



T. C.

**GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**TÜRKİYE VE RUSYA FEDERASYONU**

**ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ**

**ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Natalia ÇELİK**

**TOKAT**

**Aralık, 2015**



**T. C.**

**GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**

**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**TÜRKİYE VE RUSYA FEDERASYONU**

**ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ**

**ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Natalia ÇELİK**

**Danışman: Yrd. Doç Dr. Esmâ EMMİOĞLU**

**TOKAT**

**Aralık 2015**



T.C.

GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Lisansüstü Tez Çalışması Etik Sözleşmesi

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak toplandığını, hazırlandığı ve raporlaştırıldığını, iş bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programından taradığımı bana ait olmayan tüm bilgi, veri, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: .../.../.....

**Natalia ÇELİK**

## JÜRİ ONAY SAYFASI

### TÜRKİYE VE RUSYA FEDERASYONU ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Yukarıda başlığı verilen Yüksek Lisans/Doktora tezi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun ...../...../..... tarihli yazısı ile 24/12/2015 tarihinde toplanan jüri tarafından kabul edilerek başarılı bulunmuştur.

**Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)**

**İmzası**

Başkan :Yrd. Doç. Dr. Fevzi DURSUN



Üye :Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Esmâ EMMİOĞLU (Tez danışmanı)



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

Enstitü Müdürü: .....

**Doç.Dr. Adem İYCAN**  
**Enstitü Müdürü**

Mühür  
İmza



## ÖNSÖZ

Bu çalışmada, Türkiye ve Rusya Federasyonu'ndaki ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları incelenip karşılaştırılmıştır ve ortaya çıkan sonuçlar tartışılmıştır.

Bu araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yabancı dil öğretimi, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar, tanımlar; ikinci bölümde kavramsal çerçeve ve ilgili alan yazın; üçüncü bölümde yöntem; dördüncü bölümde bulgular ve yorumlar; beşinci bölümde ise sonuç ve öneriler yer almaktadır.



## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın yapılmasında çok emeği geçen ve çalıőmamı tamamlamamı sağlayan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Esmá EMMİOĞLU'na olan minnettarlığımı sunmak isterim.

Yüksek lisans eğitiminin her aşamasında yardımlarını ve yol göstericiliğini esirgemeyen, sonsuz sabır gösteren ve beni destekleyen, kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam Sayın Prof. Dr. Mehmet ARSLAN'a saygılarımı ve teőekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitim sürecinde ders aldığım ve ufkumu genişleten Prof. Dr. Hasan ÇOŐKUN, Doç. Dr. Nail YILDIRIM, Doç. Dr. Zehra Nur ERSÖZOĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR hocalarıma teşekkür ederim.

Araştırmanın Rusya Federasyonu'nda yürütülmesinde her türlü desteği ve yardımı sağlayan sevgili annem Tatiana SOKOLOVA'ya, sevgili babam Leonid SOKOLOV'a, UPIKOV ailesine ve materyallerin Türkiye'ye zamanında ulaşmasını sağlayan Sayın Lyudmila MARKOVA'ya sonsuz teőekkürler.

Bu çalışmada beni yalnız bırakmayan ve desteğini esirgemeyen değerli eőim Kemal ÇELİK'e ve çalıőmalarım boyunca yaőından büyük sabır ve anlayıő gösteren canım kızlarım Aylin ve Liza'ya őükran borçluyum.

Natalia ÇELİK

**ÖZET**  
**TÜRKİYE VE RUSYA FEDERASYONU**  
**ORTAÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ**  
**ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Çelik, Natalia  
Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Yrd. Doç Dr. Esmâ EMMİOĞLU  
Aralık 2015, ix+66 sayfa

Araştırmanın amacı Türkiye ve Rusya Federasyonu ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim – öğretim süreci ve değerlendirme boyutları açısından karşılaştırılması ve programların benzer ve farklı yönlerinin incelenmesidir. Çalışmada doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır ve böylece var olan bir durumun olduğu gibi betimlenmesi amaçlanmıştır. Verilerin toplanmasında Türkiye ve Rusya Federasyonunun resmi kaynaklarının yanı sıra basılı ve internete dayalı kaynaklardan yararlanılmıştır.

Türkiye ve Rusya Federasyonu ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları incelendiğinde programların pek çok farklılık ve benzerlikler taşıdığı görülmüştür. İki program arasındaki temel farklılıklar şu şekilde sıralanabilir: Türkiye ortaöğretim İngilizce öğretim programı Rusya Federasyonu programı ile karşılaştırıldığında daha merkezi bir yapıya sahip olduğu saptanmıştır. Dolayısıyla Türkiye ortaöğretim İngilizce programı tek bir merkezde ve daha kapsamlı ve ayrıntılı bir şekilde hazırlanmaktadır. Rusya Federasyonu İngilizce öğretim programının daha esnek olduğu anlaşılmıştır. Rusya Federasyonu İngilizce öğretim programı, bölgesel ve okul farklılıkları dikkate alma olanağını sunmaktadır ve öğretmeni içerik seçme konusunda daha özgür kılmaktadır.

İki programın ortak özellikleri ise günümüz gerçeklerine uygun olarak hazırlanmış olmaları, ikisinin de uygulamaya yönelik olmaları, öğrenciyi merkeze almaları ve çağdaş öğretim metotlarını ve teknolojiyi kullanmalarındadır. İki programda da kazanımların dört dil becerisinin altında sıralandığı görülmüştür. Bunlar, okuma, yazma, konuşma ve dinlemedir. Ancak Türkiye ortaöğretim İngilizce programının oluşturulmasında Avrupa Ortak Başvuru Metni dokümanından yararlandığı ve kazanımların bu dokümanda belirlenen dil becerisi düzeyleri için öngörülen aşamalı

sınıflama yaklaşımına dayandığı saptanmıştır. İçeriğin kapsadığı konulara bakıldığında ise hem Türkiye, hem Rusya Federasyonu'nda içeriğin, öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara ve kültürel değerlere göre düzenlendiği görülmüştür. Ancak iki programda da hedef/kazanım ve içerik ilişkisini gösteren belirtke tabloları yer almamaktadır. Türkiye ve Rusya Federasyonu ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları arasında gözlenen en belirgin farklılıkların ise değerlendirme boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Türkiye ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında ürün ve süreç değerlendirilmesi ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir, ancak Rusya'da sadece ortaöğretim mezunlarının ulaşmaları gereken eğitim seviyeleri sunulmuştur.

Araştırma bulguları ve bu bulgulara dayanan sonuçlara göre, Türkiye'de ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının geliştirme sürecine katkı sağlamak için önerilerde bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** karşılaştırmalı eğitim, öğretim programı, yabancı dil eğitimi



## **ABSTRACT**

### **THE COMPARATIVE ANALYSIS OF SECONDARY SCHOOL ENGLISH LANGUAGE CURRICULA IN TURKEY AND RUSSIAN FEDERATION**

Çelik, Natalia

Master's Thesis, Curriculum and Instruction  
Supervisor: Assist. Prof. Dr. Esma EMMİOĞLU  
July 2015, ix+66 pages

The aim of the study is to examine the similarities and the differences of the secondary school English language curricula in Turkey and in Russian Federation and to compare them with regard to the curriculum dimensions: objectives, content, teaching-learning process and evaluation. In this study, official documents of the two countries as well as other printed and web-based resources were utilized for data collection.

The results of the study showed that the Turkish program is found to have a more centralized structure as compared to the Russian program. The secondary school English curriculum in Turkey is developed at a single center and in a more comprehensive and detailed manner. English curriculum in Russian Federation is more flexible. Furthermore, English curriculum in Russian Federation offers the opportunity to take into account regional and school differences and makes teachers free to choose the content.

The common features of the two programs are that they both are developed in accordance with the today's realities, they are action – oriented, student – centered and they make use of modern teaching methods and technology. In both programs, the attainments are ranked in terms of the four language skills: listening, reading, speaking, and writing. However, it is detected that the Common European Framework of Reference for Languages was referred to for the development of the secondary school English curriculum in Turkey and the attainments are classified according to the scale of reference level in this document. Considering the subject matter covered by the content it is observed that the content both in Turkey and in Russian Federation is organized in accordance with the cultural values and natural and social conditions in which students

live. However, in both programs tables of specifications showing the relationship between objective/attainment and content are not included.

The results of the study reveal that the most significant differences between the secondary school English curricula in Turkey and Russian Federation lie in the evaluation. Detailed explanations concerning both product and process evaluation take place in the secondary school English curriculum in Turkey; whereas in Russian Federation only the levels of education to be reached by the graduates are presented.

In order to contribute to the development of the secondary school English language curriculum in Turkey some recommendations were made in accordance with the research findings and the conclusions based on these findings.

**Key Words:** comparative education, curriculum, foreign language education

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER .....	vii
TABLolar LİSTESİ .....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu .....	1
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi .....	2
Sayıtlar .....	3
Sınırlılıklar .....	3
Tanımlar .....	3
BÖLÜM II .....	5
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	5
Karşılaştırmalı Eğitim.....	5
Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	7
Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitim.....	9
Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Metodoloji ve Yaklaşımlar ....	10
Yurtdışında Yabancı Dil İngilizce öğretimine Yönelik Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmaları .....	13
Ülkemizde Yabancı Dil İngilizce öğretimine Yönelik Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmaları .....	14
Karşılaştırılan Ülkeler Hakkında Bilgiler .....	16
Türk Milli Eğitim Sistemi.....	16
Rus Eğitim Sistemi.....	17
Dünyada Yabancı Dil Öğretimi.....	19
Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi .....	21
Rusya'da Yabancı Dil Öğretimi.....	23

BÖLÜM III .....	25
YÖNTEM .....	25
Araştırmanın Modeli.....	25
Çalışma Grubu.....	25
Veri Toplama Süreci.....	25
Verilerin Çözümlemesi .....	26
BÖLÜM IV .....	28
BULGULAR .....	28
Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Hedefler Açısından Karşılaştırılması .....	28
Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırılması.....	30
Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Öğrenme- Öğretme Süreci Açısından Karşılaştırılması .....	32
Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirme Açısından Karşılaştırılması .....	35
BÖLÜM V .....	39
TARTIŞMA .....	39
BÖLÜM VI.....	42
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	42
Sonuçlar .....	42
Hedeflere İlişkin Bulgulara Dayalı Sonuçlar .....	42
İçeriğe İlişkin Bulgulara Dayalı Sonuçlar .....	43
Eğitim – Öğretim Sürecine İlişkin Bulgulara Dayalı Sonuçlar .....	44
Değerlendirmeye İlişkin Bulgulara Dayalı Sonuçlar .....	45
Öneriler .....	45
Eğitim Sistemine İlişkin Öneriler .....	45
Hedeflere İlişkin Öneriler .....	46
İçeriğe İlişkin Öneriler .....	46
Eğitim – Öğretim Sürecine İlişkin Öneriler.....	46
Değerlendirmeye İlişkin Öneriler .....	47
Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	47
KAYNAKÇA.....	49
EKLER .....	64

## TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Hedefler Açısından Karşılaştırılması .....	29
Tablo 2. Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırılması .....	31
Tablo 3. Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Öğrenme – Öğretme Süreci Açısından Karşılaştırılması .....	33
Tablo 4. Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirme Açısından Karşılaştırılması .....	37



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlara yer verilmiştir.

#### **Problem Durumu**

En genel anlamıyla dil, düşünceleri iletmeye yarayan herhangi bir anlatım aracı; insanların kendilerini ifade etmelerine araç olan ve bir dilbilgisi sistemi içinde yapılandırılmış ses, işaret ya da hareketlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda dilin, hızla değişen ve kendini yenileyen dünya değerler sistemi içinde her alanda bilgi alışverişi yapabilmek, bireyler ve toplumlar arası ilişkileri yürütebilmek ve kendimizi ifade edebilmek için de her kapıyı açan bir anahtar olduğu söylenebilir (Tarakcioğlu, 2012).

Günümüz insanı çağdaş gelişmeleri izleyebilmek ve çağın dışında kalmamak için yabancı dil öğrenmeye gereksinim duymaktadır. Yabancı dil sayesinde insanlar, yabancıları ve yabancı kültürleri tanıyabilmektedirler, kendi öz kültürlerinin bilincine varabilmektedirler ve ufuklarını genişletme olanaklarına sahip olmaktadır. Yaşadığımız çağda toplumlar iç içe geçip, sınırlar ortadan kalkmıştır; ayrıca teknolojik gelişmeler de inanılmaz boyutlara ulaşmıştır. Bu gelişmeleri yakalamayı hedefleyen toplumlar için öncelikli koşul yabancı dil eğitimidir (Bergil, 2010). Bu nedenle, ülkelerin eğitim politikalarında yabancı dil eğitimi, özellikle de İngilizce eğitimi büyük öneme sahiptir. Buna bağlı olarak, İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilebilmesi için farklı ülkelerin programlarının karşılaştırılarak incelenmesinde yarar vardır. Bu amaçla yapılmış sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır ve bu çalışmalarda Türkiye yabancı dil İngilizce programı genellikle Avrupa Birliği ülkeleri, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada ve Avustralya programları ile karşılaştırılmıştır. Oysaki Sovyetler Birliği'nin de dağılmasıyla Türkiye'nin Orta Asya Türk Cumhuriyetleri, Kafkaslardaki devletler ve Rusya'yla olan ilişkileri son yıllarda değişmiştir. Bu sebepten dolayı bu ülkeler üzerine gerçekleştirilecek karşılaştırmalı eğitim alanının gelişmesini gerekli kılacak hızlı bir değişim süreci yaşanmaktadır. Bu

hızlı değişim çerçevesinde ilişkiye girilen ülkeleri her alanda tanımak için önemli bir bilgi ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu ihtiyacı karşılamada farklı eğitim sistemlerini çok geniş bir açıdan inceleyen karşılaştırmalı eğitim alanı, değişik uluslar ve kültürlerle ilgili sunduğu bilgilerle önemli bir rol oynayabilmektedir (Erdoğan, 2006). Bu amaçla, bu çalışmada Türkiye ve Rusya Federasyonu ortaöğretim İngilizce programları karşılaştırılarak incelenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Türkiye ve Rusya Federasyonu ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının öğretim programının dört temel ögesi açısından karşılaştırılmalı analizini yapmaktır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programları arasında hedefler açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programları arasında içerik açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programları arasında öğrenme – öğretim süreci açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
4. Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programları arasında değerlendirme açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim sistemleri ve onların bir parçası olan öğretim programları toplumdaki değişmelerden ve bilimsel gelişmelerden etkilenmektedir ve onlara uyum sağlamak için sürekli yenilenmektedir. Eğitim alanında reformlar yapılırken, diğer ülkelerin bu alandaki tecrübelerinin incelenmesi gerekmektedir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda, bu konuyla ilgili yapılan karşılaştırmalı çalışmalarda Türkiye ile genellikle AB ülkeleri ya da ABD, Kanada ve Avustralya karşılaştırılmıştır. Ancak, köklü bir eğitim sistemine sahip olmasına rağmen Rusya Federasyonu ile ilgili benzer

araştırmalar bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, Rusya Federasyonu ve Türkiye ortaöğretim İngilizce dersi ğretim programları karşılaştırılmıştır ve elde edilen bulgular doğrultusunda, iki ülkenin farklı, benzer ve ortak yönleri tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında ortaöğretim İngilizce ğretim programları açısından önerilerde bulunması ve bundan sonra yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından önemli olduğu dşnlmektedir.

### **Sayıtlar**

Bu çalışmada kullanılan, basılı ve evrimii kaynaklardan elde edilen bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. Türkiye’de 24.08.2011 tarihinde kabul edilen Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi ğretim Programı ile,
2. Rusya Federasyonu’nda 12.05.2012 tarihinde yürürlüğe giren Genel Ortaöğretim Federal Devlet Standardı ve onun çerçevesinde oluşturulan İngilizce Dersi rnek ğretim Programı ile sınırlıdır.
3. Programlar karşılaştırılırken yalnızca basılı ğretim programları üzerine doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Programların uygulanması, örtük program, programın etkileri, program ıktıları, maliyetleri gibi hususlar ğretim programının farklı boyutları açısından karşılaştırılmamıştır.

### **Tanımlar**

**Eğitim:** "Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir" (Ertürk, 1994, s. 12).



**Karşılaştırılmalı Eğitim:** "Toplumlarda mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlarda benzer faktörlere değinerek saptayan, yorumlayan bir inceleme ve araştırma alanıdır" (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979, s. 5).

**Yabancı Dil Öğretimi:** "Bireye, kendi anadili dışındaki herhangi bir yabancı dili, dört temel beceriyi (konuşma, okuma, yazma, dinleme) kazandırmaya yönelik materyaller kullanmak suretiyle öğretme" (Demirel, 2012a, s. 145).

**Eğitim Programı:** "Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir" (Demirel, 2009, s. 6).

**Öğretim Programı:** "Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir" (Demirel, 2009, s. 6).

**Hedef:** "Bir öğrencinin, planlanmış ve tertiplenmiş yaşantılar sayesinde kazanması kararlaştırılan ve davranış değışikliğı veya davranış olarak ifade edilmeye elverişli olan bir özelliktir" (Ertürk, 1994, s. 25).

**İçerik:** "Hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir" (Sönmez, 2009, s. 120).

**Öğrenme – öğretme süreci:** "Öğretmen – öğrenci etkileşimini, kullanılan eğitim yöntemlerini, kullanılan araç – gereçleri, zamanlamayı, özet olarak öğrenme – öğretim durumunu etkileyen tüm değışkenlerdir" (Varış, 1994, s. 342-343).

**Değerlendirme:** "Öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığı hakkında bir yargıya varma işidir" (Demirel, 2009, s. 171).

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimi, yararları, sorunları ve karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar ve ülkemizde ve yurtdışında karşılaştırmalı eğitim üzerine yapılan çalışmalar sunulmuştur. Ayrıca bu çalışmada Türkiye ve Rusya Federasyonu eğitim sistemleri ile dünyada, Rusya'da ve Türkiye'de verilen ortaöğretim İngilizce eğitimi üzerine bilgi sunulmaktadır.

#### Karşılaştırmalı Eğitim

Karşılaştırmalı eğitim kavramını açıklayan birçok tanım yapılmıştır. Çok genel anlamda karşılaştırmalı eğitim, “eğitim sorunlarının çözülmesi için farklı ülkelerdeki eğitim sistemlerini inceleyen bir alan” olarak tanımlanmıştır (Cramer ve Browne, 1965, akt. Demirel, 2000, s.1). Diğer benzer bir tanıma göre karşılaştırmalı eğitim, “toplumlarda mevcut eğitim problemlerini ve onların nedenlerini, diğer toplumlarda benzer faktörlere değinerek saptayan ve yorumlayan bir inceleme ve araştırma alanıdır” (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979, s.5). Noah ve Eckstein (1984) karşılaştırmalı eğitimde potansiyel olarak farklı ülkelerin sosyal bilimlerdeki eğitim uygulamalarında elde edilen veri ve bakış açılarının yığınınından daha fazlasını görmektedirler. Benzer şekilde, Kopp'a (2010) göre karşılaştırmalı eğitimin önemli bir özelliği, kuram, araştırma ve uygulama açısından ‘sınırların ötesinde’ olmasıdır.

Son yıllarda küreselleşme sürecinin hızlanması ile karşılaştırmalı eğitime duyduğumuz ihtiyaç daha da artmaktadır. Bu nedenle Kopp (2010), karşılaştırmalı eğitime her zamankinden daha fazla gereksinimin olduğunu savunmaktadır. Adamson (2012) da, karşılaştırmalı araştırmaların eğitimin küreselleşen doğası tarafından teşvik edilerek eğitimin belirgin bir özelliği haline geldiğini vurgulamıştır. Benzer görüşü paylaşan Schleicher (2011, s. 58) ise ‘Okulunuzu, komşu bir okul ile kıyaslamak artık yeterli değildir; okulunuzu, bölgenizi ve ülkenizi dünyada en iyi performans gösterenler

ile kıyaslamalısınız' demiştir. Bunun bir gerekçesi olarak ta karşılaştırmalı eğitimin, bazı ülkelerin tecrübeleri ve elde edilen başarılarını gözlemleyerek diğer ülkeler için ölçülebilir hedeflerin ve değerlendirmenin yönlerinin ve kriterlerinin belirlenmesine yardımcı olabileceğini savunmuştur. Karşılaştırmalı eğitimin ayrıca, kültür ufkunu genişletmek, milletler arası gerginliği azaltmak, eğitimi bilim ve kültür süreci olarak zenginleştirmek, milletlerarası anlayışa katkıda bulunmak gibi amaçları da vardır (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979).

Ancak burada şunu belirtmekte yarar vardır ki karşılaştırmalı eğitim farklı eğitim sistemlerini ve bunların benzer sorunlarının nasıl çözüldüğüne bakarak, kendi ülkemizde bu eğitim sistemlerini aynen uygulamak değildir. Karşılaştırmalı eğitim, eğitimi kültürler arası ve uluslararası açılardan incelemektedir. Karşılaştırmalı eğitimin yabancı kültürleri ve onların eğitim sistemlerini inceleme fırsatını sunmasına karşın, kendi kültürümüzü ve eğitim değerlerimizi yeni bir bakış açısından görme imkânı tanımaktadır (Kubow ve Fossum, 2007). Bu şekilde karşılaştırmalı eğitim, kendi eğitim sistemimizdeki sorunlara benzer problemler için diğer toplumlarda bulunan çözümlerin incelemesi şeklini alabilir (Trethewey, 1976). Buna göre, Sadler'ın (1964) da belirttiği gibi karşılaştırmalı eğitimin misyonu yabancı eğitim sistemlerini dikkatli bir şekilde ve hoşgörü ile inceleyerek sahip olduğumuz olumlu özelliklere değer vermemizi sağlamak ve ayrıca eğitim sistemimizin hangi düzeyde ve nasıl gelişmesine ve değişmesine ihtiyaç olduğunun farkına varmamızı sağlamaktır.

Aynı şekilde Türkoğlu (1988), karşılaştırmalı çalışmaların nihai amacının eğitimi iyileştirmek olduğunu savunmuştur. Bu nedenle karşılaştırmalı eğitim yalnızca mevcut durumu incelemekle kalmaz, geleceğe dönük önerilerde de bulunur. Karşılaştırmalı eğitim araştırmacıları, karar verenlere (politikacılar, yöneticiler) benzer ve farklı koşullarda hangi eğitim olgularının nasıl olduğunu göstererek yardımcı olmaktadır. Noah'ın (1984) da belirttiği gibi, karşılaştırmalı eğitim doğru uygulandığında kendi eğitim sistemimizi ve genel olarak toplumuzu daha derinden anlamamızı sağlayacak, bu şekilde siyasetçilere ve yöneticilere yardımcı olabilecek ve ayrıca öğretmen yetiştirmenin de değerli bir parçasını oluşturabilecektir. Özetle; karşılaştırmalı eğitim, kendi geçmişimizi daha iyi anlamaya, şu anki dünyada kendi yerimizi bulmaya ve eğitimimizin geleceğini daha net görmeye yardımcı olmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının pek çok faydaları bulunmasına rağmen, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında karşılaşılan pek çok sınırlılık bulunmaktadır (Demirel, 2000). Örneğin, karşılaştırmalı çalışma yapan kişiler inceledikleri ülkelere karşı kişisel yakınlık ya da karşı görüşlere sahip olabilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına konu olan ülkelerin eğitim sistemlerini, sosyal yapısını ve tarihsel gelişimini de iyi incelemek ve irdelemek gerekmektedir. Bunun için bu çalışmaların sınırını çok iyi belirlemek gerekmektedir. Eğitim terimleri ve kavramları üzerinde görüş birliği sağlamak güç olabilir. Örneğin, temel eğitim, ilköğretim ve ilkokul kavramları ve süreleri farklı kültürlerde farklı şekillerde kullanılmaktadır. Güvenilir ve inanılır istatistik bilgilerin toplanmasında karşılaşılan güçlükler, özellikle güncel bilgilerin elde edilememesi gibi güçlükler ortaya çıkmaktadır. Karşılaştırma yapılan ülkenin dilini iyi bilmek ya da o ülkeye ait ulaşılan yazılı kaynakları iyi anlayacak düzeyde yabancı dil bilgisinin olması da gerekmektedir. Ayrıca karşılaştırılan ülkeler dışındaki durumlara genelleme yapılamaması da bir sınırlılık olarak görülmektedir.

### **Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi**

Karşılaştırmalı eğitim, genç bir disiplin olmasına karşın, Eflatun'dan bu yana pek çok filozof ve eğitimci eğitim çalışmalarının amacını ve eğitim problemlerinin sebeplerini araştıran ve inceleyen bu alanda faaliyet göstermiştir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979). Ancak karşılaştırmalı eğitimin bir eğitim bilim dalı olmasına yönelik çalışmalar 19. yüzyılın sonlarında başlamıştır (Erdoğan, 2006).

Karşılaştırmalı eğitim bir terim olarak alanyazına 1817 yılında girmiştir. Bu terimi ilk defa Marc-Antoine Jullien 1816 yılında yayınlanan "Mukayeseli eğitim üzerine bir eserin ilk taslağı" adlı eserinde kullanmıştır. Bu eserde ilk defa karşılaştırmalı eğitim biliminin amaç ve metodu sistemli olarak açıklanmıştır. İki ana bölümden oluşan bu eserde birinci bölümde karşılaştırmalı metodun eğitimde kullanılması, karşılaştırmalı eğitimle ilgili kurumların kurulmasının nedenleri, bunların amaç ve görevleri, çalışma metotları ve bu hususta karşılaştırılması muhtemel olan güçlük ve engeller ve bunların aşılması gibi sorunlar işlenmiştir. İkinci ana bölümde ise, eğitim alanında gerçek mukayeseli araştırmaların yapılabilmesi için sistematik soru cetvelleri metoduna göre altı ana konunun işlenmesi ve bu husustaki soru cetvelleri verilmiştir. Jullien (1979, akt. Erdoğan, 2006), insanların o devirde birbirlerine karşı saldırgan

olmalarını ve çevrelerini yakıp yıkmalarını önemli bir eğitim sorunu olarak görmekte ve özellikle Avrupa'nın bu problemleri eğitim reformu ile çözebileceğini düşünmektedir. Eğitimde reformların ise karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla mümkün olacağına inanmaktadır. Ayrıca bir ülkenin eğitim sisteminin geliştirilmesinde yabancı bir araştırmacının daha etkili olacağını savunmaktadır. Çünkü ona göre yabancı bir araştırmacı, herhangi bir eğitim sistemini incelerken tarafsız ve önyargısız olmasından dolayı incelediği sistemin geliştirilmesi yolunda daha etkili teşhis ve teklifler getirebilir.

19. yüzyıldaki karşılaştırmalı eğitimcilerden bir diğeri olan Arnold ise, şair ve aynı zamanda okul müfettişidir. Arnold, Fransa ve Rusya'yı ziyaret edip, her iki ülkenin eğitim sistemlerini inceleyerek elde ettiği bilgileri kaleme almıştır (Erdoğan, 2006). Bu ziyaretleri sırasında analitik yöntemi kullanarak karşılaştırmalı eğitimin disiplinler arası bir alan olmasına öncülük etmiştir (Sel, 2004).

20. yüzyıl başlarında, karşılaştırmalı eğitimcilerin başka ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyerek, kendi ülkelerinde eğitim reformları başlattıkları görülmektedir (Sel, 2004). Örneğin, Amerikalı Horace Mann 1940 yılında eğitimin teşkilatlandırılması işiyle uğraşmıştır. Bu süre içinde karşılaştığı en önemli problem din ile eğitimi uzlaştırmak olmuştur. Mann, 'Dini kurumlar öğretmen yetiştirme işine ne dereceye kadar karışmalıdır?' ve 'Eğitim giderlerini dini kurumlar mı, devlet mi, özel sektör mü yoksa mahalli kurumlar mı karşılayacaktır?' sorularına cevap bulmak amacı ile Rusya, Fransa ve İsviçre'ye seyahatler yapmıştır. Pek karmaşık olan İngiliz sisteminden bir şey öğreneceğini sanmadığından, İngiltere'de fazla kalmamıştır. Mann, bu gezilerden döndükten sonra, gözlemlerini yazdığı raporlarında gördüğü uygulamalarının nedenlerine de değinmiştir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979).

Bu örneklerden yola çıkarak, ilk karşılaştırmalı eğitimcilerin çalışmalarını gezi ve tanımlamalara dayandırdıkları söylenebilir. Yaptıkları gezi ve incelemelerle, kendi ülkelerindeki eğitim sistemini geliştirmek amacıyla başka sistemlerden uyarlama yapmaya çalışmışlardır (Erdoğan, 2006). Sovyetler Birliği'nin 1957'de uzaya çıkmasından sonra ise, birçok ülke öncelikle SSCB eğitim sistemini incelemeye yönelmiştir ve karşılaştırmalı eğitim çalışmaları sayısında artış olmuştur. Buna bağlı olarak birçok üniversitede karşılaştırmalı eğitim bölümleri ve araştırma merkezleri açılmaya başlamıştır. Ayrıca, Comparative Education Review, Compare ve Journal of

Comparative Education gibi akademik dergiler de bu dönemde yayınlanmaya başlamıştır (Erdoğan, 2006).

1960-1980'ler ABD, Avrupa ve SSCB'de karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının yoğunluk kazandığı bir dönemdir. Bu dönemde karşılaştırmalı eğitimin gelişimini etkileyen sosyal ve ekonomik faktörleri arasında savaş sonrası demografik patlaması, orta öğretimin yaygınlaşması, işçi göçmenlerin sorunu ve eğitimin bir yatırım çeşidi olarak görülmesi sayılabilir.

1990'dan sonra başlayan ve günümüze kadar devam eden dönem 'küreselleşme' terimiyle ifade edilen bir dönemdir. Yakın geçmişe kadar dünya, kendi tarihsel gelişimi olan ve birbirinden bağımsız bölgesel toplumların ve milletlerin topluluğu olarak algılanmaktaydı. Dolayısıyla uygulanan karşılaştırmalı analiz metotları, birbirinden bağımsız olan olguları kıyaslamak için uygundu. Ancak karşılaştırmalı eğitimin bugünkü uygulama alanı ise birbirine bağlı, birbirinden etkilenen ögelerden oluşan dünya düzeni üzerine kurulmuştur. Buna göre karşılaştırmalı eğitimin rolü de bu yeni düzene bağlı olarak değişmektedir ve eğitimin yapısı, gelişim potansiyeli ve sosyal fonksiyonları, eğitimin küreselleşen dünyadaki konumu dikkate alınarak değerlendirilmelidir.

### **Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitim**

Bir kavram olarak karşılaştırmalı eğitim Türkiye'de 1960'lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Aslında Osmanlı'nın son dönemlerinde de eğitimde karşılaşılan sorunların çözümü için diğer ülkelerin deneyimlerine başvurulmuş; hem yurtdışına heyetler gönderilmiş, hem de yabancı uzmanlar ülkeye davet edilmiştir. Ayrıca zamanın önemli düşünürleri (Ali Suavi, Namık Kemal ve İsmail Hakkı Baltacıoğlu gibi) eğitim sisteminin gelişmesini sağlamak amacı ile Avrupa ülkelerindeki eğitim sistemlerini incelemişlerdir. Yalnız yapılan bu çalışmalar belli bir sisteme oturtulmamış, bir tür 'kolaj' gibi 'kes-yapıştır' şeklinde olmuştur. Dolayısıyla, hem Türk eğitim sistemine yeterli katkıda bulunulmamış, hem de eğitimin çok önemli bir özelliği olan yerelliği yansıtmamıştır (Sel, 2004).

Karşılaştırmalı eğitim sosyal bir bilim olduğundan dış gözlem de, iç gözlem kadar büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı John Dewey gibi bazı yabancı eğitimciler Türkiye'ye çağırılmış ve ülkede yapılan eğitim reformlarında önemli rol oynamışlardır. Bu uzmanlar, yeni bir devlet olarak kurulmakta olan Türkiye için gerekli eleman yetiştirmeye katkıda bulunmuşlardır. Bu amaç ile oluşturulan eğitim kurumlarında, örneğin, köy enstitülerinde dış kaynaklardan ziyade iç kaynaklar kullanılmıştır. Yabancı eğitimciler ile beraber yürütülen bu reform çalışmaları olumlu sonuçlar vermiştir ve Türk kültürünün zenginleşmesine vesile olmuştur (Sel, 2004).

Karşılaştırmalı eğitim, alan olarak Türkiye'deki eğitimbilimi çalışmalarında ilk defa Ankara Üniversitesi'ne bağlı Eğitim Fakültesi'nde Fatma Varış ve iki yabancı profesörün katkısıyla 1967 yılında okutulan *Mukayeseli Eğitim* dersiyle başlamıştır. Bu bilim adamlarının ortaklaşa yazdıkları *Mukayeseli Eğitim* adlı kitabı, bu alanda Türkçe yazılmış ilk eserdir. 1970'lerden sonra da Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi'ne bağlı Mukayeseli Eğitim Araştırmaları Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitünün kurucusu Kemal Aytaç'ın yazdığı *Çağdaş Eğitim Akımları, Avrupa Okul Reformları* adlı eserler ve *Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Öngörüşler* adlı tercüme ilk karşılaştırmalı eğitim çalışmaları arasındadır. Bu araştırmalar, Türk eğitimcileri için Avrupalı eğitim tarihçileri ve karşılaştırmalı eğitimcilerini tanıtan bir köprü niteliğindedir (Erdoğan, 2003).

1985'te Adil Türkoğlu'nun Fransa, İsviçre ve Romanya eğitim sistemlerini inceleyen eseri ve Özcan Demirel'in ilk kez 1992'de yayınladığı *Karşılaştırmalı Eğitim* adlı eseri Türkiye'de yayınlanan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları için ilk önemli örnekler arasındadır.

### **Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Kullanılan Metodoloji ve Yaklaşımlar**

Türkoğlu (1998), karşılaştırmalı eğitimde tek ve genel bir yöntemin olmadığını savunmaktadır. Lauwerys, Varış ve Neff (1979) ise karşılaştırmalı eğitimde metodunun uzun süre tartışıldığının altını çizip, 'ne ile ne karşılaştırılacaktır' sorunu üzerinde başlıca iki görüşün olduğunu belirtmiştir. Birinci görüş, bir eğitim sisteminin bir yabancı sistemle karşılaştırılması, ikinci görüş ise çeşitli eğitim sistemlerinin birbirleriyle karşılaştırılmasını savunmaktadır. Gönümüz eğitimcilerinin çalışmalarında

her iki görüşü birleştirme eğiliminde oldukları görülmektedir. Bununla birlikte, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında uygulanan temel yaklaşımlar dört başlık altında incelenebilir.

1. **Yatay Yaklaşım:** Bu yaklaşımda eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar, o döneme ait tüm değişkenlerle birlikte yan yana getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Sorunlar aynı döneme ait olduğu için çağdaştır (Ültanır, 2000). Örneğin, Türkiye'nin ve ABD'nin eğitim sistemlerinin karşılaştırılması.
2. **Dikey Yaklaşım:** Bu yaklaşımda tarihsel gelişim izlenir ve araştırmacı, geçmişi irdelemenin yanında geleceğe ait bazı tahminler yapmaya da yöneltilir (Erdoğan, 2006). Örneğin, Türk Eğitim Sisteminin dikey olarak incelenmesi.
3. **Problem Çözme Yaklaşımı:** Herhangi bir eğitim sisteminde seçilmiş bir sorun için çözüm bulma amacıyla uygulanan tekniktir (Erdoğan, 2006). Örneğin, öğretmen maaşları ya da öğretmen ihtiyacı gibi sorunları incelemek için problem çözme yöntemine başvurulur (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979).
4. **Örnek Olay Yaklaşımı:** Bu yaklaşımda bir ülkenin özel bir eğitim deneyimi incelenir. Bu deneyimin benzer şartlar altında diğer ülkelerde faydalı olabileceği düşünülür (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979). Ancak bu yaklaşımın sınırlı yanı, incelenen olayın toplumsal ya da tarihsel bütünlük içine yerleştirilmesindeki zorluktur (Crossley ve Vulliamy, 1984; akt. Demirel, 2000).

Erdoğan'a göre, karşılaştırmalı eğitim farklı ülkelerin eğitim sistemlerini yüzeysel bir şekilde ele almadığı için, karşılaştırmalı eğitimcilerin, eğitimin değişik uzmanlık alanlarında bilgi sahibi olmaları, değişik kültürleri tanımaları, yabancı dil bilmeleri ve eğitim felsefesi hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca, nitelikli bir karşılaştırmalı eğitim incelemesinin yapılabilmesi için, araştırılan yerin bizzat gidilerek görülmesi de büyük önem taşımaktadır (Erdoğan, 2006). Bunların yanı sıra, Türkoğlu (1998), karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını yürüten araştırmacılara yardım edebilecek bazı kurallar önermektedir:

1. Eğitim karmaşık bir olgudur ve bir toplumun yaşantısının politik, ekonomik, dini, bilimsel, sosyal tüm yönleriyle ilişkilidir. Bu nedenle, eğer bir ülkenin eğitimi incelenmek istenirse politikası, ekonomisi, tarihi, coğrafyası ve sosyal yapısıyla ilgili bilgi edinilmelidir.



2. Eğitim sistemleri durgun bir yapı olarak değil, değişmeye hazır bir organizma olarak düşünülmelidir. Örneğin, yalnızca öğrencilere ne öğretildiği değil, kişisel etkilemeler ve sosyal gelişmeler de dikkate alınmalıdır.
3. Analiz ve sınıflandırmada ne ile ne karşılaştırılacaktır iyice belirlenmelidir. Kanunlar kanunlarla, yapılar yapılarla, programlar programlarla karşılaştırılmalıdır. Örneğin, bir ülkedeki uygulamalarla, başka bir ülkedeki projeler karşılaştırılmaz.
4. Yorumlarda kişisel ilgiler göz önüne alınabilir. Tarihçi, tarihsel faktörleri, sosyolog sosyolojik faktörleri araştırabilir. Bütün bu yaklaşımlar sorunun doğru olarak anlaşılmasına yardım etmektedir.
5. Günümüzde eğitim politikasına ilişkin incelemelere yönelik yoğun bir şekilde ilgi duyulmaktadır. Eğitim politikası incelenirken, politikacıların, idarecilerin ve öğretmenlerin kararlarını sınırlayan koşullar araştırılmalıdır. Örneğin, Johannesburg'da hiçbir okul yöneticisi bütün ırkların devam edebileceği bir okul açılmasını önermez. Çünkü Güney Afrika'da ırk faktörü eğitim politikasını tayin eden bir faktördür.
6. Eğer verileri bir tablo halinde vermek mümkünse nitel verilerden yararlanılabilir. Ama verilerin sorunla ilgisinden emin olunmalıdır.
7. Araştırmalara, genellikle istenilen bir sorun ele alınarak başlanılır. (Örneğin, kentleşmede eğitim konusunda sorunlar nelerdir? Öğretmenlerin rolü nedir?) Sonra genel sorunlar özel sorunlara ayrılabilir ve bu sorunların benzerlik ve farklılıkları saptanabilir.

Bu önerilerin yanı sıra, Türkoğlu'na (1998) göre ayrıca karşılaştırılan ülkeleri gezmek, bu ülkelerdeki okulları ve çeşitli eğitim kurumlarını incelemek; karşılaştırılan ülkelerdeki eğitimcilerle iletişim kurmak; bu ülkelerdeki kitap, broşür, dergi, kanun, tüzük ve yönetmelikleri incelemek; ülkelere ait istatistiksel verileri derlemek; edebiyat, tiyatro, güzel sanatlar, fen alanları vb. konularda belli başlı eserleri okumak; çağımızdaki hızlı gelişmeler hakkında gerekli temel bilgilere sahip olmak ve gelişmelerin eğitimle ilişkilerini saptamak gerçekleştirilecek karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının niteliğini büyük ölçüde artıracaktır.

## **Yurtdışında Yabancı Dil İngilizce Öğretimine Yönelik Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmalarından Bazıları**

Komarova (2003), yüksek lisans çalışmasında, Rusya ve ABD'deki askeri yüksek öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimini karşılaştırmıştır. Araştırmacı, hızla değişen ve gelişen dünyada yabancı dil öğretiminin önemini vurgulayıp, bu alanda kalite arayışlarının son dönemde hız kazandığını belirtmiştir. Araştırmada son yıllarda hem yabancı dil eğitimi başlangıcının daha erken yaşa taşındığı, hem daha etkili metotların kullanılmaya başlandığı, hem de diğer ülkelerin yabancı dil öğretimindeki deneyimlerin incelemeye alındığı tespit edilmiştir.

Dong ve Wang (2010), Çin ve diğer ülkelerdeki yabancı dil eğitim politikalarını karşılaştırmış ve eğitim politikalarını inceleme çalışmalarının yeterli olmadığını vurgulamışlardır. Aynı zamanda, yabancı dil eğitim politikasını adapte etmenin, yabancı deneyimleri yerelleştirmenin ve strateji bakımından yabancı dil öğretiminde düzenleme yapmanın Çin hükümeti için büyük fayda sağlayacağını belirtmişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında ayrıca hükümetin yabancı dil eğitim politikasında yaptığı bazı hatalara dikkat çekmişlerdir. Benzer şekilde, Jiang, Yu ve Liang (2008), Çin ve Amerika, Britanya, Almanya ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerdeki yabancı dil eğitimi yenileme eğilimlerini karşılaştırmalı olarak analiz etmişlerdir ve Çin'de yabancı dil eğitimi için bazı yapıcı önerilerin yapılması amacını benimsemişlerdir.

Duxbury ve Tsai (2010), yabancı dil kaygı düzeyi ile işbirlikli öğrenme arasındaki ilişkiyi görmek için araştırmalarını bir Amerikan ve üç Taiwan üniversitesinde yapmışlardır. Amerikan üniversitesinde kayda değer herhangi bir ilişki bulunmazken, üç Taiwan üniversitesinden sadece birinde (Taiwanlı öğretim görevlisi bulunan) böyle bir ilişki tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Lo ve Liou (2000) Amerika ve Taiwan'ı karşılaştırdıkları çalışmalarında yabancı dil öğretiminin etkililiği üzerinde öğretmenin büyük bir etkisinin olduğu varsayımıyla yola çıkarak yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmacılar, sonuç olarak, iki ülkenin programlarında içerik, sıralama ve süre bakımından farklılıkları tespit etmişlerdir.

## **Ülkemizde Yabancı Dil İngilizce Öğretimine Yönelik Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Çalışmaları**

Ülkemizde yabancı dil İngilizce öğretimine yönelik yapılan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları sınırlı sayıdadır. Bu çalışmalarda Türkiye'deki yabancı dil programları en çok Avrupa Birliği ülkelerindeki programlar ile karşılaştırılmıştır (Büge, 2005; Gölcük, 2003; Mustafa, 2011; Nasman, 2003; Tok & Arıbaş, 2008).

Mustafa (2011), Gazi Üniversitesinde yaptığı yüksek lisans çalışmasında Türkiye, Almanya ve Hollanda ilköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarını karşılaştırmıştır. 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.

Aslan (2008), İngiltere, Fransa, İtalya ve Almanya'da erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ile ülkemiz koşul ve uygulamalarını karşılaştırmayı ve bu konudaki öğretimsel ve yöntembilimsel kuramları betimlemek ve ülkemiz koşullarına uygun öğretimsel ve yöntembilimsel öneriler oluşturmayı amaçlamıştır. Sonuç olarak, ülkemizde erken yaşta yabancı dil öğretiminde beklenen başarıya ulaşılması için yarırcı ve ekonomik yatırımların gerçekleştirilmesi, ilköğretime yönelik öğretmen eğitim modellerinin oluşturulması, bu modellere göre yetiştirilen öğretmenlerin görevlendirilmesi, ülkemizin koşullarına uygun modern ders araç ve gereçlerin hazırlanması, ana dili bilinci ve farklı yabancı dillerin öğrenilmesi bilincinin kazandırılması ve AB'nin eğitim projelerine yoğun katılımların sağlanması gibi önerilerde bulunmuştur.

Tok ve Arıbaş (2008), 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 haline getirerek ilk yabancı dili daha erken bir yaşta öğretmeye başladıkları, AB ülkelerinin çoğunda zorunlu eğitim süresinde herkesin en az iki dil öğrenebildiği, Türkiye'de ise zorunlu eğitim süresinde sadece bir yabancı dil öğretildiği, AB ülkelerinde yabancı diller öğretiminin ilköğretim birinci kademedeki branş dışı öğretmenler (sınıf öğretmenleri), ilköğretim ikinci kademedeki ise branş

öğretmenleri tarafından yapıldığı, Türkiye’de ilköğretim okullarındaki İngilizce dersinin her iki kademedede de branş öğretmenleri tarafından verildiği, 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 belirlenmiştir.

Büge (2005), yüksek lisans çalışmasında Türkiye ilköğretim İngilizce öğretim programı ve Finlandiya yabancı dil programını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucunda Finlandiya ilköğretim Yabancı Dil öğretim programının, bir çerçeve program niteliğinde olduğu saptanmıştır, içerik sadece ana hatlarıyla verilmiştir. Finlandiya ilköğretim Yabancı Dil programında hedeflerin, dört dil becerisiyle ilgili dil yeterliliklerinin yanı sıra, çalışma stratejileri, kültürel iletişim becerileri ve iletişim stratejileri olarak dört ana başlık altında toplandığı saptanmıştır. Türkiye ilköğretim İngilizce programında yer alan hedeflerde ağırlığın, öğrencilere belirli dilbilgisi yapıları bilgisini verme, bu bilgileri kavratma ve bu yapıları belirli durumlarda kullanılmaya yönelik olduğu saptanmıştır. Finlandiya Yabancı Dil programının oluşturulmasında Avrupa Konseyi'nin Diller için Ortak Başvuru Metni dokümanından yararlandığı ve bu dokümandaki dil yeterliliklerinin Finlandiya okul sistemine uyarlandığı bulunmuştur.

Gölcük (2003), yüksek lisans çalışmasında, Türkiye ve Almanya örneğinde Türkiye’deki yabancı dil öğretimine öğretmen görüşüne dayalı eleştirel bir bakış sunmuştur. Bu çalışmada Türkiye’de yabancı dil öğretimindeki temel eksiklikleri tespit etmek ve bu eksiklerin nasıl giderilebileceğini belirlemek için Almanya’daki yabancı dil öğretimiyle karşılaştırma yapılmıştır. Ayrıca, Türkiye’de etkili bir yabancı dil öğretiminde öğretmenlerin rolü, başarıya katkıları ve okullardaki yabancı dil öğretiminin mevcut durumu, anket yoluyla tespit edilmek istenmiştir. Araştırmada, yabancı dil öğretimindeki eksiklerin genel olarak Türk Eğitim Sistemi’nin tümüne ait sıkıntıların (bütçenin yetersizliği, sosyal koşullar, alt yapının yeterince araştırılmamış olması, uzun vadeli olmayan eğitim programlarının uygulanması gibi) olduğunu belirtmiştir.

Nasman (2003), yüksek lisans çalışmasında, Türkiye ve Fransa’daki ilköğretim İngilizce öğretim programlarını karşılaştırmıştır. İlgili programların ayrıntılı betimlemeleri yapılmış, ardından programlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar

belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; Fransa İngilizce öğretim programında yer alan hedeflerden iletişimsel becerilere yönelik olanlar merkezde iken; Türkiye İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programında iletişimsel becerilere yönelik hedefler bulunsa da bunların merkezde olmadığı saptanmıştır. Fransa programının içeriğinde yer alan işlev kategorisinin iletişimsel becerilere odaklı olduğu, içerik kategorisinde yer alan dilbilgisi, sesletim, sözvarlığı unsurlarının gerekli iletişimsel becerilerin kazanımı için araç olduğu; Türkiye programında ise işlev kategorisinde dilbilgisi ve sözvarlığı unsurlarına iletişimsel beceriler kadar çok değinildiği saptanmıştır. Fransa programında 5. sınıf içeriğinin 4.sınıf içeriğini tamamen kapsadığı; Türkiye ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programında ise 5. sınıf içeriğinin 4. sınıf içeriğini tamamen kapsamadığı belirlenmiştir. Fransa İngilizce öğretim programında yer alan eğitim durumlarının Türkiye ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programından çok daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu saptanmıştır. Türkiye İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programı ile Fransa İngilizce öğretim programının sınama durumlarının birbirinden oldukça farklı olduğu, Türkiye programının sınama durumlarında ürün değerlendirmenin ağırlıkta olduğu, Fransa programının sınama durumlarında ise süreç değerlendirmenin ağırlıkta olduğu belirlenmiştir.

### **Karşılaştırılan Ülkeler Hakkında Bilgiler**

#### **Türk Milli Eğitim Sistemi**

Türk Millî Eğitim Sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden kurulmaktadır. Örgün eğitim, okul öncesi eğitimi, ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim basamaklarından oluşmaktadır. Yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır.

Okul öncesi eğitim, ilköğretim çağına girmemiş çocukların eğitimini kapsamaktadır. İsteğe bağlıdır ve devlet okullarında ücretsizdir.

İlköğretim (İlkokul + Ortaokul), 6-13 yaş grubu çocuklar için mecburidir ve devlet okullarında ücretsizdir. Bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumu olan ilköğretim, dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokullardan oluşmaktadır. 2012 yılında yapılan bir düzenlemeye göre ilkokullar ve ortaokulların

bağımsız okullar hainde kurulması gerekmektedir. Ancak şartlar el vermediğinde ortaokullar, ilkokullar veya liselerle birlikte kurulmaktadır.

Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, mecburi, en az dört yıllık öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsamaktadır. Ortaöğretim yaş grubu 14-17'dir. İlköğretimi tamamlayan her öğrenci, orta öğretime devam etmek ve orta öğretim süresince sunulan imkânlardan faydalanma hakkına sahiptir. Ortaöğretimde kalitenin artırılması, mesleki ve teknik ortaöğretime daha fazla öğrencinin yönlendirilmesi amacıyla genel liselerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 06.05.2010 tarihli Genel Liselerin Anadolu Liselerine dönüştürülmesi konulu genelgesi ile kademeli olarak Anadolu Liselerine dönüştürülmesi karara bağlanmıştır ve bu uygulama 2013 yılında tamamlanmıştır.

Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Türkiye'de yükseköğretim dört basamaklıdır. Bu basamaklar, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora'dır.

## **Rus Eğitim Sistemi**

Sovyet döneminde, eğitim sisteminin karakteristik özellikleri arasında merkezi yönetim ve esnek olmayan ulusal programlar olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle, Sovyet dönemi eğitim sisteminde okul ya da öğretmen insiyatiflerine yer verilmemekteydi. Öğretim programları tüm okullar için devlet tarafından hazırlanmaktaydı ve ideoloji bu programların önemli bir ögesi'di. Ders kitapları sadece devlet tarafından basılıp parasız olarak dağıtılmaktaydı.

1992 yılında Federal Eğitim Kanunu'nun kabul edilmesi, Rus eğitim sisteminde önemli reformların başlangıcı olmuştur. Bu reformların sonucu olarak, okullara ve öğretmenlere program içeriği konusunda büyük ölçüde esneklik sağlanmıştır ve öğrenci merkezli yöntemlere geçiş yapılmıştır. 2012 yılında kabul edilen 'Rusya Federasyonu'nda Eğitim Hakkında' Kanunu ile (Об образовании в Российской Федерации), eğitim alanındaki reformların devamı getirilmiştir.

Rusya Federasyonu'nda ilk ve ortaöğretim kurumlarında, eğitim – öğretim yılı 1 Eylül – 1 Haziran tarihleri arasında olup, dört dönemden oluşmaktadır. Öğrenciler okula

haftada 6 gün devam etmektedirler. Öğretim dili, 'Rusya Federasyonu'nda Eğitim Hakkında' Kanununun 14. Maddesinde belirlenmiştir. Bu madde ile, Rusya Federasyonu sınırları içerisinde resmi dilde eğitim görme hakkının garanti altına alınmasıyla birlikte, öğrencilere zorunlu olan 11 yıllık eğitim sırasında anadilde de eğitim görme hakkı verilmiştir. Anadili eğitimi için ilgili eğitim kurumları, sınıflar ve gruplar açılabilirler.

Rusya Federasyonu'nda eğitim, genel eğitim ve mesleki (profesyonel) eğitim olmak üzere, iki ana bölümden oluşmaktadır. Genel eğitimin basamakları okul öncesi eğitim, genel ilköğretim (1-4. sınıflar), genel temel öğretim (5-9. sınıflar) ve genel ortaöğretimdir (10-11. sınıflar).

Mesleki eğitimin basamakları ise mesleki ortaöğretim, yüksek öğretimdir. Yükseköğretimin basamakları en az 4 yıllık bakalavr derecesi, bakalavr derecesinden sonra en az 2 yıllık magistr derecesi ya da 5-6 yıllık specialist derecesi ve 3 yıllık yüksek lisans ve doktora'dır.

Okul öncesi eğitim, 3 ile 6-7 yaş arasındaki çocukları kapsamaktadır ve erken eğitim ve öğretim açısından önemli bir role sahiptir. Mecburi olmamasına rağmen çocukların büyük bir kısmı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmektedir.

Genel ilköğretim, sonraki eğitim için gerekli temel bilgilerin ve becerilerin edildiği, okul eğitiminin ilk basamağıdır. Genel ilköğretim, öğrenci kişiliğinin oluşmasını, onun bireysel yeteneklerinin, pozitif motivasyonun ve öğrenme becerilerinin (okuma, yazma, aritmetik, temel öğrenme becerileri, teorik düşünme elemanları, basit öz-denetim becerileri, davranış ve konuşma kültürü, kişisel hijyen ve sağlıklı yaşam temelleri) gelişmesini amaçlamaktadır.

İlkokula başlayan öğrenciler, entelektüel seviyelerini ölçen teste tabi tutulmaktadır ve eğitimleri dört yıl devam etmektedir. Haftalık ders yükü 20 saatten başlar (1. sınıf) ve 30 saate kadar çıkmaktadır (4. sınıf). Bugünkü koşullarda, geleneksel eğitim sistemlerinin yanı sıra Vygotsky, Zankov, Elkonin ve Davydov tarafından geliştirilen teorileri baz alan eğitim sistemleri de uygulanmaktadır. Hangi sistemi uygulayacağına okul karar vermektedir.

İlkokul eğitim programında Rus Dili ve Edebiyatı, Matematik, Doğa Bilimleri, Sosyal Bilgiler, İngilizce (2. sınıftan itibaren), Resim, Müzik, Beden Eğitimi ve İş

Güvenliğin Temelleri dersleri yer almaktadır. İngilizce, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi dersleri branş öğretmenleri tarafından verilmektedir.

Genel ortaöğretim, öğrenci kişiliğinin oluşmasının ve gelişmesinin devamına yöneliktir. Bu amaç doğrultusunda, öğrencinin öğrenme isteğinin ve yaratıcılığının gelişmesi, bireysel öğrenme becerilerinin oluşması (genel ortaöğretimin içeriğinin bireyselleşme ve mesleki oryantasyonu sayesinde), öğrenciyi, toplum yaşamına, özgür yaşam tercihleri yapmaya, eğitim hayatının devam etmesine ve iş hayatına başlamasına hazırlaması hedeflenmektedir.

Genel ortaöğretimin sonunda, Ortak Devlet Sınavı (ЕГЭ) yapılmaktadır. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler mezun olup diplomalarını alma ve yükseköğretim kurumlarına başvurma hakkına sahip olmaktadır. Rusya Federasyonu'nda, eğitim programı, standart (federal) ve çeşitlendirilmiş (bölgesel) olmak üzere iki çeşittir. Standart program, federal düzeyde eğitim standartlarını belirleyerek, eğitimde birlik ve bütünlük sağlamaktadır. Çeşitlendirilmiş program, bölgesel cumhuriyetler için hazırlanmıştır. Bu program, bölgesel ve okula ilişkin öğelerin hayata geçirilmesini sağlamaktadır. Rusya Federasyonu'nda, ileri seviyede programlar sunan okullar vardır. Bu ileri programlar, Matematik, Fizik, Kimya, Bilgisayar, Ekonomi, Yabancı Dil alanlarını kapsayabilir, ya da güzel sanatlar, spor vb. alanlarında ders dışı etkinlikler sunabilir.

Genel eğitim veren okullarının yanı sıra, çocuklar için tamamlayıcı eğitim kurumları vardır: müzik, sanat ve spor okulları. Bu kurumların amacı, çocukların yaratıcı yeteneklerini geliştirmek ve meslek seçiminde yardımcı olmaktır. Mesleki ortaöğretim, insanın entelektüel, kültürel ve mesleki gelişimini hedef almaktadır. Mesleki ortaöğretime, genel temel öğretimini veya genel ortaöğretimini tamamlayanlar başlayabilir. Genel temel öğretimini tamamlayıp mesleki ortaöğretime başlayanlar, genel ortaöğretim programını da tamamlamaktadırlar.

Yükseköğretim, toplum ve devlet ihtiyaçları doğrultusunda kamu yararı faaliyetlerinin tüm önemli alanlarında nitelikli personel vermeyi; bireyin, entelektüel, kültürel ve ahlaki gelişimine, eğitim düzeyinin yükselmesine ve araştırma ve öğrenme kabiliyetlerini geliştirmesine duyduğu ihtiyacı karşılamayı amaçlamaktadır.



## **Dünyada Yabancı Dil Öğretimi**

Yabancı dil öğretiminin geçmişi, yüzyıllar öncesine dayanır. Eski çağlarda, yazı bulunmadan önce, yabancı dil öğreniminin iki yolla yapıldığı ileri sürülmektedir: ya o dili konuşan öğreticiler aracılığıyla, ya da o dilin konuşulduğu toplum içinde bir süre yaşanarak (Demircan, 2002). Yazının bulunmasının ardından da yine aynı yollar izlenerek, ancak bu kez yazılı dizgeler yardımıyla yabancı dil öğretimi yapılmıştır (Peçenek, 1998). Eski Mısır, Yunan ve Roma kültürlerinin altın çağında, ülkeler arasındaki yoğun ticari ve kültürel bağlar nedeniyle yabancı dillerin pratik ve eğitimsel değeri vardı.

Yabancı dil öğretiminin önemi, Ortaçağ'da da devam etmiştir. Önce eski Yunanca, daha sonra da Latince en önemli yabancı diller arasında yer alıyordu. Latin dili eğitiminde ağırlıklı olarak Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi kullanılıyordu. Bu yöntem daha sonra batı Avrupa dillerinden Fransızca, Almanca ve İngilizce öğretimini de etkiledi ve 19. yüzyılın ortalarına kadar üstünlüğünü sürdürdü. Sonraki dönemde, Avrupa ülkeleri arasında artan iletişim fırsatları nedeniyle daha çok sözlü iletişimi ön planda tutan bir yabancı dil öğretim yöntemine gereksinim duyuldu ve yabancı dil öğretiminde özellikle okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye önem veren bu yaklaşımın daha çok klasik dillerin öğretimine uygun olabileceği düşünüldü (Mirici, 2001). Bu yüzden 19. yüzyılın sonlarında yabancı dil öğretiminde köklü değişimler yaşanmıştır. Bu değişimlerdeki genel eğilim, dilbilgisi öğretimi ve çeviri etkinliğinden uzaklaşarak yöntembilimsel önerilere yönelmesiydi. Yabancı dilin, dilbilgisi kurallarına yer vermeden ve çeviriye başvurmadan da doğal ve/veya dolaysız yolla öğretilbileceği savunulmuştur. Bu yöntem Doğal Yöntem (Natural Method) olarak adlandırılmıştır. 20. yüzyılın başlarında Doğrudan/Dolaysız Yöntem (Direct Method) Doğal Yöntemin bir uzantısı olarak ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde yaşam ile hedef dil arasında doğrudan bağlantı kurulur ve öğretimde anadiline yer yoktur (Peçenek, 1998).

II Dünya Savaşı sırasında ABD'nin savaşa girmesiyle Amerika hükümeti Almanca, Fransızca, İtalyanca, Çince ve diğer dillerini bilen insanlara ihtiyaç duymuştur. Hükümet, Amerikan üniversitelerini askeri personelin kullanabileceği yabancı dil programlarını geliştirmeleri için görevlendirmiştir. Geliştirilecek olan programların amacı, öğrencilere iletişimsel yeterlilik kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmak için yeni bir yaklaşıma gereksinim vardı ve Kulak – Dil Alışkanlığı (İşitsel –

Dilsel) Yöntemi (Audio – Lingual Method) ortaya çıkmıştır (Richards ve Rodgers, 2001). Bu yöntemde diyaloglar dil öğretiminde en önemli araç olarak görüldüğü için öğrencilerden diyalogları bol bol tekrar etmeleri ve ezberlemeleri beklenirdi (Paker, 2012). Dolayısıyla dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilip, okuma ve yazma becerileri geri planda bırakılıyordu. Bundan dolayı Kulak – Dil Alışkanlığı Yöntemi ciddi bir şekilde eleştirilmeye başlamış ve ileriki dönemlerde daha işlevsel bir yöntemi arama çalışmaları hız kazanmıştır.

1960'lı yılların sonlarına doğru Kulak – Dil Alışkanlığı Yöntemine tepki olarak Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı geliştirilmiştir. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı, öğrenmeyi düşünme doğrultusunda ele alıp, öğrenciler için dil öğrenimini daha zevkli hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu yaklaşım, dili bir alışkanlık ürünü olarak görmemektedir, onun yaratıcı bir süreç olduğunu savunmaktadır ve dolayısıyla öğretmenin alıştırmaları sık sık tekrarlamaktan ziyade, öğrenciler için dil öğrenmeyi kolaylaştıran bir rehber olması gerektiğini vurgulamaktadır (Demirel, 2011b).

1970'li yıllara doğru İnsancıl Yaklaşım ile çocuk ile yetişkin arasındaki farklı yönlerin yabancı dil öğrenimi ve edinimine yansıtıldığı bir dönem başlamıştır. Öğrencinin kişisiz bir dil edinim aracı olarak değil, tüm kişiliğiyle ele alınması gerektiği; dil öğrenimine ilişkin çözümlerin dilbilimden değil de daha çok ruhbilimden alınması gerektiği savunulmuştur (Demircan, 2002). Böylece öğrenmeyi kolaylaştıran unsurlar olarak kişisel bağımsızlık, özellikler ve öğretmen ve öğrencinin gerçek iletişim kurabilecekleri ortam ön plana çıkmıştır (Peçenek, 1998). İnsancıl Yaklaşım dayalı olarak yabancı dil alanında çeşitli öğretim yöntemleri geliştirilmiştir. Bunlar: Sessiz Yol (Silent Way), Telkin Yöntemi (Suggestopedia), Grupla Dil Öğretimi Yöntemi (Community Language Learning) ve Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response) gibi yöntemlerdir.

1970'li yıllarda İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach) dönemi başlamıştır. Bu yaklaşımda dilin gramer kuralları ikinci planda bırakılarak, dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması önem taşımaktadır. Günümüzde dil öğretimi yöntemleri ile ilgili düşünceler Seçmeli Yönteme (Eclectic Method) doğru bir eğilim göstermektedir. Değişik kaynaklardan, sistemlerden ve stillerden en iyisini seçebilmek günümüz eğitimcilerin amacıdır (Demirel, 2011b).

Özetle, Mirici'nin (2001) de belirttiği gibi, yabancı dil öğretiminin sürekli değişen ve gelişen bir süreçten geçtiği, her yeni ihtiyaca göre yeni dil öğretim yöntem ve yaklaşımlarının geliştirildiği ve her bir yöntem ve yaklaşımın da farklı tekniklerle hedef dili öğretmeyi amaçladığı ifade edilebilir.

## **Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi**

Türkiye’de yabancı dil öğretimi Cumhuriyetten önceki ve Cumhuriyetten sonraki dönemlerde farklı özellikler gösterdiği için bu iki dönemi ayrı ayrı incelemekte yarar vardır.

### **Cumhuriyetten Önceki Dönem**

Cumhuriyetten önceki dönem kendi içinde İslam öncesi ve İslam sonrası dönem olarak ikiye ayrılmaktadır. İslam’ın kabulünden önce, dil öğrenimin amacı ticari ve din misyonerliği idi. Bu nedenle daha çok din misyonerleri toplumun içine girerek dili öğretmeye çalışmışlardır. Ayrıca yönetiminde soy, dil, din ayrımı olmayan çok uluslu, iç işlerinde bir ölçüde özgürlük tanıyan merkezi bir toplumlar yönetimi ile çok dilli iç ve dış ilişkiler ortaya çıkmıştır. İslam dininin benimsenmesi ile Arapça ve Farsça yabancı dil olarak öğretilmeye başlamıştır. Karahanlılar Türkçe’ye öncelik tanımış, ancak Arapça ve Farsça bilen yazar, şair ve bilginler el üstünde tutulmuşlardır (Ekmekçi, 2003). Selçuklularda ise Farsça, devlet ve yazın dili, Arapça da bilim ve din dili olarak kullanılmaktaydı. Osmanlılarda ise yazın dili olarak hem Arapça hem Farsça kullanılmıştır (Peçenek, 1998). 1739’da Tanzimat’ın ilan edilmesi ile başlayan batılılaşma ve çağdaşlaşma hareketi eğitim öğretim alanına da yansımıştır. Bu dönemde yabancı dil öğretimi çağdaşlaşarak Fransızca yabancı dil olarak ilk defa öğretilmeye başlanmıştır (Demirel, 2011b).

### **Cumhuriyet Dönemi**

1924’te Tevhid-i – Tedrisat (Eğitimde Birlik) yasasının çıkmasıyla Almanca, Fransızca ve İngilizce yabancı dil olarak öğretilmeye başlamıştır (Demirbudak, 2008). Yabancı dil öğretmenleri yetiştirmek üzere 1938’den itibaren eğitim enstitüleri, yabancı

dil bölümleri ve 1970'ten sonra da Milli Eğitim Bakanlığına bağlı dört yıllık yabancı dil yüksekokulları açılmıştır (Ekmekçi, 2003).

14 Ekim 1983 tarihinde 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu kabul edilmiştir. Bu kanun ile eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller üzerine esaslar belirlenmiştir (MEB, 1983). 2006 yılında ise Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği yayımlanmıştır. Bu Yönetmelik, yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amaç, program, yöntem ve uygulamalarını kapsamaktadır (MEB, 2006).

Son yıllarda, Avrupa Birliği ile uyum politikalarını benimsemiş olan Türkiye, yabancı dil öğretimine büyük önem vermektedir. Bunun nedeni de, Avrupa Konseyinin eğitim ve kültür politikaları içinde dil politikasına en önemli rolü vermesidir. Konseyin, Avrupa için belirlediği eğitim hedefi “çok kültürlü, çok dilli“ bir toplum yaratma olarak ifade edilebilir ve Konsey, bu hedef doğrultusunda tüm üye ülkeleri yönlendirmektedir. Avrupa Konseyi ile T.C. Millî Eğitim Bakanlığı arasındaki eğitim uygulamaların ve özellikle de yabancı dil eğitimi konusundaki bağlantıların 1950 yılından beri bu örgütle iş birliği içinde devam ettiği görülmektedir.

2012 yılında 4+4+4 sistemine geçilmesi nedeniyle ilköğretim programları tekrar gözden geçirilmiştir. MEB Talim Terbiye Kurulu'nun 1 Şubat 2013 tarihinde yayımlanan karara göre, İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2013 – 2014 Öğretim Yılından itibaren 2 ve 5.; 2014 -2015 Öğretim Yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7.; 2015 – 2016 Öğretim Yılından itibaren 8. sınıflarda uygulanacaktır. Bu düzenleme ile yabancı dil öğretimi 2. sınıftan itibaren verilen dersler arasında yer almıştır.

### **Rusya'da Yabancı Dil Öğretimi**

Rusya'da yabancı dil öğretiminde dört etaptan bahsedilebilir. **Birinci dönem** boyunca (Rusya'nın vaftiz edilmesinden 1. Petro'nun reformlarına kadar) ne devlet ne de toplum yabancı dile hemen hemen hiç ihtiyaç duymamaktaydı. Yabancı dilin kullanıldığı tek alan din idi, özellikle de kutsal kitapların çevirileri için yabancı dil gerekliydi. Dolayısıyla yabancı dil öğretimi manastırlarla sınırlıydı.

**İkinci dönem** boyunca (1. Petro'dan Ekim Devrimine kadar) Rusya Batı'nın etkisinde kalmıştır. Önce devlet değerlerine, sonra toplum değerlerine, daha sonra da insani değerlere vurgu yapılmıştır. Bu dönemde yabancı dil bilen insanlara ihtiyaç duyulmaktaydı. Yabancı dil (önce Almanca, sonra da Fransızca) İmparator ailesinin ve aristokratların dili olmuştur. Sonrasında her kültürlü, eğitilmiş insan için yabancı dil bilme mecburiyeti doğmuştur.

**Üçüncü dönem** (SSCB dönemi) Rusya için 'kapalı kapılar' dönemidir. Proleter kültürü tamamı ile devletin değerlerine ve ihtiyaçlarına yöneliktir. Dolayısıyla yabancı dil öğretimindeki amaç 'Sovyet insanı' yetiştirmesine yardımcı olmaktır. Yabancı dil öğretimi, yabancı dil mesleki hayatının bir parçası olan belli sosyal gruplarla sınırlıdır (diplomatlar, çevirmenler, öğretmenler, bilim insanları). Yabancı dil dersinin öğretim programlarında yer alması da tamamen ideolojik bir amaç gütmektedir: komünist düşüncelerine sadık bir insan yetiştirmektir.

**Dördüncü dönemin** başlaması ile açık topluma doğru hızlı bir değişim gerçekleşmiştir. 'Proleter kültürünün' değerleri yıkılıp, yerine insani değerlerine yönelik yeni bir kültürel paradigma oluşturulmaktadır. Son zamanlarda yabancı dile karşı olan ilgide bir patlama yaşanmaktadır. Sonuç olarak çok sayıda yabancı dil kitabı basılmakta, yurtdışından yabancı dil kitapları getirilmekte, çeşitli yabancı dil kursları açılmaktadır. En önemlisi de, yabancı dil dersinin eğitim sistemindeki yeri ve önemi değişime uğramıştır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde, araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri analizi süreçleri üzerine bilgiler sunulmaktadır.

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışmada, Türkiye ve Rusya Federasyonu ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları karşılaştırılarak, aralarındaki farklı, benzer ve ortak unsurların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışma, karşılaştırmalı eğitim araştırması olup, karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından biri olan yatay yaklaşımı kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm öğeleri incelenmektedir (Demirel, 2000). Bu nedenle bu çalışmada Türkiye ve Rusya Federasyonu ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programları hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılmaktadır.

#### **Veri Kaynakları**

Veri kaynakları, Türkiye’de 2011 yılında uygulanmaya başlayan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı ve Rusya Federasyonu’nda 2012 yılında uygulanmaya başlayan ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programından oluşmaktadır.

#### **Veri Toplama Süreci**

Bu çalışmada verilerin toplanmasında döküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, önceden resmi ve özel olarak oluşturulan her türlü belgenin incelenmesini kapsamaktadır (Sönmez & Alacapınar, 2011). Bu çalışmada, öncelikle Türkiye ve Rusya Federasyonu ortaöğretim İngilizce programları incelenmiştir. Ayrıca, Türkiye ve Rusya Federasyonu’nda yürürlükte olan eğitim ile ilgili mevzuatın yanı

sıra ilgili öğretim programları üzerine bilgi içeren diğer basılı ve internete dayalı kaynaklardan (kitap, makale, tez) yararlanılmıştır. Veri toplama süreci 2013 yılında başlamış ve hem Türkiye’de, hem Rusya Federasyonu’nda devam etmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Türkiye ve Rusya Federasyonu ortaöğretim İngilizce programları öncelikle hedef, içerik, öğrenme – öğretme süreçleri ve değerlendirme boyutları ele alınarak incelenmiştir. Daha sonra bu programların her boyutu için incelenen eğitim programlarının karşılaştırılarak, programların ortak ve farklı yönleri belirlenmiştir.

Programların hedef boyutlarının karşılaştırılmasında Demirel (2007, 2009, 2011b) ve Sönmez (2009) tarafından sunulan “hedef nitelikleri” ve “yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri” birleştirilerek sekiz ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler hedeflerin 1) konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmesi, 2) dört temel dil becerisine göre sunulması, 3) öğrenci düzeyine uygunluğu, 4) öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygunluğu, 5) öğretmenin değil, öğrencinin neler yapması gerektiğini ifade etmesi, 6) öğrenme ürününü dile getirmesi, 7) diğer hedefleri destekler nitelikte olması ve 8) uygun etkinlik örnekleri ile birlikte sunulması şeklindedir.

Programların içerik boyutlarının karşılaştırılmasında Demirel (2007, 2009, 2011b) ve Sönmez (2009) tarafından sunulan “içerik düzenleme ilkeleri” ve “yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri” birleştirilerek sekiz ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler içeriğin 1) hedeflere uygun olarak hazırlanması, 2) konu alanına uygun olması, 3) öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara göre düzenlenmesi, 4) öğrencinin içinde yaşadığı kültürel değerlere göre düzenlenmesi, 5) öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alınması, 6) konuların, diğer disiplinler ile ilişkilendirilmesi, 7) görsel materyallerle desteklenmesi ve 8) konularla ilgili etkinlik örneklerine yer verilmesi şeklindedir.

Programların öğrenme-öğretme boyutlarının karşılaştırılmasında Demirel (2007, 2009, 2011b) ve Sönmez (2009) tarafından sunulan “öğrenme yaşantılarını düzenleme ölçütleri” ve “yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri” birleştirilerek sekiz ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler 1) programda öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine yer

verilmesi, 2) öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerin hedeflere uygun olması, 3) öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerin nasıl işe koşulduğu belirtilmesi, 4) öğretim programının öğrenci merkezli olarak düzenlenmesi, 5) öğrenme – öğretme yaşantılarının öğrenci düzeyine uygun olması, 6) dersin işlenişine ilişkin örneklerin verilmesi, 7) önerilen öğretim materyallerin hedeflere uygun olması ve 8) önerilen öğretim materyallerin uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabilir nitelikte olması şeklindedir.

Programların değerlendirme boyutlarının karşılaştırılmasında Demirel (2007, 2009, 2011b) ve Sönmez (2009) tarafından sunulan “sınama durumlarını düzenleme ölçütleri” ve “yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri” birleştirilerek altı ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler 1) öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalara yer verilmesi, 2) dil öğelerine göre yapılabilecek performans değerlendirme çalışmalarının belirtilmesi, 3) ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yer verilmesi, 4) alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılması, 5) ölçme ve değerlendirme yöntemlerine örneklerin verilmesi, 6) değerlendirme ölçeklerine yer verilmesi şeklindedir.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda sunulan ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretime süreci, değerlendirme boyutları karşılaştırılarak, elde edilen sonuçlar sunulmaktadır.

#### **Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Hedefler Açısından Karşılaştırılması**

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan “Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programları arasında hedefler açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusu ile ilgili bulgular sunulmuştur.

Türkiye ortaöğretim yabancı dil programının amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir. Buna göre, yabancı dil öğretimi amaçları arasında öğrencilerin dünya kültürlerini tanımak, yabancı kültürlere hoşgörü duymalarını sağlamak kendi kültürel değerlerini başka kültürlerle aktarmak, yabancı dil kullanmayı sevmek, dil becerilerini geliştirmek, kendini ifade etmek gibi kişisel ve toplumsal amaçların yer aldığı görülmektedir (MEB, 2011). Türkiye'deki Yabancı Dil Öğretim Programı kazanımları Talim Terbiye Kurulu'nun web sayfasında yayınlanmaktadır (TTKB, 2011).

Rusya Federasyonu ortaöğretim yabancı dil programının amacı ise, çok kültürlü modern dünyada kültürler arası iletişimin aracı olup, başarılı sosyalleşme ve kendini gerçekleştirme için gerekli olan yabancı dil iletişimsel yeterliliğin oluşması; hedef dilin konuşulduğu ülkenin/ülkelerin sosyo-kültürel özellikleri hakkında bilgi sahibi olma ve kendi sözel ve sözel olmayan davranışları bu özelliklere uygun düzenleme yeteneğinin; kendi ülke ile hedef dilin konuşulduğu ülkenin/ülkelerin kültürlerinde ortak noktaları ve farklılıkları tespit etme yeteneğinin gelişmesi; mezunların, hedef dili ana dil olarak konuşanları ve onu bir iletişim aracı olarak kullananları ile sözlü ve yazılı olarak

iletişim sağlamaya olanak veren yabancı dil yeterliliğın eşik düzeyine ulaşması; eğitim ve öğretim amacı ile yabancı dilde kaynaklardan bilgiye ulaşma aracı olarak yabancı dil kullanma yeteneğın oluşmasıdır. Rusya’da Yabancı Dil öğretim programlarındaki kazanımları çalışmanın Ek 1 bölümünde sunulmuştur.

Demirel (2007, 2009, 2011b) ve Sönmez (2009) tarafından sunulan “hedef nitelikleri” ve “yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri” ne dayanılarak gerçekleştirilen karşılaştırma sonuçları Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 1. Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Hedefler Açısından Karşılaştırılması

	Türkiye	Rusya
Hedefler/kazanımlar, konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiştir.	+	+
Hedefler/kazanımlar, dört temel dil becerisine göre sunulmuştur.	+	+
Hedefler/kazanımlar, öğrenci düzeyine uygundur.	+	x
Hedefler/kazanımlar, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına uygundur.	+	+
Hedefler/kazanımlar, öğretmenin değil, öğrencinin neler yapması gerektiğini ifade etmektedir.	+	+
Hedefler/kazanımlar, öğrenme ürününü dile getirmektedir.	+	+
Hedefler/kazanımlar, birbirlerini destekler niteliktedir.	+	+
Hedeflere/kazanımlara uygun etkinlik örnekleri verilmiştir.	x	-
Not: + Evet	- Hayır	x Kısmen

İki program karşılaştırıldığında hem Türkiye’de, hem Rusya’da Yabancı Dil öğretim programında iletişimsel yaklaşımın temel alındığı görülmektedir. Bu yaklaşıma göre dil öğrenmenin temel amacı yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır. Bu yüzden programlarda yer alan kazanımlar, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Her iki programın da esas amacı, öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanmaları sağlamaktır. Her iki programda da hedefler, konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiş ve dört temel dil becerisine göre sunulmuştur. Ancak Rusya Federasyonu yabancı dil öğretim programında hedefler her sınıf düzeyi için ayrı ayrı belirlenmemiş ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmamıştır. Ayrıca, Rusya Federasyonu yabancı dil öğretim programında amaçlara ilişkin etkinlik örnekleri yer

almamaktadır. Türkiye yabancı dil öğretim programında yer alan etkinlik örneklerinin hedeflere kısmen uygun olduğu söylenebilir.

İki program arasındaki en belirgin fark ise, Türkiye Ortaöğretim Kurumları İngilizce Dersi Öğretim Programındaki amaçların ve kazanımların daha ayrıntılı verilmesidir. Kazanımların oluşturulmasında, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde belirlenen ve dil öğretiminde kullanılması önerilen ölçütler (temel kullanıcı, bağımsız kullanıcı ve deneyimli kullanıcı) dikkate alınmıştır. Bu yüzden kazanımlar, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı verilmiştir. Rusya’da ise amaçlar ve kazanımlar 10-11. sınıflar için ortaktır.

### **Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırılması**

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Türkiye ve Rusya Federasyonu’nda ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programları arasında içerik açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusu ile ilgili bulgular sunulmuştur.

Türkiye ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programında temalar ve içerik önerileri bir tablo şeklinde sunulmuştur ve her tema için ayrılacak zaman net bir şekilde belirlenmiştir. Buna göre A1 düzeyi için 216 ders saati, A2 düzeyi için 432 ders saati (temel kullanıcı), B1 düzeyi için 576 ders saati ve B2 düzeyi için 720 ders saati (bağımsız kullanıcı) ayrılmıştır.

Rusya Federasyonu İngilizce dersi öğretim programında ise temalar ve içerik sınıflara ve seviyelere göre bölünmemiştir. Toplam öğretim süresi 210 saat olup, sürenin yaklaşık % 10’nun kullanımı, öğretmenin takdirine bağlıdır. Saatlerin konulara göre dağılımı yaklaşık olarak verilmiştir. Konular üç ana başlık altında toplanmıştır (РЫЖАКОВ, 2012):

1. Sosyo-yaşamsal alan: Bir ailenin gündelik hayatı, geliri ve şehir dairesinde ya da kırsal kesimde bir evde yaşam koşulları. Aile içinde ev sorumlulukların dağılımı. Evde ve okulda iletişim, arkadaşlarla ve tanıdıklarla kişilerarası ilişkiler. Sağlık ve onun korunması, sağlık hizmetleri (50 saat).
2. Sosyo-kültürel alan: Günümüz toplumunda gençlik. Gençliğin boş zaman aktiviteleri: spor ve ilgi kulüplerine üyelik. Hedef dilin konuşulduğu ülke /

ülkeler, onların kültürel özellikleri. Yurtiçinde ve yurtdışında seyahatler, onların planlanması ve organize edilmesi, turistlerin konaklanması ve turistik yerlerin gezilmesi. Doğa ve ekoloji, bilim ve teknik gelişmeleri (90 saat).

3. Eğitim ve iş alanı: Mesleklerin modern dünyası. Yükseköğretime devam etme imkânları. Gelecekteki mesleği seçme unsurları, geleceğe dair planlar. Uluslararası iletişimin dilleri ve meslek seçiminde oynadıkları rol (50 saat).

İçerik düzenleme ilkelerine ve yabancı dil öğretiminde temel ilkelere dayanarak (Demirel, 2007, 2009, 2011b; Sönmez, 2009) yapılan karşılaştırma sonuçları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2. Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırılması

	Türkiye	Rusya
İçerik, hedeflere uygun olarak hazırlanmıştır.	belirsiz	belirsiz
İçerik düzenlemesi konu alanına uygundur	+	+
İçerik, öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara göre düzenlenmiştir.	+	+
İçerik, öğrencinin içinde yaşadığı kültürel değerlere göre düzenlenmiştir.	+	+
İçerik seçiminde, öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alınmıştır.	x	x
Konular, diğer disiplinler ile ilişkilendirilmiştir.	+	+
İçerik görsel materyallerle desteklenmiştir.	+	-
Konularla ilgili etkinlik örneklerine yer verilmiştir.	+	-

Not: + Evet                      - Hayır                      x Kısmen

İçerik açısından karşılaştırma yapıldığında, Türkiye’de program içeriğinin daha ayrıntılı, Rusya’da program içeriğinin daha genel sunulduğu söylenebilir. Her iki programda da içeriğin ayrıntılı olarak tanımlanmasının yapılmadığı ve hedefler – içerik ilişkisini gösteren belirtke tablosu hazırlanmadığı için içeriğin, hedeflere uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı belirgin değildir. İçerik seçiminde öğrencilerin daha çok bilişsel ve devinimsel özellikleri dikkate alınmış, duyuşsal kazanımlar ise kısmen yer almaktadır. Ayrıca Rusya Federasyonu yabancı dil öğretim programında içerik görsel

materyallerle desteklenmemiştir ve konularla ilgili etkinlik örneklerine yer verilmemiştir.

### **Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Öğrenme – Öğretme Süreci Açısından Karşılaştırılması**

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan ““Türkiye ve Rusya Federasyonu’nda ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programları arasında öğrenme-öğretme süreci açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusu üzerine bulgular sunulmuştur.

İletişimsel yaklaşımı temel alan Türkiye ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programında, öğrenme sürecinde öğrencinin geçirdiği zihinsel süreç önemli bir yer tutmaktadır. Buna göre öğrenciler, kalıpları ezberlemek yerine öğrendiklerini anlamaya ve kavramaya, kavradıklarını da buldukları ortamlarda kullanmaya yönlendirilmektedirler (MEB, 2011). İletişimsel yaklaşımda dil bir amaç değil, araçtır. Yabancı dil öğrenmenin esas amacı ise yazılı ve sözlü iletişimi sağlamaktır. Bundan dolayı üzerinde durulması gereken nokta, dilin kuralları değil, dilin kullanımınıdır (Hengirmen, b.t.). Ayrıca bu öğretim programında Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde temel alınan eylem odaklılık (işbirlikli öğrenme, sınıf içi etkinliklerde yaratıcılık, projeler yoluyla öğrenme, öğrenen odaklı öğrenme: öğreterek öğrenme), öğrenen odaklılık (öğrenimin bireyselleştirilmesi, öğrenen özerkliği), süreç odaklı farkındalık (öğrenme farkındalığı, dil farkındalığı, kültürlerarası farkındalık), bütüncül dil deneyimi (içerik odaklılık, gerçek ve karmaşık dil öğrenme ortamı) gibi bazı yabancı dil eğitiminin ilkeleri de yer almaktadır (MEB, 2011). Programda, öğrenmenin, öğrencinin etkin olduğu bir süreç olması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu anlamda öğretmenin yapması gereken, öğrencilerin, öğrenme stratejilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak ve onların derse etkin katılımı desteklenmektedir. Bunun için öğretmen öğrenciler için bireysel veya grup içinde farklı çalışma ortamlarını düzenleyebilir. Programın vurguladığı bir diğer önemli bir husus, öğrencilerin öğrenmeyi olabildiğince bağımsız gerçekleştirmeleri ve bunun sorumluluğunu taşıyabilmeleridir. Öğretmen öğrencileri yalnızca desteklemeli, materyalleri hazır hale getirmeli ve karşılaşılan zorlukların çözümünde yardımcı olmalıdır.

Türkiye ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programının uygulanmasında öğrenme – öğretme sürecini başarılı kılmak için yararlanılacak yöntem ve teknikler de açıklamalarla birlikte verilmiştir. Bunlardan bazıları: anlatma yöntemi, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, gösterip yaptırma yöntemi, problem çözme yöntemi, bireysel çalışma yöntemi, grupla öğretim teknikleri (beyin fırtınası, gösteri, soru – cevap, rol yapma, drama, benzetim, ikili ve grup çalışmaları, eğitsel oyunlar), bireysel öğretim teknikleri (bireyselleştirilmiş öğretim, dönüşümlü günlük çalışmalar, beceri geliştirme çalışmaları, planlı grup çalışmaları, düzey geliştirme çalışmaları) ve sınıf dışı öğretim teknikleridir (gezi, gözlem, görüşme, sergi, proje, ödev).

Rusya ortaöğretim yabancı dil öğretim programında, öğrenme – öğretme süreci ile ilgili açıklamalar, öğrenme yaklaşımı başlığı altında yer almaktadır. Programda, öğrenci merkezli, iletişimsel – bilişsel, sosyo – kültürel ve aktif öğrenme yaklaşımları benimsenmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşım, öğrencilerin yeteneklerinin, gelişim düzeylerinin ve ilgi alanlarının dikkate alınmayı öngörmektedir. İletişimsel – bilişsel yaklaşım, öğrencilerin, yabancı dilde iletişim kurma yeteneğinin gelişmesini ve yabancı dilin, öğrencilerin gelişimine ve eğitimine katkıda bulunmasını hedeflemektedir. Sosyo – kültürel yaklaşım, öğrencilerin, hedef dilin konuşulduğu ülkenin / ülkelerin kültürlerini tanımalarını, kendi ülkesinin kültürünün daha iyi farkına varmalarını, yabancı dil aracılığı ile kendi kültürünü tanıtmalarını, kültürler arası diyaloga dahil edilmelerini öngörmektedir. Aktif öğrenme yaklaşımına göre ise yabancı dil öğrenme süreci, konuşma etkinliğini öğrenme süreci olarak organize edilmelidir. Gerçek iletişim koşullarına hazırlık amacı ile çeşitli çalışma biçimleri kullanılmaktadır (bireysel, ikili, grup ve toplu çalışmaları) (Рыжаков, 2012).

Türkiye ve Rusya programları öğrenme yaşantılarını düzenleme ölçütlerine ve yabancı dil öğretiminde temel ilkelere dayanarak (Demirel, 2007, 2009, 2011b; Sönmez, 2009) karşılaştırılmıştır. Programların öğrenme-öğretme süreci boyutlarının karşılaştırılmasına yönelik bulgular Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3. Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Öğrenme – Öğretme Süreci Açısından Karşılaştırılması

	Türkiye	Rusya
Programda öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir.	+	x
Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedeflere uygundur.	+	x
Öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerin nasıl işe koşulduğu belirtilmiştir.	+	x
Öğretim programı öğrenci merkezli olarak düzenlenmiştir.	+	+
Öğrenme – öğretme yaşantıları öğrenci düzeyine uygundur.	x	x
Dersin işlenişine ilişkin örnekler verilmiştir.	+	-
Önerilen öğretim materyaller hedeflere uygundur.	+	+
Önerilen öğretim materyaller uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabilir niteliktedir.	x	x
Not: + Evet - Hayır x Kısmen		

Türkiye ve Rusya programları öğrenme yaşantılarını açısından karşılaştırıldığında Rusya Federasyonu yabancı dil öğretim programında öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerinin ayrıntılı olarak tanımlanmamış olduğu ve işe nasıl koşulduğunun kısmen belirtilmiş olduğu görülmektedir. Bu programda dersin işlenişine ilişkin örnekler de bulunmamaktadır. Her iki programda da öğrenme – öğretme yaşantılarının genel öğrenci düzeyine kısmen uygun olduğu ve bazı öğrencilerin proje ve performans çalışmalarında ve bilgisayar gibi bilişim araçlarının kullanımında sorunlar yaşanabileceği söylenebilir. Ayrıca programlarda önerilen öğretim materyallerine bazı bölgelerde ulaşmak mümkün olmayabilir (internet ve akıllı tahta gibi).

### **Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirme Açısından Karşılaştırılması**

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Türkiye ve Rusya Federasyonu’nda ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programları arasında değerlendirme açısından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur.

Türkiye ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programında, ölçme ve değerlendirmenin eğitim ve öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri olduğu

vurgulanmaktadır. Ölçme ve değerlendirme amacını, öğrencilerin başarılarını ve eksiklerini saptamak, süreç içerisinde gelişimlerine yönelik dönüt sağlamak ve öğretim yöntemlerinin yeterliğini ve etkinliğini belirlemektir. Programda ölçme ve değerlendirme çalışmalarının dersin genel amaçları ve kazanımlarına uygun olarak öğretim etkinlikleri ile birlikte yürütülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca, eğitim – öğretim süreci devam ederken değerlendirme sürecinin de kazanımlar çerçevesinde devam etmesinin önem taşıdığı belirtilmiştir. Çünkü elde edilen sonuçlar, sadece öğrenci başarısını yansıtmakla kalmayıp, öğrenme süreçlerinin verimliliği hakkında veri sağlamaktadır. Bu verilere dayanarak, gerekli görüldüğü takdirde, öğretim yöntemlerinde ve sınıf etkinliklerinde değişime gidilmelidir. Bu doğrultuda hazırlanan programda ölçme ve değerlendirme ile öğrencilerin öğrenme süreci içerisinde gelişimini izlemeye ve süreç sonundaki kazanımlarını belirlemeye önem verilmiştir. Bu amaçla, yabancı dil öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini kullanmadaki gelişimleri, günlük hayatta kullanma oranları, sosyal becerilerindeki gelişim vb. izlenerek değerlendirilmesi önerilmiştir. Yapılacak çalışmalarda öğrencilerin öğrenme durumları, belirlenen kazanımları edinme ve günlük yaşamda kullanma (konuşma, iletişim, problem çözme, sorulan sorulara yeterli yanıt verme vb.) durumları belirlenip sonraki çalışmaların içeriğinin ve seviyesinin alınan sonuçlara göre düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Programda, yabancı dil öğretiminde süreç içerisinde öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesi amacı ile performans değerlendirme uygulamaları önerilmektedir. (MEB, 2011). Programda, performans değerlendirme çalışmalarına örnek olarak proje, performans görevi, poster, afiş, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarı, akran değerlendirme ve öz değerlendirme verilmiştir.

Türkiye ortaöğretim kurumları İngilizce dersi programında dil öğelerine göre yapılabilecek performans değerlendirme çalışmaları dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve dil öğeleri (dil bilgisi ve kullanımı, kelime bilgisi, ses bilgisi) olarak iki gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin dinleme becerilerindeki performanslarını ölçmek amacıyla kısa sohbetler, diyaloglar, konuşmalar, konferansları dinleme; konuşma becerilerindeki performanslarını ölçmek amacıyla röportaj, resim tanıtımı, tiyatro, problem çözme; okuma becerilerindeki performanslarını ölçmek amacıyla ana fikri bulma, parçadaki anahtar bilgiyi bulma; yazma becerilerindeki performanslarını ölçmek amacıyla mektup, anı, rapor, mesaj, yönerge yazma gibi çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilmiştir. Dil öğesi üzerine yapılan öneriler ise şu şekildedir:



1) Dil bilgisi ile ilgili ölçme çalışmaları, anlatma ile ilgili iletişim becerilerinden yazma ve konuşma becerileri ile birlikte, onlardan ayrı olmadan yani dilin doğal kullanımı içerisinde yapılmalıdır; 2) Kelime bilgisinin ölçme ve değerlendirme çalışmaları da dört dil becerisinden (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ayrı olarak ele alınmamalıdır. Örneğin, öğrencilerin okuduğu/dinlediği metindeki kelimelerin anlamlarını bağlam içerisinden tahmin etme çalışmaları ile buldurulmalıdır. Ayrıca, konuşma ve yazma becerileri ile ilgili ölçme değerlendirme çalışmalarında öğrencilerin kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanmaları beklenmelidir; 3) Ses bilgisi (vurgu ve tonlama): Temel düzeyde taklit ve tekrarlar ölçülebilir. İleri düzeylerde ses bilgisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik röportaj, eşle iletişim, sesli ve görüntülü kayıt uyarıcılarına tepki, gözlem ve görüşmeler gibi çalışmalar yapılabilir.

Ayrıca programda, öğretmenlere rehberlik etmesi amacıyla çeşitli ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemleri (Dereceli Puanlama Anahtarı, Öz (Kendini) Değerlendirme, Çoktan Seçmeli Sorular, Ürün Dosyası vb. ) ayrıntılı olarak açıklanmıştır (MEB, 2011).

Rusya ortaöğretim İngilizce programında, ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer verilmemiştir. Ancak, mezunların ulaşmaları gereken eğitim seviyeleri sıralanmıştır. Buna göre, yabancı dil temel eğitimin sonucunda öğrenciler, 1) bu öğrenim seviyesinin konuların kapsamında olan, hedef dilin konuşulan ülke/ülkelerin kültürel özelliklerini yansıtan yeni kelimelerin ve konuşma kalıplarının anlamlarını; 2) işlenen gramer konuların genişletilmiş içeriklerini (zamanlar, koşul cümleleri, dolaylı anlatım, emir cümleleri, zamanların uyumu vb.); 3) öğrencilerin sosyal deneyimini zenginleştiren, otantik kaynaklardan gelen, hedef dilin konuşulduğu ülke / ülkelerin hakkındaki bilgileri (bilim ve kültür, tarihsel ve çağdaş gerçekler, devlet ve toplum adamları, dünya kamuoyu ve dünya kültüründeki yeri, ülkemizle olan iletişimi/ilişkileri, dil araçları, sözel ve sözel olmayan davranış kuralları) bilmeli / anlamalıdır.

Rusya ortaöğretim İngilizce programında öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma alanlarına yönelik ulaşmaları beceriler sunulmuştur. Buna göre konuşma alanında öğrenciler 1) formal ve informal iletişim durumlarında değer yargılarını kullanarak diyalog kurabilmeli; konuşma kurallarına uyarak, kendisi ve planları hakkında konuşabilmeli, okunan/dinlenen yabancı dil metni ile ilgili soruların tartışmalarına katılabilmeli ve 2) çevresi hakkında konuşabilmeli, işlenen temalar ve

konular çerçevesinde sohbet edebilmeli; kendi ülkesinin ve hedef dilin konuşulduğu ülke / ülkelerin sosyokültürel portresini çizebilmelidir. Dinlemeye yönelik olarak öğrenciler standart günlük iletişim durumlarında muhatapın ifadelerini tam ve doğru olarak anlayabilmeli; eğitim düzeyine uygun çeşitli ses ve video metinlerinin temel içeriğini anlamalı ve gerekli bilgilere ulaşabilmeli. Okumaya yönelik olarak ise farklı stillerdeki otantik metinleri (sosyo-politik konulu, edebi, bilimsel, pragmatik) okuyabilmelidir. Son olarak, yazma becerisine sahip olan öğrenciler kişisel bir mektup yazabilmeli, anket formunu doldurabilmeli, hedef dilin ülkesinde / ülkelerinde benimsenen biçimde kendisi hakkında yazılı olarak bilgi verebilmeli; yabancı dil metninden alıntılar yapabilmelidir.

Türkiye ve Rusya programları sınama durumlarını düzenleme ölçütleri ve yabancı dil öğretiminde temel ilkelere dayanarak (Demirel, 2007, 2009, 2011b; Sönmez, 2009) karşılaştırılmıştır. Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programları değerlendirme boyutları karşılaştırılması Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Türkiye ve Rusya Federasyonu Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirme Boyutlarının Karşılaştırılması

	Türkiye	Rusya
Öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.	+	x
Dil öğelerine göre yapılabilecek performans değerlendirme çalışmaları belirtilmiştir.	+	-
Ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yer verilmiştir.	+	-
Alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmıştır.	+	-
Ölçme ve değerlendirme yöntemlerine örnekler verilmiştir.	+	-
Değerlendirme ölçeklerine yer verilmiştir.	+	-
Not: + Evet	- Hayır	x Kısmen

Yapılan karşılaştırmada Türkiye yabancı dil öğretim programında ölçme ve değerlendirme ile ilgili çok ayrıntılı açıklamalara yer verildiği görülmüştür. Kazanımların nasıl sınanacağı ve özellikle hem sürece hem de ürüne yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından örnekler verilmiştir. Rusya Federasyonu yabancı dil öğretim programında ise ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrıntılı açıklamalara yer

verilmeyip, sadece mezunların ulaşmaları gereken eğitim seviyeleri belirtilmiştir ve herhangi bir örnek te bulunmamaktadır.



## BÖLÜM V

### TARTIŞMA

Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda ortaöğretim İngilizce öğretim programları karşılaştırıldığında en temel farkın Türkiye programının merkezi, Rusya programının ise daha esnek bir yapıya sahip olmasıdır. Türkiye'de ülkenin her yerinde ve bütün okullarda aynı program uygulanırken Rusya'da ise öğretim programı yalnızca genel hatları belirlenen bir çerçeve program olarak sunulmakta ve okullar öğretimi düzenlemede serbest bırakılmaktadır. İki ülkenin idari yapısı ve buna bağlı olarak eğitim sistemlerinin yapısı incelendiğinde bu farklılığın kaçınılmaz olduğu görülmektedir. Ayrıca, çalışmanın bulguları benzer çalışmaların bulguları ile karşılaştırıldığında da sonuçların benzer olduğu tespit edilmiştir. Buna göre, Almanya ve Hollanda (Musafa, 2011), Finlandiya (Büge, 2005) ilköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının, Türkiye programına göre daha esnek olduğu, öğrenme-öğretme, değerlendirme gibi süreçlerin öğretmenlerin seçimine bırakıldığı, Türkiye'deki ortaöğretim yabancı dil programının ise daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu görülmüştür.

Önceki yıllarda AB ülkeleri ile yapılan karşılaştırmalarda yabancı dil İngilizce eğitiminin erken yaşlarda başlatılması önerilmiştir (Tok ve Arıbaş, 2008). Günümüzde Rusya ve Türkiye'de uygulanan programları karşılaştırıldığında hem Türkiye'de hem Rusya'da yabancı dil eğitiminin 2. sınıfta başladığı görülmüştür. Dil öğrenme süreçlerinin insanlarda yaş gruplarına göre farklılıklar gösterdiği ve çocukların bir dili yetişkinlerden daha çabuk ve kolayca öğrenebildikleri göz önünde bulundurulduğunda (Aslan, 2008), Türkiye'de daha önce 4. sınıfta başlayan yabancı dil öğretiminin 2. sınıfa çekilmesi olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir.

Türkiye ve Rusya Federasyonu yabancı dil öğretim programları hedefler açısından karşılaştırıldığında her iki programın da esas amacının öğrencilerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanmaları sağlamak olduğu söylenebilir. Bundan dolayı iki programda da dört dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ağırlık verilmiştir. Ayrıca Türkiye İngilizce öğretim programında hedeflerin öğrencilerin

düzeylelerine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, benzer çalışmaların (Tok, 2006) sonuçları ile örtüşmektedir.

Türkiye ve Rusya Federasyonu yabancı dil öğretim programları içerik açısından karşılaştırıldığında Türkiye’de program içeriğinin daha ayrıntılı, Rusya’da program içeriğinin daha genel olduğu anlaşılmaktadır. Türkiye’de tema ve içerik tablosu ile her sınıf düzeyinde kazanımlar ve açıklamalar tabloları hazırlanmış ancak hedefler-içerik ilişkisini gösteren belirtke tablosu hazırlanmamıştır. Bu bulgulara benzer çalışmalarda da rastlanmaktadır (MEB, 2012b).

Türkiye ve Rusya Federasyonu yabancı dil öğretim programları öğrenme-öğretme süreci açısından karşılaştırıldığında her iki programın da öğrenci merkezli olduğu ve öğretmen tarafından öğrencilerin aktif olmalarını sağlanmasını öngördüğü anlaşılmaktadır. Türkiye İngilizce öğretim programında öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılacak yöntem ve teknikler de ayrıntılı olarak açıklanmış ve bu yöntem ve tekniklerin hedeflere uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca programda önerilen materyallerin son teknolojiye uygun olduğu söylenebilir, ancak bazı bölgelerde bu materyallere ulaşmak mümkün olmayabilir. Bu sonuçlar, benzer çalışmalarda (MEB, 2012b; Tok, 2006) da vurgulanmıştır.

Türkiye ve Rusya Federasyonu yabancı dil öğretim programları değerlendirme açısından karşılaştırıldığında Türkiye’de ölçme ve değerlendirme ile ilgili çok daha ayrıntılı açıklamalara yer verildiği görülmektedir. Hem kazanımların nasıl sınanacağı, hem alternatif değerlendirme yaklaşımlarından örnekler verilmiştir. Ürüne dönük değerlendirmenin yanı sıra sürece dönük değerlendirme de önem taşımaktadır. Türkiye İngilizce öğretim programı değerlendirme boyutu ile ilgili elde edilen bu sonuçlar benzer çalışmalarda (Mustafa, 2011; Tok, 2006) verilen bilgiler ile uyum içindedir.

Araştırmanın sonucunda Türkiye örneğinde incelenen ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programının detaylı bir şekilde hazırlanmış, geniş açıklamalara ve örnek etkinliklere yer verilmiş, günümüzün gerçeklerine göre şekillendirilmiş bir program olduğu görülmektedir. Ancak ilgili alanyazına bakıldığında programın uygulanmasında çeşitli sorunların olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ulusal ve uluslararası sınavlardaki İngilizce başarılarına bakıldığında İngilizce’de başarısız oldukları; Türkiye’nin İngilizce Yeterlilik Endeksi’ne (EPI) göre, 70 ülke arasında

50'nci sırada, Rusya'nın ise 39'ncu sırada olduğu (Education First, English Proficiency Index, 2015) görölmektedir. Ayrıca Türkiye genelindeki öğrencilerin büyük bir bölümünün (%90) İngilizce yeterlilik düzeyinin, 1000 saatten fazla İngilizce dersinden sonra bile temel düzeyde kaldığı (Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı [TEPAV], 2014); öğretmenlerin sınıfta en az dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye ilişkin uygulamalar yaptıkları (Saatçi, 2008) ve sonuç olarak ortaöğretim mezunların İngilizceyi bir iletişim aracı olarak kullanamadıkları görölmektedir. Bu nedenle yabancı dil öğretiminde yaşanan sıkıntıların kâğıt üzerinde hazırlanan programdan çok programın uygulama aşamasında ortaya çıktığı düşünölmektedir.

Birçok karşılaştırmalı eğitim araştırmacısının da belirttiği gibi karşılaştırmalı eğitim kendi kültürümüzü ve eğitim değerlerimizi yeni bir bakış açısından görme imkânı vermekte, kendi eğitim sistemimizdeki sorunları çözmemize yardımcı olmakta ve böylece eğitim sistemimizin gelişmesine katkı sağlayabilmektedir (Kubow ve Fossum, 2007; Trethewey, 1976; Sadler, 1964). Yapılan bu karşılaştırmalı eğitim çalışması ile, Türkiye ortaöğretim İngilizce programının daha iyi hale getirilmesi için bölgesel, okul ve sınıf bazında esnekliğe yer verebilecek düzeyde geliştirilmesinin, iletişim becerilerin, özellikle dinleme ve konuşma becerilerin üzerinde daha fazla durulmasının, bu amaçlara uygun öğretim materyallerin geliştirilmesinin programın iyileştirilmesine katkıda bulunacağı düşünölmektedir.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak ulaşılan sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

#### Sonuçlar

Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda ortaöğretim İngilizce öğretim programları karşılaştırıldığında iki programın da yeni olduğu görülmektedir (Türkiye ortaöğretim İngilizce öğretim programı 2011, Rusya ortaöğretim İngilizce öğretim programı ise 2012 yılında uygulanmaya başlamıştır). Dolayısıyla iki program da günümüz gerçeklerine uygun olarak hazırlanmıştır. İki de uygulamaya yönelik olup, öğrenciyi merkeze almaktadır ve çağdaş öğretim metotlarının ve teknolojinin kullanımını önermektedir.

Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda ortaöğretim İngilizce öğretim programları arasındaki farklılıkların temelinde ise ülkelerin idari yapıları ve dolayısıyla eğitim yönetimindeki farklılıklar yatmaktadır. Türkiye'de eğitim sektörü merkezi bir yapıya sahip olduğundan öğretim programları tek bir merkezde hazırlanıp ülke genelinde uygulanmaktadır. Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı çok ayrıntılıdır ve 557 sayfadan oluşmaktadır. Rusya Federasyonu'nda ise merkezi idare yönlendirici ve organizatör rolü oynamaktadır. Eğitim ve Bilim Bakanlığı tarafından hazırlanan program çerçeve niteliğinde olup genel hatlarla sunulmuştur ve 24 sayfadan oluşmaktadır. Yerel yönetimler, bu çerçeve programını alıp, bölgesel koşullara göre revize etmektedir. Okullar ise çerçeve programını ve bölgesel bileşenleri baz alarak öğretimini düzenlemektedirler.

#### Hedeflere İlişkin Bulgulara Dayalı Sonuçlar

Türkiye ve Rusya Federasyonu yabancı dil (İngilizce) öğretim programları hedefler açısından karşılaştırıldığında, genel amaçlarda bilişsel, duyuşsal ve devinimsel alanların kapsandığı, kazanımların da dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve

yazma) altında sıralandığı görülmektedir. Ancak Rusya’da kazanımlar 10. ve 11. sınıflar için ortak verilmişken, Türkiye’de kazanımlar Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde belirtilen A1 – A2 ve B1 – B2 beceri düzeyleri için öngörülen aşamalı sınıflama yaklaşımına dayanmaktadır. Ayrıca Türkiye ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programının açıklama bölümünde, fiziki yapısı ve öğretmen durumu uygun olan okullarda, 9. sınıfta seviye gruplarının oluşturulması ve sınıfın farklı şubelerindeki aynı seviyedeki öğrencilerin birlikte öğrenim görmeleri önerilmektedir. Farklı dil seviyesindeki öğrencilere grup oluşturabilmek için yabancı dildeki hazır bulunuşluk seviyelerini belirlemek amacıyla okulun öğretmenleri tarafından ders yılı başında sınavın yapılması öngörülmektedir. Farklı seviye grubu oluşturulamayan okullarda A1, A2 veya B1 düzeylerine uygun olduğu tespit edilen kazanımlar esas alınarak öğretmenlerin değerlendirmelerine göre çoğunlukta olan grubun seviyesindeki program uygulanmaktadır. Dolayısıyla kazanımların öğrenci düzeyine uygun olduğu söylenebilir.

Rusya’da hedeflere uygun öğretim programında etkinlik örnekleri verilmediği için programı inceleyerek hedeflerin öğrenme öğretme süreci ile uygunluğu incelenememiştir. Türkiye’de ise programda yer alan dört dil becerisine yönelik örnek etkinliklerin kazanımlara kısmen uygun olduğu söylenebilir.

### **İçeriğe İlişkin Bulgulara Dayalı Sonuçlar**

Türkiye ve Rusya Federasyonu yabancı dil (İngilizce) öğretim programları içerik açısından karşılaştırıldığında, iki programda da içeriğin ayrıntılı olarak tanımlanması yapılmadığı için, içeriğin hedeflere uygun olarak hazırlanıp hazırlanmadığı incelenememiştir. Türkiye’de temalar ve içerik önerileri tablosu ile her sınıf düzeyinde kazanımlar ve açıklamalar tabloları hazırlanmış, ancak hedef / kazanım ve içerik ilişkisini gösteren belirtke tablosu yer almamaktadır. Rusya’da temalar ve içerik sınıflara ve seviyelerine göre bölünmemiştir. Hedef / kazanımlar ve içerik arasında herhangi bir ilişki kurulmamış ve konular üç ana başlık altında toplanmıştır (sosyo-yaşamsal alan, sosyo-kültürel alan ve eğitim ve iş alanı).

İçeriğin kapsadığı konulara bakıldığında her iki programda da içeriğin, öğrencinin içinde yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara ve kültürel değerlere göre



düzenlendiği görülmektedir. İçeriğin düzenlenmesi açısından iki programda da sarmal yaklaşımın temel alındığı söylenebilir. Her iki ülkede de içerik genel bir çerçeve şeklinde sunulmuş ve esneklik söz konusudur. Türkiye’de temaların tamamında ‘içerik önerileri’ başlığı altında sunulan konular zorunlu değildir. Aynı tema kapsamında tabloda verilen içerik örneklerinden seçilebileceği gibi temaya uygun farklı içerikler de seçilebilmektedir. Rusya’da sadece örnek konu başlıkları verilmiş ve öğretmenler, bölge ve okul ihtiyaçlarını dikkate alarak içeriği belirlemektedirler. Saatlerin konulara göre dağılımı yaklaşık olarak verilmiştir ve toplam öğretim süresinin yaklaşık %10’nun kullanımı, öğretmenin takdirine bağlıdır. Bu bakımdan içeriğin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olabileceği söylenebilir. Ancak programlarda öğrencilerin ağırlıklı olarak bilişsel ve devinişsel özellikleri dikkate alındığı ve duyuşsal gelişim özelliklerinin geri planda kaldığı tespit edilmiştir.

Her iki programda da içerik ile diğer disiplinler arasında ilişkinin kurulduğu gözlemlenmiştir. Türkiye’de görsel materyallere ve konularla ilgili etkinlik örneklerine programda yer verilmiştir, ancak Rusya’da görsel materyaller ya da etkinlik örnekleri programda yer almamaktadır.

### **Eğitim – Öğretim Sürecine İlişkin Bulgulara Dayalı Sonuçlar**

Türkiye ve Rusya Federasyonu yabancı dil (İngilizce) öğretim programları süreç açısından karşılaştırıldığında, iki programın da öğrenci merkezli olarak düzenlendiği görülmektedir. Türkiye’de programın genel açıklamalar kısmında kazanımlara uygun farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması öngörülmektedir. Örnek etkinliklerde öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerin hedeflere / kazanımlara uygunluğu dikkate alınmış ve bunların nasıl işe koşulacağı açıklanmıştır.

Rusya’da ortaöğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programında ise öğrenme – öğretme süreci ile ilgili açıklamalar, öğrenme yaklaşımı başlığı altında yer almaktadır. Bu açıklamalar çok genel olup, öğretim stratejileri ile öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl işe koşulacağına dair çok az bilgi verilmiştir. Ayrıca dersin işlenişine ilişkin örneklere rastlanmamaktadır. Türkiye’de etkinlik örnekleri ve açıklamalar programda yer almıştır ve program kazanımları ile genel olarak tutarlı olduğu anlaşılmaktadır.

İki programda da öğretim materyallerinin özgün ve çeşitli olması öngörülmektedir. Modern iletişim araçların kullanılması önerilmektedir, ancak bu materyallerden bazılarının (internet ve akıllı tahtalar gibi) her bölgede ulaşılabilirliği konusunda bazı sorunların olabileceği düşünülmektedir.

### **Değerlendirmeye İlişkin Bulgulara Dayalı Sonuçlar**

Türkiye ve Rusya Federasyonu yabancı dil (İngilizce) öğretim programları değerlendirme açısından karşılaştırıldığında, iki program arasında çok belirgin farklılıkların olduğu görülmektedir. Türkiye ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programında, ölçme ve değerlendirmenin eğitim ve öğretim sürecinin en önemli öğelerinden biri olduğu vurgulanıp, ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir. Kazanımların nasıl sınanacağı ile ilgili özellikle alternatif değerlendirme yaklaşımlarından örnekler sunulmuştur. Alternatif değerlendirme durumlarına ilişkin verilen örneklerin bilişsel ve devinışsel kazanımları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini) ölçecek nitelikte olduğu anlaşılmaktadır. Rusya’da ise ölçme ve değerlendirme ile ilgili ayrıntılı açıklamalar programda yer almamaktadır. Ancak mezunların ulaşmaları gereken eğitim seviyeleri sunulmuştur. Dolayısıyla Rusya’da öğretim programında bu kısmın eksik bırakıldığı söylenebilir.

### **Öneriler**

Araştırma bulguları ve bu bulgulara dayanan sonuçlara göre, Türkiye’de ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programının geliştirme sürecine katkı sağlamak için aşağıdaki öneriler sunulabilir.

### **Eğitim Sistemine İlişkin Öneriler**

Eğitim sisteminde biraz daha esneklik sağlanması açısından Türkiye’de, Rusya Federasyonu’nda olduğu gibi, ortaöğretimde bazı yetkilerin merkezi ve yerel yönetim arasında paylaşılabilirliği düşünülmektedir. Bu şekilde yerel düzeydeki farklılıklara dayanan ihtiyaçlara da cevap verilebilecektir.

## **Hedeflere İlişkin Öneriler**

Öğretim programları hazırlanırken, hedef ve kazanımların içerik, eğitim – öğretim süreci ve değerlendirme boyutları ile tutarlı olmasına dikkat edilmelidir. Ayrıca programların öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının karşılanması için okullar arasındaki farklar göz önünde bulundurularak, esneklik sağlanmalıdır.

Programda yer alan kazanımların, dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı merkeze alarak hazırlandığı görülmüştür. Bu bağlamda, başka kültürleri tanımaya ve anlamaya, hedef dilin konuşulduğu ülkeleri hakkında bilgi edinmeye yönelik hedeflere de yer verilmelidir.

## **İçeriğe İlişkin Öneriler**

Programın içeriğinde üniteler, konular ve konu alt başlıkları açık ve ayrıntılı bir şekilde tasarlanmalı ve yazılmalıdır. Ayrıca, öğrencileri kazanımlara ulaştıracak içeriği ve etkinlikleri belirlemek ve kazanımlara ulaşılma düzeyini belirleyici ölçme ve değerlendirme işlemlerini kolaylaştırmak amacıyla her ünite için belirtke tablolarına yer verilmelidir.

## **Eğitim – Öğretim Sürecine İlişkin Öneriler**

Türkiye’de 2011 yılında uygulamaya konulan ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı öğrenci merkezli olarak düzenlenmiştir. Böyle bir yaklaşımda sadece ders kitabına dayalı uygulamaların yapılması doğru değildir. Alternatif kaynaklar, öğretim materyalleri ve eğitim setleri üzerinde çalışılmalı, hedef dilde iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla bilgisayar destekli programlar ve videolar hazırlanmalıdır. Ayrıca ders kitabındaki etkinlikler daha özgün, öğretici ve ilgi çekici olmalıdır. Dinleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinlikler hazırlanırken, İngilizceyi ana dil olarak konuşanlara öncelik verilmelidir. Konuşma etkinlikleri de öğrencileri teşvik edici hale getirilmelidir. Bu konuda çok önemli bir husus daha vardır. Sınıfta konuşma ortamını oluşturacak olan öğretmenlerin, bu alanda yeterli olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenler için belirli dönemlerde zorunlu hizmet içi

faaliyetleri düzenlenmeli ve bu faaliyetlerin sonrasında yapılacak değerlendirme sistemi oluşturulmalıdır. Hizmet içi faaliyetlerin amacı, eğitim alanındaki yeni yönelimleri takip etmekle kalmayıp, öğretmenlerin dil yeterlilik düzeylerini artırmayı hedeflemelidir. Ayrıca 2011 yılında uygulanmaya başlanan program hakkında öğretmenler yeterince bilgilendirilmemiştir. Bu husus da zorunlu hizmet içi eğitime dâhil edilmelidir.

Okullarda yabancı dil sınıfları kurulmalıdır. Bu sınıflarda hedef dilin konuşulduğu ülkelerin kültürünü yansıtan resimler, posterler, dil bilgisi ve kelime kartları, yabancı dil hikaye kitapları, sözlükler ve internet bağlantılı akıllı tahta ya da bilgisayar ve projeksiyon cihazı yer almalıdır.

### **Değerlendirmeye İlişkin Öneriler**

Yeni programda tamamlayıcı ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Ancak uygulamada bu yöntemlere yeterince yer verilmediği ve öğretmenlerin bu konuda zorluk çektikleri görülmüştür. Bu sorunun çözülmesi için öğretmenlerin uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitim kurslarına alınması ve uygulamaya dair çok sayıda örnek materyallerin hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini daha verimli kullanabilmek için sınıf mevcutları uygun düzeye getirilmelidir.

Türkiye’de ortaöğretim boyunca öğrencilerin yabancı dil dersindeki başarıları sadece okulda öğretmen tarafından ölçülmektedir. ÖSYM tarafından hazırlanan yüksek öğretime geçiş sınavında yabancı dil sorularının yer alması faydalı görülmektedir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Karşılaştırmalı eğitim alanındaki araştırmaların çoğu, Avrupa Birliği ülkeleri, ABD, Kanada ve Avustralya ile sınırlıdır. Bu konuda araştırmacılara köklü bir eğitim sistemine sahip olan Rusya Federasyonu ve diğer Bağımsız Devletler Topluluğu ülkelerine yönelmeleri önerilebilir.

Yapılan araştırmada, Türkiye ve Rusya Federasyonu'nda ortaöğretim İngilizce dersi ğretim programları değerlendirilmiştir. Benzer araştırmalar ilkokul ve ortaokul programları için yapılabilir.

Bu çalışmada programlar karşılaştırılırken yalnızca basılı ğretim programları üzerine doküman analizi gerçekleştirilmiştir. Gelecekteki araştırmaların doküman incelmesinin yanı sıra programların uygulanması, örtük program, programın etkileri, program ıktıları gibi ğretim programının farklı boyutlarını karşılaştırmaları ve programları incelemenin yanı sıra öğretmenlerin, öğrencilerin, yöneticilerin ve velilerin görüşlerine de başvurmaları önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Adamson, B. (2012). International comparative studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher education*, 28(5), 641-648.
- Akarsu, F.(Editör). (2005). *Ülkeler ve eğitim sistemleri: Karşılaştırma yazıları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altan, Z. (2010). *Profesyonel öğretmenliğe doğru*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 1-9.
- Aşiloğlu, B. (2007). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. M. Arslan, (Editör), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (1-29). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aynal, S. (Editör) (2012). *Karşılaştırmalı eğitim yansımaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aytaç, K. (1985). *Avrupa okul sistemlerinin demokratlaştırılması*. (3. Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2005). Comparison of the development of elementary mathematics curriculum studies in Turkey and the USA. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*,5(2), 579-588.
- Balcı, A. (Editör). (2013). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. (4. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı Bucak, E. (2000). Rusya Federasyonu zorunlu temel eğitim kurumlarında ana öğretim programı ve buna dayalı olarak oluşturulan programlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 148. 18 Mayıs 2014 tarihinde [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/148/4-2.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/148/4-2.htm) adresinden alınmıştır.
- Basın Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü. (2005). *Türkiye kitabı*. 15 Mart 2015 tarihinde, <http://www.byegm.gov.tr/uploads/flash/turkiye-kitabi/FLASH/index.html> adresinden alınmıştır.

- Bereday, G. Z. F. (1964). Sir Michael Sadler's 'Study of foreign systems of education'. *Comparative Education Review*, 7(3), 307-314. 13 Temmuz 2014, [http://www.jstor.org/stable/1187111?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1187111?seq=1#page_scan_tab_contents) adresinden alınmıştır.
- Bergil, A. (2010). *İngilizce öğretiminde konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik alternatif bir teknik: yaratıcı drama*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Brown, D. H. (2001). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman.
- Büge, B. C. (2005). *Türkiye ilköğretim İngilizce öğretim programı ve Finlandiya yabancı dil programının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Büyükduman, İ. (2005). Rusya eğitim sistemi. F. Akarsu, (Ed.), *Ülkeler ve eğitim sistemleri karşılaştırma yazıları içinde* (125-135). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çepni, S. (2012). Performansların değerlendirilmesi. E. Karip, (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı) içinde (s.233-292). Ankara: Pegem Akademi.
- Çıldır, B. (2010). *Amerika Ohio Eyaleti İngiliz dil standartları ile 2005 Türkçe dersi 6, 7, 8. sınıflar programının karşılaştırmalı incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi.
- Demirbudak, D. (2008). *Kuramdan uygulamaya İngilizce dil öğretimi el kitabı*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye'de yabancı dil*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınevi.
- Demirel, Ö. (ed.). (1983). *Orta öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi ve sorunları*. Ankara: Türk eğitim derneği yayınları
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi: ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara: USEM Yayınları
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim üç aylık eğitim ve sosyal bilimler dergisi*, yıl 33 sayı 167. 13 Temmuz 2014, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/167/index3-demirel.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-demirel.htm) adresinden alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2007). *ELT methodology*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2009). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011a). *Eğitimde yeni yönelimler*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2011b). *Yabancı dil öğretimi. Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012a). *Eğitim sözlüğü*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012b). *Gelecek için eğitim. Farklı ülkelerde program geliştirme çalışmaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012c) *Öğretim ilke ve yöntemleri. Öğretme sanatı*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Girayalp, A. (2012). *Ortaöğretim projesi eğitim programları reformu yararlanıcı değerlendirme araştırması*. Ankara: MEB
- Dong, H. ve Wang, X. (2010). A comparative study on the foreign language education policies of China and other countries. *Canadian Social science*, 6 (6), 168-172.



- Duxbury, J. G. & Tsai, L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: a comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*, 3 (1), 3-19.
- EF (2015). English Proficiency Index. <http://www.ef.com.tr/epi/> adresinden alınmıştır.
- Erdem, M. (2013). Türk eğitim sistemi. A. Balcı, (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (4. Baskı) içinde (1-29). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde program değerlendirme*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3).
- Erdoğan, İ. (2005). *Yeni bir binyıla doğru Türk eğitim sistemi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş eğitim sistemleri*. (6. Baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Ergün, M. (2009). Rus eğitiminde batılılaşma çabaları ve reformlar. *Kuramsal Eğitimbilim*, 2 (1), 31-56.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. (8. Baskı). Ankara: Meteksan Yayınları.
- Eş, H., Sarıkaya, M., Taşkın Ekici, F. ve Ekici, E. (2010). Türkiye MEB ve Ontario (Kanada) eyaleti Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (2), 567-583.
- Fisher, L. & Kim, D. (2013). Two approaches to the use of blogs in pre-service foreign language teachers' professional development: a comparative study in the context of two universities in the UK and the US. *The Language Learning Journal*, 41 (2), 142-160. DOI: 10.1080/09571736.2013.790130
- Foster, J., Addy, N. A. & Samoff, J. (2012). Crossing borders: research in comparative and international education. *International Journal of Educational Development*, 32, 711-732.

*Gerçekler ve rakamlarla Rusya.* (b.t.). 13 Temmuz 2014,  
[http://www.turkey.mid.ru/hakk\\_t02.html](http://www.turkey.mid.ru/hakk_t02.html)

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods.* London: Oxford Politechnic.

Gölcük, B. (2003). *Türkiye ve Almanya örneğinde Türkiye'deki yabancı dil öğretimine öğretmen görüşüne dayalı eleştirel bir bakış.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi.

Görgeç, İ. (2012). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker, (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gözütok, F. D. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri.* (3. Baskı). Ankara: Ekinoks.

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.

Hengirmen, M. (b.t.). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi.* (3. Baskı). Ankara: Engin Yayın Evi.

Hong, Y. (2008). Comparative studies on Sino-Canadian higher education. *US-China Education Review*, 5 (3), 54-57.

Howe, E. R. (2008). Teacher instruction across the Pacific: a comparative study of Canada and Japan. *Journal of Education for Teaching*. 34 (4), 333.

Jullien, M.-A. (1979). *Mukayeseli eğitim üzerine bir eserin ilk taslağı.* (K. Aytaç, Çev.).Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih – Coğrafya Fakültesi Basımevi. (Orijinal çalışma basım tarihi 1816.)

Kalia, P. (2011). English language teaching: a comparative study of methods. *IUP Journal of Soft Skills*, 5 (2), 21-32.

Kara, M. (2001). *Türk ve Fransız eğitim sistemlerinin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi.

- Karakoyun, S. (2008). *İlköğretim II. kademe yabancı dil dersi öğretim programını değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri (Adapazarı örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Karasar, N. (2011). *Araştırmalarda rapor hazırlama*. (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlı, M. D. (2012). Eğitim biliminin iki temel kavramı. M. D. Karlı, (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (4. Baskı) içinde (1-28). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z. (Ed.). (2012). *Öğrenme ve öğretme. Kuramlar, yaklaşımlar, modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, H. (2005). Türk eğitim sistemi. F. Akarsu, (Ed.), *Ülkeler ve eğitim sistemleri karşılaştırma yazıları* içinde (1-11). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Klees, S. J. (2008). Reflections on theory, method, and practice in comparative and international education. *Comparative Education Review*, 52 (3), 301-328.
- Kopp, B. von. (2010). Do we need comparative education in a globalised world? *Orbis Scholae*, 4 (2), 7-20.
- Korkmaz, T. (2005). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi.
- Kubow, P. K. ve Fossum, P. R. (2007). *Comparative education: exploring issues in international context*. (Second Edition). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Küçükahmet, L. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (25. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: OUP.
- Lauwers, J. A., Varış, F. ve Neff, K. (1979). *Mukayeseli Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları № 84.

- Lemlech, J. K. (2006). *Curriculum and instructional methods for the elementary and middle school*. (6th Edition). Upper Saddle River: Pearson Education.
- Little, A. W. (2010). International and comparative education: what's in a name? *Compare*, 40 (6), 845-852.
- Lo, Y. G. ve Liou, S. (2000). A Comparative Study of the Secondary Foreign Language Teacher Education Programs. *Eric*, 2000-Oct-26. 20 Ağustos 2014, <http://eric.ed.gov/?id=ED447716>
- MEB. (1961). *İlköğretim ve Eğitim Kanunu*. Ankara: Resmi Gazete. Sayısı: 10705.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: Resmi Gazete. Sayısı: 14574.
- MEB. (1983). *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu*. Ankara: Resmi Gazete. Sayısı: 18196.
- MEB. (2003). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete. Sayısı: 25212.
- MEB. (2004). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete. Sayısı: 25486.
- MEB. (2006). *Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete. Sayısı: 26184.
- MEB. (2011). *Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2012a). *12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar*. Ankara: Özel Kalem Müdürlüğü.
- MEB. (2012b). *Ortaöğretim projesi eğitim programları reformu yararlanıcı değerlendirme araştırması*. Ankara: Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. Ankara: Resmi Gazete. Sayısı: 29072.
- Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi (İlköğretim 4. ve 5. sınıflar örneği)*. Ankara: Gazi Kitapevi.

- Mirici, İ. H. (2013). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve programı ve Avrupa dil portfolyosu nedir?* 20 Eylül 2014, <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>
- Mustafa, S. (2011). *Türkiye, Almanya ve Hollanda ilköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Nasman, D. (2003). *Türkiye ve Fransa'daki ilköğretim İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Noah, H. J. (1984). The use and abuse of comparative education. *Comparative Education Review*, 28, 550-562.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim programları ve öğretimi (genel öğretim yöntemi)*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 126-149. 25 Eylül 2014, <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler. Eğitimde dönüşüm*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, K. S. ve Balçıkanlı, C. (2012). A. Sarıçoban ve Z. M. Tavil, (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (229-252). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Paker, T. (2012). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar. A. Sarıçoban ve Z. M. Tavil, (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (159-184). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Peçenek, D. (1997). *İletişimci yaklaşımda öğretim teknikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Peçenek, D. (1998). *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknikleri. İletişimci yaklaşımda sözel beceriyi geliştirmeye yönelik etkinlikler*. Ankara: Değişim Yayıncılık.
- Peköz, B. N. (2009). *Teaching language skills*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Pufahl, I., Rhodes, N. C. & Christian, D. (2001). Foreign language teaching in 19 countries. *TechKnowLogia*, November/December. 20 Eylül 2014, [www.TechKnowLogia.org](http://www.TechKnowLogia.org).
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: CUP.
- Saatçı, N. (2008). *İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik görüşleri (Ankara İli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sadler, M. (1900). How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education? Reprinted 1964 in *Comparative education Review*, 7 (3), 307-314. 13 Temmuz 2014, [http://www.jstor.org/stable/1187111?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1187111?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Sarıçoban, A. (2000). The quality of foreign language teaching in Turkey. D. Köksal & I. H. Erten, (Ed.), *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi First International ELT Research Conference proceedings*, Çanakkale.
- Sarıçoban, A. (2006). *Instructional technologies and material design for foreign language teaching*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schleicher, A. (2011). Is the sky the limit to education improvement? *Kappan*, October 2011. 20 Eylül, 2014, <http://www.kappanmagazine.org>
- Schrunk, D. H. (2009). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri*. (5. Baskı). (M. Şahin, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2008.)
- Sel, V. G. (2004). *Dünyada ve Türkiye’de karşılaştırmalı eğitim: kavram, kapsam ve eğilimler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Semerci, Ç. (2012). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. E. Karip, (ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı) içinde (2-15). Ankara: Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kurndan Uygulamaya*. (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Sönmez, V. (2009). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. (15. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şeker, H. (Ed.). (2012). *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2012). *Öğretimde ölçme ve değerlendirme*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tanrıverdi, B. ve Apak, Ö. (2010). Analysis of primary school curriculum of Turkey, Finland, and Ireland in terms of media literacy education. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10 (2), 1187-1213.
- Tarakçıoğlu, A. Ö. (2012). Yabancı dil öğretiminde materyal geliştirme, materyal uyarlama ve materyal kullanımın önemi. A Sarıçoban ve Z. M. Tavil, (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (1-18). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tarcan, A. (2004). *Yabancı dil öğretim teknikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TBMM. (1982). *Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. Ankara: Resmi Gazete. Sayısı: 17863.
- Telci, A. M. (2013). Rusya eğitim sistemi. A. Balcı, (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (4. Baskı) içinde (499-511). Ankara: Pegem Akademi.
- TEPAV. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Ankara.
- Tok, H. (2006). *Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tok, H. ve Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 205-227.

- Trethewey, A. R. (1976). *Introducing comparative education*. Rushcutters Bay, NSW: Pergamon Press.
- Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*. (b.t.). 10 Temmuz 2014, [http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk\\_Egitim\\_sistemi\\_2011/Turk\\_Egitim\\_Sisteminin\\_Orgutlenmesi\\_2011.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf)
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2014). *Yıllara, yaş grubu ve cinsiyete göre nüfus, 1935 – 2014*. 24 Mayıs 1915, <http://www.tuik.gov.tr/UstMenu.do?metod=temelist>.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim 'dünya ülkelerinden örneklerle'*. Adana: Baki Kitabevi.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme. Süreçler – yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Utaş, H. (2009). *İngiltere (Birleşik Krallık) ve Türkiye orta öğretim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi. Kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Variş, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. İstanbul: Alkım yayınları.
- Variş, F. (Ed.). (1998). *Eğitim bilimine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Willis, D. (1990). *The lexical syllabus*. Collins Cobuild.
- Wolhuter, C. C. (2008). Review of the review: constructing the identity of comparative education. *Research in Comparative and International Education*, 3 (4), 323-344.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerden nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A. (2012). Ölçme-değerlendirmede testler. E. Karip, (Ed.), *Ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı) içinde (153-232). Ankara: Pegem Akademi.



Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

YÖK. (1981). *Yükseköğretim Kanunu*. Ankara: Resmi Gazete. Sayısı: 17506.



**RUSÇA KAYNAKLAR**

- Агранович, М., Полетаев, А., Фатеева, А. (2008). *Российское образование в контексте международных показателей: 2008. Сопоставительный доклад*. Москва: Логос.
- Анжиганова, Л. В. (2005). Концептуальные основы современного образования. *Вестник ХГУ им. Н.Ф. Катанова*. Выпуск 3. Абакан: Издательство ХГУ им. Н.Ф. Катанова.
- Баранников, А. В. (2013). *Образование нового поколения*. Москва: Перспектива.
- Батюкова, З. И. (2010). Сравнительное образование в контексте международных сравнительных исследований. *Проблемы современного образования*, № 3, 41-46.
- Беспалова, Т. (b. t.). *Система образования в России*. 9 Ağustos 2014, <http://studenttex.com>
- Бражник, Е. (Январь-июнь 2005). Особенности методологии сравнительных педагогических исследований. *The Emissia. Offline Letters*. 9 Ağustos 2014, <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
- Былда, Л. М. (2012). Система образования в Российской Федерации. *Педагогическое мастерство: материалы междунар. науч. конф.* içinde (77-80). Москва: Буки-Веди.
- Вульфсон, Б. Л. (2002). Методы сравнительно-педагогических исследований. *Педагогика*, № 2, 70-80.
- Гальскова, Н.Д., Гез Н. И. (2006). *Теория обучения иностранным языкам*. Москва: Академия.
- Гурвич, П. Б. (2013). К вопросу о специфике методики преподавания иностранных языков как науки. *Иностранные Языки в Школе*. № 4, 3-9.
- Дзюина, Е. В. (2013). *Поурочные разработки по английскому языку к УМК М. З. Биболевой и др. 'Enjoy English' 10 класс*. Москва: Вако.
- Ефремова, Н. Ф. (2012). *Компетенции в образовании: формирование и оценивание*. Москва: Национальное Образование.
- Иванов, Д.А. (2013). *Новые ФГОС: авторский взгляд на привычные педагогические понятия*. Москва: Перспектива.
- Иванова, Е. О., Осмоловская, И. М. (2011). *Теория обучения в информационном обществе*. Москва: Просвещение.

- Исмаилов, Э. Э. (2004). *Сравнительно-педагогический анализ систем среднего профессионального образования Швеции и России*. Докторская диссертация, Балтийская Государственная Академия РФ.
- Конкретизация содержания образования в учебной литературе*. (b. t.). 7 Augustos 2014, [www.txtb.ru/82/25.html](http://www.txtb.ru/82/25.html)
- Комарова, А. А. (2003). *Сравнительный анализ систем обучения иностранным языкам в военных вузах России и США*. Кандидатская диссертация, Волжская Государственная Инженерно-педагогическ7 Augustos 2014, ая Академия.
- Кондаков, А.М. и др. (2008). *Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования*. Москва: Просвещение.
- Луговская, И. Р. (2004). *Параметрический подход к анализу систем школьного образования разных стран*. Докторская диссертация. Санкт-Петербургский государственный университет.
- Мильруд, Р. П., Максимова, И. Р. (2013). Информационно-педагогические технологии в обучении иностранным языкам: сущность, история, современность. *Иностранные Языки в Школе*. № 3, 39-47.
- Министерство образования и науки РФ. (2011). *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования*. Москва: Просвещение.
- Министерство образования и науки РФ. (2011). *Фундаментальное ядро содержания общего образования*. Москва: Просвещение.
- Министерство образования и науки РФ. (2014). *Закон 273-ФЗ Об образовании в РФ*. Москва.
- Миролюбов, А. А. (Ed.) (2010). *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Обнинск: Титул.
- О новых механизмах разработки примерных основных общеобразовательных программ*. (b. t.). 7 Augustos 2014, [www.минобрнауки.рф/новости/3090](http://www.минобрнауки.рф/новости/3090)
- Пидкасистый, П.И. (Ed.). (1998). *Педагогика*. Москва: Педагогическое общество России.
- Пискунова, Е. В. (Апрель, 2009). Результаты международных исследований в области образования как источник его развития. *The Emissia. Offline Letters*. 9 Augustos 2014, <http://www.emissia.org/offline/2009/1328.htm>

Положевец, П. (2012). Первые сто строк. *Учительская газета*, № 21.

*Принципы разработки образовательных программ.* (b. t.). 7 Агустос 2014, [www.tempus-russia.ru/prep-zayavka/Principles.pdf](http://www.tempus-russia.ru/prep-zayavka/Principles.pdf)

*Рекомендации по разработке основной образовательной программы образовательного учреждения.* (b. t.). 7 Агустос 2014, [www.edu.baltinform.ru](http://www.edu.baltinform.ru)

Рыжаков, М. В. (2012). *Иностранный язык. Примерные программы среднего (полного) общего образования.* Москва: Вентана-Граф.

Сергеева, В. П., Подымова, Л. С. (2012). *Инновации в образовательном процессе.* Москва: Перспектива.

*Словарь специальных терминов.* (b. t.). 7 Агустос 2014, [www.pgsga.ru](http://www.pgsga.ru)>Наука и исследования

Ткач, Г. Ф., Филиппов, В. М., Чистохвалов, В. Н. (2008). *Тенденции развития и реформы образования в мире.* Москва: РУДН.

Третьяков, П. И. (Ed.). (2010). *Школа: проектирование развития образовательной среды.* Москва: Перспектива.

Фещенко, Т. С. (2013). *Новые стандарты – новое качество работы учителя.* Москва: Перспектива.

Фомина, Н. Б. (2012). *Новая модель оценки качества образования.* Москва: Перспектива.

*Характеристика учебных программ, учебников и учебных пособий.* (b. t.). 7 Агустос 2014, [www.uchebnikfree.com/page/uchpidkasistij/ist/ist-4--idz-ax235-nf-34.html](http://www.uchebnikfree.com/page/uchpidkasistij/ist/ist-4--idz-ax235-nf-34.html)

Хутинаева, М. А. (b. t.). *История обучения иностранным языкам.* 10 Агустос 2014, [www.expertenglish.ru/history.html](http://www.expertenglish.ru/history.html)

Шехтер, М.М. (b. t.). Цели и задачи высшего образования в современных условиях. 9 Агустос 2014, [www.psy.tsu.ru/data/pdf/4\\_31.pdf](http://www.psy.tsu.ru/data/pdf/4_31.pdf)

## EKLER

### Ek 1. Rusya Federasyonu'nda Yabancı Dil Programlarındaki Kazanımlar

<b>Rusya Federasyonu</b>
<p><b>KONUŞMA</b></p> <p><u>"Karşılıklı Konuşma"</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* tanıdık bir konu üzerinde konuşmaya/ tartışmaya katılma,</li> <li>* bilgi sorgulama,</li> <li>* açıklama isteme,</li> <li>* partnerin açıklamalarına karşı tutumunu ve tartışılan konu üzerinde görüşlerini ifade etme</li> </ul> <p>becerilerinin geliştirilmesi.</p> <p>Diyalogların uzunluğu – her öğrenci için 6-7 replikadır.</p> <p><u>Sözlü Anlatım</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* konu ile ilgili en önemli bilgileri içeren raporlar sunma,</li> <li>* elde edilen bilgilerin içeriğini kısaca anlatma,</li> <li>* niyetlerinin / davranışlarının gerekçelerini açıklayarak kendisi, çevresi, planları hakkında konuşma,</li> <li>* örnekler, gerekçeler sunarak ve sonuç çıkararak olgular / olaylar hakkında konuşma,</li> <li>* kendi ülkesi ve hedef dilin konuşulduğu ülkenin / ülkelerin yaşam ve kültür özelliklerini açıklama</li> </ul> <p>becerilerinin geliştirilmesi.</p> <p>Monolojik söyleyiş uzunluğu – 12-15 cümledir."</p> <p><b>DİNLEME</b></p> <p>"Dinlediği basit monologların, diyalogların ve çalışılan konuların çerçevesinde televizyon ve radyo programların ana içeriğini anlama;</p> <p>İlan ve reklamdaki gerekli bilgileri seçici anlama;</p> <p>En yaygın standart gündelik iletişim durumlarında muhatabın ifadelerini nispeten tamamen anlama.</p> <p>Ayrıca,</p>

- \* önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt etme,
- \* en önemli olguları tespit etme,
- \* dinlediği parçada en gerekli / en çok ilgi duyulan bilgiyi tespit edip ona karşı tutumunu belirtme

becerilerinin geliştirilmesi."

### **OKUMA**

"Farklı stildeki orijinal metinlerin tüm önemli okuma türlerinin daha fazla gelişmesi:

- tanıma amaçlı okuma: raporların, edebi eserlerinden alıntılarının, basit bilimsel yayınlarının ana içeriğini anlamak için,
- öğrenme amaçlı okuma: pragmatik metinlerin (talimatlar, kullanma kılavuzları, yemek tarifleri, istatistik bilgileri) içeriğini tam ve doğru bir şekilde anlamak için,
- göz gezdirme: makaledeki / ilandaki gerekli / ilginç bilgileri seçici anlaşılması için.

Ayrıca,

- \* en önemli olguları tespit etme,
- \* önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt etme,
- \* olası olayları / olguları tahmin etme,
- \* olgular arasındaki sebep – sonuç ilişkilerini açığa çıkarma,
- \* gerekçelerini anlama,
- \* gerekli / ilginç bilgileri çıkarma,
- \* okuduğu metinlere karşı tutumunu tespit etme

becerilerinin geliştirilmesi."

### **YAZMA**

"Kişisel bir mektup yazma, anket ve form doldurma, İngilizce konuşulan ülkelerde kabul edilen şekilde kendisi hakkında bilgi sunma (otobiyografi, özgeçmiş), plan ve sözlü / yazılı iletişim özetleri oluşturma becerilerinin geliştirilmesi.

Kişisel mektupta haber sorma ve haber verme, duygularını ve görüşlerini ifade ederek hayatındaki olaylar hakkında konuşma, geleceğe yönelik planlarını açıklama."

Ek 2.

**ÖZGEÇMİŞ**

---

<b>Adı Soyadı</b>	Natalia ÇELİK
-------------------	---------------

---

<b>Kişisel Bilgiler</b>	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 20.07.1977 / Abakan, SSCB
-------------------------	---

---

<b>İletişim Bilgileri</b>	Tel: 0 361 00 01-10 Dahili: 6322 E-posta: ntl_77@ hotmail.com
---------------------------	--

---

<b>Öğrenim Bilgileri</b>	Lisans: 1994-1999 N.F. Katanov Hakas Devlet Üniversitesi/ Rusya Federasyonu, İngilizce ve İspanyolca Öğretmenliği
--------------------------	--

---

<b>İş Deneyimi</b>	2003-2004: Zile Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi/TOKAT, İngilizce Öğretmeni 2004-2010: Zile Anadolu Öğretmen Lisesi/TOKAT, İngilizce Öğretmeni 2010-2012: N.F. Katanov Hakas Devlet Üniversitesi/ RUSYA FEDERASYONU, Türkçe Okutmanı 2012-2013: Turhal Anadolu Ticaret Meslek Lisesi/TOKAT, İngilizce Öğretmeni 2013: Arslanköy Yahya Aydın Lisesi/ MERSİN, İngilizce Öğretmeni 2013-halen: Mersin Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, İngilizce Öğretmeni
--------------------	--

---