

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

TÜRKİYE İLE PORTEKİZ'İN İLKOKUL İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMALI
OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERAP SEMERCİ

BALIKESİR, 2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

TÜRKİYE İLE PORTEKİZ'İN İLKOKUL İNGİLİZCE
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMALI
OLARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SERAP SEMERCİ

TEZ DANIŞMANI

PROF. DR. KEMAL OĞUZ ER

BALIKESİR, 2023

T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda 202012519016 numaralı Serap SEMERCİ'nin hazırladığı Türkiye ile Portekiz'in İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi konulu YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 12.06.2023 tarihinde yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezin onayına OY BİRLİĞİ ile karar verilmiştir.

Başkan Prof. Dr. İlke EVİN GENCEL

İmza

Üye (Danışman) Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

İmza

Üye Doç. Dr. Nihat UYANGÖR

İmza

.../.../

Enstitü Onayı

ETİK BEYAN

Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

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

12/06/2023

İmza

SERAP SEMERCİ

ÖNSÖZ

Yirmi birinci yüzyılda küreselleşen dünyanın zorunlu olarak gelişen iletişim ağları, İngilizce iletişim kurmayı gerekli hale getirmiştir ve İngilizcenin yaygın olarak kullanılıyor olması, ülkelerin eğitim sistemlerindeki okulların programlarında da İngilizce dersinin ilkokuldan yükseköğrenimin sonuna kadar yer almasını gerekli kılmıştır. Ülkemizde de Cumhuriyetin kurulmasından sonra İngilizce öğretimi konusunda farklı yaklaşımlar ve programlar uygulanmaya çalışılmıştır. Ancak oldukça önem verilen bir alan olmasına rağmen ülkemizde İngilizce öğreniminde öğrencilerin İngilizceyi kullanım düzeyleri açısından istenilen hedeflere ulaşamadığı görülmektedir. Yabancı dil öğretimi konusunda literatürde genel olarak her ülkede başarıyı artıracak bazı yöntem ve içerikler öneren çalışmalar bulunsa da ülkeler ellerinden geldiğince karşılaştırma çalışmalarına yer vererek elde edilecek veriler doğrultusunda hangi alanlarda düzenlemelere ihtiyaç duyduklarına ve programlarını nasıl geliştirebileceklerine karar verebilmektedir. Bu nedenle, Türkiye'nin ilköğretim İngilizce öğretim programını geliştirmeye yönelik öneriler sunmak amacıyla bu çalışmada, uluslararası sınavlarda yabancı dil öğretimi konusunda başarılı olan ülkelerden biri olan Portekiz ile Türkiye'nin İlkokul İngilizce öğretim programları hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıkları belirlenmeye çalışılmasıyla Türkiye'nin İngilizce eğitimi politikalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yüksek lisans tezi olarak hazırlamış olduğum bu çalışmamın her adımında sürekli bana yol gösteren, hiçbir konuda desteğini esirgemeyen yüksek lisans tez danışmanım ve değerli hocam Sayın Prof. Dr. Kemal Oğuz ER başta olmak üzere; öğrencileri olmaktan onur duyduğum değerli hocalarım Sayın Doç. Dr. Nihat UYANGÖR, Sayın Prof. Dr. Erdoğan TEZCİ ve Prof. Dr. Hasan Hüseyin ŞAHAN'a sonsuz teşekkür ederim.

Ayrıca ihtiyaç duyduğum her anımda desteğini hiç esirgemeyen canım arkadaşım doktora öğrencisi Merve KORUCU'ya ve bu uzun süreçte sabırla ve sevgiyle yanımda olan sevgili eşim Hakan SEMERCİ ve biricik oğlum Serkan SEMERCİ'ye ayrıca teşekkür ederim.

BALIKESİR, 2023

SERAP SEMERCİ

ÖZET

TÜRKİYE İLE PORTEKİZ'İN İLKOKUL İNGİLİZCE ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ

SEMERCİ, Serap

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

2023, 100 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, Portekiz ve Türkiye'nin ilkökul İngilizce dersi öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri bakımından karşılaştırılması yoluyla benzerlik ve farklılıklarını ortaya koyarak; yabancı dil öğretiminde istenilen sonuçları elde edemeyen Türkiye'nin İngilizce öğretim programlarının geliştirilmesine dair kuramsal ve uygulama bağlamında katkı getirebilecek bir takım önerilerde bulunabilmektir. Bu çalışma, verilerin doküman incelemesi yöntemiyle toplandığı nitel bir durum çalışması olup, konusu itibari ile karşılaştırmalı eğitim çalışmasıdır.

Araştırmanın bulguları ise şu şekilde özetlenebilir: Portekiz'de zorunlu ders olarak İngilizce dersi Türkiye'ye göre bir yıl geç başlamakta olduğu ve ilkökul İngilizce öğretim programında hedefler açısından her iki ülkede de hedeflenen dil seviyesi aynı olduğu belirlenmiştir. İngilizce öğretiminde hedeflenen dil becerileri yönünden Türkiye'de konuşma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımlar yer alırken Portekiz'de dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin yanı sıra kültürel farkındalık konusunda da hedeflere yer verildiği görülmüştür. İçerik açısından her iki ülkenin programında benzer temalar yer aldığı farklı olarak Portekiz'de içeriğin sadece temalar şeklinde çerçeve olarak verildiği, Türkiye de is ünitelere ayrıldığı görülmüştür. Eğitim durumları açısından karşılaştırıldığında her iki ülkede de çocukların gelişim dönemleri gereği oyun şarkı vb. etkinliklerle öğrenci merkezli yöntemlerin önerildiği görülmüş; bu konuda Türkiye'de Toplam Fiziksel Tepki yöntemi tavsiye edilirken Portekiz'de bu konunun uygulayıcıya bırakıldığı belirlenmiştir. Değerlendirme ögesi bakımından da her iki ülkede de benzer değerlendirme süreçlerinin önerildiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Karşılaştırmalı eğitim, İngilizce Öğretim Programı,
Yabancı Dil Olarak İngilizce.

ABSTRACT

A COMPARATIVE EXAMINATION OF PRIMARY SCHOOL ENGLISH TEACHING PROGRAMS IN TURKEY AND PORTUGAL

SEMERCİ, Serap

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Advisor: Prof. Dr. Kemal Oğuz ER

2023, 100 pages

The aim of this study is to make some suggestions that can contribute to the development of English teaching programs in Turkey, which cannot achieve the desired results in foreign language teaching, in terms of theory and practice by revealing the similarities and differences by means of comparing the primary school English curriculum of Portugal and Turkey in terms of objectives, content, educational strategies and evaluation elements. This study is a qualitative case study carried out by document analysis method and a comparative education study in terms of its subject.

The findings of the research can be summarized as follows: It has been determined that English as a compulsory subject starts one year later in Portugal than in Turkey and the targeted language level in the primary school English curriculum is the same in both countries. In terms of the targeted language skills in English language teaching, while there are gains for speaking and listening skills in Turkey, it has been observed that in Portugal there are gains for listening, speaking, reading and writing skills as well as cultural awareness. In terms of content, it was observed that both countries' programs included similar themes, whereas in Portugal the content is given only as a framework in the form of themes, while in Turkey it is given as divided into units. When compared in terms of educational status, it was seen that in both countries, student-centered methods with activities such as games, songs, etc. were recommended due to the developmental periods of children; while Total Physical Response method was recommended in Turkey, it was determined that this issue was left to the practitioner in Portugal. In terms of the evaluation element, it was seen that similar evaluation processes were recommended in both countries.

Keywords: Comparative Education, English Curriculum, English As a Foreign Language.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
ÇİZELGELER LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi(Konusu)	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Tanımlar	5
2. İLGİLİ ALANYAZIN	7
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	7
2.1.1. Eğitim.....	7
2.1.2. Eğitim Programı	9
2.1.3. Yabancı Dil Öğretimi	12
2.1.4. Avrupa Konseyi ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası.....	13
2.1.5. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi.....	18
2.1.6. Portekiz’de Yabancı Dil Öğretimi.....	20
2.1.7. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları.....	22
2.1.8. Türkiye	24
2.1.8.1. Türkiye'de Eğitimde Örgütlenme ve Yönetim.....	24
2.1.8.2. Okul Öncesi Eğitim.....	25
2.1.8.3.İlköğretim.....	26
2.1.8.4. Ortaöğretim.....	26

2.1.8.5. Yükseköğretim	27
2.1.9. Portekiz.....	29
2.1.9.1. Eğitimde Örgütlenme ve Yönetim.....	29
2.1.9.2. Okul Öncesi Eğitim.....	32
2.1.9.3. İlköğretim.....	32
2.1.9.4. Ortaöğretim.....	34
2.1.9.5. Yükseköğretim.....	34
2.2. İlgili Araştırmalar	38
3. YÖNTEM.....	42
3.1. Araştırmanın Modeli	42
3.2. Evren ve Örneklem.....	43
3.3. Veri Toplama Yöntemleri	43
3.4. Verilerin Toplama Süreci	44
3.5. Verilerin Analizi	46
4. BULGULAR VE YORUMLAR	51
4.1. Portekiz ve Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programlarındaki Hedef Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	51
4.1.1. Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programının Hedefleri.....	51
4.1.2. Portekiz İlkokul İngilizce Öğretim Programının Hedefleri.....	58
4.2. Türkiye ve Portekiz İlkokul İngilizce Öğretim Programlarındaki İçerik Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	73
4.3. Türkiye ve Portekiz İlkokul İngilizce Öğretim Programlarındaki Eğitim Durumları Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	75
4.4. Türkiye ve Portekiz İlkokul İngilizce Öğretim Programlarındaki Değerlendirme Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	79
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	83
5.1. Sonuçlar.....	83
5.2. Öneriler.....	87
KAYNAKÇA.....	88
EK.....	98

ÇİZELGELER

Çizelge 1. Portekiz Eğitim Sisteminin Yabancı Dil Öğretimi Açısından Organizasyonu.....	21
Çizelge 2. Portekiz ve Türkiye İlkokul Öğretim Programlarının Genel Özellikleri.....	21
Çizelge 3. Portekiz ve Türkiye'nin Eğitimde Örgütlenme ve Yönetiminin Karşılaştırılması.....	37
Çizelge 4. Portekiz İngilizce Dersi Öğretim Program Modeli.....	52
Çizelge 5. Portekiz İngilizce Öğretim Programı 2.sınıf Kazanımlar.....	54
Çizelge 6. Türkiye İngilizce Öğretim Programı 3.sınıf Kazanımlar.....	55
Çizelge 7. Türkiye İngilizce Öğretim Programı 4.sınıf Kazanımlar.....	57
Çizelge 8. Türkiye İngilizce Öğretim Programı Modeli	60
Çizelge 9. Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3.sınıf Kazanımlar	61
Çizelge 10. Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4.sınıf Kazanımlar	62
Çizelge 11. Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3.sınıf Hedef Açısından Karşılaştırılması	63
Çizelge 12. Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4.sınıf Hedef Açısından Karşılaştırılması	64
Çizelge 13. Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3.sınıf İçerik Açısından Karşılaştırılması	73
Çizelge 14. Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4.sınıf İçerik Açısından Karşılaştırılması	74
Çizelge 15. Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3.sınıf Eğitim Durumları Açısından Karşılaştırılması	75
Çizelge 16. Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4.sınıf Eğitim Durumları Açısından Karşılaştırılması	76

Çizelge 17. Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3.sınıf Değerlendirme Açısından Karşılaştırılması	80
Çizelge 18. Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4.sınıf Değerlendirme Açısından Karşılaştırılması	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. CEFR Seviyeleri.....	16
Şekil 3. Türkiye Eğitim Sistemi.....	25
Şekil 2. Portekiz Eğitim Sistemi.....	31

KISALTMALAR LİSTESİ

CEFR	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Organizasyonu
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
EF	: Education First
EPI	: İngilizce Yeterlilik İndeksi
AB	: Avrupa Birliği
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
CLIL	: İçerik Temelli Öğretim Modeli

1.GİRİŞ

Bu bölümde; sırasıyla araştırmanın problem durumuna, amacına, problem cümlesine, alt problemlerine, önemine, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1.Araştırmanın Problemi (Konusu)

Küreselleşen dünyada iletişim kurmak, teknolojiyi doğru amaçlar için kullanmak ve kültürlerarası ile etkileşime geçmek kaçınılmaz bir durum haline gelmiştir. Teknolojik gelişmeleri takip etmek, değişen dünyaya ayak uydurmak ve farklı toplumlardan insanlarla iletişime geçmek için yabancı bir dil bilmenin önemi de yadsınamaz bir gerçektir. Yabancı dil bilmenin öneminin bilincinde olan ülkeler, yabancı dil öğrenmeyi teşvik edici hale getirmek için çeşitli politikalar yürütmektedirler (Çalışkan, N. ,Şahin, C., Kart, M., 2019).

Gelişen dünyada İngilizce yabancı dil olarak birçok ülkede zorunlu eğitim programları kapsamında öğretilen bir dil haline gelmiştir ve İngilizce nasıl en iyi ve kalıcı şekilde öğretilir konusu da sürekli tartışılan bir durum olmaktadır. Bu durum, ülkelerin dil eğitim politikalarını etkilemekte ve ülkeler yabancı dil öğretim programlarında güncelleme ve yenileme ihtiyacı hissetmektedir. Yabancı bir dili etkili bir şekilde kullanabilmek ve iletişim kurabilmek için, o dile ait dört dil beceriye (dinleme, konuşma, yazma ve okuma) hakim olmayı gerektirir. Ülkelerin öğretim programları öncelikli olarak bu becerileri öğretmeyi hedeflemektedir (Çalışkan, N., vd.,2019). Okullarda erken yaşta yabancı dilin ne zaman başlayacağı ve bu bağlamda erken yaşta yabancı dilin konumu, önemi ve yaygınlaştırılması ülkelerin eğitim ve dil politikaları çerçevesinde belirlenmekte ve şekillenmektedir. Erken yaşta yabancı dil öğrenme, çocuğun sadece yeni bir dile aşinalık kazanması veya yeni bir dil öğrenmesine vesile değildir. Erken yaşta yabancı dil eğitimi, aynı zamanda çocuğun bakış açısının ve ufkunun gelişmesine ve kültürlerarası öğrenme bağlamında da, çok yönlü olarak gelişmesine katkılar sağlamaktadır (Bauer, 2005).

İngilizce öğrenmek tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de yıllardır büyük önem verilen bir uğraştır. Eğitim kalitesini ve verimliliği yükseltmek adına Türk

eğitim sistemini Avrupa Birliđi eğitim politikalarını takip etmektedir (Sađlam, Özüdođru ve ıray, 2011). Bu kapsamda, Avrupa Dilleri Ortak ereve Programı (CEFR/ADEP) referans alınarak dil programları yenilenmektedir. İngilizce eğitiminin başlama yaşının yıllar içinde giderek dūřürölmesi de bunun göstergelerinden biridir (Yaman, 2018). Ancak, Türkiye'de İngilizce öğretimi başarisının tatmin edici düzeyde olmadığı yönünde görüşler vardır ve genel kanı, eğitim sisteminin gelişmiş ülkelere ve gelişmelere ayak uydurmadaki önemine rağmen ocuklara İngilizce öğretilemediği yönündedir (Karahana, 2007; Paker, 2012). Bu gerilemenin nedenlerini anlamının yolu, diğer ülkelerin İngilizce öğretiminde başarılı olan sistemlerini incelemektir. Bu sayede Türkiye'deki ve diğer ülkelerdeki farklı uygulamalar ortaya çıkarılabilir ve Türkiye'de İngilizce öğretimini iyileştirilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda fikir sahibi olunabilir.

Bu sebeple, farklı kültürler ve farklı ülkeler arasında en az iki ve daha çok eğitim programının benzerliklerini ve farklılıklarını ortaya çıkarma ve anlamlandırmaya yarayan karşılaştırmalı eğitim modeli ile çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalarla ülkelerin dil eğitimindeki başarıları değerlendirilerek karşılaştırmalı olarak incelenmekte ve öğretim programlarındaki eksiklikler, geliştirilmesi gereken yönler ortaya konulabilmektedir (Türkoğlu, 2020).

Karşılaştırmalı öğretim programını inceleyen çalışmalar farklılıkları, eksiklikleri, programın eksik, farklı, olumlu ya da olumsuz yönlerini ortaya koyma açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin temel öğgelerinden biri olan eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi konusunda ülkelerin programlarının araştırılması, incelenmesi aracılığıyla olası sorunlara karşı çözüm yollarının belirlenmesi faydalı görölmektedir (Demirel, 2000).

Buradan hareketle bu çalışmada İngilizce eğitimi veren ve bu dilin dünyadaki yeterliliğini ölçen Education First (EF) adlı kurumun 2021 ve 2022 yıllarında yayınladığı ve ana dili İngilizce olmayan 112 ülkenin yer aldığı rapor baz alınmıştır. Ülkeler arasında bu dili en iyi konuşan devletlerin sıralandığı EF'nin 2021 yılında yayınlanan İngilizce Yeterlilik İndeksi (EPI) raporuna göre ana dili İngilizce olmayan ülkeler arasında bu dili en iyi konuşan ülkeler sıralamasında 112 ülke arasında 7.sırada, 2022 yılında yayınlanan raporda 111 ülke arasında 9. sırada yer alan Portekiz ile ortalamanın altında kalarak 2021 yılında 112 ülke arasında 70. ve 2022 yılında 111

ülke arasında 64. sırada olan Türkiye'nin ilkokul İngilizce öğretim programları karşılaştırılarak ne gibi farklılıklar ve benzerlikler olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Yapılacak çalışmanın Türkiye'de ilkokullarda yabancı dil öğretimi ve öğrenimi uygulamalarına ve politikalarına katkıda bulunabileceği amaçlandığı için önemli olduğu düşünülmektedir.

Buradan hareketle bu araştırmanın problem cümlesi şu şekilde ifade edilebilir:

Türkiye ve Portekiz ilkokullarındaki 3. ve 4. sınıf İngilizce öğretim programlarının benzerlik ve farklılıkları nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Türkiye ve Portekiz'deki ilkokul 3.ve 4. sınıf yabancı dil öğretim programları arasında

a. hedefler

b. içerik

c. eğitim durumları

d. değerlendirme sistemleri yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Portekiz ve Türkiye'nin ilkokul İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Hızla gelişen dünyada İngilizce öğrenmek tüm ülkelerde olduğu gibi kültürel, ekonomik ve teknolojik olarak diğer ülkelerle ilişkileri yoğunlaşan Türkiye için de yıllardır önem verilen bir konudur. İngilizce eğitiminin başlama yaşının yıllar içinde giderek düşürülmesinin bunun göstergelerinden biri olduğu söylenebilir. Erken çocukluk döneminin İngilizce dil eğitimi, çocukların farklı dilleri tanması ve

İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlaması açısından büyük önem taşıdığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. İlkokul kademesindeki öğrencilerin kazandığı bilgi ve beceriler diğer ğretim kademelerinde kazandırılacak bilgi ve beceriler için temel oluşturduğundan bu dönem eğitim sürecindeki en önemli basamaklardan biridir. AB de bu durumun bilincindedir ve diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi çalışmalarını bu kademedede yoğunlaştırmıştır (Gürkan ve Gökçe, 1995). Milli Eğitim Bakanlığı'nı Türkiye'de yabancı dil eğitim ve ğretim politikalarını Avrupa Birliği standartlarına yaklaştırmak için uzun yıllardır çalışmalar sonucunda hala yabancı dil ğretimi konusunda istenilen seviyeye ulaşılmadığı İngilizce Yeterlilik Endeksi gibi uluslararası düzeyde yapılan sınavlarla ortaya konmaktadır (Yaman, 2018). Yabancı dil ğretiminde karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulmak için bu konuda gelişmiş ülkelerin yabancı dil ğretim programlarının incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın Türkiye'nin yabancı dil eğitimi konusunda yaşadığı sorunlara çözüm getirme konusunda katkı sağlayacaktır. Ayrıca Türkiye'deki yabancı dil ilkokul ğretim programlarının 2018 yılında güncellenmesi ve değişmesi nedeniyle karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının yenilenmesi gerektiği; dolayısıyla araştırmanın bu yönüyle de alan yazına güncellik getireceği düşünülmektedir. Avrupa'da gerçekleştirilen ülkeler arası dil yeterlilik endeksine ilişkin veriler incelendiğinde dil yeterlilik ltlerinde ülkelerin sıralamalarının değiştiği, Portekiz'in bu sıralamada İngilizce yeterlilik seviyesi yüksek olan ülkeler arasında yer aldığı belirlenmiştir (EF,2022). 2022 yılına ait sıralamada Türkiye 64. sırada yer alırken, Portekiz'in 9. sırada olduğu görülmektedir. İngilizce ğretim programı incelendiğinde AB'deki tüm eğitim programlarının genel ve ortak hedefleri arasında yer alan ve AB lkelerinde Avrupa Komisyonu tarafından belirlenen ve eğitim programlarına dahil edilen temel yeterliklerden olan yabancı dilde iletişim becerisi İngilizce ğretim programına dahil edilmiş ve ulaşılması hedeflenen beceriler arasında yerini almıştır (MEB, 2018). İngilizce dil yeterliliğinin arttırılması AB standartlarına ulaşılması ve Türkiye'de dil yeterlilik seviyesinin arttırılması eğitimde ve ağdaş çalışmalara ilişkin araştırmaların yaygınlaşmasında önemli bir basamaktır. Bu doğrultuda Türkiye'de İngilizce ğretim programının dil endeksi açısından başarılı durumda olan ülkelerden Portekiz İngilizce ğretim programı ile karşılaştırılması önemli görülmektedir. Ayrıca 2018 yılında güncellenen Türkiye İngilizce dersi ğretim programı ile 2018 yılında güncellenen

Portekiz ilkokul İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılmasına ilişkin çalışma bulunmaması nedeni ile yapılan araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma 2021-2023 yılında uygulamada olan 3.ve 4. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programlarının incelenmesiyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Avrupa ortak dil metni (CEFR): Dilde yeterlilik seviyesini ölçmek için uluslararası bağlamda tanınmış bir standarttır. CEFR bir Avrupa ölçütüdür ve herhangi bir Avrupa diline uygulanacak şekilde tasarlanmış olan bu çerçeve, hem öğretimde hem de değerlendirmede kullanılmak üzere oluşturulmuştur

İngilizce Yeterlilik Endeksi (EF): Genel olarak dil, kültürel değişim ve eğitim amaçlı seyahat programlarına odaklanan uluslararası bir eğitim şirketi olan Education First (EF) tarafından ülkelerin İngilizce seviyelerini sıralamak; aynı zamanda İngilizce seviyesi ile ekonomik refah, yaşam süresi, internete erişebilirlik gibi konular arasındaki ilişkiyi de ortaya koymak için her yıl yaptığı araştırmadır.

OECD: Ekonomik büyüme ve istikrar, ticaret, yatırım, girişimcilik, teknoloji, kalkınma alanlarında işbirliği sayesinde refah düzeyinin artırılmasını amaçlayan, bununla birlikte hükümetlere yoksullukla mücadele konusunda iyileştirici önerilerde bulunarak yardımcı olmayı amaçlayan bir kurumdur. Günümüzde 38 ülke kuruluşun üyesidir.

Eurydice: Görevi Avrupa'da eğitim sistemlerinin nasıl organize edildiğini ve nasıl çalıştığını açıklamak olan bir ağıdır. Ulusal eğitim sistemlerinin açıklamalarını, belirli konulara yönelik karşılaştırmalı çalışmaları, eğitim alanında gösterge ve istatistikleri yayınlamaktadır.

Council Of Europe: Avrupa Konseyi, kıtanın önde gelen insan hakları örgütüdür. 27'si Avrupa Birliği üyesi olan 46 üye devleti içermektedir.

Avrupa Birliği: 27 Avrupa ülkesinden oluşan ve ortak ekonomik, sosyal ve güvenlik politikalarını yöneten uluslararası kuruluştur.

2. İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde eğitim, eğitim programı, yabancı dil öğretimi, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, metnin yabancı dil öğretimi üzerindeki önemi, Türkiye’de yabancı dil öğretimi ve karşılaştırmalı eğitim konularına yer verilmiştir.

2.1.1.Eğitim

Eğitim sözcüğü günlük hayatta sıklıkla kullanılan sözcüklerden biridir ve geçmişten günümüze kadar toplumun her kesimini ilgilendirdiği için pek çok kişi bu konuda fikir yürütmüştür. Bu nedenle literatüre baktığımızda eğitimin ne olması ve nasıl olması gerektiği konusunda pek çok tanımla karşılaşmak mümkündür.

Varış (1988), eğitimi bireyin ait olduğu toplumdaki davranış türlerini öğrendiği süreçlerin tümü olarak tanımlarken; Fidan (2012) ise eğitimin insanları belirli amaçlara göre yetiştirme süreci olduğunu ve bu süreç sonunda kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla bireyin kişiliğinin farklılaştığını ifade etmektedir.

Demirel (2005), eğitimi bireyde davranış geliştirme süreci, öğretimi ise bu davranış değişikliğinin okulda planlı ve programlı bir şekilde yapılması süreci olarak ifade etmektedir. Ertürk (2017)’ün “Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir.” biçimindeki tanımı eğitim uzmanları tarafından kabul gören bir tanım olmuştur ve bu tanım içerisinde eğitimin üç temel özelliğinin vurgulandığı üzerinde durulmuştur.

1. *Eğitim bir süreçtir:* Bireyin öğrenmesi yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu için eğitim de sürekli dir. Öğrenmenin gerçekleştiği her ortamda eğitim sürecinden bahsedilebilir.
2. *Eğitimin sonucunda bireyde istendik yönde davranış değişikliği olur:* Eğitimin amacı bireyde olumlu yönde ve önceden belirlenmiş amaçlara uygun olan davranışlar geliştirmektir.
3. *Davranış değişikliği bireyin yaşantıları sonucunda oluşur:* Eğitim yaşantıyla gerçekleşir ve bireyde davranış değişikliği olması için çevreyle etkileşim

içinde olması gerekir ve bunun sonucunda kişide kalan izler davranış değişikliğine yol açmaktadır (Oral ve Yazar, 2019).

Kumral (2019, s.3), eğitim kavramına yönelik batıdaki eğitim bilimcileri tarafından yapılan tanımları şu şekilde aktarmaktadır:

“Deneyimlerin sürekli yapılandırıldığı bir yaşam sürecidir” (Dewey).

“İnsanın doğuştan getirdiği gücün doğal, uyumlu ve döngülü şekilde geliştirilmesidir” (Pestalozzi).

“ Davranış, düşünce ve tutum alışkanlıklarında kalıcı bir değişikliğin meydana gelmesi ile görülen çevrenin birey üzerindeki etkisidir” (Thompson).

“Belirlenmiş ve kontrol altına alınmış bir çevrenin etkisi altında sosyal ve bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir” (Good).

Eğitim, insanlığın varoluşundan günümüze süre gelen, her toplumun bir gerekliliği ve iyi bir yaşamın temelidir. Bireyin arzuladığı yaşam biçimine sahip olması ve gerekli öğrenmeleri sağlamak ve toplumların kültürlerini gelecek nesillere aktarmada eğitim önemli bir araçtır. Eğitim insanı konu alır ve insan da bir toplumun ve o topluma ait kültürün içine doğar (Gül, 2004). Eğitimin amacının her zaman herkes için özünde gençlere düzenli ve sıralı bir şekilde toplumun üyeleri olarak yetişmek için ihtiyaç duydukları şeyleri vermek olduğu söylenebilir.

Buradan hareketle eğitimin toplumun bir eseri olduğu ve eğitimin ne olduğu ya da ne için olduğunun içinde bulunduğu toplum tarafından belirlendiği ve eğitimin toplumun sahip olduğu kültürü, değeri gelecek nesillere aktarmada ve insan kişiliğini geliştirmede başvurulan bir araç olduğu sonucuna varılabilir.

Oral ve Yazar (2019), kültür aktarımının yanı sıra gelişen dünyada kendini sürekli yenilemek durumunda olan toplumlar için eğitimin en önemli unsurlardan biri olduğunu ve üretilen bilgi ve hızla ilerleyen teknolojiye ayak uydurabilmek için gerekli yeterliliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde de eğitimin önemli bir rol üstlenmesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Sönmez (2020) tüm bu görüşlerin ışığı altında eğitimi çevrenin etkisiyle bireyin davranışlarını istedik yönde değiştirme ve değerlendirme olarak tanımlamakta ve bu tanımın da bilimsel, sanatsal, düşünsel alanlardaki gelişmeler ve ilerlemeler sonucunda değişebileceğini ifade etmektedir.

Guttek (2019) eğitimin bireyin içine doğduğu toplumda yaşayan bir kültürü paylaşarak sosyalleşmesiyle başladığını ve resmi ve düşünsel anlamda; kişilerin değerler, yetenekler ve bilgi bakımından eğitildiği sosyal kurumlar olan okullarda eğitim programları yoluyla yapıldığını belirterek, aslında eğitim programlarının istedik eğitim sonuçlarının alınmasında ne kadar önemli olduğu konusunda düşündürmektedir.

2.1.2.Eğitim programı

Kökleri Platon'a (M.Ö. dördüncü yy.) kadar uzanan eğitim programı düşüncesinin temeli on dokuzuncu yüzyılın sonlarına tanınan Johann Friedrich Herbart'ın (1776-1841) felsefi hareketine dayanmaktadır. Eğitim Programı kavramı 1820' den itibaren kullanılmasına rağmen 1918 yılında Franklin Bobbit tarafından yazılan "Eğitim Programı" (The Curriculum) kitabı eğitim programı alanın başlangıcı olarak kabul edilir (Korkmaz, 2021).

Bobbit (1924) eğitim programını çocukların ve gençlerin yetişkinlik dönemini oluşturan işleri başarıyla gerçekleştirme ve her yönden yetişkin kişiler olmaları için ihtiyaç duyulan becerileri geliştirmek için yapmaları ve tecrübe etmeleri gereken bir dizi şey "olarak tanımlarken Caswell ve Campell bu kavramı çocukların öğretmen rehberliğinde edindikleri tüm deneyimler olarak tanımlamaktadır (akt. Çakmak ve Çelik, 2018, s.3).

Miol ve Lewis (1972) eğitim programı kavramını öğrencileri çeşitli bilgi ve öğrenme teknikleri ile meşgul etmek için fırsatlar sağlayan bir hedefler dizisi olarak tanımlarken; Uphoff (1982) çeşitli bilişsel içerik, öğretim planı ve teknoloji ile farklı öğrenme ortamlarında bilgi birikimi, öğrenme deneyimi olarak tanımlamaktadır (akt. Bhuttah, Xiaoduan, Ullah, ve Javed, 2019).

Tyler 1949 yılında yayımlanan Eğitim Programları ve Öğretimin Temel İlkeleri (Basic Principles of Curriculum and Instruction) adlı 128 sayfalık kitabında (a) Okul hangi eğitim amaçlarına ulaşmaya çalışmalıdır? (b) Bu amaçlara ulaşması muhtemel hangi eğitim deneyimleri sağlanabilir? (c) Bu eğitim deneyimleri nasıl etkili bir şekilde organize edilebilir? (d) Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını nasıl belirleyebiliriz? temel soruları ile eğitim programı geliştirme konusunda alana katkıda

bulunmuştur ve bu dört soru, Tyler'ın eğitim programı oluşturma mantığı olarak bilindiği ifade edilmektedir (akt. Hunkins ve Hammill, 1994, s.7).

Eğitim programı kavramının Türkiye’de program geliştirme alanındaki öncüler tarafından da çeşitli tanımları yapılmıştır. Varış (1996) eğitim programını milli eğitim politikasının programlar yoluyla uygulamaya dönüştürülmesi ve bir eğitim kurumunun ve ya sosyal çevrenin bireyin hayatını zenginleştirmek için yürüttüğü tüm etkinlikler olarak tanımlamıştır ve toplumun ihtiyaçlarına göre sürekli olarak geliştirilen bir araç olduğunu ifade etmiştir.

Doğan (1975, s.36; akt. Demirel, 2012) eğitim programını “öğrencilerde beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetlerin tamamı” olarak tanımlamıştır. Sönmez (2020) eğitim programını “Kişide gözlemeye karar verilen hedef ve davranışları, içeriği, eğitim ve sınav durumlarını kapsayan dirik bir örüntü ”şeklinde tanımlamıştır.

Ertürk (2017) eğitim programını yetişek olarak adlandırmaktadır. Eğitim programı geliştiren eğitimciler (a) Eğitimin hedefleri nelerdir? (b) Belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için öğrenciler hangi öğrenme yaşantılarını deneyimlemelidir? (c) Öğrenme yaşantıları ne şekilde planlanırsa hedeflere ulaşmakta başarılı olunur? (d) İstendik davranışları geliştirme yönünde etkililiği nedir? (e) Var olan eğitim programının ne tür değişikliklere ihtiyacı vardır? sorularını cevaplayarak eğitim programına şekil verirler. Ertürk (2017), eğitim programını, belirlenmiş öğrenci grubunu planlanmış bir süre içinde yetiştirmeye dönük düzenlenmiş öğrenme durumları olarak tanımlamaktadır.

Demirel (2012) devletin kendi anayasal düzenini, uzak ve genel hedeflerini eğitim programı aracılığıyla vatandaşlarına benimsetmeyi amaçladığını ve eğitim programının birbirleriyle dinamik bir ilişki içinde bulunan dört temel öğeden oluştuğunu bunların sırasıyla amaç (hedef), içerik, öğrenme öğretme süreci ve değerlendirme olduğunu belirtmektedir.

Hedef, “Niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt olan, bireye kazandırılmak üzere seçilen istendik özellikler, bireyde bulunması arzu edilen, planlanmış yaşantılar yoluyla kazandırılması istenen yetenekler, beceriler, tutumlar, ilgiler, alışkanlıklar vb.

olarak ifade edilebilir (Ertürk, 2017). Genel anlamıyla hedef, varılmak istenen noktadır (Sönmez, 2012).

Eğitimde hedefler ülkenin politik felsefesini yansıtan *uzak hedef*, okulun işleyişini uzak hedefe göre belirleyen *genel hedef* ve bireye kazandırılması uygun görülen özellikler olan *özel hedefler* olarak üç düzeyde belirlenmiştir (Demirel, 2012).

İçerik, “Ne öğretelim?” sorusunun cevabı olan, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi ve hedef davranışlar için bir araç olarak ifade edilebilir. Dolayısıyla içerik hedeflerle tutarlı, çağdaş, bilimsel, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinişsel ve sezgisel alana özgü hazırbulunuşluk seviyesine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa ve bilinenden bilinmeyene doğru sıralanacak şekilde tutarlı bir şekilde düzenlenmelidir (Sönmez, 2012).

Eğitim durumları, “Nasıl öğretelim?” sorusunun yanıtı olan ve hedef davranışları her bir bireye kazandırmak için başvurulmuş her türlü zihinsel ve işlemsel faaliyetler olarak tanımlanabilir (Gutek, 2019). Öğrenmenin gerçekleştiği öğedir ve öğrenme-öğretme sürecinde öğretmene hangi yöntem ve teknikleri kullanacağı, hangi araç gereçten faydalanacağı konusunda yol gösterir. Bu süreç öğretmen açısından öğretim durumu, öğrenci açısından öğrenme durumu olarak tanımlanabilir (Oral ve Yazar, 2019).

Demirel (2012) eğitim durumlarının öncelikle hedefe uygun, istenilen davranışları kazandıracak nitelikte olması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca tercih edilen öğrenme öğretme yaşantılarının öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesine uygun, ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak düzeyde olması, kullanılan araç gereçlerin ve ayrılan öğretim zamanının da ekonomik olması gerektiğini belirtmektedir.

Değerlendirme, “Ne kadar?” sorusuna cevap aradığımız öğrencilerin öğrenme eksikliklerini belirleme, amaçlara ne oranda ulaştıkları konusunda yargıya varma, başvurulmuş öğrenme-öğretme yaşantılarının etkililiğini anlama, uygulanan programın ne oranda etkili ve verimli olduğunu belirleme ayrıca yeni bir programın geliştirilmesine yönelik etkileri belirleme gibi çeşitli amaçlarla yapılan program ögesi olarak tanımlamak mümkündür (Marsh ve Willis, 2007; akt. Doğan, 1997).

Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü yetiştirme,

toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler (Özdemir, 2009). Ülkelerin, uluslararası ilişkilerini, sosyal, siyasal, ekonomik, eğitim ve kültür alanlarda daha ileri götürmek ve dünya ülkeleri ile iletişim içinde olabilmek için yabancı dil bilen insanlara ihtiyacı vardır. Bu sebeple eğitim programlarında yabancı dil öğretimine de yer verilmesinin kaçınılmaz bir ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

2.1.3. Yabancı dil öğretimi

Demirel (2021)'in ifade ettiği gibi son yıllarda bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, uluslararası ticari ve kültürel ilişkilerin artması dünyadaki ülkelerin birbirine daha bağımlı hale gelmesine; dolayısıyla dünyanın her yerinden insanlarla kültürel, sosyal, sportif ve politik açıdan yakın ilişkiler içinde olmamıza neden olmaktadır. Bu sebeplerle diğer ülkelerle olan ilişkiler geliştikçe yabancı dil konuşma ihtiyacının da artar hale gelmesi kaçınılmaz olmaktadır

Bu noktada yabancı dil öğretimi konusuna açıklık getirebilmek için yabancı dil ve ikinci dil kavramları irdelenecek olursa; dil, öğretildiği ortamda ne resmi dil ne de anadil olarak konuşulmuyorsa, günlük hayatta kullanılma fırsatı sınırlı ve çoğunlukla resmi sınıf ortamında öğretiliyorsa yabancı dil olarak adlandırılır. Örneğin İngilizce Türkiye, Almanya, Fransa gibi ülkelerde yabancı dil olarak öğretilir. Fakat “*ikinci dil*”, dile maruz kalma oranının yüksek olduğu çok kültürlü ve ya çok dilli toplumlar için kullanılan ifadedir. Bu duruma Nijerya ve Hindistan gibi İngilizcenin ana dil değil fakat resmi dil olarak kabul edildiği ülkeler örnek verilebilir (Şahin, 2013).

Günümüzde İngilizce, iş, ticaret, bilim, tıp ve diğer birçok önemli alanda uluslararası dil (lingua franca) olarak kabul edilmiştir. 2020 yılında yapılan bir araştırmaya göre dünya genelinde çeşitli nedenlerle İngilizce konuşanların sayısı 2 milyardan daha fazladır.

İngilizcenin en popüler dil olmasının sebeplerini ünlü dilbilimci David Crystal (2003) şu şekilde açıklamıştır: Bir dil, onu konuşan insanların gücü sayesinde küresel bir dil haline gelir. İngilizcenin gücü başlangıçta siyasi ve askeri faktörlere, özellikle de Britanya İmparatorluğu'nun genişlemesine dayanmakta iken daha sonra

İngilizcenin bilimsel, endüstriyel, finansal ve ekonomik devrimlerin dili olarak rolü etkisini daha da artırmasıyla günümüzde de küresel ortak dil “lingua franca” olarak kullanılmasına yol açmıştır. Yine günümüzde teknolojik ve bilimsel terimlerin, sinema ve müzik sektörlerinin İngilizce olarak ifade edilmesi ve internette var olan içeriklerin yaklaşık %65’ten fazlasının İngilizce olması bu dilin popüler olmasının ve öğrenme ihtiyacının kaçınılmaz olmasını ortaya koyan gerekçelerin başında gelmektedir (Balçıkanlı, 2021). Avrupa Birliği de yabancı dilin önemini, çok dilli toplum yapısına dikkat çekerek ifade etmektedir. Avrupa komisyonu tarafından hazırlanan 2004-2006 yılları eylem planında dil öğrenimi ve dil çeşitliliği teşvik edilmekte, dil bilgisinin tüm Avrupa vatandaşlarının ihtiyaç duyduğu temel becerilerden biri olduğu vurgulanmaktadır (European Communities, 2004). Tüm bunların sonucu olarak da dünyadaki gelişmeleri takip etmek, bilgiye ulaşmanın önündeki engelleri kaldırmak ve dünya vatandaşı olan bireyler yetiştirebilmek adına İngilizce ortak dil olarak dünya ülkelerinin eğitim ve öğretim programlarında yer almaktadır (Uslu, 2015). Winnipeg Üniversitesi tarafından yapılan bir çalışmaya göre dünyada İngilizcenin kamusal eğitimine ilişkin ulusal eğitim politikasının zorunlu bir unsuru olduğu 142 ülke vardır. İngilizcenin olası bir seçmeli ders olduğu veya tüm okullarda olmasa da çoğu okulda sunulduğu 41 ülke vardır (The University of Winnipeg, 2022). Küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenme konusunda farklı ülkelerdeki eğitim kurumları arasında iş birliğini teşvik etmek ve kolaylaştırmak, dil niteliklerinin karşılıklı olarak tanınması için sağlam bir temel oluşturmak, öğrenenlerin, öğretmenlerin, ders tasarlayanların, sınav kurumlarının ve eğitim yöneticilerinin konumlanmalarına ve çalışmalarını koordine etmelerine yardımcı olmak amacıyla Avrupa Konseyi eğitim alanında çeşitli atılımlarda bulunmuştur (Council of Europe, 2022).

2.1.4. Avrupa Konseyi ve Avrupa Dil Gelişim Dosyası

Avrupa Konseyi 1949 yılında kurulmuş olan Türkiye’nin de aynı yıl kurucu üye statüsünde katıldığı günümüzde 46 üyesi olan bir örgüttür (Council of Europe, 2022). İkinci Dünya Savaşı’nın sonunda, halklar arasında kalıcı bir barış için güçlü temeller atma kararlılığı, Avrupa Konseyi’nin kurulması için çıkış noktası olmuştur. Konsey savunma dışında, hayatın hemen her alanını kapsayan konularda siyasi işbirliğinin yanı sıra, norm oluşturma, bunlara ait kuralları sistemli bir şekilde

belirlemek ve denetleme olmak üzere, her aşamada üye ülkeler arasında çeşitli düzlemlerde işbirliğini öngören kapsamlı bir yapılanmaya sahiptir (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı, 2022). Konseyin kurulma amacı; demokrasi, insan haklarını koruma, farklı kültürlere sahip Avrupa vatandaşları arasında karşılıklı anlayışı geliştirmek ve tüm bireylere Avrupa vatandaşı kimliği kazandırmaktır. Bu hedefe varma noktasında yapılacaklar ise Avrupa'daki zengin dil ve kültür çeşitliliğini kabul etmek, kültürel miraslarına sahip çıkmak ve bunu diğer Avrupa ülkeleriyle paylaşmak ve Avrupalı olma bilincini yayarak her Avrupa vatandaşının birden fazla dil öğrenmesini teşvik etmektir (Council of Europe, 2022). Demirel'in (2021) de belirttiği gibi bu yolla insanlar birbirlerini daha iyi anlayacak, kültürlerini öğrenecek ve dolayısıyla toplumlar arasında hoşgörü artacaktır. Bu sebeplerle Avrupa Kültür Sözleşmesi kapsamında, Avrupa Konseyi 1954'ten beri eğitim alanında dil çeşitliliğini ve dil öğrenimini teşvik edecek girişimlerde bulunmaktadır (Council of Europe, 2022).

Avrupa Konseyi resmi internet sitesinden edinilen bilgilere göre konsey üye ülkelerin yabancı dil politikalarına yeni bir bakış açısı kazandırmak adına 2001 yılında kutlanan "Avrupa Diller Yılı"nda, "Ortak Avrupa Dil Referansı Çerçevesi (CEFR)" ve "Dil Gelişim Dosyası'nı" tanıtmıştır. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Türkçe karşılığıyla, Diller İçin Ortak Avrupa Referansı Çerçevesi olan program, öğrenme, öğretme ve değerlendirme esaslarına dayalı bir eğitim programıdır. 1990'lı yıllarda, Avrupa'daki üye ülkelerdeki okullarda görev yapan yabancı dil öğretmenleri arasında, öğretim teknik, yöntem ve içerik seçimleri konusunda birliktelik sağlamak amacıyla oluşturulan ve İngilizce başta olmak üzere 40 ayrı dil için hazırlanmış bir portfolyodur. 2004-2005 öğretim yılından sonra tüm Avrupa Konseyi üye ülkelerinde bu uygulamanın yaygınlaştırılması planlanan Avrupa Dil Gelişim Dosyası projesi ile her Avrupa vatandaşının bir dil pasaportuna sahip olması amaçlanmıştır.

Avrupa Dil Gelişim Dosyası bir veya daha fazla dil öğrenen veya öğrenmiş kişilerin dil öğrenimlerini ve kültürlerarası deneyimlerini kaydedebilecekleri ve yansıtabilecekleri bir belgedir. Öğrencilerin ana dilleri dışındaki dilleri öğrenme ve kullanma deneyimlerine şekil ve tutarlılık kazandırmalarına yardımcı olmak, dil becerilerini her seviyede geliştirme ve çeşitlendirme çabalarını kabul ederek öğrencileri motive etmek ve daha yüksek bir öğrenim düzeyine geçerken, yurtiçinde

veya yurtdışında iş ararken danışılmak üzere edindikleri dilsel ve kültürel becerilerin bir kaydını sağlamak Avrupa Dil Gelişim Dosyasının amaçları arasında gösterilebilir (Council of Europe, 2022)

Avrupa Dil Gelişim Dosyası bir ders kitabı ya da bir kaynak kitap değildir. Öğrenenin okul içinde ya da dışında yabancı dil öğrenim süreci boyunca hangi düzeyde ve hangi becerileri geliştirmesi gerektiğini kavrayabilmesini ve planlamadan değerlendirmeye kadar tüm yabancı dil öğretimi sürecine dahil olmasını sağlayan gelişim dosyası niteliği taşıyan bir araçtır. Bu da, Avrupa Konseyi'nin özellikle sağlamaya çalıştığı, yabancı dil öğretiminde “Kendini Değerlendirme” ve “Öğrenen Özerkliği” felsefelerini desteklemektedir (Kılınç, 2021).

Bu dokümanın içinde yer alan belgeler Avrupa Konseyi resmi internet sitesinden şu şekilde özetlenmiştir:

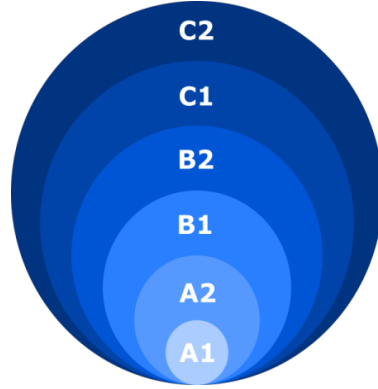
Dil pasaportu: Belirli bir zamanda bireyin farklı dillerdeki yeterliliğine ilişkin bir genel bakış sağlar. Öğrencinin, dil öğrenimindeki ilerlemeyi ve yeni kültürlerarası deneyimler edinmesini yansıtmak için dil pasaportunun düzenli aralıklarla güncellemesi beklenir (Council of Europe, 2022). Avrupa'da serbest dolaşım hakkı ve iş izni alabilmek için her Avrupa vatandaşın yanında taşıması gereken ve o ülkenin dilini bildiğini gösteren bir belge niteliği taşımaktadır (Demirel, 2021).

Dil öğrenim geçmişi: Öğrencinin kendi öğrenme sürecini ve ilerlemesini planlamaya, yansıtmaya ve değerlendirmeye katılımını kolaylaştırır. Çok dilliliği, yani birkaç dilde yeterliliğin geliştirilmesini teşvik etmek için düzenlenmiştir. Bireyin yabancı dil öğrenme sürecini, amacını, kaç yıldır dil öğrendiğini, öğrendiği dilin kültürüyle olan etkileşim düzeyi gibi dil öğrenme sürecine dair her türlü bilginin yer aldığı bireyin dil özgeçmişini gösteren bölümdür (Council of Europe, 2022).

Dil dosyası: Bu bölüm, öğrenciye dil öğrenim geçmişi veya dil Pasaportunda kaydedilen başarıları veya deneyimleri belgelemek ve göstermek için materyal seçme fırsatı sunar. Aynı zamanda bu bölümde yabancı dil öğrenim sürecinde bireyin yaptığı çalışmalardan örnekler bulunmaktadır. Bunlar hedef dilde yazılmış öykü, roman, bildiri gibi çalışmalar ile alınan diploma ve sertifikalardan oluşmaktadır. Bu dosya, Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) ile bağlantılıdır ve kullanıcılar

kendilerini CEFR'ın yeterlilik seviyelerine göre değerlendirir (Council of Europe, 2022).

Ortak Avrupa Dil Referans Çerçevesi (CEFR) dil yeteneğini tanımlamak için Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü'nün geliştirdiği uluslararası bir standarttır. Temel olarak CEFR, kullanıcıların/öğrenenlerin dile yönelik neleri yapmaya ihtiyaç duyduklarından yola çıkarak program, dersler ve sınavların planlanmasına yardımcı olan bir araçtır (Europe, Council of, 2022). CEFR dil becerisini, yeni başlayanlar için A1 seviyesinden, bir dilde uzman olanlar için C2 seviyesine kadar altı puanlık bir ölçekte tanımlar. Bu, öğretmenler veya öğrenciler gibi dil öğretimi ve ölçülmesine dahil olan herkesin farklı beceri alanlarındaki seviyesini görmesini kolaylaştıran ve dil öğrenmenin standartlarını belirleyen bir başvuru kaynağıdır (Cambridge Assesment English, 2022).



Şekil 1: CEFR Seviyeleri (<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> Council of Europe, 2020).

Avrupa Konseyi resmi internet sitesinde yayımlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (2021)'de yabancı dil seviyeleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir (Council of Europe, 2022).

A1 Seviyesi (Beginner Level): Başlangıç seviyesidir. Öğrenilen yabancı dildeki temel bilgileri ve konuları ifade etmektedir.

“Avrupa Konseyi küresel ölçeğine göre bu dil seviyesine sahip olan bir birey somut türden ihtiyaçların karşılanmasına yönelik tanıdık günlük ifadeleri ve çok temel ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir, nerede yaşadığı, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler gibi kişisel ayrıntılarla ilgili sorular

sorabilir ve soruları yanıtlayabilir. Diğer kişinin yavaş ve net konuşması ve yardım etmeye hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşim kurabilir.”

A2 Seviyesi (Elementary Level): Başlangıç üzeri seviyedir. Bu seviyedeki kişiler A1 seviyenin üstünde oldukları için çok sınırlı bir dil varlığı kullanarak kendilerini hedef dilde daha iyi ifade etmektedirler.

“Avrupa Konseyi küresel ölçeğine göre hedef dilde bu seviyede olan bir birey kişisel, aile, alışveriş, iş ve yakın çevre ile ilgili konularda çok sık kullanılan temel deyimleri ve cümleleri anlayabilir. Bildiği, alışılmış konularda doğrudan bilgi alışverişinde bulunarak basit düzeyde iletişim kurabilir. Basit bir dil kullanarak kendi özgeçmişi ve yakın çevresi hakkında bilgi verebilir ve anlık gereksinimleri karşılayabilir.”

B1 Seviyesi (Pre-Intermediate): Orta seviyeden bir önceki düzeydir.

“Bu seviyede yabancı dil bilen kişiler genelde günlük yaşamda, işte ya da okulda, sık karşılaştığı ve tanıdık olduğu konulara dayalı yazılı ve sözlü ifadeleri ana hatlarıyla anlayabilir. Seyahatlerde, dilin konuşulduğu yerlerde karşılaşılacak çoğu durumların üstesinden gelebilir. Kişisel ilgi alanları doğrultusunda ya da bildiği konularda, basit, ancak fikirler arası bağlantıların oluşturulmuş olduğu metinler yoluyla kendini ifade edebilir. Yaşadığı olayları ve deneyimlerini aktarabilir; hayallerinden, umutlarından ve isteklerinden söz edebilir, görüşlerini ve planlarını kısaca nedenleriyle ortaya koyabilir”.

B2 Seviyesi (Intermediate): Orta düzey dil yeterliliğini ifade eder.

“Bu düzeydeki kişiler soyut ve somut konulara dayalı karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir, kendi uzmanlık alanı olan konularda teknik tartışmalar yürütebilir. Çok zorlanmadan, belli ölçüde doğal ve akıcı bir dil kullanarak anadilde konuşan birisiyle iletişim kurabilir. Farklı konularda, ayrıntılı ve anlaşılır bir şekilde kendini ifade edebilir ve bir konunun olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya koyarak kendi bakış açısını yansıtabilir.”

C1 Seviyesi (Upper-Intermediate): Orta üstü seviyedir.

“Bu seviyedeki kişiler farklı yapıya sahip uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve bu metinlerdeki dolaylı anlatımları ve imaları fark edebilir. Gereksinim duyduğu ifadeleri fazla zorlanmadan bularak kendini doğal ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Dili akademik ve mesleki amaçlar için ve günlük yaşamda esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda, bağlantıların ve ilişkilerin açıkça ortaya konduğu, iyi yapılandırılmış, ayrıntılar içeren metinler yoluyla kendini akıcı bir şekilde ifade edebilir.”

C2 Seviyesi (Advanced): İleri seviyedir.

“Bu seviyedeki kişiler duyduğu ve okuduğu her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ya da sözlü kaynaklardan edindiği bilgiyi özetleyebilir, bu kaynaklara dayalı olarak bir tartışmayı yapılandırabilir, akıcı ve doğal bir anlatım ile sunabilir. Akıcı bir dil kullanarak kendini tam anlamıyla ifade edebilir. Karmaşık durumlarda bile kendini ifade ederken ince anlam farklarından yararlanabilir.”

Ortak Avrupa Dil Referansı Çerçevesi (CEFR) dil öğrenenlerin bir dili iletişim amacıyla kullanmak için ne yapmayı öğrenmeleri gerektiğini ve etkili bir şekilde hareket edebilmek için hangi bilgi ve becerileri geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklar. Açıklama, dilin ayarlandığı kültürel bağlamı da kapsar. Çerçeve ayrıca,

öğrenen bireylerin dil gelişimini öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu temel alınarak ölçülmesine olanak tanıyan yeterlilik düzeylerini de tanımlar (Demirel, 2021).

CEFR, Avrupa çapında dil öğretim programlarının, sınavların, ders kitaplarının vb.detaylandırılması için ortak bir temel sağlar. Günümüz koşullarında kaçınılmaz bir olgu haline gelen ülkeler arası hareketliliğin beraberinde getirdiği en büyük sorunlardan biri, dil belgelerinin (sertifika veya diploma) denkliği ve farklı ülkelerde geçerliliğidir. CEFR'ın 'Dil Gelişim Dosyası'nda' kullanılması ile, ortak bir platformda buluşma ve değerlendirme yapma imkanı sunularak bu sorun ortadan kaldırılmaktadır. Yapılan değerlendirme hedef dilin dilbilgisi kurallarını ölçmekten ziyade dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri göz önünde bulundurularak yapılır. Avrupa Birliğine aday ülke konumunda olan Türkiye 2005 yılında Avrupa Dil Gelişim dosyası uygulamasına geçebilmek için gerekli çalışmaları başarılı bir şekilde yerine getirmiş ve yabancı dil öğrenme konusunda dilbilgisi kurallarına ağırlık verilen bir anlayışın hakim olduğu öğretim programlarını, yabancı dil öğretmenlerinin rolünü ve eğitim durumlarını CEFR'a göre yeniden düzenleme konusunda çalışmalar yapmıştır (MEB, 2005).

2.1.5. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi

Türkiye'de yabancı dil eğitimi Cumhuriyet öncesi dönemden başlayarak sırasıyla dönem dönem Arapça, Farsça, Fransızca, Almanca ve İngilizce dilleri olmak üzere öğretim programlarında yer almıştır. Son yıllarda teknoloji ve bilimdeki gelişmelere hâkim ülkelerin dili olan İngilizce diğer çoğu ülke için olduğu gibi Türkiye için de küresel iletişimin dili olarak önem kazanmıştır.

Türkiye'de yabancı dil eğitimi, Cumhuriyet öncesi ve Cumhuriyet sonrası olarak iki dönemde incelenmektedir. Cumhuriyetten önceki dönem Osmanlı İmparatorluğunun kurulduğu 1299 yılından Cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılları arasındaki süreyi kapsamaktadır (Demircan, 1988) Cumhuriyet öncesi dönem de kendi içinde Tanzimat dönemi öncesi ve sonrası olacak şekilde incelenmektedir. Tanzimat'a kadar olan dönemde medreselerde ikinci dil olarak Arapça öğretilmiş, öğretim dili olarak Arapça kullanılmıştır. Enderun mekteplerinde ise Arapçanın yanı sıra Fransızca da öğretilmiştir. Tanzimat'ın ilan edildiği dönemde açılan Sultanilerde

Fransızca öğretimine önem verilmiş, Meşrutiyet döneminde Almanca, İkinci Dünya Savaşı sonrası dönemde de İngilizce öğretimi önem kazanmıştır (Demirel, 1993). Türkiye’de Cumhuriyetin ilanının ardından Arapça ve Farsça öğretimine 1927’de son verilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Avrupa’nın da etkisi ile okullarda öncelikli olarak öğretilen yabancı dil Fransızcadı. Zamanla tüm dünyada teknolojinin ve iletişimin temelde İngilizce üzerinden yapılması sebebiyle Fransızca yerini İngilizceye bırakmıştır (Demircan, 1988).

Türkiye’de yabancı dil programlarının geliştirilmesiyle ilgili en belirgin çalışmalar Avrupa Konseyi ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında 1968 yılında işbirliği yapılması sonucunda başlanmıştır. Kurulan bir komisyon aracılığıyla eğitim programlarının gözden geçirilmesi ve ders kitaplarının hazırlanması çalışmalarına başlanmıştır. 1997 yılında 8 yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle önceden ortaöğretimde zorunlu ders olan yabancı dil öğretimine tüm ilköğretim okullarında 4. sınıftan itibaren başlanmasına karar verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005).

Avrupa Birliği’ne tam üyelik konusunda müzakere sürecinde olan Türkiye, Avrupa Birliği öncülüğünde başlatılan yabancı dil eğitimi reformlarını da gündemine almıştır. Avrupa komisyonu tarafından 2003 yılında yayımlanan dil öğrenimini ve dil çeşitliliğini teşvik etme amaçlı eylem planında yabancı dil eğitiminin daha etkili hale getirilmesi ve yaygınlaştırılması, ana dilin yanı sıra iki yabancı dilin öğrenilmesi ve erken yaşlarda dil eğitime başlanması gerektiği üzerinde durulmakta özellikle bu konularda üye ülkelerin gerekli adımları atması yönünde görüş bildirilmektedir. Bu eylem planında, çocuklarda erken yaşlardan itibaren dillere ve kültürlere karşı bir ilginin uyanması ve bu yaşlarda dil öğrenmenin temelini atılması, anaokulu ve ilkokulda etkili bir yabancı dil eğitiminin sunulması gerektiği vurgulanmaktadır (European Commission, 2003). Komisyonun sunduğu bu görüşler doğrultusunda, üye ve tam üyeliğe aday ülkeler yabancı dilin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması konusunda çeşitli düzenlemelere gitmiştir. Avrupa Birliği’ne aday ülke konumunda olan Türkiye’de de eğitim sisteminin 2012 yılında 4+4+4 şekline dönüştürülmesi ile birlikte, İngilizce eğitimi ilkokul 2. Sınıf düzeyinden itibaren verilmeye başlanmıştır (MEB, 2012).

Ayrıca bu çalışmaları takiben ülkemizin yabancı dil alanındaki durumu ve ihtiyaçları da göz önüne aldığı 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde yabancı dil öğretiminin iyileştirilmesine dair ayrıntılı bir bölüm sunulmuş olması umut vericidir.

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler ikinci dünya savaşından bu yana gelişmiş ülkelerin eğitim düzeyine ulaşmak için yollar aramakta, gelişmiş ülkeler de sahip oldukları eğitim düzeylerini yükseltmek ve toplumlarına ait olan eğitim sorunlarını çözmek için yeni düzenlemeler hazırlayıp uygulamaktadır (Türkoğlu, 2020). Bu noktada eğitim sistemlerinin temel dinamiklerini tüm boyutlarıyla inceleyen ve ülkelerin eğitim deneyimlerini inceleyen karşılaştırmalı eğitimin, Türk eğitim sisteminde diğer ülkelerin deneyimlerinden yararlanarak yapılacak yeniliklerin daha kontrollü ve sağlam temelli olabilmesine katkılar sağlayacağı ifade edilebilir (Erdoğan, 2003).

2.1.6. Portekiz’de Yabancı Dil Eğitimi

Çok dilli ve çok kültürlü yeterlilikleri teşvik etmek ve çok dilli bir Avrupa’da kültürel çeşitliliğin kabulünü teşvik etmek için dil öğrenmenin önemini kabul edilmesi, erken yaşlardan itibaren İngilizce öğrenimi için programların uygulanmasına yol açmıştır. Birçok Avrupa ülkesinde İngilizcenin ilköğretim düzeyinde hatta okul öncesi dönemde öğretilmesine rağmen, İlköğretimde İngilizce dersinin zorunlu ders olarak öğretim programında yer alması Portekiz’de oldukça yenidir (Orega, 2019).

12 Aralık tarihli 176/2014 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Portekiz’de İlköğretimde İngilizce öğretimi 3.yıldan itibaren zorunlu ders olarak programa dahil edilmiştir. Bu şekilde, tüm öğrenciler, temel eğitimin sonu olan üçüncü yıldan dokuzuncu yıla kadar yedi yıl boyunca İngilizce öğrenmektedirler. Orta öğretimde öğrenciler İngilizce öğrenmeye devam etmeyi seçebilirler, ancak farklı ikinci yabancı dil de seçmeleri gerekmektedir (Educação, 2019).

Bu kanun ilk kez 2015/2016 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya başlamıştır. Kanundan önceki süreçte, 2005 yılında İngilizce, genellikle zorunlu derslerden sonra öğleden sonra öğretilen ders dışı bir etkinlik olarak tanıtılmaktaydı. 2015 yılından önce, İngilizce öğretiminin resmi zorunlu ders olarak başlangıcı, Portekiz eğitim sisteminde öğrencilerin on yaşındayken, temel eğitimin ikinci kademesinin

başlangıcına denk gelen 5. yıldaydı (Crato, 2020).Portekiz Eğitim sistemine ait yabancı dil öğretim modeli Cizelge 1’de özetlenmiştir.

Çizelge 1. Portekiz Eğitim Sisteminin Yabancı Dil Öğretimi Açısından Organizasyonu

Kademe	Temel Eğitim									Lise		
	1.Kademe				2.Kademe		3.Kademe					
Okul Yılı	1.yıl	2.yıl	3.yıl	4.yıl	5.yıl	6.yıl	7.yıl	8.yıl	9.yıl	10.yıl	11.yıl	12.yıl
Yaş	6-7	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	15-16	16-17	17-18
İngilizce Seviyesi	Öğretim Programı Dışı		A1	A1	A1+	A2	A2+	B1	B1/B1+	Seçmeli Ders		
İkinci Yabancı Dil							İspanyolca,Fransızca, Almanca			İspanyolca,Fransızca Almanca		

Kaynak: Eurydice (2022).

Portekiz ve Türkiye’nin ilkökul İngilizce öğretim programları genel yapısı çizelge 2’de özetlenmiştir.

Çizelge 2. Portekiz ve Türkiye İlkokul İngilizce Öğretim Programlarının Genel Özellikleri

	Portekiz	Türkiye
Programın niteliği	Ulusal/Merkezi	Ulusal/Merkezi
İngilizce öğretimine başlama yaşı	3.sınıf düzeyinde başlar	2.sınıf düzeyinde başlar
Haftalık İngilizce ders saati	3.ve 4.sınıflarda iki ders saati (60+60 dakika)	2. 3. ve 4.sınıflarda iki ders saati (40+40 dakika)
CEFR seviyesi	A1	A1
İngilizcenin zorunlu ders olması	2015	1997

Kaynak: (Eurydice, 2022).

Eurydice resmi sitesinden Portekiz ve Türkiye’nin İngilizce öğretim programlarının genel yapısı ile ilgili bilgilerden oluşturulan çizelge 2 incelendiğinde her iki ülkenin de CEFR tanım ve amaçları ile programda öngörülen yeterlilik düzeyleri doğrultusunda ilkökul İngilizce öğretim programında A1 düzeyindeki kazanımları hedeflediğini söylemek mümkündür. Resmi devlet okullarında ilkökulda zorunlu ders olarak İngilizce öğretimine Türkiye’de daha önce başladığı görmekteyiz. İngilizce dersine ayrılan haftalık ders saati her iki ülkede de iki ders

saatidir; fakat ilkokul düzeyinde bir ders saati süresinin Türkiye’de 40 dakika iken, Portekiz’de 60 dakika olduğu görülmektedir.

2.1.7. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmaları

Literatüre bakıldığında karşılaştırmalı eğitimin ne olduğuna ilişkin çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Karşılaştırmalı eğitim alanında çalışan bütün kuruluşlarla işbirliği içinde olan UNESCO (1955) tarafından yapılan tanıma göre karşılaştırmalı eğitim, milli eğitim sistemlerini, siyasal, sosyal ve kültürel etkenleri göz önünde bulundurarak inceleyen, ilk ve orta öğretimin anlamını tartışan bir alandır. Keeves ve Lietz (2015) karşılaştırmalı eğitimi bölgeler ve ülkeler arasında sistemlerin karşılaştırılması da dahil olmak üzere, eğitim sistemleri ve uygulamaları arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları keşfetmek için karşılaştırmalı yöntemi kullanan bir araştırma çerçevesi şeklinde ifade etmektedir. Good (1945) ise karşılaştırmalı eğitimi” bir kişinin kendi ülkesinin sınırlarının ötesindeki eğitim problemlerini derinlemesine inceleyip anlamak amacıyla farklı ülkelerdeki eğitim teori ve uygulamalarını karşılaştırması adına çalışma yaptığı alandır” şeklinde tanımlarken, King (1979) dünyadaki eğitim ile ilgili sorunlarının benzer yönlerini ortaya koyan, bu sorunların farklı ülkelerde farklı şekilde meydana geldiğini ve çözüm yollarının da ülkelere göre değişebileceğini gösteren bir alan olarak tanımlamaktadır (akt. Balcı, 2021).

Noah’a (1984) göre karşılaştırmalı eğitim ülkelerin eğitim sistemlerinde yaptıkları, yapmadıkları; planladıkları, vazgeçtikleri veya değiştirdikleri uygulamaları inceleyen çalışmalar olarak tanımlanabilir (akt. Gülcan ve Şahin, 2021). Potts (2007) karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının en kapsamlı olarak “kültürel karmaşıklığın farklı ulusların sınırları içinde ve karşılıklı olarak tanınması” şeklinde tanımlanabileceğini ifade etmektedir (akt. Yıldırım ve Türkoğlu, 2013). Alanda önemli bir yere sahip olan Isaac Kandel tarafından “ulusal eğitim sistemleri arasındaki farkı ortaya çıkaran güçlerin analiz edilmesi ve bu güçlerin karşılaştırılması” şeklindeki tanım karşılaştırmalı eğitim bilimlerine dair kabul edilen en yaygın tanımlama olmuştur (Balcı, 2021).

Ülkeler, başarılı bir eğitim sistemini sosyal ve ekonomik kalkınmalarının hayati bir unsuru olarak görmektedir. İnsan sermayesi uzun zamandır işsizlik ve düşük ücretle mücadelede kilit bir faktör olarak tanımlanmakta ve ayrıca ekonomik

büyümenin önemli bir belirleyicisi olduğuna dair sağlam kanıtlar bulunmaktadır. Ayrıca, sağlıkta iyileştirmeler, daha güçlü sivil ve sosyal katılım ve daha büyük bir refah duygusu dahil olmak üzere eğitimin çok çeşitli ekonomik olmayan faydalarla da ilişkili olduğuna dair ortaya çıkan kanıtlar vardır. Etkili eğitim politikalarının geliştirilmesi bu nedenle ulusal hükümetler için bir önceliktir ve politika reformlarını bilgilendirmek ve etkilemek için giderek artan bir şekilde uluslararası platforma bakılmaktadır. Son yıllarda uluslararası karşılaştırmalı analiz, hükümetlerin eğitim politikası geliştirmesinde giderek daha önemli bir dayanak haline gelmiştir. OECD çerçevesindeki işbirliği ve diğer uluslararası kuruluşlar aracılığıyla ülkeler, nasıl yapılacağı konusunda birbirlerinden bir şeyler öğrenmeye ve herkes için eğitimin yararlarını, bilgi toplumu için yeterliliklerin nasıl geliştirileceğini ve yaşam boyunca öğrenmeyi teşvik etmek için öğretme ve öğrenmenin nasıl yönetileceğini güvence altına almaya çalışmaktadırlar (OECD, 2018).

Eğitimin öneminin farkında olan devletler bir yandan kendi eğitim sistemlerini iyileştirmek için bir çaba içerisinde olurken bir yandan da başka ülkelerin eğitim sistemlerinde neler olup bittiğini merak etmekte, ilgilerini karşılaştırmalı eğitim alanına yoğunlaştırmaktadır (Gülcan ve Şahin, 2021). Dünyada ulaşımın kolaylaşması, bilgi teknolojilerindeki gelişmeler; ekonomi, jeo-politik konum gibi birçok alanda meydana gelen değişimler karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını ulusal ve uluslararası düzeyde doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir. Toplumlar kendilerinden daha üstün olan toplumların daha güçlü olmasını, kendilerinin "zamanın gerisinde kalmasını" eğitim sistemlerinin iyi çalışmamasına bağlamışlar ve eğitim sistemi üzerinde yenileştirme çalışmaları yaparken de genellikle güçlü ve ileri ülkelerin eğitim tecrübelerinden yararlanmaya, onların eğitim sistemlerine benzer eğitim yapıları oluşturmaya çalışmışlardır (Ergün, 1985).

Karşılaştırmalı eğitim küreselleşen bir dünya düzeninde, kaliteli ve sürekli bir eğitim yapıları kurulmasında, evrenselleşen insan problemlerinin çözümünde ve gelecekte karşılaşılabilecek problemlere ilişkin karar verme sürecinde faydalanılacak önemli alanlardan biridir. Araştırmacıların bu alanda yaptığı çalışmalardan elde ettiği veriler ışığında dünyanın herhangi bir yerinde uygulanan mevcut ya da yenilikçi çözümler karşılaşılan yerel problemlerin çözümünde kullanılabilir (Yıldırım ve Türkoğlu, 2013).

Bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu çalışmada Türkiye ve Portekiz'in ilkokul İngilizce öğretim programlarının karşılaştırılması ve tartışılmasına yönelik altyapı oluşturması amacıyla Türkiye ve Portekiz eğitim sistemleri hakkında bilgiler verilmesinin faydalı olduğu düşünülmüştür.

2.1.8. Türkiye

Bu başlık altında, Türkiye eğitim sistemi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1.8.1. Eğitimde Örgütlenme ve Yönetim

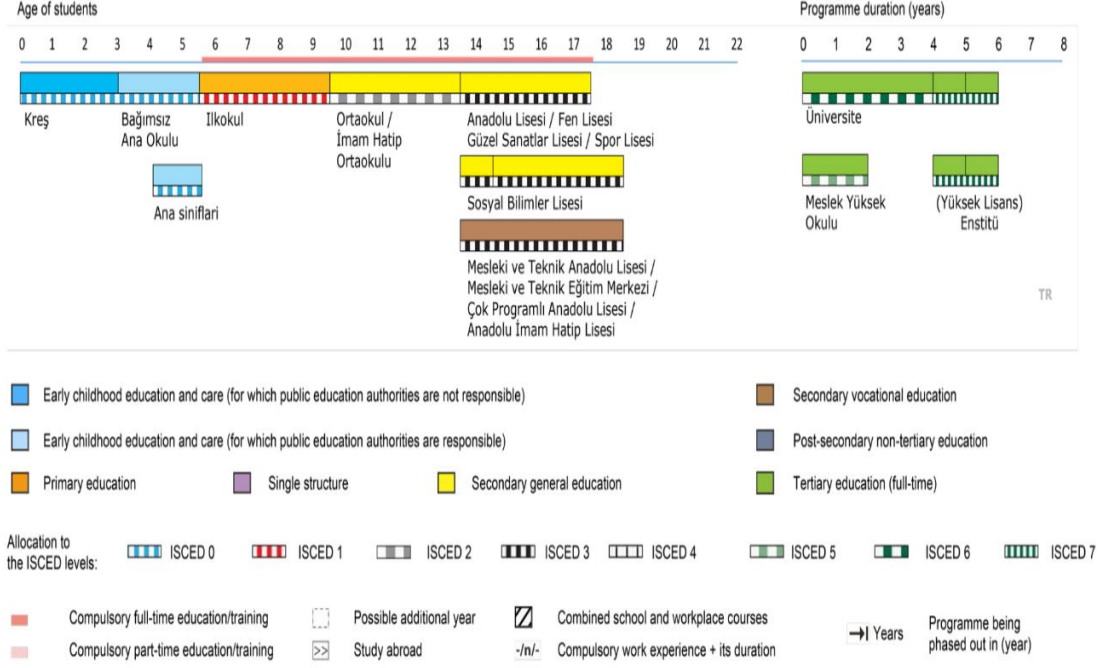
Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türk Eğitim sisteminin örgütsel yapısı “merkezi” yönetim odaklı bir yapı içerisinde olmuştur ve eğitim yönetimi noktasından tüm yetkiler merkezde toplanmıştır. 3 Mart 1924 tarihli “Tevhidi Tedrisat” kanunu ile ülkedeki tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) çatısı altında devlet kontrolüne alınmıştır ve bu durum günümüz eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur (Can ve Çelikten, 2000).

2011 yılında Resmi gazetede yayınlanan 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile Millî Eğitim Bakanlığının örgüt yapısı yeniden düzenlenmiş ve bakanlık merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatından oluşmuştur. Bakanlık 81 il ve 924 taşrada örgütlenerek yurt içinde ve Millî Eğitim Bakanlığı eğitim müşavirliği ve ataşeliği şeklinde de diğer ülkelerde temsil edilmektedir. Millî Eğitim Merkez Teşkilatı yapısı bir bakan, üç bakan yardımcısı, 17 genel müdürlük, iki kurul başkanlığı, bir müşavirlik, bir birim başkanlığı, bir başkanlık, bir özel kalem müdürlüğü, bir kurul şeklinde oluşturulmuştur. Millî Eğitim Bakanlığı taşrada da her ilde Millî Eğitim Müdürlüğü ve merkez ilçe hariç her ilçede İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü şeklinde temsil edilmektedir (Balcı, 2021). Eğitim kurumları düzeyinde yetki ve sorumluluk okul müdürlerine aittir ama maddi kaynak oluşturma ve kuruma bağlı personel seçiminde yetkileri sınırlı olup, bağlı bulunan Millî Eğitim Müdürlüğü ve merkezi teşkilatlanma gereği bir üst kuruma bağlılık söz konusudur (Eurydice, 2022).

Türk Millî Eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeleri ve eğitim sisteminin genel yapısı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile belirlenmektedir ve Millî Eğitim Sistemi, "Örgün Eğitim" ve "Yaygın Eğitim" olmak üzere iki ana

bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim; belirli yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla, okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir. Örgün eğitim; okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar.

Türkiye - 2022/2023



Şekil 2. Türkiye Eğitim Sistemi

Kaynak: Eurydice (2022). 2022-2023 *The Structure of the European Education Systems*.

Şekil 1’de görüldüğü üzere 2012-13 eğitim-öğretim yılından itibaren Türkiye’de zorunlu eğitim 4+4+4 olmak üzere 12 yıla çıkarılarak üç kademeye ayrılmıştır. Birinci kademe 4 yıl süreli ilköğretim (1. 2. 3. ve 4. sınıf), ikinci kademe 4 yıl süreli ortaokul (5. 6. 7. ve 8. sınıf) ve üçüncü kademe 4 yıl süreli lise (9. 10. 11. ve 12. sınıf) olarak düzenlenmiştir (MEB, 2012).

2.1.8.2. Okul Öncesi Eğitim

Zorunlu ilköğretim yaşına gelmemiş çocukları kapsar ve isteğe bağlıdır. Anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların kaydı yapılır. Okul öncesi eğitimin amacı; çocukların bedensel, zihinsel, duygusal gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını, onların

ilköğretime hazırlanmasını, koşulları elverişsiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı sağlanmasını, Türkçenin doğru ve güzel konuşulmasını sağlamaktır. Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak, örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde uygun fiziksel kapasiteye göre ana sınıfları ve uygulamalı sınıflar olarak açılmaktadır (T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi, 2014).

2.1.8.3. İlköğretim

69 ay ve 10 yaşındaki çocukları kapsayan ilkokul ve 10-14 yaş aralığını kapsayan ortaokuldan oluşan, Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğunda olan ilköğretimin amacı; her Türk çocuğunun iyi birer vatandaş olabilmesi için, gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlık kazanmasını, millî ahlak anlayışına uygun olarak yetişmesini, ilgi ve yetenekleri yönünden hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmasını sağlamaktır. İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkan veren ortaokullar ile imam hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur (MEB, 2014).

2.1.8.4. Ortaöğretim

14-18 yaş aralığını kapsayan ortaöğretim; ilköğretime dayalı, en az dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Ortaöğretimin amaç ve görevlerini Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2013) şu şekilde belirtmiştir:

- a) Öğrencileri bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmeyi, demokrasi ve insan haklarına saygılı olmayı, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamayı,
- b) Öğrencileri ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vererek yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamayı,
- c) Eğitim ve istihdam ilişkilerinin Bakanlık ilke ve politikalarına uygun olarak sağlıklı, dengeli ve dinamik bir yapıya kavuşturulmasını,
- ç) Öğrencilerin öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesini,
- d) Öğrencilere çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazandırmayı,
- e) Anadolu imam hatip liselerinde; imamlık, hatiplik ve Kur'an kursu öğreticiliği gibi dinî hizmetlerin yerine getirilmesine kaynaklık edecek gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasını
- f) Öğrencilerin dünyadaki gelişme ve değişimleri izleyebilecek düzeyde yabancı dil öğrenebilmelerini,

- g) Öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak proje geliştirerek bilgi üretebilmelerini,
- ğ) Teknolojiden yararlanarak nitelikli eğitim verilmesini,
- h) Hayat boyu öğrenmenin bireylere benimsetilmesini,
- ı) Eğitim, üretim ve hizmette uluslararası standartlara uyulmasını ve belgelendirmenin özendirilmesini amaçlar.

2.1.8.5. Yükseköğretim

12 yıl süren zorunlu ilköğretim ve ortaöğretim öğrenimini tamamlayan öğrencilerin isteğe bağlı olarak devam ettiği yükseköğretim kurumları üniversiteler, fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, meslek yüksekokulları, uygulama ve araştırma merkezleridir. Üniversiteler, lisans derecesinde tam zamanlı dört-beş-altı yıllık fakülteler ve mesleki eğitime dayalı dört yıllık yüksekokullar, tamamen mesleğe yönelik eğitim veren iki yıllık yüksekokullar ve enstitülerden (enstitüler) oluşur. Ayrıca üniversitelerden bağımsız olarak vakıflar bünyesinde meslek yüksekokulları açılabilir. Ayrıca Anadolu Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi'nin uzaktan eğitim yoluyla eğitim veren ön lisans ve lisans programları bulunmaktadır. Üniversiteler, her düzeyde mesleki ve akademik derecelerde kamu tüzel kişiliği sağlamaya yetkili kurumlardır. Tüzel kuruluşlar olarak üniversiteler, her düzeyde herhangi bir mesleki ve akademik derece verme hakkına sahiptir. Orta öğretim ile yükseköğretim arasında herhangi bir okul türü veya aşaması yoktur. Devlet üniversiteleri doğrudan devlet tarafından finanse edilir ve herhangi bir vakıf veya özel kuruluşla herhangi bir bağlantısı yoktur. Vakıf üniversiteleri ise devletin gözetim ve denetiminde, herhangi bir mali odak gözetilmeksizin kurulur (Eurydice, 2022).

Türkiye eğitim sistemindeki eğitim öğretim sürecinin işleyişi Eurydice ve Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinden edinilen bilgilere göre şu şekilde özetlenebilir:

Milli Eğitim Bakanlığı, her yılın başında eğitim-öğretim yılının resmi başlama ve bitiş zamanını belirler ve okullarda eğitim yılı 180 iş gününden az olamaz. Eğitim haftada 5 gün (Pazartesi, Salı, Çarşamba, Perşembe ve Cuma) verilmektedir.

Öğretim programları merkezi olarak hazırlanır ve tüm okullarda aynı öğretim programları uygulanır. Öğretim programları ilgili birimler veya Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanır ve Bakan onayı ile yürürlüğe konulur. İlköğretimde dersler Türkçe olarak verilmektedir. Öğretim programları Talim ve Terbiye Kurulu ve

gerektiğinde ilgili birimler tarafından gözden geçirilir ve güncellenir. Programda yer alan dersler zorunlu ve seçmeli olarak ikiye ayrılmaktadır. Dersler ve ders saatleri ders esasına göre düzenlenir. Seçmeli dersler, öğrencilerin ilgi, yetenek ve istekleri doğrultusunda velilerin rehberliğinde öğrenciler tarafından seçilir.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2021 yılı İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi 'ne göre (1-4. sınıflar) öğretim programında yer alan dersler Türkçe, Matematik, Sosyal Bilimler, Fen Bilimleri (3. ve 4.sınıfta), İngilizce (2.3.ve 4. sınıflarda), Müzik, Beden Eğitimi ve oyun, Trafik Güvenliği (4. Sınıfta), Hayat Bilgisi (1.2. ve 3.sınıflarda), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi (4.sınıfta) olarak belirtilmiştir (MEB, 2021).

İlköğretimin 2. kademesi olan ortaokulun haftalık ders çizelgesinde yer alan dersler ise Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük (8.sınıfta), Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Spor, Teknoloji ve Tasarım (7. Ve 8. sınıflarda) Rehberlik ve Kariyer Planlama (8.sınıfta) olarak belirtilmektedir (MEB, 2021).

Bir ders saatinin süresi tüm sınıflar için 40 dakikadır ve ders arası tam gün olan okullarda 15 dakika, ikili öğretim veren okullarda ise 10 dakikadır. İlköğretim okullarında haftalık ders saati ilk yıl 26 saat zorunlu dersler, 4 saat serbest etkinlik dersi, 2. ve 3. yıl 28 saat zorunlu dersler, 2 ders saati serbest etkinlik olmak üzere toplamda 30 ders saatidir. 4. sınıfta haftada 30 saat zorunlu ders vardır. Ortaokullarda ise 29 ders saati zorunlu, 6 saati seçmeli ders olmak üzere haftalık ders saati otuz beş ders saattir.

İlköğretim kademesinde (ilk-ortaokul) eğitim durumları sürecini oluşturan yöntem ve teknikler öğretmen tarafından belirlenir. Her öğretmen, dersi ile ilgili öğretim programına göre gerekli ön çalışmaları yapmakla yükümlüdür. Eğitimde kullanılacak ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenir (Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 55) ve tüm resmi ve özel ilköğretim ve ortaokul öğrencilerinin ders kitapları Bakanlık tarafından ücretsiz olarak dağıtılır. Ders kitapları, araç hususlar "Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Yönetmeliği" (12 Eylül 2012 tarih ve 28409) sayılı Resmi Gazete 'ye göre düzenlenir.

2.1.9. Portekiz

Bu başlık altında, Portekiz eğitim sistemi hakkında bilgiler verilmiştir.

2.1.9.1. Eğitimde Örgütlenme ve Yönetim

Portekiz Anayasası'nın 74. maddesine göre herkes eğitim hakkına sahiptir, vatandaşların eğitime ulaşma ve okul başarısı sağlamada fırsat eşitliğine sahip olması güvence altına alınmıştır. Bu doğrultuda devletin genel, zorunlu ve ücretsiz temel eğitim sağlama imkanlarına göre her vatandaşın en üst seviyedeki eğitim düzeyine, bilimsel çalışmalara, sanatsal yaratıcılığa ulaşmasını garanti altına alma, okulların içinde buldukları toplumla etkileşimini sağlama, engelli vatandaşların eğitime erişimini sağlama gibi görevleri vardır (Balcı, 2021). Devletin eğitim politikasının öncelikleri okul öncesi, temel eğitim ve ortaöğretim düzeylerinde okullaşma oranlarını arttırmak, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmak; gençler ve yetişkinlerin niteliklerini arttırmak ve sertifika vermek; okulların özerkliğini ve kaynaklarını arttırmak, çalışma koşullarını geliştirmek; öğretmenlik mesleğine ve çalışmalarına değer vermek şeklinde belirtilmektedir (OECD, 2012). Ülkede erken okul terkinin azaltılması ve işgücünün eğitimsel kazanımını ve niteliklerini arttırmak için politikalar uygulanmaktadır. Bu konuyla mücadele için gerçekleştirilen Okul Başarısızlığı ve Erken Okul Terkiyle Mücadele Programı (Programa de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar, 2012), okulu bırakma riski altındaki öğrencileri desteklemeyi, okulu bırakmış olanları yeniden bütünleştirmeyi ve üst orta öğretimde mesleki eğitim ve öğretimi güçlendirmeyi amaçlamaktadır (Santiago, Donaldson, Looney ve Nusche, 2012).

Portekiz'in Eğitim Bakanlığı temel ve lise eğitiminde politikayı koordine etmekten sorumlu iken; yükseköğrenim kurumları Bilim, Teknoloji ve Yüksek Öğrenim Bakanlığı'nın sorumluluğundadır (Eurydice, 2022). Ülkede temel eğitim 1980'lerde tüm öğrenciler için zorunlu hale gelirken, ortaöğretim ancak 2009'da tüm öğrenciler için zorunlu olmaya başlamıştır (Ministro da Educação, 2022).

Portekiz eğitim sistemi incelendiğinde yönetsel yapılanmanın *merkezi ve yerel düzeyde* olduğu görülmektedir. *Merkezi düzeyde* yönetsel yapılanma (Eğitim ve Bilim Bakanlığı) yükseköğretim dışındaki genel eğitimden sorumludur. Eğitim ve Bilim

Bakanlığı, ulusal eğitim programlarının ve eğitim politikalarının geliştirilmesi, bağımsız bir enstitü tarafından hazırlanan ulusal sınavlar için kılavuzların, öğretmen alımı ve görevlendirilmesinin ve okul öncesi, zorunlu ve yüksek öğretim düzeylerinde bütçenin tanımlanmasından sorumludur (Santiago vd., 2012).

Yerel düzeyde yönetsel yapılanma ağını ise okul öncesi, temel eğitim ve orta öğretim kademelerindeki tüm kamu kuruluşları oluşturmaktadır (Afonso ve Ferreira, 2007). Okul liderliği ve yönetimine yönelik yeni düzenlemeler 2008 yılında hayata geçirilmiştir ve dört ana organdan oluşmaktadır. Bu bağlamda okulların yönetsel yapılamasında bulunan öğeler şu şekildedir:

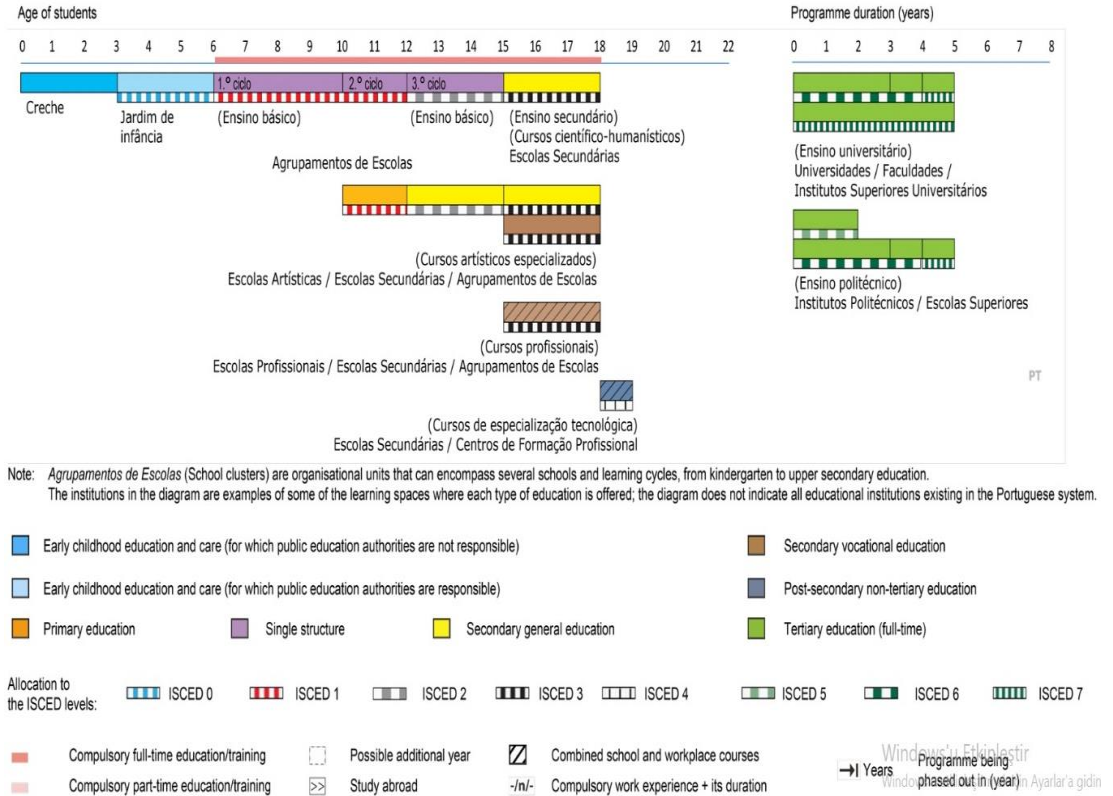
- Genel Konsey: Stratejik, planlama ve izleme kararlarından ve Konseye karşı sorumlu olan okul müdürünün atanmasından (veya görevden alınmasından) sorumludur. Öğretim ve öğretim dışı personelden, ebeveynlerden ve/veya öğrencilerden (ortaokullarda), yerel yetkililerden ve yerel topluluktan temsilciler içerir.
- Okul müdürü: Okul ve ya okul kümelerinin yönetim ve yönetim işlevleri ile ilgili olarak yürütme yetkisine ve doğrudan müdür yardımcıları, asistanlar, okul ve öğretim programı bölümü koordinatörleri ve sınıf koordinatörleri gibi ekibi seçme yetkisine sahiptir
- Pedagojik Konsey: Pedagojik bir denetim ve koordinasyon ve eğitim rehberlik organı olarak hareket eder.
- İdari Konsey: İdari ve mali konularda sorumluluk alır. Okul müdürü hem Pedagojik Konseyin hem de İdari Konseyin başkanıdır ve aynı zamanda Genel Konseyin bir üyesidir (OECD, 2012).

Okul yapılanması incelendiğinde okul müdürlerinin okul ya da okul kümelerinden sorumlu olduğu belirtilmektedir. Bu noktada okul kümesi kavramına bakıldığında 2005 yılından itibaren Portekiz Eğitim bakanlığının belediyelerle işbirliği yaparak çok küçük (21 öğrenciden az) veya ortalamanın altında performans gösteren okulları kapatarak ve okul kümelenme politikasını uygulayarak okul ağını yeniden düzenlediği görülmektedir. Devlet okulu ağı, okul kümelerinden ve gruplandırılmamış okullardan oluşur: okul kümesi, çevresinde bir veya daha fazla eğitim düzeyinden, muhtemelen okul öncesi eğitim de dahil olmak üzere çeşitli kuruluşlardan oluşan,

kendi yönetim ve yönetim organlarına sahip bir örgütsel birimdir. Bir okul kümesi, öğretim seviyeleri ve kademeleri arasındaki geçişi kolaylaştırmayı amaçlar. Aynı zamanda kurumların izolasyonunu aşmayı ve sosyal dışlanmayı önlemeyi ve bünyesinde bulunan kurumların pedagojik kapasitesini ve kaynaklarının rasyonel kullanımını pekiştirmeyi amaçlamaktadır. Okul kümelerinde, küme içinde her kurum için bir okul müdürü ve bir koordinatör bulunur (Santiago vd., 2012).

Portekiz, bir yandan kamu hizmetlerinin verimliliğini artırmaya çalışırken, diğer yandan da yerel düzeylerde karar alma sürecini kademeli olarak arttırmaktadır. 2008 yılından bu yana, belediyelere çoğunlukla okul öncesi eğitimden ortaöğretime kadar daha fazla sorumluluk verilmiştir. Bunlar öğretim programını zenginleştirme etkinlikleri sunmayı, sosyal destek sağlamayı (okul yemekleri ve ulaşım), okul altyapısını yönetmeyi ve öğretim dışı personeli işe alma ve işten çıkarmayı içerir. Lise düzeyinde, karar verme yetkisi şu anda yerel veya bölgesel yetkililere ait değildir (OECD, 2014).

Portugal - 2022/2023



Şekil 3. Portekiz Eğitim Sistemi

Kaynak: Eurydice. (2022). 2022-2023 The Structure of the European Education Systems.

Şekil 3'te görüldüğü gibi Portekiz eğitim sistemi farklı eğitim seviyelerine ayrılmıştır. Zorunlu eğitim 12 yıldır. 3 ila 6 yaş arası çocuklar için isteğe bağlı bir kademe olan okul öncesi eğitimle başlar, ardından üç ardışık kademedен oluşan temel eğitim gelir:

- Dört yıllık birinci kademe (beklenen katılım yaşları: 6 ila 10 yaş arası).
- İki yıllık ikinci kademe (beklenen katılım yaşları: 10 ila 12 yaş arası).
- Üç yıllık üçüncü kademe (beklenen katılım yaşları: 12 ila 15 yaş arası).
- Lise eğitimi üç yıllık bir kademedir (beklenen katılım yaşları: 15 ila 18 yaş arası) ve bilim-beşeri bilimler, meslek, özel sanatsal, okul öğretim programındaki dersler, çıraklık olmak üzere beş tür kurs içerir.
- Yükseköğretim, ise orta öğretim kademesini başarıyla tamamlamış veya yasal olarak eşdeğer bir nitelik kazanmış öğrenciler için tasarlanmıştır (Eurydice, 2022).

Avrupa komisyonu Eurydice (2022) resmi sayfasından edinilen bilgilere göre Portekiz eğitim sistemine ait okul kademeleri ve işleyişi aşağıda özetlenmiştir.

2.1.9.2. Okul öncesi eğitim

Okul öncesi eğitim, üç yaşından itibaren zorunlu eğitim yaşına (altı yaşında) kadar olan çocukları kapsar. Çocukların eğitiminde ailelerin rolünün önceliği kabul edilerek okul öncesi eğitime katılmak isteğe bağlıdır ve üçüncü yaşa girdikleri yıldan itibaren çocuklar için evrenseldir.

2.1.9.3. İlköğretim

Temel eğitim evrensel, zorunlu, parasızdır ve dokuz yıl sürer. Üç ardışık kademeye bölünmüştür; her biri küresel bir perspektiften bir öncekini tamamlamalı ve üzerine inşa etmelidir:

İlk kademe, eğitimin ilk dört yılına (bir ile dördüncü sınıflara) karşılık gelir.

İkinci kademe sonraki iki yıla karşılık gelir (beş ve altıncı sınıflar).

Üçüncü kademe üç yıl sürer ve alt orta öğretime (yedi ila dokuzuncu sınıflar) karşılık gelir.

Portekiz'de ilk ve ortaöğretim zorunludur. 6 yaşındaki çocukların ilköğretime (Ensino Básico – 1º Ciclo) kaydolmaları gerekir; burada 1.kademe olarak adlandırılan 1 ile 4. sınıflar arasında akademik konuların yanı sıra kişisel ve sosyal eğitim alırlar. *1.kademe* öğretim programında yer alan dersler Portekizce, Matematik, Çevre çalışmaları, İngilizce (3. ve 4. sınıflar), Sanat (görsel sanatlar, drama, dans ve müzik), Beden Eğitimi, Çalışma desteği (özellikle Portekizce ve matematikte), vatandaşlık ve Bilişim teknolojileridir (Ministro da Educação, 2022).

Temel eğitimin ilk kademesinde (1-4. sınıflar), günlük programda her biri 60 dk süren ortalama üç veya dört ders vardır ve isteğe bağlı zenginleştirme etkinlikleri için ek 1 saatlik bir süre olabilir. Bu aktiviteler genellikle 16.30'da başlar ve 17.30'da biter. Bu kademedede, sabah molası (30 dakika) ve öğle yemeği molası (1 veya 1,5 saat) vardır. Yukarıda belirtilen isteğe bağlı zenginleştirme etkinliklerine katılanlar için öğleden sonra (30 dakika) bir ara daha vardır. İstisnai durumlarda ve okul binalarının izin vermediği durumlarda, okullara çift vardiyalı sistemle sadece sabah veya öğleden sonra ders verme yetkisi verilebilir. Haftalık ders saati ilk kademe için (1. sınıftan 4. sınıfa kadar) yirmi beş ile yirmi altı saat arasındadır. İlk kademedeki ders dışı faaliyetler, çoğunlukla belediyeler veya aile dernekleri tarafından organize edilmektedir. Bu faaliyetler arasında İngilizce veya diğer yabancı diller, spor, sanat, bilim, bilişim ve iletişim teknolojileri, toplum ve yurttaşlık eğitimi ve okul destek faaliyetleri yer alabilir.

Temel eğitimin iki yıl süren ikinci kademesi olan Ensino Básico – 2º Ciclo'da eğitim içeriği daha ileri düzeydedir, sonunda öğrenciler 6. sınıfı tamamlamış olurlar ve ortaokula hazırlanırlar. *2.kademe* öğretim programında Portekizce, İngilizce, Portekiz tarihi ve coğrafyası, vatandaşlık ve kalkınma, matematik ve doğa bilimleri, görsel eğitim, teknolojik eğitim, müzik eğitim, bilgi ve iletişim teknolojileri, beden eğitimi ve ahlaki ve dini eğitim yer almaktadır. Bu kademedede günlük her biri 45 dakika olarak planlanmış altı ders vardır, ders araları 10 ile 20 dakika arasında değişmektedir. Haftalık ders saati toplam 1350 dakikadır (haftada 22.30 saat) .Okullar, özerklikleri kapsamında haftalık iş yüklerine uymak kaydıyla, kendilerine uygun gördükleri birimde öğretim saatlerini düzenlemekte serbesttirler (Direção-Geral da Educação, 2012). Tamamlayıcı hizmet, çalışma desteği ve/veya sanat eğitimi eki sunuluyorsa okul eğitim süresini artırabilir. İstisnai durumlarda ve okul binalarının izin vermediği

durumlarda, okulların çift vardiya sistemiyle yalnızca sabahları veya öğleden sonraları ders almasına izin verilebilir.

Ensino Básico – 3º Ciclo olarak bilinen 3.kademe 7. 8 ve 9. Sınıfları kapsar. Dersler arasında Portekizce ve iki yabancı dilin yanı sıra matematik, doğa bilimleri, fizik, kimya, sosyal bilimler ve çeşitli sanatlar yer alır. Fiziki, ahlaki ve yurttaşlık eğitimi öğretim programı dahilinde olan derslerdir ve herhangi bir mesleğe yönelik farkındalık oluşturmak, öğrencilerin ilgi alanlarını keşfetmelerine yardımcı olmak adına hafif teknik mesleki uyum dersleri de öğretim programında yer almaktadır (Ministro da Educação, 2022). Okullar, programları ve ders süresini tanımlamada esnek olabilirler. 45 dakikalık bir ders süresi göz önüne alındığında, günde ortalama yedi ders vardır. Bu döngüde haftalık ders saati için toplam süre 1 500 dakikadır (haftada 22.30 saat). Dersler araları 10 ila 20 dakika arasında değişmektedir. Okullar, programları düzenlerken esnek olabilir (Eurydice, 2022).

Ayrıca temel eğitimdeki eğitim ve öğretim kursları, ikili sertifikaya sahip olma imkanı sunar. Öğrenciler temel eğitimi tamamlarken mesleki bir faaliyet için gerekli olan sosyal, bilimsel ve mesleki becerileri de geliştirirler. Bu kurslar gençleri lise eğitimlerine devam etmeye ve aynı zamanda iş dünyasına kalifiye olmaya hazırlar (Eurydice, 2022).

2.1.9.4. Ortaöğretim

9. sınıfta eğitim sistemi bölünür. Dersler fen bilimleri ve beşeri bilimler, teknoloji, sanatsal ve mesleki eğitim olmak üzere dallara ayrılmaktadır. Öğrenciler akademik veya daha pratik bir program (multimedya, elektronik, bilgisayar vb.) arasında seçim yaparlar. Her iki alanda da Portekizce, felsefe, beden eğitimi, yabancı diller ve ahlak/din temel derslerdir (OECD, 2014).

2.1.9.5. Yükseköğretim

Portekiz yükseköğretim sistemi, üniversite ve teknik okullardan oluşan ikili bir sistem olarak düzenlenmiştir. Üniversite eğitimi daha çok, öğretim ve araştırma birimlerinin çaba ve becerilerini birleştiren bilimsel eğitime yöneliktir ve sağlam bir kültürel ve bilimsel hazırlığı garanti etmeyi ve öğrencilerin her türlü kültürel ve

mesleki faaliyeti gerçekleştirmelerine olanak tanıyan teknik eğitim vermeyi amaçlar. Üniversite eğitimi, bu alandaki üniversitelerde, üniversite enstitülerinde ve diğer kurumlarda verilmektedir.

Politeknik eğitimi, uygulamalı araştırma ve geliştirmeye odaklanan mesleki ve ileri teknik eğitime odaklanır. Yüksek düzeyde sağlam bir teknik ve kültürel eğitim sağlarken sorunları anlamaya ve çözmeye yöneliktir. Ayrıca, öğrencilerin teorik ve pratik bilimsel bilgileri ve mesleki uygulamalarını öğretmek, yenilikçi düşünme ve eleştirel analiz yapma becerilerini geliştirir. Politeknik eğitimi, politeknik enstitülerinde ve politeknik eğitimi kapsamındaki diğer kurumlarda verilmektedir. Yükseköğretim kurumları Bilim, Teknoloji ve Yükseköğretim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir (Eurydice, 2022).

Portekiz eğitim sisteminin eğitim öğretim sürecindeki genel işleyişi ise Eurydice resmi sitesinden edinilen bilgilere göre şu şekilde özetlenmiştir:

Portekiz'de 55/2018 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye göre okul yılı, takip eden yılın 1 Eylül ile 31 Ağustos arasındaki döneme tekabül eder. Hem okul hem de sınav takvimleri her yıl Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenir. Okul yılı en az 180 gün sürer. Sorumluluklarının bir parçası olarak, her okul, her öğretim döneminin başlangıç ve bitiş zamanı, günlük ve haftalık öğretim zamanının nasıl dağıtıldığının yönetimi, öğrenci desteği, eğitim programını zenginleştirme faaliyetleri ve öğrenci zaman çizelgelerini hazırlamak gibi okul bağlamı için önemli olan genel kriterleri tanımlama yetkisine sahiptir. Dersler genellikle pazartesten cumaya 9.00'da başlar ve 16.00'da biter, hafta sonu ders yoktur.

Temel eğitimin birinci kademesinde sınıflar 24 öğrenciden oluşurken, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda bu sayı 26'ya çıkmaktadır. Sınıf başına düşen öğrenci sayısı, teknik-pedagojik raporu daha küçük bir sınıfa uyum ihtiyacını vurgulayan öğrencileri içermesi koşuluyla 20'ye düşürülebilir ve bu koşullarda ikiden fazla özel öğrenci olamaz. İkinci ve üçüncü kademelerde ise sınıflar en az 24 en çok 30 öğrenciden (5. ve 7. sınıflarda en az 24 en çok 28, 6.8 ve 9. sınıflarda en az 26 en fazla 30) oluşur. Öğrencinin teknik-pedagojik raporu, öğrenme ve kaynaştırma amacıyla daha küçük bir sınıfa dahil edilmesi gerektiğini belirttiğinde, sınıflar 20 öğrenciye

düşürülebilir. Bu daha küçük sınıflar, bu koşullar altında ikiden fazla özel öğrenciyi içeremez (Eurydice, 2022).

Planlama yapılırken öğretim programının ve stratejik öğretim etkinliklerinin sınıfın veya öğrenci grubunun belirli özelliklerine uygunluğu dikkate alınır. Temel öğrenmenin pekiştirilmesi, geliştirilmesi ve zenginleştirilmesine yönelik gerekli dokümanlar eğitim bakanlığı tarafından sunulur (Ministro da Educação, 2022).

Devlet okullarında ders materyali olarak kullanılan ve öğretmenler tarafından seçilen ücretsiz ders kitaplarının oluşturulması ve üretilmesi, yazarların, yayıncıların veya yasal olarak bu amaç için yetkilendirilmiş diğer kurumların sorumluluğundadır ve okul ders kitaplarının üretimi, düzenlenmesi ve dağıtımındaki piyasa özgürlüğü ve rekabet esasen yayıncıların sorumluluğundadır. 2019/2020 öğretim yılından itibaren (31 Aralık 71/2018 Sayılı Kanunla) ders kitapları zorunlu devlet eğitime devam eden tüm öğrencilere yeniden kullanılabilir olmak şartıyla geri dönüşümlü olacak şekilde ücretsiz olarak verilmiştir. Okul ders kitabı desteğinden yararlanan öğrenciler ve daha küçük yaşta öğrencilerin velileri, normal kullanımdan kaynaklanan aşınma ve yıpranma dışında, ihtiyatlı ve uygun bir şekilde, her türlü kayıp veya bozulmanın sorumluluğunu üstlenerek, bunları iyi durumda tutmayı ve iade etmeyi taahhüt ederler (Ministro da Educação, 2019).

22. Hükümetin eğitim politikalarının bir parçası olarak Dijital Geçiş Eylem Planı (30/2020 Sayılı Bakanlar Kurulu Kararı, 21 Nisan) yayınlanmasıyla birlikte okullar için bir dijitalleşme programı başlatılmıştır. Bu proje kapsamında 2020/21 öğretim yılından bu yana, Eğitim Genel Müdürlüğü ulusal düzeyde Dijital Ders Kitapları Pilot Projesi'ni yürütmekte ve şu anda 24 okul kümesini kapsayan dijital ders kitaplarını kullanarak okulların dijital dönüşümüne katkıda bulunan girişimleri güçlü bir şekilde teşvik ettiği ifade edilebilir (Eurydice, 2022). Her iki ülkenin genel eğitim sistemleri hakkında edinilen bilgiler çizelge 3'te özetlenmiştir

Çizelge 3. Portekiz ve Türkiye'nin Eğitimde Örgütlenme ve Yönetiminin Karşılaştırılması

	Portekiz	Türkiye
Zorunlu eğitim süresi	12 yıl	12 yıl
Temel eğitime başlama yaşı	6 yaş	6 yaş
Temel eğitim süresi	4+2+3+3	4+4+4
Yıllık okul gün sayısı	180 gün	180 gün
Merkezi yönetimin rolü	Eğitim politikalarına ve öğretim programlarına karar verir. Okullar programa uygun olması şartıyla küçük değişiklikler yapabilir.	Eğitim politikalarına ve eğitim-öğretim programlarına karar verir. Okullar herhangi bir değişiklik yapamazlar.

Kaynak: Eurydice (2022).

Eurydice resmi internet sitesinde ülkelerin eğitim sistemleri hakkında verilen bilgilerden özetle oluşturulan çizelge 3'te görüldüğü üzere, araştırmaya konu olan ülkeler olan Portekiz ve Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıldır. Her iki ülkede de zorunlu eğitime başlama yaşı 6 yaştır ve bir yıl içindeki okul gün sayısı aynıdır. Temel eğitim sürelerine baktığımızda ise Türkiye'de 4 yıl ilkokul, 4 yıl ortaokul ve 4 yıl lise şeklinde üç kademedan oluşan zorunlu eğitimin, Portekiz'de 4 yıl ilkokul, 2 yıl +3 yıl ortaokul ve 3 yıl lise olacak şekilde dört kademedan oluştuğu yönünde bir fark tespit edilmiştir.

Ayrıca edinilen bilgilerden hareketle her iki ülkenin eğitim politikaları ve öğretim programlarının bakanlık tarafından belirlendiğini; fakat Portekiz'de okullara programların uygulanması konusunda özerklik verilmişken, Türkiye'de merkezi bir yapılanma olduğunu, okulların programların uygulanmasında herhangi bir değişiklik yapma özerkliğinin olmadığı belirlenmiştir.

Haftalık ders saatlerine baktığımızda Türkiye'de uygulanan haftalık ders saatinin Portekiz'e göre fazla olduğunu; Portekiz'de ilk kademedaki günlük her biri 60 dk süren üç ya da dört ders olduğunu, Türkiye'de ise her biri 40 dk süren altı ders olduğu görülmektedir.

Ders materyali olarak kullanılan kitapların da her iki ülkede öğrencilere ücretsiz olarak verildiğini fakat Türkiye'de tüm ülkede kullanılmak üzere kitapların

merkez tarafından belirlendiğini, Portekiz’de ise özel yayınevlerince basılan kitaplar arasından öğretmenler tarafından seçildiğini ve öğrencinin kullandığı kitabı sene sonunda tekrar kullanılabilir bir şekilde iade etmesi gerektiği görülmektedir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Er (2006) 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarını hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme açısından incelediği betimsel nitelikteki tarama çalışması olan doktora tezinde Türkiye’nin yedi bölgesinde resmi ilkokullarda görev yapan İngilizce öğretmenleri ve müfettişlerin görüşlerini analiz etmiştir. Çalışma sonucunda 4. ve 5. sınıf İngilizce öğretim programlarının bilişsel, duyuşsal ve psikomotor amaçların bazılarının kazandırılmasında konusunda sorunlar olduğu, İngilizce dersine ayrılan zamanın yetersiz olduğu, dersin içeriğinde bazı değişiklikler yapılması gerektiğini, programın ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlere yeterince yol gösterici olmadığı ifade edilmiş ve konularda önerilerde bulunulmuştur.

Aldım (2018) araştırmasında Finlandiya, Polonya ve Türkiye’nin ilkokul İngilizce öğretim programlarını karşılaştırmış söz konusu ülkelerin uygulamadaki eğitim programlarını, İngilizce öğretim yöntemlerini ve eğitim felsefelerini incelenmiştir. Araştırmasında Polonya ve Finlandiya’da Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Avrupa Birliği eğitim politikalarına uygun olarak hazırlanmış çekirdek program belirlenip, yerel yönetimler tarafından öğrencilerin düzeylerine, okulların yapısına ve bölgesel farklılıklara göre şekillendirilerek yürürlüğe konurken, Türk milli eğitim sistemin genel yapısının merkeze bağlı kurumlardan oluştuğu ve merkezi yönetim tarafından alınan kararların, uygulamaya konan eğitim programlarının ülkenin bütününde değişikliğe uğratılmadan yürütülmekte olduğu ifade edilmiştir. Ülkenin tamamında aynı eğitim programıyla eğitim veriliyor olmasının illerin, okulların veya bireysel farklılıklarını göz ardı edilmesine yol açtığını belirtmektedir. Ayrıca Finlandiya ve Polonya’nın İngilizce eğitimi konusunda başarılı ülkeler arasında olması gerekçeleri arasında İçerik ve Dil Entegre Öğrenimi (Content and Language Integrated Learning) yaklaşımının etkili bir şekilde kullanılıyor olmasını, İngilizce öğrenmenin günlük hayatın vazgeçilmez bileşenleri arasına sokulması ve dilbilgisini kavratmak yerine iletişim becerilerini kazandırmaya dönük stratejilerin belirlenmiş olmasının birer sebep olarak gösterilebileceğini ifade etmiştir.

Burada İçerik ve Dil Entegre Öğrenimi (CLIL) yaklaşımından bahsedecek olursak, CLIL ilk olarak 1990'larda Avrupa'da, Avrupa Birliği (AB) vatandaşlarının anadillerinde ve diğer iki AB dilinde faaliyet göstermelerini destekleme politikasına yanıt olarak geliştirilmiştir ve öğrencilerin aynı anda akademik bir konuyu ve ikinci bir dili öğrendikleri bir yaklaşımdır. CILL yaklaşımı programda ekstra zaman ayırmadan diğer derslerin içeriğini işe katarak öğrencilere yabancı dile daha fazla maruz kalma imkanı sunmakta ve yabancı dil derslerinde öğrendikleri konuların pekiştirilmesini kolaylaştırmaktadır (Eurydice, 2006). Bu yaklaşımda her birine aynı önemi vererek, hem akademik konuda (örneğin tarih, coğrafya) hem de akademik konunun öğretilmesinde kullanılan yabancı dilde yetkinlik kazandırılmaya çalışılır (Banegas, 2022).

Avcı (2018) Türkiye, Norveç ve Danimarka ilköğretim İngilizce dersi öğretim programları ile İngilizce öğretmenleri yetiştirme programlarının karşılaştırılması adlı yüksek lisans tezinde söz konusu ülkelerin ilköğretim İngilizce öğretim programı ile bu ülkelerin İngilizce öğretmenleri yetiştirme programlarını hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları yönünden benzerlik ve farklılıklarını ortaya koymayı amaçlamıştır. Doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin büyük çoğunluğunun resmi kaynaklardan edinilen belgelerden oluştuğu belirtilen ve karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu çalışmada, yatay yöntem tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Türkiye'de uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının, Norveç ve Danimarka ile karşılaştırıldığında en ayrıntılı, en fazla kazanımı içeren ve en merkezîyetçi şekilde yapılandırılmış öğretim programı olduğu görülmüştür. Türkiye'deki programın, Norveç ve Danimarka İngilizce öğretim programına göre hedef dilin kültürüne en az yer veren program olduğu görülmüştür. Türkiye'deki program tema odaklı yaklaşıma göre hazırlanmış olup, öğretmenlerin içeriği belirleme konusunda esnek davranamazken Norveç ve Danimarka'da öğretmenlerin içeriği belirleme konusunda özerkliğinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, her üç ülkedeki programın sarmal, öğrenci merkezli ve biçimlendirici değerlendirmeyi ön plana çıkardığı sonuçlarına varılmıştır.

Şahin (2019) Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması adlı yüksek lisans tezinde dünyaca ünlü eğitim kuruluşu Education First (EF) tarafından 2018 yılının İngilizce yeterlilik

endeksi verilerine göre başarılı ülkeler arasında olan Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya ile çok düşük seviyesinde yer alan Türkiye'nin ilkökul yabancı dil öğretim programlarını betimsel model kullanarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda yabancı dil öğretim programları incelendiğinde Türkiye'de ülke genelinde merkezi bir program uygulanırken, incelenen AB (Avrupa Birliği) ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ise çerçeve programların hazırlandığı ve okulların kendi programlarını düzenleyebilme konusunda esneklik tanındığı tespit edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde söz konusu ülkelerin başarılarında yabancı dil eğitime erken yaşta başlamanın önemli bir kriter olduğu belirlenmiştir. İncelenen AB ülkelerinde yabancı dil öğretiminde CLIL (Content and Language Integrated Learning) modeli kullanılmaktayken, Türkiye'de ilkokullarda yabancı dil eğitiminin bu yaklaşıma göre yapılmadığı tespit edilmiştir. Türkiye'de ilkokullarda haftada 2 saat işlenen yabancı dil ders saatinin diğer ülkelere göre daha az olduğu tespit edilmiştir.

Özbek (2021) Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması adlı yüksek lisans tezinde adı geçen ülkelerin ortaöğretim İngilizce öğretim programlarını hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme boyutları bakımından doküman incelemesi yoluyla karşılaştırmıştır. Özbek (2021), araştırmasında Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı hedeflerinde, Almanya'da dil farkındalığı, dil arabuluculuğu, kültürlerarası iletişim, metin ve medya okuryazarlığı gibi yetkinlik alanlarına da yer verilirken Türkiye'de dil becerilerine ağırlık verildiğini ifade etmiştir. Almanya ve İngiltere İngilizce öğretim programları öğretmene öğretim uygulamalarında ve konu seçiminde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları bakımından daha fazla özgürlük sağlandığını ifade etmiştir. Çalışmada, ölçme değerlendirme boyutları incelendiğinde ise söz konusu ülkelerde program düzeyinde hem ürün hem de süreç değerlendirilmesine önem verildiğini belirtmiştir.

Kırmızı (2021) İlkokul İngilizce Ders Kitaplarının Temel Dil Becerileri ve Öğretim Programı Bağlamında İncelenmesi adlı yüksek lisans tezinde Türkiye'de ilkokullarda kullanılan İngilizce ders kitaplarını temel dil becerileri ve İngilizce öğretim programı bağlamında doküman analizi tekniğiyle incelemiş, araştırma sonucunda kitapların programda belirtildiği üzere dinleme ve konuşma becerilerini

geliştirmeye yönelik aktivitelere ağırlıklı olarak yer verildiğini ifade etmiştir. Ayrıca öğretim programına uygun olarak Tüm Fiziksel Tepki yöntemine uygun alıştırmaların anlamlı olarak çoğunluğu oluşturduğuna değinmiştir. Kitaplarda öğrencilerin önceki öğrenmelerini tekrar etme konusunda yeterli alıştırma içermediğini ve dinleme etkinliklerinin öncesinde ve sonrasında ek alıştırmalar içermediğini belirtmiştir.

3.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Portekiz ve Türkiye ilkökul İngilizce dersi öğretim programlarının karşılaştırılmasının amaçlandığı bu çalışmada nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmada araştırmacı, olay ve olguların gerçekliğini bozmadan sunmakla sorumludur; olay ve olgular kendi gerçekliklerinden ya da bağlamından koparılmaz ve oluştukları halleri ile korunmaya çalışılır. Araştırmacı, olay ve olguları kendi bağlamında analiz etmeye, yorumlamaya ve anlamlandırmaya çaba gösterir (Miles ve Huberman, 1994). Görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı nitel araştırmalarda, olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir süreç izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.41).

Şimşek ve Yıldırım'a (2011) göre ise, nitel araştırma deseni, araştırmanın yaklaşımını belirleyen ve çeşitli aşamaların bu yaklaşım çerçevesinde tutarlı olmasına rehberlik eden bir stratejidir. Kavram olarak 'araştırma deseni' sistematik, sınırları ve aşamaları açık-seçik bir biçimde belirlenmiş bir süreci (nicel araştırma desenlerinde olduğu gibi) çağrıştırır. Nitel araştırma desenleri araştırma etkinliklerinin birbiriyle tutarlı ve amaca uygun bir biçimde gerçekleştirilmesi açısından araştırmacıya rehberlik eder, araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlar ve belirli bir odak çerçevesinde araştırmanın çeşitli aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunur.

Bu çalışmada Türkiye ve Portekiz'deki İlkokul 3.ve 4. sınıf yabancı dil öğretim programları arasında (hedefler, içerik, eğitim durumları, değerlendirme sistemleri yönünden) benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu derinlemesine ve bütüncül olarak incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması temel alınmıştır. Durum çalışması bir birey, bir kurum, bir grup bir ortam gibi farklı biçimlerde karşımıza çıkabilir. Amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır ve nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun

derinlemesine ve bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasıdır. Durum çalışması yaparken izlenecek belli başlı aşamaları esas alınarak araştırma soruları ve araştırmanın alt problemleri geliştirilir, analiz birimi saptanır, çalışılacak durum belirlenir, verilerin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi yapılarak veriler analiz edilerek yorumlanır (Şimşek ve Yıldırım, 2018). Bu doğrultuda 2018 Türkiye ve Portekiz ilkökul İngilizce dersi öğretim programları hedefler, içerik, eğitim durumları, değerlendirme sistemleri açısından benzerlik ve farklılıkları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve detaylı bir şekilde betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2.Evren ve Örneklem

Çalışmanın amacı doğrultusunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi temel alınmıştır. Bu örnekleme yönteminde amaç önceden belirlenen bir dizi ölçütü sağlayan durumların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada incelenecek dokümanların belirlenmesi için ölçüt olarak 2018 yılında yayınlanan ve Türkiye İngilizce dersi öğretim programı ve 2018 Portekiz İngilizce dersi öğretim programının 3 ve 4. sınıf ilkökul boyutu belirlenmiştir. Bu doğrultuda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanan ilkökul İngilizce dersi öğretim programı ve Portekiz Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılında yürürlüğe giren ve 2018 yılında güncellenerek uygulamaya konan ilkökul İngilizce dersi öğretim programı; ayrıca Eurydice ve Avrupa Konseyi resmi sitelerinde yer alan dokümanlar veri kaynağı olarak seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Yöntemleri

Bu çalışmada veri toplama sürecinde doküman incelemesi temel alınmıştır. Belgesel tarama olarak da bilinen bu yöntemde var olan kayıt ve belgeler incelenerek veri elde edilmektedir. Doküman incelemesi, belirli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır ve gözlem ve görüşmeye gerek kalmadan başlı başına veri toplama aracı olarak kullanılabilir (Karasar, 2005, Aktaş, 2014). Doküman incelemesi basılı ve elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet erişimli) materyallerin incelenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde gerçekleşen bir dizi işlemdir (Bowen, 2009). Creswell (2002) bu yöntemi çalışmada incelenen olgu veya olaylarla ilişkili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması olarak adlandırır. Yıldırım

ve Şimşek (2018) ise doküman incelemesini araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan yöntem olarak tanımlamıştır ve araştırma problemine göre hangi dokümanların veri kaynağı olarak önemli olduğuna karar verilerek kullanılabilceğini ifade etmiştir.

3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Araştırma 2021-2023 yılları arasında sürmüştür. Süreçte doküman incelemesi yaparken izlenecek bir dizi aşama takip edilmiştir. Forster doküman incelemesininin 1) dokümanlara ulaşma, 2) özgünlüğü kontrol etme, 3) dokümanları anlama, 4) veriyi analiz etme, 5) veriyi kullanma şeklinde olmak üzere beş aşamada yapılabileceğini belirtmektedir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.194). Buradan hareketle bu araştırmada doküman incelemesi yaparken bu aşamalara dayanarak aşağıdaki süreçler izlenmiştir.

Bu çalışmada doküman incelemesine karar vermeden önce çalışmada dokümanların kullanılmasına gerçekten gerek var mı? Eğer varsa, neden? Ne tür dokümanlara ihtiyaç vardır? Bu dokümanlar nereden elde edilebilir? Bu dokümanlara ulaşmak için öncelikle kim ya da kimlere ulaşmak gerekir? sorularına cevap verilerek Türkiye ve Portekiz'e ait İngilizce dersi öğretim programlarına ulaşılmıştır. Türkiye'de uygulamada olan İngilizce dersi öğretim programına Milli Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinden ulaşılmış olup Portekiz'de uygulamada olan İngilizce dersi öğretim programına ise bu ülkenin araştırmacı tarafından 2020-2022 yılları arasında yürütülen Erasmus + projesi ortaklarından biri olması vesilesiyle proje paydaşı olan okulun öğretmenleri ve idarecilerinin yönlendirmeleri doğrultusunda Portekiz Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesinden ulaşılmıştır.

Fitzgerald (2012) araştırmacıların dokümanın orijinalliğini değerlendirmek için bir takım kritik sorular sorması gerektiğini ve dokümanın orijinalliği hakkında karar verirken araştırmacının sorabileceği farklı sorular olduğunu ifade etmiştir. Belgenin tarihi nedir? Bu belge bana nasıl ulaştı? Belgenin görünürdeki orijinalliğini garanti edecek başka destekler var mıdır? Belgenin özgün halinde eksik olan bölümler var mıdır? Belge bir başkası tarafından düzenlenmiş veya özgün haline müdahalede bulunmuş mudur? Yazarı kimdir? Bu sorulara verilecek cevaplar araştırmanın

güvenirliğini sağlama konusunda önemlidir (Clark, 1967; s. 238-239 akt. Sak, Şen, ve Nas, 2021). Saldana (2011) uzman kişiler tarafından kaleme alınmış ders kitapları, kurumsal dokümanlar ya da yıllık raporlar gibi düzenlenmiş dokümanların organize edilmiş ve gözden geçirilmiş olmaları sebebiyle ayrı bir avantaj sağladığını ve bu tür dokümanların kullanıldığı nitel çalışmalarda, araştırmancın geçerliği ve güvenilirliği arttığını ifade etmiştir. Yin (2009) araştırmada yer alan kaynakların araştırma raporuna eklenebilmesinin de araştırmancın güvenilirliğine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan dokümanlar ülkelerin ulusal öğretim programlarının yer aldığı Eurydice, OECD, Milli Eğitim Bakanlıklarına ait resmi internet siteleri ve olan birincil kaynaklardan alınmıştır ve özgünlüğü (orijinalliği) kontrol edilmiştir ve kullanılan kaynaklar rapora eklenmiştir. Araştırmada hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilieceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek , 2018). Portekiz ve Türkiye ilkokullarındaki 3. ve 4. sınıf İngilizce öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarının ne olduğunu belirlemeyi amaçlayan bu araştırmancın veri kaynaklarını Türkiye’de 2012 yılında yürürlüğe giren ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 19/01/2018 tarih ve 15 sayılı kararıyla güncellenen ilkokul İngilizce dersi öğretim programı ve Portekiz Eğitim Bakanlığı tarafından 2015 yılında yürürlüğe giren ve 2018 yılında güncellenerek uygulamaya konan ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı; ayrıca OECD, Eurydice ve Avrupa Konseyi resmi sitelerinde yer alan dokümanlar oluşmaktadır.

Veriyi kullanma ve veriyi analiz etme aşamalarında, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veriler kullanılırken, çalışmaya söz konusu olan ülkelere ait öğretim programları, çalışmanın veri edinme ve veri incelemesinin sağlandığı zaman aralığında (2021-2022) 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.

3.5. Verilerin Analizi

Türkiye ve Portekiz'in İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programlarının karşılaştırılmasını konu alan bu araştırmada verilerin analizi aşamasında, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analizi açısından içerik analizi, geniş anlamda nitel veya nicel verilerin belirli temalara veya kategorilere dayalı olarak sistematik olarak kodlanması olarak tanımlanabilir (Cohen vd., 2007; akt. Dinçer, 2018). İçerik analizi, uygulamalı veya teorik çalışmalarda da kullanılabilir. En yaygın örnekler arasında, bir ölçme aracında sözcüklerin sayılması ve kategorize edilmesi ya da doküman incelemesi yoluyla temaların frekanslarının hesaplanması yaygın olarak kullanılan işlemlerdir (Dinçer, 2018).

Araştırmada incelenen dokümanlar birbirleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Bu süreçte içerik analizi yapılarak her iki ülkenin İlkokul 3-4. Sınıf İngilizce programlarında yer alan hedef, içerik, öğretim süreçleri ve değerlendirmeye ilişkin açıklamaların programların hangi bölümünde nasıl yer aldığına odaklanılmış, programlarda yer alan hedeflenen dil beceri alanları, içerikte yer alan konular, eğitim durumlarına dair programda bahsedilen öğretim stratejileri ve yöntemler ve değerlendirmeye ilişkin ölçme değerlendirme yöntemleri belirlenmiştir ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Portekiz ilkokul İngilizce öğretim programının Portekizce olması sebebi ile gerekli noktalarda profesyonel çeviri desteğine başvurulmuştur.

İçerik analizinin yapılışında izlenen birtakım aşamalar vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da verilerin analizinde bu aşamalar izlenmiştir.

1.Verilerin kodlanması: Bu aşamada her iki ülkenin İngilizce öğretim programları iki araştırmacı tarafından da bireysel olarak incelenmiş elde edilen bilgiler dahilinde hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme temaları oluşturulmuş ve bu temaların altında yer alacak kod listesi çıkartılarak tablo haline getirilmiştir.

2.Temaların Bulunması: Elde edilen kodlar daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama çerçevesi dahilinde hedef, içerik, eğitim durumları, değerlendirme temaları altında düzenlenmiştir.

Tematik kodlama yaparken ele alınması gereken iki ilke büyük önem taşımaktadır. Bunlardan ilki oluşturulan temaların kapsamında yer alan kodların anlamlı bir bütün oluşturmasıyla sağlanan iç tutarlıdır. İkincisi ise elde edilen tüm temaların, araştırmada elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklamasıyla sağlanan dış tutarlıdır (Büyüköztürk vd., 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu sebeple iç ve dış tutarlığın hassasiyetle sağlanması amacıyla analiz tablosu ve veri seti başka bir araştırmacı ve uzmanın incelemesine de sunulmuştur.

3. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması: Bu aşamada ilk basamaktaki ayrıntılı kodlama ve ikinci aşamadaki tematik kodlama sonucunda toplanan veriler okuyucunun anlayabileceği bir dille araştırmacının görüş ve yorumlarına yer verilmeden işlenmiş bir şekilde tanımlanmış ve sunulmuştur.

4. Bulguların yorumlanması: Bu aşamada toplanan veriler okuyucuyu da ön planda tutarak araştırmanın kapsamı ve içerik ile ilişkilendirerek yorumlanmıştır. Bulgular arasındaki ilişki araştırmanın nihai sonucunu göstereceğinden, sonucun değerini ve önemini belirtebilmek adına verilere anlam kazandırma yoluna gidilmiştir.

Nitel araştırmada geçerlilik araştırmacının araştırdığı olguyu olduğu gibi ve mümkün olduğunca tarafsız gözlemlemesi anlamına gelmektedir ve nitel araştırmanın temel özellikleri geçerlilik bakımından önemli avantajlar sağlamaktadır. Araştırmacının uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen bulguların doğrulanması için alana geri gidebilme imkanının olması, toplanan verilerin detaylı bir şekilde raporlaştırılması ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel araştırmada geçerliliği oluşturmak için gereken önemli özelliklerdir. Nitel araştırmada geçerlilik konusunda araştırmacıya sunulan birtakım stratejiler vardır. Bu stratejileri iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki ayrı bölümde incelemek mümkündür. İç geçerlik kavramı araştırmacının süreç boyunca kendisini ve araştırma süreçlerini eleştirel bir yaklaşımla izlemesi, doğru sonuçlara ulaşabilmek için kaydettiği yolların tutarlı ve inandırıcı olmasını ifade etmektedir. Dış geçerlik ise geçerlik ise araştırma sonuçlarının benzer ortamlara ve çalışmalara genellenebilirliğini ya da aktarılabilirliğini göstermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Nitel çalışmaların bir diğere gerekliliği olan güvenilirlik ise LeCompte ve Goetz'den (1982, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 275) aktarıldığına göre elde edilen bulguların tekrar edilebilirliğini göstermektedir. İ ve dış güvenilirlik olmak üzere ikiye ayrılan bu olgu, sonuçların inandırıcılığına ve gerçekliğine katkıda bulunmaktadır. İ güvenilirlik, farklı bir araştırmacı tarafından gerçekleştirildiğinde verilerin aynı sonuçları gösterip göstermeyeceği yani tutarlılık konusunda destek sağlamaktadır. Dış güvenilirlik ise çalışmanın gerçekleştirildiği ortama benzer ortamlarda tekrar edilip edilemeyeceğine ilişkin teyit edilebilirliği ölçen bilgiler sunmaktadır (Şahin ve Gurbüz, 2017; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmada i geçerliği/inandırıcılığı sağlamaya ilişkin yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Lincoln ve Guba (1985,akt.Yıldırım ve Şimşek, 2018), s.277) araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için kullanılabilir bir takım stratejiler önermektedir. Yapılan alıŐma bir yıl sürmüŐ ve araştırmacı ile veri kaynağı arasında oluşturulan etkileşim geniş bir zamana yayılarak araştırma verilerinin inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Elde edilen bulguların okuyucuya aktarılmasında yanlı yorumu yer verilmemiŐ, araştırmaya konu olan her iki ülkenin öğretim programlarından doğrudan alıntılar eklenerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca veri kaynağı olarak ülkelerin resmi eğitim bakanlıklarından elde edilen öğretim programlarının yanı sıra Eurydice resmi internet sitelerine başvurulmuştur.

Yine araştırmanın inandırıcılığını sağlamak adına yapılan çalışma çeşitli boyutlarıyla bir uzman tarafından incelenmiş ve uzmandan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Bu araştırmada dış geçerliği/aktarılabirliği sağlamaya ilişkin yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Araştırmanın dış geçerliği elde edilen bulguların aktarılabirliği ile iliŐkilidir ve nitel araştırma sonuçlarının aktarılabirliği, dayandığı verilerin yeterli düzeyde betimlenmesine bağlıdır (Aydın ve Bayazıt, 2021). Bu çalışmada ham veri, ortaya çıkan kavram ve temalara göre düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya doğrudan

örneklerle aktarılmış okuyucuya kendi sonuçlarına ulaşma ve yorumda bulunma fırsatı verilmiştir (Aydın ve Bayazıt, 2021).

Bu araştırmada iç güvenilirliği/güvenilebilirliği sağlamaya ilişkin yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Nitel araştırmalarda iç güvenilirlik sonucun tekrar edilebilirliğinden ziyade sürecin tekrar edilebilirliğine odaklanılır. Verilerin güvenilmeye layık olması için sonuçların değil, o sonuçları veren sürecin mümkün olduğunca açık ve tekrar edilebilir olması ve inanılabilirliği sağlamada da başvurulan veri çeşitlemesine gidilmesi gibi önlemler alınabilir (Baltacı, 2019; Creswell, 2013). Bu çalışmada iç güvenilirlik yani tutarlılık için benzer araştırmalar incelenmiş ve rehber alınmıştır. İçerik analizi sonucunda oluşturulan tema ve kodlar programların incelenmesi sonucu elde edilmiş doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. İçerik analizi sürecinde araştırmacı ve alan eğitim uzmanı tarafından bağımsız olarak kodlanmış ve oluşturulan kodlar karşılaştırılmıştır. Gözlenen görüş farklılıklarına ilişkin görüş alışverişinde bulunulmuştur. Tema alt tema ve kodlara son hali verilmiştir. Uzlaşılan ve uzlaşılamayan kodlar tespit edilmiş, aynı ve farklı olan kodlar belirlenip sayılmıştır. Bu işlemlerin sonunda Miles ve Huberman tarafından önerilen kodlayıcılar arası görüş birliği hesabı olan Güvenirlik Katsayısı= $\frac{\text{Uzlaşılan kod sayısı}}{\text{uzlaşılan kod sayısı} + \text{uzlaşılmayan kod sayısı}}$ işlemi yapılarak güvenilirlik katsayısı kodlar arasında %88 oranında tutarlılık bulunmuştur. Elde edilen kod ve temalara ilişkin veriler İngilizce öğretmeni bilim uzmanı, alan eğitim uzmanı ve öğretim programları uzmanı öğretim üyesinden oluşan uzman grubuna sunulmuştur. Yapılan incelemenin ardından uzman görüşü doğrultusunda tavsiye edilen değişiklikler tamamlanarak verilere son hali verilmiştir. Bu kapsamda hedef teması açısından dinleme, konuşma, okuma, yazma kültürler arası alt temaları açısından hedefler incelenmiştir. İçerik açısından öğretim programlarında yer alan konular değerlendirilerek içerik teması altında kodlar oluşturulmuştur. Eğitim durumları için Türkiye İngilizce dersi Öğretim Programları öğretim sürecinde tavsiye edilen görev ve aktiviteler, Portekiz öğretim programından ise stratejik öğretim eylemleri bölümünde yer verilen ifadeler eğitim durumları teması altında değerlendirilerek kodlar belirlenmiştir. Ayrıca öğretim programlarında tavsiye edilen değerlendirme yaklaşımlar ve yöntemleri incelenerek değerlendirme teması çerçevesinde kodlar düzenlenerek son hali verilmiştir.

Bu araştırmada dış güvenirliği/teyit edilebilirliği sağlamaya ilişkin yapılan çalışmalar aşağıda özetlenmiştir.

Nitel araştırmalarda tam nesnelliğin mümkün olmadığı, araştırmacının etkisinin hiç olmadığı bir araştırmadan söz edilemeyeceği varsayıldığından nitel araştırmacılara Guba ve Lincoln tarafından “nesnellik ” kavramı yerine “teyit edilebilirlik” kavramı önerilmektedir. Bu konuda araştırmacıdan ulaştığı sonuçları topladığı verilerle sürekli olarak teyit etmesi ve okuyucuya mantıklı bir açıklama sunabilmesi beklenmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2018). Bu araştırmada uzman tarafından ulaşılan sonuçlar ham verilerle karşılaştırılarak değerlendirilmiş ayrıca veri toplama kaynakları açık şekilde rapor edilmiş, kaynak verilmiş, analiz aşamasında yapılan kodlamalar bulgular kısmında rapor edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bilgiler ve bu bilgiler sonucunda ortaya çıkan bulgular sıralanmış ve yorumlanmıştır.

4.1. Türkiye ve Portekiz ilkokul İngilizce Öğretim Programlarındaki Hedef Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan Türkiye ve Portekiz' in ilkokul İngilizce öğretim programlarında yer alan hedefler ele alınmış ve benzerlik ve farklılıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Türkiye ilkokul İngilizce Öğretim Programının Hedefleri

İngilizce öğretim programı, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda tanımlanan Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçları ve Türk Milli Eğitimi Temel İlkeleri'ne uygun olarak düzenlenmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 19/01/2018 tarih ve 15 sayılı kararıyla güncellenen ve günümüzde geçerliliğini koruyan İngilizce dersi öğretim programında, programın tasarlanmasında, 2018 yılında yenilenen Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın (CEFR) esas alındığı, akıcılığı ve yeterliliği sağlamak amacıyla öğrenilenlerin gerçek hayata aktarılması için otantik iletişim ortamının önemi vurgulanmıştır. Cohen (2014), CEFR'ın özellikle öğrencilerin akıcılığı, yeterliliği ve dilin kalıcılığını desteklemek için öğrendiklerini gerçek yaşamda pratiğe dökme ihtiyacını vurgular. Bu sebeple, yeni öğretim modeli otantik bir iletişimsel ortamda dil kullanımını vurgulamaktadır. CEFR, dil öğrenimini ömür boyu sürecek bir girişim olarak gördüğünden, erken yaşlardan itibaren İngilizce öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmek çok önemlidir; bu nedenle, yenilenen İngilizce öğretim programı, erken yaşta İngilizce öğrenenlerin kendilerini rahat hissettikleri ve öğrenme süreci boyunca desteklendikleri keyifli ve motive edici bir öğrenme ortamını teşvik etmeyi ve öğrencilerde dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Çizelge 4'te Türkiye'de ilkokul ve ortaokulda uygulanan İngilizce dersi öğretim programı CEFR seviyeleri ve hedef beceri alanları özetlenmiştir.

Çizelge 4. Türkiye İngilizce Dersi Öğretim Programı (2-8. Sınıflar)

CEFR Seviyesi	Sınıf Seviyesi	Hedeflenen Beceri Alanları
A1	2	Dinleme ve Konuşma
A1	3	Dinleme, konuşma
A1	4	Dinleme, konuşma
A1	5	Dinleme, konuşma, sınırlı okuma, çok sınırlı yazma
A1	6	Dinleme, konuşma, sınırlı okuma, sınırlı yazma
A2	7	Öncelikli olarak dinleme, konuşma, ikincil olarak okuma, yazma
A2	8	Öncelikli olarak dinleme, konuşma, ikincil olarak okuma, yazma

Kaynak : (MEB , 2018) *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8).*

Öğretim programını incelediğimizde ilkokulda dil becerilerinin genel olarak CEFR'a uyumlu A1 düzeyinde dinleme, konuşma, sınırlı okuma ve sınırlı yazma becerileri olarak ifade edildiğini görmekteyiz. İlkokulda dinleme ve konuşma becerilerine vurgu yapılmakta iken; yazma ve okuma becerileri kısa-basit sözlü/yazılı metinleri ve materyalleri ve kelime düzeyiyle çok sınırlı ifadesiyle sınırlandırılmıştır. 5. ve 6. sınıf seviyelerinde öğrencilerin dil becerileri gelişmeye devam ettikçe okuma becerileri cümle düzeyine yükseltilmektedir. 7. ve 8. Sınıflarda ise seviyenin A2 düzeyinde hedeflendiği, okuma ve yazma becerilerine maruz kalma düzeyinin artırıldığı görülmektedir.

Çizelge 5, çizelge 6 ve çizelge 7'de Türkiye İngilizce öğretim programında 2.3.ve 4.sınıf düzeylerinde hedeflenen beceri alanlarına dair kazanımlar programda yer aldığı haliyle hedeflenen dil becerilerine göre gruplandırılarak sunulmuştur.

Çizelge 5. Türkiye İngilizce Öğretim Programı 2.Sınıf Kazanımlar

	Dil becerisi	Kazanımlar
Hedef	Dinleme	Hem Türkçe hem de İngilizcede ortak olan kelimeleri tanıyabilme Selamlaşmak ve tanışmak hakkında basit ifadeleri anlayabilme Basit yönergeleri takip edebilme 1 den 10'a kadar sayıları ve renkleri tanıyabilme Kısa, basit tavsiyeleri anlayabilme Vücudun bölümlerinin isimlerini anlayabilme Meyvelerin isimlerini anlayabilme Bazı evcil hayvanların isimlerini tanıyabilme ve yerleri hakkında kısa ve basit sözlü talimatları takip edebilme
	Konuşma	Doğru kelimeleri kullanabilme Birini selamlamak ve biriyle tanışmak için günlük ifadeleri kullanabilme konuşmacıdan söylenenleri tekrar etmesini isteyerek açıklama isteyebilme Teşekkürlerini ifade edebilme ve teşekkürlerini cevaplayabilme Sınıftaki bazı nesnelerin adlarını söyleyebilme 1'den 10'a kadar olan sayıları ifade edebilme Nesnelerin miktarlarını belirleyebilme nesnelerin renklerini isimlendirebilme Basit önerilerde bulunma ve sorular sorabilme Vücudun bölümlerini adlandırabilme Evcil hayvanların isimlerini ve nerede olduklarını söyleyebilme Sevdikleri meyveler hakkında konuşabilme Yetenekleri hakkında konuşabilme
	Okuma	-
	Yazma	-
	Kültürlerarası	-

Türkiye 3. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan hedeflerin 2. sınıfta hedeflenen kazanımların üzerine kurulmuş olup, 3. Sınıfa ait programın esas hedefi 2. sınıf öğretim programında yer alan konuların genişletilerek, öğrencilerin İngilizceyi sınıf içi ve dışındaki ortamlarda kullanmalarını sağlamak olduğu belirtildiği için bulgularda 2. Sınıf öğretim programına ait hedeflere yer verilmesinin faydalı olacağı düşünülmüştür.

Türkiye 2. Sınıf İngilizce Öğretim Programının genelinde çocukların yabancı dil öğrenmeyi sevmeleri ve bir yabancı dili öğrenirken kendilerine güvenerek dil öğreniminin zevkli bir süreç olduğunu benimsemeleri ihtiyacını üzerine kurulmuş olup, programda öncelikle öğrencilerde yabancı dil öğrenme sevgisini oluşturma hedefinin esas alındığı belirtilmektedir.

Çizelge 6’da Türkiye İngilizce öğretim programında yer alan 3.sınıf seviyesine ait kazanımlar verilmiştir.

Çizelge 6: Türkiye İngilizce Öğretim Programı 3.Sınıf Kazanımlar

	Dil becerisi	Kazanımlar
Hedef	Dinleme	Selamlaşma ve selam verme ile ilgili temel ifadeleri tanıyabilme, Alfabeyi tanıyabilme, 1'den 20'ye kadar olan sayıları tanıyabilme, Akrabalık terimlerini (aile üyelerinin isimleri) tanıyabilme, Bireylerin fiziksel özelliklerini tanıyabilme, Duyguların adlarını tanıyabilme, Oyuncakların isimlerini tanıyabilme ve sahip olduklarıyla ilgili kısa ve basit diyalogları takip edebilme, Bir evin bölümlerinin adlarını tanıyabilme, Bir şehrin bina türlerini ve bölümlerini tanıyabilme, Ulaşım ile ilgili basit ve kısa sözlü metinleri anlayabilme, Çeşitli hava koşullarını tanımlayabilme, Doğayı ve hayvanların isimlerini tanıyabilme
	Konuşma	Birbirlerini basit bir şekilde selamlayabilme Kendilerini basit bir şekilde tanıtabilme İsimlerini heceleyebilme 1'den 20'ye kadar olan sayıları söyleyebilme Aile üyelerinin ilişkilerini sorabilme ve ifade edebilme Bireylerin fiziksel özellikleri hakkında konuşabilme Yetenekleri hakkında konuşabilme Kişisel duyguları hakkında konuşabilme Basit önerilerde bulunabilme Nesnelerin niceliği hakkında konuşabilme Oyuncakların renklerini ve adetlerini söyleyebilme Nesnelerin şekilleri hakkında konuşabilme Evin bölümlerini sorabilme ve söyleyebilme Evdeki eşyaların yerlerini sorabilme ve söyleyebilme Sahip olunan şeyler hakkında konuşabilme, Bir şehir haritası üzerinde binaların ve diğer yerlerin nerede olduğu hakkında konuşabilme İnsanların nerede olduğu hakkında konuşabilme, Özür dileyebilme Ulaşım araçlarının nerede olduğu ve kullanımı hakkında konuşabilme Hava koşulları hakkında konuşabilme Doğa ve hayvanlar hakkında konuşabilme
	Okuma	-
	Yazma	-
	Kültürlerarası	-

Türkiye 3. Sınıf İngilizce Öğretim Programı, 2. sınıfta hedeflenen kazanımların üzerine kurulmuş olup, esas hedefi 2. sınıf İngilizce Öğretim Programı'nda yer alan konuların genişletilerek öğrencilerin İngilizceyi sınıf içi ve dışındaki ortamlarda kullanmalarını sağlamaktır. Öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini ağırlıklı olarak kullandığı iletişimsel bir yaklaşım benimsenmiştir. Programda yer alan konular aracılığıyla öğrencilerin günlük yaşamlarında yer alan nesne, mekân ve varlıklarla ilgili temel sözcükleri İngilizcenin ses bilgisiyle ilişki kurarak öğrenmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca öğrencilerin temel işlevleri yerine getirebilmek için eğlenceli görsel, işitsel ve görsel-işitsel araçlar, zenginleştirilmiş oyun temelli etkinlikler aracılığıyla hedef dili kullanmaları planlanmıştır.

Çizelge 7'de Türkiye İngilizce öğretim programında yer alan 4.sınıf seviyesine ait kazanımlar verilmiştir.

Çizelge 7: Türkiye İngilizce Öğretim Programı 4.Sınıf Kazanımlar

	Dil becerisi	Kazanımlar
Hedef	Dinleme	<p>İzin ile ilgili kısa ve net ifadeleri anlayabilme Basit sınıf yönergelerini tanıyabilme 1'den 50'ye kadar olan sayıları tanıyabilme Farklı insanların milliyetlerini tanıyabilme Kendisinin ve başkalarının yetenekleri hakkında basit bir sözlü metnin ana fikrini edinebilme Açık, kısa ve yavaş bir sözlü metinde başkalarının eşyalarını tanıyabilme Sözlü bir metinde yer alan beğeni ve beğeni ile ilgili genel bilgileri öğrenebilme Günlük işlerle ilgili kısa, sözlü bir metindeki genel ve özel bilgileri anlayabilme Kısa ve basit bir sözlü konuşmada diğer insanların mesleklerini belirleyebilme Hava koşulları, mevsimler ve kıyafetlerle ilgili kısa sözlü metinleri anlayabilme İnsanların fiziksel ve karakter özellikleriyle ilgili kısa sözlü metinleri anlayabilme Yiyecek ve içeceklerle ilgili basit sözcükleri ve ifadeleri tanıtabilme</p>
	Konuşma	<p>Kısa ifadelerle izin isteyerek ve izin vererek sınıf arkadaşlarıyla etkileşime geçebilme, Basit ifadeler kullanarak istekte bulunabilme Sözlü olarak basit yönergeler verebilme ve bunlara yanıt verebilme, eliye kadar sayabilme Uluslar ve milliyetler hakkında konuşabilme Şehirlerin yerleri hakkında konuşabilme, Kendilerinin ve başkalarının eşyaları hakkında konuşabilme, hoşlandıkları ve Hoşlanmadıkları şeyler ve yetenekleri hakkında konuşabilme Günlük rutinleri ve saat hakkında konuşabilme Meslekler hakkında konuşabilme Hava koşullarını ve mevsimleri tanımlayabilme Kıyafetler hakkında basit sorular sorup cevaplayabilme İnsanların fiziksel özellikleri hakkında soru sorup cevaplayabilme, ödünç alma ile ilgili basit talepte bulunabilme Kendilerinin ve başkalarının temel ihtiyaçları ve duyguları hakkında konuşabilme</p>
	Okuma	-
	Yazma	-
	Kültürlerarası	-

Türkiye İngilizce Öğretim Programının genelinde 4. sınıf düzeyinde yapılması planlanan tüm etkinliklerin çocukların İngilizce öğrenimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamak amacıyla onların ilgi alanlarına, sosyal, fiziksel ve zihinsel

gelişimlerine uygun olarak tasarlandığı ifade edilmektedir. Programda verilen temalar aracılığıyla öğrencilerin ilgili temel sözcükleri doğru sesletimleriyle öğrenmeleri hedeflenmektedir. Programda 4. sınıf düzeyinde hedeflenen kazanımları gerçekleştirmek için tasarlanan etkinliklerin de özellikle dinleme ve konuşma becerisi odaklı olduğu ifade edilmektedir.

4.1.2. Portekiz ilkokul İngilizce Öğretim Programının Hedefleri

Portekiz ilkokul İngilizce öğretim programı incelendiğinde programda Eğitimin ve Becerilerin Geleceği: OECD Öğrenme Pusulası 2030 kapsamında yer alan, eğitim sistemlerinin öğrencilerin gelişmek ve geleceklerini şekillendirmek için içinde bulunduğumuz yüzyılda ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, tutum ve değerlere yer verildiği görülmektedir. Zorunlu eğitimi tamamlayan öğrenci profilinde bulunması hedeflenen bu beceriler Portekiz Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında hazırlanan “Zorunlu Eğitimi Tamamlayan Öğrenci Profili” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória) adlı rehberde detaylı olarak açıklanmış ve her derse ait öğretim programında teorik ve pratik olmak üzere birden fazla yeterliliğin zorunlu olarak yer aldığı ifade edilmiştir. Rehberde dikkate alınan söz konusu bu yeterlilikler ise dil becerileri, bilgi ve iletişim alanındaki beceriler, akıl yürütme alanındaki beceriler, problem çözme alanındaki beceriler, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri, kişilerarası ilişki becerileri, kişisel gelişim ve özerklik becerileri, sağlık ve çevre konusunda beceriler, estetik ve sanatsal duyarlılık, bilimsel, teknik ve teknolojik bilgi alanındaki beceriler, beden farkındalığı olarak belirtilmiştir. Bu yeterliliklerin, bilgi, beceri ve tutumların karmaşık birleşimleri olduğu ve zorunlu eğitimdeki öğrenci profilinin merkezinde yer aldığı ifade edilmiştir. Yeterlilik alanlarının tamamlayıcı olduğu ve her ders için teorik ve pratik olmak üzere birden fazla yeterliliğin zorunlu olarak yer aldığı belirtilmiştir (Educação, 2017). Portekiz’de uygulanan İngilizce öğretim programında her bir kazanıma dair tavsiye edilen öğrenme-öğretme süreçleri zorunlu eğitim sonrasında öğrencilerin sahip olması hedeflenen bu becerilerle ilişkilendirilmiştir.

Yabancı dil öğrenmek de zorunlu eğitim sonunda öğrencilerin profilinde tanımlanan yeterlilik alanlarından biridir. Yabancı dilin, bilgi ve iletişim alanlarında,

diğer dillerin edinimini kolaylaştıran, bilgiyi araştırma ve doğrulama becerisini geliştiren ve başkalarıyla iletişim ve etkileşim yetkinliğini genişleten bir unsur olduğu da öğretim programında belirtilmiştir.

Ayrıca yabancı dil öğrenmenin mantıksal akıl yürütme, eleştirel düşünme ve proje yönetimi, problem çözmede yaratıcılık gibi bilişsel becerileri harekete geçiren durumları ve deneyimleri geliştirdiği de öğretim programı içerisinde ifade edilmektedir. Aynı zamanda İngiliz dilinin özel bağlamında, Anglo-Sakson kültürüne ve diğer kültürlere saygı gibi tutum ve değerlere dayalı olarak bir küresel vatandaş kimliğinin oluşmasına olan katkısına da değinilmiştir. Bu anlamda, öğrencilerin, öğretim programına dayalı olarak, farklı disiplin alanlarındaki içerikleri bütünleştirerek, bireysel ve grup çalışmalarına teşvik edilmesi gerektiği programda belirtilmiştir (Ministro da Educação, 2018).

Ortak Avrupa Referans Çerçevesine (CEFR) dayalı olarak A1 seviyesine uygun olarak hazırlanan Portekiz ilkokul İngilizce öğretim programında yer alan dil becerileri ise okuma, dinleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, yazma ve kültürlerarası etkileşim olarak belirtilmiştir. Ülkeye ait ilkokul İngilizce öğretim programı modeli çizelge 8'de özetlenmiştir.

Çizelge 8 . Portekiz İngilizce Öğretim Programı Modeli

CEFR Seviyesi	Sınıf Seviyesi	Hedeflenen Beceri Alanları
A1	3	Okuma, dinleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, yazma ve kültürlerarası etkileşim
A1	4	Okuma, dinleme, sözlü etkileşim, sözlü üretim, yazma ve kültürlerarası etkileşim

Kaynak : (Ministro da Educação, 2018).

Çizelge 9’da Portekiz İngilizce öğretim programında yer alan 3.sınıf seviyesine ait kazanımlar, Çizelge 10’da ise Portekiz İngilizce öğretim programında yer alan 4.sınıf seviyesine ait kazanımlar verilmiştir.

Çizelge 9: Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3.Sınıf Kazanımlar

	Dil becerisi	Kazanımlar
Hedef	Dinleme	Açık ve yavaş bir şekilde iletilen çok basit kelimeleri ve ifadeleri anlayabilme İngilizcede ana dile göre farklı ses ve tonlamaları tespit edebilme İşitsel ve görsel-işitsel kayıtlardaki tekerlemeler ve şarkılardaki ritimleri belirleyebilme, İngilizce alfabeyi tanıyabilme Görsel/işitsel destek ile çok basit ve kısa,bilinen hikâyelerin sırasını takip edebilme
	Konuşma	Sorular sorabilme Kişisel yönleriyle ilgili cevaplar verebilme Selamlaşma, vedalaşma, teşekkür etme, kişisel tanımlama ve kişisel tercihler hakkında yanıt verebilme gibi çok basit ifadeler/cümleler kullanarak öğretmenle etkileşim kurabilme Temel kişisel bilgileri iletebilme Önceden organize edilmiş durumlarda kendilerini sınırlı kelime dağarcığıyla ifade edebilme
	Okuma	Görsellerin eşlik ettiği tanıdık kelimeleri tanımlayabilme Bilinen kelimelerle oluşan kısa cümleleri anlayabilme İngilizce alfabeyi bilerek okuryazarlığı geliştirme Seslerin ve harflerin birleşimlerini özümsemek için görsellerin eşlik ettiği (sessiz/yüksek sesle) sözcükleri okuyabilme Matematik ile disiplinler arası etkinlikler gerçekleştirerek ingilizcede aritmetik geliştirebilme
	Yazma	Çevrimiçi veya kağıt üzerinde bir form doldurabilme Kişisel bilgilerle çok basit; bir e-postaya, sohbete veya mesaja çok basit bir şekilde yanıt verebilme Kelimeleri ve resim yazılarını yazmak için harfleri sıralayabilme Cümle yazmak için kelimeleri sıralayabilme Verilen kelimelerle basit cümlelerdeki boşlukları doldurabilme Öğrenilen kelimeleri yazabilme Öğrendiği sayıları yazabilme
	Kültürlerarası	Kendi kültürünün unsurlarını ve Anglo-Sakson kültürünün temel özelliklerini tanıyabilme Haritada bazı ülkeleri bulup ve ulusal bayrakları belirleme Farklı iklimleri belirleme Bazı şenlikleri tanımlama

Çizelge 10. Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4.Sınıf Kazanımlar

	Dil becerisi	Kazanımlar
Hedef	Dinleme	Tanıdık bir bağlamda ve görsel destekle açık ve yavaş bir şekilde iletilen çok basit sözcükleri ve ifadeleri anlayabilme Küçük görevleri tamamlamak için basit talimatları anlayabilme Görsel/işitsel destekle bilinen kısa hikâyelerin sırasını takip edebilme tekerlemeler, şarkılardaki kelimeleri ve ifadeleri tanımlayabilme
	Konuşma	Öğretmene veya arkadaşlarına hitap ederken uygun hitap biçimlerini kullanabilme Kişisel tercihler hakkında soru sorup cevaplayabilme Daha önce sunulan soruları sorup cevaplayabilme Basit ve önceden organize edilmiş durumlarda öğretmen veya arkadaşlarıyla ile etkileşim kurabilme Tanıdık konular hakkında basit bilgi alışverişi ile sohbet katılabilmek Temel kişisel bilgileri iletebilme önceden organize edilmiş durumlarda kendini basit kelimelerle ifade edebilme Tekerlemeler ve şarkı söyleyebilme Yeteneklerini ifade edebilme
	Okuma	Görsellerin eşlik ettiği tanıdık kelimeleri tanımlayabilme Bilinen kelimelerle küçük resimli hikâyeler okuyabilme Görsel destekle çok basit yönergeleri anlayabilme Kafiye ve eş anlamlılık egzersizleri yaparak okuryazarlığı geliştirebilme Matematik ve çevre çalışması ile disiplinler arası faaliyetler yürüterek aritmetik geliştirebilme
	Yazma	Temel kişisel bilgileri içeren çok basit bir formu (çevrimiçi veya basılı biçimde) doldurabilme Bir e-postayı, sohbeti veya mesajı basit bir şekilde yanıtlayabilme Verilen kelimelerle çok basit metinlerdeki boşlukları doldurabilme Kendisi hakkında çok basit bir şekilde yazabilme Tercihleri hakkında çok basit bir şekilde yazabilme
	Kültürlerarası	Kendi kültürünün unsurlarını tanıyabilme Kendisinin farklı yönlerini tanıyabilme Kendi ve kültürü için önemli olan insanları, yerleri ve yönleri tanıyabilme Çevresini tanımlayabilme Anglo-sakson kültürünün unsurlarını tanıyabilme Dünyanın farklı yerlerindeki şenlikleri ve bunlarla ilgili etkinlikleri belirleyerek farklı kültürlere ait yiyeceklerle ilgili kelimeleri tanımlayabilme

Çizelge 11 ve Çizelge 12’de Türkiye ve Portekiz’e ait İngilizce öğretim programında 3.sınıf ve 4.sınıf düzeylerinde hedeflenen beceri alanlarına dair yapılan içerik analizinde belirlenen temalar başlıklar halinde sunulmuş, temalar, ve alt temalar çerçevesinde tespit edilen kodlar listelenmiştir.

Çizelge 11.Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3. Sınıf Hedef Açısından Karşılaştırılması

Tema	Türkiye İngilizce Öğretim Programı 3.Sınıf		Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3.Sınıf	
	Alt temalar	Kodlar	Alt temalar	Kodlar
Hedef	Dinleme	Tanıyabilme Takip edebilme Anlayabilme Tanımlayabilme	Dinleme	Anlayabilme Tespit edebilme Belirleyebilme Tanıyabilme Takip edebilme
	Konuşma	Selamlayabilme Tanıtabilme Heceleyebilme Söyleyebilme Sorabilme İfade edebilme Konuşabilme Önerilerde bulunabilme Özür dileyebilme	Konuşma	Sorular sorabilme Cevaplar verebilme Etkileşim kurabilme İletibilme İfade edebilme
	Okuma	-	Okuma	Kelimeleri tanımlayabilme Kısa cümleleri anlayabilme Okuryazarlığı geliştirme Sözcükleri okuyabilme Aritmetik geliştirme
	Yazma	-	Yazma	Çevrimiçi ya da kağıt üzerinde form doldurabilme Sohbete veya mesaja yanıt verebilme Harfleri sıralayabilme Kelimeleri sıralayabilme Boşlukları doldurabilme Kelimeleri yazabilme
	Kültürlerarası	-	Kültürlerarası	Tanıyabilme Belirleme Tanımlama

Çizelge 12.Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4. Sınıf Hedef Açısından Karşılaştırılması

Tema	Türkiye İngilizce Öğretim Programı 4.Sınıf		Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4.Sınıf	
	Alt temalar	Kodlar	Alt temalar	Kodlar
Hedef	Dinleme	Anlayabilme Tanıyabilme Ana fikrini edinebilme Öğrenebilme Belirleyebilme Tanıtabilme	Dinleme	Anlayabilme Sırasını takip edebilme Tanımlayabilme
	Konuşma	Etkileşim kurabilme İstekte bulunabilme Yönergeler verebilme Yanıt verebilme Sayabilme Konuşabilme Sorular sorup cevaplayabilme Talepte bulunabilme	Konuşma	Soru sorup cevaplayabilme Kullanabilme Etkileşim kurabilme Sohbete katılabilm Bilgileri iletebilme İfade edebilme Şarkı söyleyebilme
	Okuma	-	Okuma	Tanımlayabilme Hikayeler okuyabilme Basit yönergeleri anlayabilme Okuryazarlığı geliştirebilme Aritmetik geliştirebilme
	Yazma	-	Yazma	Formu (çevrimiçi veya basılı biçimde)doldurabilme Yanıtlayabilme Boşlukları doldurabilme Yazabilme
	Kültürlerarası	-	Kültürlerarası	Tanımlayabilme Tanıyabilme

Portekiz ve Türkiye'nin ilkökul İngilizce öğretim programının hedefleri içerik analizi yöntemiyle karşılıklı olarak incelediğinde her iki ülkenin programında CEFR 'a uygun olarak A1 düzeyinde kazanımlar yer aldığı belirlenmiştir. Türkiye' de uygulanan programda 3. ve 4. sınıf düzeylerinde önceliğin dinleme ve konuşma becerilerine verildiği, okuma ve yazma becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmediği, Portekiz ilkökul İngilizce programında dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin her birine ait hedefler yer

almaktadır. Ayrıca Portekiz’de uygulanmakta olan programda hedef dilin kültürüne ve kendi kültürlerine dair kazanımlara yer verilirken Türkiye’de uygulanan programın genelinde kültürün önemine değinilmesine rağmen bu konuya kazanımlarda yer verilmediği belirlenmiştir.

Türkiye İngilizce öğretim programı 3.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan Dinleme alt temasında “takip edebilme, anlayabilme, tanımlayabilme, aritmetik geliştirme kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda dinleme teması altında yer verilen kodlardan “tanıyabilme” öğretim programındaki hedefler açısından incelendiğinde selamlaşma ve selam verme ile ilgili temel ifadeleri, alfabeyi, 1'den 20'ye kadar olan sayıları, akrabalık terimlerini (aile üyelerinin isimleri), bireylerin fiziksel özelliklerini, duyguların adlarını, oyuncakların isimlerini, bir evin bölümlerinin adlarını, bir şehrin bina türlerini ve bölümlerini, , doğayı ve hayvanların isimlerini tanıyabilme kapsamında ele alındığı belirlenmiştir. “Takip edebilme” koduna ilişkin olarak hedefler incelendiğinde sahip olduklarıyla ilgili kısa ve basit diyalogları takip edebilme kapsamında ele alındığı belirlenmiştir. “Anlayabilme,” kodu açısından incelendiğinde ulaşım ile ilgili basit ve kısa sözlü metinleri anlayabilme konusunda hedeflere yer verildiği görülmüştür. “Tanımlayabilme” kodu açısından incelendiğinde çeşitli hava koşullarını tanımlayabilme kapsamında ele alınmıştır.

Portekiz İngilizce öğretim programı 3.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan Dinleme alt temasında “ anlayabilme, tespit edebilme, belirleyebilme, takip edebilme, tanıyabilme” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda dinleme teması altında yer verilen kodlardan “anlayabilme” kodu açısından incelendiğinde Açık ve yavaş bir şekilde iletilen çok basit kelimeleri ve ifadeleri anlayabilme; “ takip edebilme” kodu açısından incelendiğinde Görsel/işitsel destek ile çok basit ve kısa, bilinen hikâyelerin sırasını takip edebilme ve “belirleyebilme” kodu açısından incelendiğinde İşitsel ve görsel-işitsel kayıtlardaki tekerlemeler ve şarkılardaki ritimleri belirleyebilme “tespit edebilme” kodu açısından incelendiğinde İngilizcede ana dile göre farklı ses ve tonlamaları tespit edebilme, ”tanıyabilme” kodu açısından incelendiğinde İngilizce alfabeyi tanıyabilme kapsamında ele alındığı belirlenmiştir.

Türkiye İngilizce öğretim programı 3.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan Konuşma alt temasında “selamlayabilme, tanıtabilme, heceleylebilme, söyleyebilme,

sorabilme, ifade edebilme, konuşabilme, önerilerde bulunabilme, özür dileyebilme” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda konuşma teması altında yer verilen kodlardan “selamlayabilme” öğretim programındaki hedefler açısından incelendiğinde birbirlerini basit bir şekilde selamlayabilme; “tanıtabilme ” koduna ilişkin olarak hedefler incelendiğinde kendilerini basit bir şekilde tanıtabilme; “heceleyebilme” koduna ilişkin olarak hedefler incelendiğinde isimlerini heceleyebilme; “söyleyebilme” kodu açısından incelendiğinde 1'den 20'ye kadar olan sayıları sorabilme ve söyleyebilme, oyuncakların renklerini ve adetlerini söyleyebilme, evin bölümlerini sorabilme ve söyleyebilme, evdeki eşyaların yerlerini sorabilme ve söyleyebilme; “ifade edebilme” kodu açısından incelendiğinde aile üyelerinin ilişkilerini sorabilme ve ifade edebilme; “konuşabilme” kodu açısından incelendiğinde en fazla hedefin bu kod kapsamına girdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda konuşabilme kodu; bireylerin fiziksel özellikleri hakkında konuşabilme, yetenekleri hakkında konuşabilme, kişisel duyguları hakkında konuşabilme, nesnelere niceliği hakkında konuşabilme, nesnelere şekilleri hakkında konuşabilme, sahip olunan şeyler hakkında konuşabilme, bir şehir haritası üzerinde binaların ve diğer yerlerin nerede olduğu hakkında konuşabilme, insanların nerede olduğu hakkında konuşabilme, ulaşım araçlarının nerede olduğu ve kullanımı hakkında konuşabilme, hava koşulları hakkında konuşabilme, doğa ve hayvanlar hakkında konuşabilme, konuşabilme kapsamında ele alındığı belirlenmiştir. “Önerilerde bulunabilme” kodu açısından incelendiğinde basit önerilerde bulunabilme ; “özür dileyebilme” kodu açısından incelendiğinde özür dileyebilme kapsamında hedeflere yer verildiği tespit edilmiştir.

Portekiz İngilizce öğretim programı 3.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan Konuşma alt temasında “Sorular sorabilme, cevaplar verebilme, etkileşim kurabilme, iletebilme, ifade edebilme,” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda konuşma teması altında yer verilen kodlardan “Sorular sorabilme” öğretim programındaki hedefler açısından incelendiğinde Sorular sorabilme; “cevaplar verebilme” kodu açısından incelendiğinde kişisel yönleriyle ilgili cevaplar verebilme; “etkileşim kurabilme” kodu açısında incelendiğinde Selamlaşma, vedalaşma, teşekkür etme, kişisel tanımlama ve kişisel tercihler hakkında yanıt verme hakkında öğretmenle etkileşim kurabilme; “ifade edebilme” kodu açısından incelendiğinde, önceden organize edilmiş durumlarda kendilerini sınırlı kelime dağarcığıyla ifade edebilme; “bilgileri

iletebilme” kodu açısında incelendiğinde temel kişisel bilgileri iletebilme; “kapsamında hedeflerin düzenlendiği belirlenmiştir.

Türkiye İngilizce öğretim programı 3.sınıf için “Hedef” teması için okuma, yazma, kültürlerarası alt temalarına ilişkin herhangi bir hedefe dair kod sınıflaması yapılamamıştır. Programda bu kapsamda hedeflere yer verilmediği belirlenmiştir.

Portekiz İngilizce öğretim programı 3.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan “Okuma” alt temasında “tanımlayabilme, sözcükleri okuyabilme, anlayabilme, okuryazarlığı geliştirebilme” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda okuma alt teması altında yer verilen kodlardan tanımlayabilme kodu açısında incelendiğinde Görsellerin eşlik ettiği tanıdık kelimeleri tanımlayabilme; okuyabilme kodu açısından incelendiğinde; Seslerin ve harflerin birleşimlerini özümsemek için görsellerin eşlik ettiği (sessiz/yüksek sesle) sözcükleri okuyabilme; anlayabilme kodu açısında incelendiğinde Bilinen kelimelerle oluşan kısa cümleleri anlayabilme; okuryazarlığı geliştirebilme kodu açısında incelendiğinde İngilizce alfabeyi bilerek okuryazarlığı geliştirme; aritmetik geliştirebilme kodu açısından incelendiğinde Matematik ile disiplinler arası etkinlikler gerçekleştirerek İngilizcede aritmetik geliştirebilme kapsamında hedeflere yer verildiği belirlenmiştir. Özellikle aritmetik geliştirebilme koduna ilişkin hedef içeriğinde matematik disiplinine yönelik ilişkilendirmenin olduğu dikkat çekmektedir.

Portekiz İngilizce öğretim programı 3.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan “Yazma” alt temasında “form doldurabilme, yanıtlayabilme, sıralayabilme, boşluk doldurabilme, yazabilme” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda yazma alt teması altında yer verilen kodlardan form doldurabilme kodu açısında incelendiğinde Çevrimiçi veya kağıt üzerinde bir form doldurabilme; yanıtlayabilme kodu açısından incelendiğinde kişisel bilgilerle çok basit; bir e-postaya, sohbete veya mesaja çok basit bir şekilde yanıt verebilme; boşluk doldurabilme kodu açısında incelendiğinde verilen kelimelerle çok basit metinlerdeki boşlukları doldurabilme; yazabilme kodu açısından incelendiğinde Öğrenilen kelimeleri ve sayıları yazabilme; sıralayabilme kodu açısından incelendiğinde kelimeleri ve resim yazılarını yazmak için harfleri sıralayabilme, cümle yazmak için kelimeleri sıralayabilme kapsamında ele alındığı görülmektedir.

Portekiz İngilizce öğretim programı 3.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan “Kültürlerarası” alt temasında “tanıyabilme, belirleme ve tanımlayabilme” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda kültürlerarası alt teması altında yer verilen kodlardan tanıyabilme kodu açısından incelendiğinde kendi kültürünün unsurlarını ve Anglo-Sakson kültürünün temel özelliklerini tanıyabilme; tanımlayabilme kodu açısından incelendiğinde Bazı şenlikleri tanımlayabilme; belirleme kodu açısından incelendiğinde Haritada bazı ülkeleri bulup ve ulusal bayrakları ve farklı iklimleri belirleme kapsamında hedeflere yer verildiği tespit edilmiştir.

Türkiye ve Portekiz programları 3.sınıf hedefler açısından dinleme alt teması yönünden karşılaştırıldığında; anlayabilme, takip edebilme, tanıyabilme koduna ilişkin hedeflerin benzer olduğu belirlenmiştir. Portekiz öğretim programından farklı olarak Türkiye’de uygulanan 3. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı dinleme alt teması açısından tanımlayabilme koduna ilişkin hedefin programda yer aldığı görülmüştür. Türkiye öğretim programından farklı olarak Portekiz’de uygulanan 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programı dinleme alt teması açısından sırasını tespit edebilme, belirleyebilme kodlarına ilişkin hedeflerin programda yer aldığı görülmüştür

Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim programları 3.sınıf hedefler açısından konuşma alt teması yönünden karşılaştırıldığında; sorular sorup cevaplayabilme , ifade edebilme kodlarına ilişkin hedeflerin benzer olduğu belirlenmiştir. Portekiz öğretim programından farklı olarak Türkiye’de uygulanan 3. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı konuşma alt teması açısından heceleyebilme, önerilerde bulunabilme, özür dileyebilme, konuşabilme kodlarına ilişkin hedeflerin programda yer aldığı görülmüştür. Türkiye öğretim programından farklı olarak Portekiz’de uygulanan 3. sınıf İngilizce dersi öğretim programı konuşma alt teması açısından etkileşim kurabilme, bilgileri iletebilme, kodlarına ilişkin hedeflerin yer aldığı görülmüştür.

Türkiye İngilizce öğretim programı 4.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan Dinleme alt temasında “anlayabilme, tanıyabilme, ana fikrini edinebilme, öğrenebilme, belirleyebilme, tanıtabilme” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda dinleme teması altında yer verilen kodlardan “tanıyabilme” öğretim programındaki hedefler açısından incelendiğinde basit yönergeleri, sayıları, farklı milliyetleri, çevreyi (eşyaları) tanıyabilme kapsamında ele alındığı belirlenmiştir. “Anlayabilme” koduna ilişkin olarak hedefler incelendiğinde öğrencilerden günlük hayata ilişkin sözlü bir metindeki genel ve özel bilgileri, hava koşulları, mevsimler ve kıyafetlerle ilgili kısa sözlü metinleri anlayabilme kapsamında ele alındığı belirlenmiştir. “Ana fikrini edinebilme” kodu açısından incelendiğinde öğrencilerin kendisinin ve başkalarının yetenekleri hakkında basit bir sözlü metnin ana fikrini edinebilme konusunda hedeflere yer verildiği görülmüştür. “Öğrenebilme” kodu açısından incelendiğinde Sözlü bir metinde yer alan verilen beğeni konusundaki bilgileri öğrenebilme; “belirleyebilme” kodu açısından incelendiğinde sözlü konuşmada meslekleri belirleyebilme; ”tanıtabilme” kodu açısından incelendiğinde yiyecek ve içeceklerle ilgili basit sözcükleri ve ifadeleri tanıtabilme kapsamında ele alınmıştır.

Portekiz İngilizce öğretim programı 4.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan Dinleme alt temasında “anlayabilme, sırasını takip edebilme, tanımlayabilme” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda dinleme teması altında yer verilen kodlardan “anlayabilme” kodu açısından incelendiğinde iletilen çok basit sözcükleri ve ifadeleri anlayabilme; “sırasını takip edebilme” kodu açısından incelendiğinde Görsel/işitsel destekle bilinen kısa hikâyelerin sırasını takip edebilme ve “tanımlayabilme” kodu açısından incelendiğinde tekerlemeler, şarkılardaki kelimeleri ve ifadeleri tanımlayabilme kapsamında ele alındığı belirlenmiştir.

Türkiye İngilizce öğretim programı 4.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan Konuşma alt temasında “etkileşim kurabilme, istekte bulunabilme, yönergeler verebilme, yanıt verebilme, sayabilme, konuşabilme, sorular sorup cevaplayabilme, talepte bulunabilme” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda konuşma teması altında yer verilen kodlardan “etkileşim kurabilme” öğretim programındaki hedefler açısından incelendiğinde izin isteyerek ve izin vererek sınıf arkadaşlarıyla etkileşime geçebilme;

“istekte bulunabilme” koduna ilişkin olarak hedefler incelendiğinde basit ifadeler kullanarak istekte bulunabilme ve ödünç alma ile ilgili basit talepte bulunabilme; “yönergeler verebilme” koduna ilişkin olarak hedefler incelendiğinde sözlü olarak basit yönergeler verebilme; “yanıt verebilme” kodu açısından incelendiğinde basit yönergelere yanıt verebilme; “sayabilme” kodu açısından incelendiğinde elliye kadar sayabilme; “konuşabilme” kodu açısından incelendiğinde en fazla hedefin bu kod kapsamına girdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda konuşabilme konu; Uluslar ve milliyetler hakkında konuşabilme şehirlerin yerleri, öğrencilerin ve başkalarının eşyaları hakkında konuşabilme, kişilerin hoşlandıkları ve hoşlanmadıkları şeyler ve yetenekleri, günlük rutinleri ve saat konusunda, meslekler hakkında, kendilerinin ve başkalarının temel ihtiyaçları ve duyguları hakkında konuşabilme kapsamında ele alındığı belirlenmiştir. “Sorusorup cevaplayabilme” kodu açısından incelendiğinde kıyafetler hakkında, insanların fiziksel özellikleri hakkında soru sorup cevaplayabilme; “talepte bulunabilme” kodu açısından incelendiğinde ödünç alma ile ilgili basit talepte bulunabilme kapsamında hedeflere yer verildiği tespit edilmiştir.

Portekiz İngilizce öğretim programı 4.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan Konuşma alt temasında “Soru sorup cevaplayabilme, kullanabilme, etkileşim kurabilme, sohbete katılabilme, bilgileri iletebilme, ifade edebilme, şarkı söyleyebilme” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda konuşma teması altında yer verilen kodlardan “Soru sorup cevaplayabilme” öğretim programındaki hedefler açısından incelendiğinde kişisel tercihler hakkında ve daha önce sunulan soruları sorup cevaplayabilme; “kullanabilme” kodu açısından incelendiğinde öğretmene veya arkadaşlarına hitap ederken uygun hitap biçimlerini kullanabilme; “etkileşim kurabilme” kodu açısından incelendiğinde öğretmen veya arkadaşlarıyla ile etkileşim kurabilme; “sohbete katılabilme” kodu açısından incelendiğinde, tanıdık konular hakkında basit bilgi alışverişi ile sohbete katılabilme; “bilgileri iletebilme” kodu açısından incelendiğinde temel kişisel bilgileri iletebilme; “ifade edebilme” kodu açısından incelendiğinde önceden organize edilmiş durumlarda kendini basit kelimelerle ifade edebilme, yeteneklerini ifade edebilme “şarkı söyleyebilme” kodu açısından incelendiğinde tekerlemeler ve şarkı söyleyebilme kapsamında hedeflerin düzenlendiği belirlenmiştir.

Türkiye İngilizce öğretim programı 4.sınıf için “Hedef” teması için okuma, yazma, kültürlerarası alt temalarına ilişkin herhangi bir hedefe dair kod sınıflaması yapılamamıştır. Programda bu kapsamda hedeflere yer verilmediği belirlenmiştir.

Portekiz İngilizce öğretim programı 4.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan “Okuma” alt temasında “tanımlayabilme, hikayeler okuyabilme, basit yönergeleri anlayabilme, okuryazarlığı geliştirebilme, aritmetik geliştirebilme” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda okuma alt teması altında yer verilen kodlardan tanımlayabilme kodu açısından incelendiğinde görsellerin eşlik ettiği tanıdık kelimeleri tanımlayabilme; hikayeler okuyabilme kodu açısından incelendiğinde; bilinen kelimelerle küçük resimli hikâyeler okuyabilme; basit yönergeleri anlayabilme kodu açısından incelendiğinde görsel destekle çok basit yönergeleri anlayabilme; okuryazarlığı geliştirebilme kodu açısından incelendiğinde kafiye ve eş anlamlılık egzersizleri yaparak okuryazarlığı geliştirebilme; aritmetik geliştirebilme kodu açısından incelendiğinde matematik ve çevre çalışması ile disiplinler arası faaliyetler yürüterek aritmetik geliştirebilme kapsamında hedeflere yer verildiği belirlenmiştir. Özellikle aritmetik geliştirebilme koduna ilişkin hedef içeriğinde matematik disiplinine yönelik ilişkilendirmenin olduğu dikkat çekmektedir.

Portekiz İngilizce öğretim programı 4.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan “Yazma” alt temasında “formu (çevrimiçi veya basılı biçimde)doldurabilme, yanıtlayabilme, boşlukları doldurabilme, yazabilme” kodları belirlenmiştir. Bu kapsamda yazma alt teması altında yer verilen kodlardan formu (çevrimiçi veya basılı biçimde) doldurabilme kodu açısından incelendiğinde temel kişisel bilgileri içeren çok basit bir formu (çevrimiçi veya basılı biçimde) doldurabilme; yanıtlayabilme kodu açısından incelendiğinde bir e-postayı, sohbeti veya mesajı basit bir şekilde yanıtlayabilme ve verilen kelimelerle çok basit metinlerdeki boşlukları; yazabilme kodu açısından incelendiğinde kendisi hakkında ve tercihleri hakkında çok basit bir şekilde yazabilme kapsamında ele alındığı görülmektedir.

Portekiz İngilizce öğretim programı 4.sınıf için “Hedef” teması altında yer alan “Kültürlerarası” alt temasında “tanıyabilme, tanımlayabilme” kodları belirlenmiştir.

Bu kapsamda kültürlerarası alt teması altında yer verilen kodlardan tanıyabilme kodu açısından incelendiğinde kendi kültürünün unsurlarını, kendisinin farklı yönlerini, kendi ve kültürü için önemli olan insanları, yerleri ve yönleri, Anglo-sakson kültürünün unsurlarını tanıyabilme; tanımlayabilme kodu açısından incelendiğinde çevresini tanımlayabilme dünyanın farklı yerlerindeki şenlikleri ve bunlarla ilgili etkinlikleri belirleyerek farklı kültürlere ait yiyeceklerle ilgili kelimeleri tanımlayabilme kapsamında hedeflere yer verildiği tespit edilmiştir.

Türkiye ve Portekiz programları 4.sınıf hedefler açısından dinleme alt teması açısından karşılaştırıldığında; anlayabilme koduna ilişkin hedeflerin benzer olduğu belirlenmiştir. Portekiz öğretim programından farklı olarak Türkiye’de uygulanan 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı dinleme alt teması açısından tanıyabilme, ana fikrini edinebilme, öğrenebilme, belirleyebilme, tanıtabilme kodlarına ilişkin hedeflerin programda yer aldığı görülmüştür. Türkiye öğretim programından farklı olarak Portekiz’de uygulanan 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı dinleme alt teması açısından sırasını takip edebilme, tanımlayabilme kodlarına ilişkin hedeflerin programda yer aldığı görülmüştür.

Türkiye ve Portekiz programları hedefler açısından konuşma alt teması açısından karşılaştırıldığında; etkileşim kurabilme, sorular sorup cevaplayabilme kodlarına ilişkin hedeflerin benzer olduğu belirlenmiştir. Portekiz öğretim programından farklı olarak Türkiye’de uygulanan 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı konuşma alt teması açısından istekte bulunabilme, yönergeler verebilme, yanıt verebilme, sayabilme, bir şey hakkında konuşabilme, talepte bulunabilme kodlarına ilişkin hedeflerin programda yer aldığı görülmüştür. Türkiye öğretim programından farklı olarak Portekiz’de uygulanan 4. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı konuşma alt teması açısından kullanabilme, sohbete katılabilme bilgileri iletebilme, şarkı söyleyebilme kodlarına ilişkin hedeflerin programda yer aldığı görülmüştür.

4.2. Türkiye ve Portekiz ilkokul İngilizce Öğretim Programlarındaki İçerik Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Çizelge 13'te Türkiye ve Portekiz İngilizce öğretim programında 3. sınıf düzeyine ait içerik temasına dair yapılan içerik analizinde belirlenen kodlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Çizelge 13. Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3. Sınıf içerik Açısından Karşılaştırılması

Tema	Türkiye İngilizce Öğretim Programı 3.Sınıf	Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3.sınıf
İçerik	Kodlar	Kodlar
	Selamlaşma ve tanışma 20'ye kadar sayılar Aile bireyleri Sevdiğim İnsanlar(Kişileri tanıma) Duygular Oyunlar ve Oyuncaklar Evin bölümleri ve Şekiller Benim şehrim Ulaşım Hava durumları Doğa (Hayvanlar)	Selamlaşma ve tanışma Kişisel kimlik Ülkeler ve milliyetler Aile 50'ye kadar sayılar Haftanın günleri Yılın ayları ve mevsimler Okul ve rutinler Oyunlar Ulaşım araçları Hava durumları Renkler ve şekiller Kıyafetler Evcil hayvanlar

Çizelge 13 içerik açısından incelendiğinde Portekiz 3.sınıf İngilizce öğretim programının içeriğinde on dört kod, Türkiye 3.sınıf İngilizce Öğretim Programında ise on bir kod yer aldığı görülmektedir. Her iki programda 3. Sınıf düzeyinde selamlaşma ve tanışma, aile, oyunlar, ulaşım araçları, hava durumları, şekiller ve hayvanlar konularının ortak olduğu belirlenmiştir. Portekiz'de 3. sınıf içeriğinde yer alan renkler konusunun Türkiye'de 2. sınıf içeriğinde olduğu görülmüştür. Duygular konusunun Portekiz'de uygulanan programda yer almadığı görülmüştür.

Çizelge 14'te Türkiye ve Portekiz İngilizce öğretim programında 4.sınıf düzeyine ait içerik temasına dair yapılan içerik analizinde belirlenen kodlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Çizelge 14.Türkiye ve Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4. Sınıf içerik Açısından Karşılaştırılması

Tema	Türkiye İngilizce Öğretim Programı 4.Sınıf	Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4.sınıf
İçerik	Kodlar	Kodlar
	Sınıf kuralları 100' e kadar sayılar Ülke-millet isimleri Çizgi film karakterleri Boş zaman etkinlikleri Günlük hayat Saatler Günler Eğlenceli Bilim Meslekler Kıyafetler ve mevsimler Fiziksel özellikler Yiyecek ve içecekler	Okul ve okul rutinleri Kişisel eşyalar İnsan vücudu Sağlıklı beslenme Ev ve şehir Hayvanlar 100'e kadar sayılar Tarihlerde sıra sayıları Saatler Beş duyu

Çizelge 14 içerik açısından incelendiğinde Portekiz 4.sınıf İngilizce öğretim programının içeriğinde on kod, Türkiye 4. sınıf İngilizce Öğretim Programında ise on üç kod yer aldığı görülmektedir. 100'e kadar sayılar, saatler okul ve sınıf kurallarının (rutinleri) her iki ülkenin 4. sınıf içerik temasında benzer kodlar olduğu belirlenmiştir. Ülkeler ve milletler, 50'ye kadar sayma, haftanın günleri, mevsimler, kıyafetler kodlarının Türkiye'de 4. sınıfta yer alırken, Portekiz'de 3. sınıfta yer aldığı görülmüştür. Ev ve şehir, hayvanlar konuları Türkiye'de 3. sınıf içeriğinde yer alırken, Portekiz'de 4. Sınıfta yer almakta, insan vücudu kodu Türkiye'de 2.sınıf içeriğinde iken Portekiz'de 4. Sınıfta yer almaktadır. Portekiz İngilizce Öğretim programında 4. Sınıf içeriğinde yer alan beş duyu, tarihlerde sıra sayıları ve sağlıklı beslenme kodlarına Türkiye ilkökul İngilizce öğretim programında yer verilmediği belirlenmiştir.

4.3. Türkiye ve Portekiz İlkokul İngilizce Öğretim Programlarındaki Eğitim Durumları Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Çizelge 15’te Türkiye ve Portekiz İngilizce öğretim programında 3.sınıf düzeyine ait eğitim durumları temasına dair yapılan içerik analizinde belirlenen kodlar sunulmuştur.

Çizelge 15 : Türkiye ve Portekiz 3.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eğitim Durumları Açısından Karşılaştırılması

Tema	Türkiye İngilizce Öğretim Programı 3.Sınıf	Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3.sınıf
Eğitim Durumları	Kodlar	Kodlar
	Toplam Fiziksel Tepki Yaklaşımı Eylem odaklı yaklaşım Eklektik öğretim teknikleri Drama Canlandırma ve uygulamalı etkinlikler Oyunlar Sanat ve El işi Şarkılar Çizim ve Boyama Kukla yapmak Oyunlar Sorular ve cevaplar Yeniden sıralama	İşbirliği Okumak Ezberleme görevleri Belirli bir bilginin uygulanabileceği durumların yaratılması Çizimin veya küçük bir metnin üretilmesi Benzerlik ve farklılıkları bulmak Göster ve Anlat etkinliği Disiplinler arası grup projeleri

Çizelge 16’da Türkiye ve Portekiz İngilizce öğretim programında 4.sınıf düzeyine ait eğitim durumları temasına dair yapılan içerik analizinde belirlenen kodlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Çizelge 16 : Türkiye ve Portekiz 4.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Eğitim Durumları Açısından Karşılaştırılması

Tema	Türkiye İngilizce Öğretim Programı 4.Sınıf	Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4.sınıf
Eğitim Durumları	Kodlar	Kodlar
	Toplam Fiziksel Tepki Yaklaşımı Eylem odaklı yaklaşım Eklektik öğretim teknikleri Drama Canlandırma ve uygulamalı etkinlikler Oyunlar Sanat ve El işi Şarkılar Çizim ve Boyama Kukla yapmak Oyunlar Sorular ve cevaplar Yeniden sıralama	Ezberleme ve pekiştirme görevleri Bireysel veya grup halinde çalışma Problem çözme İşbirliği Benzerlikler ve farklılıkları bulmak Sözlü ve yazılı söylemin aşamalı olarak eleştirel bir şekilde kullanılması Öğrenmeyi planlama, gözden geçirme ve izleme görevleri Genel planların veya diyagramların detaylandırılması Öğretmenin desteğiyle aşamalı olarak özerk çalışmanın teşvik edilmesi Zorlukların ve bunların üstesinden gelmenin yollarının belirlenmesi. Çalışılan içerikler hakkında akranlar için soruların hazırlanması Bilginin öz değerlendirmesi Tek yönlü ve çift yönlü iletişim eylemleri Yanıt ve sunum eylemleri Organize sorgulama eylemleri Şarkı, tekerlemeler drama etkinlikleri Hikayeler Disiplinler arası proje ve faaliyetleri

Türkiye İngilizce öğretim programı incelendiğinde tek bir öğretim yönteminin belirlenmediği, CEFR'ın öğrenen özerkliği, öz değerlendirme ve kültürel çeşitliliğe saygıyı içeren üç tanımlayıcısının dikkate alınarak mevcut eğitim araştırmalarına ve uluslararası öğretim standartlarına dayanan eylem odaklı bir yaklaşım benimsendiği ifade edilmektedir (MEB,2018). Programın tüm ülkeye hitap eden geniş bir çerçevede olduğu için tek bir dil öğretim yaklaşımının tüm öğrencilerin ihtiyacını karşılama konusunda esneklik sağlayamayacağı düşünüldüğünden, programda eklektik bir öğretim teknikleri karışımı benimsendiği belirtilmiştir. İlkokul yaş grubu öğrencilerin gelişim dönemi ihtiyaçları göz önüne alınarak bu yaş grubunda Toplam Fiziksel Tepki Yaklaşımı, drama ve el işi içeren etkinlikler kullanılması tavsiye edilen ana stratejiler olarak tavsiye edilmektedir. İçerik ve dil işlevlerinin, her öğrenme aşamasına uygun etkinlik türlerini yansıtabilecek şekilde seçildiği, 2-4. ve 5-6. sınıfları kapsayan 1. ve 2. kademelerde benzer materyaller ve dil işlevlerinin verildiği böylece öğretmenlere

öğrencilerinin özel ihtiyaçlarına en uygun olduğunu düşündükleri öğrenme uygulamaları arasından seçim yapmasına olanak tanındığı ifade edilmektedir. Ayrıca kullanılan ders materyallerinin ve etkinliklerin CEFR’da da belirtildiği gibi öğrencilerin akıcılığı, yeterliliği ve dilin kalıcılığını desteklemek ve öğrendiklerini gerçek yaşam pratiğine koyma ihtiyacını karşılayabilmesi adına otantik bir iletişimsel ortamda dil kullanımını sağlayacak şekilde seçilmesi programın geneli içerisinde vurgulanmaktadır. Bu amaca yönelik olarak, özgün materyaller, drama, canlandırma ve uygulamalı etkinlikler, şarkılar, oyunlar kullanılması tavsiye edilmektedir (MEB, 2018).

Ayrıca programın uygulamasına yönelik önemli hususlar başlığı altında dil öğrenme ortamını karakterize eden iletişimsel özellikler olarak öğretmenlere verilen tavsiyeler program içerisinde şu şekilde yer almıştır:

- İletişim mümkün olduğunca İngilizce olarak yürütülür.
- Öğrenciler, hedef dil topluluğunda olduğu gibi dinler ve konuşur.
- Öğrenciler gelişen İngilizce becerilerini öğrenmenin her alanında kullanırlar.
- Öğrenciler, görsel ve işitsel materyaller aracılığıyla sürekli olarak İngilizceye maruz kalırlar.
- Sanat ve el sanatları, tüm fiziksel tepki ve drama gibi etkinliklerle dil öğreniminden alınan zevk teşvik edilir.
- Öğrencilere, İngilizce yolculuklarında ilerlerken ana dillerine değer vermeleri ve gerektiğinde onu kullanma konusunda onaylanmış hissetmeleri öğretilir.
- Ana dil kullanımı yasaklanmamıştır veya teşvik edilmemektedir, ancak yalnızca gerekli olduğunda kullanılmalıdır (örn., karmaşık talimatlar vermek veya zor kavramları açıklamak için).
- Öğrenciler, ne söylediklerini "anlayan" güler yüzlü öğretmenler tarafından desteklenir ve yönlendirilir.
- Öğretmenler sınıfta ağırlıklı olarak İngilizce (ve gerekirse Türkçe) iletişim için bulunur.
- Öğrenmenin odak noktası, belirli bir süre içinde program öğelerini tamamlamak yerine iletişimi derinleştirmektir.
- Akışı aksatmamak için iletişim sırasında hatalar ele alınmaz; problem alanları öğretmen tarafından not edilir ve daha sonra uygulama ve pekiştirme yoluyla ele alınır.
- Öğrenciler bildiklerini pekiştirmek için daha önce işlenen materyallerle sık sık karşılaşırırlar.
- Öğrenciler zorlu ancak başarılı olabilir etkinlikleri tamamlayarak yüksek öğrenme motivasyonu geliştirirler.
- Öğrenciler, okulun geri kalanı ve dış dünya ile paylaşmak için materyaller üretirler.
- 2. ve 3. sınıf seviyelerinde sadece dinleme ve konuşmaya odaklanıldığı için öğrencilerin defterleri olmamalıdır. Onlara söylediğiniz şarkıların sözlerini okuma malzemesi olarak vermeyin. Sözleri şarkıdan ve sizden almalılar.
- Yüksek sesle okumak bu yaş grubu için ilginç bir aktivitedir. Okurken drama ve mimikler kullanın. Özellikle farklı bir karakteri seslendirmek için sesinizi uygun şekilde değiştirin.
- Kendi kültürü ve hedef kültür arasındaki farklılıkların önemine dikkat edin ve pedagojik olarak doğru olun. Örneğin birçok materyalde bulunan gıda maddeleri gibi unsurların öğretiminde olduğu gibi öğrenciler için olumsuz modeller oluşturmayın (MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 2018 s.13)

Portekiz'de İngilizce öğretim programı herhangi bir özel öğretim metodolojisi veya yaklaşımının benimsenmesini önermez (Bravo, Cravo, ve Duarte, 2015). CEFR'ın referans alındığı belirtilen programda dil, bilgi ve iletişim alanlarında, diğer dillerin edinimini kolaylaştıran, bilgiyi araştırma ve doğrulama becerisini geliştiren ve başkalarıyla iletişim ve etkileşim yetkinliğini genişleten faaliyet türleri, proje çalışmaları, bireysel ve grup etkinlikleri esas alınmıştır. Ayrıca Portekiz İngilizce öğretim programında, programın hedefleri bölümünde bahsedilen zorunlu eğitimi tamamlayan bireyde olması hedeflenen özellikleri kazandırmaya yönelik eğitim durumlarına yer verildiği görülmektedir. Bu bağlamda yapılacak etkinlikler öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren stratejiler, etkili iletişim kurmaya yönelik stratejiler, bilgi iletmek ve bilgiye erişmek için teknolojik okuryazarlığı kullanmaya yönelik stratejiler, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler, öğrenmek için öğrenmeyi geliştirme ve öğrenme sürecini düzenlemeyi öğrenmeye yönelik stratejiler başlıkları altında verilmiştir.

Zorunlu Eğitimi Tamamlayan Öğrenci Profili Rehberinde (2017) belirtildiği üzere öğretim yöntemleri ve pedagojik kaynaklarla ilgili olarak, öğretmenler özerkliğe sahiptir, ancak her okul belirli öğretim yaklaşımlarını ve metodolojilerini benimseyebilir. Öğretmenler, öğrenciler için ek maliyet gerektirmediği sürece, okul veya okul kümesindeki meslektaşlarıyla paylaşmak üzere kendi didaktik-pedagojik kaynaklarını oluşturabilirler. Bu kaynaklar değerlendirme, belgelendirme ve resmi kabul prosedürlerine tabi değildir.

Bu konularda detaylı açıklamalar Portekiz Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan *Zorunlu Eğitimi Tamamlayan Öğrenci Profili* rehberinde (Perfil dos Alunos) yer almaktadır. Rehberde, öğrenci profilinin geliştirilmesi için öğretim süreçlerinde dikkate alınması gereken ve çok önemli olduğu ifade edilen bir dizi eylem tüm derslere yönelik olarak genel ifadelerle aşağıdaki şekilde sunulmuştur.

- Her bir bilgi alanının içeriğini, çeşitli materyal ve kaynakları kullanarak öğrencinin günlük yaşamında veya faaliyet gösterdiği sosyo-kültürel ve coğrafi ortamda mevcut durum ve sorunlarla ilişkilendirerek ele alın.
- Sınıfta veya sınıf dışında gözlem etkinliklerini, gerçekliği sorgulamayı ve bilginin bütünleştirilmesini kasıtlı olarak teşvik ederek, çeşitlendirilmiş tekniklerin, araçların ve çalışma biçimlerinin denenmesini öngören öğretimi organize edin.
- İşbirlikçi öğrenme etkinlikleri düzenleyin ve geliştirin.

- Bilginin bütünleşmesine ve kişinin kendisi, başkaları ve çevre hakkında farkındalığa ve program içi ve dışı projelerin yürütülmesine yönelik işbirliğine dayalı öğrenme etkinlikleri düzenleyin ve geliştirin
- Farklı bilgi kaynaklarının ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin kritik kullanımını öngören öğretimi organize edin.
- Sistematik ve kasıtlı olarak, sınıfta ve ötesinde, öğrencilerin seçimler yapmasına, bakış açılarıyla yüzleşmesine, sorunları çözmesine ve değerlere dayalı kararlar almasına olanak tanıyan etkinlikleri teşvik edin.
- Öğrencilerin özgürce ve sorumlu bir şekilde müdahale etmeleri için okulda alanlar ve zamanlar yaratın (Educação, 2017).

Söz konusu ülkelerin programları eğitim durumları açısından karşılaştırmalı olarak incelendiğinde her ikisinde de hedeflere ulaşma yönündeki etkinliklerin iletişim odaklı, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun ve öğrenci merkezli etkinlikler olduğunu söylemek mümkündür. Her iki programda görsel ve işitsel materyallerin, şarkıların, tekerlemelerin kullanımı teşvik edilmektedir. Türkiye’de uygulanan programda her ünite için kullanılacak öğrenme etkinlikleri ayrıntılı olarak verilmişken, Portekiz’de uygulanan programda ise programın geneline yönelik olacak şekilde ve zorunlu eğitimi tamamlayan öğrenci profilinde olması beklenen yeterliliklere dönük öğretim süreçlerine ve etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Türkiye İngilizce öğretim programında ilkökul seviyesinde İngilizce dersi için toplam fiziksel tepki yaklaşımı ve eylem odaklı bir yaklaşımdan yararlanan eklektik bir öğretim teknikleri karışımı benimsendiği ifade edilmiştir. Portekiz’de uygulanan programda bu konuda bir tavsiye bulunmamaktadır. Ayrıca Portekiz’de uygulanan programda disiplinler arası etkinlikler teşvik edilirken Türkiye’de uygulanan programda bu konuda bir ibare görülmemiştir.

4.4. Türkiye ve Portekiz İlkokul İngilizce Öğretim Programlarındaki Değerlendirme Boyutunun Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Çizelge 17’de Türkiye ve Portekiz İngilizce öğretim programlarında 3.sınıf düzeyine ait değerlendirme temasına dair yapılan içerik analizinde belirlenen kodlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Çizelge 17: Türkiye ve Portekiz 3.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendime Açısından Karşılaştırılması

Tema	Türkiye İngilizce Öğretim Programı 3.Sınıf	Portekiz İngilizce Öğretim Programı 3.sınıf
Değerlendirme	Kodlar	Kodlar
	Alternatif ve süreç odaklı Öz değerlendirme Biçimlendirici Geri bildirim	Öz değerlendirme Portföyler Günlükler ve öğrenme ilerleme tabloları Akran değerlendirmesi Öğretmenin geri bildirim

Çizelge 18’de Türkiye ve Portekiz İngilizce öğretim programlarında 4.sınıf düzeyine ait değerlendirme temasına dair yapılan içerik analizinde belirlenen kodlar karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Çizelge 18 : Türkiye ve Portekiz 4.Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendime Açısından Karşılaştırılması

Tema	Türkiye İngilizce Öğretim Programı 4.Sınıf	Portekiz İngilizce Öğretim Programı 4.sınıf
Değerlendirme	Kodlar	Kodlar
	Alternatif süreç odaklı test teknikleri Öz değerlendirmeye Resmi değerlendirme Yazılı ve sözlü sınavlar Kısa sınavlar, ödevler ve projeler Özetleyici değerlendirme	Akran geri bildirim Öz değerlendirme Akran değerlendirmesi Öğretmen geri bildirim Portföyler Günlükler ve öğrenme ilerleme tabloları

Türkiye’deki programda ölçme ve değerlendirme süreçlerinin teorik çerçevesinin, öncelikle çeşitli ölçme ve değerlendirme türlerinin uygulandığı CEFR'a dayalı olan alternatif ve süreç odaklı değerlendirme yöntemlerine odaklandığı ifade edilmiştir. Ek olarak, öğrencilerin iletişimsel becerilerinin gelişiminde kendi ilerlemelerini ve başarılarını izlemeleri teşvik edildiğinden ve beklendiğinden öz-değerlendirmenin de önemi vurgulanmaktadır. Bu amaçla, her ünite sonunda öğrencilerden kendi öğrenmelerini eyleme dayalı bir bakış açısıyla değerlendirmelerini isteyen öz değerlendirme kontrol listeleri yer almaktadır. Bu listelerde çocuklardan “*Ne öğrendin?*”, “*Ne kadar öğrendiğini düşünüyorsun?*”,

“Sınıfta öğrendiklerinize dayanarak gerçek hayatta neler yapabileceğinizi düşünüyorsunuz?” gibi sorulara cevap vermeleri sağlanarak kendi öğrenmelerini takip etmeleri sağlandığı belirtilmektedir. Öğrencilerin başarısının objektif bir kaydını sağlamak için alternatif süreç odaklı test teknikleri ve öz değerlendirmeye ek olarak, 4.sınıf ve sonrasında yazılı ve sözlü sınavlar, kısa sınavlar, ev ödevleri ve projeler yoluyla biçimlendirici ve özetleyici resmi değerlendirme yapılmaktadır. İlkokul 4. sınıfta dönem puanı, yılsonu puanı ve yılsonu başarı puanı 100 puan üzerinden belirlenir ve bir yarıyılıda her ders için iki sınav yapılır (Eurydice, 2022). Öğrencilerin ilkokul 2. ve 3. sınıflardaki başarıları; öğretim programında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkeleri ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımlarına göre çok iyi", "iyi" ve "geliştirilmesi gerekiyor" şeklinde raporlandırılır. Ayrıca öğretim programında her bir dil becerisi için detaylı test teknikleri ve test hazırlık önerileri de yer almaktadır (MEB , 2018).

Portekiz ilkokul İngilizce öğretim programında değerlendirmenin öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi, portföyler, günlükler gibi süreç odaklı değerlendirme sistemleriyle gerçekleştirildiği belirtilmektedir (Educaçao, 2018).

Eurydice (2022) resmi sitesinden edinilen bilgilere göre Portekiz’de ilkokulda uygulanan değerlendirme sistemi aşağıda özetlenmiştir.

Temel eğitimin birinci kademesinde (1,2,3 ve 4.sınıflar) tüm dersler için *Çok iyi, iyi, tatmin edici ve yetersiz* şeklinde özetleyici değerlendirme uygulanmaktadır. Öğrenci ilerlemesi veya devamı, her yılın sonunda *Geçti / Geçmedi* ve her kademenin sonunda *Onaylandı/ Onaylanmadı* terimleriyle gösterilmektedir. Ayrıca Eğitim Bakanlığı hizmetlerinin ve organlarının sorumluluğunda olan standartlaştırılmış testlerden ve temel eğitim dönem sonu sınavlarından oluşan öğrenmenin dış değerlendirmesi uygulanmakta olduğu belirtilmektedir. Standartlaştırılmış testlerin 2. sınıf (birinci kademe), 5. sınıf (ikinci kademe) ve 8. sınıf (üçüncü kademe) öğrencilerine temel eğitimde öğretim programı geliştirmeyi değerlendirmek ve eğitim sistemi, okullar, öğrenciler ve velilere öğrenme gelişimi hakkında düzenli bilgi sağlamak amacıyla uygulanmakta olduğu ve standart testlere tabi olan konular her yıl değiştiği ve bu durumun da sanatsal veya beden eğitimi gibi performatif alanlar da dahil olmak üzere tüm disiplin alanlarının periyodik olarak değerlendirilmesine olanak tanımakta olduğu

ifade edilmektedir. Öğrencilerin ve okulların standart testlerdeki sonuçları ve performansları, Bireysel Test Raporuna (relatório Individual da prova de aferição – RIPA) ve Okul Test Raporuna (relatório de escola de prova de aferição - REPA) kaydedilmektedir. Bu raporlar, özerklik ve öğretim programı yönetiminin yanı sıra, öğrencilerinin belirli özelliklerine göre okulların karar verme sürecini desteklemektedir (Eurydice, 2022).

Söz konusu ülkelerin ilkokulda uygulanan değerlendirme sistemlerine baktığımızda her ikisinde öz değerlendirme uygulandığı ve iki ülkede de öğretmen tarafından yapılan süreç odaklı gözlemler sonucu öğrencinin bir üst sınıfa geçip geçemeyeceğine karar verildiği görülmüştür. Farklı olarak Türkiye’de 4. sınıf düzeyinde resmi değerlendirme olarak öğretmen yapımı yazılı sınavlar uygulandığı, Portekiz’de ise akran değerlendirmesi ile günlükler ve ilerleme tablolarıyla değerlendirme yapıldığı belirlenmiştir.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde; araştırmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda her iki ülkede de ilkokulda yabancı dil olarak sadece İngilizcenin öğretildiği ve Portekiz’de 2015 yılında, Türkiye’de ise 1997 yılında ilkokullarda İngilizcenin zorunlu ders olarak kabul edildiği görülmüştür. Portekiz’de İngilizce öğretimi zorunlu ders olarak öğretilmeye 2015 yılı itibariyle 3. sınıfta başlarken, Türkiye’de 2012 yılı itibariyle 2. sınıfta başladığı belirlenmiştir. Fakat Portekiz’de İngilizce dersinin 1. sınıftan itibaren zenginleştirici etkinlikler adıyla sunulmak üzere kararın okullara bırakıldığı görülmüştür. Krashen (1973) çocukların beyinlerindeki dil gelişiminin iki yaşında başladığını ve bu sürecin ergenlik dönemine kadar devam ettiğini; çocuğun bu dönemde yabancı dil öğrenmeye başladığı takdirde yabancı dili de anadili gibi rahatlıkla öğrenebileceğini ifade etmektedir. Buradan hareketle dil öğretimine ülkemizde de Portekiz’de olduğu gibi zenginleştirici etkinlikler yoluyla daha erken yaşlarda başlatılmasının dil öğrenme konusunda başarıyı arttıracığı söylenebilir.

Yabancı dil öğretim programlarının her iki ülkede de bakanlık tarafından hazırlandığı, İngilizceye ayrılan haftalık ders saatinin her iki ülkede de iki ders saati olduğu fakat Türkiye’de 40 dakika olan bir ders saatinin, Portekiz’de 60 dakika olması sebebiyle ilkokulda İngilizce dersine ayrılan sürenin Portekiz’de daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durumda öğrencilerin hedef dile daha fazla maruz kaldıkları, dil öğrenmeye ayrılan zamanın daha fazla olmasının öğrenci merkezli etkinliklere daha çok zaman ayırmaya imkan sağlayacağı söylenebilir. Hedef dile maruz kalmanın önemi ile ilgili olarak Krashen (1981), dil edinimi için bütün şartlar mükemmel olsa dahi yeteri kadar dinleme yapmayan, anlamlı mesajlara maruz kalmayan kişilerin konuşmayacağını, dili edinemeyeceğini; dil öğrenen kişinin mutlaka “sessiz dönem” denilen bir “kuluçka” yaşaması gerektiğini ifade etmektedir. Krashen’a göre kişi kuluçka dönemde içinde bulunduğu ortamda “anlamlı mesajlarla” iç içe olmalıdır (akt.

Uçak, 2015, s.65). Öğrenci merkezli eğitim ile ilgili olarak da alanyazın incelendiğinde, yabancı dil eğitiminde öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini inceleyen çok sayıda çalışmanın olduğu görülmüştür. Şimşek ve Özasan (2021) yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan 55 adet çalışmayı incelemiş ve araştırma sonucunda yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini dolayısıyla da bu durumun İngilizce dersi akademik başarıları üzerinde pozitif bir etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Her iki ülkenin ilkokul 3. ve 4. sınıf İngilizce öğretim programları hedefler yönünden incelenip karşılaştırıldığında, söz konusu ülkelerde CEFR 'ın dikkate alındığı ve A1 düzeyinde hedefler belirlendiği görülmüştür.

Dil becerileri anlamında bakıldığında Türkiye'de uygulanan İngilizce öğretim programında ilkokul düzeyinde öncelikli amacın yabancı dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirme olduğu; bu sebeple yaş grubu göz önüne alınarak sadece dinleme ve konuşma becerilerine yer verildiği, yazma ve okumanın da kelime ve basit cümleler bazında çok sınırlı tutulduğu görülmüştür. Portekiz İngilizce Öğretim Programında ise yabancı bir dil öğrenmenin mantıksal akıl yürütme, eleştirel düşünme, proje yönetimi ve problem çözmede yaratıcılık gibi bilişsel becerileri harekete geçiren durumları ve deneyimleri geliştiren yönüyle Zorunlu Eğitimi Tamamlayan Öğrenci Profili Rehberinde tanımlanan yeterlilik alanlarının inşasına katkıda bulunacağı ve yabancı dil bilmenin dünya vatandaşı olmanın gerekliliği olduğu ifade edilmiştir. Programda dört dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın yanı sıra kültürlerarası yeterlilik konusunda da kazanımlara yer verilmiş olduğu belirlenmiştir. Türkiye programında ise kazanımlarda kültürlerle ilişkilendirme bulunmamaktadır. Kramsch'a (1993) göre yabancı dil öğretiminde kültür, konuşma, dinleme, yazma, okuma dışında kabul edilebilecek beşinci bir beceri değildir. Aksine, kültür etkili ve anlamlı bir iletişim yeterliğine sahip olmak için dil öğrenimi sürecinin başından sonuna kadar içindedir ve etkili bir iletişimin olabilmesi için anlamak; anlamak için dilini

öğrendiğimiz veya konuştuğumuz tarafın yerine kendimizi koymamız gerekmektedir. Kültür yabancı dil öğretiminde dilden ayrı tutulan bir unsur olarak görülmemeli ve yabancı dil öğretiminin bir parçası olmalıdır (Peck,1998). Dolayısıyla Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretim programına da kültürel yeterliliğe dair kazanımların eklenmesiyle dil öğrenme konusundaki başarının artmasına katkı sağlanacağı söylenebilir.

Söz konusu ülkelere ait ilkökul İngilizce Öğretim Programları içerik bakımından incelenip, karşılaştırıldığında her ikisinde de içerik CEFR A1 seviyesine göre belirlendiğinden, öğrencilerin yaş grubuna uygun, benzer ve çocukların günlük hayatlarını temel alan temalar olduğu belirlenmiştir. Benzer içeriklerin Türkiye’de ilkökulda üç yıla yayıldığı, Portekiz’de ise iki yıla yayıldığı belirlenmiş bu sebeple Portekiz’de içeriğin 3. ve 4. sınıf açısından daha yoğun olduğu görülmüştür.

Portekiz’de uygulanan programda içeriğin genel çerçevede sunulduğu, ünitelendirme yapılmadığı, Türkiye’de ise her bir sınıf seviyesinde konuların ünitelere ayrıldığı görülmüştür.

Araştırmaya konu olan ülkelerin İngilizce Öğretim Programları eğitim durumları yönünden incelendiğinde Portekiz’de uygulanan programda herhangi bir özel öğretim metodolojisi veya yaklaşımının belirlenmediği, iletişime dayalı bireysel ve grup etkinliklerinin önerildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcılığını geliştiren, etkili iletişim kurmaya, teknolojik okuryazarlığı kullanmaya ve eleştirel ve analitik düşünmeye teşvik eden etkinlikler tavsiye edilmiştir.

Türkiye’de kullanılan öğretim programı ise tüm ülkeye hitap eden geniş bir çerçeve olduğu için tek bir dil öğretim yaklaşımının tüm öğrencilerin ihtiyacını karşılama konusunda esneklik sağlayamayacağı düşünüldüğünden, eylem odaklı bir eklektik bir öğretim teknikleri karışımı benimsendiği ifade edilmiştir. İlkokul yaş grubu öğrencilerin gelişim dönemi ihtiyaçları göz önüne alınarak bu yaş grubunda Toplam Fiziksel Tepki Yaklaşımı, drama ve el işi içeren etkinlikler kullanılması tavsiye edilen ana stratejiler olarak belirtilmiştir. Programın sarmal yapıda düzenlendiği ve bu sebeple bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru gidilmesi ve derslerin zevkli işlenmesi yönünde tavsiyeler yer almaktadır.

Ülkelerin değerlendirme sistemleri incelendiğinde, Portekiz ilkokul İngilizce öğretim programında öz değerlendirme ve akran değerlendirmesi, öğrenme günlükleri, portföyler yoluyla süreç odaklı değerlendirme yapıldığı, Eurydice (2022) resmi sitesinden edinilen bilgilerden de ülkede temel eğitimin birinci kademesinde (1,2,3 ve 4.sınıflar) tüm dersler için *Çok iyi, iyi, tatmin edici ve yetersiz* şeklinde özetleyici değerlendirme uygulandığı ve her yılın sonunda öğrencinin *Geçti / Geçmedi* değerlendirmesiyle bir üst sınıfa devam edip etmeyeceğinin; her kademenin sonunda *Onaylandı/ Onaylanmadı* terimleriyle bir üst kademeye geçip geçemeyeceğine karar verildiği görülmüştür.

Türkiye’de uygulanan programda ise ölçme ve değerlendirme süreçlerinin CEFR' a dayalı olan alternatif ve süreç odaklı değerlendirme yöntemlerine odaklandığı ayrıca öz-değerlendirmenin de vurgulandığı ifade edilmektedir. Bu amaçla, her ünite sonunda öğrencilerden kendi öğrenmelerini eyleme dayalı bir bakış açısıyla değerlendirmelerini isteyen öz değerlendirme kontrol listeleri yer almaktadır. Öğrencilerin ilkokul 2. ve 3. sınıflardaki başarıları; öğretim programında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkeleri ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılımlarına göre çok iyi", "iyi" ve "geliştirilmesi gerekiyor" şeklinde raporlandırılarak değerlendirildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin başarısının objektif bir kaydını sağlamak için alternatif süreç odaklı test teknikleri ve öz değerlendirmeye ek olarak, 4.sınıf ve sonrasında yazılı ve sözlü sınavlar, kısa sınavlar, ev ödevleri ve projeler yoluyla biçimlendirici ve özetleyici resmi değerlendirme de yapıldığı belirlenmiştir (Eurydice, 2022).

Portekiz’de Türkiye’den farklı olarak değerlendirmede akran değerlendirmesi ile günlükler ve ilerleme tablolarının kullanıldığı belirlenmiştir. Hiemstra (2001) öğrencilerin derste konuşmaya dayalı ifadelerde zorlanabilme ihtimalini göz önünde bulundurularak öğrenci günlüklerinin iletişimde öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade etmelerine imkan sağladığını ayrıca düşüncelerini yazarken de ne düşündüğünü keşfedebildiklerini ve günlük sayesinde daha önceki yansımaları tekrar okuyabilme ve ya gözden geçirme imkanı bulduklarını ifade etmiştir. Zariski (1996) akran değerlendirmesinin öğrencilere değerlendirme süreciyle ilgili özerklik ve sahiplik duygusu verdiğini ve motivasyonlarını arttırdığını, kendi öğrenmelerinin ve gelişmelerinin sorumluluğunu alması için cesaretlendirdiğini ayrıca değerlendirmeyi

öğrenmenin bir parçası olarak görerek yapılan hataları başarısızlık değil, fırsatlar olarak almayı öğrenme fırsatı sunduğunu ifade etmiştir.

Buradan hareketle değerlendirilmede öğrenci günlüklerinin ve akran değerlendirmesinin Türkiye İngilizce öğretim programına da dahil edilmesinin dil öğrenme konusunda başarıyı arttırmaya katkı sunacağı söylenebilir.

5.2. Öneriler

- Programa öğretilen hedef dilin kültürüne ve kültürlerarası farkındalığa dair kazanımlar ve içerik eklenebilir.
- Ölçme ve değerlendirme yöntemleri arasına akran değerlendirmesi ve öğrenme günlükleri dahil edilebilir.
- Portekiz’de ilkökul sonrası kademelerde uygulamada olan yabancı dil öğretim programları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Alkan, M. F., ve Kartal, Ş. (2018). Comparison of teaching English as a foreign language in Turkey with Denmark, Hungary, and Portugal. *Turkish Online Journal of English Language Teaching (TOJELT)*, 3(1), 10-23.
- Bhuttah, T. M., Xiaoduan, C., Ullah, H., ve Javed, S. (2019). Analysis of Curriculum Development Stages from the Perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*(58), 14-22.
- Aktaş, M. C. (2014). Nitel Veri Toplama Araçları. M. Metin (Dü.) içinde, *Kuramdan Uygulamaya* (s. 337-371). Ankara: Pegem.
- Avcı, B. (2018). Türkiye, Norveç ve Danimarka ilköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları İle İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul .
- Aydın, S. ve Bayazıt, İ. (2021). Nitel Araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik. M. Çelebi (Editör), *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (s. 182-209). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* . Ankara : Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2021). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* . Ankara : Pegem Akademi .
- Balçıkınlı, C. (2021). *50 soruda dil öğrenme* . İstanbul: Yedi Renk Basım Yayım ve Filmcilik.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 5(2), 368-388.
- Başkale, H. (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Ölçülmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*(9), 23-28.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö. ve Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim bilimleri*, 4(2), 207-239.

- Cambridge Assesment English. (2022,3). <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cefr/>.
- Cardoso, N., ve Martins, C. N. (2017). The place of grammar in the teaching of English in Portugal. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*,(40).
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Londra : Routledge.
- Council of Europe. (2022, 7). *CEFR*. 07 2022 tarihinde Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Council of Europe.(2022,3). <https://www.coe.int/en/web/portal/47-members-states>.
- Council of Europe.(2022, 3).Language Education Policy. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/language-policies>.
- Council of Europe. (2022). Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>.
- Council of Europe. (2022, 7). *European Language Portfolio*. Council of Europe: <https://www.coe.int/en/web/portfolio/introduction>.
- Crato, N. (2020). Curriculum and Educational Reforms in Portugal: An Analysis on Why and How Students' Knowledge and Skills Improved. F. M. Reimers içinde, *Audacious Education How Governments Transform the Goals* (s. 209-231). Cham, Switzerland: Springer Open .
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. New York : Cambridge University Press.
- Çakmak, M., ve Çelik, Ö. C. (2018). Program ve Öğretimin Tanımlanması. P. F. Oliva, ve I. William R. Gordon içinde, *Program Geliştirme* (K. Gündoğdu, Çev., s. 3). Ankara: Pegem Akademi.

- Çalışkan, D. N., Şahin, C., ve Kart, M. Türkiye Ve Farklı Ülkelerin İngilizce Öğretim Programlarının Analitiği Hayriye Torunoğlu Ahi Evran Üniversitesi.
- Çelik, S., ve Işık, D. A. (2019). İlkokullarda Yabancı Dil Öğretimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-11.
- Çelikten, N. C. (2000). Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi süreci. *Millî Eğitim*, 43-50.
- Dalton-Puffer, C., and Smit, U. (2013). *Content and Language Integrated Learning: A research agenda. Language Teaching*, p 545 - 559.
- Demircan, Ö. (1988). *Dünden Bugüne Türkiye’de Yabancı Dil*. İstanbul.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme* . ANKARA : Pegem Akademi .
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi* (13 b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dinçer, S. (2018). Content analysis in scientific research: Meta-analysis, meta-synthesis, and descriptive content analysis. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7(1), 176-190.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara : Önder Matbacılık.
- Educação, M. D. (2019).Ministry Educaçao.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019R0458>
systems/portugal/teaching-and-learning-single-structure-education.
- Educaçao, M. D.-G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. 2022 tarihinde file:///C:/Users/SECO/Downloads/perfil_dos_alunos.pdf.
- Er, K. O. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf İngilizce Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsinmesi Gereken Bir Alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, cilt 1, sayı 3, 265 - 283.
- Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı Eğitim. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları*.

- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara : Edge Akademi.
- European Communities. (2004). *Publicatios office of the European Union*.
Publicatios office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>.
- European Union. (2022).European Union. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/country-profiles/portugal_en.
- Eurydice. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>.
- Eurydice. (2022). *Eurydice*. <tps://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/portugal/portug> adresinden alındı
- Fan, S., and Fielding-Wells, J. (2016). *What is Next in Educational Research?* The Netherlands: Sense Publishers.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme* (3 b.). Ankara: pegem.
- Gutok, G. (2019). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar*. Ankara : Ütopya Yayınevi.
- Gül, G. (2004). Birey Toplum Eğitim Ve Öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 223-23.
- Gülcan, M. G., ve Şahin, F. (2021). *Karşılaştırmalı Eğitim Tematik Bir Yaklaşım*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1).
- Gürkan, Tanju ve Gökçe, Erten. (1999). *Türkiye’de ve Çeşitli Ülkelerde İlköğretim*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Hiemstra, R., (2001). Uses and Benefits of Journal Writing, In L. M. English ve M. A. Gillen, (Eds), *Promoting journal writing in adult education: New Directions for Adult and Continuing Education* (19-26), Jossey-Bass, San Francisco.
- Holloway, I., ve Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.

- Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers* (2 b.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hunkins, F. P., and Hammill, P. A. (1994). Beyond Tyler and Taba:Reconceptualizing the curriculum process. *Peabody Journal of Education*, 69(3), 4-18. doi:https://doi.org/10.1080/01619569409538774.
- İnci, S. (2017). *Türkiye ve Almanya İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması (Durum Çalışması)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Bolu:Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karabulut, N. (2021). Portekiz Eğitim Sistemi . A. Balcı içinde, *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (s. 791-815). Ankara : Pegem Akademi.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi,Journal of Arts and Sciences*(7).
- Keeves, J. P., and Lietz, P. (2015). Comparative Research in Education: IEA Studies. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2421–2427.
- Kılınç, A. (2021). Avrupa Dil Portfolyosu ve Pasaportunun Yabancı Dil Eğitimindeki İşlevi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(25), 333-355.
- Kırmızı, U. (2021). *İlkokul İngilizce Ders Kitaplarının Temel Dil Becerileri ve Öğretim Programı Bağlamında İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Korkmaz, İ. (2021). Eğitim Programı: Tasarımı ve Geliştirilmesi . A. Doğanay içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 3). Ankara: Pegem Akademi .
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1973). *Lateralization,Language Learning and Critical Period:Some new Evidence*. Language Learning .
- Kumral, O. (2019). Temel Kavramlar. A. S. Saracaoğlu, ve A. Küçüköğlü içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 3). Ankara: Pegem Akademi.

- Martinet, A. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*. (B. Vardar, Çev.) İstanbul : Multilingual.
- McGovern, K. (2022, 3). *The English Language: FAQ*. <https://medium.com/english-language-faq>.
- MEB . (2018). İngilizce Dersi öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar).
- MEB. (2012). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1567.pdf>.
- MEB. (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=6>.
- MEB. (2020-21). Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim. Ankara.
- MEB. (2021). *Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/19093950_ilkogretim-hdc-karar-ve-eki-2022-2023.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı . (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=6>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması. (Ö. Demirel, Dü.) *Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*(167). https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-demirel.htm.
- Milli Eğitim Bakanlığı*. (2018). 2022 tarihinde öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2021). Türkiye'deki Yabancı Dil Eğitimi ve Avrupa'daki Uygulamalar: Gelişmeler ve Öneriler Konferansı . Ankara : Türkçe ve Dil Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Merkezi.
- Ministro da Educação*. (2022). Republica Portuguesa. <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc23/portugal/sobre-portugal>.

- OECD. (2014). *Education Policy Outlook Highlights: Portugal*. OECD:
<https://www.oecd.org/education/highlightsportugal.htm>.
- OECD. (2014). *Education Policy Outlook Portugal*.
https://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK_PORTUGAL_EN.pdf.
- OECD. (2018). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018; Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. Paris: OECD Publishing.
- Oral, B., ve Yazar, T. (2019). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Orega, M. I. (2019). Implementing Tasks in Primary English Education in Portugal. *ReiDoCrea - Monográfico sobre Perspectivas transnacionales en la enseñanza de*, 128-140.
- Orega, M. I. (2019). Implementing Tasks in Primary English Education in Portugal. *REIDOCREA* , s. 128-140.
- Özbek, Ü. (2021). Türkiye, Almanya ve İngiltere Ortaöğretim İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırılması . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi . Diyarbakır .
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde Program Değerlendirme Ve Türkiye’De Eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.*, 6(11), 126-149.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları İçin Doküman İnceleme Yöntemi* . Ankara : 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 (32) , 89-94 .
- Peck, D. (1998). *Teaching Culture: Beyond Language*. Yale: New Haven Teachers Institute.
- Portekiz Büyükelçiliği Türkiye*. (2022).
<https://ancara.embaixadaportugal.mne.gov.pt/pt/sobre-portugal/dados-gerais>.

- Sağlam, M., Özüdoğru, O. F., ve Çıray, F. (2011). “Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Türk Eğitim Sistemi’ne Etkileri.” Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 87-109.
- Sak , R., Sak , İ. T., Şen , Ç. Ş., ve Nas , E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi . *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 227-250.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative Research*. Newyork : Oxford University Press.
- Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., ve Nusche, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education :Portugal*. OECD Publishing.
- Saussure, F. D. (1985). *Genel dilbilim dersleri*. (B. Vardar, Çev.) Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı* (17 b.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2020). *Eğitim Felsefesi* (16 b.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Şahin, H., ve Aykaç, N. (2019). Avrupa Ülkelerinde Ve Türkiye’de İlkokullarda Uygulanan Yabancı Dil Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Millî Eğitim*(1), 571-594.
- Şahin, Y. (2013). Y. Şahin içinde, *Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi* (s. 10). Konya : Eğitim Kitabevi.
- Şimşek, H., ve Özaslan, D. (2021). İngilizce Öğretiminde Kullanılan Öğrenci Merkezli Yöntem ve Tekniklerin Akademik Başarıya Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 599-626.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi. (2014). *Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*.
- T.C. Cumhurbaşkanlığı Mevzuat Bilgi Sistemi.
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.

- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2021). 2021 Yılı Birim Faaliyet Raporu. Ankara.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/16121347_2021_idari_faaliyet_raporu.pdf.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı . (2021).
Ders Kitaplarını Değerlendirme Raporu(Öğretmen Görüşleri). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- The University of Winnipeg.* (2022, 03). Countries in which English Language is a Mandatory or an Optional Subject (interactive):
<https://www.uwinnipeg.ca/global-english-education/countries-in-which-english-is-mandatory-or-optional-subject.html>.
- Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı. (2022, 07). *Avrupa Konseyi*. Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı.[https://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_.tr.mfa#:~:text=Avrupa%20Konseyi%20\(AK\)%2C%20%20C4%B0kin ci,ortam%20etmek%20amac%20kurulmu%205%9Ftur](https://www.mfa.gov.tr/avrupa-konseyi_.tr.mfa#:~:text=Avrupa%20Konseyi%20(AK)%2C%20%20C4%B0kin ci,ortam%20etmek%20amac%20kurulmu%205%9Ftur).
- Türkiye İstatistik Kurumu.* (2022). Türkiye İstatistik Kurumu.<https://data.tuik.gov.tr/>
- Türkoğlu, A. (2020). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle* . Ankara : Anı yayıncılık.
- UNESCO. (1955). World Survey of Education Paris.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136498>.
- University of North Georgia.* (2022,03).<https://ung.edu/college-of-arts-and-letters/languages/why-study-a-foreign-language.php>.
- Uslu, O. (2015). Küreselleşmenin Eğitimin Farklı Boyutları Üzerindeki Etkileri.
Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, 1(1), 75-93.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408069>.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi: Kuram ve Teknikler* . Ankara : Eylül Kitap ve Yayınevi .
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme* (4 b.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Varış, F. (1996). *Eğitimde Program Geliştirme Teoriler-Teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Vikipedi . (2022). Vikipedi Özgür Ansiklopedi. <https://tr.wikipedia.org/wiki/Portekiz>.
- W.Hewitt, T. (2018). *Eğitimde Program Geliştirme, Neyi Neden Öğretiyoruz*. Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Araştırmaları Dergisi*, 161-175.
- Yıldırım, A., ve Şimşek , H. (2018). Döküman İncelemesi . A. Yıldırım, ve H. Şimşek içinde, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (s. 188). Ankara : Seçkin.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11 b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C., ve Türkoğlu, A. (2013). Karşılaştırmalı Eğitim Yansımaları: “On Yıl. *Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 31-45.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research* (4 b.). United States of America : Sage Publication.
- Zariski, A. (1996). Student peer assessment in tertiary education: Promise, perils and practice. In Abbott, J. and Willcoxson, L. (Eds), *Teaching and Learning Within and Across Disciplines*, p189-200. Proceedings of the 5th Annual Teaching and Learning Forum, Murdoch University, February 1996. Perth: Murdoch University.

EK

Ek-1 Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.03.2022-E.128038



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :E-20381301 -108.02-128038
Konu : Etik Kurul Onayı

25.03.2022

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 23.03.2022 tarihli ve 19928322/108.02/127378 sayılı yazı.

Anabilim Dalınız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Serap SEMERCİ'nin Öğretim Üyesi Prof. Dr. Kemal Oğuz ER 'in birlikte hazırladığı "Türkiye ile Portekiz'in İlkokul İngilizce Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi" başlıklı Yüksek Lisans Tezinde kullanılması düşünülen Anket Formu için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 17.03.2022 tarihli ve 2022/02 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Doç. Dr. Ruhi İNAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSMKDDI\M4E Pin Kodu :62172

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-cbys>

Adres:Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir
Telefon:2666121400 Faks:2666121307
e-Posta:sbc@balikesir.edu.tr Web:sbc.balikesir.edu.tr
Kep Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Ferhat Yıldırım
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 2666121400-1402



Evrak Tarih ve Sayısı: 23.03.2022-E.127378



T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Rektörlük

Sayı :E-19928322-108.02-127378
Konu :Etik Kurul Onayı

23.03.2022

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 02.03.2022 tarihli ve 20381301/108.02/121585 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Serap SEMERCİ'nin Öğretim Üyesi Prof. Dr. Kemal Oğuz ER 'in birlikte hazırladığı "**Türkiye ile Portekiz'in İlkokul İngilizce Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi**" başlıklı Yüksek Lisans Tezinde kullanılması düşünülen Anket Formu için etik kurul onay belgesi isteği ile ilgili Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Komisyonu 17.03.2022 tarihli ve 2022/02 sayılı toplantısında alınan karar gereği düzenlenen onay belgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet NARLI
Rektör Yardımcısı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSN5YVP76U Pin Kodu :59092

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/balikesir-universitesi-cbys>

Adres:Balıkesir Üniversitesi Rektörlüğü Çağış Yerleşkesi 10145 Balıkesir

Telefon:2666121400 Faks:2666121412

Web:<http://www.balikesir.edu.tr>


Keş Adresi:balikesiruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Necla Öztürk
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni



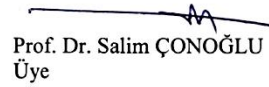
T.C.
BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KOMİSYONU
ONAY BELGESİ

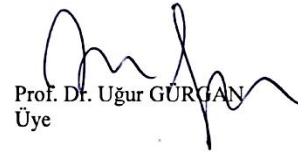
Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Serap SEMERCI'nin Öğretim Üyesi Prof. Dr. Kemal Oğuz ER ile birlikte hazırladığı "**Türkiye ile Portekiz'in İlkokul İngilizce Programlarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi**" başlıklı Yüksek Lisans Tezinde kullanılması düşünülen Anket Formu için bilimsel etik kurul onay belgesi talebi komisyonumuzca değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.
17.03.2022


Komisyon Başkanı
Prof. Dr. Mehmet NARLI


Prof. Dr. Elif ÇİMEN
Üye


Prof. Dr. Cevdet AVCIKURT
Üye


Prof. Dr. Salim ÇONOĞLU
Üye


Prof. Dr. Uğur GÜRGAN
Üye