



**T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**FİNLANDİYA, ÇİN, HOLLANDA VE TÜRKİYE’DE UYGULANAN İLKOKUL
YABANCI DİL (İNGİLİZCE) EĞİTİM PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

Cahit GÜLER
ORCID: 0000-0001-9601-6215

Danışman
Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ
ORCID: 0000-0001-6061-0677

Konya – 2022

TEŞEKKÜR

1997 yılında başlamış olduğum öğretmenlik mesleğim boyunca öğrencilerime daha fazla yardımcı olabilmek adına kendimi daima geliştirme gayreti içerisinde oldum. Bu kapsamda yurtiçinde veya yurt dışında karşıma çıkan her türlü seminer, kongre, proje veya eğitim fırsatlarını en iyi şekilde değerlendirmeye çalıştım. Meslek hayatımın yirmi üçüncü yılında, ellinci yaşında dostlarımın teşviki ve yönlendirmeleriyle başlamış olduğum yüksek lisans eğitimimi başarıyla tamamlamamda, sürecin başından sonuna kadar her türlü yardım ve desteği esirgemeyen Sayın Prof. Dr. Ömer Beyhan’a sonsuz teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez çalışmamın yürütülmesinde her daim desteğini esirgemeyen, anlayışlı ve içten tavırlarıyla beni motive eden, araştırmamı görüş ve önerileriyle yönlendiren ve başarılı bir şekilde tamamlanmasına yardımcı olan değerli danışmanım Doç. Dr. Işıl Sönmez’e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Ayrıca, bu zorlu süreçte yaratıcı fikir ve önerileriyle çalışmama önemli ölçüde katkı sağlayan büyük kızım Lale’ye ve ayrıca bu süreçte daima yanımda olan ve desteklerini eksik etmeyen kıymetli eşim Zehra, oğlum Mehmet Emre ve küçük kızım Sena’ya teşekkürlerimi sunarım.

Cahit GÜLER

Ocak, 2022

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.3. Araştırmanın Önemi	10
1.4. Sayıtlar	11
1.5. Sınırlılıklar.....	11
1.6. Tanımlar	11
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi	12
2.1.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi (Direct Method).....	13
2.1.2. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method).....	14
2.1.3. İletişime Dayalı Yöntem (Communicative Method).....	15
2.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method).....	16
2.1.5. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)	17
2.1.6. Doğal Yöntem (Natural Method)	17
2.1.7. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method).....	18
2.2. Avrupa Birliği Üyesi Ülkelerde İngilizce Eğitim Programları	19
2.2.1. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR)	20
2.2.2. İçerik ve Dilin Entegre Öğrenimi (CLIL)	21
2.3. Finlandiya Eğitim Sistemi	23
2.4. Çin Eğitim Sistemi	26
2.5. Hollanda Eğitim Sistemi	30
2.6. Türkiye Eğitim Sistemi	32
2.7. İlgili Araştırmalar	36
2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar.....	36
2.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	41
3. YÖNTEM.....	44
3.1. Araştırmanın Modeli	44
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	44
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	45

3.4. Verilerin Toplanması.....	45
3.5. Verilerin Analizi.....	45
4. BULGULAR	46
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	46
4.1.1. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlköğretim	46
4.1.2. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlköğretim Süresine İlişkin Bulgular	52
4.1.3. Finlandiya Çin Hollanda ve Türkiye’de İlköğretimde Yabancı Dil Öğretimine Başlama Yaşı ve Sınıfı Karşılaştırılması.....	52
4.1.4. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlköğretimde Yabancı Dil Dersine Ayrılan Haftalık Ders Saatleri	53
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	54
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	61
4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	65
4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar	66
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	69
5.1. Tartışma.....	69
5.2. Sonuç.....	70
5.3. Öneriler.....	71
KAYNAKLAR.....	74
EKLER.....	82

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de Uygulanan İlkokul Yabancı Dil(İngilizce) Eğitim Programlarının Karşılaştırılması başlıklı tez çalışmamın toplam **84** sayfalık kısmına ilişkin, 10/01/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%13** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

10/01/2022

Cahit GÜLER

Doç. Dr. Işıl SÖNMEZ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

10/01/2022

Cahit GÜLER

Kısaltmalar

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AET: Avrupa Ekonomik Topluluğu

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages / AB Ortak Dil Programı Çerçevesi

CLIL: Content and Language Integrated Learning / İçerik ve Dilin Entegre Öğrenimi

EPI: English Proficiency Index / İngilizce Yeterlilik İndeksi

HAVO: Hollanda’da üst dereceli genel ortaöğretim kurumu

MAVO: Hollanda’da mesleki yükseköğretime hazırlayan ortaöğretim

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

PISA: Program for International Student Assessment / Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

vd.: Ve Diğerleri

VMBO: Hollanda’da mesleki hazırlık eğitimi yapan ortaöğretim

VWO: Hollanda’da üniversiteye hazırlık olan ortaöğretim

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

FİNLANDİYA, ÇİN, HOLLANDA VE TÜRKİYE’DE UYGULANAN İLKOKUL YABANCI DİL (İNGİLİZCE) EĞİTİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Cahit GÜLER

Bu çalışmada ilköğretim seviyesinde yabancı dil (İngilizce) eğitim programlarının karşılaştırılması Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye örneği üzerinden ele alınmıştır. Bireylere yabancı dil eğitiminin erken yaşlarda sunulmasının temel hedefleri arasında sosyo-kültürel ve bilimsel değerleri, eleştirel bakış açısını kazandırmak, iletişim becerilerini güçlendirmek gibi farklı kazanımların verilmesi bulunmaktadır. Bireylerin ikinci bir yabancı dili öğrenmeleri aynı zamanda iletişim olanaklarını güçlendirmekte, bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırmaktadır. Kazanımların güçlü ve etkili olmasının temelinde eğitim kurumlarında uygulanan yabancı dil eğitim öğretim programının kalitesine, geçerliliğine ve sürdürülebilirliğine doğrudan bağlıdır. Bu kapsamda çalışmada Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’nin ilköğretim sistemleri ve bu ülkelerde uygulanan yabancı dil eğitim programları, hedefler, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları gibi farklı verilerin karşılaştırılması ile ülkelerdeki yabancı dil eğitim süreci ve yöntemlerinin benzerlikleri ve farklılıklarının ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırma alt problemlerine uygun bir veri toplama aracı formu oluşturularak çalışmadaki verilere doküman analizi yöntemi ile ulaşılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de uygulanan ilköğretim yabancı dil eğitim programlarının öğrencilere yabancı dil ile iletişim becerilerinin kazandırılması hususunda, kültürel farkındalık yardımıyla hedef kültürün yanı sıra diğer kültürlerin de anlaşılması, farklı kültürlerle değer verilmesi hedefi açısından benzerlik gösterdiği görülmüştür. Eğitim programları incelenen ülkelerde yabancı dil eğitimine başlama yaşı, ilköğretimde haftalık İngilizce ders saatleri, öğrencilerin ilköğretime başlama yaşı, süresi farklılıkları gösterse de eğitim programları kapsamındaki etkinliklerin temel hedefinin öğrencilerin öğretilen dilde yazılı ve sözlü iletişim kurabilmeleri olduğu görülmüştür. Eğitim programları incelenen ülkelerdeki eğitim faaliyetlerinde öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları farklılık gösterse de, uygulanmakta olan yabancı dil eğitim programlarının eğitim durumları bakımından dilbilgisi öğretiminin çok dilin temel dört becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin kazanılmasına yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma konusu ülkelerin sınav durumları belirlenen ölçme araçlarının yanı sıra alternatif değerlendirme yöntemlerini de kullandıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, Karşılaştırmalı eğitim, Yabancı dil öğretimi, İlkokullarda İngilizce eğitimi.

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Curriculum and Instruction Program
Master Thesis

COMPARISON OF PRIMARY SCHOOL FOREIGN LANGUAGE (ENGLISH) CURRICULUMS APPLIED IN FINLAND, CHINA, THE NETHERLANDS AND TURKEY

Cahit GÜLER

In this study, the comparison of foreign language (English) curriculums at primary school level is discussed through the example of Finland, China, the Netherlands and Turkey. Among the main objectives of providing foreign language education to individuals at an early age are the acquisition of socio-cultural and scientific values, critical perspective, and giving different gains such as strengthening communication skills. Learning a second foreign language also strengthens communication opportunities of individuals and facilitates them access to information. The basis of the strength and effectiveness of the gains is directly dependent on the quality, validity and sustainability of the foreign language curriculums applied in educational institutions. In this context, it is aimed to reveal the similarities and differences of foreign language education processes and methods in the countries by comparing different data such as primary education systems and English curriculums in terms of objectives, content, educational status and test situations applied in primary schools in Finland, China, the Netherlands and Turkey. In this direction, a data collection tool form was created in accordance with the research sub-problems and the data in the study was reached by document analysis method. In line with the data obtained, it has been seen that the primary school English curriculums implemented in Finland, China, the Netherlands and Turkey are similar in terms of gaining foreign language communication skills to students, with the help of cultural awareness, understanding other cultures as well as the target culture and valuing different cultures. In the countries where the education programs are examined, it has been seen that the main goal of the activities within the scope of the curriculums is for the students to be able to communicate in written and oral language in the taught language, although the age to start primary school, the duration, age of starting foreign language education, the grade and weekly Foreign language lesson hours in primary schools differ. Although the classroom practices of teachers in the educational activities in the countries where the education programs are examined vary, it is understood that the foreign language curriculums being implemented are aimed at the acquisition of listening, speaking, reading and writing skills, which are the four basic skills of language teaching, rather than grammar teaching in terms of educational status. It has been determined that the countries that are the subject of the research use alternative evaluation methods as well as the measurement tools whose test situations are determined.

Keywords: Curriculum, Comparative education, Foreign language teaching, English education in primary schools.

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

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

1.1. Problem Durumu

Eğitimin literatürde birçok farklı tanımı bulunmaktadır. Bu tanımların en yaygın ve bilineninde ise eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla, kasıtlı bir biçimde istendik davranış değişiklikleri meydana getirme süreci olarak ifade edilmektedir (Ertürk, 1988: 13). İnsan doğduğu andan itibaren öğrenmeye başlar ve öğrenme süreci ölünceye kadar da devam eder. Eğitim denince akla ilk olarak “öğretmen” ve “okul” kavramları gelirken, öğretmen ve okul denince ilk akla bireyin hayatında önemli izler bırakan, hayatında onlarca öğretmenle karşılaşmasına rağmen, hayatı boyunca unutamadığı ilkökul öğretmeni ve ilkökul eğitimi akla gelir.

Örgün eğitim kurumlarının en önemli basamaklarından birisi olan ilkökul, okuma yazma öğretimi yanı sıra temel eğitim kapsamında çeşitli disiplinlerin temelini teşkil eden derslerin ilk defa öğrenci ile tanıştırıldığı zorunlu eğitimin ilk basamağıdır. Okula başlama yaşı bazı ülkelerde değişiklik göstermesi ile birlikte, bireyin gelişim aşamaları doğrultusunda verilen derslerin çeşidi ve içeriği de farklılık gösterebilir. Bu derslerden biri olan Yabancı dil eğitimi, kimi ülkelerde okul öncesi programlarda veya ilkökulun ilk yılında başlarken, kimi ülkelerde ise ilkökul 2 veya 3. sınıftan itibaren başladığı görülmektedir (Demir ve Yavuz, 2014). Bu farklılık sadece dersin okutulmaya başlama yılında değil, çoğu zaman uygulanan programın farklı öğelerinde de olabilir. Dil becerilerinin farklı alanlarda gelişmesine de sebep olabilen bu farklılığın tespit edilmesi, hem program değerlendirme çalışmalarında hem de ilgili dersin ulusal başarı sonuçlarının uluslararası düzeyinin değerlendirmesine imkân sağlar. Verilen eğitim sayesinde kazandırdığımız beceri yeterliklerinin başka ülkelerdeki kazandırılan beceri yeterlikleri ile kıyaslanabilmesi için uluslararası ölçme araçlarının kullanılması önem arz etmektedir. PISA, TOEFL ve TIMSS gibi uluslararası başarı ölçme sınavları, dünya çapında kabul görmüş olup, kazanılan yetkinlik belgelerinin hemen hemen dünyanın her yerinde geçerli olduğu ölçme ve değerlendirme platformlarıdır. OECD’nin uluslararası öğrenci değerlendirme programı olan PISA, 15 yaşındaki öğrencilerin okuma matematik ve fen bilgisi becerilerini ölçen bir sınavdır. Yetmiş-sekiz ülkenin katılmış olduğu PISA sınavı

2018 sonuçlarına göre Çin ilk sırada yer almakta iken Finlandiya onuncu sırada, Hollanda on-altıncı ve Türkiye kırkıncı sırada yer almaktadır. Diğer yandan dünyadan ilk 100 ülkenin yer aldığı EF İngilizce yeterlik indeksinin 2019 sıralamasına göre; Hollanda ilk sırayı alırken, Finlandiya yedinci, Çin kırkıncı, Türkiye ise yetmiş-dokuzuncu sırada yer almıştır.

Ülkelerin sınavlarda elde etmiş olduğu başarılarında uygulamış oldukları eğitim programlarının katkısı büyüktür. Bu bağlamda, bireyin, konu alanının ve toplumun ihtiyacı doğrultusunda yürütülen eğitim programı hazırlama ve değerlendirme çalışmaları kapsamında, alanda uluslararası platformlarda başarı göstermiş ülkelerin eğitim sistemleri ve eğitim programlarının incelenmesi önem arz etmektedir.

Bir ülkenin gelişiminde ve kalkınmasında eğitimin önemli bir yerinin bulunduğu yadsınamaz bir gerçektir. Bu nedenle her ülke bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip etmek ve ilerlemeyi daim kılmak amacıyla eğitime önem vermektedir. Dünyada yaşanan gelişmelere uyum sağlayabilmek için eğitim kalitesinin yükseltilmesi bir gereklilik halini almıştır. Eğitim kalitesinin yükseltilmesi ise nitelikli eğitim programlarının uygulamaya konulması ile yapılabilir. Dolayısıyla eğitim programları çağın gereklerine uygun şekilde hazırlanmalıdır.

Eğitim programı; bireyler için bir eğitim kurumu tarafından sağlanan, milli eğitim ve kurumun amaçlarına yönelik olarak gerçekleştirilen, faaliyetlerin tümünü kapsamaktadır (Varış, 1988: 18). Eğitim programı bir başka tanımlamada, öğrenene okul içi ve dışında planlanmış olan etkinlikler ile sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği şeklinde tanımlanmaktadır (Demirel, 2017: 4). Öğretim programı ise, eğitim programında ağırlıkta olmakta, genelde belirli bilgi kategorilerinin bir sistem dahilinde düzenlenerek oluşturulmaktadır (Varış, 1988: 18). Öğretim programı Demirel (2017: 6) tarafından ise, okulda veya okul dışında bireylere verilmesi planlanan dersin öğretimine ilişkin etkinliklerin tümünü kapsayan yaşantılar düzeneği olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda; eğitim programı, planlanan eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamakta, öğretim programı ise öğretim basamağındaki farklı sınıflarda ve derslerdeki konulara ilişkin öğretim etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır.

Bir öğretim programında; “Niçin öğretelim?”, “Ne öğretelim?”, “Nasıl öğretelim?”, ve “Ne kadar öğrettik?” sorularının yanıtları bulunmalıdır. Bu soruların yanıtlarını verecek olan program boyutları ise, içerik, hedef, öğretim süreçleri ve sınama durumları olarak ifade

edilmektedir. Bir öğretim programının “hedef” boyutu “Niçin öğrenelim?” sorusuna yanıt olarak, “içerik” boyutu “Ne öğretelim?” sorusuna yanıt olarak, “öğretim süreçleri” boyutu “Nasıl öğretelim?” sorusuna yanıt olarak, “sınama durumları” boyutu ise “Ne kadar öğrettik?” sorusuna yanıt olarak ele alınmaktadır (Küçükahmet 2007:11; Demirel, 2017: 105). Bu soruların yanıtı olan boyutlar öğretim programını meydana getirmektedir. Boyutlar arasında sıkı ilişki bulunduğundan, bir boyutta oluşan aksaklık doğrudan diğer boyutları da etkilemektedir (Küçükahmet 2007: 12-23).

Öğretim programının ilk boyutu “hedef” genel olarak ulaşılmak istenen aşama olarak ifade edilebilir. Eğitimde bireyde gözlenmesi planlanan istendik özellikler hedeflerdir (Sönmez, 2001: 21). Programın diğer boyutu “içerik” ise hedeflere uygun olan içeriğin, etkinliklerin belirlenmesi ve düzenlenmesi şeklinde ifade edilebilir (Varış, 1988: 155). Programın “öğretim süreçleri” boyutu ise, öğretmen-öğrenci etkileşimi, kullanılan araç ve gereçleri, eğitim yöntemlerini, genel olarak öğrenme ve öğretmeyi etkileyebilecek her türlü değişkeni kapsamaktadır (Varış, 1988: 218). Programdaki “sınama durumları” boyutu ise, ölçme sonuçlarını belirli bir ölçüt kapsamında değerlendirme ve değer yargısına varma süreci şeklinde ifade edilebilir. Bu sürecin uygulanma nedeni öğrencinin öğrendiğini belirlemek içindir.

Eğitim sistemindeki temel öğelerden olan eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi kapsamında; dünyada yaşanan gelişmelere uyum sağlamak ya da bu alandaki sorunların çözümlenmesi amacıyla diğer ülke programlarını araştırma, inceleme ve çözümlerin belirlenmesi faydalı etkiler yapabilecektir (Demirel, 2000: 1). Diğer bir ifade ile diğer ülkelerin eğitim ve öğretim programları ile karşılaştırma yaparak deneyimlerinden yararlanmak ve eğitim sistemini bu verilere göre incelemek açısından önem arz etmektedir (Kubow ve Fossum, 2007: 6). Eğitim alanındaki buna benzer yapılan çalışmaların tümü karşılaştırmalı eğitim alanına girmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim kavramının görüş birliği sağlanmış net bir tanımlaması bulunmamaktadır. Karşılaştırmalı eğitimi açıklayabilmek amacıyla aşağıda bazı tanımlamalara yer verilmiştir:

Türkoğlu (1998) tarafından yapılmış karşılaştırmalı eğitim tanımlamasında, farklı ülkelerde ve kültürlerde iki ya da daha fazla sayıda eğitim sistemi benzerliklerini ve

farklılıklarını tanımlamada yardımcı olan, benzer olguların açıklanmasında, insanları eğitebilme bakımından yararlı öneriler getiren bir disiplin olarak ifade edilmektedir.

Lauweyers ve arkadaşları (1979) tarafından yapılan tanımlamada, karşılaştırmalı eğitim, toplumlarda mevcut eğitim sorunları ve nedenlerine yönelik diğer toplumlarda olan benzer unsurlara değinerek belirleyen ve yorumlayan inceleme- araştırma alanı olarak ifade edilmiştir.

Kelly, Altbach ve Arnove (1982) tarafından yapılmış tanımlama ise, karşılaştırmalı eğitim genel olarak diğer ülkelerde uygulanan eğitimin geniş kapsamlı incelenmesi amacıyla geliştirilmiş olan alan şeklinde ifade edilmiştir (Akt., Kubow ve Fossum, 2007).

King (1979) tarafından karşılaştırmalı eğitim tanımlaması, dünyada yaşanan eğitim sorunlarının benzerliğini ortaya koymakta, aynı zamanda sorunların diğer ülkelerde ne şekilde meydana geldiğini, sorunların çözüm yollarının farklı farklı olabileceğini gösteren alan şeklinde yapılmıştır (Akt., Erdoğan, 2006).

Demirel (2000) ise karşılaştırmalı eğitim tanımlamasını birbirleriyle karşılaştırma yapılabilecek türden olguları karşılaştırarak, belli kriterlere ya da görüş açılarına göre değerlendirmek, bunların arasında benzer, ortak ve farklı olan özellikleri tespit etme esasına dayanmaktadır, şeklinde yapmaktadır.

Karşılaştırmalı eğitimin belli başlı amaçları aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Demirel, 2000: 3; Erdoğan, 2006: 29):

1. Eğitim sistemleri, bu alandaki sorunları ve uygulamalar hakkında geçerli bilgilerin sağlanması,
2. Eğitimde, gereken yöntem ve teknikleri, varsayımları, yorumları yapabilmek için gereken esas ve sonuçların geliştirilmesi,
3. Bir ülkenin mevcut eğitim sisteminin geliştirilmesi amacıyla pratik ve kuramsal katkı yapabilmek,
4. Eğitimi etkisi altına alan unsurları, diğer ülkelerde olan gelişmeleri ve görünümü inceleyerek, eğitim politikalarının belirlenmesine katkı yapabilecek bakış açısının kazandırılması,

5. Bireylerin kültür ufkunun genişletilmesi,

6. Uluslararası anlayış ve iletişime yardımcı olmak, uluslararası gerginliğin azaltılması,

7. Bilimsel olarak eğitim bilimlerinin gelişimine ve zenginleşmesine yardımcı olmak (Demirel, 2000: 3; Erdoğan, 2006: 29).

Karşılaştırmalı eğitimin amaçlarının yanında pek çok yararı bulunmaktadır. Karşılaştırmalı eğitimin yararları aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (King, 1979; Erdoğan, 2006):

1. Karşılaştırmalı eğitim, bu alandaki pratik uygulamaların ve kuramsal temellerin diğer ülkelerde nasıl olduğuna ilişkin hususların belirlenmesinde halkı ve eğitimcilerin daha duyarlı olmalarını sağlar. Geniş bir bakış açısı sağlamasından dolayı, eğitime ilişkin eğilimlerin, olguların ve sorunların analizine katkıda bulunur.

2. Sunmuş olduğu farklı yaklaşımlar ve deneyimlerle eğitim alanında alınacak kararların doğru olmasına katkı sağlayabilir. Gerçekte eğitim konularına ilişkin karar verme durumlarının karşılaştırmalı eğitime ihtiyaç duyulmasını tetiklediği belirtilebilir.

3. Farklı ülkelerde gösterdiği eğitim ve kalkınma ilişkileri doğrultusunda, eğitim ve ulusal kalkınma ilişkisinin daha iyi anlaşılmasını sağlar.

4. Eğitim sistemlerini oldukça geniş bir yelpazede ele alarak getirdiği bilgi ve yorumlar ile sistemlerdeki yanlış ve eksik çağrışımların düzeltilmesine katkı sağlar.

5. Karşılaştırmalı eğitim diğer toplumların değerlerini, kültürünü, başarılarını ve başarısızlıklarını görmede etkili bir rol oynamaktadır. Zira bir ülkede eğitime ilişkin göstergeler, aynı zamanda ülkenin diğer alanlardaki durumunu yansıtan bir etkidir.

6. Eğitim bilimlerinin gelişmesinde ve zenginleşmesinde karşılaştırmalı eğitiminin önemli bir rolü bulunmaktadır. Eğitim bilimleri alanındaki çalışmalar bu sayede etkili bir çerçevede yapılabilir (King, 1979; Erdoğan, 2006):

Türk eğitim tarihine bakıldığında, farklı dönemlerde yenileşme çabalarının olduğu görülmektedir. Bu çalışmalarda diğer ülkelerden yararlanma çabaları olmuştur. Fakat eğitim sisteminin geliştirilmesini amaçlayan çabalar, kısa vadeli çözüm önerileri bulmaya

odaklanmıştır. Dolayısıyla eğitim alanında diğer ülkelerden esinlenerek yapılan değişimlerin pek çoğu uyarlamaların ötesine geçememiştir. Ültanır (2000) tarafından karşılaştırmalı eğitim alanında başka bir ülkenin programını ya da sistemini olduğu gibi kabul etmenin söz konusu olmadığı belirtilmektedir. Bir başka ülkenin eğitim sistemini ya da programını kullanmanın bir başkasının elbisesini ya da ayakkabısını giymek ile eşdeğer olduğunu ifade etmektedir. Bu doğrultuda, eğitim sistemlerinin dinamiklerini, diğer ülkelerin eğitim programlarını inceleyen karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, diğer ülkelerin bu alandaki deneyimleri çerçevesinde yapılacak yeniliklerin temelli ve kontrollü olmasına katkıda bulunabilir (Erdoğan, 2006: 19).

Dünya genelinde yaşanan gelişmeler, toplumlararası ilişkilerin gelişmesini ve toplumların dışa açılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle insanların sadece anadilleri ile iletişime geçmeleri yetersiz görülmekte, yabancı dil öğrenmeye daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Toplumlararası ilişkilerin yoğunlaşması, kitle iletişim araçlarının gelişmesi, yabancı dil öğrenme ihtiyacını arttırmıştır. Yabancı dil öğretiminde aşağıda belirtilen bazı ilkelerin dikkate alınması gerekmektedir (Demirel, 2020: 29-32):

1. Yabancı dil öğretiminde dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma kazanılması gerekli olan dört temel beceridir. İletişim aracı olarak dilin öğretilmesi sırasında bu becerilerin de kazandırılması bir gerekliliktir.

2. Öğretim etkinliklerinin daha önceden planlanması gerekmektedir. Etkinlikler günlük, ünite ve yıllık ders planları şeklinde üç aşamalı yapılmaktadır. Planlamanın dikkatli şekilde yapılması, dil öğretiminin başarısında önem arz etmektedir.

3. Dil öğretiminde görsel ve işitsel araçların kullanılması gerekmektedir.

4. Konular öğretilirken somuttan soyuta, basit olandan karmaşık olana doğru sıralama yapılmalıdır.

5. Dil öğretiminde dersler sırasında hedef dil kullanılmaya özen gösterilmeli, anadil sadece gerekli durumlarda kullanılmalıdır. Dil öğretiminde öğrenilen dilin öğrenciler tarafından daha fazla duyulması ve kullanılması önemlidir. Bu yüzden iletişimde öğrenilen dil kullanılmalı, mecburiyet karşısında anadil kullanımı tercih edilmelidir.

6. Ders sırasında tek yapı öğretilmelidir. Derste bir cümle ya da yapı üzerinde durularak, bunun dışında bilgi verilmemelidir.

7. Öğrencilerin derste etkin katılımı sağlanmalıdır.
8. Öğrencilere verilen bilgilerin günlük yaşama aktarımına özen gösterilmelidir.
9. Öğrencilere öğrendikleri dili kullanmaları için teşvik edici çalışmalar yapılmalıdır.
10. Öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu göz önüne alınmalıdır (Demirel, 2020: 29-32).

Yabancı dil öğretiminde farklı dönemlerde ihtiyaç duyulduğundan dolayı farklı yöntemler ve yaklaşımlar kullanılmıştır. Başlangıçta dilbilgisi-çeviri yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu yöntemin bazı yetersizlikleri olmasından dolayı, 1950’li yıllarda tümevarım yöntemine geçilmiştir. Bu yöntem dünyada olduğu gibi Türkiye’de de kullanılmıştır. Daha sonraki dönemde dil becerilerinin öğretilmesi amacıyla kulak-dil alışkanlığı yöntemine geçilmiştir. 1970’li yıllardan itibaren ise iletişimci yaklaşım önem kazanmıştır. Günümüzde ise iletişimci yaklaşıma dayalı tek yöntemin yetersiz olduğu kabul edilerek seçmeli yöntemin uygulanması benimsenmektedir.

Gelişmekte olan toplumlarda gelişimin aralıksız sürdürülmesi, öğrenmeye olan istekliliklerine, bilime bağlılıklarına ve değişim farkındalıkları ile sağlanabileceği ortadadır. Bu bağlamda ülkeler bireylerinin eğitime özel bir ilgi göstererek, kapsamlı olarak yaklaşarak, dünyadaki bilim ve teknolojik gelişimlerine ayak uydurarak gelişimlerini sağlıklı olarak sürdürebilirler. Bunu sağlayabilmek ise iyi derecede İngilizce dilinin öğrenilmesi, bilinmesi ile mümkün olabilecektir.

Yabancı dil öğrenimi, kazanımları ve göstergelerinin eğitim ile sağlanabilmesi, kendi başına bağımsız bir alan olması açısından birincil olarak okulda öğrenilmesi gereken beceridir. Dünya ülkelerinin, bazı farklılıkları olsa da başta İngilizce olmak üzere yabancı dil öğrenimini ihtiyaç olarak gördükleri ve nitelikli bir eğitimin sağlanabilmesi amacıyla İngilizce eğitiminin önemi vurgulanmaktadır. Bu kapsamda ülkelerin pek çoğunda okul öncesi eğitimden itibaren öğretim kademelerinde yabancı dil eğitim programları bulunmaktadır. Örgün öğretimin başladığı ilkokullarda eğitim programlarına alınan öğrenme alanları yenilikçi olmalı, hedeflenen kazanımlara uygun şekilde planlanmalıdır. Eğitim programları arasında yer alan yabancı dil eğitimi, ulusal ve uluslararası boyutu itibarıyla işlevsel ve sürdürülebilir olmalıdır. Bireylere işlevsel yabancı dil öğretimi çok kültürlülük ve çok yönlülük yanında, kültürlerarası iletişim olanağı sağlamakta, bilime erişilebilirliği

mümkün hale getirmektedir. Sürdürülebilir yabancı dil eğitimi ise, erken yaşlardan itibaren yabancı dil öğrenilmeye başlanması, öğrenmenin yaşam boyu sürdürülmesini ve bireyin yaşamında bu yabancı dili kullanabilmesine bağlıdır.

Yabancı dil öğrenimi ile bireylerde ortaya çıkabilecek işlevsellikler arasında iletişim becerilerinin kazanılması ilk sırada yer almaktadır. Yabancı dil öğrenen birey, rahatlıkla duygu ve düşüncelerini ifade edebilmekte, diğer insanlarla iletişim kurabilmektedir. İnsanların pek çoğu çeşitli amaçlarla yurtdışına gitmek istemektedir. Fakat insanların hareket kabiliyetini engelleyen en önemli etken olarak iletişime girememek olduğu belirtilebilir. Yabancı dil öğretimi bireylere ikinci bir dil kazanımı sağlayarak, akademik anlamda çok yönlü gelişimlerine katkı yaptığı görülmektedir. Bu alandaki çalışmalarda yabancı dil becerisinin erken yaşlarda kazanılması ile akademik alandaki başarılar arasında doğru orantı bulunduğu görülmüştür. Bilimsel araştırmalarda bireyin yabancı dil öğrenmeye harcadığı zaman, sosyal faaliyetler, okuma, matematik gibi diğer alanlarda da başarılı olma olasılığını arttırmaktadır. Mavrogenes, 1979; Cummins, 1981; Saville-Troike, 1984; Hakuta, 1986; Eaton, 1994; Armstrong ve Rogers, 1997 gibi akademisyenlerin yaptıkları çalışmalarda yabancı dil öğretiminde erken yaşlarda başlamış bireylerin fen, matematik gibi sayısal alanlardaki başarıları, yabancı eğitimi almamış olanlara oranlara daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bireylerin gelişim süreçlerinin eleştirel ve bilişsel olarak ele alınması durumunda da ikinci dil öğrenmenin bireylerde bilişsel gelişimi güçlendirdiği ve zenginleştirdiği görülmektedir. Çocuklarda olan öğrenme kapasitesi ve isteğinin yüksek olmasından dolayı, aynı anda düzenli ve sistematik şekilde birden fazla dil eğitiminin verilmesi durumunda, yabancı dillerin tümünü öğrenebildikleri belirlenmiştir (Curtain ve Dahlberg, 2004). Bireylerde erken yaşlardan itibaren ikinci yabancı dil eğitiminin yeterlilikleri ve kültürel farkındalığı arttırdığı belirtilebilir.

Akademik alanda yapılmış çalışmaların sonuçlarına göre; ilkokul seviyesinden itibaren yabancı dil eğitimine başlandığında, bireylerde eleştirel gelişim, bilişsel gelişim, akademik gelişim gibi birçok alanda katkıları olmaktadır. Bundan dolayı gelişmiş ülkelerin vatandaşlarına bir hatta daha fazla sayıda yabancı dil eğitimini erken yaşlarda vermeyi hedeflemekte, vatandaşlarını çok yönlü ve kültürlü olarak yaşama hazırlamaktadırlar. Türkiye ise, kendine küreselleşen dünyada yer bulabilmek, daha demokratik, rekabetçi, ilerlemeci, çağdaş olabilmek adına eğitim programlarında yabancı dil eğitime yer vermektedir.

Araştırma konusu ülkelerin seçiminde, ülkelerin uluslararası sınavlarda elde etmiş oldukları başarı sıralamaları, eğitim sistemlerindeki işleyiş, yabancı dil olarak İngilizcenin ülke içi ve ülke dışında yetkin bir şekilde kullanımı göz önüne alınmıştır. Bununla birlikte, Finlandiya'nın eğitimde başarı ve kalite açısından dünyada en üst seviyede yer alması, hemen hemen her Hollanda vatandaşının günlük iletişimi sağlayacak şekilde İngilizce bilgisine sahip olması, Çin dilinin İngilizce ile farklı bir dil ailesinden gelmekte olması, gerek alfabe ve yazı sistemi gerekse yapı ve anlam bakımından çok farklı bir sistem içermesine rağmen, Bu ülkenin vatandaşlarının uluslararası sınavlarda elde etmiş olduğu başarı çalışma kapsamına alınmasında etkili olmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan İngilizce eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. İnceleme sonucunda ülkelerde İngilizce eğitimindeki öğretim yöntemlerindeki benzerlikler ve farklılıkların ortaya konması hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın amacı ve problem cümlesi "Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'de İlkokul düzeyinde uygulanan Yabancı dil (İngilizce) Eğitimi programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın alt amaçları ise aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'nin ilköğretim sistemleri (ilkokula başlama yaşı ve süresi, yabancı dil haftalık ders saati, yabancı dil öğretimine başlama yaşı ve sınıfı), aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'de İlkokul düzeyinde uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Eğitimi programlarının hedefler açısından aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

3. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'de İlkokul düzeyinde uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Eğitimi programlarının içerik açısından aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

4. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'de İlkokul düzeyinde uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Eğitimi programlarının eğitim durumları açısından aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

5. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlkokul düzeyinde uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Eğitimi programlarının sınama durumları açısından aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojik gelişmelerle birlikte ortak ticari etkinlikler ve yatırımlar nedeniyle insan ilişkileri yoğunlaşmaya başlamıştır. Gelişmelerin etkisi yaşamın her alanında yapılanmalarla kendini göstermiştir. Bu durum toplumlararası ve insanlar arasındaki iletişimi de arttırmıştır. Günümüzün vazgeçilmez ihtiyaçlarından biri olan yabancı dil eğitiminin önemi her geçen gün artarak devam etmektedir. Globalleşme yönünde atılan adımlar, teknoloji ve iletişimdeki hızlı ivme ve uluslararası faaliyetlerin yükselişiyle birlikte yabancı dil öğrenme gereksinimi gerek sosyal, gerek ekonomik ve gerekse beşeri ilişkiler açısından vazgeçilmez ve öncelikli ihtiyaçları arasında yerini almıştır. Bu nedenle yabancı dil bilmek bir gereklilik halini almıştır.

Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin bireylere kariyer ve gelecek kaygısı yanında dünyaya farklı bakış açısı ile yaklaşımlarına da katkı sağlamaktadır. İçinde yaşadıkları dünyayı daha iyi anlayan bireyler, gelişmeleri yakından takip edebilmekte, eleştirel yaklaşım sergileyebilmekte, olayları çözümlemede zorluk yaşamamaktadırlar. Diğer ülkelerde konuşulan dillerin öğrenilmesi, anlama ve konuşma sayesinde, dünyayı anlamlandırmada sorun yaşanmamaktadır. Yeterli düzeyde İngilizce öğrenmenin sağlanabilmesi için, ilkokul düzeyinden itibaren yabancı dil eğitimine ağırlık verilmelidir.

Bu kapsamda, çalışmanın Türkiye’de ilkokullarda ve diğer öğretim kademelerinde İngilizce eğitimi programının yeterli düzeyde ve daha kapsamlı şekilde geliştirilmesine ve uygulanmasına katkı yapabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda çalışmanın Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’deki ilkokullarda İngilizce eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi sonucunda; benzerlikler ve farklılıkların ortaya çıkarılması bakımından, Türkiye’de uygulanan İngilizce eğitim programlarına önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın Türkiye ve diğer ülkelerin İngilizce Yeterlilik İndeksi (EPI) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) sıralamasında değerlendirme sonuçlarını da ortaya koyması, verilerin eğitim politikaları kapsamında değerlendirilmesi açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmanın literatüre katkı yapacağı, bu alanda çalışma yapacak akademisyenlere ışık olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de ilkokul düzeyinde İngilizce eğitim programlarına ilişkin olarak, literatürden ulaşılan kaynaklardan elde edilen bilgilerin gerçek uygulamaları yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de ilkokul düzeyinde uygulanan İngilizce eğitim programları ve ulaşılabilen kaynaklarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Avrupa Dil Pasaportu: Avrupa Konseyi’nin geliştirdiği Avrupa Dil Portfolyosu’nun bir parçasıdır ve ulaşılan dil yeterlilik düzeyini gösteren belgedir.

Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Avrupa Ortak Dil Çerçevesi. Bu program, öğretme, öğrenme ve değerlendirme temelli bir referans sistemidir.

Dil Becerisi: Herhangi bir yabancı dili kullanmak için gerekli olan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinden her biri.

EF English Proficiency Index (EPI): İngilizce Yeterlilik Endeksi, EF sınavına giren yetişkinler arasında ülkelerin ortalama İngilizce dil seviyesine göre yapılan sıralanmasıdır.

İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (CLIL): Matematik, fen, sosyal bilimler gibi derslere ait bazı konu ve içeriklerin yabancı dil derslerine entegre edilerek işlenmesini öngören, bu sayede ikinci dil ile diğer dersler arasında disiplinler arası ilişkiler kuran yeni bir dil eğitimi yaklaşımıdır

Karşılaştırmalı Eğitim: Toplumlarda var olan eğitime ilişkin problemler ve bunların nedenlerini, diğer toplumlardaki benzerliklere değinerek belirleyen ve yorumlayan bir inceleme ve araştırma alanıdır.

PISA Sınavı: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı adında Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü tarafından 1997’de geliştirilen uygulama uluslararası çapta üç yılda bir 15 yaşındaki öğrencilerin başarısını sınavan bir sınavdır.

Yabancı Dil: Bir kişiye göre anadili dışında kalan tüm dillerin ortak adı.

BÖLÜM 2

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi

Yabancı dil öğretimi amacıyla pek çok nedenden dolayı çeşitli yaklaşımlar ve yöntemler geliştirilmiştir. Bu nedenler arasında bireyin yaşı, ihtiyaçlar, bireylerin sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel durumları, kişisel özellikleri gibi nedenler yer almaktadır. İngilizce öğretiminde ilkokuldan itibaren dilin öğretilmesi için geliştirilen yöntemlerin tamamı öğrencilere dilin temel dört becerisi olan konuşma, dinleme, yazma, okuma yeterliliklerinin kazandırılmasını hedeflemektedir (Chomsky, 1966). Ancak bu yöntemlerin hiçbirisi dört temel beceriyi kazandırma bakımından geniş kapsamlı değildir.

Dinleme becerisi, kural olarak konuşma becerisinden önce olmalıdır. Zira hedef dili konuşan birisini duymadan öğrencilerin konuşmalarını beklemek olanaksızdır (Broughton vd., 2003: 65). Dinleme becerisi yabancı dil öğretiminde gelişimi zor becerilerden olup, öğrencilerin hedef dildeki sesleri tanımaları, tonlama ve vurgulamaların yaptığı anlam değişimlerini fark etmeleri, konuşmacının mesajını doğru ve tam anlamaları amaçlanmaktadır (Demirel, 2020: 98).

Konuşma becerisi, öğrencilerin anlaşılır şekilde öğrendikleri dili konuşabilmesini ifade eder. Konuşma, genel olarak duygu, düşünce, istek ve tasarımların sözlü olarak ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Diğer bir anlatımla zihinde tasarlananın karşdakine sözlü olarak iletme eylemidir (Çakmak 2001: 4). Bir dili gerçekten bilmek için dört beceriye sahip olmak gerekmektedir. Fakat yabancı dil öğrenenler genelde konuşmak ile ilgilenir. Bu nedenle yabancı dil derslerinde öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri oldukça önemlidir.

Okuma becerisi, yabancı dil öğretiminde kazanılması amaçlanan temel beceriler arasındadır. Okuma, kişinin konu hakkındaki bilgisi ile yazar tarafından yazılan arasında olan etkileşim süreci olarak tanımlanır. Okuma, psikomotor beceriler ile bilişsel davranışların ortak çalışması ile yazılı sembollerden bir anlam çıkarma eylemidir (Demirel, 2020: 109). Okumada öğrencinin hedef dil ile yazılmış metinde ifade edilmiş olan duygu ve düşünceleri kavraması, çözümlemesi ve değerlendirmesi amaçlanmaktadır (Çakmak 2001: 4).

Yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilerden en son sırada yer alandır. Fakat bu yazma becerisinin diğerlerine göre önemsiz

olduğunu göstermez. Yazmak, düşünceleri, duyulanları, tasarlananları, görüp yaşananları yazı ile anlatmak olarak tanımlanır. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasının temel amacı, içerik ve imla bakımından anlamlı ve doğru yazabilmektir (Çakmak, 2001: 5).

İngilizce öğretim programı kapsamında İngilizce dilinin uygun öğretim yöntemleri ile öğretilmesi, öğrencinin yaşına, ihtiyaçlarına, bilişsel gelişimine uygun materyallerin seçilmesine ve eğitim programının öğretmen tarafından uygulanmasına bağlıdır. Eğitim programlarının gerektiği gibi uygulanmasında en önemli görev yabancı dil öğretmenlerine düşmektedir. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler her ülkede farklılık gösterebilir. Bu farklılığın gerekçeleri arasında ihtiyaca uygun yöntem geliştirilmesi, dil öğretim yönteminin ülkenin kültürel ve sosyo-ekonomik yapısına uygunluğu, öğrenen kitlesi olan öğrencilerin bilişsel düzeyi, yaşı ve kazanım seviyeleri yer almaktadır (Harper ve Jong, 2004). Aşağıda İngilizce öğretiminde en sık kullanılan öğretim yöntemleri hakkında bilgiler verilmektedir.

2.1.1. Doğrudan Öğretim Yöntemi (Direct Method)

Doğrudan öğretim yönteminde öğretilecek dil ve bunun karşılığındaki kavram arasında doğrudan bağlantı kurulması amaçlanır. Yeni kelimeler ve gramer, tanımlamalarla sözel ya da görsel araçlarla öğretilir. Genelde hedef dil kullanılır. Dilbilgisi kurallarının öğretimi tümevarım ile yapılır. Sınıf ortamında çeviri yapılmasına ve anadil kullanımına izin verilmez. Öğretmenin ise hedef dile hâkimiyeti üst düzeyde olmalıdır. Derslerdeki okuma metinleri hedef dilin ülkesinin yaşamı ve kültürüne ilişkin olmalıdır. Temel dil becerilerinin tamamına önem verilse de bu yöntemde konuşma becerisine daha fazla ağırlık verilir. Ayrıca öğrencilerin aktif olarak derse katılımları sağlanmalıdır (Demircan 2013: 172).

Doğrudan öğretim yöntemi, dil öğrenimi ve kazanımını dil bilmekten ziyade hedef dili kullanmayı hedefleyen ve öğrenmeyi belli aşamaya getiren bir yöntemdir. Bu yöntem kullanıldığında, öğrenciler ve öğretmenler üzerinde yaratıcılık başta olmak üzere bazı değişimlere neden olmaktadır. Yabancı dil öğretiminde doğrudan yöntemin kullanılması ile sınıf ya da öğrenme ortamları tablolar, renkli resimler, görseller ile doldurulur. Böylece hedef dil görselleştirilir, somut ve soyut kavramlar özdeşleştirilir ve öğrenmenin kolaylaşmasını sağlar. Öğrenciler bu sayede duydukları kelime ya da cümleyi görsellerle destekleyerek daha kolay anlayabilmektedir (Coppola, 2005).

2.1.2. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, genelde akla dayalı çözümler, karşılaştırmalı çalışmalar ve kural öğrenmeye yer vermektedir. Öğrencilere ilk olarak gramer kalıpları öğretilir, konuşma becerisini geliştirilmesi önemsenmez. Zor ve karışık gramer kalıpları detaylı aktarılır. Anadil kullanımı, öğretilen yabancı dilin kullanımından baskındır. Öğrencilerin daha fazla sözcük öğrenmesi için çalışılır, ancak telaffuz önemsenmez. Öğretmen sınıfta tek otorite durumundadır (Brown, 2007: 19; Demircan, 2013: 150; Demirel, 2020: 36).

Bu yöntemde okuma, yazma ve okuduğunu anlama esas alınmaktadır. Dinleme, konuşma ve seslendirme önemsenmez. Öğrencinin ana dili korunur. Dilbilgisi çeviri yöntemi öğretmen merkezli yabancı dil öğretme yöntemi olduğundan, eleştirilere maruz kalmıştır (Akt., Fırat, 2009). Bu yöntem öğretmeni merkeze koyduğundan, öğrenci verileni alır ve pasif konumdadır.

Türkiye’de uzun süre kullanılan dilbilgisi çeviri yöntemi, yenilikçi dilbilimciler tarafından bazı eleştiriler almıştır. Bu yöntemin genelde öğrencilere kullanılmayan kelime dağarcığı ve dilbilgisi kurallarının ezberletilmesinin sıkıcı olduğu ve hayal kırıklığına yol açtığı ifade edilmiştir (Larsen ve Long, 1991). Dilbilimciler uygulama tekniklerindeki kısıtlılıklar nedeniyle öğrencilerin ilk dilin egemenliğinden kesinlikle kurtarılamayacağını, ikinci dili etkin öğrenemeyeceğini ve kullanamayacağını belirtirler. Bazıları ise yöntemin öğrencilerin iletişimsel yeterliliğine fazla dikkat etmediğini ifade ederler. Bunu iletişimde gerekli olan dinleme ve konuşma becerilerine önem verilmemesi ile gerekçelendirmektedirler (Demircan, 2013).

Dilbilgisi çeviri yöntemi günümüzde de bazı eleştirilerle karşı karşıya kalsa da yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bunun gerekçesini savunucuları; dilbilgisi öğretiminin iletişimsel yaklaşım arasında çelişki bulunmamasına, bunun öğrenenlerin hedef dilin biçim ve yapısına ilişkin bilinçli farkındalık yaratmak amacıyla iletişimsel dil öğretiminin tamamlayıcısı olarak kullanılabileceği şeklinde açıklanmaktadır. Bu yöntem Türkiye’de de yaygın olarak kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra eğitim programları kapsamında iletişime dayalı yöntem ve teknikler de kullanımdadır (Demirel, 2020: 38).

Dilbilgisi çeviri yöntemi, öğretmenlere daha az yük getirdiği ve nispeten uygulamasının kolay olduğu belirtilebilir. Türkiye’de de yabancı dil öğretiminde bu yöntemin

kullanımında olduğu göz önüne alınırsa, İngilizce dil öğretiminin başarısının düşük olmasını nispeten açıklar nitelikte olduğu görülebilir.

2.1.3. İletişime Dayalı Yöntem (Communicative Method)

Yabancı dil olarak İngilizce öğretimi alanında yapılan çalışmalardan ulaşılan verilere göre, dilin bileşenleri arasındaki kelime alt yapısı, dilbilgisi gibi kavramların tam anlamıyla bilinmesi, öğretilmesi yanında iletişimsel yeterliliğin de olması gerektiğine odaklanılmıştır (Mitchell, 1985). Buna bağlı olarak ortaya çıkan ve kullanıma giren iletişime dayalı öğretim, dil öğretiminin hedefi olarak bireyin iletişim kurma becerisini görmektedir. Aynı zamanda iletişim ile dilin iç içe geçmiş bulunduğunu ve birbirine sürekli bağlılığını kabul ederek, dil öğretiminde temel dört becerinin sürekli olarak öğretme sürecine katmakta, geliştirmektedir.

İletişime dayalı yöntemde dil öğretiminin temel hedefi gerçek iletişimi kapsayan dil öğrenme etkinliklerinin öğrenmeyi teşvik etmesi, süreç içinde anlamlı görevleri yürütmesidir (Mitchell, 1985). Bu öğrencinin anlamlı şekilde dil öğrenme sürecini bilinçli desteklediğini belirtir. Dil öğretiminde bu yöntemde öğrenen bireyler konuşan bireyler olup, öğretmenlerin de danışman, rehber, yönetici, süreç yöneticisi olmaları beklenir. Bu iletişim yöntemi öğrenenlerin dil öğrenimini kolaylaştırır, süreklilik ile öğrenme etkililiği kalıcı olur. Eğitim felsefecileri ve dilbilimciler, insanların bir dili konuşursa dili bildiğini ve kullandığını kabul ederler.

İletişime dayalı yöntemde dilin fonksiyonuna ve önemine ilişkin yaklaşımlara göre insanların dili kullanma nedenleri aşağıdaki gibi sıralanmaktadır (Halliday, 1975):

1. Bir şeyler kazanabilmek amacıyla,
2. Diğer insanlarla etkileşime geçebilmek amacıyla,
3. Davranışların kontrolü amacıyla,
4. Öğrenmek amacıyla,
5. Kişisel düşüncelerin ve duyguların ifade edilebilmesi amacıyla,
6. Bilgi aktarımı amacıyla,
7. Hayal gücünün güçlendirilmesi amacıyla kullanılır (Halliday, 1975).

Teknolojik olanaklar ile etkileşim ve iletişim kavramlarının bütüncül hale getirilmesi durumunda, günümüzde yabancı dil öğretiminin yenilikçi yaklaşımlar ile öğrenildiği görülebilir. Akıllı telefonlar, medya araçları, akıllı kol saatleri gibi teknolojik cihazların kullanımıyla İngilizce dilinin iletişimsel yöntemle öğretilmesi ön plana çıkmıştır. Bu gelişmeler öğrenmeyi ilginç hale getirmekle birlikte öğrenenlere dilsel ve iletişimsel yetkinlik kazandırmaya katkı yapmaktadır (Demircan, 2013).

2.1.4. İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)

İşitsel-dilsel yöntem, genel anlamıyla psikoloji ve dilbilimden türetilerek yabancı dil öğretiminde uygulanan öğretim yöntemidir. Bu 1950-1960'lı yıllardaki yapısal, tanımlayıcı, karşıt dil bilimi yöntemlerinin bir yansımasıdır (Richards ve Rodgers,1987). İşitsel-dilsel yöntemin felsefi ve psikolojik temelleri, uyarı ve yanıt, etki ve tepki şeklinde ve pasif öğrenimi aktive dönüştürerek ve destekleyerek, dil öğretimini ses temelli öğretmeyi savunmaktadır.

Yabancı dil öğretiminde bu yöntem ile öğrenene İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi için, dilin yapı taşlarını meydana getirmeyi ya da dilin bileşenlerinin esaslarını oluşturmasını ve bunların sesten heceye, kelimeye, tamlamaya, cümleye getirilmesine ilişkin kuralların tümünü öğrenmesi ve bilmesini gerektirmektedir. Bu bağlamda yöntem, yabancı dil öğrenmenin temel becerilerinin ve sesli dilin görsel olarak algılama becerilerinin üzerindeki önceliğinin ayrılması ile tanımlanmaktadır (Brooks, 1964). Bu yöntemde kişilerarası diyaloglar dili sunmanın temel aracı olarak kullanılmakta, taklitçilik gibi uygulamaları öne çıkarmakta ve vurgulamaktadır.

İşitsel-dilsel yöntemde konuşma ve dinleme merkeze getirilmekte, pratikte ses kayıtlarından dinleme tekrarlama ve dil laboratuvarlarındaki uygulamalar sunulmaktadır. Yabancı dil öğretme ve öğrenme alanında en popüler yöntemler arasında olan işitsel-dilsel yöntem, yabancı dil öğretimine önemli bir katkı yapmıştır (Rutherford, 1987). Örnek vermek gerekirse, dil öğrenmek isteyen büyük gruplara dil öğrenmeyi erişilebilir hale getirmiştir. Zira hedef dili öğrenmede gereken kavramların tümü diğer bir ifade ile kültür olgusunun bu yöntemle bireye kazandırılabilmesi mümkündür.

Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler yeni öğrenme süreçlerine katkı yapmıştır. Ancak yöntemlerin tümü ihtiyaca yönelik ortaya çıktığından, farklı eğitsel ve sosyal ihtiyaçlar üzerinde durmuş ve teorik düşünceleri farklılık göstermiştir. Bu nedenle

dilbilimciler yöntemlerin verimli ve etkin kullanılabilmesi amacıyla öğretmenlerin aşağıda belirtilen bazı hususları göz önünde tutmaları gerektiğini ifade etmişlerdir (Quirk vd., 1985):

1. Öğrenen bireylerin kimler olduğu,
2. Bireylerin dil yeterliliği düzeylerinin ne olduğu,
3. Ne türde iletişimsel ihtiyaçlarının olduğu,
4. Bireylerin mevcut koşulları nelerdir, İngilizceyi gelecekte etkin bir ikinci dil olarak kullanmaları nasıl sağlanabilir (Quirk vd., 1985).

2.1.5. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Seçmeli yöntemde, mevcut yabancı dil öğretim yöntemlerinin en yararlı olacak, en iyi yönleri alınarak kullanılmaktadır. Bu görüş, dilbilimci Henry Sweet ve Harold Palmer tarafından ortaya atılmış olup dil öğretiminin tek bir yöntemden ziyade birden fazla yöntem ve araçtan yararlanılabileceği görüşü üzerine temellenmiştir. Yöntemin temel ilkesi, tek ve kesin bir yaklaşımı olan yöntem yerine, dil öğretimi konusunda genel prensipler olmasıdır. Öğretilen dile göre özel prensipler geliştirilerek, dil öğrenimini hedefe ulaştıracak her yöntem ve araçtan yararlanılır.

Bu yöntemde dil öğreniminin gerçek hayata dönük ve anlamlı olması gerekmektedir. Hedef dille öğretim yapılarak, gereken durumlarda anadilin kullanılması tercih edilir. İletişime dönük, anlamlı alıştırmalar yoğunluktadır. Öğrenenlere sözcük öğretiminin anlamlı cümlelerin içerisinde kullanılarak yapılması gerekir. Ayrıca bu yöntemde temel dört becerinin geliştirilmesi amaçlanır. Dil öğretiminde sözel dışındaki ses tonu, jest, mimikler, kültürel tavırlar, vurgu gibi unsurlar dikkate alınmalıdır. Sınıf ortamında bireysel farklılıklar da göz önüne alınmalıdır (Demirel, 2020: 57).

2.1.6. Doğal Yöntem (Natural Method)

Doğal yönleme göre hedef dil, çeviri ya da anadili kullanmadan öğretilmelidir. Hedef dildeki kazandırılmak istenen anlam sınıf içerisinde gösteri ve eylemle karşılıkine kazandırılmalıdır. Bu yönleme göre, hedef dil sınıf içerisinde ne kadar aktif olarak kullanılırsa o kadar iyi öğrenilebilir. Öğretmenler derste dil bilgisi kurallarının açıklanmasına odaklanmak

yerine sınıf içerisinde kullanılan dilin direk ve spontane olarak kullanılmasını teşvik ederler (Tümen Akyıldız, 2019: 145). Öğrenciler dili bu şekilde kullanarak kurallara tümevarım yoluyla ulaşabilirler.

Doğal yöntem kullanılarak yapılan öğretimde ayrıca dilbilgisi öğretimi yapılmaz. Bu görüşe göre, dilin kullanımı ve anlamını kavrayan öğrenciler, dilbilgisi kurallarını anlamada zorluk çekmeyeceklerdir. Konuşma ve telaffuza oldukça önem verilir. Yeni kelime öğretiminde, daha önceden kazandırılan sözcüklerin yanı sıra, resim, gösteri faaliyetleri gerçekleştirilerek bol bol jestler, mimikler ve vücut dili kullanılabilir. Öğrenciler yeni karşılaştıkları sözcüklerin anlamlarını sözlüğe başvurmadan bağlamdan çıkarmaya çalışırlar.

Bu yöntemde, yabancı dil yalnızca onu anadili olarak konuşan kişilerden, onlarla doğrudan ilişki kurularak öğrenilebilir. Bu nedenler öğretmenler o dili anadili olarak konuşan kişilerden seçilir (Demircan, 2013: 156). Bununla birlikte, uygulamada bu yöntem, yabancı öğretmen bulma gereksinimi ortaya çıkardığı için bir takım sorunlar ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Hengirmen (2006)'e göre sözcük öğretimi günlük hayatta kullanılan konuşma dili çerçevesinde yapıldığı için, günlük konuşma dilinin dışına çıkılarak farklı bir dil kullanıldığında öğrenciler bağlamdan anlam çıkarmada zorlanmaktadırlar. Bu yöntemde, sözlüğe başvurmaksızın kelimelerin anlamını bağlamdan çıkarma anlayışının her durumda doğru sonuç vermesi mümkün olmadığından, öğrencilerin zaman zaman dili yanlış bir şekilde kavramaları veya kullanmaları mümkündür (Memiş ve Erdem, 2013: 302).

2.1.7. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

Chomsky ve Ausebell'in katkılarıyla ortaya çıkan bu yönteme göre dil gelişimi yaratıcılık kurallarıyla şekillenir. Çünkü öğrenci hataları öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Hatalar daha sonraki öğrenmeler için düzeltilmelidir (Tümen Akyıldız, 2019: 147). Bu yöntem, genel itibarıyla davranışsal dil öğretimine karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Davranışçıların savunduklarının aksine bu yönteme göre sınırlı dilbilgisi bilgisi ve sözcük dağarcığıyla daha önce hiç kullanılmamış cümleler türetilir.

Bilişsel yöntem ezbere dayalı öğrenmenin mümkün olduğunca az kullanılması gerektiğini savunur. Yeni öğrenilen bilgi eski bilgiyle bağlantılı bir şekilde kazandırılmalıdır. Bu yüzden derse başlarken öğretmen öğrencilerin eski bilgilerini canlandırarak yeni öğrenmeler için uygun ortam yaratır. Bilişsel yöntemde kural öğretirken hem tümevarım hem de tümdengelim stratejileri izlenir. Öğrencilerin yanlışları işitsel dilsel yönteme kıyasla daha

hoşgörüyle karşılanır. Bu yöntem, dilin bir alışkanlık ürünü değil, yaratıcı bir süreç olduğunu savunur. Bilişsel öğrenme yöntemini diğer yöntemlerden ayıran bir başka yanı ise yabancı dildeki yeni bilgilerin depolanması ve eski bilgilerin yeni anlamlar ve bağlar kazanmasıdır. Anlamalı öğrenmenin oluşabilmesi ve kalıcı olması için yeni bir öğrenmenin daha önceki öğrenilmiş bilgilerle bütünleşmesi gerekir. (Memiş ve Erdem, 2013: 305).

Bilişsel yöntemin temel özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

1. Dil davranış ve alışkanlık geliştirme değil, bilinçli olarak yapılan kural öğrenimidir.
2. Dil öğretiminde tümevarım değil tümdengelim yolu izlenmelidir.
3. İhtiyaç halinde anadil kullanılabilir, çeviri yapılabilir.
4. Görsel-işitsel araçlardan ve diğer tekniklerden yararlanmak gerekir. (Gömlüksiz ve Elaldı, 2000, 258)

2.2. Avrupa Birliği Üyesi Ülkelerde İngilizce Eğitim Programları

Avrupa Birliği (AB), ekonomi temelli işbirliği üzerine kurulmuş olan günümüzde 25'ten fazla üye ülkenin oluşturduğu bir topluluktur. Üye ülkeler kendi içinde bağımsızdır, ancak alınan kararlarda ve kararların takibinde ortak mutabakat bulunmaktadır. Üye ülkeler birlik tarafından alınan kararları kendi yapısına adapte etmekte ve yürürlüğe sokmaktadır. Eğitim alanında da üye ülkeler ortak hareket etme hususunda tam mutabakat sağlanmıştır. AB'nin eğitim ve kültür politikaları birliğe bağlı Avrupa Birliği Konseyi ile Avrupa Komisyonu dışında Avrupa Konseyi tarafından yürütülmektedir (Başbakanlık, 2002; Akt., Demirel, 2005). AB üye ülkeleri ve aday ülkelerin eğitim programlarında yabancı dil öğretimi için sistemli eğitim programı belirlenmiş ve bu program kullanılmaktadır.

Farklı kültürlerle ve dillere sahip olan Avrupa vatandaşlarında karşılıklı anlayışın geliştirilmesinde, ortak bilincin oluşturulmasında ortak iletişim sistemlerinin önemli rolü bulunmaktadır (Güler, 2005: 92). Bu amaçla Avrupa Konseyi'nin Avrupa'nın geleceği açısından eğitim ve kültür politikalarında yoğun olarak dil politikasının üzerinde durmaktadır. İngilizce dilinin kültürlerarası etkileşim bağlamında diğer dillere göre ortak iletişim dili şeklinde kullanımı ve tek eğitim programı kapsamında hazırlanan program ise Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR) olmaktadır.

2.2.1. Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR)

CEFR programı, öğretme, öğrenme ve değerlendirme temelli bir eğitim programıdır. Başta İngilizce dili olmak üzere 40 farklı dil için hazırlanmıştır. Program 1990'lı yıllarda Avrupa'daki üye ülkelerde okullarda görevli olan yabancı dil öğretmenlerinin öğrenim yöntem, teknik, içerik seçimlerinde ortak bir düzlem oluşturabilmek amacıyla oluşturulmuştur. Daha önceden Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Avustralya, İngiltere ve Kanada ülkelerinin geliştirdiği eğitim programları ve değerlendirme kriterlerini de yerine getirmiştir. Program eğitim kurumları yanında kamu ve özel sektörde çalışanların yabancı dil düzeyinin belirlenmesi amacıyla da kullanılabilen bir programdır. CEFR programında bir dil sınavına bağlı olmadan sıralı olarak 6 dil seviyesi belirlenmiş ve buna uygun dil yeterliliği ölçülmektedir (Sülü ve Kır, 2014).

Avrupa Birliği üye ülkelerinde ve aday ülke statüsünde olan Türkiye'de CEFR programı çerçevesinde, temel eğitimden itibaren İngilizce eğitim programları oluşturulmaktadır. Tablo 2.1'de CEFR programı yeterlilik düzeyleri ve dil yeterlilik karşılıkları görülmektedir (CEFR, 2001):

Tablo 2.1 CEFR yeterlilik düzeyleri (CEFR, 2001)

CEFR DÜZEYİ	DİL YETERLİLİĞİ
A1	Başlangıç EF SET
A2	Temel kullanıcı EF SET
B1	Orta seviye EF SET
B2	Bağımsız kullanıcı EF SET
C1	İleri seviye EF SET
C2	Usta kullanıcı EF SET

CEFR, yabancı diller için Avrupa'da başta akademik kurumlar olmak üzere çeşitli alanlarda geçerli olan, kapsamı sürekli genişleyen değerlendirme programı olarak görülebilir. Ülkelerin pek çoğunda yabancı dil eğitim programları kazanım içerikleri programa uygun şekilde yapılmaktadır. Milli Eğitim bakanlığının hazırlamış olduğu, Türkiye'de uygulanmakta olan 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar İngilizce öğretim programının da kazanım içerikleri CEFR yeterlilik seviyeleri çerçevesinde hazırlanmış olduğu görülmektedir (MEB, 2018)

2.2.2. İçerik ve Dilin Entegre Öğrenimi (CLIL)

CLIL, Finlandiyalı eğitimci olan David Marsh tarafından bulunan ve geliştirilen öğretim yöntemidir. Avrupa Komisyonu tarafından 1994 yılında devlet okullarından kullanımına karar verilmiştir (Coyle, 2005). Uygulamanın temel amacı başlangıçta hem eğitime dayalı hem de politik idi. Fakat zaman içerisinde üye ülkelerinin programı kullanmaya başlaması ile yoğun olarak tercih edilen bir sistem olmuştur. CLIL eğitim programında öğrencilere branş dersi ve dil aynı anda öğretilmektedir.

Matematik, tarih, fen gibi dersler işlenirken terim ve açıklamaların öğretilmesinde hedeflenen yabancı dilin kullanımını kapsamaktadır. Derslerde öğrenciler ana ders ile birlikte yabancı dili de öğrenmektedirler. AB üye ülkelerinin hedefi kültürlerarası diyalogun sağlanması ve birden fazla dilin öğrenilmesidir. Bu nedenle CLIL öğretim sistemi yaygın olarak kullanılmaktadır. Sistemin bir başka avantajı ise, eğitimin birden fazla dil ile yapılmasına olanak vermesidir. AB üye ülkelerinde genelde biri zorunlu olan iki yabancı dil eğitimi verilmektedir.

Fakat üye ülkelerden Hollanda, Finlandiya, Almanya gibi ülkelerde üç yabancı dil eğitimi verilmektedir. Hollanda, Finlandiya, Almanya, Polonya gibi ülkelerde bireylere ilkökul kademesinden başlayarak CLIL öğretim sisteminin kullanımı zorunlu olarak uygulanmaktadır (Madrid ve Perez Canado, 2012). AB üye ülkelerinde eğitim programları çekirdek programa dönüştürülmüş, CEFR ve CLIL eğitim programları ile amaçlanan kazanımlar; sözcük dağarcığının gelişmesi, öğrenenlerin hedef dilde iletişim becerilerine sahip olmaları, hedef dilde bilgi aldıklarından dolayı eleştirel düşüncenin gelişmesi olarak belirtilebilir.

CLIL eğitim programının uygulama şekli, diğer öğretim yöntemlerine göre farklıdır. Bu yöntemde uygulama için branş öğretmenlerinin de İngilizce yeterliğinin olması, aynı zamanda diğer alanlarda yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Coyle vd., 2010). Öğretmenlerin bu kapsamda çift alanda uzmanlık gerektiren bir rolü üstlenmeleri nedeniyle yeterliklerinin bulunması gerekmektedir. AB üye ülkeleri CEFR eğitim programı çerçevesinde CLIL ile şekillendirilen eğitim yöntemlerini kullanmaktadırlar. Türkiye ise, 1997 yılına kadar CLIL destekli eğitim sistemini Fen Liseleri ve Anadolu Liselerinde matematik ve fen alanındaki derslerde yürütmüştür. Günümüzde ise bazı okullarda hala bu

sistem uygulanmaktadır. CEFR öğretim programı çerçevesinde CLIL yönteminin öğrenenlere aşağıdaki belirtilen faydaları bulunmaktadır (Sahlberg, 2011):

1. CLIL, sözlü iletişim becerisini ve dil yeterliliğini geliştirir,
2. Kültürlerarası anlama ve bilgi kapasitesinin artmasını sağlar,
3. Kültürlerarası iletişim becerilerinin güçlenmesini, kavramların somutlaşmasına yardımcı olur,
4. Düşük ve yüksek düzey düşünme yetilerinin kazanılmasını sağlar,
5. Sınıf içinde ve dışında etkinliklerin biçim ve uygulama yöntemlerini çeşitlendirir,
6. Öğrenenlerin öğrenilen konuda ve öğretim yöntemini kapsayan dilde özgüvenlerini yükseltir, motivasyonlarını artırır,
7. Çok dilliliğe dayalı davranışların ve ilginin gelişmesine yardımcı olur,
8. Farklı bakış açılarının yardımıyla içeriğin kapsamlı olarak çalışılması ve öğrenilmesine katkı sunar,
9. Öğrenenlerin hedef dil ya da dillerle etkileşimini artırır,
10. CLIL ile desteklenen öğrenciler, geleneksel yöntemle eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olurlar,
11. Öğrenciler normalden fazla ders saatine gerek duymadan, ders saatlerinde içeriği rahatlıkla öğrenebilirler,
12. Dersin diğer dille öğretilmesinde, öğrenenler içeriğe karşı daha fazla odaklanır ve daha hassas olurlar,
13. Öğrenciler belirgin ve net olarak akademik kavramları geliştirebilirler,
14. CLIL öğretim sistemi ile dil, kültür ve içerik öğretimi yapılabilir, yapılabilmektedir,
15. Öğrenciler diğer derslerle rekabet halinde olmak yerine bütünlük kurabilirler ve kazanımları da artar (Sahlberg, 2011).

2.3. Finlandiya Eğitim Sistemi

Finlandiya'nın İngilizce diline yönelmesi genel olarak 20.yüzyıl başından itibaren vatandaşlarının gördüğü ekonomik ve sosyolojik yeniliklerin etkisiyle başlamıştır. Avrupa kıtasında yer alan Finlandiya, coğrafi konumunda dolayı Rus egemenliğinden kurtularak, geçirdiği hızlı gelişim nedeniyle İngilizceyi yabancı dil olarak benimseyerek, ülke genelinde kullanılmaya başlamıştır (Jaatinen ve Saarivirta, 2014).

Finlandiya, yürürlüğü 1866 yılında başlayan ilköğretim yönetmeliği gereğince zorunlu olmayan temel eğitim uygulamasını 1921 yılında uygulaması başlayan yönetmelik ile kaldırarak, eğitimi zorunlu olarak uygulamaya başlamıştır. Bu süreçte halk arasında iletişim dili olarak Fince kullanılmaktaydı. Elit kesim ve çalışanlar arasında İsveççe kullanılırken, Ruslar ise Rusça kullanılmaktaydı. Fince 1917'den itibaren ülkenin resmi dili olmuş ve herkes bu dili kullanmaya başlamıştır (Saari, 2012).

Bu süreçte İngilizce başta olmak üzere ülkede dil eğitimine de ağırlık verilmekteydi. Dil eğitimi ise her zaman dil öğretim yöntemi ile yapılmaktaydı. Ülkenin bağımsızlık ilanına kadar ve sonrasında İngilizce eğitimi Dilbilgisi-çeviri yöntemi ile verilmekteydi. Dil kazanımında okuma becerisine öncelik verilmekte, eğitim yazarak öğrenmeye dayanmaktaydı. Dinleme ve konuşma becerileri ise bu dönem bir yöntem olarak kullanılmıyordu (Jaatinen ve Saarivirta, 2014).

Sınıf ortamında öğretmen otoritesi mevcuttu ve yüz yüze eğitim yapılmaktaydı. Öğrenciler zorunlu olmadıkça derslere katılmaz, öğretmenin yönlendirmesi ile öğretim sürecine dahil olabilirlerdi. Bu durum 1930'lı yıllardan itibaren diğer öğretim yöntemleri ile değişmeye başlamıştır. Ülkede yabancı dil eğitimi akademik olarak yeterliliği bulunan öğrencilere verilirdi. Bu nedenle 1950'li yıllara kadar toplumun üçte biri eğitimden yararlanamıyordu. Fakat toplumun %30'unu oluşturan grup ise yaşlı olarak nitelendirilen bireylerden oluşmaktaydı (Taavitsainen ve Pahta, 2003).

Ülkede 1960'lı yıllarda yaşanan ekonomik gelişmeler eşliğinde eğitimde yenilik ihtiyacının doğması nedeniyle uygulanmakta olan ikili eğitim süreci kapsamlı olacak şekilde düzenlenmiştir (Jaatinen ve Saarivirta, 2014). Eğitimin kapsamlı hale gelmesiyle birlikte çocuklar yeterli sayıda olmasa da yabancı dil öğrenmeye başlamıştır. Dilbilgisi derslerinde Latince ile başlayan eğitimler, Almanca ve İngilizce ile devam etmiştir (Saari, 2012).

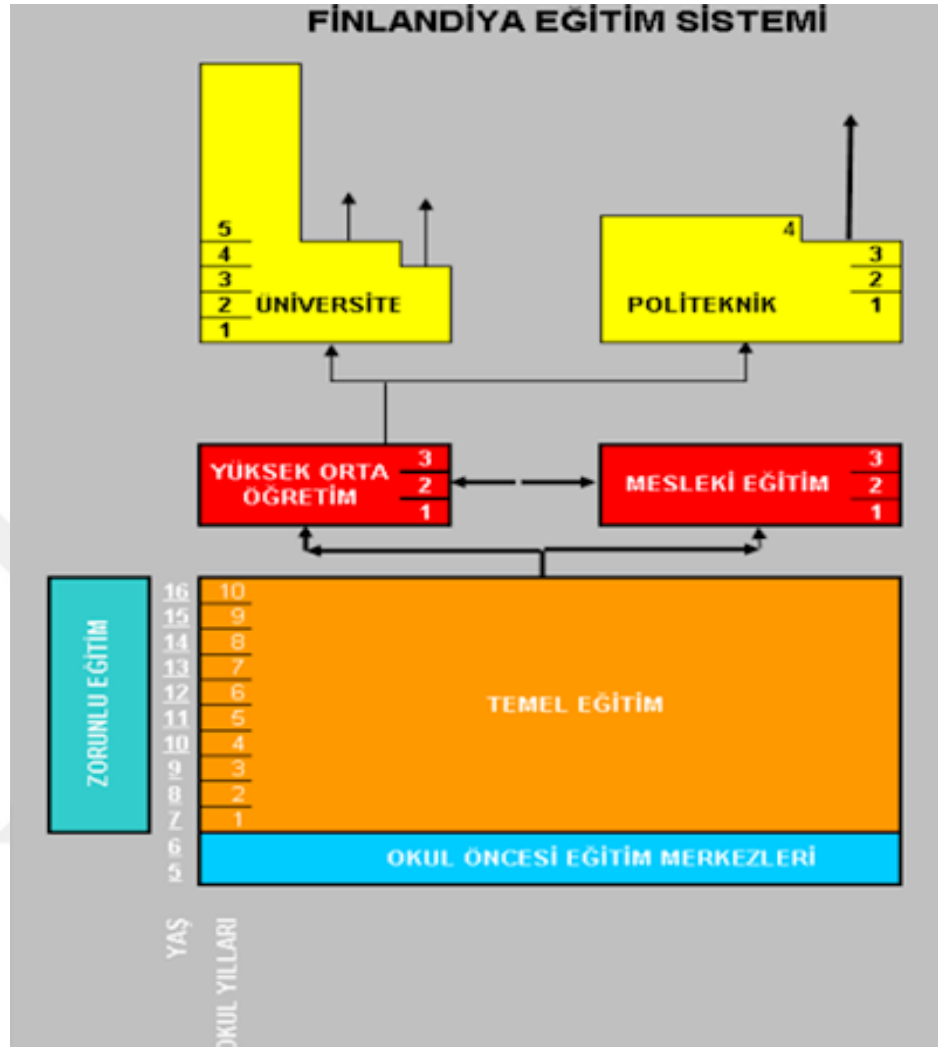
Ülkede hâkim yabancı dilin İngilizce olmaya başlamasıyla dil öğretim yöntemleri de değişmeye başlamıştır. Dilbilgisi-çeviri yönteminden işitsel- dilsel öğretim yöntemine geçilmiş, özellikle yabancı dil olarak İngilizce eğitiminde yazarak öğrenme yerini, dinleme konuşma uygulamalarına bırakmıştır. Sınıf ortamında yazılı öğrenme yerine iletişime dayalı öğrenmeye geçiş olmuştur. Öğretmenlerde otorite olmaktan ziyade öğrenme ortamının parçası haline gelmiştir.

Finlandiya'nın 1970'li yıllarda Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) üyesi olmasıyla, ekonomide hızlı bir ilerleme kaydedilmiştir. Ülkedeki yeni düzen eğitimde kapsamlı ve yenilikçi adımları zorunlu hale getirmiştir (Saari, 2012). Okul reformu yapılarak kapsamlı ve eşit eğitim uygulanmaya başlanmıştır. Böylelikle her bireyin eğitimden aynı düzeyde yararlanması mümkün hale getirildi. Çocuklar eşit öğrenme hakkı ile yabancı dil eğitiminden faydalanacak duruma getirilmiştir. Bu kapsamda oluşturulan müfredat ile Fince, İsveççe, genelde İngilizce yabancı dil öğrenimi ülke genelinde zorunlu hale getirilmiştir. Bu gelişmelerle dil öğretiminde pedagojik olarak araştırma geliştirme aşaması başlatılmış oldu. Çağın gereklerine uygun yabancı dil kullanımı özellikle İngilizce diline odaklanmıştır. İngilizce öğretimi ve bu dilin kullanımı yaygınlaştı. Dil öğretimi dilbilgisi temelinden çıkarak, iletişim temelli öğrenme yöntemi durumuna gelmiştir. Sınıf içindeki faaliyetlerde iletişim temelli eğitim açısından grup çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Jaatinen ve Saarivirta, 2014).

Finlandiya AB üyesi bir ülke olmasıyla uluslararası bir toplum haline gelmiştir. Bu süreçte eğitim alanında uygulanan yenilikçi yöntemlerle yeni başarılar da elde edilmişti. Eğitim programları öğretmenlerin ve okulların bölgelerinde bağımsız karar almalarını sağlamıştı. Yabancı dil eğitiminde genel olarak Fransızca ve Almanca yer alsa da İngilizce ülke genelinde öğrenilen tek yabancı dil olarak hâkimiyetini korumaktaydı. Bunda popüler kültürün de önemli bir etkisi bulunmaktaydı.

Yaygın olarak dil öğretim yöntemlerinin kullanılması, kültürlerarası etkileşim odaklı eğitim sayesinde öğrencilerin diğer kültürleri ve çocuklarını tanıma olanağı olmuştur. Finlandiya 2000'li yıllarda dünyada tanınan ve saygınlığı olan bir ülke haline gelmiştir. Özellikle turizm alanında gözde ülkeler arasında yer almaya başlamıştır. PISA gibi uluslararası değerlendirme sınavlarında hızla ilk beş ülkenin arasına girmeyi başarmıştır (Akt., Usta, 2014). Eşit eğitim olanakları, her öğrenciye kapsamlı okul olanağının tanınması, öğrenme ya da öğretmede ortaya çıkabilecek sorunlara erken müdahale edilebilmesini ve

çözümlemesini sağlamıştır. Finlandiya'nın eğitimdeki başarılarının altında yatan temel etkenin bu olduğu belirtilebilir. Şekil 2.1'de Finlandiya eğitim sistemi yer almaktadır.



Şekil 2.1 Finlandiya eğitim sistemi (Yılmaz, 2019)

Finlandiya vatandaşları temel eğitimden başlayarak, genellikle biri İngilizce diğerleri İsveççe ve Fince olan üç dili öğrenebilirler. Finlandiya bağımsızlığını kazandıktan sonra İngilizce eğitimine ayrı bir önem vermiştir. Zorunlu olarak İngilizce öğretimi yanında öğrencilerin diğer dilleri de öğrenmeleri teşvik edilmektedir (Saari, 2012). Finlandiya'da birden fazla dili öğrenme, birden fazla kültürü edinme vatandaşlık hakkı olarak görülmektedir. Bu her bireye eşit eğitim koşulları ve demokratik öğrenme hakkının eşit olarak yansıtıldığını gösteren bir etkidir. Bu süreçte ülkedeki okullar öğretmen merkezli olmaktan çıkarak, öğrenci merkezli olmuştur. Bu özellikle yabancı dil eğitiminde ön koşul olduğundan, bireylerin yabancı dil öğrenmede, yabancı dili kullanmada ve konuşmada iyi olduklarını gösterir bir durumdur. Ülkede EPİ standartlarına uygun şekilde CEFR eğitim sisteminin tam

olarak uygulandığını gösterir. Finlandiya'nın ilköğretim kademesinden itibaren eğitim kademelerinde yaptığı anlaşılabilir ve belirgin yeniliklerin etkisiyle kısa sürede önemli mesafe aldığı ifade edilmektedir (Jaattinen ve Saarivirta, 2014).

Finlandiya, AB üye ülkeleri arasında çocuk okuryazarlığında en iyi düzeyde olan bir ülkedir. Ülkede Fince yanında anadil olarak İsveççe de kullanılmaktadır. Ayrıca ülke nüfusunun ortalama %69'u en az bir yabancı dil bilmekte, %47'si en az iki yabancı dil bilmekte, %23'ü ise ana dili dışında en az üç yabancı dili kullanabilmektedir (Kohonen, 2006). Finlandiya'da zorunlu eğitim yaşı 7 yaşından 17 yaşına kadar devam etmektedir. Ülkedeki çok amaçlı okul sistemi ile her birey için eşitlik ve tercih hakkı sağlanmıştır (Kohonen vd., 2001).

2.4. Çin Eğitim Sistemi

Çin, dünyadaki ekonomilerin en büyükleri arasında olsa da eğitim sistemine ilişkin bilgiler sınırlıdır (OECD, 2011). Çin Halk Cumhuriyeti'nin 2004 Anayasasındaki 19, 24, 36, 45, 46. maddeler eğitimi kapsamaktadır. Anayasanın 46. maddesinde belirtildiği üzere eğitim almak vatandaşların görevi olduğu kadar hakkıdır. Anayasanın 19. maddesine göre; devletin ulusun kültürel ve bilimsel seviyesini yükseltmek için sosyalist eğitimden ve çalışmaların geliştirilmesinde sorumluluğu vardır. Zorunlu temel eğitimin yaygınlaştırılması, farklı türlerde okul açılması, ortaöğretim, yükseköğretim, mesleki eğitim, okul öncesi eğitimin geliştirilmesi devletin sorumluluğundadır.

Çin hükümetinin zorunlu ilköğretime yönelik politikası 1950'li yıllarda itibaren devam etmektedir. Kırsal bölgelerde çocukların yedi yaşından sonra ilköğretime gitmeleri özellikle vurgulanmaktadır. Çocukların okul çağına geldiklerinde okula gitmelerini kolaylaştıracak bazı yöntemler bulunmaktadır. Bunlar uygulandığından, okula kayıt olan öğrenci sayısında her yıl artış olmaktadır. Özellikle nüfusu az olan, uzak dağlık bölgelerde, kırsal ormanlık yerlerde yatılı olarak hizmet veren veya yarım gün hizmet veren okullar bulunmaktadır (Sezgin, 2008).

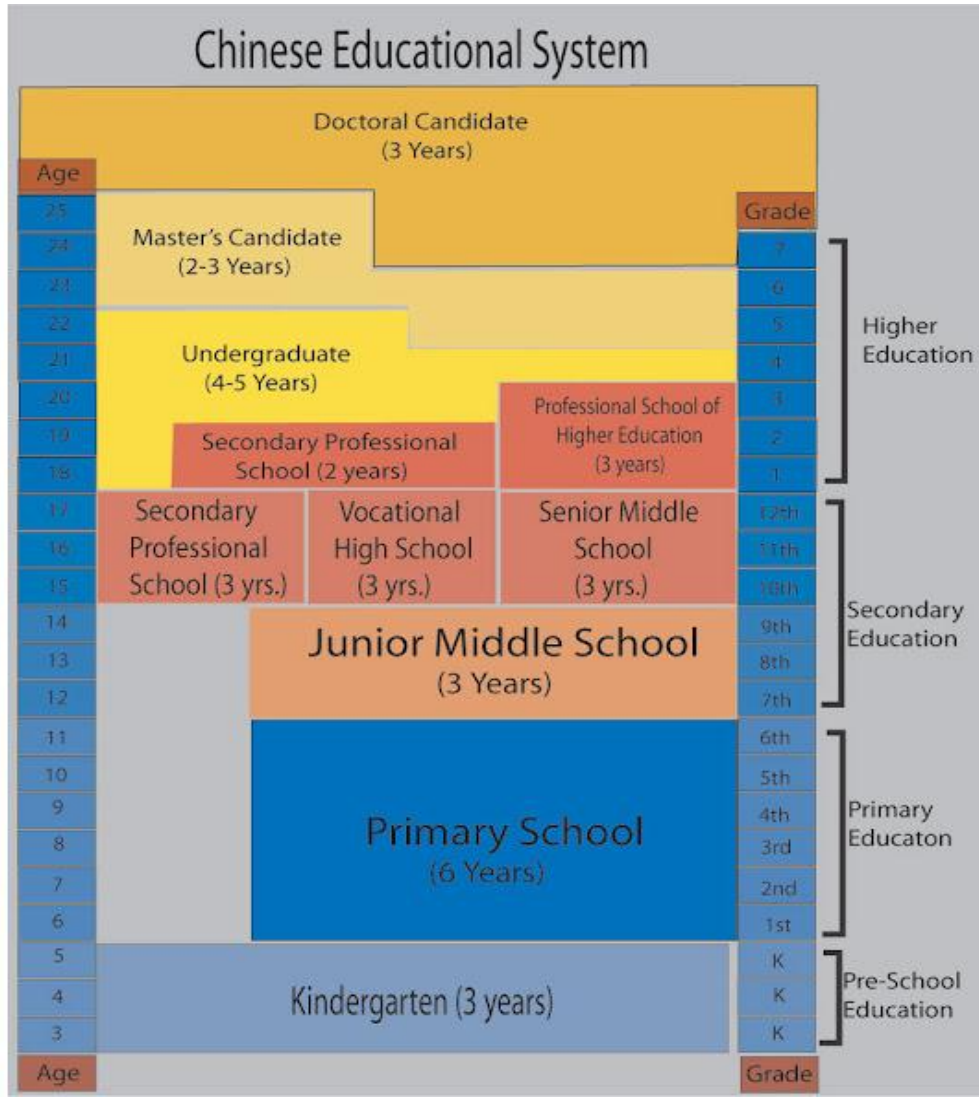
Çin'de uygulanan politikalar nedeniyle aileler genellikle tek çocuk sahibi olabilmektedir. Bu nedenle ailelerin çocuklardan akademik alandaki beklentiler erken çocukluk döneminde başlamaktadır. Çocuklarda 3-6 yaşlarında okul öncesi eğitim kademesi okul öncesi sınıflarda ya da kreşlerde başlamaktadır. Ancak bu eğitim zorunlu eğitim kapsamında tutulmamaktadır. Okul öncesi eğitimde finans kaynağı bakımından özel kurumlar

ya da devlet kurumları olarak ayırım yapılmaktadır. Devlete bağılı olan okul öncesi kurumları devlete, eyalete, ilçeye veya kasabaya bağılı faaliyetlerini sürdürebilirler. Çin’de nüfusun önemli bir kısmı kırsal bölgelerde yaşamakta ve bu bölgelerde okul öncesi eğitim bir yıl süreli ana sınıfı öğretimini kapsamaktadır. Özel eğitim kurumları ise genelde gelişmiş şehirlerde yer alırlar (Hu ve Szente, 2009).

Çin’de ilköğretim kademesi 6 yıllık zorunlu eğitimi kapsamaktadır. Öğrenciler bu kademedede tam gün eğitim alırlar. Kitap defter masraflarını öğrenciler karşılar. Eğitim öğretim yılı iki dönemdir. İlkokulda 38 hafta ders gören öğrenciler 13 hafta tatil yaparlar. Temel ilköğretim dersleri ise, Çince, sosyal bilgiler, matematik, fen bilgisi, resim, müzik, ahlak, beden eğitimi ve 3. sınıftan başlayarak yabancı dil olarak İngilizce eğitimi şeklindedir. Ayrıca öğrenciler bilim ve teknoloji saraylarında bilgisayar destekli eğitime, bilimsel deneylere de katılabilirler (Sezgin, 2008).

Çin’de zorunlu eğitim yaşı altıdır. Ülkenin bazı bölgelerinde ise, eğitime başlama yedi yaşına kadar ertelenebilir (Bakioğlu ve Özcan, 2014). Çin’de zorunlu eğitim 16 yaşına kadar sürmektedir. Ortaöğretim, ilkokul ve ortaokul kısmı ve lise olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Bireylerde ilkokul eğitimi 6 yaşında başlar, 12 yaşına kadar sürer. Bu altı yıllık eğitimin ardından ortaöğretim 18 yaşına kadar sürer. Bu eğitim iki kademe şeklinde 6 yıl sürer. Bu eğitimin ardından öğrencilerin lise bitirme sınavı vardır. Öğrenciler Çin Dili ve Edebiyatı, politika, matematik, tarih ve coğrafya ya da fizik ve kimya derslerini alırlar. Eğitimde ikinci yabancı dil dersi olarak genellikle İngilizce eğitimi alınır. Ancak öğrenciler Japonca, Fransızca, Rusça, Almanca yabancı dillerini de tercih edebilirler. Ayrıca zirai bölge, atölye ya da fabrikada staj çalışmasının yapılması gerekir.

Şekil 2.2’de Çin eğitim sistemi şematik olarak görülmektedir.



Şekil 2.2 Çin eğitim sistemi (Oyeniran ve Uwamahoro, 2017)

Çin’de ilköğretim ve alt ortaöğretim dokuz yıllık zorunlu eğitimi kapsamaktadır. Uygulaması 1986 yılından itibaren devam eden Zorunlu Eğitim Yasası nedeniyle Çin’deki ilköğretim ve alt ortaöğretim seviyesindeki okullaşma oranı yaklaşık %99’un üzerindedir (OECD, 2014).

Çin’de uygulanan eğitim programları eğitimin temel amaçlarına uygun şekilde sosyalist modernleşme gereklerine yanıt verecek uygunlukta düzenlenmiştir. Ülkedeki eğitim programları ilk olarak 1992 yılında, devamında 1998, 2001 yıllarında değiştirilerek düzenlenmiştir. 1992 yılında yapılan düzenlemede derslerin bağımsız olarak öğretilmesini önleyecek yapılandırılmalar gerçekleştirilmiştir. Bu yapılandırmada eğitim programlarına eklenen seçmeli ders sayısı arttırılmış, bilim ve sanat dersleri dengelenmeye çalışılmıştır.

1998 yılındaki değişikliklerle ders içerikleri daha kolay hale getirilmiştir. 2001 yılındaki değişikliklerde öğretim ve değerlendirme yöntemleri düzenlenmiştir (UNESCO, 2011).

Zorunlu eğitim dönemine ve üst ortaöğretime yönelik hazırlanan eğitim programlarının yapılandırılması eğitim politikaları ve amaçlarına uygun şekilde gerçekleşmiştir. Eğitim Programı Geliştirme Konseyi tarafından zorunlu eğitim programı ile öğrencilere kazandırılmak istenenler aşağıdaki gibi belirtilmektedir (UNESCO, 2011):

1. Ulusal kimliğin kavranmasını, ulusa ve topluma katkı yapmaya adanmak,
2. Ailede, toplum ve ulusta rol ve sorumlulukların bilinmesi, insanların iyi oluşları ile ilgilenmek,
3. Çince ve İngilizce konuşmalara güven duyarak, aktif şekilde katılmak,
4. Öğrencilerin bağımsız okuma alışkanlığının geliştirilmesi,
5. Sekiz anahtar öğrenme alanında geniş bilgiye sahip olunması,
6. Bağımsız öğrenme ve yaratıcı düşünce becerilerinin geliştirilmesi,
7. Fiziksel ve estetik etkinliklere ilgi geliştirmek, sağlıklı hayat sürmek gibi beceri ve yeterliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır.

Üst ortaöğretim eğitim programı ile öğrencilerin bütüncül olarak gelişmeleri, öğrenmeyi öğrenme becerilerinin ve potansiyelin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çin’de, yeni eğitim programları eyaletler tarafından aynı anda uygulanmamıştır. Genelde aşamalı geçiş söz konusu olmuştur. Eyaletlerin seçmeli dersleri belirleme, eğitim programlarını düzenleme yetkileri bulunsa da yetkileri dahilinde Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen sınırları aşamazlar (UNESCO, 2011).

Çin’in nüfusu dışarıdan bakıldığında önemli bir sorun olarak görülebilir. Ancak nüfusun büyüklüğü ülkenin ekonomik gelişiminde kilit rol etkisindedir. Bu açıdan ülkede hayat boyu öğrenme anlayışı şekillenmiştir. Çin, ekonomik gelişme açısından büyük nüfusun eğitiminin sürekliliği olması gerektiğini kabul etmektedir (Wang ve Parker, 2014).

2.5. Hollanda Eğitim Sistemi

Hollanda eğitim sistemi genelde merkezi bir yapıya sahiptir. Ülkede Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından okul yapıları, dersler, ders süreleri gibi pek çok konu merkezi olarak düzenlenir. Yerel yönetimler ise, okullar ve planlamadan sorumlu yetkililer arasındadır (Gülcan, 2010: 118). Hollanda eğitim sisteminin bu bakımdan merkezi ve yerel nitelikte olduğu belirtilebilir. Eğitim sistemi ülke genelinde merkezi olarak düzenlenmekte ve ülkede ortak eğitim sistemi uygulandığından merkezi nitelik taşımakta, okulların yönetiminden sorumlu olanların yerel yönetimler olmasından dolayı yerel niteliğinin de olduğu kabul edilebilir.

Hollanda eğitim sisteminde yönetime ilişkin yetki ve sorumluluk ise yetkili üç birim arasında paylaşılmaktadır. Bu birimler ise, ülke genelinde eğitim sisteminin düzenlenmesinden sorumlu merkezi hükümet, gözlem ve denetim işlevi bulunan il düzeyindeki il yönetimi ile yürütme görevlerini yerel düzeyde yürüten yerel yönetimler olmaktadır. Eğitim sistemindeki tüm resmi ve özel okullara ilişkin yetki ve sorumluluk merkezi düzeyde hükümet adına sorumlu olan Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığı'dır. Fakat ziraat okullarında sorumluluk Ziraat Çevre ve Balıkçılık Bakanlığı'na aittir (Ültanır, 2000: 120).

Hollanda'da illere verilen yetki ve sorumluluk ise sınırlıdır. İl yönetimleri bölgelerindeki okulların eğitim ihtiyaçlarını hangi düzeyde karşıladıklarını, okullarda uygulanan eğitim öğretim uygulamalarının yasal çerçeveye uygun olup olmadığını denetlerler.

Ülkedeki yerel yönetimler ise eğitim sisteminde çok geniş yetkilere sahiptir. Eğitim sisteminde iki yönlü işlevleri vardır. Yerel yönetimler kendi bölgelerinde bulunan resmi ve özel tüm okulların bağlı bulundukları yönetim birimleri olup, devlet okullarının ise yüklenicisi olmaktadır. Bu bağlamda yerel yönetimler, okullarda eğitim öğretimin merkezi kararlara, yasal düzenlemelere, bölge özelliklerine uygun olarak düzenlenmesinden ve uygulanmasından sorumlu birimlerdir.

Hollanda eğitim sisteminin en önemli özelliği ise, Anayasanın 23.maddesinde belirtilen eğitim özgürlüğüdür. Bu kavram, öğretimi düzenleme özgürlüğü, okul açma özgürlüğü, okulların kurulmalarına dayalı ilkelerini belirlemeyi ifade etmektedir. Ülkede

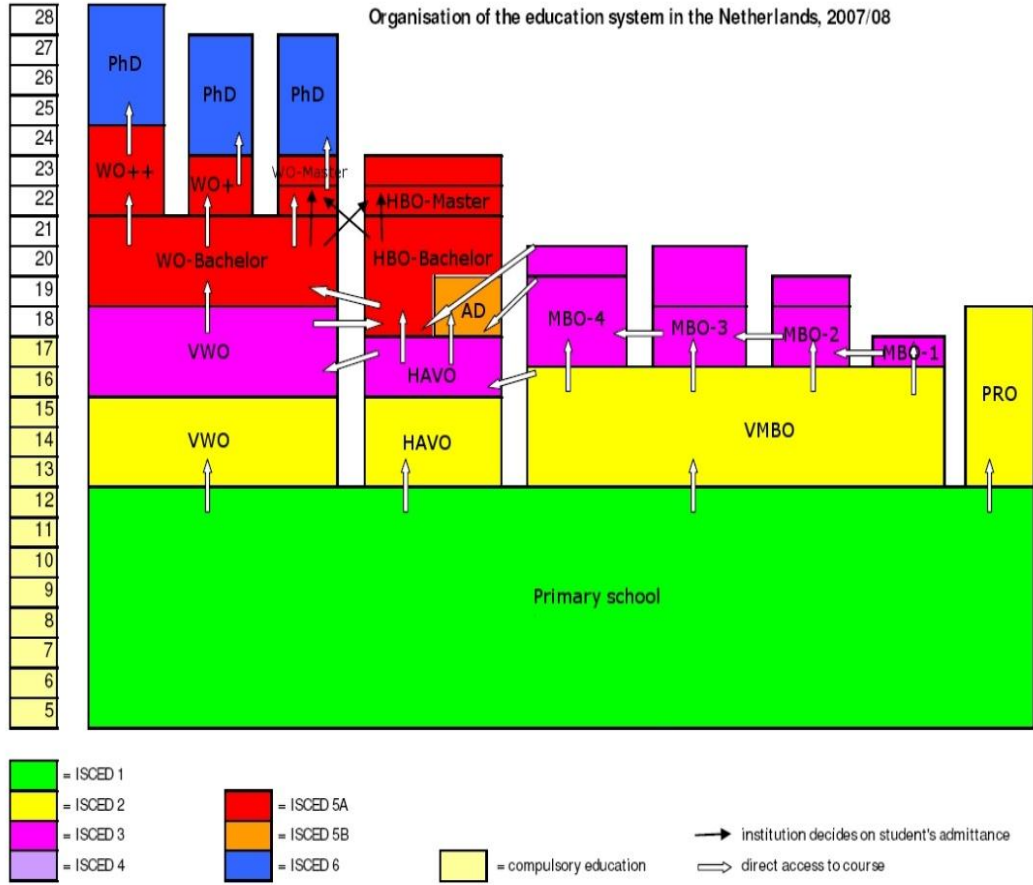
vatandaşlar okul açma, okulda dini, ideolojik, eğitim görüşlerine uygun öğretim yapma hakkına sahip olmaktadır.

Ülkedeki devlet ve özel okulların aynı yani eşit statüde olması da eğitim sisteminin önemli bir özelliğidir. Eşit statü uygulaması ülkede 1917 yılından itibaren devam etmektedir. Buradan devlet ve özel okulların ayırt edilmeden devlet tarafından finanse edildiği anlaşılmaktadır. Hollanda’da eğitimin her kademesinde bulunan özel okullar paralı değildir. Devlet ve özel okulların tümü Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığı’nın belirlediği eğitim programını uygularlar. Ülkede bireylerin çoğunluğu özel okullarda eğitim almaktadır. Özel okulların dini prensiplere göre çalışanları da bulunmaktadır (Ven, 2007: 562).

Hollanda’da eğitim 4 yaşına kadar zorunlu tutulmamıştır. Ancak bu yaştaki çocuklar için kreşler bulunmaktadır. Eğitimin zorunlu olduğu yaş aralığı ise 5-18 yaşlardır. Aileler istedikleri takdirde çocuklarını 4 yaşından itibaren Grup 1 - Grup 8 arasındaki dönem olarak ilkokula gönderebilirler. Çocuklar 12 yaşına kadar ilkokula gider, daha sonra farklı okullara ayrılırlar. Okul tercihi çocukların notlarına, sınavda aldıkları puana ve öğretmen görüşüne göre yapılır. Çocukların 12-17 yaş aralığında gidebilecekleri ortaöğretim okulları aşağıdaki gibidir (Erginer, 2009: 334):

1. VMBO: Mesleki eğitim yapan ortaöğretim kurumu (4 yıl)
2. HAVO: Genel bir ortaöğretim eğitim kurumu (5 yıl)
3. VWO: Üniversiteye hazırlık olan ortaöğretim kurumu (6 yıl)
4. MAVO: Mesleki yükseköğretime hazırlayan kurum (5 yıl)

Şekil 2.3’te Hollanda eğitim sistemi şematik olarak görülmektedir.



Şekil 2.3 Hollanda eğitim sistemi (Orbis, 2020)

Şekil 2.3'te görüldüğü üzere, çocuklar 5 yaşından 12 yaşına kadar zorunlu temel eğitimi ilkokul düzeyinde alırlar. Daha sonra 12-17 yaş arasında zorunlu olarak eğitim alacakları farklı okullara ayrılırlar. Öğrenciler 17 yaşını doldurmadan tam zamanlı zorunlu eğitimlerini bitirdikleri takdirde ise hafta en az bir gün olmak koşulu ile yarı zamanlı şekilde okula devam etmek zorundadırlar. Hollanda'da bunun haricinde özel eğitim gereksinimi bulunan çocuklar için ayrı okullar vardır. Her ortaöğretim kademesinden yükseköğretime geçiş olsa da öğrencilerin VWO diplomasının bulunması gerekmektedir. Eğitimde üniversitelerin haricinde HBO adı verilen mesleki yükseköğretim kurumları da bulunmaktadır.

2.6. Türkiye Eğitim Sistemi

Türk eğitim sistemi, Cumhuriyetin ilanı ile birlikte önemli değişikliklere uğramıştır. Eğitim faaliyetlerinin gelişmesi amacıyla modern dünyaya ayak uydurabilecek yenilikler yapılmıştır. Ülke genelinde öncelikle yetişkinlere yönelik eğitim seferberliğine girilerek, yaygın eğitim modeli uygulanmıştır. Osmanlıdan kalma ağırlıklı olarak dini eğitime dayalı

medrese gibi kurumlar kapatılmıştır. Eğitimin çağdaş düzeyde gerçekleşmesi amacıyla destekler alınarak yeniden şekillendirilmesine çalışılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak 1928’de Millet mektepleri kurulmuştur. 1930’lu yıllarda köylerde ve kırsalda yaşayan vatandaşlar için Halk Okuma Odaları, 1932’de Halk Evleri kurulmuştur. Bu adımlar halkın bilgilendirilmesi ve yetişkinlere okuma yazma eğitimin verilmesi için atılmıştır. Bu dönem yurtdışı destekleri alınmış, eğitim alanda gerçekleştirilecek yenilikler yabancı ülkelerin modellemeleri yardımıyla güçlendirilmiştir (Sönmez, 2009).

Türkiye’de 1933 yılında yükseköğretim kademesinde reform yapılarak, ilk olarak Darülfünun’un İstanbul Üniversitesi’ne dönüşümü gerçekleştirilmiştir. Üniversiteye başta Almanya’dan olmak üzere çeşitli ülkelere bilim adamları, akademisyenler getirilmiştir. Eğitim alanındaki gelişmeler 1950’li yıllara kadar, köy enstitülerinin açılması, okullaşma sisteminin değişmesi, ilk öğretmen okulları ile köy enstitülerinin birleştirilmesi ise önemli bir sayıda öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. Türkiye, dünyada da önemli olan eğitimde bu dönem Amerikan modelini örnek almıştır. Okullar bu süreçte çok amaçlı deneyimlerin elde edilebildiği eğitim kurumları haline gelmiştir. Öğretimin yanında rehberlik ve araştırmaların yapılabilmesi amacıyla ilgili birimlerin açılması sağlanmıştır (Akyüz, 2008).

1960’lı yıllarda planlı kalkınma dönemi başlamış, işgücü ve eğitim alanında da nitelikli bireylere ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla nitelikli eğitim sisteminin oluşturulması için adımlar atılmış, geleceğe yönelik planlı çalışmalar yapılmıştır. İlköğretime yönelik 1961 yılında çıkarılan yasa gereğince, köylerdeki ilkokullarda eğitim dönemi 3 yıldan 5 yıla çıkarılmıştır. Bu şekilde geniş kapsamlı Milli eğitimin oluşturulması amaçlanmıştır (Ergün, 1987).

Bu gelişmelerle 1973’te günümüz eğitim sisteminin temelini oluşturacak olan 1789 Sayılı Türk Milli Eğitimi Temel Kanunu yürürlüğe girmiştir. Bu Kanun kapsamında zorunlu temel eğitim 5 yıl yerine 8 yıl olarak belirlenmiştir. Model ile önceden 3 yıl eğitim veren ortaokullar ile ilkokullar birleştirilerek, ilköğretim çatısında toplanmıştır. Bununla birlikte, geçici bir maddeyle zorunluluk dışında bırakılan ortaokul, 1997 tarihinde 4386 sayılı yasa ile sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilmiştir (Kıran, 2000). Verilen hizmete bağlı olarak Türk milli eğitim sistemi örgün ve yaygın eğitim olarak ayrılmış ve bireylerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi amaçlanmıştır. Örgün öğretim, belli yaş aralığında ve seviyeleri aynı olan bireyler için, belirli amaçlar çerçevesinde hazırlanan eğitimi ifade etmektedir.

Yaygın öğretim ise, örgün öğretime dahil olmamış, sistem dışında kalmış olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi için düzenlenmiş olan eğitim modelidir (Ergün, 1997).

Üniversite ve yükseköğretim kademesindeki eğitimler ise 1981 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Kanun ile Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) kapsamına alınmıştır. Bu şekilde yükseköğretim düzeyindeki eğitim kurumları üniversite çatısında toplanmıştır (YÖK, 2007).

Türk eğitim sisteminde 1950’li yıllardan başlayarak model alınmış olan Amerikan eğitim sistemi etkilerini 1990’lı yıllarda da devam ettirmiştir. Bu süreçte eğitim alanında özellikle ortaöğretime etkisi olacak kredili sistem başlatılmıştır. Fakat kredili sistemin uygulanmasından kısa sürede vazgeçilmiştir.

Zamanla pek çok modele ve yapıya uygun şekilde yapılandırılan Türk eğitim modeli, son halini 21.yüzyıl başlarında almıştır. Son değişikliklerle eğitim sistemi (4+4+4) şeklinde kesintisiz olarak düzenlenmiştir. Başlangıçta 4 yıl temel eğitim, sonraki 4 yıl ortaokul yani ilkokul ikinci kademe, son 4 yıl ise lise kademesini kapsamaktadır. Eğitim sisteminin genel olarak merkezi yönetim modeli kapsamında yürütüldüğü belirtilebilir. Diğer bir anlatımla eğitim sistemi tek çatı altından çıkarak, ülke genelinde aynı şekilde uygulanmaya başlamıştır (MEB, 2016).

Türk milli eğitim sistemi temelini Türkiye Cumhuriyeti Anayasasından almaktadır. Anayasaya göre, Türk milli eğitim sistemi eşitlik ve genellikle öngörmektedir. Eğitim sisteminin ilkeler doğrultusunda bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarını gözetmesi, her vatandaşın imkân ve fırsatlardan eşit şekilde yararlanmasını sağlaması gerekir. Eğitim kurumlarının demokrasi eğitimi vermesi, eğitimlerin demokratik kapsam dahilinde olması sağlanmalıdır. Laiklik esasına dayalı olan Türk milli eğitim sisteminde din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde dini konular program dahilinde eğitimin her kademesinde verilmektedir (Başaran ve Çinkır, 2012). Şekil 2.4’de Türkiye’de eğitimin basamakları şematik olarak gösterilmektedir.

The diagram illustrates the structure of the Turkish education system, organized into vertical columns representing different educational paths and horizontal rows representing the years of study.

- Yükseköğretim (Higher Education):**
 - Fakülteler (Faculties):** Includes Doktora (III, II, I), Yüksek Lisans (I), and Lisans (I, II, III, IV, V, VI).
 - Dişçilik (Dentistry):** Includes Doktora (III, II, I), Yüksek Lisans (I), and Lisans (I, II, III, IV, V, VI).
 - Tıp (Medicine):** Includes Doktora (III, II, I), Yüksek Lisans (I), and Lisans (I, II, III, IV, V, VI).
 - 2 yıllık diploma (2-year diploma):** Includes II, I, and 2 yıllık program.
 - 3 yıllık diploma (3-year diploma):** Includes II, I, and 3 yıllık program.
 - Uzaktan Eğitim (Distance Education):** Includes II, I, and 2 yıllık program.
- Genel ve Meslekî Teknik Ortaöğretim (General and Vocational Technical Secondary Education):**
 - IV, III, II, I:** General secondary education levels.
 - Hazırlık (Preparation):** A preparatory year for university entrance.
- İlköğretim (Primary Education):**
 - VIII, VII, VI, V, IV, III, II, I:** Levels of primary education.
- Okulöncesi (Preschool):**
 - 3, 2, 1:** Levels of preschool education.

The diagram also includes a vertical bar on the right side indicating the duration of each level of education in years.

Türk eğitim sisteminde karma eğitim sistemi esas alınmaktadır. Erkek ve kız çocuklar aynı okulda ve derslikte eğitim alabilirler. Fakat okul türü, olanak ya da mesleki amaçlar doğrultusunda sadece erkek veya kız öğrencilerin eğitim aldıkları okullar da olabilir. Türk eğitim sistemi her aşamada ve derecede bilimsellik ilkesine bağlıdır. Yeniliklerden olanaklar ölçüsünde yararlanmalıdır (MEB, 1973).

35

belirtilebilir. Başlangıçta okullarda Avrupa'nın etkisiyle Fransızca diline ağırlık verilmiş, ilerleyen dönemde bu dilin yerini İngilizce almıştır. Bunun temel nedeni ise, İngilizce dilinin dünya genelinde teknoloji ve iletişimin temel dili olmasındandır. Günümüzde ilköğretim kademesinden yükseköğretim kademesine kadar eğitim programlarının kapsamında öğrencilere İngilizce eğitimi verilmektedir (MEB, 2016). Eğitim sisteminde (4+4+4) dönüşümü ile İngilizce ilkokul kademesinde 2.sınıf düzeyinden başlayarak verilmeye başlanmıştır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Farklı ülkeler ve kültürler arasında iki veya daha fazla eğitim programının arasındaki benzerlikleri ve farklı taraflarını ortaya koyan, bunları anlamlandıran ve yorumlayan karşılaştırmalı eğitim modeline ilişkin çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Türkoğlu, 1983).

Dünya genelinde başta İngilizce olmak üzere yabancı dil öğretimi her ülkede eğitim alanında mutabık kaldıkları bir alandır. Bu bağlamda eksiklikleri, gelişimi, öğretimde kullanılan yaklaşım ve yöntemlerin benzerliklerinin ve farklılıkların ortaya çıkarılması ve değerlendirilmesi, her ülke açısından yabancı dil öğretiminin gelişiminde önem arz etmektedir. Pek çok ülkede İngilizce dil eğitimi alanında çeşitli çalışmalar yapılmış, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda eğitim programlarındaki eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar genelde İngilizce öğretmenlerinin yeterliği ve İngilizce eğitim programı üzerinde odaklanmıştır. Bu çalışmalardan örnekler aşağıda verilmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Senemoğlu (1992) tarafından yapılmış olan çalışmada, ilkokullar için Türkiye ve İngiltere'deki eğitim kurumlarındaki öğretmen yetiştirme programları değerlendirilmiştir. Çalışmada araştırmacı tarafından programlar karşılaştırılmıştır. Konu alanlarının öğretimi, okul temelli yaşantılar, konu alanları bilgisi, mesleki bilgi öğelerinin karşılaştırıldığı çalışmanın sonucunda, ülkelerdeki eğitim programları orantısal olarak kıyaslanarak açıklanmıştır.

Çakmak (1999) tarafından yapılmış çalışmada ise, İngiltere ve Türkiye'de deneyimli sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilkokul düzeyinde matematik öğretiminde kullandıkları strateji, yaklaşım ve yöntemler karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Çalışmaya katılan İngiltere ve Türkiye’deki deneyimli sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının seçenekler arasında farklı tercihler yapmışlardır.

Topbaş (2001) tarafından yapılmış çalışmada Türkiye ve Fransa’da sınıf öğretmenlerini yetiştiren eğitim kurumlarının programları doküman yöntemi ile incelenmiştir. Bu kapsamda Fransa’daki öğretmen yetiştiren enstitüler ile Türkiye’deki üniversitelerde eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinin programları, içerikleri, hedefleri, öğretim elemanı seçimleri, değerlendirme biçimleri gibi alanlar karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda ülkelerde öğretmenleri yetiştiren öğretim elemanlarında mesleki yeterlilik koşulunun arandığı belirlenmiş, Türkiye’deki okul deneyimi uygulamalarında Fransa’ya nazaran süre olarak daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür.

Böke (2002) tarafından tarama modeli ile yapılmış olan çalışmada, Türkiye ve İngiltere’deki ilkokul kademesi matematik programları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda iki ülkede ilkokul eğitim programlarının birbirine yakın olduğu belirlenmiştir. Eğitim programlarının hedeflerinin karşılaştırılması sonucunda anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Araştırmada İngiltere’nin programı dağınık, karmaşık, detaylı, Türkiye’nin ise daha düzenli hedef davranış yapısında olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca İngiltere’de gelişmişliğin etkisiyle eğitimde materyal kullanımının daha zengin olduğu, Türkiye’de sınıf geçme, İngiltere’de de sınavlarla sınıf geçme yerine sonraki yıl öğrencinin öğrenim göreceği şubenin belirlendiği görülmüştür.

Gölcük (2003) tarafından gerçekleştirilmiş olan *“Türkiye ve Almanya Örneğinde Türkiye’deki Yabancı Dil Öğretimine Öğretmen Görüşüne Dayalı Eleştirel Bir Bakış”* başlıklı çalışmada, Türkiye’de yabancı dil öğretiminin durumunun belirlenerek, eksikliklerin neler olduğunu görebilmek amacıyla Türkiye ile Almanya’da yabancı dil öğretimi karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonucunda, yabancı dil öğretmenlerinin eğitim verdikleri yabancı dilin konuşulduğu ülkelere gitme olanaklarına sahip olmadıkları, bu alanda kendilerini geliştirebilmek için gerekli kitaplara da ekonomik nedenlerden dolayı ulaşamadıkları, hizmet içi eğitimin yetersiz olduğunu, okullarda yabancı dil öğretiminde kullanılan materyallerin olmasına rağmen kullanamadıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda kalabalık sınıf mevcudu, derslik sayısının yetersiz olduğu, yabancı dil ders kitaplarının yetersizliği, ders kitaplarının güncel metinler içermediği, öğrenci motivasyonunun sağlanmasında çabaların yeterli olmadığı görülmüştür.

Nasman (2003) tarafından yürütölmüş olan çalışmada, Fransa'da ve Türkiye'de ilköğretim kademesinde İngilizce eğitim programlarının benzerlikleri ve farklılıklarının ortaya konması, eğitim sistemleri ile yabancı dil eğitimi hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, Fransa eğitim programında iletişimsel becerilere odaklanıldığı, Türkiye'de ise iletişimsel becerilerin öncelik olmadığı görölmüştür.

Özhamit (2003) tarafından Türkiye ve Hollanda eğitim sistemlerinin ilkökul yönetimlerinin doküman analizi ile karşılaştırıldığı bir çalışma yürütölmüştür. Yapılan çalışmanın sonucunda iki ölkede yakın verilere ulaşılmıştır. Buna göre, Hollanda eğitim sisteminde yönetim ve yetkilendirme genelde yerel yönetimlere, Türkiye'de ise bu konuda karar verme yetkisinin tam olarak merkezi yönetimde olduğu tespit edilmiştir.

Büge (2005) tarafından yürütölen çalışmada Finlandiya ve Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim programı karşılaştırılarak, aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, Finlandiya'da yabancı dil öğretim programının çerçeve program olduğu, ana hatları ile içeriğın verildiğı, öğrencilerden beklenen davranışların dil yeterlik ölçeğine bağı olarak gözlenebilir, açık, ölçülebilir olarak ifade edildiğı görölmüştür. Programda hedeflerin temel dil becerilerine ilişkin dil yeterlilikleri, kültürel iletişim becerileri, çalışma stratejileri, iletişim stratejileri şeklinde başlıklarda toplandığı belirlenmiştir. Türkiye'deki yabancı dil öğretim programında hedeflerin öğrenciler için belli dilbilgisi yapılarını verme, bilgilerin kavratılması ve kullanılmasına yönelik olduğu görölmüştür. Finlandiya'da yabancı dil öğretim programının Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan diller için ortak başvuru metninden faydalandığı, buradaki dil yeterliliklerinin ise okul sistemine uyarlandığı tespit edilmiştir. Türkiye yabancı dil öğretim programında ise, eğitim durumları açıklamalarının yer aldığı görölmüştür. Programda sınama durumlarının ürün değerlendirilmeye ilişkin olduğu, Finlandiya öğretim programında da süreç değerlendirmenin önemsendiğı tespit edilmiştir.

Korkmaz (2005) tarafından yürütölen *“Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması”* başlıklı çalışmada İngiliz ve Türk eğitim sistemlerinin tarihsel süreçleri, eğitim yönetimi ve teftişi, eğitim sisteminin ilke ve amaçları, organizasyonu, öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitimin planlanması ve finansı, eğitim personeli bakımından karşılaştırılmış ve Türk eğitim sistemine çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, Türkiye'de merkezi yapının bürokratik yapıda olduğu, İngiltere'de ise bürokratik yapının olmadığı, daha çok eğitime yön veren nitelikte olduğu görölmüştür. Aynı zamanda İngiltere

eğitim sisteminde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının karşılandığı, Türk eğitim sisteminde ise yeterli yanıt verilemediği görülmüştür.

Turan (2005) tarafından yapılmış çalışmada ise, AB kurucu üye devletlerinden olan Almanya'nın İngilizce eğitim sistemi ile Türkiye'nin eğitim sistemi karşılaştırılmıştır. Almanya AB üyesi olmasına rağmen, uyguladığı eğitimi sistemi birliğin diğer üyelerinden farklıdır. Ayrıca Almanya ile Türkiye eğitim sistemlerinin benzerlikleri yanında farklılıkları da olduğu görülmüştür. Almanya'da eğitim alanında merkezi devlet yönetimi ile eyaletler yetkiyi paylaşmışlardır. Türkiye'de yetki sadece devlet otoritesi kontrolündedir. Araştırmaya göre, Almanya'da eğitim zorunlu mesleki eğitimin dahil edilmesi ile (9+3) toplamda 12 yıl olarak uygulanmaktadır. Türkiye'de ise zorunlu eğitim 12 yıldır. Öğrenciler kariyer yönlendirmelerini Almanya'da ortaöğretim başlangıcında, Türkiye'de ise yükseköğretim geçiş sürecinde yapmaktadırlar.

Anşın (2006) tarafından yürütülen çalışmada Fransa'da yabancı dil öğretiminde çocuklarda yaş faktörü incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen verilere göre, çocuklarda yabancı dil öğretiminde en önemli etkenin öğretmen unsuru olduğu belirlenmiştir. Ayrıca eğitim enstitüleri ve fakültelerin yabancı dil öğretmen adaylarının daha donanımlı ve yetkin şekilde yetiştirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Bu sonuç, ilkokullarda genelde yabancı dil branş öğretmenin olmaması nedeniyle derslere diğer branşlardan İngilizce bilgisi olan öğretmenlerin sokulması nedeniyle vurgulanmıştır. Aynı zamanda çalışmada, ideal yabancı dil eğitiminde programın yeterlilik düzeyinin olması, sınıfların kalabalık olmaması, gereken materyallerin de eksiksiz kullanılması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Aslan'ın (2008) tarafından yürütülen *“Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Uygulamaları ve Türkiye'deki Durum”* başlıklı çalışmada, diğer ülkelerdeki erken yaşta yabancı dil uygulamalarını Türkiye'nin koşulları ile karşılaştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, Türkiye'de bireylere erken yaşta yabancı dil eğitiminin başarısız olmasının temel nedeni olarak; öğretim kurumlarının arasında eşgüdüm sağlanamaması nedeniyle yabancı dil eğitiminde süreklilik sağlanamaması, yabancı dil öğretmenlerinin nitelikli olmaması, okul türü, öğrencilerin gelişim özellikleri ve yaşı, yabancı dil dersinin içeriği, amacı ve yöntemlerinde ayırtırmaya gidilmemesi ve gereken materyallerin kullanılamaması olarak belirlenmiştir.

Şevik (2008) tarafından yürütülen çalışmada, 30 Avrupa ülkesinde ilköğretim kademesinde zorunlu yabancı dil eğitime başlama yaşı, en fazla öğretilen yabancı dil, öğretim için ayrılan süre, öğretimi kimin yaptığı, yabancı dil öğretim programlarındaki öncelikler, hizmet öncesi eğitim süreci karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, Avrupa ülkelerinde zorunlu dil eğitiminin öncesinden daha erken yaşta başladığı, ilköğretim seviyesinde daha çok İngilizce eğitimi verildiği, İngilizcenin ardından Fransızca, Almanca dil eğitiminin verildiği belirlenmiştir. Ayrıca ilköğretim birinci kademedeki yabancı dil öğretimine ayrılan sürenin ikinci kademedekiye az olduğu, yabancı dil öğretmenlerinin sınıf öğretmeni, yarı-uzman, uzman olduğu görülmüştür. Yabancı dil öğretim programlarının dört temel beceriye uygun yapılandırıldığı, ülkelerin bir kısmında beceri alanlarının belirtildiği, bir kısmında ise öncelik belirtilmeden dört temel becerinin eşit olarak önemsendiği belirlenmiştir.

Aldemir (2010) tarafından yapılan çalışmada ise, Japonya ve Türkiye’de İngilizce öğretmenleri yetiştirme programları ile eğitim süreçleri ele alınmıştır. Yapılan karşılaştırma neticesinde elde edilen verilere göre, her iki ülkenin eğitim programlarının, öğretmen istihdamının, İngilizce öğretmen yetiştirme eğitim süreçlerinin benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Türkiye’de eğitim merkezi sistem ile yürütülür iken, Japonya’da bu alandaki yetkinin yerel yönetimlerde olduğu görülmüştür. Eğitim programlarının içeriği, amacı, temel ilkeleri, kapsamı karşılaştırıldığında ise, ülkeler arasında benzerlik olduğu ortaya konmuştur. Türkiye ve Japonya’da eğitim kademelerindeki geçişlerde yapılan giriş sınavlarının oldukça zorlu olduğu belirlenmiştir. Türkiye’de eğitim alanında öğretmenlerin lisans mezunu olmaları, Japonya’da sadece bazı atamalarda öğretmenlerin yüksek lisans derecesine sahip olmaları aranmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin ise iki ülkede sürekliliği olan garantili meslek olarak görüldüğü belirlenmiştir.

Yiğit (2010) tarafından Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ile Türkiye’deki ilköğretim kademesinde 6.sınıf İngilizce eğitim programının uygunluğunun tespit edilmesini amaçlayan bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma doküman inceleme ile yapılmış olup, eğitim programının içerik, amaç, ölçme ve değerlendirme, içerik eğitim kurumları boyutları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın neticesinde ilköğretim 6.sınıf İngilizce eğitim programının içeriğinin CEFR A2 olduğu ortaya konmuştur.

Kır (2011) tarafından AB İngilizce eğitim programının temeli olan CEFR’in Türkiye üniversitelerinde Hizmet Öncesi Öğretmenlik Programlarında nasıl kullanıldığını belirlemek

amacıyla 32 üniversiteden 73 öğretmen yetiştirenlerle bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarına göre, eğitimcilerin %39,1 oranında CEFR'in kurumlarında olduğunu, kullanımının Avrupa katılım sürecinde gereklilikleri karşılamaya yeterli olmayacağını belirtmişlerdir.

Demir ve Yavuz (2014) Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'de uygulanmakta olan Yabancı Dil olarak İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi üzerine yapmış oldukları araştırmada; ülkeler arasında İngilizce'ye formal eğitimde başlama yaşı ve haftalık görülen İngilizce ders saatleri farklılık gösterse de, programlardaki eğitim faaliyetlerinin amacı temel olarak öğrencilerin hedef dilde iletişim kurabilmelerini sağlamak olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Aslan (2016) tarafından Türkiye, Hollanda ve Almanya ilkokullarındaki İngilizce eğitim programlarının karşılaştırıldığı çalışmada, zorunlu olarak erken yaşlarda verilen İngilizce eğitiminin öğrencilerde yaptığı etkiler incelenmiştir. Çalışma kapsamında ülkelerin İngilizce eğitim programları incelenmiş, aralarında yöntem ve içerik farklılıklarının olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Türkiye'de eğitim programının detaylı içeriğinin olduğu, Hollanda ve Almanya'da ise eğitim programlarının esnek olduğu, öğretmenlere içerik seçiminin bırakıldığı ortaya konmuştur.

Şahin ve Aykaç (2019) bazı AB ülkeleri (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ile Türkiye'de uygulanan Yabancı dil öğretim programlarını inceledikleri çalışmalarında, Türkiye'de merkezi program hazırlandığı ve programın ülke genelinde uygulandığını, incelenen AB ülkelerinde ise çerçeve programların hazırlandığı ve okulların kendi programlarını düzenleyebildiğini tespit etmişler, ve ayrıca, AB ülkelerinde programın uygulama aşamasında öğretmenlere daha fazla esneklik tanındığı saptamışlardır.

2.7.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Gadusava ve Hartanska (2002) tarafından yapılmış çalışmada Slovakya'daki ilkokullarda İngilizce dil eğitiminin tarihsel gelişim süreci ele alınmıştır. Slovakya'da yapılan eğitim politikaları değişimi sonucunda öğrencilerin İngilizce düzeylerindeki değişimler değerlendirilmiştir. Çalışma üç bölüm halinde yürütülmüş, ilkokul düzeyinde “deneysel

öğretim” tanımlaması yapılmış, ülkedeki 1989 yılındaki eğitimi etkileyen politikalar vurgulanarak, bunların İngilizce öğretimine yaptığı etkileri ortaya koymuşlardır.

Yang (2004), Çin'de ilköğretimin genel hedeflerinin küçük çocukların ahlaki, entelektüel, fiziksel ve estetik olarak gelişmesini sağlamak, ulusal kalitenin geliştirilmesi için bir temel oluşturmak, ve sosyalist vatandaşları fikirlerle, ahlakla yetiştirmek ve disiplin olarak içerik bilgisinin kendisi gittikçe daha az vurgulanarak öğrencilerin aktif öğrenmeye yönelik olumlu tutumlarına artan önem verilmekte olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Yang, Çin okullarında İngilizcenin uluslararası yayılımının getirdiği dilsel emperyalizmin potansiyel tehlikelerine rağmen, diğer birçok ülkedeki duruma benzer şekilde, iş dünyası ve kültürlerarası iletişim için İngilizcenin rolünün tanınması, kültürlerarası eğitim için resmi araç olarak İngilizce Eğitiminin verilmesinin desteklenmekte olduğunu ifade etmektedir.

Cooper ve Dilek (2007) tarafından yürütülen çalışmada İngiltere ve Türkiye'deki ilkokul öğrencilerinin derslerin bazılarındaki başarı seviyeleri, bunların yaratıcı, eleştirel, empati düşünme boyutlarına etkileri ele alınmıştır. İnceleme karşılaştırmalı olarak yapılmış ve öğrencilerin sözcük dağarcıklarının genişliği ile anlatılacak olayın boyutunun eşdeğer olduğu görülmüştür. Öğrencilerin düşünme yeterlilikleri incelenerek, bunu etkileyecek faktörler değerlendirilmiştir. İngiliz (Britanya) kökenli olan eğitim sisteminde mutlak yetkili ve yönetici olarak kabul edilen öğretmen, Baltık kökenli sistemde ince detaylarla hazırlanmış fakat ihtiyaca uygun şekillenebilen bir model uygulanmıştır. Bu modellerde PISA değerlendirme ölçütleri yapılarak, İngiliz sistemi yüksek görünmüş olsa da Baltık sisteminin daha yüksek ortalamada kaldığı belirlenmiştir.

Kantelinen ve Pollari (2008), Finlandiya'daki ilkokul yabancı dil eğitiminin amaçlarının hem dil yeterlilikleri, hem de yabancı dil ve kültür bilincinin erken bir aşamada geliştirilmesini teşvik ettiğini, ve uygun şekilde planlanan ve uygulanan ilköğretim yabancı dil öğreniminin, farklı eğitim düzeylerindeki dil çalışmaları için iyi bir temel oluşturacağını ve yaşam boyu dil öğrenimi için bir mihenk taşı olacağını ifade etmektedir.

Lipnicka (2012) tarafından AB üye ülkelerinden Slovakya, Polonya ve Çek Cumhuriyeti'nin okul öncesi programları ve programlarda yer alan İngilizce başta olmak üzere yabancı dillerin ilkokulda öğrencilere katkıları ele alınmıştır. Bu ülkelerdeki eğitim programları incelenerek, aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar kıyaslanmıştır. Ülkelerde okul öncesi eğitimdeki ortak noktanın çocuklara kişilik gelişimi ve bireysel gelişimde destek

olması bakımından demokratik ve insani toplumsal değerlerin verilmesi olarak ortaya konmuştur. Ayrıca bu ülkeler AB üye ülkeleridir ve ulusal eğitim programları yanında AB uyum programları doğrultusunda eğitim politikalarını yeniden düzenlemişlerdir. Ülkelerde yabancı dil öğrenme, başarı oranları, konuşma gibi unsurlar birliğe girmeleri ile yükselişe geçmiştir.

Nicolaou ve Parmaxi (2016) tarafından yapılmış çalışmada, çok kültürlü ülkelerdeki yabancı dil eğitim programları ele alınmıştır. Karşılaştırmalı modelde hazırlanan çalışmada kültürlerin benzer ve farklı yanları bulunan ülkeler belirlenmiş, aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda çok kültürlü toplumlarda yabancı dil öğretimi için var olan durumun sağlam eğitim politikası çerçevesinde ele alınmasına, yabancı dilin günlük yaşama adapte edilmesine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen çalışmada konunun kültür ile ilgili olmasından dolayı bireylerin kültür ve dil bağlantılarına ilişkin görüşlerine göre analiz yapılmıştır.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin açıklamalara yer verilecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de uygulanmakta olan ilköğretim yabancı dil eğitim programlarının karşılaştırarak benzer ve farklı yönlerini belirlemeye yönelik olarak yapılan bu araştırmada, var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koyma amaçlandığı için nitel araştırma modellerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Chmiliar, (2010) durum çalışmasını, sınırlı bir sistemin nasıl işlediği ve çalıştığı hakkında sistematik bilgi toplamak için çoklu veri toplama tekniği kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesini içeren metodolojik bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır (Akt: Subaşı ve Okumuş, 2017: 420). Merriam (2013) ise durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesi olarak tanımlamaktadır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013) göre durum çalışması, nasıl ve niçin sorularını temel alarak araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemidir.

Araştırmada verilerin toplanması ve analizi, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi tekniği, araştırılacak olgu ya da olgulara ilişkin bilgi sunan yazılı materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 107). Nitel araştırmalarda kullanılan doküman analizi tekniği tek başına veri toplama yöntemi olarak veya diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 187). Araştırma kapsamında nitel veri toplama teknikleri arasından doküman analizi tekniğinin kullanılmasının temel nedeni doğrudan araştırılan konunun üzerine odaklanılmasıdır (Ekiz, 2009). Bu nedenle ilgili programlarla ait bilgiler toplanarak doküman analizi tekniğine göre analiz edilmiştir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’nin ilköğretim yabancı dil eğitim programları oluşturmaktadır. Nitel bir araştırma yürütüldüğünden ve bu araştırmalardaki birincil amaç genelleme olmadığı için yapılan çalışma indirgemeci değildir. Diğer bir ifade ile olguları parçalara ayırmak suretiyle ulaşılan sonuçlar evrene genelleme yapılmamaktadır. Bu araştırmalardaki birincil amaç, evrende olması muhtemel farklılık,

çeşitlilik, ayrılıkların dahil edildiği bütüncül resmin elde edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 107). Bundan dolayı araştırmada örneklem tayini yapılmamıştır.

3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada verilerin toplanması için, araştırmanın alt problemlerine uygun sorulardan oluşan bir veri toplama formu oluşturulmuştur (EK-1). Hazırlanan veri toplama formunda araştırma konusu ülkelerin eğitim programına ait bilgilerin yazılacağı bölümler yer almaktadır. Toplanan veriler doküman analizi tekniği kullanılarak veri toplama formundaki ilgili sütuna işlenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, araştırmanın alt problemlerine uygun sorulardan oluşan bir veri toplama formu oluşturulmuş olup; ilgili programlar bu sorulara yanıtlar aranarak incelenmiştir. Bu bağlamda, Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye eğitim programlarına ilişkin verilerin toplanmasında tez, makale, dergi, kitap gibi basılı bilimsel veri kaynaklarından yararlanılmıştır. Bunun yanı sıra Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye eğitim bakanlıkları yayınları ve resmi internet sayfalarında yer alan bilgilerden de yararlanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'nin eğitim programlarına yönelik mevcut basılı ve internet yoluyla ulaşılan kaynaklar doküman analizi tekniği ile özelliklerine göre sınıflandırılarak, eğitim programlarının benzer ve farklı özellikleri belirlenmiştir. Bu veriler doğrultusunda oluşturulan tablolar ile yapılan karşılaştırma sonucunda içerik, hedefler, eğitim durumları, sınama durumları gibi değişkenlere göre yorumlamalar yapılmıştır.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Bu başlık altında Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'nin eğitim sistemleri ve ilkokul yabancı dil eğitim programlarına ilişkin bulgulara yer verilecektir.

4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada birinci alt amaç olan “Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'nin ilköğretim sistemleri (ilkokula başlama yaşı ve süresi, yabancı dil haftalık ders saati, yabancı dil öğretimine başlama yaşı ve sınıfı) aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” problemine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlköğretim

Bu bölümde Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'nin ilköğretim sistemlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Finlandiya’da İlköğretim

Finlandiya’da temel eğitim aynı zamanda zorunlu eğitim olarak da tanımlanır. Bu süreç içerisinde ilköğretim ve ortaöğretim birinci kademeyi kapsamaktadır (Erginer, 2009). Finlandiya’da temel eğitimin amaçları aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerde kişilik gelişiminin sağlanması,
2. Öğrencilerin becerilerinin gelişmesine destek olmak,
3. Geleceğe yönelik eğitim olanaklarını ve iş yaşamına gerekecek olan bilgilerin sağlanması,
4. Öğrencilerin bireysel gelişimleri göz önüne alınarak, gelişimlerinin sağlanması.

Finlandiya’da vatandaşların her biri için öğrenim zorunluluğu bulunmaktadır. Öğrenim her vatandaş için 7 yaşında başlamaktadır. İlkokulda 1.-6.sınıflar, ortaokulda ise 7.9.sınıflar vardır. Ülke genelinde zorunlu eğitim %99,7 oranında tamamlanır. Finlandiya, okul terk etme oranı en düşük olan ülkedir. Eğitimin ücretsiz olduğu ülkede fark gözetilmeden her çocuk temel eğitim hakkına sahip olmaktadır. Ülke geneline yayılmış olan okul sistemi,

yerel idarelerin sorumluluğunda olup, maddi desteği devletten almaktadırlar. Okullara giriş için herhangi bir koşul bulunmamaktadır (Erginer, 2009: 10). Yerel yönetimler tarafından her çocuk için ikametlerine en yakın yerde okul belirlenir. Fakat veliler belirli kısıtlamalar olsa da kendi tercihleri doğrultusunda okul seçme özgürlüğüne sahiptirler.

Finlandiya’da zorunlu eğitimde anadil dışında en az iki yabancı dilin öğretilmesi önemli bir özelliktir. İlköğretim 3.sınıfta ilk yabancı dilin öğretimi başlar. Öğretim yılı 190 gün sürmekte ve haftalık olarak 9-32 saat ders görülmektedir. Öğrenciler ilk 6 yılda konuların pek çoğu için aynı öğretmende eğitim alırlar. Fakat müzik, beden, görsel sanatlar gibi derslerde branş öğretmenleri vardır. Daha sonra 7.-9.sınıflarda hemen hemen her ders için ayrı öğretmen derslere girer. Temel eğitim kapsamında zorunlu olan dersler ise, Anadil (İsveççe veya Fince), Yabancı Diller, Edebiyat, Sağlık Eğitimi, Çevre Çalışmaları, Tarih ve Coğrafya, Din veya Ahlak Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Biyoloji, Kimya, Fizik, Ev ekonomisi, Rehberlik, Müzik, Görsel sanatlar ve el sanatları dersleridir.

Çin’de İlköğretim

Çin hükümetinin zorunlu ilköğretime yönelik politikası 1950’li yıllardan itibaren devam etmektedir. Kırsal bölgelerde çocukların yedi yaşından sonra ilkokula gitmeleri özellikle vurgulanmaktadır. Çocukların okul çağına geldiklerinde okula gitmelerini kolaylaştıracak bazı yöntemler bulunmaktadır. Bunlar uygulandığından, okula kayıt olan öğrenci sayısında her yıl artış olmaktadır. Özellikle nüfusu az olan, uzak dağlık bölgelerde, kırlık ormanlık yerlerde yatılı olarak hizmet veren, yarım gün hizmet veren okullar bulunmaktadır (Sezgin, 2008).

Çin’de ilköğretim kademesi 6 yıllık zorunlu eğitimi kapsamaktadır. Öğrenciler bu kademedede tam gün eğitim alırlar. Kitap defter masraflarını öğrenciler karşılar. Eğitim öğretim yılı iki dönemdir. İlkokulda 38 hafta ders gören öğrenciler 13 hafta tatil yaparlar. Temel ilköğretim dersleri ise, Çince, sosyal bilgiler, matematik, fen bilgisi, resim, müzik, ahlak, beden eğitimi ve 3.sınıftan başlayarak yabancı dil olarak İngilizce eğitimi şeklindedir. Bununla birlikte, Çin’de zorunlu İngilizce eğitiminin başlama yılı, 2001 yılında yapılan son düzenlemeyle birlikte, ilkokul birinci sınıfa indirilmiş olup, haftada 2 ders saati olan ders, üçüncü sınıftan itibaren Çince ders saatinden 1 saat alınarak İngilizce ders saatine eklenmiş ve eğitim programları buna göre yeniden düzenlenmiştir (Hu, 2005: 13). Qi (2016) Milli eğitim bakanlığının 2011 de yayınladığı tabloya göre Çin’de üçüncü sınıftan itibaren haftada 3 saat

İngilizce derslerinin verilmekte olduğunu bildirmektedir. Ayrıca öğrenciler bilim ve teknoloji saraylarında bilgisayar destekli eğitime, bilimsel deneylere de katılabilirler (Sezgin, 2008). Bireylerde ilkokul eğitimi 6 yaşında başlar, 12 yaşına kadar sürer.

Hollanda’da İlköğretim

Hollanda’da ilkokul eğitiminin amacı, kesintisiz 8 yıl genel eğitim verilerek ortaöğretime temel oluşturmak, eğitim ile çocuğun zekâ, duygusal, yaratıcılık gelişiminin desteklenmesi, bilgiyi öğrenmesi, kültürel, sosyal, fiziksel becerileri kazanmasını sağlamaktır. Aynı zamanda genel kabul gören norm ve değerlere saygı duyma davranışının kazandırılması, Hollanda’da toplumun dini ve diğer inanışlara dair bilgi edindirme, saygı duyma davranışının kazandırılması da amaçlanır.

İlköğretimdeki amaçların gerçekleştirilebilmesi amacıyla 2006’da İlköğretim Yasası yeniden düzenlenmiş ve bu doğrultuda belirlenen hedefler; Sosyal ve Çevresel Bilgiler, İngilizce, Hollandaca, Matematik, Sağlık Eğitimi, Toplumsal Yaşama Uyum Becerileri, Yurttaşlık Bilgisi, Kendini Anlatma Becerileri, Din Bilgisi ve Dünya Görüşleri gibi öğretim alanlarına ilişkindir (Ven, 2007: 564).

Hollanda’da İlköğretim 8 yıl sürer ve 5-12 yaşındaki çocukları kapsar. Yasal olarak beş yaşına kadar okula devam etme zorunluluğu olmamasına rağmen, öğrencilerin % 99’u okula 4 yaşında başlarlar. Öğrenciler 16 yaşına kadar okula devam etmek zorundadırlar. Zorunlu yabancı dil öğretimine 5-10 yaşlarında başlanmaktadır. Ancak, bütün öğrenciler okula başladıklarında yabancı dil öğrenmeye başlamazlar. Hollanda’da yabancı dil eğitiminin hangi yaşlarda veya sınıflarda öğretileceğine okullar kendileri karar verir. Bununla birlikte birçok eğitim kurumu Yabancı dil eğitime grup 7 veya grup 8 de başlamaktadırlar (Eurydice, 2021).

İlköğretim okullarında öğretim dili Hollandaca olup, Hollandalı olmayan öğrenciler için de kendi dillerinde eğitim sağlanabilmektedir. Öğrencilerin başarı değerlendirilmesi, öğretmenin yıl boyu öğrencilerin çalışmalarına dayalı olarak sürekli yapılmaktadır. Veliler de öğrencileri hakkında bilgi edinmek, gelişimlerini takip etmek amacıyla okula davet edilirler. Öğrenci değerlendirmesi bazı okullarda yazılı yapılır, bazılarında not sisteminden değerlendirme yapılarak, 1-10 arasında not verilir. Okul raporlarında öğrencinin kişisel gelişimleri yer alır. Mezun olan öğrencilere diploma ya da sertifika verilmemektedir. Öğrencilere başarı düzeylerini gösteren, devam eden okul hayatına ilişkin tavsiyelerin olduğu

karne verilir. Karnenin bir nüshası öğrenciye, diğeri ise velisine verilmektedir. Fakat velilerin okul hayatına ilişkin tavsiyeleri yerine getirme zorunluluğu bulunmamaktadır (Türkoğlu, 2020: 273-274).

Türkiye’de İlköğretim

Türkiye’de ilköğretime yönelik düzenlemeler 1961 ve 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına dayanmaktadır. 1997 tarih ve 4306 Sayılı Kanun ile Türkiye’de zorunlu eğitim 8 yıl olarak düzenlenmiştir. Bu Kanun ile 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanun’unda değişiklik yapılmış, zorunlu eğitim ilkokul ve ortaokulu kapsayacak şekilde 5 yıldan 8 yıla çıkarılmıştır. Türkiye’de 2005-2006 öğretim yılından başlayarak ilköğretimin ilk kademesinde köklü bir reform gerçekleştirilmiştir (Alisinanoğlu, 2013).

İlköğretimde cumartesi ve pazar günleri tatil olmak üzere, haftada 5 gün öğretim yapılmaktadır. İlköğretimde 1.sınıftan 8.sınıfa kadar haftalık 30 ders saati dersler yapılmaktadır. Her ders saatinin süresi ise 40 dakika olarak belirlenmiştir. Günlük 6 saat ders yapılmaktadır. İlköğretim sabah ve öğleden sonra olmak üzere ikili eğitim ve tam gün olarak devam ettirilir. Öğrenciler genelde aynı yaşta olanlar aynı sınıfta bulunurlar. Sınıftaki öğrenci sayısının 40’ı aşmaması esastır. Ayrıca öğrenciler ikamet ettikleri yere yakın olan ilköğretim okuluna kayıt ettirilebilir ya da velilerin isteği ile özel okula kayıt yaptırabilirler (Alisinanoğlu, 2013).

Bununla birlikte, 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya konulan 4+4+4 eğitim reformu ile birlikte, 8 yıllık eğitim sürecini kapsayan ilköğretim okulları, 4 yıllık ilkokul + 4 yıllık ortaokul şeklinde yeniden düzenlenmiştir. Aynı düzenlemeyle Türkiye’de zorunlu eğitime başlama yaşı 5’e (ilkokul 1. sınıf), yabancı dil (İngilizce) öğrenmeye başlama yaşı ise 6’ya (ilkokul 2. sınıf) indirilmiştir (Bayyurt, 2012: 98)

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere Türkiye’de ilköğretimde zorunlu dersler genel olarak Matematik, Türkçe, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Fen ve Teknoloji, Yabancı Dil, Müzik, Görsel Sanatlar, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Teknoloji ve Tasarım, Sosyal Bilgiler, Rehberlik, Trafik Güvenliği gibi dersler eğitim programında yer alır. Seçmeli dersler ilköğretim ilk kademesinde bulunmamaktadır.

İLKÖĞRETİM KURUMLARI (İLKOKUL VE ORTAOKUL) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

DERSLER			SINIFLAR							
			İLKOKUL				ORTAOKUL			
			1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe		10	10	8	8	6	6	5	5
	Matematik		5	5	5	5	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi		4	4	3					
	Fen Bilimleri				3	3	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler					3	3	3	3	
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük									2
	Yabancı Dil			2	2	2	3	3	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi					2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar		1	1	1	1	1	1	1	1
	Müzik		1	1	1	1	1	1	1	1
	Beden Eğitimi ve Oyun		5	5	5	2				
	Beden Eğitimi ve Spor						2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım								2	2
	Trafik Güvenliği					1				
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım						2	2		
	Rehberlik ve Kariyer Planlama									1
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi					2				
	ZORUNLU DERS TOPLAMI		26	28	28	30	29	29	29	29
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)					2	2	2	2
		Peygamberimizin Hayatı (4)					2	2	2	2
		Temel Dinî Bilgiler (2)					2	2	2	2
		Okuma Becerileri (1)					2	2		
	Dil ve Anlatım	Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)					2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)					2	2	2	2
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)							2	2
	Yabancı Dil	Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)					2	2	2	2
		Bilim Uygulamaları (4)					2	2	2	2
		Matematik Uygulamaları (4)					2	2	2	2
		Çevre Eğitimi (1)							2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)							2	2
		Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Müzik (4)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Spor ve Fizikî Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)					2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
	Sanat ve Spor	Drama (2)					2	2		
		Zekâ Oyunları (4)					2	2	2	2
		Halk Kültürü (4)					2	2	2	2
		"Şehrimiz ..." (1)					2	2	2	2
		Ortak Türk Tarihi (1)								2
		Medya Okuryazarlığı (1)							2	2
		Hukuk ve Adalet (1)						2	2	2
		Düşünme Eğitimi (2)							2	2
	Sosyal Bilimler									
	Seçilebilecek Ders Saati Sayısı						6	6	6	6
	SERBEST ETKİNLİKLER		4	2	2					
	TOPLAM DERS		30	30	30	30	35	35	35	35

Tablo 3.1 Türkiye’de ilköğretim ders çizelgesi

Türkiye’de ilköğretim eğitim programının genel özellikleri aşağıdaki gibi sıralanabilmektedir (Oktay, 2013):

1. Gelişim özellikleri göz önüne alınır,
2. Grup etkileşimine önem verilir,
3. Grup özelliklerine bağlı olarak değişiklikler yapılabileceği öngörülür,
4. Esnek program bulunmaktadır,

5. Dersler ve ders içi etkinlikler vardır,
6. Öğrenme sürecinin yanı sıra sonuç ve ürün aynı derecede önemsenir,
7. Standart ders süreleri bulunur,
8. Öğretmen rehber konumundadır,
9. Sınıfların çoklu sıra düzeninde olmasına rağmen, etkin katılım esastır,
10. Öğrencilere etkin öğrenme olanakları sunularak, öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri ön planda tutulur ve bilginin yapılandırılması esastır,
11. Alt sınıflarda derslerin bir kısmında temalar vardır. Üst sınıflarda ise yapılanma öğrenme alanları ve üniteler şeklindedir. Kazanımlar bu araçlar sayesinde gerçekleşir, kazanımlar merkezdedir,
12. Günlük ders çizelgesi bulunur,
13. Ana dilde iletişim, inisiyatif alma ve girişimcilik algısı, öğrenmeyi öğrenme, yabancı dillerde iletişim, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz temel beceri esas alınır,
14. Değerlendirme süreç ve sonuç bir arada gerçekleştirilir,
15. Öğretim programı öğrenci merkezlidir.

Türkiye’de ilköğretim kademesinde öğrencilerin başarısı, sınavlara, öğrenci performansına ve projelere göre belirlenir. Derslere ve etkinliklere katılım, performans görevleri genel olarak öğrencilerin performanslarını belirlemek amacıyla kullanılır. Öğretmenler, ders öğretim programlarında bulunan genel amaçlar ve kazanımlar çerçevesinde öğrencilere sınav yapar, proje ve performansı belirleyecek çalışmaları yaptırır. Başarı değerlendirmesinde beşlik not sistemi kullanılmakta, başarı dört, başarısızlık ise bir not ile değerlendirilir.

4.1.2. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlköğretim Süresine İlişkin Bulgular

Araştırma bulgularına göre Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de ilköğretime başlama, ilköğretimi bitirme yaşı ve ilköğretim süresine ilişkin veriler Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2 Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de ilköğretime başlama ve ilköğretimi bitirme yaşı ve ilköğretim süresi

Ülkeler / Yaşlar	Finlandiya	Çin	Hollanda	Türkiye
Başlama Yaşı	7	6	5	6
Bitirme Yaşı	13	12	12	14
İlköğretim Süresi	6	6	8	8

Finlandiya Çin Hollanda ve Türkiye’nin ilköğretim sistemleri incelendiğinde Tablo 3.2’de görüldüğü üzere ilköğretim kavramının dört ülkede farklı yaş gruplarındaki çocukların eğitim seviyelerini belirtmektedir. Finlandiya’da 7-13 arası çocuklar, Çin’de 6-12 yaş arası çocuklar, Hollanda’da 5-12 yaş arası çocuklar, Türkiye’de ise 6-14 yaş arası çocuklar ilköğretime devam etmektedir. Bu bulgulara göre ilköğretime başlama yaşının en erken olduğu ülke Hollanda olmaktadır. Öğretim süresi bakımından Hollanda ve Türkiye benzerlik göstermektedir. Öğretim süresi bakımından diğer benzerlik gösteren ülkeler ise Finlandiya ve Çin olmaktadır. İlköğretime başlama yaşı olarak Çin ve Türkiye’nin benzerlik gösterdiği görülmektedir.

4.1.3. Finlandiya Çin Hollanda ve Türkiye’de İlköğretimde Yabancı Dil Öğretimine Başlama Yaşı ve Sınıfı Karşılaştırılması

Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlköğretimde yabancı dil eğitiminin yer almasına ilişkin bulgular Tablo 3.3’te görüldüğü gibidir.

Tablo 3.3 Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de ilköğretimde İngilizce öğretimi başlama yaşı ve sınıfı

Yaş / Sınıf	Finlandiya	Çin	Hollanda	Türkiye
Yaş	8	8	5-10	7-8
Sınıf	3	3	7.-8.	2

Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de ilköğretimde İngilizce öğretiminin başlama yaşı ve sınıflara ilişkin verilere göre; ilköğretimde İngilizce öğretiminin başlama yaşı ve sınıfı Finlandiya ve Çin arasında benzerlik göstermektedir. Her iki ülkede de öğrenciler 8 yaşında ve 3.sınıfta İngilizce eğitimi almaktadırlar. Türkiye’de ise, AB üyelik sürecinde yabancı dil öğretime hız vermiş, yabancı dili ilköğretim kademesinden başlayarak zorunlu ortak dersler arasına almıştır. Sekiz yıllık zorunlu eğitimde yabancı dil öğretimi öğrencilerde 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren 7-8 yaşında ve 2.sınıfta başlamaktadır. Hollanda da ise zorunlu yabancı dil eğitiminin başlama yaş aralığı 5-10 yaşlarıdır. Okullar yabancı dil öğretiminin hangi yaşlarda başlayacağına kendileri karar vermektedir. Ayrıca Hollanda’da en fazla öğrenilen yabancı dil İngilizce olmaktadır.

4.1.4. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlköğretimde Yabancı Dil Dersine Ayrılan Haftalık Ders Saatleri

Araştırma bulgularına göre Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de ilköğretimde yabancı dil dersine ayrılan ders saatlerine ilişkin veriler Tablo 3.4’de yer almaktadır.

Tablo 3.4 Finlandiya Çin Hollanda ve Türkiye’de ilköğretimde yabancı dil dersine ayrılan ders saatleri

Yabancı Dil / Ders Saati	Finlandiya	Çin	Hollanda	Türkiye
Zorunlu Yabancı Dil	İngilizce	İngilizce	İngilizce	İngilizce
Sınıflar ve Ders saatleri	3. sınıflar - 2 saat	3.sınıflar - 3 saat	7.-8.sınıflar - 2 saat	2. sınıflar – 2 saat

Tablo 3.4’de yer alan Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de ilköğretim düzeyinde İngilizce dilinin birincil öncelikli zorunlu yabancı dil olduğu görülmektedir. İlköğretimde Yabancı dil için ayrılan süre, Çin’de 3.sınıftan itibaren haftada 3 saat, Hollanda, Türkiye ve Finlandiya’da ise yabancı dil başlama seviyesinde 2 saat olarak İngilizce eğitimine ayrıldığı

görülmektedir. Bu veri doğrultusunda, Finlandiya, Hollanda ve Türkiye’de yabancı dile ayrılan ders saatinin benzerlik gösterdiği belirtilebilir.

4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada ikinci alt amaç olan “Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlkokul düzeyinde uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Eğitimi programlarının hedefler açısından aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” problemine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Finlandiya’da yabancı dil öğretiminin bu kademedeki amacı, öğrencilere başta sözel iletişim kurabilmeyi, ardından yazma becerisinin kazandırılmasıdır. Öğrencilerin dil ve kültürlerin farklı olduğu, ancak değerlerin ortak olduğunun farkına varmaları sağlanır. Öğrencilerin eğitim aldıkları yabancı dilde doğru olan çalışma becerilerini kazanmaları sağlanır. Finlandiya’da ilkokulda uygulanan yabancı dil programının 3.-6.sınıflar için belirlenmiş olan ve dört alanda ele alınan genel amaçları aşağıdaki gibidir:

1. Dil yeterliliğine ilişkin genel amaçlar

- a. Kendileri ile yakın çevrelerine ilişkin temel bilgilerle ilgi kurma, konuşma ortamlarında gerek duyulduğunda, aracı yardımıyla hedef dille iletişim kurabilirler.
- b. Günlük yaşama ilişkin bir metin ya da sohbet metninin içeriğini anlamaya başlarlar.
- c. Günlük yaşam ve temel ihtiyaçlarına ilişkin kısa yazılar yazabilirler.

2. Kültürel becerilere ilişkin genel amaçlar

- a. Öğrenciler hedef dile ilişkin kültürü tanır, bununla Finlandiya’ya kültürünün arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları tanıyabilirler.
- b. Öğrenciler günlük hayattaki durumlarda, hedef dilin kültürüne uygun olarak iletişim kurabilmeyi öğrenirler.

3. Çalışma stratejisine ilişkin genel amaçlar

- a. Öğrenciler dil öğrenmede sorumluluk alarak, girişimcilik ile hareket edebilirler.
- b. Dil öğrenmede küçük gruplarla ve birebir çalışmayı öğrenirler.

c. Sözlük, ders kitabı gibi bilgi kaynaklarından bağımsız olarak yararlanmayı öğrenirler.

d. Öğrenciler öğrendikleri yapı ve kelimeleri kendi ürünlerinde kullanmayı öğrenirler.

e. Dil öğrenenler zayıf ve güçlü yönlerinin bilincinde olurlar, dersin hedeflerine uygun oluşturdukları ürünleri ve dil becerilerini nasıl değerlendireceklerini öğrenirler.

4. İletişim stratejilerine ilişkin genel amaçlar

a. Bir yazılı metin ya da konuşmanın ana temasını fark edebilirler.

b. Sözlü iletişimde ya da metindeki bilgiyi açığa çıkarabilirler.

c. Bir başkasının mesajlarını düzenleyebilirler.

d. Yeni metin yazma ya da metni yorumlamak amacıyla yazılı materyallerden faydalanırlar.

e. Sözlü etkileşimde sözsüz iletişimden veya karşıdaki kişiden yardım alabilirler.

Finlandiya’da ilkokulda uygulanan yabancı dil programının 3.-6.sınıflar için belirlenmiş olan özel amaçlar ise aşağıdaki gibidir:

Dinlediğini anlayabilme;

1. Basit konuşmayı anlayabilir veya ilgi alanındaki tartışmaları rahatlıkla izleyebilirler.

2. Basit ve kısa konuşmaları kavrayabilir, televizyondaki haberlerde konuları takip edebilirler.

3. Basit iletileri normal hızda ve lehçede olduğunda anlar, tekrarını isteyebilir.

Konuşma;

1. Çevresini ve kendisini tasvir edebilir,

2. Anlaşılması kolay diyaloglarla başa çıkabilir,

3. Aşina olduğu konuşmalarda akıcı şekilde kendini ifade edebilir, ancak duraksamalar olabilir,

4. Temel kelimeleri, sınırlı ifadeleri cümle yapılarında kullanabilirler,
5. Kelimeleri telaffuzu bazı zamanlarda yanlış anlaşılabilir,
6. Temel konuşmalarda dahi pek çok dilbilgisi hatası yapabilirler.

Okuduğunu anlama;

1. Sıklıkla kullanılan kelimelerden oluşan basit metinleri anlayabilir,
2. Metindeki temel noktaları anlayarak, basit çıkarımlar yapabilirler,
3. Kısa metinleri yavaş okurlar ve anlarlar.

Yazma;

1. Günlük ihtiyaçları ve deneyimlerine ilişkin yazabilirler,
2. Basit iletileri yazabilirler,
3. Çok basit olan yazılarda dahi hatalar yapabilirler,
4. İhtiyaçlarını sık kullanılan kelimeler ve ifadeler ile yazabilirler.

Çin’de ilköğretimde uygulanan İngilizce eğitim programında hedefler aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencilerin temel İngilizce bilgisini edinmeleri, konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olmak,
2. Öğrencilerin gelecekte İngilizceyi kullanmaları ve diğer çalışmaları bakımından sağlam bir temel oluşturulması için çalışma alışkanlıklarının gelişmesine, temel dil öğrenme yöntemlerini bilmelerine yardımcı olmak,
3. Öğrencilerin İngilizceyi öğrenmeye ilgilerinin artmasına, bunun için doğru nedenlerin belirlenmesini sağlamak,
4. Öğrencilerin gözlemlleme, analiz ve sentez yapma, hayal kurma, yaratıcılık becerilerinin geliştirilmesi.

Hollanda’da İlköğretimde İngilizce öğretiminin temel amacı anadili İngilizce olanlar ile okul dışında İngilizce konuşanlar ile kolay iletişim kurabilmeye temel oluşturmaktır. İlköğretimde öğrenciler için oluşturulan bu temel ortaöğretim kademesinde geliştirilmektedir. Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı bu amaca uygun şekilde çerçeve niteliğinde ulaşılması gerekli olan temel hedefleri belirlemiştir. Bu genel hedefler okulların ulaşmaları gereken en az düzeyi nitelemektedir. Her okul bu genel hedefler doğrultusunda, kendisi için geçerli olacak bir eğitim programı belirler. Hollanda’da ilkokulda uygulanan yabancı dil programının genel amaçları aşağıdaki gibidir:

Ana hedef 13: Öğrenciler İngilizce dilindeki konuşmalar veya metinlerden bilgi edinmeyi öğrenirler.

Ana hedef 14: Öğrenciler İngilizce olarak kendilerini ifade edecek duruma gelir, basit konulara yönelik İngilizce bilgi alışverişinde nasıl bulunacaklarını öğrenirler.

Ana hedef 15: Öğrenciler sıklıkla kullanılan çok sayıda kelimenin telaffuzunu öğrenirler.

Ana hedef 16: Öğrenciler bilmedikleri kelimelerin anlamlarını, telaffuzlarını sözlükten öğrenecek düzeye gelirler.

Türkiye eğitim sisteminin yabancı dil eğitiminde hedefler genel ve özel olarak ayırım yapılarak ele alınabilir:

Türkiye’de uygulanan yabancı dil eğitimi programında 2, 3 ve 4. sınıflara ilişkin genel hedefler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Kişisel ayrıntılarda basit ifadelerle cümleler kurabilmek,
2. Somut durumlara ilişkin olarak temel kelime bilgisine sahip olmak,
3. Temel dilbilgisi ve cümle yapılarına hakimiyet,
4. Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan işyeri ismi, nesne ismi gibi kelimeleri ve ifadeleri kullanabilme,
5. Öğrendiği kelime ve ifadelerin telaffuz edilebilmesi,
6. Kişisel ayrıntıları, ulusunu, adresini yazarak ifade edebilme,

7. Kendini tanıtırma, selamlama, teşekkür etme, vedalaşma, üzüntünün belirtilebilmesi,
8. Telaffuzları doğru söyleme, bilinirliği az kelimeleri rahat okuyabilmek.

Türkiye’de uygulanan yabancı dil eğitimi programında bulunan 4.sınıflardaki özel hedefler aşağıdaki gibidir:

1. İngilizce dilindeki belli seslere ilişkin bilgi,
2. Düzeye uygun olan cümlelerdeki kavramlara ilişkin anlam bilgisi,
3. Günlük hayatta kullanılan basit cümlelere ilişkin bilgi,
4. İngilizce telaffuz ve tonlama bilgisi,
5. İngilizce rakamları sayabilme,
6. Şahıs zamirleri ve emir kalıplarına ilişkin bilgi,
7. Sınıf ortamındaki eşyalara ilişkin bilgi,
8. Düzeye uygun şekilde soru cümlelerine yanıt verebilme bilgisi,
9. Öğrendiği bilgileri cümleleri kurmada kullanabilme,
10. Saat ve renk bilgisi,
11. Soru kalıbı “Kaç tane”, “Nedir”, “Kimin”, “Nerede” bilgisi,
12. Emir kalıplarını tanıma ve uygulayabilme bilgisi,
13. Atatürk’ü ve ailesini tanıma bilgisi,
14. Giysiler hakkında bilgi,
15. Çoğul kelimeleri tanıma ve soru sorabilme bilgisi,
16. Düzeyine göre tekil ve çoğul kelimelere ilişkin bilgi,
17. Haftanın günlerine ilişkin bilgi,
18. Okul bölümleri ve ev bölümlerine ilişkin bilgi,

19. Düzeye uygun şekilde iletişim bilgisi,
20. Emir cümlelerinde itaat edebilme bilgisi,
21. Düzeye göre cümleler kurabilme, kavrayabilme ve yazabilme,
22. Sahip olma kavramını bilme,
23. Belirli sıfatlara ilişkin bilgi
24. Dilin yapısı, işlevi ve kavramlarını kavrama bilgisi,
25. İngilizceyi keyif alarak öğrenme,
26. Düzeye göre diyalog etkinliklerini yapabilmek.

Türkiye’de uygulanan yabancı dil eğitimi programında bulunan 5.sınıflardaki özel hedefler aşağıdaki gibidir:

1. Düzeye göre cümlelerde yer alan kavramların anlamına ilişkin bilgi,
2. Yaş, isim soran soru cümlelerini kurma ve yanıtlama,
3. Çevredeki kişilerle İngilizce selamlaşabilmek,
4. Düzeye göre soru cümlelerini yanıtlayabilmek,
5. Emir cümlelerini kullanabilme ve uygulama,
6. Tekil ve çoğu kelimelerle cümle kurabilme bilgisi,
7. Vardır, kalıbının yeterli düzeyde kavranması,
8. Soru kalıbı olan “Nerede”, “Kim”, “Yapabilme”, “Nerelisin” bilgisi,
9. Ayların isimlerini, belirli sıfatlara ilişkin bilgi,
10. Basit cümlelerle hava durumunu anlatabilme,
11. Öğretilen sıfatlar ile cümle kullanabilme,
12. Belirli mesleklere ilişkin bilgi,

13. Geniş zaman dilbilgisi özelliklerini bilme,
14. Düzeye göre cümlelerin doğru olarak kurulması, anlaşılması ve yazılması,
15. Geniş zaman dilbilgisi yapısına uygun cümle kurma bilgisi,
16. Saat bilgisi,
17. Şimdiki zaman dilbilgisi yapısına göre cümle kurabilme, anlayabilme ve yazabilme bilgisi,
18. Diyaloglarda öğrendiği zamanı ve kalıpları kullanabilme bilgisi,
19. Yüze kadar onar sayabilme,
20. İngilizce öğrenmek için hevesli olmak.

Araştırmadan elde edilen verilere göre, Hollanda ve Finlandiya'daki yabancı dil öğretimi programlarında öğrencilerin öğrenmeleri gereken beceriler kategoriler halinde ele alınmıştır. Bu eğitim programlarında iletişime yönelik hedefler önceliklidir. İletişimsel beklentilerde dört temel beceri ayrı ele alınmıştır. Çin ve Türkiye'deki eğitim programında ise genel amaçlarda iletişim becerilerini kazandırmak amacıyla hedefler bulunmaktadır. Ancak hedefler, Hollanda ve Finlandiya eğitim programlarında olduğu gibi detaylı olarak yer almamıştır. Finlandiya ve Hollanda'nın yabancı dil öğretim programlarında dilbilgisine dair beklentilerin fazla yer almadığı görülmektedir. Hedefler arasında sadece kelime bilgisine ve telaffuza ilişkin birkaç amaç yer almaktadır.

Türkiye'deki yabancı dil öğretim programında ise genel amaçlarda dilbilgisine yönelik kapsamlı olmayan birkaç madde vardır. Çin'in eğitim programında iletişime yönelik hedefler yer alırken dilbilgisi ile ilgili hedefler bulunmamaktadır. Türkiye'nin yabancı dil eğitim programındaki dilbilgisine ve iletişime ilişkin beklentiler ile Finlandiya ve Hollanda'nın eğitim programı arasında benzerlikler bulunmaktadır.

Finlandiya'nın eğitim programında sosyokültürel beklentiler ve hedefler bulunmaktadır. Programın öğrencilerin yabancı dil öğrenme sırasında başka kültürleri keşfetmesi ve bu esnada kendi kültürel ve sosyal kimliklerini oluşturmaya çalıştığı görülmektedir.

Hollanda ve Türkiye'nin eğitim programlarında ise kültürel becerilere ilişkin genel amaçlara yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra Hollanda ve Finlandiya'nın eğitim programlarında duyuşsal ve bilişsel beklentiler bakımından beceri ve hedefler mevcut iken, Türkiye'nin eğitim programında bu kategorilerin bulunmadığı görülmektedir.

Hollanda ve Finlandiya'nın eğitim programlarında Çin ve Türkiye'den farklı olarak çalışma stratejilerine ilişkin hedefler bulunmaktadır. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında olduklarında sorumluluk almaları, gruplarla çalışmaları, ders materyallerinin bağımsız kullanmaları, kendilerinin çalışmalarını değerlendirmelerini öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Finlandiya ve Hollanda'nın eğitim programlarında dört temel dil becerisine ilişkin davranışlar yer almaktadır. Ancak aralarından dinleme ve konuşmaya yani sözel dile öncelik verdikleri görülmektedir.

Türkiye'nin eğitim programındaki hedefler öğrenci davranışına yöneliktir. Diğer bir ifade ile hedefler okulun ya da öğretmenin görevleri ve yapacakları değil, öğrencilere kazandırılmak istenen özellikler olmaktadır. Eğitim programında hedeflerin ölçülebilir, gözlenebilir öğrenci davranışlarına dönüştürüldüğü görülmektedir.

Finlandiya ve Hollanda'nın eğitim programlarında hedeflerin öğretmen davranışlarına yönelik olduğu görülmektedir. Hedefleri ölçülebilir, gözlenebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülmemiştir. Türkiye'nin eğitim programında her sınıfa ilişkin bir önceki sınıfta belirtilmiş hedefler tekrar edilerek yeniden hedefler olarak belirtilmiştir. Bu şekilde öğrenciler önceki yılın programını bildiklerinden yeni sınıfın programını öğrenmekte sıkıntı yaşamayacaklardır. Bu açıdan programların kopuk olmadığı ve birbirlerini destekleyecek şekilde hazırlandıkları belirtilebilir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada üçüncü alt amaç olan “Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlkokul düzeyinde uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Eğitimi programlarının içerik açısından aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” problemine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Finlandiya ve Hollanda'nın eğitim programlarındaki konular ile Türkiye'nin eğitim programındaki konular arasında benzerlik bulunmaktadır. Türkiye'nin İngilizce eğitim programındaki konular arasında aşağıdakiler örnek olarak gösterilebilir.

İlkokul 4. sınıf İngilizce eğitim programındaki konular:

1. Aile ve arkadaşlar,
2. Ev ve sınıf,
3. Milliyet,
4. Günler, saatler, aylar ve mevsimler,
5. Vücudun bölümleri,
6. Giysiler,
7. Evcil hayvanlar,
8. Besinler.

İlkokul 5. sınıf İngilizce eğitim programındaki konular:

1. Ülkeler, şehirler ve bölgeler,
2. Aile,
3. Okul hayatı,
4. Boş zaman etkinlikleri,
5. Sağlık problemleri,
6. Özel eşyalar ve zevkler.

Finlandiya'nın İngilizce eğitim programındaki çerçeve konular ise aşağıdaki gibidir:

1. Öğrencinin anadil ve hedef dilin kültürüne ilişkin durumlar ve konu alanları,
2. Yakın aile bireyleri gibi yakın çevreden olan kişiler,
3. Okul, öğretmenler ve okuldaki arkadaşlar,
4. Yaş gruplarına göre boş zaman etkinlikleri,

5. Şehir yaşamı ile kırsal yaşam,

6. Kişinin kendi kültürü ile hedef dile ait kültür hakkında bilgiler,

7. Çeşitli çalışma alanları.

Finlandiya'nın İlkokul 3.ve 6.sınıf eğitim programında bulunan konu başlıkları öğrencilerin yaş düzeyleri göz önüne alınarak, genelde öğrencinin çevresinden tercih edildiği görülmektedir.

Hollanda'da uygulanan eğitim programının içeriği aşağıdaki gibidir:

Dinleme: Öğrenciler için hazırlanmış olan ya da uyarlanmış, kelime bilgisi ve içerik kullanımı sağlayan, öğretici ve basit parçaların arasından temel konuların öğrenciler tarafından ayırt edilebilmesi gerekmektedir. Sınıfta, alışverişte ya da sokakta öğrenciler kendileri hakkında, boş zaman kullanımı, hobiler, günlük olaylar, zaman, yiyecek ve içecek, diğer insanların tarifi gibi konularda kendilerine söylenenleri anlayabilecek düzeyde kelime bilgisine sahip olmaları gerekmektedir.

Okuma: Öğrenciler hazırlanmış olan ya da uyarlanmış kelime bilgisi ve içerik kullanımı sağlayan, öğretici ve basit parçaların, hikâyelerin içindeki temel konuları anlayabilmelidir.

Konuşma: Öğrencilerin sınıf haricinde yukarıdaki konularda ve durumlarda sözlü olarak diyalog kurabilmeleri gerekmektedir.

Çin'in ilkokul İngilizce eğitim programındaki içerik, ağırlıklı olarak iletişimsel yeterliliklerin geliştirilmesine yönelik olup, temel dört dil becerisinin de geliştirilmesini amaçlamaktadır.

Eğitim programı yapılan düzenleme ile öğrencileri öğrenmenin merkezine alarak, öğrencilerin uygun şekilde dili kullanabilmeleri teşvik edilmiştir.

Programdaki üniteler konu tabanlı oluşturulmuştur. Günlük hayatta öğrencilerin ilgisi çekebilecek olan temalar ünitelere işlenmiş olup, konular arasında kültürel öğeler de bulunmaktadır.

Eğitim programındaki ders içeriklerinin döngüsel olması nedeniyle, öğretmenlere öğrencilerin ihtiyaçlarına ve seviyelerine uygun içerik belirleyebilme esnekliği sağlamaktadır.

İngilizce eğitim programlarının içeriği incelenen Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de içerik ağırlıklı olarak günlük hayata ilişkindir. Ders konuları ile öğrenilenlerin gerçek yaşama uygunluğu oranda öğrencilerde bilgiler de kalıcı olacaktır. Öğretilenlerin gündelik hayatla ilişkilendirilmesine ilişkin olarak Demirel (1990: 25), sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağını öğrencilere gösterilmesi gerektiğini, sınıf içinde öğrenmelerin kalıcı olması için örneklerin günlük yaşam içinden verilmesi ve öğrencilere öğrendiklerini günlük yaşamlarında kullanma olanağının verilmesinin uygun olacağını ifade etmektedir. Öğrencilere öğrendikleri dilde günlük yaşamdan örnekler verilmesi, öğrendiklerini nerede ve nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgilerin sunulması, güdülenmenin artmasını, derse olan ilgi ve alakanın yükselmesine katkı sağlayacaktır. Ancak Türkiye’de öğrencilerin yabancı dil derslerinde öğrendiklerini günlük yaşama uygulama olanağını fazla bulamaması nedeniyle, öğrenciler öğrendiklerini zaman içerisinde unutmaktadırlar. Finlandiya, Çin ve Hollanda’nın eğitim programlarındaki içerik iletişimsel beceriler dahilinde ilerlemektedir. Türkiye’nin eğitim programının içeriği ise ünitelere göre belirlenmektedir.

Türkiye’nin eğitim programında hedefler Finlandiya, Hollanda ve Çin’in programlarındaki gibi becerilere göre belirlenmiştir. Aynı zamanda ülkelerin programlarında öğretilmek istenen beceriler öğrencilerin ne yapacaklarını belirtmektedir.

Türkiye’nin eğitim programında beceri ve işlev kategorisindeki ifadeler, öğrencilerin yapacaklarını belirtmektedir. Aynı zamanda çerçeve konuları kapsayan Finlandiya, Çin ve Hollanda’nın eğitim programlarında içerik ve metodoloji başlıklarından oluşan iki bölüm bulunuyor iken, Türkiye’nin eğitim programında her üniteye ayrı konu, bağlam, beceriler, işlev ve görev bölümleri yer almaktadır. Beceriler bölümündeki dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere temel dört beceriye ilişkin yapılacaklar açıklanmaktadır. Bağlam bölümünde kullanılacak olanlar ünitelerde ayrı verilmemekte, her üniteye listedeki uygun olanların kullanımı önerilmektedir. Öğrenci diyalogları, çizim boyama etkinlikleri, drama, dinleme ve bilgi tamamlama bu öneriler arasındadır.

4.4. Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada dördüncü alt amaç olan “Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlkokul düzeyinde uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Eğitimi programlarının eğitim durumları açısından aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” problemine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’nin, ilkokul İngilizce programlarındaki eğitim durumlarının benzer yanları aşağıdaki gibidir:

1. Yabancı dil ders programı öğrenci merkezlidir,
2. Öğretmen öğrencilerin etkin olmalarını sağlamalıdır,
3. Derste sözel dil daha öncelikli olmalıdır,
4. Oyuna dayalı etkinlikler olmalı, eğlenirken öğrenme sağlanmalıdır,
5. Görsel ve işitsel özgün belgeler yer almalıdır,
6. Öğrenciyi güdüleyen, öğrenme isteğini devamlı şekilde geliştirebilecek ortamların oluşturulması sağlanmalıdır.

Eğitim programlarındaki öğeler göz önüne alındığında, programlardaki eğitim durumlarının iletişimsel yaklaşıma ilişkin olan bazı öğeleri desteklediği belirtilebilir. Bu yaklaşımda iletilmek istenenin, başarı ile iletilmesi önem arz etmektedir. İletişim için dilbilgisi, sözlük öğretimi ve telaffuz hedeflenir. Öğretim programı okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmayı amaçlar, ancak becerilerinin her birinin önceliği aynı olup, birbirleri ile iç içe olmaktadır. Öğrenciler bu yaklaşımda yabancı dille mümkün olduğu kadar iç içe olmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler mümkün olduğu kadar anadili kullanmaktan kaçınırlar. Öğrencilerin iletişimsel dil öğretiminde etkinliklere, türüne ve amacına göre bireysel, ikili ya da gruplar şeklinde etkin olmaları, bu süreçte hedef dili kullanmaları esastır. Buna yönelik olarak en uygun ortamlar yarışmalar, bazı oyunlar, öyküler, şarkılar, yaratıcı etkinlikler, özellikle çocuğun katılımı ile yaparak öğrendiği etkinlikler olmaktadır. İletişimsel yaklaşımda öğrenciler mümkün olduğu kadar hedef dile maruz kalmalıdır. Öğretmenin anadili kullanamamaları, öğrencilerin de yoğun olarak yabancı

dili kullanmaları önerilir. Ancak Finlandiya'nın eğitim programında gerektiği zamanlarda öğretmenlerin anadili kullanabilecekleri belirtilmektedir.

Eğitim programlarının tümünde öğrenci merkezli eğitim vardır. Ancak öğretmen öğretimin vazgeçilmez ögesidir. Öğretmen yol gösterici rolünü üstlenmektedir. Öğrencilerin araştıran, sorgulayan, karar veren, yaşayarak yaparak öğrenen, kendilerinin öğreniminden sorumlu kişiler olarak yetiştirmeleri amaçlanır. Öğrenciler arkadaşları ile etkileşim halinde yabancı dil çalışmaları yapar. Bu doğrultuda incelenen eğitim programlarında işbirliğine dayalı çalışmalar, grup çalışmaları ve ikili çalışmaların önemli olduğu görülmektedir.

Hollanda ve Finlandiya yabancı dil derslerinde CLIL yöntemi de kullanılmaktadır. AB ülkelerinin tamamına yakınında bu yöntem uygulanmaktadır. Yabancı dil öğretimi en az iki dilde yapılmaktadır. Derslerin bir kısmı birinci dilde, bir kısmı da ikinci dilde verilmektedir. Yabancı dil bu yöntemde içerik yolu ile öğretilir. Dil öğretiminde içerik olarak kullanılan kaynak kaynağı meydana getirmektedir. Öğrenciler öğrendikleri dili uygulamaya hemen dönüştürebilir. Öğrenciler bu yöntemde bir konuyu yabancı dilin aracılığı ile öğrenirler.

Türkiye'nin ilköğretim İngilizce eğitim programı, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmıştır. Yaklaşımda eğitim programında her üniteye okuma, konuşma, dinleme, yazma becerileri yer almalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda keşfedilmesi gereken dış evren kaçınılmaz şekilde bütüncül ise, öğrencilerin dünyayı anlamlandırmada bütüncül ders programlarına gerek duyabilecekleri bilgilere ve becerilere ulaşmasını sağlayabilecektir (Akt., Sert, 2008: 306). Bu bağlamda yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen eğitim programları disiplinlerarası bağlantıları da gözetmelidir. Türkiye'deki eğitim programında aynı zamanda etkin öğrenme, çoklu zekâ gibi yeni yaklaşımların da olduğu görülmektedir.

4.5. Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmada beşinci alt amaç olan “Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de İlkokul düzeyinde uygulanan Yabancı Dil (İngilizce) Eğitimi programlarının sınav durumları açısından aralarındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” problemine ilişkin bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

Demirel (2017a: 268), Türkiye’de ilköğretim İngilizce eğitim programındaki değerlendirme yaklaşımına ilişkin olarak; bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejilerinin benimsenmesinin, ölçme ve değerlendirmede de

öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemelerine olanak sağlayan çoklu değerlendirmeyi gerektirmekte olduğunu belirtmiştir. Sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesinin uygun düşmediğini ifade etmektedir. Bu nedenle Yabancı dil eğitimi beceri kazanımlarının farklı sınama yöntemleri kullanılarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Türkiye’de ilkokul yabancı dil eğitim programında değerlendirme sürece yönelik olmakta, alternatif değerlendirme yöntemlerinin de kullanılmasının gerektiği belirtilmektedir. Alternatif değerlendirme yöntemleri olarak aşağıdakiler belirtilmektedir:

1. Dil gelişimi değerlendirme,
2. Yazılı değerlendirme,
3. Sınıf içi değerlendirme,
4. Öğretmen gözlemi,
5. Kendi kendini değerlendirme.

İncelenen ülkelerin eğitim programlarının sınama durumlarının karşılaştırılmasında, her programda öğrenci farklılıklarına ve sürece yönelik değerlendirme olduğu görülmektedir.

Dil gelişimi değerlendirme yöntemi en fazla önerilen değerlendirme yöntemi olmaktadır. Finlandiya ve Hollanda’da uygulanan eğitim programlarında öğrenci gelişimleri yıl boyu yaptıkları çalışmaların gözlenmesi ile değerlendirilmektedir. Yapılan değerlendirmelerin neticeleri öğrenci dosyalarına kaydedilir.

Türkiye’de uygulanan yabancı dil eğitim programında sınama durumları testler ve yazılı sınavlar ile ele alınmıştır. AB ülkelerindeki gibi programda alternatif değerlendirme yaklaşımı olan ve öğrencilerin süreç içerisinde değerlendirilmesini sağlayan, gösterdikleri gelişimleri dikkate alan portfolyolar kullanılmaya başlanmıştır. Portfolyo dosyalarında bulunan proje ödevleri, performans ödevleri, dönemde uygulanan ara sınavlar, öğrencilerin süreç içerisinde değerlendirmelerinde rol oynamaktadır.

Çin’in ilkokul yabancı dil eğitim programındaki değerlendirmede amaç, özellikle değerlendirmenin yapılandırmacı ve biçimlendirici işlevlerinin öne çıkarılmasıdır. Programda gerçek hayatta olan becerilerin sınanması, çok sayıda açık uçlu soruların sorulması ön

plandadır. Çin eğitim programı özetleyici değerlendirme ile öğrencilerin notunu almaktan çok öğretmenler her öğrenciyi gelişim kaydı broşürü benzeri alternatif değerlendirme yöntemi ile öğrencilerin gelişimleri takip edilmektedir.

Finlandiya eğitim programında öğrenci değerlendirmesi farklı iki rol üstlenmektedir. Bunlardan biri sürekli değerlendirme olarak nitelendirilen eğitim desteği ve rehberliğidir. Değerlendirme her öğrencinin kendini öğrenme ve gelişim sürecine, amaçlarına ve başlangıç noktalarına dayanmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınır. Diğer değerlendirme temel eğitimin sonunda yapılan değerlendirmedir. Eğitim programında standartlara dayanan ölçme sistemi kullanılır. Aynı zamanda sınama durumları da önemlidir. Değerlendirme neticeleri öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesinde, eğitim gereksinimlerinin ve eksikliklerin belirlenmesinde etkili olur.

Türkiye’de ilkokul İngilizce eğitim programında ise ölçme-değerlendirme tekniklerine ve yöntemlerine yer verilmekle birlikte bunlara yönelik yeterli örnek verilmemektedir. Tekniklerin nasıl ve nerede uygulanacağı net olarak belirtilmemektedir. Standart ölçme-değerlendirme bulunmamaktadır. Programda kullanılan yöntem ve teknikler dilin dört temel becerisini ölçmekten uzak olmakta, sadece yazma ve okuma becerilerini ölçmektedir. Yazılı olarak uygulanan sınavlar, sözlü notları, performans ödevleri öğrencilerin sadece yazma ve okuma becerilerinin ölçülmesini sağlamaktadır. Değerlendirmede dinleme ve konuşma becerilerinin fazla dikkate alınmaması, bu becerilerin gelişiminin az olduğunu gösterir bir durumdur.

Finlandiya ve Hollanda’nın ilkokul İngilizce eğitim programlarının sınama durumlarında yabancı dil eğitimine özgü sınama durumu belirtilmemektedir. Türkiye’deki programda ise sınama durumlarına ilişkin bilgi yer almaktadır. Öğretmen sınama durumları için alıştırma ve ödev tiplerini kullanabilmekte, her sınıfta kullanılabilecek ayrı sınama türleri bulunmaktadır. Sınav tipleri Finlandiya, Hollanda ve Çin eğitim programlarında ise yer almamaktadır. Bununla birlikte araştırma konusu ülkelerde süreç değerlendirme ile ilgili olarak öğrenciye ödev olarak verilen proje ve performans görevleri değerlendirilerek öğrenci dosyalarına işlenerek öğrenci portfolyosunda toplanmaktadır.

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularının tartışıldığı tartışma, sonuç ve öneriler alt başlıkları yer almaktadır.

5.1. Tartışma

Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'nin ilkokul yabancı dil (İngilizce) eğitim programlarının karşılaştırıldığı bu çalışmada programlar arasında içerik, hedef, eğitim durumları, sınav durumları bakımından benzerlik ve farklılıkların ortaya konması amaçlanmıştır. Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'nin İngilizce eğitim programları genel olarak öğrencilere yabancı dil ile iletişim becerilerin kazandırılması ve kültürel farkındalık ile hedef kültürün ve diğerlerinin anlaşılması, farklı kültürlerle değer verilmesi bakımından benzerlik göstermektedirler.

Ülkelerin İngilizce eğitimine başlama yaşı, İngilizce ders saatleri, ilkokula başlama yaşı ve süresi farklılık gösterse de eğitim programlarındaki etkinliklerin temel amacı öğrencilerin hedef dilde sözlü ve yazılı iletişim kurabilmelerinin sağlanabilmesidir. Araştırmanın bu bulgusu Üner (2010)'un Hollanda, Finlandiya ve Türkiye'de uygulanan İlköğretim İngilizce öğretim programları üzerine yaptığı çalışmadan elde ettiği; eğitim programlarının genel hedeflerinden öğrencinin yabancı dilde iletişim becerilerinin artırılması hedefi sonucuyla benzerlik göstermektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarında farklılık olabilir. Ancak ele alınan İngilizce eğitim programlarının eğitim durumları bakımından dilbilgisi öğretiminden ziyade dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin kazanılmasına yöneliktir. Demir ve Yavuz (2014) yapmış oldukları “*Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*” başlıklı çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşarak programların dört dil becerisini geliştirmeye yönelik olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmada yer alan ülkelerin yabancı dil eğitim programları, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencilerin aktif rolde olmasını, hedef dile ilişkin temel becerilerini geliştirilerek günlük hayatta dili kullanmalarını, iletişimsel olarak dili benimsemelerini vurgulamışlardır. Buna bağlı olarak incelenen programlarda sınıf içindeki uygulamalarda etkinlikler, iletişimsel

işlevler ve görevler ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte, Aldım (2018) yapmış olduğu “İlkokul İngilizce Programlarının Karşılaştırılması” başlıklı çalışmada sınıf içi uygulamalarda Türkiye’de hala uygulamada olan Dilbilgisi Çeviri Yönteminin kullanılmakta olduğunu ve bu durumun yabancı dil öğretiminin kelime dağarcığı geliştirme ve dilbilgisi kurallarını ezberleme alışkanlıklarından ileriye geçmesini engellemekte olduğunu ifade etmektedir.

Finlandiya dışındaki ülkelerde iletişimsel yaklaşım doğrultusunda bilgi ve iletişim teknolojileri, özgün materyaller, çoklu ortam materyallerinin kullanımı öğretim programlarında yer almaktadır. Finlandiya’nın öğretim programı ise çekirdek program olma özelliğinden dolayı genel çerçeve sunmakta, kullanılması gereken materyallere ve öğrenme öğretme sürecine ilişkin detaylı bilgi vermemektedir. Özdemir (2017: 72) yapmış olduğu çalışmada, Finlandiya’da eğitim programının oldukça basit ve genel bir çerçevede tanımlanmakta olduğunu, öğrenciler ve öğretmenlerin kendi ilgi ve istekleri doğrultusunda eğitim-öğretim programlarını şekillendirebilmekte olduğunu ifade etmektedir.

Eğitim programlarının sınama boyutunda ise, Türkiye ve Çin’in eğitim programları alternatif değerlendirme yöntemlerini verilerek, öğrencilerin de değerlendirme sürecine katılabileceğini ön plana çıkarmışlardır. Finlandiya ve Hollanda eğitim programlarında ise yabancı dil eğitimine özgü herhangi bir sınama aracı belirtilmemiştir. Tok (2006: 85) yapmış olduğu “Avrupa Birliği Ülkelerinde ve Türkiye’de Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” başlıklı çalışmada benzer bir sonuca ulaşarak AB ülkelerin (Fransa, Almanya, İtalya, İsveç) programında da süreç değerlendirmenin söz konusu olduğunu, bu açıdan Türkiye İlköğretim İngilizce Öğretim Programının AB ülkelerin programına uyum sağladığını ifade etmektedir. Süreç değerlendirme ile ilgili olarak öğrenci gelişimleri gözlenmekte ve dosyalara aktarılmakta ve Portfolyo değerlendirme ön plana çıkmaktadır.

5.2. Sonuç

Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de uygulanmakta olan ilköğretim yabancı dil (İngilizce) eğitim programlarının incelenerek karşılaştırıldığı bu çalışmada, söz konusu ülkelerde ilköğretime başlama yaşı ve süresi, yabancı dil öğretimine başlama yaşı ve sınıfı, yabancı dil haftalık ders saati büyük ölçüde benzerlik göstermesine rağmen, bazı değişkenlerde farklılık göstermektedir. Her dört programda da yabancı dil öğretiminin temel amacı olarak hedef dilde iletişim becerilerinin geliştirilmesi ön plana çıkmaktadır.

İncelenen öğretim programlarının öğrencilere sosyo-kültürel ve bilimsel değerleri, eleştirel bakış açısını kazandırmak, iletişim becerilerini güçlendirmek gibi farklı kazanımların verilmesi temel hedefleri açısından benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra bazı programlarda dilbilgisi ile ilgili ve beceri gelişimine yönelik hedefler de yer almaktadır.

Araştırma konusu ülkelerin uygulanan ilkökul İngilizce eğitim programlarının içeriği ağırlıklı olarak günlük hayata ilişkindir. Ders konuları ile öğrenilenlerin gerçek yaşama uygun olduğu, içeriği sınıflar bazında hemen hemen aynı veya benzer konuları içerdiği, konu içeriklerinin yatay olarak genişlediği görülmektedir. Öğrencilere günlük yaşamdan örnekler verilmesi, öğrendiklerini nerede ve nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgilerin sunulması, güdülenmenin artmasını, derse olan ilgi ve alakanın yükselmesine katkı sağlaması açısından önemlidir. Ancak Türkiye’de öğrencilerin yabancı dil derslerinde öğrendiklerini günlük yaşama uygulama olanağını fazla bulamaması nedeniyle, öğrenciler öğrendiklerini zaman içerisinde unutmaktadır. Finlandiya, Çin ve Hollanda’nın eğitim programlarındaki içerik iletişimsel beceriler dahilinde ilerlerken Türkiye’nin eğitim programının içeriği ise ünitelere göre belirlenmektedir.

Eğitim durumları açısından ele alındığında, incelenen eğitim programlarının tümünde öğrenci merkezli eğitim vardır. Öğretmen yol gösterici rolünü üstlenmektedir. Öğrencilerin araştıran, sorgulayan, karar veren, yaşayarak yaparak öğrenen, kendilerinin öğreniminden sorumlu kişiler olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. Öğrenciler arkadaşları ile etkileşim halinde yabancı dil çalışmaları yapar. Bu doğrultuda incelenen eğitim programlarında işbirliğine dayalı çalışmalar, grup çalışmaları ve ikili çalışmaların önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Hollanda ve Finlandiya’da bazı kullanılan CLIL yönteminin Yabancı dil eğitimine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim programlarının sınama boyutunda ise, Türkiye ve Çin’in eğitim programlarında alternatif değerlendirme yöntemlerini verilerek, öğrencilerin de değerlendirme sürecine katılabileceğini ön plana çıkarmışlardır. Finlandiya ve Hollanda eğitim programlarında ise yabancı dil eğitimine özgü herhangi bir sınama aracının belirtilmediği görülmektedir. Proje ve performans görevleriyle, süreç değerlendirme ile ilgili olarak öğrenci gelişimleri gözlenmekte ve dosyalara aktarılmakta ve Portfolyo değerlendirme ön plana çıkmaktadır.

5.3. Öneriler

5.3.1. Uygulamacılar için öneriler

Eğitim programlardaki iletişimsel etkinliklere sınıf ortamında yer verilmelidir. Dil, uygulama ve pratik yapma ile gelişen bir araç olduğundan öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmaları sağlanmalı, dili kullanmaları için teşvik edilmeli ve bunun için sebepler yaratılmalıdır. İngilizce, öğretilecek bir ders olarak değil kazandırılacak beceri olarak değerlendirilmesi gerekir. Bu bağlamda, hazırlanacak materyal ve ders içi ve ders dışı faaliyetler dört dil becerisinin göz önüne alınarak düzenlenmelidir.

Eğitim durumları açısından; sınıf ortamında iletişim dili olarak azami ölçüde hedef dil kullanılmaya ve kullandırmaya özen gösterilmeli, ana dil kullanımından kaçınılmalıdır. Doğrudan dilbilgisi anlatımından kaçınılması, kazandırılmak istenen dilbilgisi kuralları bağlam içerisinde verilmelidir. Yeni kelime öğretimi bağlam içerisinde verilmeli, öğrencilerin anlamları çıkarım tekniği kullanarak öğrenmelerine fırsat verilmeli, tercümeden kaçınılmalıdır. Yeni öğrenilen dilbilgisi, kelime, yapı vb. uygulamalar günlük hayatla ilişkilendirilerek kişiselleştirilmelidir. Bunun yanı sıra öğrenciler yabancı dili okul dışında da kullanmaya teşvik edilmelidir.

Yabancı dil dersleri sadece sınavlara bağlanmamalı, sınavların ise okuduğunu anlama ve dilbilgisi ağırlıklı olmasından dolayı öğrencilere iletişim becerilerinin kazandırılması ihmal edilmemelidir. Dersler sınava yönelik değil beceri kazandırmaya yönelik işlenmeli, ya da sınavlar kazanılan bilginin yanı sıra kazanılan dil becerilerini de ölçmeye yönelik bölüm veya aşamaları da içermelidir.

5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

Bu çalışma Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye'nin ilköğretim yabancı dil eğitim programlarının karşılaştırılmasını kapsamaktadır. Araştırma farklı ülkelerdeki benzer durumları kapsayacak şekilde geliştirilebilir.

Araştırma konusu ülkelere ait İngilizce eğitim programlarının hedeflerinin sınıf içindeki uygulamalarda gerçekleşip gerçekleşmediğine ya da ne oranda gerçekleştiğine ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Daha sonra yapılacak çalışmalarda farklı eğitim basamaklarındaki İngilizce eğitim programları ele alınarak karşılaştırılabilir. Ülkelerin farklı disiplinlerdeki eğitim programları da araştırma konusu yapılabilir.

Karşılaştırmalı eğitim alanındaki çalışmaların giderek azaldığı görülmektedir. Bunun temel nedeninin karşılaştırma yapılacak ülkeler hakkında veya eğitim sistemleri hakkında daha önceden çalışma yapılmış olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan daha önce karşılaştırma yapılmış ülkelerle farklı ülkelerin eğitim programlarının karşılaştırılması bu alanda çeşitlilik sağlayabilir.



KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi (MÖ 1000-MS 2008)*, Ankara: Pegem Yayınevi.
- Aldemir, A.Y. (2010). *Türkiye ve Japonya’da İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Alisinanoğlu, F. (edt.) (2013). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda Yabancı Dil Öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6, 9-20.
- Aslan, N. (2008). *Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Uygulamaları ve Türkiye’deki Durum*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 35, Güz 2008.
- Aslan Y. (2016). Comparison of Primary School Foreign Language Curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *Journal of Education and Training Studies*. doi:10.11114/jets.v4i8.1581
- Armstrong, P.W. ve Rogers J.D. (1997). Basic Skills Revisited: The Effects of Foreign Language Instruction on Reading, Math and Language Arts.” *Learning Languages, Spring*. 20-31.
- Bakioğlu, A. ve Özcan, M. (2014). *Çin (Şanghay) eğitim sistemi*. Ayşen Bakioğlu (Edt.) *Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi içinde* (s.1-42). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Başaran, İ. ve Çinkır, Ş. (2012), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ekinoks Yayıncılık, Ankara.
- Bayyurt, Y. (2012). 4+ 4+ 4 eğitim sisteminde erken yaşta yabancı dil eğitimi. *Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.(12-13 Kasım 2012)*.
- Böke, H. (2002). *Türkiye ve İngiltere’deki İlköğretim Matematik programlarının Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Brooks. N., (1964). *Language and Language Learning: Theory and Practice*, 2nd ed. New York: Harcourt Brace
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P. ve Pincas, A. (2003). *Teaching English as a Foreign Language. (Second Edition)*. London and New York: Routledge.
- Brown, H., D. (2007). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy* (Third edition). New York: Pearson Education.
- Büge, B. C. (2005). *Türkiye İlköğretim İngilizce Öğretim Programı ve Finlandiya Yabancı Dil Programının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara

- CEFR (2001). The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Strasbourg: Council of Europe and Cambridge University Press.
- Chomsky, S. (1966). *Linguistic theory*. Reprinted in J. P. B. Allen and P. Van Buren. Selected Readings, pp. 152-9. London: Oxford University Press.
- Cooper, H. and Dilek, D. (2007). *A Comparative Study on Primary Pupils' Historical Questioning Processes in Turkey and England: Empathic, Critical and Creative Thinking*. Educational Sciences: Theory ve Practice. 713-725
- Coppola, J. (2005). English language learners: Language and literacy development during the preschool years. *Journal of the New England Reading Association*, 41, 18-23. Retrieved November 20, 2006 from EBSCO Online Database Academic Search Premier,
- Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham.
- Coyle, D., Marsh, D. ve P. Hood. (2010) *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1981). Bilingualism and Minority-Language Children. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Curtain, H. and DahlbergA C. (2004). *Languages and Children: Making the Match: New Languages for Young Learners*, Grades K-8. Third Edition. New York: Longman.
- Çakmak, M. (1999). *İngiltere ve Türkiye'de Deneyimli Sınıf Öğretmenleri ve Aday Öğretmenlerin, İlköğretim Matematik Dersinde İzledikleri Öğretim Stratejileri ve Kullandıkları Öğretim Teknikleri Üzerinde Bir Araştırma*, MEGP Doktora Bursiyerleri Tez Özetleri, Ankara: YÖK, 69-73.
- Çakmak, M. (2001). *Yabancı Dil Öğretimi*, L. Küçükahmet (Editör). Ders kitabı inceleme kılavuzu yabancı dil 4-8. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Demir, Y., & Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi.
- Demircan, Ö. (2013). *Yabancı-Dil Öğretim Yöntemleri*. (5. Basım). İstanbul: Ders Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler, Yöntemler, Teknikler* (2. Baskı). Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. (Birinci Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulamaları. *Milli Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. Yaz 2005, yıl 33, sayı 167.
- Demirel, Ö. (2017a). *Öğretme Sanatı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (25. Basım). Ankara: Pegem A Yayınları.

- Demirel, Ö. (2020). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. (11. Basım). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Eaton, J., (1994). Bilateralism and regionalism in Japanese and U.S. trade and direct foreign investment patterns. *Journal of the Japanese and International Economies* 8:478-5 10.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (3), 265-282.
- Erdoğan, İ. (2006). *Çağdaş Eğitim Sistemleri*. (6. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erginer, A., (2009). *Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri*, (3.Basım) Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Ergün, M. (1987), Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara. 2, 10-18.
- Ergün, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisine Giriş*. Ankara: Ocak yayınları.
- Eurydice (2021). *National Education Systems*, Netherlands Overview.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_enEN.pdf. Erişim: 10.10.2021
- Fırat, A. (2009). *A study on the Attitudes of Young Learners Towards Learning English*. Unpublished, MA Thesis, Çukurova University, Adana.
- Gadusava, Z., ve Hartanska, J. (2002). Teaching English In Slovakia: Past, Present And Future. CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, n" 25, s. 225-25.1
- Güler, G. (2005). Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Haziran 2005, cilt 6, sayı 1.
- Gölcük, B. (2003). *Türkiye ve Almanya Örneğinde Türkiye’deki Yabancı Dil Öğretimine Öğretmen Görüşüne Dayalı Eleştirel Bir Bakış*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Gömlüksiz, M. N., & Elaldı, Ş. (2000). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler ve yöntem sorunu. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 253-264.
- Gülcan, M.G., (2010). “Avrupa Birliği ve Eğitim”, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Hakuta, K. (1986). Cognitive Development of Bilingual Children. Los Angeles. University of California Center for Language Education and Research.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.
- Harper, C. ve Jong, E. (2004). Misconceptions about Teaching English-Language Learners. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, 48, 152-162.

- Hu, G. (2005). English language education in China: Policies, progress, and problems. *Language policy*, 4 (1), 5-24.
- Hu, B. Y. ve Szente, J. (2009) Exploring the quality of early childhood education in china: implications for early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 30(3), 247-262.
- Jaatinen, R., ve Saarivirta, T. (2014). The Evolution of English Language Teaching during Societal Transition in Finland – A Mutual Relationship or a Distinctive Process?. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n11.3>.
- Kantelinen, R., & Pollari, P. (2008). Foreign language education at the primary level in Finland. In *Seminar Papers on Early Foreign Language Education*, 10-22.
- Kır, E. (2011). *OBM (Ortak Başvuru Metni) Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi ve Türkiye'deki Uygulamaları*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kıran, H. (2000). Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasında karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 80-84.
- King, E. J. (1979). *Other Schools and Others Comparative Studies for Today*. London: Holt.
- Kohonen, V., P. Kaikkonen, R. Jaatinen ve J. Lehtovaara (2001). *Experiential learning in foreign language education*. London: Pearson Education.
- Kohonen, V. (2006). *On the Notions of the Language Learner, Student and Language User in FL Education: Building the Road as We Travel*. In P. Pietilä, P. Lintunen and H-M. Järvinen (Eds), *Kielenoppija tanaan – Language learners of today* (pp. 37–66).
- Korkmaz, T. (2005). *Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Bursa.
- Kubow, P. K. ve Fossum, P.R., (2007). *Comparative Education. Exploring Issues in International Context* (Second Edition). New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Küçükahmet, L. (2007). *Program Geliştirme ve Öğretim*. (20. Basım). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Larsen-Freeman, D. ve M.H. Long (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Longman.
- Lauweyers, I. A., Varış, F. ve Neff, K., (1979). *Mukayeseli Eğitim*. (2. Basım) Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları № 84.
- Lipnicka, M. (2012). *Vízia a Realita Inkluzívnej Edukácie v Materskej Škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, ISBN 978-80-8052-460-9
- Madrid, D., ve Perez Canado, M., (2012). *CLIL Teacher Training*. 181-212.

- Mavrogenes, N.A. (1979). Latin in the Elementary School: A Help for Reading and Language Arts. *Phi Delta Kappan*, 60: 675-77.
- MEB. (1973). 1739 Milli Eğitim Temel Kanunu, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>, E.T., 21.04.2021.
- MEB. (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar), Ankara, <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>.
- Memiş, M. R., & Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2016). *PISA 2015 Ulusal Ön Rapor*, Ankara: Eğitek.
- Mitchell, R. (1985) Communicative Interaction Research Project: Final Report. Department of Education, *University of Stirling*.
- Nasman, D. (2003). *Türkiye ve Fransa'daki İlköğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Ankara.
- Nicolaou A., Parmaxi A. (2016). Language Education in a Multilingual City: The case of Limassol. *London Review of Education*. DOI: 10.18546/LRE.14.2.12
- OECD (2011). Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing.
- OECD (2014). Education at a Glance 2014: OECD indicators. OECD Publishing.
- Oktay, A., (2013). *İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Orbis, (2020). <https://orbisedu.com.tr/yurtdisinda-universite/hollanda/>, E.T., 20.04.2021.
- Oyeniran, R. ve Uwamahoro, E. (2017). Impacts of Reforms in Chinese Educational System. *International Journal of Education*, 9, 30-48.
- ÖZDEMİR, A. (2017). Bütün öğrencilerin okulu Finlandiya okulları. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 59-91.
- Özhamit, N. (2003). *Türk ve Hollanda Eğitim Sistemlerinin İlköğretim Yönetimlerinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Qi, G. Y. (2016). The importance of English in primary school education in China: perceptions of students. *Multilingual Education*, 6(1), 1-18.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., ve Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English language*. London; New York: Longman.

- Richards, J.C. ve Rodgers T.S. (1987). *The Audio-Lingual Method. Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 44-63). Reino Unido: Cambridge University Press.
- Rutherford, W.E. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Longman.
- Saari, M. (2012). *The Development of Finnish into a National Language*. In M.Hüning, U. Vogl ve O. Moliner (Eds.) *Standard Languages and Multiculturalism in European History* (pp. 179–204). Amstrdam: John Benjamins Publishing Co.
- Şahin, H. ve Aykaç, N. (2019). Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 571-594.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?*. Columbia University, New York: Teacher’s College Press.
- Saraçoğlu, A. S. (1992). *Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması*. İzmir: Ege Basımevi.
- Saville-Troike, M. (1984). What Really Matters in Second Language Learning for Academic Achievement?. *TESOL Quarterly*.
- Senemoğlu, N. (1992). Türkiye ve İngiltere’de İlköğretime Öğretmen Yetiştirme ve Türkiye’deki Sistemin Geliştirilmesi için Öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi: Türkiye’de İlköğretim Sempozyumu Dergisi S.*, (143-156).
- Sert, N. (2008). İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık. *Eğitimde Kuram ve Uygulama / Journal of Theory and Practice in Education*, 4 (2), 291- 316
- Sezgin, M. F. (2008). *Türk ve Çin Eğitim ve Öğretim Sistemleri Üzerine Bir Karşılaştırma*. Ankara.
- Sönmez, V. (2001). *Program Geliştirme de Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Subaşı M. & Okumuş K. (2017). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Haziran 2017 21(2): 419-426
- Sülü, A. ve Kır, E. (2014). Language Teachers’ Views on CEFR. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 1(5). 358-364. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/69/97> (E.T., 20.04.2021).
- Şen, A. (2013). Osmanlı’dan Günümüze Eğitimde Modernleşme Çabaları. *Ekev Akademi Dergisi*, 17 (57). 477-492.
- Şevik, M. (2008). Avrupa Ülkelerinde İlköğretim Birinci Kademe Zorunlu Yabancı Dil Öğretiminin Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41, 135-162.
- Taavitsainen, I., ve Pahta, P. (2003). English in Finland: Globalisation, Language Awareness and Questions of Identity. *English Today*, 3, 6-12.

- Tok, H. (2006). Avrupa Birliği ÷lkelerinde ve T÷rkiye’de uygulanan yabancı dil ÷đretim programlarının karşılaştırılması.
- Topbaş, E. (2001). *T÷rkiye ve Fransa’da Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Kurum Programlarının Karşılaştırması*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turan, K. (2005), Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde T÷rk-Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, 167: 173- 184.
- T÷rkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri “Karşılaştırmalı Bir Araştırma”*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak÷ltesi Yayınları. No: 121.
- T÷men Akyıldız, S. (2019) Eğitim Bilimleri Araştırmaları II. Ankara: Akademisyen Kitabevi, 139-155
- T÷rkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya ÷lkelerinden Örneklele*. (1. Basım). Adana: Baki Kitabevi.
- T÷rkoğlu, A. (2020). *Karşılaştırmalı Eğitim: Dünya ÷lkelerinden Örneklele*. (2. Basım). Ankara: Anı Yayınları.
- T÷rkoğlu, A. (2012). *Karşılaştırmalı Eğitim Nedir?* (Ed: S. AYNAL). Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- UNESCO. (2011). World data on education (7th Edition). (IBE/2011/CP/WDE/II) Geneva: UNESCO/International Bureau of Education.
- Usta, H. (2014). *PISA 2003 ve PISA 2012 Matematik Okuryazarlığı Üzerine Uluslararası Bir Karşılaştırma*: T÷rkiye ve Finlandiya, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi
- ÷ltanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Wang, V.C.X., ve Parker, J. (2014). Lifelong learning in China. *Revista Internacional de Organizaciones*, 12, 71–88.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler*. (4. Basım) Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Ven, B. (2007). Netherlands. In W. Hörner, H. Döbert, B. von Kopp and W. Mitter (Eds.), *The Education Systems of Europe*. (P. 555-572). Springer Netherlands.
- Yang, R. (2004). Teaching English to primary school students in the People’s Republic of China. *Global English and primary schools: Challenges for elementary education*, 73-93.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9 Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2019). <http://apelasyon.com/Yazi/1052-finlandiya-egitim-sistemine-kisa-bir-bakis>, E.T., 20.04.2021.

- Yiğit, C. (2010). *Avrupa Diller için Ortak Başvuru Çerçevesi ile İlköğretim 6.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Karşılaştırmalı Analizi*. Unpublished master's thesis, Gaziantep University. Gaziantep.
- YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.



EKLER

Bu bölümde araştırma kapsamında oluşturulan ve/veya kullanılan belge, doküman ve formlar ek olarak sunulmaktadır.

EK-1: Veri toplama Formu (Eğitim programı incelenen ülkeler ve Araştırma konuları)

		Eğitim Programı İncelenen Ülkeler			
	Araştırma Konuları				
1-	İlköğretim sistemleri -Okula başlama yaşı -Eğitim süresi -Yabancı dil ders saati -Yabancı dil öğretimine başlama yaşı ve sınıfı				
2-	Hedefler				
3-	İçerik				
4-	Eğitim Durumları				
5-	Sınama Durumları				