon:05439483035

EĞİTİM BİLGİLERİ

Lise: Tokat Anadolu Lisesi (2006)

Lisans: Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Rus Dili ve Edebiyatı (2011)

Lisans: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı (2014-halen)

İŞ TECRÜBESİ

Marmaris Sabancı Anadolu Lisesi, Rusça Öğretmeni (09.02.2015- halen)

YAYINLAR

Aykaç Necdet, Şahin Hülya, 2018. Comparative Analysis of Teacher Education Systems in Bulgaria, Poland, Russia and Turkey. Educational Process: International Journal.