T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE, NORVEÇ VE DANİMARKA İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

BARIŞ AVCI
15706027

TEZ DANIŞMANI
Doç.Dr. Banu YÜCEL TOY

İSTANBUL
2018

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE, NORVEÇ VE DANİMARKA İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

BARIŞ AVCI
15706027

TEZ DANIŞMANI
Doç.Dr. Banu YÜCEL TOY

İSTANBUL
2018

T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE, NORVEÇ VE DANİMARKA İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

BARIŞ AVCI
15706027

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 07/12/2018
Tezin Savunulduğu Tarih: 28/12/2018
Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

	Unvan Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı	: Doç.Dr. Banu YÜCEL TOY	
Jüri Üyeleri	: Doç.Dr. Kerim KARABACAK	
	: Dr. Öğr. Üyesi Davut HOTAMAN	

İSTANBUL
ARALIK, 2018

ÖZ

TÜRKİYE, NORVEÇ VE DANİMARKA İLKÖĞRETİM İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMLARI İLE İNGİLİZCE ÖĞRETMENİ YETİŞTİRME PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Barış AVCI
Aralık, 2018

Araştırmanın amacı Türkiye, Norveç ve Danimarka'nın ilköğretim İngilizce öğretim programı ile bu ülkelerin İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarını hedef, içerik, eğitim ve sınama durumları yönünden benzerlik ve farklılıklarını belirlemektir. Öğretmen yetiştirme programları için programlara giriş koşulları ayrıca incelenmiştir. Karşılaştırmalı eğitim araştırması olan bu çalışmada, yatay yöntem tercih edilmiştir ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilerin büyük çoğunluğunu resmi kaynaklardan edinilen belgelerden oluşmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre Türkiye'de uygulanmakta olan *İngilizce öğretim programının*, Norveç ve Danimarka ile kıyaslandığında en ayrıntılı, en fazla kazanımı içeren ve en merkeziyetçi şekilde yapılandırılmış öğretim programı olduğu görülmektedir. Türkiye'deki program, üç programla kıyaslandığında hedef dilin kültürüne en az yer veren programdır ve beceri öğretimi konusunda da farklılaşma söz konusudur. Ayrıca, Türkiye'deki program tema odaklı yaklaşıma göre hazırlanmıştır ve öğretmenler içeriği belirleme konusunda esnek davranamamaktadır. Ancak Norveç ve Danimarka'da öğretmenler içeriği belirleme hakkına sahiptir. Dolayısıyla bu iki ülkede öğretmen özerkliğinin daha fazla olduğu yorumu çıkarılabilmektedir. Buna ek olarak, her üç ülkedeki program da sarmal, öğrenci merkezli ve biçimlendirici değerlendirmeyi ön plana çıkarmaktadır. Norveç ve Danimarka'da öğrencilerin İngilizce dersinden zorunlu ulusal bir sınava girmeleri gerekmektedir.

İngilizce öğretmenliği programlarına girişte, Norveç ve Danimarka'da Türkiye'nin aksine merkezi sınav uygulanmazken, öğrenci seçiminde mülakat uygulayan tek ülke Danimarka'dır. Norveç'te ise öğrencinin adli sicil durumunun takibi yapılmaktadır. Dolayısıyla, her iki ülke öğretmen adaylarının kişilik-karakter özelliklerini dikkate almaktadır. Türkiye'de program (lisans) 240, Norveç'te (yüksek lisans) 300 ve Danimarka'da ise (lisans) 240 AKTS'den oluşmaktadır. Ayrıca Türkiye'deki programlar 1 alanda uzman öğretmen yetiştirirken, Norveç ve Danimarka'da 3 alana kadar öğretim yapma imkânı tanıyan yarı uzman öğretmen yetiştirilmektedir. Danimarka'da 2, Norveç'te ise 3 ayrı yaş grubu için uzmanlaşma imkânı da bulunmaktadır. Norveç'te tez yazımı, Danimarka'da proje yazımı gerekliyken, Türkiye'de bilimsel araştırma becerisine yönelik ürün sunma zorunluluğu bulunmamaktadır. Ayrıca, her iki ülkede de öğretmenlik uygulaması daha erken yıllarda başlayarak, daha uzun sürmektedir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Öğretim Programı, Öğretmen Yetiştirme.

ABSTRACT

COMPARISON OF TURKISH, NORWEGIAN AND DANISH PRIMARY ENGLISH CURRICULUM AND ENGLISH TEACHER TRAINING PROGRAMS

Barış Avcı
December, 2018

The aim of the study is to determine the similarities and differences between Turkey, Norway and Denmark in terms of aims, content, education and testing cases of the primary English Language Teaching Program and the English teacher training programs of these countries. The conditions for access to programs for teacher training programs are also examined. In this comparative study, horizontal method was preferred and most of the data obtained through document review are documents obtained from official sources.

According to the results obtained from the research, the English curriculum applied in Turkey is the most detailed, most comprehensive and centralised curriculum compared to Norway and Denmark. The program in Turkey gives the culture of the target language at minimum level when compared with the three programs. And there is a difference in teaching skills. In addition, the program in Turkey is based on a theme-oriented approach and teachers are not flexible in determining content. However, teachers in Norway and Denmark have the right to determine the content. Therefore, it is possible to conclude that teacher autonomy is higher in these two countries. In addition, the program in all three countries highlights spiral, student-centered and formative assessment. In Norway and Denmark, students are required to take a compulsory national exam for English course. In Norway and Denmark, unlike Turkey, the central examination is not applied, while Denmark is the only country conducts an interview in student selection. In Norway, the student's forensic status is monitored. Therefore, both countries take the personality traits of teacher candidates. The program consists of 240 ECTS (bachelor) in Turkey, 300 ECTS (master) in Norway and 240 ECTS (bachelor) in Denmark. In addition, programs in Turkey train expert teachers in 1 area, Norway and Denmark, up to 3 areas of teaching opportunities to train semi-expert teachers. There is also the possibility of specialization for two different age groups in Denmark and three in Norway. While writing a thesis in Norway and writing a project in Denmark are necessary, there is no obligation to present a product for scientific research skills in Turkey. In addition, the practice of teaching in both countries takes longer, starting in the early years.

Key Words: English Curriculum, Teacher Training.

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde güler yüzünü ve samimiyetini benden esirgemeyen, değerli bilgilerini benimle paylaşan, kıymetli zamanını ayırıp sabırla ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenden fazlasını sunan, her sorun yaşadığımda yanına çekinmeden gidebildiğim kıymetli Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY'a teşekkürlerimi borç bilirim. Tez yazma sürecinde desteklerini esirgemeyen aileme, öğrencilerime ve öğretmen arkadaşlarıma da ayrıca teşekkür ederim.

Barış AVCI

İstanbul; Aralık, 2018

İÇİNDEKİLER

ÖZ iii
ABSTRACT iv
ÖN SÖZ v
İÇİNDEKİLER vi
TABLOLAR LİSTESİ x
ŞEKİLLER LİSTESİ xi
KISALTMALAR xii
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Araştırmanın Önemi 6
1.4. Sınırlılıklar 8
1.5. Varsayımlar 8
1.6. Tanımlar 8
2. BÖLÜM: KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9
2.1. Karşılaştırmalı Eğitim 9
2.1.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi 9
2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Amacı 15
2.1.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Yararları 16
2.1.4. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Uygulanan Yaklaşımlar 17
2.2. Karşılaştırılan Ülkeler Hakkında Bilgiler 19
2.2.1. Türkiye 19
2.2.1.1. Genel Bilgiler (Politik, Sosyal, Ekonomik) 19
2.2.1.2. Eğitim Sistemi 20
2.2.1.3. Öğretmen Yetiştirme 24
2.2.1.4. İngilizce Öğretiminin Genel Durumu 31
2.2.2. Norveç 33
2.2.2.1. Genel Bilgiler (Politik, Sosyal, Ekonomik) 33
2.2.2.2. Eğitim sistemi 34
2.2.2.3. Öğretmen Yetiştirme 37
2.2.2.4. İngilizce Öğretiminin Genel Durumu 41
2.2.3. Danimarka 42

2.2.3.1. Genel Bilgiler (Politik, Sosyal, Ekonomik) 42
2.2.3.2. Eğitim Sistemi 43
2.2.3.3. Öğretmen Yetiştirme 47
2.2.3.4. İngilizce Öğretiminin Genel Durumu 50
2.2.3.5. İlgili Araştırmalar 52
3. BÖLÜM: YÖNTEM 55
3.1. Araştırma Modeli 55
3.2. Veri Kaynakları 55
3.3. Veri Analizi 57
4. BÖLÜM: BULGULAR 58
4.1 Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programları Arasında Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir? 58
4.1.1 Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programları Arasındaki Hedef Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir? 58
4.1.1.1. Türkiye İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Hedefleri 58
4.1.1.2. Norveç İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Hedefleri 60
4.1.1.3. Danimarka İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Hedefleri 60
4.1.1.4. Benzerlik Ve Farklılıklar 62
4.1.2. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programları Arasında İçerik Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir? 63
4.1.2.1. Türkiye İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı İçeriği 63
4.1.2.2. Norveç İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı İçeriği 64
4.1.2.3. Danimarka İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı İçeriği 65
4.1.2.4. Benzerlik ve Farklılıklar 65
4.1.3. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programları Arasında Eğitim Durumları Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir? 66
4.1.3.1. Türkiye İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Eğitim Durumları 66
4.1.3.2. Norveç İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Eğitim Durumları 68
4.1.3.3. Danimarka İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Eğitim Durumları 68
4.1.3.4. Benzerlik ve Farklılıklar 69
4.1.4. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programları Arasında Sınama Durumları Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir? 70

4.1.4.1. Türkiye İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Sınama Durumları 70
4.1.4.2. Norveç İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Sınama Durumları 71
4.1.4.3. Danimarka İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Sınama Durumları 71
4.1.4.4. Benzerlik ve Farklılıklar 72
4.2. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki Uygulanmakta Olan İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında Benzerlikler Ve Farklılıklar Nelerdir? 72
4.2.1. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında Giriş Koşulları Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir? 74
4.2.1.1. Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Giriş Koşulları .. 74
4.2.1.2. Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Giriş Koşulları ... 75
4.2.1.3. Danimarka İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Giriş Koşulları 75
4.2.1.4. Benzerlik ve farklılıklar 76
4.2.2. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında Hedef Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir? ... 76
4.2.2.1. Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Hedefleri 76
4.2.2.2. Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Hedefleri 77
4.2.2.3. Danimarka Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Hedefleri 77
4.2.2.4. Benzerlik ve Farklılıklar 77
4.2.3. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında İçerik Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir? 78
4.2.3.1. Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı İçeriği 78
4.2.3.2. Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı İçeriği 80
4.2.3.3. Danimarka İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı İçeriği 87
4.2.3.4. Benzerlik ve Farklılıklar 91
4.2.4. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında Eğitim Durumları Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir? 92
4.2.4.1. Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Eğitim Durumları 92
4.2.4.2. Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Eğitim Durumları 92
4.2.4.3. Danimarka İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Eğitim Durumları 93
4.2.4.4. Benzerlik ve Farklılıklar 94

4.2.5. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında Sınama Durumları Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir? 94
4.2.5.1. Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Sınama Durumları 94
4.2.5.2. Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Sınama Durumları 96
4.2.5.3. Danimarka İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Sınama Durumları 98
4.2.5.4. Benzerlik ve Farklılıklar 98
5. BÖLÜM: SONUÇ VE TARTIŞMA 100
5.1. İlköğretim İngilizce Öğretim Programları 100
5.2. İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı 104
6. BÖLÜM: ÖNERİLER 109
6.1. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Öneriler 109
6.1.1. Uygulayıcılara Öneriler 109
6.1.2. Araştırmacılara Öneriler 109
6.2. İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programına Yönelik Öneriler 110
6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler 110
6.2.2. Araştırmacılara Öneriler 111
KAYNAKÇA 112
EKLER 132
ÖZ GEÇMİŞ 214

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Farklı Ülkelerdeki Karşılaştırma Eğitim'in Kurucuları 11

Tablo 2: 1918-1938 Yılları Arasında Yayınlanan Eğitim Dergilerindeki Karşılaştırmalı Eğitim Makalelerinin Ülkelere Göre Dağılımı 14

Tablo 3: ISCED 2011'in Eğitim Basamakları ve Süreleri 18

Tablo 4: Türkiye'nin Okur-Yazarlık, Matematik Becerileri, Eğitim Düzeyi Oranları 24

Tablo 5: Türkiye'deki Mevcut Öğretmenler ve Talepte Yaşanan Ana Problemler .. 28

Tablo 6: Norveç'in Okur-Yazarlık, Matematik Becerileri, Eğitim Düzeyi Oranları . 37

Tablo 7: Norveç'teki Mevcut Öğretmenler Ve Talepte Yaşanan Ana Problemler ... 38

Tablo 8: Norveç'te Öğretmen Yetiştirme Türleri ve Özellikleri 39

Tablo 9: Danimarka'nın Okur-Yazarlık, Matematik Becerileri, Eğitim Düzeyi Oranları 46

Tablo 10: Danimarka'da Öğretmen Yetiştirme Türleri ve Özellikleri 48

Tablo 11: Danimarka'daki Mevcut Öğretmenler Ve Talepte Yaşanan Ana Problemler 49

Tablo 12: Araştırmada Yararlanılan Veri Kaynakları 56

Tablo 13: TİYDÖP Eğitim Durumları; Bağlam ve Görevler/Etkinlikler 66

Tablo 14: İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları 73

Tablo 15: Norveç İlk ve Ortaokul Öğretmeni (İOÖ) 1-7 ile 5-10 Yıllarını Kapsayan Programlar 81

Tablo 16: Norveç'te 1-7 Yıllar İçin Ders Programı: Østfold University College..... 83

Tablo 17: Norveç'te 5-10 Yıllar İçin Ders Programı: Østfold University College... 84

Tablo 18: Norveç'te 8-13 Yıllar İçin Ders Programı: University Of Agder 86

Tablo 19: Danimarka'da Öğretmen Yetiştirme Çerçeve Programı 88

Tablo 20: Danimarka'da 1-6 Sınıflar İle 4-10 Sınıflar İçin Ders Programı: University College Copenhagen 89

Tablo 21: Danimarka'da Öğrenci Başarısını Değerlendirme 98

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Türk Millî Eğitim Sisteminin Yapısı..... 22
Şekil 2: Okul Türüne Göre Öğrencilerin Algıladıkları İngilizce Düzeyleri..... 32
Şekil 3: Norveç Milli Eğitim Sisteminin Yapısı..... 34
Şekil 4: Danimarka Milli Eğitim Sisteminin Yapısı..... 45

KISALTMALAR

OECD :Organisation for Economic Cooperation and Development (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü)

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

AB : Avrupa Birliği

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

UNESCO :United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)

EURYDICE : Network on Education Systems And Policies in Europe

ISCED International Standard Classification of Education (Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması)

YÖK :Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı

HÖÖE :Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi

TNÖ :Tam Nitelikli Öğretmen

AKTS : Avrupa Kredi Transfer Sistemi

ADOÇP :Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

TİYDÖP :Türkiye İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı

NİYDÖP : Norveç İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı

DİYDÖP :Danimarka İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt amaçları ile araştırmanın önemi, sınırlılıkları ve varsayımlarına yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Küresel çapta bilim ve teknolojideki gelişmelerin ışığında ülkelerde gerçekleşen değişimler ile küreselleşme süreci toplumların ihtiyaçları üzerinde etkili olmuş ve gereksinimlerini değiştirmiştir (Turan, 2005). 1980'lerin sonundan başlayarak hızla yayılan küreselleşme kavramıyla birlikte Türkiye'nin de içinde bulunduğu coğrafyadaki eğitim anlayışında, dönüşüm gerekliliği doğmuş, eğitim aracılığıyla dünyadaki gelişmelere uyum sağlayabilecek insan modeli oluşturmak önemli bir amaç haline gelmiştir (Gümüş, 2015).

Ünal ve Çolak (2005) tüm alanlarda gerçekleşen gelişmelere bireylerin uyum sağlaması ve gelişimi devam ettirebilmeleri için eğitim sistemlerine verilen önemin arttırılmasının, eğitime düşen çok önemli bir görev olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda, bilimsel ve teknolojik ilerlemesini devam ettirmek isteyen ülkeler dünyadaki gelişmeleri takip edebilmek ve bunları kendilerine uyarlamak için eğitime ayrıca önem vermişlerdir (Mustafa, 2011). Bu amaca ulaşmak için ise eğitim sistemlerini belli gösterge ve verilere dayalı olarak inceleyen, ulaştığı sonuçları ulusal ve uluslararası bir şekilde karşılaştırmaya imkân tanıyan politika ve sistem gereksiniminin doğduğu bilinmektedir. UNESCO'nun (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü) ve *Küresel Eğitim İzleme Raporu* ile OECD (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü) tarafından yürütülen ve her 3 yılda bir uygulanan *PISA* (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) araştırması ülkelerin uygulamakta oldukları eğitim programlarını değerlendirmesine imkân sağlayan (OECD, 2014) uluslararası eğitim çalışmaları arasında yer almaktadır.

Bu süreçte eğitim; toplumların sosyal, kültürel ve ekonomi gibi birçok alanda devamlılığını sağlayan çok önemli bir işleve sahip olmuştur. Günümüzde yaşanmakta olan bu değişimler, özellikle toplumlar arası etkileşim hızını giderek arttırmaktadır.

Etkileşimin artmasıyla birlikte, insanların ana dilleri bu iletişimi sağlamada yeterli olamamış ve yabancı dil öğrenme ihtiyacı doğmuştur. Bu açıdan, küresel iletişimi sağlamada İngilizce, farklı dilleri konuşan insanları bir araya getirmede adeta bir pasaport konumuna gelmiştir (Demir ve Yavuz, 2014).

Crystal (2003) İngilizcenin küresel bir dil olmasının nedenlerini, uluslararası ilişkiler, medya, uluslararası seyahat, uluslararası güvenlik, eğitim ve iletişim olarak açıklamaktadır. Aldemir (2010) ise bunun nedenini bilgi toplumunun iletişimde İngilizceyi kullanması ve bilginin dünyaya çoğunlukla bu dille yayılması şeklinde belirtmektedir. Bunun doğal bir sonucu olarak, küreselleşmenin de etkisiyle uluslararası alanda avantaj sahibi olmak isteyen kişiler için, iyi derecede İngilizce bilmek önemli bir gereklilik olarak kabul edilmiştir (Finsen, 2016). Dolayısıyla, bir sonucu olarak, İngilizce dünyanın en güçlü dili olarak kabul edilmekte (Chan, 2016) ve AB, BM gibi birçok uluslararası kurum ve kuruluş İngilizceyi resmi dil olarak kullanmaktadır. Bu nedenle, Türkiye'de de son yıllarda dünyayla doğru orantılı olarak İngilizce öğretimine verilen önem artmış, hem jeopolitik konumu gereği hem de bilim, teknoloji ve ticarette bir dünya dili haline gelmiş İngilizcenin öğretimi okullarda zorunlu hale getirilmiştir (Kırkgöz, 2007).

2012 yılında, İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Sonucu, 8 yıllık kesintisiz eğitim yerine 12 yıllık zorunlu kademeli eğitim getirilerek 12 yıllık süre 4+4+4 şeklinde üç kademeye ayrılmıştır. Bu sürenin 4'ü ilkokul, 4'ü ortaokul ve son 4'ü de lise olarak düzenlenmiş ve okula başlama yaşı 66 aya düşürülmüştür. Ayrıca yabancı dil öğretiminin de ilkokul ikinci sınıftan itibaren başlayacağı duyurulmuştur (MEB, 2012). Böylece, erken yaşta yabancı dil öğretimi önem kazanmaya başlamıştır.

Bu çalışmalara rağmen, İngilizce eğitiminin niteliği istenilen noktaya gelememiş ve tartışılmaya devam edilmiştir. 2017 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bu sorunun çözümüne katkı sağlamak amacıyla İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) güncellenmiştir (MEB, 2017a). Yenilenen öğretim programının, 2017-2018 eğitim öğretim yılında 2. ve 5. Sınıflarda, 2018-2019 döneminde ise tüm sınıf seviyelerinde uygulanması kararı alınmıştır. Programlardaki bu değişiklikler, beraberinde eğitimin kalitesini arttırma ve eğitim sisteminde var olan bir takım problemleri çözme bağlamında ilerleme isteğinin de bir göstergesi olarak kabul edilmektedir.

Ancak, TEPAV-British Council'ın (2014) araştırma sonuçları incelendiğinde, yabancı dil öğretiminin mevcut haliyle yetersiz kaldığı belirtilmekte ve bu durum eleştirilmektedir. Söz konusu raporda Türkiye'nin İngilizce eğitimindeki başarısızlığı açıkça belirtilmektedir. 1000 saatten fazla İngilizce'ye maruz kalmalarına, öğretmenlerin kabiliyetlerine ve pozitif sınıf iklimine rağmen öğrencilerin çok büyük bir bölümünün temel düzeyde olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin iletişim odaklı dil kullanımında başarısız olduğu, müfredat ile devletin sağladığı kitapların öğrencilerin ilgisini çekmediği üzerinde durulmaktadır. Daha açık bir ifadeyle, öğrenciler fiziki anlamda sınıfta bulunmasına rağmen, öğrenme gerçekleşememiştir. Dolayısıyla, İngilizce'ye karşı ilginin azalması, öğrencilerin zamanla İngilizce dersinin içeriğinden kopmalarına neden olmuştur (TEPAV, British Council,2014). Ayrıca öğrencilere göre, İngilizce öğretim programları da *kötü* olarak nitelendirilmektedir (Suçin,2015).

Ulusal raporların yanı sıra, EF- İngilizce Yeterlilik Göstergesi'nin (İYG) gibi uluslararası sıralamalarda, yabancı dil eğitimi alanında Türkiye'nin Avrupa ülkelerinin gerisinde kaldığı görülmektedir (EF- EPI, 2017). 1974 yılından itibaren tematik alanlarda derinlemesine kamuoyu yoklaması yapan Eurobarometer'ın (2012) sonuçlarına göre, Avrupalıların %84'ü birlikteki herkesin anadillerinin yanı sıra en az bir yabancı dili konuşabilmesi gerektiğini belirtilmektedir. Bu bağlamda, Avrupalıların %98'i farklı yabancı dilleri öğrenmenin kendi çocuklarının geleceği için yararlı olduğunu ve %77'si dil becerilerinin geliştirilmesinin bir politika önceliği olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Avrupalıların %88'i ana dilleri dışında bir dil öğrenmenin çok faydalı olduğunu, %84'ü AB'deki herkesin en az 1 yabancı dili konuşabilmesi gerektiğini, %72'si anadillerine ek birden fazla dil konuşulabilmesi konusunda görüş birliğine varmaktadır. Buna ek olarak, %67'si de kendileri için en yararlı dilin İngilizce olduğu görüşünü savunmaktadır.

Dolayısıyla, "Günümüz eğitim politikalarının belirlenmesi sürecinde, ülkelerin bilimsel, ekonomik, siyasal, sosyal ve kültürel gereksinimlerinin, yabancı dil eğitimi alanındaki alınan kararları etkilediği görülmektedir." (Haznedar, 2004, s.15). Küreselleşme sürecinde güçlü bir topluluk olarak nitelendirilen Avrupa Birliği'nin dil politikaları da Türkiye açısından oldukça önem arz etmektedir (Sağlam, Çıray ve Özüdoğru, 2011).

Avrupa Konseyi, Ortak Dil Çerçeve Programını, Dil Gelişim Dosyasını ve 2001 yılında kutlanan Avrupa Diller Yılı'nda tanıtarak AB ülkelerindeki yabancı dil eğitimi politikalarına yeni bir soluk getirmiştir. Böylece, yabancı dil yeterliliği daha da önem kazanmış olup Avrupa eğitim sistemlerinin yabancı dil yetkinliği konusundaki gösterdiği çabaların etkili bir şekilde devam ettiği görülmektedir (Güler, 2005). Dolayısıyla, AB ülkelerindeki ISCED 1 öğrencilerinin %79'u ISCED 2 öğrencilerin tamamına yakını (%97.3) ISCED 3 öğrencilerinin ise % 85.2'si İngilizce öğrenimi almaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a, s.13). Türkiye'de de AB'de olduğu gibi en çok öğretilen yabancı dil İngilizce'dir.

"Türkiye'de dil öğretimi, yirminci yüzyılın ikinci yarısından bu yana eğitim sisteminin önemli bir meselesi olarak görülmüştür ve muassır medeniyetler seviyesine çıkma arzusu, yabancı dil politikalarını doğrudan etkilemiştir" (Suçin, 2015). Dolayısıyla, AB yabancı dil eğitim politikaları doğrultusunda Türkiye'de de eğitim programlarında birden fazla yabancı dil eğitimi verilmekte, ancak en fazla ilgi gösterilen dilin de İngilizce olduğu bilinmektedir. Ancak, İngilizce yeterlilik göstergelerine bakıldığında durumun Türkiye için oldukça vahim olduğu görülmektedir. EF- İngilizce Yeterlilik Göstergesi'nin (İYG) 2018 yılındaki araştırmasında 80 ülkeden bir milyondan fazla katılımcıya ulaşılmış ve bu ülkeler *çok yüksek, yüksek, orta, düşük ve çok düşük* yeterlilik olmak üzere 5 gruba ayrılmıştır. Buna göre, Türkiye araştırmaya katılan 88 ülke arasında Nikaragua'dan sonra 73. sırada yer alarak *çok düşük* İngilizce yeterliğe sahip ülkeler kategorisinde yer almaktadır (EF- EPI, 2018).

İYG detaylı incelendiğinde ise *çok yüksek yeterlik* grubunda ilk beş ülke içerisinde yer alan Danimarka ve Norveç gibi Avrupa ülkelerinin uzun süredir konumlarını korudukları görülmektedir. Ancak aynı raporda Türkiye, 32 Avrupa ülkesi içerisinde İngilizce Yeterliliği bakımından 31. sırada yer alırken, Türkiye'nin EF'nin önceki araştırmasına göre (2017) -0.62 gibi bir düşüş gösterdiği de görülmektedir. İYG'nin (2018) sonuçları, Avrupa İstatistik Ofisi'nin Norveç ve Danimarka'nın İngilizce dil yeterliği sonuçlarıyla da bağdaşmaktadır (Eurostat, 2015).

Türkiye'nin dil öğrenimi ve öğretimi alanlarında çok fazla zaman, para ve güç harcadığı halde bu alandaki sonuçların olumsuz olduğu, Türkiye'nin umduğu kadar iyi İngilizce konuşamadığı ve bu durumun da öğretim programları ve eğitimin ilk yıllarından itibaren İngilizce öğretecek nitelikli İngilizce öğretmenlerinin eksikliğinden kaynaklanabileceği belirtilmektedir (Altmışdört, 2016; Katırcı, 2014).

Bu doğrultuda, 2004 yılından itibaren Türk eğitim sistemi AB ölçütlerine göre değiştirilmeye başlanmış, programlarının oluşturulmasındaki temel felsefe yeniden düzenlenmiştir, böylece öğretim programlarının hazırlanmasında birliğin ilkeleri dikkate alınmıştır (Gündüz, 2015). Türkiye'deki yabancı dil öğretimi üzerinde tartışmalar gündemde kalmaya devam etmiş ve yeni arayışlara odaklanılmıştır (Şimşek, 2007). Bu süreç içerisinde önerilen çözüm yollarından biri de kendi öğretim programımızla, İngilizce öğretiminde başarılı olan Avrupa ülkelerindeki programların karşılaştırılması olmuştur (Katırcı, 2014).

Bu doğrultuda, EF- İngilizce Yeterlilik Göstergesi'nde (İYG) Türkiye 2013 yılından beri sıralamalarda sürekli olarak alt sıralara düşmesine rağmen, Norveç ve Danimarka'nın 2011 yılından beri üst sıralarda yer alması, bu alanda araştırma yapılması gerekliliğini doğurmuştur. Arslan ve Özpınar (2008) eğitim sürecinin; öğretmen, öğrenci ve öğretim programları olmak üzere üç ana bileşeni bulunduğunu belirterek, bu üç öğe arasındaki ilişki ne derece sağlam ise o kadar nitelikli ve etkin bir eğitimden söz edilebileceğini ve böylece istenen nitelikte bireyler yetiştirilebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, İngilizce öğretiminde başarısız olan Türkiye ile İngilizce öğretiminde başarısı kanıtlanmış olan Norveç ve Danimarka'nın ilköğretim İngilizce programları ile İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması, Türkiye'deki bu programların geliştirilmesine imkân tanıyacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye, Norveç ve Danimarka'da ilköğretimde uygulanmakta olan İngilizce öğretim programı ile İngilizce öğretmeni yetiştirme programındaki benzerlik ve farklılıkları ortaya koymaktır. Bu doğrultuda araştırmaya yön veren temel ve alt araştırma soruları aşağıda verilmiştir:

1. Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerindeki ilköğretim yabancı dil öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
    a. Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerindeki ilköğretim yabancı dil öğretim programları arasında hedefler yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

b. Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerindeki ilköğretim yabancı dil öğretim programları arasında içerik yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

c. Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerindeki ilköğretim yabancı dil öğretim programları arasında eğitim durumları yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

d. Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerindeki ilköğretim yabancı dil öğretim programları arasında sınama durumları yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2. Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerinde uygulanmakta olan İngilizce öğretmeni yetiştirme programları arasında benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

   a. Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerinde uygulanmakta olan İngilizce öğretmeni yetiştirme programları arasında giriş koşulları yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

   b. Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerinde uygulanmakta olan İngilizce öğretmeni yetiştirme programları arasında hedefler yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

   c. Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerinde uygulanmakta olan İngilizce öğretmeni yetiştirme programları arasında içerik yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

   d. Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerinde uygulanmakta olan İngilizce öğretmeni yetiştirme programları arasında eğitim durumları yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

   e. Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerinde uygulanmakta olan İngilizce öğretmeni yetiştirme programları arasında sınama durumları yönünden benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye'deki okullarda çok önemli görülmesine rağmen, İngilizce dersinin öğretiminin yeterli düzeyde olduğu söylenememektedir. Ancak, yüksek İngilizce dil

yeterliliğine ulaşabilmek için İngilizce öğretim programları ile İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının bunu sağlayıcı nitelikte olması gerekmektedir.

Bu araştırmada, Türkiye, Norveç ve Danimarka'da uygulanmakta olan ilköğretim İngilizce öğretim programı ile İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma içerisinde yer alan ülkelerin seçiminde, nitelikli öğretmen yetiştirmede ve İngilizce öğretiminde başarılı olmaları etkili olmuştur. Bu durum, elde edilen veriler ışığında ülkemizde uygulanmakta olan İngilizce öğretim programı ve İngilizce öğretmeni yetiştirme programının ne ölçüde uluslararası standartlarda olduğunun belirlenmesi açısından önemlidir.

Araştırma, ülkemizde uygulamakta olan İngilizce öğretim programının, seçilen ülkelerdeki programlarla benzerliklerini ve farlılıklarını gösterecek olması açısından önemlidir. Karşılaştırmalı eğitimin öncelikli amacı, yabancı eğitim sistemlerinin işleyen yönlerini anlamaktır (Kazamias, 2009). Bu yolla ülkemizde yabancı dil alanında yaşanan sorunların çözümünde, bu alanda başarılı olan ülkelerin deneyimlerinden yararlanılması sorunun çözümüne katkı sağlayabilecektir. Ancak bu sorunlar çözüldüğünde yabancı dil alanındaki nitelik artacaktır. AB'nin hedeflerini benimseyen, AB ile üyelik müzakereleri devam eden Türkiye için, yabancı dil alanında yaşanan sorunların tespit edilmesi ve olabildiğince hızlı çözülmesi gerekmektedir. Buna ek olarak, Suçin (2015) EF- İngilizce Yeterlilik Göstergesi'nde (İYG) başarılı olan ülkelerin (Brezilya, Rusya, Hindistan ve Çin) bu başarısının İngilizce eğitimini, kalkınma hedeflerinin bir unsuru olarak görmelerinden kaynaklandığı belirtmektedir. Dolayısıyla, politikacılar açısından bakıldığında, nitelikli bir İngilizce öğretimi ile ekonomi arasında da bir bağ bulunduğu görülmektedir. Bu nedenle, araştırma sonucunda elde edilecek bulgular, politikacılar ve uygulayıcılar açısından önem arz etmektedir.

Ayrıca, Norveç ve Danimarka ilköğretim İngilizce öğretim programı ve İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının daha önce detaylı bir şekilde incelenmemiş olması, bu araştırmanın alanyazına katkısıdır. Buna ek olarak, ilköğretim yabancı dil öğretim programı üzerinde yapılabilecek değişikliklere katkı sağlaması ve İngilizce öğretmenliği yetiştirme programlarının geliştirilmesinde yararlanılacak bir kaynak oluşturması açısından da önemlidir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye, Norveç ve Danimarka'da uygulanmakta olan İngilizce öğretim programı ile sınırlıdır.
2. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Türkiye, Norveç ve Danimarka'da uygulanmakta olan İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ile sınırlıdır.
3. Araştırma, elde edilen kaynaklarla ve yazılı dokümanlarla sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Resmi kurumların internet üzerinden elde edilen dokümanlarının ve bilgilerin geçerli ve güvenilir olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Öğretim Programı: "bir eğitim basamağında çeşitli sınıf ve derslerde ele alınacak konularla ilgili tüm öğretim etkinliklerini kapsar" (Demirel, 2015, s.6)

Yetiştirme Programı: Aday öğretmenin yetiştirme sürecinde alındığı, okul içi, okul dışı ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinden oluşan, her bir aday öğretmene danışman desteği sunan programdır (http://oygm.meb.gov.tr/, akt. Alataş, 2017)

İngilizce Dil Yeterliliği: öğrencilerin çalışma programlarını tamamlarken konuşma ve yazılı bağlamda anlam oluşturmak ve iletişim kurmak için İngilizce dilini kullanma becerisidir.

Karşılaştırmalı Eğitim: farklı eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamlandırmayı amaçlayan sistemdir (Bereday, 1966).

2. BÖLÜM: KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde karşılaştırmalı eğitim ve karşılaştırılan ülkelere ilişkin genel bilgiler yer verilmektedir.

2.1. Karşılaştırmalı Eğitim

Bu bölümde karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimi, amaçları, yararları, karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında uygulanan yaklaşımlar hakkında bilgi verilmektedir.

2.1.1. Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Balcı'ya göre (2015) karşılaştırma, özünde bir düşünme ve düşünceyi geliştirme yöntemidir. Karşılaştırmalı eğitimin ise, halen gelişmeye devam eden bir alan olması nedeniyle alanyazında birçok tanımı yer almaktadır.

Var olan tanımlar ışığında, karşılaştırmalı eğitim, dünyadaki eğitim sorunlarını ortaya koymaya çalışan ve bu sorunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları dikkate alıp, değer ve koşullar bağlamında inceleyerek ülkeye özgü çözümler getirmeye çalışan bir alandır (Baskan ve Dede, 2011). Karşılaştırmalı eğitim kavramını alanyazına kazandıran isim ise Marc-Antoine Jullien de Paris'dir (Epstein, 2017, s.318). Şu anda *Karşılaştırmalı Eğitimin Babası* (Hans, 1962, s.162) olarak bilinmesinde *l'éducation comparée* (karşılaştırmalı eğitim) terimini kaynaklarda kullanan ilk kişi olması etkili olmuştur (Fraser, 1964). Julien, pratik amacı özel ve kamu eğitiminin yeniden canlanması ve geliştirilmesi için gerekli araçları temin eden yeni bir bilim (karşılaştırmalı) oluşturmayı istemiştir (Beech, 2006). Ayrıca, Hans (1967) Jullien'in, *L'Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'Éducation Comparêe*' (Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Çalışma Planı ve Ön Görüşler) kitabında karşılaştırmalı eğitim çalışmasının amaç ve yöntemlerinin açıkça tanımlandığından bahsetmektedir.

Bir eğitim sisteminin, modelin ve yaklaşımın diğer sistem, model ve yaklaşımlarla karşılaştırma yapılarak araştırılması ve değerlendirilmesi eski çağlara kadar uzanmaktadır (Erdoğan, 2015). Hans (1967) Plato ve Aristo'nun, karşılaştırma yöntemini küçük şehir toplumlarıyla sınırlı olsa da kullandıklarını vurgulamış ve Montesquieu'nun ünlü eseri *L'esprit des Lois* (Kanunların Ruhu Üzerine) ile birlikte belki de ilk karşılaştırma modelini kuran filozof olduğunu belirtmiştir. Karşılaştırmalı eğitim tarihi incelendiğinde, ilk karşılaştırmalı eğitimcilerin kendi ülkelerindeki eğitim sistemini geliştirmek için çoğunlukla başka ülkelere giderek incelemelerde bulundukları görülmektedir. Bereday (1966) bu ilk dönemi *ödünç alma* olarak nitelendirmiştir. Higginson'a göre (1994) 1893 yılına gelindiğinde, Michael Ernest Sadler, ilköğretim ve yükseköğretim arasında köprü olan orta öğretimin ana problemlerini belirlemek için Avrupa ülkelerine, Britanya İmparatorluğu'na ve Amerika Birleşik Devletleri'ne anketler yollamıştır ve bu çalışmaları karşılaştırmalı eğitime ilişkin ilk girişimleri olmuş, böylece karşılaştırmalı eğitimin öncülerinden biri olarak kabul edilmiştir. Sadler'ın birçok ülkedeki eğitimin iyi tanımlanmış alanlarında, *evdeki* durumu geliştirmek için sistematik araştırmaların prosedürünü oluşturan kişi olduğundan bahsetmektedir ve durum günümüzde hâlâ geçerliliğini korumaktadır (Philips, 2006).

İkinci dönem olarak kabul edilen bu *öngörü* döneminde bir ülkedeki eğitim sisteminin başarısı başka ülkedekilerdeki sistemin gözlem ve deneyim yoluyla tahmin edilebilmesidir. 19.yüzyılın önemli karşılaştırmacı eğitimcilerinden biri de William Torrrey Harris olarak kabul edilmektedir. Harris, yabancı eğitim sistemlerine ait istatistiklerin önemli olduğunu ancak başka bir eğitim sisteminin kolayca ödünç alınamayacağını belirtmiş ve karşılaştırmalı çalışmalarının eğitim ile toplum arasındaki evrensel bağı ortaya çıkarabileceğini iddia etmektedir (Manichander, 2016).

Üçüncü dönem ise *analiz* dönemidir ve savunucuları arasında Schneider, Kandel ve Ulich gibi isimler yer almaktadır. Ayrıca, Nicholas Hans da 20.yüzyılın önemli bir karşılaştırmalı eğitim bilimcileri arasında yer almaktadır (Katırcı, 2014). Bu dönem, eğitimdeki ulusal uygulamaların tüm açılarıyla sistematik bir şekilde açığa çıkarılmasını içermektedir (Bereday, 1966). Karşılaştırmalı Eğitim'in kurucuları Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Farklı Ülkelerdeki Karşılaştırma Eğitim'in Kurucuları

Ülke	Karşılaştırmalı Eğitimin Kurucusu	Üniversite
A.B.D	I.L Kandel R.Ulich	Boston Harvard
İngiltere	N.A Hans J. A. Lauwerys	Londra Londra
Fransa	A. Millot	Paris
Almanya	Fr. Schneider W. Merck	München Hamburg
	R.Rosello	Cenevre
Türkiye	Kemal Aytaç	Ankara

Mustafa Ergün, **Karşılaştırmalı Eğitim** (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 1985), 6.

Genç Sel (2014) I. Dünya Savaşı'nın ardından sosyal bilimlerin açıklayıcı gücünün ortaya çıktığını, dolayısıyla sosyal bilimlerin giderek daha fazla niceliksel yöntemlere dayandığını, bu bağlamda sosyal bilimlerin hümanist temellerinin deneye dayalı ve niceliksel doğası olan yöntemler ve yeni anlayışla yer değiştirdiğini vurgulamıştır. Bu doğrultuda, karşılaştırmalı eğitim de yavaşça aynı yolu izlemiştir. II. Dünya Savaşı'ndan bu yana, bu eğilimler hız kazanmış ve sosyal bilimlerin deneysel yönelimleri karşılaştırmalı eğitim çalışmalarını yeniden şekillendirmiştir. Eğitim alanındaki çağdaş etkileşimli-uluslararası çalışmalar büyük miktardaki veri ve sosyal bilimlerdeki gelişmiş araştırma teknikleri üzerine kurulmuştur. UNESCO, UNICEF, OECD ve Dünya Bankası gibi uluslararası kuruluşlar karşılaştırmalı eğitim çalışmalarına destek vermişlerdir ve bu alandaki çalışmaların büyük kısmı bu kuruluşların ihtiyaç ve istekleri doğrultusunda hazırlanmaktadır (Erdoğan, 2003).

20.yüzyılın öncü uluslararası ve karşılaştırmalı eğitimcilerinden biri de Isaac Leon Kandel'dır. Kandel toplumların geçmişlerinin, sosyo-politik ve kültürlerinin birer güç olduklarına inanmış ve bir milletin eğitim sisteminin diğerinden üstün olmadığını ancak her birinin kendi içindeki işleyişinin önemini belirtmiştir (Pollack, 1993). Bununla birlikte, Kandel (1995) dünyanın, Froebel'e anaokulu fikri için, Maria Montessori'ye erken çocukluk çalışmaları için, Ferriere ve Dewey'e ülkelerinin sınırlarını aşan düşünceleri için teşekkür borçlu olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, eğitim sisteminin bir kültürden diğerine transfer edilemeyeceğini ancak fikirlerin üzerinde çalışılabileceğini ve yeni durumlara adapte edilebileceği fikrinin üzerinde de önemle durmaktadır.

Brickman (1960) Karşılaştırmalı eğitimin temellendirilmesine ve inşasına katkıda bulunan diğer bir isim da Nicholas Hans'dır. Hans (1967) *Karşılaştırmalı Eğitim* adlı kitabında, ideal eğitim üzerinde durmuş ve eğitim alanında yapılan çalışmaların toplumda değişim ve gelişim getirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bunun en somut örneklerinden biri, karşılaştırmalı eğitim tarihinin önemli otoritelerinden biri olan Matthew Arnold'dur. İngiltere'deki ilköğretimin sistemleştirilmesinde diğer ülkelerdeki uygulamaları dikkate alması başarıyı sağlamasında etkili olmuştur (Rapple, 1989).Karşılaştırmanın tanımının ne olduğu 20.yüzyılda üzerinde önemle durulan konulardan olmuştur. Bereday (1966) karşılaştırmalı eğitimin farklı eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları anlamlandırmayı amaçladığını belirtmektedir. Bu tanıma ek olarak, Noah (1984) düzgün yapıldığında karşılaştırmalı eğitimin kendi eğitim sistemimiz ve toplumumuzu anlayışımızı derinleştirebileceğini, politikacı ve idarecilere yardımcı olabileceğini, öğretmen eğitimindeki en önemli kısmı şekillendirebileceğini vurgulamış, karşılaştırmalı eğitimin geçmişteki, şu andaki ve gelecekteki durumumuzu daha net belirlemeye yardımcı olacağını belirtmektedir. King (1979) ise karşılaştırmalı eğitimi, dünyadaki benzer eğitim sorunlarını gösteren, bu sorunların farklı ülkelerde nasıl ortaya çıktığını ve çeşitli çözüm yollarının olabileceğini gösteren bir alan olarak tanımlamaktadır (akt. Erdoğan, 2015).

Tüm bu tanımlar ışığında, 2.Dünya Savaşı'nın ardından kurulan OECD ve UNESCO gibi uluslararası kuruluşlar eğitim konusunda standartlaşmaya yardımcı olmuş ve karşılaştırmalı eğitimin gelişmesinde önemli rol oynamışlardır (Erdoğan, 2015).

1949'da Türkiye'nin de kurucu üyeler arasında yer aldığı Avrupa Konseyi (Council of Europe) kurulmuştur. Bu konsey eğitim açısından önemli araştırmalar yürütür ve eğitimin kalitesini arttırmak için birçok alt konseyi bulunmaktadır. Buns ek olarak, Avrupalı karşılaştırmalı eğitimciler bilimsel dergilerin çıkarılması ve korunması ile WCCES'de (Dünya Karşılaştırmalı Eğitim Toplulukları Konseyi) aktif katılım sağlayacak olan profesyonel topluluklar kurulması için çaba göstermişlerdir (Van Daele, 1992).

WCCES, 1970 yılında 5 topluluğun bir araya gelmesiyle oluşan bu konsey kongreler düzenlemekte ve küresel çapta karşılaştırmalı eğitimde kalitenin arttırılmasını amaçlamaktadır (Bray, 2003). 2006 yılı itibariyle 35 üye topluluğu bulunmaktadır. CIES (Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim Topluluğu) 1956 yılında kurulan bu alandaki en köklü topluluktur ve WCCES'in kurucu toplulukları arasında yer

almaktadır (Manzon ve Bray, 2006). Her iki topluluk da karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının güncel tutulmasında önemli rol oynamaktadır.

Ülkemizde bu alandaki çalışmalarıyla tanınan Erdoğan (2015) karşılaştırmalı eğitimin Türkiye'de bir disiplin olarak gelişimine değinerek, II. Meşrutiyet döneminde Avrupa'daki yeni okul türlerini inceleyen yazıların bulunduğunu, ancak karşılaştırmalı eğitim tabirinin 1960'lardan sonra kullanılmaya başlandığını belirtmektedir. II. Meşrutiyet'in aydınları ilmi, fikri ve iktisadi bakımdan ileri gördükleri Avrupa toplumlarının bunu eğitime borçlu olduğunu düşünmüş ve Avrupa eğitimi ile Osmanlı eğitiminin farklı yönlerini karşılaştırmışlardır (Gündüz, 2010).

Sonraki yıllarda İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Nafi Atuf Kansu, Hıfzırrahman Raşit Öymen, Selim Sırrı Tarcan gibi eğiticimler Avrupa okul sistemlerini incelemiştir ve bu incelemeleri öncü karşılaştırmalı eğitim çalışmaları olarak kabul edilmektedir (Erdoğan, 2015). İ.H. Baltacıoğlu, İsviçre, Fransa ve Berlin'de eğitim üzerine uzunca çalışmalar yapmış, 1912'de Türkiye'ye döndüğünde *Talim ve Terbiye'de İnkılap* adında yazdığı eser 1927 yılında tekrar basılmasının ardından Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitiminin temelinin oluşmasına katkı sağlamıştır. (Ergün, 1985)

Demir (2017) eğitim alanında yapılan güncel çalışmaların, kendi tarihimizdeki ilk örneklerinin öneminden bahsederek son dönemlerde eğitim bilimcilerin üzerinde durdukları karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının Türk eğitim tarihindeki ilk örneklerini (1918-1938) ele almaktadır. Bu dönemde yayınlanan makalelerin ülkelere göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Adı geçen dergilerde yayınlanan karşılaştırma makaleleri, eğitim sistemleri, müfredat, beden eğitimi, mesleki eğitim, vatandaşlık eğitimi, öğretim yöntemleri, okul yapısı, okul öncesi eğitimi ve öğretmen yetiştirme gibi çeşitli alanlarda birçok karşılaştırmaya yer vermiş ve bu çalışmalar Türk millî eğitim sisteminin gelişmesinde olumlu katkıda bulunmuşlardır (Demir, 2017).

Tablo 2: 1918-1938 Yılları Arasında Yayınlanan Eğitim Dergilerindeki Karşılaştırmalı Eğitim Makalelerinin Ülkelere Göre Dağılımı

	Gürbüz Türk Çocuğu	Maarif Vekâleti Mecmuası	Muallimler Birliği	Muallimler Mecmuası	Tedrisat	Anadolu Terbiye Mecmuası	Okul ve Öğretmen	Millî Mecmua	Dilek	Trabzon Muallimler Birliği Mecmuası	Terbiye	Toplam
Almanya		11	2	3	3				1			20
Amerika		2		4	4	1	5					16
Bulgaristan		3		3	2				1			9
Çekoslovakya		3		3								6
Danimarka		4		1								5
Fransa		5		2	1				2	1		11
İngiltere		3		10	6	1					1	21
İtalya		3	2									5
Rusya	1	6		2	1						2	12
Diğer	1	9	3	4			1	1				19
Toplam	2	49	7	32	17	2	6	1	4	1	3	124

G. Türkan Demir, **1918-1938 Yılları Arasında Yayınlanan Eğitim Dergilerindeki Karşılaştırmalı Eğitim Makaleleri.** (Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE, 2017), 21'den uyarlandı.

Erdoğan (2003) karşılaştırmalı eğitimin bir alan olarak Türkiye'deki eğitim bilimleri çalışmalarında ilk defa yer alması Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Fatma Varış ve iki yabancı profesörün (J. A. Lauwerys ve Kenneth Neff) okuttukları *Mukayeseli Eğitim* dersiyle başladığını vurgulamıştır. Ayrıca bu üç bilim insanının yazdıkları Mukayeseli Eğitim adlı kitabın bu alanda yazılmış ilk Türkçe eser olduğunu belirtmektedir.

Kemal Aytaç tarafından 1970'lerden sonra Ankara Üniversitesi'nde Mukayeseli Eğitim Araştırmaları Enstitüsü kurulmuştur. Erdoğan (2003) böylece karşılaştırmalı eğitim ilk kez yeni bir öğretim ve araştırma dalı olarak fakültenin akademik yapısı içerisindeki yerini almıştır. Erdoğan (2015) Kemal Aytaç, okul reformları, eğitim politikası, öğretmen yetiştirme ve karşılaştırmalı eğitim konularının ağırlıkta olduğu dergide karşılaştırmalı eğitim makalelerinin çevirilerini yayınlamış ve yurt dışındaki eğitimsel hareketliliğin duyurulmasında önemli bir rol oynamıştır (Güçlü ve Özdemir 2012).

1980'lerden sonra üniversitelerde karşılaştırmalı eğitim çalışmaları artış göstermiş ve J. F. Cramer ile G. S. Browne tarafından 1965 yılında yazılan *Karşılaştırmalı Eğitim* kitabı, 1982 yılında Ferhan Oğuzhan tarafından tercüme edilerek alana kazandırılması önemli bir adım olarak kabul edilmektedir (Dede ve Atanur Baskan, 2011).

Dede ve Atanur Baskan (2011) Adil Türkoğlu'nun yazdığı Türkiye, İsviçre ve Romanya'nın eğitim sistemlerini incelediği kitabı (1985) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının ilk örneklerinden biri olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, Türkiye ve Fransa'nın lise programlarını incelemiş (1977) ve bu çalışma ülkemizdeki karşılaştırmalı eğitim alanındaki ilk doktora tezi olmuştur. Ayrıca Mustafa Ergün Karşılaştırmalı Eğitim (1985), Özcan Demirel, *Karşılaştırmalı Eğitim* (1991), İrfan Erdoğan, *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (1995) ve Gürcan Ültanır, *Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi-Kuram ve Teknikler* (2000) bu alanda yapılmış öncü çalışmalar arasında sayılmaktadır. Bu çalışmalar ülkemizdeki karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının temellendirilmesine önemli katkılarda bulunmuştur. Böylece, Türkiye'nin eğitim tarihinde, yaşadığı problemlere karşı çözüm yolu arayışı olarak karşılaştırmalı eğitimin kullanılması önem kazanmış ve bu alanda birçok tez yazılmıştır.

2.1.2. Karşılaştırmalı Eğitimin Amacı

Kandel'a göre karşılaştırmalı eğitimin temel amacı, farklı ulusal eğitim sistemlerinin tarihsel ve kültürel bağlamlarıyla karşılaştırmalı olarak nasıl geliştiğini açıklamaktır (Blake, 1982). Diğer bir amacı ise, Kandel'a göre (1936) eğitimdeki problemleri keşfetmek, problemlerle nasıl yüzleşileceğini tartışmak ve felsefe ya da bakış açısı geliştirmek olarak tanımlamıştır. Lauwerys (1965) karşılaştırmalı eğitimin amacını, eğitimin genel amaçlarını aramak ve başka ülkelerdeki eğitimcilerin çalışmalarını inceleyerek kendi çevreleri için yararlı fikirler elde etmek olarak açıklamaktadır (akt. Beech, 2006, s.6).

Trethewey (1976) karşılaştırmalı eğitimin amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır:

1. Başka yerlerdeki eğitim hakkında yapılan çalışmalarla, kendi ülkemizdeki eğitimin daha iyi anlaşılmasını sağlamak.
2. Alanın diğer amaçlarının gerçekleştirmesine imkân verecek olan ilke ve genellemelere katkı sağlamak.
3. Uluslararası anlayışa katkı sağlamak.

Bu amaçlara ek olarak, Lauwerys, Varış ve Neff (1979) karşılaştırmalı eğitimin amaçlarını şu şekilde açıklamıştır: (s.6)

1. Eğitim sistemleri, faaliyetleri ve sorunları hakkında bilgi edinmek.
2. Eğitimde hipotezi, gerekli yöntem ve teknikleri, yorum için gerekli olan esasları ve sonuçları geliştirmek.
3. Eğitimi etkileyen faktörlerin, diğer ülkelerdeki gelişimini incelemek ve eğitim politikasının gelişmesini sağlayacak olan görüşlere varılmasını sağlamak.
4. Teorik ve pratik katkıda bulunarak bir ülkenin kendi eğitim sistemi anlayışını geliştirmesine yardımcı olmak (s.6).

Bu bilgiler ışığında, amaçlar konusunda eğitim bilimciler arasında da farklı anlayışlar olduğu görülmektedir. Buna ek olarak karşılaştırmalı eğitimin amacı, paydaşlar için de farklı anlamlara gelebilmektedir. Bray (2007) karşılaştırmalı eğitimin amaçlarının akademisyenler, politika yapıcılar, uluslararası ajanslar, uygulayıcılar ve aileler için farklı anlamlara geldiklerini vurgulamaktadır. Kandel (1995) ise karşılaştırmalı eğitimin amacını, ulusal kültürlerin ve eğitim sistemlerinin varlığını tanıyarak güvence altına almak ve onların çelişkili yanlarını uzlaştırmaktır. Ancak, bunu yaparken de kültür, politik yapı ve millî amaçlarının eğitim sistemleri üzerindeki etkilerinin de dikkate alınması gerekmektedir. Böylece eğitim aracılığıyla, bir ulusun umutları, istekleri ve problemleri anlaşılabilecektir.

2.1.3. Karşılaştırmalı Eğitimin Yararları

Karşılaştırmalı eğitimin birçok yararı olduğu bilinmektedir. King (1979), bunlardan birkaçını şöyle sıralamaktadır:

1. Karşılaştırmalı eğitim sayesinde eğitimdeki farklı yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olunabilir.
2. Eğitimdeki olguların, eğilim ve problemlerin analiz edilmesinde geniş bir bakış açısı sağlar.
3. Eğitim alanına sunduğu farklı deneyimler ve yaklaşımlarla bu alanda doğru karar verilmesine katkı sunabilir.
4. Eğitim politikacıları ve yöneticileri karar verme sürecinde bu alandaki araştırmaların sonuçlarından yararlanabilir.

5. Eğitim ile ulusal kalkınma arasındaki ilişkinin çeşitli boyutları gözler önüne serilebilir (Akt. Erdoğan, 2015, s.11).

Balcı (2015) karşılaştırmalı eğitimin yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Bir şeyin diğerine üstünlüğünün ya da ondan düşüklüğünün gösterilmesine yaramaktadır. Dolayısıyla, bir ölçüde bir şeyin daha iyi/kaliteli olduğu kanıtlanmış bir şeyle karşılaştırılması olup onun geliştirilmesi amacıyla gerekli boyut ya da öğelerinin belirlenmesine,
2. Bilinenle, karşılaştırılarak bilinmeyen hakkında bilgi edinilmesi ve bir şeydeki değişimin ya da değişim derecesinin gösterilmesine,
3. Görünürde birbirinden farklı olan iki şeyin gerçekte ne kadar benzer olduğunun görülmesi ya da zıt bir şekilde görünürde birbirine çok benzer iki şeyin gerçekte ne kadar ayrı olduklarının saptanmasına yaramaktadır.

Genç Sel'e göre (2004) ülkelerin deneyimlerini ve eğitim sitemlerinin temel dinamiklerini tüm yollarıyla inceleyen karşılaştırmalı eğitim, başka ülkelerden yararlanılarak yapılacak değişikliklerin daha kontrollü ve köklü olabilmesine imkân sağlamaktadır.

2.1.4. Karşılaştırmalı Eğitim Araştırmalarında Uygulanan Yaklaşımlar

Alanyazında karşılaştırmalı eğitim yöntem bilimi olarak da kabul edilmektedir ve karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında benimsenen yatay, dikey, problem çözme, örnek olay ve tanımlayıcı yaklaşım gibi farklı yaklaşımlar bulunmaktadır (Tatlı ve Adıgüzel 2012).

Yatay yaklaşım, farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurlarını bir bütün halinde paralel şekilde incelenmesidir (Erdoğan, 2015). Dikey yaklaşım, eğitim sisteminin daha çok tarihsel gelişimi ile ilgilenirken, problem çözme yaklaşımında ise bir eğitim sistemindeki belli bir soruna çözüm bulma amacıyla uygulanan sistematik bir teknik olarak ifade edilmektedir (Tatlı ve Adıgüzel, 2012). Örnek olay yaklaşımında ise, bir ülkenin özel bir eğitim tecrübesi incelenmektedir (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979). Bu yaklaşımda farklı ülkelerin eğitim alanında sahip olduğu deneyimlerin, benzer şartlardaki ülkeler için faydalı olabileceği düşünülmektedir. Tanımlayıcı yaklaşımda ise konu ile ilgili alanyazın taraması yapılarak eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların karşılaştırılması amaçlanır (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016).

Püsküllüoğlu ve Hoşgörür (2017) ülkemizde yapılan karşılaştırmalı eğitim tezlerini yaklaşımlarına göre dağılımı incelemiş ve bu çalışmaların büyük çoğunluğunda kullanılan yaklaşımının belirtilmediğini vurgulamıştır. Ancak araştırmalarında, karşılaştırmalı eğitim yaklaşımı belirtilen tezlerde, en çok yatay yaklaşımın yer aldığı, ikinci olarak ise yatay-dikey yaklaşımın tercih edildiği belirtilmektedir.

Ulusal eğitim sistemlerinin yapı ve müfredat içeriğinin değişiklik göstermesinden dolayı, ülkelerin performanslarını karşılaştırmak ya da ulusal ve uluslararası hedeflere doğru ilerlemelerini takip etmek zor olabilmektedir (OECD, 2017). Eğitim sistemlerinin küresel bakış açısıyla, girdilerini, işlemlerini ve çıktılarını anlamak ve doğru bir şekilde yorumlamak için, verilerin karşılaştırılabilir olduğundan emin olunmalıdır ve bu karşılaştırma ISCED (International Standard Classification of Education- Uluslararası Standart Eğitim Sınıflaması) ile yapılmaktadır. Ayrıca, ISCED uluslararası karşılaştırmalı eğitim istatistiklerinin temelini oluşturmaktadır (OECD, 2017).

ISCED sınıflandırması, hem ulusal hem de uluslararası düzeyde eğitim istatistiklerini derlemek ve sunmak için bir araç olarak hizmet eder, dünya çapında eğitim sistemlerinde yeni gelişmeleri daha iyi yakalamak için de zaman zaman güncellenmektedir (UNESCO, 2012). Son değişiklik ise 2011 yılında yapılmıştır.

Ayrıca, ISCED'in temel kavramları ve tanımları, eğitim sistemlerinin tümünün uluslararası geçerliliğini ve kapsamlı olmasını amaçlamaktadır (OECD, Eurostat and UNESCO Institute for Statistics, 2017). Bu doğrultuda Tablo 3'te ISCED 2011'in eğitim basamakları ile süreleri verilmektedir.

Tablo 3: ISCED 2011'in Eğitim Basamakları ve Süreleri

ISCED 2011'in eğitim basamakları		**Normal süre (en yaygın süre)**
ISCED 0	Erken çocukluk eğitimi	Süre şartı yoktur. Ancak, günlük 2 saat eşdeğerinde olmalıdır ve yılda 100 gün eğitim faaliyetlerine dâhil edilir.
ISCED 1	İlkokul	4 ila 7 yıl (en yaygın: 6 yıl)
ISCED 2	Ortaokul	2 ila 5 yıl (en yaygın: 3 yıl)
ISCED 3	Lise	2 ila 5 yıl (en yaygın: 3 yıl)
ISCED 4	Lise sonrası yükseköğrenim olmayan eğitim	6 ay ile 2 ya da 3 yıl

Tablo 3- devam

ISCED 5	Kısa döngü yükseköğrenim	2 ila 3 yıl
ISCED 6	Lisans derecesi ya da eşdeğer düzeyi	ISCED 3'ü doğrudan izleyen 3 ila 4 yıl ya da başka ISCED 6 programını takiben ile 1 ila 2 yıl
ISCED 7	Yüksek lisans derecesi ya da eşdeğer düzeyi	ISCED 6'yı takiben 1 ila 4 yıl ya da ISCED 3'ü doğrudan takip eden 5 ila 7 yıl
ISCED 8	Doktora derecesi ya da eşdeğer düzeyi	En az 3 yıl

OECD, **Handbook For Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions And Classifications** (Paris: OECD Publishing, 2017) ve OECD, Eurostat and UNESCO Institute for Statistics, **ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines For Classifying National Education Programmes And Related Qualifications**. (Paris: OECD Publishing,2015)'ten uyarlandı.

2.2. Karşılaştırılan Ülkeler Hakkında Bilgiler

Bu bölümde karşılaştırılması yapılan ülkeler hakkında politik, sosyal, ekonomik özellikleri, eğitim sistemleri, öğretmen yetiştirme sistemleri ve İngilizce öğretiminin genel durumu hakkında bilgi verilmektedir.

2.2.1. Türkiye

2.2.1.1. Genel Bilgiler (Politik, Sosyal, Ekonomik)

Tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapan Anadolu, 600 yılı aşkın (1299-1920) bir süre ile Avrupa, Orta Doğu ve Afrika'nın en güçlü ülkelerinden biri olan Osmanlı İmparatorluğu'nun merkezi olmuştur. I. Dünya Savaşı sırasında işgal altında olan Türkiye'de 23 Nisan 1920'de ulusal egemenliğe dayanan yeni bir devlet kurulmuş ve Lozan Barış Antlaşmasıyla (24 Temmuz 1923) Batılı Devletler tarafından da kabul edilmiştir.

Türkiye, dünyayla bütünleşme sürecinde, küresel ve bölgesel düzeyde birçok uluslararası örgütün üyesi konumunda bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; Birleşmiş Milletler, UNESCO, OECD, NATO, Avrupa Konseyi, Avrupa Birliği (aday ülke), İslam Konferansı Teşkilatı Ekonomik ve Ticari İşbirliği Daimi Komitesi (İSEDAK), Ekonomik İşbirliği Teşkilatı (ECO), Karadeniz Ekonomik İşbirliği Örgütü (KEİ) şeklinde sıralanabilmektedir. Cumhuriyet ile birlikte yüzünü *Batı Dünyası*'na çeviren Türkiye, ABD ve Avrupa ülkeleriyle yakın ilişkiler kurmuştur (Eurydice, 2016a).

Laik demokratik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye, Batı Asya bölgesinde yer almaktadır, yüz ölçümü 783 562 km^2'dir ve nüfusu 80 milyon civarındadır. Ülkede yaklaşık 3 milyon mülteci bulunmaktadır. Nüfus yaş dağılımı 0-14 yaş arasında %25, 60 yaş üstünde ise %12'dir (United Nations, 2017).

Türkiye'de son yıllarda ekonomi alanında reformlar yapılmış ve bu reformlar sayesinde modern çağın gerekliliklerine uyan, uluslararası piyasalarda meydana gelebilecek dalgalanmalara karşı daha dayanaklı bir hale gelen bir ekonomi oluşturulmuştur (Eurydice, 2016a). OECD (2018a) Türkiye, OECD'nin 38 ülke ile gerçekleştirdiği hanehalkı finansal zenginliği sıralamasında 37.sıradadır. Ülkede eğitim alanında, 2014 yılı için öğrenci başına ilköğretimde 3.589, ortaöğretimde 3.268, yükseköğretimde ise 8.927 Amerikan Doları harcanmaktadır.

OECD'nin Better Life Index- Daha İyi Yaşam Endeksi (2017) sonuçlarına göre ise Türkiye, son 20 yılda halkının yaşam kalitesini oldukça arttırmıştır. Ancak gelir ve servet sağlık durumu, sosyal bağlantılar, eğitim ve beceriler, iş ve gelirler, öznel iyi olma, çevre kalitesi, iş-yaşam dengesi, konut ve kişisel güvenlik açısından ortalamanın altında yer almaktadır. Ayrıca, Türk halkının yaşam memnuniyet oranıyla, 38 ülke arasında 34. sıra ile OECD ortalamasının oldukça altında olduğu görülmektedir.

2.2.1.2. Eğitim Sistemi

Türk eğitim sistemi, T.C. Anayasası, Eğitim ve Öğretimi Düzenleyen Yasalar, Hükümet Programları, Kalkınma Planları, Millî Eğitim Şuraları esas alınarak düzenlenmektedir (Erdem, 2011). Tevhid-i Tedrisat Kanunu, Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanun, İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Millî Eğitim Temel Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ve Özel Öğretim Kurumları Kanunlarını Türk eğitim sisteminin yasal dayanaklarını oluşturmaktadır (Bayrak, 2013).

Türk millî eğitiminin amaçları genel ve özel olarak ikiye ayrılmaktadır.

> Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,
>
> 1.Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

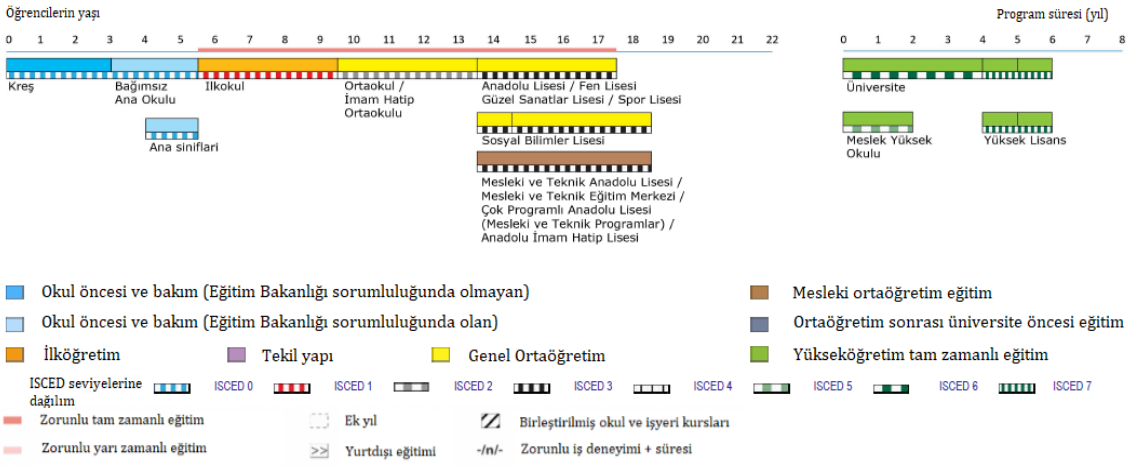
> 2. Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek
>
> 3. İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak;
>
> Böylece bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan millî birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (1739 Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, s.5101-5102).

Özel amaçlar ise, Türk millî eğitim sisteminin genel amaçlarını gerçekleştiremeye imkân veren ve Türk millî eğitiminin temel ilkeleri doğrultusunda belirlenir. Türk millî eğitiminin temel ilkeleri, genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkân eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, eğitim kampüsleri ve okul ile ailenin işbirliği ve her yerde eğitim şeklinde sıralanmaktadır (1739 Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre (1973) Ülkedeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin devlet adına yürütülmesinden, gözetiminden ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) sorumludur. İlköğretim, lise veya dengi okulların açılması bu bakanlığın iznine tabiidir. Aynı şekilde diğer bakanlıklara bağlı okulları ve özel okulları da MEB gözetler, denetler ve derecelerini tayin eder.

Türk eğitim sisteminin yapısı örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Örgün eğitim, belirli yaş grubunda bulunan ve aynı seviyedeki bireylere, belli bir amaç doğrultusunda hazırlanmış programlarla okul çatısı altında yapılan düzenli eğitimdir. Örgün eğitimin kapsamı, okulöncesi, okulöncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim, özel öğretim ve yükseköğretim şeklinde belirtilebilir (Bayrak, 2013). Yaygın eğitim ise örgün eğitim sistemine hiç girmemiş, örgün eğitim sisteminin herhangi bir basamağında bulunan ya da bu kademelerden birinden ayrılan bireylere ilgi ve gereksinim duydukları alanda örgün eğitim yanında ya da dışında düzenlenen eğitim etkinliklerinin tümünü kapsamaktadır (Gültekin, 2008).

Türk Millî Eğitim Sistemi'nin yapısı Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1: Türk Millî Eğitim Sisteminin Yapısı

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. **The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, p.32

1997 yılında çıkarılan yasa ile 4306 sayılı yasa ile zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır. 2012 yılına kadar da ilköğretim 8 yıl ve kesintisiz olarak sürdürülmüştür. Ancak, 11/04/2012 tarihli ve 28261 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 30/03/2012 tarihli ve 6287 sayılı ilköğretim ve eğitim ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun ile zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır (Özden, Kılıç ve Aksu, 2014). Bu doğrultuda, zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.

Her bir varsayımsal yıl için ISCED seviyelerine göre zorunlu öğretim programı için tavsiye edilen minimum öğretim süresi saatleri incelendiğinde ise Türkiye'de ilkokulda (ISCED 1) 720, genel ortaokulda (ISCED 24) 840 ve ortaöğretimde (ISCED 34) ise 960 saat şeklinde dağıldığı görülmektedir.

İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşmaktadır. Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter (1739 sayılı Millî Eğitim

Temel Kanunu, 1973). Ayrıca, İlköğretim bütün yurttaşlar için devlet okullarında parasız olarak verilmektedir.

Ortaöğretim kurumları, ortaokul veya imam-hatip ortaokulu üzerine öğrenim süresi dört yıl olan yatılı ve/veya gündüzlü olarak eğitim ve öğretim veren kurumlardır. (Değişik:RG-21/6/2014-29037) Fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, Anadolu liseleri, güzel sanatlar liseleri ve spor liseleri, (Değişik:RG-13/9/2014-29118) Anadolu imam hatip liseleri, (Değişik: RG 16/9/2017-30182) Mesleki ve teknik Anadolu liseleri, mesleki ve teknik eğitim merkezleri, çok programlı Anadolu liseleri, özel eğitim meslek liseleri ile mesleki eğitim merkezlerinden oluşur. (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2018)

Yükseköğretim, orta öğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. "Yükseköğretim, millî eğitim sistemi çerçevesinde, öğrencileri lisans öncesi, lisans ve lisansüstü seviyelerinde yetiştiren bir bütünlük içinde düzenlenir" (Millî Eğitim Temel Kanunu, Madde-37, 1973).

Eğitim ve öğretimde verimliliği arttırma, hayat boyu öğrenmeyi teşvik etme ve daha birçok alanda hedefler belirleyen Türkiye, Avrupa 2020 Stratejisi'ne uygun bir şekilde eğitimde kaliteyi arttırmak için de çeşitli önlemler almaktadır. Bu doğrultuda yerel ve uluslararası katılımla; okuldan ayrılma oranlarını düşürme, yükseköğretime katılımı ve kaliteyi arttırma, hayat boyu öğrenmede yetişkinlerin katılımını arttırma gibi alanlarda çeşitli çalışmalar yürütmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

WEF (2017a) verileri doğrultusunda; Türkiye 130 ülke arasında, ilköğretime katılımda 91. ortaöğretime katılım oranında 43. yükseköğretime katılma oranında ise 7.sırada yer alırken, ilköğretim okullarının kalitesinde 95. mesleki eğitime katılmada 29.sırada yer almaktadır. Ayrıca Türkiye, 137 ülkenin yer aldığı araştırmada okul yönetimi kalitesinde 108. eğitim sistemi kalitesinde 101. matematik ve fen eğitimi kalitesinde ise 104. sırada yer almıştır (WEF, 2017b). Türkiye'deki okur-yazarlık, matematik becerileri ve eğitim düzeyi oranları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4: Türkiye'nin Okur-Yazarlık, Matematik Becerileri, Eğitim Düzeyi Oranları

	15-24 yaş arası			25-54 yaş arası			55-64 yaş arası			65+ yaş		
% nüfusun	16.5			41.9			8.3			8.0		
	Değer	Puan	Sıralama	Değer	Puan	Sıralama	Değer	Puan	Sıralama	Değer	Puan	Sıralama
Okur-yazarlık ve Matematiksel Beceri	99.5	99.5	48	98.7	98.7	28	88.4	88.4	52	78.0	78.0	45
İlköğretim eğitim düzeyi oranı	93.8	93.8	90	90.6	90.6	88	81.1	81.1	81	59.2	59.2	84
Ortaöğretim eğitim düzeyi oranı	58.0	58.0	88	48.9	48.9	87	29.0	29.0	94	16.7	16.7	92
Yükseköğretim eğitim düzeyi oranı				12.2	12.2	77	8.9	8.9	77	5.6	5.6	74

World Economic Forum- WEF, **The Global Human Capital Report 2017: Preparing People For The Future Of Work** (Geneva: World Economic Forum), 177'den uyarlandı.

2.2.1.3. Öğretmen Yetiştirme

Eğitim kalitesinin belirlenmesinde öğretmenlerin büyük etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, eğitim sisteminde yer alan öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet dönemi içerisinde iyi bir şekilde yetiştirilmesi oldukça önem arz etmektedir.

Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sisteminin tarihi incelendiğinde, bu alandaki en önemli gelişme, 1848 yılında rüştiyelere öğretmen yetiştirme amacıyla Darülmuallimin adıyla *ilköğretmen okulu*nun açılmasıdır (Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006). Bu tarih esas alındığında, Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede yaklaşık 150 yıllık bir geçmişe sahip olduğu görülmektedir (Aydın, 1998). Darülmuallimin'in adı, 1924 yılında Muallim Mektebi, 1935'te de, öğretmen okulu olarak değiştirilmiştir.

İlkokula öğretmen yetiştiren İlköğretmen okulları, cumhuriyetin ilk 50 yılı içerisinde ilkokullara öğretmen sağlayan temel kaynak niteliği taşımaktadır (Dursunoğlu, 2003). Bu okulların yetersiz kalması nedeniyle kısa süre sonra kapatılacak olan *Köy Muallim Mektepleri* (1927-28 öğretim yılı) kurulmuştur.

Cumhuriyet aydınlanmasının eğitim alanındaki en özgün ve en çok bilinen uygulaması olan *Köy Enstitüleri*, 17 Nisan 1940 tarihli 3803 sayılı Köy Enstitüleri Yasasıyla köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek elemanlarını yetiştirmek üzere tarıma elverişli arazisi bulunan yerlerde, MEB'e bağlı açılmıştır. Ancak, sayısı 21'i bulan bu kurumlar 1954 yılında tamamen kapatılmıştır (Kartal, 2008). Kapatıldığı döneme kadar Köy Enstitüleri'nde 1308 kadın ve 15,943 erkek olmak üzere toplam 17,341 köy öğretmeni yetişmiş, bu kurumlardaki öğretimin en çağdaş ve anlamlı özelliği uygulamaya verilen önem olmuştur (Susar Kırmızı, 2015).

İlköğretime dayalı 5 yıl eğitim veren bu kurumların kapatılmasının ardından, 1954 yılında tüm öğretmen yetiştiren kurumlar *İlköğretmen Okulları* olarak yeniden yapılandırılmış, ancak 1974-75 yıllarından itibaren ilköğretmen okulları *Öğretmen Liselerine* dönüştürülmüştür (Aldemir, 2010). Bu kurumlar sonraki yıllarda ise *Anadolu Öğretmen Lisesi* adını almıştır.

1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu uyarınca ilköğretim 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte, temel eğitimde nitelikli öğretmen ihtiyacı artmıştır ve ilkokula öğretmen yetiştirmek amacıyla kısa sürede sayıları 50'yi geçecek olan 2 yıllık *Eğitim Enstitüleri* kurulmuştur (Ergün, 1987).

1982 yılına gelindiğinde öğretmen yetiştirme görevi üniversitelere verilmesinin ardından bu kurumlar *Eğitim Yüksekokulları* adı altında üniversitelere bağlanmış ve 1989 yılı itibariyle de eğitim süresi 4 yıla çıkarılmıştır (Atanur Baskan, Aydın ve Madden 2006). Ardından, ilkokul öğretmeni yetiştirme görevi 1992–1993 öğretim yılında, eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği çatısı altında alınmıştır (Baskan, 2001). Eğitim süresinin 4 yıla çıkarılmasıyla birlikte, ilkokul öğretmeni mezunlarının sayısı ciddi şekilde azalmıştır ve bu açığın kapatılması amacıyla, dönemler halinde, farklı kaynaklardan öğretmen sağlama girişimlerinde bulunulmuştur. Bu girişimlere örnek olarak; eğitim fakültesi dışındaki fakülte mezunlarından öğretmen atanması, hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme, öğretmenlik formasyonu kursları,

yedek subay öğretmenlik, vekil öğretmenlik ve mektupla öğretmen yetiştirme verilebilmektedir (Akyüz, 2011, 352).

Orta dereceli okulların öğretmen ihtiyacının karşılanması amacıyla ise 2 yıllık *Orta Muallim Mektebi* 1926-27 öğretim yılında kurulmuş, 1929'da *Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü,* 1935'lerde *Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü* olarak değiştirilmiş ve *Gazi Eğitim Enstitüsü* adıyla eğitim faaliyetlerini sürdürmüştür (Aldemir, 2010).

1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu uyarınca ilköğretim 8 yıla çıkarılmasıyla birlikte, temel eğitimde nitelikli öğretmen ihtiyacı artmıştır ve ortaokula öğretmen yetiştirmek amacıyla daha sonra *Yüksek Öğretmen Okulu* adını alacak olan 3 yıllık *Eğitim Enstitüleri* kurulmaktadır (Ergün, 1987). Ortaokullara öğretmen yetiştirmede temel kaynak Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri'dir. Bu okullar, 1978-79 öğretim yılından 1981-82 öğretim yılı sonuna kadar Yüksek Öğretmen Okulu adıyla faaliyetlerini sürdürmüşlerdir ancak 1982'de eğitim süreleri 4 yıla çıkarılarak *Eğitim Fakülteleri* adıyla üniversitelere bağlanmıştır (YÖK, 2007).

1923-1981 yılları arasında liselere öğretmen yetiştirmede ise temel Yüksek Öğretmen Okulları ve üniversitelerdir (YÖK, 2007). 1891'de kurulan Darülmuallimin-i Âliye ve daha sonra Yüksek Öğretmen Okulu adını alan bu okul ortaöğretim kurumlarına öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır. 1959 yılına kadar ise liselere öğretmen yetiştiren tek kurum İstanbul'daki Yüksek Öğretmen Okulu'dur. İlerleyen yılarda birçok şehirde bu kurumlar açılmıştır, ancak zamanla bu okulların yozlaşması ve 1974'te geçilen öğretmen lisesi uygulamasının olumsuz etkileri nedeniyle Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan bir raporla Yüksek Öğretmen okulları 1978 yılında kapatılmıştır (Kavcar,1982).

Eşme (2003) eleme yöntemiyle *en nitelikli öğrencilerin* seçildiği Yüksek Öğretmen Okullarının kapatılmasının oluşturacağı olumsuzluklara değinerek ve 130 yıllık görkemli bir geçmişi olan tarihi kurumun kapatılmasının aynı zamanda köy çocuklarının bu yolla üniversitelere geçişinin de bir bakıma engellendiğini belirtmektedir. Ayrıca, Türkiye'nin nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önemli bir fırsatı yitirdiğini, diğer yandan üniversitelere öğretim üyesi yetiştirme konusunda da önemli bir azalmaya neden olduğunu vurgulamıştır. Bu sorunlar, yabancı dil öğretmeni yetiştirme sistemini de etkilemiştir. Bu doğrultuda, Demirel'e (2014) göre

Türkiye'de yabancı dil öğretiminin tarihsel gelişiminin *Cumhuriyet Öncesi* ve *Cumhuriyet Sonrası* olmak üzere iki ayrı biçimde incelenmesi mümkündür.

Cumhuriyet Öncesi Dönemde, geleneksel yabancı dil eğitimi İslami kültürden etkilenmiş, dolayısıyla Osmanlı İmparatorluğu eğitim sisteminin merkezi olan medreselerde, yabancı dil eğitiminin Arapça ve Farsça olarak verilmiştir (Küçükoğlu, 2013). Ancak, 18.yy'da, Osmanlı İmparatorluğu Batı'nın kendisinden ileride olduğunu fark etmiş ve Batı'da yaşanan gelişmeleri yakalayabilmek adına okullarını düzenlemiştir (Altundiş, 2006). Ayrıca, Tanzimat Dönemi'nde Fransızca, Meşrutiyet Dönemi'nde ise Almanca önemli konumda yer almıştır (Oktay, 2015) .

İngilizce'nin Türk eğitim sisteminde yer alması ise, eğitimde Batılılaşma hareketlerinin başladığı Tanzimat Dönemi'nde gerçekleşir ve bunu Cumhuriyet Dönemi takip etmektedir (Kirkgoz, 2005). Cumhuriyet Dönemi ile birlikte modernleşme hız kazanarak, Avrupa ve ABD ile yakın ilişkiler kurulmuş, dolayısıyla İngiliz dili öğretimi daha da yaygınlaşmıştır (Kirkgoz, 2007). Bu doğrultuda, Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde 1944 yılında *İngilizce öğretmeni* yetiştirmek amacıyla bölüm açılmıştır (Demircan,1988). Başlangıçta 2 yıllık olan bu bölüm 1961 yılında 3 yıla çıkarılmış, ardından tüm eğitim enstitüleri 4 yıla çıkarılarak yüksek öğretmen okulu adını almıştır (Demirel, 1991). 1940 ve 1980 yılları arasında yabancı dil öğretmeni yetiştirme politikası düzgün şekilde planlanamamış, bu öğretmenlerin niteliğine, niceliğine olduğu kadar önem verilmemiştir (Nergis, 2011). 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumlar eğitim fakültelerine dönüştürülmüş ve üniversite çatısı altına alınarak bu bölümlerde ihtisaslaşmaya önem verilmiştir (Dursunoğlu, 2003).

1982 yılına kadar öğretmen yetiştirme görevi tamamen MEB'e verilmiş ise de üniversitelerimizde de öğretmen yetiştirmede önemli bir kaynak olmuştur. 1982 yılına gelindiğinde öğretmen yetiştirme işlevi yükseköğretim düzeyine çekilerek üniversitelere devredilmiştir (YÖK, 2007). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) 1996 yılı başında Türkiye'de öğretmen yetiştirmek üzere eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi için çalışma başlatmış ve bu amaçla fakültelerdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda birtakım değişiklikler yapılmıştır (YÖK, 1998).

Değişiklikler sonucunda, ortaöğretim öğretmenliği lisansüstü düzeye kaydırılmış ve *Tezsiz Yüksek Lisans* programları başlatılmıştır. Bu doğrultuda, yüksek lisans

düzeyinde yürütülmesi öngörülen ortaöğretim alan öğretmenlikleri için iki seçenek öngörülmüştür:

> Birinci seçenek (3.5 yıl + 1.5 yıl = 5 yıl): Bu seçenek,
>
> Eğitim Fakülteleri ile alan fakültelerinin (Fen ve/veya edebiyat fakülteleri) ortaklaşa yürüttüğü tezsiz yüksek lisans programını ifade etmektedir. Buna göre, öğrenciler, eğitim fakültesinin öğrencisi olarak kayıt hakkı elde ederler, ancak öğrenimlerinin ilk yedi yarıyılını ilgili alan fakültesinde, son üç yarıyılını da kendi fakültelerinde (ve ilgili Enstitüde) yürütürler. Mezun olanlar yüksek lisans derecesi almaya hak kazanırlar.
>
> İkinci Seçenek (4 yıl + 1.5 yıl): Bu seçeneğe göre, Yükseköğretim Kurulu tarafından tespit edilen, eğitim fakültesi dışındaki fakültelerin lisans programlarından mezun olan öğrencilerin ortaöğretim alanında öğretmen olarak yetiştirilmeleri amacıyla üç yarıyıllık programlar düzenlenebilir. Bu programları tamamlayan öğrenciler (tezsiz) yüksek lisans derecesi almaya hak kazanırlar (YÖK, 2007, s.53-54).

Daha sonra yapılan değişiklikle, YÖK'ün 28.01.2010 tarihinde aldığı kararla "tezsiz yüksek lisans" programı kaldırılmış ve *Pedagojik Formasyon Sertifika Programı* uygulaması getirilmiştir (Polat, 2013). Bu kararla, fen edebiyat fakülteleri mezunlarına ve hali hazırda okumakta olanlara öğretmen olma hakkı tanınmıştır. Dolayısıyla, eğitim fakültesi bölümü mezunu olmayanların öğretmen olması uygulaması devam etmiş ve pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı ile eğitimler yürütülmeye devam etmiştir (Demircioğlu ve Özdemir, 2014).

Bu programın varlığındaki esas etmenin, çeşitli branşlardaki öğretmen eksikliği olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, Türkiye'deki mevcut öğretmenler ve talepte yaşanan ana problemler incelendiğinde, belirlenen iki sorunun öğretmen eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir. Bu sorunlar ve yaşandığı ISCED düzeyleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Türkiye'deki Mevcut Öğretmenler ve Talepte Yaşanan Ana Problemler

Sorunlar	**ISCED Düzeyi**
Bazı coğrafi bölgelerdeki öğretmen eksikliği	1-2-3
Bazı alanlardaki öğretmen eksikliği	

European Commission/EACEA/Eurydice, **Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support** (Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018) 28'den uyarlanmıştır.

Eğitim fakültesi mezunu İngilizce öğretmenlerinin ihtiyacı karşılayamaması nedeniyle, alternatif yöntemlere başvurulmuş ve bazı dönemlerde İngilizce eğitim

veren bölümlerden (maden mühendisliği, istatistik gibi) mezun olanlara İngilizce öğretmenliği sertifika programını tamamlayanlar ya da tamamlamayanlar İngilizce öğretmeni olarak atanma imkânı bulmuşlardır (Seferoğlu, 2004).

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Çizelge'de (2000) İngilizce öğretmeni olarak atanacak kişilerin atamalarına esas yükseköğretim programları şunlardır[1]:

1. İngilizce Öğretmenliği
2. İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü
3. Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü
4. Mütercim-Tercümanlık Bölümü
5. İngiliz Dil Bilimi Bölümü
6. Çeviribilimi Bölümü
7. İngiliz Dili ve Kültürü Bölümü

Pedagojik sertifika programlarıyla birlikte nicelik arttırılırken, nitelik konusu da giderek önem kazanmış ve başta İngilizce öğretmenliği olmak üzere çeşitli branşlarda öğretimin kalitesi sorgulanır duruma gelmiştir. Dolayısıyla, eğitim tarihimiz incelendiğinde mesleki anlamda yeterliliğe ulaşmamış kişilerin, ihtiyaç gerekçesiyle öğretmen olma imkânı elde ettikleri açıktır (Seferoğlu, 2004) .

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, (2015) uyarınca, öğretmen olarak atama yapılabilmesi için aşağıdaki şartların sağlanması gerekmektedir:

> **MADDE 5 –** (1) Öğretmenlik mesleğine aday öğretmen olarak girilir.
>
> (2) Aday öğretmenliğe/öğretmenliğe atanacaklarda, 657 sayılı Kanunun 48 inci maddesinde belirtilen genel şartların yanında aşağıdaki özel şartlar aranır;
>
> a) Mezun olunan yükseköğretim programının, Bakanlığın öğretmenliğe atanacakların tespitine ilişkin kararına göre atama yapılacak alana uygun olması,
>
> b) Öğretmenliğe kaynak teşkil eden yükseköğretim programlarından mezun olanların ihtiyacı karşılamadığı alanlara atanacaklar hariç olmak üzere, Bakanlıkça uygun görülen pedagojik formasyon eğitiminin başarıyla tamamlanmış olması,
>
> c) Yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olanların, Yükseköğretim Kurulu Başkanlığınca yükseköğrenimlerinin ve/veya pedagojik formasyon belgelerinin yurt içindeki yükseköğretim kurumlarına veya programlarına denkliğinin kabul edilmiş olması,
>
> ç) İlk atama kapsamında atanacakların, KPSS'den atanacakları alanlar için belirlenen taban puan ve üzerinde puan almış olmaları,

[1] Bakanlık ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile açılan / açılacak olan Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programını başarı ile tamamlayanlar.

> d) Devlet memurluğundan veya öğretmenlik mesleğinden çıkarılmayı gerektiren bir ceza alınmamış olması.

Ayrıca, kamu sektöründeki TNÖ istihdam statüsü sözleşmeli ya da süresiz olarak memurluktur. Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik (2016), Madde-19 doğrultusunda istihdam statüsü şu şekilde yer almaktadır:

> Sözleşmeli öğretmenlerden sözleşme gereği dört yıllık çalışma süresini tamamlayarak adaylık sürecinde başarılı olanlar, talepleri halinde görev yaptıkları eğitim kurumunda öğretmen kadrolarına atanır. Öğretmen kadrolarına atananlar, aynı yerde en az iki yıl daha görev yapar, bunlar hakkında adaylık hükümleri uygulanmaz.

Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği'ne göre Madde-18(5) "Danışman öğretmen, aday öğretmeni eğitim kurumundaki çalışmalarında mesleki ölçütler bağlamında gözlemler. Bu doğrultuda tüm performans değerlendirme sürecinde rehberlik eder." Bu doğrultuda, aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesine oldukça önem verilmektedir. Ataması yapılan öğretmenler 384 saati okul ve sınıf içi, 90 saati okul dışı faaliyetleri ve 180 saati ise hizmet içi eğitim faaliyetlerini kapsayan toplamda 654 saatlik *Aday Öğretmen Yetiştirme Programı'*na katılmaktadır (MEB, 2017b).

Tüm bu çalışmaların nedeni, sisteme nitelikli öğretmen girdisinin sağlanmasıdır. Eğitim seviyesindeki ürün seviyesinin yükseltilmesinde temel ve değişmez olan şey, öğretmenin niteliğidir (Tosuncuoğlu, 2016). Yabancı dil alanındaki sorunlar nedeniyle, Türkiye'deki yabancı dil öğretmenlerinin niteliği tartışılmış ve AB öğretmen yetiştirme sistemleri bu soruna çözüm bulmak adına incelenmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin yabancı dil öğrenme becerileri üstünde anahtar role sahip olmaktadır. Avrupa'da bazı ülkelerde ilkokul düzeyinde genel öğretmenler[2] görevlendirilse de birçok ülkede yabancı dil öğretimi, öğreteceği konunun gerekliliklerine göre yarı uzman[3] ya da uzman[4] öğretmenlerdir (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2012). Türkiye'de ise İlkokul, ortaokul ve lise yabancı dil öğretmenliği konu alanı uzmanlığına göre merkezi olarak uzman öğretmenlerce

[2] Yabancı diller de dâhil olmak üzere, müfredatta yer alan bütün dersleri (veya hemen hemen bütün dersleri) öğretmeye yetkili öğretmen. Bu öğretmenler, yabancı dil alanında herhangi bir eğitim alıp almadıklarına bakılmaksızın yabancı dil öğretiminde görevlendirilir.
[3] Biri veya daha fazlası yabancı dil olan en az üç farklı dersi bir gruba öğretmekle yetkili olan öğretmen.
[4] Bir ya da iki farklı dersi öğretmekle yetkili olan öğretmen. Söz konusu öğretmen için, bu durum ya biri yabancı dil olan iki farklı dersi öğretmeyi ya da yalnızca yabancı dil öğretmeyi içerir.

verilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a; Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları Ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar, 2000). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi (HÖÖE) 4 yıl sürmektedir. Dil öğretmeni adayları nadiren hedef dilin konuşulduğu ülkede eğitim görürken, uluslararası hareketliliği destekleyecek ulusal fon da bulunmamaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a).

2.2.1.4. İngilizce Öğretiminin Genel Durumu

Crystal'a göre (2003), İngilizce günümüzde dünya tarihindeki herhangi bir dilden daha fazla konuşulmaktadır ve bunun nedeni de19.yy'ın sonlarına doğru zirve yapan İngiliz sömürge gücünün genişlemesi ve Birleşik Devletlerin yirminci yüzyılın önde gelen ekonomik gücü olarak ortaya çıkışıdır. Jenkins'e göre ise (2003) İki milyarı aşkın kişi tarafından konuşulan İngilizce, yalnızca anadil konuşanların sahiplendiği bir ürün olmaktan çıkmış ve çokuluslu bir topluluğun ortak iletişim aracına dönüşmüştür. İngilizcenin yayılması, ana dil olarak İngilizce (ENL), ikinci dil olarak İngilizce (ESL) ve yabancı dil olarak İngilizce (EFL) olmak üzere üç farklı kullanıcı grubunu ortaya çıkarmıştır.

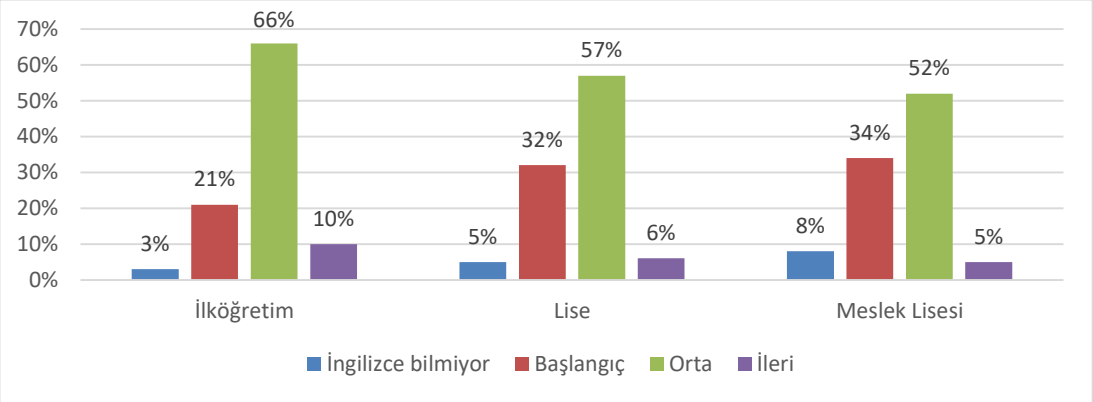
Kachru'ya göre (1985) ise *Dünya İngilizceleri* olarak kendi türevlerini oluşturan bu dil, üç çevreye ayrılmıştır: (1) iç çevre: İngiltere ve ABD gibi İngilizceyi anadil olarak konuşan (ENL) ülkeleri kapsar; (2) dış çevre: Singapur ve Hindistan gibi ikinci dil olarak İngilizce konuşanları (ESL) kapsar; (3) genişleyen çevre: İngilizcenin yabancı dil olarak (EFL) konuşulduğu yerleri kapsamaktadır.

Türkiye'de okutulacak olan yabancı dile eğitim yetkilileri karar vermektedir, bu doğrultuda tüm okullar öğrencilerine İngilizce dersini sunmak zorundadırlar. Tüm öğrenciler yabancı dil olarak İngilizce öğrenmeye 7 yaşından itibaren başlar, 14 yaşında ise ikinci yabancı dil öğrenme zorunluluğu başlamaktadır. Okul sürecinin bir kısmında öğrenciler aynı zamanda iki dil öğrenme imkânına sahiptir ve bu süre Türkiye'de 4 yıldır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; MEB 2018b).

Yabancı dil öğretiminin 11 yıl sürdüğü Türkiye'de zorunlu birinci yabancı dil öğretimi için tavsiye edilen en az öğretim süresi 912 saattir ve ilköğretim ile zorunlu genel

ortaöğretimdeki toplam süreye oranı ise, ilköğretimde %5.0 iken zorunlu genel ortaöğretimdeki oranı %13.3'tür (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

İngilizce ülkemizde en fazla öğretilen yabancı dildir ve öğrenciler zorunlu eğitim boyunca yabancı dil eğitimi almaktadırlar. Bu doğrultuda, Türk öğrencilerin okul türüne göre algıladıkları İngilizce düzeyleri Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: Okul Türüne Göre Öğrencilerin Algıladıkları İngilizce Düzeyleri

TEPAV, British Council. 2014. **Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.** Ankara. s.40

Ulusal göstergelerin yanı sıra, uluslararsı göstergeler de oldukça önem arz etmektedir. EF EPI'nin İngilizce yeterliliği hakkındaki önceki araştırmalarında Türkiye; 2015 yılında 70 ülke arasında 50., 2016 yılında 60 ülke arasında 51.sırada yer almıştır. 2017 yılında 80 ülke arasında 62. sırada yer alırken, 2018 yılında ise 88 ülke içerisinden 73. sırada yer almaktadır (EF- EPI, 2017; 2018). Türkiye'nin İngilizce yeterliliği sıralamasında giderek gerilediği açıkça görülmektedir. Bu başarısızlığın nedeni ilgili göstergede, İngilizce eğitiminin yerel dilde verilmesi, iletişimden ziyade ezbere odaklanılması ve müfredatların standardizasyonu konusunda eksiklik yaşaması şeklinde ifade edilmektedir (EF- EPI, 2017; 2018). Ancak, Türkiye'de zorunlu yabancı dil müfredatında tam zamanlı zorunlu genel eğitimdeki *dört temel iletişim becerisiyle* (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bağdaşan amaçlara verilen öncelik incelendiğinde dinleme ve konuşma becerilerine öncelik tanındığı görülmektedir (MEB, 2017a).

2.2.2. Norveç

2.2.2.1. Genel Bilgiler (Politik, Sosyal, Ekonomik)

Resmî adıyla Norveç Krallığı bazı dönemler farklı yönetimler tarafından idare edilmiştir ve 1905 yılında yapılan referandum sonucu yeni kurulan bağımsız Norveç, cumhuriyet yerine krallığı tercih etmiştir. I. Dünya Savaşı yıllarında tarafsız kalan Norveç II. Dünya Savaşı'nda Alman kuvvetleri tarafından işgal edilmiştir (Eurydice, 2016b). Coğrafi olarak Norveç, Kuzey Avrupa'da yer almaktadır ve nüfusu ise yaklaşık 5.3 milyondur, yüz ölçümü 386 194 km2'dir. Ülkede yaklaşık olarak 73.2 bin mülteci bulunmaktadır. Nüfus yaş dağılımı 0-14 yaş arasında % 17.8, 60 yaş üstünde ise %22.3'tür (United Nations, 2017).

Norveç, NATO, Avrupa Serbest Ticaret Birliği (EFTA) ve Avrupa Ekonomik Alanı (EEA) üyesidir. Norveç, yaptığı iki referandum sonucu AB üyeliğini kabul etmemiştir, ancak EEA antlaşmasıyla birlikte Avrupa'nın iç marketine ve eğitim dâhil birçok alanda işbirliği yolu açılmıştır (Eurydice, 2016b).

Norveç Dış İşleri Bakanlığı (2015) Norveç'in resmî dilleri Norveççe (Bokmål ve Nynorsk) ve Sami dilleridir. Çocuklar ve aileler okulda hangi resmî dilin öğretileceğini prensip olarak seçme hakkına sahip olsa da, belediyeler okulda öğretilecek olan dili belirlemektedir (Eurydice, 2016b).

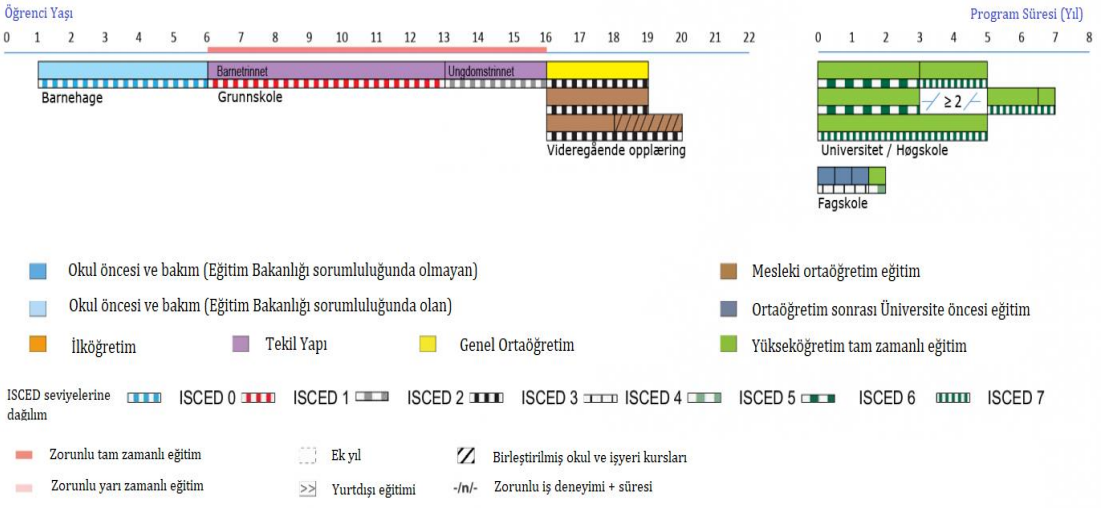
Norveç Dış İşleri Bakanlığı (2015) ülke ekonomisinin önemli gelir kaynakları arasında petrol ve doğalgaz aktivitelerinin yer aldığı görülmektedir. OECD'nin 38 ülke ile gerçekleştirdiği hane halkı finansal zenginliği sıralamasında 27. sıradadır. Ayrıca, OECD'nin (2018b) araştırmasına göre ülkede eğitim alanında, 2014 yılı için öğrenci başına ilköğretimde 13.104, ortaöğretimde 15.149, yükseköğretimde ise 20.962 Amerikan Doları harcanmaktadır.

OECD'nin Better Life Index (2017) sonuçlarına göre ise, Norveç'in refah anlamında sıralamada yer alan birçok ülkeden daha başarılı olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, Norveç, kişisel güvenlik ve öznel iyi halde birinci sırada yer almaktadır. Çevre kalitesi, iş ve kazançlar, gelir ve refah, eğitim ve beceriler, konut, iş-yaşam dengesi, sivil katılımı, sosyal bağlantılar ve sağlık durumu konularında ortalamasının üstündedir. Ayrıca, Norveç halkının yaşam memnuniyet oranıyla, 38 ülke arasında ilk sırada yer almaktadır.

2.2.2.2. Eğitim sistemi

Norveç eğitim sistemi, hem akademik düzeyde hem de eğitime katılım ve tamamlama oranında dünyadaki en iyi ülkeler arasında olmayı hedeflemektedir ve eğitim-öğretimin kalitesi Norveç toplumunu geliştiren temel etkenler arasında sayılmaktadır (Ministry of Education and Research, 2007).

Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, eğitim konularıyla ilgili en üst kamu idari ajansıdır ve ulusal eğitim politikasının uygulanmasından sorumludur. Ortak bir standart, mevzuat ve ulusal öğretim programı vasıtasıyla sağlanmaktadır (Regjeringen, 2018a). Ulusal Eğitim Bürosu, merkezi hükümeti bölgesel düzeyde temsil eder. Belediye ve il otoriteleri ile işbirliği içinde, okulla ilgili tüm düzenlemelere uygun olarak gençlere uygun eğitim verilmesini ve aynı zamanda yetişkin eğitimi imkânlarının sağlamaktadır. Eyaletler liselerin idaresi, öğrencilerin alınması ve öğretmenlerin atanmasından sorumluyken, belediyeler ise anaokulları ilkokul ve ortaokul (zorunlu eğitim) için okulların idaresi, inşası, bakımı ile çocukların alımı ve öğretmenlerin atanmasından sorumludur (Regjeringen, 2017) Norveç eğitim sistemi Şekil 3'te verilmektedir.



Şekil 3: Norveç Milli Eğitim Sisteminin Yapısı

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. **The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, p.31

1889 yılında zorunlu eğitim 7 yıl iken 1969 yılında 9 yıla, 1997'de ise 10 yıla çıkarılmıştır. Buna göre zorunlu eğitim 6 yaşından itibaren başlar ve 16 yaşına kadar sürmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017b). Norveç Parlamentosu

(the Storting) ve hükümet eğitimin amaçlarını ve bütçesini belirlemektedir. İlkokulda ve ortaokulda öğretimde kullanılacak amaçlar ve ilkeler ulusal öğretim programına dayanmaktadır. Sami dilini konuşanlar için ise ülkede ayrı bir müfredat uygulanmaktadır (Regjeringen, 2017).

Zorunlu eğitim (grunnskolen) iki ana bölüme ayrılmıştır; ilkokul (barnetrinnet) ve ortaokul (ungdomstrinnet). Lise öğrenimi (videregående opplæring) zorunlu olmamakla birlikte, ilkokulu ve ortaokulu ya da dengi bir okulu bitiren gençler üç yıllık liselere başvurmaya hak kazanmaktadır. Mesleki eğitim ve öğretim genellikle okulda iki yıl, hizmet içinde ise bir yıldır. Bir eğitim kurumundaki hizmet içi eğitim genelde üretken bir çalışma ile birleştirilir, böylece çıraklık eğitimi iki yıllık bir süreçten oluşmaktadır. Genel çalışmalar üç yıl sürmektedir. Mesleki eğitimini tamamlamış öğrencilerin, genel eğitim sertifikası almak için bir yıllık ek bir program alması mümkündür. Belediyeler, ilk ve liselere hazırlık eğitiminden sorumluyken, eyalet yetkilileri lise eğitiminden sorumludur (Eurydice, 2016b).

Zorunlu okul yaşına gelmemiş çocuklar *anaokullarına* (barnehage) gitmektedirler ve 1-5 yaş grubundaki her 10 çocuktan 9'u anaokuluna devam etmektedir. Birçoğu farklı alanlara hitap edecek şekilde tasarlanan bu anaokullarının %46'sı belediyelere, %54'ü ise özel kişilere aittir. Anaokullarında dil öğretimi oldukça önemlidir ve 15.500 azınlık dilini konuşan çocuklara anaokulunda dil öğrenimini kolaylaştırmak amacıyla özel dil uyarımı yapılmaktadır (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2016).

İlkokul ve ortaokul, 6 ile 15 yaş arasındaki çocukları ve 1'den 10'a kadar olan sınıfları kapsamaktadır. Ayrıca, yerel otoritelerin birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar olan çocuklar için okul öncesi ve sonrası bakımı sunması gerekmektedir (Statistics Norway, 2016).

Ortaöğretim 11-13. Sınıfları kapsamaktadır ve 16-18 yaşı arasındaki gençlerin ortaöğretime katılımı %92'dir. Bu öğrencilerin yüzde 59'u genel eğitim programlarında, %41'i ise mesleki eğitim programlarında öğrenim görmektedir. En popüler alan genel eğitimde uzmanlık programıdır ve bu programdaki öğrencilerin %53'ü diller, sosyal bilimler ve ekonomiyi seçerken %41'i matematik, fen ve teknoloji alanlarını seçmektedirler. Mesleki eğitim alanında ise erkekler tarafından en çok tercih edilen program yapı ve inşaat iken kızlar sağlık, çocukluk ve gençlik gelişim

programlarına yönelmektedir (The Norwegian Directorate for Education and Training, 2016).

Alışılmış Norveç eğitim sisteminden farklı olarak, *ortaöğretim sonrası mesleki eğitim*, yükseköğretim öncesi eğitimi sağlayan bu kurumlar (fagskoler) özel kurumlardır ve bu kurumlar çok çeşitli mesleki eğitim alanları arasında seçim yapılmasına imkân tanımaktadır (Eurydice, 2016b). Ortaöğretim sonrası okullar ISCED 4-5 (fagskoler) iki yıla kadar birçok dersi kapsamaktadır ve bu dereceler yükseköğretim derecesi olarak kabul edilmemektedir. Yükseköğretim *Bologna süreci* ile uyum içerisinde yapılandırılırken öğrenim (ISCED 6-8 arası) ücretsizdir, genel itibariyle lisans 3, yüksek lisans 2, doktora 3 yıldan oluşmaktadır (Eurydice, 2016b).

ISCED seviyelerine göre zorunlu öğretim programı için tavsiye edilen minimum öğretim süresi saatleri 2016/17, incelendiğinde Norveç'te ilkokulda (ISCED 1) 753 ve genel ortaokulda ise (ISCED 24) 874 saat şeklinde dağıldığı görülmektedir. Norveç'te minimum öğretim sürelerinin belirlenmesinde ilkokul ile genel ortaokulda dikey esneklik söz konusudur ve merkezi eğitim otoriteleri bir sınıftan daha fazla sınıfta öğretilecek olan belli bir ders için bu saatlerin nasıl dağıtılacağını belirtmeden toplam saat oluşturmaktadır. Dolayısıyla, okullar/yerel otoriteler her bir sınıfa ne kadar süre verileceğine karar verebilmektedir. Açık tercih ya da önceden belirlenen bir listeden birkaç zorunlu ders seçmek için tanınan ders esnekliği ise ilkokullarda geçerlidir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017c).

World Economic Forum- WEF (2017a) verilerine göre 130 ülke arasında Norveç, ilköğretime katılımda 5. ilköğretim okullarının kalitesinde 16. ortaöğretime katılım oranında 2. mesleki eğitime katılmada 23. yükseköğretime katılma oranında ise 20. sırada yer almaktadır. Ayrıca, 137 ülke arasında matematik ve fen eğitimi kalitesinde 24. okul yönetimi kalitesinde 19. eğitim sistemi kalitesinde ise 11.sırada yer almaktadır (World Economic Forum- WEF, 2017b). Norveç'teki okur-yazarlık, matematik becerileri ve eğitim düzeyi oranları Tablo 6'da verilmektedir.

Norveç, Avrupa 2020 Stratejisi'ne uygun bir şekilde eğitimde kaliteyi arttırmak için çeşitli önlemler almaktadır. Buna göre; Matematik, İngilizce gibi temel beceri derslerinin nitelik ve niceliği arttırılmış, öğrencilere ders seçiminde daha fazla esneklik sağlanmış, mesleki eğitim için işbirliği yapılmış, hayat boyu öğrenme desteklenmiş ve

yükseköğretime katılım ve kalite arttırmaya yönelik çalışmalar yapılmıştır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013).

Tablo 6: Norveç'in Okur-Yazarlık, Matematik Becerileri, Eğitim Düzeyi Oranları

	15-24 yaş arası			**25-54 yaş arası**			**55-64 yaş arası**			**65+ yaş**		
% nüfusun	16.5			41.9			8.3			8.0		
	Değer	Puan	Sıralam	Değer	Puan	Sıralam	Değer	Puan	Sıralam	Değer	Puan	Sıralam
Okur-yazarlık ve Matematiksel Beceri	100.0	100.0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İlköğretim eğitim düzeyi oranı	100.0	100.0	4	99.9	99.9	20	99.7	99.7	24	99.6	99.6	20
Ortaöğretim eğitim düzeyi oranı	100.0	100.0	3	99.8	99.8	3	99.4	99.4	3	99.4	99.4	3
Yükseköğretim eğitim düzeyi oranı				35.9	35.9	9	28.2	28.2	9	20.5	20.5	9

World Economic Forum- WEF, **The Global Human Capital Report 2017: Preparing People For The Future Of Work** (Geneva: World Economic Forum), 147'den uyarlandı.

2.2.2.3. Öğretmen Yetiştirme

Norveç, öğretmenlik mesleğinin geleceğine önem vermekte ve bu alanda ulusal ya da bölgesel çapta önemli çalışmalar yürütmektedir. Bu doğrultuda, 2008 yılında GNIST (Kıvılcım) kampanyasını başlatmış ve eğitim sisteminin kalitesini arttırmayı ve öğretmenlik mesleğinin imajını geliştirmeyi hedeflemektedir (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015).

Norveç'te öğretmen yetiştirme sistemi incelendiğinde iki önemli yol ile karşılaşılmaktadır. Bunlardan ilki, 1826 tarihine dayanarak ülke çapına yayılmış olan ülkenin en eski kolejleri arasında sayılan ve Norveççede *seminars* olarak adlandırılan, öğretmen eğitimi kolejleridir (Garm ve Karlsen, 2004). İkinci yol ise, üniversite

çalışmaları yoluyla öğretmen olmaktır ancak bu iki sistemin bir arada ve farklı idari birimlerce yürütülmesi dönem dönem oldukça tartışılmıştır (Garm ve Karlsen, 2004).

Norveç'te İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra özel öğretmen eğitim kurumları devlet tarafından üstlenilerek, 1970 yılındaki yeni politika uyarınca konularda sadeleşmeye gidilmiştir. 2003 yılında yapılan reformla öğretmenlik öğrencileri, zorunlu eğitimin hangi basamağında yer alacaklarını seçme imkânına sahip olmaktadır (Skagen, 2006 aktaran Mølstad, 2008).

Tüm HÖÖE'de karar verme yetkisi Eğitim ve Araştırma Bakanlığı'dır ancak bakanlık için önemli danışma organları olarak Norveç Yükseköğretim Kurumları Birliği (UHR), bağımsız bir kuruluş olan Norveç Eğitimde Kalite Güvencesi Kurumu (NOKUT) ve özellikle Öğretmen Eğitimi Ulusal Konseyi yer almaktadır (Eurydice, 2016b).

Norveç, 10 yıldan daha ileri olan dönemleri kapsayacak şekilde öğretmenlik mesleğinin geleceğini ilgili uzun süreli şekilde planlar ve öğretmen yetiştirme alanında gelecekteki talepler öngörülerek üst düzey eğitim yetkilileri tarafından buna göre bir yol izlenmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Norveç'te bu alanda yaşanan problemler ile yaşandıkları ISCED düzeyleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Norveç'teki Mevcut Öğretmenler Ve Talepte Yaşanan Ana Problemler

Sorunlar	**ISCED Düzeyi**
HÖÖE'ye giren öğrenci azlığı	1
HÖÖE'deki yüksek ayrılma oranları	1-2-3
Bazı coğrafi bölgelerdeki öğretmen eksikliği	1-2-3
Bazı alanlardaki öğretmen eksikliği	2-3
Öğretmen nüfusunun yaşlanması	2-3

European Commission/EACEA/Eurydice, **Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support** (Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018) 28'den uyarlanmıştır.

Kamu sektöründeki öğretmen adayları için HÖÖE'ye ilişkin merkezi yönetmelikteki asgari yeterlilik lisans (ISCED 6) düzeyi olarak belirlenmiştir (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015). Bu doğrultuda Norveç'te öğretmen yetiştirme türleri ve özellikleri Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Norveç'te Öğretmen Yetiştirme Türleri ve Özellikleri

Farklı HÖÖE türleri	Öğrenim Süresi ve Konu Alanı	Öğretim Basamağı
Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi	3 yıl (180 kredi)	1-4 yıl ilkokul
Genel Öğretmen Eğitimi	4 yıl, Ortaokul için; Matematik, İngilizce, Norveççe zorunludur. (2010 yılı itibariyle bu sistem değiştirilmiştir.)	İlkokul, Ortaokul ve eşdeğer yetişkin eğitimi.
Farklılaşmış İlk Ve Ortaokul Öğretmenliği Eğitimi	4 yıl (lisans düzeyi, 240 kredi) iki farklı program uygulanır. **Tip1:** 1-7 yıl için biri 60 kredi olmak üzere en az 4 alan dersi, zorunlu dersler: Pedagoji ve Öğrenci ile İlgili Beceriler, Matematik, Norveççe. Ayrıca 4 yıl boyunca en az 100 saatlik okul deneyimi uygulaması. **Tip2**: 5-10 yıl için, Pedagoji ve Öğrenci ile İlgili Beceriler zorunlu ders, 3 alan dersi seçilmesi ve öğrenciliğin 3. yılında lisans tezi yazılması.	Hangi programın takip edildiği öğretmenlik yapılacak sınıflar için önemlidir. 1-7 sınıflar ya da 5-10 sınıflar ile eşdeğer yetişkin eğitimi.
Branş Öğretmeni	3 yıl ve 4 yıl (lisans düzeyi,180 kredi) ve lisans tezi yazılması gerekmektedir.	İlkokul, Ortaokul ve Lise düzeyindeki okullar ile kültürel çalışmalar için çocuklara, gençlere ve yetişkinlere belirli konular için öğretim.
Meslek Öğretmeni Eğitimi	3 yıl (180 kredi) 70'i okulda, 60'ı iş hayatında olmak üzere 130 gün uygulama eğitimi.	Lise, yetişkin eğitimi ve ilkokulun 5. Yılından itibaren olan konuların öğretimi.
Eğitim teorisi ve uygulamasında bir yıllık bir program	60 kredi (30 pedagoji, 30 konu öğretim bilgisi) ve 60 gün öğretmenlik uygulaması. Üniversite ya da üniversite kolejinde 3 ila 5 yıl arasında eğitime sahip öğrenciler içindir.	İlkokulun 5. yılından itibaren, lise ve yetişkinler.
Entegre Yüksek Lisans	5 yıl (300 kredi) uzmanlık dersi zorunludur. En az 100 saatlik okul deneyimi ve yüksek lisans tezi yazımı gereklidir.	İlkokulun 5. yılından itibaren olan lise ve yetişkin eğitiminde belirli konuların öğretimi ve eğitimin 8-13 yılları arasını kapsar.

Eurydice, **Norway Overview.(https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Redirect, 2016)**'dan uyarlanmıştır.

Farklı okul seviyeleri için gerekli öğretmen nitelikleri (Eurydice 2018):

1-7 Yıllar: Norveç, Sami, Norveç İşaret Dili, matematik veya İngilizce öğretmek için, konuyla ilgili olarak kabul edilen en az 30 krediye sahip olmalıdır. Tip 1 ve 2 öğretmenleri için diğer konuları öğretmek için kredi gerektirmez. Diğer türdeki öğretmenler tüm derslerde 30 krediye sahip olmaları gerekmektedir.

8-10 yıllar: Norveç, Sami, Norveç İşaret Dili, matematik veya İngilizce öğretmek için konuyla ilgili olarak kabul edilen 60 krediye sahip olunmalıdır. Diğer birçok konu için gereksinim 30 kredidir.

11–13 yılları için, çoğu konuyu öğretmek için 60 kredi gerekmektedir.

Norveç'te öğretmenlik niteliğinin elde edilebilmesi için, Türkiye ve Danimarka'nın aksine alternatif bir yol bulunmamaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018) .

Göreve başlama durumu incelendiğinde ise, Norveç'te tamamen yeterli olmuş öğretmenlere dönük merkezi bir düzenlemenin olmadığı görülürken, bu öğretmenlere ilişkin akıl hocalığı desteğinin sağlanması tavsiye edilmektedir (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015).

Norveç'te kamuda öğretmen istihdamı ise *açık işe alma* yöntemiyle ve *memur olmayan kamu çalışanı* statüsünde gerçekleşir, öğretmenler doğrudan okullara başvuru yaparlar ve yerel otoriteler (belediye, eyalet yetkilisi gibi)tarafından da atamaları gerçekleştirilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Ayrıca, merkezi yönetmeliğe göre ortaokuldaki öğretmenlere ilişkin SMG ihtiyaçlarını Türkiye'de olduğu gibi hem üst düzey eğitim yetkilisi hem de yerel yönetimler belirlemektedir ancak öğretmenlerin bu faaliyetlere katılımı isteğe bağlıdır. (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015).

İlgili yönetmeliğe göre, ortaokuldaki SMG faaliyetlerinin maliyetini karşılamak amacıyla: (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015)

a) Öğretmen kamu yetkilisine finansman için başvurabilir.
b) Öğretmene bir defaya mahsus ödenek verilebilir.
c) SMG faaliyetleri sağlamak amacıyla okullar kamu yetkilileri tarafından finanse edilebilir.
d) Okullar yerine gelen öğretmenlerin giderlerini karşılamak için kamu yetkilisinden finansman alabilir.

Ayrıca, Norveç'te birçok Avrupa ülkesinde olduğu gibi öğretmenler, eğitim-öğretim faaliyetleri dışında sorumluluk sahibi olabilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme becerileri üstünde öğretmenlerin anahtar role sahip olduğu bilinmektedir. Bu doğrultuda, Norveç'te ilkokul düzeyinde genel öğretmenler ve *yarı uzman* öğretmenler, ortaokul düzeyinde *yarı uzman* öğretmenler, lise düzeyinde ise *uzman öğretmenler* yabancı dil öğretmeni olarak görevlendirilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a).

Buna ek olarak, AB'de modern yabancı dil öğretmenlerinin uluslararası hareketlilikte bulunma olasılıkları diğer alanlara oranla 6 kat daha yüksektir. Dolayısıyla, Norveç'te mesleki amaçlar içerisinde yurtdışında bulunmuş ortaokul öğretmenlerinin, öğretilen derse göre oranı incelendiğinde modern yabancı dil öğretmenlerinin en hareketli alan olduğu görülmekte ve tüm okul ders öğretmenlerine ilişkin bir ulusal üst düzeyde taslağın mevcut olduğu bilinmektedir (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015).

Norveç AB üyesi olmasa da, birlik içindeki hem HÖÖE hem de hizmet içi faaliyetleri sırasındaki temel finansman aracı olan Erasmus+, AB Eğitim Öğretim Gençlik ve Spor Programı'na katılabilmektedir. Ayrıca, Nordplus Gençlik Programı (Danimarka, Estonya, Letonya, Litvanya, Finlandiya, İsveç ve İzlanda arasında) diğer önemli değişim programıdır (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015).

2.2.2.4. İngilizce Öğretiminin Genel Durumu

Norveç'te merkezi otorite sunulacak yabancı dilleri belirler, buna göre İngilizce öğretimi zorunludur. Dolayısıyla, tüm öğrenciler 6 yaşından itibaren zorunlu bir İngilizce dersi almaya başlamaktadır ve 13 ila 16 yaşları arasındaki tüm öğrenciler, bu dilin tüm öğrencilere temel bir müfredat seçeneği olarak sunulması nedeniyle, ikinci bir yabancı dil öğrenme imkânına sahip olmaktadırlar. 16 yaşından itibaren, tüm öğrenciler aynı anda iki yabancı dil öğrenimi görmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017). Ayrıca, Norveç'te mesleki eğitim öğrencileri 2 yıl İngilizce öğrenirken, genel eğitimdekiler sadece 1 yıl öğrenmektedir. Ancak, genel eğitim öğrencilerinden İngilizce dışında başka bir dil öğrenmeleri beklenirken, mesleki eğitim öğrencileri için böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a).

Yabancı dil öğretiminin 10 yıl sürdüğü Norveç'te zorunlu birinci yabancı dil öğretimi için tavsiye edilen öğretim süresi 588 saattir. Bu saatin ilköğretim ve zorunlu genel ortaöğretimdeki toplam süreye oranı ise, ilköğretimde %7 iken zorunlu genel ortaöğretimdeki oranı %8.5'tir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a).

Eurostat'ın (2015) İngilizce, Norveç'te en fazla öğretilen yabancı dildir. Ülkedeki ilköğretimdeki öğrencilerin tamamına yakını (%99-100) İngilizce öğrenmektedir. Ortaöğretimde (ISCED 3) ise bu oran %39.1'dir. Eurostat'ın (2015) en iyi bilinen yabacı dile hâkimiyeti usta, iyi ve orta olarak üç şekilde gruplandırdığı 2011 yılı verileriyle yapılan araştırmasında 25-64 yaş arasındaki kişilerin % 46.1'i usta, % 39.0'ı iyi ve %14.9'u da orta düzeyde olduklarını bildirmişlerdir.

Norveç, EF-EPI (2017) araştırmasında 80 ülke arasında İngilizce yeterliliği konusunda 4. sırada yer almaktadır ve 2015, 2016 yıllarında da bu konumunu korumuştur. 2018 yılında ise 88 ülke arasında tekrar 4.sırada yer almıştır (EF- EPI, 2018).

İngilizce yeterliliği Kuzey Avrupa ülkelerinde 40 yıl veya daha fazla süredir zorunlu ders olarak ilkokul ve ortaokul boyunca kamu eğitim sistemleri tarafından sağlanmaktadır. Bu ülkelerdeki yabancı dil öğretim politikaları incelendiğinde dilbilgisinde ustalık değil iletişim üzerine odaklandıkları görülmektedir. Ancak tüm bunlar bölgenin İngilizce yeterliliğindeki başarısını tek başına açıklamaya yetmemekte bu dile maruz kalma, yeterliliği önemli ölçüde etkilemektedir (EF- EPI, 2016).

Norveç'te zorunlu yabancı dil müfredatında tam zamanlı zorunlu genel eğitimdeki dört temel iletişim becerisiyle (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bağdaşan amaçlara verilen öncelik incelendiğinde bu alana ilişkin herhangi bir ifade bulunamamıştır. Daha net bir ifadeyle, yabancı dillere ilişkin resmî müfredat iletişim becerilerinden birine veya daha fazlasına öncelik verilip verilmemesinden bahsetmemektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a).

2.2.3. Danimarka

2.2.3.1. Genel Bilgiler (Politik, Sosyal, Ekonomik)

Eurydice'a göre (2016c) resmî adıyla Danimarka Krallığı'nın ve ülkenin birleşimi milattan önce 700 yılana dayanmaktadır. I. Dünya Savaşı yıllarında tarafsız kalan Danimarka, II. Dünya Savaşı'nda Alman kuvvetleri tarafından işgal edilmiştir. Ülke

halkının homojen bir yapıda olduğu Danimarka, NATO ve AB üyesidir (Ministry of Foreign Affairs of Denmark, 2003).

United Nations (2017) verilerine göre; Danimarka, Kuzey Avrupa'da yer almaktadır ve nüfusu yaklaşık 5.7 milyondur, yüz ölçümü ise 42.921 km2'dir. Ülkede yaklaşık olarak 48.2 bin mülteci bulunmaktadır. Geniş siyasi yelpazeye rağmen, nüfusu çok homojendir. Ayrıca, Danimarka toplumunu karakterize eden şey, ileri derecede bir mutabakat arayışı ve nispeten istikrarlı ve iyi organize olmuş, yüksek refah düzeyine sahip bir ülke olmasıdır (Eurydice, 2016c)

Eurydice'a göre (2016c) Danca, Danimarka'nın resmî dilidir ve yasama, kamu yönetimi ve eğitim sisteminde kullanılır. Ancak yükseköğretimde tamamı ya da bir bölümü İngilizce olan kuruluşlar bulunmaktadır. Devlet okullarında azınlık dili olarak tanımlanan dillerin de öğretimde kullanılması mümkündür.

Danimarka ekonomisinde 2006 yılı için ağırlıklı olarak makineler, çeşitli araçlar, rüzgâr değirmenleri, ilaç ve kıyafetlerden oluşan sanayi ihracatı, toplam ihracat değerlerinin% 72'sinden fazlasını oluşturmuştur (Eurydice, 2016c). OECD (2018c) Ülkede eğitim alanında, 2014 yılı için öğrenci başına ilköğretimde 11.499, ortaöğretimde 11.216, yükseköğretimde ise 16.609 Amerikan Doları harcanmaktadır.

OECD'nin Better Life Index sonuçlarına (2017) göre ise Danimarka, refah anlamında çoğu ülkeden daha başarılıdır. Bu doğrultuda, iş-yaşam dengesi, sivil katılımı, sosyal bağlantılar, çevre kalitesi, eğitim ve beceriler, meslekler ve kazançlar, sağlık durumu, öznel iyi hal, kişisel güvenlik ve konularında ortalamasının üstündedir. OECD'nin 38 ülke ile gerçekleştirdiği yaşam memnuniyeti sıralamasında 2.sırada yer almaktadır.

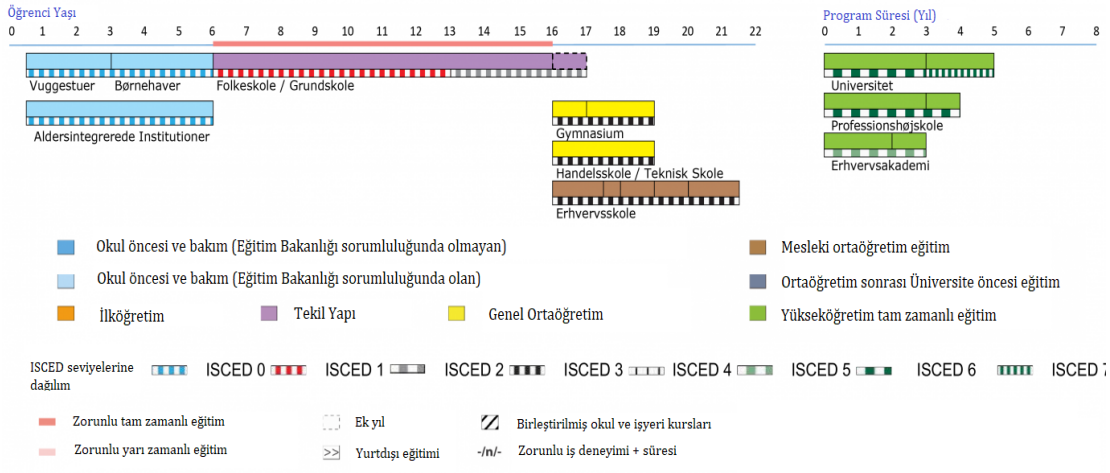
2.2.3.2. Eğitim Sistemi

AB üyesi olan Danimarka'nın eğitim sistemi, AB eğitim politikalarına uygun bir şekilde ilerlemektedir. Danimarka eğitim sistemi merkezi olarak Çocuk, Eğitim ve Cinsiyet Eşitliği Bakanlığı, Yüksek Öğretim ve Bilim Bakanlığı, Kültür Bakanlığı ve Savunma Bakanlığı gibi bakanlıklar tarafından yönetilmektedir. Çocuk, Eğitim ve Cinsiyet Eşitliği Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde müfredat çerçevesini oluşturur ancak son olarak içerik öğretmen ve öğrencileri tarafından şekillendirilmektedir. Çocuk, Eğitim ve Cinsiyet Eşitliği Bakanlığı, belediye ilk ve lise

hazırlık okullarını (folkeskole) belediye meclisleriyle işbirliği içinde denetlemektedir (Eurydice, 2016c).

Ulusal düzeyinde, Folkeskole'nin okul aktivitelerinin tüm altyapısını *Folkeskole Act* belirlemektedir. Bununla birlikte, Danimarka'da eğitim ve öğretimin sorumluluğu; merkezi otorite, kantonlar, belediyeler ve özel kuruluşlar tarafından paylaşılmakta ve Danimarka'daki okullar âdemi merkeziyetçi bir anlayışla yönetilmektedir. Ayrıca her okulun kendi yerel karakterini oluşturmasına izin verilirken, belediye meclisleri kendi belediyelerindeki okulların sistemini, akademik seviyesini, bu seviyenin nasıl değerlendirileceği hakkındaki tedbirleri ve önceki dönemin değerlendirilmesini içeren bir kalite raporu hazırlamakla yükümlüdürler (Danish Ministry of Education, 2018a). Danimarka'da eğitim çoğunlukla ücretsizdir ve bu ülkede yaşayan anadilleri Danca'dan farklı olan öğrenciler ders saatleri dışında, halk okullarında haftada 3-5 saat arasında kendi dillerinde eğitim almaktadır (Alkan, 2015).

Okul öncesi eğitim, erken çocuk eğitimi ve bakımı 6 yaş ile okula başlama yaşı arasını kapsamaktadır ve katılım gönüllülük esasına dayalı olsa da yerel otoriteler bölgesindeki çocuklar için yeterli miktarda yer bulundurması gerekmektedir. Ayrıca bölgesel meclisler, 3 yaşındaki çocuklara dil gelişimini desteklemek amacıyla aktiviteler sunmak zorundadır (Unesco, 2012). Danimarka'da zorunlu eğitim 10 yıldır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017b). İlkokul ve ortaokul (the Folkeskole) bütünleşmesinden oluşmuştur ve 6-16 yaş arası için zorunludur ve onuncu sınıfa kadar bu yaşı uzatmak seçime bağlıdır (Eurydice, 2016c). Bu eğitim devlet okullarının yanı sıra, özel okullarda ya da uygun şartlar sağlandığında evde de verilebilir, dolayısıyla "zorunlu olan okul değil, eğitimin kendisidir." (Danish Ministry of Education, 2018a). Bu doğrultuda Danimarka Millî Eğitim Sisteminin yapısı, Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4: Danimarka Milli Eğitim Sisteminin Yapısı

European Commission/EACEA/Eurydice, 2016. **The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures.** Luxembourg: Publications Office of the European Union, p.14

Ortaöğretim, genel ve mesleki liseler üzerine inşa edilmiştir ve genç eğitimi olarak da adlandırılır. Buna göre eğitim; *genel lise* (gymnasium), *ticaret lisesi* (handelsgymnasium), *teknik lise* (teknisk gymnasium) ve *yetişkin eğitim merkezleri*nde (VUC) verilmektedir. İlk üç kurumun eğitim süresi 3 yıl iken, sonuncusunun eğitim süresi 2 yıldır (Eurydice, 2016c).

Mesleki eğitim, Danimarka yeterlilik çerçevesinde 3. ila 5. düzeyleri içeren yaklaşık 300 farklı nitelik kazandıran, 100'den fazla ana programı içermektedir. Bu programlar içerisindeki 4 temel konu ise, bakım, sağlık ve pedagoji, yönetim, ticaret ve ticaret hizmetleri, gıda, tarım ve konaklama ile teknoloji, inşaat ve ulaşım olarak sıralanmaktadır. Mesleki eğitime kabul edilebilmek için zorunlu eğitimin tamamlamak, Danca ile matematikte belirlenen puanın üzerinde olmak ve okul bitirme sertifikasına sahip olmak gerekmektedir (The Ministry of Higher Education and Science, The Ministry for Children, Education and Gender Equality and The Ministry of Culture, 2016).

ISCED seviyelerine göre zorunlu öğretim programı için tavsiye edilen minimum öğretim süresi saatleri 2016/17, incelendiğinde Danimarka'da ilkokulda (ISCED 1) 1051 ve genel ortaokulda ise (ISCED 24) 1200 saat şeklinde dağıldığı görülmektedir. Danimarka'da minimum öğretim sürelerinin belirlenmesinde dikey ve dikey esneklik söz konusu olmamaktadır. Ancak yalnızca ilkokul 1. sınıfta yatay süre esnekliği tanınmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017c).

Kamu eğitimi bütçesi azaltılmasına rağmen Danimarka, hala AB'de eğitime en çok yatırım yapan ülkedir ve 2008 yılından beri yükseköğretim öğrenci sayısı iki katına çıkmıştır (European Commission/ Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2017). Yükseköğretim 3 farklı eğitim kurumu altında yapılmaktadır; kısa süreli programlar *iş akademileri*dir (erhvervsakademi). Orta süreli programlar, *üniversite kolejidir* (professionshøjskole). Uzun süreli programlar, *üniversitelerde* (universitet) verilmektedir (Eurydice, 2016c). Danimarka'daki okur-yazarlık, matematik becerileri ve eğitim düzeyi oranları Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9: Danimarka'nın Okur-Yazarlık, Matematik Becerileri, Eğitim Düzeyi Oranları

	15-24 yaş arası			**25-54 yaş arası**			**55-64 yaş arası**			**65+ yaş**		
% nüfusun	16.5			41.9			8.3			8.0		
	Değer	Puan	Sıralam	Değer	Puan	Sıralam	Değer	Puan	Sıralam	Değer	Puan	Sıralam
Okur-yazarlık ve Matematiksel Beceri	100.0	100.0	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
İlköğretim eğitim düzeyi oranı	100.0	100.0	7	100.0	100.0	5	100.0	100.0	1	100.0	100.0	15
Ortaöğretim eğitim düzeyi oranı	100.0	100.0	4	99.6	99.6	5	99.4	99.4	2	99.7	99.7	2
Yükseköğretim eğitim düzeyi oranı				30.1	30.1	15	27.9	27.9	10	20.3	20.3	10

World Economic Forum- WEF, **The Global Human Capital Report 2017: Preparing People For The Future Of Work** (Geneva: World Economic Forum), 87'den uyarlandı.

World Economic Forum (2017a) verilerine göre 130 ülke arasında Danimarka, ilköğretime katılımda 40. ilköğretim okullarının kalitesinde 28. ortaöğretime katılım oranında 48. mesleki eğitime katılmada 35. yükseköğretime katılma oranında ise 13.sırada yer almaktadır. Ayrıca, 137 ülke arasında matematik ve fen eğitimi

kalitesinde 12. okul yönetimi kalitesinde 14. eğitim sistemi kalitesinde ise 17. sırada yer almaktadır (World Economic Forum- WEF, 2017b).

2.2.3.3. Öğretmen Yetiştirme

Danimarka, öğretmenlik mesleğinin geleceğine önem vermekte ve öğretmen eğitimine yeni girişler konusunda ulusal ya da bölgesel çapta önemli çalışmalar yürütmektedir. Bu doğrultuda, göçmen kökenli uygun kişiler hedeflenerek kültürel çeşitlilik teşvik edilmeye çalışılmakta ve cinsiyet dengesi kurmak amacıyla erkeklerin bu mesleğe olan ilgisini arttırmayı amaçlamaktadır (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015).

Danimarka öğretmen eğitiminin tarihi, ekonomik anlamda bir çöküş yaşanmasına rağmen kral tarafından tüm çocuklara kamu eğitimi verilmesi kararının alındığı 1818 yılına kadar gitmektedir ve bunun sonucunda aynı yıl öğretmenlerin eğitimi için de ilk yasal hüküm ortaya atılmıştır (Foldberg, 2006).

Danimarka'da HÖÖE incelendiğinde iki önemli yol olduğu görülmektedir. Buna göre, ilk yol olan üniversite kolejleri, profesyonel lisans eğitimi ve hizmet içi eğitim gibi seçenekler sunar ve okul öncesi, ilkokul ve ortaokul öğretmenleri kamu yönetimi altında faaliyet gösteren bu kurumlarda öğrenim görürler (Eurydice, 2016c). HÖÖE ikinci yol ise üniversitelerdir. Her iki seçenekte de öğretmen eğitimi, öğrencilerin seçtikleri konularda bir derece elde etmeleri için genel olarak eğitim görmelerinin ardından bir mesleki öğretmen eğitimi programı takip edildiği ardışık modele göre düzenlenmektedir (Eurydice, 2016c).

Danimarka, ISCED 1 ve 2 seviyelerinde üst düzey, 3. seviyede ise yerel düzeyde olmak üzere, 10 yıldan daha uzun süreli olan dönemleri kapsayan ve öğretmenlik mesleğinin geleceğiyle ilgili uzun süreli şekilde planlama yapmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018).

Kamu alanında tam nitelikli öğretmen (TNÖ) olabilmek için ise, HÖÖE programlarından başarıyla mezun olmak yeterli sayılır. Ancak, ISCED 1-2 için kısa süreli uzmanlık programı olan *Merit Öğretmen* programıyla (150 AKTS) öğretmen yeterliliğini elde edebilmek için üniversite ya da üniversite kolejinden öğretmenlik harici bir bölümün mezunu olanlar bu programa başvurabilirler ve bitirdiklerinde Merit Öğretmen olarak akredite olma imkânı elde etmektedirler (European

Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Ayrıca, mesleki eğitim ve öğretim programları öğretmenlerinin (VET) eğitimi de alternatif yol olarak tanımlanan yolla yapılmaktadır (Eurydice, 2016c). Bu doğrultuda, Danimarka'da öğretmen yetiştirme türleri ve özellikleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Danimarka'da Öğretmen Yetiştirme Türleri ve Özellikleri

Farklı HÖÖE türleri	**Öğrenim Süresi ve Konu Alanı**	**Öğretim Basamağı**
Okul Öncesi Öğretmenleri	Lisans, düzeyinde 3.5 yıl (210 kredi) Üniversite Koleji. Öğretim ardışık modele uygun şekilde yapılır. 1 yıl 3 ay öğretmenlik uygulamasın yapılmaktadır.	Okul öncesi
İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri	Lisans, 4 yıl (240 kredi) temel öğretmen yeterliliği (60kredi) Temel Konular (140 kredi) Öğretmenlik Uygulaması (30 Kredi) Lisans Eğitim Projesi (109 kredi. Temel konuların 20 kredisi ve-veya Lisans eğitim projesinin yer değiştirme seçeneğiyle beraber farklı konularda uzmanlaşmaya imkân verir. Bu programlar ürün odaklıdır. Bu nedenle, programın içeriğini tanımlayan standart bir müfredat bulunmamakla birlikte, yerine getirilmesi gereken merkezi bir şekilde tanımlanmış gereklilikler vardır.	İlkokul ve Ortaokul
Genel lise, (ortaöğretim)	Genel olarak, orta öğretim düzeyindeki öğretmenlerin ilk eğitimi (STX, HF, HHX ve HTX) üniversitelerde gerçekleşir. Üç yıllık lisans programının yanı sıra iki yıllık yüksek lisans programı da tamamlanmalıdır. Ardışık model yöntemi benimsenmiştir.	Genel olarak, orta öğretim düzeyindeki öğretmenlerin ilk eğitimi (STX, HF, HHX ve HTX)
Merit Öğretmen Programı	2,5 yıl (150 kredi) üniversite ya da üniversite kolejinden öğretmenlik harici bir bölümün mezunu olanlar bu programa başvurabilirler. 3 temel konudan oluşur: Pedagoji ve öğretmenlik mesleği, 2-4 ana konu ve öğretmenlik uygulaması. Bu program devam eden mesleki gelişim olarak nitelendirildiğinden, ücrete tabidir.	

Tablo 10- devam

Meslek Öğretmeni Eğitimi	3 yıl. Genel konularda eğitim verecek öğretmenlerin, en azından bir Folkeskole eğitim niteliği veya lisans derecesi ile karşılaştırılabilir seviyede bir eğitime sahip olması gerekir. Uzmanlık dersi vereceklerin ise VET programını tamamlamalı ve bu dereceden daha üst bir öğrenim görmelidir. Ayrıca, ilgili iş alanında en az 5 yıllık tecrübeye sahip olmalıdır. Öğretmen eğitimi almayan kişiler Mesleki pedagoji diploması almak zorunadırlar. (60 AKTS, seçmeli modül (20) bitirme tezi 15)	Meslek liseleri

Eurydice, **Denmark Overview.**https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Overview**, 2016)**'dan uyarlanmıştır.

Danimarka'da kamuda öğretmen istihdamı ise *açık işe alma* yöntemiyle ve *sözleşmeli personel* statüsünde gerçekleşir (sözleşmenin uzatılma garantisi yoktur) öğretmenler direkt olarak okullara başvuru yaparlar ve ISCED 1-2 için yerel otoriteler (belediye, eyalet yetkilisi gibi) tarafından, ISCED 3 için ise okullar tarafından atamaları gerçekleştirilmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Danimarka'daki mevcut öğretmenler ve talepte yaşanan ana problemler incelendiğinde, bu sorunların Norveç'te de yaşandığı görülmektedir. Tablo 11'de Danimarka'da bu alanda yaşanan sorunlar ve yaşandığı ISCED düzeyleri verilmiştir.

Tablo 11: Danimarka'daki Mevcut Öğretmenler Ve Talepte Yaşanan Ana Problemler

Sorunlar	**ISCED Düzeyi**
HÖÖE'ye giren öğrenci azlığı	1-2-3
HÖÖE'deki yüksek ayrılma oranları	1-2-3
Bazı coğrafi bölgelerdeki öğretmen eksikliği	2-3
Bazı alanlardaki öğretmen eksikliği	2-3

European Commission/EACEA/Eurydice, **Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support** (Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018) 28'den uyarlanmıştır.

Merkezi yönetmeliklere göre, ortaokulda ilk-zorunlu tam yeterli öğretmenlere ilişkin göreve başlama durumu incelendiğinde, Danimarka'da tamamen yeterli olmuş öğretmenlere dönük merkezi bir düzenlemenin olmadığı görülürken, bu öğretmenlere ilişkin akıl hocalığı desteğinin sağlanması kararı okullara bırakılmaktadır (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015).

Ayrıca, merkezi yönetmeliğe göre, ortaokuldaki öğretmenlere ilişkin SMG ihtiyaçlarını belirlemeye yetkili olan, yerel yetkililer ya da okulların kendisidir ancak öğretmenlerin bu faaliyetlere katılımı mesleki görev yönünden merkezi yönetmelikte belirtilmemiş ya da doğrudan atama mekanizmasına bağlanmayarak isteğe bağlı bırakılmıştır (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015).

Ortaokuldaki SMG faaliyetlerine ilişkin teşvikler tamamen okulların kararına bırakılmıştır, ayrıca öğretmenlere bir defaya mahsus maddi ödenek verilir ve SMG faaliyetleri sağlamak amacıyla okullar kamu yetkililiklerinden mali destek almaktadır (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2015). Ayrıca, Türkiye'nin aksine Danimarka'da öğretmenler eğitim-öğretim faaliyetleri dışında sorumluluk alabilirler ve ISCED 2-3 öğretmenlerine kişisel/sağlık konularında da destek sağlanmaktadır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Danimarka'da ilkokul ve ortaokul düzeyinde yarı uzman öğretmenler, lise düzeyinde ise uzman öğretmenler yabancı dil öğretmeni olarak görevlendirilmektedir (Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice, 2012). Bu üç alandaki yabancı dil HÖÖE ilkokul ve ortaokulda 4 yıl lisans düzeyinde sürerken lise düzeyinde ise 5 yıl ve yüksek lisans seviyesinde sürmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a).

AB programları yabancı dil öğretmenlerinin uluslararası hareketliliğinde önemli bir paya sahiptir ve ulusal programlardan daha fazla katılımcı sayısı elde etmektedir ve Norveç ile birlikte Danimarka'da bu oran 4 kattan daha fazladır (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a). Danimarka ayrıca, Nordplus Gençlik Programı'na katılım sağlamaktadır.

2.2.3.4. İngilizce Öğretiminin Genel Durumu

AB üyesi olan Danimarka'nın yabancı dil eğitiminde başarılı olduğu bilinmektedir ve Norveç ile birlikte her EF EPI raporunda ilk sıralarda yer almıştır. Anadili İngilizce olmayan diğer yetişkinlerle karşılaştırıldığında Kuzey Avrupa'daki yetişkinlerin sıra dışı bir şekilde iyi İngilizce becerileri olduğu görülmektedir (EF- EPI, 2015). Bu bölgedeki yüksek dil yeterliliğine sahip ülkelerin, İngilizcenin ilköğretimden itibaren tüm öğrenciler için gerekli tutulması, İngilizcenin iletişim odaklı olması, birçok ders ve derece programlarının eğitim dili olarak İngilizceyi kullanması ve seyahat etme ile dile maruz kalma gibi ortak özellikleri bulunmaktadır (EF- EPI, 2017).

EF EPI'nin araştırmalarında; Danimarka, 2015 yılında 2., 2016 ve 2017 yılında ise 3. sırada yer almıştır. 2018 yılında ise 88 ülke arasında İngilizce yeterliğinde, 5.sıraya yerleşmiştir (EF-EPI, 2017;2018). Eurostat'ın (2015) en iyi bilinen yabacı dile hâkimiyeti usta, iyi ve orta olarak üç şekilde gruplandırdığı 2011 yılı verileriyle yapılan bu araştırmada 25-64 yaş arasındaki kişilerin % 38.2'si usta, % 33.7'si iyi ve %28.1'i de orta düzeyde olduklarını bildirmektedir.

Danimarka'daki tüm okullar İngilizce dersi sunmak zorundadırlar ve İngilizce, Danimarka'da en fazla öğretilen yabancı dildir. Tüm öğrenciler 7 yaşından itibaren zorunlu İngilizce dersi almaya başlarlar. 11 yaşından itibaren tüm öğrenciler ikinci bir yabancı dil öğrenmek zorundadırlar. Yabancı dil öğretiminin 9 yıl sürdüğü Danimarka'da zorunlu birinci yabancı dil öğretimi için tavsiye edilen en az öğretim süresi 630 saattir. Bu saatin ilköğretim ve zorunlu genel ortaöğretimdeki toplam süreye oranı ise, ilköğretimde %6.1 iken zorunlu genel ortaöğretimdeki oranı %15.0'tir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Buna ek olarak, Council of the European Union (2002) tarafından düzenlenen Barselona Avrupa Konseyi toplantısında, AB devlet ve hükümet başkanları tarafından erken yaştan başlayarak en az iki yabancı dil öğretilmesi kararına uygun bir şekilde, 16 yaşına kadar İngilizce de dâhil olmak üzere en az iki yabancı dil eğitimi almak durumundadır. Bu doğrultuda, okul sürecinin bir kısmında öğrenciler aynı anda iki dil öğrenmektedirler ve bu süreç Danimarka'da 5 yıldır. Avrupa ülkelerinin yarısında kullanılan çekirdek müfredat seçenekleri öğrencilere ek diller öğrenme olanağı sunmaktadır. Dolayısıyla, 13-16 yaş arasındaki tüm öğrencilere 3. bir yabancı dili seçebilme imkânı verilirken genel eğitim öğrencileri 19 yaşına kadar en az bir yabancı dil öğrenimi görmek zorundadır. Bazı eğitim yollarında ise iki yabancı dil öğrenimini 16 yaşından 19 yaşına kadar sürdürmektedirler. Mesleki eğitim gören öğrenciler okullarını bitirdiklerinde ise 9 yıllık zorunlu yabancı dil eğitimi almış olmaktadır, tüm mesleki öğrenim gören öğrencilerin aynı anda iki dil öğrenme yükümlülüğü ise 5 yıl sürmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

Danimarka zorunlu yabancı dil müfredatında tam zamanlı zorunlu genel eğitimdeki dört temel iletişim becerisiyle (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) bağdaşan amaçlara verilen öncelik incelendiğinde tüm becerilere eşit oranda önem verildiği görülmektedir. Dolayısıyla, ana beceriler temel derecede önemlidir; yabancı dillere ilişkin resmî müfredat, amaçlarla ilgili olarak, dört iletişim becerisinden birine ya da

daha fazlasına herhangi bir öncelik verilmemesi gerektiğini açıkça belirtmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017).

2.2.3.5. İlgili Araştırmalar

İngilizce öğretiminin öneminin artması nedeniyle, birçok araştırmacı hem İngilizce öğretim programı hem de İngilizce öğretmeni yetiştirme programı üzerinde çalışmalarda bulunmaktadır. Erdoğan (2005) tarafından hazırlanan *Devlet Okulları İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Uygulanmakta Olan İngilizce Programının Değerlendirilmesi: Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri* yüksek lisans tezinde 130 öğretmen ve 40 öğrenciden uygulanmakta olan öğretim programını değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırma bulgularında, öğretmenlerin içerik ile hedefleri tutarlı bulduklarını ancak program içeriğini tam olarak beğenmediklerini, haftada iki saatlik İngilizce dersiyle de bu hedeflere ulaşamayacaklarını düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler ise İngilizce öğrenmekten memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Şad'ın (2011) doktora tezi çalışmasında ise benzer şekilde ilköğretim öğrencileri İngilizce öğrenmekten oldukça mutlu olduklarını vurgulayarak farklı kültürleri tanıma, yabancı insanlarla tanışma, iletişim kurma gibi kültürel ve iletişimsel becerileri ön plana çıkaran programlar yerine sıkıcı ve zor etkinliklerle karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu doğrultuda, Özkan Elgün'ün (2018) *İlkokul 2. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eklektik Modele Göre Değerlendirilmesi* araştırmasında öğretim programının, program geliştirme ilkeleri doğrultusunda yenilenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Yaman (2010) yüksek lisans tezinde ilköğretim birinci kademe İngilizce dersi öğretim programındaki eksikliklerin ve uygulamada karşılaşılan sorunların değerlendirildiği çalışmasında ise İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun öğretmenlerin programın; hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme boyutuna ilişkin daha olumsuz görüşlerde bulunurken, İngilizce Öğretmenliği mezunu olan katılımcıların programla ilgili daha olumlu görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşılmaktadır. İngilizce öğretim programının olumsuz yanları Bayraktar'ın (2014) araştırmasında, konuların birbiriyle bağlantılı ve işlevsel olmaması, kelime sayısının fazla olması ve dersle ilgili araç-gereç eksikliği nedeniyle eleştirilmektedir. Kandemir (2016) tarafından yapılan bilim uzmanlığı tezinde ise İngilizce öğretmenlerinin,

programın içeriğinden çok memnun olmamakla birlikte, programı genel itibariyle uygulanabilir buldukları ve önerileri dikkate alındığında da programın etkili bir şekilde uygulanabileceğini belirtilmektedir. Benzer şekilde, Çetin (2018) öğretmenlerin yenilenen programın bazı öğelerinde düzenlemelerin gerçekleşmesini isteseler de programı genel olarak iyi yapılandırılmış olarak nitelendirmektedir. Buna ek olarak, katılımcılardan gelen geri bildirimler doğrultusunda; İngilizceyi gerçek ortamda, dili etkin bir şekilde kullanabilme imkânının öğrencilere ve öğretmenlere verilmesi gerekliliği üzerinde de durulmaktadır.

Erbay (2018) ise tezinde ortaokul İngilizce öğretim programını, programın temel öğeleri açısından Eğitim Bilişim Ağı-EBA ders içerikleri ile birlikte incelemiştir. Araştırma bulgularına göre EBA, İngilizce içeriklerinin programın içerik boyutundaki tematik bağlamla uyumlu olmasına rağmen hedefler, eğitim öğretim durumu ve sınama boyutlarındaki yaklaşım, strateji ve tekniklerle tam bir uyum içerisinde olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu görüşü destekler nitelikte, Aksoy Tosun (2018) EBA ve Dynamic Education-DYNED gibi sistemlerin İngilizce öğretim programıyla uyumlu olmaması, kurumlarda internet ve teknolojik araçların bulunmamasının öğrenme üzerindeki olumsuz etkisine değinmektedir.

Finlandiya, Hollanda ve Türkiye'de uygulanan ilköğretim İngilizce programlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen Üner (2010), Finlandiya ve Hollanda'daki programlarda dört dil becerisine ek olarak; çalışma stratejileri, iletişimsel ve kültürel becerilere yönelik hedefler bulunurken Türkiye'deki programda bu hedefler yer verilmediğine dikkat çekmektedir.

Mustafa'nın (2011) *Türkiye, Almanya ve Hollanda İlköğretim Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programlarının Karşılaştırılması* çalışmasında, Türkiye'deki programın oldukça ayrıntılı olduğu vurgulanmış, Almanya ve Hollanda'da öğretmene kullanılacak yöntem ve tekniği belirleme imkânı tanınarak, öğrencilerin ihtiyacına göre daha fazla seçme özgürlüğü tanındığı belirtilmiştir.

Özdemir'in (2012) *Türkiye'de İngilizce Öğretiminin ve İngilizce Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihi* doktora tezinde derinlemesine bir inceleme yapıldığı görülmektedir. Buna göre, harcanan onca emeğe rağmen İngilizce öğretiminde istenilen noktaya gelinememektedir. Bu durumun çözüme kavuşturulması amacıyla ise, İngilizce öğretim programları çağın gerekliliklerine göre yenilenmeli, nitelikli

İngilizce öğretmeni yetiştirmek için MEB ve üniversiteler arasında sıkı bir işbirliği yapılarak mevcut durumun profili çıkarılmalıdır.

Katırcı'nın (2011) araştırmasında, Finlandiya, İsveç, İspanya ve Türkiye'de İngiliz dili öğretmen eğitimi programlarının karşılaştırılması üzerinde çalışılarak, elde edilen bulgular doğrultusunda İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının öncelikli olarak kabul koşulları ve alan deneyimi açısından yenilenmesi gerektiği vurgulamaktadır.

Aldemir'in (2010) çalışmasında ise, Türkiye ve Japonya'da İngilizce öğretmeni yetiştirme sistemleri karşılaştırılmıştır. Buna göre, Japonya'da giriş koşulu açısından bakıldığında sözlü sınava ek olarak mülakat uygulanmaktadır. Ayrıca, Türkiye'de lisans mezunu kişiler İngilizce öğretmeni olarak görev yaparken, Japonya'da yüksek lisans yapma şartı aranmaktadır.

3. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, seçilen üç ülkenin ilköğretim İngilizce öğretim programı ile İngilizce öğretmeni yetiştirme programının karşılaştırılmasında izlenen yöntem ele alınmaktadır. Araştırma modeli, veri kaynakları ve veri analizi ile ilgili açıklamalara bu bölümde yer verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Türkiye ve Norveç ve Danimarka ilköğretim yabancı dil öğretim programlarının ve öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması amaçlandığından bu araştırma karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Var olan tanımlar ışığında, karşılaştırmalı eğitim, dünyadaki eğitim sorunlarını ortaya koymaya çalışan ve bu sorunlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları dikkate alıp, değer ve koşullar bağlamında inceleyerek ülkeye özgü çözümler getirmeye çalışan bir alandır (Baskan ve Dede, 2011). Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında genel olarak yatay yaklaşım, dikey yaklaşım, problem çözme ve örnek olay yaklaşımı gibi dört temel yaklaşımdan söz edilir. Erdoğan'a göre (2015) Yatay yaklaşım, farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurlarını bir bütün halinde paralel şekilde incelenmesidir. Bu karşılaştırmalı araştırmada yatay yaklaşım kullanılmıştır. Genel eğitim sistemlerini anlamak amacıyla Türkiye, Norveç ve Danimarka ülkelerindeki eğitim sistemleri ve yabancı dil öğretimi ile ilgili analiz yapılarak ilgili ülkelerin İngilizce öğretmeni yetiştirme programı ve ilköğretim yabancı dil öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarını birebir karşılaştıracak yatay yaklaşım kullanılmıştır.

3.2. Veri Kaynakları

Bu araştırmadaki verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda, doküman incelemesi başka

veri toplama yöntemleri ile birlikte ya da tek başına bir veri toplama yöntemi olarak da kullanılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011, s. 187). Veri kaynağı olarak kütüphanelerin, üniversitelerin, eğitim bakanlıklarının ve eğitim ağlarının elektronik sayfalarından, öğretim programları, ilgili yasa ve mevzuatlar ve konu ile ilgili ulaşabilen makaleler ve tezlerden yararlanılmaktadır. Bu doğrultuda, Norveç ve Danimarka'daki ilköğretim İngilizce öğretim programı hakkında bilgi edinmek amacıyla her iki ülkedeki eğitim bakanlıklarıyla yazışmalar yapılmış ve gerekli dokümanlar bu resmi kurumlarca sağlanmıştır. Türkiye'deki ilköğretim İngilizce öğretim programına ise MEB'e bağlı Talim Terbiye Kurulu (TTK) aracılığıyla ulaşılmıştır.

Türkiye, Norveç ve Danimarka'da uygulanmakta olan İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması amacıyla ise ilgili kurumlarca hazırlanan resmi belgeler ile üniversitelerin internet sayfalarında bulunan ders katalogları incelenmiştir. Ayrıca, Norveç ve Danimarka'daki üniversitelerden e-posta aracılığıyla ulaştırılan ders katalogları da veri kaynakları arasında yer almaktadır. Araştırma kapsamında yararlanılan veri kaynakları Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12: Araştırmada Yararlanılan Veri Kaynakları

	İlköğretim İngilizce Programı	**İngilizce Öğretmenliği Programı**
Türkiye	MEB	YÖK, Üniversite Ders Katalogları
Norveç	Norveç Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü (Utdanningsdirektoratet)	Norveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (Norwegian Ministry of Education and Research), Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi (National Council for Teacher Education), Üniversite Ders Katalogları
Danimarka	Danimarka Eğitim Bakanlığı (Danish Ministry of Education)	Yüksek Öğretim ve Bilim Bakanlığı (Ministry of Higher Education and Science), Danimarka Yüksek Öğrenim Kurumu (Danish Agency for Higher Education), Danimarka Bilim, Yenilik ve Yüksek Öğretim Bakanlığı (Danish Ministry of Science, Innovation and Higher Education), Üniversite Ders Katalogları

3.3. Veri Analizi

Çalışmanın yapısına uygun şekilde veriler doküman analizi yöntemiyle elde edilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılan olgu veya olgular hakkında bilgi sunan yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2011, s.187). Veriler, bu yöntemin beş karakteristik aşaması olan (1) dokümanlara ulaşma, (2) özgünlüğü kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2011 s.193-201) aşamaları takip edilmiştir. Son aşamada Türkiye, Norveç ve Danimarka ile ilgili basılı ve internet yoluyla ulaşılan kaynaklar doküman incelemesiyle özelliklerine göre sınıflandırılarak benzer ve farklı özellikleri belirlenmiştir. Ardından sırasıyla, öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarına ilişkin benzerlik ve farklılıklar belirlenmiştir. Daha sonra ise İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesiyle karşılaştırma yapılarak elde edilen sonuçlar yorumlanmıştır. Elde edilen çoğu veri yabancı dille yazıldığından İngilizce-Türkçe dokümanların çevirileri araştırmacı tarafından, Danca-İngilizce çeviriler ise tercüman tarafından gerçekleştirilmiştir.

4. BÖLÜM: BULGULAR

Bu bölümde, Türkiye, Norveç ve Danimarka'daki ilköğretim İngilizce öğretim programının hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları ile İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının giriş koşulları, hedef, içerik, eğitim ve sınama durumları açısından elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

4.1 Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programları Arasında Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir?

Araştırma sorusuna cevap verebilmek amacıyla Türkiye, Norveç ve Danimarka'nın İngilizce öğretim programları hedef, içerik, eğitim ve sınama durumları öğeleri yönünden incelenmektedir.

4.1.1 Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programları Arasındaki Hedef Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir?

Veri kaynakları ülkelerin sırasıyla; MEB İlköğretim İngilizce Öğretim Programı, Norveç Eğitim ve Öğretim Müdürlüğü ile Danimarka Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilen ilköğretim yabancı dil öğretim programlarıdır. Alt amaç ile ilgili bulgular şu şekilde sunulmuştur:

4.1.1.1. Türkiye İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Hedefleri

Türkiye İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı (TİYDÖP) hedefleri Dil Becerileri ve Öğrenme Çıktıları bölümünde yer almaktadır ve genel olarak (1) dinleme (2) konuşma (3) okuma (4) yazma becerileri şeklinde ifade edilmektedir. Buna göre 2. sınıfta yalnızca dinleme ve konuşma becerilerine odaklanılmaktayken 3. ve 4. sınıflarda bunlara ek olarak çok kısıtlı okuma ve yazma becerileri de eklenmektedir. 5. sınıfta ise çok kısıtlı olan okuma becerilerinin oranı arttırılmakta, 6. sınıftan itibaren ise okuma ve yazma becerilerine daha fazla yer verilmektedir. 7. ve 8. sınıf

düzeylerinde ise okuma ve yazma becerileri, dinleme ve konuşma becerilerinin ardından ikincil beceri olarak değerlendirilirken, konuşma becerileri sözlü etkileşim ve sözlü üretim olarak iki bölüme ayrılmaktadır.

Dinleme becerileri bölümünde, İngilizce ile ortak olan kelimeleri tanımlama, basit talimatları, önerileri ve istekleri anlama, ana fikri anlama, genel ve özel bilgileri anlama, ilgili temayla alakalı kelimeleri tanıma ve tonlamadaki ayrımı fark etme gibi beceriler yer almaktadır. Bununla birlikte öğrencilerin basit ifadeleri ve iletişimsel anlamda elzem olan alanlarda (sözgelimi yalın ve kişisel bilgiler, aile bilgileri, alışveriş, yakın çevre ve iş) sıklıkla kullanılan ifadeleri anlayabilmesi hedeflenmektedir.

Konuşma becerisi bölümünde, öğrenimin ilk yıllarında eğer karşısındaki kişi yavaş ve kendisine yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa, öğrenci basit biçimde iletişim kurabilmektedir. Öğrenci kendini veya bir başkasını tanıtabilmesi ve karşısındaki kişiye basit sorular (örneğin oturduğu yer, ilişkileri, sahip olduğu şeyler vb.) sorabilmesi ve aynı türden sorulara yanıt verebilmesi beklenmektedir. Bilindik ve alışılagelen konular hakkında yalın ve basit bilgi alışverişini gerektiren kolay ve yaygın etkinlikler yoluyla iletişim kurabilmesi, eğitimini, yakın çevresini basit yollardan betimleyebilmesi ve temel gereksinimleriyle örtüşen konuları anlatabilmesi hedeflenmektedir.

Okuma becerileri arasında beklenen hedefler, öğrencinin görsel uyarıcıların yardımıyla basit bir hikâyeyi anlayabilmesi ve tanıdığı kelimelerden oluşan basit metni okuyabilmesidir. Sonraki yıllarda ise, öğrencilerin çeşitli metinlerin içerisindeki ana fikri, yardımcı fikirleri ve özel bir bilgiyi bulabilmesi, anlamı bilinmeyen kelimeleri tahmin edebilmesi, bir süreç hakkındaki kısa metinlerin genel anlamını anlayabilmesi ifadelerine yer verilmektedir.

Yazma becerileri incelendiğinde ise programın ilk yıllarında çeşitli formlarda kısa ve basit parçalar yazabilmeleri ile kısa tanımlamalar yapabilmeleri amaçlanırken ileriki yıllarda basit konuşmalar ve paragraflar yazmaları, broşür, reklam ya da posta kartı hazırlamaları beklenmektedir.

Ayrıca, 2018 yılında yenilenen TİYDÖP tasarlanırken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'nın (ADOÇP) yakından takip edildiği belirtilerek, akıcılığı ve yeterliliği sağlamak amacıyla öğrenilenlerin gerçek hayata aktarılması için otantik iletişim

ortamının önemi vurgulanmıştır. TİYDÖP'de, ADOÇP'ın tanım ve amaçları ile programda öngörülen yeterlilik düzeyleri doğrultusunda her sınıf düzeyi için hangi ADOÇP düzeyinde olduğu belirtilmiştir. Buna göre, 2-6 sınıflar A1 (Giriş veya Keşif Düzeyi) iken 7. ve 8. sınıflar A2 (Ara veya Temel Gereksinim Düzeyi) olarak belirlenmektedir.

4.1.1.2. Norveç İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Hedefleri

Norveç İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı (NİYDÖP) hedefleri, 2., 4., 7. ve 10. yıldan sonraki yeterlilik amaçları şeklinde yıl bazlı olarak belirtilmektedir. Ayrıca kazanımlar genel olarak (1) dil öğrenimi, (2) sözel iletişim, (3) yazılı iletişim ile (4) kültür, toplum ve edebiyat bölümleri altında toplanmaktadır.

Dil öğrenimi becerilerinin altında, İngilizce bilmenin işe yarayacağı durumlar, öğrencinin dil öğrenmede kullanacağı stratejiler, ana dil ile hedef dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile dili deneyimlemek için dijital ve diğer kaynakların kullanılması hakkında hedefler yer almaktadır.

Sözel iletişim becerileri ise, dinleme ve konuşma stratejilerinin kullanımı, anlamayı ve anlaşılmayı kolaylaştıracak ifadeleri kullanma, İletişimde telaffuz, tonlama, kelime çekimi ve farklı cümle türleri için temel kalıpları kullanabilme, kibar, olumlu ve olumsuz ifadeleri ayırt etme, günlük hayat hakkında konuşma gibi becerileri içermektedir.

Yazılı iletişim becerileri, temel okuma yazma stratejilerini kullanma, İngilizce sesletimi ile yazılışları arasındaki ilişkiyi tanıma, temel yazım için kelime çekimi, cümle ve metin yapısını kullanabilme metnin ana içeriğini ve sonraki yıllarda detaylarını anlama, gibi amaçlar yer almaktadır.

Kültür, toplum ve edebiyat becerilerinde ise, İngilizce konuşulan ülkelerdeki insanların günlük yaşamını tanıma, sonraki yıllarda bu toplumların kültürü, sosyalleşme biçimleri ile Norveç ve Sami kültürleri hakkında konuşma, Büyük Britanya ve ABD'nin tarihi ve coğrafi özelliklerini açıklama ve İngiliz Edebiyatı hakkında tartışma ile modern ve akademik konular hakkında konuşmayı içermektedir.

4.1.1.3. Danimarka İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Hedefleri

DİYDÖP hedefleri, 1-4, 5-7, 8-9 sınıflar ve 10. sınıf şekline sınıflandırılmaktadır. Kazanımlar genel olarak (1) sözel iletişim (2) yazılı iletişim (3) kültür ve toplum olmak

üzere üç bölümden oluşsa da çeşitli alt başlıklara ayrılarak detaylandırılmıştır. Sözel iletişim becerileri; dinleme, konuşma, sunum, sözel odak, iletişim stratejileri ve dil öğrenme stratejilerinden oluşur. Yazılı bölüm; okuma, yazma, dil odağı ve dil öğrenme stratejilerini içermektedir. Üçüncü bölüm olan kültür ve toplum ise, kültürlerarası bağlantı, dünyaya erişim olarak İngilizce ile metin ve medya bölümlerinden oluşmaktadır. Bununla birlikte, Danimarka'da ilköğretim sonunda öğrencilerin ADOÇP'e göre B1 seviyesine ulaşmaları amaçlanmaktadır.

Sözel iletişim bölümünde amaçlar, öğrencilerin günlük hayatla alakalı kısa ve basit konuşmalara katılabilmesi, genel durum-konulara ilişkin kısa ve tutarlı bilgi sağlayabilmesi, ileriki yıllarda daha uzun konuşma ve tartışmalara katılabilmesini amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin kendini vücut diliyle ifade edebilmesi, ana dilindeki stratejileri kullanma, dilbilimsel aktivitelere katılma, isim-sıfat-fiil ilişkisini bilme, bilinmeyen kelimeler için stratejileri kullanma, tonlamaya dikkat etme, hazırlıksız konuşabilme ile iletişim problemlerini fark etme ve bu sorunları çözmeye teşvik etme gibi becerileri içermektedir.

Yazılı iletişim becerileri, öğrencilerin günlük hayatla alakalı sık kullanılan kelime ve kalıplar ile kısa metinleri anlayıp yazabilmesini, farklı türdeki metinleri anlayıp yazabilmesini ve farklı metin türlerini daha uzun ve tutarlı şekilde yazmalarını amaçlamaktadır. Dolayısıyla, Danca ile benzer İngilizce sözcükleri tanıma, fiil çekimlerini bilme, resimlerden yararlanma, temel yazım kalıplarını bilme, okuma stratejilerini bilme, sözdizimsel-dilbilimsel ögeleri bilme ile not alma tekniklerini bilme şeklinde kazanımları içermektedir.

Kültür ve toplum becerileri, İngilizce konuşan ülkelerdeki kişilerin hayatlarıyla kendi hayatlarını karşılaştırma, farklı medya araçlarını kullanarak basit kültürel toplantılara katılma ve toplumsal-sosyal durumla alakalı uluslararası faaliyetlere bağımsız katılabilmeyi amaçlamaktadır. Bu amaçları gerçekleştirebilmek amacıyla, öğrenciler Danimarka'da İngilizce kullanılan alanları bilir, İngilizce konuşulan ülkeleri ve kültürlerini-yaşam koşullarını tanır, yurtdışındaki insanlarla konuşma başlatabilir ve bu amaçla medyayı kullanabilir. Bu hedeflere ek olarak, farklı kültürler için dilbilimsel kurallar, normlar ve değerleri bilir ve hazırlıksız konuşabilir gibi alt hedefler de belirlenmektedir.

Danimarka'da hedefler, *Ortak Hedefler* (Fælles Mål) olarak belirlenir ve okullar bu hedeflere ulaşmak için gerekli işlemleri yürütürler, ancak Belediye Meclisleri, Folkeskole için okulların kendi özel amaçlarını belirleme yetkisine de sahip olmaktadır (Danish Ministry of Education, 2018b).

4.1.1.4. Benzerlik Ve Farklılıklar

Türkiye'de ilköğretim 8, Danimarka'da 9, (10.sınıf isteğe bağlıdır) ve Norveç'te 10 yıldır. Ayrıca, TİYDÖP'te kazanımlar her sınıf için ayrı ayrı belirlenirken NİYDÖP'te 2., 4., 7. ve 10. yıldan sonraki beceri amaçları şeklinde, DİYDÖP'te ise 1-4, 5-7, 8-9 sınıflar ve 10. sınıf şekline sınıflandırılmıştır (Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin ilköğretim İngilizce dersi öğretim programı hedefleri EK 1'de verilmektedir.) Bununla birlikte beceri öğretme konusunda farklılıklar söz konusudur. Türkiye'de uygulanmakta olan programda dinleme ve konuşma becerileri birincil beceri olarak tanımlanırken, Danimarka'daki ve Norveç'teki programlarda, 4 temel dil becerisinden herhangi birine öncelik tanınmasına ilişkin bir ibare bulunmamaktadır. Ayrıca, Türkiye'deki programda 2-4. sınıflarda okuma ve yazma kazanımlarına yer verilmemiş, 5 sınıfta ise yazma becerileri kazanımları bulunmamıştır. Ancak 2-4 sınıflarda kelime düzeyinde, 5-6 sınıflarda cümle düzeyinde okuma yazma etkinliklerinin yapılabileceği belirtilmektedir.

Norveç ve Danimarka'da uygulanmakta olan programlarda kültürel becerilere yoğun şekilde yer verildiği görülmektedir. İngilizce konuşan ülkelerin kültürlerine, yaşayış tarzlarına ve edebiyatlarına yönelik birçok kazanım yer almaktadır. Türkiye'deki programda ise kültürün önemine değinilmiş ancak kazanımlarda hedef dilin kültürüne çok fazla yer verilmediği belirlenmiştir.

Norveç'teki programda dil öğrenme stratejilerine oldukça önem verilirken, bu doğrultuda öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini denetlemelerine ve işe yarayan yöntemleri bulmalarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Danimarka'da ise Norveç'teki kadar yoğun şekilde yer almasa da bu stratejilere değinildiği görülürken, Türkiye'de ise öğrenme stratejilerinin önemi öğretmenler ve kitap yazarları için vurgulanmış, ancak kazanımlarda yer almamıştır.

Norveç ve Danimarka'daki programlarda çeşitli sınıf düzeylerinde, İngilizce ve anadilleri arasındaki benzerlik ve farklılıklara yönelik kazanımlar ile bu dilin

ülkelerindeki kullanım alanları hakkında bilgi verilerek öğrencilerin güdülenmesi sağlanırken Türkiye'deki programda, yalnızca 2. ve 3. sınıfta derse Türkçe ve İngilizcede ortak olan kelimelerle başlanması önerilmektedir.

Danimarka'daki programda işlevsel dilbilgisi, dilbilimsel farklılıklar ve sözdizimi kurallarına yönelik kazanımlara yer verilirken, Norveç'teki programda yazma becerilerinin temel özelliklerine ve kelime çekimine vurgu yapılmıştır. Ancak, Türkiye'deki programda bu kazanımlara yer verilmemektedir.

Her üç programda da hedefler, konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiş ve dört temel dil becerisini de içerecek şekilde sunulmuştur. Bununla birlikte her 3 ülkede de kazanımların, öğrenme ürününü dile getiren ve birbirini destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

4.1.2. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programları Arasında İçerik Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir?

Norveç ve Danimarka'nın ilköğretim yabancı dil öğretim programında, içeriğe dair bilgi bulunmamaktadır. Türkiye'deki program için ise, MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı incelenmektedir. Alt amaç ile ilgili bulgular şu şekilde sunulmuştur:

4.1.2.1. Türkiye İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı İçeriği

TİYDÖP dinleme, konuşma (sözlü etkileşim ve sözlü üretim) okuma ve yazma gibi 4 temel dil becerisi üzerine yapılandırılmaktadır. Dil ve sözcük bilgisi bu temel beceriler arasında yer almamakla birlikte dört temel beceriye işlev kazandırmaktadır. Bununla birlikte TİYDÖP'te iletişim odaklı bir yaklaşım benimsenmektedir.

TİYDÖP'te içerik her sınıf için ayrı ayrı, detaylı ve net bir biçimde üniteler/temalar halinde verilmektedir. Ayrıca program, öğrencilerin öğrenme stratejileri ve yaşlarına uygun etkinlikler dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Tüm sınıf seviyeleri için *10 tema-ünite* belirlenmiştir. Bu doğrultuda, 2. Sınıf İngilizce öğretim programındaki temalar; kelimeler, arkadaşlar, sınıf, sınıf, sayılar, renkler, park, vücudun bölümleri, evcil hayvanlar, meyveler ve hayvanlar şeklinde öğrencinin yakın çevresinden seçilmiştir. 3.sınıfta ise ev, aile, oyun ve oyuncak şeklinde devam ederken, 4.sınıfta ise oyunlar, arkadaşlar ve meslek gibi temalar tercih edilmiştir. 5.sınıfta ise sağlık sorunları, günlük

işler-hobiler, adres tarifi ve selamlaşma gibi iletişim içeren öğeler yoğunluktadır. Eylem odaklı anlayış doğrultusunda, çevre ve demokrasi konularına 6.sınıfta değinilerek öğrencilerde duyarlılık bilinci oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu yolla dili amaç olarak değil, araç olarak kullanmaları hedeflenmektedir. Sonraki yıl ise, etkinlikler öğrencilerin gerçekleştirebilecekleri iletişimsel işlevleri içerecek şekilde; fiziksel görünüm-kişilik, kamu binaları ve televizyon programları gibi temalardan oluşturulmuştur. Son olarak 8.sınıf programı incelendiğinde ise, arkadaşlık, genç yaşamı, telefon, internet, turizm, ev işleri, bilim ve doğal güçler şeklinde belli bir bağlam içerisinde verilmektedir.

Programın, *Dil ve İşlevler* bölümünde ünite/tema ile alakalı dilbilgisi yapıları sırayla verilerek bazıları bir sonraki yıl için tekrar ele alınmaktadır. Örneğin; 3.sınıfta yer alan *Feelings* teması ise 6.sınıfta genişletilerek tekrar edilmiştir. *Would* yapısı, 4. 5. ve 7. Sınıflarda hedef yapılar içerisinde yer almıştır. Bu yapıların bir sonraki sınıfta genişletilerek tekrar ele alınması programın sarmal yapısıyla uyumluluk göstermektedir. Bu yaklaşımla birlikte belli aralıklarla, konuların tekrar edilmesi ve pekiştirilmesi vurgulanmaktadır (Demirel, 2015). Ayrıca, her bir ünite/tema ile ilgili kısa bir kelime listesi de programda yer aldığı görülmüştür. TİYDÖP'ün içeriği öğrencinin ihtiyaçlarını dikkate alan, konuları diğer disiplinlerle ilişkilendiren şekilde açıkça sunulmuştur.

4.1.2.2. Norveç İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı İçeriği

NİYDÖP hedefleri yeterlilik hedefleridir ve öğretimin neler içermesi gerektiğini değil, öğrencilerin ulaşması gereken yeterlilikleri tanımlamaktadır Ayrıca, NİYÖP'te içerik ile ilgili bir bölüm de bulunmamaktadır. Bakanlık, okul konularına, eğitim hedeflerine, derslerdeki öğretimin süresine ve içeriğine ve talimatın yürütülmesine ilişkin düzenlemeler içermektedir (Norveç Eğitim Yasası, 1998). Uygulayıcılar, bakanlık tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda içeriği oluşturmaktadır.

NİYDÖP'ün hedefleri doğrultusunda İngilizce dersi hem bilgi kazanmak hem de kişisel iç görü kazanmak için bir araç olarak görülmektedir. Böylece öğrencilerin kişisel, sosyal, edebi ve disiplinler arası konularda diğerleriyle iletişim kurmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla, içeriğin öğrencilerin farklı durumlarda ve bağlamlarda iletişime geçmesine imkân veren, farklı kültürel normları dikkate alan,

uluslararası alanda etkileşime imkân veren, öğrenme stratejilerini yapılandırmasına ve kendisini daha fazla tanımasını sağlayan ve demokratik katılımı güçlendirecek etmenlerden oluşması gerekmektedir. Ayrıca, programda hedeflerin gerçekleşmesi ve kalıcılığı sağlamaya imkân veren sarmal yapı kullanılmaktadır.

4.1.2.3. Danimarka İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı İçeriği

DİYDÖP ile ilgili olarak Ortak Hedefler (Fælles Mål) bakanlık tarafından belirlenmiştir. Folkeskole Yasası, bakanlığa eğitim ile ilgili düzenlemeleri ve amaçları belirleme yetkisi vermekte ve derslerin merkezi bilgi ve beceri alanları (hedefler) ile ilgilenmektedir. Bunlar öğrenme hedefleridir ve öğretimin neleri içermesi gerektiğini değil, öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca DİYÖP'te içerik ile ilgili bir bölüm de bulunmamakla birlikte, uygulayıcılar bakanlık tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda içeriği oluşturmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, içeriğin öğrencilerin farklı ortamlarda iletişim kurmasına, kültürel toplantılara katılmalarına imkân vermesine, çeşitli metinleri okuyup yazabilmesine, kendileri hakkında farkındalıklarının gelişmesine, merak duygularının devamını sağlamasına, kelime dağarcığının arttırılmasına imkân veren etmenlerden oluşması gerekmektedir. Ayrıca, konuların öğrencinin yakın çevresinden seçilen, kendi kültürünü ve farklı kültürleri (özellikle İngilizce konuşulan ülkelerin kültürü) tanımasına imkân vermen bir yapıda hazırlanması gerekmektedir.

DİYÖP'ün anlaşılmasına rehberlik etmek amacıyla hazırlanan kılavuz incelendiğinde, içeriği belirlemede öğretmenin sorumluluk aldığı, bunu yaparken öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine dikkat ettiği belirtilmiştir (Danish Ministry of Education, 2018b). Dolayısıyla öğretmenler, öğrencilerin yaşlarına ve ilgilerine göre içeriği ve aktiviteleri oluştururlar. Ayrıca, programın disiplinler arası işbirliğine katkıda bulunduğu da belirtilmiştir.

4.1.2.4. Benzerlik ve Farklılıklar

TİYDÖP'te içerik 2. sınıftan 8. sınıfa kadar her sınıf düzeyindeki üniteler-temalar için ayrı ayrı ve merkezi şekilde belirlenmiştir. Ayrıca, her bir ünite-tema için öğretilecek dilbilgisi yapıları ve kelime listesi de programda yer almaktadır. Ancak NİYDÖP ve

DİYDÖP'te içeriğin nasıl hazırlanacağı öğretmenlerin kararına bırakılmıştır. Buna göre, TİYDÖP'ün oldukça kapsamlı ve işlevsel olduğu görülmektedir.

Üç ülkedeki programda da içeriğin öğrencilerin yaşları, ilgileri ve hazır bulunuşlukları dikkate alınarak hazırlanması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, NİYDÖP ve DİYDÖP'te hedef dilin kültürü içerik içinde önemli yer tutarken TİYDÖP'te bu durum oldukça kısıtlıdır.

Her üç programda da iletişim odaklı hedeflerin gerçekleştirilmesini sağlayacak içerik oluşturulmasının önemi belirtilirken, DİYDÖP'te kelime dağarcığını arttırmanın gerekliliği de vurgulanmıştır. Ayrıca, üç program da sarmal içerik düzenlemesine imkân verecek şekilde düzenlenmiştir.

4.1.3. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programları Arasında Eğitim Durumları Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir?

Veri kaynakları, Türkiye için MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, Danimarka için İngilizce Dersi Kılavuzu (Vejledning for Faget Engelsk), Norveç için ise Kalite Çerçevesi'dir. Alt amaç ile ilgili bulgular şu şekilde sunulmuştur:

4.1.3.1. Türkiye İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Eğitim Durumları

TİYDÖP, dilin otantik iletişim ortamında kullanımının önemine değinerek, tek bir yaklaşım yerine karma yöntemi benimsenmektedir. Bu doğrultuda öğrencilerin farklı öğrenme stilleri dikkate alınacak şekilde program içerisinde yer alan bağlam, görevler-aktiviteler bölümünde öğretmenlere tavsiyelerde bulunulmuş ve uygun olan seçeneği seçebilecekleri Tablo 13'te belirtilmiştir:

Tablo 13: TİYDÖP Eğitim Durumları; Bağlam ve Görevler/Etkinlikler

Bağlam	**Görevler / Etkinlikler**
Reklamlar Başlıklar Çizgi filmler Konuşmalar Talimatlar	Sanat ve El işi Çizim ve boyama Drama (Rol Oyunu, Simülasyon, Pantomim) Oyunlar

Tablo 13-devam

Haritalar Notlar ve Mesajlar Podcast Kartpostallar Posterler İşaretler Tablolar Videolar	Etiketleme Kuklalar yapmak Eşleştirme Sorular ve cevaplar

MEB, **İngilizce Dersi Öğretim Programı-İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar (Ankara, MEB, 2018a)** 15'ten uyarlanmıştır.

Ders materyalleri ve öğretim araçları otantik kaynaklardan seçilmektedir. Böylece öğrencilerin dili gerçek kullanıma yakın şekilde iletişim amaçlı ve motivasyonu arttırıcı olacağı vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin gelişim dönemleri dikkate alınarak çocuklara ve genç yetişkinlere hitap edecek şekilde aktiviteler hazırlanmasının gerekliliği belirtilmiştir. Bu amaca yönelik olarak şarkılar, oyunlar, yaratıcı etkinlikler ve öğrencilerin mümkün olduğunca dili sözel olarak kullanmalarının olduğu belirtilmiştir. Öğretmen sınıfta bazı durumlar hariç sürekli İngilizce konuşmalı, öğrencilere demokratik ve olumlu sınıf ortamı sağlamalıdır.

TİYDÖP'ün hedefe, öğrenciye, içeriğe uygunluk, ekonomiklik ve tutarlılık gibi eğitim durumları düzenleme ölçütlerine göre düzenlendiği görülmüştür. Bununla beraber programın uygulamasına yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur:

> • Öğrenciler sürekli olarak sesli ve görsel materyallere maruz bırakılmalıdır.
> • Eğlenceli aktivitelere yer verilmelidir tüm fiziksel tepki, (FTF) drama ve sanat aktiviteleri tercih edilmelidir.
> • Öğrenciler iletişim kurarken hata yapmaları durumunda uyarılmaz ve düzeltilmez. Öğretmenler iletişimin devamlılığına odaklanarak öğrencilerin hatalarını daha sonra düzeltirler.
> • Öğrenciler "bir dil hakkında bir şeyler öğrenmek" yerine "o dille bir şeyler yaparak" İngilizce iletişim becerilerini geliştirirler.
> • Çocuklara İngilizcenin kolay ve çok zevkli olduğunu hatırlatma.
>
> İngilizce konuşurken "headlines" kullanmaya özen gösterilmelidir. (Bir fikri veya mesajı iletmek için sadece birkaç içerik sözcüğünü kullanmaktır. Çoğunlukla nesnelerin vurgu ve tonlama ile zenginleştirilerek isimlendirilmesi yoluyla olur.). Örneğin: Are you thirsty? "Water?" / Are you having fun? "Fun?" MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 2018a s.95

4.1.3.2. Norveç İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Eğitim Durumları

Norveç müfredatı "Çekirdek Müfredat[5], Kalite Çerçevesi[6], Konu Müfredatı, Dönemlerin ve Derslerin Dağılımını Düzenleyen Bir Çerçeve." oluşmaktadır (Eurydice, 2016b).

Bu araştırma içerisinde NİYDÖP, İngilizce konu müfredatı olarak incelenmiştir. Ancak İngilizce konu müfredatında eğitim durumlarına yer verilmediği görülmektedir. Dolayısıyla, eğitim durumlarının incelenmesi için Ulusal Eğitim Programı da dâhil olmak üzere, Eğitim Yasası ve düzenlemelerindeki hükümleri özetleyen, detaylandıran, mevzuat ve yönetmelikler ışığında dikkate alınan Kalite Çerçevesi incelenmiştir (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Öğrencilerin motivasyonunu sağlayacak ve merakını sürdürecek aktivitelerle birlikte öğrencilere açık yeterlilik amaçlarının verilmesi ve ürün odaklı aktiviteler tercih edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca öğrenciyi edindiği yeterlilikler sonucu tatmin olması, öğrenme stratejileri ile birlikte kendisini tanıması, öğrencilerin demokratik karar alma süreçlerine katılımları için hazırlanması ve hem ulusal hem de uluslararası düzeyde sosyal bağlılığa teşvik edilmesi önerilmektedir.

4.1.3.3. Danimarka İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Eğitim Durumları

DİYDÖP içerisinde eğitim durumlarıyla ilgili bir bölüm bulunmamaktadır. Ancak, DİYDÖP için hazırlanan kılavuz (Vejledning for faget engelsk) incelendiğinde eğitim durumlarını gösterir oldukça ayrıntılı açıklamalar bulunmaktadır (Danish Ministry of Education, 2018b). Öğrenme odaklı eğitim planlama, uygulama ve değerlendirme şeklinde 3 aşamada gerçekleşmektedir. Planlama aşamasında öğretmen öğrenme hedeflerini seçmesinin ardından materyali ve öğretim etkinliklerini seçmektedir. Uygulama aşamasında ise öğretmen ve öğrenciler en iyi öğrenmeyi sağlamak için birlikte çalışırlar ve dil iletişim amaç için kullanılmaktadır. Ders; giriş, etkinlikler ve yansıtma şeklinde üç aşamaya ayrılmaktadır. Girişte konunun genel bir çerçevesi ve amaçlar verilirken, etkinlik bölümü ise ana bölümdür öğrenciler hedeflere ulaşmak için çalışmalar yer almaktadır. Yansıtma bölümünde ise öğrencilerden geri bildirim

[5] İlköğretim, ortaöğretim, mesleki eğitim ve yetişkin eğitiminin temel amaçlarını belirlemektedir.
[6] Kalite çerçevesi, Eğitim Yasası ve Ulusal Müfredat da dahil olmak üzere yönetmeliklerindeki hükümleri özetler ve detaylandırır.

alınır. Son aşama olan değerlendirme aşamasında ise, öğretmen öğrencilerin hedeflere ulaşma derecelerini belirlemektedir.

Etkinlikler öğrencilerin hedef dilde iletişime geçmelerini kolaylaştıracak, hazır bulunuşluklarına uygun, ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alan ögelerden oluşmaktadır. Öğretim ortamının güvenli, profesyonel ve estetik bir ortam olması gerektiği belirtilirken, öğretimi desteklemek amacıyla kullanılabilecek araç gereçlere de yer verilmiştir. Filmler, tablet bilgisayarlar ile Youtube ve Facebook gibi araçlar ve uygulamalardan bakanlığın talimatlarına uygun şekilde yararlanılabileceğine değinilmektedir.

DİYDÖP'ün anlaşılmasına rehberlik etmek amacıyla hazırlanan kılavuz incelendiğinde, öğretmenden öğrencileri hata yapmaktan korkmamaları için cesaretlendirdiği, dil öğrenme stratejilerini harekete geçirdiği, tekrarın ve geribildirimin önemini vurguladığı sınıf ortamı oluşturması beklenmektedir. Ayrıca, eğitim durumları ile alakalı konular hakkında çeşitli makaleler tavsiye edilmiştir ve örnek bir ders planı da paylaşılmıştır. Dolayısıyla, eğitim durumları oldukça ayrıntılı şekilde bilgi verirken aynı zamanda da işlevsel bir yapıyla oluşturulmuştur.

4.1.3.4. Benzerlik ve Farklılıklar

TİYDÖP'te amaçlar, içerik, eğitim durumları ve sınama durumlarını kapsayan tek bir dokümandan oluşmaktadır. Ancak NİYDÖP içerisinde eğitim durumları belirtilmemiştir. Bu nedenle, bağlayıcı niteliği olan Kalite Çerçevesi bu amaç için incelenmiştir. DİYDÖP içerisinde de eğitim durumlarını gösterir bir başlık bulunmamıştır. Ancak, DİYDÖP için hazırlanan kılavuz incelendiğinde, eğitim durumlarının Türkiye ve Norveç'ten daha ayrıntılı bir şekilde hazırlandığı görülmüştür.

Danimarka'da kelime öğrenimi üzerinde önemle durulmuş olup örnek bir ders planı ve dersin işlenişine ilişkin bilgi paylaşılmıştır, ancak TİYDÖP ve NİYDÖP'te buna rastlanmamıştır.

Üç programın benzer özellikleri ise, yabancı dil dersi öğrenci merkezlidir ve etkinlikler oyun yoluyla gerçekleştirilirken, eğlenirken öğrenme sağlanmaktadır. Bununla birlikte, öğrencinin motivasyonuna önem verilmekte, görsel işitsel materyal kullanımı

tavsiye edilmekte ve sözel dil kullanımı özendirilmektedir. Ayrıca, Danimarka ve Türkiye'deki öğretim materyalleri hedeflere uygun ve kolay ulaşılabilir düzeydedir ve iki ülkedeki öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri hedeflere uygundur. Ancak NİYDÖP'te bununla ilişkili bir veri bulunamamıştır.

4.1.4. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programları Arasında Sınama Durumları Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir?

Veri kaynakları, Türkiye için MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı, Danimarka için İngilizce Dersi Kılavuzu (Vejledning For Faget Engelsk), Danimarka Eğitim Bakanlığı'nın internet sitesi ile the Folkeskole Act'tir. Norveç için ise, İngilizce Konu Müfredatı veri kaynakları arasında yer almaktadır. Alt amaç ile ilgili bulgular şu şekilde sunulmuştur:

4.1.4.1. Türkiye İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Sınama Durumları

TİYDÖP'ün sınama durumları başlığında, ölçme ve değerlendirme işleminin çoğunlukla farklı türlerde ölçme ve değerlendirmeye imkân veren ADOÇP'e göre yapıldığı belirtilmiştir. Böylece, öz değerlendirme ve süreç değerlendirme gibi alternatif ölçme yöntemleri vurgulanmıştır. Öz değerlendirme yöntemi için her ünitenin sonunda öğrencilere *Ne öğrendin?* "Bu sınıfta öğrendiğin bilgilerin ne kadarını gerçek hayata aktarabilirsin?" gibi kendi öğrenmelerini takip etmelerine yarayan sorular sorulmasının önemi vurgulanmıştır.

Alternatif yöntemleri ve öz değerlendirmenin yanı sıra, yazılı sınavlar, sözlü sınavlar, ödevler ve projeler verilerek öğrencilerin başarıları objektif şekilde değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. TİYDÖP içerisinde biçimlendirici ve düzey belirleyici ölçme türlerini de içerecek şekilde tüm ölçme türlerinin; öz değerlendirme, yansıtma ve geribildirimi içeren, müfredatta betimlenen öğrenme ve öğretme yöntemi ile tutarlı, öğrencilerin güçlü-zayıf yönlerini ile çalışma gerektiren alanları belirlemeye imkân tanıması gerekmektedir. Ayrıca program içerisinde dil becerileri için ölçme teknikleri ve bu tekniklerin nasıl hazırlanacağına dair detaylı bir açıklama da bulunmaktadır.

4.1.4.2. Norveç İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Sınama Durumları

NİYDÖP'e göre, öğrencilerin yazılı çalışma ve sözel performans için genel başarı notuna sahip olmaları gerektiği vurgulanmakla beraber sınama durumları hakkında başka bir bilgiye yer verilmediği görülmektedir. Ancak, NİYDÖP içerisinde Norveç'teki Eğitim Yasası (Education Act) ile ilgili düzenlemelerde genel değerlendirme hükümleri belirlenmiştir. Bakanlık, öğrencilerin değerlendirilmesine, sınavlara ve sertifikalara ilişkin değerlendirmelere karşı yapılan itirazlara ilişkin düzenlemeler yer almaktadır.

İlkokulda değerlendirme (1-7 sınıflar) notların verilmesini içermezken ortaokulda (8-10 sınıflar) biçimlendirici değerlendirmenin ve *sonuç değerlendirme*nin (zorunlu eğitimin sonu) bir parçası olarak not verilmektedir. Biçimlendirici değerlendirme olarak ulusal testlerin sonuçları, 6 aylık değerlendirmeler ile öz değerlendirme kullanılabilmektedir (Eurydice, 2016b). Buna ek olarak, öğrencilerin 5. ve 8. yılda temel İngilizce becerilerini görmek için ulusal bir sınava girmeleri gerekmektedir (Tveit, 2014). Öğrenciler ayrıca, 10. sınıfta da merkezi bir sınava katılmaktadır (Hopfenbeck, Tolo, Florez, ve El Masri, 2013).

4.1.4.3. Danimarka İlköğretim Yabancı Dil Öğretim Programı Sınama Durumları

DİYÖP içerisinde, sınama durumları ile ilgili bir ibare bulunmamaktadır. Ancak, öğrencilerin değerlendirilmesi Ortak Hedefler doğrultusunda yapılmaktadır ve öğrencilere rehberlik etme, planlama ve öğretimin organizasyonu ile öğrenme çıktıları hakkında ailelerin bilgilendirilmesi için temel teşkil etmektedir (Danish Ministry of Education, 2017).

Öğrenciler Folkeskole'de üç farklı şekilde değerlendirilmektedir; öğrenci planları, ulusal testler ve sınavlar (Eurydice, 2016c). Öğrenci planları her okul yılı için en az bir kere hazırlanmalıdır ve tüm konularda devam eden değerlendirmelerin sonuçları ile bu sonuçlara dayalı olarak karar verilen eylemin seyri hakkında bilgi içermektedir (Danish Ministry of Education, 2017). Ulusal testler bilgisayar temelli ve uyarlanabilirdir (her öğrenci için sorulara verdikleri yanıtlara göre, bir sonraki soru belirlenmektedir) ve bilgi-becerilerinin edinimi hakkında bilgiler içerir. Öğrenciler 7.

sınıfta İngilizce dersi için ulusal testi tamamlamakla yükümlü olmaktadırlar (Danish Ministry of Education, 2017).

Öğrencilerin 9.sınıfta birçok konuyu kapsayan, sözlü, yazılı ve proje temelli değerlendirme yöntemlerinden oluşan bitirme sınavına girmeleri zorunludur. Ayrıca, öğrenci sözlü İngilizce sınavı dâhil 7 sabit sınava katılmakla yükümlüdür (Shewbridge, C, Jang, E, Matthews, P, & Santiago, P, 2011). Dolayısıyla öğrencilerin 9.sınıfta girdikleri bu sınav sonuç değerlendirme şeklinde uygulanmaktadır. Ayrıca, biçimlendirici değerlendirme öğretimin önemli bir parçasıdır (the Folkeskole Act, 2003). Öğrencilerin derse ve testlere katılımı ile ödev yapmadaki performansları bu değerlendirmenin kapsamı içerisinde yer almaktadır. Danimarka'daki ölçme sisteminin güçlü yönü biçimlendirici değerlendirme olanakları iken zayıf yönleri ise Ortak Hedeflerin öğretim programına ve değerlendirme planlarına aktarmada yaşanan zorluklar ile öz ve akran değerlendirmedeki öğrenci katılımının eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Shewbridge, C, Jang, E, Matthews, P, & Santiago, P, 2011).

4.1.4.4. Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye, Norveç ve Danimarka'daki sınama durumları incelendiğinde biçimlendirici-süreç değerlendirme yaklaşımına önem verildiği görülmektedir. Bununla birlikte diğer programlarla karşılaştırıldığında TİYDÖP sınama durumları oldukça ayrıntılı bir şekilde hazırlanmış ve beceri alanlarını içeren birçok ölçme tekniği tavsiyesi ile test hazırlığı için tavsiyelere de yer vermiştir. Ancak Norveç ve Danimarka programlarında buna rastlanmamıştır. Bununla birlikte, Norveç'te ve Danimarka'da öğrencilerin, öğrenimlerinin çeşitli yılında İngilizce dersini de içeren ulusal bir sınava girmeleri zorunluyken, Türkiye'de böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır.

4.2. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki Uygulanmakta Olan İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında Benzerlikler Ve Farklılıklar Nelerdir?

Türkiye'de uygulanmakta olan program için YÖK'ün 2017 yılındaki uygulanan programı ile 2018 yılında yenilediği öğretmen yetiştirme programı ve her bölgeden

rastlantısal yolla seçilen iki üniversitenin İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları incelenmiştir. Bu üniversiteler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14: İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları

Marmara Bölgesi	**Ege Bölgesi**	**Akdeniz Bölgesi**
Bursa Uludağ Üniversitesi	Pamukkale Üniversitesi	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
İstanbul Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
İç Anadolu Bölgesi	**Karadeniz Bölgesi**	**Güney Doğu Anadolu Bölgesi**
Hacettepe Üniversitesi	19 Mayıs Üniversitesi	Dicle Üniversitesi
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	Bayburt Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi
Doğu Anadolu Bölgesi		
Atatürk Üniversitesi		
İnönü Üniversitesi		

Norveç için; Norveç Eğitim ve Araştırma Bakanlığı, Ulusal Öğretmen Eğitimi Konseyi'nden ulaşılan dokümanlar ile üniversite ders katalogları analiz edilmiştir. Danimarka için ise, Yüksek Öğretim ve Bilim Bakanlığı, Danimarka Yüksek Öğrenim Kurumu ve Danimarka Bilim, Yenilik ve Yüksek Öğretim Bakanlığı ile üniversite ders katalogları incelenmiştir.

Norveç'te uygulanmakta olan program için İlk ve Ortaokul Öğretmeni 1-7 Çerçeve Planına İlişkin Düzenleme (Regulations Relating to The Framework Plan for Primary And Lower Secondary Teacher Education for Years 1–7) ve İlk ve Ortaokul Öğretmeni 5-10 Çerçeve Planına İlişkin Düzenleme (Regulations Relating to The Framework Plan For Primary And Lower Secondary Teacher Education For Years 5–10) ile rastlantısal yolla seçilen 6 üniversitenin öğretmen yetiştirme yüksek lisans programları incelenmiştir. Bu üniversiteler: University of Agder, Østfold University College, Western Norway University of Applied Sciences, The Arctic University of Norway, University of South-Eastern Norway ve Nord University'dir.

Danimarka'da uygulanan programda ise rastlantısal yolla seçilen 4 üniversitenin öğretmen yetiştirme lisans programı ile Öğretmen Eğitimi Lisans Programı (Teacher Education Programme - B. Ed. Programme for Primary And Lower Secondary Schools) incelenmiştir. Bu üniversiteler: University College Copenhagen, University College Lillebælt ve University College of Northern Denmark ve University College Absalon'dur.

4.2.1. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında Giriş Koşulları Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir?

Alt amaç ile ilgili bulgular şu şekilde sunulmuştur:

4.2.1.1. Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Giriş Koşulları

Yabancı dil alanında yükseköğrenim programına yerleşmek isteyen öğrenciler için Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından, 3 oturumdan oluşan *Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS)* uygulanır ve YKS'ye başvuran tüm adayların, *Temel Yeterlilik Testine (TYT)* katılmaları zorunludur. TYT; Türkçe (40 soru), sosyal bilimler (20 soru), temel matematik (40 soru) ve fen bilimleri (20 soru) olmak üzere 120 soruyu kapsamaktadır. Bu testte başarı olan ve İngilizce öğretmenliği lisans programına yerleşmek isteyen adayların 80 sorudan oluşan *Yabancı Dil Testinden (YDT)* başarılı olması gerekmektedir. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları için *Dil* puan türü kullanılır ve YKS dil puan türünün hesaplanmasında testlerin ağırlıkları; TYT için % 40'iken YDT için %60 olarak belirlenmiştir (ÖSYM, 2018).

YKS'ye Türkiye Cumhuriyeti ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti uyruklu olan kişilerden aşağıdaki koşulları taşıyanlar başvurma hakkına sahiptir (ÖSYM, 2018, s.1):

- (…) öğretim yılında ortaöğretim kurumlarının (lise veya dengi okullar, açık öğretim liseleri) son sınıfında okumakta olan öğrenciler
- Ortaöğretim kurumlarının son sınıflarında beklemeli durumda bulunanlar
- Ortaöğretim kurumlarını bitirmiş olanlar
- Ortaöğrenimlerini yurt dışında tamamlayıp durumları yukarıdakilerden birine uyanlar

Türkiye'de 44'ü devlet, 5'i vakıf üniversitesi olmak üzere 49 üniversitede İngilizce Öğretmenliği programı bulunmaktadır. İngilizce öğretmenliği lisans programı 4 yıl (8

yarıyıl) dan oluşur ve bazı programlarda 1 yıl (2 yarıyıl) süreli hazırlık sınıfı mevcuttur ancak yeterlilik sınavını veren öğrenciler hazırlıktan muaf tutulmaktadır (YÖK, 2017).

4.2.1.2. Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Giriş Koşulları

Norveç'teki yükseköğretim kurumları, kamuya ait 9 üniversite ile 8 üniversite koleji ve 5 bilimsel kolej ve 23'ü devlet desteği alan çok sayıda özel yükseköğretim kurumundan oluşmaktadır (Regjeringen, 2018b). Bununla birlikte öğretmen eğitimi veren kurum sayısı 22'dir (Ministry of Education and Research, 2018).

Norveç'te öğretmen yetiştiren kurumlara kabul, üniversite ve üniversite koleji kabul sertifikasının yanı sıra adayların en az 35 okul puanı ve Norveççe'de 3, matematikte 4 veya üstü nota (en yüksek puan 6) sahip olmaları gerekmektedir (Østfold University College, 2018; University of Agder, 2018; the Arctic University of Norway, 2018). Ayrıca, okul notu 3 veya daha fazla olanlara da hazırlık sınıfı seçeneği sunulmaktadır.

4.2.1.3. Danimarka İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Giriş Koşulları

Öğretmen yetiştirme programları Danimarka'da 7 üniversite koleji tarafından sunulmakta ve bu kurumlar coğrafi bölgesindeki öğretmenler için hizmet eğitim faaliyetlerini de düzenlemektedir (Danish Agency For Higher Education, 2015).

Programlara kabul esaslarında ise ortaöğretimden mezun olan adaylar için iki seçme sistemi bulunmaktadır; birincisinde lise genel akademik not ortalaması (GANO) 7.0 (AKTS'de C düzeyi) olan adaylar için kontenjanlar ayrılır (University College of Northern Denmark, 2018; University College Lillebælt, 2018) İkinci sistemde ise boş kontenjanlar için motivasyon, bilişsel yetenek, işbirliği dürüstlük, iletişim yeteneği, etik anlayışı, mesleki metinlerin anlaşılması gibi alanları içeren, Çoklu Küçük Mülakat (Multiple Mini Interviews- MMI) uygulanmaktadır (Danish Agency for Higher Education, 2015; University College Absalon, 2018; University College Copenhagen, 2018; University College of Northern Denmark, 2018)

Başvurusunu yapan adaylara, altı boyutun her birinde 1 ile 7 arasında bir puan verilir, 1 zayıf bir performansı 7 ise mükemmel bir performansı göstermektedir. Adaya, ayrıca not ortalamasının 1,5 katına eşit sayıda puan verilir (örneğin, 4.0 GANO 6.0 puana eşittir). Bir başvuru sahibinin, mevcut kontenjana yerleşme hakkı kazanabilmesi için en az toplam 30 puan alması gerekirken, 30 altında puan alan bir adayın başvurusu reddedilmekte ve bir sonraki yılın başlarına kadar tekrar başvuru yapamamaktadır. Boş

kontenjanlara yerleştirme ise toplam puanı en yüksekten başlayarak yerleştirme yapılmaktadır (Ministry of Science, Innovation and Higher Education, 2013).

4.2.1.4. Benzerlik ve farklılıklar

Türkiye'de öğretmen olmak isteyen adayların ilgili programlara yerleştirilmesi için merkezi sınav uygulanmakta iken Norveç ve Danimarka'da bu uygulama bulunmamaktadır. Ayrıca bu iki ülkede de öğretmen adaylarının ilgili öğretmenlik programlarına kabul edilebilmesi için ortaöğretim diploma puanlarının belli bir puanın üzerinde olması şartı aranmaktadır. Bununla birlikte Danimarka'da öğretmenlik programlarına kabul edilmek için mülakata girilmesi de gerekmektedir.

4.2.2. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında Hedef Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir?

Alt amaç ile ilgili bulgular şu şekilde sunulmuştur:

4.2.2.1. Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Hedefleri

Türkiye'de uygulanmakta olan İngilizce Öğretmen Yetiştirme Programı'nı incelemek amacıyla, YÖK İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı (son güncelleme 30 Mayıs 2018) ile Türkiye'nin her bölgesinden rastlantısal olarak seçilen ikişer üniversitenin İngilizce Öğretmenliği Lisans Programları ve ders içerikleri incelenmiştir.

Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Program'ları (TİÖYP) incelendiğinde amaç ve hedefler açısından incelenen üniversiteler oldukça benzerlik göstermektedir. Bu programların amacı, ulusal ve uluslararası kimlik bilincine sahip, etik değerleri benimsemiş, demokratik, İngiliz dili ve dil öğretim yöntemlerinde donanımlı, mesleğinin gerektirdiği yeterlilik ve duyarlığa sahip, bilimsel araştırma yöntemlerini kullanabilen, analitik ve eleştirel düşünebilen, iletişim becerileri gelişmiş, bilişim ve iletişim araçlarını kullanabilen, yapıcı, yaratıcı İngilizce öğretmenleri yetiştirmektir. Bununla birlikte, özel öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirme bilgisine sahip olan, ilgili konularda materyal geliştirebilen, aile ve öğrencilerle iyi ilişkiler kuran ve ikinci bir yabancı dili etkili şekilde kullanan İngilizce öğretmenleri yetiştirmek TİÖYP'ün hedefleri arasında yer almaktadır.

4.2.2.2. Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Hedefleri

Norveç'teki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının (NİÖYP) hedefleri, ülke genelinde büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte İngilizce öğretimi (1-7, 5-10 ve 8-13 yıllar için) yapacak öğretmen adaylarının; İngiliz dili ve dil öğretim yöntemlerinde donanımlı, bilimsel araştırma yapabilen, sonuçlarını yorumlayabilen, demokratik haklara saygılı, uluslararasılaşma ile çok kültürlük-dilliğe önem veren, teori ve uygulamayı birleştirebilen, bilişim teknolojilerine hâkim, okuma, yazma, matematik, dijital yeterlilik ve sözel ifade gibi beş temel alanda öğrencilerin gelişimlerini destekleyecek aktiviteleri kullanabilen kişiler olması amaçlanmaktadır.

4.2.2.3. Danimarka Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Hedefleri

Danimarka'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları (DİÖYP), incelendiğinde amaç ve hedefler açısından üniversiteler oldukça benzerlik göstermektedir. İngilizce konu alanında yetkin, teorik bilgiyi uygulama ile bütünleştirebilen, öğretimi yapılacak konuyu ilgili yaş gruplarına hitap edecek şekilde sunabilen, kendi öğrenme biçimlerinin farkında olan, yenilikçi, sorumluluk sahibi, işbirlikçi, bilişim teknolojilerine hâkim, bilimsel araştırma yapabilen ve disiplinler arası yaklaşımı etkili şekilde kullanabilen öğretmen yetiştirmeyi amaçlamaktadır. (University College Copenhagen, 2018; University College of Northern Denmark, 2018) Bununla birlikte, hedef kitleye uygun şekilde ölçme yapabilen, öğrenme süreçleri ve stratejilerinde yetkin, dilbilim, bağlam, söz dizimi ve iletişim becerileri ile İngiliz dili konuşan ülkelerin kültürü gibi konulara hâkim İngilizce öğretmeni yetiştirmeyi hedeflemektedir (University College Lillebælt, 2018).

4.2.2.4. Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye, Norveç ve Danimarka'daki İngilizce öğretmenliği programları incelendiğinde, üç ülkenin de benzer hedefler belirlediği görülmektedir. Bu doğrultuda, öğretmen adaylarının iletişim becerileri gelişmiş, alanlarına ve meslek bilgisi derslerine hâkim olmasının yanı sıra bilimsel araştırma yöntemlerini ve bilişim teknolojilerini kullanabilen, analitik ve eleştirel düşünme becerileri gelişmiş kişiler

olarak yetiştirilmeleri amaçlanmıştır. Ayrıca, TİÖYP'te ikinci bir yabancı dili etkin şekilde kullanma hedefi yer alırken, NİÖYP ile DİÖYP'te bu hedefe rastlanmamıştır.

4.2.3. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında İçerik Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir?

Araştırmanın veri kaynakları arasında, Türkiye için YÖK İngilizce Öğretmenliği Programları ve 14 üniversitenin ders katalogları yer almaktadır. Norveç için, İlk ve Ortaokul Öğretmeni 1-7 ve 5-10 Çerçeve Planına İlişkin Düzenleme ile 6 üniversitenin ders kataloğu incelenmiştir. Danimarka için ise, Öğretmen Eğitimi Lisans Programı ile 4 üniversitenin ders katalogları analiz edilmektedir. Alt amaç ile ilgili bulgular şu şekilde sunulmuştur:

4.2.3.1. Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı İçeriği

İngilizce öğretmenliği lisans programının içeriği, MEB ve YÖK işbirliği ile belirlenmektedir. Bu programlar 2018 yılında yenilenmiş ve 2018-2019 eğitim öğretim döneminde yürürlüğe girmiştir. Ancak, önceki programla başlamış olan öğrencilerin kaydoldukları programla devam etmeleri gerektiği belirtilmiş olup bu öğrencilerin hepsi mezun olana kadar iki programın da eş zamanlı yürütülmesi durumunu ortaya çıkmıştır. Bu sebeple, bu bölümde iki programdaki bilgilere de yer verilmiştir. Bu doğrultuda, 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya giren önceki öğretmen yetiştirme programında, programların içeriği genellikle, %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri, %20 genel kültür derslerini içerecek şekilde yeniden düzenlenirken bu oranların ve ders saatlerinin öğretmenlik dallarına göre değiştiği belirtilmiştir (YÖK, 2007b). (Araştırma kapsamında incelenen üniversitelerin ders programları EK 2'de verilmektedir.)

Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilerek fakültelere bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25'ine ulaşan oranlarda, dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı da artırılmıştır (YÖK, 2007b). (Araştırma kapsamında incelenen üniversitelerde, sunulan derslerin zorunlu ve seçmeli ders alanlarına göre dağılımı EK 3'te verilmektedir.)

YÖK'ün (2018) yaklaşık 10 yıl sonra güncellediği öğretmen yetiştiren lisans programlarıyla birlikte; Alan Eğitimi (AE) derslerine %45-50, Meslek Bilgisi (MB)

derslerine %30-35 ve Genel Kültür (GK) derslerine ise %15-20 oranında yer verilmiştir. 2018 yılında yenilenen İÖLP ile önceki program karşılaştırıldığında, standartlaşma sağlamak amacıyla ders saatlerinin azaltılarak, kredilerin yeniden belirlendiği görülmektedir (YÖK, 2007; 2018). Bu değişiklikle birlikte, seçmeli ders sayısı 3'ten 6 derse çıkartılmış ve derslerin tanımları da düzenlenmiştir. Örneğin, Bilgisayar I-II dersi, Bilişim Teknolojileri şeklinde; İngilizce-Türkçe Çeviri dersi ile Türkçe-İngilizce Çeviri dersi, Çeviri şeklinde birleştirilmektedir. Programa eklenen dersler ise, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, İngilizcenin Yapısı, Eleştirisel Okuma ve Yazma, İngilizce Öğretim Programları ve Eğitimde Ahlak ve Etik derslerinden oluşmaktadır.

Ayrıca araştırma kapsamında yer alan üniversitelerin İÖLP incelendiğinde, YÖK tarafından belirlenen derslerin, üniversitelerde büyük farklılıklar görülmeksizin, zorunlu veya seçmeli ders statüsünde okutulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, güncellenen bu programla birlikte, 2018-2019 akademik yılından itibaren geçerli olmak üzere İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı'nın (İÖLP) içeriği; MB %34, GK %18, AB %48 şeklinde yeniden belirlenmektedir (YÖK, 2018). İnceleme kapsamında yer alan üniversitelerin İÖLP'te sunulan seçmeli dersleri incelendiğinde, (araştırma kapsamında incelenen üniversitelerin seçmeli derslerinin alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür kategorilerine göre dağılımı EK 4'te verilmektedir) en fazla çeşitlilik Türkiye'nin batısında bulunan üniversitelerce sağlanmaktadır. Bu duruma ek olarak, en çok sunulan derslerin sırasıyla AB, GK ve MB olduğu görülmektedir. Ayrıca, MB kategorisinde sunulan derslerdeki çeşitliliğin çok az olması, dikkat çekici diğer bir husustur. GK ve MB alanında sunulan az sayıdaki seçmeli derslerin, disiplinler arası etkileşime imkân tanıma açısından yetersiz olduğu sonucu çıkarılabilmektedir.

4.2.3.1.1. Öğretmenlik Uygulaması

Okul Deneyimi dersi (7. yarıyıl) ve *Öğretmenlik Uygulaması (*8. yarıyıl) dersleri 2018 yılına kadar öğretmenlik uygulamasına yönelik dersleri oluşturmuştur. Bu doğrultuda *okul deneyimi*, öğretmenlik uygulamasına temel oluşturan, öğretmen adaylarının öğretim uygulamaları ile birlikte çeşitli becerilerini gözlemlemesi amacıyla mesleği tanıtıcı nitelikte planlanan etkinlikleri içermekte olup 1 saat teori, 4 saat uygulamadır

(YÖK, 1998). Öğrencinin hazırladığı raporlar ve etkinliklerin de yer aldığı ürün dosyası ile birlikte gözlem yaptığı okuldaki devam çizelgesi Okul Deneyimi dersinin değerlendirmesinde etkili olmaktadır (YÖK, 1998).

Öğretmenlik uygulaması dersi ise öğretmen adaylarının okul içerisindeki bilgi ve becerilerinin zenginleşmesi ile öğretmenlik mesleğinin ilkelerinin kazandırılmasını hedeflemektedir (YÖK, 1998). Bu doğrultuda, her hafta bir günlük plan hazırlanması, hazırlanan planın uygulanması, uygulama okulundaki öğretmen, öğretim elemanı ve öğretmen adayı tarafından değerlendirilmesi ile değerlendirmeler doğrultusunda gerekli düzeltmelerin yapılması ve tekrar uygulama yapılmasının yanında portfolyo hazırlanmasını kapsamaktadır (YÖK, 2007b).

YÖK'ün 2018 yılında Okul Deneyimi dersini programdan kaldırarak yerine *Öğretmenlik Uygulaması I* (7. yarıyıl) ve *Öğretmenlik Uygulaması II* (8. yarıyıl) dersleri getirilmiştir. Bu derslerin 2 saati teori, 6 saati ise uygulamadan oluşmaktadır (YÖK, 2018). Öğretmenlik uygulamasındaki öğretmen adayının, Öğretmen adayının görev ve sorumlulukları 25 Haziran 2018'de güncellenen Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge Madde-6'da, uygulama öğrencisinin görev ve sorumlulukları şu şekilde açıklanmaktadır:

> • Uygulama öğrencisi, eğitim kurumunda bulunduğu süre içerisinde öğretmenlerin tabii olduğu tüm kurallara uymak zorundadır.
> • Öğretmenlik uygulamalarının gereklerini yerine getirmek için uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve diğer uygulama öğrencileri ile iş birliği içinde planlı bir şekilde çalışır.
> • Öğretmenlik uygulamalarının gereklerini yerine getirirken uygulama eğitim kurum yönetimi, uygulamadan sorumlu öğretim elemanı, öğretmenler ve diğer görevlilerle iş birliği yapar.
> • Öğretmenlik uygulamaları kapsamında yaptıkları çalışmaları ve raporları içeren bir dosyayı uygulama öğretim elemanına ve uygulama öğretmenine teslim eder.
> • Uygulama eğitim kurumunda herhangi bir suç ve disiplin olayına karışması halinde üniversitesinin-fakültesinin Eğitim Öğretim ve Disiplin Yönetmeliği hükümlerine göre işlem tesis edilir.

4.2.3.2. Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı İçeriği

2016 yılında yapılan düzenleme ile birlikte öğretmen yetiştiren programların süresi 5 yıla çıkarılmıştır; İlk ve Ortaokul Öğretmeni 1-7 Çerçeve Planına İlişkin Düzenleme ile HÖÖE 1-7 yüksek lisans programı olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemelerin amacı, öğretmen eğitim kurumlarının, araştırma ve deneyim odaklı bilgiye dayanan, 1-7 yılları için bütünleşmiş, meslek odaklı ilk ve ortaöğretim öğretmen eğitimi vermelerini sağlamak olarak açıklanmıştır (Madde 3) (Ministry of

Education and Research, 2016b). Buna ek olarak, aynı tarihte İlk ve Ortaokul Öğretmeni 5-10 Çerçeve Planına İlişkin Düzenleme'de değişikliğe gidilerek; HÖÖE 5-10 programları yüksek lisans düzeyinde eğitim veren araştırma ve deneyim odaklı bilgiye dayanan programlar haline getirilmiştir (Ministry of Education and Research, 2016c). Bu doğrultuda, Tablo 15'te Norveç İlk ve Ortaokul Öğretmeni (İOÖ) 1-7 ile 5-10 Yıllarını Kapsayan Programlar'ın detayları verilmiştir.

Tablo 15: Norveç İlk ve Ortaokul Öğretmeni (İOÖ) 1-7 ile 5-10 Yıllarını Kapsayan Programlar

Süre	İlkokulun 1-7 yıllarını kapsayan program (300 kredi)	İlkokulun 5-10 yıllarını kapsayan program (300 kredi)
1-3 Yıllar	En az 5 günlük gözlemsel uygulama	En az 5 günlük gözlemsel uygulama
	En az 80 günlük uygulama - denetlenen ve değerlendirilen	En az 80 günlük uygulama - denetlenen ve değerlendirilen
	Pedagoji ve öğrenci becerileri 30 kredi	Pedagoji ve öğrenci becerileri 30 kredi
	Alan I (yüksek lisans derecesi konusu) en az 60 kredi	Alan I (yüksek lisans derecesi konusu), en az 60 kredi
	Alan II (okul konusu) en az 30 kredi	Alan II (okul konusu), en az 60 kredi
	Alan III (okul konusu) en az 30 kredi	Alan III (yeni okul konusu, öğretmen olarak çalışmakla ilgili bir konu veya) okul konusunda uzmanlık), 30 ya da 60 kredi
	Alan IV (yeni okul konusu, öğretmen olarak çalışmakla ilgili bir konu veya) okul konusunda uzmanlık) 30 kredi	-
4-5 Yıllar	İlkokul / ortaokullarda en az 30 günlük uygulama - denetlenen ve değerlendirilen	İlkokul / ortaokullarda en az 30 günlük uygulama - denetlenen ve değerlendirilen
	Pedagoji ve öğrenci becerileri, 30 kredi	Pedagoji ve öğrenci becerileri, 30 kredi

Tablo 15- devam

4-5 Yıllar	Alan I (yüksek lisans derecesi olarak bir okul konusu) 90 kredi ya da: Alan I, 60 kredi (pedagoji veya yüksek lisans konusu olarak özel ihtiyaçlar eğitimi) ve 1. veya 3. sınıfta elde edilen 60 krediye ek olarak II. veya III. 30 kredilik alan dersi	Alan I (yüksek lisans derecesi olarak bir okul konusu), 90 kredi ya da Alan I, 60 kredi (pedagoji veya yüksek lisans konusu olarak özel ihtiyaçlar eğitimi) ve 1. veya 3. sınıfta elde edilen 60 krediye ek olarak II. veya III. 30 kredilik alan dersi
	Norveççe (30 kredi) ve matematik (30 kredi) zorunludur. Tüm öğrenciler okul derslerinden en az birinde en az 60 kredi almak durumundadır.	Tüm öğrencilerin iki okul konusunda en az 60 krediyi tamamlaması gerekmektedir
	Alan I (yüksek lisans derecesi konusu) şunlar olabilir: 60 kredilik bir okulda okutulacak alan dersi veya 1. ve 3. yıllarda alınan pedagoji ve öğrenci becerileri ile birleştirildiğinde 60 kredi eden mesleğe yönelik pedagoji ya da özel ihtiyaçlar eğitimi (30 kredi) *Alan III şunlar olabilir:* Okulda okutulacak bir alan dersi ya da diğer ilgili konu (30 kredi, yüksek lisans konusu bir okul konusu ise) ya da, 30 kredilik okulda okutulacak yeni bir alan dersi (yüksek lisans konusu mesleğe yönelik pedagoji veya özel ihtiyaçlar eğitimi ise) *Alan IV şunlar olabilir:* Okulda okutulacak bir alan dersi ya da diğer ilgili konu (30 kredi, yüksek lisans konusu okulda okutulacak bir alan dersi ise) ya da, 30 kredilik okulda okutulacak yeni bir alan dersi (yüksek lisans konusu mesleğe yönelik pedagoji veya özel ihtiyaçlar eğitimi ise)	

Ministry of Education and Research, **Regulations Relating To The Framework Plan For Primary And Lower Secondary Teacher Education For Years 1–7** ve **Regulations Relating To The Framework Plan For Primary And Lower Secondary Teacher Education For Years 5–10**, 2016'dan uyarlanmıştır).

Öğrenimin ilk yıllarında öğrencilere ana dal olarak sunulan seçmeli bir ders alma imkânı tanınmıştır. 1-7 sınıflar için öğretmenlik programında zorunlu olan Norveççe ve Matematik derslerinin yanı sıra 3. ve 4. dersi de alırlar. Bu dersler; Norveççe, Matematik, İngilizce, Doğal Bilimler, Sosyal Bilimler, Hristiyanlık ve Diğer Dinler ile Etik Eğitimi ve Müzik gibi konulardan oluşur. Ayrıca, öğrenim başlangıç eğitiminde ya da konu öğretiminde yüksek lisans tezi yazımını gerektirir. Alan öğretiminin içeriği İngilizce, Matematik ve Beden Eğitimi vb. gibi konular arasından seçilebilmektedir (National Council for Teacher Education, 2016a). İngilizce öğretiminde uzmanlaşmak

isteyen bir öğretmen adayı Pedagoji ve Öğrenci Bilgisi, Norveççe, Matematik derslerini almak zorundadır. Buna ek, A Dersi olarak İngilizce dersini seçmesi gerekir ve sonraki yıllarda bu derste uzmanlaşması gerekmektedir. Ayrıca aday, okulda öğretimini yapacağı 4. dersi de seçmek durumundadır. 300 kredilik bu programın, 165 kredisi zorunlu, 135 kredilik kısmı ise seçmelidir.

1-7 yıllar için öğretmen adaylarının İngilizce öğretimi yapabilmesi için gereken dersler Tablo 16'da verilmiştir (Østfold University College 2018a) :

Tablo 16: Norveç'te 1-7 Yıllar İçin Ders Programı: Østfold University College

Yıl	Güz	Kredi	Bahar	Kredi
1	Norveççe– *Zorunlu* Çocuk Edebiyatı, Başlangıç Eğitimi ve Sözel Dil	15	Norveççe– *Zorunlu* Dil bilgisi, okuma yazma ve öğrenci metinleri	15
	Matematik– *Zorunlu* Sayılar ve Cebir	15	Matematik– *Zorunlu* *Geometri,Ölçme, Hesaplama, İstatistik ve Olasılık*	15
	Öğretmenlik Uygulaması	0	Öğretmenlik Uygulaması	0
2	İngilizce– İngiliz Dili ve İletişim	15	İngilizce–Birleşik Devletler ve Kanada'daki Kültür, Toplum ve Edebiyat	15
	Zorunlu Öğretmenlik Rolü: Öğrencileri Öğrenme ve Gelişim	15	İngilizce– İngiliz Dili: Gramer ve Sesletim	15
	Öğretmenlik Uygulaması	0	Öğretmenlik Uygulaması	0
3	İngilizce– Birleşik Krallık ve İrlanda'daki Kültür, Toplum ve Edebiyat	15	Seçmeli 1* Hıristiyanlık, Din, İnançlar ve Ahlak (KRLE) 1: KRLE (KRLE Öğretimi, Ahlak, Musevilik ve Hıristiyanlık) ya da Sosyal Bilimler (SAM) 1: (Sosyal Bilimler ve Tarih)	15
	Zorunlu Öğretmenlik:Öğrenci Çeşitliliği	15	Seçmeli 2* KRLE (Maneviyat, Felsefe, Hinduizm, Budizm ve İslam) ya da SAM (Coğrafya ve Sosyal Bilimlerde Yöntem)	15
	Öğretmenlik Uygulaması	0	Öğretmenlik Uygulaması	0

Tablo 16-devam

4	İngilizce– İngiliz Dili ve Eğitimi	15	İngilizce– Uluslararası Öğrenme	15
	Zorunlu Değişimde Öğretmen Yeterliliği	15	*Zorunlu* Çoğulcu bir toplumda okul	15
	-	-	Öğretmenlik Uygulaması	0
5	İngilizce– İngilizce öğretiminde anlatısal metinler	15	Tez: İngilizce	30
	Bilim ve yöntem – *Zorunlu*	15		
	Öğretmenlik Uygulaması	0		

Østfold University College, **Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 300 studiepoeng (2018)**'den uyarlanmıştır.

5-10 yıllar için öğretmen adaylarının İngilizce öğretimi yapabilmesi için gereken dersler Tablo 17'de verilmiştir (Østfold University College 2018b) :

Tablo 17: Norveç'te 5-10 Yıllar İçin Ders Programı: Østfold University College

Yıl	**Güz**	**Kredi**	**Bahar**	**Kredi**
1	Norveççe: Çocuk Edebiyatı, Başlangıç Eğitimi ve Sözel Dil Almanca: Alman Dili ve Öğretimi 1 Beden Eğitimi: Farklı toplumda kapsayıcı vücut geliştirme Fen: İnsan biyolojisi ve çevrebilim	15*	Norveççe: Dil bilgisi, okuma yazma ve öğrenci metinleri Almanca: Alman Dili ve Öğretimi 2 Beden Eğitimi: Pratik öğretim ve hareket öğrenme Fen: Fizik, Astronomi ve Meteoroloji	15*
	İngilizce: İngiliz Dili ve İletişim	15	İngilizce: Birleşik Devletler ve Kanada'daki Kültür, Toplum ve Edebiyat	15
	Öğretmenlik Uygulaması	0	Öğretmenlik Uygulaması	0
2	Pedagoji –*Zorunlu* Öğretmenlik Rolü: Öğrencileri Öğrenme ve Gelişim	15	Norveççe: Dil çeşitliliği ve Değişimi Almanca: Alman Edebiyatı, Kültürü ve Toplumu 1 Beden Eğitimi: vücut hareketleri Fen: Bilimde çalışma yöntemlerini keşfetme	15*
	İngilizce: İngiliz Dili: Gramer ve Sesletim	15	İngilizce: Birleşik Krallık ve İrlanda'daki Kültür, Toplum ve Edebiyat	15
	Öğretmenlik Uygulaması	0	Öğretmenlik Uygulaması	0

Tablo 17-devam

3	Norveççe Almanca: Alman Edebiyatı, Kültürü ve Toplumu 2 Beden Eğitimi: Fiziksel egzersizlerde gelişim süreçleri Fen: Sürdürülebilir gelişim ve Doğa bilimleri	15*	Sanat ve zanaat Hristiyanlık, Din, İnanç ve Ahlak Fransızca İspanyolca Mesleki Pedagoji	15*
	Pedagoji– *Zorunlu* Öğretmenlik: Öğrenci Çeşitliliği	15	Sanat ve zanaat Hristiyanlık, Din, İnanç ve Ahlak Fransızca İspanyolca Mesleki Pedagoji	15*
	Öğretmenlik Uygulaması	0	Öğretmenlik Uygulaması	0
4	İngilizce: İngiliz Dili Eğitimi	15	İngilizce: uluslararası öğrenme	30
	Mesleki Pedagoji–*Zorunlu* Değişimde Öğretmen Yeterliliği	15	Pedagoji– *Zorunlu*	15
	-	-	Öğretmenlik Uygulaması	0
5	İngilizce: İngilizce öğretiminde anlatısal metinler	15	Tez	30
	Bilim ve yöntem– *Zorunlu*	15		
	Öğretmenlik Uygulaması	0		
* Yüksek lisans dersi olarak İngilizce'nin seçilmesi durumunda bu öğrencilerin 60 kredilik pedagoji dersi, 60 kredilik; Norveççe, Almanca, Beden Eğitimi ya da Fen Bilimleri derslerinden birini ve 30 kredilik Sanat ve zanaat ya da Hristiyanlık, Din, İnanç ve Ahlak dersinden birini seçmeleri gerekmektedir.				

Østfold University College, **Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 300 studiepoeng (2018)**'den uyarlanmıştır.

300 kredilik bu programın, 105 kredisi zorunlu, 195 kredilik kısmı ise seçmeli derslerden oluşmaktadır. Tez dersi 30 krediden oluşur ve diğer tüm dersler ise 15'er kredidir. Programda sunulan dersler; 60 kredilik pedagoji, 150 kredilik yüksek lisans konusudur (Norveççe, Matematik, İngilizce, Almanca ya da Mesleki Pedagoji alanlarından biri arasından seçilmektedir. Tablo 20'de yüksek lisans konusu olarak İngilizce dersi dikkate alınmaktadır).

8-13 yıllar için öğretmen adaylarının İngilizce öğretimi yapabilmesi için gereken dersler Tablo 18'de verilmiştir (University of Agder 2018) :

Tablo 18: Norveç'te 8-13 Yıllar İçin Ders Programı: University Of Agder

Yıl	Güz	Kredi	Bahar	Kredi
1	İngiliz Edebiyatına Giriş	10	Amerikan Edebiyatı ve Kültürüne Giriş	10
	İngilizce Fonetik ve Fonoloji	10	Amerikan, İngiliz Kültürü ve Tarihi	10
	İngilizce Akademik Yazım	10	İngiliz Gramerine Giriş	10
	Öğretmenlik Uygulaması	0	Öğretmenlik Uygulaması	0
2	Fransızca Almanca Beden Eğitimi ve Spor Matematik İskandinav Dili ve Edebiyatı Din, Ahlak ve Toplum Sosyal Bilgiler İspanyolca Almanca	30*	Fransızca Almanca Beden Eğitimi ve Spor Matematik İskandinav Dili ve Edebiyatı Din, Ahlak ve Toplum Sosyal Bilgiler İspanyolca Almanca	30*
	Öğretmenlik Uygulaması	0	Öğretmenlik Uygulaması	0
3	Profesyonel Çalışmalar: Pedagoji / Konu Didaktikleri	-	Lisans Projesi	-
	Öğretmenlik Uygulaması	0	-	-
4	Yüksek Lisans Konusu	-	Profesyonel Çalışmalar: Pedagoji / Konu Didaktikleri	-
	-	-	Öğretmenlik Uygulaması	0
5	Yüksek Lisans / Değişim	-	Tez	-
*Öğretmen adayları, 2.Alan dersi olarak bu derslerden birini seçmeleri gerekmektedir, seçtikleri ders 4 alt modülden oluşur, 2 modülü 3.yarıyıl, diğer iki modülü ise 4.yarıyılda almaktadırlar.				

University of Agder, **Advanced teacher Education level 8-13, 5-year master Programme** (2018)'den uyarlanmıştır.

8-13 yıllar programı, iki alan dersinden oluşmakta olup, seçtikleri 1. Ders 180 krediyi kapsar, 2.ders ise 60 krediden oluşur. Programın tamamlanması halinde öğretmenler, 8-13. Sınıflar için bu okul derslerinde öğretim yapma hakkı elde etmektedirler. Program ayrıca 60 kredi mesleki konuyu (pedagoji, didaktik ve öğretmenlik uygulaması) içermektedir. Öğretmenlik uygulaması, çalışmanın ilk dört yılına dâhil edilmektedir.

Farklı öğretmen eğitimi programları, öğretmenlere eğitim sisteminin farklı bölümlerinde çalışmalarına imkân vermektedir. Ancak, kısmen örtüşen yeterlilik

şartları ile birlikte farklı öğretmen eğitim programlarından mezun olan öğretmenler sıklıkla birlikte çalışmaktadırlar (Norwegian Ministry of Education and Research, 2018). Örneğin, 5-10 yıllar için eğitim almış bir öğretmen, 8-13 yıllar için eğitim almış öğretmenle aynı yerde çalışma imkânına sahip olmaktadır.

4.2.3.2.1. Öğretmenlik Uygulaması

Norveç'te öğretmenlik uygulaması öğretmen yetiştirme programlarının ilk yıllarından itibaren başlamaktadır. İngilizce öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması süresi ise ilk /ortaokul öğretmenliği yüksek lisans 1-7 ve 5-10 için 110 gündür (Ministry of Education and Research, 2016b, 2017c). Entegre ortaöğretim yüksek lisans 8-13 yıllar için ise 60 gün olarak belirlenmektedir.

Öğretmenlik uygulaması, İlk/Ortaokul Öğretmenliği yüksek lisans 1-7 ve 5-10 için (National Council for Teacher Education, 2016a; 2016b, s. 15-16) :

- Öğrencinin öğretmen kimliğinin ve ilişkisel yetkinliğinin geliştirilmesi
- Öğretmenin çok kültürlü sınıfta çalışması
- Sınıf Yönetimi
- Öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme
- Öğrenmeyi teşvik eden uyarlanmış eğitim ve değerlendirme
- Bir kurum olarak okul ve diğer kurumlarla işbirliği
- Öğrenme yönetimi ve öğrenci çeşitliliğinin daha derin bir anlayışı
- Okulla ilgili araştırma ve geliştirme çalışmaları
- Değişim yetkinliğinin geliştirilmesi gibi alanlarda beceri kazandırmayı amaçlamaktadır.

4.2.3.3. Danimarka İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı İçeriği

Öğretmen eğitimi; Avrupa Kredi Transfer Sistemi'nde 240 krediye tekabül eden dört yıllık bir programdır ve öğrencinin bir yıl boyunca tam zamanlı çalışması ise 60 AKTS'ye karşılık gelmektedir. Danimarka'da öğretmen eğitim programının içeriğini tanımlayan standart bir müfredat bulunmamakla birlikte her biri, bir dizi uygulama odaklı beceri ve hedefler tarafından oluşturulan, ürün-temelli yeterlilik alanları merkezi olarak tanımlanmaktadır (Ministry of Science, Innovation and Higher Education, 2013). Danimarka öğretmen eğitimi programları genel olarak, öğretmenlerin üç derste (en az iki) öğretmenlik yapmalarına imkân verecek şekilde düzenlenmiştir. Öğretmen adayları bakanlıkça belirlenen 21 ders arasından istediği üç dersi seçme hakkına sahiptirler. Bu doğrultuda İngilizce öğretmenliği yapmak isteyen öğretmen adayları kendi içinde 4 modüle ayrılan (toplamda 40 AKTS) İngilizce 1.-6.

sınıflar ve/veya İngilizce 4.-10. sınıflar derslerini seçmek durumundadırlar (Danish Agency for higher education, 2015).

Öğrencilerin her iki yaş grubu için de eğitim alma imkânı bulunmaktadır. Bu adaylar daha sonraki dönemlerde, öğretimini yapacakları iki dersi daha seçmektedirler. Danimarka'daki öğretmen yetiştirme programının genel çerçevesi Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19: Danimarka'da Öğretmen Yetiştirme Çerçeve Programı

İçerik
Öğretmenin temel yeterlikleri (60 AKTS) 80 krediye kadar arttırılabilir; pedagoji ve öğretmenlik mesleği ile genel eğitim olarak iki parçadan oluşur) *Pedagoji ve Öğretmenlik Mesleği;* öğrencilerin öğrenme ve gelişimi, genel öğretim yeterliliği, özel ihtiyaçlar ve düzeltici eğitim ile ikinci dil olarak Danca yeterliliklerinden oluşur. *Genel Eğitim;* Hıristiyanlık çalışmaları/hayat felsefesi/ vatandaşlık (KLM) alanlarından birini kapsar.
Temel konular (140 AKTS) 120 krediye kadar azaltılabilir. Öğretmen adaylarının en az iki konuda uzmanlaşması gerekir, normal şartlarda üç konuda uzmanlaşılır. İki konuda üzerinde çalışma yapan adayların seçtikleri alanlarda önemli derecede uzmanlık elde etmesi beklenir. Öğrenciler 21 ders arasından, öğretmenlik yapacakları dersleri seçerler ve bu dersler derse özel bilgi, konu öğretimi ve pedagoji odaklıdır.
Öğretmenlik uygulaması (30 AKTS) Konu öğretimi, Sınıf Yönetimi, İlişkiler ve İşbirliği alanlarındaki yeterlilik alanlarını kapsar.
Lisans projesi (10AKTS). 20 krediye kadar arttırılabilir. Proje, Danimarka ilk / ortaokul sistemi veya diğer eşdeğer okul programlarından somut bir deneysel soruna dayanmaktadır. Proje, araştırma ve geliştirme temelli literatür ve çalışmaları içermektedir.

Danish Agency for higher education, **Teacher Education Programme - B. Ed. Programme For Primary And Lower Secondary Schools** (2015)'ten uyarlanmıştır.

1-6. sınıflar ile 4-10. sınıflar için öğretmen adaylarının İngilizce öğretimi yapabilmesine imkân veren dersler Tablo 20'de verilmiştir (University College of Copenhagen 2018) :

Tablo 20: Danimarka'da 1-6 Sınıflar İle 4-10 Sınıflar İçin Ders Programı: University College Copenhagen

Yıl	Güz	Kredi	Bahar	Kredi
1	Öğretim Konusu 1 (1) İngilizce: *Dil ve Dil Kullanımı*	10	Öğretim Konusu 1 (2) İngilizce: Dil edinimi süreçleri ve iletişim becerileri	10
	Öğretim Konusu 2 (1)	10	KLM: Farklı okulun oluşumu	10
	Öğretmenin temel becerileri ve lisans projesine giriş: Öğretmen Olma	5+5	Pedagoji ve öğretim becerisi 1:Öğrenme ve Gelişim	10
2	Öğretim Konusu 1 (3) İngilizce: Dil öğretiminde kültürlerarası yeterlilik (1-6 ya da 4-10)	10	Öğretim Konusu 1 (4) İngilizce: İngilizce öğretimi: Dijital okuryazarlık ya da Alt orta öğretiminde İngilizce öğretim	10
	Öğretim Konusu 2 (2)	10	Öğretim Konusu 2 (3)	10
	Öğretmenlik uygulaması 1	10	Öğretim Konusu 3 (1)	10
3	Uzmanlaşma	10	Lisans Projesi 1: Eğitimde öğretmen odaklı konular	10
	Öğretmenlik uygulaması 2	10	Pedagoji ve öğretim becerisi 3:Özel eğitim	10
	Pedagoji ve öğretim becerisi 2: Genel öğretim becerisi	10	Öğretim Konusu 3 (2)	10
4	Uzmanlaşma	10	Lisans Projesi 2: Projenin tamamlanması	10
	Öğretmenlik uygulaması 3	10	Uzmanlaşma	10
	Öğretim Konusu 3 (3)	10	Pedagoji ve öğretim becerisi 4:İki dilli öğrencilerin eğitimi	10

University College Copenhagen, **Studieordning for læreruddannelsen i UCC Modulbeskrivelser** (2018)'den uyarlanmıştır.

Bu doğrultuda, University College of Copenhagen'da (UCC) 60 kredilik öğretmenin temel yeterlilikleri, uzmanlık konularının da dâhil olduğu 130 kredilik temel konular, 30 kredilik öğretmenlik uygulaması ile 20 kredilik lisans projesi dersleri şeklinde eğitim verilmektedir. Uzmanlık konuları için öğrenciler, disiplinler arası yaklaşımı derslerinde kullanmalarına imkân verecek şekilde birçok ders seçeneği arasından üç ders seçmektedirler.

Danimarka için incelenen üniversite programları, kendi içinde karşılaştırıldığında üniversitelerin; öğretmenin temel yeterlilikleri için 60 kredi, öğretmenlik uygulaması için 30 kredi ve lisans projesi için ise 20 kredi ayırdıkları görülmektedir. Temel

Konular için ise 130 kredi ayrılmıştır; ancak University College of Northern Denmark'ta İngilizce dersi 40 kredi, University College Copenhagen ve University College Lillebælt'te İngilizce dersi 30 kredi olarak okutulmaktadır.

4.2.3.3.1. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik uygulaması dersi ise üç yarıyılda 30+30+30 tam günü kapsamaktadır ve gruplar Öğretmenlik Uygulaması 1 dersi için en fazla 4 kişi, Öğretmenlik Uygulaması 2 için en fazla 3 ve Öğretmenlik Uygulaması 3 için ise en fazla iki öğrenciden oluşacak şekilde düzenlenirken, öğrencilere bu uygulamayı yurtdışında gerçekleştirme imkânı da tanınmaktadır.

Öğretmenlik uygulamasının temel amacı, öğrencinin teori ile pratik arasında bağlantı kurma, hazırlama, uygulama değerlendirme ve kendi öğretimlerini geliştirme gibi alanlarda teori kaynaklı uygulamalı beceriler kazandırmaktır.

Öğretmenlik uygulaması ayrıca, öğrencinin ebeveynler, öğretmenler ve diğer uzman ortaklarla etkileşim konusundaki yeterliliğini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlik uygulaması sırasında öğrenci, bir veya daha fazla öğretmen rehberliğinde, ilkokul / ortaokulda ya da aynı seviyedeki özel bir okulda veya bir devlet okulunda öğretmenlik yapmaktadır. Ayrıca öğretmenlik uygulaması, ilgili kurum tarafından düzenlenmesi ve onaylanması halinde yurtdışında da gerçekleşebilmektedir (Danish Agency for Higher Education, 2015).

Merit (kredi) öğretmen programı ise 2.5 yıl süreli 150 AKTS'ye karşılık gelen, Pedagoji ve Öğretmenlik Mesleği, 2-4 Ana Konu, Öğretmenlik Uygulaması (yalnızca 3. seviye) alanlarını içeren *alternatif bir öğretmen yetiştirme programı*dır. Modüller, sınavlar ve yeterlilik amaçlar normal öğretmen yetiştirme programlarıyla aynıdır ve mesleki çalışma deneyimi olan ve-veya farklı bir alanda yükseköğrenim görmüş kişiler bu programa katılabilmektedirler. Öğrenci, önceki ilgili çalışma ve/veya çalışmalardan öğrenim kredisi (merit) alır ve bu program sürekli mesleki gelişim faaliyetleri kapsamında değerlendirildiğinden öğrenciler harç ücreti ödemektedir (Ministry of Science, Innovation and Higher Education, 2013).

4.2.3.4. Benzerlik ve Farklılıklar

TİÖYP içeriği YÖK tarafından belirlenen 240 AKTS'den oluşmaktadır. Türkiye'de İngilizce öğretmeni olmak isteyen adaylar, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programlarında (İÖLP) öğrenim görmektedirler ve 4 yıllık lisans eğitiminden mezun olmalarının ardından çalışacakları okullarda (ilköğretim-ortaöğretim) İngilizce öğretimi yapma imkânı elde etmektedirler. Ancak Norveç ve Danimarka ise bu konuda Türkiye'den farklılaşmaktadır. Norveç'te 1-7 yıllar, 5-10 yıllar ve 8-13 yıllar için olmak üzere 3 ayrı öğretmen yetiştirme programı bulunmaktadır. Bu doğrultuda, Norveç'te 1-7 yıllar için öğretmen yetiştiren programlar 4 branşta öğretmenlik yapma imkânı tanıyacak şekilde yapılandırılmıştır. Dolayısıyla, İngilizce öğretimi yapacak adayın, zorunlu olan Norveççe ve Matematik dersinin yanı sıra İngilizce dersi ve ek bir ders seçmektedir. 5-10 yıllar için olan öğretmen yetiştirme programında ise İngilizce öğretimi yapacak olan adayları biri İngilizce dersi olmak üzere 3 branş dersini seçmeleri gerekirken, 8-13 yıllar için ise biri İngilizce olmak üzere 2 ders seçmeleri gerekmektedir.

Ayrıca, Danimarka'da 1-6 sınıflar ile 4-10 sınıflar için öğretmen yetiştiren programlar, adaylara 3 alanda öğretmenlik yapma imkânı verecek şekilde düzenlenmektedir. İngilizce öğretimi yapacak adayların iki derse ek olarak 3-4 alt modülden oluşan İngilizce dersini de seçmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla, Türkiye'de İÖLP süresince adaylar İngilizce öğretmeni olmaya yönelik çalışmalar yürütürken, Norveç ve Danimarka'da birden fazla (2-3) alanda öğretmenlik yapabilecek şekilde eğitim verilmektedir. Bununla birlikte, öğretmen yetiştiren programların süresi ve derecesi Türkiye ve Danimarka'da 4 yıllık lisans derecesi iken Norveç'te 5 yıllık yüksek lisans derecesi şeklinde oluşturulmuştur. Norveç'te öğretmen adaylarının eğitimlerini tamamlaması için tez yazması gerekliyken, Danimarka'da ise proje yazmaları beklenmektedir. Ancak Türkiye'de böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır.

Öğretmenlik uygulaması dersi ise Norveç'te 1. yıldan, Danimarka'da 2. yıldan itibaren verilirken Türkiye'de ise yalnızca 4. yılda verilmektir ve her iki ülkede de uygulama süresinin Türkiye'den daha fazla olduğu görülmektedir.

4.2.4. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında Eğitim Durumları Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir?

Araştırmanın veri kaynakları arasında, Türkiye için YÖK İngilizce Öğretmenliği Programları ve 14 üniversitenin ders katalogları yer almaktadır. Norveç için, İlk ve Ortaokul Öğretmeni 1-7 ve 5-10 Çerçeve Planına İlişkin Düzenleme ile 6 üniversitenin ders kataloğu incelenmiştir. Danimarka için ise, Öğretmen Eğitimi Lisans Programı ile 4 üniversitenin ders katalogları analiz edilmektedir. Alt amaç ile ilgili bulgular şu şekilde sunulmuştur:

4.2.4.1. Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Eğitim Durumları

Derslerin öğretiminde bilgisayar destekli öğretim, e-öğrenme gibi uygulamalar gibi yöntemler giderek yaygınlaşmaktadır. Ders kitapları ve materyalleri ücretliyken, öğrenciler üniversitelerdeki bilgisayar, kütüphane gibi kaynaklardan ücretsiz yararlanma hakkına sahiptir. Ayrıca, genel olarak öğretim elemanları okuttukları derslere uygun öğretim yöntemlerini seçmekte özgürdürler ve bu duruma ilişkin ulusal veya kurumsal düzeyde bir düzenlemeye rastlanmamaktadır.

Araştırma kapsamındaki üniversitelerdeki derslerin, öğrenme ve öğretme teknikleri incelendiğinde; bireysel çalışmaların yoğunlukta olması dikkati çeken ilk husustur. Anlatım, soru-cevap, tartışma, sunu-rapor hazırlama gibi yöntemler de kullanılmaktadır. 19 Mayıs Üniversitesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Pamukkale Üniversitesi'nin ise eğitim durumlarına ulaşılamamıştır.

4.2.4.2. Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Eğitim Durumları

Norveç'te öğretmen eğitimi programlarının ülkenin en saygın ve çekici olan programlarıyla rekabet etmesi amaçlanırken, diğer yükseköğretim programları gibi öğretmen eğitimi de araştırma temelli eğitim vermektedir (Norwegian Ministry of Education and Research, 2018). Bu doğrultuda temel amaçları, bilimsel konuların, alan derslerinin, pedagojinin, öğretim bilgisi, teori ve pratiğin bir bütün oluşturduğu tutarlı bir çalışma tasarımını gerçekleştirme olan Öğretmen Eğitimde Mükemmellik Merkezi (ProTed- A Centre of Excellence in Teacher Education) kurulmuştur (Ministry of

Education and Research. 2016a). Ayrıca, öğretmenlik eğitimi programlarında, teori ve araştırma gibi kavramları oldukça ön plana çıkarılmaktadır.

Bununla birlikte, Norveç'te öğretme öğrenme süreçleri;

- Ulusal müfredat düzenlemeleri doğrultusunda,
- Öğretmenlik mesleği ile ilgili yüksek kaliteli araştırmaya dayalı öğretim veren
- Öğrencileri aktif olarak öğrenme sürecine dâhil eden öğretim yöntemleri kullanan
- Çalışma programının eşit derecede önemli bir parçası olarak deneyime dayalı ve araştırma tabanlı uygulama eğitimi sunan
- Çalışma programının farklı unsurları arasında profesyonel yönlendirme ve koordinasyona imkân verecek şekilde düzenlenmektedir (Norwegian Ministry of Education and Research, 2018, s.7).

Norveç'te, bu programlarda kullanılan öğrenme aktiviteleri incelendiğinde, *tartışma, proje ödevleri, seminer grup veya bireysel* çalışmaların yoğunlukta olduğu belirlenmektedir. Ayrıca, yansıtıcı öğrenme teknikleri ile öğretmen adaylarının uygulamalı olarak eğitim görmeleri amaçlanmaktadır. *Disiplinler arası yaklaşım* da derslerde sıkça tercih edilen diğer önemli bir yöntemdir (University of Agder, 2018; Østfold University College, 2018; Western Norway University of Applied Sciences, 2018; University of South-Eastern Norway ve Nord University,2018).

4.2.4.3. Danimarka İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Eğitim Durumları

Danimarka'da öğretmen yetiştiren programlar kurumdan kuruma farklılık göstermektedir. Ayrıca, bu programın öğretimi; öğretmenlik mesleği ile ilgili ulusal ve uluslararası araştırma, deneysel ve yenilikçi çalışma sonuçlarını içermeli ve yeni mesleki bilginin gelişmesine ve uygulanmasına katkıda bulunmaya uygun olmalıdır (Ministry of Science, Innovation and Higher Education, 2013). Bununla birlikte, Danimarka'da İÖLP öğretim ücreti devlet tarafından karşılanmaktadır ve öğrenciler ilgili öğretim materyallerini kendilerini edinmek durumundadırlar (Danish Agency for Higher Education, 2015). Bu programlar, mesleki uygulamaya güçlü bir şekilde odaklanmakla birlikte gelişime dayalı, teorik çalışmaları da içeren pratik bir yaklaşımı da içermektedir (Ministry of Higher Education and Science, 2016). Bu doğrultuda, araştırma kapsamındaki üniversitelerde, öğrenme yaklaşımı olarak *yansıtıcı-uygulama odaklı* yöntemler tercih edilmektedir. Bu yolla öğrenciler, gerçek hayatta gerekli olan çalışma becerilerini kazanmaktadırlar (University College of Northern Denmark, 2018; University College Lillebælt, 2018)

4.2.4.4. Benzerlik ve Farklılıklar

Üç ülkedeki yükseköğretim kurumları belirlenen çerçeve doğrultusunda oluşturdukları öğretim programı doğrultusunda, öğretimde kullanacakları yöntem ve teknikleri belirlemede serbest bırakılmaktadır. Bu doğrultuda, ulusal çerçeve programları ile üniversitelerin İngilizce öğretmeni yetiştiren bölümlerin internet sayfaları incelendiğinde her üç ülkedeki eğitim durumlarına yönelik ifadelerin; teori ve uygulamayı birleştirme, bilişim teknolojilerini kullanma gibi alanlarda benzerlik göstermektedir. Ancak, NİÖYP'te ve DİÖYP'te uluslararasılaşma ve bilimsel araştırma becerilerinin geliştirilmesi üzerine odaklanılmıştır. Buna ek olarak, Norveç ve Danimarka'da yansıtıcı öğrenme yöntemi ve disiplinler arası yaklaşım, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin çok önemli bir parçası olarak nitelendirilmekte ve derslerde sıkça kullanılmaktadır.

4.2.5. Türkiye, Norveç Ve Danimarka'daki İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programları Arasında Sınama Durumları Yönünden Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir?

Araştırmanın veri kaynakları arasında, Türkiye için YÖK İngilizce Öğretmenliği Programları ve 14 üniversitenin ders katalogları yer almaktadır. Norveç için, İlk ve Ortaokul Öğretmeni 1-7 ve 5-10 Çerçeve Planına İlişkin Düzenleme ile 6 üniversitenin ders kataloğu incelenmiştir. Danimarka için ise, Öğretmen Eğitimi Lisans Programı ile 4 üniversitenin ders katalogları analiz edilmektedir. Alt amaç ile ilgili bulgular şu şekilde sunulmuştur:

4.2.5.1. Türkiye İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Sınama Durumları

"Yükseköğretim kurumlarında, kuruluş özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre yapılan eğitim-öğretim ve buna dayalı olarak verilen diplomalarla ilgili esaslar her üniversitece hazırlanacak öğretim ve sınav yönetmeliğinde belirtilir" (Yükseköğretim Kanunu, Madde 43a, 1981). Bu doğrultuda, eğitim fakültesi öğrencilerinin başarısının değerlendirilmesi, öğrenim gördükleri üniversitelerin ilgili yönetmelikleri doğrultusunda yapılmaktadır. Her üniversite, senatoları tarafından çıkartılan yönetmeliklerle ders veya sınıf geçmeyle ilgili kuralları genel yasal mevzuat doğrultusunda bağımsız olarak belirlemektedirler. Ayrıca, bir ders için belirlenen

asgari devam şartı ile başarı notu şartını yerine getiren öğrenci o dersten başarılı sayılır ve öğrencinin kaldığı dersler bir üst sınıfa geçmesini ya da üst sınıfın derslerinden almasını engellememektedir. Ara ve final sınavları genelde yazılı olarak yapılmaktadır. Ancak, dersin öğretim elemanı ders bilgilendirme formunda belirtmesi kaydıyla, sınavları, projeleri ve ödevleri sözlü şekilde de yapabilmektedir.

Öğretmenlik lisans programlarında bitirme sınavı ya da tez yazma şartı bulunmamaktadır. Bununla birlikte genel değerlendirmeye için; *ara sınavlar, yılsonu sınavları ve bütünleme sınavları* şeklinde üç sınav türü bulunmaktadır:

Ara sınavlar, her ders için en az bir ara sınav yapılması zorunludur. Ara sınavlar, dönem içi çalışmaların değerlendirilmesine yöneliktir. Yılsonu sınavı ise dersin tamamlandığı yarıyıl sonunda yapılır ve dersin bütününü kapsamaktadır. Dersi programına alarak devam zorunluluğunu (kuramsal derslerde %70, uygulamalı derslerde %80) yerine getiren öğrenciler genel sınava girme hakkı elde etmektedir. Bütünleme sınavı hakkı ise, her yarıyıl/yılsonunda yapılan sınavların ardından başarısız olanlar ve genel sınavlara katılmayan öğrencilere yönelik yapılmaktadır.

Bir öğrencinin ders ya da sınıf başarısı başarı notuyla belirlenmektedir. *Ders başarı notu*, öğrencinin yarıyıl ya da yıl içinde gösterdiği başarı (ara sınavlar, ödevler, uygulamalı çalışmalar vb.) ve genel sınav/bütünleme sınavının beraber değerlendirmesiyle elde edilmektedir. Bu sınavların başarı notu üzerindeki etkisi ile ara sınav sayısı, bu sınavlardan alınması gereken en düşük puanlar üniversitelerin yönetmeliklerince belirlenirken bazı durumlarda yönetmelikler öğretim elemanlarına asgari ölçütler üzerinde değişiklik yapma yetkisini de vermektedir (Eurydice, 2011).

Araştırma kapsamında incelenen üniversitelerde, genel olarak ara sınav %40, yılsonu sınavı %60 etki edecek şekilde düzenlenmiştir. Ancak üniversitelerin bölüm içerisindeki dersleri ile diğer üniversiteler arasında farklılıklar söz konusudur. İstanbul Üniversitesi'nde bazı alan derslerinde; %40 ara sınav, %50 yılsonu ve %10 sunum-ödev şeklinde bir değerlendirme söz konusuyken, farklı bir ders için yalnızca ara ve final sınavları yapılmaktadır. *Ara sınav* ve *yılsonu sınavının* değerlendirmedeki etkisinin de oldukça değişken olduğu saptanmıştır. Örneğin, Pamukkale Üniversitesi'nde Türk Dili dersi için yılsonu sınavı %80, ara sınav için %20 şeklinde belirlenmiştir. Ancak, araştırma kapsamındaki diğer üniversitelerde bu orana

rastlanmazken; Pamukkale Üniversitesi'nde Eğitim Bilimlerine Giriş dersi için ara sınav(lar):%70, yarıyıl sonu sınavı: %30 şeklinde notlandırılmaktadır.

Diğer önemli bir husus ise, araştırma kapsamındaki üniversitelerden yalnızca Hacettepe Üniversitesi'nde 2 ara sınav (%50) ve 1 yılsonu sınavı (%50) yapılmaktayken, *ödevler* de değerlendirmeye alınmaktadır. 19 Mayıs Üniversitesi'nde ise ağırlık yılsonu sınavında olmasına karşın ara sınava ek olarak, *tartışma, proje hazırlama, proje-uygulama, quiz ve der*se *katılım,* öğrencilerin notları üzerinde etkiye sahip olmaktadır. Bursa Uludağ Üniversitesi'nde ise özellikle alan derslerinde ödev değerlendirmesinin sıkça tercih edildiği görülmüştür. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi'nde ise ara sınav ve yılsonu sınavı haricinde bir değerlendirme yöntemine rastlanmazken Bayburt Üniversitesi'nde ise bunlara ek olarak ödev değerlendirmesi bulunmaktadır. Gaziantep Üniversitesi'nde değerlendirmede *sözlü sınav* ve *performans görevi* kullanıldığı belirtilmiş ancak yüzdelerine dair bir oran verilmemiştir. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi'nin değerlendirme ölçütlerine ise ulaşılamamıştır.

Lisans öğrenimi gören öğretmen adayları, Yükseköğretim Kanunu'nun Madde-44 doğrultusunda belirlenen ders kredileri ve diğer yükümlülükleri başarı ile tamamlamaları halinde lisans diploması almaktadır. İÖLP 148 yerel krediden oluşur ve 240 AKTS'ye denk gelmektedir (YÖK, 2018).

4.2.5.2. Norveç İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Sınama Durumları

Öğretmen yetiştiren kurumlar tarafından verilen diploma, belgelendirme görevi görür; öğrenci diplomasını aldıktan sonra, diplomada belirtilen düzeyde eğitim verme hakkını elde eder ve ek bir sertifika da gerekmemektedir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulamalı öğretim becerileri, konu/alan bilgisi ve pedagojik bilgi resmî olarak değerlendirilir. Öğrencilerin değerlendirilmesi, ulusal düzenlemelere ve yerel olarak uyarlanmış müfredat belgelerine uygun olarak gerçekleştirilir. Ayrıca, öğretim için uygunluk bütüncül bir şekilde değerlendirilmektedir (Østfold University College, 2018; Western Norway University of Applied Sciences, 2018)

Öğretmen eğitimi programlarındaki tüm öğrenciler, çalışma programı boyunca sürekli olarak değerlendirmeye tabi tutulmaktadırlar. Bir öğrencinin uygunluğunun ilk kontrol noktası, öğrencilerden eğitimlerine başladıklarında adli sicil kaydı belgesi istenir; öğrenci, çocuk istismarı mahkûmiyetleri için kontrol edilir. Bu kayıtta mahkûmiyet belirtilirse, ilgili kurul veya itiraz komitesi, tavsiyesini Bakanlık tarafından atanan bir ulusal komiteye yapar. Bu komite, öğrencinin öğretmen yetiştirme programına devam edip etmeyeceğine karar vermektedir. Öğrencilerin değerlendirmesinde kullanılan bazı ölçütler şu şekilde sıralanmaktadır:

> • Çocuk ve gençlerin öğrenme süreçlerini, anaokullarının ve okulların faaliyetlerine yönelik amaç ve yönergelere uygun olarak öğrenme ve yönetme konusundaki isteksizliklerini gösterir.
> • Öğrenci, bir grup çocukta veya sınıfta neler olup bittiğinin farkında olmaya istekli veya yeteneksiz olduğunu gösterir ve bu farkındalığa dayalı olarak, çocukların ve gençlerin sağlığını dikkate alan bir ortam yaratma
> • Öğrenci, anaokulları ve okulların faaliyetlerine yönelik amaç ve ilkelere uygun olarak, çocuk ve gençler için bir rol modeli olarak sorumluluğunu ihmal eder.
> • Öğrenci, çocuklarla, gençlerle ve yetişkinlerle iletişim kurma isteğinin olmadığını gösterir.
> • Öğrencilerin çevresine yönelik işlevlerini ciddi biçimde tehlikeye atan sorunları vardır.
> • Öğrenci, öğretmen eğitimindeki görevler ve gelecekteki profesyonel rolleri hakkında çok az öz bilinç gösterir.
> • Öğrenci, rehberliğe uygun davranış değişikliği isteğinin olmadığını gösterir (Ministry of Education and Research, 2006).

Öğrenci temsilcisi ve program müdürü, değerlendirmede ağırlığın ara sınav ya da yılsonu değerlendirmesi şeklinde olacağını belirleyebilmektedir. Bununla birlikte, Norveç'te de Türkiye'de olduğu gibi dersler, değerlendirme yaklaşımları açısından farklılaşmaktadır. *Sözlü sınav, ara sınav* ve *yılsonu sınavları* değerlendirme türleri arasındadır. Bunlara ek olarak, iki aşamalı *portfolyo değerlendirmesi* de kullanılmaktadır (University of Agder, 2018).

Kullanılan ölçme yöntemleri ise; sözlü ve yazılı sınavlar ile dijital sınavlar, portfolyo değerlendirmesi, uygulama sınavları, yarıyıl ve yılsonu ödevleri ve ev sınavları şeklinde yapılmaktadır (University of Agder, 2018; Østfold University College, 2018; Western Norway University of Applied Sciences, 2018). Ayrıca, *geziler, bireysel-grup ödevleri, okul içi* ve *ev sınavları (take-home examination)* ile *araştırma-geliştirme görevleri* de değerlendirme yöntemleri arasındadır (Nord University, 2018; the Arctic University of Norway, 2018).

4.2.5.3. Danimarka İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı Sınama Durumları

Öğretmen yetiştirme programında ölçme yapılması, modül değerlendirmeleri ve yeterlilik hedefleri temelinde yapılan sınavlardan oluşmaktadır. Katılım şartları, zorunluluk esasına bağlı olarak; *yazılı ödevler, öğrenci sunumları, portfolyolar* veya diğer *öğrenci ürünleri formlarını* içermektedir (University College Copenhagen, 2018; University College Lillebælt, 2018; University College Absalon,2018). Buna ek olarak, öz değerlendirme de sınama durumları açısından dikkate alınmaktadır (University College Copenhagen, 2018).

Öğretmen yetiştirme programı, öğrencinin belirli bir konudaki sınav için uygun hale gelmesi amacıyla gerekli olan minimum modül sayısını belirtir. Eğitim programını tamamlamak için, öğrenci 240 AKTS'ye eşit modülleri tamamlamalı ve söz konusu konunun yeterlilik hedeflerine göre bir dizi konu sınavına girmelidir. Bu sınavlar tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21: Danimarka'da Öğrenci Başarısını Değerlendirme

Konular	**Sınav Sayısı**
Öğretmenin temel yeterlikleri; a. Pedagoji ve Öğretmenlik Mesleği b. Genel Eğitim	 2 1
Temel Konular	Her temel konu için 1
Uygulama Eğitimi	3
Lisans Projesi	1

Danish Agency for Higher Education, 2015. **Teacher Education Programme - B. Ed. Programme For Primary And Lower Secondary Schools** (2015)'ten uyarlanmıştır.

Bu sınavlar farklı şekillerde yapılabilirken, bakanlık tarafından atanan harici bir değerlendirici yapılan birçok sınavda hazır bulunmaktadır.

4.2.5.4. Benzerlik ve Farklılıklar

Üniversiteler ulusal çerçeve doğrultusunda sınama durumlarının nasıl yapılacağını kendileri belirlemektedir. Portfolyo, ödevler, sunumlar gibi süreç değerlendirme yaklaşımları ile yazılı sınavlar gibi sonuç değerlendirme yaklaşımları üç ülkede de

kullanılmaktadır. Bununla birlikte, Türkiye'de yapılan sınav sayısı Norveç ve Danimarka'da yapılan sınav sayısından daha fazladır. Ayrıca, Danimarka'da yapılan sınavlarda bakanlıkça yollanan bir değerlendirici de bulunmaktadır. Ancak diğer iki ülkede böyle bir duruma rastlanmamıştır. Bununla birlikte, Norveç'te süreç değerlendirme yaklaşımı üzerinde oldukça durulmuştur; öğretmen adayı çocuk istismarı suçunu işleme, öğretimde yetersiz ya da isteksizlik gösterme, öğrencilere rol model olarak sorumluluğu ihmal etme gibi gerekçelerden dolayı ilişik kesme cezası da almaktadır. Ancak, Danimarka ve Türkiye'deki süreç değerlendirme işleminde bu gibi kriterler bulunmamaktadır.

5. BÖLÜM: SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, bulgulara dayalı olarak varılan sonuçlar ve tartışmaya yer verilmektedir.

5.1. İlköğretim İngilizce Öğretim Programları

Türkiye'de uygulanmakta olan İngilizce Öğretim Programı, program öğelerini (hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları) gösterir tek bir dokümandan oluşması sebebiyle, Norveç ve Danimarka'daki programlara kıyasla uygulama ve inceleme konusunda oldukça kullanışlı şekilde yapılandırılmaktadır ve öğretim programları bakımından incelendiğinde üç ülke de farklılıklar göstermektedir.

Merter, Kartal ve Çağlar'a (2012) göre öğretim programlarının esnek, değişken, katılım esaslı ve özlü çerçeve program niteliğinde düzenlenmeleri gerektiğini, öğretmenlerin ise programlar üzerinde değişiklik yapma yetkisine sahip olmalıdır. Bu doğrultuda, Avalos-Bevan (1996) merkeziyetçi olmayan öğretim programlarının standartları geliştireceğini belirtmektedir. Zajda (2004) ise merkeziyetçilikten uzak bir politika izlemeninin esneklik, verimlilik ve öğrenme kalitesinde artış sağlayacağını belirtmektedir. Ancak bu durumun aksine, TİYDÖP'ün tamamının merkezi şekilde hazırlanarak tüm ülkede aynı şekilde uygulanması nedeniyle uygulayıcılar için esneklik bırakılmadığı sonucu çıkarılabilmektedir. Norveç ve Danimarka ise hedefler merkezi şekilde planlanmakta; ancak programın içeriğini, eğitim durumlarını ve sınama durumlarını yasal düzenlemelere uymak koşuluyla uygulayıcılar hazırlamaktadır. Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının öğretim programlarının üzerinde de etkili olduğu görülmektedir.

Programların hedefleri incelendiğinde ise Türkiye'ye kıyasla Norveç ve Danimarka'da hedefler, geniş bir alanı kapsayan az sayıda kazanımı içermektedir. Bu bilgilere ek olarak, TİYDÖP 4 temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) temel alacak şekilde düzenlenirken, NİYDÖP dil öğrenimi, sözel iletişim, yazılı iletişim ve kültür ile toplum ve edebiyat şeklinde şeklinde düzenlenmektedir.

DİYDÖP ise sözel iletişim, yazılı iletişim ile kültür ve toplum olmak üzere 3 bölümden oluşmaktadır. Bu doğrultuda, her üç ülkede de beceri öğretimi konusunda farklılık görülmektedir. Bu farklılıklar detaylı bir şekilde incelendiğinde ise, TİYDÖP'te dinleme ve konuşma becerilerinin birincil beceri olarak tanımladığı belirtilirken, NİYDÖP ve DİYDÖP'te bu şekilde bir tanımlama bulunmamaktadır. Hişmanoğlu (2012) dinleme becerisinin yabancı dil ortamında dil öğrenmekte olan bir öğrencinin başarılı olması için en temel beceri olduğunu belirtmektedir. Birçok eğitimci, dinleme becerilerinin özellikle çocuklar için yabancı dil öğrenimindeki kritik etkisinden bahsetmektedir (Grabielatos, 1995; Rost, 2013; Jalongo, 1995). Dinleme becerisinin devamı olarak, konuşma becerisinin de erken yaşta kazandırılması, öğrencilerin dilin telaffuzunu çok daha kolay bir şekilde edinmelerine yarımcı olmaktadır (Munro, Flege ve Mackay, 1996). Dolayısıyla, TİYDÖP'te dinleme ve konuşma becerilerinin birincil beceri olarak tanımlanmasının erken yaşta dil öğrenimine katkı sağladığı ilgili çalışmalarla da desteklenmektedir. Bununla birlikte, NİYDÖP ve DİYDÖP'te hedef dilin kültürü ve yaşayış biçimi ile öğrenme stratejilerine oldukça önem verilirken, TİYDÖP'te bu beceriler kazanım olarak ifade edilmemektedir. Alpar (2013) araştırmasında kaliteli bir dil yabancı dil öğretiminde dilin yanı sıra kültürünün de öğretilmesinin, öğrencinin dili daha kolay öğrenilmesine yardımcı olarak öğrencinin evrensel değerler sistemi aracılığıyla dünya görüşü oluşturmasını da sağladığı belirtmektedir. Bu nedenle, yabancı dil öğretiminde dilbilim kurallarının öğretimine ek olarak, dil-kültür öğretimi de oldukça önem verilen bir husus olmaktadır. Bu görüşü destekler nitelikteki diğer önemli bir husus ise TİYDÖP'ün hazırlanmasında dikkatle incelendiği belirtilen Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'dir (Common European Framework of Reference for Languages- CEFR). Bu çerçeve içerisinde, hedef dilin kültürüne hâkim olmanın; "Başka bir ülkedeki günlük yaşamın üstesinden gelebilmek ve kendi ülkesindeki yabancılara günlük yaşamlarında yardımcı olabilme" avantajını sağlayacağına değinilmiştir (Telc ve MEB, 2013). Bu açılardan bakıldığında, Türkiye'deki programda Diller için Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi'nin yakından takip edildiğinin belirtilmesine rağmen, hedef kültüre yeterince yer verilmemesi çelişki içermekte ve programın önemli bir eksikliği olarak algılanmaktadır.

TİYDÖP içerisinde yer almayan diğer önemli bir husus ise öğrenme stratejileridir. Öğrenme stratejileri, öğrencilerin dili öğrenmek amacıyla bilinçli bir şekilde harekete

geçmelerini sağlayan, dil edinim oranı ve başarı düzeyleri üzerinde etkili olan öğretilebilir bir bütündür (Kamińska, 2014). Hedeflerle ilgili diğer bir farklılık ise, dilbilgisi yapılarının kazandırılmasına yöneliktir; NİYDÖP'te kelime türetme kazanımlarına, DİYDÖP'te ise dilbilgisi, kelime öğrenimi ve sözdizimine yönelik kazanımların üzerinde durulduğu görülürken TİYDÖP'te bu duruma rastlanılmamaktadır. Hedefler açısından benzerlikler ise; (1) aşamalı olarak sınıflandırılma (2) temel dil becerilerini içerme, (3) birbirini destekler nitelikte olma ve (4) öğrenme ürününü dile getirme şeklinde ifade edilebilmektedir.

Programların içeriği incelendiğinde, üç ülkede uygulanmakta olan programlar sarmal içerik düzenleme yaklaşımına imkân verecek şekilde hazırlanmaktadır. Buna ek olarak, TİYDÖP'ün her sınıf için ayrı ayrı ve tema-konu başlığı ile birlikte merkezi şekilde hazırlanarak, tüm ülkede kullanılmaktadır. Tema odaklı İngilizce dersi içeriği geliştirmek hem öğretmenler hem de öğrencilerin ilgisini çekmeye ve hedef dili gerçek bir durumda kullanarak iletişimsel yaklaşımın gerçekleşmesine imkân tanımaktadır (Strong, 1995). Bu doğrultuda Cameron (2001) bir tema etrafında yapılandırılan öğretimin, çocukların doğal öğrenme biçimine uygun olduğunu, bu nedenle tema temelli öğretimin öğrencilerin motivasyonuna ve anlamlı öğrenmelerine olumlu bir etkiye sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bu bilgilerin ışığında, Gürsoy (2012) tema odaklı öğretimin öğrencilerin eleştirisel düşünme becerilerinin gelişmesine yardımcı olduğu, öğrendikleri kelimeleri, yapıları ve durumları ilgili temayla ilişkilendirdiklerini belirtmektedir. Bu durum ise öğrencilerin bilgiyi depolamasına ve geri getirmesine olanak sağlamaktadır (Scott & Ytreberg, 1990). Bunlara ek olarak, NİYDÖP ve DİYDÖP'te konu başlığı-tema verilmezken uygulayıcılara öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun hedeflerle örtüşen bir içerik tasarlamalarının gerekliliğine değinilmiştir. Bu bilgiler ışığında, içeriği oluşturmada TİYDÖP'te öğretmen özerkliğine yer verilmediği sonucu çıkarılabilmektedir. Öğretmen özerkliği, öğretmenlerin meslekleriyle ilgili hususlarda belirli bir yetki ve özgürlüğe sahip olmaları şeklinde ifade edilirken bu özerkliğin uygulanması, öğretim içeriğinin, yönteminin ve materyallerin seçimini de kapsaması gerekmektedir (Öztürk, 2011). Öğretmenlere, öğretim içeriğinin seçilmesi hususunda yeterli özerkliğin sağlanması görüşü Freidman, (1999), Pearson ve Hall (1993) ve White (1992) gibi çalışmalarda desteklenmektedir. Ancak, OECD'nin (2016) 68 ülkenin yer aldığı öğretmen özerkliği

araştırmasında, Norveç ve Danimarka OECD ortalamasının üzerinde yer alırken Türkiye ise son sıralarda yer almaktadır.

Programların eğitim durumları bölümü incelendiğinde ise, DİYDÖP ve NİYDÖP'te bilişim teknolojileri üzerinde daha çok durulduğu belirlenmiştir. Özellikle DİYDÖP'te Facebook gibi sosyal paylaşım ağları dâhil sitelerin eğitimde kullanılabileceğine değinilmekte ve örnek bir ders planı paylaşılmaktadır. Dogoriti, Pange ve Anderson (2014) sosyal paylaşım ağlarının derste kullanımını incelendiği araştırmalarında, bu araçların derste kullanımının öğrenci-öğretmen iletişimine olumlu katkı sağlama, öğrenci katılımını, işbirliğini ve motivasyonu arttırma gibi sosyal ve pedagojik faydalarına değinmektedir. Buna ek olarak üç program da, öğrenci merkezli ve oyun yoluyla eğlenerek öğrenme, yüksek motivasyon sağlanması ve görsel-işitsel medya araçlarının kullanılması açısından benzerlik taşımaktadır. Mayer ve Harris (2010) oyun oynayarak yabancı dil öğrenmenin olumlu sınıf ortamının oluşturulmasında önemli olduğunu vurgulamakta ve oyunların birçok konunun öğretimini de zenginleştirdiğini belirtmektedir.

Ayrıca, TİYDÖP ve DİYDÖP'te öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerinin hedefe uygun olduğu görülürken, NİYDÖP'te buna ilişkin bir ibareye rastlanılmamaktadır. Demirel (2015) eğitim durumlarının, öğrenciler için öğrenme yaşantıları düzeneği niteliği taşırken, öğretmenler için öğretme yaşantısı düzeneği olarak nitelendirildiğini dolayısıyla eğitim durumlarının öğrenciye ve öğretmene dönük olmak üzere iki aşamada ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda TİYDÖP'te öğretme yaşantısını sağlama konusunda yetersiz kaldığı görüşü çıkarılabilmektedir. Buna ek olarak TİYDÖP'te yer alan öğretim yöntem ve teknikleri listesinin öğretmenlere yol gösterici nitelikte olduğunu söylemek güçtür, hangi yöntemin ne zaman ve nasıl kullanılacağı konusunda açıklama yapılmazken DİYDÖP'ün eğitim durumlarını gösterir bölümü öğretmenlere rehberlik edecek şekilde tasarlanmaktadır. Ayrıca DİYDÖP'te ev ödevinin öğrencinin başarısı üzerinde olumlu etkisine değinilirken, NİYDÖP ve TİYDÖP'te buna ilişkin veri bulunmamaktadır.

Programların sınama durumları incelendiğinde ise, TİYDÖP'ün değerlendirme konusunda oldukça ayrıntılı, ölçme tekniği ve tavsiyeleri içerdiği görülürken NİYDÖP ve DİYDÖP'te buna rastlanılmamaktadır. Ayrıca, üç programda da klasik değerlendirme yaklaşımlarının yanı sıra alternatif değerlendirilmeye de yer verilmektedir. Alternatif değerlendirme yaklaşımları, ürün kadar sürecin de

değerlendirilmesine önem vermekte ve öğrencilerin üst düzey düşünceleri, problem çözme becerileri ile yaratıcılıkları öne çıkarmaktadır (Özdemir, 2010). Bununla birlikte, üç programda da süreç-biçimlendirici değerlendirme üzerinde oldukça durulmaktadır. Fer (2015) biçimlendirici değerlendirme olarak da adlandırılan süreç değerlendirmenin öğretimi daha etkili hale getirdiğini ve iyileştirici önlemler almaya fayda sağladığını belirtmektedir. Buna ek olarak, Büyüköztürk (2016) öğrencilerin gelişimlerinin birey odaklı izlenmesine olanak tanımayan, öğrencileri bir programa veya okula yerleştirme amacı güden merkezi-ulusal sınavların eğitimin gelişmesini engelleyen faktörler arasında kabul etmektedir. Bu doğrultuda, Norveç ve Danimarka'da ulusal zorunlu sınavlar yerleştirme amacı gütmezken, Türkiye'de ilköğretimde İngilizce dersini içeren ulusal-merkezi sınavlar bulunmamaktadır.

5.2. İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programı

Giriş koşulları açısından karşılaştırıldığında, yalnızca Türkiye'de öğretmen yetiştiren bölümlere girişte merkezi bir sınav yapılmaktadır. Merkezi sınavların olumsuz etkilerine dair literatürde birçok çalışma bulunmaktadır. Kelecioğlu (2002) araştırmasında üniversiteye giriş sınavının öğrencilerde kaygıya neden olduğu, okul derslerine yeterince zaman ayrılmasını engellediği ve devamsızlığı arttırdığını belirtmektedir. Norveç ve Danimarka'da ise giriş koşulu olarak ortaöğretim GANO'su dikkate alınmaktadır. Kaya (2016) öğretmen adaylarının seçiminde ulusal standart test başarı puanına ek olarak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği kişisel nitelikleri ölçecek araçların geliştirilmesinin önemine değinmektedir. Bu doğrultuda, Norveç ve Türkiye'nin aksine Danimarka'da bu bölümlere kabul edilmek için mülakat yapılmaktadır. Shechtman (1992) mülakatın öğrencilerin performansını yordamada akademik ölçütlerden daha etkili olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla mülakatlarda düşük ve yüksek alan adaylar incelendiğinde, üniversite eğitimini tamamlamayan kişilerin mülakatta zayıf alan öğrenciler olduğunu, iyi bir dereceyle eğitimini tamamlayanların ise mülakatta yüksek alan kişiler olduğunu vurgulamaktadır (Powis vd., 1988). Erkan ve Avcı (2014) araştırmalarında öğretmen adaylarının seçimlerinde (Eğitim Fakültesi ve Pedagojik Formasyon öğrencisi) merkezi sınavlara ek olarak mizaç ve karakter özelliklerinin de belirlenmesi gerektiğini önermektedirler. Ancak, Türkiye'de Norveç ve Danimarka'nın aksine öğretmen yetiştirme programlarına

girişte, ya da program esnasında öğretmenlerin karakter özelliklerini dikkate alan bir çalışmaya rastlanmamaktadır.

Çekin (2013) öğretmenlerin alan yeterliliğinin yanı sıra, toplumun önde gelen ve rol model olarak alınan kişileri olarak ahlaki olgunluğu da temsil etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda, Norveç'teki öğretmen yetiştiren bölümlere yerleşmek isteyen adaylardan adli sicil belgesi istenmekte ve çocuk istismarı gibi konulara karşı mahkûmiyet alıp almadığı araştırılmaktadır. Türkiye ve Danimarka'da ise buna ilişkin veri bulunmamaktadır.

Hedefler yönüyle incelendiğinde, genel itibariyle üç ülkede de hedefler açısından benzerlikler görülmektedir. Bu doğrultuda, İngilizce öğretmeni adaylarının iletişim becerileri gelişmiş, analitik ve eleştirisel düşünebilen, alanına ve meslek bilgisine hâkim olma, bilimsel araştırma yapabilme becerileri üç ülkedeki öğretmen yetiştirme programlarının ortak hedefleri olarak yer almaktadır. Avrupa Komisyonu'nda, temel dil becerilerini geliştirmek için Avrupa çapında dil öğrenimi ve dil çeşitliliğini teşvik ederek, vatandaşlarının anadilleri hariç olmak üzere 2 dilde iletişim kurmasını sağlayan *Barselona Hedefleri* kabul etmiştir (European Commission, 2012). Bu doğrultuda, incelenen programlar arasındaki diğer bir farklılık ise, Türkiye'deki programda ikinci bir yabancı dili etkili şekilde kullanabilme hedefi yer alırken, Norveç ve Danimarka'da bu hedef bulunmamaktadır. Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan Eğitim ve Öğretim 2017 (Education and Training Monitor 2017) raporunda iki yabancı dil öğrenme hedefinin önemine değinilmiş ve öğretmenlerin bu hedefe ulaşmadaki rolü üzerinde durularak, yabancı dil öğretmenlerinin nitelik açısından bu hedefe ulaşmayı sağlayacak potansiyelde olmalarının gerekliliği vurgulanmaktadır (European Commission, 2017). Avrupa komisyonun bu amacına rağmen, Norveç ve Danimarka'da öğretmen yetiştirme süresince ikinci bir yabancı dile dair hedef bulunmaması çelişki içermektedir.

Ayrıca, Norveç'te İngilizce öğretmeni olmak isteyen adaylar 300 kredilik yüksek lisans eğitimi alırken Türkiye ve Danimarka'da 240 kredilik lisans eğitimi almaktadırlar. Turhan ve Yaraş (2013) günümüzde mesleklerin gerektirdiği bilgi ve becerilerin artması nedeniyle lisans eğitiminin gereken uzmanlaşmayı sağlamakta yetersiz kaldığını belirtmektedir. Bu görüşü destekler nitelikte Başer, Narlı ve Günhan (2005) araştırmalarında, özellikle genç öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimini az bularak lisansüstü eğitim alma gereksinimi duyduklarını ancak çalışmakta olan

öğretmenlerin ise lisansüstü eğitime başladıklarında çalıştıkları kurumca yeterli kolaylık sağlanmadığını bildirmektedirler. Ayrıca, Şahan ve Yasa (2017) lisansüstü eğitimin yararlarına değinerek, bu eğitimin öğrencileri akademik olarak geliştirmesinin yanı sıra öğrencilere iletişim ve sunum konusunda ilerleme sağladığını ve etik davranışlar konusunda daha duyarlı olmalarına yardımcı olduğunu vurgulamaktadır.

Programların *içeriği* karşılaştırıldığında ise Türkiye'de uygulanmakta olan program adaylara yalnızca İngilizce öğretimi yapmalarına imkân verecek şekilde düzenlenirken, Norveç'te İngilizce'nin yanı sıra 1-7 yıllar için 3, 5-10 yıllar için 2, 8-13 yıllar için ise 1 alanda daha yetkinlik sağlamaktadır. Danimarka'da ise öğretmen adayları İngilizce'ye ek olarak 2 branşta daha öğretim yapma hakkı bulunmakta ve programın içeriği buna yönelik olarak hazırlanmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'deki İngilizce öğretmenleri *uzman* olarak yetiştirilirken, Norveç ve Danimarka'daki öğretmenler *yarı uzman* şekilde yetiştirilmektedir. Grenfell (2002) İngilizce öğretmeni yetiştirmedeki bu farklılığın, öğretmen adaylarının dil yeterliliğini tanımlamadığını vurgulayarak uzman öğretmenlerin birinci yabancı dilde C1 düzeyi, ikinci yabancı dilde ise B2 düzeyinde olmaları gerektiğini belirtirken; yarı uzman öğretmenlerin yabancı dilde B2; uzman olmayanların ise B1 düzeyinde yeterlilik sağlamalarını önermektedir. Buna ek olarak da uzman öğretmenlerin birden fazla yabancı dil öğretimi yapmaya yetkin olmalarının önemine de değinmektedir.

Ayrıca, Danimarka'da ve Norveç'te öğretmen adaylarına öğretim yapacakları hedef grubun düzeyine (ilköğretim ve ortaöğretim) göre İngilizce dersinin içeriği değişebilmektedir. Türkiye'de böyle bir uygulamaya rastlanmamaktadır. Bu bilgilere ek olarak, her üç ülkedeki öğretmen yetiştirme programlarının hedefleri arasında yer alan bilimsel araştırma yapabilme becerisine yönelik hazırlanan içerik en yoğun Norveç ve Danimarka'da bulunurken, Türkiye'deki programlarda bu beceriye ilişkin daha az yer yer verilmektedir. Saracaloğlu (2008) öğretmenlerin, genç nesillere araştırma-inceleme, problem çözme ile eleştirel düşünme becerilerini kazandırmakla görevli olduğunu, dolayısıyla bu yeterliliklere kendilerinin de sahip olmalarının önemini vurgulamaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, araştırma kültürünün öğrencilere kazandırılması amacıyla, bilimsel araştırmaya yönelik derslerin niteliğine önem verilmesi ve öğrencilerin araştırma süreçlerinde yetiştirilmelerinin sağlanması tavsiye edilmektedir (Saracaloğlu, Varol ve Ercan, 2005). Ancak, Norveç'te tez

yazımı, Danimarka'da proje yazımı gerekliyken Türkiye ise her iki uygulama da bulunmamaktadır.

Bu bilgiye ek olarak Kale (2011) nitelikli öğretmen yetiştirmenin, iyi bir kuramsal eğitimin yanı sıra öğretmenlik uygulaması ile mümkün olduğunu belirtmektedir. Ancak, Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmenlik uygulamasına yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, uygulamadaki en önemli sorunlardan birinin uygulama süresinin yetersizliği olduğu ortaya çıkarılmaktadır (Ok, 2002; Boz ve Boz, 2006; Paker, 2008; Görgen, Çokçalışkan, Korkut 2012). Bu bilgiler ışığında, Öğretmenlik uygulaması dersi Norveç ve Danimarka'da daha erken yıllarda başlayarak daha çok ders saatini içerirken bu durumun Türkiye'de tersi yönde olduğu sonucu çıkarılmaktadır.

Eğitim durumları açısından incelendiğinde, üç ülkede de üniversiteler kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme açısından serbesttirler. Ayrıca, öğretim teori ve uygulamayı birleştiren pratik bir yaklaşım kullanılmaktadır. Buna ek olarak, Norveç ve Danimarka programlarında uluslararasılaşmayı ve bilimsel araştırma becerisini teşvik edecek şekilde yapılandırıldığı belirlenmiştir. Çetinsaya (2014) yükseköğretimde uluslararasılaşmanın Türkiye'nin en büyük stratejik hedeflerinden biri olması gerektiğini, bu yolla öğrenci değişim programlarından yararlanan öğrenciler ile uluslararası öğrenci sayılarının arttırılmasının üniversitelerdeki etkileşimi ve niteliği arttıracağını vurgulamaktadır. Ancak, uluslararasılaşmanın gereği olarak; öğretmenlerin eğitimleri sırasına öğretecekleri dilde yetkinlik sağlamak için mesleki amaçlarla uluslararası hareketliliğe katılma oranları incelendiğinde Türkiye'nin hem Norveç hem de Danimarka'nın oldukça gerisinde kaldığı açıkça görülmektedir (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017a). Dolayısıyla, Türkiye'nin uluslararası hareketlilik için AB fonlarından faydalanmasına rağmen, hedeflenen başarıyı elde edemediğini söylemek mümkündür.

Sınama durumları incelendiğinde üniversiteler, ilgili yasal düzenleme doğrultusunda kullanacakları ölçme yöntem ve tekniklerini belirlemekte serbesttirler. Bu doğrultuda her üç ülkede de sonuç değerlendirmeye ek olarak süreç değerlendirme yaklaşımları üzerinde durulmakta, alternatif ölçme yöntemlerine de yer verilmektedir. Sınama durumları açısından önemli bir farklılık ise Danimarka'da ölçme sırasında bakanlıkça atanan bir yetkili hazır bulunmaktadır. Norveç ve Türkiye'de bu duruma rastlanmamıştır. Ayrıca, Norveç'te aday öğretmenler program süresinde öğretim

esnasında istekli olma, öğrencilerinin güvenliğini sağlama gibi birçok hususta değerlendirilmeye tabi tutulmakta ve yetersiz görülen adayların programa devam etmelerine izin verilmemektedir. Şen ve Erişen'in (2002) araştırmalarında öğretmenlerin öncelikli çalışma alanın öğrenciler olması nedeniyle, onların fikir ve sorumluluklarına karşı olumlu davranarak, hevesli bir öğretim yapmayı etkili öğretmen özelliği olarak kabul etmektedirler. Ancak uygulama öğrencisini değerlendirme kullanılan formunun ölçütleri (Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 2017) ile 2001 sayılı Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge incelendiğinde Norveç'in aksine, Türkiye'de öğretmenin değerlendirilmesinde kullanılan ölçütlerin Alan Bilgisi, Alan Eğitimi ve Öğretim Süreçlerine odaklandığı, aday öğretmenin istekli olma gibi karakter özellikleri üzerinde yeterince durulmadığı sonucuna ulaşılabilmektedir. Buna ek olarak, kamu kurumlarında öğretmenlik yapmak için şart olan KPSS'nin adayların psikolojik durumlarını olumsuz etkilediği ve umutsuzluğa yol açtığı çeşitli çalışmalarla da ortaya konulmaktadır (Arı ve Yılmaz, 2015).

6. BÖLÜM: ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına ve gelecek araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmektedir.

6.1. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Öneriler

6.1.1. Uygulayıcılara Öneriler

Programların *planlanması ve uygulanması* sırasında, ulusal düzeyde çok büyük farklılıkların oluşmasını engelleyecek şekilde, öğretmenlerin görüşlerini esas alan, Millî Eğitim Bakanlığı'nın gözetimine ve denetimine tabi olacak şekilde yerel yönetimlere esneklik tanınmalıdır.

Programın *hedefleri* içerisinde hedef dilin kültürünü tanıtan ve farklı kültüre sahip kişileri anlamaya yönelik kazanımlara yer verilmelidir. Bunun yanı sıra, programın *içerik* kısmında, İngilizce öğretmenlerinin kanıta dayalı görüşleri doğrultusunda okullara esneklik tanınabilir.

Eğitim durumları bölümünde ise, öğretmenlere daha fazla materyal desteği sağlanmalı ve materyalleri etkili şekilde nasıl kullanacakları hakkında bilgilendirme yapılmalıdır. İngilizce öğretiminde elektronik kaynakların kullanımı (Eğitim Bilişim Ağı-EBA ve Dynamic Education-DYNED gibi araçlar) önerilmekte, ancak Türkiye'deki tüm okulların bunu desteleyecek teknolojik altyapısı bulunmamaktadır, dolayısıyla okullar bilişim araçlarının kullanımına imkân verecek şekilde donatılmalıdır.

Sınama durumlarına yönelik ise İngilizce iletişim becerilerini ölçmeye yönelik olarak, ulusal düzeyde izleme amaçlı bir sınav sistemi geliştirilmeli ve bu sınav sonucunda öğretim programları ve öğretmen eğitimi planlanlamaları yapılmalıdır.

6.1.2. Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışma içerisinde Türkiye, Norveç ve Danimarka'nın ilköğretim İngilizce öğretim programları incelenmiştir. Ancak sonraki çalışmalar için, bu ülkelerdeki ortaöğretim

programlarının da detaylı ve karşılaştırmalı biçimde incelenmesi, bütünsel bir bakış açısı kazanılmasına imkân tanıyacak ve Türk eğitim sisteminin uluslararası alandaki konumunun belirlenmesine katkı sağlanacaktır. İngilizce öğretim programlarına ek olarak Türk, Norveç ve Danimarka toplumunda günlük hayatta İngilizce kullanımı hakkında yapılacak bir çalışma, toplumların dil öğrenimine bakış açısını yansıtabilecektir.

6.2. İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programına Yönelik Öneriler

6.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

İngilizce öğretmenliği yetiştirme programlarına *girişte* yapılan ulusal sınavların yanı sıra objektif değerlendirme kriterleri doğrultusunda hazırlanmış mülakat sistemi uygulanmalıdır.

İçerik bölümünde ise ikinci yabancı dil dersi için ayrılan süre arttırılmalı ve öğretmenlerin ikinci yabancı dili etkin şekilde kullanmalarına ve bu alanda öğretim yapabilmelerine imkân tanınmalıdır.

Buna ek olarak, adayların bilimsel araştırma becerisi kazanmasına yönelik *hedeflerin* arttırılması ve bu alanda uygulamalı çalışmalara ağırlık verilmesi gerekmektedir.

Bununla birlikte, öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenimin daha erken yıllarına alınarak süreleri arttırılmalı, adayların öğretim yapacakları yaş grubunu yakından tanımasına imkân tanınmalıdır.

Sınama Durumları bölümde ise öğretmen adaylarının öğrenciler ile olan ilişkisi, karakter ve kişilik özelleri daha yakından takip edilmelidir. Çocuk istismarı gibi, öğrencilerin güvenliğini ve sağlığını doğrudan ya da dolaylı yoldan ilgilendiren konular hakkında hüküm giyen kişilerin mesleğe girişlerinin engellenmesi için üniversiteye girişte ve öğrenim süresince adayların karakter-kişilik özellikleri takip edilmelidir.

Ayrıca, Norveç ve Danimarka'daki Nordplus öğrenci değişim programlarına benzer şekilde oluşturulacak bir değişim programı ile birlikte İngilizce öğretmenlerinin dil becerilerinin gelişiminin desteklenmesi önerilmektedir. Böylece, yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumların uluslararasılaşma süreçleri de hız kazanacaktır.

6.2.2. Araştırmacılara Öneriler

Norveç ve Danimarka bulunan öğretmenler, birden fazla alanda öğretmenlik yapmaya yetkinken, Türkiye'de yalnızca bir alanda uzman öğretmen şeklinde görevlendirme yapılmaktadır. Türkiye'de de bu ülkelerde olduğu gibi, öğretmen eğitimi programlarının birden fazla alanda öğretmenlik yapmaya imkân tanıyacak şekilde yeniden yapılandırması durumunda ne gibi avantajlar ya da dezavantajlarla karşılaşılacağına dair bir araştırma yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Afdal, Hilde Wågsås. 2012. Constructing Knowledge For The Teaching Profession. A Comparative Analysis Of Policy Making, Curricula Content, And Novice Teachers' Knowledge Relations In The Cases Of Finland And Norway. Doktora Tezi. University of Oslo.

Akyüz, Yahya. 2011. **Türk Eğitim Tarihi**. İstanbul: Pegem Akademi

Alataş, Hürriyet. 2017. Türkiye'de 2016 Yılında Uygulanan "Aday Öğretmen Yetiştirme Programı" Uygulamasının Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Aldemir, A. Yeliz. 2010. Türkiye ve Japonya'da İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Alkan, Aydın. 2015. **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri** (Ed. Ali Balcı) (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Altundiş, Ebru. 2006. İngilizce Öğretmenlerinin Eğitimsel Kökenleri ve Dil Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar (Kayseri İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi.

Alpar, Melek. 2013. Yabancı Dil Öğretiminde Kültürel Unsurların Önemi. **The Journal of Language and Linguistic Studies,** *9*(1), 95-106.

Arı, Erkan, Veysel Yılmaz. 2015. KPSS Hazırlık Kursuna Devam Eden Öğretmen Adaylarının Umutsuzluk Düzeyleri. **Gaziantep University Journal of Social Sciences.** 14(4):905-931

Arslan, Selahattin, İlknur Özpınar. 2008. Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED).** Cilt 2, Sayı 1, 38-63.

Atanur Baskan, Gülsüm. 2001. **Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma**. Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.

Atanur Baskan, Gülsüm, Ayhan Aydın ve Tuğba Madden. 2006. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.** 15 (1), 35

Avalos-Bevan, Beatrice. 1996. Schooling and the State: A Review of Current Issues. In: **The State and the School: an International Perspective**, ed. by John D. Turner, 55 76. London: Falmer Press.

Avrupa Komisyonu /EACEA/ Eurydice. 2012. **Avrupa'da Okullarda Dil Öğretimi Üzerine Temel Veriler 2012. Eurydice Raporu.** Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.

_____2015. **Avrupa'da Öğretmenlik Mesleği: Uygulamalar, Algılar ve Politikalar. Eurydice Raporu**. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.

Aydın, Ayhan. 1998. Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. Sayı:15, ss.275-286.

Balcı, Ali. 2015 **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri**. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Başer, Neşe, Serkan Narlı, ve Berna Günhan. 2005. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Almalarındayaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.** 17: 129-135

Bayrak, Coşkun. 2013. **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 2231.

Beech, Jason. 2006. The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A View over Time. **Research in Comparative and International Education.**

Bereday, George, Z. F. 1966. **Comparative Method in Education**. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Blake, David W. 1982. The Purposes and Nature of Comparative Education: The Contribution Of I. L. Kandel, **Comparative Education,** 18:1, 3-13, DOI: 10.1080/0305006820180102

Bray, Mark. 2003. Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles. **Policy Futures in Education**. Volume: 1 issue: 2, page(s): 209-224. https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.2

Brickman, William W. 1960. A Historical Introduction to Comparative Education. **Comparative Education Review**. Vol. 3, No. 3 pp. 6-13

Büyüköztürk, Şener. 2016. Sınavlar Üzerine Düşünceler. **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi.** 6 (2), 345-356

Cameron, Lynne. 2001. **Teaching Languages To Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press.

Chan, Kai. 2016. **These Are The Most Powerful Languages İn The World.** https://www.weforum.org/agenda/2016/12/these-are-the-most-powerful-languages-in-the-world?utm_content=buffer01de8&utm_medium=social&utm_source=twitter.com&utm_campaign=buffer [26.09.2018]

Council of the European Union. 2002. Presidency Conclusions, Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002. http://ec.europa.eu/investinresearch/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf [30.01.2018]

Crystal, David. 2003. **English as a Global Language**. United Kingdom: Cambridge University Press

Çekin, Abdulkadir. 2013. Öğretmen Adaylarının Ahlaki Olgunluk Düzeyleri. **Kastamonu Eğitim Dergisi.** Cilt:21 No:3, 1035-1048.

Çetin, Şaban. 2001. İdeal Öğretmen Üzerine Bir Araştırma. **Millî Eğitim Dergisi.** (149)

Çubukçu, Zühal, B. Yasin Yılmaz ve Tuğba İnci. 2016. Karşılaştırmalı Eğitim Programları Araştırma Eğilimlerinin Belirlenmesi – Bir İçerik Analizi. **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi**. Sayı, 5/1, s.446-468.

Danish Agency for Higher Education. 2015. Teacher Education Programme - B. Ed. Programme For Primary And Lower Secondary Schools

Danish Ministry of Education. 2017 Evaluation, Tests & Student Plans. http://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/evaluation-tests-student-and-plans [06.03.2017]

_____2018a. http://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/about-the-folkeskole [27.05.2018]

_____2018b. Vejledning for faget engelsk. https://www.emu.dk/sites/default/files/Vejledning%20engelsk.pdf [27.05.2018]

Dede, Sadullah, Gülsüm Atanur Baskan. 2011. Theoretical basis of comparative education and suggestion of a model: Comparative education council in Turkish education system. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. Volume 15, Pages 3536-3542 https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.331.

Demir, G. Türkan. 2017. 1918-1938 Yılları Arasında Yayınlanan Eğitim Dergilerindeki Karşılaştırmalı Eğitim Makaleleri. **Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE.** Vol 6 (1), 15 – 33

Demir, Yusuf, Mustafa Yavuz. 2014. Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (Şangay) ve Türkiye'deki İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. **Mediterranean Journal of Humanities**.

Demircan, Ömer. 1988. **Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil. Foreign Language In Turkey From Yesterday To Today** İstanbul: Remzi Kitabevi.

Demircioğlu, Ebru, Murat Özdemir. 2014. Fen ve Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 10(3), 110-122**.**

Demirel, Özcan. 1991. Türkiye'de Yabancı Dil Ögretmeni Yetiştirmede Karşılaşılan Güçlükler. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı: 6/ 25-39

_____2014. **Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası.** Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

_____2015. **Eğitimde Program Geliştirme.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

Dogoriti, Evriklea, Jenny Polyxeni E Pange & Gregory S. Anderson. 2014. The Use Of Social Networking And Learning Management Systems İn English Language

Teaching İn Higher Education. **Campus-Wide Information Systems**. 31(4), 254-263

Dursunoğlu, Halit. 2003. Cumhuriyet Döneminde İlköğretime Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi. **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı.160 http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/160/dursunoglu.htm [22.02.2018]

EF- English Proficiency Index. 2017 https://www.ef.com/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v7/ef-epi-2017-english.pdf [17.12.2017]

_____2018 https://www.ef.com.tr/__/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf [01.12.2018]

Eğitim Yasası (The Education Act). 1998 https://www.regjeringen.no/contentassets/b3b9e92cce6742c39581b661a019e504/education-act-norway-with-amendments-entered-2014-2.pdf [28.03.2018]

Epstein, Erwin H. 2017. Is Marc-Antoine Jullien De Paris The 'Father' Of Comparative Education? **Compare: A Journal of Comparative and International Education.** 47:3, 317-331, DOI: 10.1080/03057925.2016.1254542

Erdem, Mustafa. 2015. **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri** (Ed. Ali Balcı) (5.bs.). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, İrfan. 2003. Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsenmesi Gereken Bir Alan. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 1 (3)

_____2015. **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri.** İstanbul: Sümer Kitabevi.

Ergün, Doğan. 1987. **Sosyoloji ve Eğitim**. Ankara: V Yayınları.

Ergün, Mustafa. 1985. Karşılaştırmalı Eğitim. İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. http://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim-1.pdf [18.11.2017]

_____ 1987. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Çalışmalarının Gelişmesi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Sayı 2.

Erkan, Zülal, Raşit Avcı. 2014. Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri: Mizaç ve Karakter Özelliklerinin Rolü. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 10, Sayı 1,ss. 84-94

Eşme, İsa. 2003. Öğretmen Yetiştirmede 130 Yıllık Bir Sürecin Öyküsü: Yüksek Öğretmen Okulları. **Millî Eğitim Dergisi.** Güz. Sayı:160

Eurobarometer. 2012. Europ eans and their languages: Eurobarometer 386 report. http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf [29.01.2018]

European Commission. 2012. European Language Label Empowering People. Luxembourg: Publications Office of the European Union. DOI:10.2766/33922

European Commission/ Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2017. Education and Training Monitor 2017. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission/EACEA/Eurydice. 2013. Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report. Brussels: Eurydice.

_____ 2016. The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

_____ 2017a. Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

_____ 2017b. Compulsory Education in Europe – 2017/18. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

_____ 2017c. Avrupa'da Tam Zamanlı Zorunlu Eğitimde Tavsiye Edilen Yıllık Öğretim Süresi – 2016/17. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

_____ 2018. Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Eurostat. 2015. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_skills_statistics [30.01.2018]

Eurydice 2016a. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/T%C3%BCrkiye:Redirect [20.01.2018]

_____2011. Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi-2011. https://issuu.com/betulcalatli/docs/turk_egitim_sisteminin_orgutlenmesi [25.05.2018]

_____2016b. Norway Overview. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Norway:Redirect [20.01.2018]

_____2016c. Denmark Overview. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Denmark:Overview [20.01.2018]

_____2018. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-53_en

_____2018. Norway Overview. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/norway_en [18.04.2018]

Fer, Seval. 2015. **Öğretim Tasarımı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Finsen, Svava Berglind. 2016. The Power Of Language Language Policies Of International İnstitutions. M.A Thesis. Social Sciences Department of the University of Iceland.

Foldberg, Egon. 1985. Teacher Education in Denmark. **European Journal of Teacher Education**. 8:3, 241-255

Folkeskole Act. 2003. http://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/db4e18f1f260d4ef8ea9ca6e1d4e08d4532fc083.pdf [27.05.2018]

Fraser, Stewart. 1964. **Jullien's Plan for Comparative Education: 1816-1817.** New York: Teachers College Press.

Friedman, Isaac A. 1999. Teacher-Perceived Work Autonomy: The Concept and Its Measurement. **Educational and Psychological Measurement**. 59(1), 58-76.

Garm, Ninna, Gustav E. Karlsen. 2004. Teacher Education Reform İn Europe: The Case Of Norway; Trends And Tensions İn A Global Perspective. **Teaching and Teacher Education**. 731–744

Genç Sel, Verda. 2004. Dünyada Ve Türkiye'de Karşılaştırmalı Eğitim: Kavram, Kapsam Ve Eğilimler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, EğitimFakültesi, Malatya.

Generelle bestemmelser. https://ucc.dk/sites/default/files/studieordning_for_laereruddannelsen_i_ucc_2017_2018_generelle_bestemmelser_8.pdf [08.06.2018]

Grenfell, Michael. 2002. The Training of Foreign Language Teachers: Developments in Europe. Presented at the **Conference of the European Educational Research Association**. Lisbon, Portugal.

Güçlü, Mustafa, Çağatay Özdemir. 2012. Eğitim Hareketleri Dergisi'nde Yayımlanan Çeviri Makalelerin Değerlendirilmesi. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** 10 (4), 663-692. http://dergipark.gov.tr/tebd/issue/26094/274954

Güler, Gülten. 2005. Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Çerçeve Programı Ve Türkiye'de Yabancı Dil Öğretim Süreçleri. **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** Cilt:6 Sayı.1

Gültekin, Mehmet. 2008. **Eğitim Bilimine Giriş**. Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1825.

Gündüz, Mustafa. 2010. **Osmanlı Mirası Cumhuriyet'in İnşası Modernleşme**: Eğitim, Kültür ve Aydınlar. Ankara: Lotus Yayınevi.

Gündüz, Mustafa. 2015. Türkiye'de Eğitimin Kısa Tarihi. **Türkiye'de Eğitim Politikaları**, ed. Arife Gümüş. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Hans, Nicholas. 1962. K.D. Ushinsky - Russian Pioneer of Comparative Education. **Comparative Education Review.** 5 (3): 162–166.

Hans, Nicholas. 1967. **Comparative Education**. London: Routledge-Kegan Paul.

Haznedar, Belma. 2004. Türkiye'de Yabancı Dil Öğretimi: İlköğretim Yabancı Dil Programı. **Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi**. Cilt 21 (2)

Haznedar, Belma. 2010. Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi: Reformlar, Yönelimler ve Öğretmenlerimiz. International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 11-13 November, Antalya-Turkey.

Higginson, J. H, 1994. **Michael Ernest Sadler**. PROSPECTS: the quarterly review of comparative education. Paris: UNESCO: International Bureau of Education. vol.24, no.3/4, p. 455–69

Hopfenbeck, Therese., Astrid Tolo, Teresa Florez, & Yasmine El Masri. 2013. Balancing trust and accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway Report for OECD. http://www.oecd.org/education/ceri/Norwegian%20GCES%20case%20study%20OECD.pdf [08.06.2018]

Jalongo, Mary Renck. 1995. Promoting Active Listening in the Classroom. **Childhood Education.** 72:1, 13-18.

Jenkins, Jennifer. 2003. **World Englishes: A resource book for students**. New York: Routledge.

Kachru, Braj. 1985. Standards, Codification And Sociolinguistic Realism: The English Language İn The Outer Circle. In R. Quirk & H.G. Widdowson (Eds.), **English in the world: Teaching and learning the language and literatures** (pp. 11-30). Cambridge: Cambridge University Press.

Kamińska, Patrycja Marta. 2014. **Learning Styles and Second Language Education.** Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing

Kandel, I. Leon. 1936. Comparative Education, Review of Educational Research, Vol. 6, No. 4. **History of Education andComparative Education.** pp. 400-416

_____ 1955. The Study of Comparative Education. **The Educational Forum**. 20:1, 5-15, DOI: 10.1080/00131725509340223

Kartal, Sadık. 2008. Toplum Kalkınmasında Farklı Bir Eğitim Kurumu: Köy Enstitüleri. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 4, Sayı 1, ss. 23-36.

Katırcı, Oya. 2014. Comparison Of English Language Teacher Education Programs İn Some Selected European Countries (Finland, Sweden, And Spain) With Those

Of Turkey. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Kavcar, Cahit. 1982. Tarihe Karışan Bir Öğretmen Yetiştirme Modeli: Yüksek Öğretmen Okulu. **AÜ Eğitim Fakültesi Dergisi**. 15:1.

_____ 2002. Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.** 35(1-2), 1-14.

Kazamias Andreas M. 2009. Comparative Education: Historical Reflections. In: Cowen R., Kazamias A.M. (eds) **International Handbook of Comparative Education**. Springer International Handbooks of Education, vol 22.

Kaya, Metin. 2016. Öğretmen Yetiştirme Standartları Konusunda Bir Sistematik Literatür İnceleme. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kelecioğlu, Hülya. 2002. Ortaögretim Ögrencilerinin Üniversiteve Giriş Sınavları ve Sınavın Öğrenimlerine Etkisi Hakkındaki Görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 23: 135-144.

Kırkgöz, Yasemin. 2007. English Language Teaching in Turkey: Policy Changes and their Implementations. **RELC Journal.** *38: 216*

_____ 2005. English Language Teaching in Turkey: Challenges for the 21st Century', in G. Braine (ed.). **Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice** 159-75. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

King, Edmund J. 1979. **Other Schools and Ours Comparative Studies For Today**. London: Holt. *Aktaran:* Erdoğan, İrfan. 2015. **Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri.** İstanbul: Sümer Kitabevi.

Küçükoğlu, Bayram. 2013. The History Of Foreign Language Policies In Turkey. **Procedia - Social and Behavioral Sciences** 70, 1090 – 1094

Lauwerys, Joseph. 1965. Opening Address. Paper Presented at the Second General Meeting of the Comparative Education Society in Europe: **General Education in a Changing World.** Berlin 1965. *Aktaran:* Beech, Jason. 2006. The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: A View over Time. **Research in Comparative and International Education.** 1. 10.2304/rcie.2006.1.1.2.

Lauwerys, J. A, Fatma Varış, Kenneth Neff. 1979. **Mukayeseli Eğitim.** Ankara Üniversitesi Eğitim Yayınları.

Manichander, T. 2016. **Comparative Education**. Solapur: Laxmi Book Publication.

Manzon, Maria, Mark Bray. 2006. The Comparative and International Education Society (CIES) and The World Council of Comparative Education Societies (WCCES): Leadership, Ambiguities and Synergies. **Current Issues in Comparative Education**. 8. (2)

Mayer, Brian & Christopher Harris. 2010. **Libraries Got Game Aligned Learning through Modern Board Games.** Chicago: American Library Association

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. 2018. **T.C. Resmî Gazete.** 30332, 14 Şubat 2018.

MEB. 2012. 12 Yıl Zorunlu Eğitim: Sorular-Cevaplar. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevaplar.pdf [05.11.2017]

_____2016. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı, PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara. http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2014/11/PISA2015_UlusalRapor.pdf [30.12.2017]

_____2017a. MEB İngilizce Öğretim Programı. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2017717142423726-07%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%202-8%2014%20haziran.pdf [16.12.2017]

_____2017b. Aday Öğretmen Yetiştirme Programı. https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwizmIDNvdjaAhWHblAKHf3xC3cQFgg2MAE&url=http%3A%2F%2Foygm.meb.gov.tr%2Fmeb_iys_dosyalar%2F2017_08%2F03192434_EK-1_Aday_YYretmen_YetiYtirme_ProgramY.docx&usg=AOvVaw2T2kLklLJElsY0bv-ff0tB [05.04.2018]

_____2018a. MEB İngilizce Dersi Öğretim Programı. 2018. (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 2018 http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327 [28.03.2018]

_____2018b. İlköğretim Kurumları (İlkokul-Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi (2018-2019 Eğitim Öğretim Yılında Uygulanacak). https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/08141710_ilkogretimkurumlari_hdc.rar [28.03.2018]

Merter, Feridun., Şefik Kartal, İsmail Çağlar. 2012. Ortaöğretim İngilizce Dersi Yeni Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Yıl 12, Sayı 23, 43 - 58

Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yüksek Öğretim Programları Ve Aylık Karşılığı Okutacakları Derslere İlişkin Esaslar. **Tebliğler Dergisi.** 2513, Haziran 2000

Millî Eğitim Temel Kanunu. 1973. *T. C.* **Resmî Gazete.** 14574, 24 Haziran 1973.

Ministry of Education and Research. 2006. Regulations Relating To Suitability Assessment İn Higher Education. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/forskrifter/regulation_suitability_higher_education.pdf [15.05.2018]

_____ 2007. Education– From Kindergarten To Adult Education https://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/education_in_norway.pdf [15.05.2018]

_____ 2016a. OECD TALIS Initial Teacher Preparation Study Country Background Report Norway. https://www.regjeringen.no/contentassets/0f4d861825c840cd88958023a844ed3b/final-121016-new-summary-cbr-norway1108292.pdf [30.04.2018]

_____ 2016b. Regulations Relating To The Framework Plan For Primary And Lower Secondary Teacher Education For Years 1–7. https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec47364/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelarerutdanning-for-trinn-1-7---engelsk-oversettelse-l1064431.pdf [30.04.2018]

_____ 2016c. Regulations Relating To The Framework Plan For Primary And Lower Secondary Teacher Education For Years 5–10. https://www.regjeringen.no/contentassets/c454dbe313c1438b9a965e84cec4736

4/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelarerutdanning-for-trinn-5-10---engelsk-oversettelse.pdf [30.04.2018]

_____2017.https://www.regjeringen.no/en/topics/education/innsikt/larerloftet/id2008159/ [06.05.2018]

_____ 2018. Teacher Education 2025 National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_teacher-education-2025_uu.pdf [10.05.2018]

Ministry of Foreign Affairs of Denmark. 2003. Factsheet Denmark http://denmark.dk/~/media/Denmark/Documents/Society/History-2003-en.pdf?la=en [20.01.2018]

Ministry of Higher Education and Science. 2016. https://ufm.dk/uddannelse/anerkendelse-og-dokumentation/dokumentation/europass/diploma-supplement/standardbeskrivelse-af-higher-education-in-denmark/ds-standardbeskrivelse-pdf [10.05.2018]

Ministry of Science, Innovation and Higher Education. 2013. The Danish Teacher Education Programme B. Ed. Programme For Primary And Lower Secondary Schools

Mustafa, Semiha. 2011. Türkiye, Almanya Ve Hollanda İlköğretim Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Munro, Murray J, James Emil Flege and Ian R. A. Mackay. 1996. The Effects Of Age of Second Language Learning On The Production Of English Vowels. **Applied Psycholinguistics.** 17, 313-334

National Council for Teacher Education- NRLU. 2016a. National Guidelines For The Primary And Lower Secondary Teacher Education Programme For Years 1–7. https://www.uhr.no/documents/National_guidelines_for_the_primary_and_lower_secondary_teacher_education_programme_for_years_1_7.pdf [10.05.2018]

_____ 2016b. National Guidelines For The Primary And Lower Secondary Teacher Education Programme For Years 5–10.

https://www.uhr.no/documents/National_guidelines_for_the_primary_and_lower_secondary_teacher_education_programme_for_years_5_10.pdf[10.05.2018]

Nergis, Ayşegül. 2011. Foreign Language Teacher Education In Turkey: A Historical Overview. **Procedia Social and Behavioral Sciences.** 15, 181–185

Noah, Harold J. 1984. The Use and Abuse of Comparative Education. **Comparative Education Review.** Vol. 28, No. 4 (Nov., 1984), pp. 550-562

Norwegian Ministry of Foreign Affairs. 2015. Minifacts about Norway 2015**.** http://www.ssb.no/en/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/225814?_ts=14d005aeb20 [20.01.2018]

OECD, Eurostat and UNESCO Institute for Statistics. 2015. **ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications.** Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en.

OECD. 2014. **Lessons from PISA for Korea, Strong Performers and Successful Reformers in Education**. Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264190672-en

_____2016. Index Of School Autonomy, School Characteristics And Science Performance: Results Based On School Principals' Reports, In **PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools**. Paris: OECD Publishing, https://doi.org/10.1787/9789264267510-graph40-en.

_____2017a. **OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: concepts, standards, definitions and classifications.** Paris: OECD Publishing, http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en

_____ 2017b. Better Life Index. http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2017-en [20.01.2018]

_____2018a. Country Statistical Profile: Turkey 2018 http://dx.doi.org/10.1787/csp-tur-tale-2018-1-en [20.01.2018]

_____2018b. Country Statistical Profile: Norway http://dx.doi.org/10.1787/csp-nor-table-2018-1-en [20.01.2018]

_____2018c. Country Statistical Profile: Denmark http://dx.doi.org/10.1787/csp-dnk-table-2018-1-en [20.01.2018]

Oktay, Aygül. 2015. Foreign Language Teaching: A Problem In Turkish Education. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**. 174, 584 – 593

Østfold University College. 2018. Grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10 (300 studiepoeng).https://www.hiof.no/studieinformasjon/studieplaner?displayitem=3574&module=studieinfo&type=studieue&subtype=1 [08.06.2018]

_____2018a. Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 (300 studiepoeng).https://www.hiof.no/studieinformasjon/studieplaner?displayitem=3573&module=studieinfo&type=studieue#KS016 [08.06.2018]

Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. **Tebliğler Dergisi.** 2729, Haziran 2018

Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. (2015) **T.C. Resmî Gazete**. 29329, 17 Nisan 2015.

ÖSYM. 2018. **2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) Kılavuzu** http://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ_20042018.pdf Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi. [05.05.2018]

Özden, Bülent, Remzi Kılıç, Dursun Aksu. 2014. Sınıf Öğretmenlerinin 12 Yıllık (4+4+4) Zorunlu Eğitime İlişkin Uygulama Öncesi Ve Bir Yıl Sonrası Görüşleri. **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 7/4 http://dx.doi.org/10.12780/UUSBD450

Özdemir, Soner Mehmet. 2010. İlköğretim Öğretmenlerinin Alterantif Ölçme ve Değerlendirme Araçlarına İlişkin Yeterlilikleri ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. *8*(4), 787-816.

Öztürk, İbrahim Hakkı. 2011. Öğretmen Özerkliği Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi** Cilt :10, Sayı:35 (082-099)

Pearson, L. Carolyn & Bruce W. Hall. 1993. Initial construct Validation of the Teaching Autonomy Scale. **Journal of Educational Research**. *86*(3), 172-177.

Phillips, David. 2006. Michael Sadler and Comparative Education. **Oxford Review of Education**. *32*(1), 39-54. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/4618643

Polat, Selda. 2013. Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Ve Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. **E İnternational Journal Of Educational Research.** Volume: 4 Issue: 2, pp. 48-60.

Pollack, Erwin. 1993. **Isaac Leon Kandel.** PROSPECTS: The Quarterly Review Of Comparative Education. Paris: UNESCO: International Bureau of Education. vol. 23, no. 3/4.

Püsküllüoğlu, Elif Ilıman, Vural Hoşgörür. 2017. Türkiye'de 2010-2016 Yılları Arasında Yapılan Karşılaştırmalı Eğitim Lisansüstü Tezlerinin Değerlendirilmesi. **MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi.** 4 (1)

Powis, D.A., R.L.B Neame, T. Bristow, & L.B Murphy. 1988. The objective structured interview for medical student selection. **British Medical Journal**. 296:765–8.

Rapple, Brendan. 1989. Matthew Arnold and Comparative Education. **British Journal of Educational Studies**. Vol. 37, No. 1, pp. 54-71.

Regjeringen. 2018a. 2018-03-28 The Education System. https://www.regjeringen.no/en/topics/education/school/the-norwegian-education-system/id445118/ [01.05.2018]

_____2018b. Universities and University Colleges, https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/organisation/kunnskapsdepartementets-etater-og-virksomheter/Subordinate-agencies-2/state-run-universities-and-university-co/id434505/ [01.05.2018]

Rost, Michael. 2013. **Listening in Language Learning.** New York: Routledge

Sağlam, Mustafa, Fatma Özüdoğru, Funda Çıray. 2011. Avrupa Birliği Eğitim Politikaları Ve Türk Eğitim Sistemi'ne Etkileri **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt VIII, Sayı:I, 87-109

Seferoğlu, Gölge. 2004. Alternatif İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Uygulamalarına İlişkin İki Farklı Bakış Açısı. **Eğitim ve Bilim**. Cilt 29, Sayı 132 (58-66)

Scott, Wendy. A. & Lisbeth H. Ytreberg. 1990. **Teaching English To Children**. London: Longman

Shechtman, Zipora. 1992. A group-assessment procedure as a predictor of on-the-job teacher performance. **Journal of Applied Psychology**. 77, 383-387.

Shewbridge, Claire., Eunice Jang., Peter Matthews., Paulo Santiago. 2011. **OECD reviews of evaluation and assessment in education**. Denmark: OECD.

Skagen, Kaare.2006. **Teacher education in the North. (Lærerutdannelsen i Norden)** Norwegian Academic Press. *Aktaran:* Mølstad, Christina Elde. 2008. Teacher Education İn Norway And Finland Compared What Can Norway Learn From The Fininnish Teacher Education About Curriculum, Recruitment And Attitude To Globalization? Yüksek Lisans Tezi. Unıversıtetet i Oslo

Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik. (2016). **T.C. Resmî Gazete**. 29790, 3 Ağustos 2016.

Statistics Norway. 2016. Facts About Education in Norway 2017 – key figures 2015. https://www.ssb.no/en/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/287176?_ts=158d834b638 [01.05.2018]

Strong, Gergory. 1995. Using a Theme-Based Curriculum To Teach English. **ERIC**. ED 397 630FL 023 562

Suçin, Mehmet Hakkı. 2015. Türkiye'de Yabancı Dil Politikaları. **Türkiye'de Eğitim Politikaları**, ed. Arife Gümüş. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti.

Susar Kırmızı, Fatma. 2015. Köy Enstitülerinde Öğretmen Yetiştirmede Kullanılan Yöntemler. **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. 43. Sayı

Şahin, Yusuf. 2013. **Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi**. Konya: Eğitim Yayınevi

Şimşek, Meliha R. 2017. The Place Of Culture In Foreign Language Education: Undergrad Inside. **International Journal on New Trends in Education and Their Implications.** Volume: 8 Issue: 1 Article: 02 ISSN 1309-6249

Şimşek, Reyhan. 2007. Küreselleşme Sürecinde İngilizcenin Artan Önemi Ve Oluşturmacılık Yaklaşımının İngilizce Öğretiminde Kullanılabilirliğinin

Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, T.C. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tatlı, Seray, O. Cem Adıgüzel. 2012. Türkiye'de Lisansüstü Karşılaştırmalı Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Bir İncelemesi. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.** 12(1), 143-150.

TEPAV, British Council. 2014. *Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi.* Ankara: TEPAV, British Council.

Telc ve MEB. 2013. Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Ögretim ve Değerlendirme. Frankfurt/Main: telc GmbH

The Ministry of Higher Education and Science, The Ministry for Children, Education and Gender Equality and The Ministry of Culture. 2016. http://hfc.dk/media/252204/the_danish_education_system_pdfa.pdf [20.01.2018]

The Norwegian Directorate for Education and Training 2016. 2016**. The Education Mirror-2016**. http://utdanningsspeilet.udir.no/2016/en/ [01.02.2018]

Tosuncuoğlu, İrfan. 2016. Öğretmen Yetiştirme ve İngilizce Bölüm Öğrencilerinin İstihdama İlişkin Düşünceleri: Nitel Bir Çalışma. **Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** Cilt 5, Sayı 2, s. 608 - 616, Haziran 2016

Trethewey, A. Robert. 1976. **Introducing Comparative Education**. Pergamon Press.

Turan, Sevgi. 2005. Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme. **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi**. *5 (1),* 87-98.

Turhan, Muhammed, Zübeyde Yaraş. 2013. Lisansüstü Programların Öğretmen, Yönetici ve Denetmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısı. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi.** Cilt:12 Sayı:43 (200-218)

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. 1983.

Tveit, Sverre. 2014. Educational Assessment In Norway, Assessment İn Education: Principles. **Policy&Practice.** 21:2, 221-237.

UNESCO. 2011. **International Standard Classification of Education ISCED 2011.** Quebec: UNESCO Institute for Statistics

_____2012. World Data on Education. (VII Ed.2010/11) http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Denmark.pdf [15.05.2018]

United Nations. 2017. **World Statistics Pocket Book 2017**. Series V, No. 4. New York: Department of Economic and Social Affairs Statistics Division.

University College Copenhagen. 2018. Studieordning for Læreruddannelsen i UCC Modulbeskrivelser.https://ucc.dk/sites/default/files/studieordning_laereruddannelsen_i_ucc_2017_2018_modulbeskrivelser_8.pdf [15.05.2018]

University of Agder. 2018. Advanced teacher Education level 8-13, 5-year Master Programme. https://www.uia.no/en/studieplaner/programme/M-LEK8-130 [08.06.2018]

Utdanningsdirektoratet. 2016. https://www.udir.no/in-english/Core-Curriculum-in-five-languages/ [28.03.2018]

Ünal, Semra, Esma Çolak. 2005. AB Ülkelerinden Portekiz ve İspanya Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi ve Türk Eğitim Sistemi İle Karşılaştırılması. **Millî Eğitim Dergisi.** Sayı:167

Üner, Görkem. 2010. Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye'de İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Finlandiya Ve Hollanda Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Van Daele, Henk. 1992. Comparative Education in a Changing Europe. **Comparative Education.** *28*(1), 91-99. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/3099346

White, Paula A. 1992. Teacher Empowerment Under "Ideal" School-Site Autonomy. **Educational Evaluation and Policy Analysis.** *14*(1), 69-82.

World Economic Forum- WEF. 2017a. The Global Human Capital Report 2017: Preparing People For The Future Of Work. Geneva: World Economic Forum

_____2017b. The Global Competitiveness Report 2017–2018. Geneva: World Economic Forum

Yıldırım, Ali, Hasan Şimşek. 2011. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık San. ve Tic. A.Ş.

Yükseköğretim Kanunu. 1981. **T. C Resmî Gazete**. 17506, 6 Kasım 1981.

YÖK. 1998. Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

_____2007. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007). Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı.

_____2007b. Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/aciklama_programlar/aa7bd091-9328-4df7-aafa-2b99edb6872f [18.05.2018]

_____2017. Lisans Tercih Sihirbazı. https://yokatlas.yok.gov.tr/tercih-sihirbazi-t4-tablo.php?p=dil1 [23.02.2018]

_____2018. Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/41807946 [15.05.2018]

Zajda, Joseph. 2006. **Decentralisation and Privatisation in Education.** Dordrecht: Springer Netherlands

EKLER

Ek 1. İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programı Hedefleri

Ek 2. İngilizce Öğretmenliği Ders Programları

Ek 3. İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki Ders Dağılımı (AB-MB-GK)

Ek 4. İngilizce Öğretmenliği Bölümündeki Derslerin Zorunlu-Seçmeli Ders Dağılımı

OBJECTIVES-GOALS			EK-1
TURKEY	**NORWAY**	**DENMARK**	
2nd Grade **Listening** Students will be able to identify words that are common to both Turkish and English. **Speaking** Students will be able to use the correct word to identify certain objects, people or animals **Listening** Students will be able to understand simple expressions about greeting and meeting someone. Students will be able to understand when someone introduces himself or herself. **Speaking** Students will be able to use everyday expressions for greeting and meeting someone. Students will be able to ask questions to learn someone's name. Students will be able to ask questions to find out how they are doing.	**Competence Aims After Year 2** **Language learning** The aims of the studies are to enable pupils to - give examples of situations where it might be useful to have some English language skills - find words and phrases that are common to English and one's native language - use digital resources in experiencing the language **Oral communication** The aims of the studies are to enable pupils to - listen for and use English phonemes through practical-aesthetic forms of expression - listen to and understand basic instructions in English - listen to and understand words and expressions in English nursery rhymes, word games, songs, fairy tales and stories	**Proficiency And Knowledge Goals (After 4th Grade)** **Skills and Knowledge Goals** **Oral Communication** Students can participate in short and simple conversations about specific everyday subjects in English **FASER 1** **Listening** Students can participate in short and simple conversations about specific everyday subjects in English Students has knowledge of fixed phrases and rhythmic patterns **Conversation** Students has knowledge of discussion in English-language.	

Students will be able to introduce themselves in a simple way. **Listening** Students will be able to understand instructions and follow short, simple directions. **Speaking** Students will be able to tell others how to do things in the classroom. Students will be able to ask for clarification by asking the speaker to repeat what has been said. Students will be able to express and respond to thanks. **Listening** Students will be able to identify and understand the names of some classroom objects. Students will be able to recognize the numbers from 1 to 10. Students will be able identify quantities of things. **Speaking** Students will be able to express the correct names of the classroom objects. Students will be able to count numbers from 1 to 10 Students will be able express quantities of things.	- understand and use some English words, expressions and sentence patterns related to local surroundings and own interests - greet people, ask and respond to simple questions and use some polite expressions - participate in simple rehearsed dialogues and spontaneous conversations related to local surroundings and own experiences - use figures in conversation about local surroundings and own experiences **Written communication** The aims of the studies are to enable pupils to - recognise the relation between some English phonemes and spelling patterns - experiment with reading and writing English words, expressions and basic sentences related to local surroundings and own interests. **Culture, society and literature** The aims of the studies are to enable pupils to - converse about aspects of the day-to-day life of children in English-speaking countries	**Presentation** Students can present simple songs and rhymes in choirs Students have knowledge of language, rhythm and movement **Spoken focus** Students can imitate frequent words and phrases Students has knowledge of the most frequent words and phrases **Communication Strategies** Students can mime to give a message Students have knowledge of expressing themselves using body language **Language Learning Strategies** Students can understand language by repeating phrases in rhythm Students have knowledge of repetition as support for language acquisition	

Listening Students will be able to identify colors of things. **Speaking** Students will be able to name the colors of things. Students will be able to talk about the colors they like. Students will be able to express quantities of things. Listening Students will be able to understand short, simple suggestions. **Speaking** Students will be able to make suggestions in a simple way. Students will be able to ask and answer simple questions. **Listening** Students will be able to understand the names of their body parts. **Speaking** Students will be able to tell the names of their body parts. Students will be able to give short, simple and oral instructions.	- participate in and experience children's culture from English-speaking countries through words, pictures, music and movement - express own experiences from English nursery rhymes, word games, songs, fairy tales and stories **Competence Aims After Year 4** **Language learning** The aims of the studies are to enable pupils to - identify situations where it might be useful or necessary to have English language skills - converse about one`s own work in learning English -find similarities between words and expressions in English and his/her own native language - use digital resources and other aids in exploring the language **Oral communication** The aims of the studies are to enable pupils to	**FASER 2** **Listening** Students can understand short instructions, questions and descriptions Students has knowledge of simple language practices **Conversation** Students can ask and answer simple questions using fixed phrases Students can ask simple questions **Presentation** Students can describe an object with support and preparation Students have knowledge of descriptive language usage **Spoken focus** Students can understand the most common words and phrases in close subjects Students has knowledge of familiar words in English **Communication Strategies** Students may appeal for help in communication.	

Listening Students will be able to identify certain pet animals. Students will be able to follow short and simple oral instructions about the names and locations of pet animals. **Speaking** Students will be able to say the names of certain pet animals. Students will be able to say where the animals are by pointing out them. **Listening** Students will be able to recognize the names of fruit. **Speaking** Students will be able to talk about the fruit they like. Students will be able to tell others to do things with fruit by pointing out them **Listening** Students will be able to recognize the names of certain animals. Students will be able to understand common expressions about abilities. **Speaking**	- use simple listening and speaking strategies - listen to and understand the meaning of words and expressions based on the context they are used in - understand and use English words, expressions and sentence patterns related to one's needs and feelings, daily life, leisure time and own interests - understand the main content of nursery rhymes, word games, songs, fairy tales and stories - use some polite expressions and simple phrases to obtain help in understanding and being understood - participate in everyday conversations related to local surroundings and own experiences - be able to repeat the English alphabet and spell names and home town - understand and use English words and expressions related to prices, quantities, shape and size when communicating about one's daily life, leisure time and own interests **Written communication** The aims of the studies are to enable pupils to - use simple reading and writing strategies - understand the relation between English phonemes and letters and put sounds together to form words	Students have knowledge of seeking help through gestures **Language Learning Strategies** Students can use visual support to learn vocabulary Students has knowledge of non-linguistic strategies in vocabulary **FASER 3** **Listening** Students can understand the main content of short stories Students has knowledge about visual support for listening comprehension **Conversation** Students can participate in simple, prepared talks on close subjects with support Students has knowledge of support material **Presentation** Students can understand simple questions and suggestions Students have knowledge of simple patterns of introspection	

Students will be able to talk about the animals they like/dislike. Students will be able to talk about abilities. **3rd Grade** **Listening** Students will be able to recognize the basic expressions of greeting and saluting. Students will be able to recognize the alphabet. Students will be able to recognize the numbers from 1 to 20. **Speaking** Students will be able to greet each other in a simple way. Students will be able to introduce themselves in a simple way. Students will be able to spell their names. Students will be able to say the numbers from 1 to 20. **Listening** Students will be able to recognize kinship terms (names for family members). Students will be able to follow short and simple oral instructions.	- understand the meaning of words and expressions based on the context they are used in - read, understand and write English words and expressions related to one's needs and feelings, daily life, leisure time and own interests - understand the main content of simple texts about familiar topics - write short texts that express opinions and interests, and that describe, narrate and enquire - use some common short words and simple spelling and sentence patterns - use digital tools to retrieve information and experiment in creating texts **Culture, society and literature** The aims of the studies are to enable pupils to - give some examples of English-speaking countries and famous people from these countries - converse about some aspects of different ways of living, traditions and customs in English-speaking countries and in Norway - participate in presenting nursery rhymes, word games, songs, short plays and stories in English	**Spoken focus** Students can briefly talk about themselves Students have knowledge of words and phrases to present themselves **Communication Strategies** Students can use simple communication strategies based on their mother tongue Students has knowledge of techniques to utilize the mother tongue **Language Learning Strategies** Students can utilize resources from other languages Students has knowledge of words and structures related to the subject **FASER 4** **Listening** Students can understand the purpose and essential details of stories about familiar topics Students has knowledge of keywords and phrases for the purpose of understanding	

Speaking Students will be able to ask about and state the relationships of their family members. Students will be able to introduce their family members in a simple way. **Listening** Students will be able to recognize the physical qualities of individuals. Students will be able to follow short and simple oral instructions. **Speaking** Students will be able to talk about physical qualities of individuals. Students will be able to talk about abilities. **Listening** Students will be able to recognize the names of emotions/feelings. Students will be able to recognize simple suggestions. **Speaking** Students will be able to talk about personal emotions/feelings. Students will be able to make simple suggestions. **Listening**	- express own thoughts and opinions in the encounter with English-language literature and child culture - create own texts inspired by English-language literature and child culture **Competence Aims After Year 7** **Language learning** The aims of the studies are to enable pupils to - identify and use different situations and learning strategies to expand one`s English-language skills - describe his/her own work in learning English - identify some linguistic similarities and differences between English and one's native language - use digital resources and other aids in one`s own language learning **Oral communication** The aims of the studies are to enable pupils to - use listening and speaking strategies - understand and use a vocabulary related to familiar topics	**Conversation** Students can participate in simple, spontaneous conversations about close subjects Students has knowledge of simple phrases to respond **Presentation** Students can briefly talk about close subjects. Students has knowledge about support techniques for presentation **Spoken focus** Students can use the most common words and phrases Students have knowledge of the verbs of nouns, verbs, adjectives and relationships **Communication Strategies** Students can use simple guess strategies in understanding unknown vocabulary Students has knowledge of simple guiding strategies **Language Learning Strategies** Students can show courage to participate actively in linguistic activities Students have knowledge of linguistic activity such as language acquisition	

Students will be able to recognize the names of toys. Students will be able to follow short and simple dialogues about possessions. **Speaking** Students will be able to talk about the quantity of things. Students will be able to tell the colors and quantity of the toys they have. **Listening** Students will be able to recognize the characteristics of shapes. Students will be able to recognize the names of the parts of a house. Students will be able to follow short and simple oral instructions about size and shapes. **Speaking** Students will be able to talk about the shapes of things. Students will be able to ask about and say the parts of a house. Students will be able to ask about and tell the location of things in a house. Students will be able to talk about possessions. **Listening**	- understand the main content of oral texts about familiar topics - use expressions of politeness and appropriate expressions for the situation - express oneself to obtain help in understanding and being understood in different situations - express and give grounds for own opinions about familiar topics - introduce, maintain and terminate conversations related to familiar situations - use basic patterns for pronunciation, intonation, word inflection and different types of sentences in communication - express oneself using simple calculations, currency and units of measure when communicating about everyday situations **Written communication** The aims of the studies are to enable pupils to - use reading and writing strategies - understand and use a vocabulary related to familiar topics - understand the main content of texts one has chosen	**Written Communication** Students can understand and write frequent words and phrases as well as short texts on everyday subjects in English **FASER 1-2** **Reading** Students can decode frequent English words with image support Students has knowledge of verbs that are close to Danish **Writing** Students can use different patterns in written English Students has knowledge of simple written language **Language Focus** Students can produce small texts using sentence templates Students have knowledge of simple sentence templates	

Students will be able to recognize the types of buildings and parts of a city. Students will be able to follow short and simple oral instructions about the types of buildings and parts of a city. **Speaking** Students will be able to talk about where buildings and other places are on a city map. Students will be able to talk about where people are. Students will be able to express apologies. **Listening** Students will be able to recognize the types of vehicles. Students will be able to understand simple and short oral texts about transportation. Students will be able to follow short and simple oral instructions about transportation. **Speaking** Students will be able to talk about where vehicles are. Students will be able to talk about the using of transportation vehicles. **Listening**	- read and understand different types of texts of varying length from different sources - take notes to create different types of texts - write coherent texts that narrate, retell and describe experiences and express own opinions - use basic patterns for orthography, word inflection, sentence and text construction to produce texts - use digital tools and other aids to find relevant information and to create different types of texts **Culture, society and literature** The aims of the studies are to enable pupils to - narrate about people, places and events in English-speaking countries - converse about the way people live and socialise in different cultures in Englishspeaking countries and in Norway, including the Sami culture - read children's and youth literature in English and converse about persons and content - express own reactions to English literary texts, films, internet culture, pictures and music - express oneself creatively inspired by different types of English literature from various sources	**Language Learning Strategies** Students can find written English words Students can recognize English words in daily life **FASER 3** **Reading** Students can read short instructions and descriptions Students has knowledge of transmission technology from listening to reading **Writing** Students can communicate with simple words and short sentences Students has knowledge of simple sentence structures **Language Focus** Students can produce short texts using sentence templates Students have knowledge of simple sentence structures **Language Learning Strategies** Students can use picture dictionaries Students has knowledge of age-related aids	

Students will be able to identify various weather conditions. **Speaking** Students will be able to talk about the weather conditions. **Listening** Students will be able to recognize nature and the names of animals. Students will be able to follow short and simple oral instructions about nature and animals. **Speaking** Students will be able to talk about nature and animals. Students will be able to talk about the animals they like or dislike and the nature. **4th Grade** **Listening** Students will be able to understand short and clear utterances about requests. Students will be able to understand short and clear utterances about permission. Students will be able to recognize simple classroom instructions.	- communicate short texts about topics one has chosen **Competence Aims After Year 10** **Language learning** The aims of the studies are to enable pupils to - use different situations, working methods and learning strategies to develop one's English-language skills - comment on own work in learning English identify significant linguistic similarities and differences between English and one's native language and use this knowledge in one's own language learning - select different digital resources and other aids and use them in an independent manner in own language learning **Oral communication** The aims of the studies are to enable pupils to - choose and use different listening and speaking strategies that are suitable for the purpose	**FASER 4** **Reading** Students can understand the main content of simple narrative texts Students have knowledge about image support and glossaries for reading comprehension **Writing** Students can write simple reports about their own daily life Students has knowledge of simple verbs **Language Focus** Students can use simple present and date forms Students has knowledge of simple forms of verbs **Language Learning Strategies** Students can transfer the language, content and structure from the oral to the written work Students has knowledge of the interaction between oral and written work	

Students will be able to recognize numbers from one to fifty. **Speaking** Students will be able to interact with their classmates through asking for and giving permission in short utterances. Students will be able to make requests by using simple utterances. Students will be able to give and respond to simple instructions verbally. Students will be able to count up to fifty. **Listening** Students will be able to recognize information about other people. Students will be able to identify different people's nationalities. **Speaking** Students will be able to talk about nations and nationalities. Students will be able to talk about locations of cities. **Listening** Students will be able to get the main idea of a simple oral text about the abilities of the self and others.	- understand and use a general vocabulary related to different topics - demonstrate the ability to distinguish positively and negatively loaded expressions referring to individuals and groups - understand the main content and details of different types of oral texts on different topics - listen to and understand variations of English from different authentic situations - express oneself fluently and coherently, suited to the purpose and situation - express and justify own opinions about different topics - introduce, maintain and terminate conversations on different topics by asking questions and following up on input - use the central patterns for pronunciation, intonation, word inflection and different types of sentences in communication - understand and use different numerical expressions and other kinds of data in communication **Written communication** The aims of the studies are to enable pupils to	**Culture and Society** Students can compare children's everyday lives in English-speaking countries with their own daily lifes **FASER 1** **Intercultural contact** Students can recognize games and songs from other English-language cultures Students has knowledge of children's traditions from English-language cultures **English as access to the world** Students can recognize English in many contexts in Denmark Students has knowledge of places where English is used **Text and media** Students can recognize simple genres in English Students has knowledge of fairy tales, comics, songs and rhymes.	

Students will be able to recognize possessions of others in a clear, short and slow oral text. **Speaking** Students will be able to talk about their own and others' possessions. Students will be able to deliver a simple, brief speech about abilities with an initial preparation. **Listening** Students will be able to understand the general information in an oral text about likes and dislikes. **Speaking** Students will be able to talk about their likes and dislikes. Students will be able to engage in simple conversations about likes and dislikes. Students will be able to ask for clarification in conversations. **Listening** Students will be able to understand the general and specific information in a short, oral text about daily routines. Students will be able to recognize the time in a short oral text. **Speaking**	- choose and use different reading and writing strategies that are suitable for the purpose - understand and use a general vocabulary related to different topics - demonstrate the ability to distinguish positively and negatively loaded expressions referring to individuals and groups - understand the main content and details of texts one has chosen - read, understand and evaluate different types of texts of varying length about different topics - use own notes and different sources as a basis for writing - write different types of texts with structure and coherence - use central patterns for orthography, word inflection, sentence and text construction to produce texts - use digital tools and formal requirements for information processing, text production and communication - be familiar with protection of personal privacy and copyright and chose and use content from different sources in a verifiable way **Culture, society and literature**	**FASER 2** **Intercultural contact** Students can understand short stories from English-language cultures Students have knowledge of children's culture in English-language communities **English as access to the world** Students can recognize English in many contexts in Denmark Students has knowledge of places where English is used **Text and media** Students can recognize simple genres in English Students has knowledge of fairy tales, comics, songs, rhymes. **FASER 4** **Intercultural contact** Students can understand short stories about everyday life in English-language communities Students have knowledge of the types of living conditions in English-language areas	

Students will be able to talk about their daily routines. Students will be able to talk about the time. **Listening** Students will be able to understand and follow simple instructions. Students will be able to recognize phrases/descriptions about locations. **Speaking** Students will be able to give short and basic instructions. Students will be able to talk about locations of objects. Students will be able to ask and answer simple clarification questions. **Listening** Students will be able to identify other people's jobs and likes in a short, simple oral text. **Speaking** Students will be able to talk about other people's jobs and likes in simple conversations **Listening** Students will be able to understand short oral texts about weather conditions and clothing.	The aims of the studies are to enable pupils to - discuss and elaborate on the way people live and how they socialise in Great Britain, USA and other English-speaking countries and Norway - explain features of history and geography in Great Britain and the USA - discuss and elaborate on different types of English literature from English-speaking countries - describe and reflect on the situation of indigenous peoples in English-speaking countries - create, communicate and converse about own texts inspired by English literature, films and cultural forms of expression communicate and converse about contemporary and academic topics	**English as access to the world** Students can find similarities and differences between their own language and English Students has knowledge of the connection between words and phrases in their own language and English **Text and media** Students can use simple media for English input Students has knowledge of access to simple English-language media **FASER 3** **Intercultural contact** Students can tell about his own traditions and everyday life Students have knowledge of the importance of culture for understanding themselves and others **English as access to the world** Students show willingness to hear variations of English Students has knowledge of simple features of variations of English in the world	

Students will be able to recognize the names of the seasons and clothes in short oral texts. **Speaking** Students will be able to describe the weather conditions. Students will be able to name the seasons. Students will be able to ask and answer simple questions about weather conditions and clothing items in simple conversations. Students will be able to make simple request about borrowing. **Listening** Students will be able to understand the main point in short, clear, simple messages and announcements (e.g., describing people and their features). Students will be able to understand short, oral texts about possessions. **Speaking** Students will be able to describe their friends and other people (family members, teachers, etc.). Students will be able to ask and answer questions about other people's physical characteristics. Students will be able to talk about possessions. **Listening**		**Text and media** Students can use simple media in English as a communication tool Students has knowledge of stories **Proficiency and Knowledge Goals (After 7th Grade)** **Skills and Knowledge Goals** **Oral Communication** Students can participate in short conversations and provide short, coherent representations of common situations and topics in English **FASER 1** **Listening** Students can understand the main content of simple texts Students has knowledge of the background knowledge	

Students will be able to recognize simple words and phrases about food and drinks. Students will be able to understand the offers about their basic needs. Students will be able to identify others' needs and feelings in simple oral texts. **Speaking** Students will be able to talk about their basic needs and feelings. Students will be able to express others' feelings and their needs. **5th Grade** **Listening** Students will be able to understand simple personal information. **Speaking** Students will be able to introduce themselves and meet other people. Students will be able to exchange simple personal information. **Reading** Students will be able to read and understand picture stories, conversations and cartoons about personal information.		**Conversation** Students can exchange simple, information on factual topics Students has knowledge about structuring the central information of the conversation **Presentation** Students can briefly talk about factual topics Students has knowledge of simple sections, pictures, diagrams and graphics as support for presentation **Spoken focus** Students can use words and phrases from everyday language Students have knowledge of linguistic variations **Communication Strategies** Students can use simple rewording in English Students has knowledge of techniques to say the same in different ways **Language Learning Strategies** Students can seek feedback on their language production Students has knowledge about the use of feedback	

Students will be able to read and understand timetable for their lessons. **Listening** Students will be able to understand simple directions to get from one place to another. Students will be able to recognize the use of rising intonation to ask for clarification. **Speaking** Students will be able to talk about the locations of things and people in simple conversations. Students will be able to give directions in a simple way. **Reading** Students will be able to understand information about important places. **Listening** Students will be able to understand simple, oral texts about hobbies, likes/dislike and abilities. **Speaking** Students will be able to talk about hobbies, likes/dislikes and abilities in a simple way. Students will be able to give information about likes/dislikes, abilities and hobbies of others in a simple way.		**FASER 2** **Listening** Students can understand the details of texts within familiar topics Students have knowledge of focused listening through aids **Conversation** Students can participate in a simple, spontaneous conversation about familiar subjects Students has knowledge of starting and ending a conversation. **Presentation** Students can briefly talk about his own experiences, wishes and dreams Students has knowledge of techniques to vary their presentation. **Spoken focus** Students can use synonyms and terms Students has knowledge of meaning relations in vocabulary **Communication Strategies** Students can choose guess strategies in understanding unknown vocabulary	

Reading Students will be able to follow a simple story with visual aids. **Listening** Students will be able to understand specific information in short, oral texts about daily routines. Students will be able to understand the time. **Speaking** Students will be able to talk about daily routines. Students will be able to use simple utterances to talk about daily routines of friends and family members. Students will be able to tell the time and numbers from 1 to 100. **Reading** Students will be able to understand short and simple written texts about daily routines. **Listening** Students will be able to identify common illnesses and understand some of the suggestions made. Students will be able to understand simple suggestions concerning illnesses. **Speaking**		Students has knowledge of different guess strategies. **Language Learning Strategies** Students can search for different types of linguistic input Students have knowledge of sources of linguistic input **FASER 3** **Listening** Students can understand simple, easy-to-understand texts in natural speech tempo Students has knowledge of articulation, pace and intonation **Conversation** Students can exchange ideas in familiar topics and situations Students has knowledge of argumentative language practices **Presentation** Students can provide short coherent representations based on information Students has knowledge about techniques for processing information	

Students will be able to name the common illnesses in a simple way. Students will be able to express basic needs and feelings about illnesses. **Reading** Students will be able to understand short and simple texts about illnesses, needs and feelings. **Listening**. Students will be able to follow slow and carefully articulated speech describing movie characters and movie types. **Speaking** Students will be able to talk about people's likes and dislikes concerning movies and movie characters. Students will be able to use simple utterances to state personal opinions about movies and movie characters. Students will be able to state the time of an event. **Reading** Students will be able to understand phrases and simple sentences on posters and advertisements about movies and movie characters. **Listening**		**Spoken focus** Students can express themselves clearly Students has knowledge of the practice rules **Communication Strategies** Students can use fixed turns as communication strategies Students have knowledge of different language tools to solve communication problems **Language Learning Strategies** Students can take notes while listening Students has knowledge of note techniques during listening **Written Communication** Students can understand and write short texts in different genres in English **FASER 1** **Reading** Students can understand the main content of simple texts Students have knowledge of frequent vocabulary in relation to the subject	

Students will be able to understand simple requests for permission and their responses. **Speaking** Students will be able to ask for permission and give response in a simple way. Students will be able to use basic greeting and leave-taking expressions. Students will be able to use utterances to express obligation. Students will be able to state the date of an event. Students will be able to express and respond to thanks. **Reading** Students will be able to understand short texts with visual aids, such as cartoons, posters and birthday cards. **Listening** Students will be able to understand simple oral texts about sports activities. Students will be able to understand suggestions made for a limited number of activities. **Speaking** Students will be able to make suggestions for a limited number of activities.		**Writing** Students can write simple, informative texts Students have knowledge of language use in simple informative texts **Language Focus** Students can write simple, predictive and questioning sentences with English words Students has knowledge of key rules for the wording in English **Language Learning Strategies** Students can use guess strategies during reading Students has knowledge of strategies for carrying out reading assignments **FASER 2** **Reading** Students can find specific details in different text types Students has knowledge about scanning for reading purposes **Writing** Students can write short stories	

Students will be able to accept or refuse suggestions in a simple way. Students will be able to give simple personal information. Students will be able to ask for clarification by asking the speaker to repeat what has been said. **Reading** Students will be able to understand simple texts about sports activities. **Listening** Students will be able to understand descriptions of what people/animals are doing at the moment. **Speaking** Students will be able to talk about what people/animals are doing at the moment. Students will be able to ask for permission. Students will be able to use simple utterances to describe what other people are doing at the moment. **Reading** Students will be able to understand short and simple texts about what people/animals are doing at the moment. **Listening**		Students has knowledge of sentence connotations **Language Focus** Students can use the most basic flexural forms and syntactic structures Students have knowledge of the function of grammatical categories **Language Learning Strategies** Students can use the writing process to improve their own texts with support Students have knowledge of the main phases of the writing process **FASER 3** **Reading** Students can understand the main content and context in different text types Students have knowledge of reading strategies **Writing** Students can write comprehensively and coherently in English Students have knowledge of text structure	

Students will be able to understand simple texts about festivals around the world. Students will be able to identify numbers from 100 to 1000. **Speaking** Students will be able to describe the events in a festival in a simple way. Students will be able to tell numbers from 100 to 1000. **Reading** Students will be able to understand visually supported short texts about festivals around the world. **6th Grade** **Listening** Students will be able to recognize phrases, words, and expressions related to repeated actions. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about repeated actions. **Spoken Production**		**Language Focus** Students can use language techniques to improve their own texts Students have knowledge of text structure **Language Learning Strategies** Students can choose aids Students has knowledge of aids **Culture and Society** Students can participate in simple cultural meetings using different media **FASER 1** **Intercultural contact** Students can give examples of differences and similarities between cultural and social conditions in their own country and in English-speaking areas Students have knowledge of simple cultural and social conditions in English-language areas. **English as access to the world** Students can participate in the exchange of simple information with students in abroad	

Students will be able to use a series of phrases and simple expressions to express their repeated actions. Students will be able to tell the time and dates. **Reading** Students will be able to understand short and simple texts, such as personal narratives about repeated actions. **Listening** Students will be able to identify the names of different food in an oral text. **Spoken Interaction** Students will be able to ask people about their food preferences. **Spoken Production** Students will be able to express their opinions about the food they like and don't like. **Reading** Students will be able to understand short and simple texts about food and preferences. Students will be able to understand the label of food products. **Listening** Students will be able to identify		Students has knowledge of methods of exchange of information **Text and media** Students can recognize types of academic texts in English Students has knowledge of the linguistic features of academic texts. **FASER 2** **Intercultural contact** Students can attend spontaneous international cultural meetings Students have knowledge of linguistic rules, norms and values in different cultures and societies **English as access to the world** Students can use English as an international means of communication in different situations Students has knowledge of interaction between linguistic and cultural norms in English-language	

expressions and phrases related to present events. Students will be able to pick up the expressions in a dialogue comparing things. **Spoken Interaction** Students will be able to ask people questions about what they are doing at the moment. Students will be able to ask people to compare things. **Spoken Production** Students will be able to describe people doing different actions. Students will be able to make comparisons between two things. **Reading** Students will be able to understand visually supported, short and simple texts. **Listening** Students will be able to pick up specific information from short oral texts about weather conditions and emotions. **Spoken Interaction**		**Text and media** Students can evaluate English-language texts in terms of genre and language use Students have knowledge of criteria for evaluating texts **FASER 3** **Intercultural contact** Students can participate in simple, prepared cultural meetings Students have knowledge of language rules, norms and values of selected groups. **English as access to the world** Students can initiate communication with people in abroad Students have knowledge of different media as access to international contact **Text and media** Students can use varied text types in different media in English Students has knowledge of the relationship between genre, content and purpose	

Students will be able to ask people about the weather. **Spoken Production** Students will be able to talk about the weather and their emotions in a simple way. **Reading** Students will be able to understand short and simple texts about the weather, weather conditions and emotions. **Listening** Students will be able to recognize the words related to the expression of emotions. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about and express the feelings and personal opinions about places and things. **Spoken Production** Students will be able to use various simple expressions to state the feelings and personal opinions about places and things. **Reading** Students will be able to understand general meaning in simple texts related to the feelings and personal opinions about places and things.		**Proficiency and Knowledge Goals (After 9th Grade)** **Skills and Knowledge Goals** **Oral Communication** Students can participate in longer spontaneous conversations and argue for their own opinions in English **FASER 1** **Listening** Students can understand variations of English from different authentic situations Students have knowledge of regional and social variants of English **Conversation** Students can engage in spontaneous conversations about different subjects in a specific situations Students has knowledge of courtesy strategies **Presentation** Students can provide coherent representations on the basis of information gathered Students has knowledge of searching and structuring information	

Students will be able to read specific information on a poster about a certain place. **Listening** Students will be able to understand familiar words and simple phrases concerning people's occupations in clear oral texts. Students will be able to understand the time, days and dates. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about occupations. **Spoken Production** Students will be able to ask personal questions. Students will be able to state the dates. **Reading** Students will be able to understand familiar words and simple sentences about occupations and the dates. **Writing** Students will be able to produce a piece of writing about occupations and the dates. **Listening** Students will be able to spot the activities about holidays in oral texts. **Spoken Interaction**		**Spoken focus** Students may use less frequent words and collocations. Students has knowledge of idiomatic language use **Communication Strategies** Students can choose communication strategies in relation to their own communicative problems Students have knowledge of the benefits of different communication strategies **Language Learning Strategies** Students can brainstorm with central words Students have knowledge of brainstorming techniques **FASER 2** **Listening** Students can understand the main content of authentic texts on community-related topics Students has knowledge of the combination of listening technique **Conversation** Students can actively participate in a conversation spontaneously	

Students will be able to talk about their holidays. **Spoken Production** Students will be able to describe past activities and personal experiences. **Reading** Students will be able to understand short, simple sentences and expressions related to past activities. **Writing** Students will be able to write short and simple pieces in various forms about holidays. **Listening** Students will be able to listen to the instructions and locate things. Students will be able to understand past events in oral texts. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about the locations of people and things. Students will be able to talk about past events with definite time. **Spoken Production** Students will be able to describe the locations of people and things.		Students has knowledge of changing the topics in order to continue the conversation **Presentation** Students can provide detailed representations of facts and figures Students has knowledge of techniques to provide coherent representations **Spoken focus** Students can use a reasonably accurate and nuanced vocabulary Students has knowledge of the nuance of vocabulary **Communication Strategies** Students can support others in their use of strategies for solving communication problems Students has knowledge of techniques to detect other people's communicative problems. **Language Learning Strategies** Students can prepare a presentation for a specific purpose Students has knowledge of planning and review of oral presentations	

Students will be able to describe past events with definite time. **Reading** Students will be able to understand short, simple sentences and expressions about past events with definite time. **Writing** Students will be able to write about past events with definite time. Students will be able to write about the locations of people and things. **Listening** Students will be able to recognize appropriate attitudes to save energy and to protect the environment. Students will be able to understand suggestions related to the protection of the environment in simple oral texts. **Spoken Interaction** Students will be able to give each other suggestions about the protection of the environment. **Spoken Production** Students will be able to talk to people about the protection of the environment.		**Written Communication** Students can understand and write longer, coherent texts with different purposes in English **FASER 1** **Reading** Students can understand the main content of simple, argumentative texts Students has knowledge of simple rhetorical and argumentative texts in English **Writing** Students may express their purpose written texts Students have knowledge of text templates **Language Focus** Students has knowledge of spelling and punctuation in English **Language Learning Strategies** Students can give and receive responses in the written work Students have knowledge of response methods and simple note techniques	

Reading Students will be able to understand the texts about the protection of the environment. Students will be able to follow short, simple written instructions. **Writing** Students will be able to write simple pieces about the protection of the environment **Listening** Students will be able to recognize some key features related to the concept of democracy. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about the stages of classroom president polls. **Spoken Production** Students will be able to give short descriptions of past and present events. Students will be able to talk about the concept of democracy. **Reading** Students will be able to recognize familiar words and simple phrases related to the concept of democracy. **Writing**		**FASER 2** **Reading** Students can understand key views in authentic texts Students has knowledge of reading aids **Writing** Students can express themselves in writing; the purpose, the recipient and the situation in longer texts Students have knowledge of criteria for language and content selection **Language Focus** Students can write with reasonable linguistic precision Students has knowledge of functional grammar **Language Learning Strategies** Students can prepare texts on their own Students have knowledge of structure of text **Culture and Society** Students can act independently in international cultural meetings on the basis of understanding of cultural and social conditions	

Students will be able to write simple pieces about concepts related to democracy. **7th Grade** **Listening** Students will be able to understand clear, standard speech on appearances and personalities. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about other people's appearances and personalities. **Spoken Production** Students will be able to report on apperances and personalities of other people. **Reading** Students will be able to understand a simple text about appearances, personalities, and comparisons including explanations and reasons. **Writing** Students will be able to write simple pieces to compare people. **Listening** Students will be able to recognize frequency adverbs in simple oral texts. **Spoken Interaction**		**FASER 1** **Intercultural contact** Students can communicate in cultural meetings Students have knowledge of potential conflict points in cultural meetings **English as access to the world** Students can explain simple differences in linguistic variants in the English language Students has knowledge of variants of English worldwide. **Text and media** Students can produce multimodal text types in English Students have knowledge of the structure and function of media **FASER 1** **Intercultural contact** Students can attend international cultural meetings spontaneously Students have knowledge of linguistic rules, norms and values in different cultures and societies	

Students will be able to ask questions related to the frequency of events. **Spoken Production** Students will be able to talk about routines/daily activities by using frequency adverbs and giving explanations and reasons. **Reading** Students will be able to understand short and simple texts on sports. **Writing** Students will be able to write pieces about routines/daily **Listening** Students will be able to recognize specific information in oral texts dealing with past events and dates. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about past events with definite time. **Spoken Production** Students will be able to describe past events and experiences.		**English as access to the world** Students can use English as an international communication language in different situations Students has knowledge of interaction between linguistic and cultural norms in English **Text and media** Students can evaluate English-language texts in terms of genre and language use Students have knowledge of criteria for evaluating texts	

Reading Students will be able to spot specific information about names and dates in past events in written texts. **Writing** Students will be able to write a short and simple report about past events. **Listening** Students will be able to understand past and present events in oral texts. Students will be able to identify the names of wild animals in simple oral texts. **Spoken Interaction** Students will be able to ask people questions about characteristics of wild animals. **Spoken Production** Students will be able to make simple suggestions. Students will be able to report on past and present events. **Reading** Students will be able to understand past and present events in simple texts including explanations and reasons. Students will be able to spot the names of wild animals in simple texts.			

Writing Students will be able to write pieces describing wildlife. **Listening** Students will be able to understand simple oral texts about daily routines and preferences. **Spoken Interaction** Students will be able to ask questions about preferences of other people. Students will be able to talk about past events and personal experiences. **Spoken Production** Students will be able to state their preferences. Students will be able to describe past events in a simple way. **Reading** Students will be able to understand simple texts about daily routines and preferences. Students will be able to understand simple texts about past events. **Writing** Students will be able to write pieces about daily routines and preferences.			

Listening Students will be able to recognize utterances related to suggestions, needs and quantity of things. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about arrangements and sequences of actions. **Spoken Production** Students will be able to make suggestions. Students will be able to express needs and quantity. **Reading** Students will be able to understand texts about celebrations. **Writing** Students will be able to write invitation cards. **Listening** Students will be able to understand utterances about predictions and future events in simple oral texts. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about simple predictions. **Spoken Production** Students will be able to report on simple predictions.			

Reading Students will be able to understand short and simple texts about predictions. **Writing** Students will be able to write pieces about predictions and future events. **Listening** Students will be able to recognize the names of the public buildings. Students will be able to understand explanations with reasons. **Spoken Interaction** Students will be able to give explanations with reasons. **Spoken Production** Students will be able to report on explanations with reasons. **Reading** Students will be able to understand simple expressions and recognize familiar words about explanations with reasons. **Writing** Students will be able to write pieces about explanations with reasons.			

Listening Students will be able to understand phrases and the highest frequency vocabulary about environment. Students will be able to follow how a simple process is described in clear oral texts. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about obligations. Students will be able to give simple instructions for a specific process. **Spoken Production** Students will be able to give a simple description or presentation of a process. **Reading** Students will be able to identify specific information in various texts about environment. **Writing** Students will be able to write short, simple messages about environment. Students will be able to write short description of a process. **Listening** Students will be able to identify the discussion topic about popular science in simple oral texts.			

Spoken Interaction Students will be able to make simple comparisons. Students will be able to talk about past events. **Spoken Production** Students will be able to report on general truths in various ways. **Reading** Students will be able to identify specific information in various texts about facts and general truths. Students will be able to identify specific information about past events. **Writing** Students will be able to write short and basic descriptions of facts and general truths. **8th Grade** **Listening** Students will be able to understand the specific information in short conversations on everyday topics, such as accepting and refusing an offer/invitation, apologizing and making simple inquiries.			

Spoken Interaction Students will be able to interact with reasonable ease in structured situations and short conversations involving accepting and refusing an offer/invitation, apologizing and making simple inquiries. **Spoken Production** Students will be able to structure a talk to make simple inquiries, give explanations and reasons. **Reading** Students will be able to understand short and simple texts about friendship. Students will be able to understand short and simple invitation letters, cards and e-mails. **Writing** Students will be able to write a short and simple letter apologizing and giving reasons for not attending a party in response to an invitation. **Listening** Students will be able to understand phrases and expressions about regular activities of teenagers. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about regular activities of teenagers.			

Spoken Production Students will be able to express what they prefer, like and dislike. Students will be able to give a simple description of daily activities in a simple way. **Reading** Students will be able to understand short and simple texts about regular activities of teenagers. **Writing** Students will be able to write a short and simple paragraph about regular activities of teenagers. **Listening** Students will be able to get the gist of short, clear, simple descriptions of a process. **Spoken Interaction** Students will be able to ask and answer questions and exchange ideas and information on a topic related to how something is processed. **Spoken Production** Students will be able to give a simple description about a process. **Reading** Students will be able to understand the overall meaning of short texts about a process.			

Students will be able to guess the meaning of unknown words from the text. **Writing** Students will be able to write a series of simple phrases and sentences by using linkers to describe a process. **Listening** Students will be able to understand phrases and related vocabulary items. Students will be able to follow a phone conversation. **Spoken Interaction** Students will be able to make a simple phone call asking and responding to questions. Spoken Production Students will be able to express their decisions taken at the moment of conversation. **Reading** Students will be able to understand short and simple texts with related vocabulary. **Writing** Students will be able to write short and simple conversations.			

Listening Students will be able to understand the gist of oral texts. Students will be able to comprehend phrases and related vocabulary items. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about their Internet habits. Students will be able to exchange information about the Internet. **Spoken Production** Students will be able to make excuses, and to accept and refuse offers by using a series of phrases and simple sentences. **Reading** Students will be able to identify main ideas in short and simple texts about internet habits. Students will be able to find specific information about the Internet in various texts. **Writing** Students will be able to write a basic paragraph to describe their internet habits			

Listening Students will be able to follow a discussion on adventures. Students will be able to understand the main points of simple messages. **Spoken Interaction** Students will be able to interact with reasonable ease in short conversations. Students will be able to talk about comparisons, preferences and their reasons. **Spoken Production** Students will be able to make comparisons about sports and games by using simple descriptive language. **Reading** Students will be able to understand short and simple texts to find the main points about adventures. **Writing** Students will be able to write a short and simple paragraph comparing two objects. **Listening** Students will be able to understand and extract the specific information from short and simple oral texts.			

Spoken Interaction Students will be able to exchange information about tourism. Students will be able to talk about their favorite tourist attractions by giving details. **Spoken Production** Students will be able to express their preferences for particular tourist attractions and give reasons. Students will be able to make simple comparisons between different tourist attractions. Students will be able to express their experiences about places. **Reading** Students will be able to find specific information from various texts about tourism. **Writing** Students will be able to design a brochure, advertisement or a postcard about their favorite tourist attraction(s). **Listening** Students will be able to identify the main points of a short talk describing the responsibilities of people. Students will be able to understand obligations, likes and dislikes in various oral texts.			

Students will be able to follow topic change during factual, short talks. **Spoken Interaction** Students will be able to interact during simple, routine tasks requiring a direct exchange of information. Students will be able to talk about responsibilities. **Spoken Production** Students will be able to express their obligations, likes and dislikes in simple terms. **Reading** Students will be able to understand various short and simple texts about responsibilities. **Writing** Students will be able to write short and simple poems/stories about their feelings and responsibilities. **Listening** Students will be able to recognize main ideas and key information in short oral texts about science. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about actions happening currently and in the past. Students will be able to involve in simple discussions about scientific achievements.			

Spoken Production Students will be able to describe actions happening currently. Students will be able to present information about scientific achievements in a simple way. **Reading** Students will be able to understand short and simple texts about actions happening currently and in the past. Students will be able to identify main ideas and supporting details in short texts about science. **Writing** Students will be able to write simple descriptions of scientific achievements in a short paragraph **Listening** Students will be able to identify the main points of TV news about natural forces and disasters. **Spoken Interaction** Students will be able to talk about predictions concerning future of the Earth. Students will be able to negotiate reasons and results to support their predictions about natural forces and disasters. **Spoken Production**			

Students will be able to express predictions concerning future of the Earth. Students will be able to give reasons and results to support their predictions about natural force and disasters. **Reading** Students will be able to identify specific information in simple texts about natural forces and disasters. **Writing** Students will be able to write a short and simple paragraph about reasons and results of natural forces and disasters.			

EK 2- Bursa Uludağ Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	EBB1003 Eğitim Bilimine Giriş	4
	ING1011 Bağlamsal Dilbilgisi I	4
	ING1015 Dinleme ve Sesletim I	3
	ING1017 Sözlü İletişim Becerileri I	3
	ING1019 İleri Okuma ve Sözcük Bilgisi I	4
	ING1021 İleri Yazma I	4
	ATA101 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2
	TUR101 Türk Dili I Yazılı Anlatım	2
	Seçmeli Ders	4
		30
2	EBB1004 Eğitim Psikolojisi	4
	ING1010 Bağlamsal Dilbilgisi II	4
	ING1014 Dinleme ve Sesletim II	3
	ING1016 Sözlü İletişim Becerileri II	3
	ING1020 İleri Okuma ve Sözcük Bilgisi II	4
	ING1022 İleri Yazma II	4
	ATA102 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2
	TUR102 Türk Dili II: Sözlü Anlatım	2
	Seçmeli Ders	4
		30
3	EBB2003 Öğretim İlke ve Yöntemleri	4
	ING2003 İngiliz Edebiyatı I	4
	ING2011 Dilbilim I	4
	ING2015 Anlatım Becerileri	5
	ING2007 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	5
	Seçmeli Ders	8
		30
4	ING2002 İngiliz Edebiyatı II	3
	ING2006 Dilbilim II	4
	ING2008 Özel Öğretim Yöntemleri I	6
	ING2010 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım	6
	ING2012 Dil Edinimi	4
	ING2004 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	4
	Seçmeli Ders	3
		30
5	EBB3005 Sınıf Yönetimi	3
	ING3001 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	6
	ING3003 Dil Becerilerinin Öğretimi I	6
	ING3015 Özel Öğretim Yöntemleri II	6
	Seçmeli Ders	9
		30

6	EBB3006 Ölçme ve Değerlendirme	4
	ING3006 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	6
	ING3010 Dil Becerilerinin Öğretimi II	5
	Seçmeli Ders	15
		30
7	EBB4005 Rehberlik	4
	ING4001 Okul Deneyimi	5
	ÖEB4001 Özel Eğitim	5
	Seçmeli Ders	16
		30
8	EBB4006 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3
	ING4004 Öğretmenlik Uygulaması	8
	ING4014 Sınıf İçi Etkileşim Becerileri	4
	ING4006 Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	5
	Seçmeli Ders	10
		30
	Seçmeli Dersler	
1	BIL1051 Bilgisayar I	4
	ING1013 Yükseköğrenim Uyum Becerileri	4
2	BIL1052 Bilgisayar II	4
	ING1012 Çalışma Becerileri	4
3	ING2017 Türk Eğitim Tarihi	3
	ING2019 Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Felsefeleri	3
	ING2013 İngilizce-Türkçe Çeviri	5
	ING2021 İleri Bağlamsal Dilbilgisi	5
4	ING2014 Bilimsel Araştırma Yöntemleri	3
	ING2016 Dil Felsefesi	3
5	ALM3007 İkinci Yabancı Dil I (Almanca)	3
	FRN3009 İkinci Yabancı Dil I (Fransızca)	3
	ING3013 Şiir İnceleme	3
	ING3017 İngilizce Öğretiminde Drama	3
	ING3011 Edebiyat ve Dil Öğretimi I	3
	ING3019 Akademik Okuma Becerileri	3
6	ALM3006 İkinci Yabancı Dil II (Almanca)	3
	FRN3012 İkinci Yabancı Dil II (Fransızca)	3
	ING3008 Türkçe-İngilizce Çeviri	5
	ING3014 Etkili İletişim Becerileri	5
	ING3016 Topluma Hizmet Uygulamaları	4
	ING3020 Yabancı Dilde Saha Uygulamaları	4
	ING3012 Edebiyat ve Dil Öğretimi II	3
	ING3018 Akademik Yazma Becerileri	3
7	ALM4013 İkinci Yabancı Dil III (Almanca)	5
	FRN4011 İkinci Yabancı Dil III (Fransızca)	5
	ING4105 İleri Konuşma Becerileri I	5
	ING4113 Dil ve Kültür I	5
	ING4009 Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	6

	ING4011 Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler ve Uygulamaları	6
8	ING4106 İleri Konuşma Becerileri II	5
	ING4108 Dil ve Kültür II	5
	ING4202 Yabancı Dil Öğretimi ve Edimbilim	5
	ING4204 Söylem Çözümlemesi	5
	ING4208 Dil Psikolojisi	5

İstanbul Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	Bağlamsal Dilbilgisi I	4
	Bilgisayar I	2
	Dinleme ve Sesletim I	4
	Eğitim Bilimine Giriş	4
	Etkili İletişim	5
	İleri Okuma ve Yazma I	4
	Sözlü İletişim Becerileri I	5
	Türkçe I Yazılı Anlatım	2
		30
2	Bağlamsal Dilbilgisi II	4
	Bilgisayar II	2
	Dinleme ve Sesletim II	4
	Eğitim Psikolojisi	4
	İleri Okuma ve Yazma II	4
	Sözcük Bilgisi	5
	Sözlü İletişim Becerileri II	5
	Türkçe 2 Sözlü Anlatım	2
		30
3	Anlatım Becerileri	6
	Dilbilim I	4
	İngiliz Edebiyatı I	4
	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	5
	İngilizce Türkçe Çeviri	4
	Öğretim İlke ve Yöntemleri	4
	Türk Eğitim Tarihi	3
		30
4	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	4
	Dil Edinimi	4
	Dilbilim II	4
	İngiliz Edebiyatı II	4
	İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	5
	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	4
	Özel Öğretim Yöntemleri I	5
		30
5	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	5
	Dil Becerilerinin Öğr. I	4
	Drama	4
	Edebiyat ve Dil Öğr I	5
	İkinci Yabancı Dil I	3
	Özel Öğretim Yöntemleri II	5
	Sınıf Yönetimi	4
		30

6	Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	5
	Dil Becerilerinin Öğr. II	4
	Edebiyat ve Dil Öğretimi II	5
	İkinci Yabancı Dil II	3
	Ölçme ve Değerlendirme	4
	Topluma Hizmet Uygulamaları	6
	Türkçe-İngilizce Çeviri	3
		30
7	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2
	Okul Deneyimi	7
	Özel Eğitim	4
	Rehberlik	4
	Uygulamalı Dilbilim Çalışmaları	4
	Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	5
	Yabancı Öğrenciler İçin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2
	Seçmeli Ders	4
		32
8	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2
	Karşılaştırmalı Eğitim	2
	Öğretmenlik Uygulaması	12
	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2
	Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	4
	Yabancı Öğrenciler İçin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2
	Seçmeli Ders	8
		32
	Seçmeli Dersler	
7	Kadın/Cinsiyet Çalışmaları	4
	Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi	4
	Mesleki Gelişim	4
8	İngilizce Öğretiminde Güncel Konular	3
	Kültür Çalışmaları	3
	Toplumdilbilim	5
	Yabancı Dil Öğretiminde Eleştirel Düşünce Becerileri	5

Pamukkale Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	TKD103 Türkçe - I Yazılı Anlatım	2
	INO 101 Bağlamsal Dilbilgisi - I	4
	INO 103 İleri Okuma ve Yazma - I	4
	INO 105 Dinleme ve Sesletim - I	4
	INO 107 Sözlü İletişim Becerileri - I	4
	INO 109 Etkili İletişim	4
	TBT 119 Bilgisayar - I	4
	OFD 103 Eğitim Bilimine Giriş	4
		30
2	TKD 104 Türkçe - II Sözlü Anlatım	2
	INO 102 Bağlamsal Dilbilgisi - II	4
	INO 104 İleri Okuma ve Yazma – II	4
	INO 106 Dinleme ve Sesletim – II	4
	INO 108 Sözlü İletişim Becerileri – II	4
	INO 110 Sözcük Bilgisi	4
	TBT 120 Bilgisayar - II	4
	OFD 104 Eğitim Psikolojisi	4
		30
3	INO 201 İngiliz Edebiyatı - I	5
	INO 203 Dilbilimi - I	5
	INO 205 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar - I	5
	INO 207 İngilizce - Türkçe Çeviri	4
	INO 209 Anlatım Becerileri	4
	INO 211 İnsan Hakları ve Demokrasi	3.5
	OFD 203 Öğretim İlke ve Yöntemleri	3.5
		30
4	INO 202 İngiliz Edebiyatı - II	5
	INO 204 Dilbilimi - II	5
	INO 206 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar - II	5
	INO 208 Dil Edinimi	4
	INO 210 Bilimsel Araştırma Yöntemleri	3
	OFD 204 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	4
	OFD 212 Özel Öğretim Yöntemleri - I	4
		30
5	INO 301 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi - I	5
	INO 303 Özel Öğretim Yöntemleri - II	5
	INO 305 Dil Becerilerinin Öğretimi - I	5
	INO 307 Edebiyat ve Dil Öğretimi - I	5
	INO 309 İkinci Yabancı Dil - I	2
	INO 311 Drama	4.5
	OFD 307 Sınıf Yönetimi	3.5
		30

6	INO 302 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi – II		5
	INO 304 Türkçe - İngilizce Çeviri		5
	INO 306 Dil Becerilerinin Öğretimi – II		5
	INO 308 Edebiyat ve Dil Öğretimi – II		5
	INO 310 İkinci Yabancı Dil – II		2
	INO 312 Topluma Hizmet Uygulamaları		4
	OFD 312 Ölçme ve Değerlendirme		4
			30
7	ATI 401 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi - I		2
	INO 403 İkinci Yabancı Dil - III		3
	INO 401 Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme		6
	OFD 409 Okul Deneyimi		8
	OFD 407 Rehberlik		4
	OFD 413 Karşılaştırmalı Eğitim		3
	Alan Seçmeli 1		4
			30
8	ATI 402 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi - II		2
	INO 402 Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme		6
	OFD 404 Öğretmenlik Uygulaması		9
	OFD 406 Eğitim Felsefesi		3
	OFD 408 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi		3
	Alan Seçmeli 2		3.5
	Alan Seçmeli 3		3.5
			30
	Seçmeli Dersler		
7	INO 407 Söz Dizimi ve Anlambilim	Alan Seçmeli -1	4
	INO 409 Psikodilbilim		
8	INO 404 Kültürlerarası İletişim	Alan Seçmeli -2	3.5
	INO 406 Sosyodilbilim		
	INO 408 Söylem Çözüm ve İngilizce Öğretimi	Alan Seçmeli -3	3.5
	INO 410 Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi		

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	EBB1801 Eğitim Bilimlerine Giriş	4
	ENF1803 Bilgisayar I	4
	TEB1801 Türkçe I: Yazılı Anlatım	3
	İDE1001 Bağlamsal Dilbilgisi I	4
	İDE1003 İleri Okuma ve Yazma I	4
	İDE1005 Dinleme ve Sesletim I	4
	İDE1007 Sözlü İletişim Becerileri I	4
	İDE1009 Etkili İletişim	3
		30
2	EBB1802 Eğitim Psikolojisi	4
	ENF1804 Bilgisayar II	4
	TEB1802 Türkçe II: Sözlü Anlatım	3
	İDE1002 Bağlamsal Dilbilgisi II	4
	İDE1004 İleri Okuma ve Yazma II	4
	İDE1006 Dinleme ve Sesletim II	4
	İDE1008 Sözlü İletişim Becerileri	4
	İDE1010 Sözcük Bilgisi	3
		30
3	EBB2801 Öğrenme İlke ve Yöntemleri	4
	İDE2001 İngiliz Edebiyatı I	4
	İDE2003 Dilbilim I	5
	İDE2005 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	6
	İDE2007 İngilizce-Türkçe Çeviri	3
	İDE2009 Öğrenme Stratejileri	5
	İDE2011 Anlatım Becerileri	3
		30
4	EBB2804 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	5
	EBB2812 Özel Öğretim Yöntemleri I	4
	İDE2002 İngiliz Edebiyatı II	4
	İDE2004 Dilbilim II	5
	İDE2006 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	4
	İDE2008 Bilimsel Araştırma Yöntemleri	3
	İDE2010 Dil Edinimi	5
		30
5	EBB3803 Sınıf Yönetimi	3
	İDE3001 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	5
	İDE3003 Özel Öğretim Yöntemleri II	6
	İDE3005 Dil Becerilerinin Öğretimi I	5
	İDE3007 Edebi Metin İncelemesi ve Öğretimi I	4
	İDE3009 Yabancı Dil Öğretiminde Drama	5
	Seçmeli Ders	4
		32

6	EBB3804 Ölçme ve Değerlendirme	5
	BÖ3804 Topluma Hizmet Uygulamaları	4
	İDE3002 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	5
	İDE3004 Türkçe İngilizce Çeviri	4
	İDE3006 Dil Becerilerinin Öğretimi II	6
	İDE3008 Edebi Metin İncelemesi ve Öğretimi II	4
	Seçmeli Ders	2
		30
7	ATB4803 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	3
	EBB4803 Okul Deneyimi	7
	EBB4805 Rehberlik	4
	EBB4811 Özel Eğitim	3
	İDE4001 Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	6
	Seçmeli Ders	7
		30
8	ATB4804 Atatürk İlkeleri ve İnkilap Tarihi II	3
	EBB4804 Öğretmenlik Uygulaması	7
	EBB4806 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3
	EBB4810 Karşılaştırmalı Eğitim	4
	İDE4002 Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	7
	Seçmeli	3
		30
	Seçmeli Dersler	
5	İDEA 3501 Almanca I	2
	İDEF 3503 Fransızca I	2
	İsö3903 Çocuk Hakları ve Eğitimi	2
6	İDEA 3502 Almanca II	2
	İDEF 3504 Fransızca II	2
7	İDEA 4513 Almanca III	3
	İDEF 4515 Fransızca III	3
	İDE4501 Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretimi	4
	İDE4503 Çağdaş Amerikan Edebiyatından Seçmeler	4
	İDE4509 Etkili Sunum Becerileri	4
	İDE4511 Yabancı Dil Sınıfı Etkileşiminin İncelenmesi	4
8	İDE4502 Dil Öğretiminde Toplumsal Etkileşimsel Yaklaşımlar	3
	İDE4504 Kültürlerarası İletişim	3
	İDE4506 Mitolojiye Giriş	3
	İDE4508 Toplum Dilbilim	3

Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	1101101 Bağlamsal Dilbilgisi I	4
	1101103 İleri Okuma ve Yazma I	4
	1101105 Dinleme ve Sesletim I	4
	1101107 Sözlü İletişim Becerileri I	3
	1101109 Eğitim Bilimine Giriş	4
	1101111 Bilgisayar I	4
	1101113 Etkili İletişim	4
	1101141 Türkçe I: Yazılı Anlatım	3
		30
2	1101202 Bağlamsal Dilbilgisi II	4
	1101204 İleri Okuma ve Yazma II	4
	1101206 Dinleme ve Sesletim II	4
	1101208 Sözlü İletişim Becerileri II	4
	1101210 Sözcük Bilgisi	3
	1101212 Bilgisayar II	4
	1101214 Eğitim Psikolojisi	4
	1101242 Türkçe II: Sözlü Anlatım	3
		30
3	1101301 İngiliz Edebiyatı I	5
	1101303 Dilbilim I	4
	1101305 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	4
	1101307 İngilizce-Türkçe Çeviri	5
	1101309 Anlatım Becerileri	5
	1101311 Öğretim İlke ve Yöntemleri	4
	1101313 Türk Eğitim Tarihi	3
		30
4	1101402 İngiliz Edebiyatı II	5
	1101404 Dilbilim II	5
	1101406 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	4
	1101408 Dil Edinimi	4
	1101410 Özel Öğretim Yöntemleri I	5
	1101412 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	4
	1101414 Bilimsel Araştırma Yöntemleri	3
		30
5	1101501 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	5
	1101503 Özel Öğretim Yöntemleri II	5
	1101505 Dil Becerilerinin Öğretimi I	5
	1101507 Edebiyat ve Dil Öğretimi I	4
	1101509 Sınıf Yönetimi	3
	1101511 Drama	5
	1101513 İkinci Yabancı Dil I	3
		30

6	1101602 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II		5
	1101604 Türkçe - İngilizce Çeviri		4
	1101606 Dil Becerilerinin Öğretimi II		5
	1101608 Edebiyat ve Dil Öğretimi II		5
	1101610 Ölçme ve Değerlendirme		4
	1101612 Topluma Hizmet Uygulamaları		3
	1101614 İkinci Yabancı Dil II		4
			30
7	1101701 Yab. Dil Öğrt. Materyal İnceleme ve Geliştirme		5
	1101703 Okul Deneyimi		10
	1101705 Rehberlik		4
	1101707 Özel Eğitim		3
	1101709 İkinci Yabancı Dil III		3
	1101751 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I		2
	Seçmeli 1		3
			30
8	1101802 Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme		5
	1101804 Öğretmenlik Uygulaması		10
	1101806 Karşılaştırmalı Eğitim		4
	1101816 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi		3
	1101852 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II		2
	Seçmeli 2		3
	Seçmeli 3		3
			30
	Seçmeli Dersler		
7	1101711 Edebiyat ve Anlatım Dinamikleri.	Seçmeli -1	3
	1101715 Oyunlarla İngilizce Öğrt.		
	1101721 Roman İnceleme		
	1101723 Eleştirel Düşünce		
8	1101808 Filmlerle Dil Öğretimi	Seçmeli -2	3
	1101810 Hikayelerle İngilizce Öğretimi		
	1101820 Dil ve Kültür		
	1101822 Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi		
	1101824 Şiir İnceleme		
	1101828 Oyun İnceleme	Seçmeli -3	3
	1101830 Şiir İnceleme		
	1101834 Tiyatro Oyun İnceleme		
	1101836 Toplum Dilbilim		
	1101838 Yaratıcı Drama		

Burdur Mehmet Akif Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	1216125 Etkili İletişim Becerileri	4
	1216115 İleri Okuma ve Yazma (I)	5
	1216123 Bilgisayar (I)	2
	1216113 Bağlamsal Dilbilgisi (I)	4
	1216117 Dinleme ve Sesletim (I)	4
	1216121 Eğitim Bilimine Giriş	4
	1216119 Sözlü İletişim Becerileri (I)	4
	1216109 Türkçe - I (Yazılı Anlatım)	3
		30
2	1216118 Dinleme ve Sesletim (II)	4
	1201118 Eğitim Psikolojisi	4
	1216114 Bağlamsal Dilbilgisi (II)	4
	1216120 Sözlü İletişim Becerileri (II)	4
	1216122 Sözcük Bilgisi	4
	1216116 İleri Okuma ve Yazma (II)	5
	1216110 Türkçe - II (Sözlü Anlatım)	2
	1216126 Bilgisayar (II)	3
		30
3	1216203 Dilbilim (I)	5
	1216207 İngilizce - Türkçe Çeviri	4
	1216231 Öğretim İlke ve Yöntemleri	5
	1216205 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar (I)	5
	1216209 Anlatım Becerileri	3
	1216211 Türk Eğitim Tarihi	2
	1216201 İngiliz Edebiyatı (I)	6
		30
4	1216216 İngiliz Edebiyatı (II)	5
	1216218 Dil Edinimi	4
	1216222 Özel Öğretim Yöntemleri (I)	4
	1216214 Dilbilim (II)	5
	1216220 Bilimsel Araştırma Yöntemleri	4
	1216212 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar (II)	5
	1216224 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	3
		30
5	1216307 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (I)	6
	1216309 Özel Öğretim Yöntemleri (II)	5
	1210332 Sınıf Yönetimi	3
	1216317 Drama	3
	1216315 İkinci Yabancı Dil (I)	3
	1216311 Dil Becerilerinin Öğretimi (I)	5
	1216313 Edebiyat ve Dil Öğretimi (I)	5
		30

6	1216308 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi (II)	6
	1216314 Edebiyat ve Dil Öğretimi (II)	5
	1216310 Türkçe-İngilizce Çeviri	5
	1216316 İkinci Yabancı Dil (II)	2
	1216320 Ölçme ve Değerlendirme	5
	1216312 Dil Becerilerinin Öğretimi (II)	5
	1216318 Topluma Hizmet Uygulamaları	2
		30
7	1216411 Rehberlik	5
	1216413 İkinci Yabancı Dil III	2
	1216409 Okul Deneyimi	6
	1216405 Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	6
	1216160 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2
	Seçmeli Ders	5
	Seçmeli Ders 1	4
		30
8	1216408 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3
	1216260 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2
	1216433 Öğretmenlik Uygulaması	6
	1216402 Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	6
	1216406 Karşılaştırmalı Eğitim	3
	Seçmeli Ders 2	5
	Seçmeli Ders 3	5
		30
	Seçmeli Dersler	
7	1216415 Özel Eğitim	5
	1299142 Seçmeli I: Soru Sorma ve Hata Düzeltme Teknikleri	4
8	1299150 Seçmeli II: Fonetik	5
	1299151 Seçmeli III: İleri Dilbilgisi	5

Hacettepe Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	BEB650 Temel Bilgi ve İletişim Tekn. Kullanımı	2
	EBB147 Eğitim Bilimine Giriş	4
	İDÖ171 Bağlamsal Dilbilgisi I	3
	İDÖ173 İleri Yazma I	3
	İDÖ175 Dinleme ve Sesletim I	3
	İDÖ177 Sözlü İletişim Becerileri I	3
	İDÖ185 İleri Okuma I	2
	TKD103 Türk Dili I	2
	Seçmeli Ders	8
		30
2	EBB148 Eğitim Psikolojisi	4
	İDÖ172 Bağlamsal Dilbilgisi II	3
	İDÖ174 İleri Yazma II	4
	İDÖ176 Dinleme ve Sesletim II	4
	İDÖ178 Sözlü İletişim Becerileri II	3
	İDÖ180 Sözcük Bilgisi	3
	İDÖ186 İleri Okuma II	2
	TKD104 Türk Dili II	2
	Seçmeli Ders	5
		30
3	EBB279 Öğretim İlke ve Yöntemleri	4
	İDÖ271 İngiliz Edebiyatı I	4
	İDÖ273 Dil Bilimi I	4
	İDÖ275 İng.Öğrt. Yaklaşımlar I	5
	İDÖ277 İngilizce-Türkçe Çeviri	4
	İDÖ279 Anlatım Becerileri	4
	Seçmeli Ders	5
		30
4	EBB278 Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	4
	İDÖ272 İngiliz Edebiyatı II	4
	İDÖ274 Dil Bilimi II	4
	İDÖ276 İng. Öğrt. Yaklaşımlar II	4
	İDÖ282 Özel Öğretim Yönt. I	5
	İDÖ284 Dil Edinimi	4
	Seçmeli Ders	5
		30
5	EBB391 Sınıf Yönetimi	3
	İDÖ371 Çocuk Yab. Dil. Ögr. I	4
	İDÖ373 Özel Öretim Yönt. II	5
	İDÖ375 Dil Becerilerinin Öğrt. I	5
	İDÖ377 Edeb. ve Dil Öğrt. I	4
	Seçmeli Ders	9

		30
6	İDÖ372 Çocuk. Yab. Dil Öğrt. II	4
	İDÖ374 Türkçe-İngilizce Çeviri	4
	İDÖ376 Dil Becerilerinin Öğrt. II	5
	İDÖ378 Edeb. ve Dil. Öğrt. II	4
	İDÖ382 Öğr. Tekno. ve Mater. Tasar.	4
	Seçmeli Ders	9
		30
7	AİT203 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2
	EBB393 Özel Eğitim	3
	EBB491 Rehberlik	4
	İDÖ471 Yab. Dil. Öğr. Mat. İnc. ve Geliş.	5
	İDÖ475 Okul Deneyimi	7
	Seçmeli Ders	9
		30
8	AİT204 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2
	EBB478 Karşılaştırmalı Eğitim	3
	EBB498 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3
	İDÖ472 Yab. Dil. Öğr. Ölçme ve Değ.	5
	İDÖ478 Öğretmenlik Uygulaması	7
	Seçmeli Ders	10
		30
	Seçmeli Dersler	
1	İDÖ181 Etkili İletişim Becerileri	5
	İDÖ183 Bilgisayar I	3
2	İDÖ184 Bilgisayar II	5
3	İDÖ281 Türk Eğitim Tarihi	5
4	İDÖ278 Bilimsel Araş. Yöntemleri	5
5	İDÖ191 İkinci Yabancı Dil I (Almanca I)	4
	İDÖ193 İkinci Yabancı Dil I (Fransızca I)	4
	İDÖ379 Drama	5
6	İDÖ291 İkinci Yabancı Dil II (Almanca II)	4
	İDÖ293 İkinci Yabancı Dil II (Fransızca II)	4
	İDÖ380 Topl. Hizmet Uygulama.	5
7	İDÖ391 İkinci Yabancı Dil III (Almanca III)	4
	İDÖ393 İkinci Yabancı Dil III (Fransızca III)	4
	İDÖ473 Uygulamalı Dil Bilimi	5
	İDÖ477 Türkçe-İngilizce Karşı. Dil Bilg.	5
	İDÖ479 Entonasyon Analizi ve Akıcı Konş.Tek.	5
	İDÖ481 Eğitimsel Göstergebilim ve Sözsüz İletişim	5
8	İDÖ474 İleri Konuşma Becerileri	5
	İDÖ476 İleri Yazma Becerileri	5
	İDÖ480 Dil Eğitiminde Yeni Gelişmeler	5
	İDÖ482 Yabancı Dil Eğitiminde Video Kullanımı	5
	İDÖ484 İngiliz Kültür Tarihi	5

Cumhuriyet Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	EBB1101 Eğitim Bilimine Giriş	3
	İDÖ1001 Bağlamsal Dilbilgisi - I	5
	İDÖ1003 İleri Okuma ve Yazma - I	5
	İDÖ1005 Dinleme ve Sesletim - I	4
	İDÖ1007 Sözlü İletişim Becerileri - I	4
	İDÖ1009 Türkçe I:Yazılı Anlatım	2
	İDÖ1011 Bilgisayar - I	3
	İDÖ1013 Etkili İletişim Becerileri	4
		30
2	EBB 1104 Eğitim Psikolojisi	3
	İDÖ 1002 Bağlamsal Dilbilgisi II	5
	İDÖ 1004 İleri Okuma Ve Yazma II	5
	İDÖ 1006 Dinleme Ve Sesletim II	4
	İDÖ 1008 Sözlü İletişim Becerileri II	4
	İDÖ 1010 Türkçe II: Sözlü Anlatım	2
	İDÖ 1012 Bilgisayar II	3
	İDÖ 1014 Sözcük Bilgisi	4
		30
3	EBB 2111Öğretim İlke Ve Yöntemleri	5
	İDÖ 2001 İngiliz Edebiyatı I	5
	İDÖ 2003 Dilbilim I	5
	İDÖ 2005 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	5
	İDÖ 2007 İngilizce-Türkçe Çeviri	5
	İDÖ 2009 Anlatım Becerileri	5
	İDÖ 2011 Türk Eğitim Tarihi	2
		32
4	İDÖ 2002 İngiliz Edebiyatı II	4
	İDÖ 2004 Dilbilim II	5
	İDÖ 2006 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	5
	İDÖ 2008 Dil Edinimi	4
	İDÖ 2010 Özel Öğretim Yöntemleri I	5
	İDÖ 2012 Ölçme Ve Değerlendirme	3
	İDÖ 2014 Bilimsel Araştırma Yöntemleri	4
		30
5	İDÖ3001 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi - I	5
	İDÖ3003 Özel Öğretim Yöntemleri - II	5
	İDÖ3005 Dil Becerilerinin Öğretimi - I	5
	İDÖ3007 Edebiyat ve Dil Öğretimi - I	5
	İDÖ3009 İkinci Yabancı Dil - I	3
	İDÖ3011 Sınıf Yönetimi	4
	İDÖ3013 Drama	5
		32

6	İDÖ3002 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi – II	5
	İDÖ3004 İkinci Yabancı Dil – II	3
	İDÖ3006 Dil Becerilerinin Öğretimi – II	5
	İDÖ3008 Edebiyat ve Dil Öğretimi - II	5
	İDÖ 3010 Türkçe-İngilizce Çeviri	5
	İDÖ3012 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım	4
	İDÖ3014 Topluma Hizmet Uygulamaları	3
		30
7	EATA4001 Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi - I	2
	İDÖ4003 Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnc.ve Geliştirme	6
	İDÖ4005 Okul Deneyimi	6
	İDÖ4007 Rehberlik	3
	İDÖ4009 Özel Eğitim	2
	İDÖ4011 İkinci Yabancı Dil - III	2
	İDÖ 4013 Seçmeli Ders	4
	İDÖ 4015 Seçmeli Ders	4
	İDÖ 4017 Seçmeli Ders	4
		30
8	EATA4002 Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi - II	3
	İDÖ4004 Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	6
	İDÖ4006 Öğretmenlik Uygulaması	7
	İDÖ4008 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3
	DÖ4010 Karşılaştırmalı Eğitim	4
	İDÖ 4012 Seçmeli Ders	4
	İDÖ 4014 Seçmeli Ders	4
	İDÖ 4016 Seçmeli Ders	4
	DÖ 4018 Seçmeli Ders	4
	İDÖ 4020 Seçmeli Ders	4
		43
	Seçmeli Dersler	
7	İDÖ 4013 Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi I	4
	İDÖ 4015 Süreçli Yazma	4
	İDÖ 4017 İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I	4
8	İDÖ4012 Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi – II	4
	İDÖ4014 Eleştirel Okuma	4
	İDÖ4016 İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-II	4
	İDÖ4018 İleri Konuşma Becerileri	4
	İDÖ4020 Türkçe İngilizce Karşılaştırmalı Dil Bilgisi	4

19 Mayıs Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	EGT101 Eğitim Bilimine Giriş	5
	İNÖ101 Bağlamsal Dilbilgisi - I	4
	İNÖ103 İleri Okuma ve Yazma - I	4
	İNÖ105 Dinleme ve Sesletim - I	5
	İNÖ107 Sözlü İletişim Becerileri - I	4
	İNÖ105 Etkili İletişim	2
	İNÖ111 Sözcük Bilgisi- I	4
	TYA101 Türkçe I: Yazılı Anlatım	2
		30
2	EGT102 Eğitim Psikolojisi	5
	İNÖ102 Bağlamsal Dilbilgisi – II	4
	İNÖ104 İleri Okuma ve Yazma – II	4
	İNÖ106 Dinleme ve Sesletim – II	4
	İNÖ108 Sözlü İletişim Becerileri - II	4
	İNÖ110 Sözcük Bilgisi	4
	İNÖ112 Yabancı Dil Öğretiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri II	3
	TSA102 Türkçe II: Sözlü Anlatım	2
		30
3	EGT201 Öğretim İlke ve Yöntemleri	5
	İNÖ201 İngiliz Edebiyatı - I	4
	İNÖ203 Dilbilim - I	5
	İNÖ205 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar - I	5
	İNÖ207 İngilizce Türkçe Çeviri	4
	İNÖ209 Anlatım Becerileri	4
	İNÖ-GK1 GK Seçmeli 1	3
		30
4	EGT202 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	6
	İNÖ202 İngiliz Edebiyatı- II	4
	İNÖ204 Dilbilim- II	5
	İNÖ206 İngilizce Öğretiminde Temel Yaklaşımlar	5
	İNÖ208 Dil Edinimi	4
	İNÖ210 Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2
	İNÖ212 Özel Öğretim Yöntemleri- I	4
		30
5	EGT301 Sınıf Yönetimi	4
	İNÖ301 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi - I	5
	İNÖ303 Özel Öğretim Yöntemleri- II	5
	İNÖ305 Dil Becerilerinin Öğretimi - I	5
	İNÖ307 Edebiyat ve Dil Öğretimi - I	4
	İNÖ311 Drama	5
	İNÖ-D1 Seçmeli İkinci Yab. Dil I	2
		30

6	EGT302 Ölçme ve Değerlendirme	5
	İNÖ302 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi- II	5
	İNÖ304 Türkçe-İngilizce Çeviri	5
	İNÖ306 Dil Becerilerinin Öğretimi	5
	İNÖ308 Edebiyat ve Dil Öğretimi	5
	İNÖ312 Topluma Hizmet Uygulamaları	3
	İNÖ-D2 Seçmeli İkinci Yab. Dil II	2
		30
7	ATİ101 Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi - II	2
	EGT401 Rehberlik	5
	İNÖ401 Yabancı Dil. Öğ. Mat. İnc. ve Geliş.	5
	NÖ409 Okul Deneyimi	8
	İNÖ411 Özel Eğitim	3
	İNÖ-A1 A Seçmeli I	5
	İNÖ-D3 Seçmeli	2
		30
8	ATİ102 Atatürk İlke ve İnkılap Tarihi - II	2
	EGT402 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	4
	İNÖ402 Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	4
	İNÖ412 Karşılaştırmalı Eğitim	2
	İNÖ414 Öğretmenlik Uygulaması	12
	İNÖ-A2 Seçmeli Ders - II	3
	İNÖ-A3 Seçmeli Ders - III	3
		30
	Seçmeli Dersler	
3	İNÖ211 GK Seçmeli I (Eğitim Felsefesi)	3
	İNÖ213 GK Seçmeli I (Mitoloji)	3
5	İNÖ309 İkinci Yabancı Dil I (Almanca)	2
	İNÖ313 İkinci Yabancı Dil I(Fransızca)	2
6	İNÖ310 İkinci Yabancı Dil II (Almanca)	2
	İNÖ314 İkinci Yabancı Dil II (Almanca)	2
7	İNÖ405 A Seçmeli I (Çağdaş İngiliz Romanı)	5
	İNÖ407 A Seçmeli I (İngiliz Kültür Tarihi)	5
	İNÖ403 Yabancı Dil III (Almanca)	2
	İNÖ413 İkinci Yabancı Dil III (Fransızca)	2
8	İNÖ404 A Seçmeli II (Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi)	3
	İNÖ406 A Seçmeli II (Akademik Konuşma)	3
	İNÖ408 A Seçmeli III (Dil Öğretimi Yeni Eğilimler)	3
	İNÖ410 A Seçmeli III (Yab. Dil. Öğr. Sosyokültürel Boyut)	3

Bayburt Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	İNG101 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2
	İNG107 Bağlamsal Dil Bilgisi I	5
	İNG115 Bilgisayar ve Bilişim Sistemlerine Giriş I	3
	İNG109 Dinleme ve Sesletim I	4
	İNG103 Eğitim Bilimine Giriş	5
	İNG113 İleri Okuma ve Yazma I	5
	İNG111 Sözlü İletişim Becerileri I	4
	İNG105 Türk Dili I	2
		30
2	İNG102 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2
	İNG108 Bağlamsal Dil Bilgisi II	5
	İNG116 Bilgisayar ve Bilişim Sistemlerine Giriş II	3
	İNG110 Dinleme ve Sesletim II	4
	İNG104 Eğitim Psikolojisi	5
	İNG114 İleri Okuma ve Yazma II	5
	İNG112 Sözlü İletişim Becerileri II	4
	İNG106 Türk Dili II	2
		30
3	İNG203 Dil Bilimi I	5
	İNG209 Dil ve Kültür	2
	İNG211 İngiliz Edebiyatı I	4
	İNG205 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	5
	İNG207 İngilizce Türkçe Çeviri	4
	İNG201 Öğretim İlke ve Yöntemleri	4
	İNG213 Seçmeli I	4
	ÜSD Üniversite Seçmeli Dersler Grubu	0
		28
4	İNG206 Dil Bilimi II	5
	İNG210 İngilizce Edebiyatı II	4
	İNG208 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	5
	İNG202 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	3
	İNG204 Özel Öğretim Yöntemleri I	5
	İNG212 Seçmeli II	0
	İNG214 Seçmeli III	0
		22
5	İNG303 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	4
	İNG307 Dil Becerilerinin Öğretimi I	4
	İNG309 Edebiyat ve Dil Öğretimi I	5
	İNG305 Özel Öğretim Yöntemleri II	5
	İNG311 Seçmeli IV	0
	İNG313 Seçmeli V	0
	İNG301 Sınıf Yönetimi	4

			22
6	İNG302 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II		4
	İNG306 Dil Becerilerinin Öğretimi II		4
	İNG308 Edebiyat ve Dil Öğretimi I		5
	FSEC Seçmeli Dersler Grubu (Fakülte)		0
	İNG312 Seçmeli VI		0
	İNG310 Topluma Hizmet Uygulamaları		5
	İNG304 Türkçe İngilizce Çeviri		5
			23
7	İNG401 Okul Deneyimi		5
	İNG403 Rehberlik		4
	İNG411 Seçmeli IX		0
	İNG407 Seçmeli VII		0
	İNG409 Seçmeli VIII		0
	İNG405 Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme		6
			15
8	İNG406 Öğretmenlik Uygulaması		7
	İNG408 Seçmeli X		0
	İNG410 Seçmeli XI		0
	İNG412 Seçmeli XII		0
	İNG402 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi		4
	İNG404 Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme		7
			18
	Seçmeli Dersler		
3	İNG213.1 Ruh Dilbilim	Seçmeli I	4
	İNG213.2 Yaratıcı Yazma		4
4	İNG212.1 Dil Edinimi	Seçmeli II	4
	İNG214.1 İstatistik	Seçmeli III	4
	İNG214.2 Etkili İletişim Becerileri		4
5	İNG311.1 İkinci Yabancı Dil I (Almanca)	Seçmeli IV	4
	İNG313.1 Ölçme ve Değerlendirme	Seçmeli V	4
	İNG313.2 Sözcük Bilgisi		4
6	İNG312.1 Drama	Seçmeli VI	4
	İNG312.2 İkinci Yabancı Dil II (Almanca)		4
7	İNG411.1 Türk Eğitim Tarihi	Seçmeli IX	5
	İNG407.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I	Seçmeli VII	5
	İNG409.1 Teknoloji Destekli Yabancı Dil Öğretimi I	Seçmeli VIII	5
	İNG409.2 Bilimsel Araştırma Yazım ve Sunum Teknikleri		5
8	İNG408.1 Tartışma Becerileri	Seçmeli X	4
	İNG410.1 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi II	Seçmeli XI	4
	İNG412.1 Anlatım Becerileri	Seçmeli XII	4
	İNG412.2 Tiyatro		4

Dicle Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	ELT101 Bağlamsal Dilbilgisi I	3
	ELT103 Okuma Becerileri I	2
	ELT105 Dinleme ve Sesletim I	4
	ELT107 Sözlü İletişim Becerileri I	4
	ELT109 Yazma Becerileri I	4
	ELT131 Eğitim Bilimine Giriş	5
	ELT161 Türkçe I:Yazılı Anlatım	2
	ELT167 Bilgisayar I	4
	ELT169 Etkili İletişim Becerileri	2
		30
2	ELT102 Bağlamsal Dilbilgisi II	3
	ELT104 Okuma Becerileri II	2
	ELT106 Dinleme ve Sesletim II	4
	ELT108 Sözlü İletişim Becerileri II	4
	ELT110 Sözcük Bilgisi	3
	ELT112 Yazma Becerileri II	4
	ELT132 Eğitim Psikolojisi	4
	ELT162 Türkçe II: Sözlü Anlatım	2
	ELT168 Bilgisayar II	4
		30
3	ELT201 İngiliz Edebiyatı I	5
	ELT203 Dilbilimi I	4
	ELT205 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	4
	ELT207 İngilizce-Türkçe Çeviri	4
	ELT209 Konuşma ve Anlatım Becerileri	4
	ELT231 Öğretim İlke ve Yöntemleri	4
	ELT233 Türk Eğitim Tarihi	2
	ELT253 Seçmeli Ders 1	3
		30
4	ELT202 İngiliz Edebiyatı II	4
	ELT204 Dilbilimi II	4
	ELT206 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	4
	ELT208 Akademik Yazma	4
	ELT210 Türkçe-İngilizce Çeviri	3
	ELT212 Drama	3
	ELT232 Öğretim Tekn. ve Materyal Tasarımı	6
	ELT254 Bahar Dönemi 2.Sınıf Seçmelileri	2
		30
5	ELT301 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	5
	ELT305 Dil Becerilerinin Öğretimi I	5
	ELT307 İngiliz Edebiyatı III	5
	ELT309 Dil Edinimi	5

	ELT311 İkinci Yabancı Dil I	2
	ELT333 Sınıf Yönetimi	5
	ELT321 Seçmeli Ders III	3
		30
6	ELT302 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	5
	ELT304 Özel Öğretim Yöntemleri	5
	ELT306 Dil Becerilerinin Öğretimi II	6
	ELT308 Bilimsel Araştırma Yöntemleri	4
	ELT312 İkinci Yabancı Dil II	3
	ELT314 Topluma Hizmet Uygulamaları	3
	ELT332 Ölçme ve Değerlendirme	4
	ELT322 Bahar Dönemi 3.Sınıf Seçmelileri	0
		30
7	ELT401 İngilizce Sınav Hazırlama ve Değer.	6
	ELT407 Okul Deneyimi	7
	ELT411 İkinci Yabancı Dil III	4
	ELT435 Rehberlik	4
	ELT437 Özel Eğitim	4
	ELT463 Atatürk İlke. ve İnk.Tarihi I	2
	ELT453 Seçmeli Ders 4	3
		30
8	ELT402 Yab.Dil.Öğrt.Ders Kitabı İnceleme	5
	ELT434 Öğretmenlik Uygulaması	10
	ELT436 Karşılaştırmalı Eğitim	3
	ELT464 Atatürk İlk.ve İnk.Tarihi II	4
	ELT466 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3
	ELT454 Seçmeli Ders 5	4
	ELT456 Seçmeli Ders 6	3
		30
	Seçmeli Dersler	
3	ELT225 Seçmeli(İleri Okuma Becerileri)	3
	ELT227 Seçmeli (İngiliz ve Amerikan Kültürü)	3
4	ELT222 Seçmeli(Kısa Öykü İnceleme)	2
	ELT228 Seçmeli(Akademik Dinleme Becerileri)	2
5	ELT325 Seçmeli(Roman İnceleme)	3
	ELT327 Seçmeli(Anlambilim ve Edimbilim)	3
6	ELT316 Seçmeli(Kürtçe)	0
	ELT318 Seçmeli(Zazaca)	0
	ELT320 Seçmeli(Arapça)	0
7	ELT 421 Yab.Dil Öğr. Materyal Geliştirme ve İnceleme	3
	ELT419 Şiir İnceleme	3
8	ELT414 Seçmeli(Dil Öğretiminde Yeni Gelişmeler)	4
	ELT416 Seçmeli(Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi)	4
	ELT418 Seçmeli(Amerikan Edebiyatı)	3
	ELT420 Seçmeli(Drama ve Oyunlarla Dil Öğretimi)	3

Atatürk Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	101AL Bağlamsal Dil Bilgisi I	4
	113GK Bilgisayar I	4
	105AL Dinleme ve Sesletim I	4
	109MB Eğitim Bilimine Giriş	4
	115GK Etkili İletişim	3
	103AL İleri Okuma Ve Yazma I	4
	107AL Sözlü İletişim Becerileri I	4
	111GK Türkçe I Yazılı Anlatım	3
		30
2	102AL Bağlamsal Dil Bilgisi II	4
	116GK Bilgisayar II	4
	106AL Dinleme ve Sesletim II	4
	112MB Eğitim Psikolojisi	4
	104AL İleri Okuma Ve Yazma II	4
	110AL Sözcük Bilgisi	3
	108AL Sözlü İletişim Becerileri II	4
	114GK Türkçe II Sözlü Anlatım	3
		30
3	209AL Anlatım Becerileri	4
	203AL Dilbilim I	4
	211GK İngiliz Dili Tarihi	4
	201AL İngiliz Edebiyatı I	5
	205AL İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	4
	207AL İngilizce Türkçe Çeviri	5
	213MB Öğretim İlke ve Yöntemleri	4
		30
4	210GK Bilimsel Araştırma Yöntemleri	3
	208AL Dil Edinimi	4
	204AL Dilbilim II	4
	202AL İngiliz Edebiyatı II	5
	206AL İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	4
	214MB Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	5
	212MB Özel Öğretim Yöntemleri I	5
		30
5	301AL Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	5
	305AL Dil Becerilerinin Öğretimi I	5
	311GK Drama	5
	307AL Edebiyat ve Dil Öğretimi I	4
	309AL İkinci Yabancı Dil Almanca I - Fransızca I	3
	303AL Özel Öğretim Yöntemleri II	5
	313MB Sınıf Yönetimi	3
		30

6	302AL Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	5
	306AL Dil Becerilerinin Öğretimi II	5
	308AL Edebiyat ve Dil Öğretimi II	4
	310AL İkinci Yabancı Dil Almanca II - Fransızca II	3
	314MB Ölçme ve Değerlendirme	4
	312GK Topluma Hizmet Uygulamaları	4
	304AL Türkçe'den İngilizce'ye Çeviri	5
		30
7	407GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	1
	413MB Edebiyat Akımları	4
	403AL İkinci Yabancı Dil Almanca III	3
	403AL İkinci Yabancı Dil Fransızca III	3
	409MB Okul Deneyimi	6
	411MB Rehberlik	4
	401AL Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme Ve Geliştirme	5
	405AL Seçmeli Ders	7
		30
8	408GK Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	1
	410MB Karşılaştırmalı Edebiyat	4
	414MB Öğretmenlik Uygulaması	8
	412MB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	3
	402AL Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme Ve Değerlendirme	4
	INO-404 Seçmeli 2	5
	INO-406 Seçmeli 3	5
		30
	Seçmeli Dersler	
7	405AL Dil ve Kültür	7
	405AL Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	7
8	406AL Halk Bilimi Kuramları	5
	404AL Hata Çözümleme	5
	406AL Teknoloji Destekli Dil Öğretimi	5
	404AL Türk Kültürü	5

Gaziantep Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	TDP-101 Toplumsal Duyarlılık Projesi I	1
	TURK-101 Türk Dili I	2
	GEİN-101 Bağlamsal Dilbilgisi I	4
	GEİN-111 Bilgisayar I	3
	GEİN-105 Dinleme ve Sesletim I	4
	GEEB-117 Eğitim Bilimine Giriş	4
	GEİN-109 Etkili İletişim	4
	GEİN-103 İleri Okuma ve Yazma I	4
	GEİN-107 Sözlü İletişim Becerileri I	4
		30
2	TDP-102 Toplumsal Duyarlılık Projesi II	2
	TURK-102 Türk Dili II	2
	GEİN-102 Bağlamsal Dilbilgisi II	4
	GEİN-112 Bilgisayar 2	3
	GEİN-106 Dinleme ve Sesletim II	4
	GEEB-118 Eğitim Psikolojisi	3
	GME-100 Genel ve Mesleki Etik	2
	GEİN-104 İleri Okuma ve Yazma II	4
	GEİN-110 Sözcük Bilgisi	4
	GEİN-108 Sözlü İletişim Becerileri II	4
	Seçmeli Ders- 1	1
		33
3	GEİN-209 Anlatım Becerileri	5
	GEİN-205 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	5
	GEİN-207 İngilizce-Türkçe Çeviri	5
	AİİT-201 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2
	GEİN-203 Dilbilim I	5
	GEİN-201 İngiliz Edebiyatı I	5
	GEEB-217 Öğretim İlke ve Yöntemleri	3
	GEİN-211 Türk Eğitim Tarihi	2
		32
4	GEİN-208 Dil Edinimi	4
	GEİN-202 İngiliz Edebiyatı II	4
	GEİN-206 İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	5
	AİİT-202 Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2
	GEİN-210 Bilimsel Araştırma Yöntemleri	4
	GEİN-204 Dilbilim 2	5
	GEEB-218 Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	4
	GEİN-212 Özel Öğretim Yöntemleri I	4
		32
	GEİN-307 Edebiyat ve Dil Öğretimi I	5
	GEİN-309 İkinci Yabancı Dil I	2

5	GEİN-301 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	5
	GEİN-305 Dil Becerilerinin Öğretimi I	5
	GEİN-311 Drama	5
	GEİN-303 Özel Öğretim Yöntemleri II	5
	GEEB-319 Sınıf Yönetimi	3
		30
6	GEİN-306 Dil Becerilerinin Öğretimi II	5
	GEİN-310 İkinci Yabancı Dil II	2
	GEİN-302 Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	5
	GEİN-308 Edebiyat ve Dil Öğretimi II	5
	İNF-398 Etkinliklere Katılım	1
	GEİG-316 Girişimcilik	2
	GEİN-318 Ölçme Değerlendirme	4
	GEİN-312 Topluma Hizmet Uygulamaları	2
	GEİN-304 Türkçe- İngilizce Çeviri	5
		31
7	GEİN-409 İkinci Yabancı Dil III	4
	GEEB-417 Okul Deneyimi	5
	GEEB-421 Özel Eğitim	3
	GEEB-419 Rehberlik	6
	GEİN-401 Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme	6
	Seçmeli Ders - 2	6
		30
8	GEİN-418 Karşılaştırmalı Eğitim	5
	GEEB-420 Öğretmenlik Uygulaması	4
	GEEB-418 Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	4
	GEİN-402 Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	5
	Seçmeli Ders - 3	6
	Seçmeli Ders - 4	6
		30
	Seçmeli Dersler	
2	Sağlıklı Yaşam ve Spor	1
	Temel Spor Uygulamaları	1
7	GEİN-403 Dil Öğretiminde Güncel Konular I	6
8	GEİN-404 Dil Öğretiminde Güncel Konular II	6
	GEİN-406 İngilizce Dilinin Tarihi	6

İnönü Üniversitesi		
Yarıyıl	**Dersin Adı**	**AKTS**
	Zorunlu Dersler	
1	418001512006 A-Bağlamsal Dilbilgisi I	4
	418001532006 A-İleri Okuma ve Yazma I	4
	418001552006 A-Dinleme ve Sesletim I	3
	418001572006 GK-Türkçe I:Yazılı Anlatım	3
	418001592006 A-Sözlü İletişim Becerileri I	5
	418001612006 MB-Eğitim Bilimine Giriş	3
	418001632006 GK-Bilgisayar I	5
	418001652006 GK-Etkili İletişim Becerileri	3
		30
2	418001522006 A-Bağlamsal Dilbilgisi II	4
	418001542006 A-İleri Okuma ve Yazma II	4
	418001562006 A-Dinleme ve Sesletim II	3
	418001582006 GK-Türkçe II:Sözlü Anlatım	5
	418001602006 A-Sözlü İletişim Becerileri II	5
	418001622006 MB_ Eğitim Psikolojisi	3
	418001642006 GK-Bilgisayar II	3
	418001662006 A- Sözcük Bilgisi	3
		30
3	418002512007 A-İngiliz Edebiyatı I	4
	418002532007 A-Dilbilimi I	5
	418002552007 A-İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	5
	418002572007 A-İngilizce-Türkçe Çeviri	5
	418002592007 A-Yazma Becerileri	3
	418002612007 GK-Türk Eğitim Tarihi	4
	418002632007 MB-Öğretim İlke ve Yöntemleri	4
		30
4	418002522007 A - İngiliz Edebiyatı II	4
	418002542007 A - Dilbilimi II	5
	418002562007 A- İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	3
	418002582007 A - İkinci Yabancı Dil I (Fransızca)	5
	418002602007 A-Türkçe – İngilizce Çeviri	5
	418002622007 GK - Drama	4
	418002642007 MB -Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tas.	4
		30
5	418003512007 A-Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	4
	418003532007 A-Özel Öğretim Yöntemleri I	4
	418003552007 A-Dil Becerilerinin Öğretimi I	4
	418003572007 A-Edebiyat ve Dil Öğretimi I	4
	418003592007 A-İkinci Yabancı Dil I	3
	418003612007 GK – Bilimsel Araştırma Yöntemleri	4
	418003632007 MB-Sınıf Yönetimi	4
	418003012012 A- Seçmeli I 3. Sınıf Güz	0

		27
6	418003522008 A – Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	4
	418003542008 A - Özel Öğretim Yöntemleri II	4
	418003562008 A - Dil Becerilerinin Öğretimi II	4
	418003582008 A - Edebiyat ve Dil Öğretimi II	4
	418003602007 A-Dil Edinimi	4
	418003622008 GK – Topluma Hizmet Uygulamaları	6
	418003642008 MB - Ölçme ve Değerlendirme	4
		30
7	418004512008 A-Yabancı Dil Öğrt.Mat.İnc.ve Geliş.	6
	418004532008 A-İkinci Yabancı Dil III	3
	418004552008 MB - Okul Deneyimi	6
	418004572008 MB - Rehberlik	5
	418004592008 MB – Kaynaştırma Eğitimi	4
	418004932008 GK-Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	3
	418004002012 A-Seçmeli II 4.Sınıf Güz	0
		27
8	418004522009 A-Yabancı Dil Öğrt.Ölçme ve Değer.	4
	418004542009 MB-Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yön.	4
	418004562009 MB-Öğretmenlik Uygulaması	12
	418004602009 MB-Karşılaştırmalı Eğitim	0
	418004942009 GK-Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	3
	0418004982012 A-Seçmeli Ders Grubu VIII	0
		23
	Seçmeli Dersler	
3	418003712007 Seçmeli I (ELT de Seminer)	3
	418003732009 Seçmeli I (Çağdaş İngiliz Tiyatrosu)	0
4	418004712012 A-Seçmeli II (Bireysel Farklılıklar)	3
	418004732008 A-Seçmeli II (Kültürlerarası İletişim)	3
	418004712008 A-Seçmeli II (Bireysel Farklılıklar I)	3
8	0418004982012 - A-Seçmeli Ders Grubu VIII	3
	418004742009 A- Seçmeli (Drama İn ELT I)	3

Alan dersleri (AB)	Bursa Uludağ Üniversitesi	İstanbul Üniversitesi	Pamukkale Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	B. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	H.Mustafa Kemal Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Cumhuriyet Üniversitesi	19 Mayıs Üniversitesi	Bayburt Üniversitesi	Dicle Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi	İnönü Üniversitesi	**EK-3**
Bağlamsal Dilbilgisi I	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
İleri Okuma ve Yazma I	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Dinleme ve Sesletim I	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Bağlamsal Dilbilgisi II	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Sözlü İletişim Becerileri I	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
İleri Okuma ve Yazma II	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Dinleme ve Sesletim II	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Sözlü İletişim Becerileri II	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Sözcük Bilgisi	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	S	Z	Z	Z	Z	
İngiliz Edebiyatı I	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Dilbilim I	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar I	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
İngilizce-Türkçe Çeviri	S	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Anlatım Becerileri*	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	-	Z	-	Z	-	
İngiliz Edebiyatı II	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Dilbilim II	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi I	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Özel Öğretim Yöntemleri II	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	-	Z	-	Z	

Dil Becerilerinin Öğretimi I	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Edebiyat ve Dil Öğretimi I*	S	Z	Z	-	Z	Z	Z	Z	Z	Z	-	Z	Z	Z	
İkinci Yabancı Dil I*															
Çocuklara Yabancı Dil Öğretimi II	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Türkçe- İngilizce Çeviri	S	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Dil Becerilerinin Öğretimi II	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Edebiyat ve Dil Öğretimi. II*	S	Z	Z	-	Z	Z	Z	Z	Z	Z	-	Z	Z	Z	
İkinci Yabancı Dil II*															
Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme*	S	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	S	Z	Z	Z	
İkinci Yabancı Dil III*															
Seçmeli I															
Yabancı Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	-	Z	Z	Z	
Seçmeli II															
Seçmeli III															

Uludağ Üniversitesinde, İleri Okuma ve Sözcük Bilgisi dersi İleri Yazma şeklinde,

Cumhuriyet Üniversitesinde: Sözcük bilgisi I-II şeklinde,

Dicle Üniversitesinde, Okuma Becerileri I – Yazma Becerileri II şeklinde ders adlarında değişiklik görülmektedir.

Meslek Bilgisi Dersleri (MB)	Bursa Uludağ Üniversitesi	İstanbul Üniversitesi	Pamukkale Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	B.Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Cumhuriyet Üniversitesi	19 Mayıs Üniversitesi	Bayburt Üniversitesi	Dicle Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi	İnönü Üniversitesi	**EK-3**
Eğitim Bilimine Giriş	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Eğitim Psikolojisi	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Özel Öğretim Yöntemleri I	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	-	
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Sınıf Yönetimi	Z	Z	Z	Z	Z	Z	-	Z	-	Z	Z	Z	Z	Z	
Ölçme ve Değerlendirme	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	-	Z	S	Z	Z	Z	Z	
Okul Deneyimi	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Rehberlik	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Özel Eğitim*	Z	Z	-	Z	S	Z	Z	Z	Z	-	Z	-	-	Z	
Karşılaştırmalı Eğitim*	-	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	-	Z	-	Z	Z	
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Öğretmenlik Uygulaması	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	

Dicle Üniversitesinde, Özel Öğretim Yöntemleri I veya II şeklinde belirtilmeyen tek bir ders halinde sunulmuştur (Zorunlu).

Genel Kültür Dersleri (GK)	Bursa Uludağ Üniversitesi	İstanbul Üniversitesi	Pamukkale Üniversitesi	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	Hacettepe Üniversitesi	Cumhuriyet Üniversitesi	19 Mayıs Üniversitesi	Bayburt Üniversitesi	Dicle Üniversitesi	Atatürk Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi	İnönü Üniversitesi	**EK-3**
Türkçe I: Yazılı Anlatım	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z TÜRK DİLİ I	Z	Z	Z TÜRK DİLİ I	Z	Z	Z TÜRK DİLİ I	Z	
Bilgisayar I	S	Z	Z	Z	Z	Z	S	Z	-	-	Z	Z	Z	Z	
Etkili İletişim	S	Z	Z	Z	Z	Z	S	Z	Z	S	Z	Z	Z	Z	
Türkçe II: Sözlü Anlatım	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z TÜRK DİLİ II	Z	Z	Z TÜRK DİLİ I	Z	Z	Z TÜRK DİLİ II	Z	
Bilgisayar II	S	Z	Z	Z	Z	Z	S	Z	-	-	Z	Z	Z	Z	
Türk Eğitim Tarihi*	S	Z	-	-	Z	Z	S	Z	-	S	Z	Z	Z	Z	
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	S	Z	Z	Z	Z	Z	S	Z	Z	---	Z	Z	Z	Z	
Drama*	-	Z	Z	Z Yabancı Dil Öğretiminde Drama	Z	Z	S	Z	Z	S	Z	Z	Z	Z	
Topluma Hizmet Uygulamaları	S	Z	Z	Z	Z	Z	S	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	Z	

Bayburt Üniversitesinde, Bilgisayar ve Bilişim Sistemlerine Giriş I- II (Zorunlu), Bilimsel Araştırma Yazım ve Sunum Teknikler (Seçmeli) şeklinde verilmektedir.

	Üniversiteler (1-7)							EK-4
Tür	**Bursa Uludağ Üniversitesi**	**İstanbul Üniversitesi**	**Pamukkale Üniversitesi**	**Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi**	**Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi**	**Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi**	**Hacettepe Üniversitesi**	
Alan Bilgisi	Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Felsefeleri İngilizce-Türkçe Çeviri İleri Bağlamsal Dilbilgisi Dil Felsefesi Şiir İnceleme Edebiyat ve Dil Öğretimi I-II Akademik Okuma Becerileri Türkçe-İngilizce Çeviri Etkili İletişim Becerileri Yabancı Dilde Saha Uygulamaları Akademik Yazma Becerileri İleri Konuşma Becerileri I-II Dil ve Kültür I-II Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme Yabancı Dil Öğretiminde Yeni	Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi İngilizce Öğretiminde Güncel Konular Toplumdilbilim Yabancı Dil Öğretiminde Eleştirel Düşünce Becerileri	Söz Dizimi ve Anlambilim Psikodilbilim Sosyodilbilim Söylem Çözüm ve İngilizce Öğretimi Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi	Bilgisayar Destekli İngilizce Öğretimi Yabancı Dil Sınıfı Etkileşiminin İncelenmesi Dil Öğretiminde Toplumsal Etkileşimsel Yaklaşımlar Toplum Dilbilim	Oyunlarla İngilizce Öğrt. Filmlerle Dil Öğretimi Hikâyelerle İngilizce Öğretimi Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi Toplum Dilbilim	Fonetik İleri Dilbilgisi	Etkili İletişim Becerileri Uygulamalı Dil Bilimi Türkçe-İngilizce Karşı. Dil Bilg. İleri Konuşma Becerileri İleri Yazma Becerileri Dil Eğitiminde Yeni Gelişmeler Yabancı Dil Eğitiminde Video Kullanımı İngiliz Kültür Tarihi	

	Yönelimler ve Uygulamaları Yabancı Dil Öğretimi ve Edimbilim Söylem Çözümlemesi Dil Psikolojisi							
Meslek bilgisi	İngilizce Öğretiminde Drama	Mesleki Gelişim	-	-	Yaratıcı Drama	Özel Eğitim Soru Sorma ve Hata Düzeltme Teknikleri	Drama	
Genel Kültür	Bilgisayar I-II Yükseköğrenim Uyum Becerileri Çalışma Becerileri Türk Eğitim Tarihi İkinci Yabancı Dil I-II-III (Almanca) İkinci Yabancı Dil I-II-III (Fransızca) Topluma Hizmet Uygulamaları	Kadın/Cinsiyet Çalışmaları Kültür Çalışmaları	-	Almanca I-II-II Fransızca I-II-II Çocuk Hakları ve Eğitimi Çağdaş Amerikan Edebiyatından Seçmeler Kültürlerarası İletişim Mitolojiye Giriş Etkili Sunum Becerileri	Edebiyat ve Anlatım Dinamikleri Roman İnceleme Eleştirel Düşünce Dil ve Kültür Şiir İnceleme Oyun İnceleme Tiyatro Oyun İnceleme	-	Bilgisayar I-II Türk Eğitim Tarihi Bilimsel Araş. Yöntemleri İkinci Yabancı Dil I-II-III (Almanca) İkinci Yabancı Dil I-II-III (Fransızca) Topl. Hizmet Uygulama Entonasyon Analizi ve Akıcı Konş.Tek. Eğitimsel Göstergebilim ve Sözsüz İletişim	

	Üniversiteler (7-14)							EK-4
Tür	**Cumhuriyet Üniversitesi**	**19 Mayıs Üniversitesi**	**Bayburt Üniversitesi**	**Dicle Üniversitesi**	**Atatürk Üniversitesi**	**Gaziantep Üniversitesi**	**İnönü Üniversitesi**	
Alan Bilgisi	Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi I-II İleri Konuşma Becerileri Türkçe İngilizce Karşılaştırmalı Dil Bilgisi	Çağdaş İngiliz Romanı İngiliz Kültür Tarihi Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi Dil Öğretimi Yeni Eğilimler Yab. Dil. Öğr. Sosyokültürel Boyut Akademik Konuşma	Ruh Dilbilim Yaratıcı Yazma Dil Edinimi Etkili İletişim Becerileri Sözcük Bilgisi Anlatım Becerileri	İleri Okuma Becerileri İngiliz ve Amerikan Kültürü Kısa Öykü İnceleme Akademik Dinleme Becerileri Roman İnceleme Anlambilim ve Edimbilim Yab.Dil Öğr. Materyal Geliştirme ve İnceleme Şiir İnceleme Dil Öğretiminde Yeni Gelişmeler Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi Amerikan Edebiyatı	Edebiyat Akımları	Dil Öğretiminde Güncel Konular I-II İngilizce Dilinin Tarihi	ELT'de Seminer Çağdaş İngiliz Tiyatrosu	

Meslek bilgisi	-	-	Ölçme ve Değerlendirme Drama Türk Eğitim Tarihi	Drama ve Oyunlarla Dil Öğretimi	-	-	Bireysel Farklılıklar Drama İn ELT	
Genel Kültür	Eleştirel Okuma	Eğitim Felsefesi Mitoloji Eğitim Felsefesi Mitoloji İkinci Yabancı Dil I-II-III (Almanca) İkinci Yabancı Dil I-II-III (Fransızca)	İstatistik İkinci Yabancı Dil I-II-III (Almanca) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi I-II Bilimsel Araştırma Yazım ve Sunum Teknikleri Tartışma Becerileri Tiyatro	Kürtçe Zazaca Arapça	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Metodu Türk Kültürü Halk Bilimi	Temel Spor Uygulamaları	Kültürlerarası İletişim	

ÖZ GEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Barış AVCI

E-Posta Adresi: barisvcii@gmail.com

ÖĞRENİM DURUMU

Yüksek Lisans: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim- 2018

Lisans: Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngilizce Öğretmenliği- 2015

Lise: Halkalı Toplu Konut Lisesi, Yabancı Dil Bölümü- 2011

DENEYİM

Farabi Ortaokulu- 2015-… (tam zamanlı)

American Life Language Institute- 2015 (yarı zamanlı)

Yönder Okulları- 2015 (yarı zamanlı)