

**T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKİYEDEKİ YABANCI DİL ÖĞRETİM POLİTİKALARI İLE AVRUPA
BİRLİĞİ YABANCI DİL ÖĞRETİM POLİTİKALARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Firdevs Ufkum ILICALI KOCA

1900000511

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlama

Tez Danışmanı: Prof. Dr.Birsen TÜTÜNİŞ

OCAK 2022

**T.C. İSTANBUL KÜLTÜR ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TÜRKİYEDEKİ YABANCI DİL ÖĞRETİM POLİTİKALARI İLE AVRUPA
BİRLİĞİ YABANCI DİL ÖĞRETİM POLİTİKALARININ
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Firdevs Ufkum ILICALI KOCA

1900000511

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi ve Planlama

Tez Danışmanı: Prof. Dr.Birsen TÜTÜNİŞ

Tez Jüri Üyeleri : Dr. Öğr. Üyesi Sultan Bilge KESKİNKILIÇ KARA

Dr. Öğr. Üyesi Duygu YALMAN

OCAK 2022

ÖNSÖZ

Çok öğeli ve sürekli değişimlere açık tutulması gereken bir süreç olan Yabancı dil öğretimi; siyasal, kültürel ve toplumsal her yeni olgu ve gelişme ile değişimleri gerektirir. Avrupa Konseyi de yabancı dil öğretim politikası olarak Avrupa ülkelerindeki dil öğretmenleri arasında iş birliği sağlama hem öğretimde hem de değerlendirmede kullanılmak üzere Avrupa Birliği'nin öngördüğü yabancı dil eğitimi çerçevesi Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR/ Common European Framework of Reference for Languages)nı oluşturmuştur.

Bu çalışmada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR/ Common European Framework of Reference for Languages) ile Türk Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen yabancı dil öğretim politikaları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın Türkiye'nin sahip olduğu dil öğretim programı ile Avrupa Birliği yabancı dil öğretim programlarına ilişkin bulunduğu noktayı saptamanın, ülkemizde yeni yapılacak çalışmalar ve düzenlemeler için oluşturulan ve oluşturulacak olan görüşe katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışma konusun belirlenmesinde ve çalışmanın hazırlanma sürecinin her aşamasında bilgilerini, tecrübelerini ve değerli zamanını esirgemeyerek bana her fırsatta yardımcı olan değerli hocam Sayın Prof. Dr. Birsen Tütüniş'e teşekkürü bir borç bilirim. Bu çalışmayı, çalışma esnasında hayatını kaybeden sevgili babam Nazmi Ilıcalı 'ya ithaf ediyorum.

Ocak,2022

Firdevs Ufkum ILICALI KOCA

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLO LİSTESİ	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	vii
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ	1
1. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	2
2. Araştırma Problemi.....	3
2.1. Araştırmanın Alt Problemleri	3
3. Sınırlılıklar	3
BÖLÜM 2.....	4
KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE	4
2.1. Öğretim Programı	4
2.1.1. Öğretim Programının Amacı ve Önemi	5
2.1.2. Öğretim Programı Değerlendirme	5
2.1.3. Öğretim Program Değerlendirmede Nicel ve Nitel Yöntemler	7
2.2. Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi.....	8
2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi Kavramı	8
2.2.2. Yabancı Dil Öğretim Tarihi.....	9
2.2.3. Yabancı Dil Öğretim Politikaları	11
2.2.4. Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri.....	11
2.2.5. Yabancı Dil Öğretiminin Amaçları ve Yararları.....	13
2.2.6. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	13
2.2.7. Yabancı Dil Öğretim Metotları	15
2.2.8. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	21
2.2.9. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Getirdiği Sorunlar.....	22
2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Politikaları.....	23

2.3.1. Türkiye’de İlköğretim ve Ortaokul öğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Müfredatı	24
2.3.2. Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programına Göre Kullanılan Materyaller ve Aktiviteler	33
2.3.3. Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programında Uygulanan Ölçme Ve Değerlendirme Süreçleri	35
2.3.4. Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programında Dil Seviyeleri Ve Seviyelerin “Yapılabilecekler” Tanımları.....	37
2.4. Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri	45
2.4.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) Müfredatı	50
2.4.2 CEFR Ortak Referans Seviyeleri, Her Seviye için Detaylı “Yapılabilecekler” Tanımları.....	51
2.4.3 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) Ölçme ve Değerlendirme	53
2.4.4 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı Materyalleri v Aktiviteleri	54
BÖLÜM 3.....	55
YÖNTEM.....	55
1. Araştırmanın Deseni.....	55
2. Verilerin Toplanması	55
3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması	56
BÖLÜM 4.....	60
BULGULAR VE YORUMLAR	60
4.1. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları Öğretim Müfredatı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular	60
4.2. Türkiye Ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları Dil Seviyeleri Ve Seviyelerin “Yapılabilecekler” Tanımları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular	63
4.3. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular	65

4.4. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları İngilizce Dersi Öğretim Materyalleri Ve Aktiviteleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular	68
BÖLÜM 5.....	71
TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER	71
KAYNAKÇA	77



TABLO LİSTESİ

Tablo 3.1. Türkiye ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretim Programları İçin Kullanılan Karşılaştırma Temaları.....	57
Tablo 3.2. Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemlerinden Bereday Yöntemine Göre Çalışmanın Analiz Aşamalarını Gösteren Tablo	59
Tablo 4.3. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları Öğretim Müfredatı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulguları Gösteren Tablo.....	62
Tablo 4.4. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları Dil Seviyeleri ve Seviyelerin “Yapabilecekler” Tanımları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulguları Gösteren Tablo	64
Tablo 4.5. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulguları Gösteren Tablo.....	67
Tablo 4.6. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları İngilizce Dersi Öğretim Materyalleri ve Aktiviteleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulguları Gösteren Tablo	70

Enstitüsü : **Lisansüstü Eğitim Enstitüsü**
Dalı : **Eğitim Bilimleri**
Programı : **Eğitim Yönetim ve Planlama**
Tez Danışmanı : **Prof.Dr. Birsen Tütüniş**
Tez Türü ve Tarihi : **Ocak 2022**

ÖZET

TÜRKİYE’DEKİ YABANCI DİL ÖĞRETİM POLİTİKALARI İLE AVRUPA BİRLİĞİ YABANCI DİL ÖĞRETİM POLİTİKALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Firdevs Ufkum ILICALI KOCA

Bu araştırma Avrupa birliği konseyi tarafından oluşturulan dil öğretim politikaları ile Türkiye’de Milli Eğitim bakanlığı tarafından hazırlanmış İngilizce dersi öğretim politikalarının arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirtmek üzerine yapılmıştır. Avrupa birliği dil öğretim programları ve Türkiye’de uygulanan yabancı dil öğretim programlarını karşılaştırmak için nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda MEB talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 2018 yılında yayınlanan “ İlköğretim ve ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” ile Avrupa ülkelerinde kullanılmakta olan Avrupa Birliği ülkeleri Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ortak çerçeve programı karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre Milli eğitim bakanlığı tarafından hazırlanan ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim proramının Avrupa konsayi tarafından hazırlanan Avrupa birliği ülkeleri yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ortak çerçeve programı ile oldukça örtüştüğü görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, Öğretim Programı, Yabancı Dil, Avrupa dilleri ortak çerçeve programı (CEFR)

University	:	Graduate School of Education
Institute	:	Educational Sciences
Programme	:	Education Management and Planning
Supervisor	:	Prof. Dr. Birsen TÖTÜNİŞ
Degree Awarded and Date	:	Ocak 2022

ABSTRACT

COMPARISON OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING POLICIES OF TURKEY AND EUROPEAN

Firdevs Ufkum ILICALI KOCA

This research is to point out the language teaching policies created by the European Union Council, the similarities and differences between the English lesson teaching policies prepared by the Ministry of National Education in Turkey. Document analysis technique which is one of the qualitative data collection methods, was used to compare the language teaching programs of the European Union and the foreign language teaching programs implemented in Turkey. In this context, the "Primary and Secondary Education English Curriculum" published by the Ministry of Education Board of Education and Discipline in 2018 and the European Union countries Foreign language teaching and learning common framework program used in European countries were compared. According to the results of the research, it has been seen that the primary and secondary education English lesson teaching program prepared by the Ministry of National Education is quite compatible with the foreign language teaching and learning common framework program of the European Union countries prepared by the European Council.

Keywords: MEB English Curriculum, Curriculum, Foreign Language, Common European Languages Framework Program (CEFR)

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Üzerinde birçok bilimsel araştırma yapılan konulardan birisi olan öğretim politikası, eğitimin verileceği ortamdan eğitimi verecek kişinin niteliklerine kadar farklı konularda daha önceden belirlenen hedeflere ulaşabilmek için takip edilmesi gereken yöntemleri ifade etmektedir (Şişman, 2010). Karmaşık ve çok boyutlu yapıya sahip olan öğretim politikalarının başarıya ulaşabilmesi için alt boyutlarının detaylı şekilde planlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda ele alınması ve üzerinde çalışmalar yapılarak detaylı planlama yapılması gereken alt boyutlardan birisi de yabancı dil politikasıdır (Kalman, 2011). Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerle birlikte bilgi toplumuna geçildiği, kültür ve bilgi aktarımının hızlandığı günümüzde bu gelişmelere ayak uydurabilmek için her bireyin en azından bir yabancı dil bilmesi zorunluluk haline gelmiştir (Demirkan, 2008). İngilizce yabancı dil dendiğinde ilk akla gelen dildir (Küzeci, 2015). Çünkü İngilizce günümüzde 60'tan fazla ülkede resmi dil statüsünde olup, 20'den fazla ülkede ise yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu nedenle ülkeler ekonomik katkı sağlayacağı düşüncesiyle vatandaşlarına İngilizce dil eğitimi vermektedir (Yıldıran ve Tanrıseven, 2015).

Türkiye'de cumhuriyetten bu yana yabancı dil eğitimi konusunda çeşitli çabalar ortaya koymasına rağmen henüz bu konuda beklenen seviyeye ulaşabilmiş değildir (Özdemir, 2019). Yapılan araştırmalarda Türkiye'nin İngilizce yeterliliği konusunda 32 Avrupa ülkesi içerisinde 31. sırada ve dolayısıyla düşük seviyede yer aldığı, dünya genelinde 88 ülke arasında ise 73. sırada yer aldığı görülmektedir (Education First, 2018). Buna karşın dünyada İngilizce yeterlilik seviyesi en yüksek olan ülkeler ise İsviçre, Singapur, Hollanda, Danimarka, Norveç, Lüksemburg, Güney Afrika, Almanya, Slovakya, Finlandiya, Avustralya, Belçika, İsveç, Filipinler ve Polonya'dır

(Education First, 2018). Bu ülkelerin birçoğu Avrupa ülkesidir. AB eğitim politikasının temel amacı Avrupa düzeyinde çok kültürlü ve çok dilli bir ortamının geliştirilmesi ile ortak değerler etrafında aynı yaşam alanını paylaşan Avrupa vatandaşlığı bilincine ulaşmış bireyler yetiştirebilmektedir (Sağlam, 2009). AB bu amaçla Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nı (CEFR) hayata geçirmiştir.

2001 yılında Avrupa konseyi kararıyla yürürlüğe giren CEFR Avrupa sınırları içinde birliğe üye ve aday ülkeler arasında dil öğretiminde bütün ülkelerde geçerli olacak bir standart ve seviye belirlemektedir. Bu uygulamanın temel amacı yabancı dil eğitimi gören kişiler, bu eğitimi veren eğitimciler ile eğitim seviyesi açısından ortak bir anlayış geliştirerek dil eğitimi görenlerin öz değerlendirme becerisini sağlayabilmektir. Bu bağlamda dil eğitimi gören ve alan kişiler arasında ortak ve şeffaf bir değerlendirme yapılmasını sağlayan dil standartları geliştirilmiştir (Westhoff, 2007). Türkiye'de Avrupa birliğine adaylık sürecinden CEFR standartları çerçevesinde öğretim programları içerisinde yabancı dil derslerine daha yoğun yer vermeye başlamış ve bu standartları yabancı dil öğretim programına entegre etmeye çalışmıştır. Ancak Türkiye'nin bu konuda henüz yeterli başarıya ulaştığını söylemek mümkün değildir. Bu doğrultuda yabancı dil öğretim programının geliştirilmesi açısından yabancı dil öğretimi konusunda başarılı olmuş ülkelerin öğretim programlarını araştırılması, incelenmesi ve muhtemel sorunların saptanması önemli görülmektedir. Buradan hareketle bu araştırma da Türkiye'deki yabancı dil öğretim politikaları ile Avrupa Birliği yabancı dil öğretim politikalarını karşılaştırılmıştır.

1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim politikası ile Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan yabancı dil öğretim politikasını karşılaştırmalı olarak incelemeyi her iki politika arasında var olan benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın Avrupa Birliğinin İngilizce öğretme politikaları ile Türkiye MEB tarafınca belirlenen İngilizce öğretme politikalarının arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyarak Türkiye'nin sahip olduğu dil öğretim programı ile Avrupa Birliği yabancı dil öğretim programlarına ilişkin bulunduğu noktayı saptamanın, ülkemizde yeni yapılacak çalışmalar ve düzenlemeler için oluşturulan ve oluşturulacak olan görüşe katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Çalışma dil öğretim programı hazırlayan eğitim uzmanlarına ve yabancı dil öğretmenlerine, Avrupa

Ülkeleri dil öğretim uygulamaları ve Türkiye’deki uygulamalar arasındaki benzerlik ve farklılıklara hakkında farkındalık uyandırarak, dil öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme, müfredat oluşturma, materyal hazırlama konusunda karşılaşılan sorunlara karşı çözüm yolları bulmada kolaylıklar sağlayacağı düşünülmektedir.

2. Araştırma Problemi

Bu çalışmanın problem cümlesi, “Avrupa Birliği’nin İngilizce öğretme politikaları ile Türkiye MEB tarafınca belirlenen İngilizce öğretme politikalarının arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?”olarak belirlenmiştir.

2.1. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Avrupa Birliği’nin İngilizce öğretme politikaları ile Türkiye MEB tarafınca belirlenen İngilizce öğretme politikaları karşılaştırıldığında ,İngilizce dersi öğretim müfredatı açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
2. Avrupa Birliği’nin İngilizce öğretme politikaları ile Türkiye MEB tarafınca belirlenen İngilizce öğretme politikaları karşılaştırıldığında ,İngilizce dersi öğretim materyalleri ve aktiviteleri açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
3. Avrupa Birliği’nin İngilizce öğretme politikaları ile Türkiye MEB tarafınca belirlenen İngilizce öğretme politikaları karşılaştırıldığında ,İngilizce dersi öğretimi seviyeleri ve seviyelerin “Yapılabilecekler” tanımları açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?
4. Avrupa Birliği’nin İngilizce öğretme politikaları ile Türkiye MEB tarafınca belirlenen İngilizce öğretme politikaları karşılaştırıldığında ,İngilizce dersi öğretiminde ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

3. Sınırlılıklar

Çalışma sadece Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye kurulunca belirlenmiş ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı ile sınırlıdır. Okul öncesi, yükseköğretim ve özel edil öğretim kuruluşlarının dil öğretim programları incelenmemiştir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Öğretim Programı

Okulların var olmasının amacı, öğrencilere belli başlı bilgileri ve davranışları öğretmektir. Okularda öğrencilere aktarılacak bilgiler, davranışlar önceden belirlenmiş ve bu okulların hedefleri şeklinde, okul programlarında yerini almıştır. Öğretim programı; bireye hayat boyunca kazandırılması gereken, bir disiplinin öğretimiyle alakalı tüm faaliyetleri içinde bulunduran, yaşantılar düzeneğidir (Arı, 2011: 756).

Öğretim programı; öğrencilerin yaşamları boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi ve becerilerin zaman içerisinde öğrencilere kazandırılmasıdır. Programın içeriğinin yerinde ve zamanında belirlenmesi, programı güçlü hale getirmektedir (Demirel, 2005: 6). Zaman ilerledikçe aynı zamanda gelişmelerin meydana gelmesiyle öğretim programlarında da çeşitli değişiklikler meydana gelecektir. Programı uygulayan kişiler tarafından yapılan gözlemler, program çıktılarının olumlu veya olumsuz durumlarını da ortaya çıkarmaktadır (Özçelik, 2014: 3).

Eğitim programlarının genel anlamda ve özel anlamda hedefleri yanlış belirlenirse öğretim uygulamalarında öğrenci-öğrenci ve öğretmen öğrenci etkileşimi sonucunda beklendi durumların dışında, beklenmedik durumların da meydana geleceği söz konusu olmuştur (Şeker, 2017: 189). Program içeriği faaliyete geçtikten sonra olumsuz sonuçlar çıkarsa, programın güncellenmesi veya yeniden yazılması gerekmektedir. Dinamik öğretim programları, toplumun yapısını da dinamikleştirmektedir (Güzel ve Karadağ, 2013: 46).

2.1.1. Öğretim Programının Amacı ve Önemi

Günümüz yaşantısında eğitim durumu, öğrencinin bilgi seviyesinin değerlendirilmesinin dışında, bilgilerin kişi için anlamlı ve yaşamsal hale getirilmesi durumu söz konusu olmuştur. Öğretim programı sadece okullarda ve çevresinde değil, çoğu yerde planlanılabilir. Bu doğrultuda öğretim programının önemini ve amaçlarını sıralamak gerekirse (Taşdemir, 2018: 3);

- ✓ Okul öncesinde almış olduğu eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel anlamda gelişme süreçlerini de ele alarak; öz bakım, günlük hayattaki yaşam tarzı, iletişim, bilişsel, dil, sosyal, bedensel ve duygusal alanlarda kontrollü bir şekilde gelişim göstermelerini sağlamak,
- ✓ Evrensel anlamda ahlak değerlerini benimsemiş olma ve kültürel, milli değerlerin benimsenmesini sağlamak,
- ✓ Birinci seviyede eğitimini başarılı şekilde gerçekleştiren öğrencilerin öğrenme ve gelişim seviyelerine uygun şekilde sağlanan çeşitli kişisel gelişimlerin etkin bir şekilde kullanılması ve bağımsız kişiler olarak hayatlarına devam etmelerini sağlamak,
- ✓ Yakın çevreye ve doğaya ilgi oluşturmaya hedeflemek, aynı zamanda tutumunda gelişmesini sağlamak,
- ✓ İkinci seviye eğitimini başarıyla tamamlayan öğrencilerin, ilkökul çağında kazanmış oldukları yetenekleri geliştirmek amacıyla manevi ve milli değerleri benimsemiş olması. Bununla beraber toplumla olan ilişkilerini iyi seviyeye getirmesini sağlamak,
- ✓ Günlük yaşamla ilgili çeşitli sorumluluk bilincinin oturmasını sağlamak,
- ✓ Bilimsel düşünme ve karar verme yeteneklerini üst seviyeye çıkartmak,
- ✓ Bilimsel çalışmalarda güvenli olmanın önemini vurgulamak ve güvenli çalışma duygusunun ortaya çıkmasını sağlamak gibi öğretim programının önemi ve amaçları ifade edilmektedir.

2.1.2. Öğretim Programı Değerlendirme

Öğretim programı, eğitim programının bir alt dalıdır. Okul ortamında veya okul dışındaki ortamda kişiye kazandırılması gereken, bilişsel, devinışsel ve duyuşsal davranışlardır. Öğretim programı, öğrenme ve öğretimle ilgili tüm süreçleri kapsamaktadır (Aygören ve Er, 2018: 23). Öğretim programları, ders programının

bütün hale gelmesidir. Uygulamaya konulacak tüm hedeflerin gerçekleşmesi için yapılan etkinliklerdir. Öğretim programlarının okullarda başarılı bir şekilde uygulanması için bilimsel ve sistematik yaklaşımlar uygulanmalıdır (Phelps, 2011: 89).

Öğretim programları, programların gelişmesi sonucu ortaya çıkmaktadır. Programın gelişme süreci ise; herhangi bir dersin veya kursun öğretimine dönük program geliştirme uzmanı ve değerlendirme uzmanına bağlıdır (Senemoğlu, 2010: 54). Okullarda uygulanan öğretim programlarının etkin olmasının ve başarı durumlarının anlaşılması için değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bu yapılan uygulamalara, öğretim programı değerlendirme denilmektedir (Akyüz, 2015: 2).

Öğretimde programların uygulanması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi birbirleriyle doğrudan ilişkilidir. Değerlendirme uygulamaları bir programın gelişme faaliyetindeki önemli bir husus olarak görülmektedir (Rençber, 2008: 7). Bu süreçte elde edilen sonuçlar ve geri dönüşler, programın daha iyiye gitmesi için gereklidir. Okullarda faaliyeti sürdürülen öğretme ve öğrenme durumlarının, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme potansiyellerinin ne seviyede olduğunu daha iyi anlamak için program değerlendirme çalışmalarının yapılması gerekmektedir (Özdemir, 2018: 92). Öğretim programlarının en temel amacı; öğretim gerçekleşirken istenilen amaçların ve hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamaktır. Bu amaç dışında program değerlendirmenin diğer amaçları; öğretim ve öğrenim programlarının uygulamalarda başarı sağlayıp-sağlamadığını, değiştirilmesi gereken uygulamaların belirlenmesi, uygulanan mevcut programın etkinliği, iş hayatında, yüksek öğretimde başarılı olup olmadığı ve programların uygun maliyetle olup olmadığını sağlamaktadır (Özer ve Aktaş, 2019: 402).

Öğretim programlarının katkı sağlayıp sağlamadığını değerlendirmede yardımcı olan çeşitli yöntemler ve teknikler bulunmaktadır. Bahsedilen bu yöntemleri ve teknikleri sıralamak gerekirse (Sönmez ve Alacapınar, 2015: 11);

- ✓ Deneysel
- ✓ Geleneksel
- ✓ Disiplinler Yapısı
- ✓ Davranışçı

✓ Yapılandırmacı

Her bir programın değerlendirme süreci, programın özelliklerine göre değişim göstermektedir. Türkiye’de program geliştirme ve değerlendirme ile ilgili çalışmalar çoğunlukla “Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)”e bağlı, “Talim Terbiye Kurulu” aracılığıyla yapılmaktadır. Görevli kişilerin dışında, üniversite faaliyetlerini sürdüren akademisyenler, öğretmenler, yöneticiler ve sivil toplum kuruluşlarından katılım sağlayan gönüllü kişiler tarafından, program geliştirme çabaları gerçekleştirilmektedir (Özdemir, 2018: 94).

Değerlenme sonucunda geliştirilen bu programlar, o dönemin zamanında bulunan şartları, ihtiyaç duyulan becerileri, bilgiyi, yetenekleri kişilerin ihtiyaç ve beklentileri, derslerin özellikleri ve kapsamı vb. nedenlere önem verilerek, güncelleme yapılır veya yeni bir program geliştirilir (Özdemir, 2009: 132).

Türkiye’de de farklı zaman dilimlerinde sözü edilen unsurlar ve başka unsurların etkisi ile ders programları ve öğretim programları büyük oranda değiştirilmiş ve uygulamaya alınmıştır. İlköğretim düzeyinde en son geliştirilmiş olan program çalışması 2018 yılına aittir. İlkokul düzeyindeki derslerin hemen hepsi yeniden geliştirilmiştir (Demirel, 2012: 6).

2.1.3. Öğretim Program Değerlendirmede Nicel ve Nitel Yöntemler

Program değerlendirme sürecinden sonra alınacak kararların geçerliği ve güvenilirliği, program değerlendirme sürecinin de geçerliği ve güvenilirliği ile yakından ilişkilidir. Bu sebeple, özellikle son zamanlarda eğitim bilimleri alanında, program değerlendirme sürecinin de değerlendirilmesi “(meta-değerlendirme = değerlendirme sonrası değerlendirme)” ayrı bir uzmanlık çalışması olarak görülmektedir (Kutlu ve Korkmaz, 2017: 492).

Öte yandan, belli bir konu alanına ilişkin birden çok ve birbirinden bağımsız araştırma sonucunun bir araya getirilmesi, yeniden analiz edilmesi, elde edilen verilerle yeni sonuçlara ulaşılması da sıklıkla kullanılan bir bilimsel yaklaşımdır. Meta-analiz (analiz sonrası analiz) olarak bilinen bu çalışma durumu, program değerlendirme uygulamalarında en yaygın kullanılan yöntemlerdir (Gözütok, 2011: 182).

Türkiye’de program değerlendirme alanında gerçekleştirilen araştırmalarda meta değerlendirme ve meta analiz yaklaşımları genel itibarıyla bir anlam farkı gözetilmeden birbiri yerine, çeviriye dayalı anlam farklılığı ve eksikliği gibi sebeplerle doğru kullanılmamaktadır. Bu da literatürde anlam karmaşası oluşmasına yol açmaktadır. Söz konusu kavram karmaşasında her iki kavramın aynı ön eke sahip olmasının da etkisi vardır. Bunun yanı sıra program değerlendirme sürecinde sornuçların veri analizine dayalı olarak gerçekleştirilmesi de rol sahibidir. Bunun nedeni, program değerlendirme sürecinde analiz ile değerlendirmenin birbiri için tamamlayıcı olmasıdır (Kara ve Akdağ, 2017: 476). Analiz işlemler dizisidir. Değerlendirme ise söz konusu işlemlerin sonuçları doğrultusunda br yargı ortaya konmasını içermektedir. Bu çerçevede analiz ile değerlendirme bütünsel olarak değerlendirilmekte, bazı durumlarda süreç içindeki işlevleri ve yerleri geri planda kalmakta, bu ikisi birbiri yerine kullanılmaktadır. Bu hareket, meta-değerlendirme ve meta-analiz kavramlarına da yansıtmaktadır (Güven, 2008: 229).

2.2. Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi

2.2.1. Yabancı Dil Öğretimi Kavramı

Herhangi bir dili öğrenme serüveninde zorlu süreçler meydana gelmektedir. Bununla beraber dil öğrenmenin zaman aldığı da gözlemlenmiştir. Yabancı dil öğretimi; kişilere akademik anlamda, mesleki yönde ve toplumsal anlamda gelişim sağlayacaktır (Harmer, 2007: 56). Kişilerin konuşmuş okudukları anadiller dışında farklı bir dil öğrenme durumu ve öğrenmek için çeşitli çaba, zaman harcamaları yabancı dil öğretimi şeklinde tanımlanmıştır (Demircan, 2013: 17).

Yabancı dil öğretiminin erken yaşta başlanması gerekmektedir. Kişiler erken yaşlarda öğrenme duygularının daha kuvvetli olduğu dönemlerdedir. Özellikle de çocukların çeşitli yabancı dilleri erken yaşlarda öğrenmesi gerekmektedir (Eden, 2005: 19). Çocukların yeni bir dili öğrenmesi çocuklara; kültürel anlamda zenginlikleri, toplumsal farkındalıkları, derslerinde ki not durumlarını ve sosyal durumlarını ileri seviyeye taşıyacaktır. Erkan yaşta çocukların yabancı bir dili öğrenmesi, çocukların kişisel gelişimine katkı sağlamış olacaktır (Onan, 2012: 222).

Yabancı dil öğretim faaliyetlerinin dört temel süreci ve becerisi bulunmaktadır. Bunlar; okuma, yazma, dinleme ve konuşabilmelidir. Bir dilin iyi bir şekilde anlaşılabilir olması ve konuşulabilir olması için bahsedilen bu dört temel becerinin bilinmesi gerekmektedir (Gömleksiz ve Özkaya, 2012: 501). Bir dilin gramer yapısına hakim olmak, dil becerilerinin hızlı bir şekilde öğrenilmesini ve konuşulmasını sağlayacaktır. Yabancı dil öğretimi yetişkinlerin ve çocukların kendilerini geliştirmede önemli rol oynayacaktır. Yetişkin kişilere yabancı dil öğretimi, iş yaşantısında terfi olanağı gibi çeşitli imkanlar sağlayacaktır (Güleç, 2014: 9).

2.2.2. Yabancı Dil Öğretim Tarihi

Tarihsel anlamda yazının bulunmasından sonra dil öğretimiyle alakalı ilk dokümanların Sümerlere ait olduğu açıklanmaktadır. M.Ö 5000-2000 tarihlerinde Mezopotamya’da yaşamlarını sürdüren Sümerler, heceyazı adı verilen yazı türünü ilk kullanan millettir. Roma’da yaşamlarını sürdüren çocuklarında tarihsel süreçte iki dilde eğitim aldığı ifade edilmiştir. Bahsedilen bu diller Grekçe ve Latince şeklinde açıklanmıştır. Roma tarihinde başlayan yabancı dil kitaplarıyla günümüzde bulunan yabancı dil kitapları arasında doğrudan ilişki vardır (Bayyurt, 2012: 56).

Zaman ilerledikçe Grekçe dili önemini kaybetmiştir. Latince dili birçok Avrupa ülkesinde ekonomik ve sosyal yaşantının dili olma seviyesine gelmiştir. Ortaçağ zamanında latince farklı bir boyuta gelse bile aktif şekilde kullanılıp, öğrenilmektedir. Bu dönemde dil eğitimleri yükseköğretimde ve dini kuruluşlarda verilmektedir. Bahedilen bu dönemlerde çocukların dil eğitimlerine çok fazla önem verilmiştir (Ağlıdere, 2010: 12).

Arapça dili de Latince’nin gelişim göstermesiyle ilerleme kat etmiştir. Ancak günlük hayatta kurulan iletişimlerde milli dillerin kullanılmasıyla birlikte, Arapça dili çoğunlukla mendereselerde kullanılmaya devam etmiştir. İlerleyen zamanlarda mantık öğretimi önemli boyuta geldiği için, dilbilgisi de bu doğrultuda gelişim gösterecektir (Onan, 2012: 223).

Tarihsel süreçte Türkiye’nin yabancı dil öğretimi uygulamalarında çeşitli yöntemler gözlemlenmiştir. Türkiye’nin yabancı dil öğretimi Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet dönemi olarak iki başlık altında ayrılmaktadır (Bayyurt, 2012: 57).

Osmanlı Devleti'nin kurulmuş olduğu coğrafyada, devletin doğu kısmında “Farsça, Arapça ve Türkçe'nin” kullanıldığı gözlemlenmiştir. Batı kısmında ise “Latince, İtalyanca ve Yunanca” dilleri kullanılmıştır. Doğu kısmında müslüman devletler, batı kısmında ise hristiyan devletler yer almaktadır (Demirel, 2012: 49).

O dönemde dini eğitimlerin yoğun bir şekilde verildiği medreselerde Farsça ve Arapça dersleri de verilmektedir. Osmanlının yaygınlığını sürdürdüğu dönemde yeni fethedilen topraklardaki insanlar tarafından “Yunanca, Sırpça, Bulgarca, Romence” aynı zamanda ticaretin gerçekleşmesi için İtalyanca konuşulduğundan bahsedilen bu dilleri bilen kişilere ihtiyaç duyulmuştur. Osmanlı devletinde yabancı dilin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde aynı zamanda gelişim göstermesinde 1838 “Tanzimat Fermanı” ile 1856 “İslahat Fermanı” oldukça etkili olmuştur (Çelebi, 2006: 288).

Cumhuriyet zamanına gelindiğinde ise Osmanlı devletinde kullanılan dillerin dışında “Almanca, İngilizce ve Fransızca” gibi çeşitli yabancı diller de öğretilmeye ve öğrenilmeye başlanmıştır. Bu diller okul programlarında faaliyetlerini sürdürürken, Farsça dili tamamen programlardan kaldırılmıştır. Arapça dili ise sadece dini eğitim veren okullarda faaliyetini sürdürmüştür (Ercan, 2019: 17).

Fransızca, İngilizce ve Almanca gibi dillerin öğreilmesi için 1928 tarihinde “Türk Eğitim Derneği” (TED) kurulup, faaliyete geçmiştir. Daha sonra ise “1928 ve 1934 yıllarında TED koleji” kurulmuştur. 1965 tarihinde ise “Özel Eğitim Kanunu” yürürlüğe girmiştir. Yabancı dilin sadece resmi okullarda yapılması dışında gelen bu kanun özel okullarında bu eğitimi vermeye başlamasına neden olmuştur (Bobbitt, 2017: 123).

1991 tarihinde ise 6.7. ve 8. sınıflar için 1997 tarihinde ise ilkokul 4. ve 5. sınıflar için İngilizce dersi zorunlu hale gelmiştir. 2013 tarihinden itibaren İngilizce ilkokul 2. sınıfta ingilizce zorunlu ders haline gelmiştir. Günümüzde ortaokullarda İngilizce yabancı dil olarak zorunlu olmuştur (Baydır, 2018: 7). Bunun dışında ayrıca ek bir dil tercih edilebilmektedir. Liselerde ise İngilizce yine zorunlu ders haline gelmiştir. İkinci bir yabancı dil ise tercih meselesi olarak adlandırılmaktadır. Geçmişten

günümüze yaşanan bu durum, yabancı dil öğretimine ne kadar önem verildiğinin bir göstergesidir (Çelebi, 2006: 289).

Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR), dilde yeterlilik seviyesini ölçmek için uluslararası bağlamda tanınmış bir standarttır. Çok amaçlı, esnek, açık, dinamik, kullanıcı dostu ve dogmatik olmayan özellikler taşıyan CEFR, dil öğrenme müfredatının, dil sertifikasyonunun ve öz-yönelimli eğitimin planlanması için gerçek, sağlam ve ortak bir temel sağlar. **(Council of Europe, 2001)**. Ortak standartların müfredat çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanması, CEFR'nin dil eğitiminde kaliteyi kolaylaştırma ve açık fikirli çok dilli vatandaşlardan oluşan bir Avrupa'yı teşvik etme ana amacına bağlıdır. CEFR'nin standartlaştırılmış seviyeleri, Milli Eğitim Bakanlığınca öğrencinin yaşına ve ihtiyaçlarına göre sınıflandırılarak entegre edilmiştir (<https://www.efset.org/tr/cefr/>).

2.2.3. Yabancı Dil Öğretim Politikaları

Yabancı dil öğretim politikaları oldukça fazla boyutlu ve karmaşık bir duruma sahiptir. Uygulanılacak bu politikaların başarılı seviyede gerçekleşmesi için alt boyutlarının da başarılı bir şekilde planlanması gerekmektedir. Ayrıca üzerine çalışmalar yapılmalıdır. Bu nedenle incelenmesi gereken konulardan biriside eğitim ve öğretim politikasının alt boyutu olan, yabancı dil öğretim politikasıdır (Güneş, 2009: 13).

2.2.4. Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri

Herhangi bir dilin öğretiminde temel ilkelerden bahsedildiği zaman kişilerin doğumundan günlük hayatına kadar sahip olduğu dil yetisinin sonraki süreçlerinde nasıl ilerlemesi gerektiği ve öğretimin nasıl olmasının uygun olacağı belirtilmektedir. Yabancı dilin kişilere nasıl aktarılacağını ise yabancı dil öğretim ilkeleri ele almıştır (Çeliköz, 2017: 32).

Başarılı bir dil öğretiminin gerçekleşmesi için ele alınacak dersin öğretmen vesilesiyle önceden programlanması ve planlanması gerekmektedir. Yıllık, ünite ve günlük gibi çeşitli ders planları yapılmalıdır. Somut olaylardan soyut olaylara, basitten karmaşığa şeklinde öğretimlerin gerçekleşmesi gerekmektedir (Egel, 2009: 1121).

Yabancı dil öğretimi belirtilen bu sıralara göre gerçekleşmelidir. Yabancı dil öğretimi gerçekleşirken öncelikle yakın çevredeki nesnelerden yola çıkılmalıdır. Bununla beraber karmaşık ve bileşik cümle kalıpları da öğretimde olan verimi arttıracaktır (Can ve Can, 2014: 46).

Çeşitli görsel ve işitsel araçların da kullanılması gerekmektedir. Görsel ve işitsel araçlar sınıf içindeki ortamı doğal bir ortama çevirmektedir. Bu durum öğrencinin derse olan ilgisini artırıp öğrenmesini de ileri seviyeye taşımış olacaktır (Aslan, 2008: 4). Görsel araçlar sözcüklerin ve kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. İşitsel araçlar ise dilin doğru telafuz edilmesinde ve doğru kullanılmasında önemli rol oynamaktadır (Şahin, 2009: 152).

Yabancı dil öğretimine başlanırken ana dilin dışında öğrenilecek dilin günlük hayatta yer edinmesi, daha etkin ve kolay öğrenebilme adına oldukça önemlidir (Altıok, 2006: 11). Öğrenilecek dil ne kadar fazla kullanılır ve alıştırmalar yapılırsa öğrenme durumu da o kadar hızlı olacaktır. Tek bir yapıya odaklanmada dil öğretiminde birden fazla sözcük veya cümle kalıbını göstermek ve bunu tek bir seferde sunmak temel ilke olmalıdır (Demirel, 2012: 72).

Yabancı dil öğretimlerinin daha akılda kalabilmesi için günlük yaşamda olan örneklerden yola çıkılmalıdır. Örneklerin günlük yaşamdan verilmesi, öğrenilecek dilin daha akılda kalmasını sağlayacaktır. Yabancı dil öğretimleri sağlanırken bazen tekli şekilde bazen de grup şeklinde faaliyetler sunulmalıdır. Çeşitli tekrar alıştırmaları, soru-cevaplar, grup şeklinde tartışmalar ve rol yapmalar yabancı dil öğreniminde önemli husustur (Şahin, 2009: 154).

Yabancı dil öğreniminde motive edilme oldukça önemlidir. Yabancı dil öğrenilmesi zor ve zamana dayalı bir süreç olduğu için bireylerin bu durumu başarabilmesi için cesaretlendirme gerekmektedir. Bununla beraber kolay öğrenme yöntemleri ve ipuçları da bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Hata yapılan yerlerde gerekli dönütler ve düzeltmeler yabancı dil öğrenen bireylerin daha kontrollü ve daha sağlıklı yol kat etmesini sağlayacaktır (Demirel, 2012: 73).

2.2.5. Yabancı Dil Öğretiminin Amaçları ve Yararları

Yabancı dil öğretimi günümüzde gereklilik arz etmektedir. Yabancı dilin öğretilmesinde kişilerin ihtiyacına dönük nitelikli yöntemlerle hedeflenmiş amaçlara ulaşılabacaktır. Ülkemizde yabancı dilin öğretilmesinde birden fazla çeşitli uygulamalar meydana gelmiştir. Dilin etkili bir iletişim aracı olarak görülmesi, yabancı dil öğretiminin en temel amaçları arasında yer almaktadır (Büyükkırlı, 2005: 13).

Dil sadece bir iletişim aracı olmamakla birlikte; insanın çocukluktan olgunluk dönemine kadar olan süreçte kendini yetiştirebilmesi ve yönetbilmesi olarak adlandırılmaktadır (Doğan, 2012: 43).

Günümüzde çeşitli milletlerle iletişim kurabilmek, çeşitli bilgi alışverişlerini yapabilmek, ticari ve ekonomi anlamda ilişkileri yürütebilmek yabancı dil öğretimi aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bireyin kendini daha iyi yerlere getirebilmesi için anadili dışında başka bir yabancı dile ihtiyacı vardır. Bu nedenle yabancı dil öğrenen bireylerde, akademik anlamda ve iş hayatı anlamında önemli gelişmeler görülmüştür (Ercan, 2019: 13).

Yabancı dil öğrenen kişilerin ana dillerinin de geliştiği gözlemlenmiştir. Okuma, yazma ve anlama yeteneklerinin iyi seviyeye geldiği bilinmektedir. Bu durum kişilerin okul, akademik, iş ve sosyal hayatına olumlu şekilde etki bırakacaktır. Erken yaşta yabancı dilin öğrenmesi, bireysel gelişimde ve toplumla olan ilişkilerde önemli rol oynamaktadır. Yabancı dil öğreniminin kişilere sağladığı diğer amaçlar ve yararlar ise; farklı kültürdeki insanlarla iletişim sağlayabilme ve çeşitli işlerde iş imkanı bulma olarak adlandırılmaktadır (Genç ve Kaya, 2011: 24).

2.2.6. Yabancı Dil Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Yabancı dil öğrenme sürecini birden fazla faktör etkilemektedir. Bahsedilen bu faktörler; dili öğrenecek kişinin günlük yaşantısından, aile yaşantısında, ev ortamından okul ortamına kadar değişiklikler göstermektedir. Yabancı dil öğrenmeyi etkileyen faktörleri sıralamak gerekirse (Sarıçoban ve Bakla, 2012: 46);

2.2.6.1. Okul

Okul, öğrenilen bilgilerin düzenli olarak devam ettiği yer olarak bilinmektedir. Öğrenciler günlük yaşantısından daha çok okulda öğrenmeye odaklıdır. Okul zihin alışkanlıklarını kötü etkileyecek çeşitli olayları engellemektedir. Bahsedilen bu durumlar yabancı dil öğreniminde de geçerlidir (Gümüşeli, 2004: 15).

Yabancı dil öğrenme sürecinde öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişki, öğrencinin dile karşı olan ilgisini de etkilemektedir. Öğretmenler öğrencilere ne kadar yakın yaklaşırsa, öğrencinin dil öğrenmeye ilgisi de o kadar fazla olacaktır. Öğretmenlerin bu zorlu süreçte öğrencilere çeşitli motive edici uygulamalarla yaklaşması beklenmektedir. Sadece yabancı dil için değil tüm dersler için bu durum geçerlidir. Öğrencinin öğrenme durumu bireysel anlamın dışında öğretmenin öğretme şekline de bağlıdır. Öğretmen dili ne kadar etkin ve konu hakimiyetine bağlı anlatırsa, öğrenme durumu da o kadar nitelikli olacaktır (Memiş ve Erdem, 2013: 304).

2.2.6.2. Aile

Aile, kişilerin içinde varlığını sürdürdüğü küçük sosyal yapıdır. Çocuğun kişiliğinin ve benliğinin oluşmasında aile önemli rol oynamaktadır. Ayrıca psikolojik ve fiziki yönden gelişim göstermede ailenin önemi büyüktür. Bununla beraber, baba ve annenin eğitim seviyesi, ailede bulunan kişi sayısı, kültür ve ekonomik durumları da kişinin bireysel gelişiminde önemli rol oynamaktadır. Yabancı dil öğreniminde ailenin payı da oldukça fazladır (Ertuğ, 2014: 43).

Yabancı dil öğrenme durumu ailelerin sosyo-ekonomik durumuyla doğrudan ilişkilidir. Alt seviyede ekonomik yaşantısı olan kişilerin yabancı dil öğrenmede ki başarı seviyelerinin orta ve üst düzeydeki kişilere oranla daha düşük seviyede olduğu gözlemlenmiştir. Orta ve üst aile yapılarında okul, bireyleri yaşama hazırlama konusunda bir nedendir (Gümüşeli, 2004: 32).

Ailelerin eğitim seviyesi, aile içinde bulunan kişilerin yabancı dil öğrenmesinde önemli rol oynamaktadır. Ailenin eğitim seviyesi ve mesleki yeterlilikleri dil öğreniminde önemli bir faktördür. Ailede eğitim ve kültür düzeyinin düşük olması, aile içinde eğitim ve öğretim seviyesinin de düşük olduğunu göstermektedir (Şahin, 2009: 156).

2.2.6.3. Bireysel Farklılıklar

Okul ve aile gibi bireysel farklılıklar da dil öğrenimi etkileyen bir husustur. Bireyin çeşitli ihtiyaçları, kendine has öğrenme stili, stratejisi, motivasyonu ve kişilik yapısı gibi birden fazla nedenler başarı göstermede farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Dil yeteneğinin gelişmesi; öğrenme stratejisine, kişinin motivasyonuna, kaygılarına ve endişelerine bağlıdır. Yabancı dil öğrenimi de bu nedenlerle doğrudan ilişkilidir (Er, 2006: 5).

Günümüz yaşantısında yabancı dil öğrenmede başarıyı etkileyen faktörler arasında bireysel özellikler ve kişilik özellikleri yer almaktadır. Bu özellikler arasında çeşitli bağlantıların kurulmasının ardından, yabancı dil öğrenimi daha iyi bir seviyeye gelecektir. Yabancı dil öğrenimi kişilerde zihinsel ve ruhsal gelişimi de bareberinde getirmiş olacaktır. Sosyal yeterliliklerin de iyi seviyeye geleceği söz konusu olmuştur (Deryakulu, 2006: 63).

2.2.7. Yabancı Dil Öğretim Metotları

Yabancı dil öğretimi gerçekleştirirken kullanılacak yöntemlerin ve yaklaşımların sınıf içinde gerçekleşen uygulamaların etkilenmesi dışında, dil eğitimini de olumlu şekilde etkileyecektir. Yabancı dil öğretiminde geçmişten günümüze birçok öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Tüm dünyada kabul görülen ve yayın bir şekilde kullanılan yabancı dil öğretim yöntemleri, “Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü” tarafından bulunmuştur. Bahsedilen yöntemleri sıralamak gerekirse (Freeman ve Anderson, 2011: 42);

2.2.7.1. Dilbilgisi ve Çeviri Yöntemi

Dilbilgisi-çeviri yöntemi; öğrencilerin yabancı dilde herhangi bir metnin okuyup anlamaları amacıyla tercih edilen yöntem türüdür. Bahsedilen bu yöntemde, yazma, okuma ve gramer öğretimi önemli boyuttur. Yabancı dil öğretilirken ele alınan örnekler, birbiriyle alakası olmayan cümleleri yabancı dilden, anadile çevirme olarak kabul edilmektedir. Daha çok öğrenmeye dayalı bir yöntemdir (Demircan, 2013: 214).

Yazma ve okuma açısından oldukça fazla tercih edilen bir yöntemdir. Sözcüklerin seçilmesi metin ile sınırlandırılmıştır. Ancak konuşma ve dinleme durumları için

yetersiz kalan bir yöntemdir. Bu yöntemde öğrencilerin; kelimeleri ezberlemesi, okuduklarını anlaması, verilerin metinleri çevirmeleri, boşluk doldurma yapmaları ve kompozisyon yazmaları beklenmektedir (Demirel, 2012: 37).

2.2.7.2. Dolaysız Yöntem

Dolaysız yöntemde öğrenilecek dilin dil yapıları önceden bilinmektedir ve duyulmaktadır. Dil ile bütünleşmekte ve okunup yazılmaktadır. Bu yöntemde öncelikle sözlü yöntem gerçekleştirilmektedir. Çoğunlukla sınıf içerisinde veya dış çevrede bulunan nesneleri sözel anlamda ve göstererek anlatmaya dayalıdır. Dolaysız yöntemde amaç; dinleme olayı, konuşma durumu, yazma ve okuma becerisi şeklindedir. Kitapların kullanılması ilk altı hafta boyunca tercih edilmemektedir. Bu durumun nedeni ise öğretimi gerçekleştiren dilin telaffuz edilmesi ve yazım aşamasında meydana gelen farklılıkların karmaşık yapıya bürünmesidir. Dolaysız yöntemde, drama, görsel araçlar ve öğretilecek dildeki kavramlar tercih edilmektedir (Uçak, 2016: 73).

2.2.7.3. İşitsel ve Dilsel Yöntem

Bu yöntemde öğrenciler, verilen tüm cümleleri ve kalıpları düşünmeden ezberlerler ve tekrar yaparlar. Öğretmen bu yöntemde öğrenci davranışlarını kontrol etmektedir. Yabancı dilin öğrenilmesi için ortaya atılan becerilerin gelişim göstermesi, becerilerin sırasına göre yapılmalıdır. Dinleme ve konuşma uygulamalarına bu yöntemde oldukça fazla önem verilmektedir. Dinleme araçlarından çokça yararlanılmaktadır (Melanlıoğlu, 2013: 130).

Yabancı dilin akıcı bir şekilde konuşulması için çok fazla pratiğin yapılması savunulmaktadır. Eğitimin gerçekleşmesi için tercih edilen ortam genellikle dil laboratuvarlarıdır. Derse ders metinleri veya diyalogla başlanmaktadır. Bahsedilen bu diyaloglar bazı zamanlarda öğretmen aracılığıyla bazı zamanlarda ise teknolojik cihazlarla yapılmaktadır. Bu yöntemde, öğretilen kelimelerin öncelikle grup halinde tekrar edilmesi sonrasında ise bireysel anlamda tekrar edilmesi istenilmektedir (Demircan, 2013: 215).

2.2.7.4. Sessizlik Yöntemi

Sessizlik yönteminin uygulanmasındaki en temel amaç; öğrencilerin, öğretmenini ve diğer sınıf arkadaşlarının faaliyetlerini dikkatli bir şekilde izlemesidir. Kurmuş oldukları cümlelerin dinlenmesi ve bu cümlelerden anlam çıkartılması önemli bir husustur (Harmer, 2007: 24). Öğrenciler, yabancı dil öğrenirken özgüvenlerini yüksek seviyede tutmaktadır. Sessizlik yönteminde, öğretmen öğrenciyi desteklemektedir. Çeşitli katkılar sunar ve öğrenciye rehberlik etmektedir. Öğrenci hata yapsa bile düzeltmez, öğrenciye kendi hatasının farkında olması sağlanır. Ayrıca farkına varılan hataların düzeltilmesi beklenmektedir (Demirel, 2012: 61).

2.2.7.5. Telkin Yöntemi

Bu yöntem, öğrencilerin yabancı dili öğrenme aşamasında olumsuz önyargılarının önüne geçebilmeyi hedeflemektedir. Öğrencilerin zihinsel anlamda becerileri bu yöntemde ön planda tutulmaktadır. Öğretmen konum olarak öğretimin merkezinde bulunmaktadır (Freeman, 2011: 22). Ayrıca otoriter bir yapıya sahiptir. Yöntemin başarılı şekilde gerçekleşmesi için öğrencilerin öğretmene saygı duyması ve güvenmesi gerekmektedir. Yabancı dil iletişim kurmak amacıyla öğrenildiği için diyaloglar oldukça önemlidir. Telkin yöntemde diyaloglar üç aşamada öğretilmektedir. Bu aşamaları sıralamak gerekirse (Doğan, 2012: 313);

- ✓ Öğrencilere gerekli olan açıklamalar yapılmaktadır. Belirlenmiş olan diyalog metni, öğrencilere sesli bir şekilde öğretmen tarafından okunmaktadır.
- ✓ Diyalog, vurgulara dikkat edilerek müzik aracılığıyla tekrar okunmaktadır. Gerekli görülen zamanlarda anadil ile açıklamalar yapılmaktadır.
- ✓ Öğrencilerin oturmuş olduğu koltuklarda rahat olması sağlanmaktadır. Gözleri kapalı bir şekilde diyalogları dinlemeleri istenmektedir. Ayrıca edinmiş oldukları bilgilerin de zihinlerinde tutmaları istenmektedir.

Bu yöntemde öğrencilerin aktif bir şekilde katılım sağlamaları için, soru-cevap, tekrar ettirme ve çeviri gibi birden fazla yöntemler kullanılmaktadır. Böylelikle öğrenilmiş olan bilgilerin pekiştirilerek zihinde kalıcı hale gelmesi sağlanmaktadır.

2.2.7.6. Bilişsel Yöntem

Bu yöntemde, öğrenmenin anlamlı bir şekilde gerçekleştirilmesi önemli husustur. Anlamlı öğrenmenin meydana gelmesi için yeni öğrenilecek bilgilerin daha önce öğrenilmiş olan bilgiler ile bir ilişki içinde olması gerekmektedir. Bilişsel yöntemde, ezber öğrenme yöntemi yerine, aktif öğrenme yöntemi ele alınmalıdır. Bu yöntemleri sıralamak gerekirse (Memiş ve Erdem, 2013: 316);

- ✓ Bu yöntemde dilbilgisi kuralları mutlaka anlatılmalı ve öğretilmelidir.
- ✓ Öğrenmenin anlamlı olması sağlanmalıdır.
- ✓ Dört temel dil becerisinin yaratıcı bir şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmaktadır.
- ✓ Yabancı dilde bulunan kuralları, anadille yapılan karşılaştırmaları dikkate alarak öğretilmelidir.

2.2.7.7. Grup Şeklinde Dil Öğretim Yöntemi

Bu yöntemde, öğrencilerin duygu, tutum ve fiziksel tepkileri öğretmen tarafından dikkate alınmalıdır. Yabancı dili iletişim için öğrenmeleri öğrencilere öğretmen tarafından vurgulanmaktadır. Yabancı dilin öğrenilmesi aktif bir süreç olarak kabul görülmektedir. Bu yöntemde öğretmenin asıl görevi, danışmanlık yapmak ve rehber olmaktır (Puren, 2010: 11).

Grup şeklinde öğrenciler belirlemiş oldukları konu hakkında kendi aralarında tartışma gerçekleştirebilirler. Aynı zamanda öğrencilerin kendi aralarında kontrollü bir şekilde sohbet etmeleri de sağlanmaktadır. Karşılıklı bir şekilde konuşmanın başlanması için öğrenci seçimi yapılır ve bu öğrenci başka bir öğrenciye anadilde bir mesaj iletmektedir. Öğretmen iletilen bu mesajı, yabancı dile çevirmektedir. Öğrenci yabancı dile çevirilen iletiyi tekrar etmektedir. Yabancı dilde tekrar edilen bu konuşmalar, ses kayıt cihazlarıyla kayıt edilmektedir. Kayıt edilen bu konuşmalar dersin sonlarına doğru tekrardan dinlenmektedir. Bu yöntemde öğrencilerin grup şeklinde birbirleriyle etkileşimde olmaları ve kendi yaptığı konuşmaları kayıt altına almaları sağlanmaktadır (Doğan, 2012: 294).

2.2.7.8. İletişimsel Yaklaşım Yöntemi

Bu yöntemde, öğrencilerin yabancı dili öğrenirken iletişim kurma yoluyla öğrenmeleri beklenmektedir. İletişim esnasında öğrenciler, birden fazla dil becerisini aynı zamanda kullanmaktadırlar. Yabancı dilin daha kolay ve daha iyi öğrenilmesi için bahsedilen bu iletişim becerilerinin kullanılması gerekmektedir (Gün, 2013: 112).

İletişimsel yöntemde öğretim, öğrenci odaklı gerçekleşmektedir. Bu nedenle, görsel ve işitsel ders ekipmanları özel bir şekilde hazırlanmaktadır. Bu ekipmanların öğretimi gerçekleşen yabancı dilin kültürünü yansıtacak şekilde olmalıdır. Öğrenciden öğretilen konularla ilgili özgün cevaplar alınması beklenmektedir (Şahin, 2007: 465).

2.2.7.9. İşitsel ve Görsel Yöntem

Bu yöntemde, teknolojik aletlerin yabancı dil öğretiminde önemli bir noktada olduğu vurgulanmaktadır. Yabancı dil öğretilirken, dil laboratuvarlarında çeşitli ses kayıt cihazları, projeksiyon ve kasetçalar kullanılarak yapılmaktadır. İletişimsel yöntemde dersler, ses veya film sunumuyla gerçekleştirilerek tüm duyu organlarının devreye girmesi sağlanır (Gün, 2013: 116).

Öğrencilere yabancı dilin dilsel yapıları, mimikleri ve jestleri açıklanmaktadır. Çeşitli görseller öğrencilere gösterilir, ayrıca ses kayıt cihazları kullanılarak dile ait olan kelimelerin telaffuzu da dinletilir (Tunçel, 2014: 128).

Dil öğretimi, dilin iletişimsel özellikleri ele alınarak, soru-cevap şeklinde gerçekleşmesi beklenmektedir. Öğretilen diyalog görsellerle öğrenciye birkaç defa gösterilmektedir. Daha sonra diyalog ile ilgili görseller izletilirken diyalog dinletilmektedir. Sonrasında ise öğrencinin diyalogu tekrar etmesi istenmektedir (Doğan, 2012: 193).

2.2.7.10. Görev Temelli Öğretim Yöntemi

Bu yöntemde, temel dil becerilerini aynı seviyede öğrenciye aktarılmasını önemli seviyede tutan, çağdaş bir yabancı dil öğretim yöntemidir. Görev temelli yöntemde öğrenciye verilen üç temel görev bulunmaktadır. Bu görevleri sıralamak gerekirse (Kumar, 2013: 3);

- **Görev Öncesinde Gerçekleşen İşlemler:** Bu uygulamada öğrenilecek dile odak noktası hale getirecek bir giriş yapılmaktadır. Öğrencilere, öğretilecek dilin konuları verilerek görevler tanıtılmaktadır. Bu görevler aşamasında konu başlığıyla ilgili cümle ve kelime kalıpları kullanılmaktadır.
- **Görev Döngüsünde Gerçekleşen İşlemler:** Bu aşamada ise öğrenciler almış oldukları görevi yerine getirmeyi hedeflemektedir. Öğretmen bu aşamada rehberlik yapmaktadır. Öğrenciler kendi aralarında ikişerli gruplar şeklinde dağılım yapmaktadırlar. Öğrenciler almış oldukları görevi tamamladıktan sonra, görevle ilgili raporları hazırlamaktadır.
- **Yabancı Dili Odak Noktası Haline Getirme:** Görev aşamasında dilin çeşitli özellikleri incelenmektedir. Görevin analizi yapılmaktadır.

2.2.7.11. Fiziksel Tepki Yöntemi

Bu yöntemde, yabancı dil öğrenmeye yeni başlayan kişilerden herhangi bir öğretim materyali kullanılması istenmemektedir. Sınıf içinde ders faaliyetlerinde öğretmenin beden dili, davranışları ve ses düzeyi yeterli görülmektedir. Ders konularının öğretilmesi zorlaştıkça, öğretmen sınıf içerisinde bulunan çeşitli nesnelerden yararlanmaktadır. Örnek vermek gerekirse; poster, resim ve afiş gibi birden farklı görsel araçlardan yararlanılmaktadır. Bu durum dilin aklılda daha sağlıklı bir şekilde kalmasını sağlayacaktır (Demirel, 2012: 62).

Öğrenciler uygulamalar esnasında yanlış yol izlediğinde öğretmenleri tarafından uyarılmaktadır. Öğretmen doğru yöntemi göstermektedir. Bu yöntemdeki amaç, öğrencilere keyifli bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Bu yöntemde, öğretmen yönetici pozisyonunda hareket etmektedir (Scott, 2009: 17).

2.2.7.12. Seçmeli Yöntem

Bu yöntemde, incelenen yöntemler içerisinde yabancı dil öğretiminin amacına ve öğrencilerin seviyelerine en uygun olan yöntemin tercih edilerek kullanılması beklenmektedir. Bu yöntemde, öğretmen yöntemlerin seçimini yaparken öğrencilerin durumlarına göre yaptığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin, cinsiyetine, ihtiyaçlarına, yaşlarına ve eğitim seviyelerine göre seçim yapmaktadır. Bu yöntemde öğretmenin

asıl görev, doğru yöntemi seçmek ve teknikleri araştırmaktır. Ayrıca doğru seçim yapmak da oldukça önemlidir (Güneş, 2011: 129).

2.2.7.13. İçerik Ağırlıklı Yaklaşım Yöntemi

İçerik ağırlıklı yaklaşım yönteminde öğretmen, yabancı dilde kazandırılacak becerileri içerikte bulunan konularla ilişkilendirmektedir. Öğrencilerin yabancı dili daha iyi anlayabilmesi için öğretmen çok sayıda örnek vermektedir. Bu sebeple öğretmen verilecek bu örnekleri önceden hazırlamalıdır. Verilecek örneklerin anlamları da kontrol edilmelidir. Bununla beraber, kolaydan zora ve basitten karmaşığa gidilmelidir. Yabancı dil öğretiminde genel bir konu dikkate alınmalıdır. Ele alınacak konular haftalık ve ders saatlerine uygun şekilde planlanmalıdır (Aykaç, 2015: 9).

Dersler öğrencilerin dikkatini çekmek adına, resim ve çizimlerle devam etmelidir. Öğrenciler resimlerde ve çizimlerde görmüş oldukları nesneleri öğrendikleri kelimeyle ve cümle yapılarıyla açıklamaya çalışmalıdır. Öğretmen resimlerdeki kelimeleri ve cümleleri açıklarken, öğrenciler de anlamlarını öğrenmeyi ve farklı kelimelerle ifade etmeyi sağlamalıdır. Kelimelerin öğrenilen yabancı dilde cümleler içinde etkin bir şekilde kullanılması, öğretiminizi de keyifli hale getirecektir (Memiş ve Erdem 2013: 316).

2.2.8. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Ülkemizde okul öncesi dönemden, yükseköğretim dönemine kadar olan süreçte, yabancı dil eğitimi oldukça önemlidir. Ancak sonuçlara bakıldığında, yabancı dil eğitimi hala istenilen seviyeye gelmemiştir. Yabancı dil eğitiminde ne türde ve hangi sorunların meydana geldiğini bilmek, bu sorunların çözümü noktasında önem arz edecektir (Bayraktaroğlu, 2012: 118).

Türkiye’de yabancı dil eğitimi noktasında temel sorunlar; öğretmen-öğrenci, üst yönetim, öğretim programı ve aile faktörleri olarak ele alınmaktadır. Yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunların yalnızca müfredat veya sistem kaynaklı olmadığı, aynı zamanda toplumsal, bireysel, pedagojik, yasal, kültürel ve yönetsel nedenlerin de olduğu gözlemlenmiştir. Yabancı dil eğitimi aktarılırken, öğrencileri ve aileleri benimsemek gerekmektedir (Haznedar, 2010: 56).

Yabancı dil eğitiminde karşılaşılan en sık sorunlar ise, öğrencilerin ilgisiz olmaları, öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamama, öğrencilerin yabancı dil öğrenmede sınıf geçmeyi ve not almayı önemsemeleri, diğer dersleri önemsemeleri, denetim eksikliği, ulusal eşgüdüm gibi unsurların da etkisinin bulunduğu ifade edilmektedir (Işık, 2008: 23).

Motivasyon, ölçme-değerlendirme, öğretmenin eğitim durumu, kültürler ve politikalar gibi hususlar da aksaklık olması da, yabancı dil eğitiminde karşılaşılan sorunları meydana getirmektedir (Tosun, 2012: 39).

2.2.9. Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Getirdiği Sorunlar

Öğretmen yetiştirme konusunda üniversiteler arasında çeşitli farklılıklar bulunmaktadır. Bu durumun nedeni ise yabancı dil öğretimiyle alakalı yöntem ve tekniklerin farklı şekilde algılanmasıdır. Öğretmenler önceden almış oldukları ideal yöntemlerin meslek başlangıcından sonra uygulanabilir olmamasından şikayet etmektedirler (Yöndem ve Taylı, 2011: 67).

Bu nedenle öğretmenlerin, hizmet öncesinde yöntem ile alakalı yeterli bilgilere sahip olsalar bile iletişim yoluyla ele alınan yöntemlere çok sıcak bakmadıkları ve eğitim aşamasında önerilen materyalleri yeterli seviyede kullanmadıkları, dil bilgisi öğretimiyle alakalı geleneksel yöntemlerle dil öğretimini uygulamaya devam ettikleri görülmüştür (Başaran, 2012: 24).

Mesleğe başlamadan önceki dönemde, iletişim ile alakalı yöntemlerin kabalık sınıflarda ne şekilde uygulanacağını eğitimi de verilmemektedir. Öğretmenlerin iletişim yöntemlerinin kullanılmasını istememesinin nedeni ise ülkemizde uygulanan sınav sistemleridir (Darancık, 2012: 257).

Çoktan seçmeli sorularla hazırlanan test soruları, öğretmenleri sınav ile alakalı dil bilgisi kuralını anlatmaya aynı zamanda kelime ezberletmeye, yani test tekniğini öğretmeye yönelmektedir. Sınavlarda sorulan sorular iletişim becerileriyle alakalı olsa bile sınav algısı öğrencileri yabancı dili test çözerek öğrenmeye sevk etmektedir (Sarıçoban ve Bakla, 2012: 46).

Genç öğrencilere eğitim vermek için uygun öğretim materyalleri, idareden destek, Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bir ders programı ve yaratıcılık için zaman gerekir. Yoksul bölgeler tüm bu yönlerle sahip değiller. Öğretmenlerin haftada sadece 25-30 görüşme saati bulunmaktadır. Yoksul bölgelerdeki bu durum da dil eğitiminde karşılaşılan sorunlardandır (Tütüniş ve HAcıfazlıoğlu, 2018: 112).

2.3. Türkiye’de Yabancı Dil Eğitim Politikaları

Türkiye’de yabancı dil politikasının nasıl ilerlemesinin gerektiğiyle birlikte dil politikasının meydana gelme sürecinde kimlerin rol oynayacağıyla ilgili birden fazla sorunlar ortaya çıkmaktadır (Erdem vd., 2015: 554). Küreselleşmenin etkisiyle birlikte İngilizce, Türkiye’de ve tüm Dünya’da hızlı bir şekilde yayılmaktadır. İngilizce, teknoloji, eğitim, iş alanlarında aynı zamanda siyaset alanında dünya dili olmuştur. Türkiye’nin uluslararası pazarda ve arenada söz sahibi olabilmesi için aynı zamanda yeniliklerin de içinde olabilmesi için yabancı dil öğretimi oldukça önemlidir (Demirel, 2012: 56).

Türkiye’de devlete ve özel kişilere ait eğitim kurumlarında yabancı dil eğitiminin uygulanması önem teşkil etmektedir. Bu durumla ilgili çeşitli reformlar meydana gelmiştir. AB’ye giriş ve AB standartlarına göre hareket edilebilmesi için yabancı dil öğretimi, hükümetin politik bir parçası olmuştur (Bahar, 2011: 17).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 77 sayılı kararı (MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” ve yine MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 83 sayılı kararı (MEB Ortaöğretim Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı İngilizce dersi öğretim programları detaylı bir şekilde bilgi vermektedir. MEB tarafından belirlenen ilköğretim ingilizce dersi öğretim programına 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda tanımlanan Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak revize edilmiştir.

2.3.1. Türkiye’de İlköğretim ve Ortaokul öğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Müfredatı

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 77 sayılı kararı (MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” ve yine MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 83 sayılı kararı (MEB Ortaöğretim Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” tarafından belirlenen ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı müfredatı ele alındığında, Türkiye'deki ilk ve ortaokul öğrencilerine yüksek kalitede İngilizce eğitimi sağlamak için, güncel ve etkili bir müfredatı sürdürmek için derslerin dönemsel revizyonu şarttır. Mevcut revizyon, esaslı bir değişiklik olmamakla birlikte, öncelikle müfredatın öğretmen, veli ve akademisyenlerden alınan görüşler doğrultusunda güncellenmesine yöneliktir. Temel olarak, müfredat hem temel beceriler hem de değerler eğitiminin pedagojik felsefesi doğrultusunda gözden geçirilmiş ve revize edilmiştir.

Yeni İngilizce müfredatı tasarlanırken, Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi: Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme (CEFR) ilkeleri ve tanımlayıcıları yakından takip edilmiştir. CEFR, akıcılığı, yeterliliği ve dilin kalıcılığını desteklemek için öğrencilerin öğrenmelerini gerçek yaşam pratiğine koyma ihtiyacını özellikle vurgulamaktadır (CoE, 2001); yeni müfredat modeli otantik bir iletişim ortamında dil kullanımını vurgular. Her türden sınıf etkileşimlerinde İngilizce kullanımı vurgulanmakta ve öğrenciler iletişimsel yeterliliğe doğru çalışırken konuşma becerileri desteklenmektedir (CoE, 2001).

Yeni müfredat, İngilizce öğrencilerinin kendilerini rahat hissettikleri ve öğrenme süreci boyunca desteklendikleri eğlenceli ve motive edici bir öğrenme ortamını teşvik etmeye çalışmaktadır. 2. ve 3. sınıf seviyelerinde konuşma ve dinlemeye ağırlık verilir; öğrenciler daha gelişmiş hale geldikçe okuma ve yazma daha yüksek sınıflara dahil edilir. Her aşama boyunca, gelişimsel olarak uygun öğrenme görevleri, iletişimsel yeterliliğin temeli olan öğrencinin özerkliğini ve problem çözme becerilerini geliştirmeye sürekli bir odaklanma sağlar.

İngilizce yetkinliği, Türkiye'nin ekonomik, siyasi ve sosyal gelişimi için bu süreçte önemli bir faktördür. Yeni müfredat iletişimsel dil öğrenmeye odaklanmaktadır. İletişimsel yaklaşım, hedef dilin başkalarıyla etkileşim kurma aracı olarak kullanılmasını gerektirir; anlam üretmek için dilin etkileşimli bir bağlamda otantik kullanımıdır (Larsen-Freeman & Anderson, 2011; Richards, 2006). Öğrenciler, kendi aralarında veya öğretmenleri ile iletişim gerektiren faaliyetlerde bulunurlar. Motivasyon, öğrencinin başarısı için gerekli olduğundan, müfredat, farklı gelişim seviyelerindeki öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak İngilizce öğrenmeyi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirmeyi amaçlar (Cameron, 2001).

Müfredat, altı ile on üç arasındaki geniş bir yaş dönemini kapsar. Bu iki öğrenci grubu bilişsel ve sosyal özellikler açısından farklıdır, dolayısıyla müfredat bağlamlar ve görevler, bilişsel yük, ölçme ve değerlendirme ile kapsanan dil becerilerinin türü gibi farklılıkları dikkate alır. (Pinter, 2006; Rixon, 1999). Konuşma ve dinleme, müfredatın ilk üç sınıfında gösterilen başlıca becerilerdir. Sonraki yıllar CEFR'nin teorik yaklaşımı doğrultusunda tüm becerileri içerir. Müfredatın bir başka yönü, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında dil öğrenmeye nasıl yaklaştıklarıyla ve öğretmenlerin bu deneyimleri sınıf içi görevler ve çeşitli ödevlerle nasıl şekillendirecekleriyle ilgilidir. Bu bağlamda, öğrenme stratejileri ele alınır; öğretmenlere ve kitap yazarlarının hitap ettiği öğrenci grubu için ilgili ve ulaşılabilir bağlamlar sağlanır. Müfredatın her ünitesinde öğretmenlerden ve kitap yazarlarından beklenenlerin bir örneğini sağlamak için verilen ödevler ve müfredat bölümünde öngörülen ölçme ve değerlendirme perspektifi çerçevesi de öğrenme stratejilerinin temel unsurlarıdır. Müfredat, sınavlar nedeniyle bazı özel dil öğrenme stratejilerinin diğerlerine göre aşırı kullanımından kesinlikle kaçınmaktadır. (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1996).

2–8. Sınıf İngilizce Öğretim Programında (MEB-TTKB, 2013) yapılan güncellemelerin ardından yenilenen 9-12. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, 2-8. Sınıf İngilizce Öğretim Programının bir devamı olarak görülebilir. Aynı iletişimsel odak izlenerek, 9-12. Sınıflar için tasarlanan müfredat, öğrenciler arasında İngilizce iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ancak farklı yaş aralıkları, iletişimsel ihtiyaçlar doğrultusunda, bu müfredatta dört dil becerisinin entegrasyonuna vurgu yapılmıştır. Bu yaştaki öğrencilerin anadillerinde dilbilgisi

öğrenim süreci konusunda daha bilinçli olmaları beklenir, bu nedenle bazı karmaşık dil yapıları sınırlı bir şekilde incelenir. Ayrıca 9-12. sınıf öğrencisinin ihtiyaçları doğrultusunda İngilizce öğretim programlarında, sınıflarda daha fazla öğretim teknolojisi aracı kullanılmaktadır.

9-12. Sınıflar İngilizce müfredatında tekrarlanan birbirine bağlı birkaç dil öğretimi ve dil ilkesi vardır. Her şeyden önce İngilizce, günümüzün küresel dünyasında kullanılan uluslararası ortak bir dil olarak görülmektedir ve çoğunlukla bilim ve teknoloji dili olarak kullanılmaktadır. Fikirlerini ve kültürlerini farklı kültürlerden ve ülkelerden diğer insanlarla paylaşmak için, öğrencilerin İngilizce'yi aktif, üretken ve iletişimsel olarak kullanmaları gerekir. Fakat, etkili iletişimsel yetkinliğin eksikliği Türkiye'deki İngilizce dil sınıflarındaki birçok öğrencinin sorunu olmaya devam etmektedir. Türkçe İngilizce eğitim bağlamında, dilbilgisi yeterliliğine öncelik verildiği sıklıkla belirtilmektedir. Bu soruna çözüm olarak, 9-12. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, İngilizce derslerinde dilin işlevleri bütün olarak ele alınır. 9-12. Sınıflar İngilizce Müfredatı'nda öğrenciler arasındaki işbirliği rekabetten daha çok teşvik edilir çünkü işbirliği gerektiren etkinlikler dil öğrenmenin doğal süreci ile daha uyumludur. (Crawford, 2007). Adölesanlar önemli fiziksel, bilişsel ve duygusal değişimlerden geçerler ve bağımsızlığın yanı sıra kendi kimliklerini oluşturma arayışı içindedirler, bu nedenle, öğrenci özerkliğini teşvik etmek, yeni 9-12. sınıf İngilizce müfredatında benimsenen önemli bir ilkedir. Ek olarak, öğrenciler, kendi öğrenim süreçlerinde, ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma ve değerlendirme bağlamında teşvik edilir. (Penaflorida, 2002).

Müfredatta en çok öne çıkan önemli iletişimsel yeterlilikler ve yetenekler mevcuttur. AB genelindeki tüm eğitim programlarının genel ve ortak hedefleri olan temel yeterlilikler, her vatandaşın örgün eğitim sırasında edinmesi gereken temel becerileri ele alır. Avrupa Komisyonu tarafından çerçevelenen temel yetkinlikler şunlardır:

- Geleneksel Beceriler: Ana dilde iletişim, Yabancı dilde iletişim
- Dijital Beceriler: Okuryazarlık, Matematik ve Bilimde Temel Beceriler
- Yatay Beceriler: Öğrenmeyi öğrenme, Sosyal ve sivil sorumluluk, Girişim ve girişimcilik, Kültürel farkındalık ve yaratıcılık

Milli Eğitim Bakanlığı, İngilizce müfredatı da dahil olmak üzere tüm müfredatlar için bu temel yeterlilikleri dahil etmek ve öğrenciler arasında kazanımını desteklemek için kapsamlı bir gözden geçirme ve revizyon projesi başlatmıştır. CEFR'ye dayalı bir yabancı dil programı, dil becerileri, bu dil becerilerinin sınıf ve dil yeterliliğine atıfta bulunarak önerilen bağlamlarla pedagojik boyutlar tarafından şekillendirilir. (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990, 1996). Bu nedenle bir eğitim sürekliliğinin teorik boyutu olarak, bir eğitim programı muhtemelen ders kitabı yazarlarının ve öğretmenlerin mevcut müfredatı ve dolayısıyla sınıftaki temel yeterlilikleri ve değerleri somutlaştırmak için yapmaları gereken metodolojik seçimleri sunabilir.

9. Sınıfa A1/A2 seviyeleri ile başlamanın mantığı, 2.-8. Sınıf İngilizce Öğretim Programına göre 8. Sınıfın sonunda öğrencilerin A2 seviyesinde olmaları beklense de, uygulamada öğrenciler 9. Sınıf İngilizce sınıflarına farklı kapasite seviyeleri, İngilizce yeterlilikleri ve bireysel öğrenme farklılıkları ile girerken, genellikle önceki derslerde sunulan içeriği gözden geçirme ihtiyacı vardır. İngilizce dil bilgisi düşük olan 9. Sınıflara devam eden öğrenciler için öğretmenler, A1 seviyesindeki fonksiyonların, kelime dağarcığının ve yapıların gözden geçirilmesine ve geliştirilmesine önem verebilirler.

Öğretmenler, öğrencilere yeni İngilizce işlevler sunulmadan önce öğrencilerinin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek için ihtiyaç analizi yapabilirler. Dil becerileri ve önerilen materyaller ders programında birbirini izleyen üç başlıkta sunulmuştur. Aşağıda bu başlıkların her biri için tanımlar verilmiştir:

1. Dil Fonksiyonları: Bir durum bağlamında belirli bir formun iletişimsel rol(ler)ine atıfta bulunur. Mevcut müfredat, iletişimsel işlevler ve işlevlerin ilişkilendirildiği belirli yararlı dil birimleri açısından yapılandırılmıştır ve her sınıf için ve her sınıf için gösterilen bir dil yeterliliğinin sürekliliği boyunca dilsel bir repertuar sunar. Öğretmenlerin ve materyal geliştiricilerin bu yapıları ve sözlüğü kullanmaları şiddetle tavsiye edilir.
2. Dil Becerileri: Tema ve görev gereksinimleri açısından işlevler ve faydalı dil ile ilişkilendirilen dört temel dil becerisini ve öğrenme çıktılarını içerir.

Bu nedenle, öğrenme çıktılarında belirtilen her bir hedefin dil işlevlerine değinilerek yerine getirilebileceğinin vurgulanması önemlidir.

3. Önerilen Materyaller ve Görevler: Bu bölümde , öğrencilerin önceki bölümde yer alan girdi ve dil becerilerini uygulamada başarılı olmalarına yardımcı olmak için önerilen materyalleri ve görevleri sunar. Öğretmenlerin ve materyal geliştiricilerin, öğrencilere farklı öğrenme stilleri ve stratejilerine yönelik geniş bir öğrenme repertuarı sağlamak için bu önerilerden yararlanmaları şiddetle tavsiye edilir.

Müfredatta değerler eğitimi de oldukça önem arz etmektedir.1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda ve ilgili modern literatürde (UNESCO, 1995) öngörüldüğü gibi değerler, belirli evrensel ve ulusal eğilimlerle çerçevelenen kişisel ve toplumsal inanç ve tutumları ifade eder. Öğrenme çıktıları doğrultusunda öğrencilere aktarılması gereken temel değerler; dostluk, adalet, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve fedakarlıktır. Ancak bu değerler ayrı bir varlık olarak değerlendirilmemelidir. Müfredatın temalarına ve konularına yerleştirilmelidirler. Öğretmenler, materyal tasarımcıları gibi paydaşlar, öğretim sürecinde kullanılacak karakter, metin, görsel seçiminde öğrencinin yaşını, psikolojik ve sosyolojik düzeylerini dikkate almalıdır; örneğin bir film afişi kullanılıyorsa, etik ve değerlerimizin yanı sıra filmin yaşına uygunluğu da dikkate alınmalıdır.

9-12. Sınıflar yeni müfredatı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sitesinde (www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf) açıkça tanımlanmış yönetmeliğe göre hazırlanmıştır. Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarında da belirtildiği gibi, yeni müfredat evrensel, milli, ahlaki, insani ve kültürel değerler ve etik bilincinin yanı sıra sözlü ve yazılı iletişim becerileri yetkinliklerini artırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda kazanımlar ve örnek kullanımlar yeni müfredata entegre edilmiştir.

İlköğretim müfredat yapısına bakıldığında İngilizce için yeni müfredat modeli oluşturulurken çoklu öğretim metodolojisi belirlenmiştir. CEFR'nin öğrenci özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliği takdir etmeyi içeren üç tanımlayıcısını dikkate alan, mevcut eğitim araştırmalarına ve uluslararası öğretim standartlarına dayanan eylem odaklı bir yaklaşım benimsenmiştir (CoE, 2001). Öğrencilerin, CEFR'lere uygun olarak geniş bir uluslararası dil ve kültür yelpazesini

anlamayı ve bunlara değer vermeyi öğrenirken, kendi benzersiz kültürleri için takdir geliştirerek, kendilerine güvenen yetkin İngilizce kullanıcıları olmaları beklenmektedir.

Müfredat modeli, tanıtılan dil kullanımları, işlevleri ve öğrenme materyallerine göre 3 öğrenme aşamasına ayrılmıştır. 2. ve 4. sınıfları kapsayan en erken seviyelerde, ana vurgu dinleme ve konuşma üzerinedir. Küçük çocukların dilleri en iyi şarkılar, oyunlar ve uygulamalı etkinlikler yoluyla öğrendiğini gösteren araştırmalara paralel olarak, okuma, yazma ve dilbilgisi yapıları bu aşamada bir odak noktası değildir (Cameron, 2001). İlk aşamalarda, öğrenciler İngilizce ile aynı kökten gelen kelimeler aracılığıyla tanışır; bunların diller arasında bir köprü oluşturduğuna ve öğrencilerin kolayca tanınabilir terimler kullanarak bilinenden bilinmeyene geçiş yapmasına yardımcı olduğuna inanılıyor (Rodriguez, 2001). Bu kavram, Krashen'in (1988) anlamayı teşvik etmek için dil girdisinin ilginç, ilgili ve anlaşılır olması gerektiği argümanı ile desteklenir. 5. ve 6. sınıflarda, öğrenciler dil becerilerini geliştirmeye devam ederken, kısa metinlere maruz kalma tanıtılır. Aynı zamanda, bu öğrenciler, adları, doğum tarihleri, adresleri ve diğer olgusal bilgileri içeren bir kulüp üyelik kayıt kartını doldurmak gibi kontrollü yazma etkinliklerine katılabilirler. 7. ve 8. sınıflarda, okuryazarlık konularını anlamak için gerekli temeli oluşturan daha büyük öğrenciler, daha sonra basit metinleri okumak veya kısa yazmak gibi dil öğreniminin ayrılmaz bir parçası olarak okuma ve yazmaya maruz kalacaklardır (Bayyurt ve Alptekin, 2000). Bu yaklaşım, dil ve okuryazarlık becerileri oluşturmada bilişsel olarak iddiasız, bağlama gömülü etkinliklerden bilişsel olarak talepkar, bağlama gömülü görevlere, tanıdık kavramlardan tanıdık olmayan kavramlara geçişi savunan Cummins'in (1984) modelini izler. Buna göre, öğretilecek öğrenme materyalleri ve dil işlevleri, her bir öğrenme aşamasına uygun etkinlik türlerini yansıtacak şekilde seçilmiştir. 2. - 4. ve 5. - 6. sınıfları kapsayan 1. ve 2. aşamalarda benzer malzeme türleri ve dil işlevleri verilir; bunların her seviye için belirlenen etkinliklere uyacak şekilde uyarlanması beklenmektedir. 3. aşamada, 1. ve 2. aşamalarda uygulananlarla birlikte ek materyaller ve işlevler kullanılır. Bu tasarım, sınıf öğretmenlerinin ve öğrencilerin ihtiyaçlarına en uygun olduğunu düşündükleri öğrenme uygulamaları arasından seçim yapmalarına olanak tanır.

Larsen-Freeman ve Anderson (2011) tarafından belirtildiği gibi, dilin biçimsel yönlerine dikkat, anlamın inşasında temel bir unsurdur; bu nedenle, bunları iletişimsel dil öğrenimi bağlamında ele almak gerekir. Cameron'ın (2001) çocukların bir dile ilişkin gramer bilgilerinin “kelimeler ve söylem arasındaki boşluk” (s. 18) aracılığıyla ortaya çıktığı görüşüne uygun olarak, İngilizcenin yapısal özellikleri öğrenciler/kullanıcılar iletişim becerilerini geliştirirken örtük olarak ele alınır.

Önerilen bir eğitim modeli, çoğu zaman dikkatli bir planlamaya rağmen, pek çok açıdan uygulamaya konan modelden farklıdır; okul yöneticileri, tesisler, sınıf kaynakları ve malzemeleri, öğretmenler, sınıf mevcudu, veliler ve öğrencilerin kendileri dahil olmak üzere çok sayıda dış faktörden etkilenebilir. Bu nedenle, bu müfredatın nihai başarısı, ilgili herkesin dış desteğini, dikkatli planlamasını ve kararlı ortaklığını gerektirir. İnce ayarlı bir İngilizce eğitimi, yalnızca genel bir İngilizce müfredat modeline değil, daha ziyade dikkatli bir planlamaya, okul bölgesinin ve demografinin özelliklerini tanımaya ve böylece yöneticilerin ve öğretmenlerin tanımlayabilmesine dayanmaktadır. Örneğin, 2. sınıftan 4. sınıfa kadar odak noktası öncelikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle, okuma ve yazmayı içeren etkinlikler kelime düzeyi ile sınırlıdır (örneğin, öğrenciler bir kedi resmi görür ve altına “kedi” kelimesini yazarlar). Öte yandan, sınırlı olarak işaretlenen beceriler, belirtilen sınıf düzeyi için bir seferde 25 kelimeyi geçmeyecek şekilde kullanılır; buna göre 5. ve 6. sınıf seviyelerinde öğrenciler dil becerilerini geliştirmeye devam ettikçe okumaya maruz kalır. Tema tabanlı öğretim, son derece bağlamsallaştırılmış bir dil öğrenme ortamı, konu merkezli dil kullanımı ve sözlüklerle karakterize edilir.

Yeni 9-12. sınıf İngilizce müfredatı tasarlanırken dil öğretimi ve öğrenme yöntemlerine eklektik bir yaklaşım benimsenmiştir. Müfredatın geliştirilmesi sırasında çeşitli öğretim yöntemleri izlenmiştir. Her bir ünitenin konusuna ve üniteye sunulan işlemlere göre seçimler yapılmıştır. Yöntemlerin karışımının seçimi için bir diğer kriter, özellikle öğrencinin yaşı, ilgi alanları ve dil düzeyi ile ilgili olarak 9-12. sınıflardaki dil öğrenenlerin profilidir. Müfredat, her sınıf için birbiriyle ilişkili temalar etrafında organize edilmiş 10 üniteye bölünmüştür. Tematik birim organizasyonu, öğrencileri dil, sosyal konular ve kişisel kaygılarla ilgili tematik bağlantılar kurmaya teşvik eder (Crawford, 2007). Temalar, 9-12. sınıf

öğrencilerinden oluşan bir odak grup anketi yardımıyla seçilmiştir. Ünitelerin tematik organizasyonuna ek olarak, dil işlevleri, dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve dil yapılarına sınırlı odaklanma her üniteye yer almaktadır. Her ünite için işlevlerin seçimi, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) tanımlayıcılarına göre yapılmıştır. Dilin işlevleri gerçek hayatta kullanımda kesin olarak sıralanamayacağından CEFR'nin kategorileri esnek bir şekilde yapılandırılmıştır. Dört becerinin entegrasyonunda, öğrencilerin iletişimi ve dili gerçek hayatta kullanmalarını sağlamak için konuşma ve dinleme becerilerine vurgu yapılır. Müfredat ilkelerine uygun materyal tasarımında tanıtılması ve uygulanması beklenen dilin formalitesini/gayri resmiliğini yansıtmak için fonksiyon, dil yapısı ve telaffuzun örnek kullanımları programda sunulmaktadır. 9 - 12. sınıf İngilizce müfredatında, tipik olarak sınavlar için ezbere konu olan gerçek yaşam kullanım bağlamlarından izole edilmiş uzun kelime listelerinin kullanılmasından kaçınmak için örnek kelime öğelerine özel bir odaklanma yapılmamaktadır. Ancak her derste öğrenilecek yeni kelime sayısı, kelimelerin anlamlı bir şekilde öğrenilmesini ve aktif kullanımını sağlamak için yedi ile sınırlandırılmıştır. Materyal tasarımcıları ve öğretmenler, ünitelerin temalarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre kelime öğelerini seçebilirler ve tüm kelimeler anlam, biçim, telaffuz, eşdizim ve örnek cümleler referans alınarak bağlam içinde öğretilmelidir. Ayrıca ders programında seçilecek kelime öbekleri günlük hayatta yaygın ve sıklıkla kullanılmalı ve tüm öğretim materyalleri hazırlanırken materyal tasarımcıları tarafından bu dikkate alınmalıdır.

İngilizce 9-12. sınıflardaki müfredat modeli, 2-8. Sınıflardakinden farklıdır çünkü aşamalara bölünmemiştir. Liselerde farklı sınıflardaki öğrencilerin yakın yaş aralığı göz önüne alındığında, dört sınıf boyunca öğretim katı sınırları olmayan bir süreklilik olarak görülmektedir. 9. Sınıf Müfredatı, 8. Sınıf İngilizce Müfredatına kadar öğrenilen içeriğin çoğunu revize etmeyi amaçlamaktadır. 10. Sınıf Müfredatına sorunsuz bir geçiş yapmak için sınırlı yeni dil işlevleri ve kullanımı tanıtılmıştır. 10. Sınıf ve 11. Sınıf İngilizce Müfredatında dil yapılarına sınırlı bir odaklanma vardır, çünkü bu İngilizce seviyelerindeki öğrencilerin iletişim ihtiyaçları kadar akademik dil ihtiyaçları da vardır. Bununla birlikte, dört dil becerisinin yanı sıra dilin işlevlerinin entegrasyonu hala öğretimde ana odak noktası olmaya devam etmektedir. 12. Sınıf İngilizce Müfredatı, öğrencilerin bu sınıfa kadar öğrendiklerinin genel bir sentezi olarak görülebilir. Birimlerdeki işlevler kullanılırken dil yapılarının ve kelime

öğelerinin karmaşıklığının artması beklenir. Tüm sınıflarda iletişimsel, deneyimsel ve göreve dayalı dil etkinlikleri teşvik edilir. Genel olarak, müfredat tüm sınıflarda haftalık dört İngilizce ders saati esas alınarak tasarlanmıştır. Farklı kurumlarda farklı veya ek saatler sunuluyorsa, kurumlardaki İngilizce öğretmen grupları tarafından uyarlamalar yapılabilir.

Müfredatın uygulanmasına dair önemli hususlara şu şekilde belirtilmiştir.

- Öğretmenler, çoğunlukla İngilizce (ve gerekirse Türkçe) iletişim kurmak için sınıfta bulunurlar.
- Akışı bozmamak için iletişim sırasında hatalar giderilmez; problem alanları öğretmen tarafından not edilir ve daha sonra uygulama ve pekiştirme yoluyla ele alınır.
- Öğrenciler, zorlu ancak başarılabılır etkinlikleri tamamlayarak öğrenme için yüksek motivasyon geliştirirler.
- Öğrenciler, okulun geri kalanıyla ve dış dünyayla paylaşmak için materyaller üretirler.
- Ebeveynler sürecin bir parçası olmaya teşvik edilir ve ebeveyn-çocuk toplantıları aracılığıyla çocuklarının öğrenimi hakkında güncel bilgiler tutulur.
- Öğrenciler, “dili öğrenmek” yerine “dille uygulamalar yaparak” İngilizce iletişim becerilerini geliştirirler.
- Ders kitabı yazarlarının ve materyal geliştiricilerinin, müfredatta dolaylı olarak gösterilen değerleri ve temel yeterlilikleri ders materyallerine dahil etmeleri beklenir.

Öğrenci sınıfta her zaman İngilizce iletişim kurmalıdır; iletişimsel faaliyetler sırasında girdi sağlayan aktif katılımcı olmalıdır; İngilizce'de etkili iletişimci olmak için çeşitli bağlamlarda sürekli olarak gündelik yaşam İngilizcesi pratiği yapmalıdır; dört dil becerisinin tümünü entegre bir şekilde ve birinci dil edinim sürecine paralel olarak uygulamalıdır; öğretmenlerinin rehberliğinde dil materyalleri ve görevleri üretebilen yaratıcı bireyler olarak görülmelidir; sınıf içinde ve dışında kendi dil öğrenimlerinde özerk olmaya teşvik edilmelidir.

Öğretmenler sınıfta her zaman İngilizce iletişim kurmalıdır ve öğrenciler için iyi birer rol model olmalıdır; dersler sırasında çeşitli etkileşim türleri (bireysel çalışma, ikili çalışma, grup çalışması) kullanılmalıdır; öğrencilerin aşına oldukları konuları temel alarak yabancı konuları İngilizce olarak sunmalıdır; öğrencilerin bağlamdan ve/veya verilen ipuçlarından anlamı keşfetmelerine izin vermelidir; konuşma etkinlikleri sırasında öğrencilerin hatalarını veya dil sürçmelerini görmezden gelmelidir ve bunun yerine dilin doğru kullanımını modellemelidir; sınıfta övgü ve olumlu pekiştirme kullanılmalıdır; özel dil öğrenme etkinliklerinin yanı sıra genel olarak dil öğreniminin ardındaki mantığı aşılanmalıdır.

2.3.2. Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programına Göre Kullanılan Materyaller ve Aktiviteler

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 77 sayılı kararı (MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” ve yine MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 83 sayılı kararı (MEB Ortaöğretim Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı materyaller tasarım ve içerik açısından mümkün olduğunca özgündür; birden çok kanal aracılığıyla dil alımını pekiştirmek için öğrencilerin birden çok duyusuna hitap etmelidir; öğrencilerin gündelik yaşamdaki dil ihtiyaçlarını ve ilgi alanlarını ele almalıdır; kalıcı öğrenmeyi teşvik etmek için farklı birimlerde ve farklı sınıflarda revize edilmelidir; öğrencileri özgün dil kullanımına alıştırmak için mümkün olduğunca multimedya ve öğretim teknolojisi araçlarıyla desteklenmelidir; diller için Avrupa Ortak Referans Çerçevesi’nde (CEFR) belirtilen betimleyici ve pedagojik ilkelere uygun olarak İngilizce’nin dört becerisinin değerlendirilmesi için hazırlanmıştır; dilin karmaşık, dinamik ve bütünsel doğasını yansıtmak için dört dil becerisinin bütünleşik bir şekilde sunulmasını ve pratiğini destekler; etkinlik öncesi, sırasında ve sonrası süreçlerine uygun olarak dört becerinin sunumunu ve uygulamasını içerecek şekilde tasarlanmıştır.

Öğrenme materyali öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgili olmalıdır. Hymes (1972) ve Widdowson (1978) gibi bilim adamları, dil öğreniminin soyut bir alıştırma olarak uygulanmaktan ziyade, gerçek iletişimsel amaçlar için günlük etkileşimler sırasında kullanılması gerektiğini savunmuşlardır.

Yeni 9-12. Sınıf İngilizce Müfredatında tercih edilen öğretim materyalleri, sunum açısından ilgi çekici, içerik/kullanım açısından özgün, kültürel açıdan duyarlı, öğrenenlerin ve başkalarının kültürlerine ve cinsiyetlerine karşı önyargısızdır (Tomlinson, 1998). Müfredatta, seçilen öğretim materyalleri aracılığıyla öğrenenler arasında deneyimsel öğrenme ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin teşvik edilmesi istenmektedir. Müfredata uygun ek materyaller. Her İngilizce dersi ve/veya ünitesi, doğal birinci dil edinme sürecini simüle etmek için sıralanmalı ve dinleme ve konuşma etkinlikleriyle başlamalı ve ardından okuma ve yazma materyallerine geçilmelidir. Öğrencileri İngilizce sözlü iletişimin yanı sıra sözlü olmayan iletişime de maruz bırakmak için müfredatta sadece sesli materyalleri dinlemek yerine, filmler veya kısa belgeseller önerilmektedir. Filmlerin yardımıyla öğrenciler dilin kültür, jestler, yüz ifadeleri (Brown, 2000) ve pragmatik gibi birçok yönünü aynı anda öğrenebilirler. 9-12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programındaki materyallerin formatı basılı ve multimedya kombinasyonudur. Yeni müfredat, teknolojinin İngilizce öğretimi ve öğreniminin tüm yönlerine entegrasyonunu teşvik ediyor çünkü teknolojik araçlar, dilin dinamik ve etkileşimli doğasının yanı sıra ergenlerin ilgi alanları ve gerçek yaşam deneyimleriyle eşleşiyor.

İngilizcenin iletişimsel doğasını vurgulamak için özgün materyaller, drama ve rol oynama ve uygulamalı etkinlikler uygulanmaktadır

Öğretim materyalleri, her sınıf düzeyi için, birbiriyle ilişkili temalar etrafında yapılandırılmış bir dizi 10 örnek ünite sağlar. Tematik birimlerin kullanımı, bu yaklaşımın eğitimcilerin yeni bilgileri öğrenciler için ilgi çekici olacak şekilde sunmalarına izin verdiğini belirten Hale ve Cunningham (2011) tarafından öne sürülmüştür. Dil öğrenimi ile günlük yaşam arasında bir bağlantı oluşturmak için her ünitenin temaları genç öğrencilerin aşına olduğu fikir ve sorunları yansıtacak şekilde seçilmiştir; bu nedenle aile, arkadaşlar, hayvanlar, tatiller, boş zaman etkinlikleri vb. temalar vurgulanır. CEFR'nin kültürlerarası yetkinliği geliştirmeye ve kültürel çeşitliliğe yönelik takdiri geliştirmeye vurgusu dikkate alındığında (CoE, 2001), kültürel meseleler de ele alınmaktadır. Hem hedef kültüre hem de uluslararası kültüre ait unsurlar, her ünitenin temasına uygun olarak olumlu ve tehdit edici olmayan bir şekilde sunulur (Elyıldırım ve Ashton-Hayes, 2006).

2.3.3. Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programında Uygulanan Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 77 sayılı kararı (MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” ve yine MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 83 sayılı kararı (MEB Ortaöğretim Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı ölçme ve Değerlendirme süreçlerine bakıldığında, değerlendirme dil öğrenme hedeflerine, materyallerine ve görevlerine yönelik olmalıdır; İngilizce öğrenmeyi desteklemek ve kontrol etmek için kullanılır, olumsuz bir pekiştirme aracı olarak kullanılmaz; doğu-yanlış, çoktan seçmeli, boşluk doldurma vb. kullanılagelen yöntemlerden ziyade projeler, portfolyolar, iletişimsel etkinlikler vb. araçlar uygulanarak dilin özgün kullanımı desteklenmektedir; yalnızca dil yapılarının veya kelime dağarcığının ezberlenmesi değil, İngilizce’de analitik becerilerin anlaşılmasını, üretilmesini ve kullanımını değerlendirmeye yöneliktir. Farklı değerlendirme görevleri (kendi kendine, akran, öğretmen, bilgisayar aracılı ve/veya ebeveyn değerlendirmesi) için birden fazla geri bildirim sağlayıcının katılımına izin verir.

İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin çoğu arasındaki iletişimsel yeterlilik eksikliğinin önemli nedenlerinden biri, genel olarak dil öğrenme süreci ile dil değerlendirme araçları arasında bir uyumsuzluk olmasıdır. Bu nedenle, yeni 9-12. sınıf İngilizce müfredatında iletişimsel değerlendirmeye yer veren otantik değerlendirme araçları yer almaktadır.

Müfredatta ölçme ve değerlendirme, müfredatın doğasına uygun olmayan bir test prosedürünün tüm dilsel ve pedagojik altyapıyı ve hedefleri tehlikeye atacağı gerçeğinden dolayı, yapısı müfredatın en önemli yönlerinden biridir. Müfredatta gösterilmeyen herhangi bir prosedür öğretmenlerin öğretme şeklini ve öğrencilerin öğrenme eğilimini değiştirebilir. (Özmen, 2012). Bu nedenle, ebeveynlerin de neyin kritik ve neyin önemli olduğuna yönelik tutumlarını şekillendirmede sürekli olarak öğretmenlerle etkileşim içinde olması gerektiğini vurgulamak kritik derecede önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin teorik çerçevesi öncelikle CEFR'ye dayanmaktadır. Bunlar ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı test prosedürlerine odaklanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerin geliştirilmesinde kendi ilerlemelerini ve başarılarını izlemeleri teşvik edildiğinden ve beklendiğinden, öz değerlendirme de vurgulanmaktadır (Bachman, 1990; CoE, 2001). Bu amaçla her ünite, öğrencilerin ulaşacağı kazanımların bir listesini içerir; bu, öğrencilerden kendi öğrenmelerini eyleme dayalı bir bakış açısıyla değerlendirmelerini isteyen öz değerlendirme kontrol listelerine dönüştürülecektir. Yazılı ve sözlü sınavlar, kısa sınavlar, ödevler ve projeler uygulanarak resmi değerlendirmeler yapılmalıdır. Test prosedürlerinin bu yönü, Bachman'ın (1990) iletişimsel yeterlilikleri test etmek için teorik önerilerine dayanmaktadır. Milli eğitim bakanlığı talin terbiye kurulu onaylı ilk ve orta öğretim İngilizce kitapları incelendiğinde kiplerin çoğunda farklı başlıklar altında öz değerlendirme bölümleri olduğu görülmektedir.

Müfredatın test etmeye yönelik açık felsefesi, biçimlendirici değerlendirme teknikleri veya ürün ve süreç odaklı testler dahil olmak üzere her türlü test prosedürü öğrencilerin öğrenme stilleri ve bilişsel özellikleri açısından farklılık gösterir; müfredatta belirtilen öğrenme ve öğretme metodolojisi ile tutarlıdır; öğrencilerin gelişim özelliklerine uygundur; öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemelerine ve çalışmaya ihtiyaç duyan alanları hedeflemelerine yardımcı olur.

Bu hedeflere ulaşmak için, belirli değerlendirme yöntemleri vurgulanabilir: İngilizce sınıfları için biçimlendirici değerlendirmeler genellikle düşük puanlı sınavlardır ve puan değeri çok azdır veya hiç yoktur. Bununla birlikte, değerlendirme prosedürleri, temel olarak, önceden belirlenmiş standartlar veya kıyaslama ile sonuçları karşılaştırarak, belirli bir öğretim döneminin sonunda öğrencilerin öğrenmesini değerlendirmeyi amaçlar. Kaçınılmaz olarak, bu spesifik test teknikleri, eğitim programının hem süreç hem de ürün odaklı olduğu gerçeğine işaret etmektedir (Brown & Abeywickrama, 2010). Test tasarımındaki bu çeşitliliğin öğrencilerin öğrenme deneyimlerini güçlendirmesi beklenmektedir.

9. - 12. Sınıf İngilizce Müfredatındaki değerlendirme de alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme türlerinin bir karışımıdır. Müfredatta önerilen ana değerlendirme türleri, dinleme/konuşma becerilerini tartışma etkinlikleri ve/veya

video blogları (V-log'lar) aracılığıyla değerlendirmek ve dört dil becerisinin tümünün entegrasyonunu değerlendirmektir. E-portfolyolar, öğrencilerin dildeki performanslarını değerlendirmek için dahil edilebilecek materyal ve aktivite yelpazesini genişlettiğinden (Walker & White, 2013) e-portfolyoların kullanımı değerlendirme stratejilerinden biri olarak seçilmiştir.

Hangi değerlendirme aracı kullanılırsa kullanılsın, müfredatın uygulanmasında iletişimsel değerlendirme görevlerinin tasarlanmasına ve dil üretiminin değerlendirilmesine önem verilmesi şiddetle tavsiye edilir. 9-12. İngilizce müfredatı ağırlıklı olarak işlev ve becerilere dayalı olduğundan, bütünleşik becerilerin değerlendirilmesine yönelik değerlendirme görevleri aracılığıyla öğrenen performanslarının değerlendirilmesi önemlidir. değerlendirilecek dil becerisi, uygun değerlendirme görevini ya da türünü seçme kriterlerinde belirleyici olabilmektedir. Örneğin konuşma becerisinin değerlendirilmesinde öğretmen tarafından verilmiş bir listeden öğrenciler tarafından rastgele bir gerçek yaşam durumu seçilebilir ve bu ikili veya gruplar halinde bir konuşma şeklinde canlandırılabilir. Birlikte okuma ve yazmayı değerlendirmek için öğrenciler bir haber makalesini okuyabilir ve editöre kısa bir inceleme veya mektup yazabilir. Bu değerlendirme araçları gerçek hayatta dil kullanımının dinamik, iletişimsel ve etkileşimli doğasını yansıttığı sürece, İngilizce sınıflarında çeşitli değerlendirme görevleri kullanılabilir. Öğrenme süresince öğrencilerin başarısının belgelenmesi için çeşitliliğe ulaşılmasında geri bildirim kaynakları ile çoklu değerlendirme türleri de değerlendirmeye dahil edilmelidir.

2.3.4. Türkiye’de İngilizce Dersi Öğretim Programında Dil Seviyeleri ve Seviyelerin “Yapılabilecekler” Tanımları

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 77 sayılı kararı (MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” ve yine MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 83 sayılı kararı (MEB Ortaöğretim Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programında, her seviyenin müfredatı detaylı bir şekilde belirtilmiştir. İlköğretim düzeyi İngilizce programında Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni’nde belirlenen düzeylerden A1 ve A2 kullanılır. Temel Düzey Kullanıcı Giriş

veya Keşif Düzeyi (A1) 2,3,4,5 ve 6. sınıflarda etkindir. Bu düzeyde öğrenciler günlük ve sıradan ifadelerle somut ihtiyaçların karşılanması için oldukça yalın ifadeleri anlayabilmekte ve kullanmaktadır. Bir başkasını ya da kendini tanıtabilir, temel sorular (ilişkileri, oturduğu yeri, sahip olduğu şeyleri vb.) sorabilir, bu tür soruları cevaplayabilir. Karşısındakinin konuşma hızına ve düzeyine bağlı olarak öğrenci temel iletişimi kurabilir. Ara veya Temel Gereksinim Düzeyi (A2) ise 7 ve 8. sınıflarda etkindir. Öğrenciler temel ifadeler ile iletişimsel açıdan önemli olan (kişisel bilgiler, aileye yönelik bilgiler, iş ve yakın çevreye yönelik bilgiler vb.) alanlarda sık sık tercih edilen ifadeleri anlayabilir. Alışılmış ve bilinen konularla ilgili temel ve yalın bilgi alışverişi gerektiren yaygın ve kolay etkinlikleri kullanarak iletişim kurabilir. Yakın çevresini ve eğitimini basit biçimde betimleyebilir ve temel ihtiyaçlarıyla ilgili konuları anlatabilir.

CEFR seviyelerinin sırası (CoE, 2011), öğrencilerin lise İngilizce derslerine bir revizyon ile başlamasının amaçlandığı yeni 9-12. sınıf İngilizce müfredatı, CEFR A1 seviyesi ve ardından kademeli olarak CEFR A2-B2 seviyelerine ilerlemek üzere uyarlanmıştır. Öğrencilerin liseden minimum CEFR B2+ ve/veya İngilizce dil yeterlilik seviyesinin üzerinde mezun olmaları beklenmektedir. Öğrenciler seviyeler ve notlar arasında ilerledikçe, müfredatta kullanılan dilin karmaşıklığı ve formalitesi artar.

2. Sınıf Eğitim Programı

İngilizce öğrenmeye yeni başlayan çocukların öğrenme sürecini benimsemesi önemlidir. 2. Sınıf İngilizce Programı'nın temel amacı yabancı dil sevgisinin öğrencilerde oluşturulmasıdır. Temalar arasında eşyalar, sayılar, renkler, hayvanlar, ev eşyaları, vücuda ait uzuvlar, meyveler bulunmaktadır. Bu temalar ile kelimelerin öğrenimi sırasında öğrencilerin ses bilgisi ilişkisi kurulması amaçlanmaktadır. Bunlara ek olarak kendini tanıtma, selamlaşma, eşyaları tanımlama vb. gündelik dil kullanımındaki kelimelerin kullandırılması amaçlanmaktadır. Bu amaç çerçevesinde oyuna dayalı etkinlikler uygulanarak İngilizce öğretimi gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin yakın çevresini meydana getiren ev, okul, sınıf, lunapark, gibi mekanlar tercih edilmektedir. Program bağlamında masallar, çizgi film/masal kahramanları, şarkılar, resimli sözlükler, el becerisi (kes/yapıştır) unsurları içeren oyun temelli etkinlikler de bulunmaktadır.

3. Sınıf Eğitim Programı

3. Sınıf İngilizce Öğretim Programı ile temel olarak amaçlanan, 2. sınıf programında bulunan konuların genişletilmesi, revize edilmesi ve sınıf içinde İngilizce'nin öğrenciler tarafından kullanımının sağlanmasıdır. Bu programın içerdiği temalar arasında oyunlar, oyuncaklar, duygular, ilişkiler, selamlaşma, doğa, hava durumu, yaşanan şehir, taşıtlar yer almaktadır. Bu mevcut temalar aracılığıyla günlük yaşamda öğrencilerin önemli olan varlık, mekan ve nesnelerle ilgili temel ifadeleri, İngilizce ses bilgisi ile ilişkili bir biçimde öğrenmeleri amaçlanmaktadır. Öğrencilerin sahip olduğu konuşma ve dinleme becerilerinin ağırlıklı olarak kullanıldığı iletişimsel bir yaklaşım söz konusudur. Bu yöntemler şarkı söyleme, resimli sözlük kullanma, kesme, boyama, yapıştırma vb. etkinliklerle eklenmektedir.

4. Sınıf Eğitim Programı

İlkokul İngilizce eğitimi ile asıl amaçlanan, çocukların İngilizceye karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmelerinin sağlanmasıdır. bu alandaki bütün etkinlikler çocukların fiziksel, sosyal, zihinsel gelişimlerine ve ilgi alanlarına uygun biçimde tasarlanmıştır. Bu aktivitelerle çocukların motivasyonlarının ve öz güvenlerinin artırılması amaçlanmaktadır. Dördüncü sınıf kazanımlarının gerçekleştirilmesi için gereken temalar arasında serbest zaman etkinlikleri, içecekler, besinler, meslekler, günlük aktiviteler, fiziksel-bireysel özellikler, giyecekler, milliyetler ve ülkeler yer almaktadır. Bu temalarla çocukların temel sözcükleri doğru biçimde sesletimleri ile öğrenmeleri hedeflenir. Aynı zamanda dil işlevleri olarak; rica etmek, teşekkür etmek, izin istemek, temel gereksinimleri söylemek, yapamadıklarını-yapabildiklerini söylemek, temel komutları söyleyebilmek, rutin faaliyetlerle ilgili konuşmak, yapmayı sevdiği ve sevmediği şeyleri ifade etmek yer almaktadır. Öğrencilerin daha önce öğrendikleri sözcük yapıları, yeni öğrendikleri ile harmanlanarak kullanılabilir. Tasarlanan etkinlikler ağırlıklı olarak konuşma ve dinleme becerisi kazandırılmasına yöneliktir. Program dahilinde yer verilen etkinlikler; şarkılar, canlandırmalar, oyunlar, kesme, boyama, yapıştırma gibi unsurlar olup bunlarla dil üretimi ve sağlam bir iletişim üretimi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla etkinlikler tasarlanırken işitsel, görsel, ve görsel-işitsel malzemeler kullanılarak zenginleştirme yapılmış sınıf ortamları oluşturulması planlanır. Proje çalışmalarında özellikle sınırlı yazma ve okuma etkinlikleri kullanılmıştır.

5. Sınıf Eğitim Programı

5. Sınıf Öğretim Programı'nın temel amacı, hedeflenen dilin öğrenciler tarafından gerçek hayatta kullanımının sağlanmasıdır. Beşinci sınıf temaları arasında sağlık sorunları, yaşanan şehir, sosyal faaliyetler, fobiler, hobiler, günlük işler, spor etkinlikleri, duygular yer almaktadır. Dil işlevleri olarak izin istemek, selamlaşmak, beğenileri dile getirmek, ihtiyaçları söylemek, düzenli yapılan işleri ifade etmek, miktar belirtmek, kişisel düşüncelerini açıklamak, o anda yapılanları anlatmak, saati söylemek, yol tarif etmek ele alınır. Bu yaş grubunda yer alan çocukların ilgisini çekebilecek masal, resim, poster, resimli sözlük, harita, şiir, şarkı, menü ve liste vb. metinlerin kullanımı tasarlanmıştır. Yazma ve okuma etkinlikleri cümle düzeyinde sınırlandırılmıştır. Öğrencilerin dili gerçek hayata ilişkin faaliyetler, oyunlar, rol yapma, boyama, çizme, konuşma, dinleme, anlatma vb. tekniklerle severek öğrenmesi amaçlanmıştır.

6. Sınıf Eğitim Programı

6. Sınıf Öğretim Programı ile çocukların hayal etme, yaratıcılık vb. özelliklerinin gelişmesi hedeflenmiştir. Program çerçevesinde ele alınan temalar arasında bu yaş grubu çocukların bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimleri çerçevesinde tespit edilmiştir. Öğrencilerin mevcut zaman dilimi ve geçmiş ile ilgili olarak yiyecekler, meslekler, beğeniler, yaşantılar, hava durumu vb. konularda iletişim kurmasına yönelik bir program tasarımı söz konusudur. Bunların yanında demokrasi ve çevre temaları ile çocukların hem öveye hem de topluma yararlı, sorumlu bireyler olarak yetişmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin dili bir amaç değil bir araç olarak kullanmasının öğretilmesi ve onlarda merak uyandırılması da programla amaçlanan unsurlardır. Program kapsamında tablolar, hikayeler, tekerlemeler, şiirler, karikatürler, diyaloglar gibi unsurlar ile bu yaş grubundaki çocukların gündelik yaşamda karşılaşabilecekleri metinler verilmektedir. Yazma ve okumaya yönelik etkinlikler sınırlı olarak cümle düzeyinde verilmektedir. Aynı zamanda benzetim, kukla, oyun, anlama-dinleme, calandırma vb. etkinlikler de çocukların eğlenerek öğrenmesi için kullanılmaktadır.

7. Sınıf Öğretim Programı

7. Sınıf Öğretim Programı, CEFR tarafından belirlenen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı/Ara veya Temel Gereksinim) düzeyine ulaşmanın ilk aşaması olarak

belirlenmiştir. Bu yaştaki öğrencilerde gelişmesi öncelikle beklenen beceriler konuşma-dinleme ve ardından okuma-yazmadır. Program içeriğini meydana getiren temalar, iletişimsel işlevler ve konular öğrencilerin sahip olduğu gelişim özellikleri bağlamında belirlenmiştir. Öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek iletişimsel işlevler, görevler ve dilin kullanılacağı konulara göre ünitelerin tasarımı yapılmıştır. Programda kişilik, dış görünüş, vahşi hayvanlar, biyografi, kutlamalar, Tv programları, hayaller, çevre, kamu binaları, gezegenlerdir. İletişimsel işlevler arasında basit kıyaslamalar yapma, kişi ve karakterleri betimleme, eski eylemlere yönelik konuşma, etkinlikler ve günlük rutinlerle ilgili önerilerde bulunma yer almaktadır.

8. Sınıf Öğretim Programı

8. Sınıf Öğretim Programı, CEFR tarafından belirlenen düzeylerden A2 (Temel Düzey Kullanıcı/Ara veya Temel Gereksinim) düzeyine denk gelmektedir. 8. Sınıf Öğretim Programı'nın genel öğrenme hedeflerini, 7. Sınıf Öğretim Programı'nda olduğu gibi, A2 düzeyi için bütüncül basamakta belirlediği genel kazanımları oluşturmaktadır. 6'ncı sınıfın ikinci dönemi itibariyle dört beceriyi de birleştiren Öğretim Programı'nda 8'inci sınıfla beraber özellikle yazma becerisi açısından tümce düzeyinin ötesinde ve farklı amaçlara yönelik çeşitli türlerde metin yazma etkinlikleri de ön plana çıkmıştır. Öğrencilerin dil üretimlerine zemin oluşturacak miktarda girdi sağlayabilen ve buna paralel olarak seçilmiş belirli etkinlik ve görevlerle mevcut dil becerilerini geliştirebilen bir program hazırlanmıştır. 8. Sınıf Öğretim Programı'nda ele alınan tema/konular; arkadaşlık, gençlik, yemek pişirme, telefonda görüşme, İnternet, macera, turizm, ev işleri, bilim ve doğal afetler olarak belirlenmiştir. İletişimsel işlevler ise; kabul etme-reddetme, özür dileme, tercih belirtme, deneyimleri ifade etme, mazeret sunma, tahminde bulunma ve bir işin yapılma sürecini ifade etme olarak sıralanabilir.

9. Sınıf Öğretim Programı (CEFR “A1-A2” Seviyeleri)

Dokuzuncu sınıf İngilizce dersi öğretim programı Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında (CEFR) açıklanan A1 ve A2 seviyelerine denk gelmektedir. Söz konusu program ile öğrencilerin daha önceki yıllarda edindikleri İngilizce bilgisinin pekiştirilmesi , daha üst sınıflara sağlam bir temelle geçişin sağlanması temel amaçtır. Bu seviyede bulunan öğrenci grubunda gelişmesi beklenen beceriler

arasında konuşmaların kolayca anlaşılması, öğrencinin kendini rahat bir biçimde ifade edebilmesi, günlük yaşamını hedef dille devam ettirebilmesi yer alır. Temalar iletişimsel açıdan ortaya konmuştur. Her bir üniteye dört dil becerisi bütünlük olarak verilir. Sık tekrarlı ve sade bir içerik oluşturulmuştur.

Dokuzuncu sınıfa dil becerisi düşük olarak başlayan çocukların dil düzeylerinin iyileştirilebilmesi için A1 seviyesinde kelime bilgisi ve kelime yapıları üzerinde durulabilir. Dil yeterlik seviyesi yüksek olarak bu sınıfa başlayan çocuklar için A1 seviyesinde yazma ve konuşma vb. beceriler öncelenerek A2 seviye kelime bilgisi ve kelime yapılarına daha çok zaman ayrılabilir.

A1 (Temel Kullanıcı) Ortak Yeti Düzeyi'nde öğrenci, somut gereksinimlerini karşılayabilmek için alışkın olduğu günlük ifadelerle çok basit kelime öbeklerini anlayabilir ve kullanabilir. Kendini başkalarına tanıtarak onlara kişisel bilgilerine yönelik sorular yöneltebilir. Karşısındakinin açık ve yavaşça konuşması durumunda temel iletişim kurabilir.

A2 (Temel Kullanıcı) Ortak Yeti Düzeyi'nde öğrenci kendisi ile ilgili cümle ve ifadeleri anlayabilir (temel kişisel bilgiler, yerel coğrafya, alışveriş gibi). Günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan konularla ilgili sadece ve doğrudan bilgi paylaşımı yapabilir. Sıradan konularda iletişime geçebilir. Geçmişini, acil gereksinimlerini ve çevresini ifade edebilir.

10. Sınıf Öğretim Programı (CEFR “A2+ B1” Seviyeleri)

10. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı kapsamında öğrenim görmekte olan öğrencilerin Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında (CEFR) Temel Düzeyde yer alan A2+ seviyesinden Bağımsız Kullanıcı Düzeyinde B1 seviyesine geçiş yapması amaçlanmıştır. Geçiş süreci bağlamında konuşma ve dinleme ile ilgili becerilere öncelikli olarak yer verilmiştir. Yazma ve okumaya yönelik aktivitelerin konuşma ve dinleme aktiviteleri ile bağlantılı biçimde yürütülmesi için çaba gösterilmiştir. Telaffuz ile ilgili hataların kalıcı hale gelmemesi için programda telaffuzla ilgili çalışmalar önemsenmiştir. Öğrencilerin hem genel kültür hem de yabancı dil ile ilgili bildikleri konulardan bilmedikleri konulara yönlendirilmesi programın zeminini oluşturmaktadır. İngilizcenin akıcı ve rahat bir biçimde

kullanımının yanında bu sınıftaki öğrenciler kendilerini farklı konularda, alanlarda ve seviyelerde hem yazılı hem de sözlü olarak ifade edebilecek düzeydedir.

A2+ (Temel Düzey Kullanıcı) basit ve günlük konuşmaları zorlanmadan anlar, günlük ve tahmin edilebilir konularla ilgili gerekli hallerde ve zamanlarda yardımla konuşabilir. Kendi hislerini basit kelimelerle ve cümle kurarak açıklayabilir. Çevresindeki deneyimleri olaylar ve kişilerle ilgili detaylı tanımlamalar yapabilir. Aynı zamanda öğrenci, daha eski deneyimlerini, kişisel tecrübelerini, planlarını, alışkanlıklarını, hazırlıklarını, rutinlerini, sevip sevmediği şeyleri A' düzeyinde anlatabilecek beceriye sahiptir.

B1 (Bağımsız Kullanıcı) B1 seviyesi Geçiş Seviyesi olarak nitelendirilir ve bu seviyedeki öğrenciler iki ana özelliğe sahiptirler. Bunlardan birincisi, söylemek istediklerini ifade etme ve kurdukları iletişimi sürdürme yeteneğine sahip olmalarıdır. İkincisi de günlük sorunlarla baş edebilme becerisidir. Aynı zamanda alışılan konularla ilgili günlük konuşmalara plansız ve hazırlıksız olarak katılım sağlayabilir.

11. Sınıf Öğretim Programı (CEFR “B1+ , B2” Seviyeleri)

11. sınıf İngilizce dersi öğretim programı Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında (CEFR) açıklanan B1+ ve B2 seviyelerine denk gelmektedir. 11. sınıfta yabancı dil eğitimi gören bir ortaöğrenim öğrencisi, bu eğitim yoluyla yabancı toplumlara ve kültürlere yönelik anlayışı pekiştirir. Kelime bilgisi, biçim bilgisi, dil örüntüleri, metinlerin organizasyonu, söz dizim yapılarına ilişkin bilgileri geliştiren öğrenci, İngilizceyi eleştirel ve yaratıcı biçimde kullanabilir. Programın bu seviyede temel amaçları öğrencilerin hedef dili konuşmakta olan ülkelerdeki kültürel değerleri tanıması ve ayırt etmesini sağlamak, öğrencinin kendi kültürüyle diğer kültürler arasındaki farklılıkları tespit etmesini sağlamak ve farklı olana yol göstermek olarak ifade edilmektedir. programın amaçları arasında öğrencilerin kendilerini ifade edebilecek kadar dil kullanabilmesi, iş birliği yapabilme ve problem çözme gibi becerileri kazanabilmesidir. Programda İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin bir etkileşim bağlamında gelişimi ve kelime bilgisinin artırılması amaçlanmaktadır.

B1 (Bağımsız Kullanıcı) Okul, iş, ve boş zamanlar gibi bilindik konularda, standart dil net bir şekilde kullanıldığında konunun ana noktalarını anlayabilir. Hedef dilin konuşulduğu coğrafyaya bir yolculuk yapıldığında ortaya çıkan sorunları çözebilir. Karşı karşıya kaldığı olaylardan edindiği deneyimleri, hayallerini, umutlarını, hedeflerini ifade edebilir, bakış açısını ve nedenlerini sıralayabilir, açıklama yapabilir. Standart ve açık bir dil kullanımı durumunda alışılan durumlar ile ev, okul, iş vb. konularda temel konuları anlayabilir.

B2 (Bağımsız Kullanıcı) hem soyut hem de somut konularda zor metinlere ait içerikleri ve kendi branşına yönelik tartışmaları anlayabilir. Sıradan bir sohbette hedef dili anadili olarak konuşan birisi ile her ikisinin de fazla zorluk çekmeyeceği şekilde doğaçlama ve akıcı konuşup anlaşabilir. Geniş bir konu yelpazesinde net ve detaylı bir şekilde kendini ifade edebilir.

12. Sınıf Öğretim Programı (CEFR “B2, B2+” Seviyeleri)

12. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programında (CEFR) belirlenen düzeylerden B2 ve B2+ (Bağımsız Kullanıcı) düzeylerine denk gelmektedir. 12. sınıf programının genel hedeflerini, 11. sınıf programında olan B2 düzeyi için belirlediği kazanımların yanı sıra B2+ düzeyi için belirlenen kazanımlar oluşturmaktadır. Program dört dil becerisini bir arada uygulamaktadır. Öğrencilerin farklı alanlarda etkin bir yazılı ve sözlü iletişim kurabilmesi amaçlanmaktadır. 12. Sınıf öğrencileri ergenlikten yetişkinliğe geçiş sürecinin ilk aşamasını deneyimlemektedir. Program da bu bağlamda hazırlanmış olup öncelikle bu yaş grubu öğrencilerin sahip olduğu genel özellikler dikkate alınmıştır. Program dahilinde sıkça işlenen iletişimsel görevler ile projeler bu yaş grubunda bulunanların İngilizceyi hem severek hem de eğlenerek öğrenmesini amaçlamaktadır.

B2 (Bağımsız Kullanıcı) Ortak Yeti Düzeyi’nde, kişi kendi alanına yönelik teknik bir tartışma da dahil olmak üzere hem soyut hem de somut konulardaki karışık metinlerin içeriğini ve ana konusunu anlayabilir. Hedef ana dili konuşmakta olan bir kişi ile belirli bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilir. Geniş bir konu çerçevesinde kendi düşüncelerini detaylı ve net olarak açıklayabilir.

B2 + (Bağımsız Kullanıcı) Ortak Yeti Düzeyi'nde, kişi sözlü iletişim sırasında konuşmacının ifadelerine dönüt verip tartışmayı çift yönlü hale getirebilir. Düşünceler arasında ilişki kurmak ve uyum sağlamak için gereken bağlaçları etkili olarak kullanır. Önemli kısımlara dikkat çekerek, konuya ilişkin detayları belirterek iddiasını geliştirebilir.

2.4. Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretiminin Temel İlkeleri

Avrupa çok dilli ve çok kültürlü toplumların bir araya geldiği topluluktur. Farklı kültürlerde insanların olması, karşılıklı anlayış, hoşgörü ve iletişim ihtiyacını da beraberinde getirmektedir. 1976 tarihinde “Konsey ve Eğitim Bakanlıkları Önergesi” ile öğrenciye topluluğun diğer üyelerine ait en az bir dili öğrenme fırsatı yaratmayı, amaçlamaktadır. Geçmiş zamandan bu zamana kadar bu topluluğun, yabancı dil öğretimi ve öğrenimiyle alakalı başarılı girişimleri söz konusu olmuştur. 1989 tarihinde Lingua programının da devreye girmesiyle, bu başarı hızlı bir şekilde devam etmiştir (Güçlü vd., 2017: 11).

1995 tarihinde “Avrupa Komisyonu Beyaz Kitabında” yer edinen eğitim ve yetiştirmeye alakalı amaçlar şu şekildedir (Uzuntaş ve Yıldız, 2017: 210);

- ✓ Gençlerin topluluğa ait olan en az iki yabancı dili öğrenmelerine yardımcı olma,
- ✓ Yeni dil öğretme tekniklerinin desteklenmesi,
- ✓ Topluluk kültür ve dil bilincinin erken yaşta aşılması.

“Avrupa Parlamentosu ve Bakanlar Konseyi” yabancı dil öğrenmenin ne kadar önemli olduğunun farkında olduğu için, 2001 yılını “Avrupa Diller Yılı” olarak ilan etmiştir. Yabancı dilin öğrenilmesi, zorunluluk kılınmıştır. Bu sebeple, Avrupa eğitim sistemleri konuyla alakalı çeşitli ihtiyaçların yerine getirilmesi konusunda, gerekli tüm çabaları göstermiştir (Aykaç, 2015: 10).

Avrupa Konseyi Avrupa Ortak Referans Çerçevesi (CEFR), kırk yıllık bir çalışma sonucunda geliştirmiştir ve pedagoji, müfredat ve testlerdeki değişikliklerle birlikte şu anda tüm dünyada kullanılmaktadır. CEFR, pedagojiye 'eylem odaklı' bir yaklaşımı destekler ve bağlantılı kavramlar olarak öğrencilere, öğretmeye ve test etmeye odaklanır ve öğrencilerin beceri ve bilgi farkındalığını geliştirmek için öz

değerlendirmenin kullanımını teşvik eder. Avrupa çapında dil müfredatlarının, müfredat yönergelerinin, sınavların ve ders kitaplarının hazırlanması için ortak bir temel sağlamayı amaçlamaktadır.

CEFR, dil öğrenimini ve öğrencilerin bir dilin etkili, iletişimsel kullanıcıları olmaları için gereken yetenekleri tanımlar. Beş beceride (okuma, yazma, dinleme, sözlü üretim ve sözlü etkileşim) ve altı düzeyde (C2, C1, B2, B1, A2, A1) ikinci dil yeterliliği için 'Yapabilir İfadeler' yaygın olarak kullanılmaktadır. CEFR, öğrencilerin farklı seviyelerde 'ne yapabileceklerini' tanımlayan tanımlayıcılar olarak bilinen ifadeler sağlar. Odak noktası, öğrencilerin yapamayacakları üzerinde değildir. Bu şekilde CEFR, pratik ve kullanıcı dostu olmayı hedeflemektedir. CEFR'nin yabancı dil eğitimi üzerindeki etkisi Avrupa'da ve dünyanın başka yerlerinde yaygındır. CEFR, farklı bağlamlarda çeşitli şekillerde kullanılmaktadır ve bu çalışma, okul öğretmenlerinin CEFR'yi nasıl anladıklarına ve kullandıklarına dair anlayışımıza katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. CEFR ve Avrupa Dil Portföyü'nün (ELP) Türkiye'de ilk tanıtımının üzerinden yirmi yıl geçti. CEFR, çeşitli öğrenme durumlarında farklı dillerin öğretimine rehberlik eden kapsamlı bir belge olmayı amaçlamaktadır. Mümkün olduğunca şeffaf olmayı hedeflerken, içerik bazı kısımlarda karmaşıktır. CEFR, herhangi bir yabancı dil öğretmeni tarafından verilen kararlar için bir rehber görevi görebilir.

CEFR, bir yabancı dili ne kadar iyi konuşup anladığınızı göstermenin bir yöntemidir. CEFR, belirli herhangi bir dil testine bağlı değildir. CEFR, bir Avrupa ölçütüdür ve özellikle herhangi bir Avrupa diline uygulanmaya yöneliktir.

CEFR, Avrupa'da özellikle de akademik ortamda yabancı bir dildeki yeterliliği tanımlamak için standartlaşmış bir yöntemdir. Birden fazla dil söz konusuysa, CEFR özgeçmiş gibi profesyonel bir alanda iki ya da daha fazla dili göstermek için uygun bir yöntemdir. CEFR, Avrupa'daki okul ve üniversitelerde kullanılan standart çerçevedir ve ön koşulsuz kullanılabilir.

CEFR, 1970'lerde ve 1980'lerde Avrupa Konseyi'nin dil eğitimindeki çalışmalarının bir devamı olarak geliştirilmiştir. Avrupa Konseyi, aynı zamanda da adaylarının dil konusundaki yeterliliğini değerlendirmek isteyen işverenlerin ve eğitim kurumlarının

bu konudaki açıklığını arttırmak istemiştir. Hem öğretimde hem de değerlendirmede kullanılmak üzere oluşturulmuştur. CEFR 'eylem odaklı yaklaşım', 1970'lerin ortalarında, dil ihtiyaçlarının ilk işlevsel/kavramsal belirtimi olan Eşik Düzeyinde önerilen iletişimsel yaklaşımın üzerine kuruludur. CEFR'nin gelişimi, dil öğretimindeki temel değişikliklerle, dilbilgisi-çeviri yönteminden işlevsel/kavramsal yaklaşıma ve iletişimsel yaklaşıma geçişle aynı zamana denk geldi. CEFR, bu sonraki yaklaşımlara yansdı.

CEFR, 1970'lere ve ötesine uzanan dil eğitimindeki gelişmelerin bir sonucudur ve 2001'de yayınlanması, önceki 10 yıl boyunca gerçekleşen çeşitli tartışmaların, toplantıların ve istişare süreçlerinin doğrudan sonucuydu. CEFR ve ona eşlik eden ilgili Avrupa Dil Portföyü, 1991 yılında İsviçre'de düzenlenen hükümetler arası bir Sempozyum tarafından önerildi. CEFR, İngilizce ve Fransızca olarak yayınlanmadan önce 1996 ve 1998 yıllarında taslak versiyonlarla pilot olarak uygulandı. 2001 yılında kuruldu ve o zamandan beri 40 dile çevrildi.

Belirli bir sınava bağlı kalmaktansa, CEFR adında belirli bir yeterlilik seviyesindeki bir yabancı dil kullanırken sergileyebileceğiniz işlevleri sıralayan bir “Yapılabilecekler” listesi oluşturulmuştur. Herhangi bir yabancı dil öğreten bir öğretmen, bu yapılabilecekler listesini kullanarak sizi değerlendirip dersleri tasarlayarak eksik bilgilerinizi tamamlayabilir.

Yayınlanmasından bu yana, CEFR ile ilgili birkaç proje ve CEFR ile çalışmak için bir "araç takımı" da geliştirilmiştir. Ulusal ve bölgesel diller için Referans Düzeyi Açıklamaları geliştirme kavramı da geniş çapta benimsenmiştir. Bu gelişmeler ve bunlarla ilişkili sonuçlar, Çerçeve'nin gelişimine katkıda bulunarak gelecekte de devam edecektir. Bu şekilde CEFR ilgili kalabilir ve öğretme ve öğrenmede yeni yenilikleri barındırabilir.

Avrupa Konseyi'nin Modern Diller projeleri 1960'larda başladı ve yetişkin eğitimi için bir Avrupa birimi/kredi planı içeriyordu. “Eşik düzeyi” kavramı ilk kez bu proje bağlamında ortaya çıktı. ‘Eşik düzeyi’ (şimdi CEFR'nin B1 Seviyesi) ve ‘Yol düzeyi’ (şimdi CEFR’nin A2 Seviyesi) yayınlandı. Eşik modelinin Fransız versiyonu Unniveau-seuil yayınlandı. 1977 Ludwigshafen Sempozyumu da bu dönemde düzenlendi. David Wilkins bu sempozyumda, Avrupa birim/kredi planının bir parçası

olarak kullanılacak olan olası yedi 'Avrupa Konseyi Düzeyleri' kümesinden bahsetmiştir.

CEFR'de 'iletişimsel yaklaşım' anlayışı geliştirildi. Dil öğrenme ve değerlendirmeye yönelik tutumlar değişmeye başladı. Üretken becerilere ve yenilikçi değerlendirme modellerine daha fazla vurgu yapıldı. Seviye kavramı pratikte genişletildi.

Rüschlikon hükümetler arası 'Avrupa'da Dil Öğreniminde Şeffaflık ve Tutarlılık' Sempozyumu 1991'de yapıldı; bunun sonucu bir yazar grubu ve uluslararası bir çalışma grubu kurulmuştur. Yazar grubu, Dil Politikası Bölümü başkanı Joe Shiels, John Trim, Brian North ve Daniel Coste'dan oluşmuştur. Temel amaçları, uygulayıcıların birçok farklı bağlamda, nesnel ve dil seviyeleri hakkında daha tutarlı bir şekilde konuşmalarını sağlamak, iletişim için faydalı bir araç oluşturmak, uygulayıcıları hedeflerin belirlenmesinde ve hedeflerin belirlenmesinde mevcut uygulamaları üzerinde düşünmeye teşvik etmek, kıta genelinde dil öğretimi ve değerlendirmesini geliştirmektir.

Revize edilmiş ve genişletilmiş Waystage and Threshold yayınlandı ve şu anki CEFR B2 seviyesinin bir üstü olan 'Vantage seviyesi' oluşturuldu. John Trim ise 'İlerleme seviyesi' adlı 'Yol seviyesinin' hemen öncesinde bulunan, yeni bir seviye geliştirdi.

2001 final taslağı İngilizce ve Fransızca dillerinde eş zamanlı olarak yayınlandı. 2001 Avrupa Dil Portföyü başlatıldı. Bu dönemlerde, CEFR en az 37 dile çevrilmiştir. Kılavuzlar, referans ekleri, içerik analizleri ve açıklayıcı yazma ve konuşma örneklerini içeren 'CEFR araç kiti' geliştirildi. Avrupa Konseyi, belirli diller için Referans Seviyesi Tanımlarının geliştirilmesini teşvik etmiştir.

CEFR'nin belirtilen amaçları, farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında işbirliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak, dil niteliklerinin karşılıklı tanınması için sağlam bir temel sağlamak, öğrencilere, öğretmenlere, kurs tasarımcılarına, inceleme organlarına ve eğitim yöneticilerine; konumlarını belirleme, çabalarını koordine etme konusunda yardımcı olmaktır.

Adından da anlaşılacağı gibi, CEFR esas olarak öğrenme ve öğretme ile ilgilidir. Kurumlar, eğitim sektörleri, bölgeler ve ülkeler arasındaki müfredat, öğretim ve değerlendirme arasındaki şeffaflığı ve tutarlılığı kolaylaştırmayı amaçlar.

Bu resmi ve kurumsal amaçların yanı sıra CEFR, Avrupa Konseyi projelerinin eğitim reformuna verdiği ivmeyi sürdürmeyi amaçlamaktadır. Bir iletişim aracı olarak dillerin öğretilmesini ve öğrenilmesini teşvik etmenin yanı sıra, CEFR, öğrenen için yeni, güçlendirici bir vizyon getiriyor. CEFR, dil kullanıcısını/öğrencisini, sosyal dünyada hareket eden ve öğrenme sürecinde faillik uygulayan bir 'sosyal temsilci' olarak sunar. Bu, hem kurs planlamasında hem de öğretimde gerçek bir paradigma değişimi anlamına gelir, öğrenen katılımını ve özerkliği teşvik eder.

CEFR'nin eylem odaklı yaklaşımı, dil yapıları veya önceden belirlenmiş bir dizi kavram ve işlev aracılığıyla doğrusal bir ilerlemeye dayalı müfredatlardan uzaklaşmayı; ihtiyaç analizine dayalı, gerçek hayattaki görevlere yönelik ve amaca yönelik olarak seçilmiş kavram ve işlevler etrafında yapılandırılmış müfredatlara yönlendirmeyi amaçlar. Bu, öğrencileri henüz edinmemiş olduklarına odaklayan bir eksiklik perspektifinden ziyade 'Yapılabilecekler' tanımlayıcıları listesi tarafından yönlendirilen bir yeterlilik perspektifini teşvik eder. Buradaki fikir, gerçek hayattaki görevler etrafında organize edilen ve öğrencilere hedefleri ileten 'Yapılabilecekler' tanımlayıcılarının eşlik ettiği, gerçek dünyadaki iletişimsel ihtiyaçlara dayalı müfredat ve kurslar tasarlamaktır.

Temel olarak, CEFR, kullanıcıların/öğrencilerin dilde yapabileceklerinden geriye doğru çalışarak müfredat, kurs ve sınavların planlanmasına yardımcı olacak bir araçtır. Planın çok yönlü yapısı için açıklayıcı 'Yapılabilecekler' tanımlayıcı ölçeklerini ve ayrıca farklı diller için ayrı olarak yayınlanan ilgili içerik spesifikasyonlarını içeren kapsamlı bir tanımlayıcı şemanın sağlanması, bu tür bir planlama için bir temel sağlamayı amaçlamaktadır.

Ortak referans noktalarının sağlanması, CEFR'nin dil eğitiminde kaliteyi kolaylaştırma ve açık fikirli çok dilli vatandaşlardan oluşan bir Avrupa'yı teşvik etme ana amacına bağlıdır. Bu, 2007'de CEFR'deki ilerlemeyi gözden geçiren hükümetler arası Dil Politikası Forumu'nda ve Bakanlar Komitesi'nin çeşitli tavsiyelerinde açıkça doğrulandı.

Bu ana odak noktası, Çok Dilli ve Kùltùrlerarası Eğitimi için Müfredat Geliştirme ve Uygulama Rehberinde bir kez daha vurgulanmaktadır. Ancak aynı zamanda Dil Politikası Forumu, CEFR seviyelerinin sorumlu bir şekilde kullanılması, sınavların geliştirilmesi ve CEFR ile ilişkilendirilmesi için sağlanan metodolojilerin ve kaynakların kullanılması ihtiyacının altını çizdi. Ancak öğrenme, öğretme, değerlendirme alt başlığının da açıkça ortaya koyduğu gibi; CEFR sadece bir değerlendirme projesi değildir. CEFR, çoğu standart testlere alternatif olan birçok farklı değerlendirme yaklaşımını özetlemektedir. Genel olarak CEFR'nin ve özel olarak açıklayıcı tanımlayıcılarının öğretmene değerlendirme sürecinde nasıl yardımcı olabileceğini açıklar, ancak dil testine odaklanılmaz ve tüm test öğelerinden bahsedilmez.

2.4.1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) Müfredatı

Çok amaçlı, esnek, açık, dinamik, kullanıcı dostu ve dogmatik olmayan özellikler taşıyan CEFR, dil öğrenme müfredatının, dil sertifikasyonunun ve öz-yönelimli eğitimin planlanması için gerçek, sağlam ve ortak bir temel sağlar. (Avrupa Konseyi, 2001).

CEFR, dolaylı olarak, dil öğretimi ve testi ile doğrudan ve derinden ilgili olan kurs tasarımcılarına, ders kitabı yazarlarına, test yazarlarına, öğretmenlere ve öğretmen eğitimcilerine, öğretme ve öğrenme hedeflerini, içeriğini, öğretme-öğrenme metodolojisi ve öğrencilerin dil yeterliliğini teşhis etmek için test etme ve değerlendirme yöntemleri sağlar.

Avrupa Konseyi'nin Dil Politikası Bölümü tarafından geliştirilen CEFR, çok dilliliği, dilsel çeşitliliği, karşılıklı anlayışı, demokratik vatandaşlığı ve sosyal uyumu teşvik etmeyi amaçlar. Dil öğreniminin; tüm vatandaşlar için olduğunu, öğrencinin ihtiyaçları, ilgi alanları, motivasyonu ve yetenekleri için olduğunu, kültürler arası iletişim için olduğunu, dinamik olduğunu ve yaşam boyu öğrencinin sorumluluk ve bağımsızlığını sürdürdüğünü vurgulayarak, Avrupa Konseyi, dili öğretme ve öğrenme sürecindeki yol gösterici ilkeleri kısaca özetlemiştir. Dil öğretimi, belirli hedefler, öğretme/öğrenme materyalleri ve yöntemlerinin kullanımı ve öğrenci başarısının değerlendirilmesi ile koordine edilir. (Martyniuk ve Noijons, 2007).

Etkili olması için, CEFR müfredatı, tipik olarak iletişimsel aktiviteye dayalı dil öğretimi ve öğreniminde kullanılan rol yapma, drama, simülasyon ve dil oyunları gibi öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmelerini sağlayan bu tür aktivite ve görevleri içerir (Barna, Kutı ve Nemeth, 2008).

CEFR müfredatını destekleyecek şekilde, Littlewood (1981) ikili ve grup çalışması stratejilerinin dil öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimi kolaylaştıran etkili stratejiler olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak görev temelli öğrenme ve “iletişimsel dil öğretiminin” dil becerilerinin bütünleştirilmesinde (Richards ve Rogers, 1986; Richards, 2001) çok önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Proje çalışması, oyunlar, rol yapma, rol kartları, ikili ve grup çalışması, simülasyon ve drama gibi strateji ve teknikler dil öğreniminde kullanılmalıdır. (Richards, 2006; Byrne, 1986; Holden, 1981). CEFR ilkeleri ağırlıklı olarak ders programlarının geliştirilmesinde, test ve sınavların oluşturulmasında, sınavların notlanmasında, dil öğrenme ihtiyaçlarının değerlendirilmesinde, derslerin tasarlanmasında, öğrenme materyallerinin geliştirilmesinde, dil politikalarının tanımlanmasında, öz değerlendirmenin oluşturulmasında ve iletişimsel dil öğrenimi doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarında kullanılmaktadır.

2.4.2 CEFR Ortak Referans Seviyeleri, Her Seviye için Detaylı “Yapılabilecekler” Tanımları

Ortak Referans Düzeyleri, ortak bir tanımlayıcı şemanın, ortak referans düzeylerinin ve şemanın farklı düzeylerde yönlerini tanımlayan açıklayıcı tanımlayıcıların; iletişim, ağ oluşturma, hareketlilik ve alınan derslerin ve geçilen sınavların tanınmasını kolaylaştırmak için dil eğitimi mesleği için ortak bir üst dil sağlama amacıyla oluşturulmuştur.

Benzer bağlamlarda aynı dili konuşan öğretmenler arasında bile, 'başlangıç', 'orta' veya 'ileri' gibi terimlerin ne anlama geldiği çok fazla çeşitlilik yaratabiliyor. Bu değişkenlik, farklı diller farklı ülkeler ve farklı yaş gruplarında vb. gibi bağlamlar arasında önemli ölçüde artar. CEFR, dil seviyelerinin ortak bir anlayışla belirlenmesini kolaylaştırıyor.

Avrupa Ortak Referans Çerçevesi dilden bağımsız bir biçimde size beceriye göre öğrenci seviyesinin ayrıntılı bir tanımını verir. Bu referans ölçütü; okul müdürleri,

müfredat tasarımcıları için yararlı bir belgedir. CEFR'nin üç geniş bandı vardır- A, B ve C. Başlangıç Orta ve İleri Seviye olarak çok keskin bir genelleme yapılabilse de CEFR'de bu genellemelerin karşılığı; “Temel”, “Bağımsız” ve “Yeterli” olmak üzere üçe ayrılır. Bu grupların her biri ikiye bölünür ve bize altı ana seviye verir. Birçok öğrenci bir seviyeden diğerine geçmek için birden fazla kursu takip edecektir. Bir seviyenin üst yarısını belirtmek için '+' da kullanabiliriz. Örneğin, 'B1+', B1'in üst yarısı anlamına gelir.

Altı seviyeli şema, tam olarak A'dan C'ye doğru etiketlenmiştir, çünkü C2, ek bir dilde yeterlilik için akla gelebilecek en yüksek seviye değildir. Aslında, olası bir Avrupa birim kredi planını tartışmak için 1977'de düzenlenen hükümetler arası bir Sempozyumda David Wilkins tarafından yedinci seviyeyi içeren bir plan önerildi. CEFR Çalışma Grubu, Wilkins'in ilk altı düzeyini benimsemiştir, çünkü Wilkins'in yedinci düzeyi, genel eğitim kapsamının dışındadır. Seviyeleri deneysel olarak doğrulayan ve orijinal CEFR açıklayıcı tanımlayıcılarını geliştiren İsviçre Ulusal Araştırma Projesinde, bu yedinci seviyenin varlığı doğrulandı. Lozan Üniversitesi'nde açık bir şekilde C2'nin üzerinde olan sözlü ve yazılı tercüme eğitimi alan kullanıcı/öğrenciler vardı. Gerçekten de, Avrupa kurumlarındaki simultane tercümanlar ve profesyonel tercümanlar C2'nin çok üzerinde bir seviyede çalışmaktadır.

A Seviyeleri: A1 İngilizce Başlangıç Seviyesi “Yapılabilecekler” Tanımları

Somut türden ihtiyaçların karşılanmasına yönelik tanıdık günlük ifadeleri ve çok temel ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, nerede yaşadığı, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler gibi kişisel ayrıntılarla ilgili sorular sorabilir ve soruları yanıtlayabilir. Diğer kişinin yavaş ve net konuşması ve yardım etmeye hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşim kurabilir.

A2 İngilizce Temel Seviyesi “Yapılabilecekler” Tanımları

Doğrudan; temel kişisel ve aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam gibi ilgili alanlarla ilgili cümleleri ve sık kullanılan ifadeleri anlayabilir. Bilinen ve rutin konularda basit ve doğrudan bilgi alışverişini gerektiren rutin görevlerde iletişim kurabilir. Geçmiş, yakın çevresi ve acil ihtiyaç duyulan alanlardaki konuları basit terimlerle tanımlayabilir.

B Seviyeleri: B1 İngilizce Bağımsız Seviyesi “Yapılabilecekler” Tanımları

İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda düzenli olarak karşılaşılan bildik konulardaki net standart girdilerin ana noktalarını anlayabilir. Dilin konuşulduğu bir bölgede seyahat ederken ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkabilir. Bilinen veya kişisel ilgi alanına giren konularda basit bağlantılı metinler üretebilir. Deneyimleri, olayları, hayalleri, umutları ve emelleri tanımlayabilir. Görüşler ve planlar için kısaca nedenler ve açıklamalar verebilir.

B2 İngilizce Orta-Üstü Seviyesi “Yapılabilecekler” Tanımları

Uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar da dahil olmak üzere hem somut hem de soyut konularda karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir. Her iki taraf için de zorlanmadan, anadili İngilizce olan kişilerle düzenli etkileşimi oldukça mümkün kılan bir düzeyde akıcılık ve spontanlıkla etkileşim kurabilir. Çok çeşitli konularda net, ayrıntılı metinler üretebilir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir.

C Seviyeleri: C1 İngilizce Yeterli Seviyesi “Yapılabilecekler” Tanımları

Çok çeşitli zorlu, uzun metinleri anlayabilir ve örtük anlamı tanıyabilir. Çok belirgin ifadeler aramadan kendini akıcı ve spontan bir şekilde ifade edebilir. Dili sosyal, akademik ve profesyonel amaçlar için esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Örgütsel kalıpların, bağlayıcıların ve birleşik aygıtların kontrollü kullanımını gösteren, karmaşık konularda net, iyi yapılandırılmış, ayrıntılı metinler üretebilir.

C2 İngilizce İleri Yeterlilik Seviyesi “Yapılabilecekler” Tanımları

Duyduğu veya okuduğu hemen hemen her şeyi kolaylıkla anlayabilir. Tutarlı bir sunumda argümanları ve açıklamaları yeniden oluşturarak farklı sözlü ve yazılı kaynaklardan gelen bilgileri özetleyebilir. Daha karmaşık durumlarda bile daha ince anlam tonlarını ayırt ederek kendini spontane, çok akıcı ve kesin bir şekilde ifade edebilir.

2.4.3 Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) Ölçme ve Değerlendirme

CEFR sisteminde, eğitimi alınan dildeki seviyeyi belirlemek için her dile özel olan sınavlara kaydolmak, seviye ölçümü için en etkili ve kolay yöntemdir. Dünya

apında her dile zel, CEFR standartlarında sınavlar bulunmakta ve uygulanmaktadır.

Cambridge İngilizce testleri, her biri süresiz olarak geçerli olan sertifikaya sahip olan İngilizce sınavları paketidir. Her Cambridge sınavı belirli bir İngilizce seviyesini test eder, bu nedenle her seviyenin sınavı farklıdır. KET- temel seviye (A2), PET - orta seviye (B1), Birinci Sertifika - st orta seviye (B2), CAE - ileri seviye (C1), CPE - yetkin seviye (C2) ve Linguaskill - tüm seviyelere göre olmak üzere her seviye için ayrı sınavlar bulunmaktadır.

Cambridge İngilizce sınavları genellikle bir okul veya işyeri ortamında düzenlenir, ancak yetkili sınav merkezleri de mevcuttur. 2016'dan bu yana, tüm Cambridge sınavlarında test edilen İngilizce düzeyine göre leğın sınırlı bir aralığında puan verebilir. Tüm sınavlarda kullanılan Cambridge English puanlama leğı, CEFR ile uyumludur (<https://www.ef.com/wwen/english-tests/cambridge-exams/>).

2.4.4 Avrupa Dilleri Ortak ereve Programı Materyalleri ve Aktiviteleri

CEFR, tüm çeşitli alt becerilere ve yetkinlik alanlarına aynı seviye setini uyguladığı için özellikle daha fazla fayda ve kolaylık sağlar. CEFR; konuşma, okuma, yazma ve dinleme olan temel dört beceri, iletişimsel dil (rn. sıra alma, açıklama isteme), etkileşim türleri (rneğın mal ve hizmet elde etme, görüşme) ve daha fazla çeşitli dil becerisini (rneğın kelime dağarcığı, fonolojik kontrol) seviye farklılığı gözetmeksizin uygular. Bu alanların her birindeki becerileri öğrencinin genel düzeyiyle ilişkilendirmenize olanak tanır. Bu, tüm CEFR leklerine Yapılandırılmış Genel Bakış adlı Avrupa Konseyi belgesinde bulunan 54 farklı leğın bir listesidir.

“Genel dinlediğini anlama” aktivitelerinde, anadili konuşanlar arasındaki etkileşimi anlama, canlı seyirci yesi olarak dinleme, duyuru ve talimatları dinleme, radyo ve ses kayıtlarını dinleme bulunur.

“Genel okuduğunu anlama” aktiviteleri; yazışmaları okuma, oryantason için okuma, bilgi ve argüman okuma ve belirli okuma talimatlarını bünyesinde barındırır. “Genel sözlü etkileşim” aktiviteleri; yerli bir konuşmacıyı anlamak, günlük konuşma, gayri resmi tartışma, resmi tartışma, hedefe yönelik işbirliği kurabilme, mal ve hizmetlerin elde edilmesi, bilgi alışverişi, mülakat ve rportajdır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada ülkelerin yabancı dil öğretim programlarını karşılaştırmak için betimsel tarama modeli temel alınmıştır. Betimsel tarama modeli araştırmacıların çalışmak istedikleri olay ve olgu hakkında özet bilgi elde etmek amacıyla sıkça başvurdukları bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2008). Betimsel tarama modeli, mevcut bir durum veya geçmişte ortaya çıkmış bir durumu mevcut haliyle betimlemeyi hedefleyen bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Betimsel araştırma desenine göre yürütülen araştırmalarda incelenen durumlar ve olaylar ayrıntılı bir şekilde araştırılmakta ve bu araştırmalar genellikle tarama araştırmaları olarak bilinmektedir (Erkuş, 2005). Betimsel analize tabi tutulacak araştırmaların seçiminde bazı kriterler belirlenmiştir. Buna göre analize dahil edilen çalışmaların geçerliğinin ve güvenilirliğinin ispatlaması ile ilgili olarak ortaya konan bilimsel bir makale, rapor ya da tez olarak ilgili dergi ve kurumlarda hakem veya uzman görüşü doğrultusunda yayımlanmış olması kriteri belirlenmiştir. Bu araştırmada Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR) ile Türk eğitim kurumlarında tarafından kullanılan MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 77 sayılı kararı (MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” ve yine MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 83 sayılı kararı (MEB Ortaöğretim Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı”nın incelenmesi yapılmıştır.

2. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada ülkelerin yabancı dil öğretim programlarını karşılaştırmak için nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi tekniği kullanılmaktadır. Eğitim bilimsel bir olgunun kendi bağlamı içerisinde derinlemesine açıklanmaya çalışıldığı

durumlarda ihtiyaç duyulan verilerin toplanması için doküman incelemesi yöntemine başvurulmaktadır. Eğitim bilimleri alanında doküman incelemesi yöntemine başvurulmasını gerekli kılan birçok unsur bulunmaktadır. Doküman incelemesi yöntemi eğitim bilimleri çalışmalarında araştırmacıların gerçekçi ve anlamlı veriler elde etmelerini sağlamaktadır (Özkan, 2019). Doküman incelemesi, fiziksel kaynakları kategorize etmek, yorumlamak ve araştırmak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Payne ve Payne, 2004). Doküman incelemesinde araştırmaya konu olay ve olgularla ilgili bilgilerin yer aldığı yazılı materyaller analiz edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu doğrultuda Türk yabancı dil öğreniminin CEFR doğrultusunda olup olmadığını incelemek için MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 77 sayılı kararı (MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” ve yine MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 83 sayılı kararı (MEB Ortaöğretim Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” ile Avrupa ülkelerinde kullanılmakta olan Avrupa Birliği ülkeleri Yabancı dil öğretimi ve öğrenimi ortak çerçeve programı (CEFR) .

3. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Bu araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımlarına göre incelenip alt problemler çerçevesinde düzenlenmiş, Türkiye ve Avrupa birliği yabancı dil öğretim politikaları ile ilgili elde edilen verilerden yola çıkılarak bu konudaki benzerlikler ve farklılıklar belirlenmiştir.

Türkiye ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretim programları, İngilizce dersi öğretim müfredatı, İngilizce dersi öğretim materyalleri ve aktiviteleri, İngilizce dersi öğretimi seviyeleri ve seviyelerin “Yapılabilecekler” tanımları ve İngilizce dersi öğretiminde ölçme ve değerlendirme şeklinde belirlenen karşılaştırma ölçütleri açısından incelenmiş ve karşılaştırılmışlardır.

Tablo 3.1. Türkiye ve Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretim Programları İçin Kullanılan Karşılaştırma Temaları

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı ve Ortaöğretim Öğretim Programı	Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretim ve Öğrenimi Ortak Çerçeve Programı
• Öğretim Müfredatı • Dil Seviyeleri ve Seviyelerin “Yapabilecekler” Tanımları • Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri • Öğretim Materyalleri ve Aktiviteleri	• Öğretim Müfredatı • Dil Seviyeleri ve Seviyelerin “Yapabilecekler” Tanımları • Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri • Öğretim Materyalleri ve Aktiviteleri

Bulgulara ait şemalar için bkz.: 59-62-64-67-70.

Karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinden Bereday yöntemlerine uygun olarak karşılaştırma ölçütleri belirlenmiştir. benzerlik ve farklılıklar bir araya getirilmiş, karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Türkiye’deki uygulamalar da göz önünde bulundurularak önerilerde bulunulmuştur.

George Z. F. Bereday, modern karşılaştırmalı ve uluslararası eğitimin en büyük isimlerinden biri olarak kabul edilir. Bereday’ın çalışmalarının ana ilgi konusu, çeşitli ulusların eğitim uygulamaları ve deneyimlerinin karşılaştırılmasıydı. Karşılaştırmalı eğitimin çok disiplinli ve kapsamlı olduğu, karşılaştırmalı eğitimin amacının "tüm sistemlere temel olan ortak noktaların" üzerinde durmak olduğu gibi öne sürülen Karşılaştırmalı Eğitimde Yöntem (1964) adlı çalışmasında da genel hatlarıyla belirtmiştir (Bereday, 1964: 23).

Bereday’in yöntemi, bir eğitim sisteminin daha geniş bir kültürel bağlamda bir bileşen olarak görüldüğü Karşılaştırmalı Eğitim için en iyi bilinen sistematik yaklaşımlardan biridir. Bereday’ın Karşılaştırmalı Eğitimi, okulların toplumların eğitim süreçlerindeki farklılıklarını azaltma prosedüründeki politik bir coğrafya haline dönüştürmüştür.

Bereday, karşılaştırmalı eğitimcilere, inceleyecekleri toplumların kültürünü tanımlarını ve kendi kültürel veya kişisel önyargılarına karşı korunmalarını tavsiye etti. Okul sistemlerini karşılaştırmak için Bereday dört aşamalı bir yöntem önerdi. Bereday'ın Eğitimde Karşılaştırmalı Metodu; Tanım ve Veri Toplanması, Yorumlama, Karşıt Birimleri Bir Araya Getirme, Karşılaştırma olmak üzere 4 ana yöntemden oluşmaktadır.

1) Tanım ve Veri Toplanması:

Bu aşamada, çalışma için seçilen çeşitli ülkelerden pedagojik veriler toplanır ve tablolar ve grafikler kullanılarak sunulur. Veriler, sonraki aşamalarda daha fazla analiz yapılmasını kolaylaştırmak için tanımlayıcı biçimde sunulmalıdır.

2) Yorumlama:

Bu aşama, farklı sosyal bilimlerin yöntemlerini kullanarak gerçeklerin analizini içerir. Örneğin, araştırmacı, öğrencilerin sosyal bilimlere çalışmalarına karşı değişen tutumlarını açıklamak için sosyolojiden perspektifleri kullanabilir. Tarihsel, coğrafi, sosyoekonomik ve politik faktörler gibi bağlamsal arka plandaki faktörler, eğitim sistemini şekillendiren sorunları açıklamak için kullanılabilir.

3) Karşıt Birimleri Bir Araya Getirme:

Bu aşamada, verileri sınıflandırmak ve verileri işlemek için gerçeklerin ve bulguların, kavramların ve ilkelerin ön karşılaştırmaları kullanılır. Karşılaştırılabilir olma kriterleri de bu aşamada belirlenir

4) Karşılaştırma:

Bu, Bereday'in karşılaştırmalı yönteminin son aşamasıdır ve karşılaştırma ve eylem planları türetme amacıyla diğer ülkelerden alınan verilerin nihai bir birleşimini içerir (Sheikh, George Z. F. Bereday: 3, 4).

Bu çalışmada da veriler yukarıda belirtilen karşılaştırmalı eğitim yöntemlerinden Bereday yönteminin dört aşamasına uygun bir şekilde analiz edilmiştir. Çalışmanın analiz aşamaları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3.2. Karşılaştırmalı Eğitim Yöntemlerinden Bereday Yöntemine Göre Çalışmanın Analiz Aşamalarını Gösteren Tablo

1. Aşama	Verilerin Toplanması
	Türkiye Politikaları için: • MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 77 sayılı kararı (MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” ve yine MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 17.07.2017 tarihli ve 83 sayılı kararı (MEB Ortaöğretim Öğretim Programı, 2018) ile 2018 yılında yayınlanan “Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı” kullanılmıştır. Avrupa Birliği Politikaları için: • Avrupa ülkelerinde kullanılmakta olan Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan Avrupa Birliği ülkeleri Yabancı Dil öğretimi ve öğrenimi ortak çerçeve programı (CEFR) kullanılmıştır.
2. Aşama	Verilerin Yorumlanması
	• Alt problem olarak da belirlenen, dil öğretiminde sorun teşkil edebilecek bir öğretim programı içerisinde yer alan unsurlardan dört ana unsur karşılaştırma ölçütü olarak belirlenmiştir. Bu dört ana karşılaştırma ölçütü: ✓ Öğretim Müfredatı ✓ Dil Seviyeleri e Seviyelerin “Yapabilecekler” Tanımları ✓ Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri ✓ Öğretim Materyalleri ve Aktiviteleri
3. Aşama	Karşıt Birimleri Bir Araya Getirme
	• Avrupa Birliği Ülkeleri Yabancı Dil öğretimi ve öğrenimi ortak çerçeve programında dört ana karşılaştırma ölçü ile ilgili yapılan uygulamalar tablolar şeklinde belirtilmiştir. • Milli eğitim bakanlığınca belirlenen Öğretim programlarında yer alan dört ana karşılaştırma ölçü ile ilgili yapılan uygulamalar tablolar şeklinde belirtilmiştir.
4. Aşama	Karşılaştırma
	Tablolar şeklinde belirtilen karşılaştırma ölçütleri ile ilgili verilen tüm bilgiler yorumlanarak her tablonun sonunda paragraf şeklinde karşılaştırılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın dayandığı amaç ve çözümü için toplanan verilerin incelemesi sonucunda elde edilen bulgulara ve bunlara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Bulgular dah önce belirlenen temalara göre belirtilmiş ve tablolastırılmıştır.

4.1. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Programları Öğretim Müfredatı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

İlköğretim ve Orta öğretim İngilizce dersi öğretim programında müfredat modeli, otantik bir iletişim ortamında dil kullanımını vurgular. Her türden sınıf etkileşimlerinde İngilizce kullanımı vurgulanmakta ve öğrenciler iletişimsel yeterliliğe doğru çalışırken konuşma becerileri desteklenmektedir. (CoE, 2001). Sonraki yıllar CEFR'nin teorik yaklaşımı doğrultusunda tüm becerileri içerir. Müfredatın bir başka yönü, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında dil öğrenmeye nasıl yaklaştıklarıyla ve öğretmenlerin bu deneyimleri sınıf içi görevler ve çeşitli ödevlerle nasıl şekillendirecekleriyle ilgilidir.

Çok amaçlı, esnek, açık, dinamik, kullanıcı dostu ve dogmatik olmayan özellikler taşıyan CEFR, dil öğrenme müfredatının, dil sertifikasyonunun ve öz-yönelimli eğitimin planlanması için gerçek, sağlam ve ortak bir temel sağlar. (Council of Europe, 2001).

MEB Müfredatı da , CEFR'nin öğrenci özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliği takdir etmeyi içeren üç tanımlayıcısını dikkate alan, mevcut eğitim

araştırmalarına ve uluslararası öğretim standartlarına dayanan eylem odaklı bir yaklaşım olarak dñzenlenmiřtir (CoE, 2001). Öğrenciler, CEFR'lere uygun olarak geniş bir uluslararası dil ve kñltñr yelpazesini anlamayı ve bunlara değer vermeyi öğrenmektedir. CEFR'nin kñltñrlerarası yetkinliği geliştirmeye ve kñltñrel çeşitliliğe yönelik takdiri geliştirmeye vurgusu dikkate alındığında (CoE, 2001), kñltñrel meseleler de ele alınmaktadır. Hem hedef kñltñre hem de uluslararası kñltñre ait unsurlar, her ùnitenin temasına uygun olarak olumlu ve tehdit edici olmayan bir şekilde sunulur (Elyıldırım ve Ashton-Hayes, 2006). MEB İngilizce mñfredatı da, Avrupa Ortak Referans Çerçevesinde (CEFR) belirtilen betimleyici ve pedagojik ilkelere uygun olarak İngilizcenin dñrt becerisinin değerlendirilmesi için hazırlanmıştır.

Ùnitelerin tematik organizasyonuna ek olarak, dil işlevleri, dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve dil yapılarına sınırlı odaklanma her ùnitede yer almaktadır. Her ùnite için işlevlerin seğıimi, Avrupa Ortak Dil Referans Çerçevesi (CEFR) tanımlayıcılarına göre yapılmıştır. Dilin işlevleri gerçek hayatta kullanımda kesin olarak sıralanamayacağından CEFR'nin kategorileri esnek bir şekildedir.

Tablo 4.2. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları Öğretim Müfredatı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulguları Gösteren Tablo

Türkiye Yabancı Dil Öğretim Politikası	Karşılaştırma Ölçütü	Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretim Politikası
Temel beceriler ve değerler eğitimi vurgulanmaktadır. Otantik iletişim ortamında dil kullanımını vurgular. Motive edici eğlenceli öğrenme ortamını vurgular. 2. ve 3. Sınıflarda özellikle dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verir Öğrenci özerkliği ve problem çözme becerisini geliştirmeyi hedefler. 9.-12. Sınıflarda özellikle milli,ahlaki,kültürel,konuların yanı sıra sözlü ve yazılı iletişimi ilerletmeyi amaçlar. İletişimsel dil öğrenmeyi amaçlar. Dörtbeceri(konuşma,dinleme,okuma ,yazma) entegrasyonunu vurgular. Öğretim teknolojisi kullanımını vurgular. Kendi öğrenme süreçlerini,ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma ve değerlendirmeye teşvik eder. Değerler eğitimi önmsenir. İlköğretimde çoklu öğrenme metodu vardır. İlgi alanları ve yaşa göre tematik bir yaklaşım izler. Her ünite 4 beceriyi uygular. İletişimsel,deneyimsel ve görev dayalı dil etkinliklerine teşvik eder.	İngilizce Dersi Öğretim Müfredatı	İletişimsel aktiviteleri destekler. İkili grup çalışmasına önem verir. Dört beceriyi içeren (Konuşma, Dinleme, Okuma ,Yazma) eğitim programı ikinci dil eğitiminin temelini oluşturur. Dilin kültürel boyutlarını vurgular. Eylem odaklıdır. Öğrenci özerkliğini vurgular. Tematik öğretim metodunu benimser. Dijital beceriler ve teknoloji kullanımı vardır.

Görüldüğü gibi her iki müfredat metodu da içerik olarak benzer özellikleri taşımaktadır. Öne çıkan önemli unsurlar ise her iki müfredatın da iletişime dayalı ve tematik öğretim metodunu benimsediği, 4 beceriyi de içeren eğitim programları

uyguladığı. Dilin kültürel boyutlarını vurguladığıdır ve öğrenci özerkliğine önem verdiğidir. İlköğretim ve Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim Programında öne çıkan değerler eğitimi konusu CEFR da üstünde durulmamıştır.

4.2. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları Dil Seviyeleri ve Seviyelerin “Yapabilecekler” Tanımları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

CEFR, alımlama (dinleme ve okuma), üretim (sözlü ve yazılı), etkileşim (sözlü ve yazılı) ve aracılık (çeviri ve yorumlama) olmak üzere dil etkinliklerini dörde ayırır. CEFR, dil öğretim sürecinde bu dört ana beceriyi içeren eğitim programları geliştirirken yabancı/ikinci dil öğretim sürecinin temelini oluşturur. Avrupa Ortak Referans Çerçevesi dilden bağımsız bir biçimde size beceriye göre öğrenci seviyesinin ayrıntılı bir tanımını verir. CEFR'nin üç geniş bandı vardır- A, B ve C. Başlangıç Orta ve İleri Seviye olarak çok keskin bir genelleme yapılabilse de CEFR’de bu genellemelerin karşılığı; “Temel”, “Bağımsız” ve “Yeterli” olmak üzere üçe ayrılır. Bu grupların her biri ikiye bölünür ve bize altı ana seviye verir. Birçok öğrenci bir seviyeden diğerine geçmek için birden fazla kursu takip edecektir. Bir seviyenin üst yarısını belirtmek için '+' da kullanabiliriz. Örneğin, 'B1+', B1'in üst yarısı anlamına gelir. (CoE, 2011). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Programları da İngilizce müfredatı, CEFR A1 seviyesi ve ardından kademeli olarak CEFR A2-B2 seviyelerine ilerlemek üzere uyarlanmıştır. Öğrencilerin liseden minimum CEFR B2+ ve/veya İngilizce dil yeterlilik seviyesinin üzerinde mezun olmaları beklenmektedir. Öğrenciler seviyeler ve notlar arasında ilerledikçe, müfredatta kullanılan dilin karmaşıklığı ve formalitesi artar. İlköğretim 2,3,4,5 ve 6 sınıflar Temel Düzey Kullanıcı, Giriş veya Keşif Düzeyi A1 seviyesindedir. 7. , 8. ve 9. Sınıflar Temel Düzey Kullanıcı A2 seviyesindedir. 10.,11. Ve 12. Sınıf Bağımsız Kullanıcı seviyesindedir. CEFR seviye tanımlarında olduğu gibi ilköğretim ve Ortaöğretim müfredatında da ara seviyeler “+” olarak belirtilmiştir. Örneğin 10. Sınıf kullanıcılar Geçiş seviyesidir.A2+/B1 olarak gösterilir.

Tablo 4.3. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları Dil Seviyeleri ve Seviyelerin “Yapabilecekler” Tanımları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulguları Gösteren Tablo

Türkiye Yabancı Dil Öğretim Politikası	Karşılaştırtma Ölçütü	Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretim Politikası
İlköğretim 2,3,4,5 ve 6 sınıflar Temel Düzey Kullanıcı, Giriş veya Keşif Düzeyi A1 seviyesindedir. Yapılabilecekler tanımı:Başkasını ve kendini tanıtabilir.Temel sorular sorabilir ve cevaplayabilir,Temel İletişim Kurabilir. 7. ve 8. Sınıflar Temel Düzey Kullanıcı A2 seviyesindedir. Yapılabilecekler tanımı: Temel ifadelerle iletişimsel açıdan önemli olan alanlarda sık sık tercih edilen ifadeleri anlayabilir. Alışılmış ve bilinen konularda yalın bilgi alışverişi gerektiren konular ile ilgili iletişim kurabilir. 9. Sınıf Temel Düzey kullanıcı A2 seviyesindedir. Yapılabilecekler tanımı:Ortak yeti düzeyinde ifadeleri anlayabilir. Öğrenci kendisi ile ilgili cümle ve günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılan konularla ilgi konularla ilgili doğrudan bilgi paylaşımı yapabilir. Sıradan konularda iletişime geçebilir.Geçmişini ve acil gereksinimi ifade edebilir. 10. Sınıf Bağımsız Kullanıcı . Geçiş seviyesidir.A2+/B1 Yapılabilecekler Tanımı: Söylemek istediklerini ifade etmek ve kurdukları iletişimi sürdürme yeteneğine sahip olurlar. Günlük sorunlarla başa edebilirler. Günlük konuşmalara plansız ve hazırlıksız katılabilirler. 11. Sınıf Bağımsız Kullanıcı B1+/B2 Yapılabilecekler Tanımı: Hem soyut hem somut konularda zor metinlere ait içerikler ve kendi branşına yönelik tartışmaları anlayabilir. Sıradan bir sıhbette doğaçlama ve akıcı konuşup anlayabilir. 12. sınıf Bağımsız Kullanıcı B2+ seviyesidir. Yapılabilecekler Tanımı:Ortak Yeti Düzeyi'nde, kişi sözlü iletişim sırasında konuşmacının ifadelerine dönüt verip tartışmayı çift yönlü hale getirebilir. Düşünceler arasında ilişki kurmak ve uyum sağlamak için gereken bağlaçları etkili olarak kullanır.	İngilizce Dersi Öğretimi Seviyeleri ve Seviyelerin “Yapabilecekler” Tanımları	Seviyeler, “Temel”, “Bağımsız” ve “Yeterli” olmak üzere üçe ayrılır :A-B-C. Her seviye 2 ye ayrılır ve toplamda 6 ana seviye vardır: A1-A2/B1-B2/C1-C2 Temel Düzey Yapılabilecekler Tanımı A1: Somut türden ihtiyaçların karşılanmasına yönelik tanıdık günlük ifadeleri ve çok temel ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, nerede yaşadığı, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler gibi kişisel ayrıntılarla ilgili sorular sorabilir ve soruları yanıtlayabilir. Diğer kişinin yavaş ve net konuşması ve yardım etmeye hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşim kurabilir. Temel Düzey Yapılabilecekler Tanımı A2: Doğrudan; temel kişisel ve aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam gibi ilgili alanlarla ilgili cümleleri ve sık kullanılan ifadeleri anlayabilir. Bilinen ve rutin konularda basit ve doğrudan bilgi alışverişini gerektiren rutin görevlerde iletişim kurabilir. Geçmiş, yakın çevresi ve acil ihtiyaç duyulan alanlardaki konuları basit terimlerle tanımlayabilir. Bağımsız Düzey Yapılabilecekler Tanımı B1: İş, okul, boş zaman vb. ortamlarda düzenli olarak karşılaşılan bildik konulardaki net standart girdilerin ana noktalarını anlayabilir. Dilin konuşulduğu bir bölgede seyahat ederken ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkabilir. Bilinen veya kişisel ilgi alanına giren konularda basit bağlantılı metinler üretebilir. Bağımsız Düzey Yapılabilecekler Tanımı B2: Uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar da dahil olmak üzere hem somut hem de soyut konularda karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir Deneyimleri, olayları, hayalleri, umutları ve emelleri tanımlayabilir. Görüşler ve planlar için kısaca nedenler ve açıklamalar verebilir. Çok çeşitli konularda net, ayrıntılı metinler üretebilir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir

Dil seviyeleri ve yapılabilecekler tanımlarına bakıldığında, seviye ölçütlerinin aynı olduğu ve yapılabilecekler tanımlarının da birbiri ile örtüştüğü görülmektedir. İlköğretim ve Ortaöğretim programında B2 seviye üstü bir seviyenin tanımı yer almazken CEFR kriterlerinde C1 ve C 2 seviye bilgileri yer almaktadır. Bu seviyeler, “Yeterli “Seviyesi olarak bildirilmiştir. Ayrıca CEFR kriterlerinde her bir beceri için yapılabilecekler tanımları yer alırken. İlköğretim ve ortaöğretim İngilizce dersi Programında her bir sınıfın ders özetinde öğrencilerin 4 beceriyi vurgulayarak yapabilecekleri tanımlarına yer verilmektedir.

4.3. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

MEB Talim Terbiye Kurulu İlköğretim ve Ortaöğretim İngilizce Müfredatındaki değerlendirme de alternatif, geleneksel ve elektronik değerlendirme türlerinin bir karışımıdır. Müfredatta önerilen ana değerlendirme türleri dinleme/konuşma gibi dil becerilerini tartışma etkinlikleri aracılığıyla değerlendirmek ve dört dil becerisinin tümünün entegrasyonunu değerlendirmektir.

Milli eğitim bakanlığı da orta öğretim kurumlar yönetmeliğinde Yabancı dil derslerinin sınavları dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini ölçmek için yazılı ve uygulamalı olarak yapılması gerektiğini belirtmiştir (MEB Öğretim Kurumları Yönetmeliği).

Ayrıca, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerin geliştirilmesinde kendi ilerlemelerini ve başarılarını izlemeleri teşvik edildiğinden ve beklendiğinden, öz değerlendirme de vurgulanmaktadır (Bachman, 1990; CoE, 2001).

Ölçme değerlendirme araçları olarak, projeler, portfolyolar, iletişimsel etkinlikler vb. araçlar burgulanarak dilin özgün kullanımı desteklenmektedir; yalnızca dil yapılarının veya kelime dağarcığının ezberlenmesi değil, İngilizce'de analitik becerilerin anlaşılmasını, üretilmesini ve kullanımını değerlendirmeye yöneliktir. Farklı değerlendirme görevleri (kendi kendine, akran, öğretmen, bilgisayar aracılı

ve/veya ebeveyn değerlendirmesi) için birden fazla geri bildirim sağlayıcının katılımına izin verir.

CEFR sisteminde ise, eğitimi alınan dildeki seviyeyi belirlemek için her dile özel olan sınavlara kaydolmak, seviye ölçümü için en etkili ve kolay yöntemdir. Dünya çapında her dile zel, CEFR standartlarında sınavlar bulunmakta ve uygulanmaktadır. Ortak Referans Düzeyleri, emanın farklı düzeylerde yönlerini tanımlayan açıklayıcı tanımlayıcılar, ‘Yapılabilecekler’ listesi ile seviye lme ve değerlendirme müfredat düzeyinde tamamlanır.

CEFR; konuşma, okuma, yazma ve dinleme olan temel dört beceri, iletişimsel dil (rn. sıra alma, açıklama isteme), etkileşim türleri (rneğin mal ve hizmet elde etme, görüşme) ve daha fazla çeşitli dil becerisini (rneğin kelime dağarcığı, fonolojik kontrol) seviye farklılığı gözetmeksizin uygular; bu alanların her birindeki beceriler öğrencilerin genel seviye düzeyiyle ilişkilendirmeye olanak tanır. Avrupa Konseyi, dili öğretme ve öğrenme sürecindeki yol gösterici ilkeleri kısaca özetlemiştir. Dil ğretimi, belirli hedefler, öğretme/öğrenme materyalleri ve yöntemlerinin kullanımı ve ğrenci başarısının değerlendirilmesi ile koordine edilir (Martyniuk ve Noijons, 2007). Bunlar ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı test prosedürlerine odaklanmıştır. Ayrıca, ğrencilerin iletişimsel yeterliliklerin geliştirilmesinde kendi ilerlemelerini ve başarılarını izlemeleri teşvik edildiğinden ve beklendiğinden, öz değerlendirme de vurgulanmaktadır (Bachman, 1990; CoE, 2001).

CEFR lme ve değerlendirme süreçlerinin ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı test prosedürlerine odaklanmıştır. Ayrıca, ğrencilerin iletişimsel yeterliliklerin geliştirilmesinde kendi ilerlemelerini ve başarılarını izlemeleri teşvik edildiğinden ve beklendiğinden, öz değerlendirme de vurgulanmaktadır (Bachman, 1990; CoE, 2001). Bu amaçla her ünite, öğrencilerin ulaşacağı kazanımların bir listesini içerir; bu, öğrencilerden kendi öğrenmelerini eyleme dayalı bir bakış açısıyla değerlendirmelerini isteyen öz değerlendirme kontrol listelerine

Tablo 4.4. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulguları Gösteren Tablo

Türkiye Yabancı Dil Öğretim Politikası	Karşılaştırma Ölçütü	Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretim Politikası
• Proje ,portfolio veiletişimsel yöntemler kullanılır. • İngilizce analitik becerilerin anlaşılması,üretilmesi ve kullanımının değerlendirilmesi yapılır. • Farklı değerlendirme görevleri kendi kendine,akran,öğretmen,bilgisayar aracı,ebeveyn değerlendirme gibi birden fazla geri bildirim sayacının kullanılmasını sağlar. • Otantik değerlendirme araçları kullanılmasını vurgular. • Öğrencilerin iletişimsel yetrlikleri geliştirilmesinden kendi ilerşemesini ve başarının izlemelri için öz değelendirmeyi vurgular. • Öğrenci kazanım listesi içerir. • Yazılı, sözlü kısa sınav,proje ödevler değerlendirmeleri yapılır. • Elektronik değerlendirmeleri kullanır. • Ana değerlendirme türleri: Dinlama,Konuşma, Tartışma etkinlikleri,videoblagları aracılığı ile dört dil becerisinin entegrasyonu vardır. • E,portfolyolar kullanılır. • İletişimsel değerlendirme görevleri oldukça önemlidir.	İngilizce Dersi Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri	• Seviyenin yapılabilecekler listesine uygun olarak dört beceriyi de kapsayan ölçme değerlendirme uygulamaları içerir. • İletişimsel yeterliliği geliştirmeye yönelik uygulamalar vardır. • Özdeğerlendirme ölçütlerini kullanır. • Gerçek hayata uygun değerlendirme materyalleri vardır. • Her beceri için öğrenci kazanım lıştesi vardır

Görüldüğü üzere ölçme değerlendirme süreçlerinde İlköğretim ve Ortaöğretim İngilizce dersi Programı uygulamaları CEFR kriterleri ile olukça örtüşmektedir. Konuşma, Dinleme, okuma, yazma olmak üzere dört beceriyi de ayrı ayrı ölçen ve her beceri için seviyeye uygun değerlendirme ölçütleri belirtilmiştir. İletişimsel ölçme değerlendirme materyalleri her iki programda da görülmektedir. Öz değerlendirme aktiviteleri ölçme değerlendirme süreçlerinin önemli bir unsurudur.

Bu yolla öğrencilerin kendi ilerlemesini ve başarısını izlemesine olanak sağlanmaktadır.

Ayrıca, öğrenci yeterli yönleri “yapabilir” ilkesinden hareketle, ölçme değerlendirmenin öğrenim için açık ve paylaşılan bir yol haritası sunduğu görülmektedir.

4.4. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları İngilizce Dersi Öğretim Materyalleri Ve Aktiviteleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular

İlköğretim ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı öğrencileri özgün dil kullanımına alıştırmak için mümkün olduğunca multimedya ve öğretim teknolojisi araçlarıyla desteklenmelidir; İngilizce’nin dört becerisinin değerlendirilmesi için hazırlanmıştır; dilin karmaşık, dinamik ve bütünsel doğasını yansıtmak için dört dil becerisinin bütünleşik bir şekilde sunulmasını ve pratiğini destekler; etkinlik öncesi, sırasında ve sonrası süreçlerine uygun olarak dört becerinin sunumunu ve uygulamasını içerecek şekilde tasarlanmıştır.

Öğrenme materyali öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilgili olmalıdır. Hymes (1972) ve Widdowson (1978) gibi bilim adamları, dil öğreniminin soyut bir alıştırma olarak uygulanmaktan ziyade, gerçek iletişimsel amaçlar için günlük etkileşimler sırasında kullanılması gerektiğini savunmuşlardır.

Yeni 9-12. Sınıf İngilizce Müfredatında tercih edilen öğretim materyalleri, sunum açısından ilgi çekici, içerik/kullanım açısından özgün, kültürel açıdan duyarlı, öğrenenlerin ve başkalarının kültürlerine ve cinsiyetlerine karşı önyargısızdır (Tomlinson, 1998). Müfredatta, seçilen öğretim materyalleri aracılığıyla öğrenenler arasında deneyimsel öğrenme ve yaparak-yaşayarak öğrenmenin teşvik edilmesi istenmektedir. Her İngilizce dersi ve/veya ünitesi, doğal birinci dil edinme sürecini simüle etmek için sıralanmalı ve dinleme ve konuşma etkinlikleriyle başlamalı ve ardından okuma ve yazma materyallerine geçilmelidir. Filmlerin yardımıyla öğrenciler dilin kültür, jestler, yüz ifadeleri (Brown, 2000) ve pragmatik gibi birçok yönünü aynı anda öğrenebilirler. 9-12. Sınıflar İngilizce Öğretim Programındaki

materyallerin formatı basılı ve multimedya kombinasyonudur. Yeni müfredat, teknolojinin İngilizce öğretimi ve öğreniminin tüm yönlerine entegrasyonunu teşvik ediyor çünkü teknolojik araçlar, dilin dinamik ve etkileşimli doğasının yanı sıra ergenlerin ilgi alanları ve gerçek yaşam deneyimleriyle eşleşiyor.

İngilizcenin iletişimsel doğasını vurgulamak için özgün materyaller, drama ve rol oynama ve uygulamalı etkinlikler uygulanmaktadır

Öğretim materyalleri, her sınıf düzeyi için, birbiriyle ilişkili temalar etrafında yapılandırılmış bir dizi 10 örnek ünite sağlar. Dil öğrenimi ile günlük yaşam arasında bir bağlantı oluşturmak için her ünitenin temaları genç öğrencilerin aşına olduğu fikir ve sorunları yansıtacak şekilde seçilmiştir; bu nedenle aile, arkadaşlar, hayvanlar, tatiller, boş zaman etkinlikleri vb. temalar vurgulanır. Hem hedef kültüre hem de uluslararası kültüre ait unsurlar, her ünitenin temasına uygun olarak olumlu ve tehdit edici olmayan bir şekilde sunulur (Elyıldırım ve Ashton-Hayes, 2006).

Çok amaçlı, esnek, açık, dinamik, kullanıcı dostu ve dogmatik olmayan özellikler taşıyan CEFR, iletişimsel aktiviteye dayalı dil öğretimi ve öğreniminde kullanılan rol yapma, drama, simülasyon ve dil oyunları gibi öğrencilerin dil yeterliliklerini geliştirmelerini sağlayan bu tür aktivite ve görevleri içerir (Barna, Kutı ve Nemeth, 2008).

CEFR müfredatını destekleyecek şekilde, Littlewood (1981) ikili ve grup çalışması stratejilerinin dil öğrenenler arasında iletişim ve etkileşimi kolaylaştıran etkili stratejiler olduğunu belirtmektedir. Buna ek olarak görev temelli öğrenme ve “iletişimsel dil öğretiminin” dil becerilerinin bütünleştirilmesinde (Richards ve Rogers, 1986; Richards, 2001) çok önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır. Proje çalışması, oyunlar, rol yapma, rol kartları, ikili ve grup çalışması, simülasyon ve drama gibi strateji ve teknikler dil öğreniminde kullanılmalıdır. (Richards, 2006; Byrne, 1986; Holden, 1981)

Tablo 4.5. Türkiye ve Avrupa Birliği İngilizce Dersi Öğretim Politikaları İngilizce Dersi Öğretim Materyalleri ve Aktiviteleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulguları Gösteren Tablo

Türkiye Yabancı Dil Öğretim Politikası	Karşılaştırma Ölçütü	Avrupa Birliği Yabancı Dil Öğretim Politikası
• Materyaller birden çok duyuya hitap eder • Gündelik yaşam dil ihtiyacı, ilgi alanları dikkate alınır. • Multimedya, öğretim teknolojileri araçları desteklenir. • Dört beceriyi (Konuşma, Dinleme, Okuma, Yazma) kapsar • İçerik açısından özgün, kültür açısından duyarlıdır. • Deneyimsel öğrenme yaparak yaşayarak öğrenme aktivitelerini vurgular. • Tüm ünite etkinlikleri dinlem ve konuşma aktiviteleri ile başlar okuma ve yazma ile devam eder. • Sadece sözlü iletişim değil film- kısa belgesel aktivitelerini içerir. • Materyal formatı basılı ve multimedya kombinasyonludur. • İngilizcenin iletişimsel doğasını desteklemek için drama, rol oynama ve uygulamalı etkinlikler mevcuttur. • Her düzeye uygun Tematik birimlerin kullanılması vurgular. • Her ünite de kültürel tema bulunur.	İngilizce Dersi Öğretim Materyalleri Ve Aktiviteleri	• Dört beceriyi de destekleyici aktiviteler mevcut • Tematik öğretim metodu uygulanır. Her ünite bir tema üzerinde yoğunlaşır. • İletişimsel aktiviteler dayalıdır. • Dijital becerilere önem verir. Görsel materyaller önemlidir. • Gündelik yaşam aktivitelerini dikkate alır.

Materyal ve aktivitelere bakıldığında iki programında politikası tematik öğretim metodu kullanır, iletişime dayalı aktivitelerin yer aldığı, dijital materyallerin önemsendiği, gündelik hayat ihtiyaçlarına uygun aktivitelerin uygulandığı ve en önemlisi her konu için dört beceriyi de kullanılabileceği aktivitelerin dizayn etmesidir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak Milli Eğitim Bakanlığı Yabancı Dil eğitimi programlarını oluştururken Avrupa ülkelerinin uyguladığı eğitim politikası olan Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR/ Common European Framework of Reference for Languages) nı temel alarak ilk ve ortaokul kademeleri yabancı dil öğretim programını oluşturmuştur. MEB dil öğretim müfredatı, müfredat oluşturma, ders etkinlikleri ve ölçme değerlendirme, dil öğretiminde dil seviyeleri ve tanımları konusunda Avrupa kriterlerinin ön gördüğü tüm kriterler ile oldukça örtüşmektedir.

- ✓ **Öğretim Müfredatı Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar açısından,** Avrupa Dilleri ortak çerçeve programı ve MEB İngilizce dersi öğretim programının özellikle üzerinde durduğu konu iletişimsel yetkinlikleri temel alan içerik tabanlı dil öğretimi öğretim yaklaşımının var olduğu bir müfredat kullanılmasıdır. Şahin ve Aykaç (2019) tarafından yapılan “Avrupa Ülkelerinde Ve Türkiye’de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” isimli çalışmasında da iletişimsel aktivitelerin öneminden bahsetmiştir Avrupa Ülkelerindeki dil öğretiminin Avrupa Ortak Başvuru Metni-CEFR doğrultusunda gerçekleştirildiği çeşitli kıyas tablolarıyla desteklenmiş olup Türkiye’de bu kıyas tablolarına dahil edilmiştir. Materyaller karşılaştırılmıştır ve bunun sonucunda AB ülkelerinde ve Türkiye’de ilkokulda yabancı dil öğretim programlarında özellikle dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verildiği görülmektedir. Yine Baykal (2011) tarafından yapılan çalışma İngilizce dili öğretmenlerinin, öğrencilerin iletişimsel yetkinliklerini daha da arttırmak, CEFR değerlendirme ölçütlerine

göre uygun olarak ilerlemek; konuşma ve dinleme edinimi bağlamlarındaki yetersizlik gibi problemlerin ortadan kaldırması amaç olarak benimsemiş, CEFR'ın müfredata uyumlandırılmasında konuşma problemlerinin belirlenmesi ve bunlara yönelik çözüm önerilerinin önemine değinilmiştir.

- ✓ **Dil Seviyeleri ve Seviyelerin “Yapabilecekler” Tanımları Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar açısından:** Avrupa Dilleri ortak çerçeve programı ve MEB İngilizce dersi öğretim programının açık bir şekilde dil seviyelerini tanımlamış ve her bir seviye için yapılabilecekler tanımlarını detaylı olarak vermektedir. Yapılan tanımlar her iki programda da oldukça örtüşmektedir. Güler (2005) tarafından hazırlanan “Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı Ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri” isimli çalışmada da CEFR bünyesinde bulunan “yapabilme” tanımları ve farklı düzeylerin (A1, A2, B1, B2, C1 ve C2) öğrenme amaçlarının saptanmasında ölçüt niteliğinde olduğunun üzerinde durulmuş olup bireylerin dil becerilerine yönelik kendi öz değerlendirmelerini yapabilecekleri bir tablo niteliğinde olduğunun altı çizilmiştir.
- ✓ **Ölçme ve Değerlendirme Süreçleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar açısından:** Avrupa Dilleri ortak çerçeve programı ve MEB İngilizce dersi öğretim programının ölçme değerlendirme olarak CEFR ‘nin özellikle üzerinde durduğu öz değerlendirme uygulaması öne çıkmaktadır. Ünite sonlarında çeşitli şekillerde adlandırılan öz değerlendirme check listeleri uygulamaları vardır. Öğrenciler, kendi öğrenim süreçlerinde, ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini tanıma ve değerlendirme bağlamında teşvik edilir **(Penaflorida, 2002)**. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin teorik çerçevesi öncelikle CEFR'ye dayanmaktadır. Bunlar ağırlıklı olarak alternatif ve süreç odaklı test prosedürlerine odaklanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin iletişimsel yeterliliklerin geliştirilmesinde kendi ilerlemelerini ve başarılarını izlemeleri teşvik edildiğinden ve beklendiğinden, öz değerlendirme de vurgulanmaktadır **(Bachman, 1990; CoE, 2001)**. Bu amaçla her ünite, öğrencilerin ulaşacağı kazanımların bir listesini içerir; bu, öğrencilerden kendi öğrenmelerini eyleme dayalı bir bakış açısıyla değerlendirmelerini isteyen öz değerlendirme kontrol listelerine dönüştürülecektir. Ayrıca ölçme değerlendirme konusunda hem MEB İngilizce dersi öğretim programının hem

de CEFR' nin dört becerinin de ölçülmesini sağlayan ölçme değerlendirme unsurlarının kullanılması vurgulanmaktadır. Ölçme değerlendirme konusunda Aygün ve Göçer (2008) tarafından yapılan “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı” isimli çalışmasında da benzer şekilde CEFR' ın Türkiye’de yabancı dil öğretimine getirdiği *öğrenen özerkliği (learner autonomy)*, *kendini değerlendirme (self-assessment)*, *öğrenmeyi öğrenme (learning to learn)* ve *kültürlerarası deneyim (cross-cultural experience)* gibi yeni kavramlar üzerinde durulmuştur. CEFR 4 dil becerisinin ölçülmesi ve bu becerilere uygun olarak yapılan testlerin dil öğretimine, ölçme ve değerlendirmeye katkısından ve öneminden bahsedilmiştir.

- ✓ **Öğretim Materyalleri ve Aktiviteleri Arasındaki Benzerlik ve Farklılıklar açısından:** Dijital materyal kullanımı, proje çalışma uygulamaları, dilin günlük kullanılmasının sağlanması mevcuttur. MEB talim terbiye kurulu onayı almış İngilizce dersi kitaplarında CEFR da altı çizilen içerik tabanlı dil öğretimi öğretim yaklaşımının var olduğu iletişimsel yetkinlikleri destekleyecek 4 beceriyi de kapsayan çeşitli türlerde aktivitelere yer verildiği görülmüştür. Tosun ve Glover (2020) tarafından yapılan çalışmada da Avrupa Ortak Başvuru Metni-CEFR'ın Türkiye’de yabancı dil eğitimi veren öğretmenleri hangi açıdan etkilediğinden, derslere nasıl entegre edildiğinden ve ne kadar etkili olduğundan bahsedilmiştir. Araştırma sonucu CEFR'ın öz değerlendirme, kontrol listeleri, performans ödevleri gibi aktivitelerde baskın ve etkili bir rol oynadığı belirlenmiştir. “Yapabilir” ölçütlerinin öğrencilerin eğitiminde önemli bir referans olduğu belirlenmiş ve aynı zamanda CEFR 4 temel dil becerisi ölçütleri içerikli sınıf içi aktivitelerden de bahsedilmiştir; söz konusu aktivitelere drama, gerçek diyalog dinlemesi, diyalog alıştırmaları, grup çalışması, soru-cevap çalışmaları da dâhildir. CEFR ölçütlerinin Türkiye’de yabancı dil öğretiminde önemli bir araç olduğu desteklenmiştir.

Daha önce yapılan çalışmaların da desteklediği bu sonuçların yanı sıra dil öğretiminde Türkiye ve Avrupa birliği uygulamalarının karşılaştırıldığı farkı çalışmalar da vardır.

Korkut (2010) tarafından hazırlanan “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması” isimli çalışmada CEFR ölçütlerinin öğrencinin kendi dil öğreniminde daha da etkin bir rol oynadığı belirlenmiş olup, bu süreçteki farkındalığını arttırdığı desteklenmiştir. Avrupa Konseyi Eğitim Komisyonu tarafından öne sürülen ve uyarlanan yabancı dil eğitim politikasının dil öğretimine kazandırdığı bir kavram olarak vurgulanan “öğrenen özerkliği” de bu araştırmada bir temel konu olarak ele alınmıştır. Kır (2011) tarafından “OBM (Ortak Başvuru Metni) Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaları” başlıklı çalışmada Avrupa Birliği yabancı eğitim politikalarının Milli Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenmesi üzerinde durmuş.

Yüce (2018) tarafından hazırlanan çalışmada ise sadece Türkiye’deki 9. Sınıf öğrencilerinin aldığı İngilizce eğitim programı üzerinde durarak CEFR eğitim, değerlendirme, yetkinlik, seviye, “yapabilirlik” ölçütlerini karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucu olarak, 9. Sınıf yabancı dil eğitimi programının ve müfredatının CEFR’in yeterlilik tanımlayıcılarıyla, çok dillilik ve çok kültürlülüğünün pedagojik ilkeleriyle uyumlu olamadığı tespit edilmiştir. Bu araştırma, eğitimcilerin; ders materyalleri, ders saatleri, öz değerlendirme ve eğitim faaliyetleri alanlarında uygulamada olumsuz kaldıklarını ve sonuç olarak yetersiz bir yabancı dil eğitimi bu eksikliklere dayatarak açıklamıştır. Gündoğdu (2005) da çalışmasında Avrupa Konseyi’nin Yabancı Dil Eğitim politikalarındaki temelleri üzerine durmuş olup; müfredat, ölçme değerlendirme ve materyallerin CEFR öğretilerine uygun olarak geliştirilmesi önerilmiştir.

Bu çalışmayı yukarıda belirtilen benze konularda yapılan diğer çalışmalardan ayıran en önemli nokta 2018 de yayınlanan ve güncelliğini koruyan MEB İlköğretim ve Ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programı hakkında detaylı bilgi vererek CEFR ile benzerliğini müfredat, ölçme değerlendirme, seviyelerin belirlenmesi, aktiviteler ve materyaller açısından ortaya koymasıştır ve daha önceki yapılan çalışmalar ile kıyasla daha güncel olmasıdır.

Bu araştırmanın yukarıda belirtilen bulguları göz önünde bulundurulduğunda hem eğitimciler ve eğitim yöneticilerine yönelik öneriler ve hem de araştırmacılara yönelik önerileri sunulmaktadır.

1. Eğitimciler ve Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler:

CEFR ve MEB müfredatı dil öğreniminin soyut bir alıştırma olarak uygulanmaktan ziyade, gerçek iletişimsel amaçlar için günlük etkileşimler sırasında kullanılması gerektiğini savunmuşlardır. Bu amaçla bazı okulların uyguladığı iyi örnekler mevcuttur örneğin: "Ders arası dil molası" projesi 2018 yılında Sarıyer İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve Boğaziçi Üniversitesi iş birliğiyle hayata geçirilmiş. Projeye, Sarıyer'deki 6 devlet okulunda okuyan 400 öğrenci, haftada iki gün tenefüslerini İngilizce öğrenecekleri "Spoken Cafe"de geçirerek İngilizce konuşarak ve çeşitli etkinliklere katılarak dil öğrenmeleri amaçlanmıştır. Yine Milli Eğitim Bakanlığı, Biritish Council ve Sabancı vakfı tarafından 9 Aralık 2020 de başlatılan "EnglishTogether"projesi(<http://oygm.meb.gov.tr/www/birlikteingilizceenglishtogetherprojesi/icerik/931>) ile CEFR ve MEB müfredatının ön gördüğü iletişime dayalı sınıf yaklaşımına geçmeleri için öğretmenlerin akranlarına yol gösterme konusundaki güvenlerini geliştirmeye odaklanılması amaçlanmıştır. Bu nedenle iletişimsel yetkinlikleri destekleyecek projelerin sayısının artırılması dil öğretimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin de sınıf içinde uyguladığı dijital materyallerin, yaptıkları proje çalışma uygulamalarının ve dilin günlük kullanılmasının sağlanması için uyguladıkları yöntemleri birbirleri paylaşabilecekleri platformlar oluşturulması önerilmektedir.

2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

Bu çalışma daha sonra yapılacak çalışmalara da zemin hazırladığı düşünülmektedir. Örneğin MEB İngilizce dersi öğretim programı uygulanması ile ilgili öğretmen görüşlerinin analiz edildiği bir çalışma önemli veriler sunabilir. Ayrıca MEB İngilizce dersi programı ve Avrupa Birliği ortak çerçeve programının her bir beceri için ön gördüğü seviyelere uygun yapılabilecekler listesinin uygulamada ne kadar başarılı olduğuna dair çalışmaların da yapılması ve öğretmen görüşlerinin alınması dil öğretimi konusunda önemli veriler ortaya koyabilir.

Yine ölçme değerlendirme konusunda yapılan sınavları MEB İngilizce dersi öğretim programı ile Avrupa Birliği ortak çerçeve programın dört beceriyi (okuma, yazma, dinleme, konuşma) içeren sınavların yapılması gerekliliğini belirtmiştir. Türkiye’de

ilköğretim ve orta öğretimde okullarının 4 beceriyi ölçen sınavları uygulayıp uygulayamadıklarını inceleyen veya bu sınavların seviyelere göre uygunluğunu inceleyen araştırmalar yapılması dil öğretiminde ölçme değerlendirme konusunda önemli veriler ortaya koyabilir.

Ayrıca MEB İngilizce dersi öğretim programı ile Avrupa Birliği ortak çerçeve programın belirlediği seviyeler ve seviyelerin yapılabilecekler tanımlarına bakıldığında İlköğretim sınıflarını 2. sınıftan 12. Sınıfa kadar belirttiği dil seviyelerinin seviyelerin uygulamada programda belirtilenle paralel olup olmadığını inceleyen bir araştırma, dil öğretiminde başarının artırılması için önem sağlayabilir.



KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. *Türk Eğitim Tarihi: M.Ö. 1000-M.S. 2015*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2015.
- Altıok, G. Remziye. *Türkiye’de İlköğretim Okullarında Etkili Yabancı Dil Öğretimi: Tarihsel Gelişimi ve Açılımları*. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, 2006.
- Arı, A. “Bloom’un Gözden Geçirilmiş Bilişsel Alan Taksonomisinin Türkiye’de ve Uluslararası Alanda Kabul Görme Durumu,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 11(2), (2011):749-772.
- Aslan, N. “Dünyada Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi Uygulamaları ve Türkiye’deki Durum,” *Çukurova Eğitim Fakültesi Dergisi* 35(3), (2008): 1-9.
- Aygün S. ve Göçer K., “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Ve Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı”, 2008.
- Aykaç, N. “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler,” *Turkish Studies* 10(3), (2015): 161-174.
- Bachman, L. *Fundamental considerations in language testing*. New York: Oxford University Press, 1990.
- Bahar, M. (2011). “Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenimi İle İlgili Sorunlar,” *Kariyer Penceresi* 3(17), (2011).
- Barna B. K., Kuti Z. ve Nemeth T. N. (2008). *Educational Framework and Programme Curriculum Developing Foreign Language Competence for Learners*, Szerzok, Education.
- Bayraktaroğlu S. “Yabancı Dil Eğitimi Gerçeği, Yabancı Dille Eğitim Yanılgısı.” *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* (117-128). Ed. A. Sarıçoban ve H. Öz. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2012.
- Bayyurt Y. “4+ 4+ 4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi,” *1. Yabancı Dil Eğitimi Çalıştayı*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi, 2012.
- Bayyurt Y. ve Alptekin C. “EFL syllabus design for Turkish young learners in bilingual school contexts.” *Research into teaching English to young learners* (312-322). Ed. J. Moon & M. Nikolov. Pécs, Hungary: Pécs University Press, 2000.
- Bereday, G. Z. F. *Comparative Method in Education*, New York: Holt, Rinehart & Winston Inc. 1964.

- Berman M. *A Multiple Intelligence Road to an ELT Classroom*. Carmarthen: Crown House Publishing, 2002.
- Bobbitt, John F. *Eğitim Programı* (Çev.). M. Emir Rüzgâr. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2017.
- Brown H. D. *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman, Inc, 2000.
- Brown H. D. ve Abeywickrama P. *Language assessment. Principles and classroom practices* White Plains. NY: Pearson Education, 2010.
- Büyükkırlı Uğur. *Ortaöğretim Kurumlarında İkinci Yabancı Dil Almanca Öğrenimindeki Sorunlar-Bolu Örneği*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara, 2005.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi, 2008.
- Byrne D. *Teaching Oral English*. Harlow, Essex: Longman, 1986.
- Cameron L. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2001.
- Can, E. ve Can, I. C. “Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar,” *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(2), (2014): 43-63.
- Christison M. A. *Multiple Intelligence and Language Learning. A Guidebook of Theory, Activities, Inventories, and Resources*. San Francisco: Alta Books, 2005.
- Council of Europe (CoE). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2001.
- Council of Europe, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors*. France: COE Publishing, 2018: 25-45.
- Crawford G. B. *Brain-based teaching with adolescent learning in mind*. California: Corwin Press, 2007.
- Cummins J. *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1984.
- Çelebi, Mustafa D. “Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi,” *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(21), (2006): 285-307.

- Çeliköz, M. *Eğitim Programları Ve Öğretim Alanındaki Eğitim Bilimcilerin Yapılandırmacılıkla İlgili Görüşlerinin Analizi*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 2017.
- Darancık, Y. “Yabancı Dili Geliştirme Yöntemi İle Yabancı Dil Derslerinde Okuma Becerisinin Geliştirilmesi,” *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 21(2), (2012): 255-268.
- Demircan, Ömer. *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları, 2013.
- Demirel, Ö. *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2014.
- Demirel, Ö. *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2005.
- Demirel, Özcan. *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2012.
- Demirkan, C. *Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta’da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta, 2008.
- Deryakulu, Deniz. “Yapıcı Öğrenme.” *Sınıfta Demokrasi*. ed. Ali Şimşek. Ankara: Eğitimsen Yayınları, 2006: 53-77.
- Doğan, C. *Sistematik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat, 2012.
- Education First (EF). (2018). *English proficiency index*. <https://www.ef.com.tr/epi/> Erişim tarihi: 23.03.2021.
- Egel, İ., P. “English language learning and teaching styles in two Turkish primary schools,” *Social Behavior and Personality* 37(8) (2009): 1117-1128.
- Elyıldırım, S. ve Ashton-Hay, S. (2006). “Creating positive attitudes towards English as a foreign language. English Teaching Forum”, Retrieved from 44. 4. (2006). <<http://goo.gl/deLJMd>>
- Ercan Tuba. *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersi Başarı Durumlarının Sosyo-Kültürel Faktörler Açısından İncelenmesi (Kayseri İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri, 2019.
- Erdem M. D., Gün M., ve Sever P. “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem Seçimi Ve Alternatif Yöntemler,” *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), (2015): 549-566.
- Erkuş, A. *Bilimsel Araştırma Sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınları, 2005.

- Ertuğ, Can ve Can Canan Işık. “Türkiye’de İkinci Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar,” *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(2), (2014): 43-63.
- Freeman, D. ve Anderson, M. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2011.
- Freeman, Larsen. D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford University Press, 2011.
- Gardner, H. (1996). “Multiple Intelligences: Gardner’s Theory,” *ERIC/AE Digest Series* EDO-TM-96-01.
- Genç, Gülten ve Ahmet Kaya. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dil Derslerine Yönelik Tutumları İle Yabancı Dil Akademik Başarıları Arasındaki İlişki,” *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 14(26), (2011): 19-30.
- Gömlüksiz, M. N., ve Özkaya, Ö. M. “Yabancı Diller Yüksekokulu Öğrencilerinin İngilizce Konuşma Dersinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri,” *Electronic Turkish Studies*, 7(2), (2012): 495-513.
- Gözütok, D. “Program değerlendirme.” *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (175-189). Ed. Mehmet Gültekin. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 2001.
- Güçlü, B., Arslan, M. ve Üstünyer, İ. “Teaching vocabulary in turkish language for foreigners at beginner level using suggestopedia”. *International Journal of Research in Social Sciences*, 7(11), (2017): 36-43.
- Güleç, E. (2014). *Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarısına Ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar, 2014.
- Güler, G. “Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı ve Türkiye’de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri”, *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 7, (2005): 89-106.
- Gümüşeli, A. İlker. 2004. “Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi,” *Özel Okullar Birliği Bülteni* 6 (2004): 14-17.
- Gün, M. (2013). “İletişimsel Yöntem (Communicative Method).” *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ed. M. Durmuş, A. Okur. Ankara: Grafiker Yayınları, 2013.

- Gündoğdu, M. “Avrupa Birliği Yolunda Türkiye’nin Yabancı Dil Politikası”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(29), (2005): 120-127.
- Güneş, B. 1945-1980 Arası Türkiye’de İngilizce Eğitimi. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, 2009.
- Güneş, F. “Dil öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar,” *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 8(15), (2011): 123-148.
- Güven, S. “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri,” *Milli Eğitim* 177 (2008): 224-236.
- Güzel, A. ve Karadağ, Ö. “Anlatma Becerileri Açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar)na Eleştirel Bir Bakış,” *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), (2013): 45-52.
- Hale S. L. ve Cunningham S. A. (2011). *Evidence based practice using a thematic based unit for language development*. Houston, TX, 2011.
- Harmer, J. *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman Limited, 2007.
- Haznedar B. “Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz.” *ICONTE International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey*, 2010.
- Holden S. *Drama in Language Teaching*. Essex: Longman, 1981.
- Hymes, D. H. “On communicative competence.” *Sociolinguistics: Selected readings* (2, 269-293). Ed. J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth, England: Penguin, 1972.
- Işık Ali. “Yabancı dil eğitimimizde yanlışlar nereden kaynaklanıyor?” *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi*, 4(2), (2008): 15-26.
- Kalman M. “Türkiye’nin Yabancı Dil Politikasına Kuramsal Bir Bakış.” *20. Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı (235-236)* Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 2011.
- Kara A. ve Akdağ M. “Program değerlendirme modelleri-I.” *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (469-488). Ed. B. Oral ve T. Yazar. Ankara: Pegem Akademi, 2017.

- Kır, E. *OBM (Ortak Başvuru Metni) Bağlamında Dil Öğretmeni Eğitimi Ve Türkiye'deki Uygulamaları*, Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2011.
- Krashen S. *Second language acquisition and second language learning*. New York, NY: Prentice Hall, 1988.
- Korkut U. İ. ve Demirel Ö. “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin Konuşma Becerisinin Gelişiminde Kullanılması”, *Eğitim ve Bilim* 35(156), (2010): 190-204.
- Kumar C. P. “The Eclectic Method-Theory and its applications to the learning of English,” *International Journal of Scientific and Research Publications*, 3(6), (2013): 1-4.
- Kutlu M. O. ve Korkmaz Ş. (2017). “Program değerlendirme modelleri-II.” *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* (469-488). Ed. B. Oral ve T. Yazar. Ankara: Pegem Akademi, 2017.
- Küzeci, D. “Yabancı Dil Seçimi ve Yabancı Dil Politikaları,” *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), (2015): 13-26.
- Larsen-Freeman D. ve Anderson M. *Techniques and principles in language teaching*. London, England: Oxford University Press, 2011.
- Martyniuk W. ve Noijons J. “Use of the CEFR: National Level in the Council of Europe Member States, The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Development of Language Policies: Challenges and Responsibilities, Language Policy Division” *Raporu* (145-155), 6 - 8 Şubat, Strasbourg, 2007.
- MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, 2018
<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>
- MEB Ortaöğretim Öğretim Programı, 2018
<https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=342>
- Melanlıoğlu D. “Kültürler arası iletişim odaklı yaklaşım (Intercultural communication approach).” *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ed. M. Durmuş, A. Okur. Ankara: Grafiker Yayınları, 2013.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. “Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler,” *International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic* 8(9), (2013): 297-318.

- O'Malley J. M. ve Chamot A. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.
- Onan, Bilginer. "Dil Eğitiminin Dil Bilimsel Temelleri: Ferdinand De Saussure'ün Genel Dilbilim Kuramında Dil Eğitimiyle İlgili Bulgular," *MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 9(17) (2012): 219-243.
- Özçelik, D. A. *Eğitim Programları ve Öğretim*. Ankara: Pegem, 2014.
- Özdemir, S. *Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitim Politikalarına İlişkin Yabancı Dil Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu, 2019.
- Özdemir, S. M. (2009). "Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye'de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi," *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(1), (2009): 126-149.
- Özdemir, S. M. "Eğitimde program geliştirme sürecinde hedef ve içerik seçimi ve düzenlenmesi." *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (61-108). Ed. G. Ocak. Ankara: Pegem Akademi, 2018.
- Özer M. ve Aktaş, B.Ç. "Değerler Eğitimi Devamlılığı: Okul Öncesi Eğitim Programından Hayat Bilgisi Öğretim Programına," *İlköğretim Online*, 18(1), (2019): 389-405.
- Özkan, U. B. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi, 2019.
- Özmen K. S. "A study of the washback effect of exams and associated teacher burnout," *The Teacher Trainer Journal* 26(3), (2012): 13-24.
- Payne, G. ve Payne, J. *Key Concepts in Social Research*. London: Sage Publications, 2004.
- Penaflorida, A. H. (2002). Chapter 34: "Nontraditional forms of assessment and response to student writing." *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (344-353). Ed. J. C. Richards, W. A. Renandya. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Phelps, R. *Improving Practice Through Program Evaluation*. Centre for Children and Young People Background Briefing Series 8. Lismore: Centre for Children and Young People, Southern Cross University, 2011.
- Pinter A. *Teaching Young Language Learners*. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford: Oxford University Press, 2006.

- Puren, C. *La Nouvelle Problématique Culturelle De La Perspective Actionnelle européenne: Cultures D'enseignement, Cultures D'apprentissage et Cultures Didactiques*, 2010.
- Rençber, *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri (Konya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2008.
- Richards J. C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press, 2006.
- Richards J. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- Richards J. C. ve Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Rixon S. (ed.) *Young Learners of English: Some Research Perspectives*. London: Longman, 1999.
- Rodriguez T. A. "From the known to the unknown: Using cognates to teach English to Spanish speaking literates," *Reading Teacher* 54(8), (2001): 744-746.
- Sağlam, M. AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi ve İlköğretimdeki Değişmeler. *Öğretmenlik Mesleki Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*, (2009): 41-60.
- Sarıçoban, A. ve Bakla, A. *Yabancı Dil Eğitiminde Teknoloji Kullanımı, Yabancı Dil Öğretiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2012.
- Scott, C. (2009). *Teaching Children English as an Additional Language*. Taylor & Francis e-Library.
- Senemoğlu, N. *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi, 2010.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. S. *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık, 2015.
- Şahin, Y. "Yabancı Dil Öğretiminin Eğitimbilimsel ve Dilbilimsel Temelleri," *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (22)1, (2007): 465-470.
- Şahin, Y. "Yabancı Dil Öğretiminde Öğrenci Başarısını Olumsuz Yönde Etkileyen Unsurlar," *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi* 1 (2009): 149-158.
- Şahin H. ve Aykaç N., "Avrupa Ülkelerinde Ve Türkiye’de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması", *Milli Eğitim Dergisi* 48(1), (2019): 571-594.

- Şeker H. “Program Değerlendirme.” *Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar, Yaklaşımlar* (183-218). Ed. H. Şeker. Ankara: Anı Yayıncılık, 2017.
- Sheikh, M. “Biography & Significant Contribution of George Z. F. Bereday”, http://www.gcoekmr.org/pdf/MED15303CR_ComparativeEducation_Unit3.pdf
- Şişman M. *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2010.
- Taşdemir M. “İlkokul İngilizce Öğretim Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri,” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(7), (2018): 1-10.
- Tıraş, B. *Analysis Of Ankara Police High School 9th Grade Students’ English Speaking Levels According To Speaking Criteria Of The Common European Language Framework Of Reference For Languages*. M. A. Thesis. Gazi University The Institute Of Educational Sciences, Ankara, 2011.
- Tomlinson B. *Materials development for language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- Tosun C. “Yurdumuzda Yabancı Dil Öğretme ve Öğrenme Sürecinde Başarısızlığın Nedeni Yöntem Mi?” *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminde Eğilim Ne Olmalı?* (37-42). Ed. A. Sarıçoban ve H. Öz. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 2012.
- Tosun, Ü. F. ve Glover, P. “How do school teachers in Turkey perceive and use the CEFR?” *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)* 7(4), (2020): 1731-1739.
- Tunçel H. “Yabancılar Türkçe Öğretimine Yöntem bilimsel Açıdan Yeni Bir Bakış Doğal Yaklaşım ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimine Yönelik Uyarlamalar,” *International Journal of Language Academy* 2(2), (2014): 127-143.
- Tütüniş, B., Hacıfazlıoğlu, Ö. “The Impact of Reflective Practices of English Language Teachers on the Development of A Sense of Agency,” *Journal of Education and Training Studies* 6(10), (2018): 107-116.
- Uçak Salih. “Dil Öğrenimi ve Edinimi Üzerine Bir Tartışma,” *Aydın Tömer Dil Dergisi* 1(1), (2016): 65-80.
- UNESCO. *Declaration of Principles on Tolerance*. Paris: UNESCO, 1995.
- Walker A. ve White G. *Technology enhanced language learning: Connecting theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

- Westhoff, G. "Challenges and opportunities of the CEFR for reimagining foreign language pedagogy," *The Modern Language Journal*, 91(4), (2007): 676-679.
- Widdowson H. G. *Teaching language as communication*. Oxford, England: Oxford University Press, 1978.
- Yıldıran, Ç. ve Tanrıseven, I. "İngilizce Öğretmenlerinin İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri," *International Journal of Language Academy*, 3(1), (2015): 210-223.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2008.
- Yöndem, Deniz ve Z. Taylı A. *Eğitim Psikolojisi, Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi*. Ankara, Pegem Akademi, 2011.
- Yüce, E. *Türkiye'deki Lise 9. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı İlkelerine Göre Değerlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2018.
- <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>
- https://www.languagelevel.com/english/cef_levels.php
- <https://www.fluentin3months.com/cefr-levels/>
- <https://oupeltglobalblog.com/2013/01/17/benchmarking-your-curriculum-to-the-cefr/>
- <https://www.coe.int/en/web/portfolio/self-assessment-grid>
- https://www.researchgate.net/publication/315381471_LANGUAGE_TEACHERS%27_VIEWS_ON_CEFR
- <https://englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>
- <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1041>
- <https://www.cambridgeenglish.org/Images/126011-using-cefr-principles-of-good-practice.pdf>
- <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- <https://www.cambridgeenglish.org/research-and-validation/interviews/>
- <https://www.cambridgeenglish.org/research-and-validation/fitness-for-purpose/#cefr-relationship>
- <https://www.cambridgeenglish.org/Images/28906-alte-can-do-document.pdf>
- <https://www.cambridgeenglish.org/research-and-validation/fitness-for-purpose/>
- <https://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>

<https://www.coe.int/en/web/portfolio/the-common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-cefr->
https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/cefr-exams/?hc_location=ufi
<https://www.efset.org/tr/cefr/>
<https://www.ef.com/wwen/english-tests/cambridge-exams/>
https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/20161748_MYLLY_EYYTYM_BAKANLIYI_ORTAYYRETYM_KURUMLARI_YYNETMELYYY.pdf

