

**T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**



**YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

**TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDE UYGULANAN
İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMININ, ALMANYA
BERLİN'DE ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDE UYGULANAN
İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI İLE
KARŞILAŞTIRILMASI**

Kerim OKUTUCU

**Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Metin AŞÇI**

MANİSA-2025

**Kerim
OKUTUCU**

**TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİM KADEMESİNDE UYGULANAN İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMININ, ALMANYA BERLİN' DE ORTAÖĞRETİM
KADEMESİNDE UYGULANAN İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMI İLE
KARŞILAŞTIRILMASI**

2025

TAAHHÜTNAME

Bu tezin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında akademik ve etik kurallara uygun olarak yazıldığını ve kullanılan tüm literatür bilgilerinin referans gösterilerek tezde yer aldığını, tamamen kendi çalışmam olduğunu, her alıntıya kaynak gösterdiğimi, tezin yazımında akademik ve etik kurallara aykırı herhangi bir yapay zekâ ve program kullanmadığımı beyan ederim.

Kerim OKUTUCU



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Kerim OKUTUCU
Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Metin AŞÇI

Bu çalışmada, Türkiye’de 9-12. sınıfları kapsayan ortaöğretim ile Almanya’nın Berlin eyaletinde 7-10. sınıfları kapsayan ortaöğretim birinci kademesi (Sekundarstufe I) İngilizce öğretim programları; amaçları, içerikleri, öğretim süreçleri, değerlendirme teknikleri ve genel özellikleri açısından karşılaştırılmıştır. Nitel araştırma deseniyle, her iki ülkenin eğitim otoritelerince yayımlanan güncel öğretim programları ve ilgili akademik yayınlar, doküman analizi yöntemiyle incelenerek iki program arasındaki benzerlik ve farklılıklar yorumlanmıştır.

Çalışma bulguları iki program arasında temel felsefi farklılıklar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu felsefi farklılıkların kökeninde, iki ülkenin program geliştirme mimarilerindeki yapısal bir ayrım yatmaktadır. Türkiye’nin disipline özgü programlama modeline karşılık, Berlin’in tüm modern diller için bütüncül bir çerçeve sunan yetkinlik alanı odaklı yaklaşımı, çalışmanın merkezi bulgularından birini oluşturmaktadır. Türkiye’deki İngilizce öğretim programının kendi metnindeki yapısal eğilimler nedeniyle dil bilgisi doğruluğunu ve yapısal bilgiyi önceliği; Berlin’deki programın ise iletişimsel dil becerilerini, kültürlerarası farkındalığı ve otantik materyal kullanımını merkeze aldığı tespit edilmiştir. Bu felsefi ayrım, programların kendi içinde önerdiği değerlendirme yaklaşımlarına da yansımıştır. Türkiye programı ürün odaklı yazılı sınavları ön plana çıkarırken, Berlin programı sürece dayalı ve çeşitli ölçme araçlarını önermektedir. Çalışmanın en temel sonucu, Türkiye’deki öğretim programı dokümanının kendi içinde bir tutarsızlık sergilediğini ortaya koymaktadır. Program, bir yandan iletişimsel hedefleri ön plana çıkarırken, diğer yandan bu hedeflerle çelişen yapısal içerik ve ürün odaklı değerlendirme yöntemlerini önermektedir. Türkiye’deki programın, Berlin modelinden de esinlenerek, uygulamaya dayalı iletişimsel etkinlikler ve dijital materyal kullanımıyla zenginleştirilmesi; değerlendirme sisteminin ise süreç odaklı araçlarla çeşitlendirilmesi önerilmektedir. Çalışmanın bulguları, gelecekteki dil eğitimi politikalarının geliştirilmesinde ve öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinin planlanması açısından önemli görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretimi, Ortaöğretim Programı, Karşılaştırmalı Eğitim, Program İçerikleri, Öğretim Programı Karşılaştırması.

2025, 128 sayfa

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

Kerim OKUTUCU
Manisa Celal Bayar University
Institute of Social Sciences
Department of Educational Sciences

Supervisor: Dr. Öğr. Üyesi Metin AŞCI

This study compares the English Language Teaching (ELT) curricula for secondary education in Turkey (grades 9-12) and the first stage of secondary education (Sekundarstufe I, grades 7-10) in the state of Berlin, Germany, examining their objectives, content, instructional processes, assessment techniques, and general characteristics. Employing a qualitative research design with document analysis, this study analyzes the most recent official curricula published by the educational authorities of both countries and relevant academic literature to interpret the similarities and differences between the two programs.

The findings reveal fundamental philosophical divergences rooted in a structural distinction in the curriculum development architectures of the two countries. Whereas Turkey follows a discipline-specific programming model, Berlin adopts a holistic, competency-area-focused framework that applies to all modern languages—a contrast that constitutes a central finding of this research. It was determined that Turkey's curriculum, due to its inherent structuralist tendencies, prioritizes grammatical accuracy and structural knowledge, while the Berlin curriculum centers on communicative language skills, intercultural awareness, and the use of authentic materials. This philosophical divide is also reflected in the assessment approaches suggested within the programs. The Turkish curriculum emphasizes product-oriented written examinations, while the Berlin program recommends a variety of process-based assessment tools. The study's most fundamental conclusion is that the Turkish curriculum document exhibits an internal inconsistency: it promotes communicative objectives while simultaneously prescribing structuralist content and product-oriented assessment methods that conflict with these goals. Therefore, it is recommended that the Turkish curriculum be enriched with practice-based communicative activities and digital materials, drawing inspiration from the Berlin model, and that its assessment system be diversified with process-oriented tools. The findings of this study underscore the importance of developing future language education policies and planning professional development for teachers.

Keywords: English Language Teaching, Secondary Education Curriculum, Comparative Education, Programme Content, Curriculum Comparison.

2025, 128 pages

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Bu tez çalışması, küreselleşen dünyada stratejik bir önem taşıyan İngilizce öğretiminin kalitesini artırma hedefiyle hazırlanmıştır. Bu amaçla, Türkiye ve Almanya Berlin’deki ortaöğretim İngilizce öğretim programları; felsefî, içeriksel ve pedagojik boyutlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Resmi program dokümanlarının analizine dayanan bu çalışma, iki eğitim modeli arasındaki temel farklılıkları ortaya koyarak Türkiye’deki İngilizce öğretiminin geliştirilmesine yönelik somut öneriler sunmaktadır.

Çalışmamın her safhasında engin bilgi birikimi ve yol gösterici desteğiyle yanımda olan danışman hocam Sayın Dr. Öğr. Üyesi Metin AŞÇI’ya en içten şükranlarımı sunarım. Bu zorlu süreçte bana ilham ve manevi güç veren sevgili eşim Hazel OKUTUCU’ya; koşulsuz sevgi ve fedakârlıklarıyla beni daima destekleyen aileme ve mesleki dayanışmasıyla cesaretlendiren kıymetli ablam Öğr. Gör. İnci Betül ÇAT’a sonsuz teşekkür ederim.



KISALTMALAR DİZİNİ

BBR	Berufsbildungsreife (Mesleki Eğitime Hazırlık Diploması)
BM	Birleşmiş Milletler
CALL	Computer-Assisted Language Learning (Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi)
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages (Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi)
CLT	Communicative Language Teaching (İletişimsel Dil Öğretimi)
CoE	Council of Europe (Avrupa Konseyi)
ELT	English Language Teaching (İngilizce Dil Öğretimi)
EPI	English Proficiency Index (İngilizce Yeterlilik Endeksi)
EURYDİCE	The European Education Information Network (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı)
KMK	Kultusministerkonferenz (Kültür Bakanları Konferansı)
L1	First Language (Anadil)
L2	Second Language (İkinci Dil)
LGS	Liselere Geçiş Sistemi
MBJSB	Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Brandenburg Eyaleti Eğitim, Gençlik ve Spor Bakanlığı)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
MKJS	Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (Baden-Württemberg Eyaleti Kültür, Gençlik ve Spor Bakanlığı)
MSA	Mittlerer Schulabschluss (Orta Düzey Okul Diploması)
NATO	North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik Antlaşması Örgütü)
PBL	Project-Based Learning (Proje Tabanlı Öğrenme)
PISA	Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
SBJF	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Eğitim, Gençlik ve Aile Senatosu)
SBJW	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Eğitim, Gençlik ve Bilim Senatosu)
TOİÖP	Temel Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1: TOİÖP Geribildirim Kaynakları.....	40
---	----



TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1. Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması Üzerine Benzer Akademik Çalışmalar.....	59
Tablo 2. Türkiye ve Almanya (Berlin) İngilizce Öğretim Programları Hedefler.....	70
Tablo 3. Türkiye ve Almanya (Berlin) İngilizce Öğretim Programları Farklılıklar.....	72
Tablo 4. Türkiye ve Almanya (Berlin) İngilizce Öğretim Programları Karşılaştırması.....	73
Tablo 5. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasındaki Benzerlikler.....	75
Tablo 6. Türkiye ve Almanya (Berlin) İngilizce Öğretim Programları Arasındaki Farklılıklar.....	77
Tablo 7. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında İçerik Yönünden Pedagojik Sonuçlar.....	78
Tablo 8. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Eğitim Durumları Yönünden Benzerlikler.....	81
Tablo 9. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Eğitim Durumları Yönünden Farklılıklar.....	84
Tablo 10. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Yönünden Pedagojik Sonuçlar.....	85
Tablo 11. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Ölçme ve Değerlendirme Yönünden Farklılıklar.....	88
Tablo 12. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim Kademelerinin İngilizce Öğretim Programlarının Genel Özelliklerine Göre Benzerlikler.....	91
Tablo 13. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Genel Özelliklerine Göre Farklılıklar.....	93
Tablo 14. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Felsefelerinin Uygulamadaki Yansımalarının Karşılaştırmalı Analizi.....	95

Tablo 15. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Amaç, İçerik, Süreç ve Değerlendirme Boyutlarındaki Benzer ve Farklı Yönler.....	100
--	-----



İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	IV
ABSTRACT.....	V
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	VI
KISALTMALAR DİZİNİ	VII
ŞEKİLLER DİZİNİ	VIII
TABLolar DİZİNİ	IX
İÇİNDEKİLER	XI

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Konusu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.5. Varsayımlar	9

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretim Programı Tanımı	11
2.1.1. Öğretim Programı ve Öğeleri.....	13
2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi.....	17
2.2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Tarihi	18
2.2.2. Yabancı Dilin Önemi.....	20
2.2.3. Ortaöğretimde İngilizce Öğretimi	21
2.2.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.....	23
2.2.5. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri	26
2.2.5.1. Grupla Öğretim Teknikleri.....	28
2.2.5.2. Bireysel Öğretim Teknikleri.....	29
2.2.6. Türkiye’de Ortaöğretim Kademesinde Uygulanan İngilizce Öğretim Programı.....	30
2.2.6.1. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Hedefleri.....	32

2.2.6.2. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği.....	34
2.2.6.3. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri.....	36
2.2.6.4. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları.....	38
2.2.7. Almanya Berlin’de Ortaöğretim Kademesinde Uygulanan İngilizce Öğretim Programı	42
2.2.7.1. Mesleki Eğitim Veren Okul Türleri.....	47
2.2.8. Almanya Berlin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hedefleri.....	49
2.2.8.1. Almanya Berlin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği.....	51
2.2.8.2. Almanya Berlin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri.....	55
2.2.8.3. Almanya Berlin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları.....	57
2.3. İngilizce Öğretim Programlarına Yönelik Karşılaştırmalı Çalışmalar.....	59

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Örneklem: İncelenen Dokümanlar ve Seçim Kriterleri	61
3.2.1. İki Sistemin Program Yapısı	63
3.2.1.1. Berlin Programı: Yeni Çerçevesine Aşamalı Geçiş.....	64
3.2.2. Veri Kaynağının Güvenirliği ve Doğrulanması.....	66
3.3. Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci	66
3.3.1. Çeviri Süreci ve Güvenirlik.....	66
3.3.2. Tematik Analiz Süreci ve Analitik Çerçeve	67

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Türkiye ve Almanya Berlin’de Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Hedefler Yönünden Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular	69
4.1.1. Programların Hedeflerindeki Benzerlikler	69
4.1.2. Farklılıklar	70
4.1.3. Benzerlik ve Farklılıkların Pedagojik Etkileri	72
4.2. Türkiye ve Almanya Berlin’de Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında İçerik Yönünden Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular	73
4.2.1. Benzerlikler	74
4.2.2. Farklılıklar	75
4.2.3. Pedagojik Sonuçları	77
4.3. Türkiye ve Almanya Berlin’de Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Eğitim Durumları Yönünden Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular	79
4.3.1. Benzerlikler	79
4.3.2. Farklılıklar	82
4.3.3. Pedagojik Sonuçlar	84
4.4. Türkiye ve Almanya Berlin’de Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Ölçme ve Değerlendirme Yönünden Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular	86
4.4.1. Benzerlikler	86
4.4.2. Farklılıklar	87
4.4.3. Pedagojik Sonuçlar	89
4.5. Türkiye ve Almanya Berlin’in Ortaöğretim Kademelerinin İngilizce Öğretim Programlarının Genel Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ..	89
4.5.1. Benzerlikler	90
4.5.2. Farklılıklar	91
4.5.3. Pedagojik Sonuçlar	94

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ

5.1. Sonuç	96
5.1.1. Hedeflere İlişkin Sonuçlar	97
5.1.2. İçeriğe İlişkin Sonuçlar	97
5.1.3. Eğitim Durumlarına İlişkin Sonuçlar.....	98
5.1.4. Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar.....	98
5.1.5. Genel Özelliklere İlişkin Sonuçlar	99
5.2. Tartışma	101
5.3. Öneriler	103
KAYNAKÇA	106

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın konusu, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlar ile ilgili bilgiler verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Konusu

Dünyada kullanılan dil sayısını kesin olarak belirlemek zor olsa da genel olarak bu sayının üç bin ile üç bin beş yüz arasında olduğu tahmin edilmektedir. Ancak, bu sayıyı dört bin ya da beş binin üzerinde gösteren başka kaynaklar da mevcuttur (Demirel, 2010). Farklı araştırmacılar bu konuda çeşitli rakamlar öne sürmektedir. Örneğin, Ceyhan (2007), dünyada aktif olarak kullanılan dil sayısının 2.796 olduğunu belirtmiştir. Dünya dilleri, kullanım bağlamlarına göre temelde ana dil ve yabancı dil olmak üzere iki ana başlık altında sınıflandırılmaktadır. Bu kategorilerden biri olan yabancı dil, bireyin ana dili dışında kalan tüm dilleri kapsamaktadır (Ceyhan, 2007).

Günümüz dünyasında bireylerin gerek iş yaşamlarında gerekse farklı kültürel ve sosyal etkileşimlerinde yabancı dil öğrenme ihtiyacı artmış durumdadır. Yabancı dil öğrenimi, bireylere küresel ölçekte önemli yetkinlikler kazandırır. Ceyhan'ın (2007) da belirttiği gibi bu yetkinlikler, farklı kültürlerden insanlarla iletişim kurabilme ve yabancı dilde üretilmiş metinleri anlama gibi işlevleri kapsar. Ayrıca, dünya genelinde farklı ülkelerde öğrenilen yabancı diller coğrafi, kültürel ve ekonomik faktörlere bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir (Er, 2006). Bununla birlikte, bazı diller uluslararası alanda önemli kuruluşlar tarafından zorunlu yabancı dil haline getirilmiştir. Örneğin, İngilizce, Birleşmiş Milletler (BM) ve NATO gibi küresel kuruluşlar tarafından ortak resmi dil olarak benimsenmiştir (Crystal, 2003).

İngilizceyi anadil (L1) olarak konuşanların sayısı yaklaşık 380 milyon iken, bu dili ikinci dil (L2) olarak kullananların sayısı 1,1 milyarı aşmaktadır (Eberhard vd., 2024). Bu yaygınlık, İngilizceyi küresel ticaret, bilim, teknoloji ve diplomasi gibi alanlarda stratejik bir konuma getirmiştir. Dil, sadece bir iletişim aracı olmanın ötesine geçerek, küresel dünyada etkili bir şekilde var olabilmenin bir gerekliliği haline gelmiştir (Crystal, 2003; McCrum, 2010).

Bu bağlamda İngilizcenin dünya genelinde yaygın bir şekilde kullanılması, küresel ticaretin, bilimsel araştırmaların, internet ve medya gibi birçok alanın ana dili haline gelmesinden kaynaklanmaktadır. İngilizce, uluslararası anlaşmaların, diplomatik görüşmelerin, bilimsel yayınların ve teknolojik gelişmelerin ana dili olarak stratejik bir rol üstlenmiştir. Bu nedenle, İngilizce öğrenmek artık birçok insan için bir tercih olmaktan çıkmış, küresel dünyada etkili bir şekilde var olabilmenin bir zorunluluğu haline gelmiştir (McCrum, 2010).

İngilizce hem Türkiye'de hem de Almanya'da küreselleşme ve Avrupa Birliği yabancı dil politikaları doğrultusunda önemli bir dil haline gelmiştir. Bu doğrultuda, her iki ülkenin eğitim sisteminde İngilizce öğretimi önemli bir yer tutmakta, öğrencilere dünya ile entegre olma fırsatları sunmaktadır (Yalçın ve Demir, 2023). Ancak her iki ülkede uygulanan İngilizce öğretim programlarının içerikleri, yöntemleri ve hedefleri farklılıklar gösterebilmektedir (İnci ve Yıldız, 2021).

Türkiye'de ortaöğretimde uygulanan İngilizce öğretim programı, Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi (CEFR) ile uyumlu olacak şekilde tasarlanmış olup, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma yeteneklerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır (Yüce, 2018).

Almanya'nın Berlin eyaletindeki ortaöğretim birinci kademesi (Sekundarstufe I) programı da CEFR esaslarına dayanmaktadır. Ancak Almanya'nın çok kültürlü yapısı ve Avrupa'daki konumu nedeniyle dil öğretiminde farklı pedagojik yaklaşımların ortaya çıkabildiği görülmektedir (İnci ve Yıldız, 2021). Bu çalışmanın karşılaştırma odağını, Türkiye'nin 9-12. sınıfları kapsayan bütüncül zorunlu ortaöğretim yapısı ile Berlin'in 7-10. sınıfları kapsayan ve 10. sınıf sonunda tamamlanan zorunlu ortaöğretim I. kademesi oluşturmaktadır (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [SBJF] & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJSB], 2024). Böylece, her iki eğitim sisteminde de öğrencilerin temel eğitimlerini tamamladıkları denk kademeler analiz edilmektedir.

Berlin eğitim sisteminin temel felsefesini ve bütüncül yapısını anlamak adına, Berlin Eğitim, Gençlik ve Aile Senatörlüğü tarafından 2018 yılında yayınlanan "Framework Curriculum 1-10 compact" adlı İngilizce kılavuz, kilit bir referans noktası sunmaktadır. Bu belge, Berlin'in eğitim anlayışının temel taşı olan ve ezberci eğitimin karşısında konumlanan yetkinlik odaklı öğrenme (competency-based learning)

modelini merkeze alır. Temel amaç, öğrencilere belirli bir bilgi birikimini aktarmaktan ziyade, bu bilgileri ve becerileri gerçek hayattaki problem çözme durumlarında ve farklı bağlamlarda etkin bir şekilde kullanma yeterliliğini kazandırmaktır. Bu yaklaşımla öğrencilerin sadece ne bildiği değil, bildikleriyle ne yapabildikleri önceliklendirilir; bu da uygulamalı ve öğrenci merkezli bir eğitim modelinin benimsendiğini net bir şekilde ortaya koymaktadır (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [SBJF], 2018).

Bu bütüncül yaklaşım, geleneksel ders sınırlarını aşan disiplinlerarası bir vizyonu da zorunlu kılar. Kılavuz, özellikle medya okuryazarlığı, dijital vatandaşlık, sürdürülebilir kalkınma ve kültürlerarası iletişim gibi çağdaş ve evrensel temaların, İngilizce dersi de dâhil olmak üzere tüm öğretim programlarına entegre edilmesinin önemine dikkat çeker. Bu entegrasyon, eğitimin yalnızca akademik bir faaliyet olmadığını; aynı zamanda öğrencilerin sosyal sorumluluk sahibi, kültürel açıdan duyarlı ve dijital dünyada bilinçli bireyler olarak yetişmesinde kilit bir rol oynadığını vurgular. Bu vizyon, Berlin'in küresel ve çok kültürlü yapısıyla uyumlu olarak, dil öğretimini daha geniş bir toplumsal ve kültürel gelişim çerçevesinin ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırmaktadır (SBJF, 2018).

"Framework Curriculum 1-10 compact" belgesi, felsefi bir çerçeve sunmanın ötesinde, öğretmenler için somut bir yol haritası işlevi görür. Belge içerisinde her bir ders alanı için tanımlanan kazanım düzeyleri (learning outcomes), yeterlik ölçütleri (performance criteria) ve öğretmenlere ilham verecek örnek etkinlik önerileri açıkça sınıflandırılır. Bu sayede eğitimciler, öğrenci merkezli yaklaşımı pekiştiren proje tabanlı öğrenme, grup çalışmaları ve deneyimsel öğrenme senaryoları tasarlarlarken bu kılavuzdan doğrudan yararlanabilirler. Böylece Berlin, yüksek düzeydeki eğitim hedefleri ile sınıf içindeki pratik uygulamalar arasında güçlü bir köprü kurarak, eğitimin hem bilişsel hem de sosyal-kültürel boyutlarının dengeli bir biçimde ele alınmasını güvence alınmasını sağlamaktadır (SBJF, 2018).

Bu araştırmada, Türkiye ve Almanya Berlin'deki İngilizce öğretim programları şu açılardan karşılaştırılacaktır:

- Amaç ve Hedefler: Programların dil öğrenimine yönelik belirlediği kısa ve uzun vadeli hedefler incelenecek, her iki ülkenin dil eğitimi hedeflerinin ne ölçüde benzer ya da farklı olduğu değerlendirilecektir.

- İçerik: Ders içerikleri, konular, dil becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler ve kullanılan materyaller karşılaştırılacaktır. Programların kültürel içerik ve iletişimsel yaklaşımları nasıl ele aldığına da bakılacaktır.
- Öğrenme-Öğretme Süreçleri (Pedagojik Yaklaşımlar): Programların önerdiği veya ima ettiği öğretim yöntem ve teknikleri incelenecektir. Bu başlık altında, öğretmen ve öğrenci rolleri, sınıf içi etkinlik türleri (görev tabanlı, anlatıma dayalı vb.) ve teknoloji entegrasyonu gibi unsurlar karşılaştırılacaktır.
- Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımları: Her iki ülkede dil öğretiminde kullanılan değerlendirme felsefesi (süreç/ürün odaklılık), ölçme araçları (sınav türleri, performans görevleri) ve geri bildirim mekanizmaları incelenecektir.
- Genel Program Yapısı ve Felsefesi: İki programın, diğer tüm boyutları kapsayan genel mimarisi ve temel pedagojik felsefeleri bütüncül bir şekilde analiz edilecektir.

Bu karşılaştırmalı analiz, her iki ülkenin eğitim sisteminde İngilizce diline yaklaşımını ortaya koyarken, dil öğretiminin daha etkili hale getirilmesi için öneriler geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Ayrıca, bu çalışma, her iki ülkenin eğitim politikalarının öğrenci dil gelişimi üzerindeki etkilerini anlamak ve başarılı uygulamaları belirlemek açısından önemli bir kaynak olacaktır.

Türkiye ve Berlin'deki İngilizce öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerinin tespit edilmesi, İngilizce öğretiminde uluslararası standartlara uygun, öğrenci ihtiyaçlarına yanıt veren programların geliştirilmesine yönelik değerli bulgular sağlayacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de 9-12. sınıfları kapsayan ortaöğretim kademesinde uygulanan İngilizce öğretim programı ile Almanya Berlin'de 7-10. sınıfları kapsayan ortaöğretim birinci kademesinde (Sekundarstufe I) uygulanan İngilizce öğretim programını karşılaştırarak, her iki ülkedeki İngilizce öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymaktır. Bu doğrultuda, iki farklı eğitim sisteminin İngilizce dil öğretimi politikalarını, programların yapılarını, dil becerilerini kazandırmaya yönelik stratejilerini ve değerlendirme süreçlerini derinlemesine incelemek hedeflenmektedir. Araştırma sonucunda, her iki ülkedeki iyi

uygulama örnekleri tespit edilerek, yabancı dil öğretiminin kalitesini artırmaya yönelik öneriler sunulması amaçlanmaktadır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Türkiye ve Almanya Berlin’de ortaöğretim İngilizce öğretim programları arasında hedefler yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Bu soruya yönelik olarak, her iki ülkedeki İngilizce öğretim programlarının dil öğretimi hedeflerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Programların belirlediği kısa ve uzun vadeli dil öğrenme hedefleri, dil edinim süreçlerinde öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler karşılaştırılacaktır. Bu karşılaştırma, İngilizce dilinin küresel bir dil olarak konumlandığı bir dünyada, her iki ülkenin öğrencilerine ne tür hedefler koyduğunu ve bu hedeflerin ne kadar gerçekçi ve ulaşılabilir olduğunu analiz etmeyi amaçlamaktadır.

2. Türkiye ve Almanya Berlin’de ortaöğretim İngilizce öğretim programları arasında içerik yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Bu soru kapsamında, her iki ülkede uygulanan İngilizce programlarının içerik açısından karşılaştırılması yapılacaktır. Konuların kapsamı, dil becerilerini geliştirmeye yönelik kullanılan kaynaklar ve materyaller, dil bilgisi, kelime bilgisi, kültürel unsurlar gibi öğelerin öğretim programında nasıl ele alındığı araştırılacaktır. Ayrıca, içeriklerin öğrenci merkezli mi yoksa daha öğretmen merkezli bir yapıya mı sahip olduğu, programların öğrencilere sunduğu dil pratiği fırsatları da değerlendirilecektir.

3. Türkiye ve Almanya Berlin’de ortaöğretim İngilizce öğretim programları arasında eğitim durumları yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Bu soru, her iki ülkedeki İngilizce öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini, öğretmenlerin sınıf içindeki rollerini ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Türkiye ve Berlin’deki öğretim programlarının öğrenci merkezli öğrenmeyi teşvik edip etmediği, teknoloji kullanımı, grup çalışmaları ve iletişim odaklı dil öğretimi gibi yöntemler üzerindeki benzerlik ve farklılıklar analiz edilecektir. Ayrıca, derslerin yapısal düzenlemeleri, öğretim sürecinde öğrencilere sunulan rehberlik ve dil öğreniminde öğrencilere sağlanan destek mekanizmaları da karşılaştırılacaktır.

4. Türkiye ve Almanya Berlin’de ortaöğretim İngilizce öğretim programları arasında ölçme ve değerlendirme yaklaşımları yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Bu soru ile her iki ülkenin programlarında benimsenen ölçme ve değerlendirme felsefeleri, yöntemleri ve araçları karşılaştırılacaktır. Programların geleneksel sınavlara mı yoksa süreç odaklı ve performansa dayalı alternatif değerlendirme yöntemlerine mi (portfolyo, proje, sözlü sunum vb.) ağırlık verdiği incelenecektir. Ayrıca, geri bildirim mekanizmalarının nasıl işlediği ve değerlendirmenin öğrenme sürecini destekleyici bir araç olarak ne ölçüde kullanıldığı analiz edilecektir.

5. Türkiye ve Almanya Berlin’in ortaöğretim kademelerinin İngilizce öğretim programlarının genel özelliklerine göre karşılaştırıldığında hangi sonuçlara varılmaktadır?

Yukarıdaki son soru, araştırmanın genel bulgularını özetleyerek, her iki ülkedeki İngilizce öğretim programlarının bütüncül bir değerlendirmesini yapmayı hedeflemektedir. Programların genel özellikleri, amaç ve içerik bakımından sundukları avantajlar ve dezavantajlar incelenmektedir. Bu kapsamda, her iki ülkenin eğitim politikalarının dil öğretimine nasıl yansıdığı, uluslararası standartlarla ne ölçüde uyumlu olduğu ve öğrencilerin dil öğrenim süreçlerinde karşılaştıkları fırsatlar ve zorluklar detaylandırılacaktır. Ayrıca, Türkiye ve Berlin’de İngilizce öğretim programlarının öğrenci başarısına olan etkisi ve bu etkilerin uluslararası düzeyde dil yeterliliği açısından nasıl değerlendirilmesi gerektiği üzerine sonuçlara varılması amaçlanmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Avrupa Birliği’nin yabancı dil eğitim politikaları, üye ve aday ülkelerin ekonomik ve toplumsal gelişmeleri doğrultusunda şekillenmektedir (European Commission, 2023). Bu politikalar, dil becerilerinin artırılması ve bireylerin çok dilli bir topluma uyum sağlamasını hedeflerken, özellikle İngilizcenin küresel iletişim dili haline gelmesi bu süreci hızlandırmıştır. Nitekim Avrupa Birliği’nin kurumsal çok dillilik politikaları, üye devletler arasında uyumu teşvik etme potansiyeli taşımaktadır (Hoyte-West, 2025). Küreselleşmenin getirdiği ekonomik entegrasyon ve uluslararası iş gücü hareketliliği, İngilizceye hâkim olmayı iş hayatında ve toplumsal hayatta kritik

bir yetkinlik haline getirmiştir. Bu bağlamda, Türkiye gibi Avrupa Birliği ile ilişkileri olan ülkelerde dil eğitimi politikalarının Avrupa standartlarıyla uyumlu hale getirilmesi bu eğilimi güçlendirmektedir (Council of Europe [CoE], 2024; Eurydice, 2024).

İngilizcenin öğrenciler tarafından benimsenmesinde ve dil becerilerinin geliştirilmesinde en kritik unsurlardan biri, ortaöğretim kademesinde uygulanan yabancı dil öğretim programlarıdır. Bu programlar, dil eğitiminin kalitesini, kapsamını ve hedeflerini belirlerken, öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesine doğrudan katkı sağlamaktadır. Programların içeriği, öğrencilerin hem dil bilgisi hem de iletişim becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmeli, aynı zamanda kültürlerarası anlayış ve iletişimi teşvik edecek materyaller içermelidir (CoE, 2024).

Alanyazınında, Türkiye'deki İngilizce öğretim programlarının, Almanya gibi Avrupa ülkelerindeki muadilleriyle karşılaştırıldığında temel felsefi farklılıklar sergilediği görülmektedir. Mevcut çalışmalar, Türkiye'deki programların genellikle daha merkeziyetçi ve yapısalcı bir karaktere sahip olduğunu, buna karşın birçok Avrupa ülkesinde süreç odaklı ve iletişimsel yaklaşımların öne çıktığını ortaya koymaktadır (Aslan, 2016; Kula, 2010; Özbek & Çoban, 2022). Bu durum, literatürde sıklıkla programların beyan ettiği teorik hedefler ile sahadaki uygulamalar arasında bir 'teori-pratik uyumsuzluğu' olarak tartışılmaktadır (Sarıçoban & Kırmızı, 2020; Yıldırım, 2014). Bu uyumsuzluğun nedenleri ise genellikle öğretmen eğitimi, materyal yetersizliği ve merkezi sınav sisteminin yarattığı geri yansıma etkisi (washback effect) gibi dışsal faktörlere bağlanmaktadır (Cheng & Curtis, 2004; Özen vd., 2014).

Bu araştırmanın önemi ve özgün katkısı, söz konusu uyumsuzluğun kaynağını bu dışsal faktörlerde veya sahadaki pratiklerde aramak yerine, bir adım geri çekilerek bizzat resmî öğretim programı dokümanının kendi iç yapısını analiz etmesidir. Bu tez, 'teori-pratik uyumsuzluğu' olarak tanımlanan olgunun kökenlerinin, genellikle sanıldığı gibi uygulayıcılardan veya dışsal koşullardan ziyade, doğrudan doğruya programın kendi metinsel ve felsefi tutarsızlıklarından kaynaklandığı hipotezini ileri sürmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, programın kâğıt üzerinde beyan ettiği iletişimsel hedefler ile yine kendi önerdiği yapısalcı/ürün odaklı içerik ve değerlendirme yaklaşımları arasındaki içsel çelişkiyi ortaya koyarak alanyazınına yeni bir perspektif sunmayı hedeflemektedir.

İşte bu araştırmanın önemi, tam da bu noktada ortaya çıkmaktadır. Mevcut literatür, Almanya'yı genellikle ilköğretim düzeyinde veya federal yapısını genelleştirerek ele alırken, Berlin gibi çok kültürlü, dinamik ve eğitimsel olarak özerk bir metropolün güncel ortaöğretim programını Türkiye'ninkisiyle doğrudan karşılaştıran derinlemesine ve resmî belgelere dayalı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma, sorunu sahadaki uygulamalarda aramak yerine, bir adım geri çekilerek doğrudan resmi öğretim programı dokümanlarının kendisini analiz etmeyi hedeflemektedir.

Dolayısıyla bu araştırma, önceki genel karşılaştırmaların bir adım ötesine geçerek alana üç temel katkı sunmaktadır. Birincisi, "Türkiye-Almanya" karşılaştırmasını soyut bir düzeyden çıkarıp, iki ülkenin de ortaöğretim düzeyindeki en güncel program dokümanlarını (Türkiye 2018, Berlin 2024) merkeze alarak daha rafine ve bağlama duyarlı bir analiz sunmaktadır. İkincisi, literatürde daha önce detaylı incelenmemiş olan Berlin eyaletini spesifik bir vaka olarak ele alarak, dil eğitimi politikalarının yerel ve çok kültürlü bir metropolde nasıl şekillendiğini ortaya koymaktadır. Üçüncüsü ise, Türkiye'deki dil eğitimi politikalarına yönelik tartışmalara, sorunun kaynağına dair doküman temelli ve özgün bir perspektif sunarak literatürdeki önemli bir boşluğu doldurma potansiyeli taşımaktadır.

Bunlara ek olarak, bu çalışma sadece programların içeriğini değil, aynı zamanda programların yapısal mimarisini de analiz ederek literatüre özgün bir katkı sunmayı hedeflemektedir. Türkiye'nin derse özgü müstakil program yapısı ile Berlin'in tüm modern diller için geçerli olan bütüncül çerçeve program yapısı arasındaki bu temel mimari fark, iki sistemin pedagojik önceliklerini anlamak için kilit bir rol oynamakta ve bu araştırmanın temel sorgulama alanını oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın kapsamı ve bulgularının yorumlanması, aşağıdaki sınırlılıklar çerçevesinde değerlendirilmelidir:

- **Teorik Çerçeve Sınırlılığı:** Bu araştırma, resmi öğretim programı dokümanlarının analiziyle sınırlıdır. Programların öğretmenler tarafından sınıflarda fiilen nasıl uygulandığı (de facto program), bu araştırmanın kapsamı dışındadır. Dolayısıyla, bulgular ve sonuçlar, programların teorik çerçevelerine yönelik olup,

sahadaki pratiklerin (özellikle Türkiye bağlamında) bu çerçeveden farklılık gösterebileceği önemli bir sınırlılıktır.

- **Genellenebilirlik Sınırlılığı:** Araştırma, Almanya'yı temsilen yalnızca Berlin eyaletini incelemektedir. Almanya'nın federal yapısı nedeniyle her eyaletin kendine özgü öğretim programları bulunmaktadır. Bu nedenle, Berlin eyaleti için elde edilen bulguların tüm Almanya için genellenmesi mümkün değildir.

- **Metodolojik Kapsam Sınırlılığı:** Bu çalışma, nitel bir doküman analizi desenine dayandığından, programların içeriksel ve felsefi karşılaştırmasına odaklanmaktadır. Araştırma, öğrenci başarı düzeylerini gösteren nicel verileri (sınav skorları, ulusal değerlendirme sonuçları vb.) içermemektedir. Bu nedenle, çalışma iki ülkedeki programların etkililiğini ölçmeyi veya öğrencilerin başarı düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamamaktadır. "Hangi program daha başarılı öğrenciler yetiştiriyor?" gibi bir sonuca yönelik sorular, bu araştırmanın sınırları dışındadır.

Benzer şekilde bu çalışma, iki ülkenin öğretim programlarını belirli sınıf düzeyleri (örneğin Türkiye 9. sınıf ile Almanya 7. sınıf) bazında birebir karşılaştırma yoluna gitmemiştir. Bu metodolojik tercihin temel nedeni, iki öğretim programının "program mimarisi" ve hedefleri sunuş biçimleri arasındaki yapısal farklılıktır. Türkiye'nin öğretim programı her bir sınıf düzeyi için ayrıntılı kazanımlar sunarken, Berlin'in "Rahmenlehrplan"ı (Çerçeve Program) hedeflerini sınıf bazında değil, bir eğitim kademesinin sonunda ulaşılması gereken genel yetkinlikler üzerinden tanımlamaktadır. Berlin programının belirli bir sınıf düzeyindeki hedeflere dair ayrıntılı bir döküm sunmaması, iki program arasında sınıf bazında tutarlı ve işlevsel olarak denk bir karşılaştırma yapılmasını imkânsız kılmaktadır. Bu nedenle, daha anlamlı bir analiz sunabilmek amacıyla çalışma, programları bir bütün olarak eğitim kademeleri (Türkiye'de Ortaöğretim ve Berlin'de Sekundarstufe I) düzeyinde karşılaştırmayı esas almıştır.

1.5. Varsayımlar

Dokümanların Temsil Gücü: İncelenen resmi öğretim programı dokümanlarının (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018 programı ve Berlin-Brandenburg 2024 çerçeve programı), ilgili eğitim sistemlerinin resmi yaklaşımlarını, hedeflerini ve

pedagojik felsefesini doğru, güncel ve tarafsız bir şekilde yansıttığı kabul edilmektedir.

- Türkiye'deki 9-12. sınıflarını kapsayan lise kademesi ile Berlin'in 7-10. sınıflarını kapsayan Sekundarstufe I kademesi arasında başlangıç yaşı, hedef yeterlik düzeyleri ve eğitim sistemlerinin yapısal farklılıkları bulunsa da bu iki programın pedagojik hedefler, içerik yaklaşımları ve değerlendirme felsefeleri açısından anlamlı bir şekilde karşılaştırılabileceği varsayılmaktadır.

- Çevirinin Kavramsal Eşdeğerliği: Berlin programına ait Almanca dokümanların Türkçeye aktarımında, temel pedagojik ve eğitsel terimlerin kavramsal eşdeğerliğinin sağlandığı ve anlam kaybının en aza indirildiği varsayılmaktadır.

Bu varsayımlar, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak ve elde edilen sonuçların geçerliliğini korumak için temel kabul edilen varsayımlardır.

İKİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde konu ile ilgili kavramların ve kuramların açıklaması detaylı olarak verilmiştir.

2.1. Öğretim Programı Tanımı

Eğitim kurumlarında belirli hedeflere ulaşmak amacıyla gerçekleştirilen planlı, programlı, kontrol altında ve örgütlü etkinlikler “öğretim” olarak adlandırılır (Gökler, 2012). Bir öğretim programının yapısını; hedefler, içerik, öğrenme süreçleri ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel bileşen oluşturur ve öğrencilerin bilgi, beceri ve değerler edinme süreci bu temel unsurlar aracılığıyla etkili biçimde şekillendirilir (Demirel, 2006; Tyler, 1949).

Öğretim programları, sadece günümüz öğrencilerinin değil, gelecekteki kuşakların da toplumsal, kültürel, ekonomik ve bilimsel alanlarda karşılaşılabileceği ihtiyaçları öngörerek geliştirilir (Bilasa, 2022). Bu programlar, bireylerin hem güncel hem de geleceğe dönük yeterlilikler kazanmalarını amaçladığı için zaman içinde toplumun değişen ihtiyaçlarına ve bilimsel gelişmelere göre yenilenmesi gerekir (Demirtaş, 2017). Bilasa'ya (2022) göre öğretim programlarının eksik veya güncellenmesi gereken yönleri, belirli değerlendirme modelleri aracılığıyla analiz edilerek tespit edilir ve bu süreç programların yenilenmesini sağlar. Bu modeller, programların öğrenciler üzerinde hedeflenen etkileri yaratıp yaratmadığını ve içeriğin etkili biçimde sunulup sunulmadığını anlamak için kullanılır. Değerlendirme süreci sonucunda, gerek duyulan noktalarda güncellemeler yapılarak programların daha etkili hale getirilmesi sağlanır; böylece eğitimin verimliliği artırılır ve öğrencilerin çağın gereklerine uygun bilgi ve becerilerle donatılması hedeflenir (Çubukçu, 2008; Demirtaş, 2017).

Program unsurları arasındaki etkileşim, programın bütüncül yapısını oluşturan dinamik bir süreçtir. Ancak bu süreçte, programın temelini oluşturan hedefler, diğer tüm aşamaları doğrudan etkileyerek onları şekillendirir. Bu nedenle, hedeflerin doğru ve etkili bir şekilde belirlenmesi, bireyin gelişim ve öğrenme süreci açısından kritik öneme sahiptir; zira başarıyla oluşturulmuş bir öğretim programı, ancak bu hedefler

doğrultusunda bireyde istenilen bilgi, beceri ve değerleri kazandırabilir (Birgin, 2016; Demirel, 2006).

Bir disipline özgü öğretim programı, o alanın temel felsefesini, ilkelerini ve hedeflerini somutlaştıran bir çerçeve işlevi görür. Ders kitapları, öğretim programında belirtilen hedeflere uygun olarak hazırlanır; ders planları, bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak kazanımlar doğrultusunda şekillendirilir; değerlendirme araçları ve sınavlar da bu kazanımları ölçmeye yönelik olarak tasarlanır. Bu aşamalar, öğretim sürecinin bütünselliğini korur ve belirlenen hedeflere ulaşmada bir yol haritası sunar (Ornstein & Hunkins, 2017; Demirel, 2006). Eğitim programı geliştirme alanındaki temel yaklaşımlardan biri, programın hedefleri ile konu alanları arasında güçlü bir tutarlılık bulunmasıdır (Demirel, 2002). Bu doğrultuda, belirlenen hedeflerin hem bireysel gelişime hizmet etmesi hem de toplumsal gereksinimlere yanıt vermesi beklenir (Konca, 2017).

Eğitimde program, bir okulun hem kendi bünyesinde hem de okul dışında belirlenen hedeflere ulaşmak için gerçekleştirdiği tüm çabaları kapsayan, kapsamlı bir süreç olarak tanımlanır (Tan vd., 2002). Programın oluşturulması, yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin sosyal, kültürel ve bireysel gelişimlerini de hedefleyen bir dizi etkinlik, düzenleme ve stratejiyi içerir; nitekim tüm bu süreç, eğitimin hedeflerine ulaşılması için geniş bir çerçevede tasarlanıp uygulanır (Eisner, 2002; Oliva & Gordon, 2013; Tan vd., 2002).

Plan ise programın uygulanabilir ve yönetilebilir bir hale gelmesi için oluşturulmuş detaylı bir yol haritasıdır. Plan, belirlenen faaliyetlerin hangi aşamalarla yürütüleceğini, bu aşamalarda hangi görevlerin yer aldığını, görevlerin nasıl gerçekleştirileceğini ve sorumlulukları kimin üstleneceğini belirleyen ayrıntılı bir şemadır. Bu şematik yapı sayesinde, okulda yürütülen tüm etkinliklerin belirli bir düzen içerisinde ve etkili bir şekilde işlemesi sağlanır (Tan vd., 2002). Benzer şekilde Alıcıgüzel (1979) de planı, bir işin hangi bölümlerden oluştuğunu ve bu bölümlerin nasıl-hangi sırada yapılacağını gösteren bir organizasyon yapısı olarak tanımlamış; böylece öğretim sürecindeki her aşamanın sistemli ve zamanında gerçekleştirilmesine olanak tanıyan bir çerçeve sunduğunu belirtmiştir.

Eğitim programı, okul içinde veya okul dışında organize edilen, öğrenen bireylerin bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi hedefleyen öğrenme

deneyimlerinden oluşur (Demirel, 2006). Program, eğitim sürecinin sadece sınıf içinde gerçekleşen akademik etkinliklerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin sosyo-kültürel gelişimlerine katkı sunacak faaliyetleri de içerdiğini göstererek, öğrencilerin topluma katkı sağlayacak bireyler olarak yetişmelerine destek olan bütüncül bir deneyim seti sunar (Dewey, 1938; Ornstein & Hunkins, 2017).

Erden (1998), eğitim programını bir eğitim kurumunun hedeflerine ulaşması için gerekli olan eğitim etkinliklerinin sistematik bir planlaması olarak tanımlar. Bu planlama, eğitim kurumunun belirlediği amaçlara uygun olarak öğrenme ortamları oluşturulmasını sağlar ve öğrencilerin bu ortamda kazanımlarını en üst düzeye çıkarmayı hedefler (Demirel, 2006). Dolayısıyla, iyi bir eğitim programı, öğrencilere sadece bilgi kazandırmayı değil, aynı zamanda onları sosyal, psikolojik ve kültürel olarak donanımlı bireyler haline getirmeyi de amaçlayan kapsamlı bir yapıya sahiptir (Eisner, 2002; Erden, 1998).

2.1.1. Öğretim Programı ve Öğeleri

Demirel (1999), eğitim sürecinin merkezine program, öğrenci ve öğretmen arasındaki dinamik ilişkiyi yerleştirerek bu üç unsuru vazgeçilmez olarak tanımlamaktadır. Küçükahmet'in (2005) de vurguladığı gibi, öğretim programları bir ülkenin eğitim sisteminin en hayati bileşenleri arasında kabul edilir. Öğretim programı, öğretim sürecine kimlerin katılacağını, hangi bilgilerin öğrenileceğini, öğrenme süreçlerinin nasıl işleyeceğini ve bu süreçlerin ne zaman gerçekleşeceğini açıklayan bir yapıda tasarlanır (Demirel, 1999).

Bir ülkenin gelişim hedefleri, öğretim programlarının da güncel beklentileri ve ihtiyaçları karşılayacak şekilde sürekli olarak revize edilmesini zorunlu kılar (Tan, 2007). Sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, daha donanımlı ve yetkin insan gücünü gerektirir; bu ihtiyaç ancak çağın gereklerine göre hazırlanmış eğitim programlarıyla karşılanabilir (Tan, 2007).

Alanyazında öğretim programlarıyla ilgili çok sayıda tanım bulunur. Bu tanımlar farklı felsefi yaklaşımlardan kaynaklansa da bazı ortak yönlere sahiptir. Genel olarak, etkili bir programda dört ana unsurun bulunması gerektiği vurgulanmaktadır: 1) Program sonunda öğrencilerin sahip olması gereken hedefler ve davranışlar, 2) "Ne öğretmeliyiz?" sorusuna yanıt sunan içerik, 3) öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanabilmesi için deneyimlemeleri gereken öğrenme ortamları, 4) programın

hedeflerine ulaşma düzeyini ölçen ve programa yönelik değerlendirme kararlarına ışık tutan ölçme ve değerlendirme etkinlikleri (Ertürk, 1998; Varış, 1996). Demirel (2006) bu temel öğeleri hedefler, içerik (konu alanı), öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olarak ifade etmiştir. Bu unsurların uyum içinde çalışması ise öğrencilerin etkili bir şekilde gelişim göstermesine katkı sağlayarak programın başarıya ulaşmasına yardımcı olur (Demirel, 2006; Ertürk, 1998).

Hedef kavramı literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmakla birlikte, eğitim programları bağlamındaki temel işlevi, öğrencilere kazandırılacak nitelikleri netleştirmektir (Ertürk, 1998). Ornstein, Pajak ve Ornstein'in (2007) da işaret ettiği gibi, hedeflerin bu netleştirici rolü, öğretim sürecinin en kritik aşamalarından birini oluşturur. Nitekim, bu tezde incelenen 9. sınıf İngilizce öğretim programında hedef yerine "kazanım" kavramı kullanılmaktadır (MEB, 2018). Bu nedenle, Türkiye programının spesifik öğrenme çıktıları ele alınırken "kazanım" terimi tercih edilecek, daha genel amaçlar için ise "hedef" terimi kullanılmaya devam edecektir. Hem program geliştirme alanının temel kaynaklarından olan Demirel'in (2006) tanımında hem de MEB'in (2018) öğretim programında kazanımlar, genel hedeflerin öğrenci davranışlarına dönüştürülmüş somut ifadeleri olarak kabul edilir. Kazanım, öğrenme çıktısı olarak görülmekte, öğretim etkinliklerinin düzenlenmesine rehberlik etmekte ve öğrenme sürecini gözlemlenebilir davranış veya performans ile açıklamaktadır (Richards, 2001).

Hedefler, öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde ve öğretim süreci sonunda ulaşılması beklenen genel yeterlikler olarak belirlenir (Demirel, 1999). Örneğin, bir İngilizce öğretim programının temel hedeflerinden biri, "öğrencilerin bir konu hakkında İngilizce araştırma raporu yazabilmesi" olabilir.

Kazanımlar ise bu genel hedefe ulaşma yolundaki daha somut ve ölçülebilir adımları ifade ederek, öğrencinin hangi bilgi ve becerileri edinmesi gerektiğini ayrıntılı bir şekilde ortaya koyan bir yol haritası sunar. Söz konusu hedef doğrultusunda, bir öğrencinin "uygun kaynakları bulabilme", "kaynaklardan not alabilme", "akademik yazım kurallarına uygun bir metin oluşturabilme" ve "doğru şekilde kaynakça hazırlayabilme" gibi kazanımları edinmesi bu yol haritasının bir parçasıdır (MEB, 2018; Richards, 2001).

Kazanımların belirlenmesi, programın hedeflerini gerçekleştirmek için hangi bilgi ve becerilerin gerekli olduğunu düşünme sürecine katkı sağlar (Demirel, 2006). Öğrencilerin dil becerilerini geliştirme amaçlarına yönelik olarak yabancı dil öğretimi, dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma gibi beceriler üzerine odaklanmaktadır (CoE, 2001). Nitekim, öğrencilerin bu becerilerde kendilerini geliştirerek yabancı dilde iletişim kurmaları ve dile karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2009).

Program geliştirme sürecinde içerik belirleme aşaması, öğrencilere yönelik hedef, davranış ve kazanımların netleştirilmesini takiben başlar. İçerik, "Ne öğretmeliyiz?" sorusuna yanıt verir ve kaynaklarda bazen kapsam veya muhteva olarak da adlandırılır (Erden, 1998; Varış, 1996). Erden (1998), program kapsamı belirlenirken göz önünde bulundurulması gereken soruları şöyle sıralar: Hedeflerle tutarlılık, bilginin kalıcılığı ve doğruluğu, öğrenciler için anlamlılık, sunum sırasının öğrenme ilkelerine uygunluğu.

İçerik seçimi yapılırken toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretim gereklilikleri gibi ölçütler dikkate alınmalıdır (Varış, 1996). İçerik, bireyin yaşamına yönelik olup problem çözme becerisini geliştirmeli ve temel bilgilere dayalı bir genel bakış sunmalıdır (Demirel, 2006). Ayrıca, içerikte hiyerarşik bir düzenleme yapılarak basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir akış izlenmesi önemlidir (Erden, 1998). Demirel (2006), içeriğin yalnızca birey tarafından öğrenildiğinde anlam kazandığını vurgular ve çocukların somut deneyimlere dayalı bir içerikle daha kolay öğrendiklerini belirtir.

Nunan (1991), içerik türlerini ürün odaklı ve süreç odaklı olarak ayırır; ürün odaklı içerik, kazanılması gereken bilgi ve becerilere odaklanırken, süreç odaklı içerik öğrenciyi öğrenme deneyimlerine dahil ederek öğrenme sürecini zenginleştirmeyi amaçlar.

Program geliştirme faaliyetleri içerisinde eğitim süreci, merkezi öneme sahip olan bir boyuttur. Bu süreçte "Nasıl?" sorusuna yanıt arayarak, programın hedeflediği kazanımların öğrencilere en etkili ve hızlı şekilde nasıl aktarılacağı planlanır (Ertürk, 1998). Bu aşamada, hedef davranışların kazandırılmasında kullanılacak yöntem ve teknikler, ders içi etkinlikler, öğrenmeyi kolaylaştıracak araç-gereçler belirlenir (Demirel, 2006). Özellikle yabancı dil öğretiminde, sınıfta sıkça kullanılan

yöntemlerden söz etmek yararlı olacaktır. Bu bağlamda, yöntemler hedeflere ulaşmak için öğrenme sürecini planlama sürecini içerirken, teknikler ise bu planlamanın uygulanmasıdır (Demirel, 2010).

Yabancı dil eğitiminde sık kullanılan bazı teknikler arasında, beyin fırtınası (yaratıcı düşünce geliştirme), gösteri (işleyiş veya genel ilkelerin açıklanması), soru-cevap (düşünme ve konuşma becerileri kazandırma), rol yapma (kişisel ifade gelişimi), drama (yaşantı yoluyla öğrenme), simülasyon (bir durumu canlandırarak öğrenme), ikili ve grup çalışmaları, altı şapka düşünme tekniği (sistemik düşünce geliştirme), kavram haritaları (fikirler arası ilişki kurma), ve eğitsel oyunlar (bilgilerin pekiştirilmesi) gibi çeşitli teknikler yer alır (Demirel, 2010).

Öğretim materyalleri, dil öğretim programının önemli bir bileşenidir. Öğrencilerin dil girdisini oluşturduğu gibi, sınıf içi dil çalışmalarının temelini de oluşturur. Bu materyaller arasında ders kitapları, çalışma kağıtları, görsel ve işitsel kaynaklar (video, kaset gibi) ile internet ve otantik materyaller (gazete, dergi) bulunur (Richards, 2001). İyi tasarlanmış yabancı dil materyalleri öğrencilerin kendilerini rahat hissetmesini sağlamalı, öğrenmeyi ilgili ve yararlı kılmalı, öğrencilere dili gerçek hayatta kullanma fırsatı tanımalı, geri bildirim sağlamalı ve farklı öğrenme stillerine hitap etmelidir (Tomlinson, 1998).

Değerlendirme süreci ise programın etkili olup olmadığını görmek amacıyla öğrencilerin istenen davranış değişikliklerini kazanma düzeyini kontrol etmek için yapılır (Ertürk, 1998; Tyler, 1949). Yabancı dil öğretiminde kullanılan başlıca ölçme teknikleri arasında yazılı sınavlar (çeviri, dikte, yazılı anlatım, kısa cevaplı, çoktan seçmeli) ve sözlü sınavlar bulunur (Demirel, 2010).

Etkili bir dil öğretimi için sınıf ortamı tasarlanırken birkaç kilit noktaya dikkat edilmelidir. Öncelikle, öğrenme durumları etkileşimli, anlamlı ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır (Richards & Rodgers, 2014). İkinci olarak, dilin hem kültürel hem de dilsel çeşitliliklerini gözetken bir yaklaşımla ele alınması büyük önem taşır (Byram, 1997; Kramsch, 1993). Eğitim programlarının sürekli yenilenmesi ve değerlendirilmesi, kaliteli bir eğitim sisteminin sürdürülebilmesi için gereklidir (Güneş, 2009).

2.2. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi

Ülkemizde yabancı dil eğitimi, Cumhuriyet öncesi döneme kadar uzanan köklü bir geçmişe sahiptir (Akyüz, 2012; Demircan, 1988). Osmanlı İmparatorluğu döneminde, özellikle İslam dünyası ile olan kültürel ve dini ilişkilerden ötürü Arapça ve Farsça, eğitim kurumlarında yaygın olarak öğretilen yabancı dillerdi. Bu diller, dini metinlerin anlaşılmasında ve geleneksel eğitimde önemli bir yer tutuyordu (Akyüz, 2012). Bunun yanı sıra, Osmanlı İmparatorluğu'nun Batı ile olan ticari ve diplomatik ilişkileri sonucunda Fransızca, özellikle yüksek sınıf arasında popüler bir yabancı dil haline gelmişti (Demircan, 1988).

Cumhuriyetin kurulması ile, Atatürk'ün öncülüğünde eğitim alanında büyük bir reform hareketi başlatıldı. Bu dönemde, Türkçenin yanı sıra Batı dillerinin öğretilmesi de önem kazandı (Akyüz, 2012). Ancak İngilizcenin bugünkü baskın konumu, özellikle II. Dünya Savaşı sonrası küreselleşme dalgasıyla birlikte bilim, teknoloji ve uluslararası diplomasinin ortak dili haline gelmesiyle pekişmiştir (Crystal, 2003). Bu süreç, Türkiye’nin dil politikalarını da doğrudan etkilemiş ve İngilizce, uluslararası sisteme entegrasyonun bir aracı olarak görülerek eğitim sisteminde kademeli bir şekilde öncelikli hale gelmiştir (Kırkgöz, 2009). Eğitim sistemimizde İngilizce, hem okul öncesi eğitimden başlayarak, ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim seviyelerinde öğretilen temel yabancı dil olarak kabul edilmektedir (Eurydice, 2024; MEB, 2018). İngilizcenin küresel iletişim, uluslararası ticaret ve akademi gibi alanlardaki ortak dil statüsü, bu dili hem bireysel hem de toplumsal ölçekte stratejik bir yetkinlik konumuna getirmiştir (Kırkgöz, 2009).

Dil öğrenme yöntemlerinde gözlemlenen köklü değişimler, büyük ölçüde teknoloji ve bilim alanındaki hızlı ilerlemelerin bir yansımasıdır (Richards & Rodgers, 2014). Bu bağlamda Çelik ve Aytın'ın (2013) belirttiği üzere, online platformlar ve mobil uygulamalar gibi dijital teknolojilerin yaygınlaşması, öğrenme süreçlerine erişimi önemli ölçüde kolaylaştırmıştır. Buna paralel olarak, dil öğretiminde kullanılan yöntemler de çağın gerekliliklerine uygun şekilde değişmiş; geleneksel dil bilgisi temelli yaklaşımlardan, dilin bir iletişim aracı olarak kullanımını merkeze alan iletişimsel dil öğretimi (CLT) gibi daha dinamik ve öğrenci merkezli yöntemlere doğru bir yönelim gözlenmiştir (Larsen-Freeman, 2011; Richards & Rodgers, 2014).

Bu doğrultuda ülkemizde yabancı dil öğretim programları, bu gelişmeleri dikkate alarak zamanla güncellenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen yabancı dil öğretim programları, öğrencilerin dil becerilerini sadece dil bilgisi açısından değil, aynı zamanda pratik kullanım açısından da geliştirmeyi hedeflemektedir (MEB, 2018); ancak bu hedeflerin sahadaki uygulaması, programların yapısı ve uygulanmasında karşılaşılan zorluklar nedeniyle her zaman istenilen sonuçları vermeyebilmektedir (Yıldırım, 2014). Yabancı dil eğitimi, yalnızca dilin kurallarını öğretmekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin küresel düzeyde iletişim kurma becerilerini kazanmalarına da olanak tanır (CoE, 2001). Bu bağlamda, özellikle İngilizcenin öğretimi, öğrencilerin uluslararası alanda daha etkin bir şekilde yer alabilmesi için önemli bir araç haline gelmiştir (Crystal, 2003).

Öte yandan, Türk eğitim sistemi, yabancı dil öğretiminde karşılaştığı yapısal ve pedagojik zorlukları da aşmaya çalışmaktadır. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin düşük motivasyonu, sınav odaklı sistemin yarattığı kaygı ve dili otantik bağlamlarda kullanma fırsatlarının yetersizliği gibi sorunların öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Sarıçoban ve Kırmızı, 2020). Bu sorunlara bir çözüm arayışı olarak, yabancı dil öğretimine erken yaşta başlama fikri, dünya genelinde kabul gören bir yaklaşım olarak Türkiye’de de benimsenmiştir. Nitekim bu konunun pedagojik temelleri, okul öncesi dönemden başlayarak çocukların dil becerilerini geliştirmedeki kritik rolü ekseninde, uzun yıllardır tartışılmaktadır (Haznedar, 2010).

2.2.1. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Tarihi

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin tarihsel evrimi, ülkenin siyasi, sosyal ve kültürel dönüşümleriyle paralel bir seyir izleyen dinamik bir süreçtir. Bu süreçte, Osmanlı İmparatorluğu’nun çok dilli yapısından Cumhuriyet’in ulus-devlet modeline geçiş, dil politikalarında radikal değişimlere yol açmıştır. Bu tarihsel evrim, genel olarak Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olmak üzere iki ana dönemde incelenebilir (Akyüz, 2012; Demircan, 1988).

Osmanlı İmparatorluğu’nda yabancı dil öğretimine yön veren temel dinamikler, devletin dönemsel pragmatik ve ideolojik gereksinimleri olmuştur. Nitekim, geleneksel olarak medrese sisteminin Arapça ve Farsça odaklı yapısı 18. yüzyıla kadar baskınlığını korurken, bu yüzyıldan itibaren ortaya çıkan askeri ve diplomatik

modernleşme zorunluluğu, Batı dillerine, bilhassa Fransızcaya olan ilgiyi artırarak bir paradigma değişimini tetiklemiştir (Akyüz, 2012; Demircan, 1988).

Cumhuriyet'in ilanıyla birlikte eğitimde köklü reformlar hayata geçirilmiştir. Bu doğrultuda, 3 Mart 1924'te kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim sisteminin merkezîleştirilmesi ve 1928'deki Harf İnkılabı, kültürel yönelimi Batı'ya çeviren en önemli adımlar olmuştur. Bu reformlar, dil öğretimini modernleşmenin bir aracı olarak konumlandırırken, Arapça ve Farsçanın eğitim sistemindeki ağırlığını sonlandırarak Batı dillerine –özellikle İngilizce, Fransızca ve Almancaya– sistemli bir şekilde yer vermiştir (Akyüz, 2012; Çakır, 2011).

1950'lerden sonra Türkiye'nin NATO'ya girişi ve Batı blokuyla artan ilişkileri, yabancı dil politikasında İngilizcenin lehine belirgin bir paradigma değişimine yol açmıştır (Demircan, 1988; Kırkgöz, 2009). Bu değişimin en somut yansıması, 1955'te Maarif Kolejlere adıyla kurulan ve daha sonra Anadolu Lisesi adını alan okullar olmuştur. Bu okulların, yoğunlaştırılmış yabancı dil programları ve hazırlık sınıflarıyla dil öğretiminde kaliteyi artırmayı hedeflediği bilinmektedir. Ancak asıl yöntemsel dönüşüm, 1980'li yıllarda Avrupa Konseyi'nin etkisiyle "iletişimsel yeterlilik" (communicative competence) kavramının benimsenmesiyle yaşanmıştır (Arıkan, 2006).

1990'ların sonları ve 2000'li yıllar, Türkiye'nin Avrupa Birliği ile olan ilişkilerinin de etkisiyle, dil eğitiminde uluslararası standartlara uyum çabalarının yoğunlaştığı bir dönem olmuştur (Kırkgöz, 2009). 1997'deki sekiz yıllık kesintisiz eğitim reformuyla yabancı dil eğitiminin ilköğretim 4. sınıfa indirilmesi ve Avrupa Dil Portfolyosu gibi uluslararası çerçevelerin referans alınması bu dönemin en önemli gelişmeleridir (Arıkan, 2006).

Günümüzde dil öğrenimi, artık yalnızca bir iletişim becerisi olarak değil, aynı zamanda farklı kültürlerle etkileşime girebilen bireyler yetiştirmenin bir aracı olarak görülmekte ve "kültürlerarası iletişimsel yeterlilik" (intercultural communicative competence) kavramı öne çıkmaktadır (Coşkun, 2011). Bu hedef doğrultusunda öğretim programları sürekli güncellenmekte, öğrenci merkezli yöntemler ve teknoloji entegrasyonu teşvik edilmektedir (MEB, 2018). Ancak, programlardaki bu ideal hedefler ile öğretmen eğitimi, sınav sistemi ve sınıf içi uygulamalar arasındaki farklar,

Türkiye’de yabancı dil eğitiminin en temel zorluklarından biri olmaya devam etmektedir (Özen vd., 2014; Yıldırım, 2014).

2.2.2. Yabancı Dilin Önemi

Günümüz toplumlarında, bireylerin iş hayatlarında diğer ülkelerle iletişim kurabilmesi ve farklı dillerdeki yazılı metinleri anlayabilmesi için en az bir yabancı dil öğrenmeleri gereklidir (Ceyhan, 2007). Er’e (2006) göre, küreselleşen dünyada yabancı dil eğitimi, bireylerin sadece farklı kültürlerle etkileşime girmesi için değil, aynı zamanda uluslararası gelişmeleri takip edebilmeleri için de temel bir gereklilik haline gelmiştir. Bu ihtiyaca cevap olarak eğitim sistemleri, yabancı dil öğretimini giderek daha erken yaşlara çekmekte (Haznedar, 2010) ve programlarını, öğrencilerin dili teorik bir ders olarak görmekten ziyade, etkin bir iletişim aracı olarak kullanmalarını sağlayacak şekilde yeniden yapılandırmaktadır (CoE, 2001). İlköğretim düzeyinde etkili bir program, temel dil becerilerinin ötesine geçerek eleştirel düşünme ve kültürlerarası anlayış gibi daha geniş yetkinlikleri hedeflemelidir (Byram, 1997). Programın başarısı, öğrencilerin bilişsel ve küresel yetkinliklerini artıracak şekilde onlara dili kullanma özgüveni ve motivasyonu kazandırma kapasitesiyle ölçülür (Dörnyei & Ushioda, 2011).

İngilizcenin günümüzde küresel bir iletişim dili (lingua franca) olarak kabul görmesi, sadece onu konuşan insan sayısının fazlalığına bağlanamaz (Crystal, 2003). Crystal’ın (2003) da belirttiği gibi, bir dilin küreselleşmesi, o dili konuşanların sayısının ötesinde, o dilin sahip olduğu politik, ekonomik ve kültürel güçle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, İngilizcenin küresel bir dil haline gelmesinde, Britanya İmparatorluğu’nun tarihsel mirası ve özellikle 20. yüzyılda Amerika Birleşik Devletleri’nin ekonomik, teknolojik ve kültürel bir süper güç olarak yükselmesi belirleyici bir rol oynamıştır (Crystal, 2003; McCrum, 2010; White, 1988). Nitekim bu güç, İngilizceyi bilim, teknoloji, internet, küresel medya ve uluslararası diplomasinin ana dili konumuna taşıyarak, öğrenilmesini bir tercih olmaktan çıkarıp bir zorunluluk haline getirmiştir (Crystal, 2003; Jordão, 2009).

Dünyada bir "lingua franca" olarak kullanılabilecek bir dile duyulan ihtiyaç, İngilizcenin bu pozisyona gelmesine zemin hazırlamıştır (Jordão, 2009). İngilizce’nin küresel bir dil olarak yayılmasının bir diğer boyutu da akademik ve profesyonel alanlarda "ortak dil" haline gelmesidir (Crystal, 2003). Bu bağlamda, Swales (1993),

belirli hedeflere ve iletişimsel beklentilere sahip olan "söylem toplulukları" (discourse communities) kavramının önemini vurgular; bir bilim dalı veya meslek grubu gibi her söylem topluluğu, kendine özgü bir dil kullanımı, jargon ve metin türü geliştirir. Bu topluluklara dâhil olmak ve başarılı olmak isteyen bireylerin, örneğin mühendislik öğrencilerinin veya tıp doktorlarının, o alana özgü akademik İngilizceyi ve iletişimsel normları öğrenmeleri bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu durum sayesinde İngilizce, temel bir iletişim aracı olmanın ötesine geçmiş ve belirli uzmanlık alanlarına giriş için bir ön koşul haline gelmiştir (Swales, 1993).

Crystal (2003), küreselleşmenin sonucu olarak İngilizce bilmeyen bir kişinin bilgiye ulaşımında ciddi bir yoksunluk hissedeceğini savunmaktadır. Bonnet (1997) ise, gelecek nesillerin İngilizceyi doğru ve akıcı bir şekilde kullanabilmelerinin giderek daha önemli hale geleceğini belirtmiştir. Kachru (1992) ise İngilizcenin öğrenilmesinin sadece dilsel bir gereklilikten öte, sosyal tavırların da etkisiyle şekillendiğini ifade etmektedir. Örneğin, bazı ülkelerde İngilizceye yüklenen anlam genişlemiş; dil, salt bir iletişim vasıtası olmaktan çıkıp uluslararası platformlarda var olmanın ve küresel kimliğe entegre olmanın bir aracına dönüşmüştür (Kachru, 1992).

Sonuç olarak, bir yabancı dil öğrenmek, bireylerin sosyo-ekonomik ve teknolojik açıdan gelişimlerini destekleyen, geleceklerini şekillendirmede önemli bir rol oynayan bir araçtır (Mirici, 2001). Günümüzde, özellikle gençlerin nitelikli bir mesleğe sahip olabilmesi için en az bir yabancı dil bilmesi gerekmektedir ve küreselleşmenin etkisiyle bu dil genellikle İngilizce olmaktadır (Crystal, 2003; Graddol, 2006).

2.2.3. Ortaöğretimde İngilizce Öğretimi

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, Fransızcanın ardından İngilizce, ikinci yabancı dil olarak Robert Koleji'nin açılmasıyla öğretilmeye başlanmıştır. Tanzimat'ın ilanı ve Tanzimat Fermanı'ndan sonra Batı'ya geniş ölçüde açılma dönemiyle birlikte, yabancıların özel okul açma girişimleri artmış ve başta Fransızlar, İngilizler ve Amerikalılar olmak üzere Alman ve İtalyanlar da kendi dillerinde eğitim veren okullar açmışlardır. Bu okullar, devletin denetimi altında öğretimlerine devam etmiştir (Demircan, 1988).

Cumhuriyet döneminde, Türk çocuklarını yabancı dil öğrenmek için yabancı okullara gitmekten kurtarmak amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği

kurulmuş ve 1928-1934 yılları arasında bugünkü TED Koleji ortaya çıkmıştır. Bu okul, 1951-1952 öğretim yılından sonra tamamen İngilizce eğitime geçmiştir. 1956 yılından itibaren ise kolej adıyla (daha sonra Anadolu Lisesi adıyla) yeni tür okullar açılmaya başlanmış ve İngilizce öğretimi bu okullarda yaygınlaşmıştır. 1955 yılında ise öğretim kurumlarında okutulan birinci yabancı dilin İngilizce olması kararlaştırılmıştır (Demircan, 1988).

Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye'nin dış politikası önemli bir dönüşüm yaşarken, özellikle 1963'teki Ankara Antlaşması ile başlayan Avrupa Birliği ile bütünleşme süreci, İngilizcenin Türkiye'deki eğitim sisteminde daha geniş bir yer edinmesine ve uluslararası standartlara uyum çabalarının artmasına neden olmuştur (Kırkgöz, 2009). Bu süreç, özellikle 2000'li yıllardan itibaren, Avrupa Konseyi'nin dil eğitimi alanındaki referans çerçeveleri doğrultusunda yabancı dil programları geliştirilmesiyle somutlaşmıştır (CoE, 2001; MEB, 2006). Nitekim bu gelişmeler sonucunda, öğretim kurumlarında yabancı dil dersleri, araç gereçler ve içerikler iletişimsel yaklaşımlar temelinde yeniden düzenlenmiştir (Arıkan, 2006).

1983 yılında yürürlüğe giren "Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kanunu" ve 1985'te çıkan ilgili yönetmelik ile yabancı dil öğretiminde önemli düzenlemelere gidilmiştir. Bu yasal çerçeve, yabancı dilde eğitim yapan okulların belirli esaslara göre faaliyet göstermesini sağlayarak, yabancı dil öğretiminin eğitim ve öğretim kurumlarındaki merkezi yerini pekiştirmiştir (Ceyhan, 2007; Demircan, 1988).

1992-1993 öğretim yılından itibaren, yabancı dil ağırlıklı liseler açılmaya başlanmış ve bu okullar "Süper Lise" olarak adlandırılmıştır (Gömlüksiz & El-Koumy, 2004). Ancak bu uygulama kaldırılarak 2005-2006 öğretim yılında yeniden Anadolu Liselerine dönüşmüştür (MEB, 2010; Taş, 2017). Anadolu Liseleri, İngilizce derslerinin yanı sıra, Fen Bilimleri ve Sosyal Bilgiler gibi derslerin de yabancı dillerde verilmesiyle öğrencilerin yabancı dilde daha iyi bir eğitim almalarını hedeflemiştir. Bu okullarda öğrencilere bir yabancı dili iyi öğrenme ve uluslararası düzeyde bilimsel gelişmeleri takip edebilme yeteneği kazandırılmaya çalışılmıştır (Demircan, 1988).

Sonuç olarak, Türk eğitim sisteminde yabancı dil öğretiminin gelişimi, ülkenin dışı açılımı ve Avrupa Birliği ile entegrasyon süreciyle paralel bir gelişim göstermiştir. Bu süreçte, yabancı dilde eğitim veren okulların sayısı artmış ve yeni uygulamalarla dil öğretimi yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır (Demircan, 1988; Kırkgöz, 2009). Ancak,

yapılan uygulamaların verimliliği ve öğrenci başarısı üzerine çeşitli eleştiriler de mevcuttur (Özen vd., 2014; Sarıçoban & Kırmızı, 2020; Yıldırım, 2014).

2.2.4. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri

Yabancı dil öğretiminde en eski yöntemlerden biri olan dilbilgisi-çeviri yöntemi, ismi itibariyle de anlaşılacağı üzere, dilbilgisi kurallarının ve kelime bilgisinin öğretime odaklanır (Richards & Rodgers, 2014). Bu yöntemde dil öğrenimi, dilbilgisel yapıların analizi ve bir dilden diğerine çeviri yapma üzerine kuruludur. Öğrenciler, öğrenilen dilin dilbilgisi yapıları ve kelimeleri üzerine yoğunlaşırken, konuşma ve dinleme gibi iletişimsel beceriler genellikle göz ardı edilir. Öğrenim sürecinde ana dilin yoğun bir şekilde kullanılması ve dil bilgisi kurallarının tümdengelim (deductive) yoluyla öğretilmesi, yöntemin temel karakteristiklerindendir (Larsen-Freeman, 2011; Richards & Rodgers, 2014). Özellikle Latince ve Yunanca gibi klasik dillerin öğretimindeki kökenleri nedeniyle bu yöntem, dilin sadece yazılı yönlerine odaklanır ve akıcı konuşma pratiğini hedeflemez; bu nedenle öğrenciler dil bilgisi kurallarını ezberleyerek öğrenseler de dili iletişimsel olarak kullanma becerilerini geliştirmekte zorlanabilirler (Demirel, 2010).

Dilbilgisi-çeviri yöntemine karşı bir tepki olarak 1950'lerde gelişen Düz Anlatım veya Doğrudan Anlatım Yöntemi, yabancı dil öğretiminde daha doğal bir yaklaşımı savunur (Demirel, 2010). Bu yöntemin temel ilkesi, ikinci dilin de ana dil gibi kuralları ezberleyerek değil, doğrudan o dile maruz kalarak öğrenilmesi gerektiğidir. Bu nedenle, derslerde ana dile başvurulmaz; dilbilgisi kuralları açıkça öğretilmez ve anlam, görsel materyaller ve gösterimler aracılığıyla doğrudan hedef dilde aktarılır. Dersler genellikle diyaloglar ve kısa hikayeler üzerine kurulur; öğretmen bir model ve kolaylaştırıcı rolü üstlenirken, öğrencilerin aktif katılımı ve dili dinleyerek ve konuşarak sezgisel bir şekilde öğrenmeleri beklenir. Bu şekilde, yöntemin odak noktası, dilin kurallarını bilmekten ziyade, onu doğal bağlamlarda kullanabilmektir (Larsen-Freeman, 2011; Richards & Rodgers, 1982; Demirel, 2010).

Davranışçı psikoloji ve yapısal dilbilimden etkilenen Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, dil öğrenimini bir dizi doğru alışkanlığın tekrar ve pekiştirme yoluyla kazanıldığı bir süreç olarak görür (Larsen-Freeman, 2000). Bu yöntemin temel amacı, öğrencilerin hedef dilde otomatik tepkiler geliştirmesidir. Bu doğrultuda, dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla, yani açıkça açıklanmadan, diyalogların ve kalıpların

ezberlenmesiyle sezdirilir. Öğretimin merkezinde sesli tekrar, taklit ve ezber alıştırmaları yer alır. Dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verilirken, okuma ve yazma becerileri ikincil planda kalır. Bu sürecin en tipik uygulama alanı, öğrencilerin sesli materyallerle (örneğin teyp kayıtları) sürekli tekrar yaptığı dil laboratuvarlarıdır (Richards & Rodgers, 1982; Larsen-Freeman, 2000). Yöntemin nihai hedefi ise, öğrencilerin hatalarını en aza indirerek dil yapılarını doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (Larsen-Freeman, 2000).

Davranışçı psikoloji ve yapısal dilbilimden etkilenen Kulak-Dil Alışkanlığı Yöntemi, dil öğrenimini bir dizi doğru alışkanlığın tekrar ve pekiştirme yoluyla kazanıldığı bir süreç olarak görür (Larsen-Freeman, 2000). Bu yöntemin temel amacı, öğrencilerin hedef dilde otomatik tepkiler geliştirmesidir. Bu doğrultuda, dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla, yani açıkça açıklanmadan, diyalogların ve kalıpların ezberlenmesiyle sezdirilir. Öğretimin merkezinde sesli tekrar, taklit ve ezber alıştırmaları yer alır; dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verilirken, okuma ve yazma becerileri ikincil planda kalır. Bu sürecin en tipik uygulama alanı, öğrencilerin sesli materyallerle (örneğin teyp kayıtları) sürekli tekrar yaptığı dil laboratuvarlarıdır. Yöntemin nihai hedefi ise, öğrencilerin hatalarını en aza indirerek dil yapılarını doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (Larsen-Freeman, 2000; Richards & Rodgers, 1982).

Doğal Yöntem, dil öğreniminin en doğal şekilde, yani ana dil öğrenim sürecine benzer bir biçimde gerçekleşmesini savunur (Krashen & Terrell, 1983). Bu yönetime göre, yabancı dil öğrencileri, öğretmenin hedef dilde sürekli ve anlaşılır konuşmalar yapmasıyla (comprehensible input) dil becerilerini geliştirir. Dil öğretiminde, öğrencilerin yazılı formu görmeden önce dilin sesli haliyle tanışmaları gerektiği vurgulanır. Bu yöntemde dilbilgisi kuralları açıkça açıklanmaz; bunun yerine dilin yapısı ve kullanım biçimi, öğrencilerin dinleyerek ve konuşarak öğrenmesiyle edinilir (Krashen & Terrell, 1983). Nitekim öğrenciler, dili önce dinler, sonra konuşma becerisini zamanla geliştirirler (Krashen & Terrell, 1983). Yöntem, dilin temel yapılarını anlamaya odaklanır ve öğrencilerin öğrendikleri dili gerçek iletişim ortamlarında deneyimleyerek içselleştirmelerini hedefler (Demirel, 2010).

Seçmeli veya Eklektik Yöntem, tek bir "en iyi" yöntemin olmadığını, bunun yerine farklı öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin bir arada, ilkelere dayalı bir şekilde kullanılmasını savunur. Bu yaklaşım, öğretmenin her bir ders için hangi

yöntemi kullanacağına karar verirken, sınıfın ihtiyaçlarına, öğrenci profillerine ve dersin hedeflerine göre esnek bir yaklaşım benimsemesini gerektirir (Larsen-Freeman, 2011).

Bu yöntemde, genellikle dersin başında öğrencilere ne öğrenecekleri ve bu bilginin neden önemli olduğu açıklanarak şeffaflık sağlanır. Öğrenci merkezli bir felsefeyle, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak her öğrencinin öğrenme süreci desteklenir. İçerik ve öğretim etkinlikleri ise bilişsel gelişim ilkelerine uygun olarak genellikle basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru bir sıra izler. Sonuç olarak bu yaklaşım, farklı yöntemlerin avantajlarını birleştirerek dil öğretiminde daha esnek ve verimli bir ortam yaratmayı hedefler (Demirel, 2010).

Telkin Yöntemi (Suggestopedia), öğrenmenin önündeki psikolojik engellerin kaldırılması durumunda, insan zihninin çok daha hızlı ve etkili bir şekilde öğrenebileceği varsayımına dayanır. Bu yöntemin temel amacı, öğrencilerin bilinçaltı potansiyellerini açığa çıkararak öğrenme sürecini hızlandırmaktır. Bunu başarmak için, sınıf ortamı rahat koltuklar, loş ışık ve Barok müzik gibi unsurlarla öğrencilerin kendilerini rahat ve güvende hissedecekleri bir şekilde tasarlanır; öğretim materyali olarak ise genellikle uzun diyaloglar sunulur ve öğretmen, bu diyalogları farklı tonlamalarla okuyarak öğrencilerin dili "dolaylı" bir yolla edinmelerini hedefler (Lozanov, 1978; Larsen-Freeman, 2011). Bu süreçte öğrencilerin bilinçli bir çaba göstermesi yerine, rahat bir atmosferde "telkine" açık hale gelmeleri ve öğrenme sürecinden keyif almaları esastır (Larsen-Freeman, 2011).

Charles Curran tarafından geliştirilen Topluluk Dil Öğrenimi (Community Language Learning- CLL) ise, öğrenme sürecini bir danışmanlık (counseling) ilişkisine benzettir. Bu yöntemde öğrenciler (danışanlar) bir çember oluşturarak otururlar ve öğretmen (danışman) çemberin dışında kalır (Larsen-Freeman, 2000). Öğrenciler, başlangıçta kendi ana dillerinde söylemek istedikleri bir cümleyi fısıldarlar; öğretmen bu cümleyi hedef dile çevirir ve öğrenci de bunu tekrarlayarak bir teybe kaydeder. Yöntemin ilerleyen aşamalarında, kaydedilen bu konuşmalar analiz edilir. Bu yaklaşımın temelinde, öğrenenler arasında destekleyici ve iş birliğine dayalı bir topluluk oluşturarak öğrenmenin önündeki duyuşsal engelleri (kaygı, savunma mekanizmaları vb.) ortadan kaldırmak yatar. Öğrenciler, sosyal etkileşim ve grup çalışması yoluyla birbirlerinden öğrenerek dil becerilerini geliştirirler (Richards & Rodgers, 2014).

Sessizlik Yöntemi, öğretmenin sessiz kalarak öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini teşvik etmeyi amaçlar (Gattegno, 2010). Öğrenciler, öğretmenin ve diğer öğrencilerin söylediklerinden anlam çıkararak dil becerilerini geliştirirler. Öğretmen, sınıfta bir otorite olarak değil, rehber olarak görev alır. Bu yaklaşımda, öğrenciler dilin kurallarını ve yapılarını, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının etkileşimlerinden öğrenirler. Bu yöntem, öğrencilerin bağımsız düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanır ve dil öğrenimini daha keşif odaklı hale getirir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dildeki yapıları aktif olarak öğrenmelerini sağlar (Gattegno, 2010; Larsen-Freeman, 2011).

Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi, özellikle başlangıç seviyesindeki dil öğretiminde kullanılan etkili bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrenciler, öğretmen tarafından verilen sözlü emirleri fiziksel olarak yanıtlar. Öğrenciler, verilen emirleri yerine getirirken hem dinleme hem de anlamada pratik yaparlar. Bu, dilin öğrenilmesinde fiziksel hareketlerin de rol oynayabileceğini savunan bir yaklaşımdır (Asher, 1977). Öğrencilerin anlamaya yönelik doğal bir yanıt geliştirmeleri sağlanır ve bu durum, öğrenme sürecini daha organik hale getirir. Bu yöntem, özellikle yeni dil öğrencilerinin temel kavramları anlamalarını kolaylaştıran bir yaklaşımdır (Demirel, 2010).

2.2.5. Yabancı Dil Öğretim Teknikleri

Yabancı dil öğretiminin etkililiği, teorik yaklaşımların (approaches) ve sistematik yöntemlerin (methods) sınıf içi uygulamalara dönüştüğü teknikler aracılığıyla somutlaşır (Larsen-Freeman, 2011). Bu bağlamda bir öğretim tekniği, yalnızca bir aktivite olmanın ötesinde, öğretmenin benimsediği pedagojik felsefeyi ve metodolojik planı hayata geçiren en temel uygulama adımıdır (Richards & Rodgers, 2014). Başarılı bir dil öğretim süreci, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini ve öğrenme motivasyonlarını yüksek tutmalarını sağlayan bu tekniklerin bilinçli ve etkili bir şekilde uygulanmasını gerektirir (Larsen-Freeman, 2011).

Modern dil öğretiminde baskın olan İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching- CLT), tekniklerin seçimini şekillendiren ana yaklaşımdır (Richards, 2005; Richards & Rodgers, 2014). Bu çerçevede, öğrencileri rol yapma (role-play), problem çözme ve görev tamamlama (task completion) gibi gerçek yaşam senaryolarına dahil eden teknikler ön plana çıkar (Skehan, 1996). Bu tür iletişimsel

görevlerin grup içinde yürütüldüğü İşbirlikçi Öğrenme (Cooperative Learning) teknikleri ise öğrencilerin dili müzakere ederek, birbirlerine destek olarak ve ortak bir amaca ulaşmak için kullanarak öğrenmelerini sağlar; bu da hem akademik başarıyı hem de katılımı artırır (Johnson & Johnson, 2009). Ancak bu tür iletişim odaklı tekniklerin sınıf içi uygulaması, öğretmenlerin pedagojik inançlarından da doğrudan etkilenmektedir (Önalın & Gürsoy, 2020). Nitekim, Önalın (2018) tarafından yapılan çalışma, ana dili İngilizce olmayan öğretmenlerin, dil öğreniminin temelinde dil bilgisinin yattığına dair güçlü ve yerleşik inançlara sahip olabildiğini göstermektedir.

Bu inançlar, iletişimsel akıcılığı hedefleyen bir aktivite sırasında bile öğretmenin sürece müdahale ederek anlık ve açık (explicit) dil bilgisi düzeltmeleri yapmasına veya aktiviteyi bir dil bilgisi kuralını pekiştirme fırsatına dönüştürmesine neden olabilir. Dolayısıyla, bir tekniğin teoride vadettiği iletişimsel potansiyel, öğretmenin dil bilgisi öğretimine yönelik kişisel yaklaşımı tarafından pratikte yeniden şekillendirilebilir ve sınırlanabilir (Borg, 2003). Bu durum, CLT gibi modern yaklaşımların felsefesi ile öğretmenlerin "güvenli alan" olarak gördükleri geleneksel dil bilgisi öğretimi arasında bir gerilim yaratmakta ve tekniğin başarısını doğrudan etkilemektedir (Önalın, 2018).

Grup çalışmalarının yanı sıra, bireysel dil üretimini hedefleyen teknikler de akıcılık ve doğruluk dengesini sağlamak için kritik öneme sahiptir (Skehan, 1996). Özellikle belirli bir görevin tekrarlandığı "görev tekrarlama" (task repetition) ve öğrencileri mevcut dilsel sınırlarının biraz ötesinde üretim yapmaya teşvik eden "zorunlu üretim" (pushed output) gibi teknikler, öğrencilerin kendi hatalarını fark etmelerine ve dil yapılarını otomatikleştirmelerine olanak tanır (Ahmadian & Tavakoli, 2011; Swain, 1995). Yapılan araştırmalar, bu tür tekniklerin dikkatli bir planlamayla uygulandığında, öğrencilerin sözlü üretimlerindeki karmaşıklık, akıcılık ve doğruluk üzerinde anlamlı bir gelişme sağladığını göstermektedir (Ahmadian & Tavakoli, 2011).

Sonuç olarak, etkili bir yabancı dil öğretimi, tek bir "en iyi" tekniğin uygulanmasından ziyade, farklı tekniklerin bilinçli ve ilkeli bir şekilde bir arada kullanılmasını gerektirir (Larsen-Freeman, 2011). İletişimsel ve işbirlikçi grup etkinlikleri ile dil üretimini destekleyen bireysel tekniklerin, öğrenci ihtiyaçları ve dersin hedefleri doğrultusunda dengeli bir şekilde harmanlanması, kalıcı ve anlamlı

bir öğrenme ortamı yaratmanın anahtarını oluşturur (Arıkan, 2006; Larsen-Freeman, 2011).

2.2.5.1. Grupla Öğretim Teknikleri

Grupla öğretim teknikleri, öğretmenin sınıf içinde uyguladığı, öğrencilerin etkileşimli bir şekilde öğrenmelerini sağlayan tekniklerdir. Bu teknikler, dil öğreniminde öğrencilerin katılımını artırmak, derse olan ilgilerini çekmek ve motivasyonlarını sürdürmek için son derece önemlidir (Demirel, 2010). Bu tekniklerin bir kısmı aşağıda sıralanmaktadır:

- Gösteri Tekniği (Demonstration): Bu teknik, öğretmenin izleyici grubun önünde bir işi nasıl yapacağını veya bir konsepti nasıl açıklayacağını gösterdiği bir yaklaşımdır. Yabancı dil öğretiminde, özellikle dilin kullanımıyla ilgili kuralların veya uygulamaların anlatılmasında etkili olabilir. Öğrenciler, dilbilgisi kurallarını veya dildeki yeni yapıları örnekler üzerinden öğrenir ve daha kolay bir şekilde kavrayabilirler (Demirel, 2010).

- Soru-Cevap Tekniği (Question and Answer): Bu teknik, hemen hemen her öğretmenin sıklıkla kullandığı ve öğrencilerin anlama becerilerini geliştiren bir yaklaşımdır. Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin duyduklarını veya okuduklarını anlamalarına yardımcı olmak için soru-cevap etkinlikleri kullanılır. Bu teknik, özellikle karşılama konuşmaları, diyaloglar ve konuları derinlemesine işlemekte etkilidir. Öğrenciler, verilen sorulara doğru cevaplar vererek aktif bir şekilde dil becerilerini geliştirebilirler (Demirel, 2010).

- Drama ve Rol Yapma Tekniği (Drama and Role Play): Bu teknik, öğrencilerin dili kullanarak farklı sosyal durumları deneyimlemelerini sağlar. Drama ve rol yapma, öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşacakları dilsel durumları yaşayarak öğrenmelerine yardımcı olur. Bu teknik, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirmelerine hem de iletişim yeteneklerini artırmalarına olanak tanır. Dil öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerde bu tekniği uygulamak bazen zorlayıcı olsa bile, dilin doğal kullanımını öğretmek için etkili bir tekniktir (Demirel, 2010).

- Benzetim (Simulation): Benzetim, öğrencilerin sınıf ortamında gerçek bir olayın veya durumun canlandırılmasını sağlar. Öğrenciler, bu simülasyonlar üzerinden eğitici bir çalışma yaparak, öğrendikleri dil becerilerini gerçek hayatta nasıl kullanacaklarını keşfederler. Bu teknik, öğrencilerin dil öğreniminde aktif rol

almalarını sağlayarak, öğrenilen bilgilerin günlük yaşamla bağlantılı hale gelmesine yardımcı olur (Demirel, 2010).

- İkili ve Grup Çalışmaları (Pair-work and Group Work): Bu teknik, öğrencilerin bir araya gelerek belirli bir konu üzerinde birlikte çalışmalarını içerir. Bu çalışmalarda, en az iki, en fazla sekiz-on kişilik gruplar, ortak amaçlar doğrultusunda çalışarak dil becerilerini geliştirir. İkili ve grup çalışmaları, öğrencilerin grup içi etkileşimlerini artırarak, dil kullanımını doğal bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini sağlar ve dil öğretiminde sosyal bir öğrenme ortamı yaratır (Demirel, 2010; Johnson & Johnson, 2009).

- Mikro Öğretim (Micro Teaching): Mikro öğretim, öğretmenlerin dil öğretme yeteneklerini geliştirmek amacıyla kullanılan bir tekniktir. Bu yöntem, öğretmen adaylarının sınıf içinde küçük gruplarla sınırlı bir süre boyunca öğretim yaparak deneyim kazanmalarını sağlar. Mikro öğretim, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlarda ve eğitim seminerlerinde uygulanan bir tekniktir. Öğrencilerin öğretim becerilerini geliştirirken aynı zamanda dil öğretimi konusunda da etkinlikler düzenlenir (Demirel, 2010).

- Eğitsel Oyunlar (Academic Games): Eğitsel oyunlar, dil öğreniminde öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi amacıyla kullanılan etkinliklerdir. Bu oyunlar, öğrencilerin daha rahat bir ortamda ve eğlenerek tekrar yapmalarına olanak tanır. Yabancı dil öğretiminde, oyunlar kullanılarak öğrencilerin motivasyonları artırılabilir ve dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlanabilir (Demirel, 2010; Dörnyei & Ushioda, 2011).

2.2.5.2. Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireysel öğretim teknikleri, öğrencilerin sınıf dışı öğrenmelerini destekleyen ve daha kişisel öğrenme deneyimleri sunan yöntemlerdir. Bu teknikler, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur (Demirel, 2010). Bu tekniklerin bir kısmı aşağıda sıralanmaktadır:

- Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Instruction): Bu yaklaşım, öğretimin öğrenci merkezli olduğu ve her öğrencinin kendi öğrenme hızına göre dersin ilerlediği bir tekniktir. Öğretmen, öğrencilere uygun öğrenme materyalleri sunarak, onların dil becerilerini kendi tempolarında geliştirmelerine olanak tanır. Öğretmenin

rolü, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre etkinlikleri düzenlemek ve bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yapmaktır (Demirel, 2010).

- Programlı Öğretim (Programmed Instruction): Programlı öğretim, öğrencilerin bireysel hızda öğrenmelerini sağlayan bir yaklaşımdır. Bu teknikte, her öğrencinin öğrenme süreci daha bağımsız bir şekilde yönetilir. Hata oranı en aza indirilir ve her öğrencinin ilerlemesi kontrol edilir. Programlı öğretim, özellikle dil öğreniminde öğrencilerin dilbilgisi yapılarını ve dil kurallarını adım adım öğrenmelerine olanak tanır (Demirel, 2010).

- Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer-Assisted Instruction): Bilgisayar destekli öğretim, son yıllarda yabancı dil öğretiminde önemli bir yer edinmiştir. Bu teknik, bilgisayarların eğitim aracı olarak kullanılmasıyla öğrencilere farklı dil becerilerini kazandırmak için teknolojiye yararlanır. Bilgisayar destekli öğretim, interaktif uygulamalar ve dil öğretim yazılımları ile öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu yöntem, özellikle öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini hızlandıran ve onların katılımını artıran bir yaklaşımdır (Demirel, 2010).

Yabancı dil öğretiminde kullanılan bu teknikler, öğretmenin dil öğretme sürecinde esneklik ve çeşitlilik sağlamasına olanak tanır. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçları ve sınıf dinamiklerine göre bu tekniklerin uygun şekilde seçilmesi, öğrenme sürecini daha verimli ve etkili hale getirir. Bu bağlamda, öğretmenler farklı teknikleri bir arada kullanarak öğrencilerin dil becerilerini en iyi şekilde geliştirebilirler (Arıkan, 2006; Larsen-Freeman, 2011).

2.2.6. Türkiye’de Ortaöğretim Kademesinde Uygulanan İngilizce Öğretim Programı

Millî Eğitim Bakanlığı, eğitim sistemindeki gelişmeleri takip ederek öğretim programlarını sürekli olarak değerlendirmekte ve güncellemektedir. Bu doğrultuda geliştirilen yeni programlar, eğitimdeki dönüşümün bir parçası olarak, 21. yüzyılın gereksinimlerini dikkate alan bir eğitim yaklaşımını temsil etmektedir. Bu yaklaşım, insanın maddi ve manevi varlıklarını kapsayan bir bakış açısını benimsemekte, eğitimde insanın duyuşal, duygusal ve bilişsel gereksinimlerinin tümünü dikkate alan bir anlayış geliştirmektedir. İnsan, varoluşsal bir yolculuk içinde evrensel bilinç düzeyine ulaşmaya çalışırken eğitim de bu yolculuğun ayrılmaz bir parçasıdır. Bu

nedenle eğitim teorileri, yöntemleri, araçları ve modelleri de bir bütün olarak ele alınmalıdır (MEB, 2018).

Programların bu genel felsefi çerçevesi, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının da temel bir ilke olarak vurguladığı gibi, daha geniş bir kurumsal ve politik bağlamda ele alınmalıdır (Bray vd., 2014). Bu kapsamda yapılan çalışmalar, Türkiye'deki genel öğretim programlarının, beyan edilen modern hedeflere rağmen, genellikle disiplin temelli, merkeziyetçi ve ulusal unsurları önceliklendiren bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Aşçı & Kısakürek, 2021; Kula, 2010; Özbek & Çoban, 2022). Buna karşın, Almanya gibi federal yapıya sahip Batı ülkelerindeki programların ise disiplinlerarası ve evrensel temalara daha açık, yerel farklılıklara ve öğrenci özerkliğine olanak tanıyan bir felsefeyle şekillendiği görülmektedir (Aşçı & Kısakürek, 2021; Eurydice, 2024). Dolayısıyla, program geliştirme kültürlerindeki bu temel ayrım, bu tezde incelenecek olan İngilizce öğretim programlarının hedeflerinin ve içeriklerinin arka planını oluşturan ve analizi doğrudan etkileyen önemli bir yapısal farklılığa işaret etmektedir (Bray vd., 2014).

2018 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen İngilizce Öğretim Programları, söylem düzeyinde 21. yüzyıl becerilerine odaklandığını ve İngilizceyi bir dersten ziyade "iletişimsel bir araç" olarak konumlandığını beyan etmektedir. Programın, Avrupa Konseyi'nin (CoE, 2001) belirlediği Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nı referans aldığı belirtilerek, bu çerçeveye uyumlu olacak şekilde yeniden düzenlendiği ifade edilmektedir. Bu çerçevede öğrenciler, Avrupa Ortak Dil Öğretimi Çerçevesinin A1 seviyesinden başlayarak İngilizce öğrenmeye başlamakta ve kademeli olarak A2-B2 seviyelerine ulaşmaktadır. Bu programda öğrencilerin İngilizce yeterliliklerinin 12. sınıf sonunda asgari B2+ (Üst-Orta) seviyesine ulaşması hedeflenmekte, bazı öğrenciler için ise İngilizce hazırlık sınıfı gerekliliği bulunmaktadır (MEB, 2018).

Mevcut literatür, Türkiye'deki yabancı dil öğretim pratiğinde önemli sorunlar olduğuna işaret etmektedir (Sarıçoban & Kırmızı, 2020; Yıldırım, 2014). Bu sorunların başında, programın teorik hedeflerine ulaşmada yetersiz kalması ve öğrencilerin dili iletişimsel ve işlevsel amaçlarla etkin kullanamaması gelmektedir. Öğrenciler, İngilizce derslerinde genellikle kelime ve dil bilgisi temelli çalışmalar yaparak, dili gerçek anlamda iletişim aracı olarak kullanma becerisini kazanamamaktadır (Özen vd., 2014). Programın felsefesi ile sınıf içi gerçeklik

arasındaki bu uyumsuzluğun temelinde ise öğretmen faktörü önemli bir yer tutmaktadır (Önalın & Gürsoy, 2020). Bu bağlamda Önalın (2018), Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin dil bilgisi öğretime yönelik inançlarını incelediği çalışmasında, öğretmenlerin önemli bir kısmının geleneksel ve kurallara dayalı dil bilgisi öğretimini benimsediğini saptamıştır. Bu bulgu, iletişimsel yeterliliği hedefleyen güncel programların, öğretmenlerin yerleşik inançları nedeniyle uygulamada hedeflerinden uzaklaşabildiğine dair önemli bir kanıt sunmaktadır. Ayrıca, Türkiye'nin yabancı dil yeterliliği, diğer ülkelerle kıyaslandığında daha düşük seviyelerdedir. Örneğin, 2024 yılında English First (EF Education First) tarafından hazırlanan İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) verilerine göre, Türkiye 116 ülke arasında 65. sırada, Avrupa'da ise 35 ülke arasında 34. sırada yer almaktadır (EF Education First, 2024).

Türkiye'de yabancı dil öğretimi, ilköğretim 2. sınıftan başlayarak üniversiteye kadar devam eden bir süreçtir (MEB, 2018). Ancak, yaklaşık 10 yıllık bu uzun dil öğrenim süresine rağmen, öğrencilerin dili iletişimsel ve işlevsel olarak etkin kullanmada zorluklar yaşadığı, alanyazında sıklıkla rapor edilmektedir (Özen vd., 2014; Sarıçoban & Kırmızı, 2020; Yıldırım, 2014). Bu durum, mevcut öğretim programlarının ve ders kitaplarının daha derinlemesine bir değerlendirilmesini gerektirmektedir. Nitekim alanyazındaki pek çok çalışma, bu programların ve materyallerin daha verimli ve etkili hale getirilmesi için yeniden gözden geçirilmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunmaktadır (Kırkgöz, 2009; Çakır, 2011).

2.2.6.1. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Hedefleri

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, Türk Millî Eğitiminin genel hedeflerine dayanmaktadır. Programda belirtildiği üzere bu hedefler, öğrencilerin hem bireysel hem de toplumsal sorumluluklarını bilen, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görevlerini yerine getirebilen, sağlıklı ve dengeli gelişmiş bireyler olarak yetişmelerini amaçlar. Bu genel hedefler doğrultusunda program, öğrencilere Atatürk inkılaplarına ve millî değerlere bağlı, geniş bir dünya görüşüne sahip, yaratıcı, üretken ve sorumluluk sahibi kişiler olarak topluma katkı sağlamayı hedeflemektedir (MEB, 2018).

Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı'na göre, ortaöğretim kurumları, öğrencilerin bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel açıdan gelişimlerini sağlamak amacıyla farklı hedeflere odaklanır. Bu hedefler, öğrencilerin dünya genelindeki gelişmeleri takip edebilmelerini, yabancı dil öğrenmelerini ve onları geleceğe, yükseköğretime ve meslek yaşamlarına hazırlamayı içerir. Bu çerçevede, ortaöğretim düzeyinde öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerilerle toplumun mutluluğuna katkı sağlamaları beklenmektedir (MEB, 2018).

2018 Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018), söylem düzeyinde Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi'ne (CEFR) dayalı iletişimsel bir yaklaşımı temel aldığını beyan etmektedir. Programın hedefler bölümünde, öğrencilerin İngilizceyi "etkin bir iletişim aracı olarak kullanabilen, akıcı ve bağımsız birer kullanıcı" olmaları; bunu yaparken de "dinamik, motive edici ve eğlenceli öğrenme ortamlarından" faydalanmaları gerektiği belirtilir. Bu doğrultuda, dil becerilerinin entegre bir şekilde geliştirilmesi gerektiği vurgulanmakla birlikte, bu ilerici hedeflerin programın diğer bileşenleri olan içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ne ölçüde tutarlılık sergilediği, bu tezin ilerleyen analizlerinin temel konusunu oluşturacaktır.

Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018), dört temel dil becerisi üzerinde yoğunlaşır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Bu beceriler, dilin işlevlerini ve iletişimsel yeterlikleri geliştirmek için birbirine entegre bir şekilde sunulur. Öğrenciler, dilin gramatikal yapıları, söylem ve stratejik kullanımı, sosyolengüistik beceriler gibi öğeleri bir arada öğrenerek, dilin pratikteki kullanımına dair bilinçlenirler. Programda, öğrencilerin kendi dil öğrenme yöntemlerini belirlemeleri ve özerklik kazanmaları teşvik edilir (MEB, 2018).

Söz konusu programda (MEB, 2018), öğrencilerden beklenen davranışlar arasında, sınıf içi uygulamalarda sürekli olarak İngilizce dilinde iletişim kurmak, yaratıcı ve etkin bir şekilde dil materyalleri üretmek ve farklı dil becerileri üzerine sürekli pratik yaparak iletişimde etkin olmaları yer alır. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecinde, kendi öğrenme tarzlarına göre dil edinme ve kullanım becerilerini geliştirmeleri hedeflenir. Ayrıca program, öğretmenlerin sınıf içindeki dili sürekli olarak kullanarak öğrencilere rol model olmaları ve öğrencilerin dil öğrenme sürecinde rehberlik yapmalarını beklemektedir (MEB, 2018).

Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra kültürel farkındalıklarını artırmayı ve onları küresel bir dünyada etkin iletişim kurabilecek bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bu yaklaşım, yalnızca dil öğrenmenin ötesine geçerek, öğrencilerin İngilizceyi dünya çapında bir iletişim aracı olarak kullanmalarını sağlamayı hedeflemektedir (Yücel vd., 2017).

2.2.6.2. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği

Türkiye'de zorunlu eğitim süreci, 180 iş günü olan bir öğretim yılı ile düzenlenmiştir ve bu süre iki dönemden oluşan bir takvimle yapılır. Her dönemin başında 18 hafta olmak üzere toplamda 36 hafta eğitim verilmesi hedeflenir (MEB, 2024). Ortaöğretimde (9., 10., 11. ve 12. sınıflar) birinci yabancı dil olarak İngilizce dersleri zorunlu olarak haftada 4 saat verilmektedir. Bu ders, öğrencilere dil becerilerini kazandırmayı ve sürekli bir öğrenme süreci oluşturmayı amaçlamaktadır (MEB, 2018).

İngilizce öğretim programında, özellikle ortaöğretim seviyesinde, içerik her sınıf için sarmal bir şekilde ele alınır (MEB, 2018). Sarmal yaklaşım, temel konuların öğrenim süreci boyunca farklı zamanlarda ve giderek artan bir karmaşıklık düzeyinde tekrar tekrar ele alınması esasına dayanır (Bruner, 1960). Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirerek kalıcı öğrenme sağlamak ve gelecekteki öğrenmeleri için sağlam bir temel oluşturmaktır (Ornstein & Hunkins, 2017). Bu sayede öğrenciler, edindikleri bilgileri daha kolay hatırlayabilir ve konular arasında daha derin bağlantılar kurabilirler.

Ortaöğretim İngilizce programı, modern dil öğretim yaklaşımlarının temel bir ilkesi olarak kabul edilen dört temel beceriyi –konuşma, dinleme, okuma ve yazma– ayrı başlıklar altında işler ve her beceri için özel telaffuz çalışmaları da içerir. Ayrıca program, öğretmenlere dil bilgisi yapıları, kelime bilgisi ve dil işlevleri gibi unsurları içeren detaylı bir yol haritası sunmaktadır (MEB, 2018). Richards (2001), bu tür bir yapının, öğretmenlere öğretim süreçlerini yapılandırmada güvenlik ve netlik sağlayarak ders planlamasını kolaylaştıran bir program iskeleti (syllabus framework) işlevi gördüğünü belirtir. Programın kendisi de içeriğin tasarımı ve planlamasında her temada kullanılması gereken dil işlevleri ile dil bilgisi yapılarının örneklerle

gösterilmesinin, öğretmenlerin derslerini daha verimli bir şekilde planlamalarına yardımcı olma hedefini desteklediğini ifade etmektedir (MEB, 2018).

İlköğretim sürecinde edinilen İngilizce bilgisinin 9. sınıf öğretim programında tekrar edilerek pekiştirilmesi, öğrencilere sağlam bir temel kazandırmayı hedefler. Bu aşamada öğrencilerin, günlük konuşmaları anlayabilmesi ve basit iletişimsel görevleri yerine getirebilmesi beklenir (MEB, 2018). Program, bu hedefe ulaşmak için dilin kurallarını ezberletmek yerine, anlamlı iletişim kurma becerisine odaklanan İletişimsel Dil Öğretimi (Communicative Language Teaching- CLT) yaklaşımını temel alır (Richards & Rodgers, 2014). Bu yaklaşım doğrultusunda, güncel konular etrafında öğrencilerle etkileşim kurularak temel dil becerileri kazandırılmaya çalışılır. Dahası, programın farklı hazır bulunuşluk düzeyindeki öğrencilere hitap etme biçimi, farklılaştırılmış öğretim (differentiated instruction) ilkelerinin önemli bir yansımasıdır (Tomlinson, 2014). Nitekim düşük dil yeterliği ile gelen öğrenciler için daha fazla işlevsel kelime ve dil bilgisi yapısına yer verilirken, daha yüksek dil yeterliliğine sahip öğrenciler için konuşma ve yazma gibi üretken becerilerin ön plana çıkarılması bu yaklaşımı doğrular niteliktedir (MEB, 2018).

10. sınıf öğretim programında ise öğrencilerin dil becerilerinin daha da geliştirilmesi ve öğrencilerin, hedef dilde daha etkili bir şekilde iletişim kurabilmesi amaçlanır. A1 seviyesindeki öğrencilerin B1 seviyesine geçiş yapabilmesi hedeflenir. Bu seviyede dinleme, konuşma ve yazma becerileri üzerine yoğunlaşılırken, telaffuz hatalarının kalıcı hale gelmemesi için özel telaffuz çalışmaları yapılır. Her temada dört temel dil becerisinin birbirini tamamlar şekilde işlendiği bir içerik sunulur (MEB, 2018).

11. sınıf programı, öğrencilerin daha bağımsız dil kullanıcıları haline gelmesini hedefler. Bu seviyedeki öğrenciler, ana dil ve hedef dil arasındaki kültürel farkları anlayabilecek düzeyde olurlar. Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilere daha yaratıcı ve özgür bir dil kullanımı kazandırır. Ayrıca, öğrencilerin araştırma yapabilmesi, kültürel değerler hakkında farkındalık geliştirmesi ve kendi kültürlerini diğer kültürlerle karşılaştırarak saygı göstermeleri beklenir. Bu düzeydeki öğrenciler için program, dil becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli uygulamalı projeler ve grup çalışmalarını da içerir (MEB, 2018).

12. sınıf öğretim programı, öğrencilerin dildeki bağımsızlıklarını tamamlamayı ve farklı bağlamlarda etkili iletişim kurabilme yetilerini kazandırmayı amaçlar. Bu seviyede öğrencilerin, hedef dildeki tartışmalara katılabilecek, çeşitli metinlerde dil bilgisi ve kelime bilgisi kullanarak özgürce kendilerini ifade edebilecek seviyeye gelmeleri beklenir. Ayrıca, öğrencilerin farklı bağlamlarda yazılı ve sözlü iletişimlerini geliştirmeleri için içerik, çeşitli yaşam durumlarına dayalı projeler ve tartışmalar içerir (MEB, 2018).

2.2.6.3. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri

Türkiye'nin ortaöğretim İngilizce öğretim programı, resmî metninde kâğıt üzerinde öğrencilerin iletişimsel becerilerini geliştirmeyi, işbirlikçi ve özerk öğrenmeyi teşvik etmeyi hedefleyen ilerici bir felsefeye atıfta bulunmaktadır (MEB, 2018). Program, Görev Tabanlı Öğretim (Willis, 1996) ve Öğrenen Özerkliği (Holec, 1981) gibi modern pedagojik kavramları teorik çerçevesine dahil etmektedir. Ancak bu çalışmanın bir argümanı, bu ilerici söylem ile programın kendi içinde önerdiği somut öğretim ve değerlendirme yaklaşımları arasında belirgin bir içsel tutarsızlık bulunabileceğidir.

Bununla birlikte, programın metnindeki bu ilerici felsefenin, yine programın önerdiği somut öğretim süreçleri ve değerlendirme yaklaşımları ile ne ölçüde tutarlı olduğu, bu çalışmanın temel sorgulama alanını oluşturmaktadır (Yıldırım, 2014). Nitekim alanyazınında, Türkiye'deki dil öğretimi pratiklerinin genellikle öğretmen merkezli ve sınav odaklı bir yapı sergilediği, bunun da programların iletişimsel hedeflerine ulaşmasını engellediği sıklıkla tartışılmaktadır (Sarıçoban & Kırmızı, 2020; Özen vd., 2014).

Ortaöğretim programı, rekabetten çok iş birliğine dayalı aktiviteleri ön planda tutarak, öğrencilerin kişilerarası becerilerini geliştirme fırsatı sunar (Johnson & Johnson, 2009). İş birliği gerektiren etkinlikler, öğrencilerin etkili iletişim kurabilen bireyler olmalarını sağlarken, doğal dil öğrenme süreciyle de doğrudan bağlantılıdır. Ayrıca, bu tür aktiviteler gençlerin duygusal ihtiyaçlarını karşılayarak, yaşitlarıyla güvenli ve yakın bir bağ kurmalarını destekler (Batdı, 2013). Genç ergenler, kimliklerini oluşturmada, keşifler yapmada ve akran etkileşimlerinde aktif bir şekilde

yer almak isterler; bu da programda öğrenen özerkliğini teşvik etmenin önemli ilkelerden biri olmasının gerekçesidir (Vygotsky, 1978).

9-12. sınıflar arasındaki öğrenciler, öğrenme materyalleri, Görev Tabanlı Öğretim (Task-Based Language Teaching) ilkelerine uygun uygulamalar ve akran desteği aracılığıyla iş birliği ve etkileşim yoluyla artan bir özerklik kazanmayı hedeflerler (Willis, 1996). Bu süreçte öğrencilerin özgüvenlerini, dil becerilerini ve literatürde "Öğrenen Özerkliği" (Learner Autonomy) olarak kavramsallaştırılan yetilerini geliştirmeleri sağlanır (Holec, 1981). Öğrencilere, çeşitli görev ve projelerle bu beceriler kazandırılmaya çalışılır (Batdı, 2013).

Yabancı dil öğretiminde, Türkiye'nin ortaöğretim İngilizce programı eklektik bir yaklaşım benimsemektedir; yani, tek bir yöntemin dogmatik bir şekilde uygulanması yerine, farklı öğretim yöntemleri ve tekniklerinin bir kombinasyonu kullanılır (MEB, 2018). Bu yaklaşım, dil öğretiminde "en iyi" tek bir yöntemin olmadığı, en etkili yolun farklı yaklaşımların güçlü yönlerini birleştirmek olduğu fikrine dayanan "ilkeli eklektisizm" (principled eclecticism) olarak da bilinir (Larsen-Freeman, 2000). Nitekim programın kendisi de yöntem seçiminin öğrencilerin yaşları, ilgi alanları, dil seviyeleri gibi bireysel farklılıkların yanı sıra, farklı temalar ve dil işlevlerine göre yapılması gerektiğini belirtmektedir (MEB, 2018; Kaya, 2023).

İngilizce öğretim programında çoğunlukla işlevsel ve beceri tabanlı izlenceler (functional ve skill-based syllabi) kullanılmakla birlikte, programın genel yapısı çok yönlü bir izlenceyi (multi-syllabus) benimsemektedir. Bu yaklaşım, tek bir program türünün yetersiz kalacağı, bunun yerine farklı bileşenlerin bir arada kullanıldığı bütüncül bir tasarımın gerekliliğini vurgulayan modern program anlayışını yansıtır (Nunan, 1988). Öğretim etkinliklerinin iletişimsel, görev tabanlı ve yaşantıya dayalı olması gerektiği vurgulanmış ve materyallerin otantik, kültürel duyarlı ve ilgi çekici olması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018). Çeşitli öğrenme stillerine hitap eden, deneyimsel ve yaparak öğrenmeye dayalı (experiential and learning-by-doing) etkinlikler tasarlanmıştır. Bu durum, öğrenmenin en kalıcı şekilde doğrudan deneyimler yoluyla gerçekleştiği yönündeki temel eğitim ilkesiyle örtüşmektedir (Dewey, 1938; Kaya, 2023).

Öğrencilere verilen dil bilgisi yapılarının aşırı vurgusundan kaçınılmış ve doğal dil edinim sürecine paralel olarak (Krashen, 1985), dinleme, konuşma, okuma ve yazma aktiviteleriyle öğrencilerin dört temel becerisinin geliştirilmesi hedeflenmiştir

(MEB, 2018). Öğrencilerin yalnızca sözel becerileri değil, kültürlerarası iletişim yetkinliğinin ayrılmaz bir parçası olan (Byram, 1997) sözel olmayan iletişim becerileri de kazanmaları için çeşitli materyaller kullanılmasına önem verilmiştir. Ayrıca, film ve kısa belgeseller gibi otantik materyallerle (authentic materials) kültürel içerik sunulması teşvik edilmiştir (Kaya, 2023).

Programda ayrıca, teknoloji kullanımına büyük bir yer verilmiştir. Dijital araçlar, mobil cihazlar, tabletler ve bilgisayarlar gibi multimedya materyalleri ile öğrencilere güncel ve etkileşimli bir dil öğrenme deneyimi sunulmaktadır. Çevrimiçi ve çevrimdışı materyallerin birleşimiyle, öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına göre zengin içerikler sağlanır (Demirel, 2010). Bu durum, öğrencilere daha etkili ve motive edici bir öğrenme ortamı yaratırken, kültürel bariyerlerin de aşılmasına yardımcı olur (MEB, 2018).

Materyallerin tasarımında, öğrencilerin gerçek yaşam ihtiyaçlarına hitap etmesi, otantik dil kullanımı sağlaması ve farklı duyu organlarına hitap etmesi önemli kriterlerdendir. Bu materyallerin, kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla tekrara dayalı bir yapı sunması ve öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaşılabilecekleri dil durumlarına uygun olması beklenir (Tomlinson, 1998; Richards, 2001). Programda ise multimedya ve eğitim teknolojilerinin kullanılmasıyla, öğrencilerin etkileşimli ve kültürler arası bir deneyim elde etmelerine olanak tanınmaktadır (MEB, 2018).

2.2.6.4. Türkiye Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Millî Eğitim Bakanlığı (2018) tarafından belirlenen TOİÖP (Temel Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı), ölçme ve değerlendirme konusunda teorik bir söylem düzeyinde modern yaklaşımlara atıfta bulunmaktadır. Program dokümanı, değerlendirmenin bir sonuç belgesi olmaktan ziyade süreci desteklemesi gerektiğini ifade eder ve bu doğrultuda geleneksel testlere alternatif olarak portfolyo, proje ve otantik görevler gibi araçları birer olasılık olarak sunar (MEB, 2018). Ancak bu modern söylem, programın genelindeki yapısalcı ve ürün odaklı eğilimlerle bir gerilim yaratmaktadır. Nitekim programda belirtilen ilkeler, öğrencilerin sadece sözcük veya dil yapılarını ezberlemesi yerine, analitik düşünme becerilerini kullanarak İngilizceyi anlamalarını, üretmelerini ve aktif biçimde kullanmalarını hedeflemektedir (MEB, 2018).

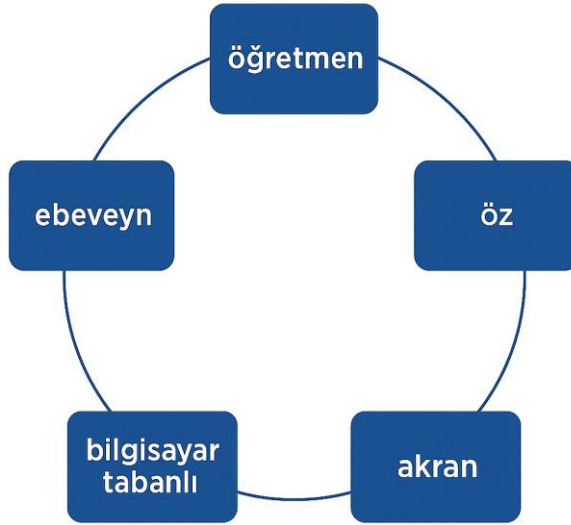
Özellikle ortaöğretimde dil öğreniminin değerlendirilmesine yönelik olarak, dinleme ve konuşma becerilerini ölçmek için tartışma etkinlikleri ve video blog çalışmaları gibi performansa dayalı görevler (performance-based tasks) önerilmektedir (Brown & Abeywickrama, 2019). Bunun yanında, dört dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) entegrasyonunu sağlamak için e-portfolyo, dijital ürün dosyaları ve klasik sınav uygulamaları gibi araçlar kullanılması tavsiye edilmektedir. E-portfolyolar, öğrencilerin dil performanslarını değerlendirirken materyal ve etkinlik çeşitliliği sağlayarak önemli bir araç olarak öne çıkmaktadır (MEB, 2018).

Dil becerilerinin değerlendirilmesinde, iletişimsel görevlerin tasarımı büyük önem taşımaktadır. Örneğin, öğrenciler güncel bir konuda kısa bir metin okuyup dinleme parçalarını analiz ederek yazılı veya sözlü görüş bildirebilir, böylece entegre dil becerilerini kullanma fırsatı elde ederler. Konuşma becerilerini değerlendirmek amacıyla, öğrenciler grup çalışmaları ve canlandırmalar yoluyla gerçek yaşam durumlarını simüle edebilirler (MEB, 2018). Böyle bir uygulamada öğrencilerin performanslarına yönelik değerlendirmelerin tutarlılığını sağlamak için, önceden dereceli puanlama anahtarı (rubric) kullanılması ve geri bildirim sağlanmak üzere çalışmaların kaydedilmesi önerilmektedir (Brown & Abeywickrama, 2019).

Yazma ve okuma becerilerini bir arada değerlendirmek için, öğrencilerin bir metin veya haber makalesini okuyup analiz etmeleri, ardından inceleme veya yorum metinleri yazmaları gibi bütünleşik görevler (integrated tasks) kullanılabilir (Brown & Abeywickrama, 2019). Dil değerlendirme sürecinde çeşitlilik esastır; program kapsamında öğrencinin dil üretimine dayalı etkinliklerin değerlendirilmesine öncelik verilmesi ve portfolyo, proje gibi somut çalışmaların genel başarı notuna dâhil edilmesi önerilmektedir. İngilizce öğrenen öğrenciler, öğrenme sürecinde farklı kaynaklardan sistematik, açık ve anlamlı biçimlerde geri bildirim alırlar. Bu geri bildirim; öğretmenlerden, akranlardan, ebeveynlerden ve çeşitli değerlendirme araçlarından sağlanarak çok boyutlu bir yapı sunar. Geri bildirim sürecinin temel amacı, öğrencinin dil öğrenme performansını ve dil gelişim sürecini anlamasını, eksiklerini fark etmesini ve dil becerilerini iyileştirmesini sağlamaktır; bu yaklaşım, geri bildirimin öğrenme üzerindeki en güçlü etkilerden biri olduğunu ortaya koyan araştırmalarla da desteklenmektedir (Brown & Abeywickrama, 2019; MEB, 2018).

Öğrencilere geri bildirim sağlama süreci, geleneksel öğrenme ortamlarının dışında çağdaş öğrenme teknikleriyle desteklenmektedir. Bu doğrultuda, öğrencilerin

öz değerlendirme (self-assessment) yapması da geri bildirim mekanizmasının önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Brown & Abeywickrama, 2019; MEB, 2018). Öz değerlendirme, öğrencilere kendi öğrenme süreci ve dil üretim performansı hakkında yansıtıcı düşünme (reflective thinking) alışkanlığı kazandırmakta ve onların bağımsız öğrenen (autonomous learner) bireyler olarak gelişimine katkıda bulunmaktadır (Brown & Abeywickrama, 2019). Öz değerlendirme uygulamaları ise; öz değerlendirme kontrol listeleri, dereceli puanlama anahtarları (rubric) ve kısa yansıma raporları gibi araçlar aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu araçlar, öğrencilerin hem dil öğrenim hedefleri doğrultusundaki ilerlemelerini gözlemlmelerini hem de güçlü ve geliştirmeye açık yönlerini fark etmelerini sağlar. Üstelik, öz değerlendirme etkinlikleri sadece yüz yüze (çevrimdışı) değil, aynı zamanda teknoloji desteği ile çevrimiçi ortamlarda da gerçekleştirilebilmektedir (MEB, 2018).



Şekil 1. TOİÖP Geribildirim Kaynakları (MEB, 2018).

Şekil 1’de ifade edilen TOİÖP geribildirim kaynakları incelendiğinde, öğrenme sürecinde geri bildirim sağlayıcıların birbiriyle etkileşimli bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bu çok boyutlu yapı, öğrencinin performansını geniş bir perspektiften değerlendirerek daha sağlıklı sonuçlara ulaşmayı hedeflemektedir (MEB, 2018). Örneğin:

- Öğretmen Geri Bildirimi: Öğretmenler, öğrenme sürecinin ana yönlendiricileridir. Öğrencilere dilbilgisi, telaffuz, okuma-yazma becerileri veya iletişim yeterlilikleriyle ilgili birebir geri bildirim sağlayarak eksik noktaların farkına varmalarına yardımcı olurlar. Nitekim, dereceli puanlama anahtarları (rubric) kullanarak adil ve yapılandırılmış bir değerlendirme yapmaları, öğrenme hedeflerinin net biçimde anlaşılmasını sağlamaktadır (Brown & Abeywickrama, 2019; MEB, 2018).
- Akran Geri Bildirimi: Akranlardan gelen geri bildirim, işbirlikçi öğrenmeyi destekleyen önemli bir araçtır. Grup çalışmaları veya çiftler halinde yapılan etkinlikler sırasında öğrenciler, birbirlerinin dil üretimlerini değerlendirme fırsatı elde ederler. Nitekim akran geri bildirimi, hem öğrenen-öğrenen etkileşimini artırır hem de dil öğrenimi sürecini sosyal bir boyuta taşıyarak öğrenciler arasındaki motivasyonu artırır (Johnson & Johnson, 2009; MEB, 2018).
- Aile/Ebeveyn Geri Bildirimi: Öğrenciye sağlanan geri bildirim bir diğer önemli kaynağı ebeveynlerdir. Veliler, öğrencilerin çalışmalarını gözlemleyerek ve onların ilerlemesini destekleyerek öğrenme sürecine aktif katılım sağlayabilir; bu durum, öğrenmenin sadece okulda değil, tüm sosyal çevrede gerçekleştiği fikriyle uyumludur (Vygotsky, 1978). Özellikle e-portfolyo gibi yöntemler, ebeveynlerin çocuklarının performanslarını gözlemlemesini kolaylaştırmaktadır (MEB, 2018).
- Değerlendirme Araçları: Öz ve dış değerlendirme için kullanılan araçlar, dil performansının gelişimini anlamlı bir şekilde ortaya koyar. Portfolyo, proje çalışmaları, video kayıtları, dereceli puanlama anahtarları ve kısa yansıma raporları gibi alternatif değerlendirme araçları, öğrencilerin öğrenme süreci boyunca aldıkları geri bildirimlerin niteliğini artırarak öz değerlendirme alışkanlıklarını güçlendirir (Brown & Abeywickrama, 2019).

Bu nedenle TOİÖP, öğrenme süreci boyunca farklı geri bildirim kaynaklarının bir arada kullanılmasını önermektedir. Özellikle dil becerilerinin çok yönlü doğası ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçları göz önüne alındığında, bu geri bildirim kaynaklarının

belirli aralıklarla ve entegre biçimde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin, programda da belirtildiği gibi, öğrencinin sözlü performansına yönelik bir geri bildirim oturumu hem öğretmenler hem de akranlar tarafından değerlendirilebilir ve sonuçlar kısa video kayıtları eşliğinde yansıtılabilir. Böylelikle öğrenci, aldığı çok boyutlu geri bildirimlerle eksikliklerini analiz etme ve geliştirme konusunda fırsatlar elde eder (MEB, 2018).

Sonuç olarak, TOİÖP’de öngörülen geri bildirim modeli, dil öğreniminin doğasına uygun olarak yapılandırılmıştır. Bu model, öğretmenler, akranlar, aileler ve değerlendirme araçlarının etkileşimli bir şekilde çalışmasıyla dil öğreniminin desteklenmesini amaçlamaktadır (MEB, 2018). Dil öğrenme sürecinde öğrencilerin gelişimi sadece öğretmen tarafından yapılan değerlendirmelerle değil, çok boyutlu ve anlamlı geri bildirim mekanizmaları ile takip edilmelidir. Bu yaklaşım, öğrenme için değerlendirme (assessment for learning) olarak bilinen çağdaş eğitim felsefesinin temelini oluşturur (Brown & Abeywickrama, 2019; MEB, 2018).

2.2.7. Almanya Berlin’de Ortaöğretim Kademesinde Uygulanan İngilizce Öğretim Programı

Almanya’nın ve özelde Berlin’in eğitim sistemini anlamak için, Türkiye’den farklı olan kademeli yapıyı göz önünde bulundurmak esastır. Ortaöğretim, iki ana aşamaya ayrılır:

- Sekundarstufe I (Ortaöğretim I. Kademe), genellikle 7-10. sınıfları kapsayan ve 10. sınıf sonunda tamamlanan zorunlu eğitim kademesidir. Öğrenciler bu kademenin sonunda Mesleki Eğitime Hazırlık Diploması (Berufsbildungsreife, BBR) ve Orta Düzey Okul Diploması (Mittlerer Schulabschluss, MSA) gibi farklı mezuniyet diplomaları alarak mesleki hayata atılabilir veya akademik yola devam edebilir (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2023).
- Sekundarstufe II (Gymnasiale Oberstufe): Yapısı gereği 11 ve 12. sınıfları kapsayan, zorunlu olmayan, üniversiteye hazırlık amaçlı bir üst uzmanlık kademesidir (Eurydice, 2024; SBJF, 2023).

Bu çalışmanın karşılaştırma odağı, her iki ülkedeki denk zorunlu eğitim kademeleri olduğundan, temel olarak Berlin’in Sekundarstufe I programı incelenmiştir. Bu kademenin sonunda öğrenciler, standart mezuniyet için B1,

akademik liseye (Gymnasium) devam için ise B1+ seviyesini hedefler (Eurydice, 2024). B2 ve C1 gibi daha ileri seviyeler ise zorunlu olmayan Gymnasiale Oberstufe için belirlenmiş hedefler olup, bu çalışmada yalnızca referans olarak değerlendirilmiştir (SBJF, 2022).

Almanya'daki İngilizce öğretim programını anlamak için öncelikle ülkenin eğitim sisteminin yapısal çerçevesini ve Türkiye'den ayrılan temel bir özelliğini kavramak faydalı olacaktır. Türkiye'de ortaöğretime geçiş, büyük ölçüde Liselere Geçiş Sistemi (LGS) adı verilen merkezi ve sonuç odaklı bir sınavla belirlenir (MEB, 2024). Buna karşın Almanya'da ve özelde Berlin'de, sistem merkezi bir sınava değil, öğrencinin ilköğretim süresindeki genel başarısını ve öğretmen değerlendirmelerini temel alan sürece dayalı bir yapıya dayanır (Eurydice, 2024). Bu yapı, "Förderprognose" olarak bilinen bir tavsiye raporu ile somutlaşır (SBJF, 2023). Bu raporda öğrencinin potansiyeline uygun okul türü önerilse de nihai karar büyük ölçüde veli tercihine bırakılarak öğrencinin kendi eğitim yolunu belirlemesine olanak tanınır (SBJF, 2023).

Eğitim felsefesindeki bu temel farklılık, bu çalışmanın ilerleyen bölümlerinde detaylandırılacağı üzere, Türkiye'deki öğretim programının daha sınav merkezli ve yapısal bir nitelik kazanmasına zemin hazırlarken, Berlin'deki programın hedeflerini, içeriğini ve değerlendirme yaklaşımlarını daha esnek ve iletişimsel bir yönde şekillendirmektedir (İnci & Yıldız, 2021).

Almanya'da ortaöğretim kademesinde uygulanan İngilizce öğretim programı, Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi'ne (CEFR) dayalı olarak yapılandırılmıştır (CoE, 2001). CEFR, Almanya'daki dil öğretimi standartlarını belirleyen temel bir rehber olarak, dil öğrenimini A1 (başlangıç düzeyi) ile C2 (yetkin düzey) arasında sınıflandırmaktadır. Dolayısıyla Almanya'daki ortaöğretim programı, öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyelerini bu standartlara göre geliştirmeye odaklanmaktadır. Almanya'nın 16 federal eyaletinde eğitim politikaları özerktir ve eyalet hükümetleri kendi programlarını oluşturabilirler; bu eyaletler arasındaki koordinasyon ise Kültür Bakanları Konferansı (Kultusministerkonferenz) tarafından sağlanır (Kultusministerkonferenz [KMK], 2023). Bu bağlamda, İngilizce öğretiminde genel bir çerçeve benimsenirken, uygulamalarda bölgesel farklılıklar görülebilmektedir (Eurydice, 2024). Bu çalışmanın odağında yer alan Berlin eyaleti, bu özerkliği kullanarak Brandenburg eyaleti ile ortak bir çerçeve program geliştirmiştir. En güncel

versiyonu 2024 yılında yayımlanan Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (Çerçeve Öğretim Programı Bölüm C: Modern Yabancı Diller) başlıklı bu belge, Berlin'deki okullar için 1. sınıftan 10. sınıfa kadar tüm modern yabancı dillerin öğretim standartlarını ve yetkinlik hedeflerini detaylı bir şekilde tanımlamaktadır (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie [SBJF] & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJSB], 2024). Bu program, Berlin'in eğitim vizyonunu yansıtan temel bir doküman niteliğindedir.

Öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iş birliği gibi 21. yüzyıl becerilerini de dil öğrenimi süreciyle entegre ederek geliştirmeleri beklenmektedir (Trilling & Fadel, 2009). Program, dilin gerçek iletişim aracı olarak kullanılmasını teşvik eden görev temelli yaklaşımlara (Task-Based Language Teaching) ve öğrenci merkezli aktivitelere geniş yer vermektedir (Skehan, 1996). Bu yaklaşım, öğrencilerin köken dilleri veya lehçeleri gibi tüm dilsel birikimlerini değerli bir kaynak olarak kullanmalarını teşvik ederek "çoğul dilli ve kültürlerarası söylem yetkinliği" (plurilingualen und interkulturellen Diskurskompetenz) geliştirmeyi amaçlar. Nitekim bu bütüncül anlayış, Avrupa Konseyi'nin dil eğitime yönelik benimsediği "çoğul dillilik" (plurilingualism) felsefesinin temelini oluşturmaktadır; bu felsefeye göre dil öğrenimi, öğrencinin mevcut kimliğinden ayrı düşünülemeyecek bir zenginleşme sürecidir (SBJF & MBJSB, 2024).

Ortaöğretimde İngilizce dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmektir (KMK, 2023; SBJF & MBJSB, 2024). Bu doğrultuda programda; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin entegrasyonu sağlanarak dil öğrenimi süreç odaklı hale getirilmiştir. İngilizce öğretim programında öne çıkan diğer amaçlar şunlardır:

- **Dil Bilgisi ve Kelime Bilgisi:** Öğrencilerin İngilizce dilbilgisi yapılarını ve temel kelime dağarcığını etkin bir şekilde kullanabilmeleri hedeflenmektedir. Bu süreçte dil bilgisi, iletişim bağlamında öğretilir. Dil yapılarını yalnızca ezberletmek yerine, öğrencilerin dilin kullanımını anlamaları ve bu yapıları gerçek hayatta kullanmaları teşvik edilir. Bu yaklaşım, dilbilgisinin kurallarını öğretmekten ziyade, dilbilgisinin nasıl kullanılacağını öğretmeyi amaçlayan "bilinç yükseltme" (consciousness-raising) etkinlikleriyle desteklenir (Ellis, 2018).

- **Dinleme ve Konuşma:** Program, özellikle iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı doğrultusunda konuşma becerilerini öne çıkarır. Öğrencilerden derslerde

sözlü etkileşime dayalı çalışmalara aktif katılım göstermeleri beklenir. Bu çalışmalara; sınıf tartışmaları, rol yapma etkinlikleri ve dinleme-yanıtlama alıştırmaları gibi uygulamalar örnek gösterilebilir (KMK, 2017).

- Okuma Becerisi: Okuma faaliyetlerinde öğrencilere çeşitli yazılı metin türleri (öyküler, makaleler, haberler vb.) sunularak eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Nitekim, öğrencilerin metinleri anlama, yorumlama ve analiz etme yetileri bu süreçte değerlendirilir (KMK, 2017; SBJF & MBJSB, 2024).

- Yazma Becerisi: Yazma çalışmaları, kısa notlardan raporlara, e-postalardan denemelere kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Öğrencilerden belirli bir konu hakkında fikirlerini düzenli bir biçimde yazmaları istenir. Yazma etkinliklerinde planlama, gözden geçirme ve düzenleme süreçlerine de önem verilir (Eurydice, 2024); bu, yazmayı tek seferlik bir ürün olarak değil, aşamalardan oluşan "süreç odaklı yazma" (process writing) yaklaşımı olarak gördüğünü gösterir (Hyland, 2003).

Almanya'da İngilizce dil öğretimi, öğrencilerin dili anlamlı ve gerçekçi bir şekilde kullanmalarını hedefleyen iletişimsel dil öğretimi (Communicative Language Teaching- CLT) yaklaşımı temelinde yürütülmektedir (KMK, 2023; SBJF & MBJSB, 2024). Dilin günlük hayatta kullanımı hedeflendiğinden, öğretim etkinlikleri öğrencilerin ilgisini çekecek otantik materyallerle desteklenir; bu tür materyallerin öğrenci motivasyonunu artırdığı ve dili bağlam içinde sunarak öğrenmeyi kolaylaştırdığı kabul edilmektedir (Mishan & Timmis, 2015). Örneğin, derslerde edebi eserler, şarkı sözleri, gazete makaleleri ve dijital içerikler kullanılarak öğrencilerin dil becerileri geliştirilmeye çalışılır (KMK, 2017). Berlin çerçeve programı, "metin ve medya yetkinliğini" (Text- und Medienkompetenz) geliştirmek için otantik ve dijital materyallerin kullanımını teşvik eder. Bu çerçevede program, öğrencilerin geleneksel basılı metinlerin ötesine geçerek, çeşitli dijital ve çoklu ortam içeriklerini eleştirel bir gözle analiz etme ve bu araçları kullanarak özgün ürünler ortaya koyma becerilerini geliştirmeyi amaçlar (SBJF, 2018). Nitekim bu yaklaşım, öğrencileri dijital çağın iletişimsel gerekliliklerine hazırlamayı amaçlayan temel bir ilkeyi yansıtmaktadır (KMK, 2017).

Dil öğretim süreçlerinde görsel-işitsel teknolojilerden faydalanılması da giderek yaygınlaşan bir başka uygulamadır. Öğrencilere video içerikleri, dil öğrenme uygulamaları ve çeşitli etkileşimli platformlar aracılığıyla öğrenme fırsatları sunulması, literatürde Bilgisayar Destekli Dil Öğrenimi (CALL) olarak adlandırılan

ve teknolojinin dil edinimini zenginleştirme potansiyelini inceleyen alanın bir yansımasıdır (Chapelle, 2001; Richards & Rodgers, 2014). Bu yöntemler, öğrenme sürecini hem destekler hem de daha çekici hale getirir. Ayrıca grup çalışmaları, oyunlar, tartışmalar ve projeler gibi öğrenci merkezli öğretim yöntemlerine de sıkça başvurulmaktadır (Richards, 2005).

Almanya'daki İngilizce öğretim programında değerlendirme, öğrencilerin dil yeterliliklerini çok boyutlu bir şekilde ele alacak biçimde planlanmıştır. Nitekim geleneksel sınavların yanı sıra, portfolyo çalışmaları, sözlü sunumlar, projeler ve günlük iletişim etkinlikleri gibi alternatif değerlendirme araçları da kullanılmaktadır (Brown & Abeywickrama, 2019). Özellikle portfolyo çalışmaları, öğrencilerin bireysel ilerlemelerini gözlemlemeye olanak tanırken aynı zamanda sürece dayalı öğrenmenin önemini vurgulamaktadır (KMK, 2017; SBJF & MBJSB, 2024).

Değerlendirme kriterleri, Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi'nin (CEFR) belirlediği yeterlilik düzeylerine dayandırılarak hazırlanmaktadır (CoE, 2001):

- A2 Seviyesi: Temel cümle yapıları ile kısa metinleri anlama, basit günlük konuşmalara katılma.
- B1 Seviyesi: Tanıdık konular hakkında görüş bildirme, okunan bir metni özetleme ve basit yazılar yazma.
- B2 Seviyesi: Karmaşık dil yapılarını kullanarak detaylı konuşmalar yapabilme, uzun metinleri anlama ve analiz etme.

Bu seviyelendirme sistemi, öğrencinin öğrenim sürecinde nerede olduğunu ve ilerleme kaydettikçe hangi becerilere ulaşması gerektiğini açık bir biçimde ortaya koymaktadır (Eurydice, 2024).

Programda kullanılan çağdaş öğretim yöntemleri ve çok yönlü değerlendirme araçları, öğrencilerin dil becerilerini gerçek yaşamla ilişkilendirmeye odaklanır. Bu yaklaşım, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırarak öğrencilerin hem kişisel hem de akademik gelişimine katkıda bulunur (KMK, 2023; SBJF & MBJSB, 2024). Ayrıca kültürlerarası iletişim, medya okuryazarlığı ve toplumsal farkındalık gibi disiplinlerarası temalarla desteklenen İngilizce öğretimi, yalnızca dilsel değil, sosyal ve duygusal yetkinliklerin de gelişimini hedeflemektedir (KMK, 2023). Bu bütüncül yaklaşım, dil öğrenimini sadece dilsel kodları çözme olarak değil, aynı zamanda farklı kültürlerden insanlarla başarılı bir şekilde etkileşim kurma becerisi olarak gören

Byram'ın (1997) "Kültürlerarası İletişimsel Yetkinlik" (Intercultural Communicative Competence) modeliyle tam bir uyum içindedir. Nitekim Berlin çerçeve programı, demokratik katılım ve kültürel çeşitlilik gibi disiplinlerarası konuları yabancı dil derslerinin bir parçası haline getirerek bu bütüncül eğitim anlayışını somutlaştırmaktadır (SBJF, 2018). Böylece İngilizce öğretimi, Berlin'in çok kültürlü ve dinamik yapısına uygun olarak, öğrencileri hem yerel hem de küresel düzeyde aktif ve sorumlu vatandaşlar olmaya hazırlayan bir işlev üstlenmektedir (SBJF & MBJSB, 2024).

Tüm bu uygulamalar, Almanya'daki ortaöğretim İngilizce öğretim programının dayandığı Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi'ne (CEFR) uyumlu, öğrenci merkezli ve iletişim odaklı genel yaklaşımla tutarlıdır (KMK, 2023). Programın temel hedefi; öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinde yetkinlik kazanmalarını sağlamaktır. Bu çerçevede, dil öğretimi yalnızca dil ve kelime bilgisini aktarmakla sınırlı kalmamakta; aynı zamanda öğrencilerin dili anlamlı, işlevsel ve kültürel bağlam içinde kullanmalarına olanak tanımaktadır. Bu durum, özellikle Berlin çerçeve programının (SBJF & MBJSB, 2024) temelini oluşturan ve dilin sadece bir kurallar bütünü olarak değil, aynı zamanda kimlik inşası ve toplumsal katılım için bir araç olarak görülmesini sağlayan "çoğul dilli ve kültürlerarası söylem yetkinliği" hedefiyle birebir örtüşmektedir.

2.2.7.1. Mesleki Eğitim Veren Okul Türleri

Almanya'nın ortaöğretim sisteminin ayrılmaz bir parçası olan yabancı dil eğitimi, özellikle mesleki eğitim kademesinde pratik hedeflere hizmet eder. Bu kademenin genel amacı; öğrencilere mesleki yetkinlik kazandırarak işgücü piyasasına nitelikli bireyler yetiştirmek, onlara mesleki yükseköğretime geçiş için gerekli altyapıyı oluşturmak ve iş başında eğitim programlarıyla kuramsal bilgiyi pratik deneyimle birleştirmektir (Ryan, 2015). Bu son hedef, Almanya'nın en bilinen eğitim ihracatlarından biri olan ve okul temelli teorik eğitim ile şirket temelli pratik eğitimi birleştiren "İkili Sistem" (Duales System) modelinin temel bir yansımasıdır (Ryan, 2015). Bu hedefler doğrultusunda, Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi'ne (CEFR) uygun olarak yapılandırılan (KMK, 2023) yabancı dil derslerinde ise şunlar amaçlanır: Öğrencilerin soyut düşünme ve sistematik öğrenme becerilerini geliştirmek, aşamalı olarak yansıtma ve bağımsız öğrenme kazanımları elde etmelerini sağlamak ve

program sonunda B1 seviyesine ulaşmalarını beklemek. Ayrıca, iki dilli eğitim veren programlarla disiplinlerarası bir yaklaşım da teşvik edilmektedir (KMK, 2023).

Kazanılan dil yeterlilikleri bu aşamada derinleştirilir. Odak noktası, yazılı dil becerilerini geliştirmek, kültürlerarası farkındalık yaratmak ve akademik dil yeterliliği sağlamaktır. Öğrencilerin, Abitur sınavına hazırlık kapsamında en az B2 seviyesinde dil becerisine ulaşması beklenir (KMK, 2012).

Mesleki eğitimde dil dersleri, öğrencilerin seçtikleri meslek alanındaki dil gereksinimlerini karşılamaya yöneliktir. Bu aşamada, mesleki terim bilgisi kazandırılarak ve profesyonel iletişim becerileri geliştirilerek, özellikle küreselleşen iş piyasasında kariyer gelişimi için hayati bir rol oynayan mesleki yabancı dil yeterliliği hedeflenir (KMK, 2023; Ryan, 2015).

Almanya'da İngilizce eğitimi, yalnızca dil becerilerini geliştirmekle kalmaz; aynı zamanda kültürlerarası iletişim ve toplumsal sorunlara duyarlılığı artıran bir araç olarak görülür. İngilizce dersleri aracılığıyla öğrenciler sürdürülebilir kalkınma, çeşitliliğe saygı, medya okuryazarlığı ve mesleki oryantasyon gibi alanlarda bilinçlendirilirler (KMK, 2023).

Almanya'daki genel dil öğretimi hedeflerinin eyalet düzeyindeki en güncel ve somut yansıması, özellikle Berlin ve Brandenburg eyaletlerinin ortaklaşa hazırladığı "Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen – Jahrgangsstufen 1–10" (2024) belgesinde detaylı bir şekilde ortaya konulmaktadır. Bu program, yabancı dil öğretimini geleneksel sınırların ötesine taşıyarak, onu iletişimsel ve kültürlerarası yetkinliklerin gelişiminin merkezine yerleştirir. Programın temel felsefesi, öğrencileri sadece dilbilgisel olarak doğru cümleler kuran bireyler olarak değil, aynı zamanda küresel bir dünyada farklı kültürlerle empati kurabilen, etkileşime girebilen ve bu etkileşimleri eleştirel bir gözle değerlendirebilen çok yönlü iletişimciler olarak yetiştirmektir. Özellikle Berlin gibi çok kültürlü ve dinamik bir metropolün eğitim vizyonu ile uyumlu olarak, dil öğretimi, sosyal uyum ve toplumsal katılım için vazgeçilmez bir araç olarak konumlandırılır (SBJF & MBSB, 2024).

Bu kapsamlı çerçeve program, fonksiyonel iletişimsel yeterlik kavramını: okuma, dinleme, konuşma, yazma ve özellikle yeni eklenen dil aracılığı (mediation) olmak üzere beş temel beceri alanı etrafında yapılandırır. Bu beşinci beceri, Avrupa Konseyi'nin CEFR'e 2020 yılında eklediği tamamlayıcı ciltte (Companion Volume)

öne çıkarılan ve 21. yüzyıl iletişim ihtiyaçlarına cevap vermeyi amaçlayan yenilikçi bir kavramdır (CoE, 2020). Ancak programın yenilikçi yönü, bu becerileri izole bir şekilde ele almak yerine, onları disiplinlerarası bilgi, medya okuryazarlığı, dijital dil bilinci ve kültürlerarası etkileşim gibi daha geniş yetkinlik alanlarıyla bütünleştirmesidir. Bu sayede, Berlin'deki bir öğrencinin İngilizce dersinde sadece bir metni anlaması değil, aynı zamanda o metindeki kültürel kodları çözmesi, medyadaki bir haberin farklı sunumlarını karşılaştırması veya farklı diller ve kültürler arasında bir arabulucu rolü üstlenmesi beklenir. Bu yaklaşım, dilin toplumsal ve eleştirel bir araç olarak kullanımına yaptığı vurguyla, öğrencilerin demokratik müzakere süreçlerine aktif katılımını da destekler (SBJF & MBJSB, 2024).

Ayrıca, "Rahmenlehrplan" belgesi, öğretmenler için sadece bir felsefi çerçeve sunmakla kalmaz, aynı zamanda somut bir uygulama kılavuzu işlevi görür. Program içerisinde, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarını ve farklı dil geçmişlerini dikkate alan esnek bir yapı sunulur. Nitekim yetkinlik odaklı öğrenme hedefleri (kompetenzorientierte Lernziele) ve performans değerlendirme kriterleri (Leistungskriterien), öğrencilere sistemli ve şeffaf bir ilerleme patikası sunarken, öğretmenlere de yol gösterir (SBJF & MBJSB, 2024). Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece ne bildiklerine değil, bildikleriyle ne yapabildiklerine odaklanan ve Avrupa genelinde yaygınlaşan bir eğitim reformu hareketinin parçasıdır (Rychen & Salganik, 2003). Özellikle Berlin'in çeşitli öğrenci profiline hitap edecek şekilde tasarlanmış proje tabanlı öğrenme, medya destekli grup etkinlikleri ve otantik materyal kullanımına yönelik teşvikler, teorik hedeflerin sınıf içinde nasıl hayata geçirileceğine dair somut örnekler sunar (Thomas, 2000). Bu yapı, Berlin'in eğitim sisteminin merkezine yerleştirdiği bireyselleşme, sosyal katılım ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini doğrudan yansıtmaktadır (SBJF & MBJSB, 2024). Nitekim bu kapsamlı yapı, Almanya'nın eğitim sisteminde bireyselleşmeye ve mesleki gelişime verdiği önemi de vurgulamaktadır (KMK, 2023).

2.2.8. Almanya Berlin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Hedefleri

Almanya'daki ortaöğretim sistemi, eğitimde farklı okul türlerine ve öğrenci profillerine göre çeşitli programlar ve hedefler belirleyerek çoklu bir yapı sergilemektedir. Türkiye'de uygulanan merkezi eğitim sistemi ile kıyaslandığında, Almanya'nın ortaöğretim yaklaşımı, öğrencilerin bireysel yetenekleri, eğilimleri ve

kariyer planları doğrultusunda esnek bir yapı sunduğu için dikkate değerdir (Eurydice, 2024; Yalçın & Demir, 2023). Bu tür bir karşılaştırma, eğitim sistemlerinin sadece kendi iç dinamikleriyle değil, aynı zamanda ulusal bağlam, tarih ve politik felsefeler tarafından nasıl şekillendiğini ortaya koyması açısından önemlidir (Bray vd., 2014). Almanya'nın bu eğitim sistemi, Eyalet Eğitim Bakanları Daimî Konferansı (Kultusministerkonferenz) tarafından belirlenen çerçevede oluşturulmakta ve alt ortaöğretim (Sekundarstufe I) ile üst ortaöğretim (Sekundarstufe II) olmak üzere iki ana kademede şekillenmektedir (KMK, 2023).

Berlin'deki ortaöğretim sistemi, öğrencileri yaş ve akademik hedeflerine göre farklı yollara yönlendiren çok katmanlı bir yapıya sahiptir. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018) tarafından ana hatları çizilen bu yapı, temel olarak aşağıdaki okul türleri etrafında şekillenmektedir:

- Orientierungsstufe (Oryantasyon Kademesi): 11-12 yaş aralığındaki öğrencilere yönelik olarak 5. ve 6. sınıfları kapsar. Temel amacı, öğrencilerin yetenekleri ve ilgi alanlarına göre doğru ortaöğretim türüne yönlendirilmeleridir.
- Hauptschule: 11-16 yaş arasındaki öğrenciler için tasarlanmıştır. Öğrencilere, pratik bilgi ve uygulamalı mesleki eğitime hazırlanma imkânı sunar. Eğitim sonunda öğrenciler, iş başında öğrenme fırsatları, çıraklık eğitimleri veya meslek liselerine geçiş yapabilirler.
- Werkrealschule: Bu kurum, Hauptschule'ye ek olarak genişletilmiş bir program sunar. Öğrenciler, iş başında eğitim alırken aynı zamanda genel ortaöğretim kurumlarına da geçiş yapabilir ve lise diploması (Realschulabschluss) edinebilirler.
- Realschule: 11-17 yaş aralığındaki öğrencilere orta düzey akademik eğitim sağlar. Bu okul türünde eğitimini tamamlayan öğrenciler; meslek liseleri (Fachoberschule), meslekî ortaöğretim kurumları veya ileri düzey genel ortaöğretim kurumlarına (Gymnasium) geçiş yapabilirler.
- Gymnasium: 11-18/19 yaş aralığındaki öğrencileri kapsar ve üst düzey akademik becerilerin kazandırılmasını hedefler. Üniversite ya da kolej gibi yükseköğretim kurumlarına giriş için gerekli değerlendirmeler bu okul türünde sağlanır. Eğitim sonunda öğrenciler Abitur adı verilen lise diplomasına sahip olur.
- Gemeinschaftsschule: Farklı öğrenme ihtiyaçlarına sahip öğrencilere bir arada eğitim sunan okul türüdür. Hem mesleki hem akademik hedefleri destekleyen

bir eğitim programı uygular. 10. sınıftan sonra öğrencilerin Gymnasiale Oberstufe'ye geçiş hakkı vardır.

- Berufliche Schulen: Mesleki eğitim veren okullardır ve 14-19 yaş aralığındaki öğrencilere yönelik eğitim sunarlar. Bu okullarda teorik bilginin yanı sıra iş başında uygulamalı eğitim de büyük önem taşır. Öğrencilerin hem mesleki nitelik kazanmaları hem de yükseköğretime giriş yapabilecek yeterlilikler edinmeleri sağlanır.

Berlin çerçeve programı (SBJF, 2018), ortaöğretim için öğrenci merkezli ve çok yönlü bir hedef yapısı ortaya koymaktadır. Programda belirtilen bu hedefler, eğitimin iki temel kademesi olan ilk ve üst ortaöğretim için şu şekilde özetlenebilir::

- Öğrencilerin entelektüel, duygusal ve fiziksel gelişimlerini desteklemek,
- Yaş ve bilişsel düzeye uygun bir eğitim modeliyle sosyal ve politik sorumluluk kazanmalarını sağlamak,
- Yeteneklerine göre yönlendirme yaparak, aşamalı uzmanlaşmaya olanak tanımak,
- Okul türleri arasında esnek geçiş imkânı sunan bir sistem oluşturarak, bireysel farklılıklara cevap vermek.
- Üst kademe ortaöğretim, öğrencilere akademik ya da mesleki eğitim tercihlerinde çeşitli seçenekler sunmaktadır:
 - Genel Eğitim Veren Okul Türleri (Gymnasium)
 - Öğrencileri üniversite düzeyinde akademik eğitim alabilecek donanımına kavuşturmak,
 - Akademik beceri ve dil yeterliliklerini derinlemesine geliştirmek,
 - Disiplinlerarası çalışma becerileri kazandırmak,
 - Demokratik değerlere sahip, toplumsal katılımı yüksek bireyler yetiştirmek.

2.2.8.1. Almanya Berlin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı İçeriği

Almanya'daki ortaöğretim, iki ana kademe üzerinden yapılandırılmıştır: Sekundarstufe I (Ortaöğretim Birinci Kademe) ve Sekundarstufe II (Ortaöğretim

İkinci Kademe). Ortaöğretim I, 10-16 yaş aralığındaki öğrencilere yönelik olup oryantasyon dönemiyle başlar. Eğitim süreçleri Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Gesamtschule ve Mittelschule gibi farklı okul türlerinde gerçekleşir. Bu kademedeki öğrencilere çok yönlü bir akademik ve kültürel eğitim sunulurken, mesleki eğilimler de göz önüne alınmaktadır (KMK, 2023).

Ortaöğretim II. kademe ise genellikle 15-18 yaş arasındaki öğrencileri kapsar ve Gymnasium, Gesamtschule ve farklı isimlerle tanımlanan mesleki okullar üzerinden eğitim devam eder. Bu kademedeki öğrencilere akademik ve mesleki becerileri geliştirecek programlar sunulmaktadır. Tam zamanlı mesleki okullar (Berufsfachschule, Fachoberschule, Berufshochschule) ve uygulamalı yarı zamanlı eğitime dayalı Duales System öne çıkan yapılar arasındadır. Eğitimin süresi 3 yıl olup yıllık öğretim süresi 188 gün olarak belirlenmiştir. Her eyalette küçük farklılıklar gösterebilmekle birlikte eğitim yılı 3 dönem halinde organize edilmiştir. Haftalık toplam ders saati ortalama 30 saat olarak hesaplanmaktadır (KMK, 2023).

Bu kademedeki, özellikle Almanca, İngilizce ve Matematik derslerine ağırlık verilirken, ortaokuldan liseye geçiş sürecinde öğrencilere seçilen lise türüne bağlı olarak bir yıllık ön hazırlık eğitimi ya da bir dönemlik yoğunlaştırılmış hazırlık kursları gibi destekler sunulmaktadır (Eurydice, 2024). Ortaöğretim II. kademedeki İngilizce ders saatlerinin aşamalı olarak artırıldığı ve öğrencilerin dil gelişimini destekleyecek programların devreye alındığı görülmektedir (KMK, 2023).

Almanya'da eğitim sisteminin temel karakteristiği, merkeziyetçilikten uzak ve esnek yapısıdır. Eğitim programlarının yerel düzeyde uygulanmasında, okullara önemli sorumluluklar yüklenmektedir; bu durum literatürde "okul özerkliği" (school autonomy) olarak kavramsallaştırılır ve okulların kendi programlarını, pedagojik yaklaşımlarını ve kaynaklarını yönetme derecesini ifade eder (Hanushek, Link, & Woessmann, 2013). Her eyaletin Eğitim Bakanlıkları tarafından hazırlanan çerçeve programlar, okullar tarafından somut uygulamalara dönüştürülmektedir. Çerçeve programlarda belirlenen zorunlu konu içerikleri, öğrencilerin ilgi alanları, dil becerileri, bölgesel ihtiyaçlar ve okulun özellikleri dikkate alınarak seçilebilmektedir. Ayrıca eğitim içeriğinin sarmal program esasına dayalı olması, konuların belli aralıklarla tekrar ele alınarak öğrenmenin pekiştirilmesini sağlamaktadır (KMK, 2023). Program, okullara kendi profillerine ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak,

güncel toplumsal konular veya disiplinlerarası temalar gibi içerikleri ders planlarına dahil etme esnekliği tanımaktadır (SBJF, 2018).

Almanya’da İngilizce öğretim programları, KMK (Kültür Bakanları Konferansı) eğitim standartları ve Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi (CEFR) esas alınarak oluşturulmuştur. Öğrencilerin ilköğretim sonunda A2 düzeyine, ortaöğretim I. kademe sonunda ise B1 düzeyine ulaşması beklenmektedir (KMK, 2023). İçerik, öğrencilerin günlük hayatıyla bağlantı kurarak somuttan soyuta ilerleyen bir yapıdadır. İlköğretimde İngilizce ders içerikleri daha çok öğrencinin yakın çevresini anlamasına odaklanmakta, ben ve ailem, kıyafetler, ev, okuldaki rutinler, boş zaman aktiviteleri, alışveriş, yemek alışkanlıkları, doğa ve hayvanlar gibi başlıklardan oluşmaktadır (KMK, 2023). Berlin çerçeve programı da bu temaları, dört ana tematik alan altında toplayarak benzer bir yaklaşım sergiler: "Birey ve Yaşam Dünyası", "Toplum ve Kamusal Yaşam", "Kültür ve Tarihsel Arka Plan" ve "Doğa ve Çevre". Bu temalar, öğrencilerin dil öğrenimini kendi yaşam deneyimleriyle ilişkilendirmelerini sağlamayı amaçlar (SBJF & MBJSB, 2024, s. 37).

Ortaöğretim I. kademe içerikleri, öğrencilerin kültürlerarası anlayışını güçlendirme amacını taşır. Bu doğrultuda, öğrencilere sosyo-kültürel bağlamları anlama, günlük hayatta iletişim becerilerini geliştirme, eleştirel düşünme ve kültürlerarası iletişim yetkinlikleri kazandırma hedeflenir. Programda öğrenciler, grup çalışmaları ve etkileşimli aktiviteler üzerinden sürekli tartışma ve iletişim içinde tutulur (SBJF & MBJSB, 2024). İçerikte kullanılan temalar ise somuttan soyuta ilerleyen, bellek ve kavrama gelişimini destekleyen bir yapıdadır (KMK, 2023).

Almanya’daki federal yapı gereği, bu genel hedefler her eyaletin kendi eğitim planında somutlaşmaktadır (Eurydice, 2024). Bu duruma iyi bir örnek, Baden-Württemberg eyaletinin 2016 tarihli İngilizce Eğitim Planı’dır. Bu plan, öğrencilerin Ortaöğretim II. kademe sonunda B2 ve B2+ (C1) düzeylerine ulaşmasını öngörmekte ve onlara ihtiyaçlarına göre temel ya da ileri düzeyde İngilizce seçme imkânı tanımaktadır (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg [MKJS], 2016).

Baden-Württemberg’deki İngilizce ders programı, sosyo-kültürel temalar etrafında kademeli olarak şu şekilde yapılandırılmıştır (MKJS, 2016):

- 5-6. Sınıflar: Günlük yaşam, aile, hobiler, kültürel farklılıklar, gelenekler.

- 7-8. Sınıflar: Bireyin grup içindeki rolü, akran ilişkileri, sosyal ağlar, bireysel kimlik.
- 9-10. Sınıflar: Toplumdaki bireysel roller, çevresel sorumluluklar, kültürel kimlikler ve medya kullanımı.
- 11-13. Sınıflar: Küreselleşme, çok kültürlü toplumlar, bireyin devlete karşı hak ve sorumlulukları.

Bu eyalet programı, metin ve medya okuryazarlığı ile kültürlerarası iletişim yetkinliği gibi başlıklar çerçevesinde düzenlenmiş olup hedef dilin kültürel boyutlarına özel bir önem atfetmektedir.

Almanya'daki program hedeflerinin ve tematik yaklaşımların ders materyallerine nasıl yansıdığının somut bir örneği, ülke genelinde yaygın olarak kullanılan ve Berlin merkezli Cornelsen Yayınevi tarafından yayımlanan English G 2000 serisinde görülebilir. Her ne kadar bu çalışmada incelenen versiyonu Baviera eyaleti için hazırlanmış olsa da (Schwarz & Derkow-Disselbeck, 2013), serinin genel pedagojik ilkeleri, Almanya'daki öğretim anlayışına dair önemli göstergeler sunmaktadır. Eser, özellikle "farklılaştırılmış öğretim" (differenzierte Herangehensweise) metodolojisini benimseyerek – ki bu yaklaşım her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına ve öğrenme hızına göre öğretimi uyarlamayı hedefler (Tomlinson, 2014) – Berlin çerçeve programının da önem verdiği heterojen öğrenci gruplarındaki bireysel öğrenme seviyelerine ve ihtiyaçlarına hitap etmeyi amaçlamaktadır (Schwarz & Derkow-Disselbeck, 2013). Ders üniteleri, programın öngördüğü gibi öğrencilerin ilgisini çekmek amacıyla "günlük yaşamla ilişkili" (alltagsnah) bağlamlar (aile, hobiler, okul hayatı) üzerine kurulmuştur. Bu durum, öğrenmeyi öğrencinin kendi dünyasıyla ilişkilendirerek daha anlamlı ve motive edici hale getirme ilkesine dayanır (Nunan, 1988).

Benzer bir pedagojik yaklaşım, Almanya'nın önde gelen eğitim yayıncılarından Stuttgart merkezli Klett Yayınevi'nin Green Line serisinde de gözlemlenmektedir. Bu serinin özellikle İngilizceyi ikinci yabancı dil olarak, genellikle ortaöğretimin başlangıç seviyesinde öğrenmeye başlayan öğrenciler için tasarlanmış Green Line New E2: Band 3 adlı öğrenci kitabı, farklı bir başlangıç noktasına sahip öğrenci grupları için materyal geliştirme anlayışına önemli bir örnek teşkil eder (Hellyer-Jones & Parr, 2006). Her iki ders kitabı da tematik içeriklerini, Almanya'daki eğitim yayıncılığının, KMK ve Berlin çerçeve programı tarafından belirlenen iletişimsel,

öğrenci merkezli ve kültürlerarası yetkinlikleri hedefleyen temel çerçeveye sadık kalarak oluşturduğunu göstermektedir (KMK, 2023; SBJF & MBJSB, 2024).

Bu durum, Almanya'daki eğitim yayıncılığının, farklı öğrenci profilleri için materyal üretirken dahi, KMK tarafından belirlenen iletişimsel ve öğrenci merkezli temel çerçeveye sadık kaldığını göstermektedir.

2.2.8.2. Almanya Berlin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Öğrenme ve Öğretme Süreçleri

Almanya'da eğitim sistemi federal bir yapıya sahip olduğundan, her eyalet kendi eğitim politikalarını ve programını belirleme yetkisine sahiptir. Bu çeşitliliğe rağmen, eyaletler arasında ortak eğitim hedefleri ve temel yetkinlik alanlarında bir uyum bulunmaktadır (KMK, 2023; Eurydice, 2024). Örneğin, Berlin ve Brandenburg eyaletlerinin ortaklaşa hazırladığı program çerçevesi, yabancı dil öğretiminin temel amacını, öğrencilerin çok dilli ve kültürel çeşitlilikle dolu bir dünyada değer odaklı, eleştirel-düşünsel ve yapıcı bir şekilde toplumsal süreçlere katılan, aktif birer aktör olmalarını sağlamak olarak tanımlar (SBJF & MBJSB, 2024).

Berlin'de lise üstü kademe (gymnasiale Oberstufe) için hazırlanan İngilizce öğretim programları, öğrencilerin kültürlerarası, iletişimsel ve yöntemsel yeterliklerini derinleştirmeyi ve genişletmeyi hedefler. Bu programlar aracılığıyla öğrenciler, çokdilliliği gerektiren durumlarda iletişimsel olarak uygun ve başarılı bir şekilde hareket etme becerisi kazanır. Bu amaçla anglofon dünyanın kültürel ve dilsel özelliklerine dair bilgilerini ve bu özelliklerin medya, edebiyat, film, tiyatro ve sanattaki özel yansımalarını kullanırlar (SBJF, 2022). Öğretim süreçleri, İngilizcenin bir dünya dili (lingua franca) olarak merkezi önemini de dikkate alır. Bu durum, Britanya İngilizcesinin Amerikan İngilizcesi ile eşit düzeyde ele alınmasını ve diğer dil varyantlarının da (World Englishes) tanınmasını gerektirir (Kachru, 1992). Berlin programı, bu vizyonu hayata geçirmek için özellikle “otantik dil eylemi” (Authentisches Sprachhandeln) kavramına vurgu yapar. Bu yaklaşıma göre öğrenme süreçleri; öğrenciler için konuların anlamlılığı, kullanılan metinlerin özgünlüğü ve içeriklerin küresel boyutu gibi ilkelere dayanmalıdır (SBJF, 2022); bu ilkeler, öğrencilerin dili sadece öğrenmek için değil, gerçek bir amaca ulaşmak için kullandığı görev temelli dil öğretimi (Task-Based Language Teaching) felsefesiyle örtüşmektedir (Skehan, 1996).

Benzer şekilde, Baden-Württemberg eyaletinde uygulanan İngilizce öğretim programları da hem süreç odaklı hem de içerik odaklı yeterlik kazanımlarını hedeflemektedir. Bu programların merkezinde, dilin çeşitli sosyal bağlamlarda bilinçli kullanımını destekleyen kültürlerarası iletişim yetkinliği yer alır. Süreç odaklı öğretim modeli, öğrencilerin kendi dil öğrenme stratejilerini geliştirmelerine ve yaşam boyu öğrenmeye yönelik beceriler edinmelerine rehberlik ederken – ki bu, modern dil eğitiminde öğrenen özerkliği (learner autonomy) geliştirmenin temel bir ilkesidir (Benson, 2011) – içerik odaklı öğretimde ise bu yetkinlikler işlevsel iletişim becerileri ve medya okuryazarlığı gibi konularla zenginleştirilir (MKJS, 2016).

Her iki eyaletin programında da benimsenen bu modern yaklaşımlar, öğrenmeyi teşvik eden ve sürece dayalı gelişimi destekleyen etkinliklerle şekillendirilir. Bu etkinlikler, öğrencilerin gözlem yapmasını, farklı çözüm yolları üretmesini ve bağımsız olarak organize olmalarını sağlayarak öğrenme sürecini derinleştirir (SBJF & MBJSB, 2024; MKJS, 2016). Bu, öğrencilerin bilgiyi pasifçe almak yerine deneyimleri aracılığıyla aktif olarak kendi zihinlerinde inşa ettiklerini savunan yapılandırmacı öğrenme (constructivism) teorisinin temel bir uygulamasıdır (Brooks & Brooks, 1993). Öğrenme sürecinin şeffaf bir şekilde değerlendirilmesi noktasında ise portfolyo gibi araçlar önemli bir yer tutar. Nihayetinde hem Berlin hem de Baden-Württemberg programları, dilin işlevsel kullanımını esas alan, öğrenci merkezli ve kültürel bağlamı gözetten ortak bir eğitim felsefesini paylaşmaktadır (SBJF & MBJSB, 2024; MKJS, 2016).

Ortaöğretimde İngilizce öğretimi, somuttan soyuta ilerleyen bir içerik tasarımına sahiptir; bu, özellikle ergenlerin bilişsel gelişim aşamalarıyla uyumlu bir pedagojik ilkedir (Piaget, 1972). İlkokuldan ortaöğretime geçişte, durum temelli öğrenme (situational learning) yöntemleri ve yaşa uygun etkinlikler aracılığıyla dil bilgisi ve kelime dağarcığı geliştirilir (Lave & Wenger, 1991). Derslerde otantik materyallerin kullanımı öncelikli bir yer tutarken, ders kitaplarının yanı sıra öğrencilere görsel ve işitsel araçlarla desteklenen gerçek hayat odaklı etkinlikler sunulur. Özellikle görev tabanlı öğretim (task-based learning) yöntemi, dil öğrenimini günlük yaşamla bütünleştirir; örneğin bir işe başvuru, bürokratik formların doldurulması veya sosyal hizmet uzmanlarıyla iletişim kurma gibi faaliyetler dil becerilerini işlevsel bağlamda geliştirmeye yöneliktir (MKJS, 2016).

Bu öğrenme modeli, öğrencinin giderek daha bağımsız ve özgüvenli bir dil kullanıcısı olmasını hedefler. Dilbilgisi ağırlıklı geleneksel öğretim yöntemlerinden uzaklaşarak, anlamlı iletişim ve akıcı dil kullanımına odaklanılır. Sarmal içerik yaklaşımıyla öğrencilerin belirli dil yapılarına düzenli olarak maruz kalması sağlanır ve öğrenmenin kalıcılığı artırılır. Tüm bu süreçler, öğrenci merkezli, kültürel bağlamı göz önünde bulunduran ve dilin işlevsel kullanımını esas alan bir yapıya sahiptir (MKJS, 2016).

2.2.8.3. Almanya Berlin Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı Ölçme ve Değerlendirme Uygulamaları

Yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek ve hataları yapıcı bir şekilde ele almak, etkili bir öğrenme sürecinin temel unsurlarını oluşturur (Brown & Abeywickrama, 2019; Richards & Rodgers, 2014). Bu bağlamda, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri teşvik edilirken, yapılan hataların dikkatlice düzeltilmesi ve değerlendirme süreçlerinde performansın ana dil üzerinden değil, sınıf düzeyine uygun öğrenme hedeflerine göre yapılması esastır (MKJS, 2016; Sanako, 2021). Bu ilke, özellikle Berlin ve Brandenburg eyaletlerinin ortak çerçeve programında, değerlendirmenin "gelişim odaklı geri bildirim" (förderorientierte Rückmeldung) sağlaması gerektiği vurgusuyla daha da ileri taşınmıştır. Bu yaklaşıma göre hatalar, sadece düzeltilmesi gereken eksiklikler olarak değil, aynı zamanda öğrenme fırsatları olarak görülür ve öğrencinin çok dilli birikimi göz önünde bulundurularak bireyselleştirilmiş düzeltme stratejileri uygulanır (SBJF & MBJSB, 2024).

Yabancı dil öğretiminde iletişim becerilerini geliştirmek ve hataları yapıcı bir şekilde ele almak, etkili bir öğrenme sürecinin temel unsurlarıdır (Brown & Abeywickrama, 2019; Richards & Rodgers, 2014). Bu bağlamda, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmeleri teşvik edilirken, yapılan hataların dikkatlice düzeltilmesi önemlidir. Değerlendirme süreçlerinde ise öğrencilerin performansı ana dilleri üzerinden değil, sınıf düzeyine uygun öğrenme hedeflerine göre yapılmalıdır (Sanako, 2021).

Dil becerilerinin doğru bir şekilde yerleşebilmesi ve yazılı ile sözlü ifadede akıcılık kazanabilmesi için zaman gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır (Ellis, 2018). Bu nedenle, dil öğreniminde doğruluk tek değerlendirme ölçütü değildir; aynı

zamanda anlaşılabilirlik, kendini ifade etme becerisi ve akıcılık da önemli değerlendirme kriterleri arasında yer almaktadır (MKJS, 2016). Berlin'de bu çok boyutlu değerlendirme anlayışı, öğrencilerin iletişimsel, stratejik ve kültürlerarası yetkinliklerini de kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Bu amaçla, öğrencilerin gelişimini süreç içinde takip etmek için standartlaştırılmış araçlar ve bireysel performans belgeleri kullanılır (SBJF, 2018).

Program, iletişimsel yaklaşım çerçevesinde görev temelli dil öğretimine dayanmaktadır (SBJF & MBJSB, 2024). Bu yaklaşım, öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantılı, iletişim odaklı karmaşık görevler üstlenmesini destekler (Skehan, 1996). Berlin örneğinde görev temelli öğrenme, sınıf içi iletişim görevleriyle sınırlı kalmayıp, öğrencilerin okul dışı ortamlarda da (örneğin müze gezileri, yabancı dilde röportajlar, dijital projeler) dil kullanımını deneyimlemesini teşvik eder (SBJF & MBJSB, 2024). Değerlendirme ise bu tür görevlerde, performansı bütüncül olarak ölçen rubrikler, portfolyolar ve proje değerlendirme formları gibi araçlarla yapılır (SBJF, 2018). Bu sayede, öğrenciler gerçek hayat senaryolarında iletişim becerilerini deneyimleme fırsatı bulur, karşılaştıkları durumlarla başa çıkabilme yetisi kazanır ve sosyal ve metodolojik becerilerini geliştirirler (Skehan, 1996; SBJF & MBJSB, 2024).

Değerlendirme sürecinde öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi önemli bir yer tutar (Brown & Abeywickrama, 2019). Öz değerlendirme, öğrencilerin bağımsız dil kullanıcıları olmalarını desteklerken; akran değerlendirmesi ise öğrenciler arasında iş birliğine dayalı bir öğrenme kültürü geliştirilmesini sağlar (Jamrus & Razali, 2019). Berlin çerçeve programı, bu uygulamaları "dil öğrenme yetkinliği" (Sprachlernkompetenz) kazanımının temel bir parçası olarak görür. Öğrencilerin düzenli aralıklarla "öz değerlendirme formları" (Selbsteinschätzungsbögen) ve yapılandırılmış "akran geribildirimi" (Peer-Feedback) şablonları kullanarak kendi öğrenme süreçlerini yönetmeleri ve meta bilişsel farkındalık geliştirmeleri hedeflenir (SBJF & MBJSB, 2024).

Öğretmenler için ölçme ve değerlendirme süreçlerinde, KMK tarafından belirlenen içerik ve yeterlik temelli ölçütler yol gösterici rol oynar (KMK, 2012). Berlin çerçeve programı da bu ilkelere paralel olarak, öğretmenlerin "yeterlik odaklı değerlendirme" (kompetenzorientierte Beurteilung) anlayışıyla hareket etmelerini önermekte; bu kapsamda, öğretmenler için ayrıntılı değerlendirme matrisleri ve örnek puanlama yönergeleri yayınlamaktadır. Öğretmen kılavuzlarında, her dil becerisi için

minimum, orta ve ileri düzey performans açıklamaları verilerek, değerlendirme süreçlerinin şeffaf ve karşılaştırılabilir hale gelmesi sağlanmaktadır (SBJF & MBJSB, 2024).

2.3. İngilizce Öğretim Programlarına Yönelik Karşılaştırmalı Çalışmalar

Türkiye'de ve farklı ülkelerde uygulanan İngilizce öğretim programlarını çeşitli yönlerden karşılaştıran akademik araştırmalar Tablo 1'de yer almaktadır. Bu çalışmalar, İngilizce öğretim programlarının hedefleri, içerikleri, öğretim süreçleri ve değerlendirme yöntemleri açısından benzerliklerini ve farklılıklarını incelemektedir. Türkiye'deki ortaöğretim kademesinde uygulanan İngilizce öğretim programı ile Almanya Berlin'de ortaöğretim birinci basamağında uygulanan İngilizce öğretim programlarının içeriklerini karşılaştırmaya yönelik doküman analizi çalışması da benzer bir yöntemle sahiptir. Tablo 1'deki araştırmalar, Türkiye, Almanya, İngiltere ve Hollanda gibi ülkelerin İngilizce öğretim programlarını kapsamlı bir şekilde analiz ederek, uluslararası bağlamda dil eğitimi politikalarına katkı sağlamaktadır.

Tablo 1. Türkiye ve Avrupa Ülkelerinde İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması Üzerine Benzer Akademik Çalışmalar

Yazarlar	Yıl	Başlık	Ülkeler	Açıklama
Ümmühan Özbek, Ahmet Çoban	2022	Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	Türkiye, Almanya, İngiltere	Bu çalışma, üç ülkenin ortaöğretim İngilizce öğretim programlarını hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutlarında karşılaştırmaktadır.
Selen Kula	2010	Türkiye ve Almanya'daki İlköğretim Dördüncü Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması (Bremen Örneği)	Türkiye, Almanya	Bu araştırma, iki ülkenin ilköğretim 4. Sınıf İngilizce öğretim programlarını hedefler, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme açısından karşılaştırmıştır.
Semiha Mustafa	2011	Türkiye, Almanya ve Hollanda İlköğretim Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	Türkiye, Almanya, Hollanda	Bu çalışma, üç ülkenin ilköğretim İngilizce öğretim programlarını hedefler, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarında incelemiştir.

Tablo 1'de özetlenen bu çalışmalar, Türkiye'nin İngilizce öğretim programlarını Avrupa'daki muadilleriyle karşılaştırırken literatürde tutarlı bir tablo

ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, konuyla ilgili temel bir metodolojik çerçeveyi paylaşmakta ve genellikle programları hedefler, içerik, öğretim süreçleri ve ölçme-değerlendirme gibi temel bileşenler ekseninde analiz etmektedirler.

Örneğin, ilköğretim düzeyine odaklanan çalışmalarda bu eğilim net bir şekilde görülmektedir. Kula (2010), Türkiye programını Almanya'nın Bremen eyaletiyle karşılaştırırken, Türkiye'deki programın daha yapısal ve merkeziyetçi olduğunu, Alman programının ise iletişimsel etkinliklere daha fazla alan tanıdığını saptamıştır. Benzer şekilde, Mustafa (2011) tarafından yapılan ve karşılaştırmaya Hollanda'yı da dahil eden çalışma, Türkiye'deki programın kuramsal temellerinin güçlü olmasına rağmen, Alman ve Hollanda programlarının öğrenci özerkliğini ve pratik dil kullanımını daha etkin bir şekilde desteklediği sonucuna varmıştır. Bu ilk dönem çalışmalarının ortak noktası, Türkiye'nin teorik düzlemde benimsediği iletişimsel hedefler ile sahadaki daha geleneksel uygulamalar arasındaki farka işaret etmeleridir.

Bu eğilimin ortaöğretim kademesinde de devam ettiğini gösteren daha güncel bir çalışma ise Özbek ve Çoban (2022) tarafından yapılmıştır. Bu kapsamlı araştırmada, Türkiye, Almanya ve İngiltere programları incelenmiş ve Türkiye'nin sınav odaklı yapısı ile diğer iki ülkenin iletişimsel ve süreç odaklı yaklaşımları arasındaki belirgin farklar bir kez daha vurgulanmıştır. Dolayısıyla, bu çalışmaların ortak bulgusu şudur: Türkiye'deki programlar genellikle daha merkeziyetçi, kuramsal bilgiye ve ürüne (sınav başarısı) odaklı bir yapı sergilerken; Almanya, İngiltere ve Hollanda gibi Batı Avrupa ülkelerinde programlar iletişimsel yetkinliklere, öğrenci merkezli uygulamalara ve sürece dayalı değerlendirmeye daha fazla önem vermektedir (Aslan, 2016; Kula, 2010; Mustafa, 2011; Özbek & Çoban, 2022).

Mevcut çalışma, literatürdeki bu genel eğilimi, Türkiye'nin 2018 tarihli güncel ortaöğretim programı ile Almanya'nın spesifik ve önemli bir örneği olan Berlin eyaletinin en güncel (2024) ortaöğretim birinci kademe programı özelinde derinlemesine analiz ederek, bu karşılaştırmayı hem daha odaklanmış hem de daha güncel bir zemine taşımayı amaçlamaktadır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma paradigması içinde konumlanan karşılaştırmalı vaka analizi deseni ile yürütülmüştür. Bu desen, iki veya daha fazla vakanın (bu çalışmada iki farklı program) kendi bağlamları içinde derinlemesine incelenmesini ve ardından bu vakalar arasında sistematik bir karşılaştırma yapılarak benzerlik, farklılık ve temel örüntülerin ortaya çıkarılmasını amaçlar (Bray vd., 2014; Creswell, 2014). Bu araştırmanın temel sorusu olan iki farklı eğitim felsefesinin ve pratiğinin karşılaştırılması hedefi için bu desen en uygun metodolojik çerçeveyi sunmaktadır.

Araştırmanın birincil veri toplama ve analiz yöntemi olarak ise doküman analizi seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi, mevcut yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesine dayanır ve bu yönüyle, özellikle eğitim politikaları ve programları gibi kültürel ve kurumsal yapıların incelenmesinde etkili bir araçtır (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

3.2. Örneklem: İncelenen Dokümanlar ve Seçim Kriterleri

Bu karşılaştırmalı vaka analizi çalışmasının örneklemini, incelenen vakalar olan Türkiye ve Almanya-Berlin'in İngilizce öğretimindeki resmi pozisyonlarını yansıtan temel program dokümanları oluşturmaktadır. Bu dokümanların seçiminde, kendi sistemlerinde yürürlükte olan en güncel resmî programlar olmaları temel ölçüt olarak alınmıştır:

- Türkiye Vakası: Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2018).
- Almanya (Berlin) Vakası: Bu çalışmanın Berlin vakası için temel analiz dokümanını, Berlin ve Brandenburg eyaletlerinin eğitim bakanlıkları tarafından

ortaklaşa hazırlanan ve 2024 yılında yürürlüğe giren Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen – Jahrgangsstufen 1–10 (Çerçeve Öğretim Programı Bölüm C: Modern Yabancı Diller – 1-10. Sınıflar) (SBJF & MBJSB, 2024) oluşturmaktadır. Bu belge, çalışmanın birincil veri kaynağıdır. Bu birincil kaynağın yanı sıra, Berlin eğitim sisteminin genel felsefi çerçevesini ve yetkinlik odaklı yaklaşımının altyapısını anlamak amacıyla Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie tarafından 2018'de yayımlanan "Framework Curriculum 1-10 compact" adlı kılavuzdan da faydalanılmıştır (SBJF, 2018). Bu metodolojik ayırım, analizin doğrudan güncel program metnine odaklanmasını sağlarken, felsefi yorumlamaların daha geniş bir bağlam belgesiyle desteklenmesini temin etmektedir (Bray vd., 2014).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının temelini, farklı sistemlerdeki birimleri anlamlı bir şekilde yan yana getirmeyi sağlayan işlevsel denklik (functional equivalence) ilkesi oluşturmaktadır (Bray vd., 2014). Bu çalışma, yapısal olarak birebir örtüşmeyen iki farklı eğitim kademesini, kendi sistemleri içindeki benzer işlevleri nedeniyle karşılaştırmaktadır. Bu bilinçli metodolojik tercihin gerekçeleri şunlardır:

Zorunlu Eğitimin Tamamlandığı Kavşak Noktası Olmaları: İncelenen her iki kademe de kendi ülkelerinde öğrencilerin zorunlu temel eğitimini tamamladıkları ve geleceklere yönelik kritik kararlar aldıkları bir 'kavşak noktası' işlevi görmektedir. Türkiye'de 9-12. sınıfları kapsayan ortaöğretim, öğrencileri doğrudan üniversiteye veya meslek hayatına hazırlayan bütüncül bir zorunlu eğitim basamağıdır (MEB, 2018). Benzer bir işlevle, Berlin'deki Sekundarstufe I (7-10. sınıflar), zorunlu eğitimin tamamlandığı ve öğrencilerin bir üst akademik eğitime (Gymnasiale Oberstufe) ya da mesleki yollara yönlendirildiği temel kademedir (SBJF, 2023). Dolayısıyla her iki program da öğrencileri bir sonraki aşama için gerekli temel yeterliklerle donatan 'üniversite öncesi son zorunlu eğitim adımı' olarak işlevsel bir denklige sahiptir.

Benzer Hedef Yeterlik Çerçevesi: Hedeflenen yeterlik düzeyleri (Türkiye B2+, Berlin B1+) arasında farklar bulunsa da her iki program da gelişimsel yol haritalarını Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi (CEFR) üzerine inşa ettiklerini belirtmektedir. Bu ortak referans çerçevesi, programların pedagojik ve dilsel hedeflerinin karşılaştırılması için ortak bir zemin sunmaktadır (MEB, 2018; SBJF & MBJSB, 2024).

Literatür Tarafından Desteklenen Karşılaştırılabilirlik: Seçilen bu kademelerin karşılaştırılabilirliği, uluslararası ve ulusal literatür tarafından da desteklenmektedir. Avrupa Komisyonu'nun Eurydice (2024) ağı, bu kademeleri "genel ortaöğretim" başlığı altında benzer işlevlerle analiz etmektedir. Ayrıca, İnci & Yıldız (2021) gibi önceki akademik çalışmalar da bu yaklaşımı benimseyerek iki sistem arasında anlamlı karşılaştırmalar yapılabileceğini göstermiştir.

Bu gerekçelerle, yapısal farklılıkların bilincinde olarak, iki eğitim programının işlevsel denkliliğine odaklanmak, bu çalışmanın temel metodolojik dayanağını oluşturmaktadır.

3.2.1. İki Sistemin Program Yapısı

Bu karşılaştırmalı çalışmanın temelini, Türkiye ve Almanya'nın Berlin eyaletindeki İngilizce öğretim programlarının sadece içeriklerinde değil, aynı zamanda doküman olarak varoluş biçimlerinde ve dayandıkları program geliştirme mimarisindeki paradigmatik bir farklılık oluşturmaktadır.

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı, her bir ders için spesifik hedefler, içerikler ve değerlendirme süreçleri tanımlayan, disipline özgü ve müstakil bir 'İngilizce Dersi Öğretim Programı' (MEB, 2018) sunmaktadır. Bu monolitik ve merkezîyetçi yapının, programın sınırlarını net bir şekilde çizdiği ve tüm ülkede standart bir uygulama hedeflediği görülmektedir (Özbek & Çoban, 2022; Kula, 2010).

Buna karşın Berlin, İngilizce öğretimi için tekil bir program belgesi sunmak yerine, çok daha bütüncül, esnek ve modüler bir mimariyi benimsemektedir (SBJF & MBJSB, 2024). Berlin ve Brandenburg eyaletleri, eyalette öğretilen tüm modern yabancı diller için—İngilizce, Fransızca, İspanyolca gibi yaygın dillerden Çince, Japonca, İbranice, Lehçe, Portekizce, Rusça ve Türkçeye kadar uzanan geniş bir yelpaze de dahil olmak üzere—ortak bir pedagojik omurga ve yetkinlik çerçevesi sunan bir 'şemsiye program' olan 'Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen' (2024) belgesini uygulamaktadır.

Bu sistem Berlin eğitim sisteminin kendi doğasını yansıtan yapısal bir özelliktir. Belgenin adının 'Modern Yabancı Diller' olması, analizi olumsuz etkilememektedir; çünkü bu çerçeve program, İngilizce dersini yürüten bir öğretmen için birincil ve bağlayıcı bir kılavuz işlevi görmektedir. Programın kendisi, tüm diller

için ortak olan genel pedagojik ilkeleri ve yetkinlikleri belirledikten sonra, bu ilkelerin İngilizce dersinde nasıl hayata geçirileceğine dair standartları ve beklentileri ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, belgenin adının 'Modern Yabancı Diller' olması, İngilizce öğretimi için bir kılavuz olma işlevini zayıflatmamakta, bilakis onu daha geniş bir pedagojik vizyon içine yerleştirmektedir. Bu nedenle, iki sistemin karşılaştırılması metodolojik olarak tutarlıdır (SBJF & MBJSB, 2024).

3.2.1.1. Berlin Programı: Yeni Çerçevesine Aşamalı Geçiş

Bu çalışmada analiz edilen Almanya (Berlin) vakasına ait 2024 tarihli "Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen" (Çerçeve Öğretim Programı Bölüm C: Modern Yabancı Diller) belgesi (SBJF & MBJSB, 2024), daha önce yürürlükte olan 2015 tarihli programın basit bir tekrarı değil, önemli bir pedagojik evrimi temsil etmektedir (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft [SBJW] & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg [MBJSB], 2015). Bu güncelleme, programın hem Almanya'daki yeni ulusal eğitim standartlarına (KMK, 2023) hem de Avrupa Konseyi'nin CEFR 2020 Tamamlayıcı Cilt (Companion Volume) ile getirdiği modern yaklaşımlara uyum sağlama gerekliliğinden doğmuştur.

Bu yeni vizyonun bölgesel düzeyde standartlaştırılması amacıyla, Brandenburg eyaletinde 2024, Berlin eyaletinde ise 2025 tarihinden itibaren aşamalı olarak aynı ortak programın uygulanmasına başlanmıştır. Bu geçiş sürecinde, özellikle MSA (Mittlerer Schulabschluss) sınavına girecek öğrencilerin ani bir program değişikliğinden olumsuz etkilenmemesi için mevcut öğrenimlerini 2015 programı kapsamında tamamlamalarına olanak tanınmıştır. Bu doğrultuda, 2026 yılından itibaren 1. sınıftan 10. sınıfa kadar her kademenin tamamen 2024 çerçeve programına geçiş yapması planlanmaktadır (SBJF & MBJSB, 2024). Bu süreçte yeni bir düzenleme olmayacaktır, tüm sistemin mevcut 2024 programına uyum sağlaması hedeflenmektedir (SBJF & MBJSB, 2024).

İki program arasındaki temel farklar, bu çalışmada neden en güncel belgenin analiz edildiğini de gerekçelendirmektedir:

- Yetkinlik Modelinin Evrimi ve Yeni Vurgular: 2015 programının yetkinlik modeli daha genel bir çerçeve sunarken (SBJW & MBJSB, 2015), 2024

modeli günümüzün pedagojik önceliklerini yansıtan yeni kavramlarla zenginleştirilmiştir. En belirgin yenilikler; öğrencinin tüm dilsel repertuarını (anadili dahil) bir kaynak olarak gören Çoğul Dillilik Yetkinliği (Plurilinguale Kompetenz) ve dijital araçların bilinçli kullanımını hedefleyen Yabancı Dile Özgü Dijital Yetkinlik (Fremdsprachenspezifische digitale Kompetenz) alanlarının merkeze alınmasıdır (SBJF & MBJSB, 2024). Bu, 2015 belgesindeki daha genel medya yetkinliği vurgusundan belirgin bir felsefi adımı temsil eder.

- Dil Aracılığı (Mediation) Becerisinin Derinleşmesi: 2015 programında bir alt beceri olarak yer alan "Sprachmittlung" (SBJW & MBJSB, 2015), 2024 belgesinde CEFR 2020 vizyonu ile uyumlu olarak çok daha merkezi ve kapsamlı bir role kavuşmuştur. Artık sadece diller arası bir aktarım değil; aynı zamanda kültürler arası arabuluculuk, bir metnin ana fikrini özetleme veya karmaşık bilgiyi basitleştirme gibi modern dünyanın iletişimsel ihtiyaçlarına cevap veren çok yönlü bir beceri olarak tanımlanmaktadır.

- Kapsamın Genişlemesi ve Küresel Dinamiklere Uyum: 2024 programı, kapsadığı dil yelpazesine Ukraynacayı da ekleyerek bölgedeki ve dünyadaki güncel sosyo-politik dinamiklere yanıt verme esnekliğini göstermiştir. Bu durum, programın statik değil, yaşayan bir belge olduğunu kanıtlamaktadır (SBJF & MBJSB, 2024).

- Pedagojik Felsefede Netleşme: 2024 programı, dersin hedeflerini daha derinlemesine ele alarak dil öğretimini sadece iletişimsel bir görev olarak değil, öğrencilerin "değer temelli, eleştirel-yansıtıcı ve yapıcı bir şekilde toplumsal, sosyal ve kültürel müzakere süreçlerine" katılmalarını sağlayan bir vatandaşlık eğitimi aracı olarak konumlandırmaktadır. Bu felsefe, "çok dilli ve kültürlerarası söylem yetkinliği" (plurilingualen und interkulturellen Diskurskompetenz) kavramına yapılan özel vurguyla somutlaşmaktadır (SBJF & MBJSB, 2024, s. 5).

Sonuç olarak, 2015 ve 2024 programları arasında yapısal ve felsefi düzeyde önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu çalışma, Berlin'in en güncel eğitim vizyonunu yansıtan ve modern dil eğitimi yaklaşımlarını daha bütüncül bir şekilde entegre eden 2024 çerçeve programını analiz etmeyi metodolojik olarak tercih etmiştir.

3.2.2. Veri Kaynağının Güvenirliği ve Doğrulanması

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında, analiz edilen resmi dokümanların güncelliği ve geçerliliği, çalışmanın bilimsel güvenirliliği için hayati önem taşımaktadır (Bray vd., 2014). Bu ilke doğrultusunda, bu tezin Almanya (Berlin) vakası için temel aldığı birincil veri kaynağının doğruluğunu güvence altına almak ve metodolojik sağlamlığı artırmak amacıyla, ilgili eğitim otoritesi ile araştırmanın başında ve sonunda olmak üzere iki aşamalı bir teyit süreci yürütülmüştür.

İlk olarak, araştırmanın başlangıcında Berlin Senatosu Eğitim, Gençlik ve Aile Departmanı'nın Bürgerberatung und Information (Vatandaş Danışmanlığı ve Bilgilendirme) birimi ile resmi e-posta yazışmaları gerçekleştirilmiştir. Analizin baştan sona doğru, güncel ve resmi bir belgeye dayandığından emin olmak için, araştırmanın sonuçlanma aşamasında bu kez doğrudan konuyla ilgili olan II B 3, Fachreferentin für Fremdsprachen (Modern Yabancı Diller Konu Uzmanı) birimi ile yeniden iletişime geçilmiştir. Her iki departman da bu tezde analiz edilen Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (2024) başlıklı çatı programın, Berlin eyaletindeki okullarda İngilizce öğretimi için kullanılan doğru, güncel ve resmî belge olduğunu teyit etmiştir.

Bu çift aşamalı ve çapraz teyit süreci, çalışmanın metodolojik güvenirliliğini önemli ölçüde artırmakta ve analizin geçerli bir veri kaynağına dayandığını kanıtlamaktadır.

3.3. Verilerin Toplanması ve Analiz Süreci

Araştırmanın veri toplama ve analiz süreci, doküman analizi yöntemi etrafında şekillendirilmiştir. Veri toplama aşamasında, yukarıda tanımlanan resmi öğretim programları, Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı ile Berlin-Brandenburg Eğitim, Gençlik ve Aile Senatörlüğü'nün (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie) resmi internet siteleri üzerinden temin edilmiştir.

3.3.1. Çeviri Süreci ve Güvenirlilik

Araştırmanın diller arası (cross-lingual) doğası gereği, çevirilerin güvenirliliği kritik bir önem taşımaktadır (Bray vd., 2014). Berlin programına ait Almanca dokümanlar, araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviri sürecinde anlam

kaybını en aza indirmek ve kavramsal eşdeğerliği (conceptual equivalence) sağlamak amacıyla, yetkinlik odaklı öğrenme (competency-based learning) ve süreç odaklı değerlendirme (process-oriented assessment) gibi temel pedagojik terimlerin Türkçe karşılıkları, karşılaştırmalı eğitim alanında uzman bir akademisyenin görüşü alınarak teyit edilmiştir. Bu adım, araştırmanın bilimsel titizliğini artırmak amacıyla bilinçli bir metodolojik tercih olarak atılmıştır.

3.3.2. Tematik Analiz Süreci ve Analitik Çerçeve

Verilerin analizinde, Braun ve Clarke'ın (2006) tanımladığı adımları izleyen bir tematik analiz süreci uygulanmıştır. Bu çalışmanın analitik çerçevesi, program geliştirme alanının temel taşı kabul edilen ve bir öğretim programının temel öğelerini sistematik olarak ele alan Tyler Modelinden (1949) esinlenerek oluşturulmuştur. Bu doğrultuda, incelenen tüm dokümanlar iki aşamalı bir kodlama sürecine tabi tutulmuştur.

Birinci Aşama Analizi: İlk aşamada, program dokümanları Tyler Modelinin temel öğelerine karşılık gelen aşağıdaki dört ana tema altında sistematik olarak kodlanmış, iki program arasındaki benzerlikler ve farklılıklar bu ekseninde karşılaştırılmıştır:

- **Hedefler Boyutu:** Programların genel amaçları, özel hedefleri, öğrenci kazanımları ve dayandıkları yeterlilik düzeyleri (CEFR) incelenmiştir.
- **İçerik Boyutu:** Derslerde işlenen tematik üniteler, dilbilgisi ve kelime bilgisi sunumu, kullanılan materyal türleri (otantik metinler, ders kitapları vb.) ve içeriğin kültürel bağlamı analiz edilmiştir.
- **Eğitim Durumları Boyutu:** Programlarda önerilen veya ima edilen öğretim yöntem ve yaklaşımları (öğrenci/öğretmen merkezilik, etkinlik türleri vb.) incelenmiştir.
- **Ölçme ve Değerlendirme Boyutu:** Programların ölçme-değerlendirme felsefeleri, değerlendirme araçları ve geri bildirim mekanizmaları karşılaştırılmıştır.

İkinci Aşama Analizi (Sentez): Araştırmanın beşinci sorusuna yanıt verebilmek amacıyla, ilk dört temadan elde edilen bulgular bütüncül bir yaklaşımla yeniden analiz edilmiştir. Bu ikinci aşama, programların sadece tekil öğelerini değil,

bu ögelerin bir araya gelerek oluşturduğu yapıyı anlamayı hedefler. Bu doğrultuda, bulguları sentezlemek ve yorumlamak için beşinci bir tema olan "Programların Genel Özellikleri" teması kullanılmıştır. Bu tema altında;

- Programların yapısal karakteristikleri (bütüncül/parçalı, esnek/katı),
- Uygulamada öne çıkan pedagojik yaklaşımlar (ürün odaklı/süreç odaklı),
- Her bir programın bütünü karakterize eden temel yaklaşımlar karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

Analiz Sürecinin İşleyişine Örnek: Analiz sürecinin şeffaflığını göstermek amacıyla kodlama adımları şu şekilde örneklendirilebilir: Örneğin, "Ölçme ve Değerlendirme Boyutu" teması incelenirken, Türkiye'nin 2018 Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı'nın (TOİÖP) süreç odaklı bir değerlendirme anlayışını benimsediği ve bu kapsamda yazılı sınavlara ek olarak portfolyo, proje gibi çeşitli araçların kullanımını teşvik ettiği görülmüştür (MEB, 2018). Bu gözlem, "süreç odaklı değerlendirme" kodunun oluşturulmasını sağlamıştır. Ardından, Almanya-Berlin programındaki "Değerlendirme, sadece ürünü değil, aynı zamanda öğrenme sürecini ve performans gelişimini de belgeler" (SBJF & MBSB, 2024) ifadesi de benzer şekilde kodlanmıştır. Karşılaştırma aşamasında, her iki programın da teorik olarak süreç odaklılığı benimsediği "benzerlik" olarak not edilmiştir.

Kodlama Sürecinin Güvenirliği: Araştırma, tek bir araştırmacı tarafından yürütüldüğünden, kodlama sürecinin güvenilirliğini sağlamak ve araştırmacı yanlılığını en aza indirmek amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. İlk kodlama tamamlandıktan sonra, bir aylık bir ara verilerek aynı veri seti araştırmacı tarafından yeniden kodlanmıştır. Bu "kodlama-tekrar kodlama" (test-retest reliability) yöntemiyle, iki kodlama arasındaki tutarlılık kontrol edilmiştir. Ortaya çıkan tutarsızlıklar, temaların ve kodların tanımları yeniden gözden geçirilerek giderilmiştir. Ayrıca, her bir ana temadan (Hedefler, İçerik vb.) seçilen rastgele birer veri bölümü, alan uzmanı bir akademisyen tarafından incelenmiş ve araştırmacının kodlamalarıyla karşılaştırılarak kodlayıcılar arası güvenilirlik (inter-rater reliability) konusunda görüş alışverişi yapılmıştır. Bu adımlar, tematik analizin içsel tutarlılığını ve bulguların güvenilirliğini artırmayı hedeflemiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma soruları doğrultusunda analiz edilen verilerden elde edilen temel bulgular sunulmaktadır.

4.1. Türkiye ve Almanya Berlin’de Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Hedefler Yönünden Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Türkiye'deki ortaöğretim İngilizce öğretim programı ile Almanya'nın Berlin eyaletindeki ortaöğretim birinci basamağında uygulanan İngilizce öğretim programı, genel hedefler açısından çeşitli benzerlikler taşırken aynı zamanda farklı eğitim anlayışları, kültürel bağlamlar ve pedagojik yaklaşımlar nedeniyle birbirinden ayrılmaktadır. Bu bölümde her iki programın hedefleri detaylı bir şekilde ele alınarak benzerlikler ve farklılıklar üzerinde durulacaktır.

4.1.1. Programların Hedeflerindeki Benzerlikler

İncelenen her iki öğretim programı da (Türkiye ve Berlin), temel referans noktası olarak Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi’ni (CEFR) benimsediğini beyan etmektedir. Bu durum, programların söylem düzeyinde benzer hedeflere atıfta bulunmasını sağlamaktadır. Ancak, bu hedeflerin program felsefeleri içindeki önceliklendirilme biçimi ve uygulamaya yansımaları, iki sistem arasındaki temel farklılıkları ortaya koymaktadır. Programların teorik olarak paylaştığı bu referans noktaları şu şekilde özetlenebilir:

İletişimsel Dil Becerileri Kazandırma: Her iki program da belgelerinde, öğrencilerin günlük yaşamda ve akademik alanlarda İngilizceyi etkin bir şekilde kullanabilmelerini öncelikli bir hedef olarak tanımlar. Öğrencilerden, dil bilgisi kurallarını yalnızca öğrenmeleri değil, aynı zamanda gerçek hayattaki bağlamlarda uygulamaları beklenmektedir.

Kültürel Farkındalık ve Çok Dillilik: Her iki programda öğrencilerin yalnızca dil öğrenmelerini değil, aynı zamanda hedef dilin konuşulduğu kültürleri tanımalarını ve farklı kültürlerle duyarlılık geliştirmelerini amaçlamaktadır. Özellikle kültürlerarası

farkındalık, CEFR'in önemli bir boyutu olarak vurgulanmakta ve programlara entegre edilmektedir (CoE, 2001).

Öğrenen Merkezli Yaklaşım: Her iki programın metninde de öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinin desteklenmesi gerektiği vurgulanır. Her iki ülkede de öğrencilerin kendi öğrenim süreçlerinden sorumlu olmaları teşvik edilmektedir. Bu bağlamda, her iki sistem de öğrencilerin bağımsız çalışma becerilerinin geliştirilmesine önem vermektedir. Buna göre programların ortak hedefleri Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Türkiye ve Almanya (Berlin) İngilizce Öğretim Programları Hedefler

Hedef	Türkiye ve Almanya Berlin'deki İngilizce Öğretim Programları
İletişimsel Dil Becerileri	Öğrencilerin İngilizceyi günlük ve akademik hayatta etkin kullanması amaçlanır. Dil bilgisi kurallarını öğrenmenin yanı sıra, gerçek bağlamlarda uygulama beklenir.
Kültürel Farkındalık ve Çok Dillilik	Öğrencilerin hedef dilin kültürünü tanınması ve farklı kültürlerle duyarlılık kazanması hedeflenir. Kültürlerarası farkındalık CEFR'e uygun olarak programlara entegre edilir.
Öğrenen Merkezli Yaklaşım	Öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerini yönetmesi teşvik edilir. Bağımsız çalışma becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

4.1.2. Farklılıklar

Türkiye ve Berlin'deki İngilizce öğretim programları arasındaki temel farklılıklar, bu ülkelerin eğitim politikaları, kültürel öncelikleri ve öğretim yaklaşımlarındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu farklılıklar şu şekilde sıralanabilir:

Hedef Düzeylerindeki Farklılıklar: Programların hedeflediği CEFR düzeylerinde temel bir farklılık bulunmaktadır. Türkiye'nin 12 yıllık zorunlu eğitimi sonunda ortaöğretim programı, tüm öğrenciler için standart olarak asgari B2+ seviyesini hedeflerken, Berlin'in 10 yıllık zorunlu eğitimi sonunda ortaöğretim I. kademe programı, standart mezuniyet için B1, akademik yola devam edecekler için ise B1+ seviyesini hedeflemektedir (MEB, 2018; SBJF & MBJSB, 2024). Bu durum,

Türkiye programının zorunlu eğitim sonunda daha iddialı bir dilsel hedef belirlediğini göstermektedir.

Kültürel ve Toplumsal Hedefler: Türkiye’deki program, öğrencilerin temel İngilizce becerilerini kazanmalarını hedeflerken, Berlin’in programı kültürel ve toplumsal bağlamlara daha fazla odaklanmaktadır. Berlin’deki program, çok kültürlü bir topluma entegre olma ve Avrupa çapında iletişim kurma yetilerini ön planda tutmaktadır. Bu doğrultuda, Berlin’de öğrencilerin kültürel yeterliliklerinin artırılması için ders içeriklerine sanat, edebiyat ve tarih gibi disiplinlerarası unsurlar eklenmiştir (SBJF & MBJSB, 2024).

Hedeflerin Boyut ve Çeşitliliği: Türkiye’deki programın hedefleri daha dar kapsamlı ve pratik uygulamalara yöneliktir. Program, daha çok öğrencilerin belirli dilbilgisi yapıları üzerinde ustalaşmasını ve okuma-anlama becerilerini geliştirmesini önceliklendirir. Öte yandan, Berlin’in programı, öğrencilerin iletişimde spontane ve yaratıcı olmasını, dil aracılığıyla eleştirel ve analitik beceriler geliştirmesini hedefler (MEB, 2018; SBJF & MBJSB, 2024).

Dil Öğreniminin Global Perspektifi: Berlin’deki İngilizce öğretim programında İngilizcenin global bir dil olarak benimsenmesi ve uluslararası iletişimdeki rolü vurgulanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yalnızca İngilizce konuşulan ülkelere yönelik değil, dünya genelindeki çok dilli ve çok kültürlü bağlamlara hazırlıklı olmalarını hedefleyen içeriklerle desteklenmektedir. Türkiye’de ise bu tür küresel perspektiflere daha az yer verilmektedir (MEB, 2018; SBJF & MBJSB, 2024).

Eğitim-Öğretim Sistemlerindeki Farklılıklar: Berlin’deki sistem, öğrencilerin bireysel öğrenme hızını ve öğrenme tercihini dikkate alacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrenciler, İngilizce dil yeterliliklerinde kendi belirledikleri hedeflere ulaşmak için teşvik edilir. Buna karşılık, Türkiye’de hedefler daha çok öğretmen rehberliğine dayalı olarak toplu bir öğrenme yaklaşımıyla şekillenmektedir (MEB, 2018; SBJF & MBJSB, 2024). Buna göre programların farklılıkları Tablo 3’te yer aldığı gibidir.

Tablo 3. Türkiye ve Almanya (Berlin) İngilizce Öğretim Programları Farklılıklar

Farklılık Alanı	Türkiye	Almanya (Berlin)
Zorunlu Ortaöğretim Sonu Hedef Düzeyi	B2+ (12. Sınıf Sonu)	B1+ (10. Sınıf Sonu)
Kültürel ve Toplumsal Hedefler	Temel İngilizce becerilerine odaklanır.	Çok kültürlü topluma entegrasyon, disiplinlerarası içerikler içerir.
Hedeflerin Boyutu ve Çeşitliliği	Dilbilgisi ve okuma-anlama önceliklidir.	Spontane ve yaratıcı iletişim, eleştirel düşünme teşvik edilir.
Dil Öğreniminin Global Perspektifi	Küresel perspektif sınırlıdır.	İngilizce, global bir dil olarak ele alınır.
Eğitim-Öğretim Sistemi	Öğretmen rehberliğinde toplu öğrenme yaklaşımı.	Öğrencinin bireysel öğrenme hızına uygun esnek yapı.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

Tablo 3'te özetlenen bu hedefler arasındaki farklılıkların (örneğin Berlin'in kültürlerarası ve toplumsal hedeflere daha geniş yer vermesi), tesadüfi olmayıp iki sistemin program geliştirme mimarisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Türkiye'nin disipline özgü programı, doğal olarak İngilizce dilinin kendi içindeki dilsel becerilerine odaklanırken; Berlin'in bütüncül 'Modern Yabancı Diller' programı, 'kültürlerarası yetkinlik' ve 'çoğul dillilik' gibi kavramları tüm diller için ortak bir üst hedef olarak tanımlamakta ve bu felsefeyi İngilizce dersine de kaçınılmaz olarak yansıtmaktadır.

4.1.3. Benzerlik ve Farklılıkların Pedagojik Etkileri

Her iki program, ortak hedefler doğrultusunda hareket etmesine rağmen, pedagojik etki açısından önemli farklılıklar ortaya koymaktadır. Türkiye'deki program, öğrencilerin sınav başarısını artırmayı ve dilin kurallarını öğrenmeyi daha fazla önemserken, Berlin'de uygulanan program iletişim odaklı, pratik ve günlük yaşamla bağlantılı hedefler üzerine kuruludur.

Bu hedef farklılıklarının, öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumları ve motivasyonları üzerinde de etkili olması beklenir (Dörnyei & Ushioda, 2011). Örneğin, Berlin programının günlük hayata yönelik yapısı, teorik olarak öğrencilerin dil öğrenme motivasyonunu artırma potansiyeline sahiptir. Türkiye'de ise sınav odaklı

bir yaklaşım, dil öğreniminde pratik uygulamalardan ziyade teoriye ağırlık verilmesine neden olmaktadır.

Türkiye ve Almanya (Berlin) ortaöğretim İngilizce öğretim programları, CEFR çerçevesinde ortak hedeflere sahip olsa da farklı eğitim felsefeleri ve yerel ihtiyaçlar nedeniyle kapsam ile uygulama biçimleri açısından önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Berlin'in programı, daha ileri seviyeleri hedefleyip küresel vatandaşlık becerilerini ön plana çıkarırken; Türkiye'nin programı ise daha sınırlı bir kapsamda kalmakla birlikte, daha net yapılandırılmış bir yol haritası sunmaktadır. Bu temel farklılıklar, öğretim süreçlerini ve öğrenci kazanımlarını doğrudan etkileyerek her ülkenin özgün pedagojik önceliklerini yansıtmaktadır. Söz konusu karşılaştırmanın bir özeti Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Türkiye ve Almanya (Berlin) İngilizce Öğretim Programları Karşılaştırması

Karşılaştırma Kriteri	Türkiye	Almanya (Berlin)
Öncelikli Hedefler	Sınav başarısı ve dil kurallarını öğrenme	İletişim odaklı, pratik ve günlük yaşamla bağlantılı öğrenme
Pedagojik Yaklaşım	Teorik ve dilbilgisi ağırlıklı	Uygulamalı ve iletişim temelli
Öğrenci Motivasyonu	Sınav odaklı sistem nedeniyle pratik az, motivasyon daha düşük	Günlük hayatta kullanma fırsatı, yüksek motivasyon
Hedeflerin Kapsamı	Sınırlı kapsam, yapılandırılmış yol haritası	Daha ileri seviyeleri hedefler, küresel vatandaşlık becerileri vurgulanır
Öğretim Süreci ve Kazanımlar	Dilbilgisi temelli eğitim, sınav başarısına odaklı	Pratik dil kullanımı, eleştirel ve analitik düşünme becerileri gelişir
Eğitim Sistemine Etkisi	Klasik öğretmen merkezli yaklaşım	Esnek ve öğrenci merkezli yaklaşım

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

4.2. Türkiye ve Almanya Berlin'de Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında İçerik Yönünden Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Türkiye'de ortaöğretim düzeyinde uygulanan İngilizce öğretim programı ile Almanya'nın Berlin eyaletinde uygulanan İngilizce öğretim programı arasında içerik

yönünden benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Bu benzerlik ve farklılıklar, her iki ülkenin eğitim politikaları, kültürel ve sosyoekonomik yapıları ile pedagojik anlayışlarının yansımalarıdır. Aşağıda her iki programın içeriklerinin ayrıntılı bir karşılaştırması yapılmıştır.

4.2.1. Benzerlikler

Her iki programın da Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi'ne (CEFR) dayanması, içerik düzeyinde belirli ortak özellikler doğurmuştur. Bu benzerlikler şunlardır:

Beceri Odaklılık: Her iki program, dil öğrenimini dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) üzerine inşa etmiştir. Ders içerikleri, bu dört temel becerinin dengeli bir şekilde geliştirilmesini hedefleyecek şekilde yapılandırılmıştır.

Tematik İçerik: Türkiye ve Almanya Berlin programlarında yer alan konu başlıkları, genellikle öğrencilerin günlük hayatlarında kullanabilecekleri iletişimsel bağlamlara dayalıdır. Örneğin, “kendini tanıtmak,” “alışveriş,” “seyahat” ve “hobi” gibi temalar her iki programda da yaygın olarak kullanılmaktadır.

Kültürel Bağlamların Vurgulanması: Her iki programda da öğrencilerin hedef dilin kültürü ile tanışmalarını sağlayan içerikler bulunmaktadır. Özellikle İngilizce konuşulan ülkelerin gelenek ve görenekleri, tarihsel ve kültürel değerleri ders materyallerine entegre edilmiştir.

Aşamalı İlerleme: Programların yapısal bir diğer ortak noktası, dil öğrenimi kazanımlarının sınıf seviyelerine göre sarmal bir ilerleme (basitten karmaşığa) gösterecek şekilde tasarlanmış olmasıdır. Bu yapı, dil becerilerinin kademeli olarak geliştirilmesine olanak tanır.

Dilbilgisi ve Kelime Bilgisi: Türkiye ve Almanya Berlin’de dilbilgisi ve kelime bilgisi, dil öğretiminin temel unsurlarından biridir. Bu konular, iletişim becerilerinin güçlendirilmesi amacıyla sistematik olarak öğretilmektedir.

Tablo 5. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları İçerik Açısından Benzerlikler

Benzerlikler	Türkiye	Almanya (Berlin)
Beceri Odaklılık	Dört temel beceri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerine yapılandırılmıştır. Odak, temel yeterliliklerin kazandırılmasıdır.	Dört temel becerinin bütünleşik ve iletişimsel bir yaklaşımla geliştirilmesi hedeflenir. Beceriler, gerçek yaşam görevleriyle iç içe sunulur.
Tematik İçerik	İçerik, öğrencilerin günlük yaşamda kullanacağı temel iletişimsel bağlamlara (tanışma, alışveriş vb.) odaklanır.	Günlük yaşam temaları, daha geniş sosyal ve küresel konuları (çevre, medya, insan hakları vb.) tartışmak için bir başlangıç noktası olarak kullanılır.
Kültürel Bağlamların Vurgulanması	İngilizce konuşulan başlıca ülkelerin kültürel unsurları, bilgi düzeyinde ders materyallerine entegre edilir.	Kültürel içerik, küresel bir perspektifle ele alınır ve öğrencilerin kültürlerarası iletişim yetkinliği kazanması hedeflenir.
Aşamalı İlerleme	Program, dil yapılarının ve konuların sarmal bir yaklaşımla basitten karmaşığa doğru öğretilmesini esas alır.	Kazanımlar, basitten karmaşığa doğru ilerlerken, aynı zamanda öğrencinin özerkliği ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirecek şekilde tasarlanmıştır.
Dilbilgisi ve Kelime Bilgisi	Dilbilgisi ve kelime bilgisi, iletişimsel yeterliliğin temelini oluşturacak şekilde sistematik olarak sunulur.	Dilbilgisi ve kelime bilgisi, otantik bağlamlar içinde ve iletişimsel bir amaca hizmet edecek şekilde işlevsel olarak öğretilir.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

4.2.2. Farklılıklar

Türkiye ve Berlin'in İngilizce öğretim programları, içerik bakımından yerel ihtiyaçlar ve pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda farklılık göstermektedir. Bu farklılıklar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Türkiye: Türkiye'deki içerik genellikle temel dilbilgisi yapıları ve kelime bilgisini öğrenmeye odaklanmaktadır. Program, belirli bir konu çerçevesinde daha çok sınıf içinde kullanılacak aktivitelere ve öğretmen rehberliğine dayalı olarak tasarlanmıştır.

Almanya: Berlin'deki program daha geniş kapsamlıdır ve öğrencilere dil becerilerinin yanı sıra eleştirel düşünme, analitik okuma ve akademik yazma becerilerini kazandırmayı amaçlamaktadır. İçerikler daha derinlemesine işlenmekte ve öğrencilerin soyut fikirler üzerinde düşünmesi teşvik edilmektedir.

Kültürel Zenginlik ve Çok Dillilik: Berlin'deki İngilizce öğretim programı, kültürel çeşitliliği destekleyen çok daha zengin içeriklere sahiptir. Örneğin, dünya edebiyatından seçilmiş metinler, güncel konulara dayalı makaleler ve uluslararası meseleleri ele alan tartışma konuları programda yer almaktadır. Türkiye'de ise kültürel içerik genellikle İngilizce konuşulan ülkelerle sınırlıdır ve daha sınırlı düzeydedir.

Otantik Materyallerin Kullanımı: Türkiye'deki program, dil öğrenimi için çoğunlukla yerel olarak üretilen ders kitaplarını temel alır. Bu kitaplar, genellikle dil bilgisi kurallarını öğretmeye yönelik yapay metinler içermektedir.

Almanya: Berlin'deki program otantik materyallerin kullanımını destekler. Günlük gazete makaleleri, popüler kitaplardan bölümler, kısa hikayeler ve hatta film incelemeleri gibi gerçek hayattan alınan materyallere sıkça yer verilmektedir.

Teknolojik Entegrasyon: Berlin'in İngilizce programı, teknoloji destekli öğrenme materyallerini içeriklerine daha fazla entegre etmiştir. Öğrencilerden video konferans araçlarını kullanarak proje sunumları yapmaları, dil öğrenme uygulamaları aracılığıyla kelime bilgilerini geliştirmeleri ve çevrimiçi araştırmalar yapmaları beklenmektedir. Türkiye'de bu tür teknoloji entegrasyonu henüz sınırlıdır.

İçerik Çeşitliliği: Berlin'deki içerikler, güncel konuları ve toplumsal meseleleri de ele almaktadır. Örneğin, çevre sorunları, insan hakları, göç ve dijitalleşme gibi global konular, Berlin program içeriğinde önemli bir yere sahiptir. Türkiye'de bu konulara daha az değinilmekte ve içerikler genellikle dil becerilerine odaklanmaktadır.

Tablo 6. Türkiye ve Almanya (Berlin) İngilizce Öğretim Programları Arasındaki Farklılıklar

Farklılıklar	Türkiye	Almanya (Berlin)
Kapsam ve Detay Seviyesi	Temel dilbilgisi ve kelime bilgisine odaklı, öğretmen rehberliğinde ilerleyen ders içerikleri sunar.	Eleştirel düşünme, analitik okuma ve akademik yazma becerilerini geliştirmeye yönelik daha derinlemesine içerik sunar.
Kültürel Zenginlik ve Çok Dillilik	İçerik genellikle İngilizce konuşulan ülkelerle sınırlıdır.	Kültürel çeşitlilik ön plandadır; dünya edebiyatı, güncel makaleler ve uluslararası konulara yer verilir.
Otantik Materyallerin Kullanımı	Çoğunlukla yerel ders kitaplarına dayalı, yapay metinler içerir.	Gerçek hayattan alınmış gazete makaleleri, edebi metinler ve film incelemeleri gibi otantik materyaller kullanılır.
Teknolojik Entegrasyon	Teknoloji entegrasyonu sınırlıdır.	Video konferans, dil öğrenme uygulamaları ve çevrimiçi araştırmalar gibi teknoloji destekli öğrenme araçları kullanılır.
İçerik Çeşitliliği	İçerikler genellikle dil becerilerine odaklanır. Global konulara daha az değinilir.	Çevre sorunları, insan hakları, göç ve dijitalleşme gibi güncel ve toplumsal meselelere daha fazla yer verilir.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

Türkiye ve Almanya Berlin’deki İngilizce öğretim programları, yerel ihtiyaçlar ve pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda farklılık göstermektedir. Türkiye’de program daha çok temel dil becerilerine odaklanırken, Berlin’de eleştirel düşünme ve analitik beceriler ön plandadır. Kültürel içerik Berlin’de daha çeşitli ve global perspektife sahiptir. Ayrıca, Berlin’de otantik materyaller ve teknoloji entegrasyonu daha yaygın bir şekilde kullanılırken, Türkiye’de geleneksel ders kitapları ve sınıf içi aktiviteler daha fazla öne çıkmaktadır (Tablo 6).

4.2.3. Pedagojik Sonuçları

Programlardaki içerik farklılıklarının, dil öğreniminin niteliği üzerinde doğrudan pedagojik sonuçları bulunmaktadır. Berlin’deki program, otantik

materyaller ve çok yönlü içerikler aracılığıyla öğrencilere dilin sosyal ve işlevsel kullanımına dair bir farkındalık kazandırırken, Türkiye’deki programın yapay metinlere ve dilbilgisi odaklılığa öncelik vermesi, dilin gerçek hayattaki bağlamından koparılmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin dili sadece bir bilgi nesnesi olarak görmesine yol açarak, programın iletişimsel potansiyelini baltalayan temel bir kusurdur. Türkiye’deki sistematik yaklaşım teorik bir temel sunsa da bu temel, dilin pratik ve iletişimsel kullanımını teşvik etmek yerine, çoğunlukla sınav başarısı odaklı ezbere dayalı bir öğrenmeyi pekiştirme riski taşımaktadır.

Türkiye ve Almanya Berlin’deki İngilizce öğretim programlarının içerik yönünden karşılaştırılması, her iki programın farklı eğitim önceliklerine ve pedagojik yaklaşımlara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Berlin’de öğrencilere küresel meseleler hakkında bir anlayış kazandırmaya yönelik çok daha kapsamlı ve otantik içerikler sunulurken, Türkiye programı daha çok dil öğrenim sürecinin temel becerilerine odaklanmaktadır. Bu durum, iki ülkenin programlarının farklı öğrenme hedeflerini yansıtmaktadır ve bu farklılıklar, dil öğretiminin uygulanışında önemli etkiler yaratmaktadır (Tablo 7).

Tablo 7. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında İçerik Yönünden Pedagojik Sonuçlar

Pedagojik Sonuçlar	Türkiye	Almanya (Berlin)
Dil Kullanımına Etkisi	Sınav başarısı ve dilbilgisi temelli bir öğrenme anlayışını destekler.	Dilin sosyal ve profesyonel kullanımlarına yönelik farkındalık kazandırır.
Materyal Kullanımı	Daha çok yerel ve sınıf içi uygulamalara dayalıdır.	Otantik materyaller ve çok yönlü içerikler kullanılarak dilin pratik uygulamalarına odaklanır.
Eğitim Öncelikleri	Dilbilgisi ve temel becerilerin sistematik olarak öğretilmesi ön plandadır.	Küresel meseleler ve eleştirel düşünme becerileri üzerine kapsamlı içerikler sunar.
Öğrenme Hedefleri	Teorik bilgiyi pekiştirmeye yönelik yapılandırılmış bir program sunar.	Öğrencilerin analitik düşünme, tartışma ve araştırma becerilerini geliştirmeye yöneliktir.
Dil Öğretiminin Uygulanışı	Geleneksel ve sınav odaklı öğretim yöntemleri yaygındır.	Günlük hayatla bağlantılı, etkileşimli ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri benimsenir.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

Tablo 6 ve 7'de detaylandırılan içerik seçimindeki bu esneklik ve çeşitlilik, Berlin'in tek bir ders yerine bir 'yetkinlik alanı' için çerçeve program sunmasının doğrudan bir sonucudur. Program, öğretmenlere 'nasıl öğretileceğine' dair pedagojik bir omurga sunarken, 'ne öğretileceği' konusunda yerel ihtiyaçlara ve farklı dillere uyarlanabilecek tematik bir serbesti tanımaktadır. Bu durum, Türkiye'nin daha merkezi ve içeriği net olarak belirlenmiş program yapısıyla temel bir tezat oluşturur.

Söz konusu pedagojik farklılıklar, Türkiye ve Almanya Berlin'deki öğrencilerin dil öğrenim sürecine yaklaşımlarını doğrudan etkilemektedir. Berlin'deki İngilizce öğretim programı, öğrencilere dilin sadece akademik bir beceri olmadığını, aynı zamanda sosyal ve profesyonel alanlarda da önemli bir araç olduğunu gösterirken, Türkiye'deki program daha çok sınav odaklı ve kurallara dayalı bir öğrenme sürecini teşvik etmektedir. Otantik materyallerin ve çeşitli içeriklerin kullanımı, Berlin'deki öğrencilerin dili gerçek dünyada nasıl kullanacaklarını daha iyi anlamalarına yardımcı olurken, Türkiye'de sistematik öğretim yaklaşımı öğrencilere güçlü bir teorik temel sunmaktadır. Bu farklılıklar, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin genel hedefleriyle uyumlu bir şekilde şekillenmiştir.

4.3. Türkiye ve Almanya Berlin'de Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Eğitim Durumları Yönünden Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Türkiye ve Almanya Berlin'in ortaöğretim düzeyinde uyguladıkları İngilizce öğretim programları, eğitimsel durumlar yönünden birçok benzerlik ve farklılık içermektedir. Bu bulgular, her iki ülkedeki öğretim sistemlerinin yapısından, eğitim kültürlerinden ve mevcut eğitim politikalarından etkilenmiştir. Aşağıda, eğitim durumları açısından yapılan karşılaştırma ışığında her iki ülkenin programlarının benzerlikleri ve farklılıkları ele alınmıştır.

4.3.1. Benzerlikler

Kapsayıcı Eğitim Anlayışı: Hem Türkiye hem de Almanya Berlin, dil öğretimini kapsayıcı bir biçimde ele almaktadır. Öğrencilerin farklı düzeydeki dil becerilerine yönelik farklı düzeyde öğrenme materyalleri sunulmakta, her seviyeye uygun içerikler ile eğitim sağlanmaktadır. Bu yaklaşım, her iki ülkenin de eğitim

sisteminde bireysel farklılıkların dikkate alındığı, herkese eşit eğitim fırsatı sunma çabalarını yansıtmaktadır.

Öğretmen Yeterlilikleri: Her iki ülkede de İngilizce öğretmenlerinin yeterlilikleri büyük ölçüde benzerdir. Türkiye’de olduğu gibi Almanya Berlin’de de İngilizce öğretmenlerinin profesyonel gelişimi ön planda tutulur ve özellikle öğretmenlerin alanla ilgili yükseköğrenim almış olmaları ve sürekli mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları beklenir.

Dilbilgisi ve Kelime Bilgisi Üzerine Odaklanma: Türkiye ve Almanya Berlin’deki öğretim programlarında dilbilgisi ve kelime bilgisi, dil öğretiminin en temel unsurlarından biri olarak görülmektedir. Her iki ülke de öğrencilerin bu dil öğelerini anlamlı bağlamlar içerisinde öğrenmelerini teşvik etmekte, bu konulara yönelik kapsamlı bir öğretim stratejisi izlenmektedir.

Eğitimde Dijital Araçların Kullanımı: Her iki ülkede dijital teknolojiler, dil öğrenimine yardımcı araçlar olarak kullanılmaktadır. Eğitim materyalleri arasında dijital platformlar ve dil öğrenme uygulamaları yaygın olarak yer almakta ve derslerde bu teknolojik araçlar ile öğretim daha etkin hale getirilmeye çalışılmaktadır.

Yapılandırmacı Unsurlara Yer Verilmesi: Her iki program da dokümanlarında, söylem düzeyinde yapılandırmacı eğitim modelinin temel unsurlarına yer vermektedir. Özellikle Türkiye programı, "etkin katılım", "grup çalışmaları" ve "proje bazlı öğrenme" gibi kavramlara atıfta bulunarak, bu pedagojik yaklaşımı teorik olarak benimsediğini gösterir (MEB, 2018; Demirel, 2010). Bu, iki programın da modern eğitim felsefelerinden haberdar olduğunu gösteren ortak bir noktadır.

Tablo 8. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Eğitim Durumları Yönünden Benzerlikler

Benzerlikler	Türkiye	Almanya (Berlin)
Kapsayıcı Eğitim Anlayışı	Farklı dil seviyelerine uygun materyaller sunarak eşit eğitim fırsatı sağlamaya çalışır.	Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre farklı öğrenme materyalleri sunarak kapsayıcı eğitimi destekler.
Öğretmen Yeterlilikleri	Öğretmenlerin alanlarında yükseköğrenim görmüş olmaları ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları beklenir. Odak, genellikle alan bilgisi ve pedagojik formasyondur.	Öğretmenlerden, alan uzmanlığına ek olarak çok kültürlü sınıfların yönetilmesi, öğrenci merkezli ve uygulamalı pedagojik yetkinlikler beklenir. Mesleki gelişimleri sürekli ve iş birliğine dayalı modellerle desteklenir.
Dilbilgisi ve Kelime Bilgisi	Dilbilgisi ve kelime öğretimi, anlamlı bağlamlarla desteklenerek temel unsur olarak ele alınır.	Dilbilgisi ve kelime öğretimi, öğrencilerin dili etkin kullanmalarını sağlamak amacıyla kapsamlı stratejilerle işlenir.
Eğitimde Dijital Araçların Kullanımı	Derslerde dijital platformlar ve dil öğrenme uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır.	Dijital materyaller, dil öğretiminde sıkça kullanılan destekleyici araçlar arasındadır.
Yapılandırımcı Eğitim Modeli	Grup çalışmaları, proje bazlı öğrenme ve sınıf içi etkileşim teşvik edilir.	Öğrencilerin aktif katılımını sağlamak için tartışmalar ve proje tabanlı öğrenme uygulanır.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

Türkiye ve Almanya'nın Berlin eyaleti, İngilizce öğretimi konusunda bazı temel pedagojik yaklaşımları paylaşmaktadır. Her iki sistem de öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan kapsayıcı bir eğitim anlayışını benimser; dilbilgisi ve kelime bilgisini öğretimin merkezine koyar; dijital araçların kullanımını giderek artırır ve yapılandırımcı bir modelle öğrenci katılımını teşvik eder.

Ancak bu ortak felsefelerin uygulamadaki derinliği ve niteliği açısından belirgin farklar göze çarpmaktadır. Özellikle öğretmen yeterlilikleri konusunda, Türkiye'de beklenti alan bilgisi ve formasyon üzerine yoğunlaşırken, Berlin programı öğretmenlerden çok kültürlü sınıfları yönetme ve farklılaştırılmış öğretim gibi ileri

düzy pedagojik beceriler beklemektedir. Benzer şekilde, Berlin'de yapılandırmacı eğitim modeli, öğrenci özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi hedefleyen proje tabanlı öğrenme ile daha somut bir şekilde hayata geçirilir. Bu durum, iki eğitim sisteminin benzer ilkelere sahip olsalar dahi, bu ilkeleri hayata geçirme biçimlerinin kendi özgün pedagojik önceliklerine göre şekillendiğini göstermektedir (Tablo 8).

4.3.2. Farklılıklar

Ders Süreleri ve Eğitim Yoğunluğu:

Türkiye: Türkiye’de İngilizce öğretim programları genellikle haftalık 4-5 saatlik ders sürelerine dayanmaktadır ve ders yoğunluğu, belirli dönemlerde artırılabilir. Bu durum, öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken daha fazla dilbilgisel temelli öğrenme fırsatı sunmaktadır (MEB, 2018).

Almanya: Berlin eyaletinde haftalık ders saati sayısı Türkiye ile benzer olsa da, bir ders saatinin 45 dakika olması nedeniyle haftalık toplam süre biraz daha uzundur. Ancak iki program arasındaki temel fark, ders sürelerinin niceliğinden çok, bu sürenin nasıl kullanıldığıyla ilgilidir. Berlin programı, bu süreyi daha fazla bağlamsal uygulama ve iletişimsel aktivite ile değerlendirirken, dil bilgisi teorisi daha az vurgulanır (SBJF & MBJSB, 2024).

Sınıf İçi Öğretim Yöntemleri:

Türkiye: Türkiye’de sınıf içi öğretim yöntemleri çoğunlukla öğretmen merkezlidir ve derslerde öğretmen rehberliği ön plandadır. Öğrenciler, dilbilgisel kuralları öğrendikten sonra dil becerilerini uygulamaya koyarlar (MEB, 2018).

Almanya: Berlin’deki programda ise öğrenci merkezli öğretim yöntemleri daha belirgin bir şekilde uygulanmaktadır. Öğrenciler derste aktif rol alırken, öğretmenler ise bir rehber ve kolaylaştırıcı olarak öğrencilere düşünme ve problem çözme fırsatı tanımaktadır (SBJF & MBJSB, 2024).

Sınav ve Değerlendirme Yöntemleri:

Türkiye: Türkiye’de dil becerileri genellikle yazılı sınavlar ve dil bilgisi testleri ile değerlendirilmektedir. Yazılı sınavlar, öğrencilerin dil bilgisi ve yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeye odaklanır.

Almanya: Berlin’de ise dil becerilerinin değerlendirilmesinde daha geniş bir yelpazeye yer verilmektedir. Öğrenciler, yazılı sınavların yanı sıra sözlü sınavlarla da değerlendirilir ve ders içindeki grup çalışmalarına katılım da önemli bir değerlendirme kriteri olarak kullanılır.

Eğitimde Edebi ve Kültürel İçerikler:

Türkiye: Türkiye’de İngilizce programı, daha çok dilin pratik kullanımına yönelik içeriklerle şekillenir. Bu bağlamda edebi ve kültürel içerikler sınırlıdır. Programlar, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine yöneliktir.

Almanya: Berlin’de kültürel içeriklere büyük önem verilir. Öğrenciler, sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda dilin konuşulduğu kültürü ve dünyayı daha geniş bir perspektifle keşfederler. Dünya edebiyatından ve modern sosyal meselelerden eserler, kültürel farkındalığı artıracak şekilde programa dahil edilir.

Çok Dillilik ve Kültürel Zenginlik:

Almanya: Berlin’deki okullar, şehrin çok kültürlü yapısı gereği, oldukça çeşitli ve çok dilli öğrenci gruplarına hizmet vermektedir. Bu nedenle, Berlin’deki İngilizce öğretim programları, öğrencilere yalnızca İngilizceyi değil, aynı zamanda bu dilsel ve kültürel zenginliği bir kaynak olarak kullanmalarını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.

Türkiye: Türkiye’deki İngilizce öğretim programları ise daha homojen bir öğrenci kitlesine hizmet etmektedir ve büyük ölçüde İngilizce ve yerel kültürler üzerine yoğunlaşmaktadır.

Tablo 9. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Eğitim Durumları Yönünden Farklılıklar

Farklılıklar	Türkiye	Almanya (Berlin)
Ders Süreleri ve Eğitim Yoğunluğu	Haftalık 4-5 saatlik ders süresi; dilbilgisi temelli öğrenme ön planda.	Benzer ders süreleri ancak yoğun içerik; bağlamsal uygulamalar ve iletişim odaklı öğrenme.
Sınıf İçi Öğretim Yöntemleri	Öğretmen merkezli; dilbilgisi öğretimi sonrası uygulamalı alıştırmalar yapılır.	Öğrenci merkezli; öğretmen rehber rolünde, öğrenciler aktif katılımcı.
Sınav ve Değerlendirme Yöntemleri	Yazılı sınavlar ve dilbilgisi testleri ağırlıklıdır.	Yazılı sınavların yanı sıra sözlü sınavlar ve grup çalışmaları değerlendirmeye dahil edilir.
Eğitimde Edebi ve Kültürel İçerikler	Dil becerilerine odaklı; edebi ve kültürel içerikler sınırlıdır.	Kültürel farkındalığa önem verilir; dünya edebiyatı ve modern sosyal meseleler programa dahil edilir.
Çok Dillilik ve Kültürel Zenginlik	Homojen öğrenci kitlesi; İngilizce ve yerel kültürlerle odaklanılır.	Çok dilli öğrenci kitlesi; farklı diller ve kültürler programa entegre edilir.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

Türkiye ve Almanya Berlin'deki İngilizce öğretim programları, farklı eğitim yaklaşımlarına sahiptir. Türkiye'de İngilizce eğitimi daha çok dilbilgisi ve sınav başarısına odaklanırken, Berlin'de iletişim becerileri, kültürel farkındalık ve çok dillilik daha fazla ön plana çıkmaktadır. Berlin'de öğretim yöntemleri daha öğrenci merkezli ve uygulamalı iken, Türkiye'de öğretmen merkezli ve yapılandırılmış bir sistem öne çıkmaktadır. Ayrıca, Berlin'deki öğrenciler edebi ve kültürel içeriklerle daha fazla etkileşim içindeyken, Türkiye'de bu tür içerikler daha sınırlıdır. Bu farklılıklar, her iki ülkenin eğitim politikalarının ve öğrenci profillerinin gereksinimlerini yansıtmaktadır (Tablo 9).

4.3.3. Pedagojik Sonuçlar

Eğitim durumu bakımından Türkiye ve Almanya Berlin arasında görülen farklar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve dil becerilerinin gelişimini doğrudan etkileyebilmektedir. Berlin'in öğretim yöntemleri, öğrenci katılımını teşvik etmeye yönelik daha fazla fırsat sunduğu için öğrencilerin daha fazla etkileşimde bulunarak öğrenmeleri beklenmektedir. Türkiye'de ise dil öğretimi daha geleneksel yöntemlerle,

belirli bir dilbilgisel yapıyı öğrenmeye dayalı olarak daha yapılandırılmış ve sınav odaklıdır.

Sonuç olarak, Berlin'in eğitim durumu açısından daha fazla esneklik ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sunduğu söylenebilirken, Türkiye'nin programları daha çok dilbilgisi ve yazılı sınavlarla öğrenme odaklıdır. Bu farklılıklar, her iki ülkedeki eğitim sistemlerinin kendilerine özgü eğitimsel yaklaşımlarını yansıtmaktadır.

Tablo 10. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Eğitim Durumları Yönünden Pedagojik Sonuçlar

Pedagojik Sonuçlar	Türkiye	Almanya (Berlin)
Öğrenme Deneyimi	Daha yapılandırılmış, sınav ve dilbilgisi odaklı öğrenme süreci.	Öğrenci katılımını teşvik eden, etkileşimli ve uygulamalı öğrenme.
Öğrenci Katılımı	Öğrenci katılımı sınırlı, öğretmen rehberliğinde ilerleyen süreç.	Öğrenci merkezli yaklaşım, daha fazla etkileşim ve bağımsız öğrenme fırsatı.
Öğretim Yöntemleri	Geleneksel, dilbilgisi ve kurallar üzerine yoğunlaşan yapı.	Daha esnek, iletişim ve eleştirel düşünmeyi destekleyen öğretim yöntemi.
Değerlendirme ve Sınavlar	Yazılı sınavlar ve dilbilgisi testleri ön planda.	Sözlü değerlendirmeler, proje çalışmaları ve grup katılımı önemli.
Genel Eğitim Yaklaşımı	Daha sistematik ve sınav odaklı.	Daha esnek ve öğrenci merkezli.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

Türkiye ve Almanya Berlin'in eğitim durumları pedagojik açıdan önemli farklılıklar göstermektedir. Berlin'in öğrenci merkezli yaklaşımı, öğrencilerin aktif katılımını ve iletişim becerilerini geliştirmeyi desteklerken, Türkiye'deki yapılandırılmış ve sınav odaklı sistem, dilbilgisi öğretimini önceliklendirmektedir. Berlin'deki öğrenciler, eleştirel düşünme ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirirken, Türkiye'de öğrenciler daha çok kurallara dayalı bir dil eğitimi sürecinden geçmektedir. Bu farklar, her iki ülkenin eğitim anlayışlarının dil öğretiminde nasıl şekillendiğini göstermektedir (Tablo 10).

4.4. Türkiye ve Almanya Berlin’de Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Ölçme ve Değerlendirme Yönünden Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

Türkiye ortaöğretim programı ile Berlin eyaletindeki programın ölçme ve değerlendirme yaklaşımları, her iki eğitim sisteminin pedagojik önceliklerini ve hedeflerini yansıtan temel farklılıklar ve bazı kavramsal benzerlikler sergilemektedir. Bu bölümde, programların değerlendirme felsefeleri, kullanılan araçlar ve süreçleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

4.4.1. Benzerlikler

Her iki program da ölçme ve değerlendirmenin sadece not verme amacı taşımadığı, aynı zamanda öğrenme sürecini destekleyici bir araç olduğu konusunda ortak bir felsefeyi paylaşmaktadır (Brown & Abeywickrama, 2019).

Süreç Odaklı Değerlendirme Vurgusu:

Hem Türkiye hem de Berlin programı, geleneksel sonuç odaklı değerlendirmenin yanı sıra, öğrencinin gelişimini süreç içinde izlemeyi hedefleyen yaklaşımlara teorik olarak önem vermektedir. Türkiye programında bu durum, portfolyo ve proje gibi alternatif araçların önerilmesiyle kendini gösterirken (MEB, 2018), Berlin programında "gelişim odaklı geri bildirim" (förderorientierte Rückmeldung) kavramıyla daha sistematik bir yapıya kavuşturulmuştur (SBJF & MBJSB, 2024).

CEFR Temelli Kriterler:

İki program da değerlendirme kriterlerini belirlerken Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi’ne (CEFR) referans vermektedir. Öğrencilerin dil yeterlilikleri (A1, A2, B1, B2), CEFR’in tanımladığı "yapabilirim" (can-do) ifadelerine dayalı olarak ölçülmeye çalışılır (CoE, 2001). Bu, her iki ülkenin de uluslararası standartlarla uyumlu bir değerlendirme sistemi kurma niyetini göstermektedir.

Dört Temel Becerinin Değerlendirilmesi:

Programlar, sadece dil bilgisi veya kelime bilgisini değil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisini de ölçmeyi hedefler. Her iki programın kılavuzlarında, bu becerilerin entegre bir şekilde değerlendirilmesini

sağlayacak görev ve etkinlik örneklerine yer verilmiştir (MEB, 2018; SBJF & MBJSB, 2024).

4.4.2. Farklılıklar

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarındaki temel farklılıklar, felsefeden ziyade uygulamada ve kullanılan araçların çeşitliliğinde ortaya çıkmaktadır.

Değerlendirme Araçlarının Çeşitliliği ve Ağırlığı:

- Türkiye: Türkiye’de ortaöğretimde değerlendirme, büyük ölçüde yazılı sınavlara (dil bilgisi testleri, okuma-anlama, yazılı anlatım) dayanmaktadır. Programda portfolyo, proje, sözlü sunum gibi alternatif yöntemler önerilse de bu yöntemlerin puanlama ağırlığı veya genel başarıya etkisi konusunda net bir yönlendirme yapılmaması, merkezi sınavların ve dönem sonu yazılılarının fiili ağırlığını korumasına zemin hazırlamaktadır. Sözlü performansın değerlendirilmesi genellikle ayrı bir "sözlü notu" olarak ve daha az sistematik bir şekilde yapılmaktadır (MEB, 2018).

- Almanya (Berlin): Berlin programı, çok daha çeşitli ve bütüncül bir değerlendirme yelpazesi sunar. Yazılı sınavların yanı sıra, sözlü iletişim sınavları, grup projeleri, sunumlar, portfolyo çalışmaları ve derse katılım gibi farklı bileşenler, öğrencinin dönem sonu notunu eşit veya yakın ağırlıklarda etkiler. Değerlendirme, sadece ürüne değil, sürece ve performansa odaklıdır (SBJF, 2018).

Hata Düzeltme ve Geri Bildirim Anlayışı:

- Türkiye: Geri bildirim genellikle "doğru-yanlış" odaklıdır. Öğretmen, öğrencinin yaptığı hatayı düzeltir. Programda öz ve akran değerlendirmesi teşvik edilse de bu uygulamaların nasıl ve hangi ağırlıkla yapılacağına dair sistematik bir çerçeve veya bağlayıcı bir mekanizma sunulmamaktadır.

- Almanya (Berlin): Hata, öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görülür ve "gelişim odaklı geri bildirim" anlayışıyla ele alınır. Öğretmenin görevi, hatanın nedenini anlamak ve öğrenciye stratejiler sunmaktır. Öz değerlendirme (Selbsteinschätzung) ve akran değerlendirmesi (Peer-Feedback), yapılandırılmış formlar ve şablonlarla ders sürecine sistematik olarak entegre edilmiştir ve öğrencilerin "dil öğrenme yetkinliği" (Sprachlernkompetenz) kazanmasının bir parçası olarak görülür (SBJF & MBJSB, 2024).

Değerlendirme Kriterlerinin Şeffaflığı:

- Türkiye: Değerlendirme kriterleri genellikle öğretmenin inisiyatifindedir. Özellikle sözlü notlar veya projeler için standartlaştırılmış ve tüm okullarda geçerli olan dereceli puanlama anahtarları (rubrik) kullanımı yaygın değildir (MEB, 2018).
- Almanya (Berlin): Berlin çerçeve programı, öğretmenlerin kullanması için ayrıntılı değerlendirme matrisleri ve puanlama yönergeleri sunar. Her bir CEFR seviyesi için beklenen performanslar detaylıca tanımlanarak, değerlendirmenin şeffaf, tutarlı ve karşılaştırılabilir olması hedeflenir (SBJF & MBJSB, 2024).

Tablo 11. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları Arasında Ölçme ve Değerlendirme Yönünden Farklılıklar

Farklılık Alanı	Türkiye	Almanya (Berlin)
Ağırlıklı Değerlendirme Aracı	Yazılı sınavlar, dil bilgisi testleri.	Yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, projeler, portfolyolar, derse katılım.
Geri Bildirim Felsefesi	Doğru-yanlış odaklı düzeltme.	Gelişim odaklı, strateji sunan geri bildirim.
Öz ve Akran Değerlendirmesi	Kısıtlı olarak önerilir	Sistematiik, yapılandırılmış ve dersin parçasıdır.
Kriterlerin Şeffaflığı	Genel olarak öğretmene bağlıdır.	Program tarafından sağlanan matrisler ve yönergelerle standartlaştırılmıştır.
Odak Noktası	Ürün (sınav sonucu) odaklıdır.	Süreç ve performans odaklıdır.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

Tablo 11'de özetlenen değerlendirme yaklaşımlarındaki bu köklü ayrım, belki de program mimarisindeki farkın en somut yansımasıdır. Berlin'in tüm modern diller için ortak bir yetkinlik ve değerlendirme felsefesi sunan bütüncül yapısı, CEFR temelli standartlaştırılmış değerlendirme matrislerinin sadece İngilizce için değil, tüm diller için ortak bir anlayışı temsil etmesini sağlamaktadır. Türkiye'de ise değerlendirme pratikleri, büyük ölçüde İngilizce dersinin kendi iç dinamikleri ve ulusal sınav sisteminin beklentileri çerçevesinde şekillenmektedir.

4.4.3. Pedagojik Sonuçlar

Ölçme ve değerlendirme sistemlerindeki bu felsefi ayrımın, öğrenme ve öğretme süreçleri üzerinde derin etkileri bulunmaktadır. Türkiye programının önerdiği sınav odaklı ve ürün merkezli sistem, kaçınılmaz olarak dilin yapısal doğruluğunu ve ezbere dayalı bilgiyi önceliklendirerek, programın kendi beyan ettiği iletişimsel hedeflerle doğrudan çelişmektedir. Bu yaklaşım, iletişimsel akıcılık ve spontane dil kullanımı gibi 21. yüzyıl becerilerini ikinci plana itmekte ve öğrencilerin dildeki risk alma ve yaratıcılık potansiyellerini köreltme riski taşımaktadır. Buna karşın Berlin'in süreç odaklı ve çok boyutlu değerlendirme sistemi, hatayı öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul ederek, öğrencilerin özgüvenini ve dili aktif kullanma cesaretini desteklemektedir. Bu durumun, öğrencilerin yüksek notlar alsa bile, gerçek hayatta İngilizce konuşmaktan çekinmelerine neden olabildiği öne sürülebilir (Sarıçoban & Kırmızı, 2020).

Buna karşın, Berlin'deki çok boyutlu ve süreç odaklı değerlendirme sistemi, dilin bir bütün olarak görülmesini teşvik eder. Öğrenciler, sadece yazılı sınavlara değil, aynı zamanda projelerine, sunumlarına ve sınıf içi iletişimlerine de önem vermek durumundadır. Bu yaklaşım, dilin iletişimsel ve işlevsel kullanımını ön plana çıkararak, öğrencilerin öz güvenini artırır ve onları dili aktif bir şekilde kullanmaya teşvik eder. Hatalara karşı yapıcı tutum ve öz değerlendirme mekanizmaları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almalarını sağlayarak yaşam boyu öğrenme becerilerini destekler (Jamrus & Razali, 2019).

4.5. Türkiye ve Almanya Berlin'in Ortaöğretim Kademelerinin İngilizce Öğretim Programlarının Genel Özelliklerine Göre Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Türkiye ve Almanya Berlin'in ortaöğretim düzeyinde uyguladıkları İngilizce öğretim programları, genel özellikler bakımından çeşitli benzerlik ve farklılıklar taşımaktadır. Bu karşılaştırma, her iki ülkedeki programların temel yapı taşları olan hedefler, içerikler, yöntemler, değerlendirilen beceriler, öğretim araçları ve materyalleri gibi temel bileşenlere odaklanmaktadır (Demirel, 2006). Aşağıda, bu unsurlara dayalı olarak Türkiye ve Almanya Berlin'deki İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması yer almaktadır.

4.5.1. Benzerlikler

Dört Temel Beceriye Kapsayan Yapısal Benzerlik: Her iki ülkenin öğretim programı da yapısal olarak dört temel dil becerisini (okuma, yazma, dinleme, konuşma) kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Programların resmî belgelerinde, bu dört becerinin birbirini tamamlayacak şekilde teorik düzeyde geliştirilmesi hedeflenir. Bu durum, her iki programın da CEFR'in bütüncül beceri yaklaşımını temel aldığını göstermektedir (CoE, 2001).

Kültürel İçeriklerin İşlenmesi: Hem Türkiye hem de Almanya Berlin'deki programlarda kültürel farkındalık geliştirilmesi hedeflenir. Öğrenciler yalnızca İngilizce dilini öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda İngilizce konuşulan ülkelerin kültürel özellikleri, yaşam biçimleri ve sosyal yapıları hakkında da bilgi sahibi olurlar. Her iki ülke programları, dil öğrenmenin sadece dilbilgisel ve dilsel becerilerle sınırlı olmadığını, aynı zamanda dilin kültürle de iç içe geçtiğini vurgular (Byram, 1997; Kramsch, 1993).

Becerilerin Entegre Edilmesi: Türkiye ve Almanya Berlin'deki öğretim programlarında dil becerileri birbirine entegre edilmiş şekilde öğretilir. Dilbilgisel kurallar, öğrencilerin konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için öğretim süreçlerine bütünleşik olarak dahil edilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dildeki teorik bilgilerle uygulama arasında köprü kurmalarını sağlamaktadır.

İçerik Zenginliği: Her iki ülkedeki programlar da dil öğretiminin sadece dilbilgisel yapılarla sınırlı kalmamasını sağlayan zengin içerikler sunmaktadır. Dört beceriye yönelik çeşitli metinler, dinleme ve okuma parçaları, video ve görsel materyaller gibi çeşitli kaynaklarla desteklenen ders içerikleri, öğrencilerin dilsel becerilerini farklı bağlamlarda geliştirmelerine olanak tanır.

Tablo 12. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim Kademelerinin İngilizce Öğretim Programlarının Genel Özelliklerine Göre Benzerlikler

Benzerlikler	Türkiye	Almanya (Berlin)
Dil Becerilerine Eşit Ağırlık	Okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine eşit önem verilir.	Aynı şekilde dört temel beceri entegre bir şekilde öğretilir.
Kültürel İçeriklerin İşlenmesi	İngilizce konuşulan ülkelerin kültürel özelliklerine yer verilir.	Kültürel farkındalık kazandırmayı amaçlayan içerikler sunulur.
Becerilerin Entegre Edilmesi	Dilbilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşmayla birlikte işlenir.	Dil kuralları, dört beceriyle birlikte öğretilerek pratik uygulama sağlanır.
İçerik Zenginliği	Dersler çeşitli metinler, dinleme ve görsel materyallerle desteklenir.	Çeşitli kaynaklarla desteklenen içerikler, öğrencilerin farklı bağlamlarda dil öğrenmesini sağlar.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

Türkiye ve Almanya Berlin'in ortaöğretim İngilizce öğretim programları, temel dil becerilerini eşit derecede geliştirmeyi hedefleyen benzer yaklaşımlar sergilemektedir. Her iki ülke de sadece dilbilgisi öğretimine odaklanmak yerine, dili kültürel bağlamlarıyla ele almakta ve zengin materyallerle öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemektedir. Bu durum, öğrencilerin İngilizceyi daha kapsamlı ve etkili bir şekilde öğrenmelerine katkı sağlamaktadır (Tablo 12).

4.5.2. Farklılıklar

Uygulamadaki Pedagojik Öncelikler ve Beceri Ağırlıkları: Programların teoride dört beceriyi de hedeflemesine rağmen, uygulamadaki pedagojik öncelikler ve sınav sistemlerinin etkisi, becerilere verilen fiili ağırlığın belirgin şekilde farklılaşmasına neden olmaktadır.

Türkiye'deki program, özellikle merkezi sınavların ve geleneksel değerlendirme alışkanlıklarının etkisiyle, yazılı dil becerilerine (okuma anlama) ve dilbilgisi doğruluğuna daha fazla ağırlık verme eğilimindedir. Konuşma ve dinleme gibi sözlü üretim becerileri genellikle daha geri planda kalmaktadır (MEB, 2018; Özen vd., 2014). Buna karşın Berlin programı, iletişimsel ve görev tabanlı yaklaşımları merkeze alarak sözlü etkileşim becerilerine (konuşma ve dinleme) açıkça öncelik

tanınmaktadır. Değerlendirme süreçleri de bu pratik kullanımı destekleyecek şekilde çeşitlendirilmiştir (SBJF & MBJSB, 2024).

Öğretim Yöntemleri:

Türkiye: Türkiye'de İngilizce öğretiminde genellikle daha klasik öğretim yöntemleri, yani anlatımcı (direktif) ve öğretmen merkezli yöntemler ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin derse aktif katılımı sınırlıdır, daha çok pasif dinleme şeklinde öğrenme söz konusu olabilir. Bunun yanında sınavlarla ölçüm ve değerlendirme en sık başvurulan yöntemdir (MEB, 2018).

Almanya: Berlin'de ise daha öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenir. Bu programda, öğrencilerin grup çalışmaları, tartışmalar, sunumlar ve uygulamalı dil etkinlikleri gibi etkileşimli metotlarla derse daha aktif bir katılım göstermeleri beklenir. Özellikle konuşma, dinleme ve yazma gibi becerilerde interaktif ortamlar yaratılır (SBJF & MBJSB, 2024).

Değerlendirme ve Sınavlar:

Türkiye: Türkiye'de öğrenciler çoğunlukla yazılı sınavlar, dilbilgisi testleri ve yazılı anlatım değerlendirmeleriyle ölçülür. Sınıf içi çalışmalar ve uygulamalı görevler daha az yer tutar. Bu yaklaşımda daha çok dilbilgisel doğruluk ve yazılı başarı dikkate alınır.

Almanya: Berlin'deki programda ise daha geniş bir değerlendirme yelpazesi bulunmaktadır. Öğrenciler yalnızca yazılı sınavlarla değil, aynı zamanda sözlü sunumlar, projeler, grup çalışmaları ve ders içindeki aktif katılımlarıyla da değerlendirilirler. Bu süreç, öğrencilerin dili uygulamalı olarak kullanmalarına olanak tanır.

Ders Süresi ve Yeterlilik Standartları:

Türkiye: Türkiye'de İngilizce dersi, haftalık 4-5 saatlik sabit bir zaman dilimiyle çerçevelenmiştir. Bu yapı, ders süresince genellikle temel dilbilgisel konuların işlenmesine ve dil becerilerinin daha kontrollü bir pratikle geliştirilmesine olanak tanır (MEB, 2018).

Almanya (Berlin): Berlin'deki ders süreleri ise haftalık saat olarak her zaman daha fazla olmasa da programın yoğunluğu ve esnekliği açısından farklılaşır. İçeriğin proje tabanlı ve disiplinlerarası görevlerle zenginleştirilmesi, öğrencilerin dili daha

derinlemesine ve bağlamsal olarak kullanmaları için daha kapsamlı fırsatlar sunar (SBJF & MBJSB, 2024).

Ders Materyalleri ve Kaynaklar:

Türkiye: Türkiye’de ders kitapları ve dijital içerikler daha fazla sabit ve programa entegre edilmiş materyaller üzerinden yönetilmektedir. Bu materyaller genellikle dil bilgisine dayalı, dil bilgisi odaklı içerikler sunar (MEB, 2018).

Almanya: Berlin’de ise daha interaktif materyaller ve dijital platformlar yoğun şekilde kullanılır. Öğrencilere video, ses kayıtları, interaktif uygulamalar gibi çeşitli öğrenme araçları sağlanırken, bu içeriklerin öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine dahil edilmesine olanak tanınır (SBJF & MBJSB, 2024).

Tablo 13. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Genel Özelliklerine Göre Farklılıklar

Farklılıklar	Türkiye	Almanya (Berlin)
İçerik ve Eğitim Hedefleri	Dilbilgisine ağırlık verilir, yazılı dil ve dil yapıları ön plandadır. Konuşma ve dinleme aktiviteleri daha sınırlıdır	Konuşma ve dinleme becerilerine daha fazla odaklanılır. Proje tabanlı, iletişimsel bir yaklaşım benimsenir.
Öğretim Yöntemleri	Öğretmen merkezli, anlatımcı yöntemler yaygındır. Öğrencilerin aktif katılımı sınırlıdır	Öğrenci merkezli, etkileşimli yöntemler kullanılır. Grup çalışmaları, tartışmalar ve sunumlar teşvik edilir.
Değerlendirme ve Sınavlar	Yazılı sınavlar, dilbilgisi testleri ve yazılı anlatım ağırlıklıdır.	Yazılı sınavların yanı sıra sözlü sunumlar, projeler ve ders içi katılım değerlendirmeye dahil edilir.
Ders Süresi ve Yeterlilik Standartları	Haftalık 4-5 saat ders süresi ile sınırlıdır. Genellikle temel dilbilgisel konular işlenir.	Daha uzun ders süreleri ile öğrenciler dört temel dil becerisini daha kapsamlı geliştirme fırsatı bulur.
Ders Materyalleri ve Kaynaklar	Sabit ve programa entegre ders kitapları, daha çok dilbilgisi odaklı materyaller içerir.	Dijital platformlar, interaktif materyaller, video ve ses kayıtları gibi çeşitli öğrenme araçları kullanılır.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

Türkiye ve Almanya Berlin'in İngilizce öğretim programları arasındaki temel farklılıklar, öğretim yöntemleri, değerlendirme süreçleri ve ders materyallerinin kullanımında görülmektedir. Türkiye'de öğretim daha çok dilbilgisi ve yazılı sınav odaklıyken, Berlin'de öğrenci katılımını teşvik eden etkileşimli ve uygulamalı yöntemler yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, Berlin'de ders süreleri ve değerlendirme yöntemleri, öğrencilerin dili gerçek hayatta kullanma becerilerini geliştirmelerine yönelik daha fazla fırsat sunmaktadır (Tablo 13).

4.5.3. Pedagojik Sonuçlar

Tablo 14'te sunulan karşılaştırmalı analiz, iki eğitim sistemi arasındaki farkın yalnızca bir metodoloji seçiminden ibaret olmadığını; aksine, program felsefesi ile uygulama arasındaki tutarlılık düzeyinde yatan derin bir ayrıma işaret ettiğini ortaya koymaktadır.

Bu ayrımın en somut göstergesi, "Hatanın Rolü" kriterinde gözlemlenmektedir. Berlin programı, hatayı öğrenme sürecinin doğal ve yapıcı bir parçası olarak konumlandırarak kendi süreç odaklı felsefesiyle tam bir tutarlılık sergilemektedir. Buna karşın Türkiye programı, teorik olarak iletişimsel gelişimi hedeflese de uygulamada merkezi sınavların yarattığı "doğruluk" baskısı nedeniyle hatayı kaçınılması gereken bir kusur olarak ele almaktadır. Bu durum, Türkiye'nin eğitim yaklaşımının kendi içinde yaşadığı temel çelişkiyi ve "teori-pratik" arasındaki makası net bir şekilde gözler önüne sermektedir.

Bu temel felsefi ayrım, tablodaki diğer kriterlere de doğrudan yansımaktadır. Öğretmenin öncelikli odak noktasının Türkiye'de "ürün" (sınav başarısı) iken Berlin'de "süreç" (iletişimsel görevi tamamlama) olması; öğrenci rolünün Türkiye'de "pasif alıcı", Berlin'de ise "aktif katılımcı" olarak şekillenmesi ve kullanılan materyallerin Türkiye'de kontrollü, Berlin'de ise otantik olması bu durumun doğal sonuçlarıdır.

Tablo 14. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Felsefelerinin Uygulamadaki Yansımalarının Karşılaştırmalı Analizi

Analitik Kriter	Türkiye	Almanya (Berlin)
Hatanın Rolü	Kaçınılması gereken, dilbilgisel doğruluğu bozan bir unsur (Teorik hedefle çelişir).	Öğrenme sürecinin doğal bir parçası, bir öğrenme fırsatı (Süreç odaklı hedefle tutarlı).
Öğretmenin Öncelikli Odak Noktası	Dilbilgisel yapıların doğru aktarımı ve sınav başarısı (pratik öncelik).	İletişimsel görevin tamamlanmasını kolaylaştırma (süreç önceliği).
Öğrenci Rolü	Bilgiyi alan ve pratik eden pasif alıcı konumunda (Uygulamadaki durum).	Bilgiyi müzakere eden ve anlamı inşa eden aktif katılımcı.
Materyal Felsefesi	Programın öngördüğü yapıyı sunan, kontrollü ve yapay metinler.	Anlamli iletişimi tetikleyen, otantik ve kültürel bağlamı zengin metinler.

Kaynak: Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı (MEB, 2018); Framework Curriculum 1-10 compact (SBJF, 2018); Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen (SBJF & MBJSB, 2024).

Dolayısıyla bu pedagojik sonuçlar, iki farklı eğitim modelinin basit bir karşılaştırmasından ziyade, bir yanda felsefesiyle tutarlı, bütüncül bir model (Berlin), diğer yanda ise hedefleri ile uygulamaları arasında gerilim yaşayan, bu nedenle de iletişimsel potansiyelini tam olarak gerçekleştirmekte zorlanan bir model (Türkiye) olduğunu göstermektedir.

Bu durum, sadece yabancı dil öğretimine özgü bir farklılık olmayıp, iki ülkenin genel program geliştirme felsefelerindeki daha geniş bir eğilimin yansıması olarak da yorumlanabilir. Nitekim Aşçı ve Kısakürek (2021), sosyal bilimler alanında yaptıkları karşılaştırmalı çalışmada, Türk programlarının daha çok ulusal unsurlara odaklanan disiplin temelli bir yapı sergilediğini, buna karşın Almanya'nın da içinde bulunduğu Batı ülkeleri programlarının ise disiplinlerarası ve evrensel temalara daha açık olduğunu saptamışlardır. Benzer şekilde, bu çalışmada da Türk İngilizce öğretim programının dilin kurallarına ve yapısal doğruluğuna odaklandığı, Berlin programının ise iletişimsel yetkinliği, kültürlerarası farkındalığı ve eleştirel düşünmeyi dil öğretimiyle bütünleştirdiği görülmektedir. Nihayetinde, her iki program da kendi eğitim ekosisteminin birer ürünü olup, dil öğretimi aracılığıyla farklı yetkinliklere sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ

5.1. Sonuç

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular doğrultusunda varılan sonuçlar özetlenmiş ve gelecek çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada yürütülen karşılaştırmalı doküman analizi, Türkiye ve Almanya-Berlin ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının, sadece felsefeleri açısından değil, aynı zamanda program geliştirme mimarileri açısından da köklü bir farklılık sergilediğini ortaya koymuştur. Çalışmanın temel bulgusu, Türkiye'nin ders özelinde müstakil bir program geliştirme modelini benimserken, Berlin'in tüm modern yabancı diller için ortak bir pedagojik felsefe ve yetkinlik çerçevesi sunan bütüncül bir 'şemsiye program' kullanmasıdır.

Bu yapısal ayırım, sadece teknik bir programlama tercihi olmanın ötesinde, iki ülkenin eğitim sistemlerine yön veren yönetsel ve kültürel felsefelerin somut bir yansımasıdır. Gerçekten de bu durum, Türkiye'nin merkeziyetçi eğitim sistemi ile Almanya'nın federal yapısı arasındaki farklılıkları yansıtmakta ve karşılaştırmalı eğitim alanında politik yapıların kilit bir analiz düzeyi olduğu gerçeğiyle paralellik göstermektedir (Bray vd., 2014). Dolayısıyla, bu çalışmada iki program arasındaki diğer tüm felsefi, içeriksel ve pedagojik farklılıkların ana kaynağının, bu temel program mimarisi farkı olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın temel bulgusu, Türkiye programının belirgin bir içsel tutarsızlık sergilediğidir. Program, hedefler bölümünde benimsediği iletişimsel yaklaşıma rağmen, içerik ve değerlendirme önerilerinde yapısalcı ve ürün odaklı bir eğilim göstermektedir. Bu durum, alanyazınında sıklıkla 'sınavın geri yansıma etkisi' (washback effect) ile açıklanan (Cheng & Curtis, 2004) ve 'teori-pratik uyumsuzluğu' olarak tanımlanan (Özen vd., 2014; Yıldırım, 2014) olguların, bir yansımasının bizzat program dokümanının kendi yapısında mevcut olduğunu göstermektedir. Diğer bir deyişle, bu çalışma, sahadaki uygulamalardan önce, programın kendisinin dilsel doğruluğu (linguistic accuracy) önceleyen ve ürün odaklı bir yol haritasını merkeze alan bir yapı sunduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın Berlin programı, çokkültürlü sosyal yapısının bir gereği olarak dili, iletişimsel, kültürlerarası ve eleştirel bir

yetkinlik olarak konumlandırmakta ve bu felsefesini süreç odaklı yaklaşımlarla daha tutarlı bir şekilde desteklemektedir (Byram, 1997).

Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda başlıklar halinde özetlenmiştir.

5.1.1. Hedeflere İlişkin Sonuçlar

Her iki programın da ortak referans noktası olarak Avrupa Dilleri Ortak Ölçütler Çerçevesi'ni (CEFR) temel alması, küresel standartlara uyum niyetini göstermektedir (CoE, 2001). Ancak zorunlu eğitim sonunda hedeflenen yeterlilik düzeyleri arasındaki fark, iki sistemin eğitim felsefesi arasındaki temel ayrımı ortaya koymaktadır (Bray vd., 2014). Türkiye'nin 12. sınıf sonunda tüm öğrenciler için standart olarak B2+ gibi iddialı bir hedef belirlemesi, bütüncül lise modelinin bir çıktısı olarak görülebilir. Bu durum, ulusal eğitim politikalarının, küreselleşen dünyada insan kaynağının rekabet gücünü artırma hedefleriyle sıkı bir ilişki içinde olduğunu gösteren çalışmalarla da tutarlıdır (Kırkgöz, 2009). Buna karşılık, Berlin'in kademeli sistemi (standart mezuniyet için B1, akademik yol için B1+), öğrencileri farklı akademik ve mesleki yollara hazırlayan daha esnek ve bireyselleştirilmiş bir eğitim anlayışını temsil etmektedir (SBJF, 2023). Bu, Türkiye'nin "herkes için yüksek standart" yaklaşımına karşı, Berlin'in "her birey için uygun yol" felsefesini benimsediğini göstermektedir.

5.1.2. İçeriğe İlişkin Sonuçlar

İçerik yönünden Türkiye programının daha kontrollü ve yerel ders kitaplarına dayalı olması, standartlaşmayı ve öngörülebilirliği sağlama amacını taşıırken; Berlin programının medya okuryazarlığı, güncel sosyal konular ve öğrencilerin kendi dilsel birikimlerini içeren zengin ve otantik yapısı, dilin bir ders olmaktan çıkıp bir "yaşam becerisi" olarak görüldüğünü kanıtlamaktadır (Tomlinson, 1998). Bu farklılık, iki sistemin "bilgi"ye yaklaşımını da ortaya koymaktadır. Türkiye modeli, dilbilgisel bilginin yapılandırılmış aktarımını öncelerken; Berlin modeli, bilginin otantik bağlamlar içinde öğrenci tarafından keşfedilmesini ve üretilmesini teşvik etmektedir ki bu da yapılandırmacı öğrenme felsefesinin temel ilkeleriyle örtüşmektedir (Dewey, 1938). Sonuç olarak bu durum, Berlin'in dil öğretimini daha geniş bir kültürlerarası

vatandaşlık eğitimi çerçevesine entegre ettiğini (Byram, 1997), Türkiye'nin ise onu daha çok akademik bir disiplin olarak ele aldığını göstermektedir.

5.1.3. Eğitim Durumlarına İlişkin Sonuçlar

Her iki program da metinlerinde İletişimsel Dil Öğretimi (CLT) yaklaşımına atıfta bulunsa da bulgular, Türkiye programının bu teorik söylemi ile kendi önerdiği öğretim yöntemleri arasında derin bir kopukluk olduğunu ortaya koymaktadır. Programın iletişimsel hedeflerine yönelik söylemi, önerdiği öğretmen merkezli ve yapısalcı etkinliklerle belirgin bir çelişki sergilemektedir. Programın, metinlerinde önerdiği öğretmen merkezli ve ürün odaklı yapı, en başında belirlenen iletişimsel hedeflerle tam olarak örtüşmemektedir. Bu durum, programın kendi içinde bir felsefi gerilim yaşadığını ortaya koymaktadır. Örneğin, iletişimsel yeterliliği hedefleyen bir programın, Berlin'deki gibi öğrenci merkezli ve görev temelli aktivitelere daha fazla ağırlık vermesi beklenirken, Türkiye programının önerileri daha çok yapısalcı bir eğilim göstermektedir. Nitekim program, öğrenci merkezli, işbirlikçi ve proje tabanlı öğrenme (PBL) gibi modern pedagojilere teorik olarak atıf yapsa da önerdiği somut etkinlikler genellikle bireysel ve kural tekrarına dayalıdır. Bu durum, Berlin programının görev temelli ve işbirlikçi yapısıyla belirgin bir farklılık oluşturmaktadır. Bu durumun en önemli sonucu, Türkiye'de "dil hakkında öğrenme" (learning about the language) eğiliminin, Berlin'de ise "dil aracılığıyla öğrenme" (learning through the language) felsefesinin ağır basmasıdır (Richards & Rodgers, 2014).

5.1.4. Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin Sonuçlar

Ölçme-değerlendirme, iki program arasındaki felsefi ayrımın en somutlaştığı alandır. Türkiye programının değerlendirme anlayışı, dil yeterliliğini ağırlıklı olarak ürün odaklı ve yazılı sınavlar aracılığıyla ölçmeyi önermektedir. Bu yaklaşım, programın geneline yayılan yapısalcı felsefeyle tutarlı olsa da iletişimsel ve süreç odaklı hedefleriyle çelişmektedir. Buna karşın Berlin programının önerdiği süreç odaklı, çok boyutlu ve "gelişim odaklı geri bildirim" dayalı sistem, değerlendirmeyi öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak konumlandırmaktadır. Hatanın bir öğrenme fırsatı olarak görülmesi, öğrenci özerkliğini ve yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmeyi hedefler (Dörnyei & Ushioda, 2011). Bu durum, Türkiye'deki "ölçme için öğrenme" (learning for the test) anlayışına karşı, Berlin'deki "öğrenmek

için ölçme" (assessment for learning) yaklaşımını temsil etmektedir ki bu ayrım, modern değerlendirme literatürünün temel taşlarından biridir (Brown & Abeywickrama, 2019).

5.1.5. Genel Özelliklere İlişkin Sonuçlar

Tüm bu bulgular ışığında, bu çalışmanın temel sonucu, Türkiye ve Berlin İngilizce öğretim programlarının, iki farklı eğitim felsefesinin ve sosyo-politik bağlamın ürünleri olduğudur. Türkiye programı, yapısal sağlamlık, sistematik ilerleyiş ve net bir yol haritası sunma gibi güçlü yönlerle sahipken, merkezi sınav sisteminin ve yerleşik pedagojik eğilimlerin etkisiyle, beyan ettiği iletişimsel hedefleri pratikte tam olarak hayata geçirememektedir. Bu durum, dil öğretimi literatüründe "bilme-kullanma" (knowing-using) ayrımı olarak da bilinen, "dili bilmek" ile "dili kullanabilmek" arasındaki makasın açılmasına neden olmaktadır (Richards & Rodgers, 2014; Yıldırım, 2014).

Buna karşılık Berlin programı, esnek yapısı, otantik içeriği ve süreç odaklı değerlendirmesiyle, dili 21. yüzyıl becerileriyle (eleştirel düşünme, kültürlerarası yetkinlik, dijital okuryazarlık) bütünleştiren bütüncül ve bağlama duyarlı bir pedagoji sunmaktadır (KMK, 2017). Bu model, dilin anlamlı bağlamlarda nasıl daha etkili öğretilebileceğine dair önemli bir referans noktasıdır.

Çalışmanın önceki bölümlerinde detaylandırılan bu iki farklı modelin temel karakteristiklerini bütüncül bir çerçevede görebilmek amacıyla hazırlanan karşılaştırmalı analiz tablosu aşağıda sunulmuştur. Bu tablo, iki programın yüzeydeki benzerliklerinin ardında yatan köklü felsefi ve pedagojik ayrımları özetlemektedir.

Tablo 15. Türkiye ve Almanya (Berlin) Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Amaç, İçerik, Süreç ve Değerlendirme Boyutlarındaki Benzer ve Farklı Yönler

ANA KATEGORİ ve AMAÇLAR	Türkiye	Almanya (Berlin)
Genel Felsefe ve Hedefler		
Dilbilgisel doğruluğu ve yapısal bilgiyi önceliklendirme	x	
İletişimsel akıcılığı ve otantikliği merkeze alma		x
Kültürlerarası yetkinliği, çoğul-dilliliği ve eleştirel düşünmeyi temel bir hedef olarak belirleme		x
Tüm öğrenciler için standart ve yüksek bir ulusal dil hedefi (B2+) belirleme	x	
İçerik ve Materyal Yaklaşımı		
Kontrollü ve yapısalci ders kitaplarını merkeze alma	x	
Otantik materyalleri (gazete, film, podcast) önceliklendirme		x
İçeriği dilbilgisel yapıların öğretimi etrafında organize etme	x	
İçeriği toplumsal ve küresel konular (medya, çevre vb.) etrafında organize etme		x
Öğrenme-Öğretme Süreci		
Öğretmen merkezli, anlatıma dayalı ve kontrollü etkinliklere ağırlık verme	x	
Öğrenci merkezli, görev ve proje tabanlı öğrenmeyi teşvik etme		x
Öğretmeni bilginin birincil kaynağı olarak konumlandırma	x	
Öğretmeni öğrenmeyi kolaylaştıran bir fasilitatör olarak konumlandırma		x
Ölçme ve Değerlendirme Sistemi		
Değerlendirmeyi ağırlıklı olarak ürün odaklı yapma (dönem sonu yazılı sınavları)	x	
Değerlendirmeyi süreç ve performans odaklı yapma (dönem içi katılım, sunumlar)		x
Hatayı düzeltilmesi gereken bir kusur olarak görme	x	
Hatayı öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak görme		x
Standartlaştırılmış geri bildirim mekanizmalarının ve rubriklerin sınırlı kullanımı	x	
Gelişim odaklı geri bildirimi ve şeffaf değerlendirme matrislerini sisteme entegre etme		x

Tablo 15’te özetlendiği gibi, bu karşılaştırma, iki modelden birinin diğerine mutlak üstünlüğünü savunmak yerine, her iki sistemin de birbirinden öğrenebileceği değerli dersler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, farklı eğitim sistemlerini rakip olarak değil, karşılıklı politika öğrenimi için birer kaynak olarak gören çağdaş karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının temel ilkesiyle de uyumludur (Bray vd., 2014).

Nihai hedef, Türkiye'nin programına özgü yapısal sağlamlık ile Berlin'in modelindeki iletişimsel derinlik ve öğrenci özerkliğini sentezleyerek, küresel dünyada dili bir iletişim aracı olarak özgüvenle kullanabilen, eleştirel düşünebilen ve kültürlerarası farkındalığa sahip bireyler yetiştiren, bağlama duyarlı bir pedagojik vizyon oluşturmaktır (Byram, 1997; Kramsch, 2021).

Bu karşılaştırma, iki modelden birinin diğerine mutlak üstünlüğünü savunmak yerine, her iki sistemin de birbirinden öğrenebileceği değerli dersler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu yaklaşım, farklı eğitim sistemlerini rakip olarak değil, karşılıklı politika öğrenimi için birer kaynak olarak gören çağdaş karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının temel ilkesiyle de uyumludur (Bray vd., 2014). Nihai hedef, Türkiye'nin programına özgü yapısal sağlamlık ile Berlin'in modelindeki iletişimsel derinlik ve öğrenci özerkliğini sentezleyerek, küresel dünyada dili bir iletişim aracı olarak özgüvenle kullanabilen, eleştirel düşünebilen ve kültürlerarası farkındalığa sahip bireyler yetiştiren, bağlama duyarlı bir pedagojik vizyon oluşturmaktır (Byram, 1997; Kramsch, 2021).

5.2. Tartışma

Bu çalışmada ulaşılan temel sonuçlar, Türkiye-Almanya ekseninde daha önce yapılan karşılaştırmalı çalışmaların genel eğilimiyle büyük ölçüde paralellik göstermektedir. Bu tezin bulguları; Türkiye programının yapısal, sınav ve ürün odaklı bir karaktere sahip olduğunu, Berlin programının ise iletişimsel, süreç odaklı ve öğrenci merkezli bir felsefeyi yansıttığını ortaya koymuştur. Bu tespit, hem ilköğretim düzeyini inceleyen Aslan (2016), Kula (2010) ve Mustafa (2011) gibi çalışmaların, hem de ortaöğretim düzeyine odaklanan Kose ve Unsal (2021) ile Özbek ve Çoban (2022) gibi daha güncel araştırmaların bulgularıyla tutarlıdır. Alanyazındaki bu güçlü desen, çalışmamızda tespit edilen farklılıkların anlık değil, on yılı aşkın bir süredir devam eden sistemik ve köklü bir eğilimin yansıması olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, bu çalışma alanyazındaki bazı bulgularla diyalog kurarak ve onlara meydan okuyarak yeni bir tartışma alanı açmaktadır. Örneğin, Aslan'ın (2016) ilköğretim düzeyindeki çalışmada Türkiye programını "diğer ülkelere göre daha kapsamlı ve katı" olarak tanımlaması, ilk bakışta bir avantaj gibi görülebilir. Ancak bu çalışmanın bulguları, ortaöğretimde bu "kapsamlılık" iddiasının, pratikte iletişimsel etkinlikler ve pedagojik esneklik boşlukları yarattığını ve sınıf içi etkileşime yeterince

yansımadığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, program metnlerindeki teorik zenginlik, sahadaki uygulamalara dönüştürülemediğinde bir anlam ifade etmemektedir.

Alanyazınla en dikkat çekici ayrışma noktası ise değerlendirme pratikleri konusunda ortaya çıkmaktadır. Özbek ve Çoban (2022) gibi güncel çalışmalar, Türkiye'deki İngilizce öğretiminde proje, sunum ve portfolyo gibi süreç odaklı değerlendirme araçlarının kullanımının yaygınlaştığına işaret etmektedir. İlk bakışta bu durum, bu tezin bulgularıyla bir çelişki gibi görünmektedir. Zira bu araştırmanın bulguları, Türkiye program dokümanının değerlendirme felsefesi olarak hâlâ ürün odaklı yazılı sınavları merkezde tuttuğunu göstermektedir.

Ancak bu durum bir çelişkiden çok, farklı araştırma odaklarının doğal bir sonucudur ve bu tezin metodolojik sınırlarının önemini vurgulamaktadır. Söz konusu çalışmalar, genellikle belirli okullardaki pilot uygulamaları, iyi örnekleri veya öğretmenlerin idealize ettikleri pratikleri analiz etmektedir. Diğer bir deyişle, sahadaki "istisnai" veya "gelişmekte olan" uygulamalara odaklanmaktadırlar. Buna karşın, bu tez doğrudan resmi program dokümanının kendisini, yani sistemin tüm okullar için öngördüğü resmi ve teorik çerçeveyi analiz etmektedir.

Dolayısıyla, bu iki farklı bulgu birbirini tamamlayıcı bir resim sunmaktadır: Bir yanda, Türkiye'de süreç odaklı değerlendirme yönünde olumlu, ancak henüz yerel ve sınırlı düzeyde kalan pratikler bulunmaktadır (Özbek & Çoban, 2022). Diğer yanda ise, bu tezin ortaya koyduğu gibi, bu pratikleri sistem geneline yayacak merkezi program felsefesinde henüz köklü bir değişim yaşanmamıştır. Bu durum, Türkiye'deki eğitim reformlarının "pilot uygulama" aşamasında kaldığını, ancak sistemin geneline yayılan ve resmi politika belgelerine yansıyan bütüncül bir dönüşümün henüz gerçekleşmediğini düşündürmektedir.

Bu durum, Türkiye programının en temel gerilimini, yani kâğıt üzerindeki modern ve iletişimsel hedefler ile sahadaki geleneksel ve sınav odaklı uygulamalar arasındaki derin uyumsuzluğu doğrulamaktadır. Bu uyumsuzluğun kökenleri, İnci'nin (2017) doktora tezinde işaret ettiği gibi ilkökul kademesine kadar uzanmaktadır. İnci, ilkökul programının dahi teorik olarak öğrenci merkezli hedeflere sahip olduğunu, ancak bu hedeflerin öğretmenlerin uygulamalarına yeterince yansımadığını tespit

etmiştir. Bu bulgu, bu tezde ortaöğretim için ulaşılan sonuçla birleştirildiğinde, sorunun kronikleştiğini göstermektedir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmanın bulguları, Türkiye programının iletişimsel hedefleri ile programın kendi önerdiği yapısalcı içerik ve ürün odaklı yaklaşımlar arasında bir içsel tutarsızlık olduğunu göstermiştir. Bu uyumsuzluğu gidermek ve programın etkililiğini artırmak için, Berlin programının felsefi ve pedagojik olarak tutarlı yapısından esinlenerek şu öneriler geliştirilmiştir:

Pedagojik Yaklaşımların ve İçeriğin Bütünleştirilmesi: Bu analizin bulguları, Türkiye programının dilbilgisini ve yapıyı öncelerken, Berlin programının dili iletişimsel bir eylem aracı olarak gördüğünü ortaya koymuştur. Bu doğrultuda, Türkiye programındaki teorik CLT ilkelerini hayata geçirmek için Berlin modelinden esinlenilmelidir. Örneğin, dil bilgisi kurallarını izole bir şekilde öğretmek yerine, Berlin çerçeve programında vurgulanan ve "otantik dil eylemi" (Authentisches Sprachhandeln) olarak adlandırılan görevler (örneğin, bir sosyal medya kampanyası tasarlama, farklı bakış açıları sunan podcastleri karşılaştırma, yerel bir sorun hakkında bir münazara düzenleme) programa entegre edilmelidir. Bu tür Proje Tabanlı Öğrenme (PBL) görevleri, öğrencilerin dili sadece bilmesini değil, aynı zamanda sosyal bir bağlamda kullanmasını sağlayarak, "dil aracılığıyla öğrenme" felsefesini de hayata geçirir.

Değerlendirme Sisteminin Süreç Odaklı Hale Getirilmesi: Bu araştırma, Türkiye programının değerlendirme önerilerinin ağırlıklı olarak ürün odaklı yazılı sınavlara dayandığını ortaya koymuştur. Bu tek yönlü yapıyı kırmak için, Berlin programında yer alan çok boyutlu ve süreç odaklı değerlendirme anlayışı benimsenebilir. Özellikle, Berlin programının benimsediği, öğrenci notunun sadece yazılı sınavlarla (Klassenarbeit) değil, aynı zamanda "diğer performanslar" (sonstige Leistungen) olarak adlandırılan ve sözlü katılım, sunum, portfolyo gibi çeşitli unsurları içeren bir yapıyla belirlenmesi modeli örnek alınmalıdır. Bu, değerlendirmeyi bir sonuç belgesi olmaktan çıkarıp öğrenmeyi destekleyen bir araca (assessment for learning) dönüştürecektir. Ayrıca, Berlin'deki gibi "gelişim odaklı geri bildirim" (förderorientierte Rückmeldung) mekanizmaları ve yapılandırılmış öz değerlendirme

formları kullanılarak, hatalar öğrenme sürecinin doğal bir parçası olarak yeniden konumlandırılmalıdır.

Kültürel ve Teknolojik İçerik Zenginliği: Bulgular, Türkiye'deki materyallerin kültürel olarak sınırlı ve teknoloji entegrasyonunun yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Berlin programından esinlenerek, ders materyallerine küresel vatandaşlık ve kültürlerarası yetkinlik kazandıracak içerikler (uluslararası edebiyat, güncel dünya sorunları vb.) eklenmelidir. Ayrıca, dijital materyallerin (interaktif platformlar, dil öğrenme uygulamaları) öğrenme sürecine aktif entegrasyonu, öğrenci motivasyonunu artıracaktır.

Programın Uygulanabilirliği ve Öğretmen Rolünün Desteklenmesi: Bu çalışmanın ortaya koyduğu en temel bulgulardan biri, Türkiye programının beyan ettiği iletişimsel hedefler ile önerdiği yapısalcı yöntemler ve ürün odaklı değerlendirme arasında bir içsel gerilim barındırmasıdır. Bu durum, programın uygulanmasını öğretmenler için karmaşık hale getirme potansiyeli taşımaktadır. Bir yandan iletişimsel yeterliliği hedefleyip diğer yandan dilbilgisi doğruluğunu ve yazılı sınavları önceleyen bir programı tutarlı bir şekilde uygulamak, önemli pedagojik zorluklar yaratabilir. Bu nedenle, gelecekteki öğretmen mesleki gelişim programları, doğrudan bu zorlukları aşmaya yönelik tasarlanmalıdır. Öğretmenlere, bu tezin önceki önerilerinde belirtilen Proje Tabanlı Öğrenme ve süreç odaklı değerlendirme gibi yeni yaklaşımların, programın mevcut yapısındaki çelişkilere rağmen sınıfta nasıl etkin bir şekilde kullanılabileceğine dair somut, kanıta dayalı ve uygulamalı atölyeler sunulmalıdır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin teorik yenilikleri pratiğe dönüştürme konusundaki gereksinimleriyle de örtüşmektedir.

Programsal Tutarlılığın Sağlanması: Türkiye'deki İngilizce öğretiminin sürdürülebilir bir şekilde iyileştirilmesi, her şeyden önce programın kendi içindeki tutarlılığına bağlıdır. Bu çalışmanın temel bulgusu olan, programın iletişimsel hedefleri ile yapısalcı/ürün odaklı içerik ve değerlendirme önerileri arasındaki çelişki giderilmelidir. Öncelik, programın kendi içinde önerdiği ölçme ve değerlendirme sisteminin, metnin başında belirtilen iletişimsel hedefleri gerçekten destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmesidir. Programın kendi içindeki bu tutarlılık sağlandığında, bu durum daha geniş eğitim politikalarıyla (öğretmen eğitimi, materyal geliştirme) uyumu da kolaylaştıracak ve literatürde "olumlu bir geri yansıma etkisi" olarak bilinen sinerjiyi teşvik edecektir.

Sonuç olarak, bu çalışmada sunulan öneriler, Türkiye programının kendi içinde barındırdığı felsefi tutarsızlığı, Berlin modelinin tutarlı yapısından esinlenerek aşmayı hedeflemektedir. Çalışmanın temel argümanı, tek bir modelin mutlak üstünlüğünü savunmak değil, aksine Türkiye'nin programına özgü yapısal sağlamlık ve sistematik dil bilgisi temelini korurken, bu temelin üzerine Berlin'in modelindeki iletişimsel derinliği, süreç odaklılığı ve öğrenci özerkliğini inşa etmektir. Nihai hedef, bu iki yaklaşımın sentezlendiği hem yapısal olarak sağlam hem de pedagojik olarak tutarlı, bağlama duyarlı bir program vizyonu oluşturmaktır. Zira küreselleşen dünyada asıl amaç, sadece dil kurallarını bilen değil, dili bir iletişim aracı olarak özgüvenle kullanabilen, eleştirel düşünebilen ve kültürlerarası farkındalığa sahip dünya vatandaşları yetiştirmektir.



KAYNAKÇA

- Ahmadian, M. J., & Tavakoli, M. (2011). The effects of simultaneous use of careful online planning and task repetition on accuracy, complexity, and fluency in EFL learners' oral production. *Language Teaching Research*, 15(1), 35–59. <https://doi.org/10.1177/1362168810383329>
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi (M.Ö. 1000 – M.S. 2012)*. Pegem Akademi.
- Alıcıgüzel, İ. (1979). *İlk ve orta dereceli okullarda öğretim*. İnkılap ve Aka Kitabevi.
- Arıkan, A. (2006). Post-method condition and its implications for English language teacher education in Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1), 1-11.
- Asher, J. J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.
- Aslan, Y. (2016). Comparison of primary school foreign language curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(1), 127-135. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i8.1581>
- Aşçı, M., & Kısakürek, M. A. (2021). Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de genel lise sosyal bilimler programlarının karşılaştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 25-41. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.489597>
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 1–14. <https://jret.elapublishing.net/makale/6775>
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Pearson Education.
- Bilasa, P. (Ed.). (2022). *Eğitimde program değerlendirme modelleri*. Pegem Akademi.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. In E. Bingölbalı, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Eds.), *Matematik eğitiminde teoriler* (ss. 839–860). Pegem Akademi.
- Bonnet, A. (1997). Multilingualism and language teaching: Some pedagogical implications with reference to language awareness. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26(1), 1–16.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81–109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/qj0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). *Comparative education research: Approaches and methods*. Springer.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *The case for constructivist classrooms*. ASCD.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2019). *Language assessment: Principles and classroom practices* (3rd ed.). Pearson Education.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Ceyhan, E. (2007). *Yabancı dil öğretimi teknolojisi*. Morpa Kültür Yayınları.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: Foundations for teaching, testing, and research*. Cambridge University Press.
- Cheng, L., & Curtis, A. (2004). *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Coşkun, H. (2011). Perceptions of senior student teachers on the role of culture in foreign language teaching. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 269-286.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Council of Europe. (2024). *Enhancing foreign language education quality in Türkiye*. Council of Europe Office in Ankara. <https://www.coe.int/en/web/ankara/enhancing-foreign-language-education-quality-in-turkiye>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2. baskı). Cambridge University Press.
- Çakır, İ. (2011). The reform of foreign language education in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(1), 325-329.
- Çelik, S., & Aytın, K. (2013). Teachers' views on technology integration in EFL classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(3), 93–106.
- Çubukçu, Z. (2008). Eğitim programı tasarımı ve geliştirilmesi. B. Duman (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 31-62). Maya Akademi.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden bugüne Türkiye’de yabancı dil*. Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. (1999). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2002). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı* (4. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (10. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde program geliştirme* (12. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde program değerlendirme yaklaşımlarına genel bir bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(4), 756–768.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2. baskı). Pearson.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2024). *Ethnologue: Languages of the world* (27th ed.). SIL International.
- EF Education First. (2024). *EF English proficiency index 2024: A ranking of 116 countries and regions by English skills*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcem-epi-site/reports/2024/ef-epi-2024-english.pdf>
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs* (3. baskı). Merrill Prentice Hall.
- Ellis, R. (2018). *Understanding second language acquisition* (2. baskı). Oxford University Press.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1–25. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000137
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan.
- European Commission. (2023). *Languages, multilingualism, language rules*. European Union. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/languages_en
- Eurydice. (2024). *Teaching and learning in general lower secondary education*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/teaching-and-learning-general-lower-secondary-education>
- Gattegno, C. (2010). *Teaching foreign languages in schools: The silent way*. Educational Solutions Worldwide. (Orijinal çalışma 1972'de yayımlandı)

Gökler, Z. S. (2012). *İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Gömleksiz, M. N., & El-Koumy, A. S. A. (2004). The foreign language curriculum reform in Turkish general high schools. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 1-15.

Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.

Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212-232. https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BLink%2BWoesmann%202013%20JDevEcon%20104_0.pdf

Haznedar, B. (2010). Türkiye'de yabancı dil eğitiminde erken başlama yaşı üzerine bir değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 1-29.

Hellyer-Jones, R., & Parr, R. (2006). *Green line new e2: Band 3. Schülerbuch: Englisch als 2. Fremdsprache an Gymnasien, mit Beginn in Klasse 5 oder 6*. Klett.

Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.

Hoyte-West, A. (2025). EU language policies and institutional multilingualism as a potential means of promoting harmony: Some interdisciplinary observations. In A. Todea & D. Fomin (Eds.), *Linguistics, language education, and language contact* (pp. 245-260). Springer.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

İnci, S. (2017). *Türkiye ve Almanya ilköğretim İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması (Durum çalışması)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

İnci, S., & Yıldız, S. (2021). Comparison of primary school English language curricula of Turkey and Germany (North Rhine-Westphalia, Baden-Württemberg, Berlin). *Kastamonu Education Journal*, 29(1), 152-168. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.739898>

Jamrus, M. H. M., & Razali, A. B. (2019). Using self-assessment as a tool for English language learning. *English Language Teaching*, 12(11), 64-73. <https://doi.org/10.5539/elt.v12n11p64>

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.

Jordão, C. M. (2009). English as a foreign language, globalisation and conceptual questioning. *Globalisation, Societies and Education*, 7(1), 95–107.

Kachru, B. B. (1992). World Englishes: Approaches, issues and resources. *Language Teaching*, 25(1), 1–14.

Kaya, İ. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşım temelli etkinliklerin konuşma becerisinde kullanımına dair öğrenci görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 12(3), 1286–1304. <https://doi.org/10.7884/teke.1360030>

Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 20(1), 59–72. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0895904808316319>

Konca, F. (2017, 30 Ocak). *Eğitimde program geliştirmede önemli bir üçleme*. Fikret Konca. <https://fikretkonca.blogspot.com/2017/01/egitimde-program-gelistirmede-onemli.html>

Kose, N., & Unsal, H. (2021). Cross-country comparison of foreign language curriculum in Germany, Spain and Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special Issue 1), 516–533. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v11i3.5946>

Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.

Kramsch, C. (2021). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press.

Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.

Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Alemany Press.

Kula, S. (2010). *Türkiye ve Almanya'daki ilköğretim dördüncü sınıf İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılması (Bremen örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kultusministerkonferenz. (2012). *Bildungsstandards im Fach Englisch für die Allgemeine Hochschulreife*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_10_18-Bildungsstandards-Fortgef-FS-Abi.pdf

Kultusministerkonferenz. (2017). *Bildung in der digitalen Welt: Strategie der Kultusministerkonferenz*.

Kultusministerkonferenz. (2023, 23 Haziran). *KMK entwickelt Bildungsstandards für erste Fremdsprache weiter* [Pressemitteilung]. <https://www.kmk.org/presse/pressearchiv/mitteilung/kmke/ntwickelbildungsstandardsfrerstefremdspracheweiter.html>

Küçükahmet, L. (2005). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.

Larsen-Freeman, D. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Gordon and Breach.

McCrum, R. (2010). *Globish: How the English language became the world's language*. W. W. Norton & Company.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *Yabancı dil eğitimi ve öğretimi yönetmeliği*.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). Genel ortaöğretim kurumlarının anadolu liselerine dönüştürülmesine ilişkin usul ve esaslar. *Resmî Gazete*, 27558.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı*. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812020472656-OGM%20INGILIZCE%20PRG%2020.012018.pdf>

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *2024–2025 eğitim ve öğretim yılı çalışma takvimi*. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_06/10172941_20242025calismatakvimi.pdf

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2016). *Englisch als erste Fremdsprache: Bildungsplan für die allgemein bildenden Gymnasien*. <https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW/ALLG/GYM/E1>

Mirici, İ. H. (2001). *Çocuklara yabancı dil öğretimi (ilköğretim I. kademe)*. Gazi Kitabevi.

Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh University Press.

Mustafa, S. (2011). *Türkiye, Almanya ve Hollanda ilköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford University Press.

Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Prentice Hall International.

Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2013). *Developing the curriculum* (8th ed.). Pearson.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Ornstein, A. C., Pajak, E. F., & Ornstein, S. B. (2007). *Contemporary issues in curriculum* (4th ed.). Pearson.

Önalan, O. (2018). Non-native English teachers' beliefs on grammar instruction. *English Language Teaching*, 11(5), 1-13. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n5p1>

Önalan, O., & Gürsoy, E. (2020). EFL teachers' views and needs on in-service training as a part of professional development: A case study in Turkish context. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 373-387. <https://doi.org/10.14686/buefad.713100>

Özbek, Ü., & Çoban, A. (2022). *Türkiye, Almanya ve İngiltere ortaöğretim İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması*. IKSAD Yayınevi.

Özen, E. N., Alparslan, İ. B., Çağlı, A., Özdoğan, İ., Sancak, M., Dizman, A. O., & Sökmen, A. (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. British Council & TEPAV.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.

Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. (2005). *Communicative language teaching today*. SEAMEO Regional Language Centre.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1982). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.

Ryan, S. J. (2015). The German dual vocational education and training system. In M. Pilz (Ed.), *The future of vocational education and training in a changing world* (pp. 289-310). Springer.

Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Hogrefe & Huber Publishers.

Sanako. (2021). *Sanako handbook to current language teaching methods*. [https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/7214167/Sanako%20hand%20gui](https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/7214167/Sanako%20hand%20guide%20to%20current%20language%20teaching%20methods%20-%202021.pdf)
[de%20to%20current%20language%20teaching%20methods%20-%202021.pdf](https://f.hubspotusercontent10.net/hubfs/7214167/Sanako%20hand%20gui)

Sarıçoban, A., & Kırmızı, Ö. (2020). Challenges in foreign language learning: A study on Turkish EFL learners. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 9(2), 126-137.

Schwarz, H., & Derkow-Disselbeck, B. (2013). *English G 2000. Ausgabe Bayern. Band 1: Für die 5. Jahrgangsstufe an Gymnasien in Bayern*. Cornelsen Verlag.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2018). *Framework curriculum 1-10 compact: An overview of the subjects and content taught in Berlin*. https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rlp_kompakt_1_10_english.pdf

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2022). *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Teil C, Englisch*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/rahmenlehrplan-englisch-go-teil-c.pdf?ts=1705017673>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (2023). *Wohin nach der Grundschule? Die weiterführenden Schulen im Schuljahr 2024/2025*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/uebergang-weiterfuehrende-schule/>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. (2024). *Rahmenlehrplan Teil C: Moderne Fremdsprachen – Jahrgangsstufen 1–10*. <https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rahmenlehrplaene/klasse-1-10/moderne-fremdsprachen-teil-c.pdf>

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin & Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1-10: Teil C Moderne Fremdsprachen*. Berlin/Potsdam.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62. <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (ss. 125–144). Oxford University Press.

Swales, J. M. (1993). Discourse community and the evaluation of written text. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1992: Language, communication, and social meaning* (ss. 316–327). Georgetown University Press.

Tan, Ş. (Ed.). (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık.

Tan, Ş., Kayabaşı, Y., & Erdoğan, A. (2002). *Öğretimi planlama ve değerlendirme* (3. baskı). Anı Yayıncılık.

Taş, S. (2017). A historical overview of English language teaching in Turkey. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 268-283.

- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. The Autodesk Foundation.
- Tomlinson, B. (1998). And now for something not completely different: An approach to language through literature. *Reading in a Foreign Language*, 11(2), 177–189.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme: Teori ve teknikler* (4. baskı). Alkım Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- White, R. V. (1988). *The English language: An international perspective*. Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Longman.
- Yalçın, C., & Demir, Ç. (2023). Foreign language teaching in secondary schools in Germany and Turkey: A comparative study. *ODU Journal of Social Sciences Research*, 13(2), 1681–1696. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1274183>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, R. (2014). EFL curriculum implementation in Turkish primary education: Issues and challenges. *ELT Research Journal*, 3(1), 1–17.
- Yüce, E. (2018). *Evaluation of the high school 9th grade English language curriculum of Turkey in relation to the CEFR principles* [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yücel, M., Yıldız, F., & Çırık, N. (2017). İngilizce öğretiminde kültürel farkındalık ve küresel yeterliliklerin geliştirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54), 1146–1153.