



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

TÜRKİYE VE HOLLANDA İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

Zehra YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

TÜRKİYE VE HOLLANDA İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

COMPARATIVE ANALYSIS OF TURKEY AND NETHERLANDS PRIMARY EDUCATION
ENGLISH CURRICULA

Zehra YILMAZ

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2022

Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Zehra YILMAZ'ın hazırladığı “T¼rkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi” başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı

J¼ri Üyesi (Danışman)

J¼ri Üyesi

J¼ri Üyesi

Unvan Ad SOYADI

İmza

J¼ri Üyesi

Unvan Ad SOYADI

İmza

Enstit¼ Yönetim Kurulunun
..../.../.... Tarihli ve
sayılı kararı.

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından 17 / 01 / 2023 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca / / tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Öz

Bu çalışmanın amacı, Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı ile Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programının temel öğelerinin (amaçlar/hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve sınav durumları) karşılaştırmalı olarak yatay yaklaşım ile incelenerek benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasıdır. Araştırma için gerekli veriler, araştırmaya konu olan ülkelerin resmi eğitim sitelerinden, akademik ve bilimsel kaynaklardan doküman incelemesi yöntemiyle elde edilmiş ve betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Türkiye’de İngilizce eğitimi zorunlu olarak ikinci sınıfta, yedi yaş seviyesinde başlamaktadır; Hollanda’da zorunlu İngilizce eğitimi ise yedinci grupta on yaş seviyesinde başlamaktadır. Türkiye’de uygulanmakta olan programın merkezi bir program olduğu ve tüm okullarda aynı programın uygulandığı; Hollanda programının ise bölge ya da okulun ihtiyacına göre uyarlanabilen bir çerçeve program niteliği taşıdığı görülmüştür. Hollanda İngilizce öğretim programı öğretmene dersin planlanma, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurma noktasında daha fazla özgürlük sağlamaktadır. Türkiye’de ilkokul programında okuma ve yazma becerilerine dair hedef bulunmazken Hollanda’da dördüncü gruptan itibaren dört temel beceriye ilişkin hedeflere yer verilmiştir. Her iki ülke programı da içerik sunuşu noktasında farklılık göstermektedir. Hollanda’da öğretmenlere öğrencilerinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda içerik seçimi yapma fırsatı verilmiştir. Türkiye’de ise içerik ayrıntılı olarak sunulmuştur ve öğretmenler programı takip etmek zorundadır. Hollanda programında açıkça belirtilen yöntem ve teknik bulunmamaktadır; Türkiye’de ise kullanılacak yöntem ve teknikler sıralanmış, fakat bunların nerede ve nasıl kullanılacağına yönelik seçim öğretmene bırakılmıştır. Her iki ülkede de süreç ve ürün değerlendirmesi görülmektedir. Çalışmanın son kısmında programların yaşanılan bölgenin kültür ve ihtiyaçlarına yönelik hazırlanması, zorunlu yabancı dil öğretim sürecinin daha erken yaş düzeyine indirgenmesi gibi Türkiye’ye fayda sağlayabilecek önerilere yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Karşılaştırmalı eğitim, ilkokul İngilizce dersi öğretim programları, İngilizce eğitimi, Hollanda İngilizce dili öğretim programları

Abstract

The aim of this study is to reveal the similarities and differences by comparatively examining the basic elements of the Dutch Primary School Foreign Language Teaching Core Program and the Turkish Primary Education English Curriculum (objectives/targets, content, teaching-learning process and evaluation) with a horizontal approach. The necessary data for the research were obtained from the official education websites of the countries that were the subject of the research, academic and scientific sources by document analysis method and descriptive analysis was made. According to the results of the research; English education in Turkey begins in the second grade, at the age of seven; compulsory English education in the Netherlands starts at the age of ten in the seventh group. The program being implemented in Turkey is a central program and the same program is applied in all schools; it has been seen that the Dutch program is a framework program that can be adapted according to the needs of the region or school. The Dutch English curriculum gives the teacher more freedom in planning the lesson and considering student interests and needs. While there is no target for reading and writing skills in the primary school curriculum in Turkey, targets for four basic skills are included in the Netherlands starting from the fourth group. Both country programs differ in terms of content presentation. In the Netherlands, teachers are given the opportunity to choose content in line with the interests and needs of their students. In Turkey, the content is presented in detail and teachers have to follow the program. There are no clearly stated methods and techniques in the Netherlands program; In Turkey, the methods and techniques to be used are listed, but the choice of where and how to use them is left to the teacher. Process and product evaluation can be seen in both countries. In the last part of the study, suggestions that can benefit Turkey such as preparing the programs for the culture and needs of the region and reducing the compulsory foreign language teaching process to an earlier age level are given.

Keywords: Comparative education, primary school English language curricula, English language education, Netherlands English language curricula

Teşekkür

Daha iyi bir eğitimci olabilmek adına kendimi bu alanda geliştirmeme fayda sağlayacak her türlü fırsatı değerlendirmek hep en büyük hayalimdi. Üç yılı aşan bu sürecin sonunda, tez çalışmam sürecinde her kırılma noktamda ve mutlu anımda yanımda olan danışmanım Doç. Dr. Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ'ye,

Bu çalışmanın şekillenmesinde ve daha iyi bir hale gelmesinde kıymetli görüşlerini, güler yüzlerini ve tecrübelerini benimle paylaşan değerli jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Nevriye YAZÇAYIR ve Prof. Dr. Eda GÜRLEN'e,

Yüksek lisansa başladığım günden beri maddi manevi desteklerini esirgememiş, her zorlandığımda beni saatlerce dinlemiş ve yeri geldiğinde benimle beraber çalışmış olan çok değerli arkadaşlarım Sıla ERDEMİR, Aleyna ERDOĞAN, Burçin BAYAZIT, İrem ÇAMURLU, Hazal ÖZER, Safa BEKDUR, Mustafa Furkan YILMAZ, iş arkadaşlarım, lisans ve yüksek lisans arkadaşlarım, çocukluk arkadaşlarım ve adını sığdıramayacağım nicelerine,

Dualarını ve desteğini hiç eksik etmeyen canım ailem Ömer YILMAZ, Münevver YILMAZ ve can yarım Zeynep YILMAZ'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Daima iyi ki diyeceğim çok kıymetli hocalarımdan eğitim ve öğretim hayatım daha da önemlisi icra ettiğim öğretmenlik mesleğim boyunca hep hatırlayacağım çok kıymetli bilgiler edindim. Dilerim her birini gururlandırabilecek nice başarılarım olur.

Bu tezi bala ithaf etmek istiyorum. İyi ki sen varsın bal.

İçindekiler

Kabul ve Onay	2
Öz	2
Abstract.....	3
Teşekkür	4
Tablolar Dizini	9
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini	10
Bölüm 1.....	12
Giriş.....	12
Problem Durumu.....	12
Araştırmanın Amacı ve Önemi	19
Araştırma Problemi	22
Sayıtlılar	24
Sınırlılıklar	24
Tanımlar	24
Bölüm 2.....	27
Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar	27
Eğitim	27
Eğitim Programı	28
Öğretim Programı.....	33
Karşılaştırmalı Eğitim	33
Karşılaştırmalı Eğitimde Yaklaşımlar.....	36
Türkiye ve Hollanda Eğitim Sisteminin Genel Yapısı	39
Türkiye’de İngilizce Eğitiminin Tarihçesi.....	44
Türkiye’de İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Süreci	46
Türkiye’de İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programları.....	50
Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programı.....	52
Hollanda’da İngilizce Eğitiminin Tarihçesi	59

Hollanda'da İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Süreci	60
Hollanda'da Çekirdek Program	62
Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı	63
İlgili Araştırmalar	64
Bölüm 3.....	71
Yöntem.....	71
Araştırmanın Temel Veri Kaynakları	71
Veri Toplama Süreci.....	72
Araştırmacının Rolü	74
Verilerin Analiz Yöntemi	74
Geçerlik ve Güvenirlik	76
Bölüm 4.....	78
Bulgular, Yorumlar ve Tartışma	78
Türkiye ve Hollanda'da İlkokul Kademesinde Verilen İngilizce Öğretiminin Genel Özellikleri	78
Türkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Hedefleri.....	83
Türkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının İçerikleri.....	108
Türkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Öğretme-Öğrenme Süreçleri.....	114
Türkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Sınama Durumları	118
Bölüm 5.....	129
Sonuç ve Öneriler	129
Sonuçlar	129
Öneriler	132
Kaynaklar	134
EK-A: Hollanda E-Posta İletişimi.....	cli

Ek- B: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	clii
EK-C: Etik Beyanı	cliii
EK-Ç: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu	cliv
EK-D: Thesis/Dissertation Originality Report	clv
EK-E: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	clvi

Tablolar Dizini

Tablo 1 2019 Yabancı Dil Endeksi

Tablo 2 2020 Yabancı Dil Endeksi

Tablo 3 2021 Yabancı Dil Endeksi

Tablo 4 Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programı İkinci Sınıf Kazanım Örnekleri

Tablo 5 Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programı Üçüncü Sınıf Kazanım Örnekleri

Tablo 6 Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programı Dördüncü Sınıf Kazanım Örnekleri

Tablo 7 Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programının Konular ve Temaları

Tablo 8 Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının İçerikleri (2.-3.-4. sınıflar)

Tablo 9 Hollanda İlkokul İngilizce Programının Materyalleri

Tablo 10 Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri

Tablo 11 Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri

Simgeler ve Kısaltmalar Dizini

AASL: American Association of School Libraries

BBL: Hollanda Blok veya Günlük Yayın Programları

BOL: Hollanda Okul Temelli Mesleki Eğitim

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

CITO: Central Institute for Test Development / Merkezi Test Geliştirme Enstitüsü

CLIL: Content and Language Integrated Learning / İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme

EF: Education First

EIBO: Engels in het Basis Onderwijs/ Hollanda İlkokulda İngilizce

EPI: English Proficiency Index / İngilizce Yeterlik İndeksi

HAVO: Hoger Algemeen Voortgezetonderwijs/ Hollanda Genel bir Ortaöğretim Eğitim Kurumu

HBO: Hoger Beroepsonderwijs/ Meslek Yüksekokulları

KPSS: Kamu Personeli Seçme Sınavı

MAVO: Middelbaar Algemeen Vormend Onderwijs/ Hollanda Mesleki Yükseköğretime Hazırlayan Kurum

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖATB: Öğretmenlik Alanı Bilgi Testi

PABO: Primary School Teacher Training College

SLO: Stichting Leerplanontwikkeling / Hollanda Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü

TEPAV: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı

TTKB: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

TPO: Tweektalig Primair Onderwijs/ Hollanda İki Dilli Eğitim

TULE: Intermediate Goals & Learning Pathways / Hedefler ve Öğrenme Yolları

VAVO: Voortgezet Algemeen Volwassenenonderwijs/Hollanda Yetişkin Genel Ortaöğretimi

VMBO: Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs/ Hollanda Mesleki Eğitim Yapan Ortaöğretim Kurumu

VVTO: Vroeg Vreemdetalen Onderwijs/ Hollanda Erken Yabancı Dil Eğitimi

VWO: Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs/ Hollanda Üniversiteye Hazırlık olan Ortaöğretim Kurumu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

WO: Wetenschappelijk Onderwijs/ Akademik Eğitim Veren Üniversiteler

Bölüm 1

Giriş

Çalışmanın bu kısmında; problem durumu, araştırmının gerçekleştirilme amacı ve araştırmının önemi, problem cümlesi ve alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve araştırmının kuramsal temeline yer verilmiştir.

Problem Durumu

Ertürk (1982), eğitimi bireyin tavır ve tutumlarında edindiği yaşantılar sayesinde ve bilinçli şekilde istendik değişimler sergileme süreci olarak tanımlamaktadır. Bu süreç eğitim yoluyla bireye kazandırılabilir ve bu durum eğitimin belirli bir çerçevede gerçekleşmesi durumunu zorunlu kılmaktadır. Eğitimin arzu edilen nitelikte etkili olabilmesi, bireyin ve içinde yaşadığımız toplumun isteklerini/ ihtiyaçlarını/ beklentilerini karşılayan belli bir program çerçevesinde tasarlanmasını gerekli kılmaktadır. Bu durumda akla gelen ilk gereklilik eğitim programlarıdır (Küçüktepe, 2011).

Öğretimin gerçekleştirildiği bir kurumda eğitim gören çocuk, genç ve yetişkinlere sunulan tüm hizmet ve faaliyetler eğitim programını oluşturmaktadır (Varış, 1994). Demirel'e (2011) göre eğitim programları, bireylerin öğrenmelerini şekillendirmek, daha iyi bir noktaya gelmek için gereken bilgi, değer ve becerileri kazanmaları ve her anlamda gelişmelerini mümkün kılmak adına bireylere rehber olarak geliştirilir ve uygulanır. Eğitim programları, ulaşılmak istenen hedefleri (amaçları), bu hedeflere ulaşmak için seçilen ve belli ilkeler etrafında düzenlenen içeriği, öğretim sürecinde uygulanacak olan yöntemleri, bu süreçte kullanılacak ders materyallerini ve hedeflere ne kadar ulaşılabilirdiğini ölçen sınav durumlarını kapsamaktadır (Gözütok, 2003). Kısaca, eğitim programını oluşturan öğeler hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve sınav durumlarıdır (Demirel, 2011).

Her alanda etkili olan bilimsel, teknolojik, siyasi, kültürel ve demografik değişiklikler, eğitim alanını da etkilemektedir. Bu değişime ayak uydurma noktasında, eğitim sisteminin toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik yönden gelişmesine katkı sağlaması ve bireylerin

kendini gerçekleştirmelerinde büyük bir öneme sahip olduğu inkâr edilemez bir gerçektir. Öyle ki, hızla gelişen çağın gerisinde kalmamak için eğitim sisteminin kalitesini gerçekleştiren yeniliklerle tutarlı olacak şekilde yükseltmek kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Dolayısıyla, eğitim programlarının içinde bulunulan dönemin ihtiyaçlarını karşılaması gerekir. Eğitim sistemini oluşturan üç temel öge bulunmaktadır ve bunlar öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarıdır. Eğitim sisteminde yapılacak değişimler eğitim programları aracılığıyla sağlanır (Gözütok, 2003; Varış, 1994).

Teknolojik ve kültürel sınırların giderek ortadan kalktığı, ülkeler arası gelişim düzeylerinin farklılaştığı, elimizde bulunan farklı iletişim cihazlarıyla erişim alanımızın genişlediği dünyamızda yabancı dil bilmek kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir (Demirkan, 2008). Yabancı dil öğrenmek, dünyada gerçekleşen yenilik ve değişimlere ayak uydurabilmek için önemli bir hal almıştır. Günümüz dünyasında eğitim, bilim ve haberleşme noktasında en çok ihtiyaç duyulan dil İngilizcedir. İngilizce eğitimi, küresel çapta eğitimine verilen önemin giderek arttığı dillerden biridir. İngilizce bir milyardan fazla insan tarafından ana dil veya ikinci dil olarak kullanılmaktadır (Education First 2019; Simons ve Charles, 2017; Statista 2020; Wikipedia 2020).

Günümüz eğitim anlayışında American Association of School Librarians (AASL) tarafından 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları olarak sunulan ve 21. yy. Yaşam Boyu Öğrenme Standartları olarak da kabul gören standartlar mevcuttur (AASL, 2017). Bunlar, merak edileni öğrenme çabasına sahip olmak, bilinmeyene karşı etkili düşünmek ve bilgi sağlamak, yaşananlardan kendine pay çıkarmak, yerinde adımlar atmak, ön öğrenmeleri gerektiği durumda uygulamaya dökmek ve yine ön öğrenmeler sayesinde yeni verilere ulaşmak, öğrendiklerini başkalarına aktarmak, yaşadığı toplumun bir ferdi olarak bu topluma yarar sağlamak, kişisel ve estetik gelişimi sağlamaya çalışmak, iyi bir okur olmak, problemlere çözüm üretebilmek, üstbilmiş düşünme becerilerini işe koşabilmek, iş birliği içerisinde çalışabilmek ve kuvvetli iletişim kurabilmektir (AASL, 2017; Şahin ve diğerleri 2014). Öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerinin incelendiği bir çalışmada (Gelmez-

Burakgazi ve diğeri, 2019), yabancı dil bilen öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerinin yüksek olduğu görülmüştür. Görüldüğü üzere, yabancı dil bilmek, yalnızca iletişim noktasında değil; kişisel gelişim noktasında da bireye katkı sağlayan bir durumdur. Solak'a (2015) göre, bir yabancı dil öğrenmek 19. yüzyıldaki batılılaşma hareketlerinden bu yana önemli bir hal almıştır ve günümüz dünyasında ülkemizde yabancı bir dil bilmek neredeyse her sektörün vazgeçilmez bir parçası, avantajı haline gelmiştir. Öyle ki, bahsi geçen standartları, kişisel ve estetik gelişimi sağlamak; kuvvetli iletişim kurabilmek ve topluma verimli katkıda bulunmak için yabancı dil öğrenmek ve bu dili etkin şekilde kullanabilmek öne çıkan bir özelliktir.

Yabancı bir dil öğrenmek, ulusların ve insanların birbirlerine mal ve hizmet sağlamak, siyasi ve ekonomik sorunlarını çözmek ve uluslararası güvenliklerini sağlamak için (Ghasemi ve Hashemi, 2011) her zamankinden daha fazla bağımlı oldukları küreselleşen dünyada kaçınılmaz bir durumdur. Günümüzde yabancı dil öğrenmek bize yeni fırsatlar dünyası açmamızı, farklı insanlarla bağlantı kurmamızı, yeni kültürlerle erişmemizi (Demirel, 2007; Ghasemi ve Hashemi, 2011) ve bu özelliklerin sonucunda fırsatları hem sosyal hem de finansal açıdan kullanabilmemizi sağlar. Bireylerin yaşamındaki yararlarını düşündüğümüzde iki dilliliğin finansal kazanımlar, seyahat kolaylığı ve iletişim, yabancı bir dünyaya kapı açıyor oluşu ile farklı halk ve kültürlerle bağlantı kurma, onları tanıma ve anlama, bilimsel bilgi ve teknolojiye kolayca erişim vb. gibi avantajlarından bahsedilebilir (Genç, 2004). Bu nedenlerden dolayı, ülkemizde yabancı dil öğretimine büyük önem verilmektedir. Bunu desteklemektedir ki, eğitim sistemimizde, eğitim gören bireylerin en az bir yabancı dil kullanabilmesi gerektiğini belirtilir (MEB, 2011).

İngilizce konuşma yeterliği iyi olan bireylerin, uluslararası iletişimi zenginleştirme, yenilik, daha sürdürülebilir bölgesel entegrasyon ve turizm sektöründe daha fazla girdi sağlayabilme, mevcut iş olanaklarının büyük çoğunluğunun en azından orta seviyede İngilizce bilmeyi gerekli kılıyor olması gibi durumlar göz önüne alındığında bir ülkenin iş gücüne sağladıkları katkı inkar edilemez (British Council ve Tepav, 2013).

Ülkemizde İngilizce öğretiminin iki yüz yıllık bir geçmişi vardır ve her kademe için sarf edilen bunca kaynağa, emeğe ve iyileştirilmesine yönelik yapılmış çabaya rağmen, İngilizce öğretiminin yapıldığı hiçbir kademedede ulaşılmaması beklenen başarı seviyesine henüz erişilememiştir (Coşkun-Demirpolat, 2015; Işık, 2008; Yücel ve diğerleri 2017). Günümüz eğitim sisteminde ilkokul düzeyinden üniversiteye kadar tüm kurumlarda yabancı dil öğretimi yer almaktadır ve farklı yöntemlerle dil öğretimi noktasında başarı elde etmek hedeflenmektedir. Eğitim kurumlarında harcanan zaman ve çabaya rağmen Türkiye’de yabancı dil seviyesinin yeterli olmadığı konusunda tartışmalar oldukça fazladır ve tartışmaların odak noktası “yabancı dilin nasıl etkili şekilde öğretileceği” üzerinedir (Demirel, 1999). 2013 yılında British Council ve Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfınca (TEPAV) yürütülmüş olan bir araştırmanın sonuçlarına bakıldığında da, Türkiye’de İngilizce alanında başarı seviyesinin hedeflenen noktadan uzak olduğu göze çarpmaktadır (British Council ve Tepav, 2013). Education First (EF) English Proficiency Index 2019 verilerine bakıldığında, ülkemizin 100 ülkeden 79. sırada olduğu görülmektedir (EF, 2019); 2020 verilerine bakıldığında, ülkemizin 100 ülke arasında 69. sırada olduğu görülmektedir (EF, 2020); 2021 verilerine bakıldığında ise bu sıralama 112 ülke arasında 70 olarak karşımıza çıkmaktadır (EF, 2021). Bu verilerde dil eğitimi konusunda istediğimiz noktaya ulaşamadığımızı destekler niteliktedir. EF (Education First) English Proficiency Index 2019 verilerine bakıldığında (Tablo 1), 100 ülke arasında ilk sırada yer alan ülke Hollanda’dır, aynı şekilde EF (Education First) English Proficiency Index 2020 verilerine bakıldığında (Tablo 2) ise 100 ülke arasında yine ilk sırada yer almaktadır, son olarak 2021 EF verilerine bakıldığında (Tablo 3) ise Hollanda, 112 ülke arasında yine ilk sırada yer almaktadır. Çalışmada, yabancı dil öğretim programları açısından Türkiye ile kıyaslanacak ülke olarak Hollanda’nın seçilme sebebi bu verilere dayanmaktadır.

Tablo 1

2019 Yabancı Dil Endeksi

1. Netherlands	18. Kenya	35. Spain	51. Bolivia	68. Colombia	85. Azerbaijan
2. Sweden	19. Switzerland	36. Italy	52. Vietnam	69. Iran	86. Myanmar
3. Norway	20. Philippines	37. South Korea	53. Japan	70. U.A.E.	87. Sudan
4. Denmark	21. Lithuania	38. Taiwan, China	54. Pakistan	71. Bangladesh	88. Mongolia
5. Singapore	22. Greece	39. Uruguay	55. Bahrain	72. Maldives	89. Afghanistan
6. South Africa	23. Czech Republic	40. China	56. Georgia	73. Venezuela	90. Algeria
7. Finland	24. Bulgaria	41. Macau, China	57. Honduras	74. Thailand	91. Angola
8. Austria	25. Slovakia	42. Chile	58. Peru	75. Jordan	92. Oman
9. Luxembourg	26. Malaysia	43. Cuba	59. Brazil	76. Morocco	93. Kazakhstan
10. Germany	27. Argentina	44. Dominican Republic	60. El Salvador	77. Egypt	94. Cambodia
11. Poland	28. Estonia	45. Paraguay	61. Indonesia	78. Sri Lanka	95. Uzbekistan
12. Portugal	29. Nigeria	46. Guatemala	62. Nicaragua	79. Turkey	96. Ivory Coast
13. Belgium	30. Costa Rica	47. Belarus	63. Ethiopia	80. Qatar	97. Iraq
14. Croatia	31. France	48. Russia	64. Panama	81. Ecuador	98. Saudi Arabia
15. Hungary	32. Latvia	49. Ukraine	65. Tunisia	82. Syria	99. Kyrgyzstan
16. Romania	33. Hong Kong, China	50. Albania	66. Nepal	83. Cameroon	100. Libya
17. Serbia	34. India		67. Mexico	84. Kuwait	

Proficiency: ● Very low ● Low ● Moderate ● High ● Very high [Learn more](#)

Share EF EPI 2019

Kaynak: EF EPI, 2019.

Tablo 2

2020 Yabancı Dil Endeksi

Very High Proficiency	High Proficiency	Moderate Proficiency	Low Proficiency	Very Low Proficiency
01 Netherlands 652	13 Croatia 599	30 Italy 547	48 Dominican Republic 499	77 Colombia 448
02 Denmark 632	14 Hungary 598	31 Malaysia 547	49 Honduras 498	78 Mongolia 446
03 Finland 631	15 Serbia 597	32 South Korea 545	50 India 496	79 Thailand 446
04 Sweden 625	16 Poland 596	33 Hong Kong, China 542	51 Armenia 494	80 Afghanistan 445
05 Norway 624	17 Romania 589	34 Nigeria 537	52 Uruguay 494	81 Angola 444
06 Austria 623	18 Switzerland 588	35 Spain 537	53 Brazil 490	82 Kazakhstan 442
07 Portugal 618	19 Czech Republic 580	36 Costa Rica 530	54 Tunisia 489	83 Algeria 442
08 Germany 616	20 Bulgaria 579	37 Chile 523	55 Japan 487	84 Mexico 440
09 Belgium 612	21 Greece 578	38 China 520	56 Iran 483	85 Sri Lanka 435
10 Singapore 611	22 Kenya 577		57 El Salvador 483	86 Cambodia 435
11 Luxembourg 610	23 Slovakia 577		58 Iran 483	87 Turkey 435
12 South Africa 607	24 Lithuania 570		59 Panama 483	88 Egypt 437
	25 Argentina 566		60 Peru 482	89 Jordan 434
	26 Estonia 566		61 Nepal 480	90 Azerbaijan 432
	27 Philippines 562		62 Pakistan 478	91 Syria 431
	28 France 559		63 Ethiopia 477	92 Uzbekistan 430
	29 Latvia 555			93 Cameroon 419
				94 Thailand 419
				95 Ivory Coast 414
				96 Kazakhstan 412
				97 Ecuador 411
				98 Myanmar 411
				99 Rwanda 408
				100 Kyrgyzstan 405
				101 Saudi Arabia 399
				102 Oman 398
				103 Iraq 383
				104 Tajikistan 381

Kaynak: EF EPI, 2020

Tablo 3*2021 Yabancı Dil Endeksi*

1	Netherlands	14	Serbia	32	Hong Kong, China	59	Armenia	87	Afghanistan
2	Austria	15	Romania	33	Spain	60	Brazil	88	Uzbekistan
3	Denmark	16	Poland	34	Lebanon	61	Guatemala	89	Syria
4	Singapore	17	Hungary	35	Italy	62	Nepal	90	Ecuador
5	Norway	18	Philippines	36	Moldova	63	Ethiopia	90	Jordan
6	Belgium	19	Greece	37	South Korea	63	Pakistan	92	Mexico
7	Portugal	20	Slovakia	38	Belarus	65	Bangladesh	93	Myanmar
8	Sweden	21	Kenya	39	Albania	66	Vietnam	94	Angola
9	Finland	22	Estonia	40	Ukraine	67	Tanzania	94	Cameroon
10	Croatia	23	Bulgaria	41	Bolivia	68	Mozambique	96	Kazakhstan
11	Germany	24	Lithuania	42	Ghana	69	U.A.E.	97	Cambodia
12	South Africa	25	Switzerland	43	Cuba	70	Turkey	98	Sudan
13	Luxembourg	26	Latvia	44	Costa Rica	71	Morocco	99	Ivory Coast
		27	Czech Republic	44	Dominican Republic	72	Bahrain	100	Thailand
		28	Malaysia	44	Paraguay	73	Panama	101	Kyrgyzstan
		29	Nigeria	47	Chile	73	Venezuela	102	Oman
		30	Argentina	48	India	75	Algeria	103	Tajikistan
		31	France	49	China	76	Nicaragua	104	Saudi Arabia
				50	Georgia	77	Madagascar	105	Haiti
				51	Russia	78	Japan	106	Somalia
				52	Tunisia	79	Qatar	107	Iraq
				53	Uruguay	80	Indonesia	108	Libya
				54	El Salvador	81	Colombia	109	Rwanda
				55	Honduras	82	Sri Lanka	110	Democratic Republic of Congo
				56	Peru	83	Mongolia	111	South Sudan
				57	Macau, China	84	Kuwait	112	Yemen
				58	Iran	85	Egypt		

Kaynak: EF EPI, 2021

Bu araştırma, 2019, 2020 ve 2021 İngilizce Yeterlik Endeksi (English Proficiency Index- EPI) araştırmalarının verileri göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Bu veriler, araştırma kapsamında Türkiye ilköğretim yabancı dil öğretim programı ile karşılaştırılmak üzere çalışılacak ülkenin seçilmesi noktasında önemli bir rol oynamıştır. EPI araştırmasının geçerlilik ve güvenilirliğini göstermek amacıyla bu araştırmaya dair gerekli bilgiler aşağıda verilmiştir.

İngilizce Yeterlik Endeksi, uluslararası düzeyde anadili İngilizce olmayan ülkelerde yaşayan yetişkinlerin online olarak para ödemeksizin yaşadıkları ülkeleri temsilen İngilizce Yeterlik Sınavına girdiği ve elde ettikleri başarı oranına göre sıralandıkları bir araştırmadır (EF, 2021). İngilizce Yeterlik Sınavı, sınava girenlerin İngilizce okuma ve dinleme becerilerini ölçen, standartlaştırılmış, objektif bir değerlendirme yapan ve katılımcıların dil yeterliklerini Common European Framework of Reference (Ortak Avrupa Dil Referans

Çerçevesi) çerçevesinde değerlendiren bir sınavdır. Sınav sonuçları belirlenirken, elde edilen verilerin geçerli ve güvenilir olması için katılımcıların birbiriyle kıyaslanması hususunda, sınava giren katılımcılar üzerinde bir araştırma yapılır ve sınav sonuçları derlenir. Derlenen sınav sonuçları doğrultusunda ülkelerin gösterdiği başarı seviyeleri belirlenir (EF, 2021).

Bugünlerde bir dili öğrenmek için en önemli faktörlerden biri yaştır. Birçok araştırma sonucu göstermektedir ki, erken yaşta bir yabancı dil öğrenmenin birçok faydası vardır (Ghasemi ve Hashami, 2011; Gimatdinova Çağaç, 2018). Erken yaşta yabancı dil eğitiminde öncelikli hedefler, İngilizceye ve dil öğrenimine karşı olumlu bir tutum geliştirmek, iletişim kurmayı sağlamak, farklı kültürlerle karşı merak uyandırmak ve yabancı dil öğrenimi noktasında bireyde farkındalık kazandırmak olarak sıralanabilir (Brewster, Ellis ve Girard, 2002. aktaran Küçüktepe ve diğerleri, 2014). Dolayısıyla, çocuklarda farklı dil ve farklı kültürlerle karşı ilgi ve farkındalık kazandırma, yabancı dile karşı olumlu bir tavır geliştirme ve İngilizceyi benimseme noktasında erken yaşta yabancı dil öğretimi fayda sağlayacaktır.

Lenneberg'in (1967) Kritik Dönem Varsayımı (Critical Period Hypothesis) erken yaşta dil öğretiminin faydalı ve daha kolay olduğunu destekler niteliktedir (Gimatdinova Çağaç 2018; Kaygısız, 2018; Önal, 2018; Yazıcı 2018). Lenneberg'e (1967) göre, beyin çocukluk döneminde daha esnek bir yapıya sahiptir ve yaş ilerledikçe bu yapı esnekliğini kaybederek sert bir yapıya bürünmektedir (Yazıcı, 2018). Beynin olgunlaşmasıyla yaklaşık olarak iki yaş sıralarında hedef dille etkileşimi sürdürerek dil ediniminin başlayacağını ifade eden Lenneberg (1967), bu sürecin beyinde meydana gelen yapısal değişikliklerle ergenlik çağında son bulduğunu savunmaktadır. Bir başka ifadeyle, beynin yarı küreleri arasındaki bağlantı ve denetim kurulumu 2-12 yaş aralığı civarında gerçekleşmektedir. Krashen'a (1973) göre, bir dilin anadil seviyesine ulaşabilmesi için, dil edinim süreci iki yaşında başlamalı ve ergenlik dönemi dahil olacak şekilde sürdürülmedir. Öyleyse bir dilin edinimi iki yaş ve ergenlik dönemi arasında bulunan süreçte esnek nöron yapısı sayesinde daha kolay olacaktır (Kaygısız, 2018). Lambert ise (1972), kritik dönem son bulmadan öğrenilen

yabancı dilin, bireyi kalan eğitim hayatı sürecinde, yaşlarına oranla yabancı dil öğrenme noktasında daha avantajlı bir konuma taşıyacağına inanmaktadır. Dil ve zihinsel süreçler iç içe geçtiği için, erken çocukluk sürecinde öğrenilen yabancı dil, çocuğun bilişsel gelişimine de katkı sağlar (Yıldız, 2015). Belirtilen nedenlerden ve bu konuyla ilgili yürütülen çalışmalardan elde edilen verilerden yola çıkarak görülmektedir ki, yabancı dil öğrenim noktasında ilkokul çağı “kritik” döneme” dahil olduğu ve dilin ediniminin kolay olduğu bir yaşa denk geldiği için önemli bir süreçtir. Öyle ki, ilkokul seviyesindeki yabancı dil öğretim programının araştırma kapsamına dahil edilmesi uygun bulunmuştur.

Bu bağlamda bu çalışmanın, EF 2019 verilerine göre 100 ülke arasında, EF 2020 verilerine göre 100 ülke arasında, EF 2021 verilerine göre ise 112 ülke arasında en yüksek İngilizce yeterlik seviyesine sahip olan Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı yapısının ve programı oluşturan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve sınama durumlarının belirlenerek detaylı bir şekilde analiz edilmesi ve ülkemizde uygulanan İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırılmasının, ülkemizde yabancı dil programlarının geliştirilmesinde emsal olması ve farklı bir perspektif kazandırması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya konu olan iki ülkenin yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması sonucunda elde edilen verilerin ülkemizde uygulanan programın daha iyi bir hale getirilmesi açısından katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada, 2006 Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı ile ülkemizde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibariyle uygulamaya konulan 2018 Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı eğitim programının öğelerini oluşturan amaçlar/hedefler, içerik, öğretme-öğrenme durumları ve sınama durumları bakımından benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması için karşılaştırmalı olarak incelenmektedir.

Yabancı dil, küreselleşme anlamında giderek “küçülen” dünyamızda, hem farklı toplumlara dair eksik ve yanlış bilgilerden kaynaklanan ön yargıların giderilmesi hem de bireylerin birbirlerini daha iyi tanıyabilmesi için olmazsa olmazlardan biri arasında yer almaktadır. Bu anlamda bakıldığında, sağlıklı bir çerçevede iletişim sağlamak, insanlar için bir amaç değil; bu amaca erişmek için önemli bir araç haline gelmiştir (TELC, 2012).

Öğretimin hangi kademesi olursa olsun, yabancı dil bireylerin geleceklerini yönlendirme noktasında önemli bir yere sahiptir. Ülkemizde, mezun olduktan sonra gençler nitelikli bir iş yapmak istediklerinde karşılıklarına yabancı dil bilme zorunluluğu çıkmaktadır (Mirici, 2001). Bu sebeple, insanların ana dilleri dışında ikinci bir dili de konuşabiliyor olmaları sürekli gelişen ve değişen günümüz dünyasında daha iyi bir yaşam sürebilmeleri için gereken önemli bir özelliktir (British Council, 2013; Genç, 2004; Kırkıç ve Boray, 2017).

“Küreselleşen dünyada İngilizcenin ortak dil (lingua franca) olması” (Nunan, 2015, s.5) ile her geçen gün İngilizce öğrenen sayısı artmaktadır. British Council’in 2013’te yayınladığı İngilizce Etkisi (The English Effect) adlı raporda İngilizce’nin 21. yüzyılın dili olduğu belirtilmektedir. Yaklaşık 1.75 milyar insan tarafından konuşulmaktadır.

Türkiye’de 1997 yılında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) birlikteliği ile başlatılmış olan “Milli Eğitim Bakanlığı Geliştirme Projesi” ile 4. sınıfların eğitim programlarına İngilizce dersleri (Küçükoğlu, 2012; Sarıçoban, 2012) eklenmiştir. Ancak Haznedar’a (2010) göre, ülkemizde uygulanan yabancı dil öğretim programının daha iyi hale gelmesi için yapılan yenileştirme çabalarına rağmen bugün bulunduğumuz nokta istenen başarı seviyesinden oldukça uzaktır (aktaran Suna ve Durmuşçelebi, 2013, s.13). Farklı araştırmalar ile de desteklenen bu durum (Suna ve Durmuşçelebi, 2013; Parker, 2012) sonucunda İngilizce öğrenmenin giderek önem kazanmasıyla 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren İngilizce dersleri 2. sınıf eğitim programlarında yer almaya başlamıştır (Solak, 2013). İlköğretim kademesinden yükseköğretimin sonuna kadar İngilizce dersine eğitim programlarında yer verilmesine rağmen İngilizce kullanım düzeylerinin istenilen

hedeflere ulaşması mümkün olmamıştır (Akdeniz, Gelmez- Burakgazi, 2020; Coşkun - Demirpolat, 2015; Kırkıç ve Boray, 2017; Yaman, 2018).

Günümüz dünyasında, oldukça ileri yöntem ve teknolojilerden yabancı dil öğretiminde faydalanılmaktadır. Hızla değişen dünyayı yakalamak adına sürekli yeni stratejiler, yöntemler, yaklaşımlar ve teknikler bulmaya çabalanmaktadır. Ülkemizde ise ne yazık ki onca çabaya rağmen yabancı dil öğretiminde istenilen noktadan uzakta olduğumuz söylenebilir (Akcan, Bayyurt, 2016; Coşkun Demirpolat, 2015; Haznedar, 2012; Kırkgöz, 2009). İncelenen uluslararası ve ulusal bulgulara göre, “Neden yabancı dil öğrenemiyoruz?” sorusu hala cevap bulamamıştır (British Council ve Tepav, 2013).

Dünya genelinde yapılan çeşitli İngilizce seviye sınavlarına bakıldığında Türkiye'nin sürekli olarak çok düşük sıralarda yer aldığı göze çarpılmaktadır (British Council ve Tepav, 2013). Dolayısıyla, bahsi geçen seviye sınavlarında çok başarılı olabilen ülkeler başta olmak üzere başka ülkelerin yabancı dil öğretimi alanındaki süreçlerini incelemenin, Türkiye'de bu anlamda yaşanan sorunların kaynağını görme de ve yabancı dil öğretiminde başarı anlamında ulaşılmak istenen noktaya gelmesinde katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Öyle ki, ülkemizde yabancı dil öğretim noktasında arzu edilen başarı seviyesine erişmek için bu konuda başarı gösteren örnekleri göz önüne almak, bu ülkelerin programlarını incelemek ve ülkemizde uygulanan İngilizce programıyla karşılaştırmak programımızda bulunan aksaklıkların ortaya konup bu aksaklıklara çözüm bulma noktasında fayda sağlayabilir.

Araştırmanın, alanyazında yeni programın (2018 yılı İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı) ve Hollanda'da aynı seviyede uygulanan programın kıyaslanmasını konu edinmiş sınırlı çalışmaya ulaşılması sebebiyle yürütülen araştırmanın alanyazındaki bu boşluğu doldurabileceği öngörülmektedir. Önceki yıllarda İngilizce öğretim programlarına yönelik yapılan çalışmalara bakıldığında, Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye'de ilkökul seviyesinde kullanılmakta olan yabancı dil eğitim

programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi (Şahin ve Aykaç 2019), Finlandiya, Almanya, Hollanda ve Japonya İngilizce yabancı dil öğretim programları ile Türkiye’de yürürlükte olan programın benzer ve farklı yönlerinin saptanması (Çalışkan, Kart, Şahin, 2019), Hırvatistan, Almanya, Hollanda, Avusturya, Slovenya, Finlandiya, Norveç, İngiltere ve İskoçya ülkelerinin kullanılmakta olan ortaöğretim yabancı dil öğretim programlarının uygulanmasında iletişimsel (konuşma becerisi) becerinin işlevinin ortaya konulması (Prpic, 2009), Finlandiya, Polonya ve Türkiye ilkökul İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması (Aldım, 2018) çalışmalarına rastlanmıştır.

Çalışma sonunda ulaşılan verilerin, yeni tasarlanacak programlara ve benzer konuda gerçekleştirilecek araştırmalara fayda sunacağı düşünülmektedir. Elde edilen verilerin, İngilizce dersi öğretim programlarının planlanmasına yardımcı olacağı, programların tasarlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi noktalarında önerilerde bulunacağı düşünülmektedir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, İngilizce öğretim programlarının iyileştirilmesinde, daha faydalı İngilizce öğrenme hedeflerinin sunulmasına, hızla değişen günümüz çağıyla örtüşen içerikler elde edilmesine yabancı dil öğretim sürecinin daha etkili kılınmasına ve bu alanda gerçekleştirilecek olan yeni çalışmalara fayda sağlayacağı öngörülmektedir.

Araştırma Problemi

Bu araştırmanın problem cümlesi “2006 Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı ile ülkemizde uygulanan 2018 İlkokul (2. 3. ve 4. sınıf) İngilizce Dersi Öğretim Programı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Bu temel araştırma problemi kapsamında oluşturulan alt problemler aşağıda sıralanmıştır:

1. Hedef ve yeterlikler açısından,

1.1. 2006 Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programının özellikleri nelerdir?

1.2. 2018 Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının özellikleri nelerdir?

1.3. Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı ve Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. Kazanımlar (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan) açısından,

2.1. 2006 Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programının özellikleri nelerdir?

2.2. 2018 Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının özellikleri nelerdir?

2.3. Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı ve Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

3. İçerik (öğrenme alanları) açısından,

3.1. 2006 Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programının özellikleri nelerdir?

3.2. 2018 Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının özellikleri nelerdir?

3.3. Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı ve Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

4. Eğitim durumları (öğretme-öğrenme süreci) açısından,

4.1. 2006 Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programının özellikleri nelerdir?

4.2. 2018 Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının özellikleri nelerdir?

4.3. Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı ve Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

5. Sınama durumları (ölçme-değerlendirme süreci) açısından,

5.1. 2006 Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programının özellikleri nelerdir?

5.2. 2018 Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının özellikleri nelerdir?

5.3. Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı ve Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

Sayıtlılar

Bu çalışmada;

Araştırma kapsamında konuyla ilgili olup incelenmek üzere elde edilen kaynakların objektif olarak hazırlandığı, gerçek veri, olgu ve olayları yansız bir şekilde sunduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Araştırma, Türkiye’de 2018 yılından beri uygulanan ve Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi (<http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>); Hollanda’da 2006 yılından beri uygulanan ve Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü (<https://www.slo.nl/thema/meer/tule/engels>) adreslerinden erişilen öğretim programları ile eğitim siteleri kaynaklarından elde edilen verilerle; verilerin analizi ve karşılaştırılması amacıyla 2020-2022 yılları arasında taranan alanyazın bilgileriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Karşılaştırmalı Eğitim. Eğitimde meydana gelen problemlerin çözüme kavuşabilmesi için değişik ülkelerde uygulanmakta olan eğitim sistemlerinin incelendiği bir alandır (Erdoğan, 2003). Karşılaştırmalı eğitim, toplumlarda var olan eğitim problemlerini ve bu problemlerin kaynaklarını, farklı toplumlarda yaşanan benzer problemlerden yola çıkarak ortaya koyan ve çözüm arayan bir çalışma alanıdır (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979). Bu çalışmada iki farklı toplumda eğitimin genel yapısını, ilkokul seviyesinde uygulanan yabancı

dil öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarını saptayan ve açıklayan bir araştırma alanına işaret etmektedir.

Eğitim. Kişinin sahip olduğu tavır ve tutum noktasında yaşadıklarından yola çıkarak ve bilinçli şekilde istendik değişme sergilemesidir (Ertürk, 2017). Daha geniş anlamıyla eğitim, kişinin içinde yaşadığı toplumun standartlarına ve inançlarına ayak uydurma sürecinin tamamıdır (Fidan, 2012).

Eğitim Programı. Okul veya okul dışında kişinin bir derste kazanması beklenen öğrenmeler için gerçekleştirilen etkinlik ve faaliyetlerin tümünü kapsayan bir boyuttur (Demirel, 2015). Bu çalışmada İngilizceyi bir yabancı dil olarak öğretmek üzere bahsi geçen ülkelerin Eğitim Bakanlıklarınca hazırlanmış programlara işaret etmektedir.

Öğretim Programı. Bir derste öğretme-öğrenme süresinde neyin, neden ve nasıl gerçekleşeceğini açıklayan bir süreç planıdır (Ertürk, 2017).

Common European Framework of Reference for Languages / Avrupa Ortak Dil Çerçevesi (CEFR): Uluslararası düzeyde tanınmış, Avrupa ülkeleri bünyesinde büyük oranda kabul görmüş yabancı dilde yeterlik ve başarı seviyesini değerlendirmek üzere kullanılan standartlardır.

EF English Proficiency Index / İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI): Dünya genelinde yapılan online olarak ve ücretsiz katılım sağlanabilen bir sınavdır. Sınavda bireylerin elde ettiği başarı seviyesi katıldığı ülkeleri temsil eder ve bu sonuçlar sıralanarak ülkelerdeki ortalama yabancı dil başarı seviyesi saptanır. Bu çalışmada çalışmaya konu olan ülkelerin öğretim programlarının hazırlanışında temel alınan dil çerçevesine işaret etmektedir.

İçerik ve Dil Entegreli Öğrenme (CLIL): Farklı branşlara ait (dil bilimi, coğrafya, biyoloji) bazı konu ve içeriklerin yabancı dil öğrenimine uyum sağlayarak sunulmasını

öngören, dolayısıyla; disiplinler arası ilişkiler oluşturan, yabancı dil öğretiminde kullanılması fayda sağlayabilecek bir yaklaşımdır.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Türkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programlarının doküman incelemesi tekniğiyle karşılaştırılmasının hedeflendiği çalışmanın bu kısmında, çalışmanın amacı ve amaçlar doğrultusunda belirlenen alt problemleri göz önüne alınarak öncelikle eğitime değinilmiş, sonrasında eğitim programı ve bir eğitim programını oluşturan öğeler üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretim programı, bahsi geçen ülkelerde ilkokulda yabancı dil öğretimi, programı daha yetkin hale getirmek için farklı yıllar içerisinde ilkokul yabancı dil öğretim programlarında gerçekleştirilen değişiklikler, Türkiye ve Hollanda eğitim sisteminin genel yapısı, Türkiye ve Hollanda'da İngilizce eğitiminin geçmişi, karşılaştırmalı eğitim ve karşılaştırmalı eğitim yaklaşımları, 2018 yılında güncellenen İngilizce dersi öğretim programının ayrıntılı tanıtımına değinilmiştir.

Eğitim

Eğitimin “bir davranış değiştirme sürecidir” biçimindeki tanımı hemen herkesçe kabul edilmektedir. Bu davranış değişikliklerinin istendik olması beklenmektedir (Ertürk, 1982). Var olan insan tavır ve tutumlarını hedeflenen hale getirme noktasında gereken tüm bilgi ve becerilerin en etkili şekilde kullanıldığı sürece eğitim denmektedir (Ertürk, 2017). Kısaca eğitim, bireyin sergilediği tutum noktasında edindiği tecrübelerle ve bilinçli bir şekilde istendik davranışı gösterme sürecidir (Ertürk, 2017). Bahsi geçen istendik durum bir süreç ürünüdür ve bu süreçte meydana gelmesi beklenen davranış değişiklikleri eğitim sayesinde belirli bir bağlamda oluşmaktadır (Ertürk, 1982). Bu durum eğitimin planlı bir şekilde gerçekleştirilmesini, haliyle eğitim programlarını zorunlu kılmaktadır. (Küçüktepe, 2019).

Eğitim, Türk Dil Kurumunca bireylerin içinde buldukları toplumda kendini gerçekleştirmeleri için gereken bilgi, beceri ve anlayışları kazanmalarına, oluşturdukları öz benliklerini daha iyi bir noktaya taşımalarına, eğitim gördükleri kurumlarda ve bu kurumların dışında, direkt ya da örtük şekilde katkı sağlama, terbiye olarak ifade edilmiştir (TDK, 2022).

Dolayısıyla, eğitimin tek amacının bireyi hayata hazırlamak olmadığını, aynı zamanda kültürel aktarıma önem veren, sorumluluk sahibi, toplumu benimsemiş ve toplumla bütünleşik bireyler yetiştirmeyi de amaçladığı söylenebilir.

Eğitim Programı

Geçmişten günümüze eğitim programı kavramı üzerine farklı tanımlamalar yapılmış ve farklı yorumlar getirilmiştir. Yapılan tanımların ve getirilen yorumların “eğitim programı” kavramını karşılamakta yetersiz olması eğitim programları alanında uzmanlaşmış eğitim bilimcilerin yeni tanımlar geliştirmesini gerekli kılmıştır. Taba ve Tyler’a göre eğitim programı, kazandırılması arzu edilen hedef ve davranışların bireye sağlanması noktasında gereken yöntem ve stratejileri içeren yazılı doküman ya da eylem planı şeklinde ifade edilmektedir (Demirel, 2019). Ülkemizde program geliştirme alanında adı öne çıkan Fatma Varış ve Selahattin Ertürk de eğitim programı kavramını tanımlamışlardır.

Varış (1994), eğitim programını okullarda eğitim gören hedef kitle için uygulanan, milli eğitim amaçları çerçevesinde şekillendirilen tüm hizmet ve faaliyetler olarak ifade etmektedir. Ders süreci dışında gerçekleştirilen tüm faaliyetler (milli bayramların kutlandığı günler, okul bünyesinde düzenlenen kültür gezileri, okulda açılan eğitim/ el işi kursları, okul bünyesinde sunulan rehberlik ve sağlık hizmetlerine ek olarak okulda uygulanan tüm öğretim faaliyetleri) eğitim programı kapsamında yer almaktadır (Varış, 1988).

Ertürk (2017) eğitimin planlı ya da plansız olmak üzere farklılaşabileceğini belirtmiş, plansız eğitimin gelişigüzel bir bağlamda gerçekleşmesine karşılık, planlı eğitimin daha yönlendirici ve yetkin nitelik taşıdığını belirtmiştir. Eğitim programını yetişek olarak nitelendiren Ertürk (2017), bireyde kazandırılması öngörülen davranışların belirlenmesi, bu davranışları kazandırma hususunda kullanılması uygun görülen eğitim içeriğinin kararlaştırılması ve bu eğitim içeriğinin hedeflenen davranışların kazandırılması noktasında ne derece yeterli olduğunun değerlendirmesi ve tüm bahsedilen aşamaların tutarlı bir biçimde gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirli aralıklarla denetlenmesi olarak ifade

edilmiştir. Demirel (2019), eğitim programını bireye eğitim kurumları ve bu kurumların dışında önceden belirlenmiş etkinlikler aracılığıyla verilen yaşantılar düzeneği şeklinde özgün bir biçimde tanımlamıştır.

Eğitim bilimciler, eğitim programı ne şekilde ifade edilirse edilsin bir eğitim programı hazırlamak için bazı sorulara yanıt verilmesi gerektiğini söylemektedirler. Bu sorular şu şekilde sıralanabilir:

- (1) Birey neden öğrenecek ya da bireye neden öğretilecek?
- (2) Birey ne öğrenecek ya da bireye ne öğretilecek?
- (3) Birey nasıl öğrenecek ya da bireye nasıl öğretilecek?
- (4) Bireyin ne kadar öğrenip öğrenmediği nasıl anlaşılacak? (Şeker, 2017).

Bu sorulara verilen yanıtlar ışığında bir eğitim programının içermesi gereken öğelerde ortaya çıkmış olur. Bu soruların cevapları ışığında belirlenen öğeler şunlardır (Demirel, 2019; Şeker, 2017):

- (1) Hedefler/İstendik Davranışlar
- (2) İçerik
- (3) Eğitim Durumları/Öğretme-öğrenme Süreci
- (4) Sınama Durumları/Değerlendirme

Ayrıca belirtmek gerekir ki Ertürk, Varış ve Tyler'a göre bu öğelerin ifade edilmesinde farklılıklar gözlenmektedir. Ertürk'e (2017) göre bir yetişek hazırlarken bulunması gereken öğeler (1) hedefler/istendik davranışlar, (2) öğrenme yaşantıları/eğitim durumları, (3) değerlendirme faaliyetleridir (s.14). Varış (1994)'a göre ise eğitim programı geliştirirken bulunması gereken öğeler (1) amaçlar (2) muhteva ve faaliyetleri (3) değerlendirmedir. Bu

iki eğitim bilimci, içerik ve öğrenme yaşantılarını tek başlık altında toplamaktadırlar. Tyler ise program geliştirme için (1) Okulda kazandırılması istenen eğitimsel amaçlar nelerdir?, (2) Hangi eğitim tecrübeleri ile bu amaçlar bireylere kazandırılabilir?, (3) Eğitim sürecini daha etkili kılmanın yolları nelerdir?, (4) Kazandırılması istenen amaçlar ne ölçüde kazandırılmıştır? gibi sorulara yer vermiş ve bu sorular doğrultusunda programın öğelerini daha kapsamlı bir şekilde ele alarak ifade etmiş ve program geliştirme planı oluşturmuştur (Erişen, 1998).

Bahsi geçen program öğeleri ve özelliklerine aşağıdaki bölümde yer verilmiştir.

Hedef ve Hedef Davranış

Eğitim programlarının temel öğeleri hedeflerdir. Programın geliştirme sürecinde belirlenen hedefler, süreç boyunca tasarlanacak program öğelerini şekillendirir (Ertürk, 2017; Fer, 2015; Tyler, 2014). Ertürk'e (2017) göre, hedef bireyde önceden düzenlenmiş tecrübeler yoluyla kazanması beklenen ve davranışlarında farklılaşma ya da davranış başlığı altında sınıflandırılmaya uygun olan özelliktir. Bu özellik, bilgi, beceri, yetenek, tutum ve ilgi türünden olabilir (Demirel, 2019). Hedeflerin programda yer alan öğretme-öğrenme sürecinde uygulanan etkinliklerin mantıklı bir çerçevede gerçekleştirilmesindeki yeri inkar edilemez (Şeker, 2017). Öğrencilerin davranışa dönüştürmesi istenen hedefler, eğitim programı geliştirmenin ilk unsurudur. Eğitim programlarında meydana gelebilecek herhangi bir sorunun üstesinden gelmek için program geliştirme aşamasının ilk unsuru olan hedefler incelenmelidir (Demirel, 2019). Hedefler, ülkelerin politik felsefelerini yansıtan ve genel bir nitelikte ifade edilen uzak hedefler; ve bunların, eğitim ve eğitim kurumlarına indirgenerek bu kurumların iş anlayışını ortaya koyan ve daha somut ifade edilen genel hedefler ve belirlenmiş bir konu üzerine öğrencilere verilmesi istenen bir ders ya da bir çalışma sahası üzerine düzenlenmiş özel hedefler olmak üzere üç başlıkta değerlendirilmektedir (Demirel, 2019; Erden, 2009; Ertürk, 2017). Bu üç hedef türünün ortak noktası, hepsinin öğretim süreci sonunda öğrenen tarafından sahip olması beklenen istendik özellikleri açıklıyor

oluşudur (Oral ve Yazar, 2017). Bu sebeptendir ki, bu üç hedef türü arasında tutarlılık sağlanması gerekmektedir (Demirel, 2019). Kısaca hedefler kazandırılması düşünülen davranışlardır denilebilir. Öyle ki hedef, eğitim programına sorulan “Niçin?” öğretiyoruz sorusunu yanıtlamaktadır. Eğitim programlarında hedeflerden sonra içerik aşaması gelir.

İçerik

Bilen’e (2002) göre, program geliştirmenin ikinci aşaması içerik boyutudur. İçerik, konuların ezberlenmek üzere bir düzen içinde sunulmasından ziyade, edinilen bilgilerin öğrenen hayatını anlamlı kılması için gerçekleştirilen bilgi akışıdır (Varış, 1994). İçerik öğrencilere bilgiyi kendi merakıyla bulma fırsatı tanır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Varış (1994), içeriğin belirlenme aşamasında programın uygulanacağı bireye, bireyin içinde yaşadığı topluma fayda sağlaması gerektiğini ve öğretme-öğrenme ve bilgi yapısının içerikteki konumunun göz önünde bulundurulması gerektiğini söylemiştir. Ornstein ve Hunkins’e (2004) göre içerik kendine yeterlik, önem, geçerlilik, ilgi, yararlılık, öğrenilebilirlik, elverişlilik gibi kriterlere göre şekillenmelidir. Dolayısıyla, içerik öğrencinin isteklerini, becerilerini ve hazır bulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurarak işlevsel ve faydalı bir bağlamda oluşturulmalıdır. Demirel (2012), öncelikle içerik düzenlenirken takip edilmesi gereken bir sıra olduğunu ve bu anlamda içeriğin; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzak çevreye doğru olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Seçilen içeriğin düzenlenmesinde izlenmesi gereken sıranın yanında dikkat edilmesi gereken bazı ölçütlerin bulunduğunu eklemiştir. Bunlar; kendi kendine yeterlilik, anlamlılık, geçerlilik, ilgililik, yararlılık, öğrenilebilirlik, ekonomiktir (Demirel, 2012). Öyle ki içeriğin, hedeflerle tutarlı bir şekilde sunulması gerektiğini söylemek yerinde bir yorum olacaktır. İçerik, eğitim programına sorulan “Ne?” öğretiyoruz sorusunun cevabı niteliğindedir. Hedefler ve içerikten sonra eğitim programlarında bulunan bir diğer öge öğrenme yaşantılarıdır.

Öğretme- Öğrenme Süreci

Demirel'e (2019) göre bireye kazandırılması hedeflenen davranışlar öğrenme yaşantılarını oluşturmaktadır. Ertürk (2017) ise süreç içerisinde bireyi etkileyen dış şartları eğitim durumları olarak nitelendirmektedir. Öğretme- öğrenme sürecinde bireyi etkileyen dış şartların yanı sıra, öğrenciye verilen pekiştirici, yapılan dönüt, etkin katılıma fayda sağlayan ipucu, dil yeterliği, öğretmen, öğrenci ve sınıf ortamı gibi farklı bağlamlar da bulunmaktadır (Bilen, 2002). Eğitim durumlarının işlevsel olabilmesi için belirli ilkeler çerçevesinde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu ilkeler şöyle sıralanabilir; amaca görelilik, öğrenciye görelilik, ekonomiklik, kaynaşıklık, içeriğe görelilik, öğretim ilkelerine görelilik (Demirel, 2019; Ertürk 2017; Varış 1994). Kısaca öğrenme yaşantıları, öğrencilerin hedeflenen davranışları sergilemesi yolunda yapılan girişimlerdir diyebiliriz. Aynı zamanda öğrenme yaşantıları, eğitim programına sorulan "nasıl öğretilim?" sorusunun cevabına karşılık gelmektedir.

Sınama Durumları/ Değerlendirme

Değerlendirme, eğitim programlarının son ögesidir. Sınama durumları, bireyde gözlemlenmesi kararlaştırılan istendik davranışların ne derece kazanıldığı noktasında yargıya ulaşma sürecidir. Sınama durumları, bireyin kazandırılması hedeflenen davranışlara ulaşmış olup olmadığına ya da bu hedefleri ne derece etkin gerçekleştirdiğine bakılarak düzenlenebilir (Demirel, 2012). Öğretim programında yer alan kazanımlar verildikten sonra; öğretim programını oluşturan öğelerde gerekli düzeltmeleri belirlemek için kazandırılması hedeflenen yaşantıların ne düzeyde sağlandığını farklı ölçme-değerlendirme yöntemleriyle belirlemek kolaylık sağlayıcı bir etkiye sahiptir. Sönmez'e (2012) göre, sınama durumları yapılan değerlendirmelerin ardından sonuçlara ulaşmak, ulaşılan sonuçları incelemek ve incelenen sonuçlar doğrultusunda bir yargıya ulaşmak adımlarını içeren bir karar verme sürecidir. Kısaca değerlendirme, öğrenenin istenen davranışlara ulaşmış olup olmadığı, ulaşmadıysa neden ulaşamadığı ve ulaşabilmesi için eğitim

sisteminde düzenlenmesi gereken aksaklıkların saptanması sürecidir. Aynı zamanda değerlendirme, eğitim programına sorulan “Ne kadar öğrettik?” sorusunu cevaplamaktadır.

Kısaca, eğitim programını oluşturulan tüm öğelerin birbirinin tamamlayıcısı olduğu söylenebilir. Alanyazına bakıldığında her bir öge eğitim programının olmazsa olmazı olarak karşımıza çıkmaktadır (Ertürk 2017; Fer, 2015). Küçükahmet'e (2007) göre, eğitim programını oluşturan öğelerden herhangi birinde oluşan aksaklık diğer öğeleri de etkilemektedir. Eğitim programını oluşturan öğelerin işlevlerini olması gerektiği gibi yerine getirmesi bir eğitim programını işlevsel kılmaktadır.

Öğretim Programı

Demirel'e (2015) göre, öğretim programı eğitim kurumları veya eğitim kurumları dışında öğrencilere kazandırılması hedeflenen içerikle ilgili tüm faaliyetlerdir. Öğretim programı, bir dersin öğretme-öğrenme sürecinde ulaşılmaması gereken hedeflerin neler olduğu, neden bunların kazandırılacağı, bireylere nasıl aktarılacağı ve ne kadar aktarılabilirliğini ortaya koyan bir kılavuzdur (Özçelik, 2010). Varış'a (1988) göre, öğretim programı farklı bilgi boyutlarından meydana gelen ve bazı eğitim kurumlarında okul türüne göre uygulamaya ağırlık verebilen, hedef kitlenin kazanması beklenen eğitim içeriğinin programın amaçlarına göre ve belirli bir planla uygulanmasına yönelik programdır. Kısacası öğretim programı öğretimin planlı bir şekilde yürütülmesi amacına hizmet eder ve eğitim programının amaçlarının gerçekleşmesinde ayrılmaz bir parçasıdır.

Karşılaştırmalı Eğitim

Eğitim ve öğretim programları eğitim sistemlerinin yapı taşlarından biridir ve bu programların güncel tutulması ve iyileştirilmesi noktasında dünyadaki değişiklikleri takip edebilmek ve bu bağlamda karşılaşılabilecek problemlere gerekli çözümleri bulmak için diğer ülkelerde uygulanan programların araştırılması, incelenmesi ve ihtimal dahilinde olan problemlere karşı çözümlerin belirlenmesi faydalıdır (Demirel, 2000). Diğer bir deyişle, farklı ülkelerde uygulanan programları incelemek diğer ülkelerle bilgi paylaşımını mümkün

kılacağından, kendi eğitim sistemimizi sorgulayarak verdiğimiz eğitimi incelememiz noktasında önemlidir (Kubow, 2007). Alanyazına bakıldığında, karşılaştırmalı eğitim hususunda henüz ortak bir fikir sunulmadığı ve bu saha ile ilgili birçok farklı tanımın mevcut olduğu göze çarpmaktadır. Noah ve Eckstein (1969) karşılaştırmalı eğitim başlığının sosyal bilim, eğitim ve iki taraflı ulusal çalışmaların aynı ortak paydada buluşabilmesi şeklinde ifade edilebileceği fikrindedirler. Kandel karşılaştırmalı eğitim alanını disiplinlerarası bir çalışma olarak görmektedir (aktaran Trethewey, 1976). Kelly, Altbach ve Arnove'a (1982) göre; uluslararası düzeyde yer alan farklı eğitim sistemlerini geniş çerçevede değerlendirmeye imkan sağlayan alan karşılaştırma eğitimidir (Kubow, 2007). Browne ve Cramer'e (1965) göre, eğitimde meydana gelebilecek problemlerinin mantıklı bir çerçevede çözüme oturtulabilmesi için diğer ülkelerdeki eğitim sistemlerini incelemeyi mümkün kılan alan karşılaştırmalı eğitimidir (Erdoğan, 2003). Türkoğlu (1983) mukayeseli eğitimi, ayrımlı kültür ve ayrımlı ülkelerde, birden çok eğitim öğretimindeki sistemlerin benzerlik ve farklılıklarını saptamaya yarayan, birbirine benzer görünen durumları tanımlayan ve insanın eğitimi metotları hakkında faydalı öneriler oluşturan bir disiplin olarak değerlendirmektedir. Aynı şekilde King (1979) de karşılaştırmalı eğitimin uluslararası, farklı eğitim istemlerindeki problemlerin benzerliğini açığa çıkardığını ve buradaki problemlerin diğer ülkelerde farklı şekillerde oluştuğunu; çözüm metotlarının da birbirinden farklı olabileceğini göstererek eğitim hakkında faydalı teklifler sunacağını düşünmektedir (Erdoğan, 2006). Erdoğan (2003) karşılaştırmalı eğitimi; eğitim stratejisi geliştirme, eğitim alanında psikolojik ve rehberlik hizmetleri, eğitim yönetimi, eğitimde ölçme değerlendirme ve mukayese, eğitim toplum bilimi ve eğitim felsefesi gibi eğitimin ayrılmaz bütünlerinin alt parçaları olarak ele almaktadır. King'e (2012) göre karşılaştırmalı eğitim, olaylar ya da olaylar karşısında atılacak adımlar için ilintili bilgileri ve olası sebepleri ortaya koyan ve kimi sorunları aydınlatan, ilerideki araştırmacılar için hipotezler sunan, ulusal ve uluslararası eğilimler konularını kapsayan bir alandır.

Görüldüğü gibi, ortak bir görüş hakim olmasa da, karşılaştırmalı eğitimin amaçlarını;

- Ülkelerin eğitim sistemleri, eğitim sistemlerinin uygulanışı ve bu sistemlerde bulunan sorunlar hakkında nitelikli veri elde etmek;
- Eğitimde, hipotezleri, daha iyi bir eğitim için gereken yöntem, teknik ve stratejileri, eğitim üzerine yorum ve inceleme yapabilmek için gerekli noktaları geliştirmek;
- Eğitimin etkilendiği unsurları, farklı ülkelerdeki eğitim sisteminin gelişim sürecini ve görünümünü gözden geçirerek, faydalı eğitim felsefelerinin belirlenmesinde fayda sağlayacak bir bakış yakalamak;
- Bir ülkedeki eğitim sisteminin daha iyi hale gelebilmesi için fayda sağlamak;
- İnsanları geliştirmeye yardımcı olmak; eğitim bilimlerinin bilimsel anlamda daha sağlam bir temele oturmasına ve zenginleşmesine fayda sağlamak;
- Karşılaşılabilecek herhangi bir sorun karşısında, kişinin geniş bir perspektife sahip olmasını, problem çözme becerisini kullanarak sorunla başa çıkabilmek adına alternatif çözüm arayışlarına hazır bulunmasını sağlamak;
- Uluslararası iletişimi daha sağlıklı bir boyuta taşımak ve çıkabilecek gerginlikleri en aza indirmek;
- Ulusal düzeyde ilerleme elde etmek için gereken eğitim politikalarının belirlenmesinde fayda sağlayacak temel verileri elde etmek şeklinde ifade edebiliriz (Demirel, 2000; Erdoğan, 2006; King, 1979; Lauweyers, 1979).

Aynı doğrultuda, Erdoğan'a (2006) göre, karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerdeki eğitimin işleyişi, genel çerçevesi, eğitim programlarındaki boyutların nasıl ele alındığı ve bu boyutların uygulanmasının ne derece gerçekleştirilebildiği, bahsedilen uygulama sürecinde ne tür sorunlarla karşılaştığı ve bu sorunların üstesinden gelmek için ne tür çözümlere başvurduğu gibi noktalarda eğitimcilere ve halka fayda sağlamaktadır. Sağladığı bakış açısı ile, eğitimle ilgili boyutların, yaklaşımların ve karşılaşılan sorunların analizine katkı sağlar. Bu analiz sonucunda, eğitim alanında daha doğru ve makul kararların alınması daha kolay olacaktır. Karşılaştırmalı eğitim, Eğitim Bilimlerinin daha iyi bir noktaya gelmesi ve zenginleşmesi noktasında önemli bir yere sahiptir. Eğitim Bilimleri bünyesinde yürütülen

araştırmalar, karşılaştırmalı eğitim sayesinde kazanılan zengin bakış açısı ve doğru bilgilerle daha etkili bir çerçevede sunulabilir.

Gelişmiş ũlkeler, dũnyadaki bilimsel gelişmelere ek olarak, dũnya dışı mekanları veya mevcutsa dũnyada olmayan enerji kaynaklarını aramayı ve bu kaynaklardan faydalanmayı da hedeflemektedirler. Gelişmiş ũlkelerde sũregelen bu arayışın sonucunda, bu ũlkeler arasında uzayda yer bulma çabaları başlamıştır. Bilimsel gelişmelerin yanı sıra, ũlkemizin de kendini daha iyi bir noktaya taşıması ve uluslararası ortamda rekabete dahil olabilmesi için her anlamda mesleki yeterlikleri yũksek bireylere ihtiyacı vardır. Dolayısıyla, gelişmiş ve gelişmekte olan ũlkeleri bu noktaya taşıyan eğitim sistemlerinin incelenmesi ve Tũrkiye eğitim sistemine fayda sağlayacak noktaların saptanması iyi olacaktır. Eğitim bilimleri çerçevesinde yũrũtũlen çalışmalar da, karşılaştırmalı eğitim sayesinde daha etkili olmaktadır (Tekgŕz, 2017).

Karşılaştırmalı Eğitimde Yaklaşımlar

Karşılaştırmanın hedefine gŕre iki temel yaklaşım vardır ve eğitim karşılaştırmalar yapılarak araştırıldığında bu yaklaşımlara başvurulur. Bunlar yatay ve dikey yaklaşımlardır. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında yatay ve dikey yaklaşım bir arada kullanılabilir. Bu bŕlũmde farklı yaklaşımlara da yer verilerek, mevcut çalışma için kullanılan yaklaşıma değinilecektir.

Yatay Yaklaşım

Bu yaklaşımda, eğitim sistemlerinin ayrı ayrı ve beraber bũtũn ŕzellikleri ũzerine çalışılmaktadır (Tũrkođlu,1984). Sistemlerin incelenme aşamasında, araştırmanın yapıldığı dŕnem belirlenir ve bu dŕneme ait tũm ŕzellikler karşılaştırmaya çalışılır. Karşılaştırma eğitimin yatay yaklaşım boyutu bũnyesinde gerçekleştirilen çalışmalarda, incelenen eğitim sistemleri ve programlarının farklı bakış açıları saptanır ve benzerlikler ũzerinde durulur. Bu sũrete, karşılaştırılan eğitim sistemlerinin farklı farklı boyutları paralel bir bũtũn olarak çalışılır. Dolayısıyla, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında bu yaklaşım eğitim sistemlerinin

ve eğitim programlarının daha iyi bir noktaya taşınması ve mantıklı bir çerçevede değiştirilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu nedenle, yatay yaklaşım, eğitim sistem ve programlarını karşılaştırma noktasında karşılaştırmalı eğitime bir hareket kazandırır (Erdoğan, 2015).

Dikey Yaklaşım

Karşılaştırmalı eğitimin bu boyutunda, asıl amaç eğitim sistemlerinde eğitim programlarında bir durum tespiti gerçekleştirmektir. Dikey yaklaşım bünyesinde yapılan çalışmalarda, incelenen sistem, program ya da özelliğin çalışmanın gerçekleştirildiği zamana ait tüm özelliklerinden ziyade ağırlıklı olarak tarihsel gelişim süreci incelenir (Türkoğlu, 1984). Diğer bir deyişle bu boyutta yapılan eğitim sisteminin ya da programın tarihi evrimini izlemektir. Dolayısıyla, bu yaklaşım ile inceleme yapan bir araştırmacı, hem geçmişi irdelemekte hem de geleceğe dönük bazı varsayımlar üretmektedir (Erdoğan, 2015).

Problem Çözme Yaklaşımı

Bu yaklaşım genellikle eğitim sisteminde var olan bir problem üzerine çalışılmak istendiğinde kullanılan bir tekniktir (Erdoğan, 2015). Bu yaklaşım bünyesinde yürütülen çalışmalarda, eğitim sistemleri ve eğitim programlarında karşılaşılan sorunlar için “nedenler” üzerinden yola çıkılarak “ne olabilir”e cevaplar aranır (Tekgöz, 2017). Türkoğlu, (1984), Saracaoğlu (1992) ve Ültanır’a (2000) göre de, problem çözme yaklaşımı bir eğitim sisteminde ya da eğitim programında karşılaşılan aksaklığın bulunduğu noktaya odaklanarak ilgili aksaklık için uygun çözümler bulmak üzere yapılan bir analizdir. Problem çözme yaklaşımından faydalanabilecek araştırmalara örnek vermek gerekirse, bir sistemde bulunan öğretmen ihtiyacını belirlemek (Lauwerys, Neff, Varış, 1979), ya da öğrenci giderleri, okulda bulunan araç gereç ihtiyaçları (Tekgöz, 2017) gibi durumlar sıralanabilir.

Örnek Olay Yaklaşımı

Bu yaklaşım karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında sıkça baş vurulan bir yaklaşımdır. Örnek olay yaklaşımı bünyesinde gerçekleştirilen çalışmalarda, karşılaştırma yapılmaz ve yorum ve karşılaştırma durumu daha çok okuyucuya bırakılır (Erdoğan, 2015). Bu yaklaşımla yapılan çalışmalarda ülkelerin özel bir eğitim deneyimi ele alınır (Lauwerys, Neff, Varış, 1979; Tekgöz, 2017), ülkelerin eğitim sistem ve eğitim programı boyutunda ne seviyede oldukları ve bu seviyeye nasıl geldikleri üzerine çalışılır (Tekgöz, 2017). Yine Türkoğlu, (1984), Saracaoğlu (1992) ve Ültanır'a (2000) göre örnek olay yaklaşımında, diğer ülkelere katkıda bulunması amacı ile ülkelerin eğitim uygulamaları üzerine çalışılır. Bu yaklaşımın sınırlı yanı, ülke bazında incelenen olayın toplumsal ya da tarihsel bir çerçeveye oturtulmasının güç oluşudur (Demirel, 1992).

Yapısal-İşlevcilik Yaklaşımı

Bu yaklaşımda amaç, eğitim sistemi ve eğitim programının uygulanabilirliğini çevre, toplum ve kültür özellikleri çevresinde incelemektir (Tekgöz, 2017). Dolayısıyla, bu yaklaşımla yürütülen çalışmalarda toplumsal koşullar ve çevrenin incelenmesi gerekmektedir. Türkoğlu, (1984), Saracaoğlu (1990) ve Ültanır'a (2000) göre yapısal-ışlevcilik yaklaşımında, eğitim sistemi ve eğitim programı ile diğer toplumsal yapılar arasındaki ilişki karşılıklı olarak tanımlanır ve incelenir.

Tanımlayıcı Yaklaşım

Ültanır (2000) tarafından geleneksel analiz yaklaşımı olarak nitelendirilen bu yaklaşımda, eğitim sistemi ve eğitim programına dair genel bir değerlendirme yapılarak, karşılaştırılan sistem ve programların birbirlerine göre durumları incelenir. Tanımlayıcı yaklaşım bünyesinde yürütülen çalışmalarda, konu ile ilgili alanyazın taranır ve yapılan incelemeler sonucunda ortaya çıkan benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılır (Ültanır, 2000).

Açıklayıcı Yaklaşım

Karşılaştırılan sistem ve programlardan “nedenler” üzerinde durulur ve ilerdeki yenilikler için bir takım ön çalışmalar yapılır (Ültanır, 2000). Tanımlayıcı yaklaşım ve açıklayıcı yaklaşımın beraber kullanıldığı karşılaştırma çalışmalarının daha bütünleyici olabileceği vurgulanmıştır (Broadfoot, 2000).

Elde edilen tanımlar doğrultusunda, ilkokul İngilizce dersi öğretim programlarının kıyaslandığı için bu çalışmanın da karşılaştırmalı eğitim çalışması olduğu ifade edilebilir. Çalışma kapsamında incelenen eğitim sistemleri ve programlarının farklı bakış açıları saptanarak benzerlikleri üzerinde durulduğu için çalışma yatay yaklaşım ile ele alınmaktadır. İlkokul İngilizce dersi öğretim programları üzerine yürütülen bu çalışmada yol göstermesi açısından öncelikle araştırmada incelenecek olan iki ülkede yabancı dil eğitiminin tarihçesi hakkında bilgi verilecek, ardından bahsi geçen ülkelerin İngilizce öğretim programları hakkında bilgi verilecektir.

Türkiye ve Hollanda Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Türkiye Eğitim Sistemi

Ülkemizde eğitim, devletin esas görevleri arasında yer almaktadır. Vatandaşların eğitim hakkı anayasada tanımlanmış ve güvence altına alınmıştır (Balcı, 2019).

Türk Milli Eğitiminde genel amaç,

1. Her bir bireyi Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, Türk Milletinin milli, manevi, ahlaki ve kültürel olgularını kabul eden, saygı duyan, bu olgular çerçevesinde yaşayan; içinde bulunduğu toplumu benimseyen ve daha iyi bir noktaya taşımak için elinden gelenin en iyisini yapan, Anayasa çerçevesinde belirlenen kurallara riayet eden ve yaşadığı toplumu paylaştığı yurttaşların haklarına saygılı ve Türkiye Cumhuriyetine karşı iş ve sorumluluklarının farkında olan ve bunları hayatının her noktasında uygulamayı görev edinmiş bireyler olarak yetiştirilmek,

2. Vücut, akıl, ahlak, duygu ve düşünce noktasında dengeli ve sağlıklı bir biçimde kendini gerçekleştiren, özgür ve bilimsel düşünce yetisine, geniş bir dünya görüşüne sahip, kendine ve diğer insanlara saygı gösteren, kişiye değer veren, yaşadığı toplumu yüceltme güdüsüne sahip, yaratıcı ve faydalı kişiler olarak yetiştirmek,

3. İlgi ve yeteneklerini geliştirerek gerekli bilgi ve becerilerle donanmak şartıyla hayata hazırlamak ve hem kendi mutluluklarına hem de içinde buldukları toplumun mutluluğuna fayda sağlayacak bir meslek sahibi olmalarına yardımcı olmak; bu sayede bir yandan toplumun refah ve mutluluk seviyesini yükseltmek; diğer yandan milli birlik ve beraberlik içinde kalkınmayı sağlamak ve hızlandırmak ve sonucunda Türk Milletini çağdaş uygarlığın yetkin bir parçası haline getirmektir. Türk eğitim sistemi de bu amaçlar doğrultusunda şekillendirilmektedir (MEB, 1973).

Türkiye Cumhuriyeti'nde zorunlu eğitim 2012 yılından itibaren yürürlüğe girmiş olan 4+4+4 eğitim sistemi ile 12 yıl olarak belirlenmiştir. 12 yıl süren zorunlu eğitim üç ana kademe olarak ayrılmış olup bunlar dört yıl ilkokul, dört yıl ortaokul ve dört yıl lise eğitiminden oluşmaktadır (MEB, 2012). Ülkede, Milli Eğitim Bakanlığı eğitim faaliyet ve hizmetlerini merkezi bir yaklaşımla yönetmektedir. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile Türkiye'de yükseköğretim yönetimi etraflıca değerlendirilerek düzenlenmiştir. Dolayısıyla sistem, tüm yükseköğretim kurumlarının Yükseköğretim Kurulu'na bağlı olmasıyla merkezi bir hal almıştır. Yapılan bu düzenlemenin ardından, yükseköğretime bağlı tüm kurumlar üniversite olarak dizayn edilmiştir. Yükseköğretimin ülke geneline yaygınlaştırılmış, yükseköğretime başvuru merkezleştirilmiş, merkezi üniversite sınavı ve yerleştirme uygulaması getirilmiştir (Eurydice, 2022).

Erken çocukluk dönemi. Türkiye'de erken çocukluk eğitimi, henüz zorunlu eğitim yaşına ulaşmamış olan 0-36 ay arası çocukları içerir. Bu kapsamda hizmet ve faaliyet sürdüren kurumlar kreş ve gündüz bakım evleridir. Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, Çocuk Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet gösterirler. Ayrıca özel

eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler içinde okul öncesi eğitim zorunluluğu olduğu için, 0-36 aylık özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitim anaokullarında eğitim görürler.

Okul ncesi eğitim. Türkiye’de okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında değildir ve 3-5 yaş arası çocukların eğitimini kapsar. Ülkemizde okul öncesi eğitim Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde yer almaktadır (Eurydice, 2022). Okul ncesi eğitimde, çocukların vücut, zihin ve duygu gelişimini desteklemek, bir sonraki eğitim hayatına (ilköğretim) hazırlamak, yaşam şartları daha kısıtlı olan çocuklar için ortak bir öğrenme çevresi sunmak ve Türkçenin doğru, akıcı ve yerinde konuşularak kullanılmasına katkı sağlamak amaçlanmaktadır.

İlkokul eğitimi. Türkiye’de ilkokul eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmekte olup, 69 ay ve 10 yaş aralığındaki çocukların eğitimine yöneliktir.

Ortaokul eğitimi. Türkiye’de ortaöğretim, 10-14 yaş aralığındaki çocuklara yöneliktir. Ortaokul eğitimi zorunlu eğitim kapsamındadır ve devlet okullarında ücretsizdir. Ortaokulun bitimine doğru öğrenciler lise türleri ile ilgili bilgilendirilir ve seçmek istedikleri, başarılı olacaklarını düşündükleri meslek alanı ile ilgili olan liseye yönlendirilirler.

Lise eğitimi. Ortaöğretim, eğitim içeriği belli noktalarda değişen farklı lise türlerinden oluşmaktadır. Ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamındadır ve devlet kurumlarında ücretsiz olarak yürütülür. 14-18 yaş aralığına denk gelmekte olup amacı öğrencileri bir st eğitim basamağı olan niversiteye hazırlamaktır.

Yükseköğretim. Türkiye’de yükseköğrenim devlet ve vakıf/ özel üniversitelerinden oluşmaktadır ve 18 yaş üstü bireylere yöneliktir. Yükseköğretim Kurulu sorumluluğunda faaliyet düzenlemeleri yapan yükseköğretim kurumları, ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programlarından oluşmaktadır (Eurydice, 2022).

Hollanda Eğitim Sistemi

Zorunlu eğitim 5-18 yaş arasını kapsamaktadır ve 13 yıldır. Öğrenciler temel bir yeterliliğe sahip olana veya 18 yaşına gelene kadar eğitim almak zorundadır. 5 ile 16 yaş arasındaki öğrenciler için Zorunlu Eğitim Yasası geçerlidir ve okula gitmek zorundadırlar. Bununla birlikte, aslında neredeyse tüm çocuklar dört yaşından itibaren ilkokula gitmektedir. Eğitim sisteminin genel sorumluluğu devlete, özellikle Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanı ve Eğitim, Kültür ve Bilimden sorumlu devlet sekreterine aittir. Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığı, erken çocukluk eğitimi, ilk ve ortaöğretim ve orta mesleki eğitim için yasal gereklilikleri belirler ve yetişkin genel orta eğitiminin (VAVO) kontrolüne sahiptir. Eğitim Bakanı, derslerde okulların takip etmesi gereken çerçeveyi (yasal olarak) belirler. Ulusal bir öğretim programı yoktur ancak eğitimde kazandırılacak hedefler bellidir. Hükümet, yükseköğretim kurumlarının (yüksek mesleki eğitim ve üniversiteler) içinde faaliyet göstermesi gereken çerçeveyi belirler ancak öğretim ve sınav düzenlemelerinde hükümet çerçevesini genişletmek her kurumun yetkili makamının sorumluluğundadır. İl yetkililerinin eğitimdeki rolü, denetim ve yasal görevlerle sınırlıdır. İlk ve ortaöğretimde okulların ve orta mesleki eğitim okullarının idaresi ve yönetimi yerel olarak düzenlenir. Okul yönetim kurulu, okuldan ve başarı hedeflerinin karşılanması da dahil olmak üzere eğitimin kalitesinden sorumludur. Hollanda sistemi bir yanda oldukça merkezileşmiş, diğer yanda ise yüksek oranda ademi merkezietçidir. Eğitim yönetiminde yol gösterici ilke, anayasanın 23. maddesidir: "eğitim hükümetin sürekli kaygısı olacaktır, yetkililerin denetleme haklarına hanel gelmeksizin herkes eğitim vermekte özgürdür. İnsanlar dini, ideolojik veya eğitimsel inançlara dayalı olarak okul kurma ve eğitim verme hakkına sahiptir. Sonuç olarak, Hollanda'da hem kamu hem özel olarak işletilen okullar vardır (Eurydice, 2022).

Hollanda'da yasal olarak dört yaşındaki bir çocuk okula kabul edilemez ancak bu yaştaki çocuklar için kreşler mevcuttur. Dört yaşından sonra, aile istediği sürece çocuk Grup 1- Grup 8 arasındaki dönem olarak ilkokula başlayabilir. Zorunlu eğitim 13 yıldır. İlkokul eğitiminin ardından, ortaöğretim için öğrenciler geleceklerini şekillendirmek üzere

kendilerine uygun okulu seçerler. Bu seçimde, çocukların notları, Merkezi Test Geliştirme Enstitüsü (CITO) tarafından hazırlanan sınavda aldıkları puanlar ve öğretmenlerin çocuklara dair fikir ve görüşlerine göz önüne alınır. Çocukların 12-17 yaş aralığında eğitim alabilecekleri ortaöğretim okulları aşağıdaki gibidir (SLO);

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

Çocuk Bakımı/ Erken Çocukluk Eğitimi. İlkokuldan önce, 6-8 haftadan dört yaşına kadar olan çocuklar bir anaokulunda kalabilirler. Ana okulları 2-4 yaş arası çocukları içindir. Ayrıca, eğitim açısından dezavantajlı olma riski taşıyan 2,5 ila 5 yaş arası çocuklara odaklanan erken çocukluk eğitimi vardır. Oyun alanlarının kalitesinin korunmasından belediyeler sorumludur (Eurydice, 2022).

İlköğretim. Temel eğitime karşılık gelen ilköğretim 8 yıl sürer (Avcı, 2010) ve 4-5 yaş ila 12 yaş arasındaki tüm çocuklar içindir. Öğrenciler 8. sınıf seviyesinde bir başarı sınavına girmektedir ve 8. sınıf seviyesinde yapılan bu sınav öğrencilerin seviyesine uygun olan ortaokulu belirleme noktasında önemlidir (Eurydice, 2022). 1 sene süren sınıf seviyelerine grup adı verilmektedir ve 1. gruptan başlayıp 8. gruba kadar başarıyla gelen öğrenci ortaöğretime geçmeye hak kazanır. "Kleuters" adı verilen birleştirilmiş sınıflarda 1 ve 2. gruplar eğitim almaktadır. Bu dönem öğrencileri eğitime, okul yaşantısına, okuma ve yazma becerilerine hazırlayan oyun odaklı anaokula dönemine denk gelmektedir. Asıl öğrenme 3. grupta başlar (Türkiye'de 1. Sınıfa denk gelmektedir).

Ortaöğretim. Öğrenciler ilkokuldan sonra seçtikleri okul türüne göre dört, beş veya altı yıl süren ortaöğretim süreciyle zorunlu eğitimlerini sürdürürler. Mesleki eğitim yapan

ortaöğretim kurumu (VMBO) (4 yıl); lise genel ortaöğretimi (HAVO) (5 yıl); üniversite öncesi eğitim (VWO) (6 yıl); mesleki yükseköğretime hazırlayan kurum (MAVO) (5 yıl) olmak üzere dört çeşit ortaöğretim mevcuttur (Eurydice, 2022). Sürecin sonunda, lise diploması almaya hak kazanmak için bir sınava girerler ve alacakları bu diploma eğitim hayatlarına devam edebilmeleri için gereklidir.

Yüksek Öğrenim. Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora dereceleri. Bunlar, yükseköğrenim veya üniversite için bir kurumda eğitim programını tamamlayan mezunların kullanabilecekleri uluslararası kabul görmüş unvanlardır. Lisans programı bir yükseköğrenim kurumunda veya bir üniversitede alınabilir; iki yıllık ön lisans programı bir yükseköğretim kurumunda alınabilir; yüksek lisans programı bir üniversitede alınabilir (Eurydice, 2022). Temelde iki çeşit yükseköğrenim sistemi vardır ve bunlar;

1. WO (Wetenschappelijk Onderwijs) adı verilen Akademik Eğitim Veren Üniversiteler,
2. HBO (Hoger Beroepsonderwijs) adı verilen Meslek Yüksekokullarıdır (Erginer, 2007).

Türkiye’de İngilizce Eğitiminin Tarihçesi

Türkiye’de yabancı dil öğretimine dair ilk verilere 18’inci yüzyıldan itibaren rastlanılmaktadır (Lewis, 1982 aktaran Akcan ve Bayyurt, 2016). Türkiye’de yabancı dil eğitimi Osmanlı İmparatorluğundan bugüne dayanan uzun bir geçmişe sahiptir (Coşkun Demirpolat, 2015; Çakır, 2017; Demiryürek, 2014; Kırkgöz, 2007). Arapça ve Farsça yabancı dil olarak Osmanlı İmparatorluğu’ndaki eğitim kurumlarının büyük çoğunluğunda yer almıştır (Çakır, 2017) fakat 430 sayılı ve 3 Mart 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat Kanunu’nun çıkarılması ile birlikte Almanca, Fransızca ve İngilizce de eğitim kurumlarında öğretilen yabancı diller arasına girmiştir. Bunda Cumhuriyetin ilanı ile birlikte ülke ilişkilerinin artık batıya dönük hale gelmesinin etkisi de vardır (Boyacıoğlu, 2015; Suna ve Durmuşçelebi, 2013). İngilizcenin Türk Eğitim Sistemine girişi eğitimde batılılaşma hareketlerinin başlangıcı olarak kabul edilen 18. yüzyılın ikinci yarısına; Tanzimat Dönemi

zamanlarına dayandırılır (Kırkgöz, 2005, aktaran Kırkgöz, 2007). İngilizce öğreten ilk kurum, 1863'te Amerikalı bir misyoner tarafından kurulan Robert Koleji (Anglo Amerikan özel ortaöğretim okulu) dir. (Doğançay-Aktuna, 1998; Kırkgöz, 2007; Zok, 2010). Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında, başta Fransızca olmak üzere birçok yabancı dilin eğitimi Lisan Mekteplerinde verilmiş; Galatasaray Lisesi bünyesinde Fransızca, Robert Koleji bünyesinde ise İngilizce eğitim vermeye başlanmıştır (Çakır, 2017). 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla, modernleşme ve batılılaşma yönündeki hareketler Avrupa ve ABD ile yakın ilişkiler kurmuş; bu da İngilizce öğretiminin ülkede yayılmasını hızlandırmış ve İngilizce daha önce diploması, eğitim ve sanatta tercih edilen diğer yabancı dillere, özellikle Fransızcaya, göre öncelik kazanmıştır (Kırkgöz, 2007). NATO üyeliği ve Avrupa Birliği müzakerelerinin başlaması İngilizce öğretimine verilen önemin artmasına neden olmuştur (Coşkun-Demirpolat, 2015). İstanbul Beyazıt'ta 1938 yılında yabancı dil öğretmeni yetiştirmek üzere Yabancı Dil Mektebi açılmıştır. Öğretmen yetiştirmek üzere Almanca, Fransızca ve İngilizce dillerinin her birinden 20 öğrenci alınmıştır. Verilen eğitim sürecinde, katılım sağlayan öğrenciler ilk yılı Türkiye'de, ikinci yılı ise o dilin konuşulmakta olduğu ülkede okumuşlardır. Eğitimi tamamlayarak mezun olan öğrencilerin lisede görev yapmaları beklendiğinden, eğitime katılan öğrenciler iki yıllık öğrenimleri sürecinde pedagoji ve diğer öğretmenlik derslerine de katılmışlardır (Ergin 1977, s. 2162 aktaran Çakır, 2017). Yabancı Dil Mektebi 1943-44 öğretim yılında kapatılmıştır. Kapatılan mektepteki öğrenciler yeni açılmış olan Gazi Eğitim Enstitüsüne geçiş sağlamışlardır (Altuna 2006, s. 794 aktaran Çakır, 2017). 1997 Türkiye Yabancı Dil Eğitimi için önemli bir tarihtir çünkü Milli Eğitim Bakanlığı 1997'de bu konuda bir değişime gitmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Yüksek Öğretim Konseyi ile "Milli Eğitim Bakanlığı Geliştirme Projesi" isimli bir plan kurmuştur (Küçüköğlü, 2012). Proje, yabancı dil öğretiminde önemli bir öğretim programı yeniliğiydi ve amacı Türk eğitim kurumlarında İngilizce öğretimini teşvik etmektir (Küçüköğlü, 2012). Bu proje ile 5 yıllık zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış (Akyel, 2012) İngilizce dersinin dört ve beşinci sınıf düzeylerinde de öğretilmesine karar verilmiştir. Bu uygulama ile, hem öğrencilerin İngilizceye daha erken yaşta maruz kalmaları amaçlanmış hem de İngilizce okullarda

standartlaştırılmış zorunlu bir ders haline gelmiştir (Küçüköğlü, 2012; Sarıçoban, 2012). “Hızlı büyüyen günümüz dünyasında dil bir iletişim aracı olarak kullanılıyor ve bu bilgi alışverişinin vazgeçilmezidir” (Küçüköğlü, 2012, s. 1093). “Şu an Türkiye’ye baktığımızda ve İngilizcenin artık yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası haline geldiği göz önüne alındığında, Türk hükümeti birtakım girişimlerde bulunmakta ve özellikle öğretim programını, öğretim yöntemlerini, öğretmen eğitimini ve öğretmen eğitim kurumlarını revize etmeye devam etmektedir” (Sarıçoban, 2012, s. 2647). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde İngilizce’ye ağırlık verilme sebebi, hızla gelişen günümüz teknolojisine ve bilimine ayak uydurabilme (Demirel, 2007; Sezer, 1988), ortak dünya dili olarak kabul gören dilde geri kalmama, uluslararası alanda ticari, bilimsel ve teknolojik gelişmeler bünyesinde diğer ülkelerle sağlıklı ve yetkin bir iletişim sağlayabilme ihtiyacına (Demirel, 2007; Doğançay-Aktuna, 1988) dayandırılmaktadır. Ülkemizde yabancı dil öğretimini daha iyi bir noktaya taşıyabilmek için 4+4+4 eğitim sistemi 2012-2013 eğitim öğretim yıllarında yürürlüğe girmiş ve İngilizce eğitiminin başladığı seviye 2. sınıf olmuştur (Bayyurt, 2012; Yaman, 2018).

Ülkemizde, yabancı dil öğretimine devlet okullarında 2. sınıftan itibaren, özel okulların büyük çoğunluğunda okul öncesi eğitim düzeyinden itibaren başlanmaktadır. Öyle ki, özel eğitim hizmeti veren okulların çoğunda, öğrenciler yavaş yavaş İngilizceyle karşılaşmaktadır. Yabancı dil öğretimi 2012-2013 eğitim öğretim yıllarında yürürlüğe girmiş olan 4+4+4 eğitim sistemi ile ilkokul, ortaokul ve lise kapsamında eğitimde yer almaktadır. Ayrıca üniversitelerde de yabancı dil eğitimi devam etmektedir (Yaman, 2018).

Türkiye’de İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Süreci

Daha öncesinde, yüksekokullar, enstitüler ve akademilerde Milli Eğitim Bakanlığına ve üniversitelere bağlı olarak öğretmen yetiştirilmekteyken; bu kurumlar 20 Temmuz 1982 yılında Yükseköğretim Kurulu altında üniversiteler bünyesinde toplanmış ve öğretmen yetiştirme sorumluluğu üniversitelere verilmiştir. Üniversitelerde uygulanacak programların planlanması, düzenlenmesi ve onaylanması YÖK’ün sorumluluklarındandır (Göktepe, 2015; Çelik ve Kasap, 2019). 1923 yılında Türkiye Cumhuriyeti’nin kurulmasından bugüne,

farklı öğretmen yetiştirme programları takip edilmiştir (Göktepe, 2015; Yavuz ve Topkaya, 2013). Dünyadaki gelişmeleri takip edebilmek amacıyla, yabancı dil öğretmen eğitiminde yapılan önemli değişikliklerden biri 1998 programıdır. 1997 yılında 4306 sayılı yasayla beraber, zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmış ve ilköğretim okullarındaki yabancı dil eğitimi 4. sınıf seviyesine indirilmiştir (Göktepe, 2015). Bu yenilikler İngilizce Öğretmenliği lisans programlarında da birtakım yeniliği gerekli kılmıştır (Çelik ve Kasap, 2019). Bu süreçte öğretmen eğitiminde üç temel değişiklik gerekli hale gelmiştir (Göktepe, 2015). Bunlar, öğretmen eğitimi programının hizmet öncesi düzeyde birleştirilmesi; fakülteler ve okullar arasında mezuniyetten önce stajın önemini vurgulayan yapılandırılmış bir iş birliği oluşturulması; programa daha özgün yeni ders ve bakış açılarının dahil edilmesi (Under, 2008; Yavuz ve Topkaya, 2013). Bu anlamda 1998 programında Okul Deneyimi 1, Okul Deneyimi 2 ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri (Çelik, Kasap, 2019) ile öğretmen adaylarının daha gerçekçi bir öğretmenlik deneyimi edinmesi amaçlandı (Yavuz ve Toprak, 2013). Yükseköğretim Kurulu, 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim ve ortaöğretim programlarında değişiklik yapması, Avrupa Yükseköğretim alanındaki kriterlerini takip eden program çıktılarını tanımlamak ve yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerini takip etmek için Öğretmen Yetiştirme Programlarında yeniden bir güncelleme yapmıştır (Çelik ve Kasap, 2019). 2006 yılında yapılan güncellemede, öğretmen eğitimi programına Dinleme ve Ses Bilgisi, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi, Dil Becerilerinin Öğretimi, Drama, Topluma Hizmet, Özel Gereksinimler Eğitimi ve Karşılaştırmalı Eğitim gibi bazı yeni dersler eklenirken; programda Okul Deneyimi I, Okuma gibi bazı dersler değiştirilmiştir (Yavuz ve Topkaya, 2013). 2018 yılında, Yükseköğretim Kurulunca öğretmen eğitimi programlarında yapılan güncellemelerden önce, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kararı ile ilkokul , ortaokul ve ortaöğretim İngilizce dersi öğretim programlarında güncelleme yapmıştır (Çelik ve Kasap, 2019). Eğitim fakülteleri bünyesinde öğretmen yetiştiren lisans programı Mayıs 2018 tarihinde yeniden güncellenmiş ve Eylül 2018 itibari ile uygulamaya konmuştur. Bu programı 2006 programından farklı kılan nokta programdaki ders saatleri ve oranları olarak göze çarpmaktadır; 2018 programı seçmeli derslere yer verilebilecek şekilde

esnetilmiş ve alan bilgisi derslerinin ağırlıkta olduğu bir çerçeveye oturtulmuştur (Alagözlü, 2017; Çelik ve Kasap, 2019).

Günümüzde, İngilizce öğretmeni olmak isteyen adaylar eğitimlerini bünyesinde eğitim fakültesi bulunduran üniversitelerden almaktadır (Yaman, 2019). Bu öğrencilerin eğitimi dört yıl sürmektedir; fakat, eğer öğrenci İngilizce hazırlık okuyorsa bu süre beş yıla uzayabilir. Eğitim fakülteleri haricinde diğer fakülte öğrencileri pedagojik formasyon sertifikası almak şartı ile İngilizce öğretmeni olabilirler (Alagözlü, 2017; Karakaş, 2012; Şanlı, 2009; Under, 2008; Yaman, 2019). Eğitim fakülteleri Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen standartlaştırılmış öğretim programını takip etmek zorundadırlar (Yiğit, 2012). Programın temelinde zorunlu ve seçmeli dersler yer almaktayken; programın bileşenleri genel bilgi, dil eğitimi, pedagojik eğitim ve öğretmenlik uygulamasıdır (Karakaş, 2012; Yiğit, 2012). Programın ilk yılında, öğretmen adaylarının dört temel dil becerisi üzerine oluşturulmuş dersler yardımıyla dil yeterliliklerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu süreçte adaylardan beklenen, kendilerini dilin zorluğuna göre ayarlamaları ve hedef dilde yetkin hale gelmeleridir. İkinci yılda, öğretmen adaylarına sunulan dersler dil yeterliliklerini belirli bir seviyeye taşımaya ek olarak pedagojik anlamda da donanmaları için çeşitlilik göstermektedir. Üçüncü yılda, öğrenciler ders planlamayı öğrenerek teoride bildiklerini pratiğe dökmeye başlamaktadır (Karakaş, 2012). Programın son yılında, Dil Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme gibi pedagojik bilgi dersleri yer almaktadır. Bunun yanında, öğretmen adayları staja giderek gerçek bir öğretmenlik deneyimi yaşamaktadır.

01.06.2000 tarih ve 340 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Kararı ile öğretmen olarak atanmak ve göreve başlamak için en az "lisans" mezunu olma şartı bulunmaktadır (Koçak, Kavak, 2014). Üniversite eğitimini tamamladıktan sonra kamuda göreve başlamak isteyen İngilizce öğretmen adaylarının dört adımdan oluşan Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girmesi gerekmektedir (Yeşilçınar, Çakır, 2020). Bu sınav 120 soru Genel Kültür ve Genel Yetenek, 80 soru Eğitim Bilimleri ve 70 soru Öğretmenlik Alanı Bilgi Testi (ÖABT) ve mülakattan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorulara dayalı olan ilk üç aşamada başarılı olan

öğretmen adayları, dördüncü aşamada mülakata alınır ve adayın başarı durumu mülakata göre belirlenir.

Atanmaya hak kazanmış öğretmenler için bir yıldan az iki yıldan çok olmayacak şekilde adaylık süreci bulunmaktadır ve adaylık sürecinde aday öğretmenler eğitim ve uygulama görevlerinden oluşan Yetiştirme Programına tabii tutulmaktadır. Bu program bünyesinde, uyum eğitimleri, adaylık eğitimleri, gözlem görevleri, alanlara göre uygulama görevleri yer almaktadır. Aday öğretmenler, adaylıkları süresince bir dosya edinirler ve dosya içinde; uyum eğitimi programı, aday öğretmen gözlem formu, aday öğretmen kurum gözlem formu, aday öğretmen kurul gözlem formu, aday öğretmen veli toplantısı gözlem formu, danışman öğretmen biçimlendirici değerlendirme formu ve adaylık eğitimleri sertifikaları yer almalıdır. Öngörülen eğitim ve uygulama görevleri yerine getirildiğinde aday öğretmenlerin adaylıkları, ilgili mevzuata göre Valilikler tarafından kaldırılır (MEB, 2022).

Milli Eğitim Bakanlığının Öğretmen Geliştirme ve Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün Öğretmen Strateji Belgesinde (2017) herhangi bir alana (ya da yabancı dil) vurgu yapılmadan genel anlamda öğretmen yetiştirmeye dair hedefler şöyle belirlenmiştir:

1. Amaç: Alanında yeterli ve öğretmenlik mesleğinin görev ve sorumluluklarına uygun kişilerin öğretmen olmasını sağlamak. Bu noktada;
 - Öğretmen yetiştirme sürecinde kullanılan öğretim programlarını güncel tutmak ve iyi bir hale getirmek
 - Öğretmenlik bölümü mezunu bireyler arasında bu mesleğe en uygun olanları belirlemek
2. Amaç: Öğretmenlerin kişisel alanda ve mesleki boyutta kendilerini sürekli geliştirmelerini sağlamak. Bu noktada;
 - Öğretmenlerin gelişim süreçlerinde ihtiyaçlarını saptamak için düzenli aralıklarla bir performans değerlendirme sistemi gerçekleştirmek
 - Adaylık sürecinden başlamak suretiyle öğretmenlerin kişisel alanda ve mesleki boyutta gelişim hizmet ve faaliyetlerinin içeriğini nitelikli kılmak

3. Amaç: Öğretmenlik mesleğine dair var olan algıyı iyi bir noktaya taşımak ve öğretmenlik mesleğinin statüsünü güçlü kılmak (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017).

Türkiye’de İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programları

Küreselleşen dünyanın gereksinimlerini karşılamak amacıyla, ülkeler, öğrencilere gerekli yaşam becerilerini sağlamak ve eğitimin kalitesini artırmak için büyük öğretim programı reformları başlatmıştır (Erarslan, 2019; TTKB, 2017). Küreselleşmenin ülkelerin dil politikaları da dahil olmak üzere insan yaşamında birçok alanda etki ettiği bilinmektedir (Kırkgöz, 2009). Türkiye’de 1997 yılında ilk öğretim programı tanıtıldığından beri üç büyük öğretim programı reformu gerçekleşmiştir. 1997 öğretim programı değişikliğinden sonra, ilki 2006 diğeri 2013 yıllarında olmak üzere Türk Eğitim Sisteminde büyük değişiklikler yer almıştır. Türkiye’de ilk kapsamlı öğretim programı yeniliği, ülke genelinde zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarıldığı (Akyel, 2012) ve nihai amacın öğrencilerin ilkokul devamlılığını artırmak olan 1997 öğretim programı ile başlamıştır (Erarslan, 2018; Güven, 2008). Yükseköğretim dışında tüm eğitim sistemini değiştiren 1997 öğretim programı, eğitim yaklaşımı olarak davranışçılığı benimsemiş ve yabancı dil eğitimi açısından önemli değişiklikler yaratmıştır (Kırkgöz, 2009; Topkaya ve Küçük, 2010). Daha önce lise seviyesinde verilen İngilizce eğitimi, 1997 öğretim programı ile Avrupa Standartlarına ayak uydurmak ve anadili dışında İngilizceyle iletişim kurabilen dünya vatandaşları yetiştirmek amacıyla ilkokul dördüncü sınıf seviyesine indirilmiştir (Akyel, 2012; Haznedar, 2012; İnceçay, 2012; Kırkgöz, 2009). Bu sebeple, 1997 öğretim programı İngilizce eğitiminde iletişimsel becerilerin önemini vurgulamış ve ezberleme, soru-cevap oturumları, tekrarlama gibi sınıf yöntem ve teknikleri kullanmıştır (Kırkgöz, 2009; Küçük, 2008; Örmeci, 2009). 1997 öğretim programı, sayıca olması gerekenin üstünde kalan öğrenme ortamları ve öğrenme sürecinde gereken kaynaklara ulaşamaması gibi uygulama odaklı zorluklar (İnceçay, 2012) sebebiyle ikinci öğretim programı yeniliğinin gerçekleştiği 2006 yılına kadar kullanılmıştır.

Ülkenin eğitim ihtiyaçlarını karşılama konusunda önceki sistemin hatalarını telafi etmek için 2006 yılında ikinci öğretim programı yeniliği gerçekleştirilmiştir (Erarslan, 2019). 1997 öğretim programının aksine, 2006 öğretim programı yapılandırmacı bir eğitim yaklaşımı benimsemiş ve değişen dünyada öğrencileri İngilizce iletişim kurabilmek için gerekli becerilerle donatmayı hedeflemiştir (Kandemir, 2016; Küçük, 2008; Örmeci, 2009; Özbay, 2009). Yapılandırmacı yaklaşım anlayışıyla örtüşmek üzere 2006 öğretim programı öğrenci merkezli eğitimin önemini vurgulamıştır. Bu sebeple, problem çözme ve grup çalışmaları gibi aktiviteleri tanıtmıştır (Topkaya ve Küçük, 2010). Ürün yerine süreç odaklanan bu öğretim programı ile, dil öğreniminde öğrenci değerlendirmesi konusunda da bir değişikliğe gidilmiş ve portfolyo, öz ve akran değerlendirmeleri tanıtılmıştır (Kandemir, 2016; Cihan ve Gürten, 2009; Örmeci 2009). 2006 öğretim programı 2013 öğretim programının tanıtımı ile bitmiştir.

Zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarıldığı 2013 öğretim programı ile (Çelik ve Kasapoğlu, 2014) İngilizce eğitimi de haftada iki ders saati olmak üzere ilköğretim 2. sınıf seviyesine indirilmiştir (Bayyurt, 2012; Ekuş, Babayiğit, 2014). Dil öğreniminde öne çıkmış bazı özellikleri kazandırmak için iletişim ve iletişim becerilerine vurgu yapan 2013 öğretim programı, öğrencilere olumlu duyuşsal koşullar sağlamak amacıyla, ilköğretim 2. sınıf seviyesinde ağırlıklı olarak öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. 2013 İngilizce eğitim öğretim programının en öne çıkan özelliği ise, Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin tanımlayıcılarından yararlanılmış olmasıdır (Çelik ve Kasapoğlu, 2014). Görüldüğü üzere Türkiye eğitim yapısında üç büyük değişikliğe tanık olmuştur ve bu değişiklikler sadece öğretim programlarının yapısında değil uygulanışında da görülmektedir (Erarslan, 2018). 2013'de uygulanan İngilizce yabancı dil programında, 2. sınıf yabancı dil öğretim programı için programın hitap ettiği yaş seviyesinin küçük olduğu ve bu sebeple öncelik verilecek hususun, dil öğrenmeye yeni başlayan çocukların bu dile karşı farkındalık kazanmak ve olumlu bir tavır sergilemek olduğu ifade edilmektedir. Sonrasında, öğrencilere dil öğrenirken içinde buldukları süreç ve ortamda gerekli motivasyonun sağlanması üzerinde durulmuştur. Programın uygulanacağı yaş grubu baz alınarak, program

uygulayıcılarına öğretme-öğrenme sürecini görsel, işitsel ve görsel-işitsel materyallerle desteklemeleri önerilmektedir. Programda bulunan içerik, öğrencinin ön öğrenmeleri ve günlük yaşantısı ile bağ kurabileceği şekilde sunulmaktadır. Programda, ağırlıklı olarak kazandırılması hedeflenen beceriler dinleme ve konuşma becerileridir fakat sonraki süreçte verilecek olan öğretime alt yapı hazırlamak anlamlı olacağından ev ödevi gibi ders süreci dışında kalan etkinliklerde basit seviyede okuma ve yazma etkinlikleri kullanılabilir (MEB, 2013).

Son olarak, Milli Eğitim Bakanlığı öncelikle ilk ve ortaöğretim kurumlarında uygulamak üzere 2016-2017 yıllarında taslak öğretim programları hazırlamıştır (TTKB, 2017). Bu süreçte bir önceki öğretim programı, fayda sağlayacağı öngörülen program uygulayıcıları/ yükseköğretim kurumları ve topluma hizmet veren kuruluşlar gibi farklı bakış açıları sunabilecek mecraların fikirlerine baş vurularak kısmen yenilenmiştir ve aynı eğitim felsefesi ve ilkeler üzerine değerler eğitimi de eklenerek yeni bir çerçevede sunulmuştur (Yaman, 2018). Programlar 2018 yılında ülke genelinde uygulamaya konulmuştur (Aksoy, 2020). Böylece, araştırmanın konusu olan ilkökul İngilizce Öğretim Programı 2018 yılında son haliyle şekillendirilmiştir.

Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programı

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma evrenini oluşturan 2018 yılında yenilenen ilkökul İngilizce yabancı dil programının genel çerçevesinden bahsedilecektir. 96 sayfadan oluşan 2018 İngilizce dersi öğretim programında yer alan bölümler sırasıyla; programın genel felsefesi, genel hedefleri, anahtar yeterlikler, programda değerler, programdaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımı, tavsiye edilen ölçme-değerlendirme teknikleri, programın yapısı, sınıf içi uygulamaya dönük önemli noktalar, ikinci, üçüncü sınıfa uygun programı uygulama önerileri, referanslar, önerilen bağlam ve etkinlikler, sınıf, ünite bazında kazanımlar, temalar, programının modeli, İngilizce dersinin öğretimine dair önemli hususlar, ders kitabı forma sayılarıdır.

Değerler, ulusal ve uluslararası yapılar tarafından kuşatılmış bireysel ve toplumsal inançları ve tutumları ifade eder. Yeni öğretim programını öncekinden ayıran en belirgin noktalardan biri değerler eğitimine ağırlık veriyor olmasıdır. Bu programda öğrenim çıktıları doğrultusunda, arkadaşlık, adalet, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve fedakarlık gibi temel değerleri öğrenenlere aktarmak hedeflenmektedir. Ancak bu değerler farklı öğrenme alanları olarak düşünülmemeli, öğretim programındaki konularla bütünleştirilmelidir. Öğretmenler ve materyal tasarımcıları gibi paydaşlar, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak olan karakter, görsel ve metinlerin seçiminde öğrenenlerin yaşlarını, psikolojik ve sosyal gelişimlerini göz önünde bulundurmalıdır. Öğrenme sürecini eğitim sistemimizin etik ve değerleriyle uyumlu hale getirmek, öğrenenlerin uygun rol modellere sahip olması noktasında fayda sağlayacaktır (MEB, 2018).

Türkiye’de uygulanmakta olan yabancı dil öğretim programına bakıldığında, ilkokul İngilizce dersi öğretim programının Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri çerçevesinde tasarlandığı görülmektedir (MEB, 2018).

Program incelendiğinde bu seviyede daha çok dinleme ve konuşma becerileri üzerinde durulduğu, okuma ve yazma becerilerinin öğrencilerin yaşları ve dil gelişimleri ilerledikçe verilmesi gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 2018). Programın ana hedefleri, öğrencilerde İngilizceye karşı bir ilgi kazandırmak ve öğrencilerde dil öğrenmeye karşı bir merak uyandırmak olarak sıralanabilir. Bu amaçlar doğrultusunda, öğrencilerin yaşları da göz önüne alınarak öğrenim süreçleri boyunca kendilerini rahat hissettikleri bir çevrede eğlenceli ve motive edici bir eğitim benimsenmiştir (MEB, 2018). Programdaki etkinlikler yine yaş grubunun özellikleri ve benimsenen eğitim süreci dikkate alınarak hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, program uygulayıcılarından beklenen hedef kitlenin hedef dil için pozitif bir duruş sergilemeleri ve yabancı dili öğrenmeyi sevebilmeleri için öğretme-öğrenme sürecinde dili oyun, şarkı ve videolar yardımıyla sesli okuma ve drama yönteminden

faydalanarak uygulamalı etkinlikler yaptırılmaları ve özgün materyaller kullanılmalarıdır (MEB, 2018).

2018 yılında yürürlüğe girmiş Türkiye İlkokul ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Programına baktığımızda, ilkokul seviyesinde olan 2. 3. ve 4. sınıf öğretim programlarında 10 tema/ünite yer almaktadır. Bu temalar/üniteler sırası ile: kelimeler, arkadaşlar, sınıf ortamı, sayılar, renkler, oyun bahçesinde, vücudun bölümleri, evcil hayvanlar, meyveler ve hayvanlardır. 3. sınıftaki temalar/üniteler sırası ile: selamlaşma, benim ailem, sevdiğim insanlar duygular, oyuncaklar ve oyunlar, benim evim, şehirimde, ulaşım, hava durumu ve doğadır (Tablo 7). 4. sınıftaki temalar/üniteler sırası ile: sınıf kuralları, uyruk, çizgi film karakterleri, boş zaman, benim günüm, bilimle eğlence, meslekler, benim kıyafetlerim, benim arkadaşlarım, ve yemekler ve içeceklerdir (Tablo, 7).

Yeni İngilizce öğretim programının çerçevelenmesi sürecinde, tek bir öğretim yaklaşımı belirlenmemiş (Kırgöz, Çelik ve Arıkan, 2016), bunun yerine; hali hazırda yapılmış olan eğitim çalışmalarına ve uluslararası öğretim çerçevesine dayanan eylem odaklı bir yaklaşım temel alınmıştır. Dil öğrenimi bağlam içerisinde gerçekleştirilmeli, soyut olarak uygulanmaktan ziyade, günlük etkileşimler sürecinde gerçek iletişimsel amaçlarla kullanılmalıdır. Dolayısıyla, yeni öğretim programı istek ve ihtiyaçları belirtme, görüş ve inançları söyleme, sosyal ilişkiler oluşturma gibi İngilizcenin aktarma işlevini öğrenenlere aşılama için iletişimsel dil öğretimine odaklanmaktadır (MEB, 2018).

Programda yer alan ve yukarıda sıralanan ünite içerikleri incelendiğinde, içeriği şekillendirmekte olan konuların yabancı dil öğretiminin yapılacağı seviyenin özelliklerine uygun ve ilgilerini çekebilecek şekilde hazırlandığı görülmektedir. Bağlam olarak öğrencilerin günlük yaşantılarından aşına oldukları ortam ve mekanlar sunularak öğretme- öğrenme sürecini somut kılmak amaçlanmıştır. Bu sayede öğrencilerin konuyu benimsemeleri daha kolay olacaktır (MEB, 2018).

Aşağıdaki eklerde de gördüğümüz gibi, her ünite de 2-8 arası kazanım bulunmaktadır. Kazanımlar benzer şekillerde ifade edilmiştir. Kazanımlar, kazanım yazma ilkelerine uygun şekilde verilmiştir (MEB, 2018).

Tablo 4*Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programı İkinci Sınıf Kazanım Örnekleri*

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
1 Words	<p>Telling people what we know</p> <p>This's/That's a/an ambulance/balloon/cake, etc. ambulance (artist/aspirin) balloon cake (café/camp) doctor (dance) electrics (e-mail) football (film) gorilla (garage) hotel Internet judo kangaroo (kilo) lemon (laptop) microphone (market) note orchestra (office) picnic (passport/plastic) quiz radio (restaurant) sport (stop/stadium) television (train) university vanilla (video) wagon yoghurt zebra</p>	<p>Listening</p> <p>E2.1.L1. Students will be able to identify words that are common to both Turkish and English.</p> <p>Speaking</p> <p>E2.1.S1. Students will be able to use the correct word to identify certain objects, people or animals.</p>	<p>Contexts</p> <p>Advertisements Cartoons Illustrations Picture Dictionaries Posters Probes/Realia Songs Videos</p> <p>Tasks/Activities</p> <p>Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Matching</p> <p>Assignments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Students prepare a visual dictionary to show the words they know in English.

Kaynak: <http://mufredat.meb.gov.tr/>

Tablo 5*Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programı Üçüncü Sınıf Kazanım Örnekleri*

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
1 Greeting	<p>Greeting and saluting</p> <p>Hi! Hello! Good evening! Good night! Good bye! Bye! Have a good/nice... ...day. ...weekend. See you (soon). Take care.</p> <p>Introducing oneself</p> <p>My name is/This is... I am Emine/Mehmet. ... a student. ... eight years old. Spell your name, please. — B-u-r-c-u. Introduction to Alphabet</p> <p>Naming numbers</p> <p>Numbers from 1 to 20.</p>	<p>Listening</p> <p>E3.1.L1. Students will be able to recognize the basic expressions of greeting and saluting.</p> <p>E3.1.L2. Students will be able to recognize the alphabet.</p> <p>E3.1.L3. Students will be able to recognize the numbers from 1 to 20.</p> <p>Speaking</p> <p>E3.1.S1. Students will be able to greet each other in a simple way.</p> <p>E3.1.S2. Students will be able to introduce themselves in a simple way.</p> <p>E3.1.S3. Students will be able to spell their names.</p> <p>E3.1.S4. Students will be able to say the numbers from 1 to 20.</p>	<p>Contexts</p> <p>Captions Cartoons Conversations Illustrations Rhymes Signs Songs Videos</p> <p>Tasks/Activities</p> <p>Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Making puppets Questions and Answers Reordering</p> <p>Assignments</p> <ul style="list-style-type: none"> • Students prepare a visual dictionary to show the words they know in English.

Kaynak: <http://mufredat.meb.gov.tr/>

Tablo 6

Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programı Dördüncü Sınıf Kazanım Örnekleri

Unit / Theme	Functions & Useful Language	Language Skills and Learning Outcomes	Suggested Contexts, Tasks and Assignments
4 Free Time	Expressing likes and dislikes I like reading/swimming. I dislike playing chess/ singing.	Listening E4.4.L1. Students will be able to understand the general information in an oral text about likes and dislikes.	Contexts Captions Cartoons Charts Conversations Illustrations Notices Posters Rhymes Songs Stories Tables Videos
	Making simple inquiries Do you like dancing? — Yes, I do. Do you like watching cartoons? — No, I don't.	Speaking E4.4.S1. Students will be able to talk about their likes and dislikes.	Tasks/Activities Arts and Crafts Chants and Songs Drama (Role Play, Simulation, Pantomime) Drawing and Coloring Games Labeling Making Puppet Matching Questions and Answers
	Asking for clarification Can you say that again, please? Pardon me? Say that again, please. Slowly, please.	E4.4.S2. Students will be able to engage in simple conversations about likes and dislikes. E4.4.S3. Students will be able to ask for clarification in conversations.	Assignments • Students keep expanding their visual dictionary by including new vocabulary items. • Students prepare a questionnaire (find someone who...) to find out what other peers like and dislike. • Students prepare a chart illustrating their most popular free-time activities and hobbies in the classroom.
	coloring book, -s drawing flying a kite playing with marbles ... chess ... table tennis ...football reading comics riding a bike watching cartoons swimming learning English		

Kaynak: <http://mufredat.meb.gov.tr/>

Türkiye yabancı dil öğretim programına genel çerçevede bakıldığında, yabancı dil öğretiminin temel amacı, Türkiye’de verilen yabancı dil öğretimi ile ilgili genel felsefe, her sınıf düzeyi için İngilizce derslerinde takip edilecek olan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve sınav durumları yer almaktadır (Bümen, Dimici, Yıldız, Yücel, 2017).

Hollanda’da İngilizce Eğitiminin Tarihçesi

Yabancı dil öğrenimi açısından bakıldığında Hollanda uzun bir geçmişe sahiptir (Breitenstein, 1958; Edwards, 2014; Kuiken, Linden, 2013; Michel, Vidon, Graaff, Lowie, 2021). “Hollanda, İngilizce eğitiminin ulusal eğitim sistemine entegrasyonu konusunda kesinlikle Avrupa’nın en gelişmiş ülkelerinden biridir. Tüm süreç 1950’lerde ciddi bir şekilde başlamış ve genişlemesi o zamandan beri hız kesmeden devam etmiştir” (Ammon ve McConnell, 2002, s. 99). 16. yüzyıl boyunca Flandre bölgesinin (gelişmemiş ülkeler-o zamanlar için Belçika, Hollanda ve Lüksemburg) ekonomik merkezini oluşturmaktaydı. Şehirde çok sayıda yabancı tüccar yaşıyordu ve Fransızca, İngilizce, İtalyanca ve İspanyolca gibi modern dillerin öğrenilebileceği düzinelerce okul vardı. Bu dönem siyasi anlamda bir kargaşa dönemi idi; gelişmemiş ülkeler İspanya’dan siyasi ve dini bağımsızlık kazanmak için mücadele ediyorlardı ve 1581’de Hollanda Cumhuriyeti kuruldu (Wilhelm, 2018). Birçok Flaman dini mülteci, sermaye ve uzmanlıklarını da alarak kuzeye kaçtı. Kısmen bu göç ve kısmen yurt dışındaki ekonomik genişleme nedeniyle, genç Hollanda Cumhuriyeti çok önemli bir ticaret ülkesine dönüştü. Hollanda’nın denizdeki üstünlüğü, Altın Çağ olarak bilinen dönemin yükselişine neden oldu. 17. yüzyılın ortalarında, bu dönem zirvedeydi (Wilhelm, 2018). “17. yüzyılın yarısına denk gelen Hollanda Altın Çağı dünya çapında imparatorluk kurma ve ticaret dönemidir; Hollandalılar Altın Çağ’dan beri birden fazla -tercihen daha fazla- yabancı dil bilgisinin iyi bir eğitimin vazgeçilmez bir bileşeni olduğuna inanmaktadır” (Van der Horst, 2012, s. 176). Hollanda’nın bu zenginliği birçok göçmeni cezbedi ve ülkeye Fransızca konuşan Protestanlar (Huguenots) geldi, geçim sağlamak için çoğunlukla Fransız okulları kurdular, Fransız kültürünün Hollanda’da yayılmasından sorumluydular. Fransızca Hollanda’da en önemli yabancı dil haline geldi.

Hatta Fransızca, okul sistemindeki öğrencilere düzenli olarak öğretilen tek yabancı dil haline geldi (Breitenstein, 1958; Wilhelm, 2018). Ülkeye gelen diğer göçmenler arasında İskoç ve İngiliz tüccarlar da mevcut idi, ancak İngilizceyi yaymadaki önemleri sınırlıydı çünkü halka pek karışmadılar. Ülkede bazı İngilizce okulları kuruldu fakat öğrencileri genelde İskoç ve İngiliz ailelerin çocuklarından oluşmaktaydı. İngilizce öğrenen Hollandalıların da sayısı azdı ve genel olarak ticari işler için öğrenmekteydiler (Wilhelm, 2018). İngilizce Hollanda'da 1500 ve 1800 yılları arasında daha çok araç olarak kullanıldı (Edwards, 2014; Loonen, 1991, aktaran Wilhelm, 2018). Bazı insanlar İngilizceyi henüz 1500'lü yıllarda öğrendiler; hatta, "18. yüzyılda İngilizcenin Hollanda'da neredeyse evrensel olarak anlaşıldığı iddia edilmekteydi" (Berns, De Bot, ve Hasebrink, 2007, s. 17). 19. yüzyılda ticari nedenlerle İngilizce bir ivme kazandı. Fransızca ve Almanca zorunlu ders olmaktan çıkıp seçmeli ders oldular ve İngilizce zorunlu ders olarak programlarda yer almaya başladı (Wilhelm, 2018). 1960'lı yıllar civarında İngilizce, Almanca ve Fransızca'nın çok üstünde yer aldı ve Amerikan popüler kültürünün yayılmasıyla daha da önem kazandı (Van Essen, 1997b, 1997).

Almanca, Fransızca ve İngilizce olmak üzere üç ana dilin kavşak noktasında bulunan küçük bir ülke olan Hollanda, ekonomik olarak hayatta kalabilmek ve bu bölgelerdeki sınır ötesi ekonomik ve kültürel işlemleri sürdürmek için İngilizceye ihtiyaç duymaktadır (Ammon ve McConnell, 2002). İngilizce nihayet 20. yüzyılın ikinci yarısında Hollanda eğitimindeki ilk yabancı dil haline gelmiştir (Bonnet, 2002, aktaran Edwards, 2014). Bugün, İngilizce'nin Hollanda eğitim sistemindeki durumu göz önüne alındığında, çok az İngilizce bilgisi olan veya hiç bilgisi olmayan Hollandalıların sayısının giderek, önemli ölçüde, azaldığı görülmektedir (Nortier, 2011. aktaran Edwards, 2014).

Hollanda'da İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Süreci

Öğretmenlik eğitim Hollanda'da yükseköğretim sisteminin bir parçasıdır (Eurydice, 2002). Hollanda'da üç farklı öğretmen yetiştirme şekli mevcuttur. Bunlar şu şekilde sıralanabilir;

4-12 yaş arası ilköğretim seviyesinde öğrencilere ders öğretebilmek için, dört yıllık mesleki yükseköğretime bağlı PABO (Primary School Teacher Training College) kurumlarında eğitim almaları gerekmektedir (Snoek & Wielenga, 2001). İlköğretimde öğretmen olmak için dört yıllık program takip edilerek bir öğretim lisansı alınmaktadır. Bu program Hogeschool olarak adlandırılan üniversiteler bünyesinde alınır ve program içeriği meslek bilgisi ve alan bilgisi derslerinden oluşmaktadır. Öğretmenlik uygulamaları önem taşımaktadır, bu sebeple her sene ders kredisinin %25'lik bir kısmı öğretmenlik uygulamaları için ayrılmaktadır (Snoek & Wielenga, 2001). Tek bir dersle sınırlandırılmadıkları için farklı alanlarda eğitim alarak uzmanlaşmaktadırlar (Ergun ve Ersoy, 2014).

12-16 yaş arası ortaöğretim birinci kademedeki ders vermek (12-16 yaş arası temel ortaöğretim, 16-20 yaş arası VMBO ve mesleki eğitim kurumlarındaki öğrencilere ders verebilmek) için dört yıllık mesleki yükseköğretim kurumlarına bağlı öğretmenlik programlarında eğitim almaları gerekmektedir. Öğretmen adayları dört yıllık süreç sonunda ikinci dereceden bir öğretim lisansına sahip olmaktadır. Bu programda da öğretmenlik uygulamaları ön plandadır, ders kredileri her yıl artarak (%10 birinci sınıfta, %15 ikinci sınıfta, %25 üçüncü sınıfta ve %50 son sınıfta) bu alana yoğunlaşmaktadır (Snoek & Wielenga, 2001). İlköğretim öğretmenlerinin aksine tek bir branşta ders vermekte ve tek bir alanda uzmanlaşmaktadırlar.

16-18 yaş arası ortaöğretim ikinci kademedeki ders vermek (16-18 yaş arası HAVO ve VWO öğrencilerine alan eğitimi verebilmek) için akademik üniversitelerde alınan lisans eğitiminin üzerine bir yıl lisansüstü eğitim almaları gerekmektedir. Bu eğitim, ortaokul derslerinden birine dönük eğitim veren dört yıllık akademik üniversiteyi bitirmiş olanlara uygulanmaktadır ve alan bilgisi öğretimini içermektedir (Sarıboğa Alagöz, 2006). Program içeriği tamamıyla meslek bilgisi derslerinden oluşmaktadır ve derslerin yarısı uygulamalı işlenmektedir. Tek bir branşta derse girmektedirler ve tek bir alanda uzmanlaşırlar. Ortaöğretim ikinci devre öğretmenleri, birinci devre öğretmenlerinin verdikleri tüm dersleri verebilmektedirler (Snoek & Wielenga, 2001).

Gerekli kredi tamamlandıktan sonra aldıkları lisans ve lisansüstü eğitimler sonunda öğretmenler herhangi bir sınava girmemektedirler. Diploma ile eğitim vermek istediği okullara özgeçmiş bırakmaları yeterlidir (Avcı, 2010).

Hollanda’da Çekirdek Program

Hollanda İngilizce dersi öğretim programına baktığımızda, ülkemizde 2018’de yürürlüğe girmiş olan öğretim programı kadar detay görülmemektedir. Hollanda Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü tarafından 2006’da yayımlanan ve Hollanda resmi eğitim bakanlığı sitesinden erişim sağlanan kitapçıkta ilkökul seviyesinde zorunlu olan 8 ders (Flemenkçe, İngilizce, Aritmetik ve Matematik, Kendine ve Dünyaya Yönelim, Sanat ve Kültür, Egzersiz ve Spor, Dijital Okuryazarlık ve Vatandaşlık) için ayrı ayrı hedefler bulunmaktadır (SLO, 2006). Her bir ders için hedef sayısı değişmekte olup İngilizce için dört temel hedef bulunmaktadır.

Hollanda Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü’nün yayınladığı 2006 Yılı İlköğretim Temel Hedeflerine göre kaliteli bir eğitim, iyi bir temel olmadan mümkün değildir ve eğitimde bu temeli öğretim programı oluşturur. Etkili eğitim sürecinde öğretmenler, öğretmen yetiştiricileri, program geliştirme uzmanları, okul içinde ve etrafında çalışanlar ne yapmaları gerektiğini bilirler. Öğretim programı öğrencilerin ne bilmesi gerektiğini ve ne yapabilmesi gerektiğini belirtir. İyi bir öğretim programı, öğrencinin öğrenme sürecini yönlendirmelidir. Ayrıca iyi bir öğretim programı güncel kalabilmek için eğitim, toplum ve bilim alanındaki gelişmeleri takip edebilmelidir (SLO, 2006). İlk ve Orta Eğitim ve Medya Bakanı, “öğretim programı topluluğu” olarak adlandırılan bağımsız bir topluluk kurarak ulusal öğretim programının daha iyi bir noktaya gelebilmesi için gereken ayarlama ve güncellemeleri belirlemesini istemiştir. Bu sayede, kurulan topluluk Hollanda’da eğitim kalitesine katkıda bulunmaktadır (Curriculum.nu, 2020).

Öğrenciyi geleceğe iyi hazırlamaya devam etmek önemlidir; bu yüzden öğrenme programında başarı hedefleri bulunmaktadır. Bu ulusal hedefler en son 2006 yılında

belirlenmiştir. Öğretim programını güncellemek için öğretmenler temel hedeflerin revizyonunun temelini oluşturan Felemenkçe, İngilizce/ Yabancı Modern Diller, Aritmetik ve Matematik, Vatandaşlık, Dijital Okuryazarlık, İnsan ve Toplum, İnsan ve Doğa, Sanat ve Kültür, Egzersiz ve Spor olmak üzere dokuz öğrenme alanında önerilerde bulunmuştur. Mart 2018- Ekim 2019 döneminde, bilim adamları, öğretmen yetiştirme enstitüleri, okulların ve sendikaların katkılarıyla öğrenme alanları için gerekli bilgi ve beceriler belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerden, velilerden, öğrencilerden, sivil toplum kuruluşlarından ve iş dünyasından geri bildirim alınmıştır. Geliştirme ekibi öğretim programı uzmanları tarafından desteklenmiştir. Sağlanan geri bildirimler ve alanyazından elde edilen bilgilere dayanarak, geliştirme ekipleri önerilerini gözden geçirmiştir. Öneriler öğrencilerin öğrenmesi gereken şeylerle sınırlıdır ve öğretmenlere kendi yorumlarını katabilme imkanı tanımaktadır (Curriculum.nu, 2020).

Bu süreçte geliştirme ekibi, çok kültürlü toplumdaki dilleri eğitimin merkezine koymayı ve bunun için gerekli unsurları belirlemeyi kendine amaç edinmiştir. Öncelikle yurt dışındaki eğitim gelişmeleri takip edilmiş, yeni dil öğretim programları (Finlandiya, Avustralya ve Galler) araştırılmış ve tartışılmıştır. Hollanda'da farklı kültürlerden gelen ve eğitimin hedef kitlesini oluşturan öğrencilerin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmuştur. Dil kültürün bir parçası ve farklı kültürdeki insanların iletişimi için bir araç olarak kabul görülmüştür (Curriculum.nu, 2020).

Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı

Çerçeve program niteliği taşıyan Hollanda ilkokul yabancı dil programının, Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterlerinin temel alınarak tasarlandığı görülmektedir. Hollanda'da yabancı dil eğitimi 1. sınıf düzeyinde başlamaktadır. Program tasarımının temelinde, çok dillilik, iki dilli sınıf ortamı ve içerik ve dil entegreli öğrenme yaklaşımları yer almaktadır. Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programında öğrencilerin, basit ve yazılı İngilizce metinlerden bilgi edinmeyi öğrenmeleri; basit konularda İngilizce bilgi istemeyi veya vermeyi öğrenmeleri ve kendilerini o dilde ifade etmeye cesaret edebilecekleri bir tutum

geliştirmeleri; günlük konularla ilgili bazı basit kelimelerin yazılışını öğrenmeleri ve sözlük kullanarak İngilizce sözcüklerin sözcük anlamlarını ve yazılışlarını aramayı öğrenmeleri olmak üzere dört temel hedef bulunmaktadır (SLO,2006). Hedefler Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri yapısına göre düzenlenmişlerdir. Programdaki hedefler, iletişimsel işlev üzerine şekillendirilmiştir. Programda sınıf seviyelerine göre ayrıntılı içerik dağılımı göze çarpmamaktadır fakat programda öneri olarak bahsi geçen konular (günlük hayat, boş zaman ve hobiler, vücut bölümleri ve hava durumu) bulunmaktadır (Şahin ve Aykaç, 2019). Belirtildiği gibi, programda yer alan içerik öğrencilerin günlük yaşantılarından aşına olduğu alanlarla ilgilidir. Bu programın içerik seçimi noktasında programın uygulanacağı seviyenin yaşının, istek ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulduğunu destekler niteliktedir. Hollanda yabancı dil öğretim programının odağında öğrenci yer almaktadır (SLO, 2006).

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, yurt içinde ve yurt dışında karşılaştırmalı eğitim alanında yürütülmüş, farklı ülkelerin yabancı dil öğretim programlarını kıyaslayan araştırmalara yer verilmiştir. 2020-2022 yılları arasında yapılan alanyazın taramasında ULAKBİM, ERIC, SCOPUS, EBSCO, SSCI, Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi gibi indeksler ve arama motorları araştırmada kullanılmıştır. Konu araştırılırken arama motorlarında "English curriculum, English program in Netherlands, Turkey English Teaching Programs, İngilizce öğretim programı, Hollanda İlköğretim İngilizce Öğretim Programı, Türkiye İngilizce Öğretim Programı" anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır.

Ulusal Bağlamda Yürütülen Araştırmalar

Yürütülen bir araştırma kapsamında (Büge, 2005), Türkiye ve Finlandiya üzerine çalışılmış ve bu ülkelerde uygulanan İngilizce öğretim programları karşılaştırılmıştır. Çalışmanın amacı, programlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları saptamak olup, çalışma doküman analizi olarak yürütülmüştür. Analiz sonucu ulaşılan verilere göre, Finlandiya'da uygulanmakta olan yabancı dil öğretim programının çerçeve program niteliği taşıdığı,

içeriğın genel anlamda sunulduğu, hedeflerin ölçülebilir ve gözlemlenebilir öğrenci davranışlarına dönüştürülerek yazıldığı ifade edilmiştir. Program hedeflerinin dört temel becerisi altında sunulmamış olup temel dil becerilerine ilişkin dil yeterlilikleri, kültürel iletişim becerileri, çalışma stratejileri, iletişim stratejileri gibi başlıklar altında toplanmış olduğu ifade edilmiştir. Türkiye’de İngilizce öğretim programına bakıldığında ise, yer alan hedeflerin daha çok dil bilgisi üzerinde şekillendiğı ve bunların kullandırılması üzerinde durduğu söylenmektedir. Finlandiya İngilizce öğretim programında, CEFR’den yola çıkılarak bunun okul ihtiyaçlarına göre şekillendirildiğı saptanmıştır. Diğer yandan, Türkiye İngilizce öğretim programına bakıldığında, öğretme-öğrenme sürecine dair açıklamalar bulunduğu görülmüştür. Her iki ülke programında da, sınav durumlarının açık şekilde ifade edildiğı görülmüştür.

Yapılan başka bir araştırmada, Türkiye, Almanya ve Hollanda’nın eğitim sistemleri ve ilkökul yabancı dil programları karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı eğitim çalışması olan bu araştırmada, doküman incelemesi kullanılmış ve bu süreçte kullanılan dokümanların çoğu araştırma kapsamında bahsi geçen ülkelerin resmi internet sitelerinden alınmıştır. Elde edilen bilgilere göre, Almanya ve Hollanda programının daha genel ve öğretmene esneklik sağlama durumu söz konusu iken, Türkiye’de kullanılmakta olan programın Almanya ve Hollanda’ya kıyasla daha detaylı hazırlandığı ve daha merkezi bir nitelik taşıdığı görülmüştür. Bu nedenle, Almanya ve Hollanda programlarının öğretmenlere okul, bölge ve öğrenci istek ve ihtiyaçlarına göre içerik tasarlama fırsatı sunduğundan daha özgür hissettirdiğı; diğer yandan Türkiye programı daha detaylı sunulduğu, öğretmenin ne yapacağı belli olduğu için diğer ülkeler kadar esnek olmadığı belirtilmiştir. Almanya ve Hollanda’daki programda açıkça belirtilmiş yöntem ve teknik olmadığı fakat Türkiye’deki programda kullanılacak yöntem ve tekniklerin sıralandığı saptanmıştır (Mustafa, 2011).

2013 yılında gerçekleştirilmiş bir araştırma kapsamında Türkiye ve Finlandiya’da ilkökul seviyesindeki İngilizce öğretimi, öğretim ilkeleri, yabancı dil öğretimindeki genel hedefler, öğretim programları ve yabancı dil öğretmenlerinin yetiştirilmesi açısından detaylı

bir şekilde karşılaştırılmıştır. Çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Çalışma sonucu ulaşılan bilgilere göre, benzerlik olarak her iki ülkede de İngilizce öğretiminin başladığı yaş ve hedeflerin CEFR çevresinde benzer şekilde tasarlandığı görülmüştür. Ancak Finlandiya programının Türkiye programına kıyasla daha esnek olduğu, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan ders araç ve gereçleri, öğretmenlerin okul dışındaki hayatları ve öğretmenlerin okullarda üstlendikleri rol açısından farklılıklara rastlanmıştır. Çalışmada Türkiye eğitiminin her seviyesinde yabancı dil öğretim anlamında yeterli süre ve kaynağın sağlanmasına rağmen hedeflenen başarı oranının elde edilmediği belirtilmiş ve dolayısıyla Türkiye’de İngilizce öğretimi konusunda arzu edilen başarının sağlanamama sebebinin kaynak ve süreyle ilgili olmadığı, yabancı dil öğretiminde faydalanan yöntem, yaklaşım, metot ve stratejilerin gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir (Solak, 2013).

2013’te Türkiye ve Finlandiya üzerine bir diğer çalışmada (Sak, 2013), araştırma kapsamında bahsi geçen ülkelerin yabancı dil öğretim programı hedefleri CEFR kapsamında karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışmada, Türkiye’de ve Finlandiya’da uygulamada olan yabancı dil öğrenim programlarını kazanım açısından benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymak için karşılaştırmak amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup araştırma sürecinde doküman analizi tekniğine baş vurulmuştur. Analiz sürecinde, iki ülke hedefleri karşılaştırılırken programda yer alan kazanımların hazırlanma sürecinde Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programı’nın göz önünde bulundurup bulundurmadığı da incelenmiştir. Elde edilen verilere göre, Türkiye’de uygulanan yabancı dil öğretim programlarının geliştirilmesi tavsiye edilmiştir.

Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ve Türkiye’de ilkokullarda yürürlükte olan İngilizce öğretim programlarını, genel özellikleri, yapı ve işleyişi, programların hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve sınav durumları açısından karşılaştırmalı olarak ve betimsel bir model kullanarak inceleyen bir çalışmada (Şahin ve Aykaç, 2019) Türkiye’de kullanılan programın daha merkezi olarak hazırlandığı ve programın ülke genelindeki tüm okullarda aynı şekilde kullanıldığı görülmüştür. Fakat

çalışma kapsamında incelenen diğer ülkelerde, programların çerçeve program niteliği taşıdığı ve programı uygulayan okul, bölge, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenebildiği görülmüştür. Araştırmada elde edilen veriler doküman incelemesi tekniğiyle elde edilmiş, verilen analiz sürecinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Finlandiya, Almanya, Hollanda ve Japonya yabancı dil öğretim programları ile ülkemizde yürürlükte olan yabancı dil öğretim programının karşılaştırmasını yapmayı hedefleyen bir çalışmada, bahsi geçen ülkelerin yabancı dil öğretim programları, programların hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve sınama durumları açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma nitel bir araştırma olup doküman inceleme tekniği ile yapılmıştır. Araştırma kapsamında alanyazında Finlandiya, Almanya, Hollanda ve Japonya ve Türkiye yabancı dil öğrenim programlarına ilişkin çalışmalar üzerinde durulmuş ve konuyla ilgili olduğu tespit edilen kaynaklar içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda, Türkiye’de uygulanan programın merkezi bir programken; araştırmaya konu olan diğer ülkelerin yabancı dil öğretim programlarının bir çerçeve program niteliği taşıdığı ifade edilmiştir. Programlarda konuların çok genel ifade edildiği, öğretme-öğrenme sürecinde kullanılacak olan yöntem, teknik ve stratejilerin açıkça belirtilmediği görülmüştür. Bununla da, programları uygulayacak olan okul ve öğretmenlere genel olarak ifade edilen hedef ve içeriği tamamlama noktasında esneklik tanındığı söylenmiştir. Ek olarak, Finlandiya, Almanya ve Hollanda’da Türkiye’ye kıyasla sözel ve iletişimsel becerilere ağırlık verme durumunun daha fazla olduğu söylenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen programların ortak noktalarına bakıldığında ise, ülke programlarının öğrenci odaklı olduğu, programların genelinde iletişimsel beceri üzerinde durulduğu ve programın uygulanacağı yaş grubu göz önünde bulundurularak materyal noktasında görsel-ışitsel örnekler sunulduğu belirtilmiştir. (Çalışkan, Kart, Şahin, 2019).

Çin, Finlandiya, Hollanda ve Türkiye yabancı dil öğretim programları üzerine yapılan bir çalışmada (Güler, 2022), eğitim programları ve yabancı dil öğretiminin genel özellikleri karşılaştırılarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında programları incelenen ülkelerin yabancı

dil öğretimine başlama seviyesi, ilkokul düzeyinde öğrencilere verilen haftalık İngilizce ders süreleri, öğrencilerin zorunlu eğitime başlama süreci farklılıklar içerse de eğitim programlarında sunulan etkinliklerin asıl odağının öğrenenlerin hedeflenen dilde iletişim kurabilecek düzeye gelmelerinin ortak olduğu görülmüştür. Bahsi geçen ülkelerde eğitim öğretme-öğrenme süreci noktasında farklılaşsa da, bu süreçte dört ülkenin de dil bilgisinden ziyade dilin temel dört becerisi üzerinde şekillendirildiği görülmektedir. Son olarak, araştırma kapsamındaki ülkelerde sınama durumlarına ek olarak alternatif değerlendirme yöntemlerinin de yer aldığı ifade edilmiştir.

Uluslararası Bağlamda Yürütülen Araştırmalar

2009 yılında yürütülen bir çalışmada (Ppric, 2009), Hırvatistan, Almanya, Hollanda, Avusturya, Slovenya, Finlandiya, Norveç, İngiltere ve İskoçya'da kullanılmakta olan ortaöğretim seviyesi İngilizce öğretim programlarının uygulanmasında konuşma becerisinin yeterliği incelenmiştir. Araştırmada özellikle üzerinde durulan nokta programdaki iletişimsel becerinin CEFR tarafından belirlenen dil politikasına uyup uymadığı hususudur. Araştırmada incelenmek üzere elde edilen bilgiler çalışma kapsamında dahil edilen ülkelerin resmi internet sitelerinden alınmıştır. Araştırma sonuçları ulusal öğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemektedir. Elde edilen bilgilere göre; araştırma kapsamında incelenen ülke programlarının büyük çoğunluğu, CEFR'ye uygun hazırlanmıştır. Araştırmada geçen ülkeler arasından Hırvatistan'a bakıldığında ülkede uygulanan ortaöğretim yabancı dil programında CEFR'nin dikkate alındığını söylemek güçken, yabancı dil öğretiminde iletişimsel beceriler üzerine vurgu yaptığını dair bilgiler elde edilmiştir. Bu sebeple, Ppric, Hırvatistan'da aynı düzeyde hazırlanacak olan yeni öğretim programları için CEFR'nin kullanılmasını önermektedir. Araştırmada çalışılan ülkelere bir diğeri olan Slovenya ise, CEFR özelliklerini sergileyen ve niteliklik bir program olarak örnek gösterilmiştir.

2016 yılında gerçekleştirilmiş bir diğer çalışmada (Tuswadi, 2016) yürütülen ilköğretim yabancı dil programlarını ve ülkelerdeki yabancı dil öğretimini daha iyi anlayabilmek amacıyla Endonezya ve Japonya'nın ilkokul İngilizce öğretim programları üzerinde çalışılmıştır. Her iki ülkede de ilkokul seviyesinde zorunlu ders olarak sunulmamasına rağmen İngilizce öğretiminin iyi bir gelişim gösterdiği saptanmıştır. Çalışmanın sonundaki verilere göre, Japonya'da İngiliz ders sürecinde takip edilecek olan materyal/ kitap ülke Eğitim Bakanlığınca hazırlanmakta ve değişiklik yapılmaksızın ülkedeki tüm okullarda aynı kitap kullanılmaktadır. Dolayısıyla, Japonya ilkokul kurumlarında hangi etkinliğin ne zaman sunulacağı öğretmenler içinde önceden belirlenmektedir. Diğer yandan, araştırmada Endonezya'da böyle bir durumun söz konusu olmadığı ve Eğitim Bakanlığının İngilizce dersi kapsamında kullanılacak olan materyal/ kitap seçimini okullara bırakmaktığı söylenmiştir. Bulgulara göre, Japonya'da Endonezya'dan farklı olarak İngilizceyi doğuştan bilen ya da ana dili yetkin kullanabilen insanların da yabancı dil öğretme sürecine dahil ettiği ifade edilmiştir. Ek olarak, araştırmanın sonunda, Endonezya'nın da belirtilen şartları sunan insanları öğretme-öğrenme sürecine katmasının yabancı dil öğretimine katkı sağlayacağı öngörülmüştür

İlgili alanyazın tarandığında, Türkiye ve Hollanda'nın İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırıldığı (Mustafa, 2011; Tok, 2006; Üner 2010), Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının uygulanabilirlik açısından kıyaslandığı (Gözüyeşil, 2018), Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği programlarının karşılaştırıldığı (Sarıboğa Alagöz, 2006), Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce öğretmenliği lisans programlarının pedagojik alan bilgisi kazandırma açısından karşılaştırıldığı (Hamsi, 2015), Çin, Finlandiya, Hollanda ve Türkiye ilkokul İngilizce eğitim programlarını inceleyen tez çalışmasına rastlanmıştır (Güler, 2022). Görüldüğü gibi alanyazında ülkelerin belirlenen derslerde öğretim programlarının kıyaslandığı çalışmalar mevcut olsa bile; Hollanda ve Türkiye'nin İngilizce dersi öğretim programlarını kıyaslayan sınırlı sayıda çalışma

mevcuttur. Mevcut çalışmanın alanyazındaki bu boşluğa fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Bölüm 3

Yöntem

Bu çalışma, doküman analizi yöntemini kullanarak Hollanda ve Türkiye'nin ilkökul düzeyindeki İngilizce Öğretim Programlarını karşılaştırmayı amaçlayan karşılaştırmalı bir eğitim çalışmasıdır. Doküman incelemesi, araştırılacak durum hakkında bilgi içeren dokümanları veya elektronik dokümanları analiz ederek bilgiye ulaşmayı içerir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Buradaki temel amaç, "inceleme", "bilgi geliştirme" ve "anlamlandırma" amacıyla araştırılması istenen olay veya durumlara dair veri bulunduran yazılı kaynakları değerlendirmektir (Bowen, 2009; Corbin ve Strauss, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Doküman analizi, araştırma problemi ile ilgili belirli bir zamanda üretilen dokümanların veya birden fazla kaynak tarafından üretilen dokümanların ilgili konuda farklı aralıklarla analiz edilmesini mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bir araştırma doküman analizi eşliğinde farklı bir nitel araştırma yöntemiyle kullanılabilmesi gibi tek başına bir yöntem olarak da kullanılabilir (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu tür bir incelemede araştırmacı önce belgeleri yüzeysel olarak incelemeli, ardından kapsamlı bir inceleme yapmalı ve ardından incelemenin sonuçlarını yorumlamalıdır (Bowen, 2009).

Bu çalışmada araştırma konusu ülkelerin eğitim sistemleri ve yabancı dil öğretimi değerlendirilerek, iki ülkenin ilkökul yabancı dil öğretim programlarının hedef, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirme sistemleri karşılaştırılarak farklı bakış açılarıyla çalışma bünyesindeki sistem ve programların benzerliklerin vurgulanması; eğitim sistemlerinin bireysel unsurları bir bütün olarak paralel olarak incelenmesi (Türkoğlu, 1984) amaçlandığından karşılaştırmalı eğitim yaklaşımlarından "yatay yaklaşım" kullanılmıştır.

Araştırmanın Temel Veri Kaynakları

Çalışma kapsamında, 2006 yılında uygulamaya konulan ve yedinci grup/ on yaş seviyesinden itibaren kullanılan Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı ile ülkemizde 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla uygulamaya konulan ve ikinci sınıf/ yedi

yaş seviyesinden itibaren kullanılan 2018 Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Çalışmanın veri seti, Türkiye ve Hollanda eğitim sistemleri, Türkiye ve Hollanda'da uygulanan yabancı dil öğretiminin genel özellikleri ve bu ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait resmi eğitim sitelerinden elde edilen güncel ilkokul İngilizce öğretim programlarından oluşmaktadır. Türkiye İngilizce Dersi Öğretim Programı, (ilkokul 2, 3, 4 ve ortaokul 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) 2018-2019 yılında yenilenmiş ve yabancı dil öğretim programı, ilkokul ve ortaokul kademelerindeki yabancı dil öğretimi üzerine şekillendirilmiştir. Programda her sınıf seviyesinde ayrı ayrı hedefler, önerilmiş içerikler ve sınav durumları yer almaktadır. Program Avrupa Dilleri Ortak Ölçütlerine uygun şekilde hazırlanmıştır. Yazılı bir dokümandır, aynı zamanda <http://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden çevrimiçi erişim sağlanabilmektedir. Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı, (ilkokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar) tasarımının temelinde, çok dillilik, iki dilli sınıf ortamı ve içerik ve dil entegreli öğrenme yaklaşımları yer almaktadır ve bir çerçeve program niteliği taşımaktadır. Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programında öğrencilerin, basit ve yazılı İngilizce metinlerden bilgi edinmeyi öğrenmeleri; basit konularda İngilizce bilgi istemeyi veya vermeyi öğrenmeleri ve kendilerini o dilde ifade etmeye cesaret edebilecekleri bir tutum geliştirmeleri; günlük konularla ilgili bazı basit kelimelerin yazılışını öğrenmeleri ve sözlük kullanarak İngilizce sözcüklerin sözcük anlamlarını ve yazılışlarını aramayı öğrenmeleri olmak üzere dört temel hedef bulunmaktadır ve bunlar CEFR standartlarına uygundur (SLO,2006). İlkokul yabancı dil öğretiminde kullanılacak olan içerik programda sınıf bazında ayrıntılı olarak sunulmamıştır fakat genel çerçevede önerilmiş bazı konular mevcuttur (Şahin, Aykaç, 2019).

Veri Toplama Süreci

İlkokul düzeyindeki İngilizce öğretim programının iki ülke açısından karşılaştırıldığı bu çalışmada, 2020-2022 yılları arasında yapılan alanyazın taramasında ULAKBİM, ERIC, SCOPUS, EBSCO, SSCI, Google Akademik ve Ulusal Tez Merkezi gibi indeksler ve arama motorları araştırmada kullanılmıştır. Alanyazında ilgili çalışmalara erişilerek bu

çalışmalar incelenmiştir. Araştırma için tarama sürecinde, farklı ülkeler arasında farklı programları karşılaştıran çalışmalar bulunmuştur. Birincil kaynaklar olarak, Hollanda ve Türkiye İngilizce Dersi Öğretim Programı, akademik dergilerde yayınlanan makaleler ve konuyla ilgili tezler incelenmiştir. Konu araştırılırken arama motorlarında "English curriculum, English program in Netherlands, Turkey English Teaching Programs, İngilizce öğretim programı, Hollanda İlköğretim İngilizce Öğretim Programı, Türkiye İngilizce Öğretim Programı" anahtar kelimeleri ile arama yapılmıştır. Elde edilen kayıtlar araştırmacı tarafından yayın adı, yazar adı, yayın yılı gibi bilgilerle düzenlenmiş ve forma kaydedilmiştir. İlk taramalarda bulunan çalışmalar arasında konuyla ilgili olmayan çalışmalar analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmada arama motorlarından elde edilen bulgular, dokümanlara erişme, orijinalliği gözden geçirme, ulaşılan belgeleri anlamlandırma ve verileri kullanma aşamaları ile incelenmiş ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yürütülen çalışmada, bu adımlara uyulması noktasında gerekli hassasiyet sergilenmiş ve altta sıralanan maddeler izlenmiştir:

1. İlgili öğretim programının bulunması ve özgünlüklerinin kontrolünün sağlanması,
2. Gerçekleştirilen alanyazın taraması sonucunda programların değerlendirilmesinde takip edilecek adımlara karar verilmesi,
3. Karar verilen adımlar doğrultusunda programların analiz edilmesi ve birbiriyle karşılaştırılması,
4. Ulaşılan sonuçların açıklanması ve bulguların şekillendirilmesi,
5. Şekillendirilen bulguların bu konuda yapılmış önceki çalışmalarla bağdaştırılarak değerlendirilmesi ve sonrasında önerilerin sunulması.

Araştırmacının Rolü

Doküman analizi, araştırmacının aklında oluşan her görüşü aktarmak amacıyla kullandığı basılı kaynaktan bir "alıntılar dizisi" olarak nitelendirilmez. Bunun aksine, belge inceleme çalışması gelişmiş bir süreçtir. Bu süreçte araştırmacı tarafsız ve duyarlı olmaya ve ikisi arasında bir denge kurmaya çalışmalıdır (Bowen, 2009). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre nitel araştırmacı bizzat araştırma alanında bulunan, katılımcılarla direkt iletişim kuran ve gerektiğinde katılımcıların tecrübelerine eşlik eden, araştırma sahasında edindiği bakış açısını ve tecrübeleri elde edilen bilgilerin analizinde kullanan bireydir. Belgeler araştırmacı için zengin bir veri kaynağı olmasına rağmen araştırmacı bu belgeleri her zaman eleştirel olarak değerlendirmeli ve araştırmalarına bu belgeleri dahil ederken hassas davranmalıdır. Belgeler, oluşan verilerin mutlak kaynakları olarak görülmemelidir (Hodder, 2000, aktaran Kırıl 2020). Araştırmacı, verileri eleştirel ele almalı, objektif değerlendirmeli ve belgelerdeki verilerin belirlenmesinde ve analizi noktasında hassas davranmalıdır (Creswell, 2007). Ayrıca çalışmayı yürüten kişi, neyi ve nasıl sunacağını, nasıl ve nerede yer vereceğini, neyin gizli tutulacağını, veriyi paylaşırken etik olacağı noktaları ve araştırma sonuçlarından herhangi bir kişinin veya herhangi bir kuruluşun hasar görüp görmeyeceğini dikkatlice hesaplamalıdır (Merriam, 2009). Bu nedenle araştırma sürecinde, araştırmacı araştırma kapsamındaki ülkelerin resmi eğitim sitelerinden kaynaklar elde etmiş ve herhangi bir kişi ya da kuruluşun hasar görmemesi için verileri eleştirel olarak ele almış ve objektif değerlendirmelerle tarafsız bir şekilde yorumlamıştır.

Verilerin Analiz Yöntemi

Bu çalışmada verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Bu analiz yönteminde olayların, nesnelere, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların verileri; özgün biçimlerine bağlı olarak doğrudan alıntılarla betimsel bir yaklaşımla okuyucuya sunulur (Huberman ve Miles, 1994; Kaptan, 1998). Başka bir deyişle betimsel analiz, deney ve gözlemlere dayalı olarak elde edilen verilerin analizi, bu verilerin belirlenmesi ve belirlenen verilerin önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak

yorumlanması adımlarını içeren bir analiz yaklaşımıdır. Bu yöntemde takip edilmesi gereken adımlar Forster'a (1995) göre (1) dokümanlara ulaşma; (2) belgelerin özgünlüğünün kontrolünü sağlama; (3) dokümanları algılama; (4) elde edilen bilgiyi inceleme ve (5) nitel verilere ulaşma şeklinde ifade edilmiştir (aktaran Yıldırım ve Şimşek 2011). Bu çerçevede gerçekleştirilmiş olan doküman inceleme aşamaları aşağıda açıklanmıştır.

Dokümanlara ulaşma noktasında, araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda incelenmesi gereken dokümanların, Hollanda ve Türkiye'de ilkökul seviyesinde kullanılmakta olan yabancı dil öğretim programları olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, ilk alanyazın tarama sürecinde pandemi sebebi ile Hollanda'ya ait veri elde etmekte güçlük çekilmiş ve durumu çözmek için Hollanda Eğitim Kültür ve Bilim Bakanlığına mail atılmıştır (Ek-E). Gerçekleştirilen yazışmalar sonucunda, mailde bahsi geçen dört temel hedefin Hollanda Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü tarafından 2006 yılında yayımlanmış olan ilkökul programında yer aldığı görülmüş ve kullanılacak eğitim siteleri (<http://www.poraad.nl/> , <http://www.slo.nl/>) saptanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda diğer veri kaynağı, Talim Terbiye Kurulu Bakanlığı tarafından onaylanarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konulan ve Milli Eğitim Bakanlığının resmi internet sayfasında erişime açık olan Türkiye İngilizce Dersi Öğretim Programı dokümanıdır. Araştırma veri kaynaklarından, Hollanda İlkokul yabancı dil öğretim programının özgünlüğü, Hollanda Eğitim Bakanlığı ve Hollanda Hükümeti Kamu Bilgi Servisinde görevli yetkililerle e-posta yoluyla gerçekleştirilmiş olan görüşmeler sayesinde; Türkiye İlkokul yabancı dil programı için ise Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesi kullanılarak sağlanmıştır. Dokümanları anlama aşamasında, her iki ülkenin programlarına ilişkin yer alan başlıklar dikkatli ve detaylıca incelenmiştir. Ardından her iki programda, eğitim programını oluşturan temel öğelere (hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve sınav durumu) ilişkin açıklamaların programların hangi bölümünde nasıl yer aldığına odaklanılmıştır. Hollanda İlkokul yabancı dil öğretim programının Flemenkçe olması sebebi ile, gerekli noktalarda profesyonel çeviri desteğine başvurulmuş ve dokümanların benzer ve farklı noktaları belirlenmiştir. Analiz noktasında, verilerin okuyucuya düzenlenmiş ve yorumlanmış şekilde aktarılmasını

sağlayan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Veriler kullanılırken, çalışma bünyesinde incelenen öğretim programları, çalışmanın veri edinme ve veri incelemesinin sağlandığı zaman aralığında (2020-2022) çalışmada bahsi geçen ülkelerin resmi web sitelerinde yayınlanan ve erişime açık dokümanlar olup; ulaşılan bilgiler kurum ve/veya kişilerden bağımsız bir şekilde bilimsel etik kurallar temel alınarak raporlaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu noktada, araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda uzun bir alanyazın taraması yapılmıştır. Çalışmada iç geçerliliği sağlamak için araştırmaya konu olan ülkelerle ilgili elde edilen her verinin, ilgili ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait resmi ve güncel internet sitelerinden alınmasına dikkat edilmiştir.

Araştırmaya konu olan ülkelerin ilkökul İngilizce öğretim programlarına Türkiye ve Hollanda milli eğitim bakanlıklarının resmi internet sitelerinden ulaşılmış, araştırma sürecinde faydalı olduğu düşünülen ve birincil kaynak niteliği taşıyan tez, kitap, dergi ve makale gibi basılı bilimsel ve internet tabanlı kaynaklardan elde edilmesine özen gösterilmiştir. Ulaşılan belgeler araştırmanın amacına uygun olarak araştırmacı tarafından dikkatle ve ayrıntılı olarak incelenmiştir. Gözden geçirme sürecinde her iki programda da amaçların/istenen davranışların, içeriğin, öğretme-öğrenme sürecinin/öğrenme deneyimlerinin/eğitim durumlarının ve test durumları/değerlendirme bölümlerinin hangi bölümlerde sunulduğu üzerinde durulmuştur. Hollanda'da İngilizce dersi öğretim programı Hollandaca olduğu için çeviri desteği alınmış ve belgeler içinde benzer ve farklı noktalar (incelenen iki eğitim programı) belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen program belgeleri, araştırmanın veri toplama ve veri analizi döneminde (2020-2022) ilgili kurumların resmi internet sitelerinde yayınlanan ve erişime açık belgelerdir; bulgular kurum ve/veya bireylerden bağımsız olarak bilimsel etik kurallar çerçevesinde raporlanmıştır. Belgelerin özgünlüğü, güvenilirliği ve geçerliliği için verilere en güncel şekilde ulaşılabildiği amaçlanmaktadır. Ulaşılan kaynaklar çalışmanın geçerliliği açısından olabildiğince objektif olarak yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışmada ayrıntılı betimlemeler,

alanyazın taraması, doğrulanabilirlik ve aktarılabirlik yoluyla uzun süreli etkileşim gibi farklı yollarla geçerlik ve güvenirlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda çok titizlikle yürütölen uzun bir alanyazın taraması yapılmıştır.

Elde edilen veriler resmi kaynaklara dayalı ve güncel olduğu için ilgili ölkelerin eğitim sistemleri, ilkokul seviyesinde verilen İngilizce öğretiminin genel özellikleri ve ilkokul İngilizce öğretim programlarıyla ilgili bilgiler başka araştırmalarda farklı ölkelerle karşılaştırma yapmayı mümkün kılmaktadır.

Bölüm 4

Bulgular, Yorumlar ve Tartışma

Araştırmanın bu kısmında, doküman analizi tekniğiyle ulaşılan bulgular betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilerek araştırmanın alt problemlerine göre sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu başlık altında, çalışmada belirlenen temel problem ve bu problem çerçevesinde belirlenmiş alt problemler bağlamında elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan yorum ve öneriler yer almaktadır.

Türkiye ve Hollanda’da İlkokul Kademesinde Verilen İngilizce Öğretiminin Genel Özellikleri

Araştırmanın bu kısmında, Türkiye ve Hollanda’da ilkokul seviyesinde sunulan yabancı dil öğretiminin genel çerçevesi, Türkiye ve Hollanda’da yabancı dil öğretiminin temel amacı, Türkiye ve Hollanda’da yabancı dil öğretiminin önemi, İngilizce’nin zorunlu öğrenme yaşı, İngilizce öğretim programlarının CEFR’nin ilkelerine olan uygunluğu açıkça belirtilmiştir. Araştırma kapsamında olan ülkelerin ilkokul seviyesinde yabancı dil öğretimlerinin genel özellikleri aralarındaki benzerlik ve farklılıkları saptamak için karşılaştırma yapılarak incelenmiştir.

Türkiye’de İlkokul kademesinde verilen İngilizce öğretiminin genel özellikleri

Ülkemizde ilkokul ve ortaöğretim düzeyinde eğitim gören bireylere daha iyi şartlarda bir İngilizce dil eğitimi verebilmek adına, uygulanmakta olan öğretim programını ve dersleri belirli aralıklarla değerlendirmeye özen gösterilmektedir. Bu doğrultuda, Türk eğitim sisteminde 8+4 eğitim modelinden geçişe yol açan son değişiklikler yeni 4+4+4 sistemi, mevcut öğretim programının acilen yeniden tasarlanması ihtiyacını doğurmuştur. Bu sistem 2013-2014 yıllarından itibaren İngilizce öğretiminin 2. sınıftan itibaren uygulanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu durumda, 4. sınıf yerine 2. ve 3. sınıfları kapsayan yeni bir öğretim programı gerekmiş, bu da bu öğretim programının önceki versiyonunun hazırlanmasına yol açmıştır. Mevcut revizyon, öncelikle öğretim programı öğretmenler veliler ve üniversite görevlilerinden sağlanan fikirlere göre güncellemeyi hedeflemektedir. Bu hedef, ikinci

revizyonun genel yapısını belirlemiştir. Mevcut program temel beceriler ve değerler eğitimi pedagojik felsefesi doğrultusunda değerlendirilmiş ve yenilenmiştir. Bu, İngilizceyi geliştirmeye odaklandığı için İngilizce eğitimi öğretim programı üzerinde küçük bir revizyon olmuştur (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Yeni İngilizce öğretim programı tasarlanırken, CEFR göz önünde bulundurulmuştur. CEFR’da yabancı dil kullanıcılarının konuşmada akıcı olabilmesi, hedeflenen dilde yeterli seviyeye ulaşabilmesi ve dil öğrenmelerinin kalıcı hale gelebilmesi için gerçek hayatta pratik yapmalarının önemi vurgulanmaktadır (CoE, 2001); dolayısıyla, yeni öğretim programı dil kullanımı noktasında özgün iletişim bağlamları üzerinde durmaktadır. Hiçbir dil öğrenme metodolojisi farklı seviyelerdeki öğrenenlerin gereksinimlerini giderecek ve farklı öğrenme stillerini baz alacak kadar esnek olmadığından, dile bir çalışma alanıymış gibi odaklanmaktansa İngilizceyi bir iletişim amacı olarak gören eylem odaklı bir yaklaşımdan yola çıkılmış ve öğretim tekniklerinin eklektik bir karışımı benimsenmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin dil öğrencileri olmaktansa, dili kullananlar haline gelmelerini destekleyerek her türlü sınıf etkileşiminde İngilizce kullanımına vurgu yapılmaktadır (CoE, 2001) (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

CEFR, dil öğrenimini yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olarak kabul ettiğinden, İngilizceye karşı olumlu bir tutum kazandırmak için erken aşamalardan itibaren İngilizceye yönelmek önemlidir; dolayısıyla, yenilenen öğretim programı eğlenceli ve genç yaş grubunun/kullanıcıların içindeyken iyi ve kabul görülmüş hissettikleri destekleyici bir ortam oluşturmaya çalışmaktadır. Hedef dilin, konuşma beceri odaklı boyutunu öne çıkarmak için otantik araç-gereçler, canlandırma tekniği, psiko-motor beceriyi gerekli kılan etkinlikler uygulanmıştır. Dil öğretiminin başlangıç seviyesinde ilk iki yıl iletişim becerileri üzerinde durulmakta; okuma ve yazma üst seviyelerde dahil edilmektedir. Dil öğrenim süreci boyunca, hazır bulunuşlukları göz önüne alınarak dil yeterliği için temel olan öğrenen özerkliğine ve problem çözme becerilerine odaklanmaktadır (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, 2018).

Hollanda'da İlkokul kademesinde verilen İngilizce öğretiminin genel özellikleri

İlkokul düzeyinde öğretmenler, kelimenin tam anlamıyla çocuğun gelişimi için temel oluşturmaya devam eder. Sosyalleşme ve kişisel gelişim üzerine geniş bir bilgi tabanı üzerinde çalışırlar. Her çocuğun gelişimi ve büyümesi ile ilgilenirler. Küçük veya (1. grup) 8. grup için okulda, profesyonellerden oluşan bir ekiple birlikte, her öğrencinin daha ileri eğitime adım atabilmesi için iyi bir eğitim almasını sağlarlar. Bu, her öğretmenin eğitimin gelişimi ve iyi bir öğretmen olarak kendi gelişimi açısından meslektaşlarıyla beraber çalışması anlamına gelir (SLO, 2006). İyi eğitimin cevabı toplumdaki ve dünyadaki gelişmelerle beraber hareket etmekte yatmaktadır. Bu, eğitimin tüm konularda ve öğrenme alanlarına modernleşmeye devam edeceği ve yasal, ulusal öğrenme hedeflerinin zaman zaman değiştirilebileceği anlamına gelmektedir (SLO, 2006).

İngilizcenin ilkokuldaki yeri, Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesine ve İngilizce öğretimine erken başladığında bu dile makul bir şekilde hakim olduğu önermesine dayanmaktadır. Bu yaşta İngilizce öğretmekteki temel motivasyon ana dili İngilizce olan kişilerle veya okul dışında İngilizce konuşan diğer kişilerle iletişim kurmak için ilk temeli sağlamaktır. Bu motivasyon daha sonra temel eğitim döneminde daha da geliştirilir. İlkokulda, İngilizce dilinde öğretim, mümkünse diğer derslerin içeriğiyle bağlantılıdır. Yaşam ortamı, boş zaman aktiviteleri, vücut bölümleri ve hava durumu gibi öğrencinin kendisi ve hayatıyla bağdaştırabileceği içerikler İngilizce öğretiminde kullanılır. İlkokulda İngilizce öğretimi esas olarak sözlü iletişimi ve basit metinleri okumayı içerir. Yazma, sınırlı sayıda sık kullanılan İngilizce kelimelerin yazılışını öğrenmekle sınırlıdır. Ayrıca, çocuklar sözlükten kelime anlamlarını ve kelimelerin yazılışlarını aramayı öğrenirler (SLO, 2006).

Hollanda'da İngilizce ilkokulda zorunlu olarak öğretilmektedir fakat okullar hangi grupta İngilizce sunduklarına kendileri karar verirler. Pratikte dört çeşit İngilizce öğretimi vardır;

1	İlkokulda İngilizce (Eibo)	7. grup
2	Erken Eibo	5 veya 6. grup
3	Erken Yabancı Dil Eğitimi (Vvto)	1. grup
4	İki Dilli Öğretim (Tpo)	1. grup

1.EIBO: Engels in het Basis Onderwijs/ Hollanda İlkokulda İngilizce

3.VVTO: Vroeg Vreemdetalen Onderwijs/ Hollanda Erken Yabancı Dil Eğitimi

4.TPO: Tweetalig Primair Onderwijs/ Hollanda İki Dilli Eğitim

1986'da İngilizce, 7. grupta zorunlu ders olarak tanıtılmıştır. 7 ve 8. gruplarda İngilizce öğreten okullar Eibo okullarıdır. Bazı okullar, İngilizceyi grup 5 veya 6'dan daha erken sunmaya karar vermiştir. Bunlar erken Eibo olarak adlandırılmaktadır. Ayrıca, son yıllarda giderek daha fazla okul 1. grupta İngilizce sunmaktadır. Buna erken yabancı dil eğitimi (vvto) denir. Hollanda'da şu anda 1.150'den fazla ilkokul erken yabancı dil eğitimi sunmaktadır (Nuffic, 2022). Ders süresinin %15'ine kadar İngilizce, Fransızca veya Almanca olarak ders verilmesine yasal olarak izin verilmektedir. Bu da haftada yaklaşık 4 saate denk gelmektedir (Nuffic, 2022). Son olarak, küçük bir okul grubu, 1. gruptan itibaren öğretim süresinin yüzde 30 ila 50'sini İngilizce olarak öğretmektedir. Bu değişkene iki dilli ilkokul (tpo) denir.

Türkiye ve Hollanda'da İlkokul kademesinde verilen İngilizce öğretiminin genel özelliklerinin karşılaştırılması

İki ülke programına bakıldığında, programların yapısında benzerlikler yer alsa da; detaylı olarak bakıldığında bazı noktalarda belirgin farklılıklar yer almaktadır. Türkiye ve Hollanda ilkokul seviyelerine bakıldığında, her ikisinde de İngilizce zorunlu dersler arasında karşımıza çıkmaktadır ancak İngilizce eğitiminin zorunlu olarak başladığı seviye her iki ülkede farklılık göstermektedir. Türkiye'de öğrenciler 2013-2014 yılından itibaren ikinci sınıfta İngilizce dersi almaya başlarken (Ekuş, Babayiğit, 2014), Hollanda'da 1986'dan

itibaren öğrenciler 7. grupta zorunlu olarak İngilizce dersi almaya başlamaktadır (SLO, 2006).

Hollanda eğitim sisteminde, çocukların %98'inden fazlasının dört yaşından önce okula gittiği ve yine büyük çoğunluğunun bu kurumlarda yabancı dil eğitimine erkenden başladığı göze çarpmaktadır (Nuffic, 2018). Buradan da görüldüğü gibi, yabancı dil eğitimi Hollanda'da erken yaşlarda başlamaktadır. Türkiye için bakıldığında da özel kurumlarda eğitim süreçleri dışında böyle bir durum görülmemektedir. Türkiye'de zorunlu eğitim dönemi içinde eğitim almakta olan çocuklara bakıldığında, çoğunun okul öncesi dönemde İngilizce kullanarak iletişim kurabilecek düzeyde olmadığı görülmektedir çünkü Türkiye'de İngilizce yabancı dil olarak öğretilmekte ve kullanılmaktadır, dilin doğal ortamında kazanılma ve iyileştirilme ihtimali kısıtlıdır. Dolayısıyla dil konusunda sık sık güncellenen sistemler ve programlar sebebiyle istenen noktaya gelinememiştir (Yaman, 2018).

Türk Milli Eğitimi'nin genel amacı, 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda da ifade hem bireylerin ve içinde yaşadıkları toplumun yaşam kalitesini daha iyi bir noktaya taşımak hem de ülkede birlik ve beraberlik içinde her anlamda bulunduğu noktadan daha iyi bir seviyeye getirmek yapılan yeniliklere katkıda bulunarak ivme kazandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir paydaşı haline getirmektir. Bu noktada İngilizce eğitiminin ülkemizde erken yaşta başlamasının bu maddeye uygun olduğunu söylemek mümkündür. Hollanda eğitim sistemine bakıldığında, yabancı dil öğretimine önem verildiği göze çarpmaktadır. Hollanda ilkokulunda, yabancı dil öğretiminde ise öğrencilerin doğuştan İngilizce konuşan insanlarla ve günlük yaşantılarında İngilizce konuşan insanlarla karşılaştıklarında sahip oldukları bilgiyi kullanarak iletişim kurabilecek noktaya gelmeleri amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, ilkokulda başlayan yabancı dil eğitimi ilerleyen seviyelerde (ortaöğretim) geliştirilmeye devam edilmektedir.

Türkiye'de ilkokul yabancı dil öğretiminde uygulamada olan programlar, ülke geneli için hazırlanmakta olup bulunan ülkedeki tüm okullarda kullanılmakta olup merkezi bir öğretim program niteliği taşımaktadır. Uygulanan programların okullara göre yeniden

şekillendirilmesi ya da farklı hallerde uygulanması mümkün değildir. Diğer yandan, Hollanda'da uygulanan programa bakıldığında, programın bakanlık tarafından genel bir çerçevede sunulduğu ve programı kullanan okul ve öğretmenlere programın uygulandığı okul ve bölgenin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak şekillendirme hakkı tanındığı görülmektedir. Bu noktada, Hollanda programı için çerçeve program niteliğinde olduğu söylenebilir. İncelenen her programda öğrenci merkezlidir ve yeni yaklaşımlar içermektedir. Programlarda sözel dile, dinleme ve konuşma becerilerine ağırlık verilmektedir. Bunu desteklemek için her iki program materyallerinde de sözel- işitsel materyaller yer almaktadır.

Türkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Hedefleri

“Hollanda İlkokul Yabancı Dil Öğretim Çekirdek Programı ve Türkiye İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programının hedefler bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” araştırma sorusu kapsamında bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Bu bölümde yer alan bilgiler araştırmaya konu olan ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait resmi internet sitelerinden elde edildiği şekilde aktarılmıştır.

Türkiye İlkokul İngilizce öğretim programının hedefleri

Türkiye programında yer alan hedefler, her sınıf seviyesi ve her ünite için ayrı ayrı sunulmaktadır.

2. Sınıf İngilizce Dersi Hedefleri.

A. Dinleme becerisine ilişkin hedefler:

- Türkçe ve İngilizcede ortak olan kelimeleri anlayabilme,
- Tanışma ve selamlamada kullanılan basit ifadeleri anlayabilme,
- Kendini tanıtan bir kişiyi anlayabilme,
- Kısa ve basit yönergeleri anlayabilme ve takip edebilme,
- Sınıftaki bazı eşyaların isimlerini anlayabilme,
- 1'den 10'a kadar olan rakamları anlayabilme,

- Eşyaların sayısını anlayabilme,
- Eşyaların renklerini anlayabilme,
- Kısa ve basit tavsiyeleri anlayabilme,
- Vücudun bölümlerini anlayabilme,
- Bazı evcil / evcil olmayan hayvanların isimlerini anlayabilme,
- Evcil hayvanların isimleri ve buldukları yerler ile ilgili kısa ve basit sözlü yönergeleri anlayabilme ve takip edebilme,
- Meyvelerin isimlerini anlayabilme,
- Beceriler ile ilgili yaygın olarak kullanılan ifadeleri anlayabilme.

B. Konuşma becerisine ilişkin hedefler:

- Belirli nesne, insan ve hayvanları uygun kelimeler kullanarak betimleyebilme,
- Tanışma ve selamlamada kullanılan basit ifadeleri kullanabilme,
- Birinin ismini sorabilme,
- Birinin iyi olup olmadığını sorabilme,
- Kendini basitçe tanıtabilme,
- Başkalarına sınıfta nasıl davranılması gerektiğini söyleyebilme,
- Karşdakini daha iyi anlayabilmek için söylediğini tekrar etmesini isteyebilme,
- Teşekkür edebilme ve teşekkür karşılık verebilme,
- Sınıftaki eşyaların isimlerini doğru olarak söyleyebilme,
- 1'den 10'a kadar sayabilme,
- Eşyaların sayısını söyleyebilme,
- Eşyaların renklerini söyleyebilme,
- Sevdiği renkler hakkında konuşabilme,

- Eşyaların sayısını söyleyebilme,
- Basitçe tavsiye verebilme,
- Basitçe soru sorabilme ve cevap verebilme,
- Vücudun bölümlerini söyleyebilme,
- Kısa ve basit yönergeler verebilme,
- Bazı evcil / evcil olmayan hayvanların isimlerini söyleyebilme,
- Hayvanların buldukları yeri işaret ederek söyleyebilme,
- Sevdiği meyveler hakkında konuşabilme,
- Başkalarına meyveler ile ilgili yapması gerekenleri işaret ederek söyleyebilme,
- Sevdiği / sevmediği hayvanlar hakkında konuşabilme,
- Beceriler hakkında konuşabilme.

3. sınıf İngilizce dersi hedefleri.

A. Dinleme becerisine ilişkin hedefler:

- Tanışma ve selamlamada kullanılan basit ifadeleri anlayabilme,
- Alfabeyi anlayabilme,
- 1'den 20'ye kadar olan rakamları anlayabilme,
- Akrabalık ilişkileri ile ilgili kelimeleri (aile üyeleri ile ilgili terimleri) anlayabilme,
- Kısa ve basit yönergeleri takip edebilme,
- İnsanların fiziksel özelliklerini anlayabilme,
- Duygulara ilişkin kelimeleri anlayabilme,
- Basit tavsiyeleri anlayabilme,
- Oyuncak isimlerini anlayabilme,

- Oyuncaklar ile ilgili kısa ve basit konuşmaları anlayabilme,
- Şekillerin özelliklerini anlayabilme,
- Evin bölümlerini anlayabilme,
- Şekil ve boyutlar ile ilgili kısa ve basit yönergeleri takip edebilme,
- Bir şehirde bulunan bölge ve bina isimlerini anlayabilme,
- Bir şehirde bulunan bölge ve binalar ile ilgili kısa ve basit yönergeleri takip edebilme,
- Çeşitli vasıta araçlarının isimlerini anlayabilme,
- Ulaşım ile ilgili kısa ve basit konuşmaları anlayabilme,
- Ulaşım ile ilgili kısa ve basit yönergeleri takip edebilme,
- Çeşitli hava durumlarını ifade eden kelimeleri anlayabilme,
- Doğa ve hayvanlar ile ilgili kelimeleri anlayabilme, - Doğa ve hayvanlar ile ilgili kısa ve basit yönergeleri takip edebilme.

B. Konuşma becerisine ilişkin hedefler:

- Biriyle basitçe tanışabilme,
- Kendini basitçe tanıtabilme,
- İsmi kodlayabilme,
- 1'den 20'ye kadar olan rakamları söyleyebilme,
- Aile üyelerinin birbirleriyle olan ilişkileri ile ilgili soru sorabilme ve cevap verebilme,
- Aile üyelerini basitçe tanıtabilme,
- İnsanların fiziksel özellikleri hakkında konuşabilme,
- Beceriler hakkında konuşabilme,
- Duyguları / hissettikleri hakkında konuşabilme,
- Basitçe tavsiye verebilme,

- Eşyaların sayısını söyleyebilme,
- Sahip olduğu oyuncakların rengini ve sayısını söyleyebilme,
- Eşyaların şekilleri hakkında konuşabilme,
- Evin bölümleri hakkında soru sorabilme ve cevap verebilme,
- Evin bulunduğu yeri sorabilme ve tarif edebilme,
- Sahip olduğu eşyalar hakkında konuşabilme,
- Bir şehir haritası üzerinde bina ve diğer yerlerin buldukları yerleri söyleyebilme,
- İnsanların buldukları yerleri söyleyebilme,
- Özür dileyebilme,
- Çeşitli vasıta araçlarının buldukları yerleri söyleyebilme,
- Ulaşım araçlarının kullanımı hakkında konuşabilme,
- Hava durumu hakkında konuşabilme,
- Doğa ve hayvanlar hakkında konuşabilme,
- Doğa ve sevdiği / sevmediği hayvanlar hakkında konuşabilme

4. sınıf İngilizce dersi hedefleri.

A. Dinleme becerisine ilişkin hedefler:

- Talepte bulunan bir kişinin kısa ve anlaşılır ifadelerini anlayabilme,
- İzin isteyen bir kişinin kısa ve anlaşılır ifadelerini anlayabilme,
- Basit sınıf içi yönergeleri anlayabilme,
- 1'den 50'ye kadar olan rakamları anlayabilme,
- Başkaları ile ilgili bilgileri anlayabilme,
- Başkalarının milliyetlerini anlayabilme,

- Başkalarının becerileri ile ilgili basit bir konuşmanın ana fikrini anlayabilme,
- Başkalarının sahip olduğu eşyalarla ilgili anlaşılır, kısa ve yavaş bir konuşmayı anlayabilme,
- Sevilen / sevilmeyen şeyler ile ilgili bir konuşmanın ana fikrini anlayabilme,
- Günlük faaliyetler ile ilgili kısa bir konuşmanın ana fikrini ve detaylarını anlayabilme,
- Kısa bir konuşmada geçen zaman ile ilgili ifadeleri anlayabilme,
- Kısa yönergeleri anlayabilme ve takip edebilme,
- Mekânlar ile ilgili ifadeleri / açıklamaları anlayabilme,
- İnsanların meslekleri ve sevdikleri / sevmedikleri şeyler ile ilgili kısa ve basit konuşmaları anlayabilme,
- Hava durumu ve hava durumuna uygun kıyafetler ile ilgili kısa konuşmaları anlayabilme,
- Mevsimlerin isimleri ve kıyafetler ile ilgili kısa konuşmaları anlayabilme,
- Başkalarının özelliklerini tarif eden kısa, anlaşılır ve basit kısa mesaj ve duyuruları anlayabilme,
- Başkalarının sahip olduğu eşyalar ile ilgili kısa konuşmaları anlayabilme,
- Yiyecek ve içecekler ile ilgili basit kelimeler ve ifadeleri anlayabilme,
- Temel ihtiyaçlar ile ilgili teklifleri anlayabilme,
- Başkalarının ihtiyaç ve duyguları ile ilgili kısa konuşmaları anlayabilme.

B. Konuşma becerisine ilişkin hedefler:

- Kısa ifadeler kullanarak sınıf arkadaşlarından izin isteyebilme ve izin verebilme,
- Basit ifadeler kullanarak sınıf arkadaşlarından bir ricada bulunabilme,
- Basit yönergeler verebilme ve kendisine söylenen yönergelere karşılık verebilme, - 50'ye kadar sayabilme,

- Ülkeler ve milliyetler hakkında konuşabilme,
- Şehirlerin buldukları yerler hakkında konuşabilme,
- Başkalarının ve kendisinin sahip olduğu eşyalar hakkında konuşabilme,
- Ön hazırlık yaptıktan sonra beceriler ile ilgili kısa ve basit bir konuşma yapabilme, - Sevdiği / sevmediği şeyler hakkında bilgi verebilme,
- Sevdiği / sevmediği şeyler hakkında başkasıyla karşılıklı olarak basitçe konuşabilme,
- Başkasından konuya açıklık getirmesini isteyebilme ve kendisi konuya açıklık getirebilme,
- Günlük faaliyetlerinden bahsedebilme,
- Saati söyleyebilme,
- Kısa ve basit yönergeler verebilme,
- Eşyaların buldukları yerleri tarif edebilme,
- Başkalarının meslekleri ve sevdiği / sevmediği şeyler ile ilgili basitçe konuşabilme, - Hava durumu hakkında konuşabilme,
- Mevsimlerin isimlerini söyleyebilme,
- Hava durumu ve kıyafetler ile ilgili basitçe soru sorabilme ve cevap verebilme,
- Ödünç alma ile ilgili basit bir ricada bulunabilme,
- Arkadaşlarını ve başkalarını (akrabalar, öğretmenler, vb.) betimleyebilme,
- Başkalarının fiziksel özellikleri ile ilgili soru sorabilme ve cevap verebilme,
- Başkalarının ve kendisinin sahip olduğu eşyalar hakkında konuşabilme,
- Temel ihtiyaçları ve duyguları hakkında konuşabilme,
- Başkalarının duyguları ve ihtiyaçları hakkında konuşabilme.

Hollanda İlkokul İngilizce Öğretim Programının Hedefleri

Hollanda'da ilkokul seviyesinde İngilizce eğitimi dört temel hedef üzerine şekillendirilmiştir. Hollanda resmi eğitim sitesine bakıldığında; başarı hedefleri, dil ve aritmetik referans seviyeleri ile, ilkokulun eğitim içeriğinin özü için yasal çerçeveyi oluşturmaktadır. Anahtar hedefler ise ilkokulda çocuklara öğretmek için neyin önemli olduğunu ana hatlarıyla gösterir. Kısaca, anahtar hedefler önemli eğitim içeriğinin genel bir tanımıdır. Okullarda daha fazla rehberlik sağlamak için SLO temel hedefleri detaylandırmıştır. Mevcut temel hedefler 2006'dan beri yürürlükte. 58 tane temel hedef bulunmaktadır, be hedefler farklı öğrenme alanlarını/ dersleri kapsarlar ve İngilizce de bunlardan biridir. Her öğrenme alanı/ ders için temel hedeflerden önce, öğrenme alanının özelliklerinin bir açıklaması gelir. (Bu öğrenme alanları ve 58 temel hedef Hollanda eğitim sitesinde erişime açıktır, her ders için kısa bir açıklama bulunmakta ve ardından temel hedefler gelmektedir). 2006 yılında hedeflerin açıklanmasından kısa bir süre sonra, temel hedeflerin daha somutlaştırılması gerekmiş çünkü temel hedefler pek rehberlik sağlamamıştır. Bunun sonucunda TULE ve SLO beraber bir detaylandırma yapmıştır. Ancak, halen okullara, kendi seçimleri, öncelikleri ve okulun profilini çıkarmaları için alan sağlanmaktadır. Bu detaylandırmadan sonra, daha yakın bir zamanda, bu hedefler içerik satırları şeklinde yeniden şekillendirilmiştir. İçerik satırları, çeşitli öğrenme alanlarının temel hedefleri için neler sunulduğuna dair daha eksiksiz bir bakış açısı sağlar. SLO, ilkokulun her bir öğrenme alanı için içeriği (bilgi, beceri ve tutum için) tedarik hedefleri şeklinde şekillendirmiştir. Bunlar üç aşamalı içerik satırlarında sunulur. Tedarik hedeflerini içeren içerik satırları, öğretmenin öğrencilerle ne üzerinde çalıştığının netleştirildiği bir çerçeve oluşturmaktadır. Okullar, bu çerçeveyi kendi eğitsel öğrenme yollarını oluşturmak için kullanabilir. Ek olarak, bu satırlarda etkinliklere, kullanılacak öğretim materyallerine ve amaçlanan öğrenci davranışlarına da yer yer değinilmiştir. Daha önce de belirtildiği gibi, Hollanda'da İngilizce ilkokulda zorunlu olarak öğretilmektedir fakat okullar hangi grupta İngilizce sunduklarına kendileri karar verirler.

Hollanda Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü tarafından 2006 yılında yayımlanan İlköğretim Temel Hedefleri kitapçığında İngilizce için bulunan 4 temel hedef ve metnin altında da çevirisi yer almaktadır.

Kerdoel 13

De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.

Kerdoel 14

De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.

Kerdoel 15

De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.

Kerdoel 16

De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

Her hedef gruplar bazında ayrı olarak detaylandırılmıştır. Bu hedefleri sıralayacak olursak;

-Öğrenciler, basit sözlü ve yazılı İngilizce metinlerden bilgi edinmeyi öğrenirler.

-Öğrenciler basit konularda İngilizce bilgi istemeyi veya vermeyi öğrenirler ve kendilerini o dilde ifade etmeye cesaret edebilecekleri bir tutum geliştirirler.

-Öğrenciler, günlük konularla ilgili bazı basit kelimelerin yazılışını öğrenirler.

-Öğrenciler, sözlük kullanarak İngilizce sözcüklerin sözcük anlamlarını ve yazılışlarını aramayı öğrenirler (SLO,2006).

Bahsedilen hedeflerin, TULE ve SLO beraberliğinde okullara daha iyi rehberlik sağlaması için gruplar bazında detaylandırılmış hali aşağıdadır.

1. hedef (Kerndoelen 13): Öğrenciler, basit sözlü ve yazılı İngilizce metinlerden bilgi edinmeyi öğrenirler.

Grup 1 ve 2	Öğrenciler İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirilir. İngilizce dersleri yok ancak çocukların gelişim evrelerine bağlı olarak haftada birkaç saat İngilizce etkinlikler yapılır.
Grup 3 ve 4	1. ve 2. gruplarda oluşturulan İngilizce dinleme becerileri pekiştirilir ve genişletilir. İngilizce dersleri yok ancak çocukların gelişim evrelerine bağlı olarak İngilizce etkinlikler yapılır ve bazı derslerde İngilizce kullanılır.
Grup 5 ve 6	Çocuklar İngilizce dinleme becerilerine aşina olurlar. Okuma becerileriyle bir başlangıç yapılır (çocuklar İngilizce kelimelerin ve ifadelerin yazılışı hakkında bilgilendirilir).
Grup 7 ve 8	Dinleme ve okuma becerileri yeni veya tanıdık konu veya konularla genişletilir.

2.hedef (Kerndoelen 14): Öğrenciler İngilizceyi basit düzeyde bilgi alıp vermek için kullanırlar ve kendilerini o dilde ifade etmeye cesaret edebilecekleri bir tutum geliştirirler.

Grup 1 ve 2	Çocuklar İngilizce konuşmaya karşı olumlu bir tutum geliştirir.
Grup 3 ve 4	Konuşma becerileri pekiştirilir ve çocuklar dil üretimine veya konuşmanın ortaya çıkmasına teşvik edilir.
Grup 5 ve 6	Geçmiş yıllardaki konuşma becerileri geliştirilir.
Grup 7 ve 8	Konuşma becerileri daha da genişletilir. Bir dizi konu ve konu alanında kelime dağarcığı genişletilir.

3.hedef (Kerndoelen 15): Öğrenciler, günlük konularla ilgili bazı basit kelimelerin yazılışını öğrenirler.

Grup 1 ve 2	Yazmanın bir önemi yoktur.
Grup 3 ve 4	Yazmanın hala bir önemi yoktur (İngilizce öğrenimini bir süre ertelemek iyi olabilir çünkü çocuklar bu yaşta Felemenkçe öğrenmekle meşguldürler ve İngilizceyi de yoğun şekilde görmek yazım hatalarına neden olabilir).
Grup 5 ve 6	Bazı çocuklar İngilizce kelimelerin yazılışını merak eder ve denemeye başlar. Bu gruptaki çocuklar için önemli olan kelimelerin aranıp kopyalanmasını sağlayarak İngilizce yazmaya başlatmaktır.
Grup 7 ve 8	CLIL (içerik ve dil bazlı eğitim) için seçilen alan veya konularda kelimeler ve cümleler yazılır.

4.hedef (Kerndoelen 16): Öğrenciler, sözlük kullanarak İngilizce sözcüklerin sözcük anlamlarını ve yazılışlarını aramayı öğrenirler.

Grup 1 ve 2	-
Grup 3 ve 4	-
Grup 5 ve 6	Çocuklar imlaya bakar veya kelimelerin imlasını kontrol eder.
Grup 7 ve 8	Çocuklar, yabancı dil öğrenmenin bir parçası olarak sözlüklere ve sözlüklerin kullanımına aşina olurlar.

Hollanda'da ilkököl İngilizce eğitiminin zorunlu olarak başladığı seviye 7. gruptur fakat okullar istediği takdirde İngilizce eğitimi başlangıç seviyesi 1. gruba kadar inebilmektedir. Hollanda'da resmi olarak okula başlayabilme yaşı beştir. Fakat, Hollanda'da bulunan kurumlara bakıldığında çocukların % 98'inden fazlasının dört yaşında okula gitmeye ve yabancı dil eğitimi almaya başladığı göze çarpmaktadır (Nuffic, 2018). Hollanda resmi eğitim sitesinde farklı öğretim programları mevcuttur. Zorunlu İngilizce eğitimi başlangıcına denk gelen 7. grup için İlkokulda İngilizce Programı (Eibo); aynı programa dahil olarak erken Eibo (programda 2 aşama bulunmaktadır, erken Eibo için 5 ve 6. gruplarda aşama 2 takip edilmelidir); İngilizceyi 5 ve 6. gruptan da önce vermek isteyen okullar için vvto (erken yabancı dil eğitimi); İngilizceyi hem erken hem de öğretim süresinin % 30-50'sini İngilizce olarak öğretmek isteyenler için iki dilli ilkököl (tpo) programları bulunmaktadır.

İngilizce Eibo (İlkokulda İngilizce) ve Erken Eibo

Not: Eibo'da 2. ve 3. aşamaların içeriği 7. gruptan itibaren sunulur.

Erken Eibo ile, 2. aşamanın içeriği 5. veya 6. grupta başlatılır.

A. Dinleme becerisine ilişkin hedefler

Aşama 2	Aşama 3
<p>-Bilinen konular hakkında şarkı veya film gibi kısa (işitsel) görsel metinlerin ana noktalarını anlayabilme, tercihen görsel destekle kısa talimatları dinleme ve bunları (örneğin gruptaki etkinlikler sırasında) görsel destek yardımıyla uygulayabilme,</p> <p>-İnsanlar yavaş ve net bir şekilde konuştuğunda (örneğin selamlama ve</p>	<p>-Filmler, şarkı veya kısa günlük konuşmalar gibi bilindik konularda kısa (sesli) görsel metinlerden basit ve somut bilgileri anlayabilme,</p> <p>-Dünya algısına uyan basit konuşmaları veya kitap incelemelerini dinleyici olarak dinleyebilme,</p>

teşekkür etme gibi günlük ifadeler) basit konuşmaları anlayabilme, -Ders sırasında, tanıdık/günlük durumlar içeren talimatları anlayabilme ve uygulayabilme,	-Dinleme metnindeki iletişim amacını ve ana konuyu anlayabilme, -Dinleme biçimini metnin iletişimsel amacına uyarlayabilme,
---	--

B. Konuşma becerisine ilişkin (sözlü etkileşim) hedefler:

Aşama 2	Aşama 3
-İngilizce konuşmaya karşı olumlu bir tutum geliştirebilme, -Çok kısa ve basit sözcükler/ sözcük öbekleri kullanarak kısa, iyi bilinen standart soruları (ör. renkler, şekiller veya hayvanlara dair) yanıtlayabilme, -Kendiniz ve çevrenizdekiler hakkında çok kısa, basit konuşmalar yapabilme, (örneğin, kendini tanıtmak, birine selam vermek, ailenizi, hobilerinizi veya evcil hayvanlarınızı anlatmak), kısa ve basit kelime/ kelime öbekleri kullanarak*	-İngilizce konuşmaya karşı olumlu bir tutum geliştirebilme, -Öğrencinin yakın çevresi, ailesi veya okulu gibi bilindik konularda kısa ve basit konuşmalar yapabilmesi, -Kısa cümleler, basit ifadeler kurabilme,

C. Konuşma becerisine ilişkin hedefler:

Aşama 2	Aşama 3
-Kısa, basit ve standart cümlelerle kendi ve	-Bilinen konularda İngilizce olarak çok kısa ve basit sunumlar yapabilme,

<p>başkaları hakkında bilgiler verebilme (örneğin aileyi tanımlamak),</p> <p>-Şarkıları veya kısa, basit İngilizce metinleri tekrarlayabilme (yeniden üretmek),</p> <p>-Kısa, basit ve standart cümlelerle seviyeye uygun öyküleri yeniden anlatabilme (gerekli ise görsel destek sağlanarak)</p>	<p>-Dünya algısına uyan konular hakkında kısa açıklamalar/duyurular yapabilme (örneğin okul turu sırasında bilgi vermek),</p> <p>-Kısa cümleler, basit ifadeler kurabilme</p>
---	---

D. Okuma becerilerine ilişkin hedefler:

Aşama 2	Aşama 3
<p>-Yeterli tekrar ve görsel destek yoluyla sık tekrarlanan kelimeleri tanıyabilme (örneğin bir şarkıda sık geçen kelimeler),</p> <p>-Bir resim altındaki kelime veya kısa cümleleri okuyabilme,</p> <p>-Bir poster veya panodaki kısa, basit ve günlük konular içeren metinleri okuyabilme,</p>	<p>-Kısa öyküler ve şiirler gibi bilindik konulardaki basit metinlerdeki veya öğrencinin dünya algısına uyan bilgilendirici metinlerdeki bilgileri anlayabilme,</p> <p>-Okuma metnindeki iletişim amacını ve ana konuyu anlayabilme,</p> <p>-Okuma biçimini metnin iletişimsel amacına uyarlayabilme,</p>

E. Yazma becerilerine ve yazılı etkileşime ilişkin hedefler:

Aşama 2	Aşama 3
<p>-Ad ve adres gibi kişisel verilerle formları doldurabilme,</p>	<p>-Poster, broşür, kart, duvar gazetesi gibi öğrencinin dünya algısına uygun kısa ve basit metinler yazabilme,</p>

<p>-Öğrencinin dünya algısına uygun çok kısa ve basit metinler yazabilme (örneğin bir dilek listesi veya bir resim için başlık),</p> <p>-Kısa ve basit standart cümleler ve parçalardan oluşan çok kısa ve basit mesajlar yazabilme (örneğin bir selamlama veya bir dilek),</p>	<p>-Bilindik konularda standart cümleler ve sözcük öbekleri kullanarak ve resimlerle veya görsel-işitsel medya ile desteklenen çok kısa, basit çevrimiçi metinler yazabilme ve bunlara yanıt verebilme (örneğin arkadaşlara mektup yazma)</p>
---	---

Erken Yabancı Dil Eğitimi (vvto)

A. Dinleme becerisine ilişkin hedefler:

<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>
<p>-Görsellerle desteklenerek sesli okunan şarkıları veya resimli kitaplar gibi kısa metinleri (görsel- işitsel) ana hatlarıyla anlayabilme,</p> <p>-Grup aktivitelerinde görsel destek yardımıyla kısa talimatları dinleyebilme ve bunları uygulayabilme,</p>	<p>-Bilinen konular hakkındaki şarkıları veya film gibi kısa (görsel-işitsel) metinleri anlayabilme,</p> <p>-İnsanlar yavaş ve net bir şekilde konuştuğunda söylenenleri anlayabilme (selamlaşma ve teşekkür etme gibi günlük ifadeler),</p> <p>-Ders sırasında tanıdık günlük ifadeleri anlayabilme ve uygulayabilme,</p>	<p>-Film, şarkı veya kısa konuşmalar gibi bilindik konulardaki kısa metinlerden (sesli-görsel) basit ve somut bilgileri anlayabilme,</p> <p>- Ders sırasında tanıdık günlük ifadeleri anlayabilme ve uygulayabilme,</p> <p>-Dünya algısına uygun basit konuşmaları veya kitap incelemelerini dinleyici olarak dinleyebilme,</p>

		<p>-Dinleme metnindeki iletişim amacını ve ana konuyu anlayabilme,</p> <p>-Dinleme biçimini metnin iletişimsel amacına uyarlayabilme,</p>
--	--	---

B. Konuşma becerisine ilişkin (sözlü etkileşim) hedefler:

<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>
<p>-İngilizce konuşmaya karşı olumlu bir tutum geliştirebilme,</p> <p>-Çok kısa ve basit sözcükler/sözcük öbekleri kullanarak bilindik standart soruları yanıtlayabilme (örneğin; renkler, şekiller veya hayvanlar hakkında),</p>	<p>-İngilizce konuşmaya karşı olumlu bir tutum geliştirebilme,</p> <p>-Kendine ve çevresindekilere dair kısa ve basit konuşmalar yapabilme (örneğin; kendini tanıtmak, birini selamlamak, ailesini, hobilerini veya evcil hayvanlarını anlatmak),</p>	<p>-İngilizce konuşmaya karşı olumlu bir tutum geliştirebilme,</p> <p>-Yakın çevre, aile veya okuluna dair bilindik konularda kısa ve basit konuşmalar yapabilme,</p> <p>-Kısa cümleler ve basit ifadeler kullanabilme,</p>

C. Konuşma becerisine ilişkin hedefler:

<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>
- Şarkıları veya kısa, basit İngilizce metinleri tekrarlayabilme (yeniden üretmek),	-Kısa, basit ve standart cümlelerle kendi ve başkaları hakkında bilgiler verebilme (örneğin aileyi tanımlamak), -Kısa, basit ve standart cümlelerle seviyeye uygun öyküleri yeniden anlatabilme (gerekli ise görsel destek sağlanarak),	-Bilinen konularda İngilizce olarak çok kısa ve basit sunumlar yapabilme, -Dünya algısına uyan konular hakkında kısa açıklamalar/duyurular yapabilme (örneğin okul turu sırasında bilgi vermek), -Kısa cümleler, basit ifadeler kurabilme,

D. Okuma becerilerine ilişkin hedefler:

<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>
	-Yeterli tekrar ve görsel destek yoluyla sık tekrarlanan kelimeleri tanıyabilme (örneğin bir şarkıda sık geçen kelimeler), -Bir resim altındaki kelime veya kısa cümleleri okuyabilme,	-Kısa öyküler ve şiirler gibi bilindik konulardaki basit metinlerdeki veya öğrencinin dünya algısına uyan bilgilendirici metinlerdeki bilgileri anlayabilme,

	-Bir poster veya panodaki kısa, basit ve günlük konular içeren metinleri okuyabilme,	-Okuma metnindeki iletişim amacını ve ana konuyu anlayabilme, -Okuma biçimini metnin iletişimsel amacına uyarlayabilme,
--	--	--

E. Yazma becerilerine ve yazılı etkileşime ilişkin hedefler:

<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>
	-Ad ve adres gibi kişisel verilerle formları doldurabilme, -Öğrencinin dünya algısına uygun çok kısa ve basit metinler yazabilme (örneğin bir dilek listesi veya bir resim için başlık), -Kısa ve basit standart cümleler ve parçalardan oluşan çok kısa ve basit mesajlar yazabilme (örneğin bir selamlama veya bir dilek),	-Poster, broşür, kart, duvar gazetesi gibi öğrencinin dünya algısına uygun kısa ve basit metinler yazabilme, -Bilindik konularda standart cümleler ve sözcük öbekleri kullanarak ve resimlerle veya görsel-işitsel medyayla desteklenen çok kısa, basit çevrimiçi metinler yazabilme ve bunlara yanıt verebilme (örneğin arkadaşlara mesaj yazma),

Kaynak: <https://www.slo.nl/sectoren/po/inhoudslijnen-po/inhoudslijnen-engels/>

İki Dilli Öğretim (tpo)

A. Kelime bilgisi:

<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>
<p>-Ortalama 2500 kelimelik pasif bir kelime dağarcığı edinebilme,</p> <p>-Ortalama 1000 kelimelik aktif/üretken bir kelime dağarcığı edinebilme,</p>	<p>-Pasif kelime dağarcığını ortalama 5000 kelimeye çıkarabilme,</p> <p>-Aktif/üretken kelime dağarcığını ortalama 3000 kelimeye çıkarabilme,</p>	<p>-Pasif kelime dağarcığını 8500 kelimeye çıkarabilme,</p> <p>-Aktif/üretken kelime dağarcığını ortalama 7000 kelimeye genişletebilme,</p>

A. Kelime kullanımı:

<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>
<p>-Kullanılan kelimeleri ve kelime anlamlarına özen gösterebilme,</p> <p>-Kelimeleri somut konular ve akademik etkileşim için kullanabilme,</p>	<p>-İngilizce kelimeleri öğrenebilmek/pekiştirebilmek için farklı alanlarda kullanabilme,</p> <p>-Kelime anlamlarını türetebilme,</p> <p>-Kelimeleri ve kelime anlamlarını arayabilme,</p> <p>-Kelimeleri çeşitli alanlarda kullanabilme,</p>	<p>-Fikir ve duyguları ifade edebilme,</p> <p>-Mesleki dil/ okul dilinde soyut kavramları kullanabilme,</p> <p>-İfadeleri ve atasözlerini anlayabilme,</p>

B. Dinleme becerisine ilişkin hedefler:

<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>
<p>-Farklı biçimlerde (diyalog, anlatım, öykü, film vb.) konuşulan sözcükleri dinleyebilme,</p> <p>-Sözlü talimatları yerine getirebilme,</p> <p>-Bir hikaye, talimat veya bilgi arasındaki farkı tanımlayabilme,</p>	<p>-Kelime bilgisini sözlü metinle ilişkilendirebilme,</p> <p>-Açıklamalara ve talimatlara uygun bir şekilde yanıt verebilme,</p> <p>-Konuşulan metinleri özetleyebilme,</p> <p>-Kelime anlamlarını çıkarabilme,</p> <p>-Konuşulan metnin amacını anlayabilme,</p>	<p>-Farklı görüşleri tanıyabilme,</p> <p>-Dinleme metnindeki iletişim amacını ve ana konuyu anlayabilme,</p> <p>-Dinleme biçimini metnin iletişimsel amacına uyarlayabilme,</p>

C. Konuşma becerisine ilişkin hedefler:

<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>
<p>-Duyguları ifade edebilme,</p> <p>-İngilizce kelimelerin telaffuzunu anlayabilme,</p> <p>-Anlaşılır konuşabilme,</p> <p>-Basit cümle yapıları oluşturabilme,</p> <p>-Kelimeleri bilinçli olarak seçebilme ve konuşabilme,</p>	<p>-Hikaye anlatabilme ve anlatılanı tekrarlayabilme,</p> <p>-Farklı kelime türleri kullanarak kısa cümleler kurabilme,</p>	<p>-Bir konuşma hazırlayabilme ve yürütebilme (örneğin; iş konularından biri üzerine sunum yapma, turda rehberlik yapma, yarış veya başka bir faaliyet hakkında bir rapor hazırlama, bir kitap inceleme gibi),</p>

		-Bakış açılarını ve duygularını ifade edebilme, -Düzensiz fiiller ve fiil çekimlerini kullanabilme, -Dilbilgisine gerekli özeni göstererek akıcı ve anlaşılır bir biçimde konuşabilme,
--	--	--

D. Konuşma becerisine ilişkin (sözlü etkileşim) hedefler:

<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>
-Basit ve günlük görevler hakkında iletişim kurabilme, -Grup tartışmalarına katılabilme, -Soruları cevaplayabilme,	-Sorular sorabilme; sorulan soruları yanıtlayabilme, -Tartışmalara katılabilme, -Bilgi alışverişinde bulunabilme,	-Soru sorarak ve sorulan sorulara yanıt vererek bir diyalog içinde bulunabilme, -Tartışmalara katılabilme,

E. Okuma becerilerine ilişkin hedefler:

<i>Aşama 1</i>	<i>Aşama 2</i>	<i>Aşama 3</i>
-Dilin yapısını keşfedebilme (Metin, cümle, kelime, ses), -Alfabetik prensibi anlayabilme,	-Okumaya işlemlerini otomatikleştirebilme (akıcılık kazanma), -Sözcükleri anlayabilme,	-Kelimelerin anlamlarını bulabilmek için strateji yürütebilme, -Metinleri anlayabilme, -Akıcı okuyabilme,

F. Yazma becerilerine ilişkin hedefler:

Aşama 1	Aşama 2	Aşama 3
-Dili yazarak öğrenebilme ve deneyimleyebilme,	-Yazmanın iletişimsel rolünü deneyimleyebilme (yazışma), -Düşüncelerini kelimelere dökmek amacıyla metinler yazabilme, -İmla ve dilbilgisi konusunda deneyim kazanabilme,	-Yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini uygulayabilme, -Gramer kurallarını uygulayabilme, -Tutarlı metinler yazabilme, -Farklı amaçlarla yazı yazabilme,

Kaynak: <https://www.slo.nl/sectoren/po/inhoudslijnen-po/inhoudslijnen-engels/>

Türkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce öğretim programlarının hedefler bakımından karşılaştırılması

Türkiye ve Hollanda ilkökul İngilizce programlarına bakıldığında, Türkiye İngilizce öğretim programında, ilkökul seviyesinde dinleme ve konuşma becerilerine odaklanıldığı, diğer yandan Hollanda İngilizce öğretim programında ise dil öğrenimindeki dört temel becerinin de yer aldığı görülmektedir. Fakat Hollanda programında da üzerinde daha çok durulan beceriler dinleme ve konuşma olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye yabancı dil öğretim programına bakıldığında, ilkökul seviyesindeki sınıf hedeflerinde yazma ve okuma becerilerine dair hedeflerle karşılaşılmamaktadır. Programda bulunan açıklamalarda bu duruma sebep olarak, programın uygulanacağı yaş seviyesinin yabancı dille yeni tanıştıkları için en önemli noktanın yabancı dil öğrenme olgusu geliştirebilme ve bunu sevmeleri olduğu belirtilmektedir. Bu noktada, program tasarlanırken öğrencilerin kendilerine güven oluşturarak ve yabancı dil öğretiminde rahat hissederek öğrenim ortamında bulunmaları

amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, programın oyun temelli yaklaşımı temel aldığı ve bunun sonucu olarak da ağırlık verilen becerinin sözlü iletişim becerileri olduğu söylenmektedir. Dolayısıyla, program dinleme ve konuşma becerileri ağırlıklı ilerlemiş olup okuma ve yazma planlarına yer verilmemiştir. Fakat, programda yer alan alternatif değerlendirme yaklaşımları (ev ödevi, proje ve portfolyo çalışmaları) ve ders dışı etkinlikler ile okuma ve yazma becerilerine de yer yer odaklanılabilmektedir.

Hollanda ilkokul İngilizce öğretim programında, Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı ulaşılmasının öğrenci öğreniminde temel olduğunu düşündüğü hedefleri belirleyerek temel bir çerçeve sunmaktadır. Bu noktada, yabancı dil öğretiminde genel bir yaklaşım sergileyerek takip edilecek hedeflere öğretmenleri yönlendirecek nitelikler eklenmiş olup öğretimin içeriği yansıtılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, belirlenen hedefler için yönlendirici olduklarını söylemek yerinde olacaktır. Daha önce de belirtildiği gibi, Bakanlık tarafından sunulmuş olan hedefler genel bir çerçevedir diğer bir deyişle, yabancı dil öğreniminde en az ulaşılması gereken kısım ifade edilmektedir. Öyle ki, hedefler için, öğrenme sürecini de belirlediklerini söylemek mümkündür. Diğer yandan Türkiye ilkokul İngilizce öğretim programına bakıldığında, öğretmenlere Hollanda İngilizce öğretim programında olduğu kadar esneklik tanınmamıştır.

Türkiye ilkokul yabancı dil öğretim programındaki hedefler öğrenciler üzerinden ifade edilmiş, diğer bir deyişle; hedefler öğrenci davranışları üzerinden tanımlanmaktadır. Dolayısıyla hedeflere bakıldığında, programı uygulayan okula ya da öğretmenin iş ve görevleri, bunları nasıl yapacakları değil; öğrencinin ne yapması gerektiği görülmektedir. Programda ifade edilen hedeflerin “söyleyebilme, sayabilme, tanıtabilme” gibi ölçülebilir, gözlenebilir davranışlar üzerinden sunulduğu söylenebilir. Benzer şekilde, Hollanda programına bakıldığında, yabancı dil öğretim programındaki hedeflerin Türkiye’de olduğu gibi ölçülebilir ve gözlenebilir öğrenen davranışları (kısa cümleler kurabilme, anlatılanı tekrarlayabilme) olarak sunulduğu görülmektedir. Türkiye’de her seviyede ayrı ayrı sunulmuş olan hedefler detaylı bir şekilde incelendiğinde, farklı seviyelerde benzer

hedeflerin tekrar ettiği durumlar göze çarpmaktadır. Öyle ki, öğrenciler ön öğrenmeleri sayesinde yeni karşılaştıkları konularda daha öz güvenli olabilecek ve öğrenme noktasında çok büyük sorun yaşamayacaklardır. Bu noktada, farklı seviyelerdeki programların birbirinden alakasız olmadığı ve tutarlı şekilde hazırlandıkları ifade edilebilir. Türkiye ve Hollanda öğretim programlarında, hedefler genel ve anlaşılır şekilde anlatıldıkları için programın uygulanacağı öğrencilerin yaşlarına uygun hazırlandığı bellidir. Bu noktada, her iki ülke içinde hedeflerin uygulanacak öğrenci seviyesinin ilgi ve ihtiyaçlarıyla tutarlı ilerlediğini söylemek yerinde olacaktır.

Türkiye ilkokul İngilizce öğretim programı hedeflerine bakıldığında, genellikle bilişsel ve psikomotor alanlarına ait oldukları görülür. Örneğin; “sınıftaki bazı eşyaların isimlerini anlayabilme, 1’den 10’a kadar olan rakamları anlayabilme, eşyaların sayısını anlayabilme” hedefleri bilişsel alana aittir. Psikomotor alan hedefleri için bakacak olursak “teşekkür edebilme ve teşekkür karşılık verebilme, 1’den 10’a kadar sayabilme, tanışma ve selamlaşmada kullanılan basit ifadeleri kullanabilme, özür dileyebilme” örnek olarak gösterilebilir. Hollanda ilkokul İngilizce öğretim programı hedeflerine bakıldığında ise, yine aynı şekilde çoğunlukla bilişsel ve psikomotor alanda hedefler bulunmaktadır, fakat duyuşsal hedefler de göze çarpmaktadır. “Atasözlerini anlayabilme, açıklamaları ve talimatları uygun biçimde yanıtlayabilme, soruları cevaplayabilme” bilişsel alanda sınıflandırılacak hedeflerken; “birini selamlayabilme, ad ve adres gibi kişisel bilgi formlarını doldurabilme, tartışmalara katılabilme” psikomotor alanda sunulabilecek hedeflerdir. Duyuşsal hedef olarak “İngilizce’ye karşı olumlu bir tutum geliştirebilme, İngilizce kelimelere ve kelimeleri anlamlarına gerekli özeni gösterebilme, konuşma sırasında dilbilgisine gerekli özeni gösterebilme, kelimeleri bilinçli olarak seçip kullanabilme” örneklendirilebilir.

Hollanda için bakıldığında, programda İngilizce için sunulan hedeflerin yanı sıra ortak hedeflerin de dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Bu noktada; verimli çalışma tutumu geliştirme, öğrenme sürecinde gerekli ve kendine uygun stratejileri kullanma, kendi

duygu ve düşüncelerini uygun şekilde söyleme, birbirlerini saygılı bir şekilde dinleme ve yorumlama, özgüven geliştirme, kendine birbirine ve çevreye karşı saygılı ve sorumlu bir tutum sergileme, çevreyi koruma dikkate alınacak hedeflerdir. Dolayısıyla, bu noktadan bakıldığında, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara ait hedeflerin bulunduğunu söylemek mümkündür (SLO, 2006).

Türkiye İngilizce ilkökul öğretim programında, hedefler her seviye (2. 3. ve 4. sınıf) için ayrı belirtilmiştir. Hollanda'da ise zorunlu İngilizce eğitimi başlangıç seviyesi 7. gruptur fakat okullara istedikleri takdirde daha erken başlayabilme hakkı tanınmıştır. Bu açıdan bakıldığında, Hollanda programında hedefler her sınıf seviyesine göre değil; farklılaşan okul türlerine göre düzenlenmiştir. Dolayısıyla, hangi seviyede hangi becerinin çoğunlukta olduğunu net olarak belirtmek güçtür. Hollanda ilkökul İngilizce öğretim programında, birinci gruptan/sınıftan itibaren dört temel beceri ile ilgili hedef bulunmaktadır ancak hedefler bakımından gruplar/sınıflar arası çok fark görülmemektedir.

Türkiye ilkökul İngilizce programına bakıldığında, ilkökul kademesinde her sınıf için ayrı hedefler sunulmuştur ve hedefler öğretim ilkelerine (basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta) uygun şekilde ifade edilmiştir. Hollanda'da ise her sınıf için ayrı hedef sunulmaması; farklı okul türleri için farklı programlar bulunması; bazı hedeflerin iki gruba yönelik şekilde hazırlanmış olması hedeflerin öğretim ilkelerine uygun olup olmadığını söylemeyi güç kılmaktadır. Hollanda programında, hedeflerden çok, hedefleri verimli kılabilme için faydalanılacak yöntem, teknik ve stratejilere ağırlık verilmiştir. Her iki ülkenin programına da bakıldığında, programları oluşturan hedeflerin, İngilizce eğitime uygun olarak hazırlandığı, süreç değil ürün odaklı olarak yazıldığı, genel olarak bakıldığında birbiriyle tutarlı ve birbirlerini destekler şekilde ifade edildiği görülmektedir.

İki ülke programında da, hedeflerin büyük çoğunluğu tek tip öğrenme eylemi üzerinden belirtilmiş olsa da, bazı hedeflerde iki öğrenme ürünü aynı hedef cümlesi içinde yer almaktadır. Örneğin; Hollanda öğretim programında "bilinen konular hakkında şarkı veya film gibi kısa (işitsel) görsel metinlerin ana noktalarını anlayabilme, tercihen görsel

destekle kısa talimatları dinleme ve bunları (örneğin gruptaki etkinlikler sırasında) görsel destek yardımıyla uygulayabilme ya da bilindik konularda standart cümleler ve sözcük öbekleri kullanarak ve resimlerle veya görsel-işitsel medya ile desteklenen çok kısa, basit çevrimiçi metinler yazabilme ve bunlara yanıt verebilme (örneğin arkadaşlara mesaj yazma) hedefleri aslında birbirinden farklı iki beceriyi ifade etmektedir. Türkiye’de ise “evcil hayvanların isimleri ve buldukları yerler ile ilgili kısa ve basit sözlü yönergeleri anlayabilme ve takip edebilme, basit yönergeler verebilme ve kendisine söylenen yönergelere karşılık verebilme” gibi birden çok beceriyi barındıran hedefler bulunmakta ve bunların ayrılarak farklı hedeflerde ifade edilmesi gerekmektedir. Ek olarak, Türkiye programına bakıldığında “aile üyelerinin birbirleriyle olan ilişkileri ile ilgili soru sorabilme ve cevap verebilme” örneğinde de görüldüğü üzere konuya ilişkin bir soru sorma ve buna cevap vermeyi içeren hedefler göze çarpmaktadır. Soru cümlesi kurmak ve soruya cevap niteliğinde bir cümle kurmak farklı şeyler olduğundan bu tip becerilerin de farklı hedefler şeklinde sunulması daha iyi olacaktır.

Hollanda programına bakıldığında, kelime bilgisi ve kelimelerin okunuşuna dair olan birkaç hedef dışında dil bilgisi üzerine çok fazla hedef bulunmadığı görülmektedir.

Türkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının İçerikleri

“Türkiye ve Hollanda ilkokul İngilizce öğretim programlarının içerik bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” araştırma sorusu kapsamında bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Bu bölümde yer alan bilgiler araştırmaya konu olan ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait resmi internet sitelerinden elde edildiği şekilde aktarılmıştır.

Türkiye İlkokul İngilizce öğretim programının içeriği

Türkiye yabancı dil öğretim programında, konular her ilkokul seviyesi için (2, 3 ve 4. sınıflar) onar farklı Ünite/Tema (Unit/Theme) olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 7*Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programının Konular ve Temaları*

Kaynak: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>

Türkiye yabancı dil programında, içerik programın başında açıklama olarak sunulmuştur (MEB, 2018, s. 15). Sunulan içerikler, her ünite için farklılaştırılmamıştır. Hangi hedefin hangi içerikle sunulacağı açıkça belirtilmediği için, içerikler için dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerine uygundur ya da değildir demek güçtür. Programda, sunulan içeriklerin istenilen üniteye istenilen beceri ile kullanılabileceği yer almaktadır. Öğretim programının giriş kısmında tüm seviyeler için kullanılabilecek olan içeriklere ek olarak, her sınıf düzeyinde farklılaşan üniteler içinde önerilmiş içerikler/ materyaller (suggested contexts) bulunmaktadır. Programın ilkökul seviyesinde sunulan hedefler uygulanırken yararlanılabilecek materyaller (context) şu şekilde sıralanmıştır.

Tablo 8*Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının İçerikleri (Context) (2.-3.-4. sınıflar)*

Reklamlar	Hayvan Hikayeleri (Fabllar)
Resimler	Göstergeler
Resimli Sözlükler	Radyo Kayıtları
Posterler	Haritalar
Gerçek Nesnelere	Notlar ve Mesajlar
Şarkılar	Kuponlar
Videolar	Yönergeler
Hikayeler	Listeler
Konuşmalar	Şiirler
Altyazılar	Tablolar
Duyurular	Menüler
Çizgi Filmler	

Kaynak: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>

Türkiye ilkokul İngilizce programında, seçilen konular öğrencilerin aşına olduğu durumlardan oluşmaktadır (MEB, 2018) ve kullanılacağı seviye için sunulan konular ile

uyuşmaktadır. Türkiye’de 3. sınıf İngilizce programında konular öğrencilerin yakın çevresinden daha uzak çevreye doğru genişletilmiştir; üniteler ailem, sevdiğim insanlar, evim, şehrim gibi bir sıralama izlemektedir. Programda öğrencilere verilecek olan dil bilgisi yapıları da her seviyede her üniteye belirtilmiştir. Sunulan dil bilgisi yapılarından bazıları üst seviyede tekrar yer almıştır. Konular önceki sınıfta verilen konu üzerine inşa edilebilecek şekilde ilerlemektedir; bu bakımdan programların seviyeler arası bakıldığında birbiriyle uyum sağladığı söylenebilir. Sunulmuş dil bilgisi yapılarının üst seviyede tekrar yer alması programın sarmal bir öğretim yaklaşımı sergilediğini destekler niteliktedir. Bruner’ın (1960) öncülüğünü ettiği sarmal yaklaşım öğretim programında yer alan konu, kavram ve hedeflerin önceki öğrenmeler ile birlikte ilişkilendirilerek ve var olan öğrenmelerin üzerine yeni öğrenmeler ekleyerek, ilerleyen konularda gerekli tekrarların kullanıldığı bir yaklaşımdır (Demirel, 2012).

Hollanda İlkokul İngilizce öğretim programının içeriği

Tablo 9

Hollanda İlkokul İngilizce Programının Materyalleri

Resimli Kitaplar	Görsel-işitsel metinler
Sözlükler	Görsel ve işitsel zengin öğretim materyalleri
Videolar	Kişisel anlatımlar
Filmler	Şarkılar
Broşür	Kısa öyküler
Görsel materyaller	Gazete yazısı

Dijital Dinleme Dosyaları (CD'ler, MP3 dosyaları vb.)

EI kuklaları

Slaytlar

Duygularını, düşüncelerini, bakış açısını, fikirlerini ve kişisel görüşünü ifade etmeye uygun içerikler

Kaynak: <https://www.slo.nl/thema/meer/tule/engels/>

Hollanda ilkökul İngilizce öğretim programına bakıldığında, Türkiye'de olduğu gibi içeriğin detaylı şekilde yer almadığı görülmektedir. Fakat program detaylı bir şekilde incelendiğinde, hedeflerin içinde içerikten söz edildiği görülmektedir. Program genelinde hedefler detaylıca incelendiğinde programa dahil edilen ve öğrenciye dil öğrenimi sırasında fayda sağlayabileceği düşünülen içerikler göz önüne çıkmaktadır. Dinleme: “öğrenciler için hazırlanmış olan ya da uyarlanmış, kelime bilgisi ve içerik kullanımı sağlayan, öğretici ve basit parçaların arasından temel konuların öğrenciler tarafından ayırt edilebilmesi” gerekmektedir; “sınıfta, alışverişte ya da sokakta öğrenciler kendileri hakkında, boş zaman kullanımı, hobiler, günlük olaylar, zaman, yiyecek ve içecek, diğer insanların tarifi gibi konularda kendilerine söylenenleri anlayabilecek düzeyde kelime bilgisine sahip olmaları” gerekmektedir. Okuma: “öğrenciler hazırlanmış olan ya da uyarlanmış kelime bilgisi ve içerik kullanımı sağlayan, öğretici ve basit parçaların, hikâyelerin içindeki temel konuları anlayabilmelidir.” Konuşma: “öğrencilerin sınıf haricinde yukarıdaki konularda ve durumlarda sözlü olarak diyalog kurabilmeleri” gerekmektedir. Hollanda İngilizce öğretim programında yer alan bu ve benzeri hedeflere bakarak, dil öğretimi sürecinde faydalanılan materyalleri, derslerin içeriğinde kullanılan araç gereçleri görmek mümkündür.

Türkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce öğretim programlarının içerik bakımından karşılaştırılması

Araştırma kapsamındaki ülkelerin yabancı dil öğretim programları göz önüne alındığında, Türkiye programında, her sınıf için yer alan ayrı içerik ve konu başlıkları

mevcuttur fakat Hollanda programında Türkiye’de olduğu gibi her sınıf seviyesi için sunulmuş içerik ve konu başlığı bulunmamaktadır. Bu durumda, Türkiye’de içeriğinin daha ayrıntılı iken; Hollanda içeriğinin daha genel olduğu söylenebilir.

Her iki programda da yer alan içeriklerin hedeflerle uyumuna bakıldığında, hedef ve içerikler arasında tutarlılık olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye programında hangi hedeflerin hangi tür içeriklerde verilebileceğine ilişkin öneriler getirilmektedir. Önerilen içerikler incelendiğinde, hedeflerle tutarlı olmasına dikkat edildiğini söylemek mümkündür. Hollanda’da ise bu noktada ilkokul seviyesi için sunulan açıklamalara bakıldığında, hedef ve içerik arasında tutarlılık amaçlandığı görülmektedir.

Hollanda ilkokul İngilizce programında, yalnızca örnek niteliğinde sunulmuş birkaç konu başlığı bulunmaktadır, okullara ve öğretmenlere bunları temel alarak uyarlayabilme hakkı tanınmıştır. Türkiye programında ise her seviye için konu / ünite başlıkları açıkça belirtilmiştir. Türkiye programında Hollanda programında olduğu kadar esneklik payından söz etmek mümkün değildir. Bu durum ülkemizin Hollanda kadar öğrenci merkezli olmadığını göstermektedir. Hollanda’da bakanlık örnek niteliğinde içerik sunmakta ve programı uygulayan okul ve öğretmenlere sunulmuş içeriği programın uygulanacağı öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, bölge ve okul ihtiyaçlarına göre şekillendirme hakkı tanımıştır. Bu noktada, Hollanda programının ülkemiz programına kıyasla içerik anlamında programın uygulanacağı öğrenci, okul ve bölgenin ilgi ve ihtiyaçlarını daha çok göz önünde bulundurduğunu söylemek mümkündür. Türkiye programında içeriği kazanımlar belirlemektedirken; Hollanda programında içerik iletişimsel beceriler üzerine şekillendirilmiştir.

İki ülke programında da günlük hayattan örnekler üzerinde durulmuştur. Türkiye ilkokul İngilizce programı öğrencilerin günlük yaşantıları ile bağ kurabileceği örneklerle sahiptir, Hollanda’da ise konuların yine öğrencilerin günlük yaşantılarından, aşına olduğu çevreden belirlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır ve program hedefleri “dünya algısına uyan konular hakkında kısa açıklamalar/duyurular yapabilme (örneğin okul turu sırasında

bilgi vermek); bilindik konularda standart cümleler ve sözcük öbekleri kullanarak ve resimlerle veya görsel-işitsel medyayla desteklenen çok kısa, basit çevrimiçi metinler yazabilme ve bunlara yanıt verebilme (örneğin arkadaşlara mesaj yazma) gibi bunu destekler cümleler içermektedir. İki ülkenin yabancı dil öğretim programında da, içerik düzenlenirken tematik yaklaşımın gözetilmesi üzerinde durulmuştur.

Her iki ülke programında da; sunulan içeriğin programın uygulanacağı öğrenci kademesiyle, ilgi ve ihtiyaçlarıyla, hazır bulunuşluk seviyeleriyle tutarlı olduğunu görmekteyiz. Programlarda sunulan içeriklerin odaklarının öğrenciden yola çıkmasına ve öğrenciler tarafından kolay anlaşılabilir ve yeterli sürede kavranabilecek düzeyde belirlenmesine dikkat edildiği ve öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ilişkili olduğu için ders sürecinde öğrendikleri bilgileri gerçek hayata uyarlayabilecekleri söylenebilir.

Daha önce belirtildiği gibi, her iki ülkenin öğretim programında da hedef-içerik ilişkisini görmek mümkündür. Ancak iki ülkede de, içeriklerin (konular) kendi içindeki ilişki belirgin değildir. Her iki ülke programlarının içeriklerine (konular) bakıldığında, basitten karmaşığa ya da genelden özele gibi bir aşamalılık görülmemiştir. Farklı seviyelerde sunulan farklı içerikler (konular) için birbirleriyle ilişkili olduklarını söylemek güçtür.

Türkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Öğretme-Öğrenme Süreçleri

“Türkiye ve Hollanda ilköğretim İngilizce öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreçleri bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” araştırma sorusu kapsamında bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Bu bölümde yer alan bilgiler araştırmaya konu olan ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait resmi internet sitelerinden elde edildiği şekilde aktarılmıştır.

Türkiye İlkokul İngilizce öğretim programının öğretme-öğrenme süreçleri

Tablo 10

Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programının Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri (Tasks/Activities)

Sanat eserleri ve el sanatları	Şarkılar
Drama (Canlandırma, Taklit, Pantomim)	Çizme ve Boyama
Oyunlar	Eşleştirme
Etiketleme	Soru Sorma ve Cevaplandırma
Sıraya Dizme	Kukla Yapma
Hikaye Anlatma	
Eş anlamlı ve Zıt Anlamlı Kelimeler Bulma	

Kaynak: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>

Türkiye ilkököl İngilizce öğretim programına bakıldığında, İngilizceyle yeni tanışan öğrenciler için yabancı dil öğrenmeyi sevmelerinin, dile karşı olumlu bir tutum geliştirmelerinin, kendilerine güven geliştirerek dili kullanırken dil öğreniminin eğlenceli bir deneyim olduğunu benimsemelerinin önemini vurgulandığı görülmektedir. Bunu doğrular nitelikte, bu yaşta programın sunulacağı öğrencilere selamlaşma, kendini ve başkalarını tanıtmaya, yakın çevrelerinde gördükleri objeleri tanıtmaya gibi zaten aşina oldukları, daha basit olan ve severek kullanabilecekleri temel yapıları kullanılmak üzere amaçlanmıştır. Programda, bağlam olarak seçilen mekan ve ortamların öğrencilerin günlük yaşantısında sık sık bulunduğu sınıf, ev ve okul gibi yerler olduğu görülmektedir, bu da dili öğrenirken kendilerine güvenmelerini destekler niteliktedir. Programda, öğrencilerin öğrenme ortamında yetenek ve derse karşı tutumlarının farkına varacakları için öğrenme ortamının da önemi dile getirilmiştir. Programda, ilkököl seviyesinde dört temel beceriden dinleme ve konuşma

becerilerinin ağırlıklı olarak kullanılması nedeniyle, iletişimsel öğrenme ve öğretme yöntemlerine daha çok yer verildiği görülmektedir; fakat bunun yanı sıra resimli sözlükler, oyunlar, canlandırmalar, şarkılar, masal ve çizgi film kahramanları, boyama, kesme-yapıştırma ve resim etkinlikleri gibi sanat ve oyun temelli etkinlikler de bulunmaktadır. Buradan da görüleceği üzere, öğretme-öğrenme süreci etkinliklerinde görsel, işitsel, ve görsel-işitsel materyallerden faydalanarak öğrenme ortamının öğrenmeye yeni başlayan çocuklara uygun bir hale getirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2018).

Daha önce de belirtildiği gibi, ilkokul seviyesinde sunulan yabancı dil öğretiminde asıl amaç, öğrencilerin İngilizceye ve İngilizce öğrenimine karşı olumlu bir tutum edinmelerine zemin hazırlamaktır. Dolayısıyla, öğretme-öğrenme sürecinde uygulanması düşünülen etkinlikler ve kullanılacak olan materyaller dil öğrenmeye yeni başlayan öğrencilerin ilgilerine, ihtiyaçlarına ve gelişimleri uygun olarak planlanmıştır. Bununla beraber, severek yapabildiklerini gördükleri her etkinlik sayesinde öğrencilerin dil öğrenimine karşı tutumu, kendilerine besledikleri özgüven ve saygı, derse karşı ilgi ve motivasyonları artmış olacaktır (MEB, 2018).

Programda, sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmış olan bilgilerin okuldan sonra sınıf ortamı dışındaki tecrübelerine yansıtılabilmelerini mümkün kılan yapılandırmacı bir yaklaşım hedeflenmektedir. Bu bağlamda, konular tekrar tekrar öğrencilerin karşısına çıkarılmalı ve öğrenme daha kalıcı kılınmalıdır. Bu sebeple, programda sarmal bir yapı takip edilmiştir (MEB, 2018).

Türkiye ilkokul İngilizce programına bakıldığında, her ünite için farklı etkinlikler öneri olarak sunulmuş, dolayısıyla, programın etkinlik açısından zengin olduğunu söylemek mümkündür. Fakat hangi etkinliğin hangi hedef için uygulanabilir olduğundan bahsedilmemiştir. Programda, farklı öğrenme etkinlikleri her üniteye yer almaktadır, bu etkinliklerin hangi hedef için kullanılacağı öğretmenlere bırakılmıştır. Programda yalnızca çeşitli etkinlikler sunulduğu ve detaylı açıklama yapılmadığı için, etkinliklerin hedeflerle tutarlılığı ya da öğrencilerin İngilizce seviyelerine uygun olup olmadığına dair kesin bir şey

söylenememektedir. Programda yer alan etkinliklerin seçiminde maliyetin göz önüne alınıp alınmadığına dair açıklama yer almamaktadır fakat yer alan etkinliklere bakıldığında çoğunu uygulayabilmek için belli malzemelerin gerekliliği göze çarpmaktadır. Bu nedenle, her ne kadar bazı etkinliklerin uygulanabilirliği için gereken malzemelerin fiyatı uygun da olsa, öğretme- öğrenme sürecinin planlanmasında maliyetin göz önüne alınmadığı; ekonomiklik ilkesinin takip edilmediği çıkarımı yapılabilir. Sınıfta hali hazırda bulunan malzeme, ürün veya atık malzemelerden yararlanmasına teşvik gözlemlenmemektedir.

Hollanda İlkokul İngilizce öğretim programının öğretme-öğrenme süreçleri

Hollanda ilkokul yabancı dil programında öğretme-öğrenme sürecine dair detaylı bilgi bulunmamaktadır (SLO, 2006). Öğretme-öğrenme süreci ile ilgili bilgilendirme Ulusal Program Geliştirme Enstitüsünce (SLO) her hedef için açıklanmıştır. Daha öncede belirtildiği gibi, çerçeve niteliğindeki bu programda belirlenen hedefler temele alınarak öğretim yöntem ve stratejilerini şekillendirmek esastır (SLO, 2006).

Hollanda'da eğitim verilen okulların büyük kısmında, programda "method" başlığı altında sunulan yöntemler esas alınmaktadır. Derste kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler belirlenirken, temele alınması gereken nokta Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığınca belirlenmiş olan çerçeve niteliğindeki hedeflerdir.

Programa bakıldığında, daha öncede belirtildiği gibi Hollanda Ulusal Program Geliştirme Enstitüsü (SLO) tarafından belirlenmiş dört ana hedef (core goal) bulunmaktadır. Eğitim sitesinde bu hedeflerin her biri altında sunulmuş materyaller bulunmaktadır. Verilen hedeflere ve sunulan materyale bakıldığında aralarında tutarlılık bulunduğunu söylemek mümkündür. Materyaller öğrencilerin seviyesine de uygundur.

Türkiye ve Hollanda İngilizce öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreçleri bakımından karşılaştırılması

Her iki ülkenin programında da ortak olan öğretme-öğrenme süreçlerinin benzer noktaları bulunmaktadır. İki ülkede de, yabancı dil öğretim programı öğrenci merkezli olarak

hazırlanmış, öğretmenlerin öğrencilerin etkin olmalarını sağlamaları beklenmiştir. Derste sözel dil daha öncelikli gösterilmektedir. Özellikle yaş grubu göz önüne alındığında etkinliklerin mümkün olduğunca oyuna dayalı olabileceği ve bu sayede eğlenirken öğrenme sağlanabileceği görülmektedir. Her iki ülkenin ilkokul İngilizce öğretim programlarına bakıldığında, hedeflerde bulunan şarkı, video, görsel- işitsel içerikler vb. bunu destekler niteliktedir. İki programda da, öğrenciyi güdülemek, öğrenme isteğini devamlı hale getirebilecek ortamları sağlamak önemli bir nokta olarak göze çarpmaktadır. Karşılaştırılan iki ülke programında da, sunulan etkinliklerin öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin rahat hissederek ve isteyerek uygulayacağı şekilde olduğu görülmektedir. Her iki ülke programında da, dil öğreniminin yapılacağı ortamın öğrencilerin içinde bulunmaktan keyif alacağı ve ilgi, ihtiyaçlarına uygun olacağı şekilde tasarlanması gerektiği belirtilmektedir. Ek olarak, öğrenmenin gerçekleştiği ortamda bulunan öğrencilerin her biri katılım sağlayabilmelidir. Bu nedenle, her iki ülke programı içinde, öğrenme ortamının öğretme-öğrenme sürecindeki öneminin bilinciyle hazırlandığını söylemek mümkündür. Hollanda programında açıkça belirtilen strateji, yöntem ya da teknik olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak, öğretmenlerin bu noktada özgür bırakıldığı düşünülebilir. Türkiye programına bakıldığında, etkinlik, yöntem ve teknik belirtildiği görülmektedir fakat nerede ve nasıl kullanılacağına dair bir açıklama görülmemektedir. Bu durumda, programda sunulan yöntem ve tekniklerin öğretmenler için yeterince açık ve faydalı olduğunu söylemek güçtür. İki programda da, yöntemler tasarlanırken yabancı dil öğrenimine yeni başlamış öğrenciler için olduklarını unutmamak gerektiği söylenmektedir.

Türkiye ve Hollanda İkokul İngilizce Öğretim Programlarının Sınama Durumları

“Türkiye ve Hollanda ilkokul İngilizce öğretim programlarının sınama durumları bakımından benzerlik ve farklılıkları nelerdir?” araştırma sorusu kapsamında bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

Bu bölümde yer alan bilgiler araştırmaya konu olan ülkelerin eğitim bakanlıklarına ait resmi internet sitelerinden elde edildiği şekilde aktarılmıştır.

Türkiye İlkokul İngilizce öğretim programının sınama durumları

Türkiye ilkokul İngilizce programında, her sınıf kademesi ve her ünite için ayrı ayrı sınama durumları verilmiştir. Fakat verilen sınama durumlarından hangisinin hangi hedef için olduğu belli değildir. Programda her üniteye yer alan hedef ve sınama durumlarının sayı olarak eşit olması ya da birbirine denk gelmesi gibi bir durum söz konusu değildir. Programa bakıldığında, daha önce de belirtildiği gibi hedefler ağırlıklı olarak dinleme becerisine ilişkin olmasına rağmen, yer alan sınama durumlarında dinleme becerisinin karşılığı olan çok azdır. Türkiye programında, değerlendirmenin amacı ile ilgili açıklamaya yer verilmemiştir. Türkiye'nin ilkokul İngilizce öğretim programında süreç ve ürün değerlendirmesi bir arada karşımıza çıkmakta, programda ikisine de yer verilmektedir. Fakat, program öğretmenlere süreç değerlendirmesiyle ilgili detaylı bilgi içererek yol sunabilecekken; ürün değerlendirmesine yönelik kriterler açıkça sunulmamıştır. Programda yer alan süreç değerlendirme faaliyetlerine bakıldığında, Türkiye'de süreç değerlendirme faaliyetlerine bakıldığında "aile fotoğrafını getirme ya da ailesinin resmini çizme ve küçük bir poster hazırlayarak ailesini tanıtmak" örneğinde görüldüğü gibi bazı sınama durumlarının birden çok öğrenme durumunu içerdiği ve dolayısıyla genelden özele gibi bir sıralama gözetilmediği göze çarpmaktadır. Programdaki sınama durumlarına bakıldığında, ağırlıklı devinışsel/psiko-motor alana ait olduğu, bilişsel ve duyuşsal alana ait az sayıda sınama durumunun yer aldığı fark edilmektedir.

2. sınıf İngilizce dersi sınama durumları.

- Öğrendiği İngilizce kelimeleri gösteren resimli bir sözlük hazırlama,
- Hayali karakterleri sembolize eden maskeler hazırlama ve kendini tanıtarak diğer öğrencilerle tanışma,
- İnsanların birbirleri ile nasıl tanıştıklarını gösteren bir poster hazırlama,
- Öğrendiği yeni kelimeleri ekleyerek önceden hazırlamaya başladığı resimli sözlüğü genişletme,

- İkili çalışma yaparak rakamlardan oluşan bir yapboz hazırlama,
- Renkli kâğıtları kesip yapıştırarak bir renk yelpazesi oluşturduktan sonra sözlü olarak bir sunum yapma,
- Grup çalışması yaparak öğrendiği eylemlerin resmini çizme ve ismini yazma,
- Vücudun bölümlerini isimleriyle birlikte gösteren bir fotoğraf getirme ya da resmini çizme,
- Öğrendiği evcil hayvanların resimlerini çizerek bir poster hazırlama ve posteri sınıf duvarına asma,
- İçinde sevdiği meyvelerin bulunduğu bir sepet resmi çizme ve meyvelerin isimlerini yazma,
- “Bil bakalım kim?” isimli oyunu oynayarak sınıf arkadaşlarına sevdikleri ve sevmedikleri meyveleri sorma,
- Öğrendiği yeni kelimeleri ekleyerek önceden hazırlamaya başladığı resimli sözlüğü tamamlama ve sözlüğün son hali ile ilgili derinlemesine düşünme,
- Grup çalışması yaparak hayvan maskeleri hazırlama ve maskeleri boyama.

3. sınıf İngilizce dersi sınavı durumları.

- Öğrendiği İngilizce kelimeleri gösteren resimli bir sözlük hazırlama,
- Aile fotoğrafını getirme ya da ailesinin resmini çizme ve küçük bir poster hazırlayarak ailesini tanıtmaya,
- Öğrendiği yeni kelimeleri ekleyerek önceden hazırlamaya başladığı resimli sözlüğü genişletme,
- Süper kahramanların yapabildikleri ve / veya yapamadıkları şeyleri gösteren / yazan bir poster hazırlama,
- Farklı duyguları gösteren bir poster hazırlama ve posteri sınıf duvarına asma,

- En sevdiği oyuncacı sınıfa getirme ve oyuncacı İngilizce olarak sınıf arkadaşlarına tanıtma,
- Sınıfa reklamlardan kestiği fotoğrafları getirme ve fotoğraflarda gösterilen odaları anlatma,
- Sınıfa yaşadığı şehrin / ilçenin / köyün haritasını getirme ve grup çalışması yaparak haritayı sınıf arkadaşlarına anlatma,
- Vasıta araçları ile ilgili bir poster hazırlama ve posteri sınıf duvarına asma,
- Öğrendiği yeni kelimeleri ekleyerek önceden hazırlamaya başladığı resimli sözlüğü tamamlama ve sözlüğün son hali ile ilgili derinlemesine düşünme,
- Grup çalışması yaparak hayvan maskeleri hazırlama ve maskeleri boyama.

4. sınıf İngilizce dersi sınama durumları.

- Öğrendiği İngilizce kelimeleri gösteren resimli bir sözlük hazırlama,
- Küçük kuklalar hazırlama ve bu kuklaları kullanarak izin isteme ve izin verme durumlarında ne söyleneceğini uygulayarak gösterme,
- Sınıf kurallarını, basit yönergeler ve görseller kullanarak gösteren bir poster hazırlama,
- Farklı ülkelere ait parmak kuklalar hazırlama ve bu kuklaları kullanarak doğduğu ve yaşadığı ülkeyi kısa diyaloglar ile anlatarak alıştıırma yapma,
- Öğrendiği yeni kelimeleri ekleyerek önceden hazırlamaya başladığı resimli sözlüğü genişletme,
- Sevdiği süper kahramanların kuklasını yapma ve bu kuklaların yapabildikleri ile ilgili bir sunum yapma,
- Sınıftaki öğrencilerin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyleri öğrenmek amacıyla bir anket hazırlama,

- Sınıftaki öğrenciler arasında en popüler olan boş zaman etkinlikleri ve hobileri gösteren bir çizelge hazırlama,
- Gün içinde ne yaptığını gösteren bir zaman çizelgesi hazırlama ve sınıfa sunma,
- Saati söylemek ve rakamları öğrenmek amacıyla bir el sanatları etkinliği olarak saat yapma,
- Basit yönergeleri olan bilimsel bir deneyin aşamalarını gösteren bir poster hazırlama,
- İnsanların mesleklerini ve nerede çalıştıklarını anlatan bir poster hazırlama
- Anne ve babalarının mesleklerini gösteren bir poster (fotoğraf ve çizimler içeren) hazırlama,
- Mevsimsel hava durumunu gösteren bir çizelge / tablo hazırlama ve giydiği kıyafetleri uygun mevsimin altında gruplama,
- Mevsimsel kıyafetler giyen bir kukla hazırlama ve bu kuklayı sınıfa anlatma,
- Bir arkadaş ya da aile üyesini fotoğraflar ve basit ifadeler kullanarak tanıtan bir poster hazırlama,
- Öğrendiği yeni kelimeleri ekleyerek önceden hazırlamaya başladığı resimli sözlüğü tamamlama ve sözlüğün son hali ile ilgili derinlemesine düşünme,
- Çizimler ve resimler kullanarak hayali bir restoran için bir menü hazırlama.

Programda sınama durumları için öğretme-öğrenme süreciyle örtüşür olması, dört temel dil becerisini de içeren bir yaklaşım çerçevesinde şekillendirilmesi, öğrenci özellikleri bakımından farklılaştırılması, faydalı etki (positive washback effect) sağlaması, öğrencilerin beden ve zihin gelişimlerine denk olması, öz değerlendirme (selfassessment) ve geri bildirimlerle öğrencilerin eksik noktalarını saptamalarında fayda sağlaması üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda programda ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine ilişkin öneriler sunulmaktadır (MEB, 2018).

Tablo 11*Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri*

Dil Becerileri	Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri	Sınav Hazırlama Önerileri
Konuşma	İşbirlikçi ya da bireysel tiyatro performansı yapma (canlandırma, rol yapma, rehberlik etme), münazaralara katılma, grup tartışması / ikili tartışma yapma, resim / video / hikâye, vb. hakkında tartışma, belirli durumlarda kısa cevaplar verme, bilgi verme, yorum yapma, olay / hikâye anlatma, kısa sunumlar yapma, resim / tablo / çizelge / vb. hakkında konuşma.	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrencileri değerlendirirken güvenilir değerlendirme yöntemleri kullanıldığından emin olunmalıdır. - Sınav kaygısı ve sınav kuralları sorunlara yol açabilir. Bu nedenle sınav sırasında rahat bir ortam sağlanmalıdır. - Mümkün olduğu kadar öz ve akran değerlendirmesi uygulanmalıdır.
Dinleme	Farklı eşleştirme teknikleri kullanma (cümleleri paragraflarla eşleştirme, resimleri cümlelerle eşleştirme, vb.), sesbirimler arasındaki farkı ayırt etme, konuşmacının amacını ve ima ettiği düşüncüyü anlama, dinleme ve bir eylemi yerine getirme / tamamlama (dinleme ve resim çizme / boyama, dinleme ve eşleştirme, dinleme ve sıraya dizme, dinleme ve hatayı bulma, vb.), dinleme ve işaretleme (kelimeler, konular, durumlar ya da olaylar, insanlar, vb.), konuyla ilgisi olmayan bilgiyi çıkarma,	<ul style="list-style-type: none"> - Hem aşağıdan yukarıya, hem de yukarıdan aşağıya dinleme tekniklerinin kullanılmasını gerektiren sınavlar uygulanmalıdır. - Aşağıdan yukarıya okuma teknikleri biçimsel dinamiklere, kelimelere, eş dizimlere, temel dilbilgisel yapılara ve yazılı dilin diğer bileşenlerine odaklanır. - Yukarıdan aşağıya teknikler ise şemayı etkinleştirmek, çıkarım yapmak, bir metin hakkında genel bir bilgi sahibi olmak ve bir metni yorumlamak ile ilişkilidir.

sıraya dizme / yeniden sıralama, ses birimsel değişimleri fark etme, biçimsel yapı ve ekleştirmelere odaklanarak dinleme, doğru bilgi / yanlış bilgi / bilgi yok seçeneklerini içeren dinleme etkinlikleri yapma, bir konuşmayı genel olarak anlama, bir konuşmadaki destekleyici ayrıntıları anlama, bir konuşmaya ilişkin soruları cevaplama.

Okuma	<p>Farklı eşleştirme teknikleri kullanma (cümleleri paragraflarla eşleştirme, resimleri cümlelerle eşleştirme, vb.), detaylı okuma, metne başlık bulma, ana fikir ve destekleyici fikirleri bulma, yoğun okuma, okuma ve bir eylemi yerine getirme / tamamlama (okuma ve metindeki sözcük birimlerin anlamını tahmin etme, okuma ve resim çizme / boyama, okuma ve bir bulmacayı çözme, vb.), bir sorunu çözme, metne ilişkin yapıları tespit etme (atıfta bulunma, bir kelimenin yerine başka bir kelime kullanma, farklı eksiltme yöntemlerine başvurma), doğru bilgi / yanlış bilgi / bilgi yok seçeneklerini içeren okuma etkinlikleri yapma, metni bir tabloya / çizelgeye geçirme (bilgi transferi),</p>	<p>- Hem aşağıdan yukarıya, hem de yukarıdan aşağıya okuma tekniklerinin kullanılmasını gerektiren sınavlar uygulanmalıdır.</p> <p>- Aşağıdan yukarıya okuma teknikleri, biçimsel dinamiklere, kelimelere, eş dizimlere, temel dilbilgisel yapılara ve yazılı dilin diğer bileşenlerine odaklanır.</p> <p>- Yukarıdan aşağıya okuma teknikleri ise şemayı etkinleştirmek, çıkarım yapmak, bir metin hakkında genel bir bilgi sahibi olmak ve bir metni yorumlamak ile ilişkilidir.</p>
-------	--	--

		yazarın niyetini anlama, metne ilişkin soruları cevaplama.	
Yazma		Bir resmi / çizimi / videoyu / vb. alma / hazırlama, taslak hazırlama, liste hazırlama (alışveriş listesi, yapılacaklar listesi, vb.), bir tablo ya da çizelgeyi açıklama, başka kelimelerle ifade etme, yeniden yazma, kısa notlar alma, girdi ve cevap yazma, paragraf / e-posta / günlük defter girişi / vb. yazma, konu cümlesi / tez cümlesi yazma.	<ul style="list-style-type: none"> - Öğrencileri değerlendirmek için hazırlanan yönergelerin güvenilir olduğuna emin olunmalıdır. - Tür (neyin yazılacağı), okuyucu kitlesi (kime yazılacağı) ve amaç (ne için yazılacağı) her bir yazılı değerlendirme için belirtilmelidir. - Mümkün olduğu kadar öz ve akran değerlendirmesi uygulanmalıdır.
Bütünleşik Becerileri Önerileri	Dil	Metni özetleme (dinleme, okuma ve yazma), not alma (dinleme ve yazma), bir olayı anlatma (dinleme, okuma ve konuşma), yorum yapma (dinleme, okuma ve yazma), kavram haritası hazırlama (okuma, dinleme ve yazma), cümle tamamlama ve c-testini tamamlama (okuma ve yazma), dikte etme (dinleme ve yazma), bir metni okuma ve sunma (okuma ve konuşma), metin yazma ve sunma (yazma ve konuşma), bir metnin ana hatlarını belirleme (okuma ve yazma).	<ul style="list-style-type: none"> - İletişimsel sınıama yapabilmek için gerçeğe dayalı veya gerçeğe yakın değerlendirme yöntemleri uygulama, - Öğrencilerin mevcut düşünsel ve bilişsel olgunluk düzeylerinin üzerinde değerlendirme yöntemleri uygulamaktan kaçınma, - Dil kullanımı yoluyla örnekler sunarak değerlendirme etkinliğini tamamlamaya teşvik etme.

Alternatif	Portfolyo değerlendirme, proje	- İçerik, değerlendirme ölçütleri,
Değerlendirme	değerlendirmesi, performans	notlandırma ölçütleri ve çözümleyici
Yöntemleri	değerlendirmesi, yaratıcı drama etkinlikleri, sınıf gazetesi, sosyal medya projeleri, günlük defter performansı, vb.	analiz yöntemleri önceden dikkatlice kararlaştırılmalı ve açıklanmalı, sonra uygulamadan önce tüm bu bilgiler öğrencilerle paylaşılmalıdır. Öğrencilerin yukarıdaki açıklamaları anladığından ve değerlendirme yöntemine ilişkin kuralları kabul ettiğinden emin olunmalıdır.
		- Tüm dil becerilerinin eşit ağırlık ve değerinde portfolyo içeriğine dâhil edilmesine dikkat edilmelidir.
		- Dönüt verilmezse portfolyo değerlendirme sürecinin eksik ve yararsız olacağı unutulmamalıdır.

* Yukarıdaki tabloda yer alan ölçme ve değerlendirme teknikleri yalnızca öneri niteliğinde olup öğretmenler, ders kitaplarının yazarları ve materyal geliştirme uzmanları tarafından iletişimsel sına felsefesine uygun farklı ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanılabilir.

Kaynak: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327> (s. 7-8)

Hollanda İlkokul İngilizce öğretim programının sına durumu

Hollanda ilkokul İngilizce öğretim programında sına durumlarına ait detaylı bir açıklama bulunmamaktadır. Fakat, programda kalan her durumda belirtildiği gibi bu görev öğrenci, okul ve bölge ilgi ve ihtiyaçlarına göre şekillendirmek kaydıyla okul ve öğretmenlere bırakılmıştır. Bu durumda, Bakanlığın okul ve öğretmenden beklediği, belirlenmiş olan temel / çerçeve hedeflere ne derece ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koyabilecek bir değerlendirme yapılmasıdır (SLO, 2006).

Hollanda eğitim sisteminde sürekli değerlendirmeler yer almaktadır (SLO, 2006). Bu noktada yapılması gereken, öğretmenlerin yıl boyunca öğrencileri değerlendirmesidir. Bu değerlendirmeler öğrencilerin tüm çalışmaları esas alınarak düzenli aralıklarla sağlanmaktadır. Değerlendirmeler sonucu elde edilen bilgilere göre öğrencinin kişisel gelişimi okul raporuna kaydedilir. Buna ek olarak Cito (Merkezi Test Geliştirme Enstitüsü) tarafından geliştirilmiş olan İngilizce sınavıyla da öğrenci değerlendirilmesi yapmak mümkündür. Cito kapsamında genelde öğrencilerin kelime, okuma, dinleme ve konuşma bilgisi ölçülmektedir (SLO, 2006). Süreçte alternatif değerlendirme olarak kullanılacak portfolyolarla da öğrenci değerlendirmelerine katkı sağlanabilir (SLO, 2006).

Programda sınav durumlarına detaylı olarak yer verilmese de Hollanda eğitim sitesine baktığımızda sınavlar ve değerlendirmelere yönelik öneriler bulunmaktadır. Öğrencilerle öğrenme hedeflerini tartışmak, öğrencilerin gelişimini takip etmek ve dersleri buldukları yere uyarlamak için öğretmenlere biçimlendirici değerlendirme önerilmektedir. Bu süreçte, öğrenciler ne için çalıştıklarını ve bunu nasıl başaracaklarını bilmelidir, bu durum hedeflerin açıkça ifade edilmesini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerle öğrenme hedeflerine ne derece hakim olduklarını gösteren farklı öğrenme aktiviteleri yapılmalıdır. Öğrenim hedefleriyle eşleşen ve öğrencileri bir sonraki adım hazırlayan öğrenme etkinliklerini seçmek çok önemlidir. Öğrencilerin ve sınıfın öğrenme hedefleri açısından ne noktada olduğunu takip edebilmek önemlidir. Bu noktada, öğrenciler kendi çalışmalarının ve birbirlerinin analizine dahil edilmelidir. Öğretmen olarak yeterli geri bildirim sağlayabilmek için süreç iyi takip edilmeli ve analiz edilmelidir. Bu süreçte sınıf geri bildirimi, gruplar halinde geri bildirim veya bireysel geri bildirim kullanılabilir. Hedef odaklı takip eylemleri, öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmasını sağlamak için önemlidir (SLO, 2021).

Türkiye ve Hollanda İlkokul İngilizce öğretim programlarının sınav durumları bakımından karşılaştırılması

Türkiye ilkokul İngilizce programında, sınav durumları, hedef ve içerik ile bir arada yer alırken; Hollanda programında Türkiye programında olduğu gibi net ve açık ifadelerle

sınama durumları belirtilmediği görülmektedir. İki programda da, portfolyo değerlendirme, performans değerlendirme ortak özellikler arasında yer almaktadır. Genel olarak ülkelerin programlarındaki sınama durumları incelendiğinde hedeflerin ne derece uygulanıp uygulanmadığını görmek hedeflenmektedir denilebilir. Her iki programda da çeşitli değerlendirme yöntemleri (portfolyo, proje ve performans değerlendirme) bulunmaktadır. Türkiye programında sınav hazırlamaya yönelik öğretmenlere öneriler sunulmuşken; Hollanda programında böyle bir öneri bölümü görülmemektedir.

Bölüm 5

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu kısmında, çalışmaya konu olan Türkiye ve Hollanda ülkelerindeki eğitim sistemleri ile bu ülkelerde ilkökul seviyesinde sunulan İngilizce öğretiminin genel özellikleri ve ilkökul İngilizce öğretim programlarının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve sınav durumları bakımından karşılaştırılması sonucunda elde edilen öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Bu bölümde elde edilen bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara yer verilecektir.

Türkiye’de eğitim merkezi bir yapıya sahiptir, yükseköğretim kurumlarında yürütülen öğretim faaliyetlerinin planlanması, düzenlenmesi, yönetilmesi, denetlenmesi, yönlendirilmesi ve geliştirilmesinden Yükseköğretim Kurulu’na (YÖK) sorumludur; fakat Hollanda’da eğitim yönetimi merkezi bir politikaya sahipken yerel yönetimlere de sorumluluk tanımaktadır. Bu anlamda, Eğitim Bakanlığı merkezi boyuttaki faaliyetlerden sorumlu olsa da yerel yönetimler de okul yönetiminde sorumluluğa sahiptir. Bu noktada, bu yapılanmanın yerel bir nitelik taşıdığını ve özerk olduğunu söylemek mümkündür (Turpçu, 2018).

Türkiye’de hazırlanan öğretim programı ulusaldır. Hollanda’da Eğitim Bakanı, bireysel okulların gerçekleştirilmesi gereken çerçeveyi (yasal olarak) belirler. Ulusal bir öğretim programı yoktur ancak eğitimde kazandırılacak hedefler bellidir. Okulların türlerine ve İngilizce eğitimine başlamak istedikleri yaşa göre öğretim programları değişiklik içerse bile aynı tür okullarda aynı öğretim programı takip edilmektedir (SLO, 2006).

Her iki ülkenin de programında da yabancı dil öğretimi kapsamında İngilizce eğitiminin önemi üzerinde durulmuş ve öğrencilerin gelişen dünyaya ayak uydurması için İngilizce dilinde yeterlik kazanmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır.

Türkiye için bakıldığında, öğrenciler ikinci sınıf seviyesinden itibaren zorunlu olarak İngilizce dersi görmeye başlamaktayken, Hollanda'da 7. grupta başlamaktadır. Fakat incelenen ülkeler arasında yabancı dil eğitimine Hollanda'da daha erken başladığı tespit edilmiştir çünkü ülkede öğrencilerin %98'i İngilizce eğitime zorunlu yaştan önce başlamaktadır (Nuffic, 2018). Hollanda'da İngilizce eğitime daha erken başlamak isteyen okullar için farklı programlar bulunmakta ve 1. sınıfı da kapsamaktadır fakat Türkiye için bakıldığında, ilkokul 1. sınıf seviyesinde yabancı dil dersinin yer almadığı görülmektedir.

Türkiye ve Hollanda yabancı dil öğretim programlarının ikisine de hedefler açısından bakıldığında Avrupa Ortak Dil Çerçevesinin (CEFR) göz önünde bulundurulduğu saptanmıştır.

Türkiye'de ilkokul seviyesinde, hedefler dinleme ve konuşma odaklı olarak karşımıza çıkmaktadır. Hollanda öğretim programında ise, bu seviyede dört temel beceri içinde hedef ifade edilmiş fakat üzerinde durulan hedefler yine dinleme konuşma olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türkiye öğretim programında, kazanımlar öğrenci odaklı ifade edilmişken, Hollanda öğretim programında hedeflerin bazıları öğretmenlere yönelik ifade edilmiştir.

Türkiye programına bakıldığında, bilişsel ve psikomotor hedefler göze çarpmaktadır; Hollanda programında da ağırlık olarak bilişsel ve psikomotor hedefler göze çarpmakta fakat az da olsa duyuşsal hedef bulunmaktadır.

Türkiye programında her seviye için ayrı ayrı içerik bulunmaktadır. Hollanda'da ise konu başlıkları açıkça verilmemiş; hedeflerle yansıtılmıştır. Bu doğrultuda içerik, okul yetkilileri ve öğretmenlerin işbirliği ile Bakanlık tarafından belirlenmiş olan hedefler doğrultusunda belirlenmektedir. Ek olarak, programlarda içeriğin öğrencilerin bildiği konulardan, günlük hayattan bağ kurabileceği şekilde sunulması ve öğrencilerin yabancı dil öğreniminde karşılaştıkları bir içeriğin diğer ders alanlarında da yeniden yer alması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Öyle ki, farklı disiplinler de aynı içeriğin işlenmesi öğrencide bir hazır bulunuşluk oluşturacak ve motivasyonu artıracaktır.

İçerik bakımından kıyaslama yapıldığında Hollanda programında günlük hayatla ve hedeflerle örtüşmesi gerektiğine değinilerek okullara esneklik yapıldığı söylenebilir. Bu noktada, Hollanda'da öğrenci odaklı bir dil öğretimi sunulduğunu ve öğrenci istek ve gereksinimlerinin göz önüne alındığını ifade etmek yerinde olacaktır. İki ülke içinde konularda bir aşamalılık bulunduğunu söylemek güçtür. Her iki ülkenin de yabancı dil öğretim programında öğrencilerin sunulan içerikten günlük yaşantılarından parçalar bulabileceği görülmektedir (Güler, 2022; Şahin ve Aykaç, 2019).

Türkiye'nin yabancı dil öğretim programında öğrenme etkinlikleri yer almaktadır fakat hangi hedef kapsamında hangi etkinliğin daha uygulanabilir olduğundan bahsedilmemiştir; Hollanda'da Türkiye programında olduğu kadar net ifade edilmiş öğrenme etkinlikleri bulunmadığından bu noktada kıyaslama yapmak güçtür.

İki ülke programında da uygun eğitim araç ve gereçleri hakkında detaylı açıklama bulunmamaktadır.

İki ülke programında da değerlendirmenin amacı ile ilgili açıklamalara yer verilmemiştir.

Türkiye'de sınav durumları her seviyede her konu için "assignment" başlığı altında değerlendirme örnekleri ile açıkça belirtilmiştir. Hollanda programı için bakıldığında Türkiye programında olduğu gibi detaylı açıklama bulunmamaktadır.

Türkiye programında sınav durumlarına bakıldığında, her sınav durumu birer hedefe denk gelmemektedir. Programdaki hedeflerin ağırlıkla dinleme becerisi üzerine şekillenmesine rağmen, dinleme becerisini ölçen sınav durumu görülmemektedir. Hollanda programında örnek sınav durumlarına yer verilmediğinden (SLO, 2006) sınav durumlarının hedeflerle örtüşüp örtüşmediğine dair yorum yapmak güçtür.

Türkiye programında yer alan sınav durumlarının bazıları birden çok davranışı ölçecek şekilde ifade edilmişken, Hollanda öğretim programında sınav durumları açıkça belirtilmediğinden ölçülen davranışlar hakkında yorum yapmak güçtür.

Hollanda'da İngilizce öğretiminde içerik ve dil öğretimi bütünleştirilmiştir (CLIL) Türkiye'de yabancı dil eğitiminde bu yaklaşıma rastlanmamıştır.

Her iki ülkede de, portfolyo değerlendirmesi, proje değerlendirmesi, performans değerlendirmesi alternatif değerlendirme yöntemleri programların ortak alternatif değerlendirme seçenekleri arasında yer almaktadır. Bu durum paralel olarak Şahin ve Aykaç (2019) tarafından da tartışılmıştır.

Öneriler

Çalışmanın bu kısmında, gerçekleştirilen araştırmanın bulgu ve yorumları doğrultusunda elde edilen sonuçlardan yola çıkarak geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

Bu çalışma sonucunda ulaşılan veriler göz önüne alınarak ilkökul düzeyinde sunulan yabancı dil öğretiminde benimsenen eğitim felsefesi ve Türkiye’de yürürlükte olan yabancı dil öğretim programının, programı oluşturan öğelerine (hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve sınav durumlarına) dair bazı öneriler düşünülmüş ve aşağıda sunulmuştur.

Araştırma sonuçlarına bakıldığında, Türkiye yabancı dil öğretim programını Hollanda programından ayıran en belirgin özellik, merkezi program niteliği taşımasıdır. Ülkeler içinde var olan bölgesel ve kültürel farklılıklar dikkate alındığında, programların yaşanılan bölgenin kültür ve ihtiyaçlarına yönelik öğelerle de zenginleştirilmesi önerilebilir. Bu sayede, uygulanan programın barındırdığı hedeflere ulaşması daha kolay olacaktır.

Zorunlu İngilizce eğitimi birinci sınıf seviyesine indirilebilir ya da Hollanda’da olduğu gibi zorunlu İngilizce eğitimi seviyesinden önce, erken yaşta yabancı dil eğitimi teşvik edilebilir.

Program içerik alanında öğretmene öğrenci ve okul şartlarına göre daha fazla esneklik sunulabilir.

Öğretim süreçlerinde faydalanılacak materyal ve etkinliklerin nasıl kullanılacağı, hangi hedefte hangi etkinliğin daha uygulanabilir olduğu önerilebilir.

Programda dil bilgisi üzerine sunulmuş hedeflere ek olarak öğrencilerin farklı kültürlere dair fikir sahibi olma ve farklı ülkelerden gelen insanlarla konuşabilmesine fayda sağlayabilecek hedefler yer alabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda yapılacak yeni araştırmalar için öneriler aşağıda sunulmuştur.

Çalışma kapsamında Hollanda ve Türkiye'nin ilkokul yabancı dil eğitim programları karşılaştırılmaktadır. Araştırma kapsamındaki ülkeler değiştirilerek bu ülkelerin yabancı dil eğitim programları karşılaştırılabilir.

Araştırma kapsamında ilkokul yabancı dil programları kıyaslanan ülkelerde, programlarda yer alan hedeflerin sınıf içindeki uygulamalarda gerçekleşip gerçekleşmediğine ilişkin çalışmalar yürütülebilir.

Bu araştırmaya konu olan ülkelerde, öğretmenlerin ilkokul yabancı dil programlarına dair görüşleri üzerine çalışılabilir.

Daha sonra yapılacak çalışmalarda, Türkiye ve Hollanda'nın farklı sınıf seviyelerindeki İngilizce eğitim programlarını kapsayan bir karşılaştırma çalışması yapılabilir.

Türkiye ilkokul İngilizce programı 2018 yılından bu yana uygulamada olan nispeten yeni bir program olduğu için, programı oluşturan öğelerin (hedef, içerik, öğretim-öğrenme süreci ve sınav durumları) öğrenme ortamlarında ne derece etkin kullanıldığı üzerine program uygulayıcılarının görüşlerinin alındığı yeni çalışmalarda yapılabilir.

Türkiye ve Hollanda ilkokul kademesindeki İngilizce öğretmenlerinin yetiştirilme süreçleri kıyaslanabilir.

Kaynaklar

- Akcan, S., Bayyurt, Y. (2016). Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler. 2014 3. Ulusal Yabancı Dil Eğitimi Kurultayı: Türkiye’deki Yabancı Dil Eğitimi Üzerine Görüş ve Düşünceler içinde (s. 3-9).
file:///C:/Users/po/Downloads/KURULTAYKTABIFINAL16-Copy.pdf
- Aldım, Ü. E. (2018). İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Finlandiya, Polonya ve Türkiye örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, E. (2020). Evaluation of the 2017 updated secondary school English curriculum of Turkey by means of theory-practice link. *Turkish Journal of Education*, 9(1), 1–21.
- Akyel, A. S. (2012). Preservice English language teacher education in Turkey. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research Perspectives on Teaching and Learning English in Turkey* (ss. 25-37). Frankfurt: Peter Lang.
- Alagözlü, N. (2017). Türkiye’de İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sorunları. *Türkbilig*, 34, 241-247.
- American Association of School Librarians (AASL), <http://www.ala.org/aasl/standards>,
Erişim Tarihi: 02.06.2020
- Ammon, U., ve McConnell, G. D. (2002). *English as an academic language in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Avcı, S. (2010). Hollanda ve Türkiye’deki Fen Bilgisi Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırması ve Bu Programlar Hakkında Öğretmen Adaylarının Görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, G. (2019). Türkiye’de Eğitim Sisteminin Gelişimi ve Eğitim Harcamalarının Ekonomik Büyümeye Etkisi: OECD Ülkeleri ile Karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Bayyurt, Y. (2012). 4 + 4 + 4 Eğitim Sisteminde Erken Yaşta Yabancı Dil Eğitimi. Hacettepe Üniversitesi I. Yabancı Dil Eğitim Çalıştayı (pp. 97–107). Ankara.
- Berns, M., De Bot, ve K., Hasebrink, U. (2007). In the presence of English: Media and European Youth. New York: Springer.
- Bilen, M. (2002). Plandan uygulamaya öğretim (6. Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Boyacıoğlu, F. (2015). The historical development of the foreign language education in Ottoman Empire. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 174, 651-657.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Reseachr Journey*, 9(2), 27-40.
- Breitenstein, P. (1958). The Teaching of Foreign Languages in the Netherlands. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 73(492), 1-6.
- British Council. (2013). English Effect. 22 Haziran tarihinde <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf> adresinden alınmıştır.
- British Council ve TEPAV. (2013). Türkiye'deki devler okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. Ankara: Mattek Matbaacılık. 2 Ocak tarihinde https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf adresinden alındı.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st century: Retrospect and prospect, *Comparative Education*, 36 (3), 357–371.
- Bruner, J. S. (1960). The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bümen, N., Dimici, K. , Yıldız, B. Yücel E. (2017). Son 15 Yılda Yayımlanan İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz. *Ege Eğitim Dergisi*. 2(18),702-737.

- Cihan, T., Gürlen, E. (2009). Teachers ' Opinions on the English Language Curriculum of the 5 th Grade of Primary Education Öz Giriş Yabancı Dil Öğretimi Programının Özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (9),2, 7-22.
- Council of Europe (CoE). (2001). Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Corbin, J., ve Strauss, A. (2008). Basic of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: *Sorunlar ve çözüm önerileri*. *SETA*, 131, 7-17.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry and research design. Thousand Oaks: Sage.
- Çakır, A. (2017). Türkiye'de YÖK Öncesi ve Sonrası Yabancı Dil Eğitimi. *Journal of Language Research (JLR)*, 1(1), 1-18.
- Çalışkan, N., Kart, M. ve Şahin, C. (2019). Türkiye ve Farklı Ülkelerin İngilizce Öğretim Programlarının Analitiği. Ankara: Anı Yayıncılık. Erişim Adresi: https://www.researchgate.net/publication/341793859_Turkiye_ve_Farkli_Ulkelerin_Ingilizce_Ogretim_Programlarinin_Analitgi
- Çelik, S., Kasapoglu, H. (2014). Implementing the recent curricular changes to English language instruction in Turkey: opinions and concerns of elementary school administrators. *South African Journal of Education*, 34(2), 842.
- Çelik, Ş., Kasap, S. (2019). Türkiye'de Uygulanan İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1010-1031.
- Demirel, Ö. (1992). Karşılaştırmalı Eğitim. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Demirel, Ö. (1993). Yabancı dil öğretimi: İlkeler yöntemler teknikler. Ankara: Usem Yayınları.

- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı eğitim. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö. (2007). Elt methodology (4rd edition). Ankara: Pegem Publication.
- Demirel, Ö. (2011). Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2013). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2015). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2019). Eğitimde Program Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkan, C. (2008). Yabancı Dil Öğreniminin Bireylerin Sosyal Yaşamına Etkisi: Isparta'da Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma. (Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta. Erişim adresi: <http://tez.sdu.edu.tr/Tezler/TS00653.pdf>
- Demiryürek, M. (2014). The Historical Development of Foreign Language Teaching Methods in Turkey (1891-1928). *Education and Science*, 39, 192-202.
- Doğancay-Aktuna, S. (1998). The Spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of multilingual and multicultural development*, 19(1), 24-39.
- Education First, English Proficiency Index (2019). <https://www.ef.com.tr/epi/>
- Education First, English Proficiency Index (2021). <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Edwards, A. (2014). English in the Netherlands: Functions, Forms and Attitudes. (Doktora Tezi, Cambridge University, England). Erişim Adresi: file:///C:/Users/po/Downloads/English_in_the_Netherlands_Functions_for.pdf

- Eküş, B., Babayiğit, Ö. (2014). Investigation of Primary School Teachers' and English Teachers' Views About from Second Grade Primary School to be on Foreign Language Education About Researcher. *Social Science Studies*, 1 (1), 40–49.
- Erden, M. (2009). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri çalışmaları içinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265–283.
- Erdoğan, İ. (2006). Çağdaş Eğitim Sistemleri. (6. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2015). Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri. (7. Basım). İstanbul: Sümer Kitapevi.
- Erarlan, A. (2018). Strengths and weaknesses of primary school English language teaching programs in Turkey: Issues regarding program components. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 325-347.
- Erarlan, A. (2019). Factors Affecting the Implementation of Primary School English Language Teaching Programs in Turkey. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 7-22.
- Erginer, A. (2007). Avrupa Birliği Eğitim Sistemleri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.
- Erişen, Y. (1998). Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme. *Eğitim Yönetimi*, 4, 79-97.
- Ertürk, S. (1982). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (2017). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Edge Akademi.
- Eurydice, (2002/2003). The Education System in the Netherlands.

Eurydice. (2022). Türk Eğitim Sistemi. 23.07.2022 tarihinde <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/turkiye/turkiye> adresinden alınmıştır.

Eurydice. (2022). Netherlands National Education System. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/netherlands> adresinden alınmıştır.

Fer, S. (2015). Öğretim Tasarımı. (3. Baskı). Ankara: Anı.

Fidan, N. (2012). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem.

Gelmez Burakgazi, S., Karsantık, Y., Aktan, T., Ayaz, M. A., Büge, B. C., Karataş, F., ... ve Yavaşca, O. (2019). Equipped or not? Investigating pre-service teachers' 21st century skills. *Asia Pacific Journal of Education*, 39(4), 451-468.

Genç, A. (2004). Türkiye'de İlk ve Ortaöğretim Okullarında Yabancı Dil Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 107-111.

Gimatdinova Çağaç, F. (2018). Benefits of Learning a Foreign Language at an Early Age. *The Journal of International Social Research*, 11(59), 132-137.

Ghasemi, B.; Hashemi, M. (2011). Foreign language learning during childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 28, 872-876.

Göktepe, (2015). A Critical Analysis of Foreign Language Teacher Education Practices in Turkey. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 128-143.

Gözüyeşil E. (2018). Türkiye ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programının Öğretmenlik Uygulamaları Açısından Kıyaslanması. (Doktora Tezi). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Gözütok, F.D. (2003). Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm
adresinden alındı.

- Güler, C. (2022). Finlandiya, Çin, Hollanda ve Türkiye’de Uygulanan İlkokul Yabancı Dil (İngilizce) Eğitim Programlarının Karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güven, I. (2008). Teacher Education Reform and International Globalization Hegemony: Issues and Challenges in Turkish Teacher Education. *International Journal of Human and Social Sciences*, 3(1), 8–17.
- Hamsi, M. (2015). Türkiye ve Hollanda’daki İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarının Pedagojik Alan Bilgisi Kazandırma Açısından Karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Haznedar, B. (2012). Perspectives on preservice education of English language teachers in Turkish primary schools. Y. Bayyurt ve Y. Bektaş-Çetinkaya (Haz.), *Research perspectives on teaching and learning English in Turkey* (ss. 39-58). Frankfurt: Peter Lang.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 16-26.
- İnceçay, G. (2012). Turkey’s foreign language policy at primary level: Challenges in practice. *ELT Research Journal*, 1 (1), 53–62.
- Kandemir, A. (2016). İlkokul 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Katılımcı Odaklı Program Değerlendirme Yaklaşımıyla Değerlendirilmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaptan, S. (1998). Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- Karakas, A. (2012). Evaluation of the English language teacher education program in Turkey. *ELT Weekly*, 4(15), 1-16.

- Kaygısız, Ç. (2018). Dil Edinim Sürecinde Kritik Dönem Hipotezinin Gözden Geçirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 71, 437-447.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Journal Of Social Sciences Institute*, 15. 170-189.
- Kırkgöz, Y. (2007). English Language Teaching in Turkey. Policy Changes and Their Implementations. *Regional Language Centre Journal*, 38, 216-228.
- Kırkgöz, Y. (2009). Globalization and English Language Policy in Turkey. *Educational Policy*, 23(5), 663–684. <https://doi.org/10.1177/0895904808316319>.
- Kırkgöz, Y., Çelik, S., Arıkan, A. (2016). Türkiye'deki Yeni İlköğretim İngilizce Programın Teorik ve Pratik Temellerinin İncelenmesi: Bir Süreç Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1199-1212.
- Kırkıç, K., Boray, T. (2017). İngilizce Öğretiminde ve Öğreniminde Türkiye İçin İnovatif Bir Teknik: Boray Tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 13-29.
- King, E. (1979). *Other Schools and Ours Comparative Studies For Today*. London: Holt.
- King, E. J. (2012). *Comparative Studies and Educational Decision*. London and Newyork: Routledge Taylor & Francis.
- Koçak, S., Kavak, Y. (2014). Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Atama Esasları ve Kaynak Yükseköğretim Programlarıyla İlgili Gelişmeler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 29(4), 157-170.
- Kubow, P. K. & Fossum, P. R. (2007). *Comparative Education Exploring Issues in International Context*. (2nd Ed.). New Jersey: Pearsen Merrill Prentice Hall.
- Kuiken, F., & van der Linden, E. (2013). Language policy and language education in the Netherlands and Romania. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 2(2), 205-223. <https://doi.org/10.1075/dujal.2.2.06kui>

- Küçük, Ö. (2008). An Evaluation of English Language Teaching Program At Key Stage I and the Opinions of Teachers regarding the Program. Çanakkale 18 Mart University, Institute of Social Sciences.
- Küçükahmet, L. (2007). Program Geliştirme ve Öğretim. (20. Basım). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım .
- Küçükkoğlu, B. (2012). The history of foreign language policies in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 70, 1090-1094.
- Küçüktepe, C. (2019). Eğitimde Program Geliştirme: Kavramlar Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S., Baykın, Y. (2014). İkinci Sınıf İngilizce Dersi ve Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78.
- Lauweyers, I., Varış, F., Neff, K. (1979). Mukayeseli Eğitim (2. Basım). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and critical period: some new evidence. Los Angeles, CA: University of California Press.
- Lambert, W.E. (1972). Language, psychology and culture. Stanford, CA: Stanford University Press.
- MEB, (2011). ORTAÖĞRETİM KURUMLARI İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI. 2 Mayıs 2020 tarihinde <https://dyned33.files.wordpress.com/2011/09/ortac3b6c49fretim-ingilizce-dersi-hazc4b1rlc4b1k-9-12-sc4b1nc4b1flar-c3b6c49fretim-programlarc4b12.pdf> adresinden alındı.
- MEB, (2012). 12 Yıl Zorunlu Eğitim Sorular ve Cevaplar. 4 ocak 2023 tarihinde https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf adresinden erişildi.

MEB (2013). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3,4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Mart 2013 tarih ve 2666 sayılı Tebliğler Dergisi.

MEB, (2018). İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). 10 Haziran 2020 tarihinde <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%99ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf> adresinden alındı.

MEB, (2017-2023). Öğretmen Strateji Belgesi, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_R-G-Ylan-26.07.2017.pdf adresinden alındı.

MEB, (2022). Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Kılavuz, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

<https://www.memurlar.net/common/news/documents/1040202/31082022-56205051.pdf> adresinden alındı.

Merriam, S. B. (2009). Qualitative research. A guide to design and implementation. San Francisco: John Wiley-Sons.

Michel, M., Vidon, C., Graaff, R., Lowie, W. (2021). Language Learning Beyond English in the Netherlands: A Fragile Future. *European Journal of Applied Linguistics* 9(1), 159-182.

Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). Qualitative Data Analysis. London: Sage.

Milli Eğitim Temel Kanunu (T. C. Resmi Gazete, 24 Haziran 1973, sayı: 14574). https://www5.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc056/kanuntbmmc056/kanuntbmmc05601739.pdf adresinden alınmıştır.

Mirici, İ. H. (2001). Çocuklara yabancı dil öğretimi. Ankara: Gazi Kitabevi.

Mustafa, S. (2011). Türkiye, Almanya ve Hollanda İlköğretim yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

National Institute for Curriculum Development (SLO). (2006). Erişim Adresi: <http://leerplaninbeeld.slo.nl/primaironderwijs/> ve <https://tule.slo.nl/>.

Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC). (2018). <https://www.nuffic.nl/en/education-systems/netherlands> adresinden erişildi.

Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC). (2018). education system in Netherlands. 2nd edition. <https://www.nuffic.nl/en/subjects/study-holland/education-in-the-netherlands> adresinden 25.01.2019 tarihinde erişildi.

Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC). (2022). Early Foreign Language Education (vvto). <https://www.nuffic.nl/onderwerpen/vroeg-vreemdetalenonderwijs/vroeg-vreemdetalenonderwijs-vvto> adresinden erişildi.

Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education (NUFFIC). (2018). A description of the Dutch education system.

Noah, H.J., & Eckstein, M.A. (1969). Toward A Science of Comparative Education. New York: Macmillan.

Nunan, D. (2015). Teaching English to Speakers of Other Languages: An Introduction. New York:Routledge.

Oliva, P. F. (1997). Developing the Curriculum. (4th ed.). The United States: Longman.

Oral, B., Yazar, T. (2017). Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). Curriculum: foundations, principles and issues. Harlow: Pearson.

- Önal, Ö. (2018). Lenneberg's Theory of Language and Critical Period Hypothesis within the Context of Nature-Nurture Debate. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 24(9),237-254.
- Örmeci, D. (2009). An Evaluation of English Language Curricula Implemented at the 4th , 5th , and 6th Grades in Respect of Teachers ' Opinions. Trakya University, Institute of Social Sciences.
- Özbay, A.F., (2009). English Teachers' Opinions on Teaching English upon Constructivist Approach In English Lessons. (Unpublished MA Thesis) Afyon Kocatepe Universtiy.
- Özçelik, D. A. (2010). Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi. (2. Baskı). Ankar: Pegem Akademi.
- Paker, T. (2012). Türkiye'de Neden Yabancı Dil (İngilizce) Öğretmiyoruz ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 89-94.
- Prpic, M. (2009). Foreign language curricula in higher secondary education in Europe – a comparative study. *Metodika*, 18(1), 272-289.
- Sak, Ö. (2013). Avrupa birliği ortak çerçeve programına göre Türkiye ve Finlandiya temel İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (Doktora Tezi). Bolu: T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saracaoğlu, A., S. (1992). Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Sarıboğa Alagöz, N. (2006). Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği Programlarının Karşılaştırılması. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sarıçoban, G. (2012). Foreign Language Education Policies in Turkey. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648.

- Sezer, A. (1988). Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 183-189.
- Simons, Gary F. and Charles D. Fennig (Eds.). 2017. *Ethnologue: Languages of the World*, (Twentieth edition.) Dallas, Texas: SIL International. Online: <http://www.ethnologue.com>.
- Snoek, M., & Wielenga, D. (2001). Teacher education in The Netherlands, change of gear. In L. Barrows (Ed.), *Institutional Approaches to Teacher Education in the Europe Region: Current Models and Developments. Studies in Higher Education series*, 245–262.
- Solak, E. (2013). Foreign Language Teaching at Primary Education in Finland and Turkey. *The Journal of International Social Research*, 6, (28), 296-301.
- Solak, E. (2015). Current Challenges in English Language Learning in Turkish EFL Context. *Participatory Educational Research*, 2(1), 106-115.
- Sönmez, V. (2012). Program geliştirmede öğretmen el kitabı (17. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Statista. (2020). Erişim Adresi: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/>
- Subaşı, M., Okumuş, K. (2017). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Suna, Y., Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de Yabancı Dil Öğrenme-Öğretme Problemine İlişkin Yapılan Çalışmaların Derlemesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 31-48.
- Şahin, H., Aykaç, N. (2019). Avrupa Ülkelerinde ve Türkiye’de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1). 571-594. Erişim Adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/929687>

- Şahin, S., Köğce, D., Özpınar, İ., Yenmez, A. (2014). Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Stardartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (22). 185-213.
- Şanlı, S. (2009). Comparison of the English language teaching (ELT) departments' curricula in Turkey's education faculties. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 1, 838-843.
- Şeker, H. (2017). Eğitimde Program Geliştirme Kavramlar Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tekgöz, M. (2017). Almanya Baden-Württemberg Eyaleti İlkokul Eğitim Programı ile Türkiye İlkokul Eğitim Programının Karşılaştırmalı Eğitim Analizi. (Doktora Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- TELC. (2012). Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi: Öğrenim, öğretim ve değerlendirme. Frankfurt: Telc GmbH. Erişim Adresi: https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_jain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf
- Tok, H. (2006). Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretimi programlarının karşılaştırılması, (Yayınlanmamış Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Malatya.
- Topkaya, E. Z., Küçük, Ö. (2010). An evaluation of 4 th and 5 th grade English language teaching program. *Elementary Education Online*, 9(1), 52–65.
- Trethewey, A. R. (1976). *Introducing Comparative Education*. Australia: Pergamon Press.
- Turpçu, M. (2018). Hollanda Eğitim Sistemi: Türk Eğitim Sistemine İlişkin Bazı Çıkarımlar. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(14), 583-599.
- Tuswadi, T. (2016). Comparative analysis of the primary English curricula of Japan and Indonesia. *Tarbiya. Journal of Education in Muslim Society*, 3(1), 96- 106.

- Türkoğlu, A. (1983). Fransa, İsviçre ve Romanya Eğitim Sistemleri Karşılaştırmalı Bir Araştırma. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Türkoğlu, A. (1984). Türkiye ve Fransa'da lise programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- TTKB (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çabalarımız üzerine... Ankara 18 Temmuz 2017. Eylül 2017, https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf
- Tyler, R. W. (2014). Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Under, H. (2008). Philosophy of education as an academic discipline in Turkey: The past and the present. *Springer Science and Business Media B.V.*, 27, 405-431.
- Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi. Ankara: Eylül Kitabevi.
- Üner, G. (2010). Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi: Finlandiya ve Hollanda Örneği. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Van Essen, A. (1997b). English in Mainland Europe- a Dutch perspective. *World Englishes*, 16(1), 95-103.
- Van der Horst, H. (2012). The low sky: Understanding the Dutch. Schiedam:Scriptum.
- Variş, F. (1994). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Variş, F. (1988). Eğitimde program geliştirme teori ve teknikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wikipedia. (2020). Erişim Adresi: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_languages_by_total_number_of_speakers

- Wilhelm, F. (2018). Foreign Language Teaching and Learning in the Netherlands 1500-2000: an overview. *THE LANGUAGE LEARNING JOURNAL*, 46(1), 17–27. Erişim Adresi: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09571736.2017.1382053?needAccess=true>
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 161-175.
- Yaman, İ. (2019). “Türkiye’de İngilizce Öğretmeni Olmak” Üzerine Bazı Değerlendirmeler ve Öneriler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28, 157-172.
- Yavuz, A., ve Topkaya, E. Z. (2013). Teacher educators’ evaluation of the English language teaching program: A Turkish case. *Novitas-Royal (Research on Youth and Language)*, 7(1), 64-83.
- Yazıcı, Z., Genç İltter, B. (2018). Viewpoints of Foreign Language Teaching at Early Childhood Period (Antalya Case). *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 6(2), 438-453.
- Yeşilçınar, S., Çakır, A. (2020). İngilizce Öğretmenlerinin Kalitesini Artırmaya Yönelik Öğretmen Ölçme ve Değerlendirme Model Önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 45, 363-392.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2015). Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin önemi. Okul öncesi dönemde yabancı dil öğretiminin önemi (egitimtercihi.com) adresinden erişilmiştir.
- Yiğit, N. (2012). The Latest Reform in Initial Teacher Education (ITE) in Turkey. *Energy Education Science and Technology Part B. Social and Educational Studies*, 4(1), 523-536.

Yücel, E., Dimici, K., Yıldız, B., Bümen, N. (2017). Son 15 Yılda Yayımlanan İlk ve Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Bir Analiz. Ege Eğitim Dergisi, 18(2), 702-737. Erişim Adresi: file:///C:/Users/po/Downloads/Son_15_Yilda_Yayimlanan_Ilk_ve_Ortaogretim_Ingiliz.pdf

Zok, D. (2010). Turkey's Language Revolution and the Status of the English Today. The English Languages: History, Diaspora, Culture, 1, 1-14.

<https://sozluk.gov.tr/> 25.12.2022

<https://www.curriculumcommissie.nl/> 11.11.2021

<https://www.curriculum.nu/> 03.12.2021

<https://www.slo.nl/thema/meer/tule/engels/> 09.11.2022

<https://www.slo.nl/sectoren/po/kerndoelen> 09.11.2022

<https://www.slo.nl/sectoren/po/> 12.07.2022

<https://www.slo.nl/thema/vakspezifieke-thema/mvt/engels/> 09.11.2022

<https://www.slo.nl/sectoren/po/inhoudslijnen-po/inhoudslijnen-engels/> 09.11.2022

<https://www.slo.nl/thema/meer/formatief-evalueren/leraar-po/> 13.12.2022

EK-A: Hollanda E-Posta İletişimi

Reference: 169.702

Dear Mrs. Yilmaz,

We received your e-mails from the 30th October and the 16th of November 2020. In that messages you ask for information about the curriculum for primary education in the Netherlands, especially for obtaining the English language.

In our country the government describes the curriculum in general terms in "Kerndoelen voor het basisonderwijs". About the English language I found the four following goals, unfortunately in Dutch language:

13 De leerlingen leren informatie te verwerven uit eenvoudige gesproken en geschreven Engelse teksten.

14 De leerlingen leren in het Engels informatie te vragen of geven over eenvoudige onderwerpen en zij ontwikkelen een attitude waarbij ze zich durven uit te drukken in die taal.

15 De leerlingen leren de schrijfwijze van enkele eenvoudige woorden over alledaagse onderwerpen.

16 De leerlingen leren om woordbetekenissen en schrijfwijzen van Engelse woorden op te zoeken met behulp van het woordenboek.

The schools have their own responsibility in the choice of teaching material and teaching methods. This choice depends on the social vision or the spiritual direction of the school. De Stichting Leerplanontwikkeling is involved with the design of the teaching materials, the methods and the schoolbooks. You can find information at: www.slo.nl or by telephone: 0031(33)484.0810. Another website is: www.poraad.nl from the umbrella organization of alle primary schools in the Netherlands. I hope this answer will be sufficient for you.

Yours sincerely,

Ministry of Education, Culture and Science
Department for Administration and Citizens Affairs
Information Officer
P.O.Box 16375
2500 BJ The Hague
The Netherlands
L.H.G. Bergenhengouwen

4th of December 2020

Ek- B: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu/ Araştırma Etik Komisyonu Onay Bildirimi**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük**

Sayı : E-35853172-300-00001580894
Konu : Zehra YILMAZ Hk. (Etik Komisyon İzni)

24.05.2021

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 16.04.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001543764 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi **Zehra YILMAZ**'ın **Dr. Öğr. Üyesi Sevinç GELMEZ BURAKGAZİ** danışmanlığında yürüttüğü "**Türkiye ve Hollanda İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları Üzerine Karşılaştırmalı Bir İnceleme**" başlıklı tez çalışması Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun **27 Nisan 2021** tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: AFC6A2B3-7C72-49E5-B61A-BE91B4A49A3A

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: www.hacettepe.edu.tr Elektronik

Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Keş: hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr

Memur

Telefon: .



EK-C: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- * tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- * görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- * başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- * atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- * kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- * bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

...../...../.....

(İmza)

Zehra YILMAZ

EK-Ç: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu

16/03/2023

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : TÜRKİYE VE HOLLANDA İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ
KARŞILAŞTIRMALI İNCELENMESİ

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
16/03 /2023	157	31.916	17/01 /2023		

Uygulanan filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dâhil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Ad Soyadı: Zehra YILMAZ

Öğrenci No.: N19132358

Ana Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri

İmza

Programı: Eğitim Programları ve Öğretim

Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyadı, İmza)

Doç. Dr. Sevinç Gelmez BURAKGAZİ

EK-D: Thesis/Dissertation Originality Report

16/03/2023
HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School of Educational Sciences
To The Department of Curriculum and Instruction

Thesis Title: COMPARATIVE ANALYSIS OF TURKEY AND NETHERLANDS PRIMARY
EDUCATION ENGLISH CURRICULA

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
16/03/2023	157	31.916	17/01 /2023		

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

Name Lastname: Zehra YILMAZ

Student No.: N19132358

Department: Educational Sciences

Program: Curriculum and Instruction

Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

Signature

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)
Doç. Dr. Sevinç Gelmez BURAKGAZİ

EK-E: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. ⁽¹⁾
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. ⁽²⁾
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. ⁽³⁾

..... / /

(imza)

Zehra YILMAZ

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezinerişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlerle ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir
*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir

