



**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİMİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKALARI VE TÜRKİYE'DEKİ
YABANCI DİL EĞİTİMİNE YANSIMALARI**

İlker ÖZBAŞ

**Danışman
Prof. Dr. Mehmet Bahaddin ACAT**

KIRIKKALE 2024



**T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI ve ÖĞRETİMİ
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKALARI VE TÜRKİYE'DEKİ YABANCI DİL EĞİTİMİNE
YANSIMALARI**

İlker ÖZBAŞ

**Danışman
Prof. Dr. Mehmet Bahaddin ACAT**

KIRIKKALE 2024

KABUL-ONAY

İlker ÖZBAŞ tarafından hazırlanan “AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKALARI VE BUNLARIN TÜRKİYE’DEKİ YABANCI DİL EĞİTİMİ VE YABANCI DİL EĞİTİM PROGRAMLARINA YANSIMALARI.” Adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman:

Prof. Dr. Mehmet Bahaddin ACAT

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi A.D. İmza:

Bu tezin kapsam ve kalite olarak yüksek lisans tezi olduğunu onaylıyorum.

Jüri Asıl Üye:

Prof. Dr. Mehmet Bahaddin ACAT

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi A.D. İmza:

Bu tezin kapsam ve kalite olarak yüksek lisans tezi olduğunu onaylıyorum.

Jüri Asıl Üye:

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ

Gazi Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi A.D. İmza:

Bu tezin kapsam ve kalite olarak yüksek lisans tezi olduğunu onaylıyorum.

Jüri Asıl Üye:

Doç. Dr. İlkey Doğan TAŞ

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi A.D. İmza:

Bu tezin kapsam ve kalite olarak yüksek lisans tezi olduğunu onaylıyorum.

Tez Savunma Tarihi: 23/07/2024

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları Yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Abdussamed YEŞİLDAĞ
Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
 - Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
 - Tez çalışmada yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
 - Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
 - Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu,
- bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

İlker ÖZBAŞ

ÖZET:

AVRUPA BİRLİĞİ EĞİTİM POLİTİKALARI VE TÜRKİYE'DEKİ YABANCI DİL EĞİTİMİNE YANSIMALARI

Danışman

Prof. Dr. Mehmet Bahaddin ACAT

Tanzimat Dönemi'nden itibaren Türkiye'de yabancı dil eğitimi, Mühendishane-i Bahri-i Hümayun' da başlamış ve Cumhuriyet döneminde Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile devam etmiştir. 2000'li yıllara gelindiğinde, yabancı dil eğitimi neredeyse İngilizce eğitimi haline gelmiştir. Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB) üyelik süreci, ülkenin küreselleşme hareketinde önemli bir referans noktası olmuştur. 1963'te Ankara Anlaşması ile başlayan bu süreç, 1999 Helsinki Zirvesi'nden sonra eğitim dahil birçok alana yayılmıştır. AB ile Türkiye arasındaki anlaşmalarda eğitimle ilgili spesifik bir madde bulunmamasına rağmen, Türkiye'de yeni neslin bilgi toplumuna uyum sağlaması için çeşitli beceriler, AB eğitim kriterlerine paralel olarak eğitim programlarına dahil edilmiştir. 2005 yılında yenilenen yabancı dil öğretim programı, yapılandırmacı felsefeden etkilenmiş ve konu temelli dil öğretimini teşvik etmiştir.

Bu çalışma ile Avrupa birliği eğitim politikaları ile bu politikaların Türkiye yabancı dil eğitim politikalarının ve programlarının üzerine olan etkileri incelenmiş ve Avrupa Birliği'nin Türkiye yabancı dil öğretim programlarına olan etkileri irdelenmiştir. Çalışma nitel bir metin analiz çalışmasıdır. Bilgi toplamak için metin ve belge taraması kullanılmıştır. Kullanılan belgeler Avrupa Birliği Resmi Yayınlar Ofisi, Avrupa Toplulukları Komisyonu Resmi yayınları, Millî Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları, Tebliğler Dergisi, Milli Eğitim Şura Kararları, Resmî Gazete ve beş yıllık Kalkınma Planları incelenmiş taranmış ve analiz edilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilirken betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Çalışma ile Avrupa Birliği Eğitim politikalarının ilk başta mesleki hedefler ile başlayarak gittikçe kültürel ve akabinde çok dilli Avrupalı kimliğini oluşturma sürecine doğru evrilmesi ile özellikle 1990'ların sonunda ivmelenerek artışı tespit edilmiştir. Türk Yabancı dil eğitim politikalarının, Avrupa Birliği politikalarına uyum çalışmaları tarafından etkilenmiştir. Etkilenme sürecinde Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) benimsenmiştir. Yine bu etkileşimler ile yapılandırmacı yaklaşımlar, işbirlikli öğrenme ve sürece dayalı değerlendirme gibi yaklaşımlar programa eklenmiştir. Anılan olumlu etkilerin yanı sıra bütçe yetersizlikleri, öğretmen yetiştirme programlarının eksiklikleri ve yabancı dil öğrenme konusunda toplumsal farkındalığın Avrupa Birliği içindeki toplumsal farkındalığın altında kalmış olması gibi olumsuzluklar ve zorluklar da yaşanmıştır. Bu süreç içerisinde Türkiye Yabancı dil öğretim programlarının uzun vadeli istendik hedeflere ulaşabilmesi için öğretmen eğitimi, öğretim materyallerinin ve kitaplarının kalitesinin artırılması ve çok dillilik konusunda toplumsal farkındalığın artırılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Avrupa Birliği, Eğitim Programları, Yabancı dil eğitimi.

ABSTRACT

European Education Policies and Reflections on Turkish Foreign Language Education Programs

Supervisor

Prof. Dr. Mehmet Bahaddin ACAT

Since the Tanzimat Era, foreign language education in Turkey began at the Mühendishane-i Bahrii Hümayun and continued during the Republican period with the Tevhidi Tedrisat Law. By the 2000s, foreign language education had almost entirely become English education. Turkey's European Union (EU) membership process has been a significant reference point in the country's globalization movement. Starting with the Ankara Agreement in 1963, this process expanded to include various fields, including education, after the 1999 Helsinki Summit. Although there is no specific article related to education in the agreements between Turkey and the EU, various skills necessary for adapting the new generation to the information society have been integrated into Turkey's education programs in line with EU education criteria. The foreign language teaching program revised in 2005 was influenced by constructivist philosophy and encouraged content-based language teaching.

This study examines the impact of European Union education policies on Turkey's foreign language education policies and programs, focusing on how the EU has influenced Turkey's foreign language teaching programs. The study is a qualitative text analysis. Text and document scanning were used for data collection. The documents used include publications from the European Union Official Publications Office, the official publications of the European Communities Commission, the Ministry of National Education's curriculum, the Journal of Notices, National Education Council decisions, the Official Gazette, and five-year Development Plans. Descriptive analysis technique was used to analyze the obtained data.

The study found that European Union education policies initially started with vocational objectives and gradually evolved towards forming a multicultural and subsequently multilingual European identity, especially accelerating in the late 1990s. Turkey's foreign language education policies have been influenced by efforts to align with European Union policies. In this process of influence, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) was adopted. Additionally, constructivist approaches, cooperative learning, and process-based assessment methods were incorporated into the program due to these interactions. Besides these positive impacts, challenges and issues such as budget insufficiencies, inadequacies in teacher training programs, and societal awareness of foreign language learning being lower than that within the European Union were also encountered. For Turkey's foreign language teaching programs to achieve long-term desired goals, it is necessary to improve teacher training, enhance the quality of teaching materials and books, and increase societal awareness about multilingualism.

Key words: European Union, Education Programs, Foreign Language Education.

TEŞEKKÜR

Yüksek Lisans Eğitimim Boyunca, özellikle tez döneminde desteğini her zaman hissettiğim, beni her zaman destekleyen ve motive eden, engin deneyimi ve bilgi birikimini hiç esirgemeyen, en önemlisi beni bu eğitim sürecinde kabul eden Prof. Dr. Bahaddin ACAT Hocama güveni, sabrı ve emekleri için teşekkürlerimi sunarım.

Bu yaşta yüksek lisansa başlayacağımı söylediğim andan itibaren desteğini hep hissettiğim Eşim Ayşe ÖZBAŞ ve onlardan çaldığım zamanı hiç gücenmeden tolere eden kızlarım İlay Gizem ve Dilara Sude'ye sabırları ve destekleri için sonsuz teşekkürler.

İlker ÖZBAŞ

Kırıkkale, 2024

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
TESEKKÜR.....	vii
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vii
1. Giriş.....	1
1.1.Dil ve Dil Eğitimi.....	2
1.1.1.Ana Dil, Yabancı Dil.....	2
1.2.Yabancı Dil Eğitimi.....	3
1.3.Geçmişten Günümüze Yabancı Dil Eğitimi.....	3
1.3.1.Dünyada Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları... ..	4
1.3.1.1.Dilbilgisi Çeviri Yöntemi (Grammar- translation method.).....	5
1.3.1.2.Doğrudan Yöntem (The Direct Method).....	6
1.3.1.3.Okuma Yaklaşımı (Reading Approach).....	8
1.3.1.4.Durumsal Yaklaşım (Situational Approach).....	8
1.3.1.5.İşitsel Dilsel Yaklaşım (Audio-Lingual Approach).....	9
1.3.1.6.Bilişsel Yaklaşım (Cognitive Approach).....	10
1.3.1.7.Etkin İnsani Yaklaşım (Effective Humanistic approach).....	11
1.3.1.8.İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach).....	12
1.3.2.Yabancı Dil Standardizasyonu, Ölçme ve Değerlendirme Süreci.....	12
1.3.2.1.Bilgisayar Destekli Dil Testi (CALT)	13
1.3.2.2.TOEFL Yabancı Dil Olarak İngilizce Testi	13
1.3.2.3.IELTS Uluslararası İngilizce Sınav Sistemi.....	15
1.3.2.4.PTE Pearson İngilizce Sınavı.....	15
1.3.3.Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi,.. ..	17
1.3.3.1.Cumhuriyet Öncesi Yabancı Dil Öğretimi.....	17
1.3.3.1.1.Osmanlı Öncesi.....	17
1.3.3.1.2.Osmanlı Dönemi.....	17
1.3.3.2.Cumhuriyet Dönemi.....	19
1.3.3.2.1.TED.....	19
1.3.3.2.2.Darüşşafaka.....	20
1.3.3.2.3.Anadolu Liseleri.....	20
1.3.4.Türkiye’de Yabancı Dil Standardizasyonu ve Ölçme Değerlendirme.....	21
1.3.4.1.KPDS ve ÜDS.....	21
1.3.4.2.YDS ve YÖKDİL.....	21
1.3.4.3.Uluslararası Yabancı Dil Sınavlarının Eşdeğerliği.....	22
1.4.Dil Öğretiminde Avrupa Birliği’nin ve Politikalarının Etkileri.....	32
1.5.İlgili Araştırmalar	23
1.6.Çalışmanın Amacı.....	25
1.6.1.Alt Amaçlar.. ..	25
1.7.Çalışmanın Önemi.....	26
1.8.Çalışmanın Sınırlılıkları.....	27

2. Yöntem	28
2.1.Araştırmanın Modeli	28
2.2.Verİ Kaynakları	29
2.3.Verİ Toplama Tekniği ve Analizi	30
3. Bulgu ve yorumlar	31
3.1.Avrupa Birliği Eğitim Politikaları	31
3.1.1.Avrupa Toplulukları Adalet Divanı'na Kadar Olan Süreç	32
3.1.2.Maastricht Anlaşmasına Kadar Olan Süreç	40
3.1.3.Lizbon Zirvesi'ne Kadar Olan Süreç	46
3.1.4.Çok Dillilik Komiserliğine Kadar Olan Süreç	56
3.1.5.Çok Dillilikten Günümüze Kadar Olan Süreç	68
3.2.Avrupa Birliği Dil Eğitimi Politikaları	71
3.2.1.CLIL ("Content Integrated Language Learning/Teaching" İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme)	72
3.2.2.CEFR (Common European Framework of Reference For Languages "Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi)	74
3.2.3.Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikalarının Temel Hedefleri	77
3.3. Türkiye Cumhuriyeti ve Yabancı Dil Odağında Eğitim	79
3.3.1.İslamiyet Öncesi Türk Devletlerinde Yabancı Dil Öğretimi	79
3.3.2.İslamiyet'in Kabulü Sonrası Yabancı Dil Öğretimi	79
3.3.3.Cumhuriyet Dönemi Yabancı Dil Öğretimi	80
3.3.3.1.Avrupa Birliği İçin Tam Üyelik Başvurusu Yapılıncaya Dek Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi	81
3.3.3.2.1999 yılında Helsinki'de Toplanan Zirveye Dek Olan Yabancı Dil Öğretimi	94
3.3.3.3.1999 yılında Helsinki'de Toplanan Zirve Sonrası Yabancı Dil Öğretimi	101
3.4. Avrupa'da ve Ülkemizde Etkileşim İçinde Olan Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları	121
3.5.Avrupa'da ve Ülkemizde Etkileşim İçinde Olan Yabancı Dil Öğretim Programları	124
3.5.1.1997 İlk ve Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı	125
3.5.2.2006 İlköğretim İngilizce Öğretim Programı	127
3.5.3.2013 İlk ve Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programı	129
3.5.4.2018 İlk ve ortaöğretim İngilizce Öğretim Programları	132
4. Sonuç	134
4.1. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları	135
4.2. Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretim Politikaları	137
4.3. Türkiye Cumhuriyeti ve Yabancı Dil Odağında Eğitim	137
4.4. Avrupa'da ve Ülkemizde Etkileşim İçinde Olan Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları	139
4.5.Avrupa'da ve Ülkemizde Etkileşim İçinde Olan Yabancı Dil Öğretim Programları	140
5. Öneriler	142
Kaynaklar	217
Özgeçmiş	239

KISALTMALAR

ACVT:	Mesleki ve teknik eğitim danışma komitesi (Advisory Committee on Vocational training.)
AET:	Avrupa Ekonomik Topluluğu
AKTS:	Avrupa Kredi Transfer Sistemi.
CEDEFOP:	Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi (Centre for the Development of Vocational Training)
CEFR:	Common European Framework of Reference for Languages.
ESF:	Avrupa Sosyal Fonu (European Social Fund).
EURATOM:	Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu
EUROTECNET:	Avrupa Teknik Mesleki Eğitim Bilgi Ağı
KPDS:	Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı.
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı.
TED:	Türk Eğitim Derneği.
TEMPUS:	Üniversite Öğrencileri için Avrupa Bütününde Hareketlilik. (Trans-European Mobility Programme for University Studies)
ÜDS:	Üniversiteler Arası Kurul Yabancı Dil Sınavı.

1. GİRİŞ

Avrupa Birliği, Avrupalı kimliği ve entegrasyonun anahtarı olarak kültürler arası anlayış ve çok dilliliğin öneminin uzun bir süredir farkındadır. Bu nedenle Avrupa Birliği'nde dil öğretim politikaları, sadece farklı dil konuşan nüfusun birbiri ile iletişimini sağlamak amacıyla değil, aynı zamanda kültürel uyum ve Avrupa vatandaşlığının başat destekleyicisi olarak kabul edilmiştir (European Commission, 2006).

Birliğin dil öğretim politikaları, başta üye ülkeler arasında ekonomik entegrasyonu sağlamak ve istihdam edilebilirliği geliştirmek gibi mesleki motivasyonlarla başlatılmıştır. Söz konusu politikalar, özellikle 1990'ların sonuna doğru kültürel ve sosyal hedefleri de kapsayacak şekilde genişlemiştir. Bu genişleme, beraberinde Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR)'nin uygulanmasını ve dolayısıyla Avrupa Birliği'nin tamamında dil öğrenimi, öğretimi ve değerlendirilmesinin standardizasyonunu sağlamıştır. Bu çerçeve sayesinde Avrupa Birliği dil öğretim programları, şeffaf, ölçülebilir ve kıyaslanabilir hale gelmiş; materyaller ve ders kitaplarının standardizasyonu sağlanmıştır. Sağlanan bu standardizasyonla birlikte üye ülkeler arasında hareketlilik sağlanabilmiş, hayat boyu öğrenme ve dilsel çeşitlilik teşvik edilebilmiştir (European Commission, 2005).

Avrupa Birliği'nin dil eğitim politikaları başlangıçta üye ülkeler tarafından kendi egemenlik haklarına bir müdahale gibi algılanmış olsa da çok dillilik kavramının giderek yaygınlaşması nedeniyle en az iki dilin öğretilmesi gerçeği zamanla kabullenilmiş ve üye ülkeler bu zorunluluğu kendi dil öğretim programlarına eklemişlerdir. Bu yaklaşım sayesinde Avrupa Birliği vatandaşları, kendi ana dilleri haricinde en az iki yabancı dili de iletişim için kullanabilir hale gelmişlerdir. Çok dillilik vizyonunu benimsemek ve desteklemek adına Avrupa Birliği, Erasmus+ gibi programlarla inisiyatif almaktan çekinmemiştir. Bu tip inisiyatiflerle birlikte çok dilli ve çok kültürlü Avrupa vatandaşı kavramı oluşturulmuştur (European Commission, 2006).

Bu süreç, Türkiye yabancı dil eğitim politikalarını da etkilemiştir. Üyelik başvurusu sürecinde Türkiye, Avrupa Birliği eğitim standartlarını kendi öğretim programlarına uyarlamıştır. Özellikle ortak dil referans çerçevesini öğretim programlarına dahil etmiştir. Türk yabancı dil öğretim programları, yapılandırmacı yaklaşımları, işbirlikli öğrenmeyi ve süreç tabanlı değerlendirmeyi kendi öğretim programlarına eklemiştir. Bu eklemelerle birlikte, Avrupa Birliği içinde 1990'lı yıllarda

önemi kavranan ve teşvik edilen çok dillilik ve çok kültürlülük kavramları, 2010 yılına doğru Türk yabancı dil öğretim programlarına da eklenmiştir (MEB, 2006)

1.1. Dil ve Dil Eğitimi.

İnsan dili, insansı olarak tanımlanan ilk insanın yaklaşık bir milyon yıl önce yeryüzünde ortaya çıkmasıyla doğmuş ve gelişmiştir. İlk insanların oluşturduğu ses cümleleri, tesadüfen aynı nesne veya olayla birkaç kez bir arada bulunmaları sonucunda, karşıdaki kişinin bu ses grubu ile o nesne veya olay arasında bir ilişki kurmasını sağlamıştır. Böylece bazı cümleler, belirli nesne veya olayları belirten birimler haline gelerek anlam kazanmıştır. İnsan, konuşan bir varlık olduğundan, dil her çağda güncel kalmıştır. (Soner, 2007).

Latince ‘de bebek, zirveye ulaşmamış ve dil bilmeyen (infant) olarak adlandırılmıştır. İnsan olabilmek, dilin yarattığı bir süreçtir. Çocuk ne kadar çok konuşursa, o kadar çok insan olmuştur. İnsanın gelişimi ve olgunlaşması, genellikle kendisiyle, başkalarıyla ve nesnelerle karşılaşmalarındaki tutumuna bakılarak değerlendirildiğinden, iç içe geçen karşılaşmaların çoğunun dil aracılığıyla gerçekleştiği gözden kaçırılmamıştır. Bu nedenle, dilin var olduğundan şüphe kalmamıştır. İnsanı ölene kadar eğiten ve olgunlaştıran bir rehber olan dilin etkisi, kültürel varlığın her alanında belirgin olmuştur (Uygur, 1989).

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan temel yapı taşıdır. İnsan önce kendi dilinin içine doğar ve böylece kendi varlık alanını yaratır. Dil, insanın varlık alanının sese, yazıya ve beden diline dönüştürülmesidir. Her millet ve onu oluşturan bireyler kimliklerini kendi dil evrenleri içerisinde kazanırlar. Bu bakımdan dil, geçmiş değerlerin, zihniyetin ve psikolojinin, birey ve toplumun ifadesi olmuştur (Güneş, 2011).

1.1.1 Ana Dil, Yabancı Dil.

Bugün dünyada farklı toplumların kullandığı dillerin sayısını tam olarak belirtmek imkânsızdır; ancak çok fazla dilin konuşulduğu söylenebilir. Ana dil ile yabancı dil arasında kişiye bağlı olarak bir ayrım bulunmaktadır. Ana dil, kişinin aile çevresi ile olan ilişkilerinde öğrendiği ilk dil olarak tanımlanmıştır. Konuşmacı, ana dilini edindiği için bu dilin farkına varmaksızın konuşmaktadır. Çünkü ana dil, insanın ailesi ve çevresi ile olan ilişkilerinden edinilen ilk dildir. Kolay ve doğal olarak edinilmiştir (Soner, 2007).

Ana dilimiz temel dilimizdir, günlük dilimizdir. İnsanın doğduğu, geliştiği ve şekillendiği yer ana dilidir. Hem Türkçede hem de diğer dillerde nasıl isimlendirildiğine

bakarak anadilimizin annelerimizin konuştuğu dil olduğunu söylememize gerek yoktur. Artan uluslararası ilişkiler, ulusların kendi ana dilleriyle iletişim kurmasını yetersiz hale getiriyor. Diller ve dolayısıyla diğer ülkelerin dillerini öğrenme ihtiyacı ortaya çıkıyor. Dünyada yaklaşık 3000-3500 farklı dil bulunmasına rağmen, ikinci dil (yabancı dil) olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Diğer milletlerin bu dili öğrenmesini önemli kılan başlıca kıstas, o dili konuşan ülkenin siyasi ve ekonomik durumudur. Bunu askeri sözleşmeler, tarihi, kültürel ve ticari ilişkiler takip etmektedir (Demirel, 2010).

Modern dünyada ise edinilen ikinci yabancı dil gittikçe bütün dünya için İngilizce olarak baskınlık kazanmıştır. İngilizce, modern çağın Lingua Francası olarak kabul edildiğinden, bu çalışma genel yabancı dil ile İngilizce ve İngilizce'nin öğretimi özelinde devam etmiştir (Seidlhofer, 2010).

1.2. Yabancı Dil Eğitimi.

Yabancı dil öğreniminin günümüzdeki önemi, küreselleşme ve teknolojik gelişmeler bağlamında açıklanabilir. Gezegen küçüldükçe ve uluslararası hareketlilik arttıkça, dünya daha çok kültürlü ve çok dilli bir yapıya bürünmüştür. Geçmişte, ulus devletler tek bir dil ile tanımlanabiliyordu; örneğin Fransa'da Fransızca, Almanya'da Almanca konuşuluyordu. Ancak, ulaşım araçlarının erişilebilirliğinin artması ve iletişim teknolojilerinin yaygınlaşması ile, günümüz dünyası çok dilli bir yapıya kavuşmuştur (Johnson, 2017).

1.3. Geçmişten Günümüze Yabancı Dil Eğitimi

Geleneksel yöntemlerden dijital yeniliklere uzanan süreçte, dil eğitimi zaman içerisinde önemli bir dönüşüm geçirmiş ve her aşamada daha da ilgi çekici bir hâl almıştır. Geçmişte dil öğrenimi, katı kuralların, ezberlemenin ve metin çevirilerinin öncelikli olduğu, öğretmenin sınıfın merkezinde otoriter bir figür olarak yer aldığı resmi bir faaliyet olarak gelişmiştir. Öğrenciler, nadiren etkileşime geçen ve daha ziyade dinleyici rolünde olan bireylerdi. Zamanla dil eğitimi metodolojisinde bir evre geçişine şahit olunmuş; iletişimsel dil öğretimi gibi etkileşim odaklı yaklaşımlar, öğrencilerin aktif diyalog, kendilerini ifade etme ve hatta öğrenme sürecinde hatalar yapma gibi eylemlerle katılımlarını öne çıkarmıştır. Teknoloji de dil öğreniminde yenilikçi bir değişiklik getirmiş, çeşitli uygulamalar ve çevrimiçi platformlar sayesinde öğrencilere parmaklarının ucunda pratik yapma imkânı sunmuştur. Dil eğitimi yöntemlerinin

evrilmesine karşın temel amaç değişmemiş, yeni bir dilde güvenle iletişim kurabilme hedefi her daim korunmuştur (Ekmekçi, 2001).

1.3.1 Dünyada Yabancı Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri

Zaman içinde, dil öğretimi ve öğrenimi yaklaşımları ortaya çıkmış ve bu alanın kronolojisi, bu yaklaşımlar üzerinden gelişmiştir. Bu nedenle, yabancı dil öğretim tarihçesinden bahsederken yöntem, yaklaşım ve teknik arasındaki farklara değinmek, ardından bu yaklaşımları incelemek önemlidir. Yöntemler, dil öğretimi felsefesine dayanan teori ve ilkeler ile dil öğretimine yönelik türetilmiş prosedürler dizisi arasındaki farklara odaklanır ve dilin öğretimi merkezlidir. Yaklaşım ise daha korelatif ve aksyomatiktir ve dilin kendisinden çok konunun doğasına odaklanır (Anthony, 1963).

Dilbilgisi-Çeviri Yaklaşımı, Doğrudan Yaklaşım, İşitsel-Dilsel Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım ve Anlama Yaklaşımını takip eden bazı yöntemlerin tümü yapısal bir program kullanmıştır. Başka bir deyişle, bu yaklaşımları izleyen öğretmenler ve ders kitabı yazarları, dil derslerini ve dil öğretim materyallerini dil bilgisi noktaları etrafında düzenlemişlerdir. Yapısal programın aksine, Okuma Yaklaşımı metin tabanlıdır ve bu tür bir dil kursu, dil bilgisine çok az önem verilerek metinler ve kelime öğeleri etrafında düzenlenmiştir (Celce-Murcia, 2001).

Durumsal Yaklaşımda, bazı yapıların ve sözcüklerin yanı sıra, çeşitli durumların (örneğin postane, restoran, otobüs, muayenehane vb.) öğretim için belirtildiği çift amaçlı bir program genellikle vardır. İletişimsel Yaklaşımda, kavramlar (mekânsal konum, yaş, derece gibi anlamlar) ve işlevler (bilgi istemek veya birine iltifat etmek gibi sosyal işlemler ve etkileşimler) etrafında bir tür program düzenlenmiştir. Bu program formatında, dil bilgisi ve kelime bilgisi oldukça ikincil öneme sahiptir; kendi başlarına değil, yalnızca odaklanılan kavramları ve işlevleri ifade etmeye yardımcı oldukları ölçüde öğretilmişlerdir. Bununla birlikte, İletişimsel Yaklaşımın bazı taraftarları, yapısal ya da kavramsal işlevsel olsun, her türlü atomistik programı reddetmişlerdir. Bunun yerine, dil derslerini tasarlamak için gerçek dünyadaki görevlerin ve materyallerin kullanıldığı iletişimsel bir programı (yani süreç bazlı veya görev bazlı program) savunmuşlardır. Duygusal-Hümanist Yaklaşım en radikal program tipini, yani öğrenen tarafından oluşturulan programı üretmiştir. Böylece Topluluk Dili Öğrenimi ve Proje Çalışması gibi yöntemlerde, öğrenenler hedef dilde ne öğrenmek istediklerine ve onunla ne yapmak istediklerine karar vermişlerdir (Celce-Murcia, 2001).

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

19. yüzyılda Batı dünyasında, okullarda “yabancı” dil öğrenimi, Latince veya Yunanca öğrenimi ile eşanlamlıydı. Entelektüelliği “zihin jimnastiği” yoluyla geliştirdiği düşünülen Latince, ancak nispeten yakın zamana kadar yeterli bir yükseköğrenim için vazgeçilmez kabul ediliyordu. Latince, Dilbilgisi-Çeviri metodu Klasik Yöntem olarak adlandırılan dilbilgisi kurallarına odaklanma, kelime dağarcığının ezberlenmesi ve çeşitli çekimler ve metinlerin çevirisi, yazılı alıştırmalar yapmak olarak tanımlanan yöntemle öğretilmiştir (Brown, 1994).

Dilbilgisi-çeviri yöntemi, adından da anlaşılacağı gibi, bir dili “dilbilgisinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi” yoluyla öğrenmenin bir yoludur. Dilbilgisi kuralları daha sonra cümleleri D1'den D2'ye (ve tersi) çevirmek için uygulanır. Bu yöntem, o zamanlar her ikisinin de öğrenenlerin zihninde irade ve zekâyı geliştiren içsel bileşenleri içerdiği düşünülen Yunanca ve Latince öğretimiyle aynı yöntemlere dayanmaktadır. Willand zekâsı, diğer şeylerin yanı sıra, eski moda Avrupa eğitim disiplinlerinin dayandığı bir kavram olan “fakülte psikolojisi” kavramını oluşturan iki temel bileşendir (Richards ve Rodgers, 2014).

Doğruluğa vurgu yapılır. Dilbilgisi tümdengelim yoluyla öğretilir ve daha sonra çeviri alıştırmaları yoluyla uygulanır. Öğrencilerin çeviri konusunda yüksek standartlara ulaşmaları gerekmektedir. Bu, “içsel bir ahlaki değere sahip olmanın” göstergesidir ve yüzyıl boyunca giderek artan sayıdaki resmi yazılı sınavları geçmenin bir ön koşulu olmuştur (Howatt, 1984, s. 132).

Richards ve Rodgers'a (2015) göre, bunun bir teoriden çok bir yöntem olarak görülmesinin iyi bir nedeni, 1880'lerden itibaren Reform Hareketi'nin ortaya çıkışıyla birlikte İngiltere'de Henry Sweet, Almanya'da Wilhelm Vietor ve Paul gibi dilbilimcilerin Fransa'da Passy, dilin yazılı biçimi yerine konuşmaya odaklanılması yönünde bir değişiklik çağrısında bulunmaya başlamış olmalarıdır. Bu dilbilimciler, konuşma süreçlerine yeni bakış açıları kazandıran, dillerin fonetik ses sistemini (yani fonetik) öğretmeyi tercih etmişlerdir. Artık dilin yazılı biçiminden çok konuşmaya vurgu yapılmaya başlanmıştır. 1886 yılında Uluslararası Fonetik Alfabe, dillerin seslerini yazıya dökmek için tasarlanmıştır. Konuşma ve fonetik sisteme yeni odaklanmanın yanı sıra, öğretmenler deyimleri ve konuşma cümlelerini tanıtmak amacıyla konuşma metinleri ve diyalogları kullanmaya başlamışlardır (Richards ve Rodgers, 2015).

Doğu dünyasında medreselerde Arapça öğretilirken, dilbilgisi-çeviri (Grammar-Translation) metodunun benzer bir şekli "takrir, metin ezberleme, müzâkere ve mütâlâa"

şeklinde adlandırılarak kullanılmaktaydı. Türkler arasında Arapça öğretiminin başlangıcı, İslam dinini kabul ettikleri döneme kadar uzanmaktadır. İslam dinini seçen Türkler, doğal olarak dinlerini asıl kaynağından öğrenmek istemişlerdir. Bu da Arapça öğrenme isteğine yol açmıştır. Bu durumu özellikle günümüzde İslam'a yeni girmiş kişilerde de görüyoruz. Karahanlılar (960-1212), halkıyla birlikte Müslüman olan ilk Türk devletiydi. Bu tarihten sonra Arap harflerinin ve dilinin Türk dünyasına girişi adım adım devam etmiştir. Gazneli devletinin kurucusu Gazneli Mahmud (963-1187), Arapçayı resmi dil olarak kabul ettiğinden, bu dönemde yazılan eserler genellikle Arapçadır. Alparslan'ın veziri Nizamülmülk tarafından kurulan Nizamiye Medreselerinde eğitim dili Arapça idi. Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk medrese, 1331 yılında Orhan Gazi tarafından İznik'te kurulmuştur. Osmanlı medreselerinde Arapça öğretiminin amacı, medrese öğrencilerinin fıkıh, kelim, tefsir vb. öğrenmelerini sağlamaktır. Bu derslerin anlaşılabilmesi için çeşitli kitaplar medreselerde ön hazırlık olarak takip edilmiştir (Demircan, 1988).

Medreselerde okutulan kitaplara yabancı dil öğretim yöntemleri açısından bakıldığında, bu kitapların 17. Yüzyıldan itibaren yerini dilbilgisi-çeviri yöntemine bırakan, dilbilgisi yöntemine uygun olarak yazılmış oldukları söylenebilir. (Bostancı A. 2005). Bu konuda başta gelen muallimlerden biri olan Hacı İbrahim Efendi, İstanbul'da kurduğu Dâru't-ta'lim (1882) adlı özel okulda 11-14 yaşlarında hiç Arapça bilmeyen çocuklara Arapça öğretmiş ve uyguladığı yöntemin XIX. Yüzyılda Avrupa'da yaygın olan dilbilgisi-çeviri yöntemiyle aynı olduğu belirtilmiştir (Demircan, 1988).

1.3.1.2.Doğrudan Yöntem (The Direct Method).

19. yüzyılın sonu ve 20. yüzyılın başında birçok teknolojik gelişme hızla insan hayatına girmiştir. Bu dönemde Henry Ford, büyüyen Amerikan orta sınıfının daha fazla seyahat etmesini sağlayan yeni, uygun fiyatlı Ford Model T otomobilini tanıtmıştır. Wright kardeşler ve diğerleri, hızla uçak adı verilen hava yolculuğu araçlarına dönüşen uçan mekanizmalarla deneyler yapmışlardır. Ülkeler ve kıtalar arasında zikzaklar çizen geniş demiryolu hatları inşa edilmiştir (Cinco, 2022).

Konfor alanlarının dışına çıkan ve dünyayı daha fazla keşfeden bu kadar çok insanla, yeni ülkelere seyahat ederken iletişim kurmak için dilleri pratik olarak öğrenme ve kullanma ihtiyacı zorunlu hale gelmiş ve bu durum dil öğreniminde Direkt Yöntemin doğuşuna yol açmıştır. Bu yaklaşımın arkasındaki beyinlerden biri Almanya doğumlu Maximilian Berlitz'di. Berlitz, Fransızca ve Almanca öğretmek için Amerika Birleşik

Devletleri'ne taşındıktan sonra Amerikalı öğrencilerini eğitmek için etkileşimli yöntemler geliştirmiştir (Brown, 1994).

On dokuzuncu yüzyılda, doğalcı ilkeleri uygulamaya çalışan öğretmenlerden biri olan L. Sauveur (1826-1907), hedef dilde yoğun sözlü etkileşime odaklanarak ve dil sunumu ile uygulamasında soruları araç olarak kullanmıştır. Sauveur, 1860'ların sonunda Boston'da bir dil okulu açmış ve yöntemi "Doğal Yöntem" olarak anılmaya başlamıştır. Doğal Yöntemi benimseyen Sauveur ve onun izleyicileri, anlamın eylem ve gösteri yoluyla doğrudan aktarıldığında yabancı bir dilin çeviriye başvurmadan veya öğrencinin ana dilini kullanmadan öğretilbileceğini savunmuşlardır. Onların yaklaşımına göre, öğretmenler sınıf içinde dilbilgisi kurallarını analiz etme yerine doğrudan yabancı dilin kullanımını teşvik etmelidir (Richards ve Rodgers, 2014).

Yirminci yüzyıl boyunca, dil öğretiminde telaffuza sistematik bir ilgi göstermekle başlayan eğilimler ortaya çıkmıştır. Bu, "Doğrudan Yöntem" olarak bilinen, doğal dil öğrenme ilkelerini temel alan ve en yaygın bilinen doğal yöntemlerden birine referans veren yaklaşımın temellerini oluşturmuştur. Doğrudan Yöntem, özellikle Fransa ve Almanya'da coşkun destekçiler bulmuş ve her iki ülkede resmi olarak tanıtılmıştır. Daha sonra Amerika Birleşik Devletleri'nde Maximilian Berlitz ve Sauveur tarafından başarılı ticari dil okullarında kullanımıyla geniş çapta tanınmıştır (Richards ve Rodgers, 2014).

Berlitz 'in Doğrudan Yöntemi, bir çocuğun ana dilini öğrendiği doğal sürecin bir taklidi olarak dil öğretimini hedefliyordu. Bu noktada yabancı dil öğretiminde çeviri tamamen ortadan kaldırılmıştır. Öğrencinin ilk dersten itibaren yalnızca hedef dili duyması gerekiyordu. Dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak oluşturulan bu gereksinimin dayandığı unsurlar ise şu şekilde sıralanabilir:

1. Tüm çeviri yöntemlerinde öğrencinin ana dilinde açıklamalar yapılırken, ders sırasında öğrenilen hedef dille ilgili çok az kelime konuşulur. Böyle bir uygulamanın sağduyuya aykırı olduğu aşikârdır.

2. Yabancı bir dili çeviri yoluyla öğrenmek isteyen, o dilin ruhunu kavrayamaz ve o dilde düşünmeye alışamaz. Tam tersine, öğrenci genellikle söylediklerini ana dilinde ifade etme eğiliminde olur ve yerel dilin yabancı dili özümsemesine engel olamaz, hedef dildeki deyim ve söz öbeklerini kullanamaz.

3. Çeviri yoluyla edinilen yabancı dil bilgisi kusurlu ve eksiktir, çünkü bir dildeki her kelimenin tam karşılığı diğer dilde bulunmayabilir. Diller, çeviri ile ifade edilemeyecek kendine has özelliklere, deyimsele ifadeler ve tekerlemelere sahiptir. Ayrıca, bir dildeki bir ifadenin aktardığı fikirler çoğu zaman diğer dildeki karşılığı olan

kelimelerin aktardığı fikirlerle aynı değildir. Bu inkâr edilemez gerçek, tek başına tüm çeviri yöntemlerinin geçersiz olduğunu açıkça göstermektedir ve her dilin kendi içinden öğrenilmesi gerektiğini kanıtlamaktadır. Bu durum aynı zamanda yabancı bir ülkede bulunan bir gezginin deneyimiyle de doğrulanır; gezgin bulunduğu yerdeki yabancı dili çok akıcı bir şekilde kısa sürede öğrenebilirken, okulda dilbilgisi ve çeviri alıştırmalarıyla yaptığı yorucu çalışmalara rağmen aynı sonucu yıllar süren bir süreçte başaramaz. Bu yöntemle, yabancı ülkede bulunan gezginin deneyiminin benzerinin öğrenciye yaşatılması hedeflenmektedir. Öğrenci sadece hedef dili duyar ve konuşur. Ayrıca, öğrenci dil çalışmasının kendisi için düzenli ve sistematik olarak ayarlanması avantajına da sahiptir (Berlitz, 1888).

1.3.1.3.Okuma Yaklaşımı (Reading Approach).

Doğrudan Yöntem'in ardından, 1930'larda Okuma Yaklaşımı (Reading Approach) yaygınlaşmaya başladı. Bu metot, muhtemelen yurtdışına çıkmayacak öğrencilerin sadece okuma odaklı yabancı dil öğrenmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Eskey, 1970). Hedef dili öğrenmede öncelik, birincisi okuma yeteneği, ikincisi ise hedef dilin konuşulduğu ülkenin güncel ve/veya tarihsel bilgisidir. Yalnızca okuduğunu anlama ve akıcılık için gerekli olan dil bilgisi öğretilir. Hedef dilde telaffuz veya konuşma becerilerinin kazanılmasına çok az önem verilmektedir (Eskey, 1970).

Başlangıçtan itibaren hem sınıf içinde hem de sınıf dışında hedef dilde büyük miktarda okuma yapılmaktadır. Erken okuma pasajları ve metinlerinin sözcük dağarcığı zorluk açısından sıkı bir şekilde kontrol edilir. Kelime bilgisinin edinilmesinin dilbilgisi becerisinden daha önemli olduğu düşünüldüğünden, kelime hazinesi mümkün olduğunca çabuk genişletilir. Çeviri tekniği, bu yaklaşımda, yazılı metnin anlaşılmasıyla ilgili saygın bir sınıf işlemi olarak yeniden karşımıza çıkmaktadır (Eskey, 1970).

1.3.1.4.Durumsal Yaklaşım (Situational Approach).

Durumsal yaklaşım, okuma yaklaşımına, sözel işitsel becerilerin kullanılmaması ya da vurgulanmamasına karşı tepki olarak gelişmiştir ve 1940'lar dan 1960'lara kadar Britanya'da yaygın olarak kullanılmıştır (Celce-Murcia, 2001).

Durumsal yaklaşıma, Sözlü yaklaşım da denilmektedir. Bu yaklaşım, İngiliz uygulamalı dilbilimciler tarafından 1930'lar dan 1960'lara kadar geliştirilmiş bir yaklaşımdır ve pek çok öğretmen için bilinmese de 1980'li yıllara kadar dil derslerinde

büyük etkisi olmuştur. "Streamline English" (Hartley ve Viney, 1979) gibi ders kitapları, Durumsal Yaklaşım ilkelerine göre tasarlanmıştır (Celce-Murcia, 2001).

Sözlü Yaklaşım veya Durumsal Yaklaşım, dilin yapısal görüşüne dayanmaktadır. Konuşma, yapı ve temel kelime dağarcığına odaklanma, dil öğretiminin temeli olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, Fries gibi Amerikalı yapısalcıların görüşlerine benzerlik gösterir. Ancak, Durumsal Yaklaşımı diğerlerinden ayıran özellik, yapıların durumlar içinde sunumuna yapılan vurguya dayanır. Durumsal Yaklaşım, iki ana özellik ile karakterize edilir:

1. Kelime dağarcığına ve okumaya odaklanma, Durumsal Yaklaşımın en belirgin özelliklerinden biridir. Yüksek frekanslı kelime öbeklerine hâkim olmanın, iyi okuma becerilerine yol açtığına inanılmaktadır.

2. İngilizce dil analizinin ve öne çıkan dilbilgisi yapılarının, durum tabloları olarak adlandırılan cümle kalıpları halinde sınıflandırılması, öğrencilerin dilbilgisi kurallarını içselleştirmesine yardımcı olduğuna inanılmaktadır (Celce-Murcia, 2001).

1.3.1.5.İşitsel Dilsel Yaklaşım (Audio-Lingual Approach).

1940larda başat hale gelen yaklaşım İşitsel-Dilsel Yaklaşım (Audio-Lingual Method), müttefik askerlerle iletişim kurabilmek amacı ile en kısa sürede ve sözel iletişimi kurmak amacı ile tasarlanmıştır (Savilla-Troike,1970) Bu yaklaşımda başlangıç düzeyindeki öğrencilere bir metni sesli olarak okutmak eğitimcilerin tercih ettiği bir durumdur (Cazden,1972).

1929'daki Coleman Raporu, ABD okullarında ve kolejlerinde yabancı dil öğretiminde okumaya dayalı bir yaklaşım önermiştir. Bu yaklaşım, metinlerin anlaşılmasının öğretilmesine vurgu yapıyordu. Öğretmenler, yabancı dilde kısa okuma pasajları ve öncesinde kelime listelerini içeren kitaplardan ders vermekteydi. İki dünya savaşı arasında, Amerika Birleşik Devletleri'nde İngilizcenin ikinci veya yabancı dil olarak öğretilmesiyle ilgilenenler, ya değiştirilmiş bir Doğrudan Yöntem yaklaşımını, okumaya dayalı bir yaklaşımı ya da sözlü okuma yaklaşımını kullanmışlardır (Darian, 1972).

Amerika Birleşik Devletleri'nin İkinci Dünya Savaşı'na girmesi, dil öğretimini önemli ölçüde etkilemiştir. Amerika Birleşik Devletleri hükümeti, Almanca, Fransızca, İtalyanca, Çince, Japonca, Malayca ve diğer dillerde akıcı şekilde konuşabilen ve tercüman, kod odası asistanı olarak ve dil yorumcusu olarak çalışabilecek personel sağlamak üzere özel bir ekip kurmak zorunda kalmıştır (Darian, 1972).

Bu zorunlulukla oluşturulan ordu yönteminin "metodolojisi", Doğrudan Yöntem gibi, iyi geliştirilmiş herhangi bir metodolojik temelden ziyade hedef dille temasın yoğunluğundan türetilmiştir. Kullanılan prosedürler ve öğretimin yoğunluğu açısından yenilikçi bir program olmuş, teoriden ziyade uygulamalara odaklanmıştır. Savaş sonrası dönemde binlerce yabancı öğrenci üniversitelerde okumak için ABD'ye gelmiş ve bu öğrencilerin birçoğunun eğitimlerine başlamadan önce İngilizce eğitimi alması gerekmiştir. Bu faktörler, 1950'lerin ortalarında işitsel dilbilim haline gelen Amerikan ESL yaklaşımının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Anthony, 1963).

1.3.1.6.Bilişsel Yaklaşım (Cognitive Approach).

İnsan zihnini ve öğrenen yaklaşımını anlamaya yönelik olarak tasarlanan bilişsel yaklaşım (Cognitive Approach) (Krashen, 1985), 1960'larda kullanılmaya başlanmıştır. Bu yaklaşım, "Dil nasıl işler?" sorusunu anlamaya yönelik çalışmalara odaklanmıştır. Bilişsel yaklaşım, dil becerilerinin ve edinilen bilginin sindirilmesi, benimsenmesi, inşa edilmesi, pekiştirilmesi ve bu bilgilerin yerleşimini optimize etmek amacıyla kullanılan yöntemler bütünüdür. Bu yaklaşım, bilgi işlemenin üç boyutunu; kodlama, depolama ve geri çağırma süreçlerini içeren bilişsel sütunlarla temsil edilir (Skehan, 1998).

Dil kullanımı veya öğrenimini açıklamayı hedefleyen modeller genellikle yalnızca dilsel boyuta odaklanır. Ancak, iletişim söz konusu olduğunda, sadece dilsel değişkenler değil, aynı zamanda birçok başka değişken de rol oynar. Mesajın ifadesi ve iletimi, işlenecek bilgi yığınlarını oluşturan bir dizi ikincil faktör tarafından yönlendirilir. Herhangi bir dilsel üretim, izole edilmiş bir olay olarak değil, birçok etkeni barındıran bir zamansal ve mekânsal bağlamda sunulmaktadır. İletişimde rol alan katılımcıların niyetleri ve amaçları da bulunmaktadır (Skehan, 1998).

Ayrıca, dilin sözel bileşenine yazılı materyalde (destek, format, tipografi, görseller vb.) ve konuşma durumlarında (tonlama, ses özellikleri, jestler, vücut dili, kişisel alan vb.) yönelik sözsüz öğeler de eşlik edebilir. Bu unsurlar, dilsel öğelerin eksik kalan anlamını tamamlar ve bu da öğrencinin anlamı kendi kendine tamamlamasına olanak tanır. Bu değişkenlerin göstergeleri, dilsel parçalarla birlikte algılanır ve bu da dilsel olmayan bilgilerle birlikte dilsel girdilerle çalışmayı gerektiren bütünsel bir modele olan ihtiyacı doğurur. İkinci dil öğreniminde, bu göstergeler mevcut anlamı temsil eden ifadelerle, ikinci dilin yeni ve bilinmeyen simgeleri arasında köprü işlevi görür. Bilişsel yaklaşım, daha ayrıntılı bir öğrenme sürecini temsil eder. Bu bakış açısından, öğrenme stratejisi (öğrenciler için) ve öğretim metodu (öğretmenler için), dışsal davranışlar yerine

öğrencinin zihinsel süreçlerine odaklanır. Böylece öğretmenler, öğrencinin kendi içsel öğrenme sürecine ve öğrenme stilini keşfetmesine yol gösterici olmalıdır. Hafıza stratejilerinde yer alan tekrar, yeni dili gruplandırma, anlam çıkarma, bağlamdan anlam tahmini, hafızada canlandırma için imge kullanma gibi yöntemler dil manipülasyonunu içerir ve öğrenmeyi geliştirmeye yardımcı olur (Skehan, 1998).

1.3.1.7.Etkin İnsani Yaklaşım (Effective Humanistic approach).

Öne çıkan bu yaklaşımlardan biri, dil öğrenme sürecinde bireyin rolünü, özerkliğini ve kişisel gelişimini vurgulayan Etkin İnsani Yaklaşımdır (Effective Humanistic Approach). 1970'lerde etkin insani yaklaşım, öğrencinin öğrendiği dil kadar duygularına da odaklanması gerektiğinin savunulduğu dönemdir. Sınıflar aniden parlak kartlar, posterler ve sanat eserleri ile doldurulmaya başlandı (Celce-Murcia, 2001). Etkin İnsani Yaklaşımın program ve metodolojik gerekçesi, öğrencilerin öğrenme düzeylerine aktif katılımları ve farklı düzeylerde ve türlerde etkileşim yoluyla gelişmeleri üzerine inşa edilmiştir. Öğretmen dersi ne kadar önceden ve ileriye yönelik planlarsa planlasın, öğrencilerin gerçekte öğrendiklerinin, öğretmenin beklentilerinden sık sık farklı olduğu gösterilmiştir. Öğretim sürecinin gerçekleştiği atmosferin ve öğretmenlerle öğrenciler arasındaki, öğrencilerin kendi aralarındaki ilişkilerin, ayrıca öğrencilerin kendilerini nasıl algıladıklarının dikkate alınması önem arz eder (Arifi, 2017).

Etkin İnsani Yaklaşımın amaçlarına ulaşmak için, öğretimde duygulara ve estetik deneyimlere yer verilmesi; sosyal ilişkilerin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması, öğrencilerin sorumluluk duygularının artırılması ve bunların yanı sıra onlara yardımcı olunması gerektiği düşünülmektedir (Stevick, 1990). Etkin İnsani yaklaşım, öğretmenlerin öğrencileriyle duygusal bağ kurmalarını gerektirir. Öğretmen, öğrencilerinin dünyayı nasıl anladıklarını anlamaya çalışır ve kendi görüşlerini onlara dayatmazsa, duygudaşlık kurmuş olurlar. Öğrencileri kabul etmek, onları fazlasıyla potansiyel taşıyan ve kusurları olan kişiler olarak görmektir. Etkin İnsani eğitim, öğrencilerin farklılık gösterebileceği ve mümkün olduğunca özgün olmaları, başkalarına benzemeye çalışmamaları yönünde teşvik edilmesi gerektiği fikrine dayanır. Öğrenciler belli şeyleri belli nedenlerden dolayı yaparlar ve bu nedenleri anlamaya çalışmak, öğretmenlerin görevidir. Ayrıca, öğretmen, öğrencilerin kimi zaman öğrenmeyi engelleyen psikolojik engellere sahip olabileceğini ve bu engelleri aşmalarına yardımcı olacak bir öğrenme ortamı yaratabilmek için kendi bilgisini kullanabileceğini kabul etmelidir (Arifi, 2017).

1.3.1.8.İletişimsel Yaklaşım (Communicative Approach).

Dili, insanlar kültürlerine olan ilgi, sevgi ve iletişim odaklı olarak öğreten, sınıfta kullanılan kitapların dikkatle seviyelendirilmiş olduğu kitaplarda dört becerinin de mutlaka yer aldığı iletişimsel yaklaşım (Communicative approach) kullanılmaya başlanmıştır (Dörnyei, 2009).

İletişimsel dil öğretimi, 1970'lerin başında İngiliz ve Amerikalı bilim insanları tarafından, ikinci dil öğretiminde kullanılabilir iletişimsel becerilerin öğretilmesini teşvik etmek amacıyla ortaya atılmıştır. Pek çok kişi tarafından 1960'lara hâkim olan işitsel-dilsel yöntemle bir karşı tepki olarak görülse de iletişimsel yaklaşımın ana hedefi öğrencide işlevsel bir iletişimsel ikinci dil yeterliliği geliştirmek olduğu için işitsel-dilsel hedefe benziyordu. Bununla birlikte, iletişimsel yaklaşım iletişim bağlamını işitsel-dilsel yöntemden çok farklı bir şekilde ele aldı. Detaylandırma ve ezberleme yoluyla örtük bir ikinci dil bilgi tabanı oluşturmaya çalışan işitsel-dilsel girişimin aksine, iletişimsel yaklaşım, öğrencinin anlamlı ikinci dil etkileşimindeki katılımcı deneyimine odaklandı (Dörnyei, 2009).

Eğitim programlarında bu yöntem daha az yapılandırılmış ve daha pratiğe dayalı olup, çoğu zaman simüle edilmiş durumları hedeflemiştir. Bu nedenle, senaryolu diyalogların öğrenilmesinin yerini oyunlar, problem çözme görevleri ve önceden yazılmamış durumsal rol oyunları aldı. Kalıp sondajı ya tamamen terk edildi ya da yerini iletişimsel rol oyunlarına bırakmıştır. İşitsel-dilsel/iletişimsel yaklaşım farklılığının merkezinde yönelimdeki temel bir karşıtlık yatmaktadır: İşitsel-dilcilik belirli bir öğrenme teorisi olan davranışçılıkla ilişkilendirilmiştir ve bu nedenle bilinçli olarak öğrenme psikolojisinin ilkeleri üzerine inşa etmeyi amaçlayan ilk dil öğretim yöntemi olmuştur. 'Yaparak öğrenme', durumsal anlam arayışına aktif katılım yoluyla öğrenenlerin iletişimsel yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlamıştır. İletişimsel yaklaşımda öğrenmenin altında yatan anlayış, öğrencilerin iletişimsel yeterliliğinin anlamlı iletişimsel görevlere aktif katılımları yoluyla otomatik olarak geliştiği yönündeki yaygın varsayımdan kaynaklanmıştır (Dörnyei, 2009).

1.3.2. Yabancı Dil Standardizasyonu, Ölçme ve Değerlendirme

Yabancı dil öğretim programlarının önemli unsurlarından bir tanesi de ölçme ve değerlendirme konusunda standardizasyonun sağlanmasıdır. Ölçme ve değerlendirme de

en yaygın olarak kullanılan test sistemleri ise CALT, TOEFL, IELTS ve PTE olarak sayılabilir (ÖSYM, 2017)

1.3.2.1. (CALT Computer Assisted Language Testing) Bilgisayar Destekli Dil Testi.

Dil değerlendirmesi alanında bilgisayar teknolojisinin kullanımı, Bilgisayar Destekli Dil Değerlendirmesi veya Bilgisayar Destekli Dil Testi (CALT) olarak adlandırılır ve her iki terim de birbirinin yerine kullanılmıştır. José Noijons'a (1994) göre CALT, "dil performansının bir bilgisayar yardımıyla ortaya çıkarıldığı ve değerlendirildiği bütünleşmiş bir izlektir (s.38)." Bilgisayar teknolojisinin dil değerlendirme ve test etme alanındaki bu kullanımı, bu teknolojinin kullanımının doğası gereği üç ana alana girer. Bunlar arasında- 1. Otomatik olarak testler oluşturmak için bilgisayar kullanımı, 2. Adayla bilgisayar etkileşimi (çevrimiçi etkileşim şeklinde) ve 3. Sınava giren kişinin yanıtlarının değerlendirilmesi için bilgisayar kullanımı yer alır (Pathan, 2012).

Bilgisayar destekli dil testleri bilgisayarın erken yıllarından bu yana çoktan seçmeli soruların değerlendirilmesinde kullanılmışken çoktan seçmeli testlerin değerlendirilmesi haricindeki becerilerde roller başlarda çok sınırlıydı. Günümüzde ise bilgisayar destekli dil testi denildiğinde daha da geniş açıyla düşünmek gereklidir. (CALT) Dil performansının değerlendirildiği ve ölçüldüğü aşağıdaki sayılan üç sürecin de birbiri ile entegre edildiği bir işleyiştir. Bu üç süreç ise 1. Testin oluşturulması, 2. Aday ile etkileşim ve 3. Yanıtların değerlendirilmesi olarak sayılabilir. (Noijons, 1994).

CALT Bilgisayar destekli değerlendirme süreç takibi, veri depolama standartlaştırma, multimedya kullanımı ve psikometri açısından avantajlar sunarken, deneyim, teknolojik yetersizlikler ve adaptasyon konusunda da dezavantajlar oluşturabilirler. (Noijons, 1994).

1.3.2.2. TOEFL (Test of English as a Foreign Language) Yabancı Dil Olarak İngilizce Testi.

İlk defa 1964 yılında (TSE: Test of spoken English) konuşma İngilizcesi sınavı ve (TWE: Test of written English) yazma İngilizcesi sınavları birleştirilerek (TOEFL: Test of English as a foreign language) uygulanmaya başlamış. 1986 da bilgisayar tabanlı sınav versiyonu (Toefl-Cbt) oluşturulmuştur. Ardından 2006 senesinde de internet tabanlı versiyonu oluşturulmuş ve halen uygulanmaktadır (Alderson, 2009).

TOEFL sınavı, 1960'lı yılların başında, İngilizce'nin eğitim dili olduğu kurumlarda eğitim almayı planlayan, ikinci dil olarak İngilizce konuşanların İngilizce yeterliliğini değerlendirmek için geliştirildi. TOEFL sınavı, özellikle ikinci dil konuşanların İngilizce yeterliliğiyle ilgilenen otuzdan fazla kamu ve özel kurumun iş birliğiyle oluşturulan geçici bir çalışma grubu olan Yabancı Dil Olarak İngilizce Testi Ulusal Konseyi'nin himayesi altında yaptırılmıştır. Eğitim dili İngilizce olan akademik kurumlara başvurular. TOEFL sınav programı başlangıçta Ford ve Danforth Vakıflarından alınan hibelerle finanse edildi ve idari olarak Modern Dil Derneği'ne bağlıydı. 1965'te College Board® ve Eğitim Sınav Hizmetleri (EHS) ETS, test programının ortak sorumluluğunu üstlenmiştir (ETS,2021).

TOEFL sınavı, 1964 yılındaki başlangıcından bu yana, kâğıt tabanlı bir sınavdan bilgisayar tabanlı bir sınava ve 2005 yılında ise internet tabanlı bir sınava dönüşmüştür. Daha da önemlisi, testin sunulma ortamındaki değişikliklerin ötesinde, dil yeterliliği teorilerindeki yenilikler, testin yapısının (neyi ölçtüğü), içeriğinin ve madde türlerinin yeniden tasarlanmasını teşvik etmiştir (ETS, 2021).

1970'lerde dikkatler, TOEFL yapısının konuşma ve yazmayı da kapsayacak şekilde genişletilmesine çevrildi. Tüm adaylara okuma, dinleme, yapı ve yazılı ifadeyi değerlendiren çoktan seçmeli bir TOEFL sınavı uygulanmaya devam edildi. Ek olarak, İngilizce iletişim kurma becerisinin gerçek anlamda değerlendirilmesi ihtiyacının farkında olan ETS, ayrı konuşma ve yazma testleri geliştirdi. Başlangıçta, belirli kurumların gerekliliklerini karşılamak üzere daha az sayıda başvuru sahibi tarafından yapılan bu testler, özel amaçlar doğrultusunda tasarlanmıştı. Test of Spoken English (TSE), yani Sözlü İngilizce Testi, başlangıçta özellikle öğretim görevlisi pozisyonuna başvuran uluslararası lisansüstü öğrencilerinin sözlü becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirildi. TSE testinde adaylar, belirli dil işlevlerini hedefleyen önceden kaydedilmiş sorulara verilen sözlü yanıtları kaydettiler ve bu yanıtlar daha sonra eğitimli değerlendiriciler tarafından TSE puanlama şeması kullanılarak değerlendirilmiştir (ETS, 2021).

1998 yılına gelindiğinde, her bir sınava giren için zorunlu makale bileşenini içeren bilgisayar tabanlı TOEFL sınavı (TOEFL CBT) tanıtıldı. Bu dönem boyunca dil uzmanları, Carroll'un (1961) bütünleşmiş dil becerileri hakkındaki fikirlerini ileriye taşıyarak dil kullanımının temelde iletişimsel doğasını vurgulayan iletişimsel yetkinlik teorilerini geliştirmeye devam etmişlerdir. ETS, bu süreçte ilişkiyi keşfetmek ve bu teorilerle TOEFL arasındaki uyumu mercek altına almak adına çeşitli destekler vermiştir.

TOEFL CBT'nin geliştirilmesi ve iletişimsel yetkinliğe olan ilginin sürmesi, TOEFL sınavının gelişimindeki bir sonraki aşamaya geçiş sinyalini vermiştir (ETS, 2021).

1990'larda, iletişimsel yetkinliği daha fazla yansıtan ve standartlaştırılmış sınavın temel yönlerini korurken dünya çapında genişleyen çeşitli sınav katılımcılarına verimli bir şekilde sunulabilecek yeni bir TOEFL sınavının yönetim, puanlama ve güvenlik çerçevesinde nasıl tasarlanacağını sorgulandı. Sınava girme ile puan alma arasındaki süre önemli ölçüde azaltılabileceğinden, sınav için en uygun dağıtım aracının resmi, yetkili sınav merkezlerinde internet üzerinden yapılması belirlendi. Dolayısıyla testin orijinal adı internet tabanlı testti ve daha sonra (Internet Based Test) IBT olarak kısaltıldı. Yeni testin tasarımına rehberlik edecek iletişimsel yeterliliğin yapısı, akademik bağlamlarda iletişimsel dil kullanımı olarak daha da detaylandırılmıştır. Akabinde kavramsal gelişmeye dört dil becerisinin “konuşma, dinleme, okuma ve yazma” ölçümü de eklenmiştir. Günümüzde bu şekli ile sınav devam etmektedir. (ETS, 2021)

1.3.2.3. IELTS (International English Language Testing System) Uluslararası İngilizce Sınav Sistemi.

Kökeni 1980 yılında British Council ve Cambridge Üniversitesi yerel sınavlar sendikası (UCLES) (Şimdiki adı: Cambridge assesment) (English Language Test ELTS) İngilizce dil sınavı dört beceriyi ölçen (IELTS: Uluslararası İngilizce Sınav Sistemi) (Read, 2022) TOEFL sınavı ile bütün dünyada yaygın olarak kabul görmektedir.

IELTS, Birleşik Krallık ‘ta eğitim veya öğretim için Britanya Hükümeti’nden ödül alan kişilerin İngilizce yeterliliğini değerlendirmek amacıyla Konsey için bir araç olarak geliştirilmiştir. Değerlendirmenin ana odak noktası, ödül alanların kendilerini çalışmalarına hazırlamak için ne kadar İngilizce dersi almaları gerektiğini belirlemektir. Test tasarımının öğrencilerin özel dil ihtiyaçlarını dikkate alması gerektiği ve dolayısıyla öğrenciler için ana akademik disiplinlerine göre testin farklı versiyonları da uygulanmaya başlanmıştır (Read,2022).

1.3.2.4. PTE (Pearson Test of English) Pearson İngilizce Sınavı.

IELTS ve TOEFL sınavlarının yanı sıra 2009 yılından itibaren PTE Academic (PTE ACADEMIC: Pearson test of English Akademik) de geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamış ve yaygınlaşarak kullanılmaya başlamıştır (Pearson,2021).

Pearson Akademik İngilizce Testi (PTE Akademik), bilgisayar tabanlı uluslararası bir İngilizce dil testidir. Pearson, yükseköğrenimden, hükümetlerden ve diğer

müşterilerden gelen, akademik ortamda uluslararası öğrencilerin İngilizce iletişim becerilerini daha doğru bir şekilde ölçebilecek bir teste yönelik talep üzerine PTE Academic'i geliştirdi. PTE Academic, dünya çapında binlerce akademik programın öğrenim başvuruları için kabul edilmektedir. Aynı zamanda tüm Avustralya ve Yeni Zelanda öğrenci vizesi ve göç başvuruları için de onaylanmıştır (Pearson,2021).

PTE Academic 'in amacı dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinde İngilizce dil yeterliliğini ölçmektir. PTE Academic'i bu amaca uygun olduğunu iddia edebilmek için test geliştirmenin çeşitli aşamalarından uygulanmasına kadar çeşitli türlerde geçerlilik kanıtları toplanmıştır. Ölçülen yapılar hem sözlü hem de yazılı modlarda alımlama, üretim ve etkileşim için gerekli olan iletişimsel dil becerileridir; çünkü bu beceriler, dersleri başarılı bir şekilde takip etmek ve hedeflenen yüksek öğrenim düzeyi eğitim ortamına aktif olarak katılmak için gereklidir (Pearson,2021).

PTE Akademik Puan Raporu, adayın genel puanını, iletişimsel beceri puanlarını ve etkinleştirme becerileri puanlarını içerir. Genel puan, genel İngilizce dil yeteneğini yansıtır. Puan, testteki tüm öğelerdeki performansa dayalıdır. Genel puan aralığı 10-90 puandır (Pearson,2021).

İletişim becerilerine (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ilişkin puanlar, bu becerileri tek bir beceri olarak veya diğer becerilerle birlikte değerlendiren tüm test öğelerine dayanır. Her bir iletişimsel beceri puanının aralığı 10-90 puandır. Etkinleştirme becerilerine (dil bilgisi, sözlü akıcılık, telaffuz, imla, kelime bilgisi ve yazılı söylem) ilişkin puanlar, bu becerilerden bir veya daha fazlasını değerlendiren tüm test öğelerine dayanmaktadır. Her etkinleştirilen beceri puanı aralığı 10-90 puandır (Pearson,2021).

Şeffaflık nedeniyle, sayısal test puanlarını, test puanlarının, sınava girenlerin davranışlarına ilişkin tahmin edilen potansiyel açısından yorumlanmasını kolaylaştıran açıklayıcı bir sistemle ilişkilendirmek faydalıdır. PTE Akademik, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ile uyumlu olan Küresel İngilizce Ölçeğine (GSE) göre puanlanır. CEFR, yayımlanmasından bu yana, dil yeterliliği düzeylerini tanımlamak, karşılaştırmak ve eşitlemek için bir standart olarak Avrupa'da ve ötesinde geçerlilik kazanmıştır. PTE Akademik testi, orta ila ileri düzey İngilizce dil öğrencilerini hedef alır ve 10-90 GSE puan aralığı aracılığıyla CEFR A1 ila C2 tarafından ifade edilen yeterliliğin tamamını değerlendirir (Pearson,2021).

Hâlihazırda ESOL tabanlı APTIS, TOEIC, ICAO, ITEP gibi eğitim ile direkt bağlantılı olmayan sınavlar ve İngilizce dışındaki diller için yapılan Test DAF ya da DELF- DALF gibi sınavlar bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Yukarıda sayılan sınavlar Ülkemizde hazırlık sınıfı eğitimi veren ve İngilizce eğitim sunan okullarda kabul görmekte ve YÖK tarafından da denklikleri tanınmaktadır. (YÖK, 2005)

1.3.3 Türkiye’de yabancı dil öğretimi.

Türkiye’de yabancı dil öğretiminin arka planını doğru olarak anlamak için cumhuriyet öncesi döneme ve cumhuriyet sonrası dönem incelenmiştir.

1.3.3.1 Cumhuriyet Öncesi Yabancı Dil Öğretimi.

Cumhuriyet öncesi dönem ise Osmanlı öncesi ve Osmanlı dönemi olarak iki ayrı yapı halinde ele alınmıştır.

1.3.3.1.1. Osmanlı Öncesi.

Osmanlı Öncesinde de geniş coğrafyalara yayılan Türk devletleri birçok farklı dil ile karşılaşmışlar ve özellikle yöneticilerin yanında bu dilleri konuşan kurullar oluşturulurdu. Bu noktada dilleri konuşan kurullar dışında bir dil öğretim metodolojisinden bahsedilmemektedir (Soner, 2007). Attila’nın sarayında 434 ile 453 yılları arasında Türk Dili Got dili ve Latin Dilinin eşit ölçüde konuşulduğu ve kullanıldığı bilinmektedir (Demircan,1988).

İslam’ın kabulünün ardından, Türk dünyasında Arapça önemli bir dil haline gelmiştir. 13. yüzyıldan itibaren, İslam dünyasında bürokrat sınıfında İranlıların ağırlığının artmasıyla, özellikle Abbasiler döneminden başlayarak Farsça da konuşulmaya başlanmış ve giderek yaygınlaşmıştır. İslam dünyasındaki bu gelişme, Türk coğrafyasını da etkilemiş ve Arapça ile Türkçenin yanında Farsça da konuşulur hale gelmiştir. Büyük Selçuklu döneminde saray dili de Farsça olmuştur. Bu dönemde, edebiyatın dili Farsça iken, günlük dil Türkçe olmuştur. Bu dönemde metodolojik bir dil öğretiminden ziyade, dilin doğal edilişi ile sınırlı bir kullanım söz konusu olmuştur (Soner, 2007).

1.3.3.1.2.Osmanlı Dönemi.

Osmanlı’da, mekteplere kadar olan sürede Sıbyan Okulları, Medreseler ve Enderun eğitim verilen kurumlar olarak sıralanabilir. Sıbyan Mektepleri, çocuğun eğitimle ilk tanıştığı kademedeki okullardı. Bu okullarda Kur’an-ı Kerim'den ayetler ve bazı dualar Arapça olarak öğretilse de sistematik bir şekilde Arapça öğretimi

yapılmamıştır. Ayrıca, bu okullar anadil eğitime odaklı bir eğitim programı da yürütmemişlerdir (Soner, 2007).

1331'den itibaren Eğitim veren medreselerde ise Eğitim dili Arapça idi ve kullanılan metodoloji Dilbilgisi Çeviri bölümünde anıldığı gibi Batı dünyasında özellikle Latince öğretimine odaklanmış olan ve dili öğretmek için sistematik çeviri kalıplarına ve dilbilgisi öğretimine dayanan bir metodoloji kullanılıyordu (Uğur,2018). Kullanılan kitaplar da biçim bilimi (Sarf/Grammar) ve Sözdizimi (Nahiv/syntax) merkezli olarak tasarlanmıştır (Demirel, 2010).

Enderun ise yabancı kökenli ve birbirinden farklı anadilleri olan devşirmelere yabancı dil olarak Türkçe öğretimini yaparken aynı zamanda Arapça ve Farsça 'nın da öğretildiği eğitim kurumlarıydı. Bu kurumlar da aynı şekilde dilbilgisi çeviri yöntemine çok yakın bir yöntem kullanılmıştır (Soner, 2007).

Mühendishane-i Bahr-i Hümayun ve Mühendishane-i Berr-i Hümayun'un açılmasıyla birlikte okulların dönemi başladı. Bu okullara vasıflı yabancı öğretmenler atandı. Genellikle 13-16 yaş arası çocuklara ilk iki yıl okuma, yazma, genel kültür ve Fransızca dersleri verilirken, sonraki yıllarda eğitim programını meslek edindirme kursları oluşturdu. Osmanlı İmparatorluğu'nda ilk kez Batılı bir yabancı dilin (Fransızca) eğitim programına sokulması bu okullarda gerçekleşti. 1827'de İstanbul'da açılan Tıp hane-i Amire 'de Fransızca, Cerrah hane-i Mamure 'de ise Türkçe eğitim veriliyordu. 1863 yılında Mektebi-i Mülkiye'nin programlarına Fransızca dersleri de dâhil edildi. 1 Eylül 1868'de açılan Galatasaray Sultanisi Lisesi, Osmanlı Devleti'nde yabancı dil öğretimi açısından bir dönüm noktası olmuştur. Galatasaray Sultanisi ortaöğretimde yabancı dilde (Fransızca) eğitim veren ilk devlet okulu olmuştur (Demircan, 1988).

İstanbul'un ilk özel lisesi olan Darüşşafaka, derslere 15 Haziran 1873'te başlamıştır. Özellikle o dönemde matematik, fen bilimleri ve Fransızca derslerinde diğer İdadi ve Sultani okullarından daha güçlü mezunlar yetiştirmesiyle ün kazanmıştır. Darüşşafaka Lisesi bugün yabancı dilde (İngilizce) eğitim veren özel bir Türk Lisesi olarak başarısını sürdürmektedir. İkinci Meşrutiyet (1908) sonrasında yabancı dil öğretimi giderek önem kazanmış, Fransızca zorunlu hale gelmiş, İngilizce ve Almanca seçmeli dil dersleri haline gelmiştir. Tanzimat döneminde yabancılar tarafından açılan ilk özel yabancı okul, 1863'te eğitime başlayan Robert Kolej'dir. Bunu, 1871'de açılan Üsküdar Amerikan Kız Lisesi ve daha sonra Fransız, Alman ve İtalyan okulları takip etmişlerdir. Bu okullarda dönemin yabancı dil öğretim yöntemleri takip edilmiştir (Demircan, 1988).

1.3.3.2. Cumhuriyet Dönemi.

Bu dönemde eğitim alanında alınan ilk ve en önemli karar, 430 sayılı Tevhidi Tedrisat Kanunu ile yabancı okullar da dâhil olmak üzere tüm bilim ve eğitim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığına bağlanması olmuştur. 3 Mart 1924 tarihli. Medreseler ve bağlı vakıflar kapatıldı. 1927 yılında okullarda Arapça ve Farsça öğretilmesine son verildi. Bu tarihten sonra Türkiye'de yabancı dil öğretmek, bazı okullarda bir batı dilinin zorunlu, ikinci bir dilin ise seçmeli olarak öğretilmesi anlamına geliyordu. Ancak İmam Hatip Okullarında, bu okulların kapatıldığı 1931 yılına kadar Arapça öğretilmeye devam edildi. 1931 yılında kapatılan imam hatip okulları DP'nin iktidara geldiği 1950 yılından sonra yeniden açılarak müfredatlarının yüzde 55'i Ortaokul ve Liselerde okutulan genel kültür derslerine, yüzde 45'i ise Kur'an-ı Kerim okuma ve diğer dini konulardaki meslek dersleri ile Arapça öğretilmesine ayrılmıştı. (Kaya, 1974)

Tevhidi tedrisat kanunu ile 1924 yılından itibaren ülkemizde batı kaynaklı yabancı dillerin öğretilmesine başlanmıştır. İlk olarak seçmeli olarak Latince, İngilizce, Almanca Fransızca ya da İtalyanca seçilebiliyordu (Demircan, 1988). 1956 yılına kadar Kolej daha sonrasında da Anadolu Lisesi adı verilen kurumlara kadar TED Koleji ve Darüşşafaka kurumlarında İngilizce eğitim verilmiştir. 1956 yılından itibaren eski adı ile kolejler sonraki söyleniş ile Anadolu liselerinde İngilizce eğitime başlanılmıştır (Demircan, 1988).

1.3.3.2.1. TED.

Atatürk'ün de işaret ettiği gibi eğitimde özel girişimcilerin desteğini almak isteyen devlet, hükümet ve özel sektörün ortak girişimiyle 31 Ocak 1928'de Türk Maarif Derneği'nin (TED) kurulmasına öncülük etti. Bu derneğin ilk tüzüğü, derneğin amacını ve sorumluluğunun büyüklüğünü net bir şekilde yansıtmaktadır. Bu yönetmeliğe göre TED, eğitim için maddi olanak bulamayan zeki ve başarılı öğrencilerin barınması için yurtlar kuracak ve bu sayede Anadolu'nun yoksul çocuklarına yurtlarda barınma olanağı sağlayarak ve çeşitli ihtiyaçlarını karşılayarak eğitimlerine destek verecek. Aynı zamanda yükseköğrenimlerine devam eden ancak maddi imkânı olmayan öğrencilere de burs imkânı sağlayacaktır (TED, 2003).

Cumhuriyetin ilk yılları yabancı okulların bir kısmının kapatıldığı ya da tamamının kontrol altına alındığı, Türk çocuklarının yabancı dilde eğitim veren modern Türk okullarını bulamadıkları bir dönem olmuştur. Bu nedenle TED'in amaçlarından biri Türk çocuklarını yabancı okullara başvurma zorunluluğundan kurtaracak okullar

açmaktır. Bu amaçla ilk olarak Mayıs 1931'de Ankara Yenişehir'de bir anaokulu açılmış, ardından bugünkü kolejin orta kısmı aynı yerde faaliyete geçmiştir. Daha sonra Ankara Koleji adını alacak olan bu okulun lise bölümünün açılması için 19.07.1935 tarihinde bütçeden ödenek tahsis edilmiştir. Derneğin Bursa Kız Lisesi 1931 yılında açılmıştır (TED, 2003).

1.3.3.2.2. Darüşşafaka.

Osmanlı'dan bu yana eğitime devam eden Darüşşafaka Lisesi'nde 1927 yılında öğretmen sınıfı açılmış ve 1929 mezunları çeşitli illerde ilkokul öğretmeni olarak göreve başlamıştır. Ancak 1930 yılında Maarif Nezareti'nin isteği üzerine öğretmen sınıfı kapatılmıştır. 1931 yılında Darüşşafaka Lisesi'nde bir değişiklik daha yapılarak, başlangıçtan beri var olan fen bilgisi dersine edebiyat dersi eklendi. Darüşşafaka Lisesi, 1955-56 öğretim yılında İngilizce eğitim veren modern bir okula dönüştürülmüştür. 1954 yılında Cemiyet Başkanı Fettah Aytaç 1955 yılında İngilizce eğitimi verme kararı almıştır (Soydan, 2003).

1.3.3.2.3. Anadolu Liseleri.

II. Dünya Savaşından sonra uluslararası ilişkilerin gelişmesi ve kitle iletişim araçları ile bilgi alışverişinin çok önem kazanması sebebiyle yabancı dile duyulan ihtiyaç çok artmış ve 1955'ten itibaren Kolej denen ve birçok derslerin yabancı dille okutulduğu liseler kurulmuştur. Paralı ve parasız yatılı olarak öğretim yapan bu okullara Temmuz 1975'ten itibaren Anadolu Liseleri denilmiştir (Dönmez, 2005).

1990ların sonlarından itibaren pilot uygulaması yapılan CEFR (Common European framework of reference for languages) (Council of Europe, 2001'a), 15- 17 Ekim 2000 tarihinde yapılan Avrupa Konseyine üye ülkelerin Milli Eğitim Bakanlarının 20. olağan toplantılarında da yabancı dil öğretim ilkelerini, dil becerilerini ve yeterliklerini Avrupa standartlarına göre betimleme ve buna uygun pedagojik uygulamaları tanıtmaya amacı taşıyan çerçeve programı uygulama kararı alınmıştır (Council of Europe, 2010). Bu çerçeve ile dil kullanım düzeyleri dört beceri üzerinden A1,A2,B1, B2, C1,C2, olarak tanımlanmıştır (MEB, 2021).

1.3.4. Türkiye'de Yabancı Dil Standardizasyonu ve Ölçme Değerlendirmesi.

Ülkemizde yabancı dil öğretimi ve yabancı dil becerilerinin ölçümü ile ilgili gelişmeler de yaşanmıştır. Yılda iki defa sadece Ankara'da yapılan ve okuduğunu anlama gramer ve kelime sınavını ölçen doçentlik dil yeterlilik sınavından (Gürsel, 1993) Ülke

apında yapılan sınavlara dek bir dizi sınav uygulanmıştır. Bu çalışmada ülke çapında yapılan genel dil lme değerlendirme sınavlarına odaklanılmıştır.

1.3.4.1.KPDS ve DS.

Yabancı dil tazminatı almak isteyen kamu personelinin yabancı dil bilgisi seviyesini belirlemek için yapılan Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı (KPDS), 375 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 2. maddesi ve Devlet Bakanı ve Başbakan Yardımcılığı ile Maliye Bakanlığı'nın 23 Haziran 2007 tarihli ve 26561 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan "Yabancı Dil Bilgisi Seviye Belirleme Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik" uyarınca ğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından yapılan bir sınavdır. KPDS, 2012 yılında yerini YDS'ye bırakmıştır (Resmî Gazete, 2007).

Hem KPDS'nin hem de DS'nin içeriği ve formatı neredeyse aynı ancak aralarında hala birkaç fark var. Hem KPDS'de hem de DS'de 80'er soru bulunuyor. Her iki sınavın da süresi 180 dakikadır. KPDS tek tür sınavdan oluşurken, DS üç ana daldan oluşmaktadır: Sosyal Bilimler, Yaşam Bilimleri ve Sağlık Bilimleri. DS'nin ilk 40 sorusu branş farkı olmaksızın aynıdır. KPDS ve DS, soru türlerinin uygun olduğu sekiz ana başlığı paylaşmıştır: Kelime bilgisi, dil bilgisi, cümle tamamlama, okuduğunu anlama, eviri, diyalog, paragraf tamamlama ve alakasız cümle. Ancak sadece KPDS'de bulunan iki kısım vardı; bunlar durumsal tepki ve cümleleri başka kelimelerle ifade etmek şeklinde tasarlanmıştır (Akpınar ve Cakıldere, 2013).

Bu sınavların ardından YDS ve YK Dil uygulanmaya başlamıştır (Polat, 2020).

1.3.4.2. YDS ve YÖKDİL.

KPDS ve DS yerine getirilen ve hâlâ uygulanmakta olan iki sınav, Yabancı Dil Seviye Tespit Sınavı (YDS) ve Yükseköğretim Kurumları Yabancı Dil Sınavı (YÖKDİL) olarak adlandırılmaktadır. Bu iki sınav da birbirlerine çok benzer; bahar ve göz dönemi olmak üzere yılda iki defa uygulanırlar. Her ikisinde de sınava girenlere 80 soru sorulur ve her soru 1,25 puan değerindedir. Geçme notu bulunmamakta olup, sınava giren kişi sınavı kullanmak istediği akademik kariyer, kamu dil tazminatı gibi amaçlara göre gereken puanı hedefler. Sınavların geçerlilik süresi beş yıldır. Benzer şekilde okuduğunu anlama, dil ve kelime bilgisi becerilerine yönelik sorular sorulur. YDS, daha geniş bir yelpazede okuma parçaları kullanırken, YÖKDİL sınavı sözel, sayısal ve sağlık bilimleri olarak alanlara ayrılır ve kullandığı okuma parçaları bu alanlara göre seçilir (Polat, 2020).

1.3.4.3. Uluslararası Yabancı Dil Sınavlarının Eşdeğerliği.

Toefl, Ielts, Pte, Cambridge Tesol, British Council Aptis gibi İngilizce dilinde yapılan, Daf, Telc, Dsd ve Goethe Institut Zertifikat sınavları gibi Almanca dilinde yapılan, yine İtalyanca Celi, İspanyolca Dele ve Rusca Torf sınavlarının eşdeğerliklerin tespiti ve onaylanması ÖSYM tarafından yapılmaktadır (ÖSYM, 2017).

Yabancı dil sınavları eşdeğerlik yönergesi ile ÖSYM tarafından yapılan YDS (Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavı) ile ve YÖKDİL (Yükseköğretim Kurumları yabancı dil Sınavı) sınavlarının karşılıklı olarak eşdeğer oldukları kararı alınmıştır (ÖSYM,2017).

1.4.Dil Öğretiminde Avrupa Birliği'nin ve Politikalarının Etkileri.

Küreselleşme sürecinde, Avrupa Birliği üyelik sürecinden bağımsız olarak, multi-lingual (çok dilli) bir yapı olan Avrupa Birliği'ne üye olmanın yanı sıra, "topluluk ihtiyaçları kavramı yeni boyutlar kazanmış", "ulusal ihtiyaçların ötesine geçmek bir zorunluluktur. İnsan gücü ihtiyacının nitelik ve niceliğini belirlerken sınırlar. IT Enformasyon teknolojileri ve iletişimin başat olduğu günümüz dünyasında Türkiye'yi küresel düzeyde algılamak, "politikaları oluşturmak, stratejileri belirlemek ve değerlendirmek" küresel bir ekonomi haline geldi, "yani ölçekler büyüdü". Sadece ulusal sınırlar içerisinde değil, bu sınırlar dışında da insan gücü kaynağına ihtiyaç duyulmuş ve bir an önce uygulamaya konulması gerekliliği ile karşı karşıya kalmıştır (Kılıç, 2009).

Türkiye'nin globalleşme serüveninde mihenk taşlarından biri haline gelen Avrupa Birliği, Avrupa Birliğinin dil öğretim politikaları ve Türkiye'nin tam üyelik iradesidir. Özünde " Birliğe üye olmak isteyen, bu isteğini uzun vadeli bir devlet politikası olarak yürüten, gerekli yasama aşamalarını tamamlayan ve gerekli adımları atan, tüm çaba ve gayretini bu yönde yönlendiren" Türkiye, "Avrupa Birliği müktesebatını ve eğitim normlarını referans noktalarından biri olarak benimsemektedir. Ekonomik alanda 1963 yılında Türkiye'yi Avrupa ile bağlayacak Ankara Anlaşması'nın imzalanmasıyla başlayan bu hareket, 1999 yılında düzenlenen Helsinki Zirvesi'nden sonra etkisini her alanda hissettirir hale gelmiştir. Yaşamın her alanında, yapılan politika mevzuat veya değişikliklerde Avrupa Birliğinin etkisi görülmüştür. Türkiye'nin aday ülke olarak tanınmasına kadar (1999 Helsinki Zirvesi), Türkiye ile Avrupa Birliği arasındaki ilişkilerin yasal dayanağı olan Antlaşmalar ve Protokollerde eğitimle ilgili bir konunun yer almadığı görülmektedir. 2001 yılında Katılım Ortaklığı Belgesi'nin hazırlanmasını

takiben, Avrupa Birliği mkteseabatının Türkiye tarafından benimsenmesine ilişkin Türkiye Ulusal Programında belirlenen takvim ve öncelikler çerçevesinde eğitim alanında Avrupa Birliği ile iş birliği ve uyum süreçlerinin ivme kazandığı görülmüştür (DPT, 2001).

Avrupa Birliği yesi ülkeler için geliştirilen en kapsamlı eğitim programı olan “Sokrates” Türkiye'deki eğitim programlarını da etkilemiştir. Türkiye'de yeni neslin bilgi toplumuna uyum sağlaması için eğitim programlarında sözel ve matematiksel beceriler olarak adlandırılan beceriler, bilim ve teknolojiye temel yeterlilikler, yabancı dil, bilgi ve iletişim becerileri ve teknoloji kullanımı, öğrenmeyi öğrenme, sosyal becerileri, girişimcilik, yaratıcılık, araştırma, eleştirel düşünme, sentez, problem çözme ve genel bilgi becerileri, Avrupa Birliği lkelerinde olduğu gibi Türk Eğitim sisteminde de temel kriterler olarak kabul edilmektedir. Eğitim Fakülteleri İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki programa genç yaştaki öğrencilerin dil öğrenme özelliklerini ğretmen adaylarına tanıtmayı amaçlayan “Genç ğrencilere İngilizce ğretimi” programı eklenmiştir. 2005 yılında Türkiye yabancı dil ğretim programı yenilenmiş ve hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme yönlerinde bazı değeriklikler yapılmıştır. Bu programdaki değeriklikler yapılandırmacı felsefeden etkilenmiştir. Bu bağlamda yabancı dil öğretimini daha etkili kılmak için programlarda matematik, coğrafya, müzik, işbirlikli öğrenme, drama uygulamaları ve performans dayalı değerlendirme gibi konu temelli dil ğretimi teşvik edilmektedir. Ayrıca programın hedeflerine bağlı olarak ders kitapları yenilenmiş ve İngilizce derslerine ek saatler eklenmiştir (MEB, 2006).

1.5. İlgili Araştırmalar.

Cazden (1972) Child Language and Education (ocuk, Dil ve Eğitim) alışmasında çocuğun öğrendiği ve ilgi duyduğu dilin, dünyasındaki önemli kişilerin birbirlerine ve kendisine hitaben söyledikleri konuşmalar olduğunu aktarmış, çocuğun yavaş yavaş bu sosyal etkileşime katıldıkça iletişimsel yetkinliği, yani konuşma davranışının altında yatan bilinçsiz, örtülü bilgiyi hem dil hem de sosyal dünya bilgisini öğrendiğini, her çocuğun iletişim yeteneğinin olduğunu belirtmiştir. Öğretmenin ulaşmaya çalıştığı şeyin ise iletişimsel yeterlilik olduğunu vurgulamıştır. ocuk dili ve konuşmasının yanı sıra eğitim uygulamalarıyla da ilgilenen çalışmasında, Cazden (1972) dil üzerine bir tartışma ile başlıyor ve ardından sonraki dört bölümü söz dizimi, sesler ve

anlamlar, gelişim süreçleri ve dil gelişiminde çevresel yardım ile devam ediyor. Akabinde dil farklılıklarına ve dil kullanımını inceliyor: lehçeler ve iki dillilik, iletişimsel tarzlar ve dilin bilişteki rolleri. Kitap, eğitimde sözlü dil üzerine düşünen bir bölüm ve spontane konuşma ve testlerden çocuk dilini analiz etme yöntemlerini açıklamıştır.

Clece Murcia (2001) Language teaching approaches: An overview. Teaching English as a second or foreign language, (Dil öğretim yaklaşımları: ikinci ya da yabancı dil olarak İngilizce öğretimi) çalışmasında kinci (ya da yabancı) dil öğretimi alanı yıllar içinde pek çok dalgalanmaya ve dramatik değişime uğramış olduğunu ifade etmiştir. Büyük bir keşif radikal bir teorik revizyona neden olana kadar ilerlemenin az çok istikrarlı olduğu fizik veya kimyanın aksine, dil öğretimi, meydana gelen değişim türleriyle oldukça tutarlı bir şekilde geçici modaların ve kahramanların gelip gittiği bir alan olduğunu vurgulayarak. Yakın zamana kadar sık sık meydana gelen değişikliklerin bir sebebinin, çok az sayıda dil öğretmeninin meslekleri hakkında en ufak bir tarih anlayışına sahip olması ve hali hazırda sahip oldukları birçok metodolojik seçeneğin tarihsel temelleri konusunda belirsiz olmaları olduğuna inancını ifade etmiştir. Tarihsel temellerinin farkında olunması gereği bu çalışmanın da odaklandığı noktalardan biri olarak öne çıkmaktadır. 1978 yılında başladığı Türkiye’de yabancı dil öğretimi (1988) çalışmasında Ülkemiz yabancı dil öğretiminin tarihinin net bir şekilde çiziyor. Demircan Yabancı Dil gelişim öyküsünün Türkiye kavşağını inceliyor. Eğitim sürecini Osmanlı döneminden başlatarak mektepler dönemine kadar inceliyor, ardından cumhuriyet döneminde kolejler ve yabancı dil öğretimi veren okul türlerini anlatmıştır

Buğday (2007) Türk eğitim politikaları ve Avrupa Birliği Eğitim politikalarının etkileşimlerini mesleki teknik eğitim alanında incelemiş, özellikle Mesleki Eğitim ve Öğretimin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), Mesleki ve Teknik Eğitimin Modernizasyonu Projeleri (MTEM) ile Türk mesleki eğitiminin Avrupa Eğitim Politika ve programları ile uyumlu hale getirilmesini hedeflediğini ifade etmiştir.

Kırat (2010) 15 Avrupa ülkesinin eğitim sistemlerini birlik kimliği haricinde ülke bazında incelemiş ve üye ülkelerin benzerlik ve farklılıklarına odaklanmıştır. Söz konusu çalışmada Kırat, Türk eğitim programlarının sorunlarının temelinde yatan olgunun yönlendirme eksikliği olduğu sonucuna varmıştır. İncelenen Avrupa Birliği üye ülkelerinin öğretim programlarında yönlendirmenin öne çıktığını vurgulayıp mesleki teknik eğitime odaklanılması gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Ardından, Demircan (2010) Ülkemizde kullanılan yabancı dili eğitim metotlarını ve yaklaşımlarını kronolojik olarak inceliyor, dünyada kullanılan yaklaşımlar ve gelişim süreci ile ülkemizdeki yaklaşım ve metotlar arasında bağlantı kurulabilmesine olanak tanıyor. Demirel (2010) de Türkiye’de yabancı dil öğretimini metodolojik olarak incelemekte beceri tabanlı öğretim (Skill based) hakkında geniş bilgiler sunmakta ve dil pasaportu ve CEFR uygulamalarına kadar konuyu genişletmektedir.

Yukarıda anılan çalışmalarda da görüldüğü gibi yabancı dil öğretiminde program geliştirme süreci uluslararası çalışmalarla etkileşim içerisinde yürümekte ve döneminde başat olan yaklaşım ve yöntemlerin eğitim programları ve politikalarını etkilediği görülmektedir.

1.6. Çalışmanın Amacı.

Eğitim program ve politikaları sadece milli değil aynı zamanda uluslararası etkileşimler ile de şekillendirilmektedir. Osmanlıdan günümüze ikinci dil ya da yabancı dil öğretimini deneyimleyen eğitim programlarımız da yaşanan zamanın baskın yöntem ve yaklaşımlardan etkilenmiştir. Bu çerçevede çalışmanın amacı, Avrupa Birliği eğitim politikalarının irdelenmesi ve Türkiye’nin yabancı dil eğitim politikalarına ve yabancı dil eğitim programlarına yansımalarının belirlenmesi ve bunların gelecekte ne gibi doğurgularının olabileceğinin incelenmesidir.

1.6.1 Alt Amaçlar

A. Avrupa Birliği Eğitim politikalarının;

1. 1952 yılından 1985 yılına kadar Avrupa Toplulukları Adalet Divanı kapsamında gelişen eğitim politikalarının ve yabancı dil öğretim programlarının,
2. 1985 yılından 1992 yılında imzalanan Maastricht Anlaşmasına kadar olan süreçte eğitim politikaları ve yabancı dil öğretim programlarının,
3. Maastricht Anlaşmasından 2000 yılında toplanan Lizbon Zirvesine kadar olan süreçte eğitim politikaları ve yabancı dil öğretim programlarının,
4. Lizbon Zirvesi’nden 2007 yılında kurulan çok dillilik komiserliği dönemine kadar olan süreçte eğitim politikaları ve yabancı dil öğretim programlarının,
5. 2007 Yılı çok dillik komiserliğinden günümüze kadar olan süreçte eğitim politikaları ve yabancı dil öğretim programlarının nasıl gerçekleştiğinin değerlendirilmesi.

B. CLIL, CEFR’ın Avrupa Birliği Dil Eğitim politikalarını nasıl şekillendirdiğinin değerlendirilmesi.

C. Tarihsel süreçte Türkiye’de sosyo-politik gelişmeler ışığında Yabancı dil eğitiminde değişim ve düzenlemelerin değerlendirilmesi.

D. Avrupa Birliği politikalarının Türkiye’deki yabancı dil öğretim programlarına yansımalarının değerlendirilmesi.

Bu çalışmada alt amaçlar olarak belirlenmiştir.

1.7 Çalışmanın Önemi.

21. yüzyıl küresel dünyasında, diğer ülkelerle ve farklı diller konuşan bireylerle iletişim kurma ve bilgi, kültür ve daha birçok konuyu aktarma ihtiyacı ana dil dışında bir dil bilinmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu durum dikkate alınarak Türkiye’de en başta İngilizce olmak üzere yabancı dil öğretimi ve öğrenimi konusunda birçok çaba sarf edilmiştir. Yabancı dil öğretimi ile ilgili birçok çabaya rağmen, öğretmede yaşanan sorunların nereden kaynaklandığı ve çözümü ile ilgili konulara odaklanan birçok anket ve öneri yapılmıştır (Suna ve Durmuşçelebi, 2013).

Türkiye’de, içinde bulunduğumuz dönemin bilgi ve deneyimlerini paylaşma ve bu alana katkı sunma hedefi ile yabancı dil eğitiminin önemi, ciddi bir şekilde ele alınması gereken konular arasında öncelikli bir sıraya sahiptir. Tarihsel bir perspektifle bakıldığında, son iki yüzyıldır dil eğitimi alanında gösterilen çabalar ve bu süreçte gerçekleştirilen çeşitli eğitim politikaları sayesinde yeniliklerin peşinde koşulsa da şu anki durumda başlangıç seviyesinden yükseköğretim aşamasına kadar uzanan yabancı dil eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar, genel bir kabul konusu olmuştur (Demirel, 2010).

Türkiye’deki yabancı dil eğitimi ve öğrenimi konusunda yapılan yenilikçi adımlar ve bu alanda yaşanan gelişmeler, var olan sorunların altını çizmekte ve bu alanın iyileştirilmesi için yapılması gerekenleri vurgulamaktadır. Mevcut sorunlar, dil politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında yaşanan eksikliklerden kaynaklanıyor olarak değerlendirilmiştir (Haznedar, 2010).

Dünya çapında İngilizcenin etkin iletişim kurma gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda, Türkiye’de bu dili öğrenme sürecinin önündeki engellerin çözümü giderek daha fazla önem kazanmaktadır. Türkiye’deki yabancı dil eğitim süreçlerinin önündeki başlıca engellerden biri olarak, öğrenciler arasında yeterince güçlü bir öğrenme isteği ve dili içselleştirme motivasyonunun oluşmaması sorun olarak tespit edilmiştir. Pek çok kişi, eğitim programlarının yerel çerçeveleri ve öğrencilerin kişisel öğrenme

gereksinimlerini yeterince hesaba katmadığı konusunda hemfikir olmuştur. Dil öğrenimindeki başarıyı arttırmanın yolu hem kültürel bağlamı hem de öğrencilerin öğrenme hedeflerini dikkate alan, kişiye özel yaklaşımlar geliştirmekten geçmektedir. Bu yalnızca dili öğrenenlerin ihtiyaçlarının derinlemesine anlaşılmasıyla sağlanabilir ve böylelikle daha motive edici bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır (Acat ve Demiral, 2002).

Bugün Türkiye'nin Eğitim programlarını, sistemini ve politikalarını etkileme kapasitesine sahip en önemli global yapılardan biri de Avrupa Birliği'dir. Avrupa Birliği üyeliğinin Türkiye'nin Avrupa Birliği ile ekonomik bütünleşmesinden daha fazlasını ifade ettiği açıktır. Avrupa Birliği'ne üyelik ve uyum çalışmaları eğitim program ve politikalarını da kapsamaktadır. Türk eğitim sisteminin Avrupa Birliği üyeliği ile gerçekleşecek olası yeni yapılanma için çalışma ve hazırlıklarını yürütmesi gerekmektedir (Tuzcu, 2006). Bu çalışmanın önemi uyum süreci ve politika ve programların belirlenmesi noktasında katkı sunması nedeniyle önemlidir.

1.8 Çalışmanın Sınırlıkları.

Çalışma, Avrupa Toplulukları adalet divanına kadar olan süreç, Maastricht Anlaşmasına kadar olan süreç, çok dillilik komiserliğine kadar olan süreç ve çok dillilikten günümüze kadar olan süreçlerle ve bu süreçle ilgili Avrupa Birliği rapor ve dokümanları, MEB, DPT ve ilgili diğer resmi kurum ve kuruluşların rapor, yasal metinler, eğitim programları, tebliğler dergisi gibi resmi dokümanları ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli.

Bu çalışma bir nitel metin analiz çalışmasıdır. Nitel metin analiz çalışması, problemin birinci derece kaynaklar üzerinden geniş detaylarla incelenmesine imkân verdiği için seçilmiştir. Nitel araştırma, anlama odaklı, çok yöntemli bir inceleme olup yorumlayıcı ve doğal bir yaklaşım benimser. Bu, nitel araştırmacıların olayları, doğal ortamlarında gözlemleyerek ve insanların bu olaylara yükledikleri anlamlar doğrultusunda değerlendirmeye çalıştıkları anlamına gelir. Nitel araştırma, bireylerin yaşamlarındaki rutin veya olağandışı anları ve bunların anlamlarını tanımlayan vaka çalışmaları, kişisel deneyimler, içsel gözlemler, yaşam öyküleri, görüşmeler, gözlemler, tarihsel analizler, etkileşimsel ve görsel metinler gibi çeşitli ampirik materyallerin toplanmasını ve kullanılmasını içerir (Denzin ve Lincoln, 2008).

Bu araştırmada Avrupa Birliği tam üyelik sürecinde, Birliğin eğitim politikalarının, Türkiye'deki dil eğitimine ve yabancı dil eğitim programlarına yansımalarını ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve bunların Türkiye'deki Eğitim ve yabancı dil eğitimine etkilerini inceleyerek var olan karmaşık modeli, bu konuyu deneyimlememiş birinin de anlayabilmesi için yeterli derinlik ve ayrıntıyla analiz etmektir (Ary ve ark., 2006). Nitel metin analiz çalışmasının başarısı neden sonuç ilişkisi ile birinci derece kaynaklar ve sürece odaklanması nedeni ile ikna ediyor olmasıdır (Ary ve ark., 2006).

Nitel verilerin analizine başlamadan önce birincil kaynaklardan elde edilen veriler amaçlar ve alt amaçlarda belirtilen hedefler doğrultusunda düzenlenmiştir. Düzenlemenin akabinde, toplanan verilerin metin formatına getirilmesine çalışılmıştır. Takip eden safhada, veri tabanındaki veriler Avrupa Birliği genel eğitim politikaları, Avrupa Birliği dil eğitim politikaları, Türkiye Cumhuriyeti yabancı dil eğitim politikaları, Avrupa birliği eğitim politikalarının yansıması olan Türk yabancı dil eğitim politikaları ve öğretim programları başlıkları altında ayrıştırılmıştır. Üçüncü aşamada ise Ayrıştırılan veriler tekrardan bir araya getirilmiş ve ortaya çıkan kalıplar incelenmiştir. Bu çalışmalar yapılırken veriler birinci kaynaklardan elde edilmiş, mümkün olduğunca eksiksiz hale getirilmiş ve veri analizinde kişisel değer ve ön yargılardan kaçınılmıştır (Yin, 2015).

Belge analizi yapılırken özetleme, açıklama ve yapılandırma olmak üzere üç temel yorumlama biçimi kullanılmıştır. Elde edilen metne bir bakış açısı oluşturmak ve n metin

içindeki veriyi esas ve kapsamı kalacak şekilde soyutlayarak azaltmak amaçlı özetleme yapılmıştır. Elde edilen metnin belirli bir maddesini ya da paragrafını anlamayı ve yorumlamayı sağlamak amacıyla maddeler, terimler ve kavramlar hakkında ek açıklamalar yapılmıştır. Elde edilen verileri eğitim politikaları ve yabancı dil öğretim politika ve programları yönünde filtrelemek ve metinlerde bulunan verileri bu filtrelerin kriterleri ile değerlendirmek için yapılandırma kullanılmıştır (Mayring, 2014).

2.2 Veri Kaynakları.

Araştırmanın evreni, Avrupa Birliğinin eğitim politikalarının, Türkiye’deki dil eğitimine ve yabancı dil eğitim programlarına yansımalarıdır. Çalışma için aşağıdaki kaynaklardan yararlanılmıştır:

- Avrupa Konseyi toplantı tutanakları, kararları ve düzenlemeleri.
- Avrupa Mesleki Eğitim ve Gelişme merkezi kayıtları.
- Avrupa komisyonu karar ve kayıtları.
- Avrupa komisyonu beyaz ve yeşil belgeleri.
- Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür genel direktörlüğü karar ve düzenlemeleri ile ilgili kayıtlar.
- Avrupa Toplulukları karar ve kayıtları.
- Avrupa Parlamentosu meclis tutanakları.
- Avrupa Birliği resmi yayımları ve toplantı tutanakları.
- Devlet Planlama teşkilatı beş yıllık kalkınma planları
- Devlet Planlama Teşkilatı komisyon, alt komisyon ve sonuç raporları
- Millî Eğitim Bakanlığı İngilizce öğretim programları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Şura kararları.
- Millî Eğitim Bakanlığı Pisa raporları.
- Millî Eğitim Bakanlığı yönetmelik ve yönergeleri.
- ÖSYM yönergeleri
- Resmî Gazete
- Talim ve Terbiye Kurulu kararları
- Türkiye Büyük Millet Meclisi genel kurul tutanakları
- Tebliğler dergisi sayıları.

2.3 Veri Toplama Tekniği ve Analizi.

Bu alışma, nitel bir metin analiz çalışması olması nedeniyle kullanılan veriler, belge taraması yoluyla elde edilecektir. Araştırmanın temeli olan problem ve alt problemler odağında, konuya ilişkin birincil kaynaklara ulaşmak amacıyla Avrupa'da, Avrupa Birliği Resmi Yayınlar Ofisi, Avrupa Toplulukları Komisyonu Eğitim ile ilgili yayınlarına, Türkiye'de, Milli Eğitim bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı, Ulusal Ajans, gibi resmi kurum ve kuruluşların rapor ve yayımları incelenmiştir. Ayrıca alışma için toplanan verilerin araştırma amaçlarına ilişkin neler söylediğini veya hangi sonuçlara yol açtığını göstermek amacıyla betimsel analiz yaklaşımı kullanılmış ve bu bağlamda tez konusuna ilişkin toplanan veriler özetlenerek değerlendirilmiştir. Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikaları zerindeki Avrupa Birliği kaynaklı etkileri ortaya koymak amacıyla Avrupa ve Birliğe ye olma hedefinin neden olduğu politikalar arası yakınlaşma kriter teşkil etmiştir. Bu kapsamda Avrupa Birliği müktesebatına uyum ve benimsenmeye yönelik oluşturulan yapılar, ile planlanan hukuki ve idari düzenlemeler ortaya konmuştur. Etkileşimin daha objektif bir şekilde ifade edilmesi amacıyla yabancı dil ğretimi alanında etki çalışmaları yapılmıştır. Belge analizinde geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak üzere doğrudan dokümanlardan alıntılar verilerek yapılan analizlerle desteklenmiştir.

3.BULGU VE YORUMLAR

Bu çalışmanın amacı, Avrupa Birliği eğitim ve yabancı dil öğretimi politikalarının Türkiye'nin yabancı dil eğitim politikaları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, çalışmanın yapısı gereği, Avrupa Birliği eğitim ve yabancı dil öğretimi politikaları detaylı bir şekilde incelenmiştir. Yapılan inceleme sonuçları, dört alt amaç bağlamında, dört ana başlık altında sunulmuş ve tartışılmıştır. Bu çerçevede, öncelikle kuruluştan bugüne Avrupa Birliği eğitim politikaları beş alt dönem şeklinde, Avrupa Birliği eğitim politikaları ana başlığı altında ele alınmış; diğer üç alt amaç ise birer başlık olarak ele alınmış ve elde edilen bulgular bu başlıklar altında tartışılmıştır. Bu inceleme sırasında, Avrupa Birliği'nin eğitim ve yabancı dil öğretimi alanındaki politika ve programlarının tarihsel süreçte nasıl geliştiği, bu politika ve programlarda ortak bir yaklaşım olup olmadığı, bu yaklaşım ve politikaların arka planı, amaçları ve araçları ile üye ülkelerin aynı konudaki politika ve yaklaşımlarını etkileme kapasitesi tespit edilmiştir. Odaklanılacak politika ve yaklaşımlar, Avrupa Birliği'ni oluşturan üye ülkelerin bireysel yaklaşımlarından ziyade, Avrupa Birliği'nin birlik politika ve yaklaşımlarının, eğitim ve yabancı dil öğretimi alanında aldığı karar ve eylemler olarak belirlenmiştir. Bu unsurlar incelenirken, Avrupa Birliği'nin sadece yabancı dil öğretimine ilişkin politikalarına değil, genel eğitim politikalarına da yer verilmiştir. Avrupa Birliği'nin farklı dilleri konuşan ülkelere oluşun bir yapı olması nedeniyle, yabancı dil öğretimine ilişkin politikaların bağımsız ve genel eğitim politikasının dışında düşünülmemesi gereklidir. Dolayısıyla, Avrupa Birliği'nin eğitime ilişkin politika, eylem, program ve yaklaşımları doğal olarak yabancı dil öğretimini de içermektedir.

3.1. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları.

Topluluğun eğitim ve yabancı dil öğretimi alanındaki inisiyatifleri ve yetkilerinin gelişimini, birliğin farklı dönemlerinin altında başlıklandırarak incelemek daha verimli olacaktır. Bu konuda, Charlier ve Croche (2005) Avrupa Birliği'nin eğitim etkinliklerini üç başlıkta incelerken, Corbet (2003) beş döneme ayırarak incelemiştir. Ertl (2003) ise bu etkinlikler sürecini dört dönem olarak ayırmıştır. Bu çalışmada yapılan bölümlenmede Charlier ve Croche'nin çalışmasından yararlanılmıştır. İlk aşama, 1950'den başlayarak 1985'e kadar devam eden ve Avrupa Toplulukları Adalet Divanı kararına kadar olan birinci bölümdür. 1985'ten 1992'ye kadar süren ve Avrupa Toplulukları Adalet Divanı kararından Maastricht Anlaşması'na kadar devam eden süreç, ikinci bölüm olmuştur.

1992'den başlayıp 2000 yılına kadar olan Maastricht Anlaşması'ndan Lizbon Zirvesi'ne kadar olan süreç, üçüncü bölüm olmuştur. 2000 yılından 2007 yılına kadar Lizbon Zirvesi'nden başlayıp Çok Dillilik Komiserliği kuruluşuna kadar olan süreç, dördüncü bölüm olmuştur. 2007 sonrası ise beşinci bölüm olarak incelenmiştir.

3.1.1 Avrupa Toplulukları Adalet Divanı'na Kadar Olan Süreç.

1950'li yıllar, Avrupa'da birleşme girişimlerinin başladığı bir dönem olmuştur (Ertl, 2003). 1951 yılında Paris Antlaşması ile Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu kurulmuş ve bütünleşme yanlıları, ilk olarak ekonomi alanında entegrasyona odaklanmıştır (Rosamond, 2000). Eğitim entegrasyonu için de denemeler yapılmış, ancak bu girişimlerin erken olduğu anlaşılmıştır. Jean Monnet, eğitime öncelik vermediği için pişmanlık duymuştur (Ertl, 2003). Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu'nun başarısından sonra, "Action Committee for the United States of Europe" (Avrupa'nın Birleşmiş Devletleri için Eylem Komitesi) girişimleriyle, Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu üyesi hükümet ve devlet başkanları Messina'da toplanmıştır. Bu toplantıda, Belçika Dışişleri Bakanı başkanlığında daha fazla entegrasyon çalışmaları yürütecek bir komite kurulmuştur. Almanya temsilcisi Hallstein, Avrupa'nın daha verimli bilgi kaynaklarına ve Avrupa aidiyetli düşünce üreten elit kurumlara ihtiyacı olduğunu savunarak bir Avrupa üniversitesi kurulmasını önermiştir (Corbett, 2003). Ancak, bu fikir fazla ilerleme kaydedememiş ve sonraki toplantılara bırakılmıştır. 1956'da Venedik'te yapılan toplantıda, bazı üye ülkeler Avrupa Üniversitesi yerine nükleer alanda çalışacak bir enstitü kurulmasını önermiştir. Bu öneriler doğrultusunda, 1957'de Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu kurulmuştur (Corbett, 2003).

Hallstein'in teklif ettiği üniversitenin kim tarafından ve nasıl finanse edileceği ve topluluğun bu üniversite üzerinde nasıl bir yetkisi olacağı konuşulmuştur. Fransa, özellikle kendi üniversitelerinden gelen tepkileri dikkate alarak, topluluğun eğitim alanında hiçbir yetkisinin olmadığını öne sürmüştür. 1960 yılında EURATOM Komisyonu Başkanı Hirsch'in inisiyatifi ve çalışması ile, Avrupalı kimliğini ve uygarlığını güçlendirmek, bilimsel ve sosyo-kültürel potansiyelini tanımlamak ve teşvik etmek için bir üniversite kurulması yönünde çalışmalar yapmak üzere bir Geçici Komite kurulmuştur. Fransa daha önce bu çalışmaları desteklese de De Gaulle, topluluğun ulusal yetki alanına girme isteğini öne sürerek bu fikre bir kez daha karşı çıkmıştır (Rosamond, 2000).

Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu'nun 1960 yılı ekim ayında yapılan üye ülkeler bakanlar kurulu toplantısında Fransız bakan, söz konusu üniversitenin kurulmasına topluluğun müdahil olmamasının lüzumunu vurgulamış ve eğer kurulacaksa da böyle bir üniversitenin kültürel iş birliği çerçevesinde kurulması gerektiğini ileri sürmüştür (Palayret, 1996). Dolayısıyla, Avrupa Ekonomik Topluluğu ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu kuruluş anlaşmalarında eğitim konusu doğrudan veya dolaylı olarak yetki alanı içinde ele alınmamıştır, çünkü eğitim konusu bir "tabu" olarak görülmüş, sadece mesleki eğitim ile ilgili açıklamalarla yetinilmiştir (Neave, 1984).

Bütünleşik bir Avrupa kıtası fikrinin doğuşuna yol açan Avrupa Sözleşmesi, 25 Mart 1957 tarihinde imzalanmış ve 1 Ocak 1958 tarihinde yürürlüğe giren Roma Anlaşması, 136. madde olan “Social Policy, Education, Vocational Training and Youth” başlığı altında doğrudan eğitim ile ilgili maddeler içermemiş, sadece mesleki eğitim ve çiftçi eğitime atıfta bulunan hükümlere yer vermiştir. Bunun yanı sıra Avrupa Komisyonu Anlaşması'nın 235. maddesi, milli ekonomilerin Avrupa ortak pazarına uyum sağlamaları ve iş birliği ile ortak hedef tespiti konusunda eğitime atıfta bulunmuş ve uyum ve iş birliği için çeşitli eğitim organizasyonları ile çalışılmaya başlanmıştır (Treaty establishing the European Economic Community, 1957).

1960'lı yılların başlarında De Gaulle, Fouchet Planı'nda ifade edilen hükümetler arası iş birliği modelini öne çıkarmış ve Topluluğun güvenlik, savunma ve eğitim alanlarında yetkisinin bulunmadığını vurgulamış, bu nedenle de yetkisinin bulunmadığı bu alanlara girmesinin engellenmesi için mücadele vermiştir. Bunun sonucunda, De Gaulle'ün 1969 yılında emekli olmasına dek geçen süre, yukarıda sayılan güvenlik, savunma ve eğitim alanlarında üye ülkeler arası iş birliğinin açık olmadığı bir dönemi kapsamıştır. Topluluğun ilk yıllarında başlayan Avrupa Komisyonu ile üye devletler arasındaki güvenlik, savunma ve eğitim alanlarında hakimiyet ve otorite mücadelesi günümüze dek süregelmiş ve topluluğun gelişiminin hangi aşamaya geleceğini belirleyen en önemli faktörlerden biri haline gelmiştir. Üye ülkelerin eğitim programlarını milli platformdan çokuluslu Avrupa platformuna taşıma konusundaki dirençleri nedeniyle, Topluluk, Avrupa Ekonomik Topluluğu Antlaşması'nda genel anlamda eğitime açıkça yer verilmese de işgücünün eğitimi başta olmak üzere sosyal politikaları hayata geçirmiştir. 1963'te alınan kararlardan sonra mesleki eğitim, 1980'li yılların ilk yarısına dek Avrupa Topluluğu çalışma bakanlarının yetkisi altında kabul edilen bir başlık olarak

algılanmıştır. Avrupa Ekonomik Topluluğu kuruluş anlaşmasının 2. Bölümü ve 123 ile 124. maddelerine dayanarak, bu alanlarda çalışmalar yapılmıştır.

Madde 123 Ortak pazar içinde işçiler için istihdam imkanlarını iyileştirmek ve bu suretle yaşam standardının yükselmesine katkıda bulunmak amacıyla, aşağıda belirlenen hükümlere göre bir Avrupa Sosyal Fonu kurulur. Bu fonun görevi, Topluluk içinde istihdamı kolaylaştırmak ve işçilerin coğrafi ve mesleki hareketliliğini artırmaktır. Madde 124 Fon Komisyonca yönetilir. Komisyona bu görevin yerine getirilmesinde, bir Komisyon üyesinin başkanlık ettiği ve Hükümetler, sendikalar ve işveren kuruluşlarının temsilcilerinden oluşan bir Komite yardımcı olur (Treaty establishing the European Economic Community, 1957).

Bu maddelerle birlikte, Topluluk içinde sosyo-kültürel çalışmaları desteklemek, mesleki eğitim ve öğretimin geliştirilmesine yönelik girişimleri ve eğilimleri artırmak, böylece mesleki hareketliliği teşvik etmek amacıyla 1960 yılında European Social Fund (ESF) yani Avrupa Sosyal Fonu kurulmuştur. 1961 yılı şubat ayında Paris'te De Gaulle'ün çağrısı üzerine toplanan ve 1955'ten bu yana tartışılan Avrupa Üniversitesi'nin kurulması gibi konuları ele aldıkları hükümet ve devlet başkanları düzeyinde yapılan toplantıda, Topluluk düzeyinde ve ulusal düzeyde eğitim, kültür, dış ilişkiler ve güvenlik alanında Topluluğun yetkilerinin net olduğu ve belirsiz yetkilerinin bulunmadığının teyit edilmesi sağlanmıştır. Bu konuda liderler, söz konusu maddelerde uluslar üstü düzeylerde ele alınması ve ele alınmaması gereken konuların bulunduğunu belirtmişlerdir.

Her ne kadar 1960'lı yılların sonlarına doğru eğitim politika ve programları ile ilgili birtakım hukuki metinler sunulmuş ya da yazılmış olsa da Avrupa Topluluğu üye ülkelerinin eğitim bakanlarının toplanarak ortak bir eylem programı taslağı konusunda uzlaşmaları için 1970'li yıllara dek beklemek gerekmiştir. Bu sebepten dolayı eğitim politikaları ile ilgili faaliyetlerin başlangıç yılı 1970 olarak kabul edilmelidir (Corbett, A., 2003). Eğitim alanında yeni açılımlara olanak sağlayan gelişmelerden biri de Fransa'nın tutumundaki değişiklik olmuştur. İlk olarak, de Gaulle'ün 1969'da emekli olması, özellikle Almanya ile Fransa arasında iş birliği kanallarını açmıştır. İkincisi, 1968'deki öğrenci huzursuzluğunun ardından Fransa, Avrupa Topluluğu'nun eğitimle ilgili mevcut

faaliyetlerinden memnun olmadığını ve Topluluğa üye ülkeler arasında iş birliği kurmak istediğini ifade etmiştir (Corbett, 2003). 1969 Lahey Konferansı hazırlıkları sırasında, Fransa Eğitim Bakanı Olivier Guichard, Avrupa'nın geleceğinin ara sıra toplanan komiteler yerine, yarını yönetecek beyinler ve önerilerde bulunabilecek kalıcı bir yapının kurulması gerektiğini ifade etmiştir. Guichard, European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) 'Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi' kurulması teklifini öne sürmüştü ve bu fikir ve öneri destek görmüştür. Bu destek üzerine Lahey'de Komisyon'a bu konuyla ilgili 337/75 no'lu öneri sunulmuştur (Council Regulation 337/75, 1975).

Madde 1: Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi, "merkez" olarak anılacaktır, Üye Devletlerin her birinde, merkez, tüzel kişilere verilen en geniş yasal kapasiteye sahip olacaktır... Madde 2: Merkezin amacı, Topluluk düzeyinde mesleki eğitim ve hizmet içi eğitimlerin teşvik edilmesi ve geliştirilmesinde Komisyona yardımcı olmaktır... (Council Regulation 337/75, 1975).

Regülasyonun ardından, genel müdürlüklerde iş birliği ve bilgi alışverişini koordine etmek amacıyla 'Eğitim ve Öğretim' ile 'Koordinasyon' kurulları kurulmuştur. Komisyon, ülkelerin eğitim yetkilerini almaya çalışmadığına üye ülkeleri ikna etmeye çalışmıştır. Eğitim bakanları ile toplantılar yapılmış, ardından eğitim politikaları ve seçenekleri ile ilgili bir rapor yazılmıştır. 1969 yılında Lahey'de toplanan üye ülke liderleri, Topluluk ilişkilerini derinleştirip genişletme kararı almışlardır. 1972 yılında, milli eğitim sistemlerine saygı gösterilmesine rağmen, iş birliğinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Floransa'da "Istituto Universitario Europeo" açılışında, eğitim ve kültür politikalarının en kısa sürede hayata geçirilmesi gerektiği ilan edilmiştir (Council Regulation 337/75, 1975).

Eğitim Bakanları, 1974 yılındaki toplantıda, Komisyonun yayınladığı 253 sayılı bildirgeden hareketle iş birliği yapılacak konuları kademeli olarak belirleyerek, eğitim programları arasında etkileşim ve ilişkileri kuvvetlendirerek, yükseköğretim kurumları arasındaki iş birliğini artırmışlardır. Bakanlar, eğitimin sadece ekonomik ilişkilerle ilgili ve bu kavramın bir parçası olmadığını ifade etmişler ve eğitim alanında yapılacak iş birliğinin üye ülkelerin geleneklerine ve eğitim kültürlerine saygı gösterilmesi gerektiği ve nihai amacın iş birliği ve kalkınma olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu toplantıda

alınan kararlar 1976 yılında yapılan toplantıda temel alınmıştır (Council of Europe, 1976).

1. Komite, programın uygulanmasını koordine edecek ve denetleyecek; Avrupa Topluluklarını kuran tek bir Konsey ve tek bir Komisyon oluşturan Antlaşma'nın 4. maddesinde belirlenen usule uygun olarak, uygulamaları hakkında Konsey'e ve Konsey içinde toplanan Eğitim Bakanlarına rapor verecektir...

2. Komisyon, Eğitim Komitesi ile yakın iş birliği içinde, Topluluk düzeyinde uygulanacak uygun önlemleri almaya davet edilmektedir... (Council of Europe, 1976).

1976 yılı kararlarında, eğitim programlarını koordine etmek ve Avrupa bilincini, demokratik değerleri ve çok kültürlülüğü yaymak amacıyla üye ülke temsilcilerinden oluşan bir kurul oluşturulması gerektiği belirtilmiştir. Eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak ve eğitimin kalitesini artırmak amacıyla, bilgi ve tecrübe paylaşımını üstlenen "Advisory Committee on Vocational Training" (ACVT) kurulmuştur. "European Centre for the Development of Vocational Training" (CEDEFOP), mesleki eğitim verilerini toplamak ve paylaşmak amacıyla oluşturulmuştur. 1976 kararları, genç işsizliğini önlemeye yönelik programlar başlatmıştır. Bu kararlar, üye ülkelerin eğitim sistemlerinde önemli dönüşümler başlatmış ve iş birliğini teşvik etmiştir. Hedefler merkezi olarak dayatılmamış, yetki ve planlama üye ülkelerin hükümetlerine bırakılmıştır (Council of Europe, 1976).

Avrupa Komisyonu tarafından, üye ülkelerin eğitim bakanları ve eğitim konsey üyeleri ile kapsayıcı bir aksiyon planı oluşturulmuştur. Bu planın kabul edilmesiyle, Topluluk düzeyinde eğitim alanında ilk ilerleme kaydedilmiş ve kurumsal bir çerçeveye kavuşulmuştur. 1976 yılı şubat ayında alınan Konsey kararı, Avrupa Topluluğu'nun eğitim alanında varlığını ifade etmeye başlamasını sağlamıştır. Üye ülkeler, eğitim programlarını bütüncü, çocukların ve gençlerin sosyal ve profesyonel hayata hazırlanmasını kolaylaştıracak programlar geliştirme, eğitim ve iş tecrübesini birleştirme gibi hedefleri benimsemiştir. Mecburi eğitim düzenlenmiş, teknik ve mesleki eğitimde standardizasyon çalışmaları yapılmış, serbest dolaşım engelleri kaldırılmış ve 'Fırsat Eşitliği' sağlanmıştır (Council of Europe, 1976).

1976 yılı 9 Şubat tarihinde kabul edilen Yaygın Aksiyon Planı'nın (Common Action Programme) uygulamaya konulmasının ardından, Komisyon karşılıklılık esasına göre çalışacak, ortak program oluşturulması ve (AKTS) Avrupa Kredi Transfer Sistemi gibi standartları içerecek yeni bir ortaklık biçimi önermiştir. Fakat sunulan bu teklifler, üye ülkelerin Bakanlar Kurulu ile yetki çatışmasına sebep olabilme olasılığı doğurmuştur. Üstüne üstlük, Komisyon içindeki üyelerin de tam anlamıyla görüş birliğine varamaması, bu çatışmanın yoğunluğunu artırmıştır. Genç nüfusun aldığı mesleki eğitim ve kariyerleri arasında güçlü bağlar kurulması gereğine işaret eden 1979 kararı haricinde, 1978-1979 yıllarında Konsey tekrar toplanamamıştır (Ertl, 2003).

Topluluğun, özellikle eğitim ve yüksek öğretim alanındaki yetkilerinin kapsamına ilişkin tartışmalarda, Komisyon, eğitimde her türlü yeni girişimin ancak üye ülkelerin hükümetlerinin uzlaşması ve ancak teknik ve mesleki eğitim çerçevesinde gerçekleştirilmesinin verimli olacağı kararına varmıştır. Avrupa Komisyonu, "Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion of the European Commission" (Avrupa İstihdam ve Sosyal İlişkiler Genel Müdürlüğü) üzerinden eğitim alanına ulaşmak için istihdam ve sosyal politikaları kullanmaya başlamıştır. Bu arada, Komisyon tarafından yapılan önceki önerilere dayanarak Eurydice, Avrupa düzeyinde eğitim sistemleri ve politikaları hakkında güvenilir bilgilerin toplanması, izlenmesi, işlenmesi ve dağıtılması amacıyla 1980 yılında kurulmuştur. Amaç, bu bilgiyi eğitim politika yapımcılarına sağlamak ve Topluluk içinde ortak politikaların geliştirilmesine katkıda bulunmaktır. 1981 yılı ve takip eden yılda yapılan parlamento ve eğitimle ilgili bakanların katılımıyla yapılan toplantılarda, engelli bireylerin topluma ve günlük hayata entegrasyonuna yönelik regülasyonlar dışında önemli bir değişiklik yapılmamıştır. 1974 ile 1976 yılları arasında şekillendirilen regülasyonlar yürütülmüş ve mesleki eğitim ve yeterlilikler gibi hâlihazırda düzenlemelerin mevcut olduğu alanlardaki ilerlemeler, daha fazla iş birliğini teşvik etmek amacıyla gözden geçirilmiştir (Council of Europe, 1988).

1980'li yıllarda yaşanan ekonomik kriz, işsizlik, teknoloji ve üretim yöntemlerindeki değişiklikler, ülkeleri özellikle mesleki eğitim alanında eğitim politikalarını yeniden gözden geçirmeye zorlamış ve daha fazla alanda iş birliklerini teşvik etmiştir. 12 Haziran 1982'de Konsey ve Eğitim Bakanları, gençleri kariyerlerine hazırlamaya ve okul hayatından meslek hayatına geçişi kolaylaştırmaya yönelik önlemlerin iyileştirilmesi yönünde bir karar almıştır. Ayrıca, EUROTECNET adında yeni bir bilgi ağı kurulmuştur. Bu karar, mesleki eğitimle ilgili olarak 1976 yılında yürürlüğe

konulan aksiyon planının devamı niteliğinde olup, 1980'lerde deneyimlenen teknoloji odaklı değişimlere yanıt olarak bir zorunluluk olarak görülmüştür. Topluluk, teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak teknolojik gelişmeleri izlemeyi, değerlendirmeyi, işe yerleştirme, nitelikli işgücü ve beceriler konusuna odaklanmış ve bu konulardaki etkileri irdelemeyi, temel eğitim ve hayat boyu teknik ve mesleki eğitimde yenilik ile araştırmayı teşvik etmeyi amaç edinmiştir. Sonuç olarak, niteliklere ve mesleki eğitime odaklanan yeni bir program başlatılmış ve bu çalışmalar EUROTENET adı verilen resmi bir programla resmileştirilmiştir (Council of Europe, 1988).

1980'lerin başında Avrupa Topluluğu, azınlık dilleri ve kültürleri ile ana dil dışındaki öğrenim ve eğitim konularında önemli kararlar almıştır. Başlangıçta azınlıkların korunması konusunda yargı yetkisi istememiş olsa da ayrımcılık yapmama ilkesini vurgulayarak insan haklarının gündemde daha fazla yer bulmasıyla azınlıkların eğitimi ve dilleri üzerine regülasyonlar yapmaya başlamıştır. 16 Ekim 1981'de 'Etnik Azınlıklara İlişkin Topluluk Hakları Bildirgesi' kabul edilmiştir. Merkezi ve Doğu Avrupa ülkelerinin Topluluğa katılımı düşünülürken, Topluluk dil öğrenimi ve öğretimini eğitimsel boyutlara dahil ederek aktif rol oynamıştır (European Parliament, 1983).

1982 yılında Avrupa Parlamentosu'nun girişimiyle bağımsız bir sivil toplum kuruluşu olan 'Avrupa Daha Az Kullanılan Diller Bürosu' kurulmuştur. Bu büro, politika yapıcılara ve akademisyenlere bölgesel ve azınlık dilleri ile dil çeşitliliği konusunda tavsiyeler vermek, bu konuda araştırmalar yapmak, yerel dil topluluklarının faaliyetlerini desteklemek, istişare ziyaretleri ve öğrenci değişim programları gibi faaliyetler düzenlemek amacıyla çalışmıştır. Topluluk bütçesi 'Avrupa Daha Az Kullanılan Diller Bürosu'nu finanse etmiştir. Ayrıca, 11 Şubat 1983'te Avrupa Parlamentosu, azınlıkların dillerinin ve kültürel varlıklarının korunmasına yönelik aksiyonları içeren bir karar kabul etmiştir. Bu girişim, Topluluğun azınlık dillerinin ve kültürlerinin korunması konusundaki taahhüdünü güçlendirmiş ve eğitim politikalarının bu doğrultuda şekillendirilmesine katkıda bulunmuştur (European Parliament, 1983).

17-19 Haziran 1983 tarihli Stuttgart Zirvesi'nden sonra, Komisyon'un özellikle gençler arasında bir Avrupa kimliği duygusu yaratmaya ve yükseköğretim kurumları arasındaki iş birliğini geliştirmeye yönelik faaliyetler düzenlemesi çağrısında bulunulmuştur. Bu bağlamda, Komisyon çeşitli girişimlerde bulunmuştur. Bu girişimler arasında eğitimde fırsat eşitliğinin desteklenmesi, okuma yazma bilmeyen yetişkinler için

kampanyalar düzenlenmesi ve Avrupa bilincinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi yer almıştır. Gençlere yönelik sabit veya gezici kütüphanelerin kurulması, öğrencilerin ana dillerinin yanı sıra ikinci bir yabancı dili öğrenmelerinin çekici hale getirilmesi, yabancı dil öğretmenlerinin o dilin konuşulduğu ülkelere ziyaretlerinin kolaylaştırılması, çalışma gezileri düzenlenmesi ve öğretmenlerin yeniden yapılandırılması yönünde çalışmalar yapılmıştır (European Commission, 1984).

Haziran 1984'teki Fontainebleau toplantısında, Avrupa bilincini ve kimliğini daha da geliştirmek, öğrenci ve öğretmen hareketliliğini teşvik etmek, değişim programlarını teşvik etmek, öğrencilerin ana dillerine ek olarak iki yabancı dil öğrenmesini desteklemek, yabancı uyruklu öğrencilerin ziyaretlerini kolaylaştırmak için kararlar alındı. Bu kararlar dil öğretmenlerini dilin konuşulduğu ülkelere göndererek, Topluluk üyesi ülkelerin öğretim programları, süreçleri ve materyalleri konusunda paylaşım merkezleri kurarak bu kaynakları öğretmenlere sağlamayı da içeriyordu. Lingua gibi daha sonraki programların temelini oluşturdu ve Topluluk çerçevesi altında Erasmus gibi değişim programlarını kolaylaştırdı. Bu toplantılar aynı zamanda daha sonra Avrupa Topluluğu Adalet Divanı kararlarında esas alınan 'Avrupa Vatandaşlığı' ve 'Avrupa Halkları' gibi kavramların geliştirilmesine de katkı sağlamıştır (European Commission, 1984).

Topluluğun entegrasyon hareketi ekonomi üzerinde yoğunlaşmış ve mesleki eğitim dışında eğitimin Birlik gündeminde kapsamlı olarak ele alınmasını geciktirmiştir. Topluluğun henüz birlik haline gelmemiş olması nedeniyle, bu dönemde Topluluğun eğitim alanındaki otoritesinin boyutuna ilişkin tartışmalar da eğitime daha aktif katılımın önünde engel teşkil etmiştir. Bu dönemde yabancı dil öğretimi konusunda dikkat çeken gelişmelerden biri, yabancı dilin erken yaşlarda öğretilmesi, öğrencilerin ana dillerinin yanı sıra iki yabancı dil daha öğrenmeleri ve dil öğreten öğretmenlerin, öğrettikleri dili konuşan ülkeleri tanımak için geziler düzenlemesi yönünde kararlar alınmış olmasıdır. Çoklu dil ve ana dil dışındaki dil öğretiminin önemi ön plana çıkarken, Topluluk programlarının başlatılması, eğitimde Avrupa boyutuna vurgu yapılması, kalite standartlarının, hedef ve göstergelerinin ortaya çıkması ve iş birliği içerisinde gelişmeler yaşanması gibi önemli gelişmeler gerçekleşmiştir (European Commission, 1984).

1950'lerde Avrupa bütünleşme çabalarının başlangıcında, eğitimin önemi ilk planda yer almamış ve merkezi odak ekonomik entegrasyon olmuştur. 1951 Paris

Antlaşması ile eğitim alanındaki ilk adımlar atılmıştır. Jean Monnet gibi düşünürlerin çabaları, eğitim ve bütünleşme ilişkisini güçlendirmiştir. Messina Konferansı ve Action Committee for the United States of Europe, eğitimde bütünleşme girişimlerine ivme kazandırmış, ancak eğitim ulusal bir mesele olarak kalmıştır. 1960'larda, Avrupa Komisyonu'nun eğitimdeki rolü milli hükümetlerin direnciyle karşılaşmıştır. 1970'lerde ise eğitim politikalarında iş birliği ve Avrupa bilincinin oluşumunda önemli ilerlemeler sağlanmıştır (European Commission, 1984).

1970'lerde De Gaulle'ün emekliliği ve Fransa'nın değişen duruşu, Avrupa çapında eğitimde daha fazla iş birliğine kapı açmıştır. 1976'da eğitim bakanlarının toplantısı ve eylem programının kabulü, eğitimde Topluluk politikasının yol haritasını belirlemiştir. Avrupa Sosyal Fonu'nun oluşturulması, Eurydice aracılığıyla üye ülkelerin eğitim sistemleri hakkında güvenilir bilgi toplanması ve üniversiteler arası iş birliği gibi adımlar atılmıştır. Ancak, eğitimde milliyetçilik algısı, Avrupa Ekonomik Topluluğu'nun eğitimi sınırlı bir biçimde ele almasına neden olmuş ve genelde ekonomik perspektiften hareket edilmiştir (European Commission, 1984).

Bulgular ve regülasyonlar ışığında, 1980'ler, ekonomik durgunluk ve yüksek işsizlikle mücadele aracı olarak mesleki eğitime vurgu yapılırken, Avrupa'da teknoloji ve üretim yöntemlerindeki değişimlerin eğitim politikalarına yön verdiği bir dönem olmuştur. Yine bu dönemde, azınlık dilleri ve kültürleri ile ilgili Avrupa Topluluğu politikaları daha etkin hale gelmiş ve Eurotecnet kurulmuş, Lingua ve Erasmus gibi programlar temelleri atılmıştır. Eğitim, yalnızca bir ekonomik ihtiyacı karşılamadan öte, Avrupa birliği ve kimliği bilincinin güçlendirilmesinin bir aracı olarak görülmüştür ve bu süreç, topluluğun eğitimdeki rolünün artmasına ve 1970'li yılların sonlarına doğru eğitim programları ile ilgili kararların alınmasına olanak tanımıştır. Ancak bu ilerleme, 1980'lerin sonlarında eğitimin ve yüksek öğretimin Avrupa Topluluğu'nun yetki alanına girip girmeyeceği doğrultusunda devam eden tartışmalarla sınırlı kalmıştır. Mesleki eğitim alanında Avrupa boyutunu güçlendirmek ve eğitimde dil politikalarına vurgu yapmak ön plana çıkmıştır. Azınlık dillerinin korunması ve desteklenmesi, topluluk bütçesi tarafından finanse edilen 'Avrupa Daha Az Kullanılan Diller Bürosu' gibi bağımsız kuruluşların gelişimiyle somutlaşmış ve insan hakları gündemi bu süreçte önem kazanmıştır. Eğitim, topluluğun entegrasyon hareketinde giderek artan bir yer kaplar hale gelmiş, ancak siyasi ve milli meseleler, eğitim politikalarının Avrupa çapında geniş çaplı uygulanmasını belli bir süre geciktirdiği görülmüştür.

3.1.2. Maastricht Anlaşmasına Kadar Olan Süreç.

Avrupa Topluluğu Adalet Divanı, 1963 kararlarının, Topluluğa eğitimi düzenleme yetkisi veren Topluluk Anlaşmalarının bir parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğini de ileri sürdü. Sonuç olarak, 1980'lerin ortasından itibaren Topluluk, özellikle Avrupa Topluluğu Antlaşması'nın 235. maddesine dayanarak, eğitim ve mesleki eğitimle ilgili girişimleri başlatmak için daha fazla fırsat bulmuştur. Bu kararın ardından Erasmus ve Comett ile ilgili bir karar taslağı Komisyon tarafından Avrupa Konseyi'ne sunuldu. Komisyon, bu kararları alırken ve yükseköğretime ilişkin programlar hazırlarken, Topluluğun münhasır yetkiye sahip olmadığı alanlardaki kararların Konsey tarafından ancak oybirliğiyle alınabileceğini öngören 235. maddeye dayanmak yerine, kendi görüşünü esas alarak, ortak bir mesleki eğitim politikasının uygulanmasını öngören Avrupa Ekonomik Topluluğu Antlaşması'nın 128. Maddesine dayandı. Böylece, üyelerin muhtemelen egemenliklerini korumak istedikleri ve bu nedenle basit çoğunluk, nitelikli çoğunluk veya muhtemelen oybirliğiyle karar alamadıkları yüksek öğrenim alanında Komisyon, 'basit çoğunlukla' karar alma avantajından yararlanmıştır (Council of Europe, 1985).

Madde 1: Çalışanların yeterliliklerinden daha iyi yararlanabilmelerini sağlamak amacıyla... ortak eylem gerekmektedir.

Madde 4: Her Üye Devlet, mümkünse mevcut yapılar temel alınarak... Komisyon ile iletişimden sorumlu organı da belirleyeceklerdir... Komisyon, ilgili ulusal makamlar veya uzman kuruluşlar tarafından karşılaşılan teknik zorluklar konusunda gerekli tüm yardım ve tavsiyeleri sağlayacaktır.

Madde 5: Komisyon, Üye Devletler tarafından belirlenen ulusal koordinasyon organlarıyla yakın iş birliği içinde... iş tanımları ve karşılaştırmalı tabloları uygun, düzenli aralıklarla gözden geçirecek ve güncelleyecek, Sistemin daha verimli çalışması için gerekli olması halinde diğer önlemlerle birlikte önerilerde bulunacaktır (Council of Europe, 1985).

Konsey, yukarıda paylaşılan 16 Temmuz 1985'te Cedefop'un mesleki niteliklerin karşılaştırılabilirliğine ilişkin çalışmalarına yasal dayanak sağlayan ve eğitim alanındaki seviyeleri belirleyen kararı da kabul etti. Mesleki eğitimde yeterliliklerin karşılaştırılabilirliğini sağladı. Konsey kararına, ilerleyen yıllarda teknolojik değişimler nedeniyle bazı eklemeler de yapıldı. 1985 Avrupa Topluluğu Adalet Divanı kararıyla Komisyon'un gündeme getirdiği bir diğer konu da Comett'in kuruluşuydu (Council of Europe, 1985).

Topluluğun tarihinde eğitimle ilgili önemli bir dönüm noktası, Tek Avrupa Pazarını tamamlamayı amaçlayan Avrupa Tek Senedi olmuştur. Eğitim politikalarının gelişimi, Avrupa Tek Senedi dönemi ve küreselleşmeyle birlikte ortaya çıkan ekonomik stratejilerle yakından ilişkilidir. 1984'te Jacques Delors başkanlığında hazırlanan Beyaz Belge, 1 Ocak 1993'e kadar tek pazarın oluşturulmasını öngörüyordu. Aynı yıl Konsey, Avrupa Topluluğu'nun işleyişini iyileştirmek için tedbirler alınmasını talep etti. 1986'da Avrupa Tek Senedi imzalandı ve 1 Temmuz 1987'de yürürlüğe girdi. Senet, AET Antlaşması'nın 130. maddesinde değişiklik yaparak Komisyon'un yükseköğrenim yetkisini vurguladı ve eğitimde ekonomik ve sosyal uyum tedbirlerinin önemini belirtti (European Commission, 1994).

Avrupa Tek Senedi'nden sonra, eğitimde yeni yetkiler veren bir düzenleme bulunmamakla birlikte, Avrupa Topluluğu kurum ve kuruluşları ortak pazarı başarılı bir şekilde oluşturmak için gerekli kurumsal kapasiteyi ve fırsatları geliştirmeye başlamıştır. Bu bağlamda, 1987 ile 1990 yılları arasında üye ülkeler, Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) gibi araçlarla öğrencilerin hareketliliklerini artırmayı hedeflemişlerdir. AKTS, yüksek öğrenim ders kredi transferini kolaylaştırarak, Erasmus gibi mevcut Topluluk Programlarının başlatılmasına veya yeniden düzenlenmesine olanak sağlamıştır (Milner, S., 1998).

Erasmus dışındaki programlar, Avrupa Sosyal Fonu'ndan aldıkları makul ve küçük bütçelerle faaliyetlerini sürdürmüş, istisna oluşturan bütçeler ve etkinlikler açısından hedeflerine ulaşmaya çalışmıştır. 14 Mayıs 1987'de, eğitimin hükümetler arası yönetimi konusunda 1961'de Paris'te varılan fikir birliğinde değişiklik yapılmamış olsa da Topluluğun on iki eğitim bakanı, Komisyon tarafından önerilen bir eğitim projesini başlatmayı kabul etmiştir (Field, 1998).

Bu karar, Avrupa Adalet Divanı'nın 1985 yılında genç işsizliğini ele alma, üniversiteler arasında uluslararası iş birliğini teşvik etme, Avrupa'da yüksek öğrenimde hareketliliği artırma ve akademik dönem ile derecelerin tanınmasını sağlama kararına dayanıyordu. Bu sayede, Avrupa çapında yükseköğretim kalitesini iyileştirmeyi amaçlamıştır (Council of Europe, 1987).

Konsey Kararı:

Aşağıdakilere karar verilmiştir:

Madde 1: Bu Karar, Topluluk genelinde üniversite öğrencilerinin hareketliliğini önemli ölçüde artırmak ve üniversiteler arasında daha fazla iş birliği sağlamak amacıyla Avrupa Topluluğu Üniversite Öğrencilerinin Hareketliliği Eylem Programı'nı (ERASMUS) kurar...

Madde 2: ERASMUS programının amaçları aşağıdaki gibi olacaktır...

Madde 3: ERASMUS programı, Ek'e uygun olarak Komisyon tarafından uygulanacaktır... (Council of Europe, 1987).

15 Haziran 1987'de Konsey, yükseköğrenim öğrencilerinin Avrupa Üye Ülkelerinde hareketliliğini teşvik eden ERASMUS programını başlatan 327 Sayılı Karar'ı kabul etti (Sellin, 1999). ERASMUS programının Avrupa Topluluğu tarafından finanse edilmesi, yükseköğretime dolaylı müdahaleyi ve topluluk kaynaklarından yararlanma avantajını beraberinde getirmiştir. İlk etapta programa 85 milyon ECU tahsis edilmiştir; 1990-1994 döneminde bu miktar 192 milyon ECU'ya çıkarılmıştır. Komisyon ayrıca yükseköğretim için Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) önermiştir. Sokrates ve Erasmus programları birleşmiş, Comett ve Erasmus uluslararası iş birliği örnekleri olarak ortaya çıkmıştır. Bu gelişmeler, öğrenci hareketliliği ve akademik standardizasyonun sağlanmasını desteklemiş ve ülkelerin itirazlarını azaltmıştır (Council of Europe, 1987).

1976'dan itibaren eğitim ve derecelere ilgili kazanılan deneyim ve bilgi birikimi devam etmektedir. 1988'de Avrupa Topluluğu üye ülkelerinin eğitim bakanları, gençlere yönelik bir program üzerinde anlaşmış ve 16 Haziran 1988'de Eğitim Konseyi kararı alınmıştır. Bu karar, uluslararası hareketlilik ve değişim projeleri aracılığıyla gençlerin eğitim, kişisel ve mesleki gelişimlerini desteklemeyi, Avrupa aidiyetini güçlendirmeyi ve

sosyo-ekonomik süreçlerde rol almalarını sağlamayı amaçlamıştır. Ayrıca, "Youth in Action Programme" ve "Youth Worker Mobility Programme" kapsamında iki değişim programı başlatılmıştır. 1988 tarihli Yönerge, mesleki eğitim diplomalarının üye devletler arasında tanınmasını sağlayarak iç pazarın tamamlanmasına katkıda bulunmayı hedeflemiştir (Council of Europe, 1989).

1988 tarihli Avrupa Topluluğu Konseyi Yönergesinin ardından, üye ülkelerin eğitimden sorumlu bakanları da Avrupa konseptinin öğretim programlarına, ders kitaplarına ve tüm disiplinlerdeki öğretmenlerin yetiştirilmesinin kendi programlarına dahil edilmesi üzerinde uzlaşarak, üye ülkeleri eylem planlarına dahil etmişlerdir. 1989 yılı aralık ayının 21'inde, Avrupa Konseyi, en az 6 yarıyıl süren eğitimin başka bir ülkede tamamlanmasından sonra alınan diplomaların, bireylerin bir ülkenin gerektirdiği nitelikleri sağlayamaması durumunda karşılıklı olarak tanınmasını öngören 48. Maddeyi kabul etmiştir (Council, 1989).

Avrupa bilincini ve Avrupa vatandaşlığı kavramını geliştirmek, topluluk vatandaşlarına Avrupa dillerinin öğretilmesini teşvik etmek, zorunlu eğitim tamamlanmadan önce yabancı dil öğretimi verilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin desteklenmesi hedeflenmiştir. Avrupa Parlamentosu, 30.10.1987'de, Avrupa Topluluğu dahilinde var olan lokal ve etnik azınlıkların mevcut kültür ve dillerinin korunmasına dair ilke kararını kabul etmiştir (European Parliament, 1987).

Avrupa Konseyi, 28 Temmuz 1989'da 489 sayılı kararı almıştır. Bu karar, Lingua programının Avrupa Topluluğu içindeki çok dilliliği ve dil çeşitliliğini geliştirme, dil öğretimi ve öğreniminin kalitesini iyileştirme ve yaşam boyu dil öğrenme fırsatlarına erişimi kolaylaştırma kararını içermektedir. Lingua programı, 1990 yılından itibaren beş yıl süreyle, Avrupa Topluluğu içinde yabancı dil yeterliliğini artırmayı, az kullanılan ve öğretilen dillerin öğrenimini teşvik etmeyi, üniversite öğrencilerine yabancı dil eğitimini ana disiplinleriyle birleştirme fırsatı sağlamayı, yabancı dil öğretmenlerinin mesleki gelişimini desteklemeyi ve diğer topluluk programlarıyla uyumlu ve tamamlayıcı olacak şekilde çeşitli destekleyici tedbirler uygulamayı amaçlamıştır (European Parliament, 1989).

Madde 1: Programın yürütülmesi: 1 Ocak 1990 tarihinden itibaren beş yıl süre ile yürütülecektir. Avrupa Topluluğu'nun yabancı dil yeterliliğini teşvik etmek için eylem programı burada

kabul edilmiştir. Bundan böyle 'Lingua programı' olarak anılacaktır... (European Parliament, 1989).

489 sayılı karar maddeleri ile programın süresinin beş yıl olacağı, Avrupa Birliği vatandaşlarının her birine en az bir yabancı dil öğretilmesinin hedeflendiği, ayrıca en az konuşulan dillerin teşvik edileceği, bunu yaparken de yabancı dil öğretmenlerinin niteliklerini artırmak için çeşitli çalışmalar yapılacağı belirtilmiştir. Nihayetinde, Avrupa Topluluğu işgücü niteliğinin de artırılması hususunda kararlar alınmış ve Lingua programında yürütülecek alt programlar da ifade edilmiştir (European Parliament, 1989).

Üreticiler ve eğitimciler arasında uluslararası bağların kurulması ve iş birliğinin geliştirilmesi amacıyla, dil öğreniminin öneminin anlaşılması ve desteklenmesi, dil öğretimi ve yabancı dil becerilerinin değerlendirilmesine yönelik araçların geliştirilmesi ve öğretimi ile ilgili etkinliklerin yer aldığı Lingua Programı başlatılmıştır. Bu programla birlikte, Avrupa Topluluğu bünyesinde resmi anlamda var olan dillerin tamamının, politik hedefler maddesinde alınan karara istinaden yabancı dil olarak öğrenilmesi karara bağlanmıştır (Council of Europe, 1989).

1980'lerden itibaren yaşanan teknolojik gelişmeler, yeni prodüktivite platformları ve globalizm, Avrupa Topluluğu'nun mesleki eğitim politikasının güncellenmesini zorunlu kılmıştır. Bu gereklilik, 2 Nisan 1963'te onaylanan ilkelerin yenilenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Avrupa Komisyonu, bu ihtiyaca cevap olarak mesleki eğitime yönelik eylem programlarının koordinasyonuna dair bir teklif yayımlamıştır. 5 Kasım 1991'de yayımlanan 349 No'lu Memorandum, teknolojik ve küresel değişimlerin etkisi altında Komisyon'un ortak eylem ve iş birliğini teşvik eden rolünü yeniden tanımlamıştır (European Commission, 1991).

12 Kasım 1991'de Komisyon, Toplulukta uzaktan ve açık eğitimin durumunu inceleyen 388 No'lu Memorandumu yayımlamıştır. Bu memorandumda, açık uzaktan eğitimin, Avrupa'da eğitim erişimini artırmak, altyapıyı güçlendirmek ve sürekli eğitim sağlamak amacıyla kullanıldığı belirtilmiştir. Yirmi yılda, açık uzaktan eğitim uygulamaları, bazı üniversitelerde ve bağımsız kurumlarda yaygınlaşmıştır. Avrupa Topluluğu, bilim ve teknoloji ilerlemeleri nedeniyle iş gücünün yeniden eğitilmesinin ekonomik başarı için kritik olduğunu kabul etmektedir. Multimedya ve ağ yaklaşımlarının, öğrenci sorumluluğuna dayalı öğrenmeyi teşvik ettiği, ancak bu eğitim

modlarının entegrasyonunun henüz güçlü olmadığı ifade edilmiştir (European Commission, 1991).

Bir ay sonra, aynı yılın aralık ayında, 1990'larda teknik ve mesleki eğitim konusunda Avrupa Topluluğu bünyesinde yürütülen çalışma ve programlarla elde edilen verileri ve geleceğe yönelik politika önerilerini içeren "1990'larda Avrupa Topluluğu Teknik ve Mesleki Eğitim Memorandumu" (Memorandum on Vocational Training in the European Community in the 1990s) yayımlandı. Bu memorandumda hızla değişen koşullar, soyut sermayenin yeni rolü, nitelikler ve iş organizasyonları, insan kaynaklarının artan önemi, kadınların eğitimi, beceri eksiklikleri, KOBİ'ler ve tek pazar, Avrupa nitelik ve eğitim pazarı, mesleki eğitime dayalı sürekli eğitim ve sosyal ortaklık konuları ele alınmıştır (Commission of the European Communities, 1991).

Bu dönem bulgu karar ve regülasyonlar incelendiğinde; 1985-1992 arasında Avrupa Topluluğu'nda, Adalet Divanı'nın eğitim konusundaki kararları ve Maastricht Antlaşması'na giden süreçte, yükseköğretim düzeyinde Komisyonun etkinliğini ve yetkilerini artırıcı gelişmeler yaşanmıştır. Gravier kararıyla, eğitimin profesyonel yaşama hazırlık olarak kabul edilmesi ve mahkemenin kararları, yükseköğrenime mesleki eğitim kapsamında müdahale imkanını güçlendirmiştir. Bu, Komisyon'un politik girişimleri için yasal bir zemin oluşturmuş ve Erasmus gibi programların yolu açılmıştır. Topluluk, yükseköğretimdeki rollerini artırmış ve Avrupa eğitim politikasının şekillenmesini etkilemiştir. Avrupa Tek Senediyle ise ekonomik uyum bağlamında eğitimde yeni yetkiler ve Tek Pazarın oluşturulması sürecindeki eğitim anlayışının rolü pekiştirildiği görülmüştür (Commission of the European Communities, 1991).

Bulgu ve regülasyonlar ışığında; Avrupa Tek Senedi ve sonrasında, eğitimsel iş birliği ve programların genişletilmesiyle Avrupa'daki genç işsizliğe yönelik çözüm arayışları, öğrenci ve akademik hareketliliğin desteklenmesi, dil çeşitliliğinin korunması ve yabancı dil öğrenimine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, özellikle 1989'dan itibaren eğitim alanındaki yeni politika belirlemeleri, Mesleki Eğitim Memorandumu ve Lingua programı gibi inisiyatiflerle, Avrupa'da mesleki eğitimin nitelik ve yeterliliğinin artırılmasıyla iş gücünün iyileştirilmesine yönelik adımlar atılmıştır. Erasmus, Lingua ve diğer programlar gençleri Avrupa fikrine ve topluluğa daha fazla katılım ve iş birliği için cesaretlendirici önlemler içermiştir. Bu dönem, eğitimde Avrupa boyutunun kültürel çeşitliliğin ve demokrasi değerlerinin pekiştirilmesinde kilit rol oynadığı görülmüştür.

3.1.3. Lizbon Zirvesi'ne Kadar Olan Süreç.

Avrupa Konseyi 1991 yılındaki Maastricht Zirvesi'nde Ekonomi ve Para Birliği (Economic and Monetary Union) ile siyasi birlik konusunu da ele aldı. 1992 yılı 7 Şubat tarihinde Maastricht'te imzalanan Avrupa Birliği Anlaşması bir süreç başlattı. 1993 yılında yürürlüğe giren bu karar, 1999 tarihinde Euro adını alan Avrupa para birimine geçişle sonuçlandı. Bu süreç, Avrupa'nın birlik sürecine ve bütünleşmesi konusunda yeni bir perspektif anlamına gelmiştir (European Communities, 1992).

Komisyonun eğitim alanında özellikle Gravier davasından sonra, üye ülkelerin Komisyonun kendi egemenlik alanlarına müdahale ettiği savına neden oldu. Eğitim konusu, Avrupa'nın inşasına ilişkin kamusal tartışmalarda giderek daha önemli hale geldi ve bu konunun giderek daha önemli bir vasıf kazanmasıyla Maastricht Anlaşması'nın 1. ve 126. maddeleri, eğitim alanında sağlam bir yasal temel oluşturdu. Bu durum, 127. Maddenin (Avrupa Ekonomik Topluluğu Antlaşması'nın 128. Maddesi ve Amsterdam Antlaşması'nın 149. ve 150. Maddeleri) eğitimin, başta teknik ve mesleki eğitim olmak üzere, kurucu anlaşmada açık ve somut ifadelerle yer bulmasını sağlamıştır (European Communities, 1992).

Roma Antlaşması'nın yetki devri ilkesini vurgulayan ve üye ülkelerin endişelerini gidermek için uyumlaştırmanın söz konusu olmadığını vurgulayan 128. maddesi, “The Community shall contribute to the flowering of the cultures of the Member States, while respecting their national and regional diversity and at the same time bringing the common cultural heritage to the fore” ifadesiyle Avrupa topluluğunun üye ülkelerin ulusal ve bölgesel farklılıklarına saygı duyarken gelecek için ortak bir kültürel miras oluşturacağını belirtmiştir. Bu düzenlemeler ile ilk kez bir Kurucu Anlaşma' da mesleki eğitimin ötesinde eğitime yer verilmiştir (European Communities, 1992).

Emek, mal ve sermayenin serbest dolaşımı regülasyonlarını oluşturan Avrupa Birliği Anlaşması, kurumsal kuralları sağlamlaştırdı ve uygulamaya koydu. Eğitim sistemleri ve politikalarına ilişkin ulusal mevzuatta uyum zorunluluğunun olmadığını teyit eden ve ulusal egemenlik ilkesine saygı duyan Avrupa Birliği Anlaşması, Avrupa Birliği kurumlarına, birlik üyesi ülkeler arasında iş birliğini artırmak, eğitimin geliştirilmesine destek olmak ve ihtiyaç duyulan faaliyetlerde yardım sağlamak amacıyla tamamlayıcı bir eğitim politikası yürütmek için üye ülkelerin milli sistemlerini etkileme yetkisi vermektedir. Başka bir deyişle, 1963 yılında mesleki eğitime ilişkin oluşturulan

ilkeler, Maastricht Antlaşması ile yürürlükten kalkmış ve yeni bir yasal platform kurulmuştur (Lenaerts, 1994).

Maastricht'ten sonra, eğitimde Avrupa kimliği ve Avrupalılık kavramları belirginleşmiştir. Bu kavramlar, Avrupa kimliğine dahil dillerin öğrenilmesi gereksinimini vurgulamış ve yabancı dil öğretiminin yaygınlaşmasına yol açmıştır. "Avrupalı olmak," serbest dolaşım ve üye ülkelerde yaşama hakları ile ilişkilidir, bu nedenle üye ülkelerde konuşulan dillerin bilinmesi önem kazanmıştır. Avrupa Topluluğu'nun Avrupa Birliği'ne dönüşmesi, üye ülkelerin dillerini AB dilleri haline getirmiştir. Avrupa Birliği Antlaşması, dil ve kültür farklılıklarını önemseyerek uyumlaştırma çabalarını desteklemekte ve dil eğitimi de dahil ülkeler arası iş birliğini teşvik etmiştir (Council of Europe, 1992).

Konsey, 29 Nisan 1993 tarihinde, Orta ve Doğu Avrupa ülkelerinin üniversite eğitim sistemlerinin serbest dolaşım ve iş birliği programları aracılığıyla geliştirilmesine ve yeniden yapılandırılmasına yardımcı olunmasına, bütünleşme ve iş birliğinin artırılmasına karar vermiştir. 1994 yılında yürürlüğe giren Tempus Programı, ikinci bir 4 yıllık süre için uzatılmış ve Komisyon, Avrupa için Gençlik II programının sonraki safhasını başlatmıştır. 1993 yılının aralık ayında yapılan zirvede, Avrupa Birliği'nin rekabet edebilirliğinin artırılması, iş gücünün ve iş gücü büyümesinin sağlanması amacıyla birlik üyelerinin teknik ve mesleki eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu gerekliliğe bağlı olarak endüstriye ve iş gücüne destek sağlanması, programların, uygulama ve ilkelerin birlik üyesi içinde karşılıklı geliştirilmesi ve teşvik edilmesi gerekliliğini ifade edilmiştir (European Commission, 1994).

1993 yılında, 21-22 Haziran tarihlerinde gerçekleştirilen Kopenhag Zirvesi'nde yaşam boyu öğrenmenin önemi ve önceliği ifade edilmiştir. Azınlıkların hakları ve dillerinin korunması ve bu haklara saygı gösterilmesinin Avrupa Birliği üyeliğinin temel şartları olduğu belirtilmiştir. Bu hedefler doğrultusunda, 9 Şubat 1994'te Avrupa Parlamentosu (AP), AB mensubu azınlıkların statülerini ve haklarını ele alan bir kararı kabul etmiştir (European Parliament, 1994). 24-25 Haziran 1994'te düzenlenen Korfu Zirvesi'nde liderler, üye ülkeler arasında eğitime daha sistematik ve bütüncül yaklaşımlara duyulan ihtiyacın altını çizmiştir. Konsey ve AP'ye, önerilen Leonardo ve Socrates programları üzerindeki çalışmalarını yıl sonuna kadar tamamlamaları yönünde çağrıda bulunulmuştur. Zirvede ayrıca bilgi toplumuna yönelik alınması gereken

tedbirlerin ana hatlarıyla belirtildiği, bilgi toplumundaki kültürel ve dilsel çeşitliliğin önemine vurgu yapan Bangemann Raporu da kabul edilmiştir. Toplumsal değişimlere ve teknolojik gelişmelere yönelik sistematik bir yaklaşımın gerekliliğini vurgulayan "Eğitimin Avrupa Boyutu" başlıklı Yeşil Kitap'ın 1993 yılında yayınlanmasının ardından, Temmuz 1994'te bir Beyaz Belge hazırlanmıştır (European Commission, 1994).

Beyaz Belge, Avrupa'da emeğin serbest dolaşımını, işgücünde kadınlara karşı ayrımcılığın ortadan kaldırılmasını, rekabetçi dünyada mesleki eğitimin önemini ve hayat boyu öğrenme gereksinimini vurgulayan bir toplumsal modelin oluşturulmasını hedeflemektedir. 1990'ların ortalarında, Maastricht Antlaşması doğrultusunda bilgi birikimini artırmaya yönelik çeşitli programlar başlatılmıştır. 5 Aralık 1994'te, Konsey, sanayi ile eğitim enstitüleri arasındaki bağlantıların güçlendirilmesi ve kalifikasyonların ortak tanınması gerekliliğini belirtmiştir. 6 Aralık 1994'te, COMETT gibi çeşitli programların birleştirilmesi kararı alınmış ve Leonardo da Vinci programı oluşturulmuştur. Erasmus programının mevcut kapsamı korunmuştur (European Commission, 1994).

90'ların ikinci yarısından itibaren hayat boyu öğrenme, bilgi teknolojisi ve eğitimde Avrupa boyutuyla ilgili rapor ve kararlara giderek daha fazla odaklanılmaya başlandı. Eğitim sisteminin bilgi aktarımından bilgi edinimine geçişi, organizasyon ve öğretim yöntemleri, öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının rolü, bireylerin eğitimdeki rolü, kamu ve özel girişimlerin dengesi, iş dünyası ve sosyal ortakların rolü üzerinde geniş etkiler yaratacağı vurgulanmıştır (European Commission, 1995, pp. 3-5). Özellikle Avrupa çapında eğitim sistemlerinin uyumlaştırılmasına odaklanan reform çabaları, belgelerin Avrupa düzeyinde tanınmasına vurgu yapılarak ivme kazanmıştır. 'Yaşam Boyu Avrupa Eğitimi' konseptini geliştirmeyi ve eğitim enstitüleri ile sanayi arasındaki iş birliğini artırmayı amaçlayan Avrupa Komisyonu, 1995 yılında "WHITE PAPER ON EDUCATION AND TRAINING: TEACHING AND LEARNING TOWARDS THE LEARNING SOCIETY" ("Öğretme ve Öğrenme: Öğrenme Toplumuna Doğru") başlıklı Beyaz Belge'yi yayımlamıştır (European Commission, 1996).

31 Mart 1995'te Konsey, Avrupa Birliği eğitim sistemleri içinde dil öğreniminin ve öğretiminin iyileştirilmesi ve çeşitlendirilmesine ilişkin bir karar aldı. Bu karar, Birlik ülkelerinin eğitim sistemlerinde öğretilen ve öğrenilen dillerin çeşitliliğini artırmayı ve geliştirmeyi hedefliyordu. Beyaz Belge'de belirtilen dördüncü hedef doğrultusunda,

Birlik ülkelerindeki öğrencilere zorunlu eğitim süresince ana dillerinin yanı sıra en az iki Birlik dilini en az iki yıl üst üste öğrenme fırsatı sağlanmalıdır (Akbaş, Özdemir, 2002). Avrupa Parlamentosu ve Konsey'in 1995 yılında aldığı 819 sayılı kararla, Konsey'in 1989 yılında başlattığı Lingua programı kapsamındaki tedbirler yatay tedbirler olarak Sokrates programına entegre edilmiştir (Council of Europe, 1995).

26-27 Haziran 1995'te düzenlenen Cannes Zirvesi'nde, Birliğin dil çeşitliliğinin korunması ve saygı gösterilmesinin önemi bir kez daha vurgulandı. Gençlerin eğitimi gibi sosyal ve insani konulardaki ortaklıkların, yetki devri ve dilsel çeşitliliğe saygı ilkelerine dayanması gerektiği belirtildi. 23 Ekim 1995'te Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi, 1996 yılını "Hayat Boyu Öğrenme Yılı" olarak ilan etti. Herkesin, eğitim ve öğretim yolunu ne olursa olsun, ana diline ek olarak en az iki Topluluk dilinde iletişim kurma yeteneğini edinmesi ve sürdürmesi gerektiğini vurgulamıştır (European Commission, 1996, p. 3).

Aynı yıl Avrupa Komisyonu, Birlik vatandaşlarının iş hayatı ve kişisel imkanlardan faydalanabilmeleri için Avrupa Birliği'nde konuşulan dillerden iki tanesini bilmeleri gerektiğini ifade eden "Education- Training- Research: The Obstacles to Transnational Mobility" başlıklı Yeşil Belge'yi yayınladı. Ayrıca, "Bilgi Toplumunda Yaşamak ve Çalışmak: Önce İnsan" başlıklı başka bir Yeşil Kitap, insan unsuruna odaklanarak bilgi toplumu bağlamında insanın önemini ifade etmiştir (Council of Europe, 1996).

21 Kasım 1996'da Konsey, AT Antlaşması'nın 130. maddesi, Komisyon bildirimi ve Avrupa Parlamentosu, Ekonomik ve Sosyal Konsey ve Bölgeler Komitesi'nin görüşlerine dayanarak 664 Sayılı Kararı kabul etti. Bu karar, Topluluk içindeki bilgi toplumunda dil çeşitliliğini teşvik etmek amacıyla üç yıllık bir programın başlatılmasını amaçladı. Karar, dil öğrenme ve öğretmesinin bir sektör haline gelmesi için gerekli koşulların yaratılmasını, dil farklılıklarından kaynaklanan enformasyon iletim maliyetlerinin azaltılmasını ve Birlik içindeki dil çeşitliliğini teşvik etmeyi amaçlamıştır (Council of Europe, 1996).

1997 yılında Amsterdam Antlaşması'nın imzalanması, Avrupa Birliği içinde mesleki eğitim ve dil eğitimi açısından önemli bir yıl oldu. Özellikle istihdam konularına değinen anlaşma, istihdam oranının artırılması ile eğitim arasındaki ilişkiye vurgu yapıyordu. Bu kapsamda Avrupa Birliği eğitim politikalarının geliştirilmesi, mesleki

eğitimin niteliğinin artırılması ve teknik ve mesleki eğitim politikalarının koordine edilmesi hedeflendi. Üye ülkelerin her biri teknik ve mesleki eğitim programlarının içeriği ve organizasyonuna ilişkin yetki ve sorumluluğunu korurken, anlaşma mesleki eğitimde ortak karar alma prosedürünü genişletti. Eğitimle ilgili hükümler "Teknik ve Mesleki Eğitim, Genel Eğitim ve Gençlik " başlığı altında yer alırken, 149. maddesi eğitimin kalitesine odaklanıyor, bu madde ile Avrupa Birliği üye ülkelerinin birbirleri ile iş birliği içinde eğitim kalitesini artıracaklarını, gerekli durumlarda birbirlerinin eylemlerini destekleyeceklerini ve dilsel kültürel farklılıklar ve eğitim organizasyonları ve eğitim sistemlerine saygılı yaklaşacaklarını vurgulamıştır (European Union. 1997).

Madde 149: Topluluk, Üye Devletler arasında iş birliğini teşvik ederek ve gerekirse eylemlerini destekleyerek ve tamamlayarak kaliteli eğitim gelişimine katkıda bulunacaktır; ...

Madde 150: Topluluk, Üye Devletlerin mesleki eğitim içeriği ve organizasyonundan tamamen sorumlu olduklarına tam olarak saygı gösterir... (European Union, 1997).

Madde 149, AB'nin, üye devletlerin eğitim içerikleri ve eğitim sistemlerinin organizasyonu üzerindeki sorumluluklarını ve kültürel çeşitliliklerini tamamen gözeterek, aralarındaki iş birliğini teşvik ederek ve gerekirse eylemlerini destekleyip tamamlayarak kaliteli eğitimin gelişimine katkıda bulunacağını belirtmiştir. Madde 150 ise, AB'nin, üye devletlerin mesleki eğitim içerikleri ve organizasyonu üzerindeki sorumluluklarını gözeterek, onların eylemlerini destekleyip tamamlayacak bir mesleki eğitim politikası uygulayacağını ifade etmiştir. 150. madde, Avrupa Birliği'nin üye ülkelerin içerik ve organizasyonlarına saygı duyarak teknik ve mesleki eğitim politikası oluşturacağını ifade etmiştir (European Union, 1997).

18 Mart 1997'de toplanan Kişilerin Serbest Dolaşımına İlişkin Üst Düzey Panel, Avrupa Komisyonu'na bir rapor sunmuştur. Raporda, Avrupa dillerinin çeşitliliğinin değerli bir varlık olarak korunması gerekliliği vurgulanmıştır. 1995 tarihli Beyaz Belge'deki tavsiyeye dayanarak, Konsey 16 Aralık 1997'de Avrupa Birliği dillerinin erken yaşta öğretilmesine yönelik bir ilkeyi kabul etmiştir. Kararda, çocukların ana dillerinin yanı sıra erken yaştan itibaren en az bir yabancı dil öğrenmesinin daha doğal ilerleyeceği belirtilmiştir. Dil eğitiminin ve zorunlu eğitimde yapılacak düzenlemelerin önemi vurgulanmıştır (Council of Europe, 1997).

Karar, üye ülkelere erken yaşlarda dil öğretimini teşvik etmeyi, öğretilen dil sayısını artırmayı, dil eğitimi kurumları arasında iş birliğini güçlendirmeyi ve hem sanal hem de fiziksel hareketliliği desteklemeyi önermiştir. Ayrıca, çok dilli öğrenmenin sürekliliğini sağlamayı, velilerde yabancı dil yeterliliği konusunda farkındalık oluşturmayı, uygun öğretim materyalleri geliştirmeyi ve öğretmenleri bu yönde yetiştirmeyi amaçlamıştır. Komisyon'a, hedeflere ulaşmak için üye ülkeler tarafından alınan önlemleri desteklemesi, ülkeler arası iş birliğini teşvik etmesi ve kaliteli öğretim materyallerini yaymasını istemiştir. Eğitimde yabancı dil öğretiminin dahil edilmesi talep edilmiştir (Council of Europe, 1997).

1997 yılında Komisyon, Topluluğun çeşitli kuruluşlarının ve dille ilgili konularda çalışan ancak Topluluk dışında çalışan uzmanların desteğiyle 'Avrupa Dil Konseyi'nin (ELC) kurulmasında öncü bir rol oynadı. Dil öğretimi alanındaki kurum, kuruluş ve uzmanları bağlayan bir ağ olarak konumlanan "European Language Council" (Avrupa Dil Konsülü), çerçeve politikaların üretilmesi, Birliğin dil ve kültürlerinin niceliksel ve niteliksel gelişiminin teşvik edilmesi, bu alanlarda farkındalık yaratılması, eğitim ve öğretim alanlarında projelerin başlatılması ve desteklenmesi için bir forum görevi görmeyi amaçlamıştır. Yabancı dil öğretimi, Avrupa kültürlerarası iletişim platformu oluşturmak, konuya ilişkin veri ve bilgileri toplamak ve yaymak, eğitimin kalitesini artırmayı amaçlamaktadır. Avrupa Komisyonu'nun teşviki ile, dil öğreniminin farkındalığının artırılması, mezunların en az iki yabancı dille iletişim kurabilme yeteneğini hedefleyen 'Tüm Lisans Öğrencileri Arasında Dil Öğrenimini Desteklemek için Avrupa Ağı' kurulmuştur (Council of Europe, 1997).

Avrupa okullar ağının kuruluş kararında, gelişen bilgi iletişim teknolojileri ve eğitim amaçlı medya araçlarının kullanımının yanı sıra, öğretmen eğitimi veren kurumların endüstriyle iş birliği yapmalarının gerekliliği vurgulanmıştır. Avrupa eğitim multimedya yazılımı ve hizmetleri pazarının Avrupa boyutuyla ilgili dikkatler çekilmiş, Avrupa eğitim yazılımlarının gelişimini teşvik edecek fırsatların bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, okullar tarafından ağ oluşturulmasının ve 'Bilgi toplumunda öğrenme' eylem planının uygulanmasına katkı sağlamanın önemi üzerinde durulmuştur (Council of Europe, 1997, p. 6.).

1988 yılından itibaren Avrupa çapında ulusal yükseköğretim sistemlerini ve mesleki eğitimi bir araya getirmeyi hedefleyen girişimler artış göstermiştir. Bologna ve

Kopenhag süreçleri, sürekli mesleki gelişim planlarıyla birlikte, Avrupa'nın eğitim kurumsal altyapısını güçlendirmeye yönelik önemli adımlar oluşturmuştur. Lizbon'daki toplantının ardından, yükseköğretim sürelerinin, derecelerinin ve niteliklerinin Avrupa Birliği genelinde tanınmasını sağlamak amacı güdülmüştür. Fransa, İtalya ve Almanya'dan eğitim bakanları, Avrupa Birliği üye ülkelerinin yükseköğretim sistemlerini mevcut duruma uygun olarak yapılandırmaya yönelik ortak bir deklarasyon kabul etmek üzere bir araya getirilmiştir. Bu toplantıların ardından imzalanan Sorbonne Deklarasyonu, Avrupa'da yükseköğretim alanının sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmaya katkı sağlamasını vurgulamıştır. Avrupa Birliği üye ülkelerinin eğitim bakanları ve Komisyonun ilgisiyle, Bologna Zirvesi için hazırlıklar sürerken yükseköğretim durumuna ilişkin rapor talep edilmiştir ve böylece temeller pekiştirilmiştir (European Parliament, 1998).

1999 yılı, Avrupa yükseköğretim alanını oluşturma amacını güden Bologna Deklarasyonu'nun 29 ülke tarafından imzalanmasıyla tarihine bir not düşmüştür. Bu deşarj edici adım, Avrupa yükseköğretiminin Magna Carta'sına eşdeğer olarak kabul edilmekte olup, eğitimin uluslararası alanda entegrasyonunu hedeflemektedir. Prag'da 2001 yılında yapılan toplantının ardından Bologna süreci, yine bu süreçte resmi olarak dahil olan ve büyük ölçüde Avrupa Komisyonu tarafından finanse edilen Avrupa Birliği Komisyonu ile yakından ilişkilendirilmiştir. Bologna Bildirisi, altı ana hedefi sıralamış ve ilgili ülkelerin 2010 yılına kadar bu hedeflere erişmesi beklenmiştir (European Parliament, 1998).

24-26 Haziran 1999'da Avrupa Birliği ve Phare ülkelerinin eğitim bakanları Macaristan'ın Budapeşte şehrinde ekonomi ve eğitim konulu bir konferansta bir araya gelmiştir. Bu toplantıda, eğitim ile endüstri arasındaki temel pürüzler ve bu iki kesimin daha uyumlu hale getirilmesi için yeni eğilimler incelenmiştir. Eğitim ve sanayi arasındaki iş birliğinin sağlanması, taraflar arasındaki bağlantıların güçlendirilmesi, istihdam ve katılımcı eğitimin artırılması, eğitimdeki yerel ve bölgesel ortak çalışmaların teşvik edilmesi gibi konular ele alınmıştır. Konferansın ardından, Komisyon, eğitim ve endüstri arasındaki iş birliğiyle ilgili en iyi uygulamalara dair bir rapor hazırlanmasını ve bu raporun sonraki bakanlar konferansında sunulmasını talep etmiştir (Council of Europe, 1998).

Yirmi birinci yüzyılı teknoloji ve bilimin yüzyılı olarak tanımlayan Komisyon, araştırma ve geliştirmeye yapılan yatırımların önemine ve Avrupa Birliği'nin rekabet gücünü artıracak araştırmaların gerçekleştirilmesine olan ihtiyaca vurgu yapıyor. Bu amaç doğrultusunda, ERA'nın oluşturulması önerilmiştir. Bunun yanı sıra, 2000 yılında "Altıncı Avrupa Birliği Araştırma Çerçeve Programı" başlatılmış ve bu programın 2006 yılı sonuna kadar devam etmesi planlanmıştır. Bu, ERA kapsamında hayata geçirilen önemli bir adım olmuştur (Council of Europe, 1998).

2000 yılı itibarıyla, Avrupa Birliği öğretim programlarına ek olarak önemli bir gelişme olarak "EUROPASS" tanıtılmıştır. EUROPASS, bireylerin Avrupa genelinde yeterlilik ve becerilerini belgelendirmelerine olanak sağlamıştır. Ayrıca, 1998 yılında kabul edilen 51 Sayılı Konsey Kararı ("999/51/EC: Council Decision of 21 December 1998 on the promotion of European pathways in work-linked training, including apprenticeship") ile işe dayalı eğitim yollarının teşviki amacıyla bir ortaklık oluşturulmuştur. Bu ortaklık, 1 Ocak 2000'den 31 Aralık 2004'e kadar sürecek şekilde planlanmış ve Topluluk bütçesinden faydalanarak, üye ülkelerdeki işle ilgili eğitim alanında çalışanların derecelendirilmesine ve belgelendirilmesine katkı sağlamıştır (Council of Europe, 1998).

Madde 5: Uygunluk ve Tamamlayıcılık...

Madde 6: Destek Önlemleri ve Eşlik Eden Önlemler...

Madde 7: Finansman ...

Madde 9: Değerlendirme... (Council of Europe 1998).

Bu karar kapsamında EUROPASS düzenlemesi tanıtılmış, Avrupa Birliği sınırları içerisindeki eğitimlerin tek bir standart belge altında toplanması sağlanmış ve tüm üye devletlerin vatandaşları için fırsat eşitliğinin altı çizilmiştir; Avrupa Komisyonu, EUROPASS Eğitim'in uygulanmasından, denetlenmesine ve yaygınlaştırılmasına kadar sorumluluklar üstlenmiş ve 1 Ocak 2000 ile 31 Aralık 2004 tarihleri arasında bu faaliyet için 7,3 milyon ECU bütçe ayırmıştır. Ayrıca, çalışma hayatına dayalı eğitim ve çıraklık sisteminin teşvikini ve bu yönde alınan aksiyonların değerlendirilmesini içeren bir etki analizi gerçekleştireceği ve gerektiğinde etkinliği artırmaya yönelik düzeltici önlemler önerisinde bulunacağı da ifade edilmiştir (Council of Europe 1998).

Avrupa Parlamentosu ve Konsey, 24 Ocak 2000'de, ilk aşamadaki deneyimlere dayanarak ve belirlenen hedefler doğrultusunda, 1 Ocak 2000 ile 31 Aralık 2006 tarihlerini kapsayan Socrates programının ikinci aşamasını başlatmıştır. Program, hayat boyu öğrenmeyi teşvik etme ve Avrupa Araştırma Alanı (ERA) oluşturma çabası içinde yabancı dil öğrenimini ve dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Comenius, program çerçevesinde dil eğitime odaklanan bir hedef olarak belirtilmiştir. Erasmus dahil Socrates programının parçaları, yabancı dil öğretimi desteklemeye devam etmiştir. Lingua programı, dil öğrenme ve öğretim araçlarının geliştirilmesini teşvik ederek, Avrupa Birliği vatandaşları arasında dayanışmayı artırmayı amaçlamıştır (Council of Europe, 1995; Council of Europe, 2000).

26 Nisan 1999 tarihinde 382 sayılı Konsey Kararı kapsamında başlatılan ve 1 Ocak 2000 ile 31 Aralık 2006 tarihleri arasında kapsayan Leonardo programı, birlik üyesi ülkelerin teknolojik yeniliklere adaptasyon kapasitelerinin geliştirilmesini, teknik ve mesleki eğitim kurumları ile endüstrinin iletişim ve iş birliğinin artırılarak yeni yeterlilikler elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu program, sürekli mesleki eğitimin geliştirilmesi, mesleki eğitimde bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) kullanımının teşvik edilmesi, mesleki eğitime erişimin genişletilmesi, insan kaynaklarına yapılan yatırımların artırılması, genç işsizliğiyle mücadele ve yaşam boyu öğrenme fırsatlarının sağlanması ve desteklenmesi gibi hedefleri de içermektedir. Dil öğretimi ile ilgili olarak ise, program, daha az konuşulan dillerin geliştirilmesine önem vererek, dil öğretiminin artırılması ve teknik ve mesleki eğitimde çok kültürlü anlayışın geliştirilmesine odaklanmıştır (Council of Europe, 2000).

2000 yılında, Komisyon 1992-2000 döneminde eğitim alanında gerçekleştirilen faaliyetlerin sonuçlarını içeren bir rapor yayımlamıştır (Council of Europe, 1999). Belgede, Maastricht Anlaşması'yla Avrupa Birliği'nin oluşturulmasına rağmen, eğitim politikalarının hâlâ üye devletlerin egemenlik hakları çerçevesinde kaldığı ve Avrupa Birliği'nin milli egemenliklere saygı gösterme prensibinin devam ettirildiği vurgulanmıştır. Avrupa Birliği Anlaşması'nın 126 ve 127. maddelerinin, kaliteli eğitimin geliştirilmesine katkı sağlamak amacıyla üye ülkeler arasındaki iş birliğini desteklediği açıklanmıştır. Komisyon, bu maddelerin eğitim alanında üye devletlerin faaliyetlerini destekleme ve tamamlama rolünü de dile getirerek, topluluk düzeyindeki eğitimsel yetkilerin kapsamı üzerine mevcut kafa karışıklığına netlik kazandırmıştır (Council of Europe, 1999).

Bu dönemde Avrupa Birliği, teknik ve mesleki eğitimi kapsayan geniş bir vizyon benimsemiş ve 1963'te oluşturulan yasal altyapının ötesine geçen yeni anlayışlar geliştirmiştir. Eğitim, Avrupa Birliği hedeflerine ulaşmada kilit bir araç olarak görülmekte ve ilk kez kurucu anlaşmalarda yer bulmaktadır. Üye devletler arasında uyum süreci öngörülmemekle birlikte, yükseköğretim politikalarının Avrupa düzeyinde daha koordineli bir şekilde ele alınması için çaba sarf edilmektedir. Bu, Bologna Süreci'nin başlamasına ve Avrupa yükseköğretim sistemlerinin yakınlaşmasına öncülük etmektedir. 'Avrupa kimliği', 'eğitimde Avrupa boyutu' ve 'Avrupa vatandaşlığı' kavramları öne çıkmakta, yabancı dil öğretimi ise Avrupalılaşma ve entegrasyonun temel aracı olarak önem kazanmaktadır (Council of Europe, 1999).

Bulgular incelendiğinde; Avrupa Birliği'nin eğitim ve dil politikalarında önemli dönüm noktaları, Maastricht Anlaşması ile başlamış ve yıllar içinde çeşitli gelişmelerle devam etmiştir. Eğitim, ulusal egemenlik çerçevesinde kalmış, ancak AB'nin yasal çerçevesi öğretimde iş birliğini artırmak ve eğitimin kalitesini yükseltmek için üye ülkeler arasında koordinasyona izin vermiştir. İş birliği, özellikle dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi konusunda teşvik edilmiş, böylece Avrupa kimliği ve çeşitliliği korunurken, çok dilli bir birlik içinde serbest dolaşım ve ekonomik entegrasyon kolaylaştırıldığı görülmüştür.

Öğrencilere ana dillerinin yanı sıra en az iki AB dilini öğretme yükümlülüğü getirilmiş, dil öğretimi politikaları ve programları genişletilmiştir. Hem yerinde hem de dijital ortamlarda çok dilli eğitim ve öğrenci hareketliliği desteklenmiştir. Bu süreç, EUROPASS gibi belgelendirme sistemleri ve mesleki eğitim programlarının entegrasyonu gibi yeniliklerle desteklendiği tespit edilmiştir.

Genel itibariyle, AB, eğitim ve diller konusunda zaman içinde daha koordineli ve bütüncül yaklaşımlar geliştirmiştir. Avrupa eğitim sistemi, Bologna Süreci gibi girişimlerle daha bütünleşmiş hale getirilmeye çalışılmış ve Avrupa vatandaşlığı ile çok kültürlü anlayışın eğitim yapısı içindeki yerini pekiştirmek için çalışılmıştır. Öğrencilere hayat boyu öğrenme fırsatları sunulmuş ve eğitimde teknolojik yenilikler benimsendiği görülmüştür.

3.1.4 Çok Dillilik Komiserliğine Kadar Olan Süreç

1990'ların sonlarına doğru Avrupa Birliği'nde eğitim alanında artan bir farkındalık ve yoğunlaşan çabalar görülmüş ve Lizbon Zirvesi'nin ardından 2010 yılına kadar

planlanan etkinlikler bu kapsamda önem kazanmıştır. Mart 2000'de Lizbon'da gerçekleşen zirve, eğitim politikalarının ve programlarının gelişimine yönelik yöntemler ve Avrupa Birliği politikalarının rollerinin yanı sıra, Avrupa bütünleşmesinin vizyonu içinde eğitimin konumlandırılması açısından bir dönüm noktası olmuştur ve eğitim, Birliğin merkezi hedefleri arasına girmiştir (Shaw, 1999). Zirvede, tüm Avrupa bölgeleri için eğitim iş birliği, en üst düzeyde kaliteli eğitime ulaşabilmek, dil çeşitliliğinin korunması, bilgi toplumu altyapısının inşası ve yol gösterici ilkelerin belirlenmesinin önemi vurgulanmıştır. "Açık koordinasyon yöntemi", Komisyon'a eğitim alanında müdahale etme olanağı tanıyan bir araç olarak ilk defa resmi olarak yürürlüğe koyulmuştur (European Union, 2001).

Avrupa Birliği üye ülkelerinin eğitimden sorumlu bakanları, Haziran 2000'de "Strengthening the Common European Education Area: The Challenge of Social Cohesion and Quality Education" başlıklı konferansta toplanmıştır. Konferans, eğitim politikalarının uyumunu sağlama ve eğitim kalitesini artırma hedeflerini ele almıştır. Eğitimin sosyal, ekonomik ve toplumsal ilerlemedeki rolü vurgulanmış ve eğitim, sosyo-ekonomik bir girişim olarak kabul edilmiştir. Hayat boyu öğrenme stratejisinin oluşturulması ve eğitim kurumlarının bu stratejiyi destekleyerek toplumsal uyumu sağlaması gerektiği ifade edilmiştir (European Council, 2000).

Eğitim veren kurumların, milli ve yerel yetkililerle iş birliği yapması, nitelikli öğretim kadrosuna sahip olması, eğitim bilimsel unsurları geliştirmesi ve bilgi-iletişim teknolojisinde uzmanlaşması teşvik edilmiştir. Eğitim sisteminin kapasitesinin ölçülmesi ve izlenmesine yönelik kalite veri bankalarının oluşturulması, ulusal sistem özelliklerine saygı gösterilmesi ve iş birliğinin artırılması önemli görülmüştür. Öz değerlendirmenin ve Avrupa ülkeleri arasındaki iş birliğiyle yaşam boyu öğrenme göstergelerinin geliştirilmesi ön planda tutulmuştur. Santa Maria da Feira zirvesinde, iş gücü eğitimi, yaşam boyu öğrenme ve iş gücü entegrasyonu için kamu ve özel sektör iş birliği teşvik edilmiştir (European Council, 2000).

Avrupa Parlamentosu ve Konsey, Komisyon'un 2000 yılı önerisini temel alarak ve Ekonomik ve Sosyal Komite ile Bölgeler Komitesi'nin görüşlerini dikkate alarak 17 Temmuz 2000'de bir karar almıştır. Avrupa Diller Yılı 2001 kapsamında, Avrupa Birliği ve üye devletler, Avrupa Konseyi ile iş birliği yaparak kıtanın dil çeşitliliğinin zenginliğine dikkat çekmek ve dillerin ömür boyu öğrenimini teşvik etmek amacıyla

önlemler almışlardır. Bu yıl, Avrupa'nın dil zenginliğinin korunması ve tanıtılması, kültürel çeşitliliği artırması, yabancı düşmanlığını önlemesi ve ekonomik faydalar sağlaması vurgulanmıştır (European Council, 2000).

BM gibi uluslararası kuruluşlarla iş birlikleri kurulacağı belirtilmiştir. Komisyon, bu faaliyetleri denetlemekle görevlendirilmiş ve 31 Aralık 2002'ye kadar Avrupa Parlamentosu'na, Konsey'e, Ekonomik ve Sosyal Komite'ye ve Bölgeler Komitesi'ne ilerlemeyi özetleyen bir rapor sunması istenmiştir. Ayrıca, 22 Aralık 2000'de Konsey, Avrupa dijital içeriğinin geliştirilmesi ve linguistik çeşitliliğin teşviki için “e-İçerik” programını başlatan 48 sayılı Kararı almıştır. 2001-2004 döneminde, program çok dilli ve çok kültürlü içeriğin geliştirilmesini, dil altyapısını iyileştirmeyi ve dijital dil veri tabanları oluşturmayı öngörmüştür (European Council, 2000).

Avrupa Diller Yılı'nın sona ermesinin ardından, 13 Aralık 2001'de Avrupa Parlamentosu, dilsel çeşitliliği ve dil öğrenimi ile öğretimi ilkelerini teşvik edecek önlemleri öneren bir karar kabul etmiştir. Karar, Avrupa'da konuşulan dillerin eşit değerini vurgulamış, bunları Avrupa'nın ayrılmaz parçaları olarak tanımıştır ve Üye Devletler ile Komisyon'u, tüm vatandaşların hayatları boyunca dil öğrenmeleri için fırsatlar yaratacak önlemler almaya teşvik etmiştir. Ayrıca, Üye Devletler ve Komisyon'a aday ülkelere Temel Haklar Şartı'nın 22. Maddesi'ne saygı göstermeleri yönünde çağrıda bulunulmuş ve Avrupa Birliği'nin din, dil ve kültür çeşitliliğine saygının vurgulanması istenmiştir (European Council, 2000)

Mesleki teknik eğitim ve öğretimden sorumlu bakanlar konferansı, 29 ve 30 Kasım 2002 tarihlerinde toplanmış ve Kopenhag Deklarasyonu yayımlanmıştır. Deklarasyonda, mesleki eğitim ve öğretimde Avrupa boyutunu güçlendirmek amacıyla daha sıkı iş birliğini teşvik etmek, hareketliliği artırmak, kurumlar arası iş birliği ve ulus ötesi girişimleri geliştirmek, Avrupa'nın eğitim ve öğretim alanını uluslararası alanda tanınan bir referans haline getirmek, mesleki eğitimde şeffaflığı artırmak ve mevcut araçları entegre ederek tek bir çerçeve oluşturmak, bilgilendirme, rehberlik ve danışmanlık politikalarını güçlendirmek ve vatandaşların mesleki ve coğrafi hareketliliğini desteklemek için yeterliliklerin transferini ve tanınmasını sağlamak ve sektörel düzeyde yetkinlik ve yeterliliklerin geliştirilmesine destek vermek hedefleri vurgulanmıştır (European Commission Ministers of Vocational Education and Training, 2002).

Avrupa'da mesleki eğitim ve öğretimi güçlendirmek, iş birliğini kolaylaştırmak ve geliştirmek, hareketliliği teşvik etmek ve kurumsal iş birlikleri, ortaklıklar ve diğer uluslararası girişimlerin gelişimini desteklemek amacıyla daha yakın iş birliğinin iyileştirilmesini amaçlamak... (European Commission Ministers of Vocational Education and Training, 2002).

Söz konusu kararla deklarasyon, karşılıklı güveni artırmak, hayat boyu öğrenmeye erişimi kolaylaştırmak, teknik ve mesleki eğitim ve genel eğitim alanında Avrupa boyutunu güçlendirmek, şeffaflığı, kaliteyi ve hareketliliği artırmak, yeterlilik ve nitelikleri tanımayı hedeflemiştir. Bu girişim, Eğitim, Gençlik ve Kültür Konseyi'nin 12 Kasım 2002'de üzerinde mutabakata vardığı hedef, öncelik ve ilkelere dayanıyordu. Katılımcılar, bu amaç ve ilkelerin ana hatlarını çizen Kopenhag Bildirgesi'ni kabul ettiler. Bildirge, mesleki eğitimde iş birliğinin geliştirilmesini vurgulamış, hareketliliğin artırılması, ulusal ve uluslararası iş birliğinin geliştirilmesi yoluyla Avrupa düzeyinde mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi, sertifika, diploma ve EUROPASS gibi araçlar aracılığıyla Avrupa eğitim sistemlerinde şeffaflığın, bilginin ve rehberliğin artırılması ihtiyacının altını çizmiştir. Ayrıca, yeterliliklerin ve niteliklerin tanınırlığının artırılması, kalitenin artırılması ve Avrupa Birliği Konseyi tarafından belirlenen 2010 hedeflerinin desteklenmesi de ifade edildi. Katılımcılar, mesleki eğitimde güçlendirilmiş iş birliğinin geliştirilmesi, hareketliliğin artırılması, ulusal ve uluslararası iş birliğinin geliştirilmesi ve Avrupa düzeyinde mesleki eğitim ve öğretimin güçlendirilmesi dahil olmak üzere öncelikleri belirlemişler. Deklarasyonda ayrıca şeffaflığın ve rehberliğin artırılması için sertifika ve diploma ekleri, EUROPASS ve ortak referans ve sertifikasyon seviyeleri gibi önlemler alınması çağrısında bulunulmuş. Avrupa Birliği Konseyi'nin 2010 hedefleri doğrultusunda yeterlilik ve niteliklerin tanınmasının ve kalitenin artırılmasının önemi vurgulanmıştır (European Commission Ministers of Vocational Education and Training, 2002).

14 Ocak 2003'te Avrupa Parlamentosu, Avrupa entegrasyonunda yerel yönetimlerin ve bölgelerin önemini vurgulayarak yerel ve bölgesel dillerin ve dil çeşitliliğinin önemini belirtmiştir. AP, Avrupa Topluluğu'nu üye ülkeler arasında iş birliğini teşvik etmeye, dil çeşitliliğini desteklemeye ve bu çeşitliliğe saygıyı artırmaya çağırmıştır. Aynı yıl, Avrupa Parlamentosu, bölgesel, daha az kullanılan ve azınlık dilleri hakkında 2057 sayılı Kararı kabul ederek, bu diller için Topluluk düzeyinde yasal düzenlemelerin bulunmadığını belirtmiştir. 29-30 Kasım 2002'de Kopenhag'da

yayımlanan Kopenhag Deklarasyonu, AB üyesi ülkelerin teknik ve mesleki eğitim program ve politikalarının performansla ilgili verilere dayanması gerektiği konusunda mutabakata varmıştır. (European Commission, 2004).

24 Temmuz 2003 tarihinde, Eğitim Konseyi'nin dil çeşitliliğini artırma ve dil öğrenimini teşvik etme teklif talebine yanıt veren Komisyon, "Dil Öğrenimi ve Dil Çeşitliliğini Teşvik Etme: Eylem Planı 2004-2006" (No. 449) başlıklı bir belge sunmuştur. Belgede, erken yaşta dil öğreniminin anadil becerilerini geliştirebileceği ve kültürel farkındalığı artırabileceği; bunun için iyi eğitilmiş öğretmenler, küçük sınıflar, uygun materyaller ve yeterli müfredat süresi gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca, ortaöğretimde iki yabancı dil öğreniminin teşvik edilmesi, CLIL yönteminin kullanılması, yetişkinler ve çalışanların dil öğrenimi için desteklenmesi, dilsel çeşitliliğin teşvik edilmesi ve dil yeterliliği için ortak bir çerçeve kullanılması gereği de vurgulanmıştır. Bu eylem planı Avrupa Parlamentosu'na, Konsey'e, Ekonomik ve Sosyal Komite'ye ve Bölgeler Komitesi'ne sunulmuştur (European Commission, 2004).

Erken dil öğrenimi, ana dildeki becerileri artırabilir ve kültürel farkındalık ve takdiri geliştirebilir. Etkili erken dil öğrenimi, iyi eğitilmiş öğretmenler, küçük sınıfl boyutları, uygun malzemeler ve yeterli müfredat süresi gerektirir. Genç öğrencilere sunulacak bir dizi dil olmalıdır. İkinci Derece Eğitimde Dil Öğrenimi, Öğrenciler pasif bilgidan ziyade aktif iletişim becerileri üzerinde vurgu yaparak en az iki yabancı dilde ustalaşmalıdır. CLIL: İçerik ve Dil Entegre Öğrenme (CLIL) gerçek zamanlı dil becerilerinin kullanılmasını sunabilir ve öğrenenlerin özgüvenini artırabilir... (European Commission, 2004).

Eylem planında dört ana eylem alanı sıralanmıştır: hayat boyu dil öğreniminin faydalarının tüm vatandaşlara ulaşması için dil dostu atmosferin yaratılması, dil öğretiminin iyileştirilmesi için programların ve eğitici eğitimlerinin tasarlanması, dil öğretiminin erken yaşlarda başlatılması ve CLIL yönteminin kullanılması. Planda, ana dilin yanı sıra iki yabancı dilin öğrenilmesi, ortaöğretimde dil öğrenimi, yükseköğretimde dil öğrenimi ve yetişkinlerin dil öğrenimi hedeflenmiştir. Etkili dil öğreniminde okulların rolü kabul edilerek dil dostu okullar oluşturma, dil öğretim araçları geliştirme, öğretmen eğitimini iyileştirme ve dil becerilerini test etme ihtiyacı vurgulanmıştır. Konferanslar düzenlenmesi, Socrates ve Lingua programları kapsamında projelere finansman

sağlanması ve dil asistanlığının desteklenmesi tavsiye edilmiştir (European Commission, 2004).

Yükseköğretimde dil öğrenimiyle ilgili olarak Eylem Planı, yükseköğretim kurumlarının çok dilliliğin geliştirilmesindeki rolünün altını çizmiştir. Öğrencilerin en az bir dönem yurt dışında eğitim görme fırsatlarının kolaylaştırılması, daha az konuşulan dillerde Sokrates destekli derslerin desteklenmesi ve 2006 yılına kadar Erasmus öğrencilerinin en az yüzde onunun bu dillerde ders almasının sağlanması önerilmiştir. Plan, yetişkinlerin dil öğrenimi için yaşam boyu öğrenmenin önemini vurgulamış ve yetişkinlerin özellikle kendi mesleklerinde sürekli dil öğrenimini teşvik etmiştir. Aynı zamanda, özellikle nitelikli dil öğretmenlerine talep olan ülkeler için, öğretmenlerin hareketliliği ve değişiminin önündeki engellerin kaldırılması ihtiyacının da altını çizmiştir. (European Commission, 2006).

İngilizce'nin en çok öğrenilen ve öğretilen dil olduğu fakat İngilizce konuşuyor olmanın yeterli olmadığına dikkat çekildi. Plan, yabancı dildeki konuların öğretilmesine yönelik projelerin desteklenmesi, içerik temelli dil öğretimi (CLIL: Content and Language Integrated Learning veya EMILE: Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère) ile ilgili deneyim ve uygulamaların paylaşılması için kısa vadeli ziyaretlerin kolaylaştırılması da dahil olmak üzere, bu sorunları ele almak için çeşitli eylemler önermiştir. Eurydice aracılığıyla iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasının teşvik edilmesi, eğitimde sunulan dillerin yalnızca ana dilleri değil aynı zamanda daha az kullanılan, bölgesel, azınlık dillerini veya büyük ticaret ülkelerinin dillerini de kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesinin önemi belirtilmiştir (European Commission, 2006).

Ayrıca planda, okulların kapsamlı bir yabancı dil politikası geliştirmelerinin teşvik edilmesi, dil dostu sınıfların ve öğrenme materyallerinin desteklenmesi, Sokrates ve Leonardo programları ile üretilen eğitim araçlarının kullanımının teşvik edilmesi önerilmiştir. Dil öğretmenlerinin, dillerin bulunduğu ülkelere hareketliliğinin kolaylaştırılması önerilmiştir. Dil becerilerini test etmek için Avrupa'da konuşulan dillerin tamamını kapsayan dil yeterlilik göstergesinin geliştirilmesi ve dil becerilerinin belgelenmesi için sertifikasyon sistemlerinin oluşturulması çağrısında bulunulmuştur. Plan, Birlik içindeki dil çeşitliliğine saygı gösterilmesi ve korunmasını, eğitim sistemlerinde lokal, azınlık veya sayıca az insanların konuştuğu dilleri olumsuz etkileyen

unsurların bertaraf edilmesi için konferanslar düzenlenmesini tavsiye etmiştir. Dil çeşitliliğinin artırılması konusunda ilerleme kaydedilmesi, üye ülke temsilcilerinden oluşan üst düzey kalıcı bir grubun oluşturulması, dil becerisi eksikliğinin Birlik ekonomisi üzerindeki olumsuz etkisine ilişkin çalışmaların yapılması ve bu tür çalışmalara destek sağlanması gerektiği vurgulanmıştır (European Commission, 2006).

Bologna Süreci kapsamında hedeflerin iki yılda bir gözden geçirilmesi kararıyla düzenlenen Prag Konferansı'nın ardından, bu konferanslardan ikincisi 18-19 Eylül 2003'te Berlin'de gerçekleşmiştir. Avrupa'nın 40 ülkesinin eğitim bakanları Berlin'de toplanmıştır. Berlin Konferansı, yeni bir hedef olarak Avrupa Araştırma Alanının (ERA) yaratılmasını eklemiştir. Konferansın finalinde, Bologna Süreci'nin yürütülmesini desteklemek amacıyla bir komite oluşturulmuştur. Lizbon hedeflerine ulaşmak için, Avrupa Parlamentosu ve Konsey 5 Aralık 2003 tarihinde 2318 Sayılı Karar ile eğitime erişimin iyileştirilmesine ve Bilgi Teknolojisinin etkin kullanımı yoluyla eğitimin kalitesinin artırılmasına karar vermiştir. 1 Ocak 2004'ten 31 Aralık 2006'ya kadar olan dönemi kapsayan "e-Öğrenim Programı" kabul edilmiştir (European Commission, 2006).

Program, e-öğrenme fırsatları aracılığıyla kültürlerarası diyalogun güçlendirilmesini, eğitimde Avrupa boyutunun geliştirilmesini, yaşam boyu öğrenmenin desteklenmesini, eğitimde iyi uygulamaların yaygınlaştırılmasını, dijital okuryazarlığın geliştirilmesinin teşvik edilmesini, Avrupa genelinde dijital kampüsler ile öğrenim ortamlarının oluşturulmasını, eğitici eğitiminin teşvik edilmesini ve bu araçlar aracılığıyla dil öğretimi ve kültürlerarası iletişimin geliştirilmesini kararlaştırdı (European Commission, 2006).

Komisyon, 11 Kasım 2003'te, farklı ülkelerde yürütülen tüm program ve eylemlerin tek bir çerçevede birleştirilmesi amacıyla bir taslak rapor hazırlamıştır. Raporda, eğitim ve mesleki eğitim için ortak Avrupa referansları ve ilkelerinin geliştirilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Bu referansların ve ilkelerin, ulusal özelliklere ve egemenliğe saygı göstererek ulusal düzeyde uygulanması savunulmuştur. Lizbon stratejisi paralelinde eğitimin önemine dikkat çekilerek, ilerlemenin yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Hayat boyu öğrenmeye, bilgi toplumuna ve eğitime erişimin iyileştirilmesine odaklanılması gereği belirtilmiştir. Maastricht toplantıları, mesleki eğitimde iş birliğinin güçlendirilmesine odaklanmış ve üyeler arasında eğitimde belge ve

yeterliliklerin karşılıklı tanınmasına yönelik çalışmalar yapılması kararı alınmıştır (European Commission, 2003).

Komisyon tarafından yayınlanan Leonardo Programı ile ilgili raporda, programın genel olarak hedeflerine ulaştığı, ayrılan bütçenin büyük bir çoğunluğunun hareketlilik projelerine harcandığı ve yabancı dil yeterliliği konusunda 88 projeye destek verildiği belirtilmiştir. Dil yeterliliğine yeterince odaklanılmadığı, bu nedenle gelecekteki projelere dil yeterliliği unsurunun eklenmesinin gereği ifade edilmiştir. Raporda, yabancı dil bilgisinin, birden fazla dil bilmenin ve dil çeşitliliğini korumanın avantajları ile sosyo-ekonomik boyutu da vurgulanarak, Avrupa Birliği ülkelerinin eğitimcinin eğitimini de kapsayacak şekilde ortak bir dil öğretim politikası ve programı geliştirmelerinin gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca, geliştirilecek olan dil programlarında ve politikalarında kamu ve özel kurumlar ile bireylerin de göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanmıştır (European Commission, 2004).

Mayıs 2003'te Konsey, öğrencilerin matematik, fen ve teknolojiye olan ilgisini artırma ve mezun sayısını 2010 yılına kadar en az yüzde on beş artırma hedefini belirlemiştir. Komisyon, bu hedefi takiben 'Avrupa'daki Araştırmacılar Girişimi'ni başlatmıştır. Avrupa Parlamentosu ve Konsey, 9 Mart 2005'te 'e-İçerik Artı' programını başlatmıştır (European Commission, 2005). Bu program, Avrupa'nın çok dilli ve çok kültürlü yapısını göz önünde bulundurarak eğitim ve kültür alanında dijital içerik oluşturmayı amaçlamıştır. Komisyon, 2004 yılında bir "European Centre for Modern Languages" kurulması için bir fizibilite raporu sunmuş ve ikinci seçeneğin daha uygun olduğuna karar vermiştir. Berlin toplantısına atıfta bulunularak uzmanlığın daha fazla paylaşılmasının gerekliliği vurgulanmış ve belirlenen önceliklerle ilgili önemli ilerleme kaydedilmiştir. Derecelendirme sistemi ve kaliteye ilişkin olarak, yükseköğretimin kademeleri arasındaki erişim engellerinin kaldırılması gerektiği ifade edilmiştir. Mezunların istihdam edilebilirliğini artırmak için daha fazla diyalog gerekli olduğu ve ulusal yeterlilik çerçevelerinin 2010 yılına kadar Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı'yla uyumlu hale getirilmesi gereği belirtilmiştir (European Commission, 2005).

Birçok ülke, kalite güvence sistemi için Berlin Bildirgesi kriterlerini baz alarak düzenlemeler yaparken, daha fazla katılımın ve dış kalite güvence sistemleriyle doğrudan ilişkilendirmenin gerekli olduğu belirtilmiştir. 19-20 Mayıs 2005 tarihlerinde toplanan Bergen Bakanlar Konferansı'nda, Lizbon Tanıma Sözleşmesi'nin tüm ülkeler tarafından

onaylanarak iç hukuka dahil edilmesinin, tanınma sorunlarına karşı önlem alınmasının ve yabancı niteliklerin tanınmasına ilişkin çalışmaların niteliğinin artırılmasına yönelik milli programların hazırlanmasının önemi vurgulanmıştır (EHEA Ministerial Conference, 2005).

Konferansta, yükseköğretim öncesi okulda ve okul dışında öğretim standardizasyonu yönündeki çabalar da vurgulanmıştır. Ekonomik ve kültürel kalkınma için yüksek öğrenim ve araştırmanın öneminin altının çizildiği konferansta, Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı'nın çekiciliğini, rekabetçiliğini ve kalitesini artırma ihtiyacı vurgulanmıştır. Yükseköğretim kurumlarıyla diğer araştırma enstitüleri arasındaki iş birliği ve iletişimin geliştirilmesi, PhD düzeyindeki yeterlilikler de dahil olmak üzere yeterliliklerin Avrupa Yükseköğrenim Alanı'nın genel çerçevesiyle tam uyumlu hale getirilmesi önerilmiştir (EHEA Ministerial Conference, 2005).

Berlin toplantısında hem kurumsal hem de hükümet düzeyinde kapasitenin devamlılığını, yaygınlaştırılmasını ve oluşturulmasını sağlamak için uzmanlığın daha fazla paylaşılmasının gerekliliği vurgulanmış ve belirlenen üç öncelikte önemli ilerlemeler kaydedildiği ifade edilmiştir. Derecelendirme sistemi ve kaliteye ilişkin olarak yükseköğretimin kademeleri arasındaki erişim engellerinin halen mevcut olduğu ve kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır. Mezunların istihdam edilebilirliğini artırmak için daha fazla diyalog gereklidir ve ulusal yeterlilik çerçevelerinin ayrıntılı hale getirilmesi ve 2010 yılına kadar Avrupa Yükseköğrenim Alanı'nın kapsayıcı çerçevesiyle uyumlu hale getirilmesi gereği ifade edilmiştir. Birçok ülke, kaliteye ilişkin Berlin Bildirgesi kriterlerini temel alan düzenlemeler yapmış olsa da güvence sisteminde daha fazla katılımın ve dış kalite güvence sistemleriyle doğrudan ilişkinin gerekli olduğu belirtilmiştir (EHEA Ministerial Conference, 2005).

1 Ağustos 2005 tarihinde, 356 numaralı 'Avrupa Dil Yeterlilik Göstergesi' bildirgesi Avrupa Parlamentosu ve Konsey'e sunulmuştur. Göstergenin oluşturulma ihtiyacının temel sebebi, Avrupa Birliği'nde yaşayan insanların dil becerileri düzeyi hakkında geçerli ve güvenilir bilgi bulunmaması ve dil öğretimi alanında kaydedilen ilerlemeyi ölçecek güvenilir bir sisteme ihtiyaç duyulmasıdır. Ayrıca, ülkeler arası karşılaştırmalar yapmak ve öğrencilerin ana dillerinin yanı sıra Lingua franca ve bir yabancı dil daha öğrenmeleri hedefinin gerçekleştirilmesi gibi amaçlar belirlenmiştir (European Commission, 2005). Oluşturulacak kriter, Eğitim ve Öğretimde 2010 hedefleri

kapsamında planlanan ölçütler arasındadır ve bu hedefler kapsamındaki diğer göstergelerle bağlantılıdır. Göstergenin amacı, üye ülkelerde mecburi eğitimini tamamlayan öğrencilerin ana dillerine ek olarak iki farklı dili de konuşup anlamalarını sağlamak olarak belirlenmiştir. Başlangıçta bu dillerin, Avrupa Birliği'nde en çok öğretilen diller olacağı ifade edilmiştir (Eurydice, 2005).

Eğitim programları içindeki ve dışındaki dil öğrenimini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla testte bu faktörlerin neler olabileceğine ilişkin anketlerin de yer alması öngörülmektedir. Son olarak deklarasyonda, Komisyon'a konu hakkında yardımcı olmak ve tavsiyelerde bulunmak üzere üye ülke temsilcilerinden oluşan bir danışma kurulunun kurulması ve en geç 2005 yılı sonuna kadar toplanması, uygulamalarının da pilot olarak 2007 yılına kadar gerçekleştirilmesi planlanmıştır (Eurydice, 2005).

Komisyon, 5 Ekim 2005 tarihinde Avrupa Konseyi'ne 2008 yılının Avrupa Kültürlerarası İletişim Yılı olarak ilan edilmesini önermiştir. Bu öneri, dilsel ve kültürel çeşitliliği teşvik etmeyi, çok dilli bir ekonomiyi desteklemeyi ve vatandaşların Birlik mevzuatına ana dillerinde erişimini sağlamayı amaçlamıştır. Teklifte, Birlik vatandaşlarının ana dilleri dışında iki yabancı dilde de yeterlilik kazanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu çerçevede Erasmus, Lingua ve hayat boyu öğrenme gibi programlarla dil öğrenimine sürekli destek verilmesi planlanmıştır (Eurydice, 2005).

Komisyon, üye ülkelere çok dilliliği teşvik etmek, erken dil öğretimine ilişkin mevcut düzenlemeleri gözden geçirmek ve deneyimleri diğer ülkelerle paylaşmak için ulusal planlar geliştirmeye çağrıda bulunmuştur. Ayrıca, Avrupa Birliği'nin rekabet edebilme gücü ile çok dillilik arasındaki bağlantıyı vurgulamıştır. Dil becerilerindeki eksikliklerin Avrupa Birliği ekonomisi üzerindeki etkisine ilişkin çalışmalar yapılması, hâlihazırda kullanılan dil ölçme ve sertifikalandırma yapılarının bir envanterinin çıkarılması ve film ve TV yayınlarında daha fazla altyazı kullanılması için gerekli girişimlerin önerilmesi planlanmıştır. Komisyon, tercüman eğitimi konusunda bir konferans düzenleme planlarını duyurmuş ve öğrencilerin iş dünyasının güncel gereksinimlerine uygun dil becerileriyle donatılmalarını sağlamak amacıyla üye ülkeleri programlarını gözden geçirmeye davet etmiştir (Council of Europe, 2006).

Komisyon, Konseyin Avrupa Birliği'ni çok dilli bir topluluk olarak tanımladığını kabul etmiş ve kendi web sitesinde çok dilli ürünlerin üretimine, "European Language Portfolio" (Avrupa Dil Portföyü) başlatılmasına, çeviri ofislerinin daha aktif bir şekilde

dâhil edilmesine ve üst düzey organizasyon kararlılığının vurgulanmasına odaklanmıştır. Ayrıca, çok dillilik ile ilgili tüm çabalara tavsiyelerde bulunmak ve destek sağlamak üzere bağımsız uzmanlardan oluşan 'Çok Dillilik Konusunda Üst Düzey Grup'un kurulduğunu duyurmuştur. Komisyon, işletmelerdeki dil becerisi eksikliklerinin Avrupa ekonomisi üzerindeki etkisini vurgulamak amacıyla "İşletmelerde Yabancı Dil Becerisi Eksikliğinin Avrupa Ekonomisi Üzerindeki Etkileri" (ELAN) adlı bir çalışma başlatmıştır (Council of Europe, 2006).

Mart 2004'te toplanan zirvede kabul edilen raporda olduğu gibi, bu raporda da Lizbon bağlamında eğitimin önemi vurgulanmış ve daha fazla ilerleme çağrısında bulunulmuştur. 18-19 Mayıs 2006 tarihlerinde toplanan Danışma Kurulu, sağlıklı bir ekonomi için eğitimin önemine dikkat çekerek, Eğitim ve Öğretim 2010 programının faydalarının en üst düzeye çıkarılması gerektiğini ifade etmiştir. Komisyon, 22 Kasım 2005 tarihli (European Commission, 2005) 596 sayılı bildirideki öngörü doğrultusunda, 20 Eylül 2006 tarihinde, çok dilliliğin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunmak ve girişimlerde bulunmak amacıyla Çok Dillilik Yüksek Düzey Grubu'nu (HLGM, "High Level Group of Multilingualism") kurmuştur (European Commission, 2007).

Avrupa Parlamentosu ve Konsey, Lizbon stratejisine uygun olarak, 15 Kasım 2006 tarihli (Decision No 1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council) kararıyla (Council of Europe, 2006), hayat boyu öğrenme üzerine 2007 yılından 2013 yılına kadar olan dönemi kapsayan bir eylem programı başlatmıştır. Bu program, Birlik'in daha önceki Sokrates, Leonardo ve Jean Monnet eylemlerini ile E-öğrenim sistemlerini kapsamakta olup, bilgi toplumu yaratmayı, Avrupa yaşam boyu öğrenme alanının kurulmasına katkıda bulunmayı, iş birliğini, hareketliliği ve Avrupa boyutunu geliştirmeyi amaçlamıştır. Program, eğitim alanında birden fazla programın tek bir çatı altında toplanmasının daha tutarlı ve etkili olacağı düşüncesiyle başlatılmış olup, mesleki eğitimin Lizbon Stratejisi, Bologna Süreci ve Avrupa Birliği hedeflerine ulaşılmasına daha önemli katkı sağlaması beklenmektedir. 2002 Barselona Zirvesi'nde yabancı dil öğretilmesine odaklanılmıştır (Council of Europe, 2006).

Yukarıda belirtilen hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlamak üzere tüm programlar, özellikle hareketlilik, dil öğrenimi ve inovatif teknolojilerin kullanımı gibi unsurlara odaklanarak tasarlanmıştır. Okul öncesi eğitimden ortaöğretimin sonuna kadar olan dönemi kapsayan Comenius programı, genç öğrenciler ve öğretmenler arasında çok

kültürlülük ve çok dilli anlayış oluşturmaya ve daha nitelikli hareketliliği teşvik etmeyi amaçlamıştır. Mesleki yüksek öğrenimi ve lisans ve ön lisans düzeyindeki mesleki eğitimi kapsayan Erasmus programı, bir Avrupa Yüksek Öğrenim Alanı oluşturmaya ve hareketliliği teşvik etmeyi hedefleyerek, 2012 yılına kadar 3 milyon kişiyi kapsamayı planlamıştır. Leonardo Programı, program süresince mesleki eğitime ilişkin Avrupa genelinde niteliklerin şeffaflığını ve tanınabilirliğini artırmayı, teknik ve mesleki eğitim ile hareketliliğin sayısal verilerini yükseltmeyi ve dil öğrenimini desteklemeyi amaçlayarak yılda seksen bin kişiyi hedeflemiştir. Yetişkin eğitime odaklanan Grundtvig programı ise, yetişkinlerin bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, hareketliliklerini artırmalarına, alternatif eğitim yollarını teşvik etmelerine ve yabancı dil öğretimini geliştirmelerine olanak sağlamayı hedeflemiştir (Council of Europe, 2006).

Hayat Boyu Öğrenme Aksiyon Planı, 2007 yılından 2013 yılına kadar olan süreç kapsamında diğer iki programı da sınai alanların rehberliğinde etkinlik ve hedefler içermiştir. Bu programlar, Eurydice ve Europass gibi bu çalışmada daha önce ifade ettiğimiz ağlar aracılığıyla politika ve inovasyon alanında iş birliğini teşvik etmeyi, üye ülkelerde dil öğrenimini teşvik etmeyi, dil çeşitliliğini artırmayı ve BİT'e dayalı içerik, hizmet ve uygulamalar geliştirmeyi amaçlamıştır. Belgede, programın hem Komisyon hem de üye ülkeler tarafından izleneceği belirtilmiştir (European Commission, 2006).

Bu dönem bulgu regülasyon ve kararları incelendiğinde ise; 1990'ların sonları ve 2000'lerin başında Avrupa Birliği'nde eğitim alanında yoğun bir faaliyet ve farkındalık artışı gözlemlenmiştir. 2000 yılında Lizbon'da düzenlenen zirve bu değişime yön vermiş ve eğitim, Avrupa Birliği'nin öncelikleri arasına resmen girmiştir. "Açık koordinasyon yöntemi" kullanılarak eğitim konularında iş birliği ve eğitim politikalarının geliştirilmesi üzerinde durulmuş, özellikle dil çeşitliliği ve bilgi toplumu kavramları üzerinden yeni stratejiler geliştirilmiştir. Eğitimde yeni hedefler ve öncelikler belirlenmiş, eğitim yaklaşımlarının modernizasyonu ve entegrasyonu üzerinde durulmuştur.

Eğitim konusunda, Avrupa Birliği genelinde kaliteyi artırmak, iş birliğini teşvik etmek ve çeşitliliğe saygı duymak gibi temel hedeflerle yasal düzenlemeler yapılmıştır. Bu hedefleri destekleyici birçok yeni eğitim programı başlatılmış, öğretmen ve öğrenci hareketliliği teşvik edilmiş, yabancı dil öğretimine büyük bir önem verilmiştir. 'Hayat Boyu Öğrenme' ve 'Gençlik' programları gibi önemli adımlar atılmış, Bologna Süreci ile

de yükseköğretim sistemleri arası uyum ve kalite güvencesi için önemli bir çerçeve oluşturulmuştur.

Lizbon stratejisi kapsamında, Avrupa eğitim alanında önemli ilerleme kaydedilmiş, dil becerileri ve çok dillilik kavramları üzerine yoğunlaşmıştır. Avrupa Diller Yılı ve e-Öğrenim programı gibi inisiyatiflerle eğitimde dijital ve dil çeşitliliği eğilimleri desteklenmiş, Avrupa öğrenim ve mesleki yeterliliklerinde şeffaflığı sağlamak amacıyla EUROPASS gibi araçlar oluşturulmuştur. Komisyon, dil ve eğitim politikalarında çoklu planlar geliştirerek, Avrupa eğitim müfredatlarını ve öğretmen eğitimini destekleyen bir çerçeve sunduğu görülmüştür.

3.1.5. Çok Dillilikten Günümüze Kadar Olan Süreç.

Avrupa Parlamentosu, 2005 yılında kendisine sunulan çok dillilik konusunda yeni bir strateji içeren Komisyon'un 596 sayılı bildirgesine yanıt olarak, 15 Kasım 2006 tarihinde çok dilli konularla ilgili 1718 sayılı (Decision No 1718/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 concerning the implementation of a programme of support for the European audiovisual sector) kararı kabul etmiştir. Alınan kararla, Avrupa görsel-işitsel ürün ve eserler sektörüne yönelik 1991 yılında başlatılan Medya I, Medya II, Medya Artı ve Medya Eğitimi programları tek çatı altında toplanarak devam ettirilmiştir. Dil çeşitliliğinin sağlanmasına yönelik 2007 yılından 2013 yılına kadar olan dönemi kapsamı beklenen 'Medya 2007' programı başlatılmıştır. Programın ana hedefinin Avrupa'nın çok dilli ve çok kültürlü zenginliğinin korunması olduğu belirtilmiş, bu bağlamda az konuşulan yerel dillerde de görsel-işitsel materyallerin üretilmesinin destekleneceği ifade edilmiştir (European Union, 2006).

Avrupa Parlamentosu, 2007-2013 dönemi için Gençlik Eylem Programı kararını, 15 Kasım 2006 tarihli (Decision No 1719/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 establishing the Youth in Action programme for the period 2007 to 2013) kararı ile almıştır. Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi, daha önce başlatılan Gençlik programlarının devamı olarak, 2007-2013 dönemini kapsayan yeni bir Gençlik Programı başlatmıştır (European Commission, 2006).

Avrupa Parlamentosu ve Konsey, 12 Aralık 2006 tarihinde aldıkları 1904 sayılı kararla (Decision No 1904/2006/EC) 2007-2013 dönemini kapsayan 'Avrupa için Vatandaşlar' programını başlatmıştır. Bu program, 26 Ocak 2004 tarihinde Konsey tarafından alınan 100 sayılı kararın (2004/100/EC) devamı niteliğindedir. Aktif Avrupa

Vatandaşlığı eylem planı, Avrupa kimliğini geliştirmeyi, Avrupalı halkları yakınlaştırmayı ve Avrupa süreçlerine aktif katılımı teşvik etmeyi amaçlamıştır. Program, kültürel ve dilsel çeşitliliğe saygıyı ve karşılıklı anlayışı teşvik etmeyi hedeflemiştir (European Union, 2004). Aralık 2006'da Komisyon, hizmet ve üretim sektörlerinde yabancı dil konuşulmasının eksikliğinin Avrupa Birliği'nde iktisadi olumsuzluklara yol açtığını vurgulamak amacıyla başlatılan çalışmayı sonuçlandırmıştır. Raporda, birçok firmanın dil stratejisi eksiklikleri nedeniyle ihracat kapasitesini kaybettiği belirtilmiştir. İngilizcenin ticaret dili olarak önemi vurgulanırken, diğer dillerin de rolü belirtilmiştir. Ayrıca, milli ve yerel otoritelerin dil becerilerini artırma çabalarının teşvik edilmesi, eğitimde dil derslerinin yenilenmesi gibi girişimler önerilmiştir (Council of Europe, 2006/1904/EC).

Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi, 18 Aralık 2006 tarihinde aldıkları 1983 sayılı kararla, Komisyon'un yabancı dil öğrenimi ve kültürel çeşitliliğin korunmasına ilişkin hedefleri içeren 2008 yılının Avrupa Kültürlerarası Diyalog Yılı olması yönündeki teklifini onaylamıştır. Aynı tarihte, yaşam boyu öğrenme için sekiz temel yeterliliğin ana hatlarını çizen 962 numaralı tavsiyeyi de kabul etmişlerdir (European Commission, 2006).

1 Ocak 2007 tarihi, Avrupa Konseyi ve Avrupa Parlamentosu nezdinde iletişim toplumu olma konulu bildirgenin yayınlanması nedeniyle Avrupa Birliği'nin dil politikaları açısından önemli bir tarihtir (European Commission, 2007). Bu tarihten önce Avrupa Birliği, çok dilli girişim, düzenleme ve uygulamalarını kapsayan somut bir düzenleme oluşturmamıştı. Bu tarihte, Avrupa Konseyi bünyesinde çok dilli konularla ilgili müdürlükler kurulmuştur. Avrupa Birliği'nin çok dilli ve çok kültürlü kavramının önemini vurgulamak amacıyla Romanya'dan bir uzmanın atanması dikkat çekicidir. Çok dilli portföy, Birlik'in sosyal ve istihdam politikalarıyla derin bir etkileşim içindedir. Kurulan Dillilik Müdürlüğü, çok dilli iletişim yoluyla ekonomik rekabet edebilirliği, kalkınmayı ve daha iyi iş fırsatlarını desteklemeyi hedeflemiştir. Ayrıca, Birlik vatandaşlarıyla çok dilli iletişimi sağlayarak yaşam boyu öğrenmeyi, kültürlerarası diyalogu ve Avrupa siyasi diyalog alanını teşvik etmeyi amaçlamıştır (European Commission, 2007).

25 Ocak 2007 tarihinde Komisyon, 'Beceriler ve Hareketlilik Eylem Planı' (Action Plan for Skills and Mobility) kapsamında sonuçlar, ilerleme ve eksikliklere ilişkin 24

numaralı raporu sunmuştur (European Commission, 2007). Mart 2002'de Barselona'da yapılan zirvede, Komisyon'un 72 numaralı belgesinde sunulan önerinin kabul edilmesinin ardından 2002 yılında başlatılan bu plan, bilgiye dayalı bir toplum, daha iyi iş olanakları ve sosyal uyum yaratmayı hedeflemiştir. Raporda, eğitim ve mesleki eğitim sistemlerinin iş dünyasının taleplerine daha duyarlı hale getirilmesi, hareketliliğin önündeki engellerin kaldırılması ve dil ile kültürel becerilerin geliştirilmesi gereken çalışmalar değerlendirilmiştir. Hayat boyu öğrenmeye yönelik kapsamlı stratejilere olan ihtiyacı, Birliğin rekabet edebilirliğinin korunması için eğitim ve öğretime yatırımın artırılmasını, hareketliliğin önündeki yasal ve idari engellerin kaldırılmasını, dil becerilerinde yeni girişimlerin başlatılmasını ve hareketlilik programları öncesinde dil eğitiminin sağlanmasını vurgulamıştır (European Commission, 2007).

Üye devletler, 27 Temmuz 2003 tarihli “Lisan Öğrenimi ve Lisan Çeşitliliğinin Desteklenmesi Eylem Planı 2004-2006” (Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004- 2006) hedeflerine ulaşmada kaydedilen ilerlemeye ilişkin olarak “Lisan Öğrenimi ve Lisan Çeşitliliğinin Desteklenmesi” başlıklı bir uygulama raporu sunmuştur (European Commission, 2007). Raporun ana hatlarıyla, Avrupa projeleri için dillerin, farklı kültürlerin ifadesi ve anlaşılmasının anahtarı olduğu vurgulanmıştır. Avrupa Komisyonu, çok dilliliği teşvik etmek için üye ülkelerin çabalarını destekleme ve tamamlamada belirgin bir rol oynamaktadır. Bu taahhüt çerçevesinde, 'Dil Öğrenimini ve Dilsel Çeşitliliği Teşvik Etme' Eylem Planı geliştirilmiş olup, yaşam boyu dil öğrenimi kapsamında erken dil eğitimi, ortaöğretim, yükseköğretim, yetişkin öğrenimi ve özel ihtiyaçları olan öğrencilere destek sağlanmasına vurgu yapılmıştır (European Commission, 2007).

Dillerin, bir Avrupa Birliği projesinin merkezini oluşturduğu ve farklı kültürlerin anlaşılmasının anahtarı olduğu vurgulandıktan sonra, üye devletlerin çok dilliliği desteklemeleri gerektiği ifade edilmiştir. Rapor, dil öğretiminin eğitim kurumlarındaki aşamalar içinde yapıldığı kadar, özel ihtiyaçları olan öğrencileri de kapsayacak şekilde hayat boyu öğrenme kapsamında gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, eylem planında öngörüldüğü üzere çok dilliliğin ve dil çeşitliliğinin teşvik edildiği belirtilmiştir (European Commission, 2007).

Raporda, dil öğrenimi ile medya arasındaki ilişkiye değinilerek, bireylerin farklı kültür ve diller hakkında farkındalık yaratmalarını sağlayacak eğitsel ve eğlendirici

programların geliştirilmesini teşvik edecek araştırma ve ödöl programlarının önerildiği belirtilmiştir. Ayrıca, resmi olmayan dil öğreniminin etkililiği ve erken dil öğreniminin uzun vadeli etkilerine odaklanan Yedinci Çerçeve Programı kapsamında ağların oluşturulması önerilmiştir. Rapor, farklı ortamlarda çok dilliliğin yönetimi, dil, kimlik ve siyasi güç arasındaki ilişki ve dil öğretiminde yeni yöntemlerin potansiyeli gibi çeşitli araştırma konularını da vurgulamıştır (European Commission, 2007).

Sonuç olarak, 2000 yılından sonraki dönemde eğitim yöntemlerinde ve Birlik yetkilerinin netleştirilmesinde bir değişim yaşanmıştır. Daha önce ihmal edilen eğitim ve yabancı dil öğretimi, Avrupa Birliği'nin uzun vadeli politik, iktisadi ve sosyal hedeflerinin gerçekleştirilmesine katkıda bulunarak Birliğin faaliyet ve hedeflerinin merkezinde yer almıştır. Bu dönem, standartların ve göstergelerin oluşturulmasıyla, dil eğitiminin her düzey ve türde merkezi öneminin kabul edildiği, Avrupa boyutunun eğitime entegre edildiği ve yabancı dil öğretiminin ayrı bir politika konusu olarak konumlandırıldığı bir dönem olmuştur (European Commission, 2007).

Bu dönem regölasyon ve bulgular incelendiğinde: Avrupa Parlamentosu, 2006'da çok dillilikle ilgili yeni bir Komisyon stratejisi sunan bildirgeye cevaben, görsel-işitsel sektörü desteklemek amacıyla Medya 2007 programını başlatmıştır. Bu programın odağı, Avrupa'nın kültürel çeşitliliğini ve çok dilliliğini medya aracılığıyla korumak ve geliştirmek olarak belirlenmiş, az konuşulan dillerde yapımların teşvik edilmesiyle yerel dillerin de desteklenmesi amaçlanmıştır.

Ayrıca, gençlik odaklı program ve inisiyatifler, 'Gençlik Eylem Programı' ile bütünleştirilerek, gençlerin farklı kültür ve dillerle tanışmalarını kolaylaştırma hedefine yönelik çalışmalar devam etmiştir. 'Avrupa için Vatandaşlar' programı aracılığıyla da Avrupa vatandaşlığı teşvik edilerek, çeşitliliği ve çok dillilik bilincini artırma yönünde önemli adımlar atılmıştır.

Komisyonun yabancı dil becerileri eksikliğinin ekonomiye etkilerine dair çalışması, şirketlerde dil stratejilerinin önemini ortaya koymuş ve İngilizce dışındaki dillerin ticaret ve iletişimdeki rollerini vurgulamıştır. Avrupa Parlamentosu ve Konsey de bu bilgileri dikkate alarak, Avrupa'da kültürlerarası diyalog ve dil öğreniminin teşvik edilmesine yönelik politikaları desteklemek amacıyla 2008'i Avrupa Kültürlerarası Diyalog Yılı olarak belirlediği sonucuna ulaşmıştır.

3.2. Avrupa Birliği Dil Eğitimi Politikaları.

Avrupa düzeyindeki dil politikası, belirli Avrupa devletlerinin ulusal politikalarının aksine, Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği tarafından şekillendirilmektedir. Bu çerçevede ortaya konan politikalar incelendiğinde, bunların iki ana çerçeve etrafında şekillendiği görölmektedir. İlk olarak, CLIL olarak kısaltılan İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme (Content and Language Integrated Learning) çerçevesi, bir diğer çerçeve ise Çok Dillilik Komiserliği'nden günümüze kadar geçen süreçte tanımlanan CEFR (Common European Framework of Reference for Languages; Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi)'dir. Bu bağlamda yapılan incelemeden elde edilen bulgular ve sonuçlar, bu iki dil öğretim politikası ve bunların genel değeriendirilmesi olarak üç alt başlık altında verilmiştir.

3.2.1.CLIL (“Content Integrated Language Learning/Teaching” İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme.

"Dil Öğrenimi ve Dil Çeşitliliği Eylem Planı 2004-2006" (No. 449) belirtildiği için CLIL (Content and Language Integrated Learning- İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme) veya Fransızca kısaltması EMILE (Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère - Yabancı Dil ile Bütünleşik Konu Öğretimi) hakkında bilgi vermek elzem hale gelmiştir (European Commission, 2007).

İçerik ve dil bütünleşik öğrenme (CLIL), 1990'ların ortalarında, her vatandaşın üç Avrupa dilini (L1+2 hedefi) kullanmasını sağlama amacını taşıyan Avrupa çok dilli politikasının bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır (Council of Europe, 2007). Politika, ekonomik ilerlemeleri, Avrupa Birliği içindeki iş birliğini ve Avrupa Birliği'nin göç akışlarına ve küreselleşmeye yeniden uyum sağlamasını teşvik etme gerekliliğinden hareket etmiştir (Ruiz, 2017). Bununla birlikte, içerik ve dil öğrenimini bütünleştirmenin çağdaş uygulaması, 1960'lı ve 1970'li yıllarda Kanada'daki uygulamalara (Spanos, 1989) ve Hollanda, Finlandiya veya İsveç gibi genellikle çok dilli eğitimi tercih eden Avrupa ülkelerine dayanmaktadır (Hanesová, 2015).

Mehisto, Marsh ve Frigols'a (2009) göre, CLIL (Content and Language Integrated Learning- İçerik ve Dil Bütünleşik Öğrenme) terimi ilk kez 1994 yılında ortaya atılmıştır ve 1995 ile 2006 yılları arasında Avrupa Komisyonu tarafından, CLIL'i çok dilli politikalarına ulaşmak için yardımcı bir yaklaşım olarak teşvik etmek amacıyla yayınlanan planlarda ve belgelerde yer verilmiştir (Eurydice, 2006). Başlangıçta

Avusturya, İtalya ve İspanya gibi farklı Avrupa ülkelerindeki ortaöğretim okullarında mikro deneyimler olarak uygulanmış ve bir veya iki okul dersinin ya da bir konu içindeki ünitelerin ek bir dil aracılığıyla öğretilmesinden oluşmuştur. CLIL'in sağlanması, genel okul eğitiminin bir parçası olarak veya pilot projeler kapsamında başlamıştır (Eurydice, 2006).

CLIL'in temel amacı, vatandaşları yabancı dil, miras veya topluluk dili gibi ek bir dille donatılmaya teşvik etmektir (Coyle ve ark., 2010). Ancak, daha yakın zamanda, İngilizce öğretme ve öğrenmeyle bağlantılı bir metodoloji haline gelmiştir. Bunun nedeni, kısmen CLIL'in Avrupa'daki kökenlerinden çıkarak dünya çapında birçok farklı ülkeye yayılmasıdır; burada İngilizce, okullarda en sık öğrenilen dildir. Tedick (2020) CLIL programlarının, "anakara Avrupa, Güney Amerika, Asya ve başka yerlerde İngilizce öğretmekle eşanlamlı hale geldiğini" belirtmiştir. Dil, yüksek düzeyde eğitime erişim, artan hareketlilik ve toplumdaki daha yüksek konumlara erişim sağlayan "sembolik bir kaynak" (Norton, 2013, s. 49) olduğundan, CLIL'in İngilizcenin hegemonyasını güçlendirdiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Hangi çocukların ve öğretmenlerin CLIL'e erişebildiği ve hangilerinin daha fazla araştırmayı hak ettiği konusu, CLIL'in orijinal ilkeleri ve yaklaşımlarının yerel olarak uyarlanması ve yeni bağlamlara uygun hale getirilmesiyle ilgili olarak ortaya çıkmıştır. Bu değişiklikler İngilizce ile ilgili sosyal adalet sorunlarını azaltmasa da CLIL'in esnek ve uyarlanabilir olduğunu ve kaynakların zayıf olduğu bölgelerde bile öğrenme ve öğretmeyi potansiyel olarak daha etkili hale getirebileceği öne sürülmektedir (Dalton-Puffer et al., 2014).

CLIL metodolojisi, sosyokültürel teoriye dayanır ve öğrenmenin iş birliği yoluyla gerçekleştiğini öne sürer. Bu teori, öğrencilerin mevcut gelişim düzeyleri ile potansiyel gelişim düzeyleri arasındaki farkı ifade eder. CLIL'de içerik, dil aracılığıyla desteklenir ve öğretmen, öğrenci etkileşimleri yoluyla öğrenmeyi teşvik eder. Ayrıca, CLIL bilişsel gelişim ve eleştirel düşünme becerilerini merkezine alır ve öğrencilerin alt düzey düşünme becerilerinden üst düzey düşünme becerilerine geçiş yapmalarını bekler (Llinares et al., 2012).

CLIL'de, alt düzey düşünme becerileri olan hatırlama ve anlama, yeni içeriği anlamadan ve hatırlamadan bilgilerin uygulanamaması ve değerlendirilememesi açısından önemlidir. Üst düzey düşünme becerileri, yaratma gibi, ilköğretim çağındaki öğrencilerle bile uygulanabilir; bu öğrenciler bilgilerini poster veya sunum hazırlamada

kullanabilirler. Alt düzeyden üst düzeye geçiş doğrusal değil, bilgi ve becerilerin geliştirilmesini teşvik eden döngüsel bir süreçtir. Ayrıca, sistemik işlevsel dilbilim, dil ile içerik arasındaki ilişkiyi analiz eder ve CLIL ortamlarında dil kullanımını anlamak için sıklıkla derlem kullanılır (Halliday, 2014).

CLIL, "hem içeriğin hem de dilin öğrenilmesi ve öğretilmesi için ek bir dilin kullanıldığı çift odaklı bir eğitim yaklaşımı" olarak tanımlanır ve genellikle konu içeriği ile dili birlikte öğretmenin etkili bir yolu olarak görülür (Tedick, 2020). Bu yaklaşım, bir dili okul dersleri aracılığıyla öğrenmenin, dil yeterliliği ve akademik başarı açısından tek başına öğrenmekten daha etkili olduğunu öne sürer. İçerik odaklı olduğunda, CLIL genellikle branş öğretmenleri tarafından uygulanır ve okul müfredatının bazı bölümleri ikinci dil veya diller aracılığıyla sunulur. Cenoz'a (2013) göre, CLIL, yabancı dil öğretmenlerine, öğrencilerin aşına olduğu konularda dil öğretimini bağlamsallaştırma fırsatı sunar. Öğrenciler, L1'de öğrendikleri içeriği gözden geçirirken İngilizce öğrenirler. İçerik ve dil odaklı yaklaşımlar, müfredatta konu ve temaları vurgular; örneğin, Japonya'da içerik öğrencilerin ilgisini artırmak için, Arjantin'de ise dil yeterliliği için kullanılır (Hemmi & Banegas, 2021).

CLIL, öğrencilerin mevcut dil bilgilerini ders içeriği ile birleştirerek yeni bir dil öğrenmeleri için kullanılan bir yoldur ve öğretmenler, derslerin çoğunu hedef dilde yürüterek öğrencilerin L1'den L2'ye geçişini kolaylaştırır. Bu yaklaşım, öğrencilere etkili bir İngilizce öğretme ve öğrenme yöntemi olarak benimsenmiş, aynı zamanda öğrencilerin daha karmaşık bilgi ve becerileri geliştirmeleri için tasarlanmış derslerde uygulanmıştır. Öğretmenler arasında dil becerilerini kullanım, dil politikaları ve İngilizcenin küresel hegemonyasının eleştirileriyle karşılaşmasına rağmen, CLIL esnek ve uygulanabilir bir yöntem olarak, öğretim ve öğrenimde efektif sonuçlar elde edilmesine olanak sağlayan bir yaklaşım olarak kabul görmüştür.

3.2.2. CEFR (Common European Framework of Reference for Languages “Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi).

Mevcut dil eğitimi politikası temaları heterojendir ve öğretmen eğitimi, yaşam boyu öğrenme, erken öğrenme, göçmenler ve eğitim dilleri, "dil dostu okul," CLIL (İçerik ve Dil Entegre Öğrenme) ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı gibi unsurları içermektedir. Ancak, bu unsurları Avrupa düzeyinde bir araya getiren ana tema çok dilliliktir. Çok dillilik ve çoğul dilliliğin temel kavramları Avrupa Konseyi tarafından

sunulmaktadır. Avrupa toplumlarının temel bir özelliği olan çok dillilik, dil eğitiminin sosyal politikada, özellikle sosyal içirme ve paylaşılan demokratik vatandaşlık kavramları açısından önemli bir yönüdür (Jones & Saville, 2009).

Avrupa Konseyi web sitesinin Dil Politikası Bölümü bölümünün odak noktası eğitim dilleridir. Konsey aynı zamanda gelecekteki olası politika gelişmelerini tanımlamaya yardımcı olmak üzere, üye devletlere öz değerlendirmeli dil eğitimi politika profilleri oluşturma konusunda da yardımcı olur (Fleming, 2008).

CEFR (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi), 2001 yılında yayımlanan Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment adlı belgede dil yeterlilik seviyelerini altı ana kategoriye ayırmıştır. C2 (Usta Kullanıcı) seviyesindeki bireyler, her türlü bilgiyi kolayca anlayabilir, farklı kaynaklardan topladıkları bilgileri mantıklı bir şekilde sunabilir ve karmaşık durumlarda ince anlam farklarını ayırt edebilirler. C1 (İyi Kullanıcı) düzeyindeki kişiler, zorlu metinleri anlayabilir, akıcı ve anlık bir şekilde ifade edebilir, dil becerilerini sosyal, akademik ve profesyonel bağlamlarda etkili bir şekilde kullanabilir ve karmaşık konularda detaylı metinler üretebilirler. B2 (Bağımsız Kullanıcı) seviyesindeki bireyler, karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir, ana dilini konuşan yerlilerle akıcı bir şekilde etkileşimde bulunabilir ve çeşitli konularda net, detaylı metinler yazabilirler. B1 (Bağımsız Kullanıcı) düzeyindeki kişiler, tanıdık konularda açık dil girişimlerini anlayabilir, seyahat sırasında karşılaşılabilecek durumları yönetebilir ve kişisel ilgi alanlarıyla ilgili basit bağlı metinler üretebilirler. A2 (Temel Kullanıcı) seviyesindeki bireyler, günlük yaşamla ilgili temel cümleleri ve ifadeleri anlayabilir, basit ve rutin görevlerde bilgi alışverişi yapabilir ve kendi geçmişleri hakkında basit tariflerde bulunabilirler. A1 (Temel Kullanıcı) düzeyindeki kişiler, tanıdık günlük ifadeleri ve çok basit cümleleri anlayabilir, kendilerini ve başkalarını tanıtabilir ve kişisel bilgiler hakkında sorular sorup cevaplayabilirler; başkası yavaş ve net konuşursa basit bir şekilde etkileşimde bulunabilirler (Council of Europe, 2001).

CEFR, dil politikasının çerçevelenmesine yönelik yaklaşımında önemli bir unsurdur. Avrupa çapında dil müfredatlarının, program kılavuzlarının, sınavların ve ders kitaplarının hazırlanması için ortak bir temel sağlamayı amaçlamaktadır. Avrupa Konseyi tarafından geliştirilen ve Avrupa Birliği tarafından bir politika aracı olarak kabul edilen bu belge, hızla yaygınlaşmıştır. Avrupa Konseyi'nin 2005 ve 2006 yıllarında

gerçekleştirdiği çalışmalar, CEFR'nin tüm ülkelerde politika düzeyinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Martyniuk & Noijons, 2008). CEFR'nin program ve ders programlarının planlanması, geliştirilmesi, testlerin ve sertifikasyonun oluşturulmasında faydalı olduğu, ancak öğretmen eğitimi ve öğretimi açısından biraz daha az etkili olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyinde etkinin daha az olduğu tespit edilmesine rağmen, çerçeve geniş çapta kabul görmüştür. Bu nedenle bazı yazarlar, CEFR'nin bugüne kadarki en büyük etkisinin değerlendirme üzerinde olduğunu belirtmiştir. Resmi olarak tanınan dil yeterliliklerini ölçen tüm testlerin, sınavların ve değerlendirme prosedürlerinin, CEFR'de belirtilen dil kullanımı ve yeterliliklerinin ilgili yönlerini dikkate almasını ve uluslararası kabul görmüş iyi uygulama ve kalite ilkelerine uygun olarak yürütülmesini sağlamıştır. CEFR'nin ortak referans seviyeleri (A1-C2) ile ilişkilendirilmesine yönelik prosedürlerin güvenilir ve şeffaf bir şekilde yürütülmesi kolaylaşmıştır (Coste, 2007; Fulcher, 2008; Little, 2007).

Avrupa Dil Yeterlilikleri Araştırması kapsamında, 2011 yılında Avrupa çapında ortaöğretim öğrencilerinin dil yeterliliklerini raporlamak için CEFR referans noktası olarak kullanılmaya başlanmıştır. CEFR, kursların organizasyonunu kolaylaştırmak ve ilerlemeyi tanımlamak amacıyla altı Ortak Referans Düzeyi sunar. Bu düzenleme, kullanıcının/öğrencilerin tanımlayıcı şemanın ilgili yönleriyle aşamalı bir şekilde ilgilenmesine olanak tanıyan bir yol haritası sağlar. Ancak, altı düzeyin mutlak olması amaçlanmamıştır. Bu düzeyler üç geniş kategoriye ayrılabilir: Temel Kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız Kullanıcı (B1 ve B2) ve Uzman Kullanıcı (C1 ve C2). Ayrıca, dil yeterliliğinin çok geniş aralıklarını temsil eden altı referans düzeyi sıklıkla alt bölümlere ayrılmıştır (European Centre for the Development of Vocational Training, 2018).

Bu seviyeler şu şekilde tanımlanabilir: Seviye A1 (Temel Yetkinlik) – üretken dil kullanımının en düşük seviyesi olarak kabul edilir. Bu düzeyde, öğrenci basit bir şekilde etkileşime girebilir, kendisi, yaşadığı yer, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler hakkında basit sorular sorup cevaplayabilir. Ayrıca, ihtiyaç duyulan alanlarda veya çok tanıdık konularda basit ifadeleri başlatabilir ve yanıt verebilir. Seviye C2 (Akıcı Kullanıcı Yetkinliği) ise, her türlü içeriği sorunsuz bir şekilde anlayabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (European Centre for the Development of Vocational Training, 2018).

Avrupa'nın dil eğitimi politikası, çok dillilik teması etrafında birleşirken, öğretmen eğitimi, yaşam boyu öğrenme ve erken çocukluk eğitimi, göçmen dilleri ve “dil

dostu okul” gibi çeşitli unsurları içerir. Çok dillilik, Avrupa toplumlarının temel bir özelliği olarak kabul edilir ve dil eğitimi, sosyal içirme ve demokratik katılım açısından önem taşır. Avrupa Konseyi, dil politikalarını çerçevelemek ve üye devletlerin dil eğitimi politika profillerini kendi kendilerine değerlendirme yoluyla tanımlamalarına yardımcı olur.

CEFR (Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi), dil yeterliklerini altı ana kategoriye (A1, A2, B1, B2, C1, C2) ayırarak, Avrupa genelinde dil öğrenimini, öğretimi ve değerlendirme sistemlerini standardize etmek için kullanılır. Bu dil seviyeleri, her kategoride belirli becerileri ifade eder ve bu beceriler, bir dildeki yetkinliğin somut ölçütlerini temsil eder.

CEFR, tüm Avrupa'da dil politikalarını etkilemiş ve dil öğrenimi için önemli bir referans noktası olmuştur. Resmi sınavların ve yeterlilik ölçümlerinin CEFR'ye uygunluğunu sağlayan bu çerçeve, eğitim materyallerinin geliştirilmesi ve dil yeterliliklerinin değerlendirilmesi alanında geniş bir kabul görmüş ve etki etmiştir. Ayrıca, bu referans sistemi, dil eğitim politikaları üzerinde geniş bir etkiye sahiptir ve diller arası geçişlerde yol gösterici bir işleve sahiptir.

3.2.3. Avrupa Birliği Yabancı Dil Eğitim Politikalarının Temel Hedefleri.

Avrupa Birliği'nin yabancı dil eğitim politikalarının temel hedefleri, "Dil Öğrenimi ve Dilsel Çeşitlilik Eylem Planı 2004–2006"da üç ana başlık altında belirtilmiştir: 1. Hayat Boyu Öğrenme, 2. Daha İyi Dil Öğretimi, 3. Dil Dostu Çevrenin İnşa Edilmesi. Eylem planı, Avrupa Birliği'ni farklı milletler, kültürler ve dil gruplarından oluşan bir yapı olarak tanımlar. Birlik, 450 milyon Avrupalıya ev sahipliği yapacak ve vatandaşların komşularını anlama ve iletişim kurma becerilerinin önemini vurgular. Ayrıca, diğer dilleri öğrenmenin, kültürlerle daha açık olmaya ve serbest dolaşım hakkından yararlanmaya katkıda bulunacağını belirtir (European Commission, 2004).

Mart 2000'de başlatılan Lizbon stratejisi kapsamında, Birlik, 2010 yılına kadar dünyanın en rekabetçi bilgiye dayalı ekonomisi olma hedefini bilgiye dayalı bir toplum oluşturarak desteklemeyi amaçlamıştır. Diğer dilleri öğrenmek, bilişsel becerileri geliştirir ve ana dil becerilerini güçlendirir. Komisyon, Avrupa vatandaşlarının girişimcilik becerilerini geliştirmek için de çalışmaktadır (örneğin, Avrupa Küçük İşletmeler Şartı ve Girişimciliğe ilişkin Yeşil Kitap). Dil öğreniminin etkili teşvik edilmesi, Avrupalı vatandaşların ve şirketlerin küresel pazarda gerekli kültürlerarası ve

dil becerilerine sahip olmalarını sağlar, bu da hedeflere ulaşmayı kolaylaştırır (European Commission, 2004).

Dil becerileri ülkeler ve sosyal gruplar arasında dengesiz bir şekilde dağılmıştır. Avrupalılar tarafından konuşulan yabancı dillerin kapsamı oldukça dar olup, çoğunlukla İngilizce, Fransızca, Almanca ve İspanyolca ile sınırlıdır. Tek bir yabancı dili öğrenmek tek başına yeterli değildir. Her Avrupa vatandaşı, ana diline ek olarak en az iki dilde de anlamlı iletişim becerisine sahip olmalıdır. Bu iddialı bir hedeftir, ancak birçok Üye Devletin halihazırda kaydettiği ilerleme, bunun mükemmel bir şekilde başarılabilir olduğunu göstermektedir (European Commission, 2004).

Avrupa Diller Yılı 2001, dil öğrenimini ve dil çeşitliliğini teşvik etmenin yollarını vurgulamıştır. Mart 2002'de Barselona'da yapılan zirvede, Devlet ve Hükümet Başkanları, Avrupa Birliği ve Üye Ülkelerin dil öğrenimini iyileştirmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle, erken yaşlardan itibaren herkese en az iki yabancı dil öğretmek temel becerilerde uzmanlaşmanın önemini vurgulamışlardır. 13 Aralık 2001 tarihli Avrupa Parlamentosu Kararı, dil öğrenimini ve dil çeşitliliğini teşvik edecek tedbirler alınmasını talep etmiştir. 14 Şubat 2002'de Eğitim Konseyi, Üye Devletleri ve Avrupa Komisyonu'nu somut adımlar ve teklifler hazırlamaya çağırmıştır (European Commission, 2004).

Dil Öğrenimi ve Dilsel Çeşitlilik Eylem Planı'nın hazırlanışında Komisyon'un mevcut duruma ilişkin analizinin ve geleceğe yönelik önerilerinin ana fikri katılımcılar tarafından onaylanmıştır. Çok dilliliğin, erken yaşlardan itibaren yaşam boyu dil öğrenimi yoluyla tüm Avrupa vatandaşlarına yayılmasının arzu edildiği konusunda fikir birliği sağlanmıştır. İngilizcenin tek başına yeterli olmadığı ve derslerin çeşitli dillerde yapılması gerektiği önerileri desteklenmiştir. Dil öğrenenlerin ve öğretmenlerinin hareketliliğini teşvik eden programların yararlılığı vurgulanmıştır. Ayrıca, dil sertifikasyonunda şeffaflığı sağlamak için etkili mekanizmaların gerekli olduğu ifade edilmiştir. Dil dostu çevreler yaratma ve bölgesel dil topluluklarına yardımcı olacak eylemlerin önemi vurgulanmıştır (Council of Europe, 2002).

İncelenen Eylem planları ve regülasyonlar ve bulgular ışığında; Avrupa Birliği'nin "Dil Öğrenimi ve Dilsel Çeşitlilik Eylem Planı 2004–2006", dil becerileri ve çeşitliliğinin yanı sıra hayat boyu dil öğrenimini vurgular. Eylem planı, Avrupa'nın gelecek büyük genişlemesine işaret ederek, Avrupalıların birbirleriyle etkili iletişim kurma ve karşılıklı

anlayış içinde yaşamının önemini vurgular. Çeşitli Avrupa dillerinin, azınlık dillerinin ve ticaret ortaklarının dillerinin öğrenilmesini teşvik eder. Barselona'daki Devlet ve Hükümet Başkanları Özel Zirvesi ve Avrupa Parlamentosu Kararı, çok dilli bir Avrupa yaratma hedefiyle uyumlu olarak, vatandaşların Avrupa genelinde mesleki ve coğrafi hareketliliklerini desteklemek için her kişinin ana diline ek olarak en az iki dil öğrenmesi gerektiğini belirtmiştir. Avrupa Diller Yılı ve eğitim reformları, dil öğreniminin önemini ve dil çeşitliliğini teşvik etme yollarını ortaya koymuştur. Kamuoyundaki geniş fikir birliği, Avrupa'da etkin bir dil politikası ve uygulamaları geliştirmenin gerekliliği üzerinde durmuş olduğu görülmüştür.

3.3. Türkiye Cumhuriyeti ve Yabancı Dil Odağında Eğitim.

Türkiye’de yabancı dil öğretimi İslamiyet öncesi, İslamiyet ve Cumhuriyet dönemi yabancı dil öğretimi olarak üç başlık altında incelenmiştir.

3.3.1. İslamiyet Öncesi Türk Devletlerinde Yabancı Dil Öğretimi.

İslam’ın kabulü öncesinde geniş bir coğrafyaya yayılan Türk devletlerinde eğitim biçiminin hayat koşulları tarafından şekillendirildiği görülmektedir. Bu dönemde, özellikle Hunlar ve Köktürklerde eğitim, örgün olmaktan ziyade, yaygın eğitim olarak adlandırılabilir. Söz konusu devletlerde eğitimi toplumsal, askeri, dini ve mesleki eğitim olarak kategorize edebiliriz. Uygurlar ’da ise eğitim kurumsallaşmış ve örgün eğitimden bahsedilebilir hale gelmiştir. Bu dönemde din adamlarının derslere girmeye başladıkları, katiplik ve elçilik gibi görevlerin önemli hale geldikleri ve ibadet merkezlerinin kütüphane görevi de üstlendikleri görülmüştür (Akyüz, 2014). Türk devletleri birçok farklı dil ile karşılaşmış ve özellikle yöneticilerin yanında bu dilleri konuşan kurullar oluşturulmuştur; tercümanlar kullanılmıştır. Ancak, tercümanlar ve farklı dilleri konuşanlardan oluşturulan kurullara rağmen, İslamiyet öncesi Türk devletlerinde metodolojik bir yabancı dil öğretimi bulgusuna rastlanılamamıştır (Tokan, 2011).

3.3.2 İslamiyet’in Kabulü Sonrası Yabancı Dil Öğretimi.

Bu dönemde öne çıkan ve kurumsal eğitim adına söylenebilecek iki tür kurum vardır: Sıbyan Mektepleri ve Medreseler. Sıbyan mektepleri, dini eğitim veren birinci derece okullardı ve eğitim, tamamen dini odaklı olarak verilirdi. Bu kurumlarda, günümüzdeki anlamda bir dil öğretim metodolojisi veya ana dil ya da yabancı dil öğretim programı bulunmuyordu. Sıbyan mekteplerinden sonraki kademe ise Medreseler olarak kabul edilebilir. Medreseler, İslam’a ait eğitim kurumlarıydı ve bu eğitim kurumlarında

ana dil olan Türkçe öğretilmemekteydi. Arapçanın eğitimde en önemli rolü vardı; Medreselerde Arapça, eğitim dili olarak kullanılmakta ve anadil harici edinilen dil olarak öğretilmekteydi. Medreselerde kullanılan Arapça öğretim programı, dilbilgisi çeviri metoduna çok benzeyen bir metot olarak öne çıkmaktaydı. Bu dönemde eğitim hizmeti veren kurumlardan bir diğeri de saray okulları olarak bilinen Enderun Mektepleri 'dir. Enderunlar, saray hizmetlerinde görev alacak, terbiyeli ve bilgili adamlar yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Burada Türkçe'nin yanı sıra Arapça ve Fransızca da yabancı dil olarak öğretiliyordu. Enderun mekteplerinde Türkçe, ana dili farklı olan çocuklara ikinci dil olarak öğretilmiştir (Akyüz, 2014).

Tanzimat dönemiyle birlikte batılı anlamda eğitim kurumlarında yabancı dil öğretim programları başlatılmıştır. 1773 yılında Mühendishane-i Bahri-i Hümayun ve 1796 yılında Mühendishane-i Berri-i Hümayun açılmış, bu okullara dönemin en değerli matematik bilginleri ve diğ er teknik derslere yönelik nitelikli yabancı uzmanlar öğretmen olarak atanmıştır. Ancak, öğrenci bulmakta zorlanıldığı için 13-16 yaşlarındaki çocuklar alınmış ve ilk iki yılda okuma, yazma, genel kültür ve Fransızca öğretimi yapılmıştır. Böylece, Türkiye'de batılılaşma hareketi askeri okullarda uygulanan öğretmenlikle başlamış ve ilk olarak bu okullardaki programlarda yabancı dil öğretimi de yer almıştır. Fransızca, Türkiye'de batı dili olarak öğretilmiştir (Demirel, 2010).

3.3.3 Cumhuriyet Dönemi Yabancı Dil Öğretimi.

Cumhuriyetin ilanı ve Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun ardından, Türk çocuklarının ana dillerinin dışında bir dil öğrenmeleri amacıyla 31 Ocak 1928 tarihinde Türk Eğitim Derneği kurulmuştur. Bu dernek, daha sonra TED Koleji adını almıştır. TED Koleji, kuruluşundan itibaren İngilizce ağırlıklı bir program uygulamış ve 1951 yılında tamamen İngilizce öğretimine geçmiştir (Çelebi, 2006). Aynı yasanın yürürlüğe girmesinin ardından, Darüşşafaka tam gün liseye dönüştürülerek Darüşşafaka Lisesi adını almıştır. Darüşşafaka'nın birinci ve ikinci sınıfları, ilkokulların dördüncü ve beşinci sınıflarına eşdeğer kabul edilmekte ve mezunları, diğ er devlet lisesi mezunları gibi Darülfünun ve yükseköğretim kurumlarına sınavsız kabul edilmektedir. Fransızca birinci sınıftan itibaren yabancı dil olarak öğretilmiş ve daha sonra İngilizce de eklenmiştir. Ancak, her iki dilin aynı anda öğretilmesinin zorluğu nedeniyle İngilizce öğretimine ara verilmiş ve bu dersin saatleri baş ka derslere aktarılmıştır. 1955 yılından itibaren Darüşşafaka,

İngilizce öğretim veren bir okul haline gelmiştir (Soydan, 2003). Üçüncü bir kurum ise, daha sonra Anadolu Liseleri adını alan Kolejlerdir (Demirel, 2010).

3.3.3.1. Avrupa Birliği için Tam Üyelik Başvurusu Yapılıncaya Dek Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi.

Türkiye, 31 Temmuz 1959'da Roma Antlaşması'nın 238'inci maddesine dayanarak bir ortaklık anlaşması yapmak üzere Avrupa Ekonomik Topluluğu'na (AET) başvurdu. Müzakerelerin ardından 12 Eylül 1963'te Ankara Anlaşması imzalandı ve 4 Şubat 1964'te 397 sayılı Kanun'un onaylanmasıyla 1 Aralık 1964'te yürürlüğe girerek Türkiye ve Avrupa Ekonomik Topluluğu arasında Ankara Anlaşması sağlandı (European Communities ve Türkiye, 1963).

1963 ile 1971 yılları arasında Almanca (Wir Lernen Deutsch), Fransızca (Je parle Français) ve İngilizce (An English Course for Turks) ders kitapları yazılmıştır. Daha sonra, 1966 ve 1971 yıllarında sırasıyla "ortaokullarda canlı dillerin öğretilmesi amacıyla kullanılan ders kitapları" ve "sınıflarda canlı dillerin öğretilmesinde görsel-işitsel araçların kullanılması" konularında toplantılar yapılmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 1962).

1963 yılından itibaren yabancı dil eğitimini etkileyen ve dolayısıyla değinilmesi gereken ilk gelişme, yaşanmaya başlayan iç ve dış göç sürecidir. Türkiye, göçün hemen her türünü yaşayan bir ülke olarak hem göç almış hem de göç vermiştir ve bu göçler ülkenin yaşadığı değişimin en temel ve ayrılmaz parçalarından biri olmuştur (Gülbüz & Yetim, 1997). Türkiye’nin dışına ya da Türkiye içinde gerçekleşen göçler, kısa ya da uzun vadede, doğrudan ya da dolaylı olarak ülkenin sosyo-ekonomik, politik ve eğitim sistemini etkilemiştir. Her ne kadar anadilleri farklı olan ülkelere veya bu ülkelere Türkiye'ye yapılan göçler yabancı dil öğretim ve öğrenimini etkileme olasılığı yüksek olsa da kırsal kesimden kente veya kentten kente iç göç en sık görülen türdür. Özellikle yabancı dil öğretimini etkileyen süreç, eğitim ve öğretim olanaklarının daha iyi olması, eğitim sistemi üzerine ihtiyaç duyanların sayısının artışı baskısı ve kentleşmenin yol açtığı eğitim harcamalarının artması gibi negatif unsurları içermekte; ancak, yabancı kültürleri ve dolayısıyla yabancı dilleri daha iyi tanıma beklentileri pozitif olarak ifade edilebilir (DPT, 2001).

Avrupa ülkeleri arasında, özellikle Almanya'ya yapılan göç, Türk halkının Batı kültürüyle tanışmasını sağlamış ve ana dili dışında dil öğretimi konusunda farkındalık oluşturmuştur. Toplumsal, ekonomik ve siyasal kültürel çeşitlilik, köyler dâhil tüm

ülkeye yayılmıştır. Yurt dışına çıkmaya başlayan kişiler, farklı diller hakkında farkındalık kazandırmıştır. Yabancı dil eğitimi, toplumun geniş kesimlerine yayılmıştır. Almanca, 1923-1980 arasında Türkiye'de üçüncü en çok öğretilen dilken, 1980 sonrası ikinci dil olmuştur. Emek göçünün döviz kaynağı olarak görülmesi ve işgücünün Almanya tarafından yönetilmesi, dil becerilerini etkilememiştir. 1974'teki Aile Birleşimi Kanunu ve AB mevzuatındaki düzenlemeler, aile yardımları ve sosyal güvenlik konularını belirlemiştir. (Council Regulation (EEC) No 574/72).

"Topluluk içinde hareket eden çalışan kişiler ve ailelerine sosyal güvenlik sistemlerinin uygulanmasına ilişkin Konsey Tüzüğü (AET) No 1408/71'u uygulama prosedürünü belirleyen 21 Mart 1972 tarihli 574/72 sayılı Konsey Tüzüğü" Yurtdışı mevzuatına tabi işsiz kişiler için: Türkiye'de ikamet eden diğer üye devletlerden işsiz bireyler, tüzüğün 86 ve 74(1) maddelerine uymak zorundadır... (Council Regulation (EEC) No 574/72).

Bu yasa ile ailelerin resmi otoritelerce onaylanmış evlilik belgelerini sunmaları ve sertifikalarının belirli bir periyod içinde onaylanmaları durumunda, sezonluk dahi olsa ailelerini ülkeye getirme hakkı doğdu. Birinci dalga göçmenlerin içinde bulundukları kültürün içinde doğan çocukları, onu daha iyi tanıma, okullara gitme ve Almanca öğrenme fırsatına sahip oldular. Ayrıca, özellikle ikinci dalga göçmen işçiler, daha vasıflı ve eğitilmiş oldukları için Almanca öğrenme konusunda daha iyi durumdaydılar. Özellikle 1970'li yıllardan itibaren Alman makamlarının göçmen işçilerin Almanca kurslarına gitmesi yönündeki talebi üzerine, Çalışma Bakanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı iş birliği yaparak iki ay süren gündüz kursları ve dört ay süren akşam kursları düzenleyerek Almanca eğitimi ile mesleki eğitimin verilmesini sağladılar. Tüm bu gelişmeler, 1970'li yılların sonlarında etkisini göstermeye başlamış ve 1980'den itibaren Almanca, İngilizceden sonra en çok öğretilen ikinci yabancı dil haline gelmiştir (Council Regulation (EEC) No 574/72).

Özel Eğitim Kurumları (ÖÖK) Kanunu, 1965 yılında çıkarılmıştır. Bu kanun, özel öğretim kurumlarının Bakanlık denetiminde olacağını, gerektiğinde Bakanlık tarafından denetlenen veya temsilci atanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca, bu kurumların kâr amacı gütmeyeceğini, reklam ve tanıtımlarının izinlere tabi olacağını ve devlet okullarından farklı bir program yürütmeyeceklerini vurgulamıştır. Askeri, dini ve polis okulları gibi kuruluşlar özel öğretim kurumu olarak açılmayacaktır. Kanun gereğince, Özel Öğretim Kurumları Millî Eğitim Bakanlığı'nın denetiminde olup, kamu okullarıyla benzer

özelliklere sahip olacaktır (TBMM, 1965). 1980'lerden itibaren özel öğretim kurumlarının sayısı 871'e ulaşmış, bunlardan bazıları Almanca, Fransızca ve İtalyanca eğitim vermektedir (Doğan, 1996). 2003'te yayımlanan yönetmelik, yabancı dil kurslarını devlet okullarındaki dil öğretimi eksikliğini giderecek önemli araçlar haline getirmiştir (MEB, 2002).

1965 yılında yabancı dil öğretimini etkileyen önemli bir gelişme, 1961 Anayasası'na dayanarak çıkarılan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'dur. Bu kanun, kamu kurumlarının yabancı dil öğretim merkezleri açabilmesine ve personeli eğitim veya uzmanlık amacıyla yurtdışına gönderebilmesine olanak tanır. Kanunun 216. maddesinde, "Kurumlar kendi eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim merkezleri açabilirler. Kurumlararası eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere, Cumhurbaşkanı kararıyla, kurumlararası eğitim merkezleri de açılabilir. Eğitim birim ve merkezlerinin kuruluş ve işleyişleri, Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığı'nın görüşü alınarak hazırlanacak yönetmeliklerle düzenlenir" denilmektedir (Resmî Gazete, 1965). Bu düzenlemelerle kamu kurumları, yabancı dil bilen personel ihtiyacını karşılamak için eğitim merkezleri ve kültür dernekleri kurmaya başlamıştır (Resmî Gazete, 1965).

1968 yılında kabul edilen İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, ekonomik kalkınmaya odaklanmış ve kaynakların en etkin şekilde kullanılmasını vurgulamıştır. Plan, "insan kaynaklarının geliştirilmesi ve bireylere eğitim yoluyla bilgi ve yetenek kazandırılması" gerektiğini ifade ederek ekonomik kalkınma hedeflemiştir. Eğitimin amacı, vatandaşları çevrelerini anlama, toplumsal değişimlere uyum sağlama ve refahlarını artırma becerileriyle donatmaktır. Plan, sanayileşmeye odaklanmış ve ilköğretim sonrası eğitimin kalkınma ihtiyaçlarına göre düzenlenmesini önermiştir. Eğitim sisteminin, fırsat eşitliği ve gelir dağılımını düzeltme hedefi doğrultusunda bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılaması amaçlanmıştır (DPT, 1967).

Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 26 Ekim 1972'de kabul edilmiştir ve 1973-1977 dönemini kapsar. Plan, dış dünyadaki gelişmeleri, Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ile ilişkileri dikkate alarak uzun vadeli temel sorunları çözmeyi ve hedefleri uyumlu hale getirmeyi amaçlamıştır. 22 yıllık yeni bir perspektif çerçevesinde belirlenen hedeflere dayanır (DPT, 1973:121-126). Bu perspektif, Türk toplumunun modernleşme ideallerini ve Türkiye'nin AET ile ilişkilerini göz önünde bulundurarak hazırlanmıştır. Eğitim, bu uzun vadeli stratejinin en önemli araçlarından biri olarak belirlenmiştir (DPT, 1973).

1995 yılına kadar uzanan kalkınma stratejisinde sanayileşmenin büyük önem taşıması nedeniyle eğitim sistemi, üretim sisteminin ve insan kaynağının ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yapılandırılmıştır. Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, eğitimin kalkınma ve toplumsal refahın bir aracı haline getirilmesini hedeflemiştir. Kalkınma politikasının bir parçası olarak eğitim programları, kalkınma çabalarına katkı sağlayacak bilgi ve beceri doğrultusunda düzenlenmiştir. Eğitim sisteminin, bireylere modern sanayileşmenin gerektirdiği becerileri kazandıracak şekilde yapılandırılması ve öğretim programlarının sürekli yenilikleri yansıtması gerektiği belirtilmiştir. Eğitimin her kademesinde kaliteyi artırmak ve yeterli sayıda öğretmen yetiştirmek hedeflenmiştir (DPT, 1973).

1971-1973 ara rejimlerinde, yabancı dil öğretimi ve öğrenimi alanında Avrupa Konseyi ile iş birliğinin sürdürülmesi önemli gelişmeler arasında yer almaktadır. Bu iş birliğinin devamı olarak, 1972 yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Yabancı Dil Öğretimini Geliştirme Merkezi kurulmuştur. Merkezin amacı, ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretimini geliştirmek ve modernleştirmektir. Bu doğrultuda, yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi için uzman ve materyal temini gibi konularda MYK'dan destek alınması ve personel eğitimi için burs sağlanması öngörülmüştür. Merkezin çalışmalarının sonucu olarak yeni bir dil öğretim programı hazırlanmış ve 1974 yılından itibaren eski programların ve ders kitaplarının yerine yeni program ve ders kitaplarının getirilmesi öngörülmüştür. Bu süreçte, yabancı dil öğretiminde Avrupa Topluluğu standartlarına paralel bir anlayış benimsenmiştir (Resmî Gazete, 1973).

Madde 2: Bu Eğitim Merkezinden,
Öncelikle, 657 sayılı Kanunun
kapsamına giden Devlet Memurları
faydalanırlar. Eğitim Merkezinin
öğretim kapasitesinin elvermesi
halinde, 1327 sayılı Kanunla 657
sayılı Kanuna eklenen ... (Resmî
Gazete, 1973).

Bu dönemde meydana gelen ve yabancı dil eğitim ve öğretimini etkileyen bir diğer önemli gelişme ise, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'dur. Kanun'un 2. maddesinin 3. fıkrasında, “Türk vatandaşlarının ve Türk

toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır” denilerek çağdaş uygarlığın ortağı olma vurgusu yapılmıştır. Bu vurgu, yabancı dil öğretimini de kapsamaktadır. Kanun'un 5. maddesinde, eğitimin toplum ihtiyaçlarına göre düzenleneceği belirtilmiştir: “Milli eğitim hizmeti, Türk vatandaşlarının istek ve kabiliyetleri ile Türk toplumunun ihtiyaçlarına göre düzenlenir.” Ayrıca, 6. maddede bireylerin ilgi, istidat ve kabiliyetlerine göre sınıflandırılacağı ifade edilmiştir: “Fertler, eğitimleri süresince, ilgi, istidat ve kabiliyetleri ölçüsünde ve doğrultusunda çeşitli programlara veya okullara yönlendirilerek yetiştirilirler.” Kanun ayrıca, hayat boyu öğrenme ve fırsat eşitliği ilkesini de vurgular: “Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir” (Resmî Gazete, 1973).

1965 yılında Teksifi Yabancı Dil Kursları adı altında kurulan ve 1968 yılında Devlet Dil Okulu olarak yeniden adlandırılan merkez, 1973 yılında "Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi Yönetmeliği" ile Devlet Memurları Yabancı Dil Okulu olarak yeniden isimlendirilmiştir (Resmî Gazete, 1973, s. 14764). Yönetmelik, “Madde 1 — 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 216’ncı maddesine göre hazırlanmış olan bu Yönetmelikle, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak ‘Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi’ kurulmuştur” (Resmî Gazete, 1973). Şeklinde merkezinin kuruluşunu 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 216’ncı maddesine dayandırmıştır. Bu merkez, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak kurulmuştur.

Eğitim merkezlerinden yararlanabilecek diğer kamu kurum ve kuruluşları ile yararlanabilecek kamu personelinin unvanları, ilgili yönetmelikte belirtilmiştir. Bu yönetmeliğe göre, il özel idareleri, Adalet Bakanlığı mensupları, TRT, Devlet Opera ve Balesi’nin teknik personeli ve Türk Silahlı Kuvvetler personeli, eğitim merkezlerinden yararlanabileceklerdir. Yönetmelik, kurum yöneticilerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından atanacağını da ifade etmiştir. Kurs süresi dokuz ay olarak belirlenmiş ve bu süreç içinde 15 günlük bir ara verilmesi öngörülmüştür. Kurum öğretici personelinin ataması ise merkez müdürlüğüne bırakılmıştır. Ayrıca, 10 Ocak 1974 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanan değişiklikle yabancı uyruklu personel çalıştırma yetkisi de verilmiştir (Resmî Gazete, 1973, s. 14764).

Bu yıllarda yaşanan gelişmelerden ikincisi, Anadolu Liseleri'nin hayata geçirilmesi idi. Millî Eğitim Bakanlığı, 9 Mart 1974 tarihli ve 11108 sayılı genelge ile ortaöğretim düzeyinde eğitim veren tüm okullara "Lise" adı verilmiş ve bu bağlamda artan yabancı dil öğretim ihtiyacını karşılamak amacıyla yabancı dil öğretimi veren alternatif okullar kurulmuştur. 1 Aralık 1975 tarihli ve 11459 sayılı genelge ile bu okullara Anadolu Liseleri adı verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu kararıyla, 1955-1956 döneminde kurulmaya başlayan Maarif Kolejleri ve Galatasaray Lisesi gibi özel program uygulayan okullar da bu kapsamda sayılmıştır. Anadolu Liseleri, bazı dersleri İngilizce, Almanca veya Fransızca dillerinde öğretmiş, öğrencilerini merkezi bir sınavla seçmiş ve öğreteceği dilde hazırlık sınıfı programı uygulamıştır. Bu okullar, ortaokul ve lise müfredatlarını takip eden, yedi yıllık parasız devlet ortaöğretim kurumları olarak tanımlanmıştır. Anadolu Liseleri'nin amaçları arasında öğrencilerin global ölçekte teknolojik ve bilimsel gelişmeleri takip edebilecek düzeyde yabancı dil öğrenmelerini sağlamak yer almıştır (MEB, 2001, s. 138).

Ortaöğretim kurumlarında yükseköğretime hazırlık programları, zorunlu ortak konuları, yükseköğretime hazırlık özel derslerini ve seçmeli veya mesleki dersleri içerecektir. Yabancı dil, yükseköğretime hazırlanan programlarda zorunlu ortak ders olacaktır. Okul müdürünün gerekli görmesi halinde yabancı dil dersleri A, B, C seviyelerinde düzenlenebilecek ve öğrenciler yabancı dil düzeylerine bağlı olarak farklı seviyelere yönlendirilebilecektir. Profesyonel hayata ya da bireysel hayata hazırlanmayı hedefleyenler, yabancı dil dersleri yerine seçmeli ders ya da meslek dersi alma seçeneğine de sahip olacaktır. Ayrıca seçmeli derslerden yabancı dil öğretimine ayrılan saatler, yoğunlaştırılmış dil öğretim programları veya ikinci bir yabancı dil öğretimi için belirlenebilir. Öğrencinin yabancı dildeki yeterlilik düzeyi A, B veya C düzeyi olarak işlenir. Liselerde bir üst düzey öğretim kurumlarına hazırlık programları ile hem mesleğe hem de yükseköğretime hazırlık programlarında 9, 10 ve 11. sınıflarda ortak derslere ek olarak 10. ve 11. sınıflarda haftalık 4 saat yabancı dil dersi de verilebilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 1974).

1979-1983 dönemini kapsayan Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, 29-30 Kasım 1978'de kabul edilmiştir. Temel yaklaşımı, mevcut sorunlara çözüm bulunurken ekonomik ve sosyal kalkınmanın hızının yavaşlatılmaması olmuştur. Planda, güncel sorunların temel özelliklerinin gözden kaçırılmadan çözülmesi ve kalkınma hedeflerinin sürekliliğinin sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana

sürdürülen kalkınma hamlelerinin devamı ve bu dönemdeki iç ve dış zorlukların çözümünde eğitimin önemi belirtilmiştir. Eğitimin, toplumu daha yüksek bir yaşam standardına ulaştırmada oynadığı hayati role rağmen, Türk toplumunun kalkınmasına yapıcı katkılarının sınırlı olduğu kabul edilmiştir. Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı, bireylerin fiziksel ve sosyal çevrelerini geliştirebilecek kapasiteye sahip olmasını sağlamak ve toplumun ileri seviyelere taşınmasına katkıda bulunmak amacıyla eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını hedeflemiştir (DPT, 1979:459).

Dördüncü Planda, eğitimin kalitesinin artırılması ve yabancı dil öğretimi ve öğrenimi açısından da olumlu sonuçlar doğuracak düzenlemelere yönelik hedefler belirlenmiştir. Eğitim ile ilgili yapılması tasarlanan regülasyonlar büyük ölçüde ekonomik gerekçelere dayanıyordu. Planda, AET ile ilişkiler esas olarak kurulan ilişkinin sağlıklı bir temele oturtulmasına odaklanmıştır. Ayrıca, "Türkiye'nin yükümlülüklerinin bir süreliğine dondurulması" ve "bu dönemde Türkiye-AET ilişkilerinde Türkiye'nin sanayileşme ve dış ekonomik ilişkiler politikalarıyla çelişen hususların ortadan kaldırılması ve Türkiye-AET ilişkilerine yönelik gerekli tedbirlerin alınması" da yer almıştır. "Türkiye-AET ilişkilerinin alacağı değişim ve şeklin belirlenmesi" öngörülmüştür (DPT, 1979:69, 270-71).

4. Milli Eğitim Şurası'nda yapılan öneriyle 1962-1963 döneminde Eğitim Enstitülerinin sayısının 18'den 10'a düşürülmüştür. 1978-1979 yılları arasında ise Eğitim Enstitüleri 4 yıla çıkarılmış ve Yükseköğretim Kurumlarının sayısı da 4 yıla çıkarılmıştır. Daha sonraki yıllarda, 1983 yılında çıkarılan "Yükseköğretim Kurumlarının Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile bu okullar eğitim fakülteleri olarak yeni açılan üniversitelere bağlanmıştır. Ayrıca, 2 yıllık Yabancı Diller Yüksekokulları yeni eğitim fakülteleri bünyesinde yabancı dil bölümleriyle birleştirilmiştir. 1980 yılına kadar ortaöğretimde yabancı dil öğretimi büyük oranda Maarif Enstitüsü mezunu öğretmenler tarafından yapılırken gelişmelerin bir sonucu olarak, Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmen yetiştirme görevini üniversitelere devretmiştir (Resmî Gazete, 1983).

Giderek gelişen turizm endüstrisi, istihdam edilecek kişilerin bir veya birkaç yabancı dili bilmesi gereğini gündeme getirmiştir. Bu farkındalık hem devlet hem de özel öğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi konusunda bir talep yaratmıştır. Artan talep, eğitim sistemindeki kamu ve özel kurumlar üzerinde baskı oluşturmuş, turizmin sadece ekonomik boyutu yerine, istihdam edilen personelin nitelikleri ve turistlerle etkili iletişim kurabilme yetenekleri üzerinde durulmuştur. Bu tartışmalar sonucunda, 1961 yılından itibaren mevzuatı oluşturulan turizm meslek liseleri, Anadolu turizm otelcilik meslek

liseleri olarak popüler hale gelmiştir. Bu okullarda öğretilen diller, turistlerin en çok geldiği ülkelere göre belirlenmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, 2019).

1980'li yıllardan itibaren, eğitimi ve özellikle dil öğrenimi ve öğretimini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkileyen önemli konulardan biri göç olgusu olmuştur. Ülkenin demografik yapısını değiştiren göçler, önceki sosyal ilişkileri ve toplumsal katmanları değiştirmiş, iktisadi, politik ve toplumsal ilişkilere yeni perspektifler kazandırmış ve bu ilişkileri yeniden yapılandırmıştır. Göç, kısacası temel bir toplumsal olgu haline gelmiştir. Bu değişim, eğitim sistemini ve özellikle yabancı dil öğretimi ile öğretimini doğrudan veya dolaylı olarak, kısa veya uzun vadede etkilemiştir (DPT, 1984).

1980'li yıllardan itibaren yaşanan iç göçler, toplumun belirli kesimlerinde yabancı dil eğitimine yönelik talep yaratırken, alt kesimlerde bu talebin oluşmamasına neden olmuştur. Kırsal yaşamdan özgürleşme ve kent zihniyetinin kazanılması anlamına gelmeyen fiziksel göç, “toplumsal dönüşüm” ifade eden “kentleşme” süreci ile kentlerde nüfus yoğunlaşmasına neden olmuştur (Sencer, 1979). Göçmenler fiziksel ve ekonomik açıdan daha hızlı kentleşmiş, ancak sosyal ve kültürel kentleşme aşamasına ulaşmaları daha uzun sürmüştür. Bu durum, dil öğrenimi ve öğretimine yönelik talebin artmasına neden olmuştur (DPT, 1984).

Ekonomi, toplum ve eğitimdeki gelişmelerle birlikte hem kentleşmiş olanlar hem de kentlere göç edip ara kentleşme dönemi geçirenler, yani bir üst seviyeye yükselen bireyler ortaya çıkmıştır. Bu kişiler, ekonomik ve sosyal düzeyde eğitime daha fazla yatırım yapmaya ve yabancı dil öğretimi de dahil olmak üzere daha kaliteli eğitim talep etmeye başlamışlardır. 1960'lı yıllardan itibaren yaşanan göçlerin etkileri daha belirgin hale gelmiş ve 1980'li yıllarda daha fazla insan yabancı dil eğitim ve öğretimini talep etmeye başlamıştır (DPT, 1984).

Ancak kentlerdeki hızlı nüfus artışı, çarpık kentleşme ve kentleşememe gibi durumlar, dil öğretimi dahil mevcut eğitim sistemini olumsuz etkilemiştir. Okullara öğrenci akını sonucunda öğrenci başına düşen öğretmen sayısı azalmış, derslikler aşırı kalabalıklaşmış ve eğitim kalitesi düşmüştür. Bu durumun bir diğer sonucu, orta ve üst gelir grubundaki çocukların daha iyi eğitim veren ve yabancı dil öğretimi sunan okulların açılmasını talep etmeye başlamasıdır. Özellikle 1980'li yıllardan itibaren eğitim sektörünün özel sektöre açılması, muafiyetler, teşvikler ve devlet yardımlarının bu sektörü karlı bir hizmet sektörüne dönüştürmesiyle nitelikli yabancı dil öğretimi sunan okullar açılmaya başlamıştır (Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 2007).

1980'li yılların başında eğitim alanında yaşanan önemli gelişmelerden ikisi ise, 10. ve 11. Milli Eğitim Şuralarının toplanmasıydı. 23-26 Haziran 1981 tarihlerinde gerçekleştirilen 10. Milli Eğitim Şura'sının gündem maddeleri arasında yabancı dil öğretimi ve öğretimi yer almamıştır. Bu şurada alınan kararlar, temel eğitime başlama yaşının 7'den 6'ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin tüm temel eğitimleri kapsayacak şekilde 5 yıldan 8 yıla çıkarılması yönündeydi: “Madde 15: Temel eğitime giriş yaşının 7'den 6'ya indirilmesi ve zorunlu eğitimin 5 yıldan temel eğitimin tümünü kapsayacak biçimde 8 yıla çıkarılması.” Bu madde ile temel eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır (MEB, 1981, s. 5).

Bir yıl sonra, 8-11 Haziran 1982 tarihlerinde düzenlenen 11. Millî Eğitim Şûrası'nda, yabancı dil öğretimi gündem maddeleri arasında yer almamış olsa da eğitimcilerin hizmet içi eğitimleri bağlamında Devlet Memurları Yabancı Diller Merkezi'nde batı dillerinden birini öğrenebilmeleri için daha fazla kontenjan ayrılmasına karar verilmiştir (MEB, 1982). Ayrıca, yabancı dille eğitim veren okullar için öğretmenlerin üniversitelerde yetiştirilmesine ve bu öğretmenlerin dış ülkelerde yeterliklerini artırıcı imkânların sağlanmasına yönelik kararlar alınmıştır. Yabancı ülkelerde lisans ve lisansüstü öğretim yaparak memlekette görev talep edenlerin muadeleti sürecinin kısaltılması için Talim ve Terbiye Başkanlığı'nın Yükseköğretim Kurulu ile iş birliği yapması da belirtilmiştir (MEB, 1982). Şura gündemindeki öğretmen eğitimi ve hizmet öncesi sorunlarla ilgili kararlar, yabancı dil öğretimini etkilemiştir (MEB, 1982).

Bu bağlamda ilk büyük gelişme 4 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu olmuştur. Bu kanun, yükseköğretimin hedef ve ilkelerini belirlerken, yabancı dil öğretiminin hedeflerine de ışık tutan ifadeler içermektedir. Yükseköğretimin amaçları arasında öğrencileri 'özgür ve bilimsel düşünceye sahip, geniş dünya görüşüne sahip' bireyler haline dönüştürmek, evrensel ve çağdaş kalkınmaya katkıda bulunmak ve toplumun seçkin bir üyesi olmak gibi hedefler yer almaktadır. Bu hedeflere ulaşabilmek için yabancı dil yeterliliğinin gerekli olduğu söylenebilir. Yükseköğretim Kanunu'nun 5. maddesi uyarınca, yabancı diller yükseköğretim kurumlarında zorunlu dersler arasında sayılmakta ve en az iki yarıyıl boyunca okutulması zorunluluğu getirilmiştir (MEB, 1981).

Kısmen veya tamamen yabancı dilde eğitim veren kurumlar için yasa, yabancı dil yeterlilik sınavı yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu sınavda başarısız olan öğrenciler, ayrıntıları Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından belirlenecek bir yıllık yabancı dilde

hazırlık eğitimine tabi tutulmalıdır. Ayrıca, 2547 sayılı Kanun'da akademik yükselmelerle ilgili düzenlemeler de bulunmaktadır. Yardımcı doçentlik adaylarının, diğer şartların yanı sıra, bir tanesi sınanacak dilin öğretim üyesi olmak koşuluyla üç kişilik değerlendirme heyeti tarafından yapılan 150-200 kelimelik çeviri sınavında başarılı olmaları gerekmektedir. Doçentlik için ise adayın öğrenim gördüğü alanla ilgili merkezi olarak düzenlenen bir yabancı dil sınavından başarılı olması, yabancı dil alanlarındakilerin ise farklı bir dilde sınav girmeleri öngörülmüştür (MEB, 1981).

1989 yılında başlatılan 'Kamu Personelinin Yabancı Dil Bilgi Düzeyini Belirleyen Esaslar' ve KPDS sınavı, akademik yükselmeleri etkilemiştir. Üniversitelerarası Kurul, öğretim üyelerinin dünya literatürünü takip etmesi ve kendi alanında en az bir yabancı dil bilmesi gerektiğinin farkına vararak merkezi yabancı dil sınavlarını başlattı. Ancak, KPDS ve daha sonraki ÜDS sınavları, dil yeterliliğinin kapsamlı bir değerlendirmesini sağlamaktan ziyade, dil bilgisi bilgisini ölçmeye odaklandı. Bu durum pek çok akademisyenin ilerleme kaydedememesine ya da sınavları geçmesine rağmen yabancı dili etkin bir şekilde kullanamamasına yol açmıştır (Resmî Gazete, 1983, Sayı: 18081).

1980'li yılların başında anılması gereken ikinci yasal gelişme, 1982 Türk Anayasası'nın kabul edilmesiydi. Anayasa, eğitim kurumlarında öğretilecek dilleri ana dil olarak tanımlamanın yanı sıra, 2923 sayılı Yabancı Diller Kanunu'nun çıkarılmasına da yol açmıştır. Bu kanun, yabancı dille eğitim veren okul ve kurumlarda yabancı dillerin öğretilmesine yönelik düzenlemeler yapılmasını sağlamaktadır. Yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile ilgili düzenlemeler, belirli derslerin yabancı dille okutulamayacağını, yabancı dillerin Cumhurbaşkanlığı kararıyla belirleneceğini ve eğitim programlarının Millî Eğitim Bakanlığı veya Yükseköğretim Kurulu tarafından denetleneceğini öngörmüştür (Resmî Gazete, 1983, Sayı: 18081).

1983 yılı, dil öğretiminde önemli gelişmelere sahne oldu. İlk gelişmelerden biri, 10. Şura'da alınan kararlar doğrultusunda ilköğretime başlama yaşının düşürülmesiydi. 16 Haziran 1983 tarihinde yürürlüğe giren 2842 sayılı "Millî Eğitim Temel Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun" ile zorunlu temel eğitim yaşı 6 yaşa indirilmiş ve zorunlu eğitim "ilköğretim" olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Millî Eğitim Temel Kanunu, ilköğretimi 6-14 yaş arası çocuklar için zorunlu ve devlet okullarında ücretsiz kılarak, ilkokul ve ortaokuldan oluşan bir yapı öngörmektedir; ancak ortaokullar tüm ülkeye yaygınlaştırılana kadar yalnızca ilkokul bölümü zorunludur hale getirilmiştir (Resmî Gazete, 1983, Sayı: 18081).

Ayrıca, 2917 sayılı Kanun ile zorunlu ilköğretim yaş aralığı 6-14 yaş arasını kapsayacak şekilde genişletilmiştir. Ancak geçici bir madde nedeniyle yalnızca ilkokul bölümü zorunlu sayılmış ve yabancı dil öğretimi konusunda tam sonuçlar ancak 1997 yılında sağlanmıştır. 1983 yılında, bazı liselerde 'yabancı dil şubeleri' açılmış ve bu şubelerde lise 2. sınıf öğrencileri ek dil dersleri almıştır. Ayrıca, 14 Ekim 1983 tarihinde kabul edilen 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu, Türkiye'de yabancı dil öğretiminin temelini oluşturmuş ve Türkçe dışında ders verilmemesi ile bazı konuların yabancı dilde öğretilmemesi gerektiğini belirtmiştir. Kanun, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen yabancı dil öğretim esaslarını ve uyulacak şartları belirlemiştir (Resmî Gazete, 1983, Sayı: 18081).

Yabancı dil eğitiminin Türk Millî Eğitim ilkelerine uygunluğu belirtilmiş ve Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Kanunu'nun uygulanmasına ilişkin yönetmelik, kanunun yürürlüğe girmesinden bir yıl sonra, 1984 yılında kabul edilmiştir. Yönetmelik, öğrencilerin yabancı dilde etkili iletişim kurmalarını, metinleri anlayıp tercüme edebilmelerini ve yazılı olarak kendilerini ifade edebilmelerini amaçlamıştır. Ayrıca, zorunlu yabancı dilin yanı sıra seçmeli ikinci yabancı dil de öngörülmüş ve öğrencilerin uluslararası bilimsel ve teknolojik gelişmelere katılmaları hedeflenmiştir. Aynı yıl, Anadolu Liseleri için hazırlanan yabancı dil ders programı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış ve İngilizce derslerinin amacı, öğrencilerin yabancı dil öğrenimini teşvik etmek ve kültürel farkındalık ile hoşgörüyü artırmaktır (Talim Terbiye Kurulu, 1984).

1980'li yıllarda dil öğretimi bağlamında önemli gelişmelerden biri, radyo ve televizyon gibi iletişim araçlarıyla uzaktan eğitimde kaydedilen ilerlemelerdir. Türkiye'de iletişim alanındaki hızlı gelişmeler, eğitimi ve dil öğretimini hem doğrudan hem de dolaylı olarak etkilemiştir. Uzaktan eğitim fikri, 1927'de tartışılmaya başlanmış olup, mektupla uzaktan öğretim bu dönemde uygulanmıştır. 1933-34 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim derslerinin oluşturulması tartışılmış ve 1950'de Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Bankacılık ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü tarafından bankacılık sektöründe çalışanlar için mektupla uzaktan eğitim yapılmıştır. Aynı şekilde, lisan eğitimi FONO da mektupla eğitim yapmaya başlamıştır (Anadolu Üniversitesi, 2023).

1960 yılında mesleki teknik lise mezunlarına yüksek öğrenim imkânı sunmak amacıyla mektupla eğitim yöntemi uygulanmış ve 1961'de Millî Eğitim Bakanlığı Yazışmalı Eğitim Merkezini kurarak eğitime başlanmıştır. Bu merkez, 1966 yılında Genel Müdürlüğe dönüştürülerek örgün ve yaygın eğitim alanında uygulamanın

yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Sonraki yıllarda Yaygın Yükseköğretim Kurumu (YAYKUR) kurulmuş, fakat 1980'li yıllardan itibaren Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim gibi kapsamlı ve etkili bir uzaktan eğitim merkezi kurulmuştur. Açık öğretim Lisesi ve Açık öğretim İlkokulu gibi uygulamalar sayesinde dil dersleri de uzaktan verilmeye başlanmıştır (Anadolu Üniversitesi, 2023).

Tüm bu uygulamalarda radyo ve televizyon, en önemli eğitim aracı olarak görev yapmıştır. 1980'li yıllarda yaşanan gelişmelerden biri, Anadolu Üniversitesi (AÜ) İletişim Bilimleri Fakültesi bünyesinde kurulan Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'dir. Bu fakülte, uzaktan eğitimin başarılı örneklerinden biri olarak kabul edilmektedir. Yabancı dil derslerinin yanı sıra diğer temel dersler de uzaktan eğitim yöntemiyle hazırlanan kitaplar üzerinden verilmiştir. Açık Öğretim Fakültesi, herkesin eğitim alabilmesini sağlamış, öğretmen açığını ve sınıfların kalabalık olmasını azaltmış, yükseköğretime devam edemeyen kişilere yükseköğretim imkânı sunmuştur. 28 Şubat 2000 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı ile imzalanan protokol ile İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim yoluyla yetiştirilmesi de bu sürecin bir parçası olmuştur (Anadolu Üniversitesi, 2023).

1983 yılında, yabancı dil eğitim ve öğretim politikalarının geliştirilmesinin önemi vurgulanmış ve yabancı dilin mesleki gelişim, dış ticaret, uluslararası ilişkiler, bilim, sanat ve kültürel alışveriş için gerekli olduğu belirtilmiştir. Orta ve yüksek öğrenimde gençlerin ana dilleri dışında en az bir dili öğrenebilmeleri için gerekli tedbirlerin alınacağı ifade edilmiştir. Bu, dil öğretiminin ilk kez bir hükümet programına dahil edilmesidir. Önceki hükümet programlarında dil, yalnızca Türkçe ile sınırlı kalırken, 46. Hükümet programında Türkçenin korunması ve bir yabancı dilde yeterlilik hedefi belirtilmiştir. Ayrıca, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin devlet belirlediği koşullarda sunulması sağlanmıştır. 1980'lerden itibaren artan uluslararasılaşma ve sınavların etkisiyle, dil kurslarına olan talep artmış ve kursların sayısı önemli ölçüde artmıştır (YÖK, 2005).

1985-1989 dönemini kapsayan Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı, 13 Temmuz 1984 tarihinde kabul edilmiştir ve yeni bir "Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin onaylanmasını da içermektedir. Planda, eğitimde yapılan değişikliklerin ağırlıklı olarak ekonomik nedenlerle gerekçelendirildiği ve eğitim sisteminin, geliştireceği insan kaynağının ekonomik kalkınmaya hizmet etmesine yönelik olduğu belirtilmiştir. Ekonomi merkezli stratejiler çerçevesinde, örgün eğitimin her aşamasında seçmeli ve kademeli olarak yabancı dil öğretimine önem verileceği, programlar için

gerekli hazırlıkların yapılacağı ve öğretmen ihtiyacının karşılanacağı vurgulanmıştır (DPT, 1984, s. 31, 141, 146, 187-199).

Planda, yabancı dil öğretimi ve öğretimi ile ilgili olarak mesleki ve teknik okullar ile Anadolu Liseleri ve İmam Hatip Liseleri'nin açılışlarının yapılacağı da kararlaştırılmıştır. Yükseköğretimde dil öğretimi ve öğrenimine bağlı olarak, belirli alanlarda yabancı dille eğitim verilmesinin teşvik edileceği ve akademik personelin yabancı dilleri daha etkili öğrenmesine olanak sağlanacağı ifade edilmiştir. Ayrıca, uygun üniversitelerde gerekli imkanları sağlayarak hedefe yönelik çalışacak merkezler haline getirilmesi öngörülmüştür (DPT, 1984, s. 31, 141, 146, 187-199).

Planda, yabancı dil öğretimi ve öğretimine ilişkin ek ifadelere yer verilmemiştir. Ancak, her düzeyde eğitim kalitesinin acilen artırılması, görev başındaki öğretmenlere yönelik eğitim programlarına ağırlık verilmesi gibi hedefler belirtilmiştir. Eğitim programlarının günün koşullarına uygun şekilde güncellenmesi, televizyonun bu alanda kullanılması, eğitimde fiziki altyapının akılcı bir şekilde kullanılması ve şahsa ait eğitim kurumlarının açılmasının özendirilmesi gibi tedbirler sıralanmıştır. Eğitimde önerilen reformlar, AET ile ilişkiler gibi konularla gerekçelendirilmeden, daha çok ekonomik entegrasyona odaklanmıştır. Türkiye'nin AET'nin tam üyesi olmamasına rağmen, ekonomi politikasının uluslararası açılma yönelimiyle uyumlu olarak, AET ile ekonomik entegrasyon için uygun adımların gerekli olduğu vurgulanmıştır (DPT, 1984, s. 31, 141, 146, 187-199).

Bu dönemdeki ikinci önemli gelişme, 2923 sayılı Yabancı Diller Eğitim ve Öğretimi Kanunu'nun üçüncü maddesi uyarınca 4 Temmuz 1985 tarihinde yürürlüğe giren yeni "Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'dir. Bu yönetmelik, 6 Ekim 1986 tarihli ve 19243 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan "Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Yönetmeliğinin Bazı Maddelerinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik" ile bazı maddeleri değiştirilmiş ve 2013 yılına kadar dil öğretimine dair yönetmelik olarak kalmıştır. Yönetmeliğin 5'inci maddesi, okul ve kurumlarda dil öğretiminin amaçlarını, programlarını, yöntemlerini ve uygulamalarını düzenler. Bu kurumlarda yürütülen yabancı dil eğitim ve öğretiminin amacının, bireylerin konuşulan dili okuyup yazabilme ve anlamalarını, konuşabilmelerini sağlamak olduğu belirtilmiştir (Resmî Gazete, 1986, Sayı: 19243).

Yönetmeliğin 7. maddesine göre, öğrenciler ilköğretim 6. sınıftan itibaren okullarının sunduğu yabancı dillerden birini seçmek ve ortaöğretimden mezun olana kadar bu dili öğrenmeye devam etmek zorundadır. Ortaokullarda ve ortaöğretim kurumlarında,

mümkünse seçmeli olarak ikinci bir yabancı dil de alınabilir. Aynı maddenin (b) bendinde, dil öğretiminin ilköğretim 4. ve 5. sınıflarında haftada 10 saate kadar, sınıf ilerlemesini etkilemeyecek şekilde yapılabileceği belirtilmiştir. (c) bendinde, uygun şartlar altında, liselerin ikinci sınıfından itibaren dil ağırlıklı şubeler açılabilmesi ve teknik ve meslek liselerinde mesleki yabancı dil öğretimine ağırlık verileceği ifade edilmiştir. (d) bendinde, yaygın eğitim kurumlarının çeşitli düzeylerde yabancı dil kursları açabileceği ve bu kursların sıralı programlar veya özel amaçlı tek başına kurslar olarak düzenlenebileceği belirtilmiştir. Yönetmelik, yabancı dilde eğitim veren okullarda, öğrencilerin dili anlamaya, okumaya, yazmaya, konuşmaya ve kavramaya hazırlanmalarını sağlaması gerektiğini vurgulamıştır (Resmî Gazete, 1986, Sayı: 19243).

Tam üyelik başvurusu yapıncaya dek olan süreçteki bulgular incelendiğinde varılan sonuçlar; 1959 yılında Avrupa Ekonomik Topluluğu'na (AET) üyelik için başvuruda bulunan Türkiye, 1963'te Ankara Anlaşması'nı imzalayarak Avrupa ile ilişkilerini resmîyete dökmüştür. Bu süreç, Türkiye'de yabancı dil öğretiminin önemini artırmıştır. 1963-1971 arasında Almanca, Fransızca ve İngilizce ders kitapları geliştirilmiş ve yabancı dil öğretim yöntemleri konusundaki toplantılarla bu dillerin öğretimine yeni yaklaşımlar kazandırılmıştır. Göç olgusu hem kırsaldan kente hem de Avrupa'ya olan göçlerle Türkiye'nin sosyo-ekonomik yapısını değiştirmiş, yabancı dilleri öğrenme ihtiyacını doğurmuştur. Türkiye'nin Batı kültürüyle tanışmasını sağlayan Avrupa göçü, anadili dışında bir dil öğretiminin önemini vurgulamıştır.

Anadolu Liseleri'nin kurulumuyla yabancı dil öğretiminin kalitesi artırılmış, bu okullar yabancı dilde yüksek düzeyde eğitim veren önemli kurumlar olarak öne çıkmıştır. İletişim teknolojilerindeki gelişmelerle beraber, yaygın şekilde uygulanan radyo ve televizyon üzerinden dil eğitimi de geliştirilmiştir. 1983'te yabancı dil öğretimine yönelik politikalar, dilin mesleki gelişim, dış ticaret ve uluslararası ilişkiler için gerekli olduğunun anlaşılmasıyla yeniden şekillendirilmiştir. Öğrencilerin yabancı dilde etkili iletişim kurabilmeleri hedeflenmiş, bu bağlamda Yabancı Diller Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği hayata geçirilmiştir. Türkiye'de yabancı dil eğitimi, ekonomik kalkınma, göç, turizm ve uluslararası ilişkiler gibi faktörlerle iç içe geçmiş ve bu alandaki politika ve uygulamalar, zamanla toplumun ihtiyaçları doğrultusunda evrilmiştir.

3.3.3.2. 1999 Yılı Helsinki’de Toplanan Zirveye Dek Olan Yabancı Dil Öğretimi.

1963 sonrası dönemde Türkiye'nin yabancı dil öğretimi politikalarının Avrupa Birliği ile ilişkileri ışığında nasıl geliştiğini inceleyen ikinci dönem, 1987 yılından 1999 Helsinki Zirvesi'ne kadar olan dönemdir. Türkiye, 1 Nisan 1987 tarihinde Avrupa Topluluklarına tam üye olarak, bağımsız bir 'Avrupalı Devlet' olarak katılmak için başvuruda bulunmuş ve Türkiye-AET ilişkilerinde yeni bir dönem başlatmıştır. Komisyon, üyelik müzakerelerinin başlatılmasına ilişkin bir tarih belirlememekle birlikte, Ortaklık Anlaşması çerçevesinde ilişkilerin geliştirilmesini ve Topluluklar ile Türkiye arasında Gümrük Birliği'nin belirli bir süre sonunda tamamlanması için gerekli çalışmaların yapılmasını amaçlamıştır (Council of Europe, 1999).

AET-Türkiye ilişkilerinde yeni bir dönemin başladığı bu süreçte, dil öğretimine dair önemli bir gelişme, 12. Milli Eğitim Şurası'nın toplanması olmuştur. Şura'da ana hatlarıyla şu kararlar alınmıştır: Yabancı dil öğretiminin verimliliğini artırmak amacıyla sürekli, tutarlı ve yeterli kadroya sahip girişimler ciddiye alınmıştır. Mevcut asgari kaynakların, fırsat eşitliği ilkesine zarar vermeyecek şekilde ilgili ve yetenekli öğrencilerle buluşturulması amacıyla, geleneksel ortaokulların yanı sıra 1988-1989 eğitim-öğretim yılından itibaren genel ve meslek liselerinde 'Kademeli Ders Sistemi'ne geçişe başlanmıştır (MEB,1988).

Değerlendirmeden materyal üretimine kadar çeşitli uzmanlaşmış birimleri kapsayan ve yabancı ülkelerdeki meslektaşları, uluslararası kuruluşlar ve üniversitelerdeki meslektaşlarıyla bilimsel ve profesyonel iletişimi teşvik eden kapsamlı bir 'Yabancı Diller Merkezi' kurulmuştur. Bu merkez aynı zamanda Polonya'da yabancılara Türkçe öğretimi hazırlıklarında danışmanlık görevi üstlenmekte, Türkçe uygulamalarını yaygınlaştırmakta ve yabancı dil öğretiminde yenilikçi yöntemlerin geliştirilmesine öncülük ederek genel öğretim koordinasyonunu sağlamayı amaçlamıştır (MEB,1988).

İngiliz ve Fransız hükümetleriyle yapılan iş birliği çabaları, Almanca öğretim modeline benzer şekilde İngilizce ve Fransızca eğitimini desteklemek için uzun vadeli uzmanların işe alınmasını mümkün kılmıştır. Bu arada sınıfların kalabalık olması, etkili dil öğretimi için özel öğretim tekniklerinin geliştirilmesini zorunlu kıldığı da tespit edilmiştir. Yabancı dil pedagojisindeki gelişmeleri yakından takip etmeye yönelik, düzenli müfredat incelemelerini zorunlu kılan ve ek dillerin öğretilmesine yönelik

kapsamlı çerçeve programlarının hazırlanmasını sağlayan proaktif bir strateji olması gerekliliği tespit edilmiştir (MEB,1988).

Modern öğretim yöntemleri, dil öğretimi için verimsiz laboratuvarların yerine taşınabilir kaset çalarlar, videolar ve monitörlerin tahsis edilmesini sağlamıştır. Avrupa Konseyi ve ilgili ülkelerle iş birliği içinde, Türkçenin yapısının öğretilmesine titizlikle önem verilmiş ve öğretmenler için uygulamalı seminerlerin gerçekleştirilmesi zorunluluğu vurgulanmıştır. Yetişkin eğitimi alanında, yabancı dil öğrenimini teşvik etme, hedef demografik özelliklerin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi ve uygun programlar aracılığıyla kurumların kapasitesini güçlendirme yönünde bir kararlılık ifade edilmiştir. Uluslararası iş birliği kapsamında hem ulusal hem de kurumsal düzeyde öğretmen ve öğrenci değişimlerini, program iş birliklerini ve kaynak paylaşımını destekleyecek değişim sistemleri oluşturulması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1988).

12. Şura'da alınan kararlar, Türk Eğitim Sistemi'nde bazı derslerin yabancı dilde okutulduğu kurumlarda ek birer yıllık hazırlık programlarının uygulanmasını ve sekiz yıllık zorunlu eğitimin son yıllarında öğrencilerin belirli sayıda ortak ders almasını ve biri seçmeli olmak üzere altı seçmeli program kullanmalarını içermektedir. Ayrıca, dil öğretimini yaygınlaştırmak ve etkinliğini artırmak amacıyla "Yabancı Dil ve Türkçe Çalışmaları Merkezi" kurulması, yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların eğitim programlarının Aşamalı Kurs Sistemi ihtiyaçlarına göre revize edilmesi, ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil derslerinin branş öğretmenleri tarafından okutulması, radyo ve televizyonda yabancı dil öğretime yönelik mevcut programların değerlendirilmesi, anketler yapılması ve yabancı filmlerin Türkçe veya yabancı dil altyazılı olarak gösterilmesi yönündeki tedbirler önerilmiştir (MEB, 1988).

12. Milli Eğitim Şurası'nda yabancı dil dersleri zorunluluğundan çıkarılarak Kademeli Ders Sistemi'ne geçilmiştir. Şura'ya kadar, ortaokula başlayan öğrencilerin İngilizce, Almanca veya Fransızca dillerinden birini seçmeleri ve lise son sınıfa kadar bu dersleri almaları gerekiyordu. 3 Ekim 1988'de kabul edilen 5077 sayılı karar ile yabancı dil programı altı aşamaya kademelendirildi; sadece ilk aşama zorunlu hale getirildi, diğer aşamalar isteğe bağlı oldu. Her aşamanın sonunda merkezi sınav yapılacak, başarılı öğrencilere sertifika verilecekti. Öğrenciler, başarı puanı 70 ve üzerinde olanlar başarılı sayılacak, düşük puan alanlar ise ek sınavlara tabi tutulmayacaktır (TD, 1988: 2272).

1990-1994 dönemini kapsayan Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı, 22 Haziran 1989 tarihinde onaylandı. Bu Plan, özgür ve güvenli bir ortamda, açık toplum ve açık ekonomi ilkeleri doğrultusunda Türk milletinin refahını artırmayı, sürdürülebilir ve

dengeli bir büyüme süreciyle gelir dağılımını iyileştirmeyi, işsizliği azaltmayı ve bölgesel gelişmişlik farklarını azaltmayı hedeflemiştir. Stratejiler ve politikalar, önceki Planlarda olduğu gibi, esas olarak ekonomiye odaklanmıştır. Ancak Plan, ekonomik hedeflere yönelik çaba gösterirken, eğitim kalitesinin her düzeyde iyileştirilmesi, eğitim programlarının gelişimsel ve teknolojik talepleri karşılayacak şekilde reform edilmesi ve insan kaynaklarının dikkatli bir şekilde planlanması ihtiyacını vurgulamış; eğitimi kalkınmanın temel bir aracı olarak tanımlamıştır (DPT, 1989).

Yükseköğretim kurumlarındaki öğrenci dağılımı ile eğitim sektörünün gelecekteki işgücü ihtiyaçları arasındaki tutarsızlığı kabul eden ve yaklaşmakta olan ekonomik ve sosyal gelişmeler, teknolojik değişimler ve küreselleşme politikaları ışığında, Planda eğitim sektörüne öncelik verileceği belirtilmiştir. Özellikle "İngilizce ile başlayan yabancı diller" başta olmak üzere öğretime ağırlık verilerek belirli alanlardaki uzman arzının artırılması kararlaştırılmıştır (DPT, 1989).

Planlanan eğitimle ilgili düzenlemelerin çoğu, birkaç istisna dışında, ekonomik gerekçelere bağlıydı; eğitim, Plan içinde önemli bir kalkınma aracı olarak müjdelenmeye devam etti. Özellikle, tam Avrupa Topluluğu (AT) üyeliği beklentisiyle Türk eğitim standartlarını Avrupa Topluluğu'nunkilerle uyumlu hale getirmeyi amaçladı; bilgi sistemlerinin modernizasyonu ve mevcut araştırma, geliştirme ve eğitim iş birliğinin ve değişim programlarının Avrupa Komisyonu ile genişletilmesi çağrısında bulunmuştur (DPT, 1989).

Aynı yıl, yabancı dil eğitim ve öğretiminde önemli bir gelişme, 9 Kasım 1989'da Başbakan Akbulut başkanlığında kurulan 47. Türk Hükümeti'nin yabancı dil öğretimini geniş bir kitleye yayma hedefini ortaya koymasıydı. Kamu görevlilerinin yabancı dil öğrenimini teşvik etmek amacıyla, 'Kamu Görevlilerinin Yabancı Dil Bilgi Düzeyinin Belirlenmesine İlişkin Esaslar' ve 375 Sayılı KHK'ye göre, ÖSYM tarafından yılda iki kez standartlaştırılmış dil düzeyi sınavları yapılması öngörüldü. Kamu görevlileri, belirli kanunlar kapsamında 'Yabancı Dil Tazminatından' yararlanabilecek, ancak bu uygulama sözleşmeli işçiler için geçerli olmayacaktı. Ayrıca, yabancı dil öğretimi veren üniversitelerden mezun olanlar ve yurt dışındaki üniversitelerden diploması olanlar, "Devlet Dil Sınavına girmeden bu ödenekten yararlanabilecektir. 1990 yılında yapılan düzenlemelerle, başka üniversitelerden mezun olanların da bu ödenekten yararlanma şartları belirlenmiştir (Resmî Gazete, 1990:20489, 20560).

Ayrıca, 418 sayılı yeni İlkeler ve Kanun Hükmünde Kararname ile artan özel hizmet ödeneğinden yararlanmak isteyen teknik personele İngilizce, Fransızca, Almanca,

İtalyanca, İspanyolca, Yunanca, Danca, Farsça, Felemenkçe, Arapça, İrlandaca, Portekizce, Rusça, Bulgarca, Çince, Macarca, Rumence, Lehçe ve Sırpça dilleri için dil sınavları düzenlendi. İngilizce, Fransızca ve Almanca için çoktan seçmeli testler, diğer diller için ise 150-200 kelimelik metinlerden yapılacak çeviriler kullanılacaktı; maddede belirtilen yabancı dil ödeneğinden en az (C) düzeyinde değerlendirilen çeviriler kabul edilecekti. 418 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 38. maddesi ile 375 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin 2. maddesinde yapılan değişiklikle, yabancı dil öğretmenlerine ve bilmesi gerekenlere herhangi bir ödeme yapılmaması hükmü kaldırıldı ve 1 Temmuz 1990 tarihinden itibaren yabancı dil yardımından yararlanmalarının sağlanması öngörüldü. Sonraki yıllarda hem KPDS sınavındaki dil sayısında hem de ödenen tazminat tutarlarında (KHK 418, md. 15 [Değişik: 4/30/1990-90/377 K.]) artış yaşanmıştır (Resmî Gazete, 2007:26561).

KPDS sınavı, akademik yükselmede bir ölçüt olarak kullanılmaya başlanmış ve üniversitelerde öğretim elemanları için araştırma amaçlı zorunlu yabancı dil sınavı merkezleştirilip standartlaştırılmıştır. 2000 yılından itibaren Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı (ÜDS), akademik personele özel olarak uygulanmaya başlanmıştır. Bu düzenlemeler, Türkiye'de yükseköğretimde İngilizcenin hakimiyetini artırmış ve sağlamlaştırmıştır. Günümüzde, uluslararası akademik tanınma çoğunlukla İngilizce dilindeki yayınlarla mümkün olmaktadır. Araştırmalar, anadili İngilizce olan akademik dergilerin baskın olduğunu ve bunun anadili İngilizce olmayanlar için bir dezavantaj yarattığını göstermektedir (Phillipson, 2002). Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerindeki araştırmacılar, çevrimiçi bilimsel kaynakların çoğunun İngilizce olması nedeniyle genellikle İngilizce makalelere başvurmaktadır (Preisler, 1999)

Yabancı dilde eğitim-öğretim veren yükseköğretim kurumlarının uyması gereken esaslar ve değerlendirme koşullarını düzenleyen yeni "Yükseköğretim Kurumlarında Yabancı Dil Eğitim-Öğretimi ve Yabancı Dil Eğitim-Öğretiminde Uyulacak Esaslar Yönetmeliği" yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2018).

2547 sayılı Kanunun 5-i maddesinde, yükseköğretim kurumlarında en az iki yarıyıl ve toplamda 60 saatten az olmamak üzere yabancı dil dersi alınmasının zorunlu olduğu ifade edilmiştir. Yabancı dilde yeterlik sınavına gireceklerini belirten öğrencilere, yetersiz görülenlere bir yıla kadar esasları YÖK tarafından belirlenecek yabancı dil hazırlık eğitimi verileceği ve gerekli hazırlıkların sürekli yapılacağı belirtilmiştir. Maddeye dayanılarak hazırlanan Yönetmeliğe göre, yükseköğretim kurumlarında zorunlu yabancı dil eğitim ve öğretiminin amacı, öğrencilere öğrendikleri yabancı dilin

temel kurallarını öğretmek, yabancı dil kelime hazinelerini geliştirmek, öğrencilerin kendilerini ifade edebilir ve kendi konularına ilişkin metinleri anlayabilir hale getirmek olarak ifade edilmiştir. Yönetmeliğe göre, "Zorunlu yabancı dil derslerinden muaf olan veya bu dersleri alıp başarılı olan öğrencilere sonraki dönemlerde yabancı dil dersleri açılacaktır." Kararı verilmiştir (MEB, 2018).

Eğitim dilinin hedef dil olması veya uluslararası geçerliliğe sahip bir yeterlilik belgesine (TOEFL, IELTS, Cambridge gibi) sahip olunması veya eğitim dilinin yabancı dil olduğu bir kurumda en az iki dönem öğretmenlik yapmış öğretim elemanı bulunması koşullarının sağlanması halinde üniversiteler, senatolarının kararı, rektörlerinin önerisi ve Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) onayına bağlı olarak lisans ve lisansüstü programlarında kısmen veya tamamen yabancı dil öğretimi verebilirler. Ayrıca zorunlu veya isteğe bağlı Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı da açabilirler. Hazırlık sınıfının zorunlu olması halinde öğrencilerin Yabancı Dil Yeterlik Sınavını geçmeleri gerekir; aksi halde hazırlık sınıfına devam edip başarılı olmaları gerekir. Ayrıca eğitim kurumlarının eğitim-öğretim yılları boyunca bazı dersleri yabancı dilde verme zorunluluğu ifade edilmiştir (MEB, 2018).

Bu dönemde yabancı dil öğretimi politikası bağlamında yaşanan bir diğer gelişme ise, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından 1996 yılında başlatılan, pedagojik formasyona sahip olmayan bireylerin öğretmen olarak atanması ve üniversitelerdeki eğitim fakültelerindeki programların yenilenmesidir. Bu çalışmalar sonucunda fakülte programlarının içeriği okul programlarıyla uyumlu hale getirilerek tutarsızlıklar giderilmiş, teorik derslere göre yeterince işlenmeyen uygulamalı derslere daha fazla ağırlık verilmiş ve "uygulama okulları" ile iş birlikleri sağlanmıştır. Bu çabaların, özellikle yabancı dil öğretimi alanında öğretmenlerin niteliklerine katkı sağlaması hedeflenmiştir. 1996 yılında yabancı dil öğretimine ilişkin bir diğer gelişme ise 13-17 Mayıs 1996 tarihleri arasında 15. Milli Eğitim Şurasının toplanarak "İlköğretim ve Rehberlik", "Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması", "Yükseköğretime Geçişin Yeniden Düzenlenmesi" gibi konuların ele alınması olmuştur. "Ortaöğretimin Yeniden Yapılandırılması" gündem maddesi çerçevesinde alınan kararlarda, öğretimde yabancı dilde eğitim yerine yabancı dil öğretimine ağırlık verilmesi ve zorunlu yabancı dil öğretiminin isteğe bağlı hale getirilmesi gerekmektedir vurgusu yapılmıştır. Ayrıca, "Toplumsal Eğitim İhtiyaçlarının Sürekli Karşılanması" gündem maddesinde alınan kararlar çerçevesinde, ülke genelinde ve Avrupa Birliği'nde geçerli olabilecek yeni bir "Sertifika" sisteminin kurulması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2018).

İlköğretim programları yeniden yapılandırıldı ve bu kapsamda ilkokullardaki dersler, ders süreleri ve ders kitapları yeniden düzenlendi. Değişikliklere paralel olarak Talim Terbiye Kurulu, 17 Eylül 1997 tarih ve 144 sayılı kararıyla '4. ve 5. Sınıflar İngilizce Ders Programı'nı kabul etmiştir (TD, 1997). Bu değişiklikle Anadolu liselerinde sekiz yıllık zorunlu ilköğretime geçişin ve 6. sınıftan önce yabancı dil hazırlık sınıflarının kaldırılmasının ortaya koyduğu dil açığının da kapatılması amaçlanmıştır. İlköğretim 4. ve 8. sınıflar için İtalyanca, 6. ve 8. sınıflar için ikinci yabancı dil olarak Almanca haftalık ders programları ve öğretim programları kabul edilerek uygulamaya konulmuştur. Ayrıca, 4'üncü sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil dersinin uygulamaya konulmuştur (TD, 1997).

Yapılan değişikliklerle birlikte ortaöğretim kurumlarında dil öğretimi şu şekilde düzenlendi: 9. sınıftaki tüm öğrenciler haftada 4 saat zorunlu birinci yabancı dil ve 2 saat seçmeli takviyeli yabancı dil dersi alacaklar. 10. sınıfta, Yabancı Dil Alanı dışında bir alan seçen öğrenciler, 10. ve 11. sınıflarda aynı ders saatlerine devam edecek, ancak Yabancı Dil Alanını seçen öğrenciler 8 saat zorunlu birinci yabancı dil ve 4 saat zorunlu ikinci yabancı dil öğrenimi göreceklidir. Altyapı eksikliğini ve 1997 kararlarından sonra artan yabancı dil öğretmeni ihtiyacını ortadan kaldırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı, üniversitelerle iş birliği yaparak uzaktan eğitim yoluyla İngilizce öğretmeni yetiştirmek ve yarı zamanlı geçici personel çalıştırmak gibi çeşitli yöntemlere başvurmuştur (TD, 1998).

Hazırlık sınıfı lise öncesine çekilmiş, ortaokul kademesi kaldırılmış ve böylece Anadolu Liseleri, hazırlık sınıfı da dahil olmak üzere 4 yıllık lise programı takip eden okullar haline gelmiştir. Her ne kadar bu okullara lise öncesi (9. sınıf) hazırlık sınıfı açma imkânı verilmiş olsa da öğrenciler 9. sınıftan itibaren üniversite sınavlarına yoğun bir şekilde hazırlanmaya başlamış ve dil öğrenimine yeterince ilgi göstermemiştir. Üniversiteye giriş sınavında yabancı dil soruları yer almadığı için, YDS sınavına girecek olanlar, Lisede Yabancı Diller Bölümünü seçenler veya yabancı dillere özel ilgisi olanlar dışında, öğrenciler yabancı dil öğrenimine yoğunlaşmamışlardır (TD,1998)

Mevcut Fen Liseleri Yönetmeliği (Resmî Gazete, 1993:21595) yürürlükten kaldırılarak yerine 10 Ocak 1999 tarihinde yürürlüğe giren yeni Fen Liseleri Yönetmeliği getirildi. Bu yeni düzenleme, "Bilimsel araştırmalara yardımcı olmak, bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak amacıyla öğrencilere yabancı dilleri doğru şekilde öğretmektir" şeklinde değiştirilmiştir (TD, 1999:2497).

Bütün bu karar, düzenleme ve bulgular kapsamında; Türkiye, 31 Temmuz 1959'da Avrupa Ekonomik Topluluğu'na ortaklık anlaşması yapmak üzere başvurmuş ve Taraflar arasındaki müzakereler sonucunda 1963'teki Ankara Anlaşması ile resmi bir ilişki başlamıştır. 1963-1971 yılları arasında dillerin öğretilmesi üzerine odaklanan eğitim çalışmaları yapılmış, iç göç etkileri ve Türkiye'den Avrupa'ya işçi göçü dil öğrenimi üzerinde önemli etkiler bıraktığı görülmüştür.

Ankara Anlaşması'nın getirdiği değişimle Almanya'dan dönen işçiler ve aile birleşimi sonucu çocuklar dil eğitiminin önemini artırmış, çeşitli okul ve dershanelerde yabancı dil eğitimi yaygınlaşmıştır. Bu süreçte, Anadolu Liseleri açılmış ve yabancı dil öğretimine büyük önem verilmiştir. Ayrıca, yabancı dil öğretmeni yetiştirme sayıları artırılarak eğitim sektöründe önemli adımlar atıldığı görülmüştür.

1980'lerde yabancı dil öğretimindeki yenilikler devam etmiş, radyo ve televizyon gibi iletişim araçları yoluyla uzaktan eğitim programları yaygınlaşmıştır. Hükümet programları ve Beş Yıllık Kalkınma Planları yabancı dil öğretiminin önemini vurgulamış ve eğitimdeki yeni düzenlemelerle yabancı dil eğitimi ve öğretimi için gereken alt yapılar güçlendirilmiştir. Bu yılların politikaları ekonomi merkezli olup, eğitimdeki gelişmeler ekonomik entegrasyon amacı taşımış, yabancı dil eğitimi ve öğretimi önemli ilerlemeler kaydettiği bulgularına ulaşılmıştır.

3.3.3.3. Helsinki Zirvesi'nden Sonraki Dönemde Yabancı Dil Öğretimi.

Türkiye'de yabancı dil eğitim ve öğretimindeki gelişmelerin, özellikle 1999 yılı öncesinde, Topluluklarla ilişkilerden ne ölçüde etkilendiğini veya bu ilişkilerden kaynaklandığını kesin olarak belirlemek mümkün değildir. Ancak, bu gelişmelerin doğrudan Avrupa Birliği kaynaklı olduğunu söylemek bilimsel olarak doğru olmayacaktır. 1999'dan sonra yapılan bazı değişiklikler, önceden planlanmış olan değişiklikler olarak Avrupa Birliği ilişkileriyle gerekçelendirilmiştir (DPT, 2001).

Türkiye, Helsinki Zirvesi'nin ardından yoğun bir reform sürecine girmiş ve anayasal ve yasal değişiklikler yoluyla Avrupa Birliği'nin siyasi kriterlerine uyum sağlamayı amaçlayan çok sayıda katılım öncesi paketi kabul etmiştir. Bu mevzuat değişiklikleri öncelikle genel dil politikalarıyla ilgili olmakla birlikte, aynı zamanda yabancı dil eğitim ve öğretimi ile ilgili yasa ve yönetmeliklerde de değişikliklere yol açmıştır (DPT, 2001).

1999 Helsinki Zirvesi sonrasında eğitimde yapılan değişiklikler, katılım öncesi paketlerde yer alan mevzuat değişiklikleriyle sınırlı kalmamıştır. Doğal olarak bu dönemde genel olarak eğitimde, özel olarak da yabancı dil eğitim ve öğretiminde bir dizi

önemli değişiklik yapıldı. Bu değişiklikler katılım öncesi paketlerde yer almamakla birlikte, Ankara Anlaşması'ndan bu yana var olan Avrupa Birliği üyeliğine yönelik siyasi irade ve Avrupa Birliği üyeliği perspektifinin en önemli politikalardan biri haline gelmesiyle Avrupa Birliği nezdinde bir şekilde meşrulaştırılmıştır (DPT, 2001).

2000'li yıllarda Türkiye'nin Avrupa Birliği'yle tam üyelik yolculuğunda, eğitim sisteminin genel yapısına ilişkin düzenlemelerin yanı sıra, yabancı dil öğretiminin ve eğitiminin yaygınlaştırılması ve daha erken yaşlarda başlatılmasına yönelik çalışmalar da yapılmıştır (DPT, 2001). Bu çalışmalar, Türkiye'nin genel dil politikasını etkileyen düzenlemelerin de yer aldığı Avrupa Birliği uyum paketlerinin bir parçasıydı ve Avrupa Topluluğu'nun yabancı dil eğitim araçlarının pilot okullarda kullanılmaya başlandığı yıllar olmuştur (DPT, 2001).

Bu dönemin ilk gelişmesi, Millî Eğitim Bakanlığı ile Anadolu Üniversitesi arasında 28 Şubat 2000 tarihinde imzalanan protokol ile yaklaşık 2000'e yakın İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Projesi'nin başlatılması oldu (DPT, 2001). MEB'in İngilizce öğretmeni açığını uzaktan eğitimle kapatma ihtiyacına yanıt olarak, bu alanda uzun yıllardır deneyim sahibi olan AÜ, fizibilite çalışmalarını yürüterek uzaktan ve yüz yüze eğitimin harmanlanmış bir modelini oluşturdu (DPT, 2001). Bu proje kapsamında ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğrenciler ÖSYM-Dil (İngilizce) sınavına katılarak AÜ Açık Öğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programına ÖSYM tarafından kontenjan dahilinde yerleştirilerek tamamlamışlar ve KPDS puanı en az 70 olan deneyimli İngilizce öğretmenleri tarafından iki yıl yüz yüze eğitim gören ve özel bir sertifika programından geçen öğrencilere İngilizce öğretmenliği alanında ön lisans diploması verilmiştir (DPT, 2001).

Daha sonra iki yıl daha uzaktan eğitimini tamamlayanlar, İngilizce öğretmenliği alanında tam lisans diploması almaya hak kazandılar ve mevzuatın gereklerine uygun olarak İngilizce öğretmeni olarak atanabildiler. On ilde (Adana, Ankara, Diyarbakır, Erzurum, Eskişehir, İstanbul, İzmir, Konya, Sinop, Trabzon) 2.431 öğrenciyle başlatılan projede, 2004-2005 eğitim-öğretim yılında yüz yüze öğretim faaliyetleri de sürdürülmüştür (DPT, 2001).

2000'lerin bir diğer gelişimi ise, 18 Ağustos 1997 tarihinde yürürlüğe giren 4306 sayılı yeni Temel Eğitim Kanunu'nun ve yabancı dil öğretiminin birinci sınıfa dek indirilmesi yönündeki girişimlerin etkisidir. Bunun sonucunda Talim ve Terbiye Kurulu'nun 30 Mart 2000 tarih ve 32 sayılı kararı ile ilköğretim birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretimi etkinliklerine katılmaları, altıncı, yedinci ve

sekizinci sınıf öğrencilerinin ise Fen Bilgisi derslerinde yabancı dil destekli laboratuvar çalışmaları yapmaları kararlaştırılmış ve bu kararın uygulanmasına başlanmıştır. Kararda ayrıca, okul öncesi eğitim kurumlarındaki beş ve altı yaş grubu çocuklardan isteyenlerin yabancı dil etkinliklerine katılabilecekleri belirtilmiştir (DPT, 2001).

2000 yılında, yabancı dil öğretimiyle ilgili bir başka gelişme, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu'na dayanılarak 1995 yılında kabul edilen 'Özel Okullar Çerçeve Yönetmeliği'nde yapılan bir dizi değişikliktir. Yabancı dil eğitimine daha küçük yaşlarda başlanması uygulaması çerçevesinde, yönetmeliğin ilgili maddesi şu şekilde değiştirilmiştir: "Özel okulların anasınıflarında beş ve altı yaş grubu çocuklara yabancı dil öğretim etkinlikleri programı uygulanmıştır." "İlköğretim okullarının anasınıflarında beş ve altı yaş grubu ile birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yabancı dil öğretim etkinlikleri programı uygulanmıştır." "İlköğretim okullarının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında fen bilgisi laboratuvar çalışmaları yabancı dille desteklenmiştir." "Bazı derslerin öğretimini yabancı dille yapan liselerde Fen ve Matematik dersleri yabancı dille okutulmuştur." (DPT, 2001).

2000'deki üçüncü gelişme, doçent olabilmek için gerekli olan Yabancı Dil Sınavı'nın (KPDS) dayanağının "Üniversitelerarası Kurul tarafından (sosyal bilimler, fen bilimleri, sağlık vb. kendi alanlarında) hazırlanan merkezi bir yabancı dil sınavını başarmış olmak" şeklinde değiştirilmesidir. Değişikliğin ardından, Üniversitelerarası Kurul Yabancı Dil Sınavı'nın (ÜDS) KPDS'ye benzer şekilde yapılmasına ve sadece doktora ve doçentlik adayları için yılda iki kez ÖSYM tarafından uygulanmasına karar verildi. Sınavlar Doğa Bilimleri, Sosyal Bilimler ve Sağlık Bilimleri alanları için hazırlanacak ve Almanca, Fransızca ve İngilizce dillerinde yapılacaktır. İtalyanca ve Rusça sınavlar geliştirilinceye kadar KPDS bu dillerde geçerli olmaya devam edeceği şeklinde karar alınmıştır (DPT, 2001).

Planda yabancı dil öğretimi konusunda yalnızca birkaç cümle bulunmasına rağmen, 540 Sayılı DPT'nin Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye dayanan Özel İhtisas Komisyonlarının raporları bu konuyu detaylı ele almıştır. Rapor, yabancı dil eğitiminin Türk milli eğitiminin önemli sorunlarından biri olduğunu belirtmekte ve Batı dili ile Türk dili arasındaki yapısal farklılıklardan dolayı haftada 3-5 saat dersle öğretimin yeterli olamayacağını ifade etmektedir. Küreselleşme sürecinde birden fazla yabancı dil öğrenme ihtiyacı vurgulanmış, esnek çözümler ve maliyetin azaltılması önerilmiştir. Türkiye'nin ulusal ve uluslararası düzeyde stratejiler

oluşturması gerektiği belirtilmiş ve gençlerin mesleki hayatlarını sürdürebilmesi için kaliteli yabancı dil eğitiminin zorunlu olduğu vurgulanmıştır (DPT, 2001).

Yükseköğretime ilişkin oluşturulan Komite'nin raporunda da yabancı dil öğretimine ilişkin açıklamalar yer almaktadır. Rapora göre, "Yabancı dil eğitimi Türkiye'de çok daha ekonomik yollarla, yabancı öğretmenlerce ve modern yöntemlerle verilmeli, dil konusunda yetkin olanlar yurt dışına gönderilmelidir" ifadesi yer alıyordu. Raporda ayrıca, çeşitli eğitimcilerin görüşlerinde yabancı dil yeterliliğinin önemine ve akademik unvanların kazanılmasına ilişkin açıklamalara ve önerilere de yer verilmiştir (DPT, 2000:36).

Aralık 1999'daki Helsinki Zirvesi'nde Türkiye'nin aday statüsü onaylanmış ve katılım öncesi süreç başlatılmıştır. Bu gelişmeyle birlikte, uyum çalışmaları hız kazanmış ve Millî Eğitim Bakanlığı, Avrupa Birliği uyumunu sağlamak üzere 'Avrupa Birliği Danışma, Yürütme ve Eğitim Araştırma-Geliştirme Kurulları' kurmuştur. Bu kurulların kuruluş, görev ve yetkilerini düzenleyen yönetmelik, Aralık 2000'de yayımlanan 2519 sayılı Tebliğ ile belirlenmiştir. Yönetmeliğe göre, Avrupa Birliği ile eğitim alanında uyumun sağlanması için 'Avrupa Birliği Danışma Kurulu' ve 'Araştırma ve Geliştirme Kurulu' oluşturulmuştur (TD, 2000).

Aynı yıl yaşanan bir diğer önemli gelişme ise, Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen ve Avrupa Birliği'nin de kullanmaya başladığı araçların yabancı dil eğitim ve öğretimine ilişkin Türk eğitim sistemine entegrasyonuna yönelik çalışmaların başlaması oldu. Nitekim 15-17 Ekim 2000 tarihinde Polonya'nın Krakow kentinde düzenlenen Avrupa Birliği üyesi ülkelerin Eğitim Bakanları Konferansı'nda, öğrencilerin hangi dilleri, ne düzeyde, nasıl ne kadar sürede ve ne kadar bildiklerini detaylı bir şekilde ortaya koyan Dil Pasaportu, dil öğrenme geçmişi ve dil dosyasından oluşan gelişim dosyasının (Dil Portföyü) tutulması kararı alınmıştır. Ardından, yabancı dil öğretiminin ortak kriterlere göre sağlanması ve yabancı dil öğrenimi çalışmalarının belgelenmesi gibi kararları içeren projenin Türkiye'de hayata geçirilmesi için, 1.10.2001 tarihinde alınan yetkinin onayı ile Bakanlık bünyesinde Talim Terbiye Kurulu başkanlığında Özel İhtisas Komisyonu oluşturulmuş ve projenin koordinatörlüğü Hacettepe Üniversitesi öğretim üyesi Prof. Dr. Özcan Demirel'e verilmiştir (Karaçalı, 2004).

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), zorunlu eğitimi sekiz yıla çıkaran Temel Eğitim Kanunu olarak da bilinen 4306 sayılı yeni Kanun'un 18 Ağustos 1997'de yürürlüğe girmesinden sonra uzaktan eğitim yoluyla İngilizce öğretmenlerini yetiştirmek için üniversitelerle iş birliği yapmak ve giderek artan yabancı dil öğretmeni eksikliğini

gidermek için yarı zamanlı geçici personeli ücretli olarak çalıştırmak gibi çeşitli yöntemler kullanmaya devam etti. İngilizce öğretmenlerinin yarı zamanlı geçici personel olarak istihdamına ilişkin Bakanlar Kurulu, Maliye Bakanlığı ve Devlet Personel Başkanlığı'nın görüşleri doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 18 Ekim tarihli bir yazı yayınladı. MEB, 2001 yılı 103205 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile sözleşmeli olarak geçici personel çalıştırılmasına imkân veren 657 sayılı Kanunun 4(C) maddesine dayanarak 24 Ekim 2001 tarihinde 3401 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'yi kabul etmiştir. Kararnamenin ekinde yayımlanan "Millî Eğitim Bakanlığında öngörülen Temel Yapısal Reform Projeleri çerçevesinde sekiz yıllık kesintisiz ilköğretimin uygulanmasından kaynaklanan İngilizce öğretmeni ihtiyacı nedeniyle Kısmi İngilizce Dili Öğretimi Süreli Geçici Personel" teklifi kabul edilmiştir (TD, 2002).

Eksiklik devam ederken, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı için Bakanlar Kurulu, 5 Kasım 2003 tarih ve 6402 sayılı Kararı ile 3401 sayılı Karar'daki bazı şartları hafifleterek başvuru kapsamını genişletti (TD, 2002). İngilizce öğretmeni açığını kapatmak için önemli adımlar atılırken bu düzenleme yeterli olmadı. Eksikliğin devam etmesi üzerine, 2002-2003 öğretim yılında yabancı dil eğitim ve öğretim programlarında da değişiklikler yapılmıştır. Nitekim Millî Eğitim Bakanlığı, 2 Nisan 2002 tarihinde aldığı 34 sayılı Kararı ile 2002-2003 eğitim-öğretim yılından itibaren Anadolu Liselerinde kademeli olarak uygulanmak üzere yeni bir İngilizce Öğretmenliği Programı'nı kabul etmiştir (TD, 2002).

Bu gelişmenin yanı sıra, 2002 yılı yabancı dil öğretimi ve öğretimiyle ilgili başka önemli kararlara da sahne olmuştur. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün Millî Eğitim Bakanlığı'na gönderdiği 18 Temmuz 2001 tarihli teklif yazısı üzerine Bakanlık, 25 Temmuz 2002 tarih ve 286 sayılı Kararı ile 'Hazırlık, 9'uncu, Ortaöğretim Kurumları 10. ve 11. Sınıf İtalyanca Öğretmenliği Programı'nın 2002-2003 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanacağını belirtmiştir (TD, 2002).

Bakanlık, 9 Ağustos 2002 tarihinde Anayasa, ilgili kanunlar, Hükümet Programı, 8. Kalkınma Planı, Milli Eğitim Şurası'nda alınan kararlar ve eğitim plan ve programları doğrultusunda hem ortaöğretim hem de yabancı dil öğretimine ilişkin önemli kararlar aldı. Millî Eğitim Bakanlığı, 294 sayılı Kararı ile ortaöğretim kurumlarında eğitim-öğretim süresinin 2003-2004 döneminden itibaren 9. sınıftan itibaren kademeli olarak 4 yıla çıkarılmasına ve bu kurumlardaki haftalık ders programlarının yeniden düzenlenmesine karar vermiştir (TD, 2002).

Ortaöğretim kurumlarından mezun olanların isterlerse diğer alanlarda da telafi eğitimi almalarına izin verilmesi kararlaştırıldı. Ancak Kararda ayrıca öğretmen, derslik

gibi ihtiyaçların karşılanması için ilgili birimlerin gerekli tedbirleri zamanında alması gerektiği de vurgulandı. Kararda yer alan "Stratejik ve uygulanabilir bir planla alt çalışmaların tamamlanmasına kadar ertelendi" ifadesinden de anlaşılacağı üzere, fiziki mekan, donanım, dokümantasyon ve ğretmen potansiyeline ilişkin gerekli altyapı çalışmaları tamamlanmamış olduğundan, kararın verilmesinden önce tamamlanmayan ve müteakip dönemde tamamlanması öngörülen bu kararın uygulanmasına ancak Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2005-2006 eğitim-ğretim yılına ilişkin 7 Haziran 2005 tarih ve 15 sayılı Kararı ile başlanabilmiştir (MEB, 2006).

2000'li yıllarda yabancı dil eğitim ve ğretimi ile ilgili en önemli sorunlardan biri, Talim Terbiye Kurulu'nun 15 Sayılı Kararının uygulanmasının ertelenmesine ilişkin Talim Terbiye Kurulu'nun 15 Sayılı Kararı'nın nedenlerinden de anlaşılacağı üzere yabancı dil ğretmeni sıkıntısıydı. 294 sayılı yasayla Millî Eğitim Bakanlığı bu boşluğu çeşitli geçici tedbirlerle doldurmayı başardı. Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında ğretmen olarak görevlendirilenler ve mezun oldukları yükseköğretim programları ile öğretmenlik ücretlerine ilişkin bazı maddelerde değişiklikler yaptı. Yapılan değişiklikler kapsamında İngilizce ğretmeni açığının yükseköğretim programlarından mezun olanlar tarafından karşılanamaması halinde, yabancı dillerde eğitim veren yükseköğretim programlarından mezun olup İngilizce ğretmenliği Sertifika Programını tamamlayanlar ve Eğitim Fakülteleri, Fen-Edebiyat Fakültelerinin alan ğretmenliği bölümlerinden mezun olup, KPDS'den (B) ve üzeri puan alan ve İngilizce ğretmenliği Sertifika Programını tamamlayanlar atanabilmişlerdir (TD, 2003).

Yabancı dil ğretmeni sıkıntısı, yabancı dil eğitim ve öğretiminin en önemli sorunu olmayı sürdürürken, diğer yandan kaliteli yabancı dil öğretiminin verildiği, yabancı dil odaklı okulların açılması uygulaması 2000'li yıllarda da devam etti. Bu amaçla, öğrencilere 9. sınıftan önce Türkçe ve yabancı dillerde dinleme-anlama, okuma-anlama, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak amacıyla dört yıllık eğitim veren Sosyal Bilimler Liseleri açılmıştır. Bu liselerde birinci yabancı dil İngilizce olarak belirlenmiş ve Talim Terbiye Kurulu'nun 12.9.2003 tarih ve 26 sayılı kararıyla kabul edilen Sosyal Bilimler Lisesi Hazırlık Sınıfı Haftalık Ders Programına göre haftada 16 saat İngilizce ve 4 saat zorunlu ikinci yabancı dil dersi verilecektir. Kararda ayrıca öğrencilerin seçmeli yabancı dil olarak Latince, İşpanyolca ve İtalyanca derslerinden birini alabilecekleri, Türk Lehçeleri dersi kapsamında da Azerbaycan, Gagavuz (Gagavuz), Kazakça, Kırgız, zbek, Tatar ve Türkmenistan Türk dillerinden birinin de okutulabileceği öngörülmüştür (TD, 2003).

Talim Terbiye Kurulu'nun 10.5.2004 tarih ve 52 sayılı kararıyla Sosyal Bilimler Liseleri Yönetmeliği'nde yaptığı değişiklik sonrasında bu okullarda Uluslararası Bakalorya Programının (IB) uygulanması mümkün hale gelmiş olup, böyle bir başvuru olması halinde Türkçe ve yabancı dil ağırlıklı eğitimin verildiği bu liselerde, Matematik ve Fen Bilimleri derslerinin yabancı dilde okutulacağı ve atama veya başvuru yoluyla öğretmen seçiminde en az KPDS'de 'C' düzeyinde başarılı olmaları gerektiği hükmü de yer almıştır (TD, 2004).

2000'li yıllarda liselerin kademeli olarak dört yıla çıkarılması, Anadolu Lisesi programının uygulandığı okullarda yabancı dil öğretiminin zorunlu olmaktan çıkarılması gibi kararların yanı sıra, özellikle Avrupa Birliği'yle uyum çalışmaları ile bağlantılı olarak Yabancı Diller Kanunu da yürürlüğe girmiştir. İlgili kanunlarda değişiklikler yapılmış, eğitim alanında bilişim ve iletişim teknolojilerinin daha fazla kullanılmasına yönelik önlemler alınmış, bu durum yabancı dil öğretimi bağlamında da etkili olmuştur. Türkiye, Aralık 1999'da Avrupa Birliği'yle 'aday ülke' olarak kabul edildiği Helsinki Zirvesi'ni takip eden dönemde, genel olarak eğitim alanını ve yabancı dili etkileyen sonuçlar doğuran düzenlemelerin yapıldığı yoğun bir reform sürecine girmiştir. Çok sayıda uyum paketi ve anayasa değişikliği kabul edilmiştir. Eğitim ve dile ilişkin düzenlemeleri dolaylı olarak içeren anayasa değişiklikleri ve uyum paketleri, genel olarak eğitim ve yabancı dil öğretimi, başta azınlık hakları olmak üzere temel hak ve özgürlükler çerçevesinde ele almıştır (T.D.,2002,2541 s. 8).

3 Ağustos 2002'de kabul edilen üçüncü uyum paketiyle, 4771 sayılı 'Çeşitli Kanunlarda Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun' kapsamında yabancı dil eğitimi ve öğretimi ile TV ve radyo yayınlarına ilişkin bazı düzenlemeler yapılmıştır. 14 Ekim 1983 tarihli 2923 sayılı Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi Kanunu'nun adı, 'Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi ile Türk Vatandaşlarının Farklı Dil ve Lehçelerin Öğrenilmesine Dair Kanun' olarak değiştirilmiştir. Kanunun amacı, yabancı dillerin öğretimi, yabancı dillerle eğitim veren okullar ve farklı dillerin öğrenilmesine ilişkin esasları düzenlemektir. Yönetmeliğe göre, Türk vatandaşlarının geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi hedeflenmektedir (T.D., 2002, s. 8).

6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri için, velisinin veya yasal velisinin yazılı izni bulunanlar için, sadece hafta sonları ve yaz tatillerinde olmak koşuluyla bu kurslarda, yalnızca Türk vatandaşlarının geleneksel olarak günlük yaşamlarında kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesine yönelik bir öğretim programının uygulanması öngörülmektedir (T.D., 2002,2541).

Bu değişikliklerle paralel olarak, Radyo ve Televizyonların Kuruluş ve Yayınları Hakkında Kanun'da yapılan değişikliklere, 15 Mayıs 2002 tarihli ve 4756 sayılı Kanun'un bazı maddelerine eklenen yeni hükümlerle bir gelişme daha sağlanmıştır. 3 Ağustos 2002 tarihinde yürürlüğe giren 4771 sayılı Kanun ile eklenen hükümler, Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde yayın yapılmasına olanak tanımıştır. Bu düzenlemeyle, 4756 sayılı Kanun ve 3984 sayılı Kanun'da yapılan değişiklikler sonucunda, "Türkçe yayın yapılması" ilkesinin korunmasının yanı sıra, yabancı dillerin öğretimi amacıyla evrensel dil oluşturma hedefi doğrultusunda yayın yapılmasına izin verilen dillerin listesi yayımlanmış ve bu liste günlük yaşamda kullanılan farklı dil ve lehçeleri kapsayacak şekilde genişletilmiştir (T.D., 2002, s. 2541).

2000'li yıllarda, liselerin kademeli olarak dört yıla çıkarılması ve Anadolu Lisesi programının uygulandığı okullarda yabancı dil öğretiminin zorunlu olmaktan çıkarılması gibi kararların yanı sıra, Avrupa Birliği'yle uyum çalışmaları ile bağlantılı olarak Yabancı Diller Kanunu da yürürlüğe girmiştir. İlgili kanunlarda yapılan değişikliklerle, eğitim alanında bilişim ve iletişim teknolojilerinin daha fazla kullanılmasına yönelik önlemler alınmış ve yabancı dil öğretimi bağlamında da etkiler oluşturulmuştur. Türkiye, Aralık 1999'da Avrupa Birliği'yle 'aday ülke' olarak kabul edildiği Helsinki Zirvesi'ni takip eden dönemde, genel olarak eğitim alanını ve yabancı dili etkileyen düzenlemelerin yapıldığı yoğun bir reform sürecine girmiştir. Bu süreçte çok sayıda uyum paketi ve anayasa değişikliği kabul edilmiştir. Eğitim ve dile ilişkin düzenlemeleri dolaylı olarak içeren anayasa değişiklikleri ve uyum paketleri, genel olarak eğitim ve yabancı dil öğretimini, başta azınlık hakları olmak üzere temel hak ve özgürlükler çerçevesinde ele almıştır (DPT, 2005).

15 Temmuz 2003 tarihinde kabul edilen ve 19 Temmuz 2003 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanan Altıncı Uyum Paketi, 13 Nisan 1994 tarihli ve 3984 sayılı Kanun'un 4, 15 ve 32'nci maddelerinde değişiklik yaparak, Türk vatandaşlarının geleneksel olarak günlük yaşamlarında kullandıkları farklı dil ve lehçelerde hem kamu hem de özel radyo ve televizyon kuruluşları aracılığıyla yayın yapılmasını yasal olarak güvence altına almıştır. Ayrıca, 30 Temmuz 2003 tarihinde kabul edilen Yedinci Uyum Paketi (4963 Sayılı Kanun) ile 2. Maddenin (a) ve (c) bentlerinde değişiklikler yapılmıştır. Avrupa Birliği'yle uyum kapsamında yabancı dil eğitim ve öğretiminde bir diğer önemli gelişme ise, 14 Ekim 1983 tarihli ve 2923 sayılı Yabancı Diller Eğitim ve

Öğretimi Kanunu'nun 2. maddesinin (c) bendinde yapılan değişiklik olmuştur (DPT, 2005).

Değişikliğin ardından, Talim Terbiye Kurulu'nun 2 Aralık 2003 tarihli ve 256 sayılı kararıyla, geleneksel olarak farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesine yönelik özel kursların düzenlenmesine ilişkin yeni bir Yönetmelik kabul edilmiştir. Yönetmelik yayımlandıktan sonra, Talim Terbiye Kurulu, 19 Ocak 2004 tarihli ve 1 sayılı kararıyla 180 saatlik Kürtçe Dil Dersi Programını onaylamıştır. Yönetmeliğe göre, ilk ve ortaöğretim kurumlarında devam eden, mezun olan veya ayrılan öğrenciler ile yetişkinler, dil ve lehçe derslerine kabul edilecektir. Derslerin zorunlu eğitimin alternatifi olmadığı ve Türkçe dışında başka dilin Türkçe olarak öğretilmeyeceği belirtilmiştir. Yedinci uyum paketindeki düzenleme, yerel düzeyde Kürtçe propagandaya olanak sağlayabileceği gerekçesiyle tasarıdan çıkarılmıştır (DPT, 2005).

2003 yılında, yabancı dil öğretimine doğrudan veya dolaylı etkisi nedeniyle Bilişim Teknolojilerinin eğitim alanına dahil edilmesi kararı alınmıştır. Dünya Bankası'nın desteğiyle 1992'de başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ve 'Yüzyılı Yakalamak 2000 Projesi' kapsamında bilişim alanında adımlar atılmıştır. Okullarda bilgisayar sınıfları kurulmuş; 1993'te 53, 1996'da ise 182 Bilgisayar Laboratuvar Okulu oluşturulmuştur. 1987'den itibaren çeşitli sistemler kurulmuş, E-Dönüşüm başlatılmıştır. Bu proje, okulların internete bağlanmasını, 4000 Bilişim Teknolojileri Dersliği kurulmasını, eğitim portalı oluşturulmasını, müfredatların yenilenmesini ve öğretmenlerin bilişim becerilerinin geliştirilmesini hedeflemiştir (DPT, 2005).

2004 yılı ve sonrasında Avrupa Birliği'yle uyum kapsamında uyum paketlerinin kabul edilmesinin ardından girilen iyimser dönemde, yabancı dil öğretimi açısından eğitimin olumlu sonuçlar verecek şekilde yeniden yapılandırılmasına yönelik çalışmalar artarak devam etmiştir. Bu dönemdeki ilk gelişme, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 16.12.2003 tarihli ve 13591 sayılı teklif yazısına istinaden Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) aldığı zorunlu ikinci yabancı dil uygulamasının başlatılmasına ilişkin kararıyla yaşanmıştır. Anadolu Öğretmen Liselerinde 2001-2002 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak, 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren ise Anadolu Liseleri, Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Fen Liselerinde kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (TD, 2004/2560).

Ayrıca, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında yapılan değişikliklerden sonra Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri ve Fen Liselerinde zorunlu ikinci yabancı dil dersi, seçmeli ikinci yabancı dil dersi haline getirilirken, Anadolu Liselerinde zorunlu ikinci yabancı dil dersi olarak yer almaya devam etmiştir. Buna göre, “Fransızca 1-2-3-4, Almanca 1-2-3-4 seçmeli dersleri ikinci yabancı dil olarak okutulur” (s. 36) şeklindeki düzenleme yapılmıştır (TD, 2004).

2004 yılında yaşanan ikinci gelişme ise, ikinci yabancı dil (Fransızca, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca ve Almanca) dersleri müfredatının kabul edilmesidir. Öncelikle, MEB'in 22.06.2004 tarihli ve 112 sayılı kararıyla 2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılı İkinci Yabancı Dil (Almanca) Dersi Hazırlama, 9., 10. ve 11. sınıf programı test edilerek geliştirilmek üzere kabul edilmiştir. Akabinde, MEB'in 13.09.2004 tarihli ve 140 sayılı kararıyla 'İkinci Yabancı Dil (Fransızca, İngilizce, İspanyolca ve İtalyanca) Ders Hazırlık Sınıfı Programı'nın kabulüne karar verilmiştir (TD, 2004).

Kontenjanlarda yapılan değişiklikle hazırlık sınıflarına kabul edilecek öğrenci ve sınıf sayılarının, okulun fiziki imkân ve donanımı ile yabancı öğrenci sayısı dikkate alınarak komisyon tarafından belirlenmesi öngörülmüştür. Değişikle eski Yönetmelik'teki Öğretim Programları ve Hazırlık Sınıfına İlişkin Esaslardaki 18'inci madde değiştirilerek, yabancı dil dersi hariç diğer derslerin Türkçe okutulacağı belirtilmiştir. Aynı gün, 158 sayılı kararla öğrenci kulüplerinin ve topluma hizmet projelerinin bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal alanlardaki faaliyetlerini düzenlemek amacıyla 'MEB İlk ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği' kabul edilmiştir (TD, 2004).

Daha önce yürürlükte olan 'İlk, Orta ve Denk Okullar Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Yönetmeliği'ni (OG, 1983:18057) yürürlükten kaldıran yeni yönetmeliğe göre, öğrencilerin milli ve estetik duygularını güçlendirmek, sanatta beceri ve yeteneklerini artırmak amacıyla güzel sanatlar alanında boş zamanlarını değerlendirmeleri, okul ve çevre arasındaki bağları güçlendirmeleri ve bu çerçevede sakinca bulunmadığına ilişkin raporun onaylanmasının ardından, “yabancı dilde yazılmış küçük oyunlar da oynanabilecek ve tiyatro çalışmaları düzenlenebilecektir” (TD, 2004).

2004 yılındaki dördüncü gelişme, yabancı dil öğretmenini açığını kapatmaya yönelik bazı tedbirlerin alınmasıydı. Bu kapsamda MEB, ilk tedbir olarak 'MEB'e Bağlı Eğitim Kurumlarına Görevlendirilecek Öğretmenlerin ve Yükseköğretimden Mezun Oldukları Programlar ile Öğretecekleri Konulara İlişkin Atanmada Dikkat Edilecek Alanlara İlişkin Esasları' yeniden tanımladı. Yeni Esaslara göre, yabancı dil öğretimi için

gerekli öğretmen ihtiyacının bu alana yönelik bölüm mezunları tarafından karşılanamadığı atama dönemlerinde, lisans düzeyinde İngilizce öğreten yükseköğretim kurumlarının İngilizce Öğretmenliği bölümlerinden mezun olan kişiler, herhangi bir alan öğretmeni için kaynak olarak belirtilen programlardan mezun olan ve KPDS'den (B) ve üzeri puan alan öğrenciler, 'İngilizce Öğretmenliği Sertifikasını tamamlamış olmaları koşuluyla, puan üstünlüğüne göre İngilizce öğretmenliğine atanabileceklerine yönelik değişiklik yapılmıştır (TD, 2004).

Yabancı dil öğretmeni açığının kapatılmasına yönelik alınan ikinci tedbir, MEB'in 6 Eylül 2004 tarihli ve 68929 sayılı yazısı üzerine Bakanlar Kurulu tarafından 14 Eylül 2004 tarihli ve 7891 sayılı Kararnamenin çıkarılmasıdır. Bakanlar Kurulu Kararı ekinde yayınlanan 'MEB İl Teşkilatı'nda İngilizce Öğretmenliği ve Bilgisayar Görevlerinde Geçici Personelin Kısmi Çalıştırılması ve Bu Personele Ödenecek Ücretler' başlıklı Kararnameye göre, İngilizce dil ihtiyacının karşılanması amacıyla, Devlet Memurları Kanunu'nun değişik 48'inci maddesinin (A) maddesinin 7'nci alt bendi ve Kararın 2'nci maddesinde belirtilen şartlarla "İngilizce Okutmanı" unvanıyla yarı zamanlı geçici personel çalıştırılabileceği belirtilmiştir (TD, 2004).

Kararnamenin hem 2. hem de diğer maddeleri, sırasıyla 2001 ve 2003 yıllarında çıkarılan 3401 sayılı Kararnamenin maddeleri ile hemen hemen aynı olmasına rağmen, 7891 sayılı Karar ile 3401 sayılı Kararda adayların mezun olmaları gereken alanlarla ilgili belirtilen şartlar gevşetilmiş ve "yükseköğretim kurumlarının batı dilleri programlarından mezun olduklarını belgelendirebilenler" cümlesindeki "batı dilleri" ibaresi değiştirilerek "en az 40 kredilik İngilizce eğitimi" ifadesi, "yükseköğretim kurumlarının Almanca ve Fransızca bölümlerinden mezun olanlar" olarak değiştirilmiştir (TD, 2004).

2004 yılında yabancı dil öğretmeni açığının kapatılmasına yönelik alınan üçüncü önlem ise, MEB'in 27 Eylül 2004 tarihli ve 141 sayılı kararla İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 64. maddesinin dördüncü fıkrasında yaptığı değişikliktir. Yapılan değişiklikle, 4. ve 5. sınıflarda yabancı dil derslerinin aylık ders saatini dolduramayan branş öğretmenleri veya bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış sınıf öğretmenleri veya diğer sınıf öğretmenleri tarafından okutulabileceği öngörülmüştür (TD, 2004).

1999 sonrası dönemde Avrupa Birliği-Türkiye ilişkilerinde önemli bir dönüm noktası, 16-17 Aralık 2004 tarihlerinde Brüksel'de düzenlenen Avrupa Birliği Devlet ve Hükümet Başkanları Zirvesi'nde müzakerelerin başlatılması kararıdır. Bu karar, Türkiye'nin başlattığı reformlar sonucunda alınmıştır. 2002 Kopenhag Zirvesi'nden sonra ivme kazanan siyasi kriterlere uyum ve uygulamayı güçlendirmeye yönelik çalışmalar,

Avrupa Birliği devlet ve hükümet başkanları tarafından Türkiye'nin siyasi kriterleri karşıladığı yönünde tespit edilmiştir. Aralık 2002 Zirvesi'nde alınan kararlar ve Komisyon'un tavsiyeleri doğrultusunda, Brüksel Zirvesi'nde Türkiye ile müzakerelerin başlatılması çerçevesinde kararlar alınmış ve bu kararlar, 3 Ekim'den itibaren Avrupa Birliği Konseyi'ne sunulacak şekilde detaylandırılmıştır (European Commission, 2005).

Brüksel Zirvesi'nin ardından, Komisyon 29 Haziran 2005'te müzakereleri düzenleyen genel ilkeleri, müzakere içeriğini, müzakere prosedürlerini ve müzakere fasıllarını içeren 'Türkiye için Katılım Müzakere Çerçevesi Taslağı'nı açıklamıştır. 18 Temmuz 2005'te toplanan Konsey, Türkiye'nin Katma Protokol'ü henüz imzalamaması nedeniyle müzakerelerin fiili olarak ertelenmesine karar vermiştir. Türkiye'nin 30 Temmuz 2005'te Katma Protokol'ü imzalamasının ardından, Avrupa Birliği Dışışleri Bakanları 3 Ekim 2005'te Lüksemburg'da yaptıkları toplantıda Türkiye ile müzakerelere başlama kararı almış ve Müzakere Çerçeve Belgesi (NFD) nihai hale getirilmiştir (European Commission, 2005).

Müzakere Çerçeve Belgesi'nin kabul edilmesinin ardından, aynı tarihte Lüksemburg'daki Genel İşler Konseyi'nde Türkiye'nin Avrupa Birliği'yle katılımına yönelik müzakereler resmen başlamıştır. Tarama Süreci 20 Ekim 2005'te başlamış ve müzakerelerin başlamasının ardından 13 Ekim 2006'da tarama toplantıları tamamlanmıştır. Bu süreçte Konsey, Komisyon'un 29 Kasım Tavsiye Kararı'nı kabul etmiş ve sekiz fasılda fiili müzakerelere başlanmıştır (European Parliament, 2008).

Komisyon, 6 Kasım 2007'de Türk Ceza Kanunu'nun 301. maddesi, yargı bağımsızlığı ve yolsuzlukla mücadele gibi konuların eleştirildiğı Türkiye Raporu'nu yayımlamıştır. Son olarak, 26 Şubat 2008'de Konsey, Türkiye-Avrupa Birliği katılım ortaklığına ilişkin 2007 Raporu'nu kabul etmiş ve 5 Kasım 2008'de Türkiye'ye ilişkin 2008 Raporu yayımlanmıştır. Raporun üç maddesinde, Avrupa Birliği özellikle azınlık hakları ve dil hakları gibi alanlarda ilerleme yönündeki beklentilerini ifade etmiştir (European Parliament, 2008).

2004 sonlarında müzakerelerin başlatılması kararının ardından, 2005'ten itibaren ve sonraki yıllarda, 1999'u takip eden dönemin başlarında olduğu gibi, yabancı dil öğretimi ve öğretiminde önemli gelişmeler yaşandı. Bu dönemdeki ilk önemli gelişme, 2005'te gerçekleşti. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda belirtilen yabancı dil öğretimine ilişkin hedefler doğrultusunda "Uluslararası Standartlarda İngilizce Öğretiminin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yaygınlaştırılması Projesi'ni başlattı. Proje, öğretmenlerin, örgün eğitim kurumlarındaki öğrencilerin, okul

çağındaki veya eğitimine devam edemeyen yetişkinlerin, Açık Lise, Açık İlköğretim Okulu, Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu öğrencilerinin ve okul öğrencilerinin yabancı dil eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amaçlanmıştır (DPT, 2001).

Projenin akademik içeriği, web sitesi yönetimi ve teknik işleyişi Sakarya Üniversitesi (SAÜ) tarafından sağlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (MEB) ile Sakarya Üniversitesi (SAÜ) arasında projeye ilişkin protokolün imzalanmasının ardından, Ankara ve Ankara ilçelerinden seçilen 100 öğretmen katılımcıyla 4 aylık pilot uygulama başlatılmıştır. Katılımcılar, bir yerleştirme sınavına göre çeşitli seviyelerden (Başlangıç, Alt-Orta, Orta, Üst-Orta ve İleri) seçilmiştir. Projenin geliştirme ve pilot uygulama çalışmalarının izlenmesi, değerlendirilmesi, internet destekli dil eğitiminin ön etkilerinin belirlenmesi, teknik altyapı ve sistemin test edilmesi ve planlanan idari yapıya ilişkin görüş oluşturulması hedeflenmiştir (TTK, 2004).

Pilot uygulama sırasında katılımcılar haftada en az iki adet 2 saatlik eş zamanlı oturuma katılarak toplamda 4 saat eğitim almış, sesli mesaj panosu, sohbet odaları ve ödevler gibi öğrenme araçlarını kullanarak bilgisayar ortamında derslere katılmışlardır. Dersleri yönetecek ve katılımcılara rehberlik edecek sorumlu öğretmenler ve öğretim üyeleri belirlenmiştir. 'Hazırlık' etkinlikleri öğretmen katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiş, her üniteden sonra küçük testler yapılmış ve her dört üniteden sonra kapsamlı bir sınav gerçekleştirilmiştir. 20 ünitelik kurs, dört ay gibi bir sürede tamamlanmıştır. Pilot uygulamanın ardından ortak bir değerlendirme raporu hazırlanmış ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 12 Kasım 2003 tarih ve 12427 sayılı yazısına istinaden 700 saatlik 'Uzaktan Eğitimle Uluslararası Standartlarda Genel İngilizce' ve 1100 saatlik 'Uzaktan Eğitimle Uluslararası Standartlarda İş İngilizcesi' kurslarından yararlanılmıştır (TTK, 2004).

Sakarya Üniversitesi 'nin oluşturduğu ders programları, Talim Terbiye Kurulu'nun 26 Şubat 2004 tarihli ve 7 sayılı Kararı ile onaylanmıştır. İnternet üzerinden verilen online eğitimin sonunda belirlenen merkezlerde final sınavı yapılacak ve eğitimi başarıyla tamamlayanlara MEB ve SAÜ onaylı sertifikalar verilecektir. Projenin amacı, öğretmenlerin İngilizce dil becerilerini geliştirmelerini sağlamak veya mevcut becerilerini multimedya uygulamalarıyla hazırlanan ve internet üzerinden sunulan İngilizce ders içerikleriyle belgelendirilmiştir (TTK, 2004).

2005 yılında, Talim Terbiye Kurulu ortaöğretimin dört yıla çıkarılması ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Seviye Sistemi'ne geçilmesi kararını almıştır. Zorunlu ilköğretim

süresinin Avrupa Birliği ülkeleri ortalamasına çıkarılması için gerekli yasal ve kurumsal düzenlemeler yapılmış; mesleki eğitimin entegrasyonu ve Avrupa Birliği standartlarına yakın eğitim uygulamaları eylem planı oluşturulmuştur. Bu kapsamda, Talim Terbiye Kurulu, 7 Haziran 2005'te aldığı kararla, genel, mesleki ve teknik liselerin üç yıl olan eğitim süresini 2005-2006 öğretim yılından itibaren dört yıla çıkarmıştır. Düzenleme mevcut öğrencileri etkilememiş, yalnızca yeni kayıt yaptıran öğrenciler için geçerli olmuştur (TTK, 2005).

Hazırlık sınıflı liselerin süreleri, ilköğretimden ortaöğretim sonuna kadar dört yıla göre yeniden düzenlenecek; ders saat sayıları Avrupa Birliği Yabancı Dil Seviye Sistemi'nin kabulüne uygun olarak belirlenecek, Anadolu Liseleri ve Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler kademeli olarak Anadolu Lisesi adı altında birleştirilecektir. Ayrıca, hazırlık sınıfı dahil beş yıl eğitim veren Sosyal Bilimler Liseleri ve Galatasaray Lisesi gibi resmi ve özel liseler, isteklerine bağlı olarak mevcut statülerini devam ettirebilecektir. Liselerin süresinin dört yıla çıkarılması kararı, yabancı dil hazırlık sınıfının yoğun olduğu Anadolu Liseleri üzerinde, 1997'de sekiz yıllık zorunlu eğitime geçişin yarattığı etki gibi önemli bir etki yaratmıştır (TD, 2006).

1997 yılından sonra yapılan değişikliklerde olduğu gibi, 184 Sayılı Karar'ın hazırlık sınıflı okulların sürelerinin dört yıllık eğitime göre yeniden düzenlenmesini öngören hükmü, hazırlık sınıflarının kademeli olarak kaldırılmasını ve mevcut öğrencilerin statülerinin korunmasını zorunlu kılmaktadır. Hazırlık sınıflarının kaldırılmasının gerekçelerinden biri, zorunlu temel eğitimin genişletilmesi nedeniyle ortaokul hazırlık sınıflarını kaldırıp liseye kaydırmak zorunda kalan okulların argümanlarına benzer şekilde, değişikliğin yarattığı zorluklardır. Lise öncesine taşınan hazırlık sınıfının, Yabancı Dil Yeterlilik Sınavı (YDS) gibi sınavlara girecek olanlar ve üniversiteyi tercih edenler dışında, öğrencilerin yabancı dil öğrenimine ilgilerinin az olması nedeniyle bir fayda sağlamadığı belirtilmiştir (TD, 2006).

Bakanlığa göre, yabancı dil öğretimini ilköğretimin 4. sınıfından itibaren oldukça erken başlatan ve 5 yılda toplam 576 saat birinci yabancı dil öğretimi sağlayan reformla, yabancı dil öğretimindeki açığın kapatılması ve söz konusu sorunların çözülmesi beklenmiştir. Aslında, hazırlık sınıflarıyla ilgili böyle bir karar alınmadan önce, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü 2004 yılında hazırlık sınıflarının işlevsel olup olmadığı ve gerekli faydayı sağlayıp sağlamadığı konusunda bir çalışma yapmıştır. Araştırma kapsamında 25 ilde velilere, öğrencilere ve öğretmenlere sorular yöneltilmiştir. Ankete

katılanların büyük çoğunluğu, hazırlık sınıfının işlevsel olmadığına ve dil öğrenimine istenilen faydayı sağlamadığına inanmışlardır (TD, 2006).

Araştırmada öne sürülen gerekçeler, ilgili diğer araştırmalarla benzer nitelikte olup, öğrencilerin yabancı dilde öğretilen konuları anlamadıkları, yabancı dil öğretiminin öğrencileri ezberci öğrenmeye yönelttiği ve öğrencilerin fen ve matematik derslerini Türkçe öğrenmeyi tercih ettikleri şeklindedir. Özel ve yabancı dil odaklı okulların kaygılarına yanıt olarak, dönemin MEB Ortaöğretim Genel Müdürü şunları ifade etmiştir: "Hazırlık sınıfı olan okullarda uygulanan yabancı dil ders saati sayısı, lise müfredatına yayılmıştır" (TD, 2006).

Bakanlığın, "Avrupa Birliği ülkeleri hazırlık süresini lise eğitimi süresine dahil etmiyor, bu da öğrencilerin mağduriyetine yol açıyor" söylemi, düzenlemeye gerekçe oluşturmuştur. Ancak, hazırlık sınıfının dahil edilmesi eğitim süresini beş yıla çıkaracak ve bu okulların cazibesi sorgulanacaktır. Öğrencilerin üniversiteye bir yıl geç gitmeleri ve motivasyonlarının azalması gibi olasılıklar ortaya çıkmıştır. 184 Sayılı Karar'da ayrıca Anadolu Liseleri ve Yabancı Dil Yoğun Liseler ile ilgili değişiklik yapılmıştır. 13 ve 16 Haziran 2005 tarihlerinde yapılan toplantılar sonucunda, yabancı dil ağırlıklı program uygulayan 155 lise, 2005-2006 döneminden itibaren Anadolu Liselerine dönüştürülmüştür (TD, 2006).

184 Sayılı Karar ile yabancı dil ağırlıklı liseler ve Anadolu Liseleri'ne getirilen değişikliklerden sonra, bu yeni yönetmelik uyarınca Anadolu Liseleri Yönetmeliği'nin bazı maddeleri değiştirilmiş ve hazırlık sınıfı dışında en az dört yıllık eğitime sahip olan öğretim veren karma okullar olarak tanımlanmıştır. 2005 yılında liselerin dört yıla çıkarılmasının ardından hem ilköğretim hem de ortaöğretim haftalık ders programlarının ve bu bağlamda yabancı dil ders saatlerinin yeniden belirlenmiştir (TD, 2006).

3 Ekim 2005 tarihinde Avrupa Birliği-Türkiye katılım müzakerelerinin başlamasının ardından, 2006 yılında da yabancı dil öğretimi konusunda Avrupa Birliği'yle uyum sağlanması amacıyla çeşitli karar ve düzenlemeler yapılmaya devam edilmiştir. Bu bağlamda ilk önemli gelişme, 18 Ekim 2005 tarihli ve 11060 sayılı yönerge ile Cumhurbaşkanlığı tarafından ilköğretim okulları için CEFR (Dil Referans Çerçevesi) benzer bir model oluşturulmasını amaçlayan çalışmaların tamamlanması olmuştur. Bu yönerge doğrultusunda, Talim Terbiye Kurulu bünyesinde iki ayrı Özel Uzman Komite oluşturulmuştur. İlk komite, CEFR için dil tanımlayıcıları, örnek test maddeleri ve öğrenme etkinliklerini geliştirmekle sorumlu olmuştur. 15-18 yaş grubundaki öğrenciler için oluşturulan ikinci komite ise 5-9 ve 10-14 yaş grupları için yeni bir CEFR modeli

geliştirmek üzere çalışmalar yapmıştır. Ayrıca, bu dönemde CEFR faaliyetleri kapsamında Talim ve Terbiye Kurulu'nun koordinatörlüğünde, 'Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi: Öğretme, Öğrenme, Değerlendirme' kitabı Türkçeye çevrilmiştir (TTK, 2005).

İkinci komisyon, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında 10-14 yaş grubu için yeni bir CEFR modelinin geliştirilmesi, ilköğretim 4-8. sınıflar için İngilizce müfredatı ve seçmeli İngilizce dersinin geliştirilmesi çalışmalarını tamamladı. Talim Terbiye Kurulu'nun 10 Şubat 2006 tarihli ve 14 sayılı kararıyla kabul edilen bu müfredat modeli, 10 ildeki 15 ilkokulda 884 öğrenci ve 56 öğretmenin katılımıyla pilot olarak uygulandı. 2006-2007 eğitim-öğretim yılında 4. sınıflarda uygulanan programın, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 5. sınıflara, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında ise 6, 7 ve 8. sınıflara genişletilmesi planlandı. İlkokul 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bir kısmının 2 saat, bazılarının ise 2 zorunlu ve 2 seçmeli saat olmak üzere toplam 4 saat zorunlu yabancı dil öğretimi aldığı göz önüne alındığında, 2 zorunlu ders saati alanlar için yeni müfredatın yabancı dil öğretiminin pekiştirilmesi hedeflendi. A Bölümündeki temel bilgi ve beceriler gözden geçirilirken; seçmeli Bölüm B ise haftada 4 saat dil eğitimi alan öğrenciler için tasarlanmıştır. Bu yeni müfredatın Avrupa Konseyi ve Avrupa Birliği'nin CEFR ve Avrupa Dil Portföyü gibi uygulamalarıyla uyumlu olması için çaba sarf edilmiştir (TTK, 2006).

Gerçekten de program hem Avrupa Konseyi hem de Avrupa Birliği uygulamalarında vurgulanan yapı, durum veya konu odaklı müfredatın yanı sıra kavram-işlev, süreç-görev ve beceri odaklı programları kullanarak iletişimsel becerileri ön planda tutmayı amaçlamıştır. Başka bir ifadeyle, program bazı açılardan eleştirilebilecek olsa da öğrenciyi öğrenme sürecinde merkeze alan ve dilin iletişimsel işlevini öne çıkaran yeni öğretme ve öğrenme yaklaşımlarını kullanarak zengin bir görünüm sunmuştur. Ayrıca, program CEFR gibi öğrencilerin dosya, biyografi ve pasaport sahibi olmalarını öngörerek Avrupa Konseyi'nin ve dolayısıyla Avrupa Birliği'nin yabancı dil öğretimi uygulamalarına da ayna tutmuştur (TD, 2006).

Projenin başarısı yalnızca öğretim materyalleri ve ekipmanları gibi maddi kaynaklara değil, aynı zamanda öğretmenlerin bu önemli değişime uygun şekilde eğitilmesine de bağlıydı. Bu durum, Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) öğretmen yetiştiren fakültelerde İngilizce dışındaki dillere yönelik programlar başlatması ve yabancı dil öğretmenlerinin ikinci, hatta üçüncü dilleri öğrenmelerini sağlayacak düzenlemelerin Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sağlanan hizmet içi eğitimlerle birlikte yapılması gibi eylemler çağrısında bulunmuştur (TTK, 2006).

2006 yılında kabul edilen yeni düzenleme, yabancı dil eğitiminde öğrenci transferlerine özel önem vermiştir. Öğrencilerin aynı yabancı dil dersini veren okullara aktarılması sağlanmış, eğer böyle bir okul yoksa, yeni yabancı dil dersi verilmesi öngörülmüştür. İki dönem boyunca farklı yabancı dillerden not alan öğrencilerin dönem notları, iki dönem notlarının ortalaması alınarak belirlenir. Yatay geçiş nedeniyle yabancı dili değişen öğrenciler, yeni dersi başarıyla tamamladıklarında önceki derslerden sorumluluk taşımayacaktır. Yeni yönetmelikte, yabancı dil eğitim ve öğretiminin amaçları daha ayrıntılı belirlenmiş ve 'Uzaktan Eğitim Kurumları'na da yer verilmiştir (TTK, 2006).

Yabancı dil eğitimi ve öğretimi uygulamalarını düzenleyen 7. maddede, 4. sınıftan itibaren zorunlu dil derslerinin verilmesi ve hayat boyu öğrenme kapsamında çeşitli düzeylerde derslerin açılabilmesi gibi, önceki düzenlemelerde bulunmayan veya farklı şekilde ifade edilen hükümler yer almıştır. Bu maddeye göre, ilköğretim kurumlarında 4. sınıftan itibaren zorunlu yabancı dil dersleri uygulanmakta ve bu derslerin yanı sıra, zorunlu yabancı dil derslerine ek olarak ya da ikinci yabancı dil dersi olarak seçmeli yabancı dil dersleri de sunulabilmektedir. Ayrıca, ders saatleri dışında, tüm sınıflarda öğrencilerin seviyelerine uygun dil gelişimi ders programları yürütülebilmektedir (MEB, 2006).

Ortaöğretim kurumlarında, ilköğretim dil müfredatının devamı olarak zorunlu birinci yabancı dil dersleri açılmakta ve Kurulca uygun görülmesi halinde zorunlu ikinci yabancı dil dersleri de sunulabilmektedir. Ayrıca, seçmeli yabancı dil dersleri ve dil geliştirme programları ders saatleri dışında da düzenlenebilir. Yeni Yönetmelik, yaşam boyu öğrenme kapsamındaki sürekli eğitim kurumlarında çeşitli düzeylerde yabancı dil kurslarının açılabileceğini belirtmiştir. Bireylerin örgün eğitimle edindiği yabancı dil bilgileri, uzaktan ve sürekli eğitim derslerinin müfredatlarıyla karşılaştırılarak uygunluk sağlanmalı ve buna göre eğitime başlanmalıdır (MEB, 2006).

2006 yılında eğitim ve yabancı dil öğretimi ile ilgili önemli bir gelişme, 13-17 Kasım tarihlerinde gerçekleştirilen 17. Millî Eğitim Şûrası olmuştur. Şura, 'Türk Milli Eğitim Sisteminde Kademeler Arası Geçişler' ve 'Küreselleşmede Türk Eğitim Sistemi ve Avrupa Birliği Süreci' konularını ana gündem maddeleri olarak belirlemiştir. Toplantıda, yabancı dil öğretimine öncelik verilmesi, hızlandırılmış ve web destekli öğrenme yöntemlerinin uygulanması, kamu personelinin yabancı dil eğitimine yönelik merkezlerin açılması ve e-öğrenme ile kültürel etkileşim projelerinin desteklenmesi gerektiği

vurgulanmıştır. Ayrıca, Avrupa Birliği sürecinin, eğitim sisteminin önemli bir parçası olarak ele alınması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2006).

Konsey kararlarında, küreselleşme ve Avrupa Birliği sürecinde dil öğretiminin önemi vurgulanmıştır. Bu kararlarla, dil öğretim merkezlerinin hızlandırılması, ağ destekli öğrenme ortamlarının kullanılması, yabancı dil öğretim yöntemlerinin etkinleştirilmesi ve çeşitli bölgelerde kamu çalışanlarına yönelik dil merkezlerinin açılması önerilmiştir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminin sosyal etkinlikler ve öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesi, öğretmenlerin yabancı dillerdeki iletişim becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Öğrenci hareketliliği kararı, küreselleşme ve uluslararası ilişkiler doğrultusunda hareketliliğin yalnızca Avrupa Birliği değil, tüm ülkelere yönelik olması gerektiğini belirtmiştir (MEB, 2006).

Örgün ve sürekli eğitim merkezlerinde düzenlenen eğitim programlarının sadece Avrupa Birliği standartlarına değil, uluslararası standartlara da uygun olması gerektiği, hayat boyu öğrenme faaliyetleri sonucunda ulusal ve uluslararası standartlarda belgelerin çıkarılması gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2006).

Yabancı dil eğitim ve öğretimine yönelik kararların dışında, diğer kararların da bu alanda etkileri bulunmaktadır. Yeni kültür turizmi faaliyetleri kapsamında milli kültürün tanıtımı için yetkin rehberlerin yetiştirilmesi, okulların internet sitelerinin Türkçe ve diğer resmi yabancı dillerde hazırlanması gibi kararlar alınmıştır. Ayrıca, sanal hareketlilik, eğitim hareketliliği, vize işlemlerinin basitleştirilmesi, ortak lisansüstü programların geliştirilmesi, Erasmus Mundus bursları, engelli öğrencilerin hareketlilik programlarına katılımı, öğretmen yetiştirme programlarının Avrupa Birliği standartlarına uygun hale getirilmesi gibi düzenlemeler yapılmıştır. Bu kararlar, doğrudan veya dolaylı olarak yabancı dil eğitimini etkilemektedir (MEB, 2006).

2007 ve 2008 yıllarında yabancı dil öğretim programlarının iyileştirilmesi, ders saatlerinin artırılması ve öğretmenlerin sayı ve niteliklerinin artırılması konularında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu kapsamda, Talim Terbiye Kurulu'nun 4 Haziran 2007 tarihli 111 sayılı kararı ile 2005 yılında kabul edilen 192 sayılı İlköğretim Haftalık Ders Programları Yönetmeliğinde değişiklik yapılmıştır. Yeni düzenleme, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 1-7. sınıflarda uygulanmaya başlamış ve takip eden yıl tüm sınıflarda geçerli olmuştur. 4. ve 5. sınıflarda haftada 3, 6. ve 7. sınıflarda haftada 4 saat zorunlu yabancı dil dersi verilmiştir. Ayrıca, ilkokul İngilizce dersleri için yeni öğretim programları uygulanmıştır. 8. sınıfta haftada 4 saat zorunlu ve 2 saat seçmeli yabancı dil dersi verilmiştir (TD, 2007/2597).

2007 ve 2008 yıllarında, yabancı dil öğretiminde önemli bir gelişme olarak, "Eğitime Yüzde 100 Destek Kampanyası" çerçevesinde DynEd projesinin hayata geçirilmesi dikkat çekmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Sanko Holding A.Ş. ve Future Prints Bilgisayar Sanayi ve Ticaret A.Ş. arasında 26 Mayıs 2006 tarihinde imzalanan protokol, öğretmen ve öğrencilerin yabancı dil öğretimini desteklemek, dil eğitimini bilgisayarlara entegre etmek ve bilişim teknolojileri ile tanıştırmak amacıyla kurulmuştur. İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 17 Eylül 2007 tarihli 14905 sayılı ve 19 Aralık 2007 tarihli 20759 sayılı direktifleri doğrultusunda, DynEd İngilizce Dil Eğitimi Sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Sistem, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında ilk olarak 11.152 ilkokulda kullanılmış, 2008-2009 döneminde ise tüm okullara yaygınlaştırılmıştır (TD, 2007/2597).

2007 yılında, 375 sayılı Kanun'un 2. maddesine dayanılarak, kamu çalışanlarının yabancı dil bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik yeni bir yönetmelik kabul edilmiştir. Bu yönetmelikle sınav yapılan dil sayısı artırılarak Almanca, Arapça, Bulgarca, Çince, Danca, Ermenice, Farsça, Fransızca, Gürcüce, Felemenkçe, İngilizce, İspanyolca, İtalyanca, Japonca, Korece, Lehçe, Macarca, Portekizce, Rumence, Rusça, Sırpça, Ukraynaca ve Yunanca dilleri eklenmiştir. 2008 yılında, yabancı dil öğretiminin iyileştirilmesi için özel sektör katılımının artırılması ve bilişim teknolojilerinden yararlanılması kararlaştırılmıştır. Ayrıca, Avrupa Birliği ülkelerindeki eğitim kurumlarıyla ortak projeler yürütülmesi ve yeni yasal düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Yükseköğretim kurumlarında yabancı dil öğretimi esaslarına dair yeni bir yönetmelik oluşturulmuş ve bu düzenleme Bologna Bildirgesi çerçevesinde kalite güvencesi hedeflerine uyum sağlamayı amaçlamıştır (MEB, 2006).

Mayıs 2005'te düzenlenen Avrupa Yükseköğretimden Sorumlu Bakanlar Konferansı'nda kabul edilen 'Avrupa Yükseköğretim Alanı Hedeflerine Ulaşmak' başlıklı kararlara uyumlu olarak, Yükseköğretim Kurulu (YÖK) kalite denetimi yapabilme yetkisine sahip olmuştur. Üniversitelerde sunulan yabancı dil öğretimi programlarının izleme sonuçlarına göre, yabancı dilde lisans veya yüksek lisans programı öğretim izni iptal edilirse, kayıtlı öğrenciler Türkçe eğitim veren programlara devam edebilecek veya eğitim dili aynı olan başka bir üniversitedeki eşdeğer programa yerleştirilebilecektir. Ayrıca, üniversiteler, yabancı dil hazırlık sınıfları açabilirken, Türkçe eğitim veren programlarda seçmeli dersler kısmen veya tamamen yabancı dilde verilebilecektir. Yabancı dil eğitilmiş lisans programlarına kayıtlı öğrenciler, hazırlık sınıfını geçemedikleri takdirde, istekleri doğrultusunda ve not koşullarını sağladıkları sürece,

başka bir üniversitede veya kayıtlı oldukları üniversitede Türkçe eğitim veren eşdeğer programlara yerleştirilebilecektir (MEB, 2006).

Yeni düzenlemeyle birlikte, zorunlu haftalık ve toplam yabancı dil ders saatlerinin azaltılması, lisans ve lisansüstü programların yabancı dilde eğitim verme koşullarının belirlenmesi ve yeni kayıt yaptıran öğrencilerin zorunlu yabancı dil derslerinden hangi durumlarda muaf tutulabileceği yeniden yapılandırılmıştır. Bu düzenlemenin amacı, yabancı dil öğretiminde kaliteyi artırmak ve yabancı dil yeterliliğinin yükseköğretime erişimde bir engel teşkil etmesini önlemektir. Yükseköğretimde kalite güvencesinin sağlanmasına yönelik bu düzenleme, son yıllarda hem eğitim hem de yabancı dil öğretiminde kaliteyi güvence altına almaya yönelik artan çabaların bir örneği olarak öne çıkmaktadır. Bu çabalar, Türkiye'nin küresel siyasi ve ekonomik yapıdaki uzun vadeli hedeflerine ulaşmasını ve Avrupa Birliği ile OECD standartlarını karşılamasını desteklemeye yönelik olarak yoğunlaşmaktadır (MEB, 2006).

Yabancı dil eğitimini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin nicelik ve niteliğinin artırılması, müfredatların yeniden düzenlenmesi, öğretilen dil sayısının artırılması, kaliteli yabancı dil öğretimi konusunda Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi standartlarının yakalanması yönünde önemli kararlar ve girişimler gerçekleştirilmiştir. Ancak uygulamaya ve sonuçlara bakıldığında 2000'li yıllarda öğretilen dillerde çeşitliliğin tam olarak oluşturulamadığı, yabancı dil öğretiminin istenilen düzeye ulaşamadığı ve sorun olmaya devam ettiği görülmektedir. Örneğin, okullarda yabancı dil öğretimi neredeyse yalnızca İngilizce öğretmek anlamına gelmeye devam etmiştir. Bu durum, özel dil okulları ve okul sistemi dışındaki kurslar için de geçerli olmaya devam etmektedir (MEB, 2006).

Nitekim, MEB'in özel eğitim kurumlarına yönelik internet sayfasından alınan verilere göre, 2007 yılı itibarıyla listelenen 846 yabancı dil dersinden sadece 237'sinin adında 'İngilizce', 5'inin adında 'Almanca', 1'inin adında 'Fransızca', 3'ünün adında 'İtalyanca', 4'ünün adında 'Arapça' ve sadece 1'inin adında 'Japonca' geçmiştir. Dil çeşitliliği, eğitim alan öğrenci sayısı ve yabancı dil öğretimine ilişkin diğer veriler, yabancı dil öğretimi uygulamasının politikaların gerisinde kaldığını göstermiştir. MEB tarafından 2004 yılında başlatılan ve 2006 yılında yayımlanan çalışmada, bilgisayar okuryazarlığı açısından çarpıcı veriler elde edilmiştir. 48 ilden seçilen 492 ilköğretim okulunda yapılan araştırma, ilköğretimde yabancı dil öğretiminin 4. sınıfa geri çekilmesi nedeniyle bu kararın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için gerekli koşulların henüz hazır olmadığını ortaya koymuştur. Yabancı dil öğretmenlerinin eğitim geçmişleri ve mesleki

kaliteleri açısından politikaların etkili bir şekilde uygulanmasına maksimum katkı sağlayacak konumda olmadıkları anlaşılmıştır (MEB, 2006).

Bütün bulgular ışığında bu dönemde; Türkiye'de yabancı dil eğitimi, Avrupa Birliği (AB) ilişkilerinin etkisiyle özellikle 1999 sonrasında önemli değişikliklere uğramıştır. AB ile başlayan uyum süreci sonrası, dil eğitiminde çeşitli reformlar yapılmış ve yabancı dil öğretiminin önemi vurgulanmıştır. İlk ve ortaöğretimde yabancı dil öğretiminin artırılmasına yönelik çeşitli düzenlemeler, özellikle Avrupa Dil Portföyü gibi AB araçlarına uyum çerçevesinde geliştirilmiştir. Ayrıca, belli derslerin yabancı dillerde verilmesine yönelik düzenlemeler, AB ülkeleri ile müzakerelerin yanı sıra, eğitimde uluslararası standartlara ulaşmak ve küreselleşme sürecine uyum sağlamak için hayati önem taşımıştır.

2000'lerin başında, öğretmen yetiştirme ve dil öğretim yöntemlerinde iyileştirmeler yapılmış, İngilizce öğretimine öncelik verilmiş ve teknoloji destekli dil öğretim programları başlatılmıştır. Uzaktan eğitim yöntemleri gelişmiş, internet üzerinden İngilizce öğretim yapıları entegre edilmiştir. Dinamik eğitim programları geliştirilerek hem öğrenci hem öğretmenler için daha etkili bir dil öğrenme ortamı yaratılmıştır. Eğitimde yapılan düzenlemeler ve eğitim kurumları arasında gerçekleştirilen öğrenci transferleri, diller arası geçişin ve eğitim seviyeleri arasındaki dengenin sağlanmasına yönelik adımlar atmıştır.

2005 sonrasında özellikle ders programlarının yeniden düzenlenmesi ve ders saatlerinin artırılmasıyla birlikte, yabancı dil eğitimi daha da geliştirilmiş ve öğrencilerin farklı dillere maruz kalmasına yol açmıştır. Ancak, dil öğretiminin başarısı yabancı dil öğretmenlerinin eğitiminin yanı sıra eğitim materyallerine ve altyapıya bağlı olduğu ve bu konuda hala eksiklikler bulunduğu gözlemlenmiştir.

3.4. Avrupa'da ve Ülkemizde Etkileşim İçinde Olan Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları

Ne eğitim sistemi ve eğitim politikaları, ne de yabancı dil öğretimine ilişkin politikalar boşlukta formüle edilmemektedir; tam tersine bu politikalar ekonomik, tarihi, siyasi, sosyal, kültürel ve küresel bağlamlarda gelişmekte ve coğrafyadan dine, tesadüflere kadar pek çok faktörün etkisi altında şekillenebilmektedir (Özyılmaz, 2013). Bu noktada, Avrupa Birliği'nin Kopenhag siyasi kriterlerinin karşılanması, artan demokratikleşme, genel olarak kamu yönetiminin merkezileştirilmesi, yerelleşmenin,

hesap verebilirliğin ve şeffaflığın artırılması yoluyla Türkiye'nin eğitim ve yabancı dil öğretimi uygulama ve politikalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak öngörülebilir ve öngörülemeyen şekillerde etkilemiştir (Özyılmaz, 2013).

Avrupa Birliği'yle uyum sürecinde çeşitli kanunlarda değişiklik yapan Yedinci Uyum Paketi ile Yabancı Diller Eğitim ve Öğretim Kanunu'nun 2. maddesinde yapılan değişiklikler, Türkiye'de öğretilecek yabancı dillerin kararname ile belirlenmesini gerektirmiştir. Bu gereksinim ile Bakanlar Kurulu kararıyla Milli Güvenlik Kurulu baypas edilmiştir. Bu değişiklik, Türkiye'nin demokratikleşmesi ve sivil dönüşüm sürecinin bir parçası olarak, MGK'nın etkisinin azaltılması yönünde atılan adımların devamı niteliğinde olmuştur. Avrupa Birliği'nin eğitim ve yabancı dil öğretimi politikalarını belirleyen siyasi bağlam üzerindeki etkisi, dolaylı olarak yabancı dil öğretimine ilişkin yasada değişikliğe yol açmıştır (Özyılmaz, 2013).

Türkiye'nin kamu yönetimi organizasyon yapısında ve politikalarında, Avrupa Birliği ülkelerindeki kamu yönetimi alanındaki gelişmelerin etkisi ve çok düzeyli bir yapının oluşması, Avrupa Birliği yönetim sistemi ve Avrupa İdari Alanı (D'Orta, 2003) kapsamında yapılan değişiklikler, eğitim ve yabancı dil öğretimi uygulama ve politikalarını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemiştir. Eğitim yönetimi ve yerelleştirmeye daha fazla paydaşın dahil edilmesi, eğitim organizasyonlarında daha merkezi olmayan bir yapıya doğru geçiş, yabancı dil öğretimi alanında da uzun vadeli etkiler yaratmıştır. Avrupa Birliği müktesebatının benimsenmesi, yatay ve dikey idari kapasitenin geliştirilmesi sürecinde de önemli rol oynamıştır (D'Orta, 2003).

Avrupa Birliği'nin eğitimi ve yabancı dil öğretimini etkileyen diğer politika alanlarında yarattığı etkiler, yabancı dil öğretimine ilişkin politikalar üzerinde dolaylı etkilere neden olmuştur. Ekonomi alanındaki Avrupa Birliği kaynaklı etkiler bu duruma örnek teşkil etmektedir. Gümrük Birliği'nin Türkiye ekonomisi üzerindeki etkilerini tam ve doğru bir şekilde tahmin etmek zor olacağından, bu konuda yapılmış çalışmalardan yararlanmak doğru olacaktır. Gümrük Birliği'nin Türkiye ekonomisi üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar hem genel hem de sektörel bazda, olumlu ve olumsuz etkiler göstermiştir. Bazı çalışmalar olumlu etkiler gösterirken, bazıları olumsuz etkilerin daha ağır bastığı sonucuna varmıştır (Dura, Atik ve Dumrul, 2007).

Ayrıca, bir politika alanındaki değişim ve reformların diğer alanlarda da reformları tetiklediği ve olumlu etki yarattığı gerçeğinden hareketle, ekonomideki değişim ve reformların eğitimi etkilemesi ve bu kapsamda değişimleri tetiklemesi ve eğitime olumlu etki yapması beklenir. Örneğin, ekonomik alandaki değişiklikler, eğitim

sistemi üzerinde, bireylere ve daha geniş anlamda ülkeye, yabancı dil yeterliliği de dahil olmak üzere, onların daha rekabetçi olmalarını sağlayacak becerilerle donatılacak bir eğitim sağlanması konusunda etkiye yol açmıştır. Avrupa Komisyonu tarafından geliştirilen ve Avrupa Birliği tarafından da kullanılmaya başlanan CEFR gibi yabancı dil öğretimine ilişkin araçlar, Türk eğitim sistemine dahil edilerek pilot uygulamalarda kullanılmaya başlanmıştır (Dura, Atik ve Dumrul, 2007).

Ayrıca, Türkiye mevzuatının Avrupa Birliği müktesebatına ne ölçüde uyumlu olduğunu tespit etmek ve olası sorun alanlarını belirlemek amacıyla 2005 yılında başlayan müzakereler çerçevesinde başlatılan analitik tarama ve inceleme süreci, Türkiye'nin eğitim mevzuatının, yabancı dil öğretimi de dahil olmak üzere, genel olarak Avrupa Birliği mevzuatı, ilkeleri ve hedefleri ile örtüşmekte olduğunu ortaya koymuştur. Sonuç olarak, önemli mevzuat değişikliklerine veya yeni mevzuat çıkarılmasına gerek görülmemiştir (Dura, Atik ve Dumrul, 2007).

MEB yakın zamanda orta öğretime yönelik yeni bir Yabancı Dil Olarak İngilizce (EFL) programı geliştirmiş ve uygulamaya koymuştur. Ortaöğretime yönelik İngilizce yabancı dil programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından 17.07.2017 tarih ve 83. madde ile başlatılmış olup, 19.01.2018 tarihinde 40. madde ile son hali açıklanmıştır. İngilizce için yeni müfredat modelinin çerçevelenmesinde, CEFR'nin üç tanımlayıcısı dikkate alınarak eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu müfredat, CEFR'nin tanımlayıcı ve pedagojik prensiplerine uygun olarak tasarlanmış ve dil yeterlilik düzeyleri A1, A2, B1 ve B2 olarak belirlenmiştir (MEB, 2018).

Avrupa Birliği, uzun vadeli hedefleri ne olursa olsun, öncelikle ekonomik entegrasyona yönelik bir hareket olarak yola çıkmıştır. Daha sonra geleneksel olarak üye devletlerin çıkarlarına bırakılan eğitim ve yabancı dil öğretimi alanı ile ilgilenmeye başlamıştır. 1963 yılında başlayan ve çeşitli nedenlerle askıya alınan ya da düşük yoğunlukta sürdürülen Avrupa Birliği-Türkiye ortaklığı, yakın zamana kadar büyük oranda güvenlik ve ekonomi eksenlerinde ilerlemiştir. Ortaklık kurumları ve ilişki mekanizmalarının ekonomik nitelikte olması, Avrupa Topluluğu ile eğitim ve yabancı dil öğretimi alanlarında iş birliği yapılması ve ortaklık ilişkilerindeki kırılmalar, Avrupa Birliği'ne ve politikalarına karşı olumsuz bir algı oluşturmuştur (MEB, 2018).

Türkiye'nin ulus devlet, egemenlik ve milliyetçilik kavramları, genel olarak Brüksel merkezli dil politikalarının önünü tıkamıştır. Mevcut eğitim sisteminin değişime karşı genel direnci gibi faktörler ise Türkiye'nin yabancı dil öğretimi politikaları üzerinde Avrupa Birliği kaynaklı etkilerin ortaya çıkmasını engellemiştir. Türkiye'de yabancı dil

öğretimi alanında pek çok gelişme yaşanmış ve gerek politikalar gerekse uygulamalar giderek Avrupa Birliği ülkelerinin uygulamalarına yakınlaşmaya ve paralelleşmeye başlamıştır. Bu gelişmeler büyük ölçüde Türkiye'de yaşanan siyasi, ekonomik ve sosyal gelişmelerin, Türkiye'nin uluslararası siyasi, askeri ve ekonomik ilişkilerinin, modernleşme anlamında batılılaşmasının ve Avrupa ile bütünleşmeden Avrupalılaşmasının ve uluslararası arenadaki gelişmelerin bir sonucu olmuştur (MEB, 2018).

Türkiye'nin yabancı dil eğitimi ve öğretim politikaları, boşlukta gelişmemiş; ekonomik, tarihsel, siyasal, sosyal ve küresel faktörler etkisinde şekillenmiştir. Özellikle Avrupa Birliği ile uyum süreci ve demokratikleşme çabaları, yabancı dil öğretimi üzerinde dolaylı yönden önemli etkiler yaratmıştır. Uyum sürecinde, dil öğretimine ilişkin mevzuat değişiklikleri ve MGK'nın yabancı dil eğitimi üzerindeki etkisinin azaltılma çabaları gibi adımlar, eğitim ve yabancı dil öğretimi politikalarını şekillendiren siyasal bağlamın bir parçası olmuştur. Avrupa Birliği süreci, bu bağlam içerisinde Türkiye'nin yabancı dil öğretimi politikalarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemiştir, ancak Türkiye'nin kendi iç dinamiklerinin ve küresel faktörlerin etkisi de görmezden gelinemeyecek derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Ekonomik entegrasyonun temel motivasyon kaynağı olan Avrupa Birliği'nin genişleme politikası, Türkiye'nin ekonomisine ve dolayısıyla eğitim ve yabancı dil öğretim politikalarına da etki etmiştir. Gümrük Birliği ve diğer ekonomik düzenlemeler, ülkenin eğitim ve dil öğretim politikaları üzerinde dolaylı etkilere sahip olmuş; ekonomik reformlar ve değişiklikler, dil öğretimine yönelik taleplerde ve politikaların oluşumunda belirleyici bir faktör olmuştur. Bu durum, ekonomide meydana gelen dönüşümlerin, eğitim alanındaki reformları ve yabancı dil öğretimine ilişkin politikaları şekillendirici bir rol oynayabileceğini göstermiştir.

2005-2018 yılları arasında, yabancı dil öğretimi ve eğitim sistemini geliştirme yönünde Avrupa Birliği ile uyum süreçleri doğrultusunda önemli adımlar atılmıştır. Örneğin, EFL programları Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi doğrultusunda geliştirilmiş, öğretim ve öğretim stratejileri uluslararası standartlara yaklaştırılmıştır. Yine de Avrupa Birliği'nin doğrudan eğitim ve dil öğretimi politikaları üzerinde belirleyici bir rol oynadığı söylemek tamamen doğru olmayabilir. Yabancı dil öğretiminde yaşanan gelişmeleri, Avrupa Birliği müktesebatına uyum çabası kadar, yerel ve küresel dinamiklerin, uluslararası ilişkilerin ve tarihsel sürecin de etkilediğini göz önünde bulundurması gerektiği gözlenmiştir.

3.5. Avrupa’da ve Ülkemizde etkileşim içinde olan yabancı dil öğretim programları.

Özellikle Avrupa Birliği eğitim politikalarının doğrudan etkilerinin gözlemlendiği öğretim programları detaylı bir şekilde incelenmiş olup, 1997, 2006, 2013 ve 2018 yıllarında yürürlüğe giren İngilizce öğretim programları üzerinde analizler yapılmıştır.

3.5.1. 1997 İngilizce ilk ve ortaöğretim öğretim programı.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen yabancı dil öğretim programlarında, CEFR’de vurgulanan dört beceri (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) ile ilgili öğretilmeye yönelik ilk program, 1997 yılında yayımlanan İngilizce öğretim programıdır (TD, 1997).

1997 programı, Türkiye’de ilköğretim düzeyinde İngilizce öğretiminin başlatıldığı ilk program olarak kayda geçmiştir. 1997-1998 öğretim yılından itibaren, 4. sınıftan itibaren İngilizce dersleri zorunlu dersler arasında yer almıştır (TD, 1997).

17 Eylül 1997 tarihli ve 2481 sayılı Tebliğler Dergisi’nde 144 sayılı kararla yayımlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Yabancı Dil (İngilizce) Öğretimi Programı’nda, iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi karşısında yabancı dilin vazgeçilmez bir iletişim aracı olarak kabul edildiği vurgulanmaktadır. Ülkenin bilim dünyasında hak ettiği yeri alabilmesi, Avrupa ülkeleri başta olmak üzere tüm dünya ülkeleriyle ilişkilerini sürdürebilmesi ve çağdaş medeniyete ulaşabilmesi için yabancı dil bilmenin gerekliliği belirtilmiştir. Ayrıca, kısa vadede ikinci, hatta üçüncü bir yabancı dile ihtiyaç duyulacağı öngörülmüştür. İlköğretim okullarında 4. sınıftan itibaren uygulamaya konulan zorunlu yabancı dil öğretimi ile öğrencilerin 8 yıllık temel eğitim sonunda orta düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmaları, ortaöğretimden mezun olduklarında ise ileri düzeyde yabancı dil bilgisine ulaşmaları hedeflenmiştir (TD, 1997).

İletişim teknolojilerinin baş döndürücü hızla geliştiği günümüz dünyasında, yabancı dilin vazgeçilmez bir iletişim aracı olduğu kabul edilmektedir. Ülkemizin bilim dünyasında hak ettiği yeri alabilmesi, Avrupa ülkeleri başta olmak üzere tüm dünya ülkeleriyle ilişkilerini sürdürebilmesi ve çağdaş medeniyete ulaşabilmesi için yabancı dil bilmenin gerekliliği vurgulanmaktadır. Ayrıca, kısa vadede ikinci, hatta üçüncü yabancı dil bilgisi kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak görülmektedir. İlköğretim okullarında 4. sınıftan itibaren uygulamaya konulan zorunlu yabancı dil öğretimi ile öğrencilerin, 8 yıllık temel eğitim sonunda orta düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmaları ve ortaöğretimden mezun

olduklarında ise ileri düzeyde yabancı dil bilgisine ulaşmaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda, İlköğretim okullarında uygulanan 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programı, yabancı dilin iletişimdeki önemini vurgulamakta ve öğrencilerin orta düzeyde İngilizce bilgisine ulaşmalarını hedeflemekte, aynı zamanda eğitimin etkin ve öğrenci merkezli olması için çeşitli öğretim stratejileri ve değerlendirme yöntemleri önermektedir (TD, 1997, s. 16).

Bu programda belirtilen unsurlar şunlardır: Yabancı dillere olan ilgi ve merakı artıracak etkinliklerin sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Sınıf ortamında hazırlanan aktivitelerin oyun temelli olması ve eğlenceli bir öğrenme boyutu kazandırması önerilmektedir. Öğrencilerin yapacakları dil etkinlikleri, karşılıklı konuşma biçiminde yoğunlaşacak şekilde düzenlenmeli ve 3. Maddenin b bendinde belirtilen durumlar dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin kullanacakları dil yapıları, özellikle 4. sınıflar için, birebir anlatıma dayalı bir yaklaşımdan ziyade, çevreyle bağlantılı olarak ele alınmalıdır. Ayrıca, okulun mevcut imkanları doğrultusunda özgün görsel-işitsel belgelerin kullanılmasına özen gösterilmelidir. Çocukların kendilerini rahat hissedebilecekleri ve öğrenme isteklerini sürekli geliştirebilecekleri bir ortam sağlanmalı, dersler öğrenci merkezli olmalıdır. Öğretmen, asistan ve rehber rolünü üstlenerek bilgiyi aktarır ve çocuklar dersin odak noktasını oluşturmalıdır (TD, 1997).

Bu yaş grubu için öğretmenler şu ilkeleri vurgulamaktadır: Başlangıç düzeyinde başarı değerlendirmesi, öğrenme isteğini azaltacak şekilde yazılı ya da sözlü olarak yapılmamalı, mümkün olduğunca göze çarpmadan gerçekleştirilmelidir. Sadece derste öğretilen ve uygulanan çalışmalar kontrol edilmelidir. Sınavlar ve yazılı sorular, İngilizce dersinin tüm öğrenme amaçlarını kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. Başka bir deyişle, kelime bilgisi (dinleme-yazma-konuşma), dil bilgisi ve kültürler arası anlama gibi üç becerinin birlikte değerlendirilmesi yapılmalıdır. Öğretmen, ödev ve alıştırmalar türleri ile ilgili kapsamlı bir değerlendirme tablosu geliştirmeli ve değerlendirme sonuçlarını bu tabloya yerleştirmelidir (TD, 1997).

Programın genel amaçları şu şekilde ifade edilebilir: Türkçeden başka dillerin varlığını fark etmek, yabancı dil öğrenme konusunda istekli olmak, yabancı bir dilde iletişim kurmaya istekli olmak, öğrenilen yabancı dilin Türkçeden farklı seslere sahip olduğunu anlayabilmek, öğrenilen yabancı dilin tonlama ve telaffuzunu kavrayabilmek, öğrenilen yabancı dilin kalıplarını kurallarına uygun şekilde kullanabilmek, öğrenilen yabancı dili günlük yaşamda kullanma becerisi kazanabilmek, öğrenilen dilde kendi

seviyesine uygun diyalogları okuyabilmek ve anlayabilmek, öğrenilen yabancı dilde sözcük ve cümleleri yazabilme becerisi kazanabilmektir (TD, 1997).

1997 programının CEFR tanımlarında yer aldığı gibi, örneğin "Yavaş ve anlaşılır konuşulursa çoğu konuşmayı anlayabilir (A2 Dinleme)" ifadesi, davranışsal bir yaklaşımla daha ayrıntılı ve spesifik hedefler (hedef-davranışlar) şeklinde ifade edilmiştir (TD, 1997).

Bu programla ilgili bulgular kapsamında; Türkiye'de İngilizce öğretimine ilişkin ilk kapsamlı program 1997 yılında geliştirilmiş ve bu tarihten itibaren ilköğretimde 4. sınıftan başlayarak İngilizce dersleri zorunlu müfredat içine alınmıştır. Bu program özellikle yeni iletişim teknolojilerinin ortaya çıkışının, yabancı dil öğreniminin önemini artırdığı bir dönemde hazırlanmıştır. Dolayısıyla, öğrencilerin 8 yıllık temel eğitim sonunda orta düzeyde İngilizce bilgisine ulaşması, ortaöğretim sonunda ise ileri düzeyde yabancı dili hakimiyet hedeflenmiştir. Program, öğrencilerin hem dil becerilerini geliştirme hem de iletişim ve kültürlerarası anlayışı artırma hedeflerini içermekte ve Avrupa Dil Öğretim Çerçevesi (CEFR) tarafından vurgulanan dört temel dil becerisini (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) yoğun bir şekilde ele almaktadır. Öğretim metotları ve değerlendirme süreçleri, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimseyecek şekilde tasarlandığı görülmüştür.

3.5.2. 2006 İlköğretim İngilizce öğretim programı.

Tebliğler Dergisi'nin Mart 2006 tarihli ve 2582 sayılı nüshasında yayımlanan karara göre, 1997 İngilizce Öğretim Programı yürürlükten kaldırılmış ve 2006 İngilizce Öğretim Programı'nın yürürlüğe konulması, kitap ve kılavuzlarının basılması kararlaştırılmıştır. Bu kapsamda, 2006-2007 öğretim yılından itibaren 4. sınıfta uygulanmaya başlanacak olan ve 2008-2009 öğretim yılında 6, 7 ve 8. sınıflara yaygınlaştırılacak yeni İngilizce öğretim programları, önceki programların yerini alacak şekilde kabul edilmiştir (TD, 2006).

TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI

Karar Sayısı: 14 Karar Tarihi : 10/02/2006

Konu: İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü)

Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü)

Öğretim Programı

Başkanlık Makamının 18/10/2005 tarih ve 11060 sayılı Oluru ile kurulan Özel İhtisas Komisyonu tarafından hazırlanarak Kurulumuzda görüşülen “İlköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıf İngilizce Dersi (A Bölümü) Öğretim Programı ile Seçmeli İngilizce Dersi (B Bölümü) Öğretim Programı’nın, 2006-2007 Öğretim Yılında 4. sınıfta; 2007-2008 Öğretim Yılında 5. sınıfta; 2008-2009 Öğretim Yılında 6, 7 ve 8. sınıflarda uygulanmak üzere ekli örneklerine göre kabulü, ... (T.D. Mart 2006, sayı: 2582, s 68).

Son yıllarda dil öğretimine yönelik yaklaşımlarda dikkatin "ürün "den "süreç"e kaydığı gözlemlenmiştir. Öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçişin önemi vurgulanmaktadır. Süreç odaklı yaklaşımlar, her dil davranışının altında öğrencilerin söylemi anlamak veya üretmek için kullandıkları beceri ve stratejilerin bulunduğunu varsaymaktadır. Öğrenme ortamının önemi, öğrencilerin yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına varmaları açısından büyüktür. Amaç, öğrencinin dili doğru ve yerinde kullanma yeteneğini artırmak olduğundan, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönleri bir araya getirilerek her türlü programdan faydalanılmıştır. Bu program yaklaşımı karma yaklaşım olarak adlandırılmıştır. Yapısal, durumsal, konu odaklı, kavramsal/işlevsel, süreç/görev odaklı ve beceri odaklı yaklaşımlar kullanılmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2006).

Karma tip bir program geliştirme modeli kullanıldığında, Avrupa Dil Pasaportunun programa kolaylıkla entegre edilebileceği görülmektedir. Avrupa Dil Pasaportu, öğrencilerin iletişim yeterliliklerini geliştirmeyi amaçlayan her yabancı dil programını desteklemektedir. Bu nedenle, programın iletişimsel bir yönünün (işlev ve kavramların) olması gerekmektedir. Bu programda çevrimsel format tercih edilmiştir çünkü bu format, öğrenci ve öğretmenlerin aynı konuyu birden fazla kez çalışmasına olanak tanımaktadır. Bu sayede bir konunun bir kez ele alınıp unutulmaya bırakılmasının önüne geçilmekte ve aynı konu farklı zamanlarda farklı görüşlerle tekrarlanarak pekiştirilmektedir. Çocukların hangi yaşta olurlarsa olsunlar, anlaşılır, gelişim düzeylerine uygun ve farklı kaynaklardan tekrarlanan doğru (gramer açısından doğru, uygun kelime seçimi ve telaffuzla) girdilere ihtiyaçları olduğu unutulmamalıdır (TTK, 2006).

İngilizce yazılan kısımda; İngilizce öğretiminde çeşitli yaklaşım ve yöntemler açıklanmış, nasıl bir ders tasarımının benimsendiği açıklanmış, değerlendirmede Avrupa

Dil Portföyü 'nün (LP) kullanımı üzerinde durulmuş ve son olarak İngilizce öğretiminde kullanılabilecek materyaller ve detaylı açıklamalar yapılmıştır (TTK, 2006).

2006 programı incelendiğinde, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ve CEFR'nin kullanımından bahsedilmiş, CEFR'de bulunan öneriler bir kez daha hatırlatılarak bu belgelerde yer alan etkinlik ve değerlendirme önerileri üzerinde durulmuştur (TTK, 2006).

Bulgular ışığında; 1997 yılında yürürlüğe giren İngilizce öğretim programı, Türkiye'de ilköğretim düzeyindeki ilk resmi İngilizce eğitim programıdır ve dört temel dil becerisinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) öğrencilere kazandırılmasını amaçlar. Bu programla birlikte, dördüncü sınıftan itibaren İngilizce, zorunlu dersler arasına eklenmiştir. Program, iletişim teknolojilerinin yoğun kullanıldığı bir çağda, öğrencilerin farklı dillerde iletişim kurma ihtiyacı ve ülkenin uluslararası ilişkilerdeki pozisyonunu güçlendirmek adına yabancı dil bilgisinin önemini vurgular. Ayrıca, programın tasarımında öğrenci ve öğrenme süreci merkezli yaklaşımların tercih edildiği, öğrencilerin orta düzeyde İngilizce bilgisine sahip olmalarının hedeflendiği belirtilmiştir. 2006 yılında, eski İngilizce öğretim programı yerine yeni bir program yürürlüğe konulmuştur. Yeni program, daha önceki programların yerine geçecek ve ilköğretim 4. sınıf seviyesinden itibaren uygulamaya başlanacak olan bir güncellemedir. Bu yeni yaklaşım, süreç odaklı program tasarımlarını benimsemekte ve konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi dört temel dil becerisi üzerinde yoğunlaşarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik stratejileri içermektedir. Karma tip bir program tasarımının kullanıldığı bu güncellemeyi, Avrupa Dil Portföyü ile entegre etme olanağı sunmakta, çünkü bu portföy öğrencilerin iletişim yeterliliklerini artırma amacı taşımaktadır.

Yeni İngilizce öğretim programı, önceki temel dil bilgisi yapılarına ve dil kullanımına ek olarak, çeşitli öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını bir araya getirmeyi amaçlayarak her öğrencinin bireysel dil yeteneğini geliştirmeyi hedefler. Programda belirtilen eğitim stratejileri, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) önerilerine uygun olarak düzenlenmiş ve bu çerçevedeki etkinlik ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanılması öngörülmüştür. Öğrencilere, dil öğrenme sürecinde gerekli olan doğru girdiyi sağlayacak ve onların bağımsız bir şekilde yabancı dil kullanabilme becerilerini geliştirmelerine destek olacak materyaller ve yöntemlerin kullanılması vurgulanmaktadır.

3.5.3. 2013 İlk ve ortaöğretim İngilizce öğretim programı.

2013 yılında yapılan program değişikliğinin nedeni, İngilizce öğretiminin 2. sınıftan itibaren başlamasıyla birlikte çağdaş eğitim yaklaşımlarına paralel, güncel ve etkili bir programa ihtiyaç duyulması ve öğretim programının da bu geçişe göre yeniden tasarlanması gerekliliğidir. Türk eğitim sistemimizde 8+4 eğitim modeli, 4+4+4 sistemine dönüştürülmüş ve bu yeni sistem, İngilizce öğretiminin 4. sınıf yerine 2. sınıftan başlamasını zorunlu kılmıştır. Son olarak, mevcut program 8-8,5 yaş arası çocuklara yönelik tasarlanırken, çocuklar artık 6-6,5 yaşlarında İngilizce ile tanışacağından yeni programda küçük yaş grubundaki çocukların ihtiyaçlarının da dikkate alınması gerekmiştir (MEB, 2013, s. 2).

TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI Karar

Sayısı:6 Karar Tarihi: 01.02.2013

Konu: İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı

Başkanlığımızca hazırlattırılan ve Kurulumuzda görüşülen İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programının, 2013-2014 Öğretim Yılından itibaren 2 ve 5. ; 2014-2015 Öğretim Yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7. ; 2015-2016 Öğretim Yılından itibaren 8. sınıflarda uygulanmak üzere ekli örneğine göre kabulü,... 1. 5'inci sınıf öğretim programının 2013-2014, 2. 4, 6 ve 7'inci sınıf öğretim programlarının 2014-2015, 3. 8'inci sınıf öğretim programının 2015-2016 Öğretim Yılından itibaren uygulamadan kaldırılması kararlaştırıldı (T.D., 2013,Mart, Sayı: 2666, s: 24).

Yeni İngilizce müfredatının 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlamasıyla birlikte İngilizce öğretimi ilköğretim 2. sınıf düzeyine indirilmiş ve İngilizce müfredatı bu yaş grubunun özelliklerine göre güncellenmiştir. Yenilenen müfredat, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında 2. ve 5. sınıflarda, 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren ise 3., 4. ve 6. sınıflarda uygulanmaya başlamış ve 7. sınıflarda, 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren ise 8. sınıflarda eğitime devam etmiştir. Böylece haftalık ders programlarına 2., 3. ve 4. sınıflarda 2 saat İngilizce dersi,

5., 6., 7. ve 8. sınıflarda ise 4 ders saati İngilizce dersi şeklinde güncellenmiştir (T.D., 2013).

2013 müfredatı incelendiğinde, özellikle temel seviye olarak kabul edilen 2. sınıfta, sadece iki beceri (dinleme ve konuşma) üzerine kurulduğu görülmüştür. Ayrıca diğer becerilere (okuma ve yazma) yönelik hedeflerin bulunmadığı, bu süreçte öğrencilere yabancı dil farkındalığı kazandırılması ve bu öğrencilerde yabancı dil öğrenme sevgisinin oluşturulmasının temel amaç olduğu ifade edilebilir. Programda yer alan etkinlik örneklerinin bu yaş grubunun özellikleri dikkate alınarak hazırlandığı da görülmüştür. Programda, öğretmenlerin bu süreçte İngilizce kullanımına ilişkin oyunlar oynaması, şarkı ve videolar göstermesi, böylece öğrencilerin bu dili öğrenmekten keyif alması önerilmiştir. Programın temel aldığı öğretim yaklaşımının yanı sıra toplam fiziksel tepki, drama, resim ve sanat ve el sanatları etkinlikleri de programda önerilmektedir. Ayrıca programda, yaklaşım olarak iletişimsel yaklaşımın önerildiği göze çarpmaktadır (MEB, 2013).

İngilizce öğretim programı, MEB tarafından, ikinci sınıf İngilizce öğretim programının çocukların yabancı dili eğlenceli ve kendine güvenerek öğrenmelerini hedefleyip, temel dil becerilerini oyun temelli etkinliklerle kazandırmayı amaçladığı şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2013).

İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların, yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri ve bir yabancı dili öğrenirken kendilerine güvenerek, dil öğreniminin zevkli bir süreç olduğunu benimsemeleri önemlidir. İkinci sınıf İngilizce öğretim programı işte bu gereksinim üzerine kurulmuş olup, esas hedefi dili öğrenenlerde yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturmaktır. İkinci sınıfın kazanımları arasında renkler, sayılar, sınıfta kullandığımız eşyalar, hayvanlar, meyveler, bedenimizdeki organlar ve evimizdeki oda ve eşyalarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmek ve selamlaşma, kendini tanıtmaya, eşyaları betimleme gibi temel günlük dil işlevleriyle öğrenilen sözcükleri kullanarak yabancı dili severek öğrenmek bulunmaktadır (MEB, 2013).

Bunu yaparken, dili öğrenenlerin eğlenceli görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlarla zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler aracılığıyla öğrenmeleri planlanmıştır. Bağlam olarak öğrencilerin yakın çevrelerini oluşturan sınıf, oyunlar, lunapark, kır, piknik ve geziler, evimiz ve okul bahçesi gibi ortam ve mekânlar seçilmiştir (MEB, 2013).

Dili öğrenenlerin dinleme ve konuşma becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel bir öğrenme ve öğretme yöntemi, resimli sözlükler, şarkılar, masal ve çizgi

film kahramanları, boyama ve kesme-yapıştırma gibi sanat ve oyun temelli etkinlikleri temel almıştır. Ayrıca, on sözcüğü geçmeyen okuma ve yazma etkinlikleri ders dışı etkinliklerde (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmaları gibi) kullanılmaktadır (MEB, 2013).

İngilizce öğretim programında eğitim alan öğrencilerin, Temel Düzey Kullanıcı (A1) giriş veya keşif düzeyinde oldukları belirtilmektedir. Bu düzey, CEFR kriterlerine benzer şekilde, öğrencilerin sıradan ve gündelik dilde somut gereksinimleri karşılayan yalın ifadeleri anlayabilme ve kullanabilme yeteneğini hedeflemektedir. Öğrenciler, kendilerini veya başkalarını tanıtabilir, kişisel bilgileri hakkında (örneğin, yaşadığı yer, ilişkileri, sahip olduğu eşyalar vb.) sorular sorabilir ve benzer türdeki sorulara yanıt verebilirler. Ayrıca, kendileriyle konuşan kişi yavaş ve net bir biçimde yardımcı oluyorsa, basit bir iletişim kurma becerisine sahip olurlar (MEB, 2013).

Bu program ile İngilizce öğrenmeye 2. sınıfta başlayan öğrencilerin, yukarıda tanımı verilen CEFR A1 temel seviye kullanıcısından beklenen davranışları gösterebilmesi amaçlanmaktadır. A1 ortak beceri tanımı incelendiğinde, öğrencilerden beklenen becerilerin yalnızca dinleme ve konuşma ile sınırlı olduğu bir kez daha görülmektedir. Öğrencilerin bu programı tamamladıktan sonra somut ihtiyaçlarına yönelik basit ifadelerle iletişim kurabilmeleri beklenmektedir. Öte yandan programda iletişimsel işlevler ve beceriler terimi kazanım ifadesine ek olarak yakın bir anlam olarak kullanılmış, ancak bu çalışmada bu ifade yerine alışlagelmiş kazanım ifadesinin eşanlamlı olarak kullanılmasına yer verilmiştir (MEB, 2013).

İçerik, öğrencilere odaklanmaktadır; ayrıca derslik ve oyun alanları gibi vakit geçirdikleri mekânlar ile renkler, sayılar, hayvanlar, meyveler gibi günlük hayatta karşılaştıkları nesne ya da canlıları da kapsayan bir yapıya sahiptir. Programdaki kazanımlar incelendiğinde hemen hemen her ünite için en fazla üç veya dört kazanımın verildiği ve kazanımların benzer yollarla ifade edildiği görülmektedir (MEB, 2013).

Kazanımlar ise kazanım yazma ilkeleri doğrultusunda, öğrencinin ne yapacağına göre yazılmıştır (MEB, 2013).

Türk eğitim sisteminde 4+4+4 reformu ile İngilizce öğretimi ikinci sınıfa çekilmiş ve bu değişiklikte 2013 yılında mevcut İngilizce öğretim programı yenilenmiştir. Yenilenen program, 2. sınıf seviyesindeki çocukların özelliklerine göre dil öğrenimini destekleyecek şekilde oyun ve iletişim odaklı aktiviteler içermektedir ve bu yaştaki çocuklara yabancı dili sevdirmeyi amaçlamaktadır. Program 2013-2014 eğitim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır.

3.5.4. 2018 İlk ve ortaöğretim İngilizce öğretim programları.

2018 Yılı İlköğretim yabancı dil programı genel felsefesinde, Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve İlkeleri doğrultusunda güncellenen İngilizce öğretim programı, 2. ve 3. sınıfları kapsayacak şekilde yeniden düzenlenmiş olup, öğretmenler, veliler ve akademisyenlerden alınan görüşlerle, dil becerilerini geliştirmeye odaklanan, iletişimsel ve motivasyonel bir öğrenme ortamı sağlamayı hedeflemektedir (MEB, 2018).

2018 programının felsefesinde de belirtildiği gibi, Türkiye'nin yeni eğitim sistemi (4+4+4 sistemine geçiş), İngilizce eğitime erken başlamayı gerektirmiş, bu da yeni bir müfredat oluşturulmasına yol açmıştır. Program güncellemesinde öğretmen, veli ve akademisyenlerin görüşleri dikkate alınmıştır. Program tasarlanırken Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi'nin (CEFR) ilkeleri ve tanımlayıcıları yakından takip edilmiştir. Öğrenciler, İngilizce öğrendiklerini gerçek yaşam durumlarında uygulamaya teşvik edilmiş ve sınıf etkinlikleri iletişimsel yaklaşımları vurgulamıştır. Program, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri ve öğrenme süreci boyunca desteklenebilecekleri eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamı sağlamayı amaçlamıştır (MEB, 2018).

2018 İngilizce Öğretim Programı, İngilizce müfredatının teorik temellerinin eleştirel bir incelemesini ve revizyonunu içermektedir. Bu, Avrupa Birliği eğitim felsefeleri ve pedagojik standartlarına uyum anlamına gelmektedir. Bu alandaki üç odak noktası şunlardır: değerler eğitiminin müfredata dahil edilmesi (Education of Values), temel becerilerin temel temalar olarak entegrasyonu (Content and Language Integration “CLIL”) ve değerlendirmelerdir (MEB, 2018).

Her sınıfın programı, dil becerilerini ve dilsel başarıları artırmak için titizlikle gözden geçirilmiştir. Güncellenmenin şu şekildedir: 1. Dil becerilerinin değerlendirilmesi ve güncellenmesi, çeşitli sınıf düzeylerinde İngilizce yeterliliğinin hedeflerine uygunluğunun sağlanması. 2. Katılımı ve eğitimsel değeri sürdürmek için bağlamların, görevlerin ve etkinliklerin değerlendirilmesi ve yenilenmesi. 3. Programın kapsanan işlevler ve biçimler açısından analiz edilmesi ve güncellenmesi, kapsamlı ve güncel olmasının sağlanması (MEB, 2018).

Türk eğitim sistemindeki önemli değişiklikler, 8+4 modelinden 4+4+4 sistemine geçişi gerektirmiştir. Bu dönüşüm, mevcut müfredatın 4. sınıf yerine 2. sınıfta başlayan daha önceki İngilizce eğitime uyum sağlayacak şekilde acilen yeniden tasarlanmasını zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda, program, eğitimcilerden, ebeveynlerden ve akademisyenlerden gelen geri bildirimleri yansıtacak şekilde güncellenmiş olup, eğitim reformunun iş birliğine dayalı doğasını vurgulamaktadır (MEB, 2018).

2018 Programı, 2013 Programı'nda olduğu gibi, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) tarafından belirlenen ilke ve ölçekleri titizlikle takip ederek akıcılık, yeterlilik ve dilin kalıcılığını vurgulamaktadır. Yeni müfredat, tek bir metodolojiden uzaklaşarak stil ve öğretim tekniklerinin eklektik bir karışımını benimsemekte ve özgün iletişim durumlarını teşvik etmektedir. Bu eklektik yaklaşım, öğrencilerin İngilizceyi yalnızca bir çalışma konusu olarak değil, aynı zamanda iletişimsel bir araç olarak deneyimledikleri eylem odaklı bir metodolojiyi desteklemektedir (MEB, 2018).

Tüm sınıf etkileşimlerinde İngilizce kullanılması yönünde güçlü bir vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşım, programın dil hakkında bilgi edinmekten dili etkili bir şekilde kullanmaya kadar olan süreci desteklemesini sağlamaktadır. Programın ilk aşamaları, konuşma ve dinlemeye öncelik verirken, okuma ve yazma daha yüksek düzeylerde entegre edilmiştir. Tüm aşamalar boyunca, gelişimsel olarak uygun öğrenme görevleri, iletişimsel yeterliliğin temelini oluşturan öğrenen özerkliğini ve problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanmıştır. 2018 programı, Türk müfredatını Avrupa Birliği standartlarına uyumlu hale getiren ve dil öğreniminde modern yaklaşımları benimseyen, pratik, kapsayıcı ve iletişim odaklı bir İngilizce eğitime doğru bir değişimi yansıtmaktadır (MEB, 2018).

2018 yılında, Türkiye'de İngilizce öğretim programı ikinci ve üçüncü sınıfları kapsayacak şekilde güncellenmiştir. Yenilenen program, dil becerilerini geliştirmeyi, motivasyonu ve iletişimsel bir öğrenme ortamını önemseyen bir yaklaşım benimser. Öğrencilerin dili gerçek yaşam durumlarında kullanmalarını teşvik etmeyi amaçlar ve CEFR'nin ilkelerini yakından takip eder. Yenilenme sürecinde öğretmenlerin, velilerin ve akademisyenlerin geri bildirimleri önemli bir rol oynamış, sınıf içi etkinlikler ve öğrenci merkezli yaklaşımlar programın temelini oluşturmuştur. Bu program, 8+4 eğitim modelinden 4+4+4 sistemine geçiş yapılmasını takiben geliştirilmiştir ve Türk eğitim sisteminin Avrupa Birliği eğitim felsefeleri ve standartlarına uyumu açısından önemli bir adımdır. Bu yeni yaklaşım, İngilizce eğitiminin daha etkili ve kapsayıcı olmasını, aynı zamanda öğrencilerin bu dili etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlamayı hedeflemektedir.

4. SONUÇ

Avrupa Birliği (AB), kültürler arası anlayış ve çok dilliliği entegrasyonun anahtarı olarak kabul etmiş ve dil öğretim politikalarını bu doğrultuda şekillendirmiştir. Başlangıçta mesleki motivasyonlarla başlatılan bu politikalar, 1990'ların sonunda kültürel ve sosyal hedefleri de kapsayacak şekilde genişlemiş, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) sayesinde standardizasyon sağlanmıştır. AB'nin dil öğretim politikaları, üye ülkeler arasında hareketliliği ve hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmiştir. Üye ülkeler başlangıçta bu politikaları egemenliklerine müdahale olarak algılasa da çok dillilik kavramının yaygınlaşmasıyla iki yabancı dil öğretilmesi kabullenilmiştir. Erasmus+ gibi programlarla desteklenen bu vizyon, çok dilli ve çok kültürlü Avrupa vatandaşı kavramını oluşturmuştur. Türkiye de AB üyelik sürecinde, dil öğretim programlarını AB standartlarına uyarlayarak, CEFR'i öğretim programlarına dahil etmiş ve çok dillilik ile çok kültürlülük kavramlarını benimsemiştir.

Avrupa Birliği'nin bu politikalar üzerindeki etkisini değerlendirirken, üye ülkelerin bireysel politikaları yerine, Avrupa Birliği'nin uluslararası yapısının ve uluslararası düzeydeki politikalarının göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Avrupa Birliği'nin etkisini anlamak için, Avrupa Birliği kaynaklı Avrupalılaştırmanın politikalar arasındaki yaklaşmayı bir kriter olarak kullanmak mümkündür. Bu kriter doğrultusunda, Avrupa Birliği'nin geçmişteki ve gelecekteki etkilerine ilişkin iki farklı değerlendirme yapılabilmektedir.

4.1. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları.

Avrupa Toplulukları Adalet Divanı'na kadar olan süreçte, eğitimle ilgili bulgular ve regülasyonlar değerlendirildiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1950'lerde Avrupa'nın bütünleşme çabalarında eğitim, ekonomik entegrasyonun gerisinde kalmış, ancak 1951 Paris Antlaşması ile ilk adımlar atılmıştır. Jean Monnet'in eğitim ve bütünleşme ilişkisini vurgulayan görüşleri, eğitimde bütünleşme girişimlerine zemin hazırlamıştır. Messina Konferansı ve Action Committee for the United States of Europe çabaları, eğitimde entegrasyon sürecini hızlandırmış, fakat eğitim ulusal bir mesele olarak kalmıştır. 1960'larda Avrupa Komisyonu'nun eğitimdeki rolü, milli hükümetlerin direnci nedeniyle sınırlı kalmıştır. 1970'lerde eğitimde iş birliği ve Avrupa bilincinin oluşumunda önemli ilerlemeler sağlanmış, De Gaulle'ün emekliliği ve Fransa'nın değişen duruşu, eğitimde daha fazla iş birliği için kapılar açmıştır. 1976'da eğitim bakanlarının toplantısı ve eylem programının kabulü, Topluluk politikasının yol haritasını belirlemiştir. 1980'lerde

mesleki eğitime vurgu yapılmış, Eurotecnet, Lingua ve Erasmus gibi programların temelleri atılmıştır. Eğitim, Avrupa kimliği bilincinin güçlendirilmesinde önemli bir araç olarak görülmüş, ancak 1980'lerin sonlarında eğitimin Avrupa Topluluğu'nun yetki alanına girip girmeyeceği tartışmaları devam etmiştir.

1985-1992 yılları arasında Avrupa Topluluğu'nda eğitimle ilgili önemli gelişmeler yaşanmıştır. Maastricht Anlaşması ve Adalet Divanı'nın eğitimle ilgili kararları, Komisyon'un yükseköğretim ve mesleki eğitimdeki yetkilerini artırmıştır. Gravier kararı, eğitimi profesyonel yaşama hazırlık olarak kabul ederek Komisyon'a yükseköğrenim üzerindeki etkisini güçlendirme imkânı sağlamıştır. Avrupa Tek Senedi, eğitimde yeni yetkiler kazandırmış ve Tek Pazarın oluşturulmasında eğitim anlayışının rolünü pekiştirmiştir. Erasmus ve Comett programlarının başlatılmasıyla yükseköğretimde Avrupa boyutu belirginleşmiş, üniversite-sanayi iş birliği ve öğrenci hareketliliği teşvik edilmiştir. Eğitim politikaları çeşitlendirilmiş, altyapı ve bütçe geliştirilmiş, mesleki eğitimde yeterlilikler tanınmıştır. Avrupa Tek Senedi ve sonrasındaki süreçte, genç işsizliğiyle mücadele, öğrenci ve akademik hareketliliğin desteklenmesi, dil çeşitliliğinin korunması ve yabancı dil öğrenimi ön plana çıkmıştır. 1989'dan itibaren Mesleki Eğitim Memorandumu ve Lingua programı gibi inisiyatiflerle, Avrupa'daki mesleki eğitimin nitelik ve yeterliliği artırılmıştır.

Lizbon Zirvesi'ne kadar olan dönemde, Avrupa Birliği'nin eğitim ve dil politikalarında önemli dönüm noktalarının Maastricht Anlaşması ile başladığı ve yıllar içinde çeşitli gelişmelerle devam ettiği görülmüştür. Eğitim, ulusal egemenlik çerçevesinde kalmış olsa da AB'nin yasal çerçevesi, iş birliğini artırmak ve eğitimin kalitesini yükseltmek amacıyla üye ülkeler arasında koordinasyona izin vermiştir. İş birliği, özellikle dillerin öğretilmesi ve öğrenilmesi konusunda teşvik edilmiş; böylece Avrupa kimliği ve çeşitliliği korunmuş, çok dilli bir birlik içinde serbest dolaşım ve ekonomik entegrasyon kolaylaştırılmıştır. Öğrencilere ana dillerinin yanı sıra en az iki AB dilini öğretme yükümlülüğü getirilmiş ve dil öğretimi politikaları genişletilmiştir. Hem yerinde hem de dijital ortamlarda çok dilli eğitim ve öğrenci hareketliliği desteklenmiş, EUROPASS gibi belgelendirme sistemleri ve mesleki eğitim programlarının entegrasyonu sağlanmıştır. AB, eğitim ve diller konusunda zamanla daha koordineli ve bütüncül yaklaşımlar geliştirmiştir. Avrupa eğitim sistemi, Bologna Süreci gibi girişimlerle daha bütünleşmiş hale getirilmiş ve Avrupa vatandaşlığı ile çok kültürlü

anlayışın eğitim yapısı içindeki yeri pekiştirilmiştir. Öğrencilere hayat boyu öğrenme fırsatları sunulmuş ve eğitimde teknolojik yenilikler benimsenmiştir.

Çok dillilik komiserliğine kadar olan dönemde elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1990'ların sonları ve 2000'lerin başında Avrupa Birliği'nde eğitim alanında önemli bir yoğunlaşma ve farkındalık artışı gözlemlenmiştir. 2000 yılında Lizbon'da düzenlenen zirve, eğitim konusunu Avrupa Birliği'nin öncelikleri arasına dahil etmiş ve "Açık Koordinasyon Yöntemi" ile eğitim politikalarının geliştirilmesine odaklanmıştır. Bu süreçte, dil çeşitliliği ve bilgi toplumu kavramlarına yönelik stratejiler geliştirilmiş, eğitimde kaliteyi artırma, iş birliğini teşvik etme ve çeşitliliğe saygı gösterme hedefleri belirlenmiştir. Eğitim yaklaşımlarının modernizasyonu ve entegrasyonu ön planda tutulmuş, 'Hayat Boyu Öğrenme' ve 'Gençlik' programları gibi önemli adımlar atılmıştır. Bologna Süreci ile yükseköğretim sistemleri arasındaki uyum ve kalite güvencesi güçlendirilmiştir. Lizbon stratejisi çerçevesinde, dil becerileri ve çok dillilik konularına yoğunlaşmış; Avrupa Diller Yılı ve e-Öğrenim programı gibi inisiyatifler dijital eğitim ve dil çeşitliliğini desteklemiştir. EUROPASS gibi araçlarla öğrenim ve mesleki yeterliliklerde şeffaflık sağlanmıştır. Komisyon, Avrupa eğitim müfredatlarını ve öğretmen eğitimini destekleyen çoklu planlar geliştirerek kapsamlı bir çerçeve sunmuştur.

Çok dillilik sonrasında, regülasyon ve bulgular ışığında, Avrupa Parlamentosu'nun 2006 yılında çok dillilikle ilgili sunduğu yeni Komisyon stratejisine yanıt olarak Medya 2007 programı başlatılmıştır. Bu program, Avrupa'nın kültürel çeşitliliğini ve çok dilliliğini medya aracılığıyla korumayı ve geliştirmeyi hedeflemiş, az konuşulan dillerde yapılan yapımları teşvik ederek yerel dillerin desteklenmesini amaçlamıştır. Ayrıca, gençlerin farklı kültür ve dillerle tanışmalarını kolaylaştırmak amacıyla 'Gençlik Eylem Programı' gibi gençlik odaklı inisiyatifler yürütülmüştür. 'Avrupa için Vatandaşlar' programı, Avrupa vatandaşlığını teşvik ederek çeşitlilik ve çok dillilik bilincini artırmayı hedeflemiştir. Komisyonun yabancı dil becerileri eksikliğinin ekonomi üzerindeki etkileri üzerine yaptığı çalışmalar, şirketlerde dil stratejilerinin önemini vurgulamış ve İngilizce dışındaki dillerin ticaret ve iletişimdeki rollerini öne çıkarmıştır. Avrupa Parlamentosu ve Konsey, bu bilgileri dikkate alarak 2008 yılını Avrupa Kültürlerarası Diyalog Yılı olarak belirlemiş ve kültürlerarası diyalog ile dil öğreniminin teşvik edilmesine yönelik politikaları desteklemiştir.

4.2. Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretim Politikaları.

Avrupa Birliği'nin "Dil Öğrenimi ve Dilsel Çeşitlilik Eylem Planı 2004–2006", dil becerilerini ve çeşitliliği vurgulamakta, hayat boyu dil öğrenimini teşvik etmektedir. Plan, Avrupa'nın genişlemesiyle etkili iletişim ve karşılıklı anlayışın önemini ön plana çıkarır. Azınlık diller ve ticaret ortaklarının dillerinin öğrenilmesini teşvik eder. Barcelona Zirvesi ve Avrupa Parlamentosu Kararı, çok dilli bir Avrupa yaratma hedefi doğrultusunda, her kişinin ana diline ek olarak en az iki dil öğrenmesini öngörmüştür. Avrupa Diller Yılı ve eğitim reformları, dil öğreniminin ve çeşitliliğinin önemini ortaya koymuş, etkin dil politikaları geliştirilmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

4.3. Türkiye Cumhuriyeti ve Yabancı Dil Odağında Eğitim.

Avrupa Birliği tam üyelik başvurusu öncesindeki dönemdeki kararlar, düzenlemeler ve bulgular şu şekilde özetlenebilir: Türkiye, 31 Temmuz 1959'da Avrupa Ekonomik Topluluğu'yla ortaklık anlaşması için başvurmuş ve 1963'te Ankara Anlaşması ile resmi ilişkiler başlamıştır. 1963-1971 arasında dil öğretime odaklanan eğitim çalışmaları yapılmış ve iç göç ile işçi göçünün dil öğrenimi üzerindeki etkileri belirginleşmiştir. Ankara Anlaşması'nın ardından, Almanya'dan dönen işçiler ve aile birleşimi sonucu çocukların dil eğitimi ön plana çıkmış, çeşitli okul ve dershanelerde yabancı dil eğitimi yaygınlaşmıştır. Anadolu Liseleri açılmış, yabancı dil öğretimi önem kazanmış ve öğretmen yetiştirme sayıları artırılmıştır. 1980'lerde radyo ve televizyon gibi iletişim araçlarıyla uzaktan eğitim programları yaygınlaşmış, hükümet programları ve Beş Yıllık Kalkınma Planları dil eğitime önem vermiş ve altyapılar güçlendirilmiştir. Ekonomi merkezli politikalar, eğitimdeki gelişmelerin ekonomik entegrasyon amacını taşımış ve yabancı dil eğitimi önemli ilerlemeler kaydetmiştir.

Helsinki Zirvesi'ne kadar olan süreçteki kararlar, düzenlemeler ve bulgular şu şekilde özetlenebilir: Türkiye, 31 Temmuz 1959'da Avrupa Ekonomik Topluluğu'yla ortaklık anlaşması yapmak üzere başvurmuş ve müzakereler sonucunda 1963'te Ankara Anlaşması ile resmi ilişkiler başlamıştır. 1963-1971 yılları arasında dil öğretime odaklanan eğitim çalışmaları yapılmış; iç göç ve Türkiye'den Avrupa'ya işçi göçü dil öğrenimi üzerinde önemli etkiler yaratmıştır. Ankara Anlaşması'nın getirdiği değışimle, Almanya'dan dönen işçiler ve aile birleşimi sonucunda çocukların dil eğitimi ön plana çıkmış ve çeşitli okul ve dershanelerde yabancı dil eğitimi yaygınlaşmıştır. Anadolu Liseleri açılmış, yabancı dil öğretime büyük önem verilmiş ve yabancı dil öğretmeni

yetiştirme sayıları artırılmıştır. 1980'lerde radyo ve televizyon gibi iletişim araçlarıyla uzaktan eğitim programları yaygınlaşmış, hükümet programları ve Beş Yıllık Kalkınma Planları yabancı dil öğretiminin önemini vurgulamış ve eğitim altyapıları güçlendirilmiştir. Ekonomi merkezli politikalar, eğitimdeki gelişmelerin ekonomik entegrasyon amacını taşımış ve yabancı dil eğitimi önemli ilerlemeler kaydetmiştir.

Helsinki Zirvesi sonrası süreçte, Türkiye'de yabancı dil eğitimi, Avrupa Birliği (AB) ile ilişkilerin etkisiyle özellikle 1999 sonrasında önemli değişikliklere uğramıştır. AB ile başlayan uyum süreci sonrasında, dil eğitiminde çeşitli reformlar yapılmış ve yabancı dil öğretiminin önemi vurgulanmıştır. İlk ve ortaöğretimde yabancı dil öğretiminin artırılmasına yönelik düzenlemeler, Avrupa Dil Portföyü gibi AB araçlarına uyum çerçevesinde geliştirilmiştir. Belli derslerin yabancı dillerde verilmesine yönelik düzenlemeler, AB müzakereleri ve uluslararası standartlara ulaşma amacıyla hayati önem taşımıştır. 2000'lerin başında, öğretmen yetiştirme ve dil öğretim yöntemlerinde iyileştirmeler yapılmış, İngilizce öğretimine öncelik verilmiş ve teknoloji destekli dil öğretim programları başlatılmıştır. Uzaktan eğitim yöntemleri gelişmiş, internet üzerinden İngilizce öğretim yapıları entegre edilmiştir. Dinamik eğitim programları hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha etkili bir dil öğrenme ortamı yaratmıştır. 2005 sonrasında ders programlarının yeniden düzenlenmesi ve ders saatlerinin artırılmasıyla yabancı dil eğitimi geliştirilmiştir. Ancak yabancı dil öğretiminde başarının, öğretmenlerin eğitimi, eğitim materyalleri ve altyapıya bağlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu reformlara rağmen, İngilizce dışındaki dillerde yeterli çeşitlilik sağlanamamış ve uygulamalar, politikaların hedeflerinin altında kalmıştır.

4.4. Avrupa'da ve Ülkemizde Etkileşim İçinde Olan Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımları

Türkiye'nin yabancı dil eğitimi ve öğretim politikaları, ekonomik, tarihsel, siyasal, sosyal ve küresel faktörlerin etkisiyle şekillenmiştir. Özellikle Avrupa Birliği ile uyum süreci ve demokratikleşme çabaları, yabancı dil eğitimi üzerinde önemli etkiler yaratmıştır. Bu süreçte, dil öğretimine ilişkin mevzuat değişiklikleri ve Milli Güvenlik Kurulu'nun yabancı dil eğitimi üzerindeki etkisinin azaltılması gibi adımlar, eğitim ve yabancı dil eğitimi politikalarını belirleyen siyasal bağlamın bir parçası olmuştur. AB ile başlayan uyum süreci, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi politikalarını doğrudan ve dolaylı olarak etkilemiştir. Ancak, Türkiye'nin iç dinamikleri ve küresel faktörlerin etkisi de göz ardı edilemeyecek derecede önemlidir. Ekonomik entegrasyonun temel

motivasyon kaynağı olan AB'nin genişleme politikası, Türkiye'nin ekonomisine ve dolayısıyla eğitim ve yabancı dil öğretim politikalarına etki etmiştir. Gümrük Birliği ve diğer ekonomik düzenlemeler, ülkenin eğitim ve dil öğretim politikaları üzerinde dolaylı etkilere sahip olmuş; ekonomik reformlar ve değişiklikler, dil öğretimine yönelik taleplerde belirleyici bir faktör olmuştur. 2005-2018 yılları arasında, yabancı dil öğretimi ve eğitim sistemini geliştirme yönünde AB ile uyum süreçleri doğrultusunda önemli adımlar atılmıştır. Örneğin, İngilizceyi yabancı dil olarak öğretim programları Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi doğrultusunda geliştirilmiş ve öğretim stratejileri uluslararası standartlara yaklaştırılmıştır. Ancak, yabancı dil öğretiminde yaşanan gelişmeleri sadece AB müktesebatına uyum çabasıyla açıklamak doğru olmayabilir; yerel ve küresel dinamikler, uluslararası ilişkiler ve tarihsel süreç de bu gelişmeleri önemli ölçüde etkilemiştir.

4.5. Avrupa'da ve Ülkemizde Etkileşim İçinde Olan Yabancı Dil Öğretim Programları.

1997 yılında Türkiye'de İngilizce öğretimine ilişkin ilk kapsamlı program geliştirilmiş ve bu tarihten itibaren ilköğretimde 4. sınıftan başlayarak İngilizce dersleri zorunlu müfredata dahil edilmiştir. Program, yeni iletişim teknolojilerinin yabancı dil öğreniminin önemini artırdığı bir dönemde hazırlanmıştır. Öğrencilerin 8 yıllık temel eğitim sonunda orta düzeyde, ortaöğretim sonunda ise ileri düzeyde İngilizce bilgisine ulaşması hedeflenmiştir. Avrupa Dil Öğretim Çerçevesi (CEFR) tarafından vurgulanan dört temel dil becerisi (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) programda yoğun şekilde ele alınmış ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmiştir.

2006 yılında, eski programın yerine yeni bir İngilizce öğretim programı yürürlüğe konmuş ve dördüncü sınıftan itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Yeni program, dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma, yazma) üzerinde yoğunlaşarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler içermektedir. Bu güncellenmiş program, Avrupa Dil Portföyü ile entegre edilerek öğrencilerin iletişim yeterliliklerini artırmayı hedeflemektedir. Ayrıca, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) önerilerine uygun olarak düzenlenmiş eğitim stratejilerinin kullanılması öngörülmüştür. Öğrencilere, dil öğrenme sürecinde gerekli olan doğru girdiyi sağlayacak materyaller ve yöntemler kullanılmaktadır.

2013 İlk ve Ortaöğretim İngilizce öğretim programı da 2. sınıfta İngilizce öğrenmeye başlayan öğrencilerin CEFR A1 temel seviye kullanıcıdan beklenen davranışları göstermelerini hedefler. A1 seviyesinde yalnızca dinleme ve konuşma becerileri ön plandadır. Program tamamlandığında, öğrencilerin somut ihtiyaçlarına yönelik basit ifadelerle iletişim kurlmaları amaçlanır. İletişimsel işlevler ve beceriler, kazanım ifadesi olarak kullanılmıştır. İçerik, öğrencilerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları nesne ve canlıları kapsar. Kazanımlar, yazma ilkelerine uygun şekilde belirlenmiş ve her ünite için üç veya dört kazanım verilmiştir. 4+4+4 reformu çerçevesinde İngilizce öğretimi 2. sınıfa çekilmiş ve program bu çerçevede yenilenmiştir. Yeni program, oyun ve iletişim odaklı aktivitelerle dil öğrenimini desteklemeyi ve çocuklara yabancı dili sevdirmeyi amaçlamaktadır. Program, 2013-2014 eğitim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır.

2018 yılında Türkiye’de İngilizce öğretim programı, ikinci ve üçüncü sınıfları kapsayacak şekilde güncellenmiştir. Bu yenilikçi program, dil becerilerini geliştirmeyi, öğrencilerin motivasyonunu artırmayı ve iletişimsel bir öğrenme ortamını teşvik etmeyi amaçlamıştır. Program, CEFR ilkelerini titizlikle takip ederek, öğrencilerin dili gerçek yaşam durumlarında etkin bir şekilde kullanmalarını hedeflemiştir. Yenilenen programın tasarımında, öğretmenlerin, velilerin ve akademisyenlerin geri bildirimleri kritik bir rol oynamış; sınıf içi etkinlikler ve öğrenci merkezli yaklaşımlar ön planda tutulmuştur. 8+4 eğitim modelinden 4+4+4 sistemine geçişin ardından geliştirilmiş olan bu program, Avrupa Birliği eğitim felsefeleri ve standartlarına uyum açısından önemli bir adım teşkil etmiştir. Program, İngilizce eğitimi daha etkili ve kapsayıcı hale getirmeyi ve öğrencilerin dili etkin bir şekilde kullanabilmelerini sağlamayı hedeflemiştir.

Avrupa Birliği (AB) ile süregelen ilişkiler, Türkiye'deki yabancı dil eğitim stratejilerini etkilemiş ve 1959'daki AET başvurusu ile başlayan bu süreç, 1963'teki Ankara Anlaşması ile derinleşmiştir. Bu anlaşma öncesi ve sonrasında, özellikle göç hareketleri, Türk halkının dil öğrenimine olan ilgisini artırmış; Almanya gibi ülkelerde çalışan işçilerin tecrübeleri, Türkiye içinde yabancı dil eğitimi talebinde artışa sebep olmuştur. Türkiye, yabancı dil öğretimine yönelik uygulamalarını ve politikalarını Avrupa standartlarına uygun hale getirmek adına, Anadolu Liseleri gibi yabancı dile odaklı okullar açarak eğitimde yoğun bir çaba göstermiştir.

Dil eğitimi konusunda yapılan mevzuat değişiklikleri ve 1980'lerdeki hükümet programları, Türkiye'nin eğitim ve dil öğretim politikalarını şekillendiren siyasal süreçlerin bir parçası olmuştur. 1983'te yabancı dil öğretimine ilişkin yönetmelikler ve yasal düzenlemeler hayata geçirilmiş, İngilizce eğitimini güçlendirecek yenilikçi programlar geliştirilmiştir. 1990'larda gerçekleşen Avrupa Dil Portföyü ve CEFR gibi AB araçlarına uyum süreçleri, Türkiye'nin dil öğretim programlarında Avrupa standartlarına daha yakın bir yapı benimsemesine yol açmıştır. Bu kapsamda, dil öğretimindeki gelişmeleri sadece AB müktesebatına uyum çabası olarak görmek yerine, Türkiye'nin iç dinamikleri ve küresel faktörlerin etkisiyle bir bütün olarak değerlendirmek gerekmektedir. Türkiye'nin AB ile tam uyum sürecine girmesi ve Helsinki Zirvesi'nin ardından, yabancı dil eğitimi politikalarında önemli reformlar yapılmış; İngilizce öğretimi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, motivasyonlarını artırmak ve iletişimsel bir öğrenme ortamı sağlamak amacıyla güncellenmiştir. 4+4+4 eğitim sistemine geçiş ve ilkokullarda İngilizce öğretimini 2. sınıfa çekme gibi yenilikler, Türkiye'nin yabancı dil eğitimi anlayışını genişletmiştir. Yeni programlar, çocuklara yabancı dili oyun ve etkileşim odaklı aktivitelerle sevdirmeyi hedefleyerek eğitimi daha etkili ve kapsayıcı hale getirmiştir. Eğitim programlarının AB felsefelerine ve standartlarına uyum göstermesi, eğitimde kalite ve çeşitliliği artırmış ve Türkiye'nin dil eğitimi konusundaki gelişiminde önemli bir dönüşüm yaşanmasını sağlamıştır.

5. ÖNERİLER.

1. Yabancı dil öğretiminde ana dilin beceri ve bilgi düzeyinin yabancı dil öğrenimine olan etkilerinin çalışılmalıdır.
2. Özellikle Türkçe öğretimi konusunda CEFR ve etkileri incelenmelidir.
3. CLIL,CEFR gibi TESOL enstrümanları ile birlikte Dil öğretiminde ana dil düzeyini de sorgulayan EAL (English as an Additional Language) ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır.



KAYNAKLAR

Acat, B. ve Demiral, S. (2002). *Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları*. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.

Akbaş, O., ve Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155(156), 112-126.

Akdoğan, S. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bir çözüm önerisi olarak yabancı dil okullarına yönelik öğretmen ve öğretim elemanlarının görüşleri. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ. Akpınar,

AKYÜZ, Yahya (2014), *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alderson, J. C. (2009). *Test review: Test of English as a foreign language: Internet-based test (TOEFL iBT®)*. *Language Testing*, 26(4), 621-631.

Anadolu Üniversitesi (2023). *Sosyal Programlar Uygulama Kılavuzu*. Anadolu Üniversitesi. <https://cdn.anadolu.edu.tr/files/anadolu-cms/WdeZpElg/file/sosyal-programlar-uygulama-kilavuz-2023-bc1719b8da68399a.pdf>.

Anthony, E. M. (1963). *Approach, method, and technique*. *Elt Journal*, 17(2), 63-67.

Arıkan, A. (2016). An examination of the EPOSTL’s potential practical use in Turkey. *Artuklu Human and Social Science Journal*, 1(1), 76–80

Arifi, Q. (2017). Humanistic approach in teaching foreign language (from the teacher's perspective). *European Scientific Journal*, 13(35), 194-205. Doi: 10.19044/esj.2017.v13n35p194 URL: <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n35p194>

Ary, D., Jacobs, L.C., Razavieh, A., Sorensen, C. (2006) *Introduction to Research in Education*, Canada.

Berlitz, M. D. (1888). *The Berlitz method for teaching modern languages: English part (Vol. 1)*. Siegfried Cronbach.

Bostancı, A., (2005) İlâhiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11. s.4-5.

Brock, C. ve Tulasiewicz, W.(eds.) (2000). *Education in a Single Europe*. Routledge.

- Brown, H. D. (1994). Akt. *A Contrastive Study of Grammar Translation Method and Communicative Approach in Teaching English Grammar*. Doi:10.5539/elt. V4n2p13
- Buğday, H. (2007) Political implications of vocational education and training policy of the European Union: A case study of svet project. (Yüksek Lisans tezi) *Marmara Üniversitesi*
- Byram, M. (2022). *Politics, Origins and Futures of the CEFR*. The Language Learning Journal, 50(5), 586-599.
- Cambridge, (2015) *Cambridge English scale*, Cambridge assesment.
- Cazden B. (1972), *Child Language and education*, Reinhart and Winston.
- Celce-Murcia, M. (2001). Language teaching approaches: An overview. *Teaching English as a second or foreign language*, 2(1), 3-10.
- Cenoz, J. (2013). Discussion: towards an educational perspective in CLIL language policy and pedagogical practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 389-394.
- Charlier, J. E., & Croché, S. (2005). How European integration is eroding national control over education planning and policy. *European Education*, 37(4), 7-21.
- Chomsky, N. (1957) Akt. Rhalmi, M. (2020). Situational language teaching (oral approach). *My English Pages*. Retrieved, 30.
- Cinco, Jessica (2022) The Berlitz Method. <https://www.coursera.org/learn/language-theories/supplement/U1BBB/the-berlitz-method> adresinden erişildi.
- Commission of the European Communities. (1984). *Statement of the Fontainebleau European Council*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:51984DC0446&qid=1719956525679>
- Corbett, A. (2003). “Ideas, institutions, and policy entrepreneurs: towards a new history of higher education in the EC.” *European Journal of Education*.
- Coste, D. (2007, February). Contextualising uses of the common European framework of reference for languages. In *Report of the intergovernmental Forum, „The Common European Framework of Reference for Languages”(CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities* (pp. 38-47).

Council of Europe (1976). *Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, comprising an action programme in the field of education.* (No. 41976X0219). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF>

Council of Europe (1985). *Council Decision of 16 July 1985 on the comparability of vocational training qualifications between the Member States of the EC.*

Council of Europe (1988). *Decision of the Council and the ministers of education, meeting within the Council of 21 December 1988 adopting an action programme for the promotion of foreign language competence in the European Community (Lingua) (No. 31989D0027), Official Journal*

Council of Europe (1989). “Council Directive of 21 December 1988 on a general system for the recognition of higher-education diplomas awarded on completion of professional education and training of at least three years' duration, *Official Journal*

Council of Europe (1992). *Consolidated version of the Treaty on European Union.* Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41992X1219\(03\)&qid=1721043262431](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41992X1219(03)&qid=1721043262431)

Council of Europe (1995). “Council Resolution of 31 March 1995 on improving and diversifying language learning and teaching within the education systems of the EU.” *Official Journal*,

Council of Europe (1996). “Council Decision of 21 November 1996 on the adoption of a multiannual Programme to promote the linguistic diversity of the Community in the information society.” *Official Journal*,

Council of Europe (1997). “Council Resolution of 16 December 1997 on the early teaching of EU languages.” *Official Journal*.

Council of Europe (1997). *Council resolution of 29 September 1997 on the early teaching of European Union languages* (No. 31997Y1004(03)). EUR-Lex. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31997Y1004\(03\)&qid=1721062084647](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:31997Y1004(03)&qid=1721062084647)

Council of Europe. (1998, December 21). Council decision of 21 December 1998 on the promotion of European pathways for work-linked training, including apprenticeship (1999/51/EC). *Official Journal*.

Council of Europe (1998). “1999/51/EC: Council Decision of 21 December 1998 on the promotion of European pathways in work-linked training, including apprenticeship *Official Journal*.

Council of Europe (1999). “Common Position (EC) No 6/1999 of the EP and of the Council with a view of the adoption of a Decision establishing the second phase of the Community Action program in The field of education ‘Socrates’.” *Official Journal*.

Council of Europe (2000). “Decision of the EP and of the Council of 24 January 2000 establishing the second phase of the Community Action programme in the field of education ‘Socrates’ (253/2000/EC).” *Official Journal*, L 28 (3/2/00).

Council of Europe (2000, June 19-20). Presidency conclusions: *Santa Maria da Feira European Council*. http://www.europarl.europa.eu/summits/fei1_en.htm

Council of Europe (2000). “Decision No 1934/2000/EC of the EP and of the Council of 17 July 2000 on the European Year of Languages 2001.” *Official Journal*, L 232 (14/9/00).

Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge, Cambridge University Press.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>

Council of Europe (2002). Taking stock of five years of the European Employment Strategy. Communication from the Commission to the Council, the EP, the Economic and Social Committee, and the Committee of the Regions. EC. *Official journal*.

Council of the European Union. (2002). *Council Decision of 27 June 2002 concerning the framework programme on education and training*. Retrieved from <https://eur->

lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002D0601&qid=1721080460068

Council of Europe (2006). *Decision 2006/1904/EC of 19 December 2006 amending Decision 1999/468/EC laying down the procedures for the exercise of implementing powers conferred on the Commission*. Retrieved from. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32006D1904&qid=1718990939816>.

Council of Europe (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Retrieved from Council of Europe Language Policy Division: <https://rm.coe.int/16806a892c>

Council of Europe. (2007b). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe: Strasbourg.

Council of Europe (2010b). “Decision No 1720/2006/EC of the EP and of the Council of 15 November 2006 establishing an action program in the field of lifelong learning.” *Official Journal, L 327 (24/11/06)*

Council of Europe. (2010). *Resolution on the European Language Portfolio*. Retrieved February 12, 2024, from http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-eg/key_reference_documents/key_reference_EN.asp

Council Regulation 337/75 of 10 February 1975 establishing a European Centre for the Development of Vocational Training. (1975). *Official Journal of the European Communities, L 39, 1–4*.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.

Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F., & Nikula, T. (2014). “You can stand under my umbrella”: Immersion, CLIL, and bilingual education – a response to Cenoz, Genesee, & Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.

- Darian, S. G. 1972. *English as a Foreign Language: History, Development, and Methods of Teaching*. Norman: University of Oklahoma Press.
- Debande, O. (2004). "ICTs and The Development of eLearning in Europe : The Role of The Public and Private Sectors. " *European Journal of Education*. 39 (2), 191-208.
- Demircan Ö. (1988) *Türkiye 'de Yabancı Dil*, Remzi y
- Demircan, Ö. (1998). *Dünden Bugüne Türkiye 'de Yabancı Dil*. Remzi Kitabevi.
- Demircan, Ö. (2002). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*, Ders Yayınları.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı Dil Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. Sage
- De Santis, R.A. (2000). "The Impact of a Customs Union with the EU on Turkey's Welfare, Employment and Income Distribution: An AGE Model with Alternative Labor Market Structures." *Journal of Economic Integration*. 15(2), 195-238.
- Doğan, M. (1996) *Yabancı Dil Öğrenimi ve Yabancı Dilde Öğretim*. Bilge. Sayı 10.
- D'Orta, C. (2003). "What Future for the European Administrative Space?" *European Institute of Public Administration Working Paper No.2003/W/5*.
- Dönmez, C. (2005). Atatürk ve Cumhuriyet döneminde ortaöğretim. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 255-268.
- Dörnyei, Z. (2009). The 2010s Communicative language teaching in the 21st century: *The 'principled communicative approach'*. Perspectives, 36(2), 33-43.
- DPT. (1963). Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1963-1967). *Başbakanlık Devlet Matbaası*. DPT.
- DPT. (1973). Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı 1973-1977. *Yayın No: 1272.DPT*.
- DPT. (1979). Dördüncü BYKP 1979-1983. *Yayın No:1664. DPT*.
- DPT. (1984). Besinci BYKP 1985-1989. *Yay. No:1974. DPT*.

DPT. (1989). Altıncı BYKP 1990-1994. Yay. No: 2174. DPT.

DPT. (1995). Yedinci Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996-2000). Yayın No: 2420.DPT.

DPT. (2001). Sekizinci BYKP: Ortaöğretim: Genel Eğitim, Meslek Eğitimi, Teknik Eğitim Özel _ihtisas Komisyonu Raporu. DPT.

DPT. (2001). Sekizinci BYKP Nüfus, Demografi Yapısı, Göç Özel _ihtisas Komisyonu (Nüfus Dinamikleri ve Göçler Alt Komisyonu Raporu). DPT.

DPT. (2005). E- dönüşüm Türkiye Projesi Kısa Dönem Eylem Planı Sonuç Raporu. DPT.

Dura, C., Atik, H., & Dumrul, C. (2007). *Avrupa Birliği Gümrük Birliği ve Türkiye (Vol. 41)*. Nobel.

Educational Testing Service. (2021). TOEFL Program History (TOEFL Research Insight Series, Volume 6). ETS Publications.
https://www.ets.org/research/policy_research_reports/toefl-insights

EHEA Ministerial Conference. (2005, May 19-20). The European Higher Education Area - Achieving the Goals. Bergen, Norway. Retrieved from <https://ehea.info/page-ministerial-conference-bergen-2005>

Ekmekçi F.Ö. (2001) *Yabancı Dil Eğitimi Kavram ve Kapsamı*. TDK Yay.,S.:379-380

Erman, U. (2018). Siirt Medreselerinde Arapça Dil Eğitiminin Mahiyeti Üzerine. *Şarkiyat*, 10(4), 1455-1472.

Ertl, H. (2000). “The Development of the Provisions of the European Union in the Field of Education and Training.” I. Fägerlind & M. O’Dowd (eds.) *Mapping European Comparative Education Perspectives*. Institute of International Education.

Ertl, H. (2003). The European Union and education and training: an overview of policies and initiatives. *Implementing European Union education and training policy: a comparative study of issues in four member states*, 13-39.

Eskey, D. (1970). *A new technique for the teaching of reading to advanced students*. *TESOL Quarterly*, 315-321.

European Centre for the Development of Vocational Training. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>

Council of Europe. (n.d.). *European Language Portfolio (ELP)*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

European Commission. (1974). Education in the European Community (COM (74) 253 final/2). *Archive of European Integration*. <http://aei.pitt.edu/5593/>

European Commission. (1991). Commission communication on open and distance learning in the European Community (COM (91) 388 final). *Office for Official Publications of the European Communities*.

European Commission. (1993). Vocational Training in the EC: Challenges and Future Outlook: Follow-up of the Commission Memorandum of Vocational Training in the EC in the 1990s. *Office for Official Publications of the European Communities*.

European Commission. (1993). "White Paper on Growth, Competitiveness and Employment" Brussels: European Commission.

European Commission. (1994). *Commission Communication to the Council and the European Parliament on immigration and asylum policies*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:51994DC0281&qid=1721043679402>

European Commission. (1994). Cooperation in Education in the EU:1976-1994. *Office for Official Publications of the European Communities*.

European Commission. (1996). Teaching and Learning—Towards the Learning Society White Paper. *Office for Official Publications of the European Communities*.

European Commission. (2000). Directorate-General for Education and Culture. European Report on The Quality of School Education: sixteen quality indicators. Report based on

the work of the Working Committee on Quality Indicators. *Office for Official Publications of the European Communities*.

European Commission. (2001). Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: *Making a European area of lifelong learning a reality*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0681&qid=1721074872353>

European Commission. (2002). Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training (*The Copenhagen Declaration*). https://www.cedefop.europa.eu/files/copenahagen_declaration_en.pdf

European Commission. (2003). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006. *Office for Official Publications of the European Communities*.

European Commission. (2003). *Implementation of 'Education and Training 2010' Work Programme, Progress Report, Working Group 'Improving the Education of Teachers and Trainers', Directorate. General for Education and Culture*, Brussels, November 2003.

European Commission. (2004). Leonardo da Vinci programme annual report 2003-2004. Luxembourg: *Office for Official Publications of the European Communities*.

European Commission. (2004). Progress towards the Common Objectives in Education and Training: indicators and benchmarks. *Commission staff working paper*, 21 January, SEC (2004) 73.

European Commission. (2004) Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. *Promoting language learning and linguistic diversity: action plan 2004-06*, Publications Office.

European Commission. (2005). *Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy* (COM(2005) 152 final). Brussels. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52005DC0152>

European Commission. (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism. Communication from the Commission to the Council, the EP, the Economic and Social Committee, and the Committee Of the Regions*. COM (2005) 596 final. Brussels: EC

European Commission. (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52005DC0152>

European Commission. (2005). *Decision No 2/97 of the EC-Turkey Association Council of 4 June 1997 establishing the list of Community instruments relating to the removal of technical barriers to trade and the conditions and arrangements governing their implementation by Turkey*, EUR-Lex. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005XC0115\(01\)&qid=1721083645763](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005XC0115(01)&qid=1721083645763)

European Commission (2005). *[Decision No. 456/2005/EC of the European Parliament and of the Council of 9 March 2005 establishing a multiannual Community programme to make digital content in Europe more accessible, usable, and exploitable]*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32005D0456>

European Commission. (2006). *Operational Guide for Clusters and Peer European Parliament (EP) (1981). “Resolution of the EP of 16 October 1981 on a Community charter of regional languages and cultures and a Charter of rights of ethnic minorities.” Official Journal, C 287 (9/11/81)*

European Commission. (2006). *Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise (ELAN)*. https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf

European Commission (2006). “Decision No 1720/2006/EC of the EP and of the Council of 15 November 2006 establishing an action programme in the field of lifelong learning.” *Official Journal*, L 327 (24/11/06)

European Commission. (2007). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: *European i2010 initiative on e-Inclusion - To be part of the information society* (COM/2007/694 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0694&qid=1718995607529>

European Commission. (2007). FINAL REPORT: High-Level Group on Multilingualism. *Brussels: EC*.

European Commission. (2007). *Promoting solidarity between the generations* (COM/2007/024 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0024&qid=1718996251924>

European Commission. (2007). *Proposal for a Directive of the European Parliament and of the Council on the protection of the environment through criminal law*. Retrieved June 21, 2024, from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0554&qid=1718996929008>

European Commission. (2023). No 1288/2013 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 11 December 2013 establishing 'Erasmus+': the Union programme for education, training, youth and sport and repealing Decisions No 1719/2006/EC, No 1720/2006/EC and No 1298/2008/EC.

European Communities, & Turkey. (1963). *Agreement establishing an association between the European Economic Community and Turkey (Ankara Agreement)*. Retrieved from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:21964A1229\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:21964A1229(01))

European Communities. (1990). Proposal for a Council decision on a Community action programme for the development of continuing vocational training in the European

Community (COM (90) 648 final). *Office for Official Publications of the European Communities*.

European Communities. (1992). *Official Journal of the European Communities: Information and Notices, Volume 35 (26 November 1992), C 309*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:1992:309:FULL&qid=1722183006754>

European Parliament. (1983). Resolution on measures in favour of minority languages and cultures. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e9ee5191-5ace-4608-93fe-2a9c0202000c/language-en>

European Parliament (EP) (1987) “*Resolution of the EP of 30 October 1987 on the languages and cultures of regional and ethnic minorities in the EC.*” OJ, C 318

European Parliament (EP) (1994). *Resolution on linguistic and cultural minorities in the European Community* (OJ C 61, 28.2.1994, p. 110). Erişim Adresi: <https://eur-lex.europa.eu>

European Parliament (EP) (1998, October 22). *Written question No. 3333/98 by Esko Seppänen (GUE/NGL) to the Commission: Distance education* (No. 91998E003333). EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:91998E003333&qid=1721063704852>

European Union. (1992). Treaty on European Union (Maastricht Treaty). *Official Journal of the European Communities*, C 191. https://www.cvce.eu/obj/treaty_on_european_union_maastricht_7_february_1992-en-2c2f2b85-14bb-4488-9ded-13f3cd04de05.html

European Union. (1997). Treaty of Amsterdam amending the Treaty on European Union, the Treaties establishing the European Communities and certain related acts. *Official Journal of the European Communities*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A11997D%2FTXT>

European Union. (2001, February 7). *Official Journal of the European Communities*, C 40. EUR-Lex. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2001:040:FULL>

European Union. (2002). Consolidated version of the Treaty establishing the European Community. *Official Journal of the European Communities*, C 325. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2002:325:FULL>

European Union. (2004). Council Decision 2004/100/EC of 26 January 2004 on the implementation of the programme “Europe for Citizens” (Document No. 32004D0100). *Official Journal of the European Union*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32004D0100&qid=1718989256443>

European Union. (2006). Decision No 1718/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006 concerning the implementation of a programme of support for the European audiovisual sector (MEDIA 2007). *Official Journal of the European Union*, L 327, 12-29.

Eurydice. (2005). *Educational institutions. European glossary on education*. Eurydice.

Eurydice (2006). *Content and language integrated learning at school in Europe*. Eurydice European Unit.

Field, J. (1998). *European Dimensions. Education, Training, and the EU. Higher Education Policy series 39*. Jessica Kingsley Publishers.

Fleming, M. (2008). Languages of schooling within a European framework for languages of education: Learning, teaching, assessment. Conference report. *Strasbourg, France: Council of Europe*.

Fulcher, G. (2008, July). Testing times ahead? *Liaison Magazine*.

Genç, A. (1999). İlköğretimde Yabancı Dil. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. Özel Sayı, 299-308.

Geray, C. (1999). “2000’li Yılların Eşiğinde Toplumsal Konut, Arsa ve Kentsel Gelişme.” *Amme İdaresi Dergisi*. 32/4, (Aralık 1999).

Gitmez, A. S., (1979), *Dışgöç Öyküsü*, Maya Yayıncılık.

Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar/Language Teaching Approaches And Their Applications In Teaching Turkish. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

Gürbüz, M. ve Yetim N., (1997). Toplum ve Göç. II. Ulusal Sosyoloji Kongresi, Kasım 1996 Mersin, *D_E Yayın No: 2046*,

Gürsel, M. (1993). *DOÇENTLİK YABANCI DİL SINAVI ÜZERİNE*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (2), 83-85.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. I. M. (2014). *Halliday’s Introduction to Functional Grammar (4th ed.)*. Routledge

Hanesová, D. (2015). History of CLIL. Pokrivčáková, S, (ed.), *CLIL in foreign language education: e-textbook for foreign language teachers*. (Pp.7-16). Constantine the Philosopher University.

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

Hemmi, C., & Banegas, D. L. (2021). CLIL: An overview. International perspectives on CLIL, 1-20.

Howatt, A. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.

Johnson, K. (2017). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Routledge.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A., Kampylis, P., Vuorikari, R., and Punie, Y. (2014). *Horizon Report Europe: 2014 Schools Edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, & Austin, Texas: The New Media Consortium.

Jones, N., & Saville, N. (2009). 4. EUROPEAN LANGUAGE POLICY: ASSESSMENT, LEARNING, AND THE CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 51-63.

K., ve Cakildere, B. (2013). Washback effects of high-stakes language tests of Türkiye (KPDS and ÜDS) on productive and receptive skills of academic personnel. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 9

Karaçalı, A. (2004). Talim Terbiye Kurulu Başkanı Prof. Dr. Ziya Selçuk’la Söyleşi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Sayı:55, (Ağustos- Eylül 2004).

Kaya, K.Y., (1974). *İnsan Yetiştirme Düzenimiz*. Nüve Matbaası.

Kılıç, C. (2009). Avrupa Birliği üyelik süreci, Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Avrupa Birliği yabancı dil öğretimi politikalarının Türkiye’deki yabancı dil öğretimi ve yabancı dil öğretimi politikaları üzerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi*

Kırat, Y. (2010) Türkiye ve Avrupa Birliği ülkelerinin eğitim sistemlerinde yönlendirme: Karşılaştırmalı bir analiz. *Marmara Üniversitesi*.

Kim, T. (2020). Revisiting the governance narrative: *The Dynamics of developing national educational assessment policy in South Korea*. *Policy Futures in Education*, 18(5), 574–596. <https://doi.org/10.1177/1478210319873767>.

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

Lenaerts, K. (1994). *Education in EC law after Maastricht*. Common Market Law Review.

Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *Modern Language Journal*, 91(4), 645–653.

Llinares, A., Morton, T., & Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Aliaga, R., Asikainen, T., Frigols-Mart’in, M. J., & Langé, G. (2009). *CLIL practice: perspectives from the field*. Rovaniemi/Jyväskylä: CLIL Cascade Network/University of Jyväskylä.

Martyniuk, W., & Noijons, J. (2008). *Executive summary of results of a survey on the use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States*. Strasbourg, France.

Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*.

MEB. (1962). Ortaokul İngilizce programı. *Tebliğler Dergisi*, 1186, 1236-22574. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf

MEB. (1981). X. Millî Eğitim Şûrası (23-26 Haziran 1981) https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf

MEB. (1982). XI. Millî Eğitim Şûrası (08-11 Haziran 1982). <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/08/Besinci-Bes-Yillik-Kalkinma-Plani-1985-1989.pdf>

MEB. (1988). XII. Millî Eğitim Şûrası (18-22 Haziran 1988). *Millî Eğitim Bakanlığı*.

MEB. (2001). 2002 Yılı Basında Milli Eğitim. *Millî Eğitim Bakanlığı*.

MEB. (2002). Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerin öğrenilmesi hakkında yönetmelik. *Resmî Gazete*, sayı: 24882. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/09/20020920.htm>

MEB. (2006). ÖBBS–2004 İngilizce ve Bilgisayar Okuryazarlığı Raporu. *Millî Eğitim Bakanlığı*.

MEB (2006). İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. *Millî Eğitim Bakanlığı*.

MEB (2013). İlköğretim ve Ortaöğretim kurumları İngilizce dersi öğretim programı. *Millî Eğitim Bakanlığı*.

MEB (2017). Kullanım Kılavuzu- Sürüm 4.2. DynEd International, Inc. Tarafından hazırlanmıştır. *Millî Eğitim Bakanlığı*.

MEB. (2018) İlköğretim ve Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim Programları. *Millî Eğitim Bakanlığı*.

MEB., (2018) Millî Eğitim Bakanlığı. Güzel Sanatlar Liseleri. *Millî Eğitim Bakanlığı*. http://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/19185304_GYzel_Sanatlar_Liseleri.pdf

MEB. (2019), Pisa 2018 Türkiye raporu. *Millî Eğitim Bakanlığı*.

Millî Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü. (2019). Mesleki ve teknik eğitim. Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, *Millî Eğitim Bakanlığı*. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/30125511_30093130_mesleki_teknik_egitim_kitap.pdf

MEB. (2021) *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme, Tamamlayıcı Cilt, 2021*, Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2022). Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi: Dil öğretimi, öğrenimi ve değerlendirmesi için ortak dil öğrenme. *Millî Eğitim Bakanlığı*. Retrieved June 21, 2024, from https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf

Melander, B. (2001). “Swedish, English and the EU.” S. Boyd&L. Huss (eds). Managing Multilingualism in a European Nation-state. *Challenges for Sweden. Multilingual Matters*

Milner, S. (1998). “Training Policy. Steering between Divergent National Logics.” Hine, D.& H.Kassim (eds.), *Beyond the Market: The EU and National Social Policy*. Routledge.

Morgil, O. (2000). “The Impact of Trade Liberalization: Turkey’s Experience with The Customs Unions.” *H.Ü. İ.İ.B.F. Dergisi*. Cilt: 18 sayı: 2, Ankara.

Neave, G. (1984). *Education and the EEC*. Stoke on Trent, Trentham Books.

Noijons, J. (1994). Testing computer assisted language tests: Towards a checklist for CALT. *CALICO Journal*, 12(1), 37-58.

Norton, B. (2013). Identity and language learning. *Multilingual Matters*

ODTÜ, (2020) *Faaliyet raporu* (s.9)

Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Kanun No. 5580. (2007). <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=5580&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

ÖSYM. (2017). *Yabancı dil sınavları eşdeğerlik yönergesi*.
<https://www.oesym.gov.tr/TR,13393/yabanci-dil-sinavlari-esdegerlik-yonergesi-02102017.html>

ÖZYILMAZ, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Pegem Akademi.

Patricia L. Carrell, P.L. Devine, J. Eskey E.D(Ed.), (1988), *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press.

Pathan, M. M. (2012). *Computer Assisted Language Testing [CALT]: advantages, implications and limitations*. Research Vistas, 1(4), 30-45.

Pearson (2021). *Validity and the automated scoring of performance tests*. In *The Routledge Handbook of language testing* (pp. 513-529). Routledge.

Phillipson, R. (2002). "The dominance of English as a language of science. Effects on other languages and language communities. *Journal of Language, Identity, and Education*. 1(2), 163-169.

Polat, M. (2020). YDS ve YÖKDİL Sınavlarının Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Etkileri Washback Effects of YDS and YOKDIL on Foreign Language Teaching. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2188-2202.

Preisler, B. (1999). "Functions and Forms of English in a European EFL Country." T. Bex&R. J. Watts (ed.) *Standard English: the widening debate*. Routledge, 239-267

Read, J. (2022). Test Review: *The International English Language Testing System (IELTS)*. *Language Testing*, 39(4), 679–694.
<https://doi.org/10.1177/02655322221086211>

Resmî Gazete. (1965). Devlet Memurları Kanunu No. 657. Madde 216. Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=657&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

Resmî Gazete. (1973). Millî Eğitim Temel Kanunu No. 1739. Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>

Resmî Gazete. (1983). Yükseköğretim Üst Kuruluşları ile Yükseköğretim Kurumlarının İdari Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmüne Kararname. (Sayı: 18228). Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.124.pdf>

Resmî Gazete. (1983 Milli Eğitim Temel Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun (Sayı: 18081). Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18081.pdf>

Resmî Gazete. (1983). Türkiye Radyo ve Televizyon Kanunu No. 2954. Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2954&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>

Resmî Gazete. (1986, Ekim 86). Yabancı Dil Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği. (Sayı: 19243).

Resmî Gazete. (2007, Haziran 23). Yabancı dil bilgisi seviye belirleme usul ve esasları hakkında yönetmelik. (Sayı: 26561).

Rhalmi, M. (2020). Situational language teaching (oral approach). *My English Pages*.

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

Richards, J., & Rodgers, T. (2015). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.

Roblyer, M.D. (2004). *Integrating Educational Technology Into Teaching*. Pearson-Merrill Prentice Hall.

Ruiz de Zarobe, Y. (2017). *Language awareness and CLIL*. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Eds.), *Language awareness and multilingualism* (pp. 1-10). Cham: Springer.

Ruiz de Zarobe, Y., & Lyster, R. (2018). Content and language integration in higher education: Instructional practices and teacher development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 523-526.

Saville-Troike, M. (1973). *Reading and the audio-lingual method*. TESOL Quarterly, 395-405.

Seeroi, K. (2012). 'The grammar-translation method: Is it really all that bad?' <https://www.japantoday.com/category/opinions/view/the-grammar-translation-method-is-it-really-all-that-bad>

Seidlhofer, B. (2010). *Lingua franca English*. The Routledge handbook of world Englishes, 355.

Sellin, B. (1995). Structural Conditions for the Education, Training and Employment of Young Europeans." CYRCE (Circle for Youth Research Cooperation in Europe) (ed.). The Puzzle of Integration. Series: *European Yearbook on Youth Policy and Research*. Walter de Gruyter.

Sellin, B. (1999). EC and EU Education and Vocational Training Programmes from 1974 to 1999: An Attempt at a Critical and Historical Review." *Vocational Training European Journal*.

Sencer, Y. (1979). *Türkiye'de Kentleşme*. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Shaw, J. (1999). "From the margin to the centre: education and training law and policy from Casagrande to the 'Knowledge Society'." P. Craig & G. De Burca (ed.). *The Evolution of EU Law*. Oxford, Oxford University Press.

Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (2002). Why should linguistic diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments. Council of Europe.

Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil öğretiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404.

Soydan, A. (2003). *Darüşşafaka tarihinden kesitler*. Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları,

Spanos, G. (1989). On the integration of language and content instruction. *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 227-240.

Sprockereef, A. (1995). "Developments in EC Education Policy." Lodge, J. (ed.). *The European Community and the Challenge of the Future*. Pinter Publisher.

Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford University Press.

Stevick, E. W. (1990). *Humanism in Language Teaching, A Critical Perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Suna, Y., & Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 7-24.

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (1984). *20 Temmuz 1984 tarih ve 86 sayılı kararı*. Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2004). *26 Şubat 7 sayılı kararı*. Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2005). *7 Haziran 184 Sayılı kararı*. Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *10 Şubat 2006 tarih ve 14 sayılı kararı*. Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2017). *IX. Millî Eğitim Şûrası kararları*. Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165045_9_sura.pdf

TBMM. (1965). *Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulu Tutanakları*: [K.K.T.D. 18/101-1747/04803]. Erişim tarihi: 2024, Haziran 22, <https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/TUTANAK/TBMM/d17/c005/tbmm17005088ss0099.pdf>

TD. (1988). *Tebliğler Dergisi*. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2272.

TD. (1997). *Tebliğler Dergisi*. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2481.

TD. (1998). *Tebliğler Dergisi*. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2492.

TD. (1999). *Tebliğler Dergisi*. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2497.

TD. (2000). *Tebliğler Dergisi*. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2519.

TD. (2002). *Tebliğler Dergisi*. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2540.

TD. (2002). *Tebliğler Dergisi*. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2541.

TD. (2003). *Tebliğler Dergisi*. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2547.

- TD. (2004). Tebliğler Dergisi. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2557.
- TD. (2004). Tebliğler Dergisi. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2560.
- TD. (2004). Tebliğler Dergisi. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2562.
- TD. (2006) Tebliğler Dergisi. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2585.
- TD. (2007). Tebliğler Dergisi. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2597.
- TD. (2013). Tebliğler Dergisi. Yayınlar Dairesi Başkanlığı. Sayı 2666.
- TED Halkla ilişkiler Birimi. (2003). Türk Eğitim Derneği Tarihçesi (broşür). Ankara.
- Tedick, D. J. (2020). *Foreword. In K. Bower, D. Coyle, R. Cross & G. Chambers. (Eds.), Curriculum integrated language teaching (pp. Xi-xv). Cambridge University Press.*
- Tokan, Ö. (2011). *İslamiyet öncesi Türklerde diplomasi ve Hunlar dönemi diplomatik ilişkiler* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Treaty establishing the European Economic Community, Mar. 25, 1957, 298 U.N.T.S. 11.
- Tuzcu, G. (2020). *Nitel araştırma doküman analizi ve analiz türleri ve tekniği kullanma*. Avrupa Birliği'ne Giriş Süreci ve Eğitimde Vizyon 2023, TED.
- Uslu, S.ve Cassino, G., (1999), *Türkiye'den Batı Avrupa'ya Göç*, Hak-is Yay.
- Uygur, N. (1984) *Dilin Gücü, Denemeler*. Birim Yayınları.
- Uygun, S. (2003). Türkiye'de dünden bugüne özel okullara bir bakış (gelişim ve etkileri). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 107-120.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish*. Guilford publications.
- YÖK, (2005) *Eşdeğerlik yönergesi*, 25.02.2016 güncellemesi. https://denklik.yok.gov.tr/Documents/Esdegerlik_Tablosu.pdf.