

T.C.
KONYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMI VE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

TÜRKİYE VE İNGİLTERE İLKÖĞRETİM ANADİLİ ÖĞRETİM
PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Celalettin ÇELEBİ

DOKTORA TEZİ

Danışman
Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL

Konya–2012




T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Bilimsel Etik Sayfası

	Adı Soyadı	: Celalettin ÇELEBİ	
	Numarası	: 075016021002	
Öğrencinin	Ana Bilim/Bilim	: Eğitim Bilimleri/Eğitim Programları ve Öğretimi	
	Dalı:		
	Programı	: Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora X <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	: Türkiye ve İngiltere İlköğretim Anadili Öğretim Programlarını Karşılaştırılması	

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


 Öğrencinin imzası
 Celalettin ÇELEBİ



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



DOKTORA TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Celalettin ÇELEBİ		
	Numarası	075116021002		
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Programı Ve Öğretimi		
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/>	Doktora	<input checked="" type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. Ali Murat SÜNBÜL		
Tezin Adı	Türkiye ve İngiltere'de Anadili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması			

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan "Türkiye ve İngiltere'de Anadili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması" başlıklı bu çalışma 15/02/2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Ünvanı, Adı Soyadı	Danışman ve Üyeler	İmza
Prof. Dr. Ali Murat Sünbül	Danışman	
Doç.Dr. İsmail Şahin	Üye	
Yard. Doç Dr. Kemal Güven	Üye	
Yard. Doç. Dr. Ahmet Kurnaz	Üye	
Yard. Doç. Dr. Etem Yeşilyurt	Üye	

Önsöz -Teşekkür

Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerdeki eğitimsel gelişmeleri takip ederek ülkeler arası eğitim sistemlerini karşılaştırmaya, mevcut ve olası eğitim sorunlarını anlamaya yönelik farklı bakış açısı sunar. Bu araştırma ile İngiltere ve Türkiye’de anadili öğretiminde kullanılan öğretim programları karşılaştırılarak, her iki ülkedeki öğretmenlerin İngilizce/Türkçe davranışları gözlenerek ve öğretmenlerin programlara yönelik görüşlerini alarak her iki ülkedeki eğitim uygulamalarının benzerlik ve farklılık kaynaklarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir.

Araştırma sürecinin her aşamasında değerli katkılarını ve manevi desteğini esirgemeyen tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Ali Murat SÜN BÜL’e teşekkürüm sonsuzdur. Tez izleme komitemde yer alan ve değerli görüşleriyle katkı sunan hocalarım Doç. Dr. İsmail ŞAHİN, Yard. Doç. Dr. Kemal GÜVEN’e değerli görüşleri ile tezime katkı sağlayan dostum Yard. Doç. Dr. Ahmet KURNAZ, sevgili kardeşim Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK ve Dr. Ayhan TERGİP’e içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmanın Türkiye bölümünde destek verenlere ve gözlem süresince sınıfını açan, sürekli yardımlarını gördüğüm ve her türlü soruma cevap veren öğretmenler Ömer Ali ÇİÇEK ve Ayşegül GÖKGÜL’e çok teşekkür ederim.

Tezin İngiltere bölümünde sınıflarında gözlem yapmamda yardımcı olan öğretmenler Caron Williams, Polen Hill, Tracy Kemp ile ölçme araçlarının incelenmesinde ve uygulanmasında yardımcı olan Kelami Dedezade, Ayşegül Berber, İlker Parlak, Carolina Scott, Kasım Koruyan, Aslı Akkoyunoğlu ve özellikle Maria Andrews ve Okul Müdürü Yana Morris’e çok teşekkür ederim.

Araştırma süresince zaman zaman ihmal etmek durumunda kaldığım çocuklarım Fatma Gül, Ahmet Emre ve Halime ile sürekli desteğini yanımda hissettiğim sevgili eşime çok teşekkür ederim. Beni bugünlere getiren anneme, babama ve bende emeği olanlara sonsuz şükran duygularıyla...

Celalettin ÇELEBİ

Londra-2012

T. C.
KONYA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Öğrencinin	Adı Soyadı	: Celalettin ÇELEBİ
	Numarası	: 075116021002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	: Eğitim Programları ve Öğretimleri
	Programı	: Doktora
	Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Ali Murat Sünbül
	Tezin Adı	: Türkiye ve İngiltere İlköğretim Anadili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Özet

Bu çalışmada, İngiltere’de ve Türkiye’de uygulanan ilköğretim(4. ve 5 sınıf) anadili öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile her iki ülke öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları ve anadili öğretim programlarına ilişkin görüşleri belirlenerek karşılaştırılmıştır. Araştırma karma (mixed research) araştırma modelinde desenlenmiştir. Veri toplamak için nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, gözlem ve görüşme ile nicel veri toplama araçlarından anket kullanılmıştır. Her iki ülkedeki öğretmenlerin öğrenme – öğretim sürecindeki davranışlarını belirlemek için İngiltere’de (Londra) ve Türkiye’de (Konya) 4. sınıf (Year 5) ve 5.sınıf (Year 6) sınıflardan birer şubede, dörder hafta süre ile gözlem yapılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1-İngilizce ve Türkçe Öğretim Programının hedef boyutu açısından benzerlik ve farklılıklar vardır. Öğrencilere kazandırılacak temel dil becerileri ve öğrenme alanları konusu gibi alanlarda benzerlik göstermektedir. İngilizce programındaki hedef sayısı Türkçe Öğretim Programına göre daha az sayıdadır.

2-İngilizce Öğretim Programında içerik öğretmenlere öneri niteliğindedir. Derslerde hangi içeriğin kullanılacağına zümre öğretmenleri tarafından karar verilmektedir. Türkiye’de içerik zorunlu ve seçmeli temalar altında verilmektedir. İngilizce Öğretim Programında önerilen içerikler daha çok öğrencilerin okuma beğenilerini, hayal güçlerini ve edebi duygularını geliştirici nitelikte iken, Türkçe Öğretim Programında yer alan içeriklerle öğrencilerin bireysel özelliklerini geliştirmenin yanında Atatürkçülük, toplumsal değerler, kültürel, sağlık, çevre teknoloji, yenilikler, uzay gibi evrensel ve toplumsal alanlarda bilgi ve bilinç sahibi olmaları hedeflenmektedir.

3-Her iki programda da öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin bir rehber rolünde olması, etkinliklerin öğrenci merkezli olarak düzenlenmesi, öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alınması, öğrenci katılımına önem verilerek aktif öğrenme yöntemlerinin etkin biçimde kullanılması ve çoklu öğrenme fırsatları sunan öğrenme ortamlarının oluşturulması amaçlanmıştır.

4-Her iki programda da öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını ve öğrenme ürününü belirlemek için süreç ve sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması önerilmiştir.

5-İngiltere’deki sınıflar ve okullar, Türkiye’deki sınıflara ve okullara göre fiziki şartlar, araç-gereç eğitim donanımları vb. açısından oldukça gelişmiş olup sınıf ortamlarında ve okulda öğretmenin ve öğrencinin kullanabileceği her türlü imkân(akıllı tahta, eğitim yazılımları vb.) mevcuttur.

6-İngiltere’de öğretmenlerin ders etkinliklerini öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı olarak organize ettikleri ve öğrencilerin öğrenmesine kılavuzluk yaptıkları, Türkiye’de ise öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen merkezli yaklaşımı kullanarak bilgi aktaran kişi rolünü sürdürdükleri ve geleneksel yöntem ve teknikleri kullandıkları gözlenmiştir.

7-Her iki ülke öğretmenleri de anadili öğretim programını yeterli bulmakla birlikte İngiltere’deki öğretmenler programla ilgili daha olumlu görüşe sahiptirler.

8-Türkiye'deki öğretmenler ders içeriğinin ve ölçme değerlendirme etkinliklerinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Ayrıca, öğretmenlere göre programda dilbilgisi konularına daha çok yer verilmelidirler.

Anahtar Sözcükler: Öğretim programı, anadili, karşılaştırmalı eğitim, İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemi.





T. C.
KONYA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	: Celalettin ÇELEBİ
	Numarası	: 075116021002
	Ana Bilim / Bilim Dalı	: Eğitim Programları ve Öğretimleri
	Programı	: Doktora
	Tez Danışmanı	: Prof. Dr. Ali Murat Sünbül
	Tezin İngilizce Adı	: Comparison of Mother Tongue Curriculum in Turkey and England Primary School.

Summary

In this study, the mother tongue curriculum(fourth-grade and fifth grade) in England and in Turkey primary are compared according to their aim, content, education status, assessment dimensions similarities and differences, and both countries teachers' roles during teaching and learning process, and teachers' views on mother tongue curriculum. In this research mixed research model is employed as a research method. In order to collect data, quantitative research methods of document analysis, observation, and structured interview methods and questionnaire which is a qualitative data collection method were conducted. So as to determine the teachers' roles during teaching and learning process in both countries, the researcher made observations in England (London) and in Turkey (Konya) 4 Class (Year 5) and 5 (Year 6) classes, at each class for four weeks. The results of the research findings can be summarized as follows:

Turkish and English Curriculum have similarities and differences in terms of aim dimension. There are similarities in students gains such as basic language skills and learning scope. The number of the aims in English Curriculum is less than ones in Turkish Curriculum.

2- In English Curriculum, the content seems as optional to teachers. The content selection and teaching materials are prepared by board teachers' decision. In Turkey, the content is given as compulsory and optional subjects. In English Curriculum, whilst the students have been encouraged to reading to develop their pleasure of reading, the imagination and literary development of their feelings; in Turkish Curriculum, besides developing individual attributes of students, to have knowledge and awareness concerning Turkish Kemalism, social values, cultural, health, environment, technology, innovation and some global topics also have been aimed to teach them.

3-The teachers in both programs as a guide in the process of learning and teaching have been expected to organise student-centered activities, take into account the students' individual characteristics, and emphasise student participation in the effective use of active learning methods, and give importance to learning environments that offer multiple learning opportunities.

4-In both curriculum, in order to determine the students' level of learning performance and learning at the end, a process and result oriented approach is the fundamental principle. However, in English Curriculum, mostly it is emphasized to measure and evaluate the students' performance during learning process.

5- When compared to classes and schools in Turkey, the classes and schools in England are much more developed according to physical conditions, necessary equipments for education etc. and they have all the opportunities (smartboard, education software etc.) in classroom environments for teachers and students.

6-Teachers in England organize teaching activities based on student-centered approach, and guide students in their learning, whereas in Turkey, it is observed that teachers have been using teacher-centered-approach in teaching-

learning process, still have the knowledge-giving role, and use the traditional methods and techniques.

7- Teachers in both countries think that the mother tongue curriculum is adequate, but teachers in England have more positive views about curriculum.

8- Teachers in Turkey think that the course content and measurement and assessment activities are not enough. Teachers in Turkey demand more grammar rules in the curriculum.

Key Words: Curriculum, mother tongue, comparison, England and Turkey Education System.



İçindekiler

Önsöz -Teşekkür	iv
Özet.....	v
Summary	viii
İçindekiler	xi
Tablolar Listesi	xv
BİRİNCİ BÖLÜM - Giriş.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Varsayımlar (Sayılıtlar).....	5
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM - Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar	8
2.1. Karşılaştırmalı Eğitim	8
2.2. İngiliz ve Türk Eğitimine Genel Bakış	13
2.2.1. İngiliz Eğitim Tarihi	13
2.2.2. İngiliz Eğitim Sistemi	14
2.2.3. Türk Eğitim Tarihi	20
2.2.4. Türk Eğitim Sistemi.....	24
2.3. Dil, Anadili ve Anadili Öğretimi	30
2.3.1. Türkçe Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler.....	38
2.3.1.1. Anlatma	39
2.3.1.2. Soru-Cevap	39
2.3.1.3. Dramatizasyon.....	40
2.3.1.4. Tartışma.....	41

2.3.1.5.	Çözümleme ve Birleşim	42
2.3.1.6.	Tümevarım ve Tümdengelim	42
2.3.1.7.	Gösterip Yaptırma	43
2.3.1.8.	Benzetim.....	44
2.3.1.9.	İkili ve Grup Çalışması.....	44
2.3.1.10.	Problem Çözme.....	45
2.4.	Eğitim Programı ve Öğeleri	45
2.4.1.	Hedefler	46
2.4.2.	İçerik	50
2.4.3.	Eğitim Durumu	53
2.4.4.	Değerlendirme	55
2.5.	İngilizce ve Türkçe Öğretim Programı	58
2.5.1.	İngilizce Öğretim Programı ve Ulusal Program	58
2.5.2.	Türkçe Öğretim Programı	65
2.6.	İlgili Araştırmalar	70
2.6.1.	Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	70
2.6.2.	Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	78
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM - Yöntem.....		88
3.1.	Araştırma Yaklaşımı	88
3.2.	Araştırma Modeli	91
3.3.	Nicel Yaklaşım Yönelik Evren ve Örneklem.....	92
3.4.	Nitel Yaklaşım Yönelik Çalışma Grubu	94
3.5.	Veri Toplama Araçları	95
3.5.1.	Nitel Veri Toplama Araçları	95
3.5.2.	Nicel Veri Toplama Araçları	98
3.6.	Verilerin Toplanması	99

3.6.1.	Nitel Verilerin Toplanması	99
3.6.2.	Nicel Verilerin Toplanması	101
3.7.	Verilerin Analizi.....	101
3.7.1.	Nitel Verilerin Analizi	101
3.7.2.	Nicel Verilerin Analizi.....	103
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM - Bulgular		104
4.1.	Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	104
4.1.1.	İngilizce Öğretim Programı Hedefleri	105
4.1.2.	Türkçe Öğretim Programı	116
4.2.	İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	138
4.3.	Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	148
4.4.	Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	156
4.5.	Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	167
4.6.	Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	183
4.6.1.	Öğretmen Görüşleri Anketi	183
4.6.1.1.	Hedeflerle İlgili Öğretmen Görüşleri	184
4.6.1.2.	İçerikle İlgili Öğretmen Görüşleri	185
4.6.1.3.	Eğitim Durumuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	186
4.6.1.4.	Değerlendirmeye İlgili Öğretmen Görüşleri	187
4.6.2.	Öğretmen Görüşme Formu	189
4.6.2.1.	Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri	189
4.6.2.1.	İçerik Hakkında Öğretmen Görüşleri	192
4.6.2.1.	Öğrenme-Öğretme Süreci Hakkında Öğretmen Görüşleri	195
4.6.2.1.	Ölçme-Değerlendirme Hakkında Öğretmen Görüşleri	197
BEŞİNCİ BÖLÜM - Tartışma ve Yorumlar.....		203

5.1.	Birinci Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	203
5.2.	İkinci Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar	209
5.3.	Üçüncü Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar	213
5.4.	Dördüncü Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	216
5.5.	Beşinci Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	219
5.6.	Altıncı Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar.....	226
5.6.1.	Hedeflerle İlgili Öğretmen Görüşleri.....	226
5.6.2.	İçerikle İlgili Öğretmen Görüşleri	227
5.6.3.	Eğitim Durumuyla İlgili Öğretmen Görüşleri	228
5.6.4.	Değerlendirmeye İlgili Öğretmen Görüşleri.....	230
ALTINCI BÖLÜM - Sonuç ve Öneriler.....		233
6.1.	Sonuçlar	233
1.6.1	Hedef Ögesine İlişkin Sonuçlar	233
1.6.2	İçerik Ögesine İlişkin Sonuçlar.....	235
1.6.3	Eğitim Durumu Ögesine İlişkin Sonuçlar.....	235
1.6.4	Değerlendirme Ögesine İlişkin Sonuçlar	237
6.2.	Öneriler.....	238
6.2.1.	Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	238
6.2.2.	Araştırmacılara Yönelik Öneriler	241
KAYNAKÇA.....		242
EKLER.....		261
ÖZGEÇMİŞ.....		282

Tablolar Listesi

Tablo 2.1 Temel Evrelerde Yaş, Sınıf ve Okulların Dağılımı	16
Tablo 2.2 Ulusal Programlarda Yer Alan Ana Dersler (Core Subjects) ve Ara Dersler (Non Core Subjects).....	17
Tablo 2.3 Ulusal Programda Yer Alan Genel Sınavların Dağılımı	18
Tablo 2.4 Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğrenime Türk Eğitim Sistemi	26
Tablo 3.1. Karma Araştırma Yöntemi Tasarımları.....	90
Tablo 3.2. Araştırma Yöntemlerini Uygulama Süreci.....	91
Tablo 3.3 İngiltere ve Türkiye’de Öğrencilerin Yaş ve Sınıflara Göre Dağılımı.....	94
Tablo 4.1 İngilizce Öğretim Programı Temel Evre 2 Hedefleri	105
Tablo 4.2 Türkçe Öğretim Programındaki 4. ve 5. Sınıf Kazanımları	117
Tablo 4.3 İngilizce ve Türkçe Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Alt Başlıkları	134
Tablo 4.4 4. Sınıf İngilizce Dersi Temaları ve Konuları	142
Tablo 4.5 5. Sınıf İngilizce Dersi Temaları ve Konuları	143
Tablo 4.6 Türkçe Öğretim Programındaki Zorunlu Temalar	144
Tablo 4.7 Türkçe Öğretim Programındaki Seçmeli Temalar	145
Tablo 4.8 Puanların Not Değerleri ve Dereceleri	165
Tablo 4.9 İngiltere’de Yıllara Göre İlköğretimdeki Asıl ve Yardımcı Öğretmen Sayıları.....	168
Tablo 4.10 Gözlem Yapılan Sınıflara ve Öğretmenlere Ait Bilgiler	170
Tablo 4.11 Gözlem Süresince Derslerde İşlenen Konular ve Kullanılan Araç-Gereçler	171
Tablo 4.12 Dersin Giriş Bölümünde Gözlenen Öğretmen Davranışları.....	173
Tablo 4.13 Dersin Gelişme Bölümünde Gözlenen Öğretmen Davranışları	175
Tablo 4.14 Dersin Sonuç Bölümünde Gözlenen Öğretmen Davranışları.....	180
Tablo 4.16 Hedef Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları	184

Tablo 4.17 İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t testi Sonuçları	185
Tablo 4.18 Eğitim Durumu Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları	186
Tablo 4.19 Öğretmenlerin Değerlendirme Boyutuyla İlgili Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları	188
Tablo 4.20 İngiltere ve Türkiye’de Görüşme Formu Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	189
Tablo 4.21 İngilizce/Türkçe Öğretim Programının Öğrencilere Anadilini Öğretmede Yeterliliği ile İlgili Bulgular	190
Tablo 4.22 İngilizce/Türkçe Öğretim Programında İçerik Yeterliliği ile İlgili Bulgular	192
Tablo 4.23 İngilizce/Türkçe Öğretim Programında Etkinliklerin (Öğrenme Öğretme Süreci) Uygunluğu ile ilgili Bulgular	195
Tablo 4.24 İngilizce/Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliği ile İlgili Bulgular	197
Tablo 4.25 İngilizce/Türkçe Derslerinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araçları ile İlgili Bulgular.....	200

BİRİNCİ BÖLÜM

Giriş

1.1 Problem Durumu

Çağımızda bilim ve teknolojiadaki büyük gelişme, daha önceki çağlarla kıyaslanmayacak derecede bilgi artışı ve akışı meydana getirmektedir. Geçen zamanla birlikte bireyler ve toplumlar artan bu bilgi artışı ve hızına uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. İnsanlar ve toplumlar varlıklarını sürdürebilmek için sürekli gelişme çabası içinde olmak ve kendilerini yenilemek durumundadırlar. Bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesi, potansiyellerinin artırılması ve yaratıcılık özelliklerinin ortaya çıkarılması, hem birey hem toplum açısından bir kazanç olduğu kesindir.

Bilgi çağında bireyin ve toplumun geleceği, bilgiye ulaşma bilgiyi kullanma ve üretme becerilerine bağlıdır. Bu becerilerin kazanılması ve hayat boyu sürdürülmesi, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir (MEB, 2009). Ülkemizde ilköğretimde Türkçe, ortaöğretimde ve yükseköğretimde Türkçe, Türk Dili, Türk Dili ve Edebiyatı adı altında anadili öğretimi amacıyla verilen derslere rağmen anadili öğretiminden istenen sonuçların alınmadığı, yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalar da tespit edilmiş ve uzmanlarca birçok kez dile getirilmiştir (Adalı, 2004: 9; Anılan, 2004: 1293; Aşıcı, 1996: 4; Ergenç, 1994; Özbay, 2004: 2805; Özyürek, 2004: 469; Sever, 2004: 29). Nitekim 2003 ÖSS sınavında 40 bin öğrenci sıfır düzeyinde puan almıştır (<http://www.osym.gov.tr/sayisal/2003/ossbilgiler.htm>). “Radyo ve televizyonlardaki yeterli düzeyde Türkçe bilmeyen, konuşma ve okuma özürsü sunucular, sokakları kaplayan İngilizce tabelalar, yabancı dille eğitim öğretim yaptığını gururla söyleyen ve reklâmlarında bu yönünü ön plana çıkaran eğitim kurumlarıyla” (Demir ve Yapıcı, 2007:178) günlük hayatta sıkça karşılaşılmaktadır. Hatta bu durum okuma yeterlilikleri alanındaki 2006 ve 2009 PISA sonuçlarıyla da örtüşmektedir. 2009 PISA sonuçlarına göre, okuma yeterlilikleri alanında Türkiye 29. sırada yer almaktadır (Tepav, 2010). Aynı araştırmada İngiltere ise 15. sırada yer almıştır (NFER, 2010).

Yukarıda belirtildiği gibi ulusal ve uluslararası araştırma sonuçları, alan uzmanlarının görüşlerine göre anadili eğitimi ile ilgili herkesin üzerinde hemfikir olduğu; ülke olarak Türkçe öğretiminde ve öğrencilere anadili bilincini kazandırmada yetersiz olduğumuzdur.

Eğitim-öğretim çok boyutlu ve hayat boyu devam eden bir süreç olmasından ve birçok değişkeni içermesinden dolayı, anadili öğretiminde yaşanan eksiklikler ve yetersizlikler belirli bir nedene indirgenemeyecek özelliklere sahiptir. Bu nedenle anadili öğretiminde yaşanan sıkıntıların tüm yönleriyle ele alınıp incelenmesi gerekmektedir. Anadili öğretiminde yaşanan tüm sorunların kaynağının birçok nedeni olmakla birlikte Aşıcı'ya (1996: 4) göre öğretmen yetiştirilmesi, ikincisi ise anadili öğretiminde kullanılan Türkçe kitaplarının içeriğidir. Sever (2004) ise başlıca sorunların; sınıfların kalabalık olması, öğretimde öğretmen merkezli bir yaklaşımın benimsenmiş olması, ders kitaplarındaki yetersizlik, değerlendirme sürecinde üst düzey davranışların önemszenmeyişi, öğretim sürecinde yaratıcı etkinliklere yer verilmemesi, öğretim aşamaları arasında bütünsellik kurulamaması olduğunu belirterek bu sorunların bir yönüyle öğretmen yetiştirme diğer yönüyle de öğretim programının temel öğeleriyle (amaç, içerik, eğitim durumu (öğretim yöntemleri, ders araç-gereçleri, süre vb.) ve değerlendirme) ilgili olduğunu ifade etmektedir.

Anadili öğretimi sadece bizim ülkemizde değil, dünyanın birçok ülkesinde eğitim sisteminin temel sorunu olarak görülmektedir. Bu nedenle, ortak nitelik, amaç, yöntem ve beceri alanlarından dolayı, anadili öğretiminin uluslar arası bir anlayışla ele alınmasını, geliştirilmesini sağlamak amacıyla 8/11/1982 tarihinde "Uluslararası Anadil Eğitim Örgütü"(International Mother Tongue Education Network) kurulmuştur (Sever, 2004: 31).

İlköğretimle başlatılan anadili öğretimi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir süreçtir. Öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde gerçekleştirmek, onlara Türk dilini doğru, bilinçli kullanma duyarlılığı ve alışkanlığı kazandırmak anadili öğretiminin öncelikli sorumluluğudur (Sever, 2003: 28). Toplumsal kültürü bir kuşaktan ötekine aktarma görevini üstlenen eğitim ve dolayısıyla da eğitimin en önemli aracı olan

anadili öğretimi, en eski zamanlardan beri vardır ve bu varlığını ve görevini sürdürmeye de devam edecektir. Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde anadilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Anadilini düzgün ve etkili kullanma ise ancak iyi bir anadili öğretiminden geçmekle mümkün olur (Yıldız, 2003b). Bu nedenle konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirerek onların doğru ve etkili iletişim kurmaları için gerekli anadili öğretimi okul ortamında düzenli biçimde verilmelidir.

Her ülke, her toplum kendi kültürünü gelecek kuşaklara aktarmak, tüm bireylerinin iletişim aracı olarak ortak bir dille iletişim kurmalarını sağlamak için kendi anadilini öğretmek durumundadır. Ülkelerin ve toplumların dilleri diğer ülke ve toplumların dilleriyle benzer veya farklı özellikler taşıyabilir. Bir dilin diğer dillerden farklı özelliklere sahip olmasını o dili konuşan toplumların tarih içinde geçirdiği süreçler, toplumun sosyolojik yapısı, içinde yaşadığı coğrafya vb. faktörler etkilemektedir. Ülkelerin farklı özellikler taşıması ülkelerin eğitim sistemlerini, alt sistemleri ve eğitim programlarını kendi toplumlarının özelliklerine ve hedeflerine uygun biçimde oluşturmasını gerektirmektedir. Ülkeler ve diller arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek, mevcut eğitim sistemlerini, eğitim programlarını, öğretim yaklaşım ve uygulamalarını daha iyi analiz etmek, yaşanan ve olası eğitim sorunlarına çözüm bulmak için daha geniş bakış açısıyla farklı eğitim sistemleri, eğitim programları ve uygulamaları incelenmelidir.

Bu düşüncelerden hareketle İngiltere’de İngilizcenin okullarda öğretimi için kullanılan İngilizce Öğretim Programı ile Türkiye’de Türkçenin okullardaki öğretimi için uygulanan Türkçe Öğretim Programı, eğitim programı öğeleri açısından karşılaştırılarak, her iki program arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesine çalışılmıştır. İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını, sınıflardaki eğitim uygulamalarını tespit etmek için her iki ülkedeki sınıflarda gözlem yapılmıştır. Ayrıca her iki ülkede anadili öğretim programlarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınarak, öğretmen görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesine ve karşılaştırılmasına çalışılmıştır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmayla genel olarak İngiltere’de uygulanan İngilizce Öğretim Programı ile Türkiye’de uygulanan Türkçe Öğretim Programının karşılaştırılarak her iki anadili öğretim programı arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesi, her iki ülkedeki öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarının belirlenmesi ve öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu amaçla yapılan araştırmada, problem cümlesi “İngiltere ve Türkiye’deki anadili öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumu, değerlendirme boyutları açısından benzerlik ve farklılıklar, her iki ülkedeki öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları ve anadili öğretim programları konusundaki görüşleri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın problem cümlesine cevap bulmak için aşağıdaki sorular sorulmuştur.

1- İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim anadili öğretim programlarının hedef boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2- İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim anadili öğretim programlarının içerik boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

3- İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim anadili öğretim programlarının eğitim durumu boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

4- İngiltere ve Türkiye’deki ilköğretim anadili öğretim programlarının değerlendirme boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

5- İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde davranışları nasıldır?

6- İngiltere ve Türkiye’deki sınıf öğretmenlerinin anadili öğretim programı ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Anadili öğretimi ve sorunları ile ilgili yapılan ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar ülke olarak anadili öğretiminde zorluk çektiğimizi göstermektedir. Bu çalışma ile İngilizcenin öğretimine yönelik uygulanan İngilizce Öğretim Programı ile Türkçe Öğretim Programını karşılaştırarak iki anadili öğretim programının benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi iki anadili öğretim programının daha iyi anlaşılmasına ve anadili öğretimi konusunda yapılacak çalışmalara katkısı açısından önemlidir.

İngiltere ve Türkiye’de uygulanan anadili öğretim programlarının benzer ve farklı yönleri incelenerek, her iki ülkedeki anadili öğretiminin tüm boyutları ortaya konmaya çalışıldığından, araştırmacıların bakış açılarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışlarının gözlenerek onların ders içinde ve ders dışındaki, derse hazırlık aşamasından değerlendirmeye kadar tüm öğrenme-öğretme süreçlerindeki çalışmaların ve uygulamaların ortaya konulması yeni eğitim-öğretim uygulamalarına ışık tutacaktır.

İngiltere ve Türkiye’deki uygulanan anadili programlarının öğelerine ilişkin her iki ülkedeki öğretmenlerin görüşlerinin öğrenilmesi ve her iki ülke öğretmenlerinin bakış açısıyla programların karşılaştırılması araştırmacılara ve eğitimcilere yeni bir bakış açısı sunacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar (Sayıtlar)

- 1- Bu araştırmada kullanılan kaynaklar gerçekleri yansıtmaktadır.
- 2- Öğretmenlerin uygulanan anadili öğretim programıyla ilgili sorulan sorulara içtenlikle cevap verdiği düşünülmektedir.
- 3- Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının (gözlem formu, anket, görüşme formu) hazırlanmasında görüşlerine başvuru alanlarında uzman oldukları varsayılmaktadır.

1.5 Sınırlılıklar

1- İngiltere’de Temel Evre 2 1999 İngilizce Öğretim Programı ve Türkiye’de İlköğretim 4 ve 5 inci sınıf 2005 Türkçe Öğretim Programı ile,

2- 2010-2011 eğitim-öğretim yılında İngiltere-Londra ve Türkiye-Konya’da görev yapan sınıf öğretmenleri ile,

3- Araştırma için belirlenen şubelerdeki öğretmenlerin İngilizce/Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları ile,

4- Kullanılan veri toplama araçları ve araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar ile,

5- İngiltere’de Temel Evre 2(year 5 ve year 6) ve Türkiye’de dördüncü beşinci sınıflarla sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Karşılaştırmalı eğitim: Çeşitli toplumlarda, ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de bir kaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tespit edip bundan eğitim teori ve pratiğinde, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve reformlarında, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve bir barış ortamı sağlanmasında yararlanılmaya çalışılan bir bilimdir (Ergün, 1985: 3)

Anadili: Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975).

Eğitim programı: Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2007).

Öğretim programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, bilgi kategorilerinden oluşan, okullarda beceri ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük olan programdır (Varış, 1996).

İngilizce Öğretim Programı: İngiltere’de 1999 yılında ulusal program içinde temel evrelere ayrılarak öğrencilere İngilizce öğretmek için hazırlanmış anadili öğretim programı.

Türkçe Öğretim Programı: Türkiye’de 2005 yılında ilköğretim müfredatı içinde sınıf düzeylerine ayrılarak öğrencilere Türkçe öğretmek için hazırlanmış anadili öğretim programı.

İKİNCİ BÖLÜM

Kuramsal Açıklamalar ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde, “Karşılaştırmalı Eğitim, İngiliz ve Türk Eğitim Sistemi, Dil, Anadili ve Öğretimi, Eğitim Programı ve Öğeleri, İngilizce ve Türkçe Öğretim Programlarına” yönelik kuramsal bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Karşılaştırmalı Eğitim

Eğitim sistemlerinin ve öğretim programlarının çeşitli boyutlarının ve özelliklerinin uluslararası bakış açısıyla değerlendirilmesi noktasında büyük bir öneme sahip olan karşılaştırmalı eğitimle ilgili birçok tanım yapılmıştır.

Karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerdeki sosyal bilimlerden uygulamalı eğitime bakış açıları ve veri kümelerinden daha fazla potansiyele sahiptir. Karşılaştırmalı eğitim en iyi biçimde sosyal bilimler, eğitim bilimleri ve uluslararası çalışmaların kesişim noktası olarak tanımlanabilir (Noah ve Eckstein, 1969). King’e (1979) göre karşılaştırmalı eğitim, eğitimde yaşanan sorunlarının benzerliğini ortaya koymanın yanında bu sorunların farklı ülkelerde farklı biçimlerde meydana geldiğini ve çözüm yollarının da buna göre değişebileceğini gösteren bir alandır (Aktaran: Erdoğan, 1995: 5). Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sisteminin sorunlarına ve etkilerine dair geçerli bilgiler elde etmek, eğitim sisteminin belirleyicilerinin çeşitli ülkelerdeki gelişimi inceleyerek, eğitim politikasının belirlenmesine yardımcı olabilecek görüşler kazandırabilmeyi amaçlamaktadır (Demirel, 2000: 1-3).

Karşılaştırmalı eğitimle ilgili tanımlar incelendiğinde tanımların birçok ortak özellik içerdiği görülmektedir. Bu tanımlara göre karşılaştırmalı eğitim: Farklı ülkelerdeki eğitim uygulamalarının farklılık ve benzerliklerini tespit etme, eğitim sorunlarının farklılık ve benzerlik kaynaklarını belirleme, sorunlara farklı çözüm önerileri getirebilme özelliği taşıyan birçok disiplinle yolları kesişen disiplinlerarası bir

alandır. Aşçı'ya (2009: 47) göre karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla iki veya daha fazla sayıdaki ülkenin karşılaştırılmasında üç temel neden vardır:

- Ülkelerin kendi sistemlerini anlamak,
- Başka ülkelerle ilgili bilgileri genellemek,
- Kuram oluşturmaya katkıda bulunmak.

Bu üç neden içinde iki ülke arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklamak, eğitim modellerini tartışmak, önerilerde bulunmak, denenceleri sınamak ve değerlendirmek önemlidir. Erdoğan'a (1995: 9-11) göre karşılaştırmalı eğitimin yararları şöyle sıralanabilir:

“1- Karşılaştırmalı eğitim, eğitimcileri ve halkı, eğitim alanındaki kurumsal temellerin ve pratik uygulamaların değişik ülkelerde nasıl olduğu konusunda duyarlı hâle getirir. Böylece karşılaştırmalı eğitim sayesinde eğitimdeki alternatif yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi olunabilir. Sağladığı geniş bakış açısı ile eğitimle ilgili olguların, eğilimlerin ve problemlerin analiz edilmesine yardım eder. Eğitimde karşılaşılan birçok sorunun karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ile farklı ülkelerde nasıl çözüldüğü öğrenilebilir.

2- Sunduğu değişik deneyimler ve yaklaşımlarla eğitim alanında en doğru kararların verilmesinde katkılar sağlayabilir. Bu açıdan bakıldığında, eğitim politikacıları ve yöneticileri karar verme sürecinde karşılaştırmalı eğitim araştırmalarının sonuçlarından faydalanabilir. Nitekim karşılaştırmalı eğitime duyulan ihtiyacın ilham kaynaklarından birisi eğitimle ilgili konularda yaşanan karar verme durumlarıdır.

3- Eğitim ve ulusal kalkınma arasındaki ilişkinin anlaşılmasında, değişik ülkelerdeki eğitim ve ulusal kalkınma ilişkilerini göstererek önemli bir rol oynar. Yani karşılaştırmalı eğitim araştırmaları sayesinde, eğitim ile ulusal kalkınma arasındaki ilişkinin değişik boyutları gözler önüne serilebilir.

4- Yabancı eğitim sistemlerini ve toplumları derinlemesine anlamamıza katkıda bulunarak yöneticilere ve politika analizcilerine yardımcı olur. Geçmiş ve bugünü

anlamaya yardım ederken gelecekteki eğitim sisteminin nasıl olabileceğini kestirmede önemli rol oynar.

5- Eğitim sistemlerinin çağrıştırdığı değişik çağrışımlar vardır. Bunların çoğu eksik, yanlış ve genellikle de olumsuzdur. Karşılaştırmalı eğitim, eğitim sistemlerini çok geniş bir zeminde ele alarak sunduğu bilgi ve yorumlarla, sistemler hakkındaki eksik ve yanlış çağrışımları ortadan kaldırır. Ayrıca başka eğitim sistemleri hakkında sunduğu geçerli ve güvenilir bilgiler vasıtasıyla herhangi bir ülkedeki eğitim sorunlarının çok özel olmadığını gösterir.

6- Bir ülkenin eğitimle ilgili göstergeleri, o ülkenin diğer sahalardaki durumunu da yansıtır. Örneğin, okullardaki otoriter yapı o ülkenin siyasi yapısını da az çok yansıtır. Eğitimde kaynakların verimsiz kullanılması endüstride, hükümette ve ticaretle de aynı açmazın bir göstergesi olabilir. Yani, okullar toplumdaki siyasal değişimleri ve baskıları anlamak için adeta bir model gibidir. Bu durumda karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, başka ulusların kültürünü, değerlerini, başarı ve başarısızlıklarını tanımada rol oynayabilir.

7- Karşılaştırmalı eğitim, eğitim uygulamaları hakkında bu kullanılan standartları inceler ve sunar. Bu şekilde “devamlı eğitim”, “engelliler”, “üstün zekâlılar” gibi birçok terim ve derslerin değerlendirilmesi, okul yılı ve öğretmen niteliği gibi konularda başka ülkelerin kullandığı standartlar hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür.

8- Karşılaştırmalı eğitim araştırmaları ile bir ülkedeki eğitim uygulamalarının kökeni, yani nereden uyarlandığı ortaya konur. Bu şekilde uygulamalarda gözlenebilecek birtakım sorunlara daha geniş bir yaklaşım getirilebilir. Gerçekten de eğitim alanındaki bir uygulamanın asıl olarak ilham alındığı yerin araştırılması, uygulamanın daha sağlam bir çerçeveye oturmasında önemli rol oynar.

9- Karşılaştırmalı eğitim ile elde edilen parça parça bilgiler, daha geniş çerçevede genel teorilerin üretilmesine zemin hazırlar. Örneğin, araştırmalar çocuğun ailedeki doğum sırasının okul başarısı ile ilgili olduğunu ileri sürüyorsa, bu bulgu eğitimciye daha yeni ve genel teoriler geliştirme konusunda yardımcı olabilir.”

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında karşılaştırılan olay, program, sistem, uygulama vb. konuların tam olarak ortaya konabilmesi için belirli bir yolun takip edilmesi gerekmektedir. Lauterbach, ve Mitter (1998)'e göre karşılaştırmalı eğitim çalışmaları dört aşamada düzenlenir:

- a) Karşılaştırma için seçilen konuların tanımlanması,
- b) Her bir konunun hedeflenen doğrultuda ortaya konması,
- c) Araştırma sonuçlarının bir araya getirilmesi,
- d) Toplanan sonuçların karşılaştırılması ve yorumlanması.

Alexander'e (2000) göre karşılaştırmalı araştırmalara özgü bir yöntem yoktur. Çok disiplinli bir yaklaşım (multidisciplinary approach) olması sunduğu esneklik açısından iyidir. Karşılaştırmalı çalışmalarda nitel araştırmaların nicel araştırmalardan daha sık kullanıldığı görülmektedir. Günlük yaşamda iki şeyi kıyaslarken kullandığımız yöntem gibi kıyaslama yapılmaktadır. Benzerlikler benzer olanlarla, farklılıklar ise farklılıklarla kıyaslanmaktadır. Uluslararası (Cross-national) karşılaştırmalar en çok kullanılan araştırma yöntemleridir. Araştırmacının özellikle kendi ülkesini başka ülkelerle kıyaslaması en çok kullanılan yöntemdir. Örneğin, tarihi karşılaştırma modelinde ya iki olayın oluş tarihleri kıyaslanır ya da her iki ülkenin zaman içerisindeki gösterdikleri farklılığı ortaya koymak üzere kıyaslama yapılır. Kısaca karşılaştırmalı araştırma var olan farklılıkların analiz edilmesi için araştırılması ve karşılaştırılmasıdır (Aktaran: Kilimci, 2006: 44-45).

Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında esas alınan yaklaşımlar ise kısaca şu şekilde tanımlanmaktadır (Türkoğlu, 1984; Saracaloğlu, 1990; Ültanır, 2000):

Yatay Yaklaşım: Sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm özellikleri incelenir. Bu özellikler incelenirken araştırmanın yapıldığı döneme ait tüm unsurlar karşılaştırılır.

Farklı eğitim sistemlerinin ayrı özellikleri karşılaştırmalı olarak bir bütün olarak incelenir. Tüm değişkenler bir araya getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Ayrıca

karşılaştırılan boyut öğretim programı ise, programdaki tüm boyutların diğer programdaki boyutlarla karşılaştırılmasında da yatay yaklaşım kullanılmış olur.

Dikey Yaklaşım: İncelenen sistemin tarihi evrimi izlenir. Karşılaştırmalı eğitim yapan kişiyi geleceğe ait bazı tahminler yapmaya yöneltir.

Problem Çözme Yaklaşımı: Herhangi bir eğitim sisteminde aksaklıkların bulunduğu bir alan alınır ve ilgili soruna çözüm bulmak amacıyla sistematik bir biçimde analizi yapılır. Öğrenci maliyetleri, okulda araç gereç gereksinimleri gibi sorunlar problem çözme yöntemiyle incelenmektedir.

Örnek Olay Yaklaşımı: Bu yaklaşımda, ülkelerin eğitim deneyimleri incelenir. Bu deneyimlerin benzer şartlarda diğer ülkelere faydalı olabileceği düşünülür.

Yapısal-İşlevcilik Yaklaşımı: Eğitim sistemiyle diğer toplumsal kurumlar arasındaki karşılıklı ilişkiyi tanımlayarak analiz eder. Bu yöntemde, sosyal koşullar ve çevrenin incelenmesi gerektiği varsayılır. Okul türleri arasındaki ilişkilerle ilgili eğitim yaklaşımı ve sosyal yapı ile eğitimin çeşitli yönleri arasındaki ilişkileri inceleyen eğitimsel-toplumsal yaklaşım şeklinde tanımlanmıştır.

Tanımlayıcı Yaklaşım: Geleneksel analiz yaklaşımıdır; konu ile ilgili literatür incelenir; benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılır.

Açıklayıcı Yaklaşım: Karşılaştırılan olayların nedenlerinin araştırılması ve mümkünse gelecekteki ilerlemeler için birtakım ön çalışmalar yapılmasıdır.

İngiliz ve Türk eğitiminin tarihi gelişimleri ve eğitim sistemleri ile ilgili tanıtılmasında dikey yaklaşım kullanılmıştır. İngiltere ve Türkiye’de uygulana anadili öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme değerlendirme öğelerinin bire bir karşılaştırılmasında yatay yaklaşım kullanılmıştır.

2.2. İngiliz ve Türk Eğitime Genel Bakış

Bu bölümde İngiliz ve Türk Eğitim Tarihi ve Eğitim Sistemi hakkında genel bilgilere yer verilmiştir.

2.2.1. İngiliz Eğitim Tarihi

İngiltere’de devletin eğitim sisteminin içine girinceye kadar okullar kilisenin denetimi altındaydı. 1833 yılında parlamentoda kilise okullarının bakımı için yardım verilmesi onaylandığı zamandan itibaren devlet eğitimin içinde yer almaya başlamıştır. Bu yardımla birlikte devlet kendi atadığı yöneticilerle okulların denetimini üstlenmiştir.

Okuma, yazma ve matematiğin (3 Rs) baskın olarak yer aldığı program fikri 1862 yılında ortaya çıkmıştır. 1862’de Parlamento The Revised Code of 1862 kanunu çıkardı. Bu kanuna göre yedi yaşından büyük öğrencilere okuma, yazma ve matematik alanlarında bir müfettiş tarafından sınav yapılmalıdır. Öğrenciler yaşlarına göre bu derslerdeki standartlara göre gruplandırılmalıdır (Weyse, 2006: 199).

1870 Eğitim Yasası ile maddi açıdan yetersiz bölgelerde devlet tarafından kısmen desteklenerek gönüllü okulların açılması kararlaştırıldı. Bu okullarda Hıristiyanlık eğitimi ve öğretimi yapılması gerekiyordu.

1880 yılında ilkokullar zorunlu hale getirildi. 1890 yılında ise okullar geniş ölçüde ücretsiz oldu.

1892 yılında gönüllü okullar (genel olarak kilise tarafından kurulan okullar) dahil ilkokullar ve ortaokulların sorumluluğunu almaları için yerel eğitim otoriteleri (LAs) kuruldu. Bu kanunla ortaokulların çoğaltılması ve ücretsiz olması amaçlanmasına rağmen yerel otoriteler yalnızca giriş sınavını kazanan öğrencilere burs vererek diğer öğrencilerden ücret almaya devam etti.

1944 eğitim yasası ile primary(5 yaşından 11 yaşına kadar) secondary(11 yaşından 15 yaşına kadar) ve ileri eğitim(16 yaş üstü) olmak üzere bugün hala geçerli olan 3 aşamalı okul yapısı oluşturuldu. Öğrencilerin yaş, yetenek ve becerilerine göre

düzenlenen ortaokullar(Secondary school) ücretsiz oldu. Birçok yerel otorite tarafından daha kaliteli eğitim için grammer okulları ve bazı bölgelerde teknik okullar kuruldu.

1947’de eğitim 15 yaşına kadar zorunlu hale getirildi. 1960’larda öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını merkeze alan öğretim programları geliştirildi. 1973 yılında eğitim 16 yaşına kadar zorunlu hale getirildi. 1944’ten 1980’lerdeki Eğitim Yasasına kadar okul sisteminde önemli bir değişiklik olmadı.

1980’de merkezi hükümet, eğitimdeki ağırlığını artıran mevzuat değişikliği yaparak yerel otoritelerin okullar üzerindeki yetkisini azaltmış, okullara daha fazla bağımsızlık vermiştir. 1 veya 2 öğretmen ile 2 öğrenci velisinin oluşturacağı bir idari yapının kurularak bu idari yapının okulu yöneterek okulla ilgili program, okul kuralları, sınavlar vb. her türlü işlemi yapmasına karar verildi. 1980’de Warnock tarafından sunulan özel eğitime muhtaç çocuklar için özel eğitim verilmesini içeren rapor uygulanmaya başlandı.

1988’de okullara bütçe yönetimi yetkisi verildi. Ulusal müfredat oluşturularak öğretilecek dersler belirlenmiş ve bu derslerin okullarda uygulanması zorunlu tutulmuştur. Zorunlu öğrenim temel evrelere (Temel Evreler 1, 2, 3 ve 4) ayrıldı. Velilere çocuklarını göndereceği okulu seçmesine imkân sağlayan bir kayıt sistemi düzenlendi. Yerel otoritelerin kontrol ettiği okullar dışındaki teknik okul ve yüksek okullarda önemli reformlar yapıldı.

Hükümet, 2007 yılında resmi sorumluluk yerel otoritelerde olmak kaydıyla ailelere kendilerinin sağladığı şartlarda çocuklarının evde eğitim almalarının yolunu açmıştır (DCSF, 2007).

2.2.2. İngiliz Eğitim Sistemi

İngiltere’de okullarla ilgili çalışmalar ulusal düzeyde Eğitim ve Beceriler Departmanı(DfES), yerel düzeyde ise yerel eğitim otoriteleri (LEAs)tarafından kontrol edilir. Eğitim bakanlığının eğitim sorumlulukları şunlardır (Dean, 2005: 29):

- 1) Ulusal programı gözden geçirmek ve oluşturmak
- 2) Okulların açılma ve kapanma kurallarını belirleme ve uygulama
- 3) Okul binalarının standartlarını belirleme
- 4) Okulların finans yönetim çalışmaları için planların onaylanması
- 5) Öğretmenlerin eğitimi
- 6) Yerel otoritelerin kendi bölgelerindeki eğitim sistemlerinin yeterliliğini inceleme.

Yerel eğitim otoritelerinin eğitim sorumlulukları şunlardır:

- 1) Okullara kendi bölgelerindeki çocuklara uygun eğitim fırsatı sunmaları için imkân sağlama.
- 2) Ulusal programların uygulanmasını sağlama,
- 3) Okulların finans yönetimleri için plan oluşturma,
- 4) Okulların karşılaştıkları zorluklarda destek olma,
- 5) Okullarda yerel otoriteyi temsil eden temsilci atama,
- 6) Okullara giriş şartlarını düzenleme ve ilan etme,
- 7) Öğrencilerin okullara düzenli devamını sağlamak.

Öğrencilerin 5 yaşından 16 yaşına kadar(Temel Evre 1, 2, 3 ve 4) 11 yıl okula devam etmesi zorunludur. Ayrıca öğrencilerden zorunlu eğitimleri boyunca herhangi bir ücret alınmamaktadır. Öğrenciler 5 yaşını doldurdukları günün ertesi günü zorunlu eğitime tabidir. Okullarda kayıt, 31 Mart, 31 Ağustos ve 31 Aralık olmak 3 kayıt döneminde yapılır. Bütün öğrenciler yaşlarına, yeteneklerine, becerilerine ve özel eğitim durumlarına uygun tam zamanlı okullara devam ederler. İngiltere’de okullar, okulöncesi(Nursery), ilköğretim(Primary), ortaöğretim(Secondary) ve yükseköğretim olmak üzere 4 öğretim kademesinden oluşmaktadır.

1988 yılında kabul edilen eğitim reformu ile öğretim kademeleri dört Temel Evreye ayrılmıştır. Tablo 2.1’de temel evreler, öğrencilerin yaş grupları ve yaş gruplarına göre devam ettiği okullar aşağıda gösterilmiştir.

Tablo-2.1: Temel Evrelerde Yaş, Sınıf ve Okulların Dağılımı

Evreler	Öğrenci Yaşı	Sınıf Düzeyi	Devam Ettiği Okul
Reception	3-5	Hazırlık	İlköğretim (Primary School)
Temel Evre 1	5-7	1-2	
Temel Evre 2	7-11	3-4-5-6	
Temel Evre 3	11-14	7-8-9	Ortaöğretim(Secondary School)
Temel Evre 4	14-16	10-11	

Kaynak: Alsop, S., Dock, G. ve Leverssa, L., 2004.

Temel eğitim, özel veya gönüllü kurumlar tarafından okul öncesi(Nursery) okullarında ya da sınıflarında verilir. Çocukların büyük çoğunluğu temel eğitimin son yılını hazırlık(reception) sınıflarında devam ederek geçirirler. Hükümet fonlarından yararlanan gönüllü ve özel okul öncesi kurumlar (kreş gibi okul öncesi, oyun grupları) hükümetin önerdiği eğitim programını takip etmeyi kabul ederler. İngiltere’de erken yaşlar temel evresi doğumdan beş yaşına kadar çocukların gelişimi ve bakımını desteklemek için bir çerçeve sunar. Zorunlu öğrenim çağına ulaşan çocuklar Temel Evre 1’e başlamadan önce okulların hazırlık(reception) sınıflarına devam ederler. Beş yaşındaki çocukların devam ettiği hazırlık(reception) sınıflarına dört yaşındaki çocuklar da devam edebilir.

İngiltere’de ilköğretim iki temel evreye ayrılır. Temel Evre 1, 6 ve 7 yaşındaki öğrencileri 1. ve 2. sınıfları kapsarken Temel Evre 2 ise 7-11 yaşları arasındaki öğrencileri ve 3. 4. 5. ve 6. sınıfları kapsamaktadır.

İlköğretim sonunda öğrencilerin büyük çoğunluğu sınavsız olarak öğrenci alan ortaokullara (Secondary School) bir kısmı da sınavla öğrenci alan gramer okullarına(Grammar School) devam ederler. Ortaöğretimin ilk beş yılı (11 -16 yaşları

arasında) yıla zorunlu öğrenim kapsamındadır. Ortaöğretim genellikle 11 ile 16 veya 16 yaş üstü öğrencilerin eğitimini kapsamaktadır.

Ulusal program temel evrelerde yer alan on iki dersten oluşmaktadır. Matematik, İngilizce ve Fen dersleri okul programlarında uzun yıllardan beri yer alan ve önem verilen ana derslerdir. Temel evrelerde on iki ders yer almaktadır. Ulusal programlarda yer alan ana ve ara dersler şunlardır (Moon, 2001: 9-10):

Tablo-2.2: Ulusal Programlarda Yer Alan Ana Dersler (Core Subjects) ve Ara Dersler (Non-Core Subjects)

Ana Dersler (Core Subjects)	Ara Dersler (Non - Core Subjects)
İngilizce	Tasarım ve Teknoloji
Matematik	Bilgi ve İletişim Teknolojisi
Fen	Tarih
	Coğrafya
	Modern Yabancı Diller
	Sanat ve Tasarım
	Müzik
	Beden Eğitimi
	Vatandaşlık

Kaynak: The National Curriculum, 1999; Moon, 2001: 9-10.

Ulusal Programda bu derslerle birlikte, seçmeli ders olarak Temel Evrelerde Din Eğitimi, Cinsel Eğitim, Yönlendirme Eğitimi, PSHE ve Vatandaşlık derslerine yer verilmiştir.

Her Temel Evre sonunda öğrenciler ulusal çapta yapılan(SATs) sınavlara girerler. Bu sınavlar İngilizce ve Matematik ağırlıklıdır. Temel Evre 4 sonunda ise sertifika ve ulusal yeterlilik veren sınavlara girerler. Temel evreler sonunda yapılan genel sınavların dağılımı Tablo 2.3'te görülmektedir.

Tablo-2.3: Ulusal Programda Yer Alan Genel Sınavların Dağılımı

Temel Evre	Yaş	Yıl	Sınavlar
Temel Evre 1	5 – 6	Yıl 1	Ulusal Sınavlar (İngilizce ve Matematik)
	6 – 7	Yıl 2	
Temel Evre 2	7 – 8	Yıl 3	Ulusal Sınavlar (İngilizce, Fen ve Matematik)
	8 – 9	Yıl 4	
	9 – 10	Yıl 5	
	10 – 11	Yıl 6	
Temel Evre 3	11 – 12	Yıl 7	Ulusal Sınavlar (İngilizce, Fen ve Matematik)
	12 – 13	Yıl 8	
	13 – 14	Yıl 9	
Temel Evre 4	14 – 15	Yıl 10	GCSE, GNVQ gibi ulusal yeterlilik sınavları ve sertifikaları
	15 – 16	Yıl 11	

Kaynak: Gearon, 2002; Cohen vd., 2004.

İngiltere’de eğitim öğretim faaliyetlerinin denetimi için eğitim bakanlığından bağımsız Eğitim Standartları Ofisi (Ofsted) kurulmuş olup; bu denetim kurumu öğrencilerin sosyal bakımlarını, öğrenci hizmetlerini, okulları, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini, gençlik çalışmalarını, iş merkezli öğrenme çalışmalarını ve yetişkin eğitimini düzenleme ve denetleme yetkisi ve sorumluluğu vardır. Yıl sonunda okullarla, diğer eğitim kurumları ve programla ilgili yıllık denetim ve değerlendirme raporlarını kamuoyuna açıklar.

1998 yılında kabul edilen okul standartları yasası (Education Act, 1998) ile okullar şöyle kategorize edilmiştir:

1-Halk Okulları (Community Schools): Halk okullarında yerel eğitim otoriteleri(LAs) okul bahçe ve yapılarını ve personelini temin eder, öğrencinin okula kaydı için gerekli düzenlemeleri yapar.

2-Temel Eğitim Okulları: (Foundation Schools): Okul personeli, okul idaresi tarafından işe alınır. Okul idaresi öğrencinin okula kaydı için gerekli düzenlemeleri yapar. Okul alanı ve binaları okul idaresine veya vakfa aittir.

3-Gönüllü Okullar: Gönüllü Destekli Okullar (Voluntary Aided Schools) ve Gönüllü Kontrollü Okullar (Voluntary Controlled Schoolls) olmak üzere ikiye ayrılır. Bu okullar, okul idarecilerine veya okulun kurucusuna (örneğin, İngiltere Kilisesi ve Katolik Kilisesi gibi) aittir. Her iki okul türü de devletten finansman alır. Ancak Gönüllü Destekli Okullar genellikle küçük bir oranla (yüzde 10 civarında sermaye ile) maliyete katkı sağlaması beklenir. Gönüllü Kontrollü Okullarda, çalışanları işe alan, okula giriş şartlarını belirleyen ve öğrenci kabulünü yapan yerel otorite iken, Gönüllü Destekli Okullarda bu işlevleri gerçekleştiren okul idaresidir.

İngiltere Kilisesi Eğitim Bölümü tüm okul kademelerinde özellikle zorunlu eğitim kapsamındaki öğrencilerin devam ettiği gönüllü okullar açarak ve bağımsız okullara gönüllü olarak destek vererek eğitim etkinliklerinin içinde yer alırlar. İngiltere Katolik Kilisesi de eğitim-öğretimin içinde yasal olarak yer almaktadır. Kiliseye (CES) ait ilköğretim, ortaokul ve ileri eğitim ile üniversiteler bulunmaktadır. Bu okullarda ulusal müfredatın yanında Hıristiyanlık eğitimi de verilmektedir.

1999 yılı verilerine göre İngiltere Kilisesine bağlı 46 okulöncesi okul, 4531 ilköğretim okulu, 186 ortaöğretim kurumu ve 11 adet üniversite ve kolej bulunmaktadır. Bu okulların 2035 tanesi Gönüllü Destekli, 2636 tanesi de Gönüllü Kontrollü Okullardır (Gearon, 2002: 124-125).

4-Özel Halk Okulları (Special Communitiy Schools)

5-Özel Temel Eğitim Okulları (Special Foundation Schools)

2.2.3. Türk Eğitim Tarihi

Osmanlı Devletinde ilk yenileşme hareketlerinden günümüze kadar mevcut durumu düzeltmek ve daha ileriye götürebilmek için eğitim- öğretim alanında birçok değişiklikler yapılmıştır.

Osmanlı Devleti savaşlarda aldığı yenilgileri önleyebilmek için bazı alanlarda değişiklikler yapmayı gerekli görmüştür. 1734'te askeri okul olan (Hendesehane) ve 1776'da Askeri Deniz Okulu (Mühendihane-i Bahri Hümayun) açılmıştır. Bu dönemde yeniçeri ocağı kaldırılmış, batı tarzı askeri okullar açılmış, okullarda yabancı öğretmenlere görev verilmiş, Avrupa'ya öğrenci gönderilmiş ve ilkokul zorunlu hale getirilmiştir. Osmanlılardaki ilk yenileşme hareketleri batı örneğine benzetilmeye çalışılan askeri okulların açılması şeklinde olmuştur (Akyüz, 1999: 15).

1773-1839 yılları arasında Sıbyan Mekteplerinden yetişen öğrencilerin Türkçe okuma yazma bilmeyişleri ve bu mekteplerde yenileşme yapmanın zorluğu dikkate alınarak bu mekteplere dokunulmadan Rüşdiye adında ilk mektepler açılmıştır. Rüşdiyeler bugünkü ilköğretimin temelini oluşturmuştur (Gözütok, 2003: 45). Osmanlı'da ilk kez ortaöğretim kurumu Dar-ül Maarif adı altında 1850 yılında kurulmuştur. Bu okulun amacı resmi daireye alınacak memur yetiştirmektir (Varış, 1996: 37). 1891 yılında ilkokullar için ilk detaylı plan yapılarak birçok alanda değişiklik yapılmıştır. Bu düzenlemelere göre şehir ve kasaba okulları üç yıla indirilmiş, köy okulları dört yıl olarak kalmıştır. Bu okullara tayin edilecek öğretmenlerin Dar-ül Muallimin-i İptidai'den mezun olmaları şartı konulmuştur (Gözütok, 2003: 45).

1913’de “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkatı” ile altı sınıfa çıkarılan ilkokulların programı yeniden düzenlenmiş ve ilkokullarda Resim İş, Müzik, Beden Eğitimi, Ziraat, Ev İdaresi, Biçki-Dikiş vb. derslere yer verilerek müfredata yeni eklemeler yapılmıştır. 6 sınıfa çıkarılan ilkokullarla aynı zamanda 5 yıllık ilkokullarda sistemde yer almış ve bu dağınıklık ise sistemsizliğe yol açmıştır (Varış, 1996: 34).

Sakarya Savaşı’nın başlamasından bir ay önce Ankara’da, 16-21 Temmuz 1921 tarihleri arasında Maarif Kongresi toplanmıştır. Mustafa Kemal’in açılışını yaptığı bu kongrenin gündemini, ilkokul programları ve öğretim programları ile ortaöğretim programları ve süreleri oluşturmaktaydı (Sakaoğlu, 2003: 160-161).

Cumhuriyetle birlikte siyasal ve yönetsel alanda meydana gelen köklü değişiklikler eğitim alanında da kendini göstermiştir. Bu alanda en önemli adım dağınık ve farklı amaçlar için eğitim-öğretim yapan okullar arasındaki birliği sağlamak için 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu’dur. Bu konuyla eğitim kurumlarının işleyişini ve denetimini sağlamak için kurulan merkezi taşra örgütü, sistemin önemli bir unsuru olmuştur (Ada ve Baysal, 2009: 39). Bu kanunla medrese ve mektepler, Tanzimat Döneminde açılan okullar ve azınlıkların açtığı okullar tek çatı altında birleştirilmiştir. Devlet, 1924 Ağustos ayında kızların erkek okullarına devamı kararını alarak okullar karma eğitim uygulamasına geçmiştir (Sakaoğlu, 2003: 176-177).

Ülkedeki okur-yazar oranını artırmak ve Türkçeyi ortak dil yapmak için 1928 yılında Latin harfleri kabul edilmiş ve Atatürk’e başöğretmen unvanı verilmiş ve onun önderliğinde yurttan büyük bir okuma yazma seferberliği başlatılmıştır. Çünkü Latin harflerinin kabulü ile % 10 olan okuma yazma oranı sıfıra yaklaşmış bunun için de cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren eğitimin altyapısının oluşturulması için çalışmalar sürdürülmüştür. Türkçenin yaygınlaştırılması, diğer dillerin etkisinden kurtarılması ve sadeleştirilmesi düşüncesi ile 1932 yılında Türk Dil Kurumu kurulmuştur.

Tevhid-i Tedrisat Yasası ile okullarda uygulanan programlarda esaslı değişiklikler yapılmış ve özellikle bu değişiklikler ilkokul programları üzerinde yapılmıştır. 1924 yılında yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin eğitim-öğretim anlayışı, ihtiyacı ve şartları düşünülerek “1924 İlk Mektep Müfredat Programı” adı altında yayınlanmış ve proje niteliğinde olan bu program iki yıl uygulamada kalmıştır. 1926 yılında ülkenin

ihtiyaçları ve dünyadaki ileri eēitim ve ēretim anlayışına dayanarak “1926 İlk Mektep Müfredat Programı” hazırlanmış 1936 yılına kadar uygulanmış ve 1936 yılında program üzerinde bazı deēiřiklikler yapılarak 1948 yılına kadar uygulamada kalmıştır.

17-29 Temmuz 1939’da I. Milli Eēitim Őurası’nda, bir ēretmenli üç sınıflı köy okullarının 5 sınıfa çıkarılması benimsenerek 1940 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Nüfusu 400’den az olan köylerde 4. ve 5. sınıfa gidecek ērenciler için ise bölge merkez okulları oluşturulması kararlaştırılmıştır (Sakaoēlu, 2003: 248).

Köylerde “Köy İlkokul Programı” uygulamak için hazırlanan yeni ēretmen yetiştirme dşuncesi Köy Enstitüleri dşuncesini ortaya çıkarmıştır. Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı kanunla kurulmuştur.

19 Haziran 1942’de kabul edilen 4274 sayılı “Köy Okulları ve Teşkilatı Kanunu”na göre 5 yıllık kent ve kasaba ilkokullarından köy ilkokullarını ayırarak deēiřik ad ve ēretim sürelerine göre deēiřen ilkokullar getirilmiştir (Başaran, 1994: 78). Bunlar:

Eēitmenli köy okulu(3 yıl),

ēretmenli köy okulu(5 yıl),

ēretmenli ve eēitmenli köy okulu(5 yıl),

Köy bölge okulları(yatılı ve yatısız ēretim süresi ilkokulla birlikte 9 yıl)

Köy ve meslek kursları(İlkokul mezunları ve yetişkinler için).

Türkiye’de program geliştirme çalışmaları, il merkezlerindeki mahalli okullar ve İl Milli Eēitim Müdürlüklerinin destek ve iřbirliēi ile başlamış daha sonra Milli Eēitim Bakanlıēı merkez örgütünde devam etmiştir. Cumhuriyet’in ilk yıllarında Türkiye’ye davet edilen John Dewey’in hazırladıēı rapor doērultusunda daha çok ilköēretim programlarının geliştirilmesine aēırlık verilmiş, 1953-1954 yıllarında da ortaēretim programlarının geliştirilmesi aēırlık kazanmıştır. 1950’li yıllara kadar Türkiye’de program geliştirme çalışmaları daha çok dersler ve konu listesi hazırlamakla ele alınmış, 1952 yılında Türkiye’ye gelerek köy okullarında incelemeler yapan K.V. Wofford’un

hazırladığı raporla daha sistematik bir yaklaşımla yapılmaya başlanmıştır (Demirel, 2007: 13).

“1968 İlkokul Programı” 1968 yılında 6 yıl gibi oldukça uzun sayılabilecek bir deneme evresinden ve bu devrin sonunda yapılan değerlendirmelerden sonra Talim Terbiye Kurulu’nun onayına sunulmuş ve 1 Temmuz 1968 gün ve 171 sayılı kanunla kabul edilmiştir (Varış, 1996: 36).

14/6/1973 tarihinde çıkarılan 1739 sayılı kanunla Milli Eğitim Kanunu ile Türk Eğitim sistemi yeni baştan düzenlenmiştir. Bu kanunla Türk Milli Eğitim Sistemi örgün ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmuştur. İlköğretim, beş yıllık ve üç yıllık ortaokullar birleştirilerek “8 Yıllık Temel Eğitim” adını almıştır. Böylece ilköğretimin ve zorunlu eğitimin süresi 8 yıla çıkarılmıştır. 1739 sayılı kanuna göre temel eğitim 7-14 yaşındaki çocukların eğitimini kapsamaktadır. Ancak zorunlu eğitimin 8 yıla çıkarılması uygulamada tam anlamı ile gerçekleştirilememiştir. 1996 tarihinde toplanan XV. Millî Eğitim Şûrası eğitim tarihinin en önemli kararlarından birini, 1973 yılında yasada yer almasına rağmen uygulamada sorunlar yaşanan “Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu Eğitimin Uygulanması” kararının alınmasıyla sonuçlanmıştır (Gözütok, 2003: 52-56). 18 Ağustos 1997 tarihinde 23084 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 4306 sayılı yasa ile ilköğretim 8 yıl olarak yasalasmıştır.

Sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim yasasının kabul edilmesi ile okullarda okutulacak dersler, derslerin süreleri ve derslerde kullanılacak ders materyalleri yeniden gözden geçirilerek düzenlenmiştir. 1997–1998 öğretim yılından itibaren 1. 2. ve 3. sınıflara “Bireysel ve Toplu Etkinlikler, 4. ve 5. sınıflara “Yabancı Dil” (İngilizce, Almanca, Fransızca), 6. ve 8. sınıflara “Trafik ve İlk Yardım,” 7. ve 8. sınıflara “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi,” 4.5.6.7 ve 8. sınıflara “Seçmeli Dersler (Yabancı Dil, Bilgisayar, Güzel Konuşma ve Yazma, Drama, Tarım, Turizm ve Yerel Sanatlar)” getirilerek uygulamaya konulmuştur. 6. ve 7. sınıflarda okutulan “Millî Tarih” ve Millî Coğrafya” dersleri “Sosyal Bilgiler” dersi adı altında birleştirilmiştir (MEB, 2001: 43-44).

2.2.4. Türk Eğitim Sistemi

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 24/06/1973 tarihinde yayınlanmıştır. Bu kanunla Türk Milli Eğitiminin amaçları ve temel ilkeleri, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri ve devletin örgün ve yaygın eğitim gibi eğitim öğretimle ilgili tüm sorumluk ve görevleri düzenlenmiştir. Türk Milli Eğitiminin genel amaçları bu kanunun ikinci maddesinde şöyle açıklanmıştır:

Genel amaçlar: Türk Millî Eğitiminin genel amacı, Türk Milletinin bütün fertlerini,

1. (Değişik: 16/6/1983 - 2842/1 md.) Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin Millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik 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.

Özel amaçlar:

Madde 3 - Türk eğitim ve öğretim sistemi, bu genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derece ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve aşağıda sıralanan temel ilkelere uygun olarak belirlenir. Bu kanunla belirlenen Türk Milli Eğitiminin temel ilkeleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

Türk Millî Eğitiminin 14 Temel İlkesi;

- Genellik ve eşitlik
- Ferdin ve toplumun ihtiyaçları
- Yöneltilme
- Eğitim hakkı
- Fırsat ve imkân eşitliği
- Süreklilik
- Atatürk İnkılâp ve İlkeleri ve Atatürk Milliyetçiliği
- Demokrasi eğitimi
- Lâiklik
- Bilimsellik
- Plânlılık
- Karma eğitim
- Okul ile ailenin işbirliği
- Her yerde eğitim olarak sıralanmıştır.

Türkiye’de eğitim ve öğretim hizmetlerinin 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Eğitim Kanunu hükümlerine göre Devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur.

Türk Milli Eğitim Sistemi “örgün” ve “yaygın eğitim” olmak üzere iki ana kısımdan oluşmaktadır.

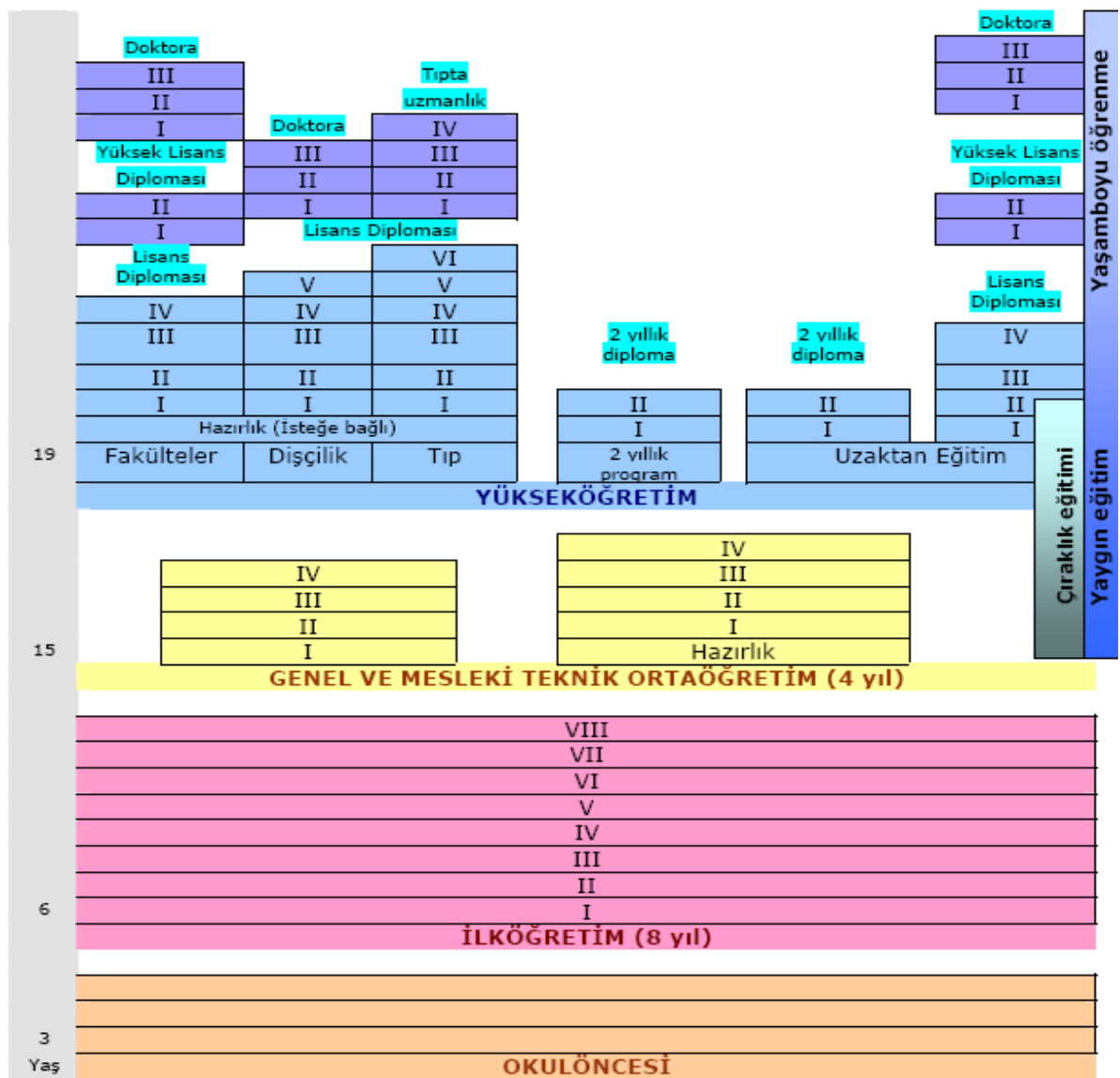
Örgün Eğitim

Örgün Eğitim, belirli bir yaş grubundaki ve aynı seviyedeki bireylere, amaca göre hazırlanmış programlarla okul çatısı altında düzenli olarak yapılan eğitimidir.

Örgün eğitim, okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim kurumlarını kapsar (Akçay, 2006: 114).

Türk Eğitim Sisteminin okulöncesinden yükseköğrenime kadar tüm öğretim kademeleri aşağıda Tablo 2. 4'te gösterilmektedir.

Tablo-2.4: Okul Öncesi Eğitimden Yüksek Öğrenime Türk Eğitim Sistemi



Kaynak: <http://munster.MEB.gov.tr/mesistemi.html>

a-Okul öncesi Eğitim: Okul öncesi eğitim ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Bu öğretim basamağındaki eğitim zorunlu olmayıp isteğe bağlıdır. Okul öncesi eğitim; kreşler (0-36 ay), anaokulları ve okul öncesi eğitim sınıfları (36-72 ay) ile örgün eğitim kurumları bünyesinden açılan ana sınıfları (60-72 ay) aracılığıyla yapılır. Okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaklaşık %90'ı MEB tarafından sunulmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008: 84). Okulöncesi eğitimin bütün ülke çapında uygulanması amacıyla bazı illerde pilot çalışmalar yapılmaktadır.

b-İlköğretim: Türkiye'de 1997 yılına kadar ayrı kurumlar olan ilkokullar (beş yıllık) ve ortaokullar (üç yıllık) 18.08.1997 tarihli 4306 sayılı kanunla birleştirilerek sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim kurumlarına dönüştürülmüştür. İlköğretim, 6-14 (zorunlu öğrenim çağı) yaş arasında olan çocuklara zorunludur. İlköğretim okullarında kesintisiz ve karma eğitim uygulanmakta olup bitirenlere ilköğretim diploması verilmektedir. Türkiye'de ilköğretim düzeyindeki eğitim, aşağıdaki eğitim kurumları aracılığıyla verilmektedir (Şişman ve Taşdemir, 2008: 85):

- Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO)
- Pansiyonlu İlköğretim Okulları
- İşitme Engelliler İlköğretim Okulları
- Görme Engelliler İlköğretim Okulları
- Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları
- Zihinsel Engelliler İlköğretim Okulları
- Özel Türk, Yabancı, Azınlık ve Uluslararası İlköğretim Okulları

c-Ortaöğretim

İlköğretimden sonra öğretim kademesi olan ortaöğretim, en az dört yıllık öğretim kurumlarından (Liseler) oluşmaktadır. Bu okullar, "genel liseler" ve "mesleki ve mesleki-teknik liseler" olmak üzere iki grupta toplanmaktadır. Genel liseler yükseköğretime, mesleki ve teknik liseler ise hem yükseköğretime hem mesleğe hem de hayata ve iş alanına hazırlayan okullardır. İlköğretime bitiren tüm öğrenciler, ortaöğretimden yararlanma hakkına sahiptirler. İlköğretim, zorunlu eğitimi kapsayan bütünlük bir yapıya sahip olduğundan ortaöğretim tek kademedir oluşmaktadır.

Ortaöğretim kademesi ile yükseköğretim kademesi arasında bir eğitim kademesi veya okul türü bulunmamaktadır.

Türkiye’de Merkezî sınav sistemiyle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına (Fen ve Sosyal Bilimler, her türdeki Anadolu liselerine) öğrenci kaydı, ortaöğretime yerleştirme puanı esas alınarak yapılır. Yetenek veya uygulama sınavı ile öğrenci alan okullara girişler ise okulların özel yönetmeliklerinde belirtilen hükümler doğrultusunda yapılır. Sınavsız öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına kayıt ve kabul işlemleri elektronik ortamda yapılır (OKY, 2009).

Genel Ortaöğretim Okulları

Genel ortaöğretim okulları aşağıdaki listede yer alan altı okul türünden oluşmaktadır. Bu okullar temelde uyguladıkları programlar yoluyla öğrencileri yükseköğretime hazırlayan okullardır. Ancak, sınıflarda bulunan öğrenci sayıları, öğretmen seçimi, giriş koşulları, yabancı dil ağırlığı vb. bakımlarından bazı farklılıklar göstermektedirler. Bu okul türleri şunlardır:

- Genel Lise,
- Anadolu Lisesi,
- Fen Lisesi,
- Sosyal Bilimler Lisesi,
- Anadolu Öğretmen Lisesi,
- Güzel Sanatlar Lisesi,
- Spor Lisesi

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Okulları

Mesleki ve teknik öğretim okulları, iş ve meslek alanlarına insan gücü yetiştiren ve yükseköğretime hazırlayan ortaöğretim okullarıdır. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı mesleki ve teknik ortaöğretim okulları aşağıdaki okul türlerinden oluşmaktadır (Akçay, 2006: 121): b

- Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi
- Kız Teknik ve Meslek Lisesi

- Sağlık Meslek Lisesi
- Ticaret Meslek Lisesi
- Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi
- Özel Eğitim Meslek Lisesi
- Çok Programlı Liseler
- Mesleki Teknik Eğitim Merkezleri (METEM)

d-Yükseköğretim: Yükseköğretim; ortaöğretime dayalı, en az iki yıllık yüksek öğrenim veren eğitim kurumlarının tümünü kapsar. Yükseköğretimin amacı; ülkenin bilim politikasına, toplumun yüksek düzeyde ve çeşitli kademelerdeki insan gücü gereksinimine göre öğrencileri ilgi, yeti ve yetenekleri doğrultusunda yetiştirmek, bilimsel alanlarda araştırmalar yapmak, araştırma-inceleme sonuçlarını gösteren ve bilim -teknik ilerlemesini sağlayan her türlü yayını yapmak, hükümetçe istenecek inceleme ve araştırmaları sonuçlandırarak düşüncelerini bildirmek, Türk toplumunun genel seviyesini yükseltici ve kamuoyunu aydınlatıcı bilimsel verileri sözlü ve yazılı ile halka yaymak ve yaygın eğitim hizmetinde bulunmaktadır. Türkiye’de yükseköğretim kurumları kapsamında öğretim yapan kurumlar şunlardır (MEB, 2011: 12):

- Üniversiteler
- Fakülteler
- Enstitüler
- Yüksekokullar
- Konservatuarlar
- Meslek yüksek okulları
- Uygulama ve araştırma merkezleridir.

Yaygın Eğitim:

Yaygın eğitim, örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsar. Yaygın eğitimin özel amacı, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş olan veya herhangi bir kademesinde bulunan, ya da bu kademedен çıkmış yurttaşlara örgün eğitimin yanında veya dışında; okuma-yazma öğretmek, eksik eğitimlerini

tamamlamaları için sürekli eğitim olanağı hazırlamak, bilimsel, teknolojik, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmelere uyumlarını kolaylaştırıcı eğitim olanağı sağlamak, millî kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici nitelikte eğitim yapmak, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış ve alışkanlıkları kazandırmak, ekonominin gelişimi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslek edinmelerini sağlayıcı olanaklar hazırlamak, beslenme ve sağlıklı yaşam tarzını benimsetmek, çeşitli mesleklerde çalışanlara, gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak, boş zamanlarını yararlı bir biçimde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak için yapılacak tüm çalışmalarını kapsar (MEB, 2011: 13-14).

2.3. Dil, Anadili ve Anadili Öğretimi

Dil, insanoğlunun doğuştan itibaren toplumsallaşması sürecinde dili bir iletişim aracı olarak kullanmıştır. Gerek bireylerin kişisel gelişiminde gerekse toplumsal gelişimde dilin önemi inkâr edilemez. Dil, insanlar arasındaki en etkili iletişim aracı, benzer duygu ve düşüncelere sahip bir toplum olabilmenin temel ögesidir. Dil, duygu ve düşünceyi insandan insana aktaran bir araç olarak, insan topluluklarını bir yığın veya kitle olmaktan kurtarır, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir toplum haline getirir. Günümüze kadar, dilin birçok tanımı yapılmıştır.

“Dil, düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünde ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 1999: 55).

Dil, insanlar arasındaki anlaşmayı sağlayan tabii bir araç; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir kurum; seslerden örülmüş bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir (Ergin, 1988).

“Dil, duygu ve düşünceyi insanlara aktaran bir araç olduğu için insan topluluklarını amaçsız bir yığın ve kitle olmaktan kurtaran, aralarında duygu ve düşünce birliği olan bir “millet” hâline getiren değerdir” (Kaplan, 1985: 43).

“Bireylerin sağlıklı yetişmesinde, sağlıklı toplumların, ulusların ve köklü bir kültürün oluşmasında, korunmasında, gelecek kuşaklara aktarılmasında en önemli araçtır” (Koç, 1998: 3).

Dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve duygularını aktarabilmelerinin yanında düşünme faaliyetlerinin süreçlerini yerine getirmeyi ve düşündüklerini ifade etmeyi mümkün kılmaktadır. Toplumların kültürel değerleri ve medeniyeti oluşturan tüm bilgiler kuşaktan kuşağa sözlü ya da yazılı olarak dil aracılığı ile aktarılmaktadır. Bu tanımlamalardan yola çıkarak dilin, insanı diğer canlılardan ayıran özelliklerin başında geldiğini, bireylerin toplumsal bir varlık olarak varoluşunda önemli bir etken olarak, kültürlerin kuşaklar boyu aktarılmasında ve kültürlerin yaşatılmasında en önemli araçtır denilebilir. Günay’a (2004) göre dili tanımlamak için kullanılan ifadelerle dilin ne olduğunun anlaşılması için farklı bakış açıları bulunmaktadır. Bu tanımlara genel olarak baktığımızda, farklı bakış açılarıyla konuşmuş olsalar bile, dilin belli başlı özelliklerine vurgu yaptıkları söylenebilir:

- 1- Dil, belli bir grup içinde konuşulur. Bir başka deyişle tek bir kişiye ait dil yoktur.
- 2- Dil, iletişim amacıyla kullanılır.
- 3- Dil, toplumsal bir olgudur. Bu toplumsallık da, belli bir dilsel grup için geçerlidir. Farklı toplumlardan yapay olarak oluşmuş bir topluluğun ortak dili olamaz.
- 4- Dil, bir kavramsal (anlamsal) içerikle, sessel imgelerden oluşan saymaca ve uzlaşım sal nesnelere kullanıldığı bir dizgedir (Günay, 2004: 13-14).

Tarihten günümüze kadar farklı toplumlar farklı işaret ve simgelerle dili ortak bir iletişim aracı olarak kullanmışlardır. Her toplumun bireylerinin ortak olarak kullandıkları ve anlaştıkları dil, o toplumun anadilidir.

İnsanın doğup büyüdüğü çevrede yaşayarak, görerek duyarak edindiği dile anadili denir. Bebekler çoğunlukla ilk sözcüklerini yakın çevresinden özellikle anne ve babasından öğrenir. Birey büyüdükçe ve yaşantısını zenginleştirdikçe yaşadığı çevrede öğrendiği sözcüklerle kelime hazinesini genişletir, konuştuğu dilin özelliklerini kazanmaya başlar. Birey her edindiği çevre ile dilini geliştirir (Göğüş, 1978).

Aksan'a (1977) göre anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1977: 81).

İnsan, gözünü dünyaya açtığında kendini bir toplum içinde bulur. O toplumun içinde var olan bilgiler, insanlar arası davranış biçimleri, tutumlar, inançlar, öğretiler, kuramla insanı kuşatır. Kültür içgüdüsel ya da kalıtımsal değildir. Her birey doğumundan başlayarak kendisine dil yoluyla iletilen bu mirası öğrenir, edinir. Bütün insanlık serüveni, bilim, sanat, tarih, kısaca insanoğlunun tüm yapıp etmeleri anadiline yansır, anadili aracılığıyla taşınır. İnsan kendisini, toplumu, kültürü anadili ile tanır, yorumlar, anlamaya çalışır (Adalı, 2004: 24).

İnsanlar arasında sağlıklı iletişimin kurulabilmesi, dilin etkili ve bilinçli kullanılmasına; dilin etkili ve bilinçli kullanımını ise, iyi bir dil eğitime bağlıdır. Toplumsal kültürü bir kuşaktan ötekine aktarma görevini üstlenen eğitim ve dolayısıyla da eğitimin en önemli aracı olan ana dili eğitimi, en eski zamanlardan beri vardır ve bu varlığını ve görevini sürdürmeye de devam edecektir. Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde ana dilini etkili kullanmalarına bağlıdır. Ana dilini düzgün ve etkili kullanma ise ancak iyi bir ana dili öğretiminden geçmekle mümkün olur (Yıldız, 2003b: 7).

Birey, anadilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği anadilini tüm yaşam boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan anadilini öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürlenme yoluyla anadili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır (Demirel, 1999: 12). Çocuk, en yakın çevresinden başlayarak toplumsal yapıya doğru genişleyen bir ortamda kendiliğinden zorlanmadan anadilini edinebileceği bir süreç yaşar. Birey bu süreçte gündelik hayatta ihtiyaçlarını karşılayabilecek özellikte dille iletişim yollarını edinir. Okul çağına gelinceye kadar gelişigüzel edindiği anadilinin farklı özelliklerini doğru ve etkili biçimde kullanmayı okulda öğrenmeye başlar.

Bir öğrenci okula ilk geldiğinde önceki dil dünyasından farklı bir dil çevresiyle karşılaşır. Öğrenciler kendi sahip oldukları kültürel ve dil yapılarından farklı yapı ve dil özellikleriyle okulda yüz yüze gelirler. Öğrenciler birbirleriyle okulda dilin formal ya da informal biçimleriyle farklı düzeylerde iletişim kurarlar. Eğitim sistemi öğrencilere dilin samimi olmayan resmi biçimlerini sunar. Öğrenciler, okuma, yazma ve heceleme gibi dil becerilerini okulda öğrenir. Öğrenciler okulda kendilerinin ne yaptıkları ile ilgili özel bilgi gerektiren terimleri bilerek konuşmayı ve farklı ortamlarda kullanılan farklı dil yapılarını kullanmayı öğrenir (Crystal, 1987).

Çocuğun anadilini ne zaman ve hangi aşamalardan geçerek öğrendiği hakkında yapılan çalışmalar, anadilini öğrenmeye başlayan bir çocuğun 4 yaşına kadar sesletim düzenini, 8 yaşına kadar yazım ve sesletim düzenini ve 12 yaşına kadar da tümce yapım düzenini artık yaşamı boyunca bir daha yeni birimler ya da kurallar öğrenmeye gereksinim duymaksızın tüm yetkinlikleriyle kavramış olduğunu göstermektedir (Başkan, 1997: 628). Çocukların dil gelişimleri, gelişim dönemleriyle paralel olarak geliştiği için her türlü eğitim-öğretim sürecini çocukların gelişim dönemlerine uygun biçimde kurgulanması gerekmektedir.

Baştürk (2004) dil edinim dönemlerini;

- 1- **Edinim dönemi**(Algılama ve hareketler:1 yaş; dilsel ilgi: 2-3 yaş, zihinsel uyanış: 3-7 yaş, özel ve amacı belli ilgi 7-12 yaş),
- 2- **Değerlerin oluşturulma dönemi**(Duygusal, etik ve toplumsal değerlerle ilgili: 12-18 yaş),
- 3- **Üretim ve çalışma dönemi**(Yetişkinlik çağı) olmak üzere başlıca üç döneme ayırmaktadır (Baştürk, 2004: 1).

Eğitim sisteminin temel taşı niteliğindeki ilköğretim, 6-14 yaş grubundaki öğrencilere temel beceri kazandırarak onları hayata veya bir sonraki eğitim kurumlarına hazırlayan bir eğitim devresidir. Türkiye’de ilköğretim, beş yıllık ilköğretim birinci basamak ile üç yıllık ilköğretim ikinci basamaktan oluşan sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz bir temel öğretim dönemidir (Sözer, 2000: 119). İngiltere’de ise ilköğretim iki temel evreye ayrılmaktadır. Temel 1 düzeyi 1. ve 2. Sınıfları(6-7 yaş) kapsarken Temel Evre 2 düzeyi ise 3. 4. 5. ve 6. Sınıfları(8-11 yaşları) kapsamaktadır (Dean, 2005: 3).

İlköğretimin birinci kademesinde çocuk, temel olarak somut işlemler dönemindedir. Ortalama olarak 7 yaş civarında sezgisel dönemden somut işlemler dönemine geçiş yapar ve bu dönem yaklaşık olarak, 7-12 yaş arasını kapsar. Somut işlemleri yapabilme kapasitesi bir bütün olarak gelişmez. Adım adım ve tek tek gelişir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Öğrenme- öğretmenin planlanmasında ve uygulanmasında öğrencilerin gelişim özellikleri çok iyi bilinmeli ve buna uygun hazırlık yapılmalıdır. Öğretmen, anadili eğitimi üzerinde özenle durmalı ve anadili eğitimi için gerekli eğitim ortamlarını titizlikle hazırlamalı; çocukların biyo-psiko-sosyolojik gelişimine uygun öğretim planlaması yapmalı ve öğrencinin dil becerilerinin üst düzeyde gerçekleşmesine yardımcı olmalıdır.

Çocuklar ilköğretime dinleme ve konuşma becerilerini kazanmış olarak başlarlar. Bu becerilere ek olarak okuma ve yazma becerilerinin öğretimi ile okur-yazar olma yolunda ilk adım atılır. Analiz becerisini kazanmış bir bireyin artık kulaktan duyma bilgilerle yetinmeyip okuma ve yazma becerisini de etkin olarak kullanması beklenir. Bir başka deyişle, Türkçe(Anadili) öğretimi, yalnızca temel dil becerilerinin geliştirilmesi değil; aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi yaşam boyu kullanılacak temel bilişsel becerilerin geliştirilmesi olarak anlaşılmaktadır (MEB, 2005: 17).

Anadili öğretimi, ilköğretimle başlayan okul öğrenmelerinde bütün derslerin başarısını etkilemektedir. Bu süreçle, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır. Bu genel amaca, dilsel beceriler olarak da adlandırılan dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört öğrenme alanının birbirini bütünleyen uygulamalarıyla ulaşılır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006: 13). Anadili edinimi yaklaşık olarak ilköğretim çağının sonlarında büyük ölçüde tamamlanmaktadır. Bu çağlarda yerleşen yanlışların ileri yaşlarda düzeltilmesi olanaksız değilse bile çok zor ve uzun bir çaba gerektirir. Bu nedenle ilköğretim, yazı dilinin olduğu kadar, ölçülü konuşma dilinin ve doğru sesletimin edinilmesi için de çok önemlidir (Ergenç, 1994: 13). Anadili eğitimi öğrencilere okula başladığı andan itibaren planlı bir şekilde verilmelidir. Anadili öğretiminin temel işlevleri şöyle sıralanabilir (Sever, 2004: 5-7):

- 1) Öğrencilere izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırma,
- 2) Öğrencilere duygu, düşünce, tasarım ve yaşantılarını söz ya da yazıyla doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırma,
- 3) Öğrencilere Türk dilini sevdirmeye, kurallarını sezdirip benimsetme, onları Türkçeyi bilinçle ve özenle kullanmaya yöneltme,
- 4) Öğrencilere sürekli ve planlı okuma alışkanlığı ve zevkini kazandırma,
- 5) Öğrencilere düzeyine uygun kültürel ve sanatsal etkinlikleri izleme dinleme zevk ve alışkanlığını kazandırma; onların estetik duygularının gelişmesine katkı sağlama,
- 6) Öğrencilerin söz dağarcığını zenginleştirerek, onların duygu ve düşünce evrenini genişletme; yorum gücünü geliştirme,
- 7) Öğrencilerin ulusal duygu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapma,
- 8) Öğrencilere bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı, yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirme.

Yıldız (2003a: 9-10), anadili öğretiminin diğer ülkelerin dil öğretim ilkeleriyle örtüşmesi gerektiğini belirterek söz konusu dil öğrenme ilkelerini şöyle sıralamaktadır:

- 1) Dil öğretimi, öğrenme durumlarında gerçekleşmelidir.
- 2) Dil öğretimi, etkinlikler yardımıyla yapılmalıdır.
- 3) Dil öğretiminde kullanılan her türlü malzemenin içeriği anlamlı olmalıdır.

Sever vd., (2006) Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesinde göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeleri şöyle sıralamaktadırlar:

- Dinleme, konuşma, yazma ve okuma gibi dil becerilerine yönelik etkinlikler, bütünlük içinde gerçekleştirilmeli ve dilbilgisi çalışmaları yeri geldikçe soyut uygulamalar yerine somut uygulamalarla desteklenmelidir.
- Türkçe öğretimi, yalnızca ders saatlerinde gerçekleştirilen bir öğretim olarak düşünülmemeli, öğretimin amaçlarına ulaşması için, öğrencilerin

okuma alışkanlığı edinmiş bağımsız birer okur olmalarının önemli olduğu bilinmelidir. Bu nedenle, düzeylerine uygun, nitelikli yazınsal ve bilgilendirici metinleri okumaya ve okuduklarını paylaşmaya isteklendirilmelidir.

- Türkçe öğretiminde geleneksel uygulamalar yerine, öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini uyarıcı çağdaş öğrenme ve öğretme yaklaşımlarının ilkelerinden yararlanılmalıdır.
- Türkçe öğretiminde, ilgi ve gereksinimleri farklı öğrencileri istekle öğretme etkinliklerine katabilmek için çok uyarıcı eğitim ortamları oluşturmalıdır.
- Türkçe öğretiminde, öğrencileri dil bilinci ve duyarlılığı kazandırmanın temel koşullarından biri, öğrencileri düzeylerine uygun, sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış, değişik türdeki edebiyat eserleriyle tanıştırmalıdır.

Anadili öğretimi kişilik gelişiminde belirleyici bir işleve sahiptir. Çünkü dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin edindirilmesi sürecinde kullanılan araçlar (metinler), sanatçı duyarlılığı ve dilimizin anlatım olanaklarıyla oluşturulmuş yaşam durumlarıdır, genellikle de insan gerçekliğini konu alır. İnsana insan gerçekliğini tanıtır. İnsan ilişkilerini örneklendirir. Okura, o gerçekliği oluşturan sevinçleri, üzüntüleri, korkuları, beklentileri vb. duyumsatır. İnsan ve yaşam gerçekliğinin sanatçı bakış açısıyla tanımlanmasına yönelik anlatılar, yaşam serüveninde karşılaşılabilecek sorunlara da göndermeler yapar. Okura, oluşacak yeni durumlara karşı geliştirilebilecek tutum ve davranışlar hakkında ipuçları sunar. Anadili öğretiminin temel aracı olan metinleri anlamaya dayalı süreçler, öğrencileri de doğal olarak bu gerçekliklerle buluşturur ve onları anlamaya yöneltir. Anlamaya ve anlatmaya etkinliklerle örülen, yazar-okur etkileşiminin sağlandığı eğitim ortamları ise, öğrenciler açısından yeni deneyimler kazanma olanağı yaratır (Sever, 1998: 191).

Anadili öğretiminin temel amacı; anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel aktif ve pasif söz varlığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulması yönlerinden

yetiştirmek, onlara yardımcı olmak ve yol göstermektir (Kavcar vd., 1995: 3). Okuryazarlığı öğrenmek konuşma ve dinleme ile başlar. Kelimeler dünyayı tanımlamamıza imkân verir ancak yazılı ifadeler ayrı dilsel fonksiyonlara sahiptir: düşüncelerimizi düzenlemeye ve sürdürmeye imkân verir. Yazma, söylenenleri sistematikleştirmeye ve sürdürülebilir biçimde düzenlemeye ve yansıtmaya izin verir. Okuma, başkalarının ve bizim ne söylediğimiz hakkında eleştiri yapmaya ve karar almaya odaklanmaya imkân verir (Fisher and Williams, 2000: vii). Temel dil becerileri, bireylerin çevresinde dinlediklerini, gördüklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlaması ve yine bunları tam ve doğru olarak başkalarına sözlü veya yazılı biçimde aktarması olarak özetlenebilir. Temel dil becerileri dinleme, okuma, konuşma ve yazmadan oluşmaktadır. Bu beceriler birbirinden bağımsız olmayıp, birbirlerini bütüncü bir özellikler taşır. Bu beceriler içinde yazma becerisi en yavaş biçimde kazanılan beceridir. Bu nedenle yazılı ifade becerisinin gelişmesi için daha çok yazı etkinliği yapmak gerekmektedir.

Eğitim sisteminde Türkçe öğretimini yeterli olmayışının temel sebeplerinden birisi de öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin yeterince ve aktif olarak kullanılmamasıdır. Türkçe öğretmenleri “neyi, nerede, ne kadar, niçin ve nasıl öğretebilirim?” gibi sorulara cevap vermekte zorlanmaktadırlar. Şüphesiz ki hiçbir öğretim stratejisi, yöntemi ve tekniği bir dersin öğretilmesinde sihirli değnek değildir. Eğitim sistemindeki değişmeler, hedef kitlenin nitelikleri, ilgi ve ihtiyaçları, fiziksel imkânlar, anlatılacak konunun nitelikleri, gibi birçok unsur derslerde kullanılacak strateji, yöntem ve tekniklerin seçimini etkilemektedir. İyi bir Türkçe öğretmeni, dersinde kullanabileceği strateji, yöntem ve teknikleri, bunların faydalarını, sınırlılıklarını ve etkili kullanma yollarını bilmelidir (Özbay, 2006: 128). İyi bir Türkçe öğretmeni, derslerinde uygulamayı düşündüğü herhangi bir yöntemi seçerken şu noktaları göz önünde bulundurmalıdır (Cemiloğlu, 2001: 97; Küçükahmet, 2009: 60- 61):

- 1) Genel anlamda dil öğretimine, özellikle de ana dil öğrenimine uygunluk.
- 2) Özel anlamda Türkçe dersinin değişik alanlarında (dil bilgisi, noktalama, yazım, metin çözümü, sözcük çalışması gibi) yapılacak çalışmalara yatkınlık.

- 3) Ana dili ile ilgili becerilerini ve ifade gücünü geliştirme durumunda olan öğrenci düzeyine uygunluk öğrenci grubunun büyüklüğü
- 4) Belirli bir öğrenim durumu ve kişilik yapısı olan Türkçe öğretmenine uygunluk.
- 5) Zaman ve fiziksel imkânlar
- 6) Maliyet
- 7) Öğretim sonucunda öğrencide geliştirilmek istenen nitelikler.

Belirlenen bir hedefe varmanın en kolay yolu, uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanmaktır. Doğru belirlenmiş strateji, yöntem ve tekniklerle işlenen ders ya da yapılan etkinliğin hedefi daha yüksek düzeyde gerçekleşecektir. Öğretmen, öğrenme-öğretme sürecinde birçok unsura bağlı olarak bir veya birkaç öğretim yöntemini bir arada kullanabilir. Alanyazın incelendiğinde Türkçe dersinde kullanılan birçok öğretim strateji, yöntem ve tekniğin olduğu görülmektedir.

Dersin hedeflerine ulaşabilmek için izlenen oldukça genel bir yaklaşım olan stratejiler aşağıda verilmiştir. Bunlar (Demirel, 1999: 81; Sünbül, 2007: 107):

- 1) Sunuş Yoluyla Öğretme Stratejisi
- 2) Buluş Yoluyla Öğretme Stratejisi
- 3) Araştırma Yoluyla Öğretme Stratejisi
- 4) Tam Öğretme Yoluyla Öğretme Stratejisidir.
- 5) İşbirliğine Dayalı Öğretim Stratejisi
- 6) Tartışma Stratejisi

2.3.1. Türkçe Dersinde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Türkçe dersinde yaygın olarak kullanılan ve kullanılması önerilen öğretim yöntem ve teknikler aşağıda yer almaktadır (Demirel, 1997; Özbay, 2006; Meb, 2009; Çetin, 2010):

2.3.1.1. Anlatma

Anlatım yöntemine, bir konuya giriş yaparken, bilgi aktarırken ya da özetlerken başvurulmaktadır. Bu yöntemin uygulanmasında görsel ve işitsel araçlardan yararlanılmasına, öğrencilere söz hakkı verilmesine, soru sorulmasına ve öğrencilerin not tutmalarına imkân verilmesine dikkat edilmelidir. İşlenen konuların öğrencilerin yaşantılarıyla bağlantıları kurulmalıdır. Basit, kısa ve tam cümleler ile anlatım yapılmalıdır (Meb, 2009: 371). Anlatım yöntemi daha çok bilgi aktarırken kullanılır ve öğretmen merkezli yaklaşım olarak bilinir.

Öğretmenin sınıfın önünde sözlü anlatım yapmayı gerektiren bu yöntemle öğretmenler ders süresinin yaklaşık yüzde 60'nı konuşarak kullanırlar. Bu yöntem detaylı açıklamaya imkan vermekle birlikte öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamaya ve doğru uygulama yapmaya fırsat vermez. Bu nedenle bu yöntem dikkatli kullanılmalıdır (Petty, 2009: 162).

Anlatma yöntemini etkili uygulayabilmek için iyi planlama yapılmalıdır. Öğrencileri tanımalı, onların ilgi ve ihtiyaçlarını bilmelidir. Anlatma sırasında resimler, işaretler, görsel-işitsel araçlardan yararlanılmalı ve soru-cevap tekniği ve küçük grup çalışmaları ile desteklenmelidir (Küçükahmet, 2009: 63). Öğretmenler, Türkçe dersinde, dili etkili bir şekilde kullanarak, dilbilgisi kurallarının öğretilmesinde, soyut kavramların açıklanmasında, yazı ve metinlerle ilgili çalışmalarda anlatma yöntemini kullanılabirler.

2.3.1.2. Soru-Cevap

Öğrenme-öğretme ortamında soru-cevap, öğrencinin derse aktif olarak katılımını rahatlıkla sağlanabildiği yöntemlerden biridir (Taşpınar, 2010: 107). Derslerde kullanılan yöntemler içinde öğrenme ve öğretme sürecinde en çok kullanılan yöntemdir. Bazı kaynaklarda soru –cevap yöntemi teknik olarak da adlandırılmaktadır.

Bu yöntemi ile öğrenme ve öğretmeyi yükseltmenin yanısıra öğrencilerin konuşma ve dinleme becerilerini geliştirme amaçlanır. Soru sorma, öğretmenlere, öğrencinin ne bildiğine ulaşma imkanı verir. Soru sorarken bilişüstü ve metalinguistik

stratejiler kullanılır. Aşağıdaki noktalara dikkat edilerek öğrenme düzenlenebilir (Boys, 2008: 25-26):

- Öğrencilerin önceki bilgisini öğrenmek,
- Tartışmalara katılım için cesaretlendirmek,
- Anlaşılan ve anlaşılamayan noktalar için derinlemesine araştırmak,
- Öğrencilerin kendi edebi ve sonuç çıkarma becerilerini kullanmalarını cesaretlendirmek.

Soru-cevap yönteminde öğretmen neyi ne zaman soracağını bilmeli ayrıca öğrencileri de belli çerçeve içinde tutmalıdır. Yine öğretmen soruları ile öğrencilerin gerçek hatırlatma ile cevap vermelerini değil, aynı zamanda düşünmelerini de sağlamalıdır. Sorular öğrencilerin kendi bilişsel yeteneklerini kullanmalarına imkân hazırlamalıdır. İyi bir soru sorma tekniği öğrencilerin düşünmelerine, değerlendirmelerine ve yaratıcılıklarına imkân sağlamalıdır (Küçükahmet, 2009: 64). Bu yöntem ders içinde farklı konu alanları ve boyutlarda kullanılabilir. Çok farklı soru-cevap türleri ve uygulama biçimleri mevcuttur. Genel olarak soru-cevap yöntemi dört boyutla ele alınmaktadır (Sünbül, 2007: 337):

- 1) Tanımaya ve hatırlamaya dayalı sorular
- 2) İlişkisel-birleştirici sorular
- 3) Genişletme soruları
- 4) Değerlendirmeye ve karar vermeye dayalı sorular

2.3.1.3. Dramatizasyon

Hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanarak doğa ve toplum olaylarının imgesel bir ortam içinde canlandırılmasına denilir (Kavcar vd., 2004: 22). Çocuklar bu yöntemde hayatın kendisi ile tanışır. Üstlendikleri rolleri canlandırırken, hayatın gerçekleri ile yüz yüze gelirler. Bu da öğrenmenin en doğal ve en etkili yoludur (Özbay, 2006: 128). Drama yapılırken aşağıda verilen bazı kurallara dikkat edilmelidir (Meb, 2009: 371):

- Canlandırılacak durum ya da olay öğrencilerle birlikte seçilmelidir.
- Uygulamadan önce yapılacak etkinliklerin ayrıntıları iyi belirlenmelidir.

- Ortam (sınıf, salon vb.) oynanacak rollere uygun olarak düzenlenmelidir.
- Rol dağıtımında öğrenciler seçilirken oynanacak rollerin genel özellikleri hakkında da bilgilendirilmelidir.
- Öğrenciler rol dağıtımında görev almaları için cesaretlendirilmeli, ilk uygulamalarda gönüllü ve rolünü iyi canlandırabilecek olanların rol alması sağlanmalıdır.
- Rollerini prova etmeleri için yeterli zaman verilmelidir.
- Rol oynamanın sonunda, sınıfta oyuna ve oyunun amacına ilişkin tartışma ortamı oluşturulmalı, değerlendirme yapılmalıdır.

2.3.1.4. Tartışma

Tartışma yöntemi öğrenci merkezli bir sınıfın oluştuğu, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri, düşünme, eleştirme, başkalarının görüşlerine saygı duyma, iletişim kurma vb. becerilerini geliştirmektedir. Bu yöntemin kullanılması öğrenmenin kalıcılığını artırması açısından önemlidir. Çünkü öğrendiklerini konuşarak uygulamaya dönüştüren öğrenciler daha kalıcı bir öğrenirler (Taşpınar, 2010: 81).

Tartışmada, konuyla ilgili bütün görüşler, bilgiler, deneyler ortaya konur, neden ve sonuçlar açıklanır. Tartışma iki kişi arasında olabileceği gibi Türkçe öğretiminde genellikle gruplar arasında da olabilir. Türkçe öğretimi açısından tartışma, bir grup öğrencinin derste işlenen okuma parçasıyla ilgili ya da bir dil konusu üzerinde görüşler, fikirler ve eleştiriler üreterek o konuyu kapsamlı ve detaylı irdelemesi olarak anlaşılmalıdır (Özbay, 2006: 146). Öğrenciler tartışma sırasında karşıt görüşlere karşılık verebilmek, diğer grup ve kişilerin düşünce ve duygularını anlamak ve hissedebilmek için empati kurarlar. Öğrenciler empati kurarak diğer insanların davranışlarının nedenine inerek kişilere, olaylara, topluma kısaca hayata daha hoşgörülü bakmayı öğrenirler.

Tartışma planlarken aşağıdaki durumlar gözönünde bulundurulur (Petty, 2009: 222):

- Öğrencilerin görüşleri ve deneyimleri öğretmen tarafından bilinmeye ihtiyaç duyulduğunda veya öğrencilerin görüşleri diğer öğrenciler için ilginç ve değerli olduğu düşünüldüğünde,
- Konuların sadece olgusal materyallerden daha ziyade tutum, değer duygu ve farkındalık içerdiği kısımlarında,
- Öğrencilere fikirleri biçimlendirme ve değerlendirme pratikleri vermede gereklidir.

2.3.1.5. Çözümleme ve Birleşim

Çözümleme, genel anlamda herhangi bir konunun, bir nesnenin düşüncede veya gerçeklikte kurucu parçalarına ayrılmak yoluyla yapısının, işleyişinin ve gelişim yasalarının ortaya konmasıdır. Dilbilgisi açısından bakıldığında bir cümledeki kelimelerin hangi kelime türünden olduklarını veya özne, yüklem, tümleç görevlerinden hangisinde bulduklarını belirlemektir. Bir öğretim yöntemi olan çözümleme, bir bütünü meydana getiren parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma işidir. Birleşim ise birbiriyle münasebeti olan unsurların, parçaların nesnelere, görüşlerin olayların bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir (Özbay, 2006: 150).

Harflerine kadar küçük parçalara ayrılan cümleler, çözümleme yönteminin tersi olarak, harflerden heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler, cümlelerden de metinler oluşturulması suretiyle birleşim yöntemi kullanılarak yapılmaktadır. Çocukların okuma-yazma öğrenebilmeleri öncelikli olarak harfleri ezberlemelerine bağlıdır. Oluşturulan hecelerin veya sözcüklerin anlamlı olup olmaması önemli değildir. Önemli olan çocuğun okuyup yazabilmesi ve buradan hareketle tümceler kurabilmesidir (Baştürk, 2004: 105-106). Birbiriyle ilgili parçaların olayların anlamlı bir yapı oluşturacak şekilde bir araya getirilmesidir. Ülkemizde 2005 yılında yeni ilköğretim müfredatının uygulanmaya başlanması ile ilkokuma yazma öğretiminde bu yöntem kullanılmaktadır.

2.3.1.6. Tümevarım ve Tümdengelim

Tümevarım yöntemi parçalardan bütüne, özelden genele ulaşma, işidir. İlköğretim öğrencileri için kavramların ve kuralların verilmiş sırası basitten karmaşığa

bilinenden bilinmeyene somuttan soyuta şekilde sıralanmalıdır. Bu şekilde öğrenciler öğretilmek istenenleri daha kolay algılar ve öğrendikleri daha kalıcı olur.

Tümevarım tekniği özellikle dilbilgisi konularının öğretiminde kullanılabilir. Bir okuma parçası içinde varlıkların adlarını bildiren sözcüklere (ad) öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi, sonunda bu sözcüklerin işlevleri üzerinde öğrencilerin bir genelleme yaparak adın tanımını sezmeye başlamaları bu yöntemle örnek olabilir. Bu teknik, gözleme, deneye ve araştırmaya dayandığı için çocuklarda ezbercilik yerine bilimsel düşünme alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunur (Kavcar vd., 1998: 18).

Tümevarım yönteminin tam zıttı olan tümdengelim yöntemi ise bütünden parçaya genelden özele varma işidir. Tümdengelim yöntemi bir takım kural, tanım kanun ve kavramlardan örneklere ulaşma yoludur. Bu yöntem, kanun, kural ve ya kavramlardan yola çıkarak öğrencilere gözlem araştırma, tartışma yoluyla gerçeğin test edilebilmesine imkânını verir. Bu yöntemde öğrenciler akıl yürütme yoluyla genel durumlardan özel sonuçlara ulaşmaya çalışır. Olaylar, olgular ya da değişik durumlar karşısında akıl yürütebilmek öğrenciye okul yaşamında olduğu kadar, okul dışı aktivitelerinde de faydalı olacaktır (Özbay, 2006: 154-156).

2.3.1.7. Gösterip Yaptırma

Öğretmen tarafından derste bir olayın veya bir çalışmanın nasıl yapıldığını göstererek öğrencilerden gösterilenin benzerini uygulamalarını isteyen bir yöntemdir. Bu yöntem daha çok psikomotor becerilerin öğretiminde kullanılır (Petty, 2009: 183).

Gösterip yaptırma, bir teknik ya da bir işlemin uygulanmasını, araç-gereçlerin çalıştırılmasını, önce gösterip açıklayarak, sonra da öğrenciye alıştırma ve uygulama yaptırarak kazandırmanın amaçlandığı ortamlarda kullanılan bir öğrenme öğretme yöntemidir. Bu yöntemde fiziksel ya da zihinsel beceriler önce en olgun biçimiyle usta ya da öğretmen tarafından gösterilir. Gerekli açıklamalar yapılır; daha sonra öğrencinin aynı becerileri tekrarlaması istenir. Yanlışlar anında düzeltilir (Sönmez, 2010: 318). Okuma ve yazma çalışmalarında sıklıkla kullanılan bu yöntemde; öğretmen, öğrencilere beceri ve stratejilerin nasıl kullanılacağını gösterir ve tekrarını yapmalarını ister. Bu yöntemle öğrenciler, bilişüstü ve metalingüistik farkındalıklarını, onları aktif

olmaları konusunda cesaretlendirir, kendi öğrenmelerine motivasyonlarını artırır. (Boys, 2008:24). Öğrenciler bu yöntem sayesinde yaparak yaşayarak öğrendikleri için öğrendiklerini kolay kolay unutmazlar. İlköğretimin her kademesinde sürdürülen yazı çalışmalarında bu yöntem kullanılır. Öğretmen ilk olarak örnek yazı şekillerini öğrencilere uygulamalı olarak gösterir ve öğrenciler gördüklerinin benzerini yapmalarını ister.

2.3.1.8. Benzetim

Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin, bir olayı gerçekmiş gibi ele alıp, üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. Gerçeğe uygun bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır. Gerçek durumların önemli boyutları, bir model üzerinde belirlenmektedir (Sünbül, 2007: 391). Öğretmen bu tekniği uygularken rolleri dağıtır, olayı tanıtır ve bir kontrolör olarak olayın dışında kalır. Problem çözme ve karar verme sürecine katılmaz (Demirel, 1999: 95).

Ayrıntılı rol oynama aktivitesi olarakta adlandırılan benzetim bir çok eğitim etkinliklerinde gerçek uygulamaların yerine kullanılır. Benzetim uygulamalarında öğrenciler gerçek hayatta yaptıkları yanlışların sonuçlarını yaşamadan gerçek hayat tecrübesini yaşayarak becerilerini geliştirirler. Zamanı etkili kullanarak zorunlu olmayan formaliteleri azaltarak öğretmenlere büyük fırsatlar sağlar (Petty, 2009: 261).

2.3.1.9. İkili ve Grup Çalışması

İki veya daha fazla kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde belirli bir amaç için yaptıkları çalışmalara grup çalışması denir.

Bu yöntemde gruplar oluşturulurken değişik etmenler rol oynayabilir. Örneğin öğrencilerin kendi istedikleri arkadaşlarıyla bir grup oluşturmaları istenebilir. Yine, öğretmen tarafından öğrencilerin ilgileri, yetenekleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak oluşturulabilir. Öğretmen bazen de öğrencilerin seviyelerine göre gruplandırma yapabilir. Grupta herkese bir görev verilir. Belli bir süre grup içinde konuyla ilgili araştırma yaparlar ve bilgi toplarlar. Çalışmaların sonunda elde edilen bilgiler sözcüler yardımıyla bütün sınıfa sunulur (İşman ve Eskicumalı, 2006: 88).

Türkçe derslerinde bu yöntemin etkili kullanılması öğrencilerin dil ve sosyal becerilerini aynı anda geliştirmeye fırsat vermektedir.

2.3.1.10. Problem Çözme

Problem çözme, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri karar verme ve çözüm üretme yeteneklerini geliştirmek için kullanılan bir yöntemdir (Meb, 2009: 343). İnsan yaşamı bir problem çözme sürecidir. Bireyler yaşamlarını etkileyen bir problemi çözerken, aynı zamanda bir problemde üretirler. Bu nedenle bireylerin sistemli bir problem çözme yeteneği kazanmaları yaşamlarını daha anlamlı hale getirmeleri açısından önemlidir (Taşpınar, 2010: 81). Problem çözmeye altı basamak bulunmaktadır. Bunlar (Sünbül, 2007: 343-344):

1. Problemi, öğrencilerle birlikte sınırlandırarak tespit etmek.
2. Problemin sebepleri ve problem hakkında araştırma yolu ya yazılı veya yazısız kaynaklardan bilgi toplamak.
3. Nedenlerin giderilmesi veya problemin çözülmesi için varsayımlar kurarak çeşitli çözüm yollarını sıralamak.
4. Çeşitli deney ve karşılaştırmaamallarla(tümevarım ve tümdengelim) düşünülen çözüm yollarının probleme uygunluklarına araştırmak.
5. Bu deney ve karşılaştırmalardan sonuçlar çıkarmak.
6. Bu sonuçlardan genel bir fikre varmak (problemi çözmek).

2.4. Eğitim Programı ve Öğeleri

Eğitim sistemlerinin uygulama boyutu eğitim programları ile anlam kazanır. Eğitim sisteminin nasıl işlediğini kavramak için eğitim programlarının yapısını ve özelliklerini tanımak gerekir. Program kavramı eğitim alan yazınında farklı ifade biçimleri ile kullanılmaktadır.

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanmaktadır (Erden, 1998: 3-4).

Öğretim Programı: Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2007: 4). Öğretim programı eğitim programı kapsamında yer almaktadır. Eğitim programına göre daha özel alanları kapsar. Eğitim programının amaçlarını gerçekleştirmek üzere belli bir öğretim basamağında, genel amaçları, işlenilecek konuları, derslerin sürelerini, derslerde kullanılacak araç-gereçleri, derslere uygun yöntem ve teknikleri ve değerlendirme durumlarını gösteren bir programdır (Güven, 2004: 6).

Ders Programı: Bir disiplinin(dersin) amacı, muhteva(içerik) öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirmeden oluşan programdır. Böyle bir ders programı, bir okulun eğitim programının kapsadığı Matematik, Fen Bilgisi, Tarih, Türkçe vb. tüm etkinlik kategorilerinin her biri için söz konusudur. Eğitim programı, daha çağdaş bir kavram olup okul programı, öğretim programı ve ders programı kavramları da kapsamaktadır (Sünbül, 2007: 38).

Bir eğitim programında en azından; niçin öğretelim? Nasıl öğretelim? Ne kadar öğretelim? Ne kadar öğrettik? gibi soruların cevapları yer almalıdır (Küçükahmet, 2009: 11). Bir eğitim programında hedef, içerik, metodoloji (öğrenme ve öğretme süreci) ve değerlendirmedir (Eggleston, 1977: 13; Küçükahmet, 2009: 11).

2.4.1. Hedefler

Bir eğitim programının temel öğelerinden birincisi olan hedef boyutunda “bireyleri niçin eğitiyoruz?” sorusuna yanıt aranmakla işe başlanır. Hedefler, öğrenciye kazandırılmak üzere seçilen istendik özelliklerdir (Demirel, 2007: 105). Hedef, yetiştirilen bireyde bulunması uygun görülen eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki özelliklerdir (Ertürk, 1986: 24). Hedef kavramı, öğrenene okulda kazandırılacak istendik özellikleri içermektedir. Yani, bu özellikler bilgi, beceri, ilgi ve tutum olabilir. Ayrıca, hedefler, eğitim sürecinin temelini oluştururlar (Varış, 1996). Eğitim yoluyla öğrencilere kazandırılmak istenen nitelikler belirli bir çerçevede hazırlanarak program sonunda kazandırılacak özelliklere sahip olması gerekir. Eğitim programlarında hedefler, genelden özele doğru üçe ayrılmaktadır.

Uzak Hedefler: Uzak hedef, en genel seviyede eğitim sisteminin yetiştirmeyi ve ortaya çıkarmayı tasarladığı ideal insan tipini belirler. Eğitim sisteminin tüm kurum ve unsurlarıyla ulaşmak istediği ve geliştirmeyi amaçladığı nitelikler bu hedefler içerisinde ifadesini bulur. Uzak hedefler kaynağını ve dayanaklarını anayasadan alır (Sünbül, 2007: 64).

Genel Hedefler: Uzak hedefleri daha anlamlı hale getirmek, hedeflerin analaşılabilirlik ve uygulanabilirlik düzeyini artırmak için genel hedefler hazırlanır. Genel hedefler de, eğitim süresi içinde yetişmesi istenen “ideal insan” niteliklerinden oluşur (Sünbül, 2007: 64).

Özel Hedefler: Dersin hedeflerine özel hedef denir. Her derste öğrenciye kazandırılacak hedef davranışlar vardır. Bunlar da okulun, eğitimin ve devletin amaçlarıyla kenetli olmalıdır. Örneğin, Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme vb. olabilir (Sönmez, 2010: 30). Özel hedefler öğrenme yaşantılarının seçilmesine ışık tutarken, değerlendirme işinde de ölçütler takımı gibi iş görürler. Eğitimin gerçekleşebilmesi, bir başka ifadeyle öğrencide istendik davranış değişmesinin oluşabilmesi için uzak; genel ve özel hedeflerin birbiriyle tutarlı olması, birbiriyle çelişmemesi beklenir (Bilen, 1993).

Eğitim programının yukarıda belirtilen genel ve özel hedefleri değerlendirilirken hem programda yer alan hedeflerin yerindeliğinin sorgulanması hem de mevcut hedeflerden öğrenme eksikliği ve güçlüğü olanların belirlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla aşağıdaki soruların sorulması gerekmektedir (Erden, 1998: 24):

- 1- Hedefler toplumun beklenti ve ihtiyaçlarına uygun mu?
- 2- Hedefler öğrenci ihtiyaçlarına uygun mu?
- 3- Hedefler konu alanının özelliklerine uygun mu?
- 4- Hedefler birbirleriyle tutarlı mı?
- 5-Hedef tümceleri yeterince açık mı?
- 6- Hedefler gerçekleştirilecek nitelikte mi?

Hedefler oluşturulurken toplumunun ve bireyin ihtiyaçları, toplumun değerleri, felsefesi ve kültürü dikkate alınarak belirlenir. Demirel'e göre bütün düzeylerdeki hedeflerde bulunması gereken nitelikleri şöyle açıklamaktadır:

- 1) Hedefler, öğretmenin değil, öğrencinin neler yapması gerektiğini söylemelidir.
- 2) Hedefler, öğrenme sürecine değil, öğrenme ürününe dönük olmalıdır.
- 3) Hedefler, öğrenme ürününe gösterecek nitelikte olmalıdır.
- 4) Hedef, içeriğe değil öğrenme ürününe dayalı olmalıdır. Konu başlıkları öğretim hedefini söylemez.
- 5) Hedef, tek tip öğrenme ürününe söylemelidir.
- 6) Hedef, öğrencilerin kazanacağı davranışları gösteren bir eylemle ifade edilmelidir (2007: 109- 110).

Eğitimciler bireye kazandırılmak istenen niteliklerin üç ana kategori halinde sınıflandırılabilirliğini belirtmişlerdir. Bloom ve diğerlerine (1956) göre bu ana kategoriler şunlardır:

- 1- Bilişsel alan**
- 2- Duyuşsal alan**
- 3- Devinişsel alan**

1- Bilişsel alan: Eğitimin amaçlarından en önemli iki tanesi öğrenilenlerin kalıcılığının artırılmasıdır (bunların görülmesi anlamlı öğrenmenin oluştuğunu gösterir). Bilişsel alan basitten karmaşığa hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı ana basamağa ve bunlara bağlı alt basamaklara ayrılmıştır (Anderson ve Krathwohl, 2010: 81-88).

2- Duyuşsal alan: İlgi, tutum, güdülenmişlik, kaygı, benlik, kişilik, değer yargıları gibi duyuşsal boyutlardan oluşur. Bu boyutlar kişinin yaşamı boyunca geçire geldiği yaşantıların ürünüdür. Duyuşsal alan hedefleri, alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme, bir değer ya da değerler bütünüyle nitelenmişlik basamaklarından oluşur (Sönmez, 2010: 90-91).

3- Devinişsel alan: Zihin ve kas koordinasyonu gerektiren becerilerin baskın olduğu alandır. Bu alanda beceriler ön plandadır. Bu alanın alt basamakları algılama, kurulma, kılavuzla yapma, mekanikleşme, beceri haline getirme, uyum ve yaratmadır (Demirel, 2007: 107). Eğitimde bilişsel, duyuşsal, devinişsel alanın her basamağında bir ders için hedef yazarken uyulacak temel kurallar vardır. Bu kurallar şunlardır (Sönmez, 2010: 39-41):

- Hedef tümcesinin sonunda “bilgisi, becerisi, gücü, yeteneği, oluş, ilgililik, farkındalık, hoşgörülük” gibi sözcüklerden biri bulunmalıdır.
- Hedefler, öğrenci davranışına dönüştürülecek ve öğrenme özelliğini belirtecek nitelikte yazılmalıdır.
- Hedefler öğrenme ürününü dile getirmelidir. Öğrenme sürecine dönük ifadeler hedef olamaz.
- Bir kursun tanımını ya da bir dersteki konu başlıkları hedef ifadeleri olarak yazılmamalıdır.
- Hedef kapsamlı ve aynı zamanda sınırlı olmalıdır. Yani bir hedef, tek bir öğrenme ürününü ifade etmelidir. Örneğin duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatabilme ifadesi kapsamlıdır, fakat bir öğrenme ürünü dile getirmemektedir; çünkü yazılı ve sözlü anlatma iki ayrı öğrenme ürününü içerdiğinden iyi bir hedef değildir.
- Hedefler binişik olmamalı, tamamlayıcı yani bitişik olmalıdır. Bir hedefin kapsamı, diğer hedef ya da hedeflerin kapsamına girmemelidir.
- Hedeflerin hangi konu içeriğiyle ilgili olarak gerçekleştirileceği belirtilmelidir.
- Hedefler, hangi alanla (bilişsel, devinişsel, duyuşsal) ilgili yazılıyorsa, o alanın niteliklerine ve basamaklarına uygun olmalıdır.
- Hedefler birbirini destekler nitelikte olmalıdır. Bir dersin hedefleri kendi içinde, ayrıca diğer ders ve derslerdeki amaçlarla çelişmemelidir.
- Ders düzeyinde yazılan hedefler ünite ve bir, iki, üç saatlik dersler için belirlenirken kapsam ve sınırlıklar açısından daralabilir.

Eğitim programı geliştirmenin ilk adımı hedef-davranışların belirlenmesidir. Çeşitli alanlardaki hedeflerin belirlenmesinde içerik, öğrenme-öğretme sureci ve değerlendirme olmak üzere eğitim programının tüm boyutları dikkate alınmalıdır. Gainen ve Locatelli'ye göre (1995; 51) iyi tanımlanmış hedefler, öğrenme sonuçlarını ölçen yöntem tasarımı ve seçimini kolaylaştırır. Hatta aşağıdaki sorulara cevap vermelidir:

İçerik: Öğrenciler konuyla ilgili neyi bilmeleri gerekir?

Etkinlik: Öğrenciler bilgiye nasıl ulaşacaklar?

Bağlam: Hangi koşullarda öğrencilerin bilgilerini göstermeleri beklenecek?

Performans: Öğrencilerin performansına hangi standartla değerlendirilecek?

Uygun ğrenme hedefleri oluşturmada öğrenme amaçları doğru tanımlamayı gerektirir. Ulusal program içindeki öğrenme amaçları, öğretmenin öğrencinin bir dönemde ne öğreneceği ile ilgili dşuncesidir. Bazı ğrenciler için diğer öğrenciler gibi aynı hedefe ulaşmak ve sınıfta aynı çalışmaları yapmak uygun olmayabilir (Tod ve Ellis, 2006: 287). Bu nedenle ğretmen bütün sınıf uygulamasından farklı birey ya da gruplar için öğrenme amaçlarını oluştururken onların özel durumlarını belirlemeye ihtiyaç duyabilir. Öğretmenin ğrencilerin bireysel özelliklerini bilmesi, uygun hedef(ler)i seçmesini etkileyecektir.

2.4.2. İçerik

Eğitim programlarının hazırlanmasında öncelikle hedefler belirlenmekte, daha sonra ise belirlenen hedefleri gerçekleştirmeye dönük içerik düzenlemesine geçilmektedir. Bu bağlamda içerik, bir anlamda öğrenciyi hedeflere götüren araç olma görevini üstlenmektedir (Szer, 1998: 64). İçerik ile program boyutunda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretelim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Bu bağlamda, programın içerik boyut ile öğretilecek konuların düzenlenmesi söz konusudur (Demirel, 2007: 122). Varış'a göre (1996: 114) “İçerik, olguların ve olayların ezberlenmek üzere, ansiklopedik bir şekilde bir araya getirilmesi değil, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin aktif bir çabayla düzenlenmesi” biçiminde olmalıdır.

İçerik belirlenirken, seçilecek içeriğin günün koşullarını sağlayacak ve sorunları çözümlenecek şekilde geçerli olmasına, eğitim programının amaçlarının gerçekleşmesi açısından anlamlı ve önemli olmasına, öğrencinin ilgisini çekebilecek nitelikte olmasına, öğrencinin öğrenebileceği konuları içermesine, öğrencileri ezbere yöneltmemesine, öğrencilere yarar getirecek konulardan oluşmasına ve seçilecek içeriğin getireceği sosyal yararların göz önüne alınmasına özen gösterilmelidir (Kısakürek, 1983: 217-220).

Eğitim programlarında içeriğin düzenlenmesinde farklı yaklaşımlar bulunmasına karşın öğrencinin temele alınarak içeriğin düzenlenmesi gerektiği benimsenmiştir. İçeriğin çocuk dünyası açısından uygunluğu iki açıdan değerlendirilebilir (Hesapçioğlu, 2011:134):

Yaşama yakınlık ilkesi (Aktüalite ilkesi): Öğrenciyi ilgilendiren, onun düşüncesince aktüeldir, onun yaşamına yakındır ve onun yaşamıdır. Dersin yaşama yakınlık ilkesi pratikte farklı biçimler almaktadır. Bunlar:

- a) Bir coğrafi yere dayalı - bağlı olma: Önce ana vatanını bilme.
- b) Günümüze dayalı olma: Öğrencinin günlük yaşantılarının tema halini alması.
- c) Dersin öğrencilere dayalı olması: Öğretmenin öğrenci için önemli olanı iyi tespit etmesi.

2) Öğrenci düzeyine uygunluk ilkesi: Sınıfta birden fazla öğrenci vardır ve düzeyleri birbirinden farklı olabilir. Bu nedenle öğretmen bu dengeyi iyi kurabilmelidir.

Programın içerik boyutunda yer alacak içeriğin belirlenmesi ve düzenlenmesi uzmanlık gerektiren bir işdir. Günümüzde, bilgi durağan değil sürekli bir artma ve yenilenme içerisindedir. Bilgideki artış toplumla birlikte, eğitimi ve ona yön veren eğitim programlarını da etkilemektedir. Bu durum ise öğretim programlarında yer verilecek bilgilerin belirlenmesinde önemli güçlüklerin yaşanmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, belirli ilkeler çerçevesinde içerik seçilmelidir. İçerik seçiminde belirli soruların yanıtlanması gerekmektedir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Demirel, 2007; Erden, 1998; Büyükkaragöz, 1997; Kısakürek, 1987):

- İçerik hedeflerle tutarlı mı?
- İçeriğin evrensel bir anlamı var mı?
- İçerik günün sorunlarına çözüm bulabilecek geçerlikte mi?
- İçerikte yer alan bilgiler önemli, dayanıklı ve geçerli mi?
- İçerik kültür ve sosyal yapı ile uyumlu mu?
- Kapsamda yer alan bilgilerin sunuluŐ sırası öğrenme ilkelerine uygun mu?
- İçerik Ğrencilerin gelişim düzeylerine uygun mu?
- İçerik Ğrencileri ezberlemekten çok öğrenmeye yönlendiriyor mu?
- İçerik belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleŐtirilebilecek yapıda mı?
- İçerik Ğrenci için anlamlı ve kullanılabilir mi?
- İçerikte yer alan konular kendi içerisinde ve bilimsel gerçeklerle tutarlı mı?
- İçerik somuttan soyuta, basitten karmaşığa, günümüzden geçmişe ya da geleceğe, olaydan kavram ve genellemelere, yakın çevreden uzağa özelliklerini taŐıyor mu?

İçerik seçiminde verilecek karar, güven veren doğru temele dayanması gerekir. Öncelikle Ğrenenlerin içeriği onaylamasıyla öğrenme içeriği, öğretme içeriğine dönüŐebilir. Çevredeki tüm olaylar içeriğin konusu olabilir, ancak bunların nasıl Ğretileceğinden çok, öğretilip Ğretilmeyeceği önemlidir (ltanır, 2003). Günümüzde genellikle içerik, disiplinlerden oluŐturulmakta, okullar disiplinlerin öğretiminden öteye gidememektedir. Ancak disiplinler, içeriğin oluşturulmasında yalnızca bir araç olarak görülebilir. Amaç ise belirlenen hedeflerin en ekonomik ve yararlı biçimde nasıl gerçekleŐebileceĐidir. Bu nedenle, içerik ve öğrenme yaşantıları birlikte dŐnlmelidir (Demirel, 2007: 121). Bir Ğretim programının içeriğinin belirlenmesinde program hedefleri, milli eğitimin temel felsefesi, toplum ve öğrencinin ihtiyaçları ve özellikleri ve bilimsel gelişmeler vb. Ğeler dikkate alınmalıdır.

2.4.3. Eğitim Durumu

Öğretim programın üçüncü boyutu olan eğitim durumunu; Ertürk (1986), “belli bir zaman süresi içinde bireyi etkileme gücünde olan dış şartlar” olarak tanımlamıştır. Demirel’e (2007: 135) göre eğitim durumları, öğretim programlarının süreç boyutunu oluşturmaktadır. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi bu aşamada ele alınmaktadır. Öğrencilerde istenilen davranışlarının gelişebilmesi için yaşantıların etkili biçimde düzenlenmesi söz konusudur. Diğer bir anlatımla, bu yaşantıların düzenlenmesinde belli ölçütlerin olması ve öğrenmelerin nasıl oluştuğunun bilinmesi gerekir. Bu nedenle öğrenme-öğretme süreci (eğitim durumları) öğrenen açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından ise öğretme yaşantıları düzeneği olarak ele alınır. Öğrenenlerin etkin olabilmesi, öğrenme sürecinde öğrenenlerin uygun etkinliklerde yer almasına bağlıdır.

Eğitim durumu, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde gerçekleştirdiği tüm etkinlikleri kapsar. Öğretmen bu süreçte çeşitli yöntem ve teknikleri ile öğretim materyallerini kullanır (Erden, 1998: 33; Büyükkaragöz, 1997: 23). Konuya uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi ve uygulanması, ders araç-gereçleri, ders içi ve ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi ve gerçekleştirilmesi, sınıf, kütüphane vb. öğrenme ortamları eğitim durumlarının kapsamına girmektedir.

Eğitim durumları öğrencilerin ihtiyaçlarını giderici, hazır bulunuşluk (bilgi yetenek, zekâ, ilgi vb.) düzeyine uygun olmalıdır. Ayrıca araç-gereç, zaman ve davranışlar, yaşantılarla tutarlılık sağlayacak biçimde yatay ve dikey kaynaşıklık içinde, ekonomik biçimde belirlenen hedeflere ve konu alanına göre düzenlenmesi gerekmektedir (Ertürk, 1986). Öğrencilerde istenilen öğrenme yaşantılarını oluşturacak eğitim durumlarının seçilip düzenlenmesinde uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkeler şunlardır (İşman ve Eskicumalı, 2006: 24-26; Sünbül, 2007: 86-87):

- Eğitim durumları hedefle ilgili olmalıdır.
- Eğitim durumları öğrenci düzeyine uygun olmalıdır.
- Eğitim durumları öğrencileri öğrenme sürecine katılmayı güdülemelidir.

- Eğitim durumları hem birden fazla hedefe hizmet etmeli, hem de hem de istenmeyen sonuçları çıkarmaktan uzak olmalıdır.
- Eğitim durumları öğrenciler açısından pekiştirici olmalıdır.
- Eğitim durumları ekonomik olmalıdır.
- Eğitim durumları öğrencilere sunulan diğer eğitim durumları ile tutarlı olmalıdır.

İçeriğin hedeflere göre düzenlenmesi; öğrenciye verilecek ipuçları, düzeltme, pekiştirme ve dönütlerin belirlenmesi, öğrenci katılmasının sağlanması, uygun öğrenme-öğretme strateji yöntem ve tekniklerin kullanılması, araç-gereçlerin öğrenci ve öğretmen tarafından işe koşulması, yeterli zamanın verilmesi, sınıfın uygun biçimde düzenlenmesi, öğrenciye sevgiyle davranılması ve cesaretlendirilmesi, uygun düşünme süreçlerinin kullanılması, biçimlendirme ve yetiştirmeye dönük değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Bu çalışmaların tutarlı bir sıra ile düzenlenip eğitim-öğretim ortamında kullanılması eğitim durumlarını oluşturmaktadır (Sönmez, 2010: 137). Öğrenme yaşantılarının iyi düzenlenebilmesi ve öğrenme-öğretme sürecinde bireyin ihtiyaçlarına yanıt verilebilmesi için bireylerin özelliklerinin bilinmesine, bireylerin değişen ihtiyaçlarının belirlenmesi yeniliklere ve değişime açık olmayı gerektirir. Demirel (2007: 135) öğrenme ve öğretme sürecinde yapılması gerekenleri hem öğrenenler hem öğretmenler açısından ele almıştır. Eğitim durumlarının öğrenci açısından düzenlenmesinde, kazandırılması planlanan öğrenme yaşantılarının; giriş (hazırlık), gelişme ve sonuç etkinlikleri biçiminde şu şekilde sıralandığını belirtmiştir:

Giriş Etkinlikleri: Öğrenme yaşantıları düzenlenirken öncelikle bireye, üzerinde çalıştığı bir dersin ya da ünitenin sonunda hangi davranış, özellik ve beceri kazanacağı önceden bildirilmelidir. Daha sonra hangi bilgi içeriğine gereksinimi olduğu belirtilmelidir. Bu aşamada bireyden yapması istenen öğreneceği ünite ile ilgili hazırlık sorularına yanıt bulması ve ön öğrenmelerini gerçekleştirmesidir.

Gelişme Etkinlikleri: Ön öğrenmeleri ve hazırlık çalışmalarını yerine getiren öğrenen, yeni bilgi, özellik ve becerileri almaya hazır hale gelmiş demektir. Ünite işlenirken yapılması planlanan etkinlikler, program hazırlama aşamasında program geliştirme çalışma grubu tarafından çok iyi bir şekilde analiz edilip düşünülmeli ve alan

bilgisi iyi olan öğretmenlerin katkısı ile programın eğitim durumları bölümünde yer almalıdır.

Sonuç Etkinlikleri: Sonuç etkinliklerinde ise ders ya da ünite bittikten sonra yapılması planlanan tartışma soruları, gezi, gözlem, deney, araştırma projeleri gibi etkinlikler yer alır. Bu etkinlikler daha çok tartışma soruları, gezi, gözlem, deney, özet çıkarma, üretme gibi bilinen ve öğrenilen konulardan hareketle bilinmeyen bulmaya yöneliktir.

Waring'e göre (2004: 105-106) ders veya konunun yapısına bağlı olarak etkinlikler farklı biçimlerde yapılandırılır. Ders veya etkinlikler en basit biçimde üç temel aşamada yapılandırılır. Birinci aşama hazırlık ve derse giriş aşamasıdır. İkinci aşama öğrenme etkinliklerini içerir. Üçüncü aşama ise ders sonunda ortaya çıkan sonucun gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesidir.

Eğitim programlarının okullarda uygulanması, konu alanına göre ders planlarında gösterilir. Ders planları da eğitim durumları açısından programlandırılmış öğretime göre uygun dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, geliştirme(işleniş) özet, tekrar güdüleme, kapanış ve değerlendirme olmak üzere 9 aşamalı bir ders işleme planı ortaya koymuştur (Sönmez, 2010: 183-194).

2.4.4. Değerlendirme

Programın diğer bir ögesi olan değerlendirme, öğrencide gözlemeye karar verdiğimiz istendik davranışların kazanılıp kazanılmadığını hakkında bir düşünceye ulaşma işidir. Yetiştirilen öğrencinin istendik davranışlara sahip olup olmadığına bakarak değerlendirme yapabiliriz (Demirel, 2007: 155).

Ölçme geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılarla ya da sembollerle ifade etmektir. Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına varma sürecidir (Turgut, 1977: 11). Ölçme işleminde, var olanın olanaklar ölçüsünde aslına uygun olarak betimlenmesine çalışılır. Değerlendirme ise, bir karar verme işlemidir ve ölçülen özelliğe ilişkin bir kararla neticelenir. Bu karar, ölçülen özelliğin belli bir amaç çerçevesinde işe yarayıp

yaramadığını gösterir (Özçelik, 1998). Görüldüğü gibi ölçme ve değerlendirme kavramları birbirlerini bütünlemede ve kullanım alanlarıyla iç içe geçmiş durumdadır.

Ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Öğrencilerin başarılarını, gelişim durumlarını belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkinliğini anlamak için yapılır (MEB, 2005). Bütün öğretmenler, öğrencilerinin ne öğrendiği ile ilgilenir. Onlar bir taraftan öğretirken diğer taraftan değerlendirme için bilgi toplarlar. Öğretmenler öğrencilerinin cevaplarını dinlerken, onların etkinlikler esnasında performanslarını gözlerken, birbiri arasındaki etkileşim ve işbirliğine dikkat ederken, hangi öğrencinin etkinliklere katılıp katılmadığını belirlerken aslında değerlendirme için bilgi toplarlar. Aslında onlar tam olarak yürüyen, konuşan değerlendirme makineleri gibidir. Bu değerlendirmelerin çoğu informal olarak yapılır. Bu informal değerlendirme verileri çoğu zaman öğretmen için formal değerlendirme verilerine temel oluşturur ve öğrenme- öğretim sürecini geliştirmek için kullanılır (Korkmaz, 2004: 56). Danielson'a göre değerlendirmenin iki temel ilkesi vardır:

Öğrenmenin değerlendirilmesi (summative): Değerlendirmeye programdaki öğretilmek istenen içeriğin öğrenci tarafından öğrenilip öğrenilmediğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Öğrenme rehberliğinin değerlendirilmesi (formative): Değerlendirmeye hem öğretmenlere hem öğrencilere hazırlanacak yönergede gelecek adımda ne yapılacağını belirlemeye yardım eder. Bunlara ek olarak değerlendirmenin üçüncü bir amacı daha vardır.

Öğretmen için öğrenmenin değerlendirilmesi: Öğretmenler değerlendirme yaparken öğrencileri ve kendi öğretimleri hakkında daha fazla bilgi sahibi olurlar (2010: 14).

Her öğretim programında mutlaka bir değerlendirme yapılması gerekir. Bu işlem, etkinliğin başarısı hakkında bilgi vermesi bakımından zorunludur. Ancak bu değerlendirmenin şekli programın amacına ve özelliğine uygun olarak değişiklik gösterebilir. Eğer belli konuların öğretimi söz konusu ise başarıya dayalı bir değerlendirme yapılması gerekir. Bazen de programın sürecine yönelik değerlendirme

yapılır (Küçükahmet, 2009: 22). Ölçme amacına ve ölçülmek istenen özelliğe uygun ölçme değerlendirme aracı kullanılmalıdır.

Öğretmenler çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme ve dil gelişim düzeylerini belirlemeli ve bu konularda öğrencileri bilgilendirmelidirler. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerde sınav kaygısı yaratılmamalı, bu sürecin öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama çalışması olduğu unutulmamalıdır (MEB, 2009: 380). Okulda verilen eğitime bağlı olarak bilginin ölçülmesinde dört faktör etkilidir. Bunlar şunlardır (Özçelik, 1982: 5):

- Öğrencinin derse hazır oluş düzeyini belirlemek,
- Derste öğretilmesi plânlanmış davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını tespit etmek,
- Her öğrenme ünitesi sonunda, bu öğrenme ünitesinde öğretilmesi plânlanmış davranışlardan hangilerinin tam olarak öğrenilmiş, hangilerinin tam olarak öğrenilmemiş olduğunu meydana çıkarmak,
- Dersin belirli dönemlerinin sonunda bu dönemlerdeki etkileşimlerin ürünü olarak meydana gelen hedeflerle tutarlı öğrenme düzeyini belirlemek.

Black ve William'a (1999) göre öğrenme-öğretme sürecinde ve bu süreç sonunda yapılan değerlendirme ile ulaşılabilecek hedeflerin standartları 5 temel faktör sayesinde yükselttilerek öğrenme düzeyi artırılır:

- Öğrencilere etkili geri dönüt sağlar,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif katılımını sağlar,
- Değerlendirme sonuçlarına göre öğretimi düzenler,
- Ayrıntılı değerlendirme öğrencilerin özsaygı ve motivasyon düzeylerini belirler,
- Öğrencilerin kendi kendilerinin gereksinimlerini değerlendirebilme ve nasıl ilerlediklerini anlamalarını sağlar (Aktaran: Jones, 2012: 33).

Sönmez'e (2010) göre çağdaş program anlayışında düzenlenen eğitim programının öğeleri arasındaki ilişkiler durağan olmayıp diriktir. Sistemin bir ögesinde meydana gelebilecek değişiklik sistemin tamamını etkiler. Programın öğeleri arasındaki bu dinamik ilişkiler nedeniyle program sürekli değişmeye ve gelişmeye açıktır.

Toplumsal, kültürel, bilimsel, ekonomik, teknolojik vb. alanlardaki gelişmeler bireysel ihtiyaçları ve toplumsal beklentileri de etkilemesi kaçınılmazdır. Bir program geliştirme çalışması yapılırken, program öğeleriyle ilişkili her türlü belirleyici göz önünde bulundurulursa en uygun program hazırlanabilir ve uygulanabilir. Hazırlandığı dönemde yeterli kabul edilen program, zamanla farklı alanlarda meydana gelen değişikliklerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle program geliştirme ve değerlendirme çalışmaları sürekli yenilenen bir süreç olup toplumda meydana gelen değişimlere paralel düzenlenir.

Bu çalışmada İngiltere ve Türkiye'deki anadili öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek ve karşılaştırmak için program değerlendirme yaklaşımlarından biri olan "Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme" kullanılmıştır. Eğitim programının temel öğeleri ve özellikleri yukarıda ayrıntılı biçimde açıklanarak bu çalışmada "Programın Öğelerine Dönük Değerlendirme" yaklaşımına dayalı olarak her iki ülke programlarında yer alan hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğeleri incelenmiştir.

2.5. İngilizce ve Türkçe Öğretim Programı

Bu bölümde İngilizce ve Türkçe Öğretim Programlarıyla ilgili genel bilgilere yer verilmektedir.

2.5.1. İngilizce Öğretim Programı ve Ulusal Program

İngilizce Programı ulusal program içinde yer alan ve en önemli derslerden birisidir. Ulusal programda dâhilinde verilen genel çerçeve, genel hedefler, temel ilkeler İngilizce için de geçerli olduğu için burada yer verilmiştir.

Nitelikler ve Program Geliştirme Ajansı (QCDA) tarafından Ulusal Müfredat (The National Curriculum) kapsamında okullarda okutulan ders programları hazırlanarak eğitim bakanlığına sunulur. Eğitim bakanlığı tarafından onaylanan program, okullarda uygulanır ve belli dönemlerde programın uygulanmasına yönelik bağımsız araştırmalar yapılarak programın işleyişi değerlendirilir. Nitelikler ve Program Geliştirme Ajansı (QCDA) okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim faaliyetlerini düzenleme, yürütülen çalışmaların niteliğini artırma ve tutarlılığını

sağlama görevlerini üstlenir ve eğitim-öğretimde yapılması gerekenlerle ilgili hükümete gerekli tavsiyelerde bulunur. Nitelikler ve Program Geliştirme Ajansının (QCDA) yükseköğretim programını hazırlama görevi yoktur.

İngiltere'deki mevcut İngilizce Öğretim Programı, Ulusal Program adı altında ilköğretimde okutulan diğer derslerin öğretim programlarıyla birlikte 1999 yılında uygulamaya konulmuştur. 1998 yılından 2002 yılına kadar ulusal programın etkililiğini ve her düzey için belirlenen ulaşılabilecek hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı belirlemeye yönelik olarak araştırma yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin İngilizce, matematik ve fen derslerindeki 1998 yılındaki % 65 olan akademik başarıları 2002 yılında % 80'e ulaştığı tespit edilmiştir (Moss, 2009: 159). Ulusal Program içinde önemli bir yeri olan İngilizce Öğretim Programı, ilköğretim ve ortaöğretime kapsayacak şekilde 4 bölüm halinde verilmiştir.

Ulusal Program içinde yer alan 1999 yılında İngiltere genelinde(Galler, İskoçya ve Kuzey İrlanda hariç) uygulamaya konulan İngilizce Öğretim Programı aşağıdaki başlıklardan oluşmaktadır.

- Ulusal Program ve genel özellikleri
- Temel beceriler
- Temel değerler
- Temel Evre 1, 2 ve 3-4 hedefleri
- Öğrenme alanlarında yapılacak çalışmalar ve içerik
- Kapsam
- Özel Eğitim
- İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenlere yönelik açıklamalar
- Dil ve bilgisayar kullanımı.
- Değerlendirme

İngilizce Öğretim Programında hedefler, Temel Evre 1 ve Temel Evre 2'de ayrı ayrı yer alırken Temel Evre 3 ve Temel Evre 4'te birleştirilerek verilmiştir. Ayrıca bu temel başlıkların yanında İngilizce Öğretim Programında, programın uygulanma sürecinde kullanılması önerilen örnek yıllık ve günlük çalışma planları, örnek etkinlikler, ders içerikleri, değerlendirme dosyaları olmak üzere her türlü yazılı, online

ve video olmak üzere birçok kaynağa yer verilmiştir. Ulusal Program ve genel özellikleri başlığı altında tüm düzey ve dersleri kapsayan programın felsefesini anlatan, öğrencilerin yetiştirilmesinde dikkat edilecek hususlarla ilgili genel bazı bilgiler yer almaktadır.

Eğitim, toplumu etkiler, toplumsal değerleri yansıtır ve istediğimiz toplumsal yapının gerçekleşmesini sağlar. Okul çalışmalarının ve okul programının temellerinin oluşturulmasında toplumun değerlerini bilmek bu açıdan çok önemlidir.

Eğitimin asıl amacı evde ve okulda ruhsal, psikolojik, kültürel, sosyal, zihinsel ve bedensel açıdan belli bir doğrultuda bireylerin iyi yetişmesidir. Eğitim, herkese fırsat eşitliği, sağlıklı olma, tam demokrasi, üreten ekonomi ve sürdürülebilir gelişme yolunu açar. Eğitim tüm bu sonuçları etkileyen kalıcı değerleri yansıtmalıdır.

Okul Programının Hedefleri

Okul, toplumsal değerlere ve amaçlara etkili bir şekilde cevap vermek istiyorsa, aileler, yerel toplum ve kiliseler, gönüllü ve iş kuruluşları dâhil eğitimle ilgili tüm kurumlarla programın iki hedefini gerçekleştirmek için işbirliği içinde çalışmaya ihtiyaçları vardır. Bu hedefler okulların kendi programlarını belli bir anlayış içinde gerçekleştirmelerini sağlar.

Ulusal Programın tüm Temel Evreleri ve dersleri kapsayan iki genel hedefi vardır. Bunlardan birincisi öğrencilerin akademik gelişimlerini, ikincisi onların kişisel gelişimlerini tamamlamayı amaçlar (Education Act, 1996). Aşağıda verilen genel hedefler, İngilizce Öğretim Programının tüm uygulama aşamalarını kapsamaktadır (The National Curriculum, 1999).

Hedef 1: Okul programı, bütün öğrencilere öğrenmeleri ve başarıları için fırsatlar sunmayı amaçlamalıdır.

Hedef 2: Okul programı, öğrencilerin, ruhsal, moral, sosyal ve kültürel yönden geliştirerek onları fırsatlar, sorumluluklar ve hayat tecrübesi için hazırlamayı amaçlamalıdır.

Okul programı, öğrencilerin, ruhsal, moral, sosyal ve kültürel yönden geliştirmeli, özellikle de onların doğruları ve yanlışları ayırt edebilmeleri için temel prensipleri kazanmalarını sağlamalıdır.

Bu iki genel hedef birbirini destekler. Öğrencilerin kişisel, ruhsal, moral sosyal ve kültürel gelişimleri onların başarı ve öğrenme yetenekleri üzerinde önemli rol oynar. Bu iki alanda ilerleme bütün öğrencilerin ulaşacakları hedeflerin standartlarını yükseltmelerine temel oluşturur (The National Curriculum, 1999). İngilizce dersinde öğrencilerin manevi, ahlaksal, sosyal ve kültürel gelişimlerini artırmak için şu alanlarda öğrencilerin gelişimleri sağlanmalıdır:

Ruhsal gelişim: Metin ve fikir tartışmasında ve dramada başkalarının ve kendi içsel hayatlarını keşfetmeleri, onu düşünmeleri ve yeniden sunmaları için öğrencilere yardım edilir.

Ahlaksal gelişim: Okuduğu kurgusal ve kurgusal olmayan metinlerde, tartışmalarda ve dramada yer alan değerler içinde anlaşmazlıkları ve değerleri, doğruları ve yanlışları keşfeder.

Sosyal gelişim: Farklı tarihi dönemlerde ve kültürlerde toplumsal bireysel ve toplumsal ilişkileri anlatan metinleri tartışırken, gözden geçirirken, okurken, kendi yazılarını ve sözlerini başarılı biçimde uyarlayarak başkalarıyla işbirliği içinde, katılanların isteklerini dikkate alan ve onları etkileyen yeni bir ürün oluştururken, sunum planlarken veya drama yazarken öğrencilere yardım edilir.

Kültürel gelişim: Öğrencilerin İngiliz edebi mirasını tanıyarak, İngiliz dilinin değişik kullanım biçimlerini (lehçe ve ağız) ve dilin ulusal, bölgesel ve kültürel kimliklerle ilgisini öğrenerek, kendilerine verilen hikâye ve şiirlerdeki kültürleri keşfetmelerine ve yansıtmalarına yardım eder.

İngilizce Öğretim Programında Temel Beceriler

İngilizce Öğretim Programı öğrencilere temel becerileri geliştirmeleri için fırsat verir. Dil iletişim için en önemli araç olduğu için programda iletişim becerisinin

geliştirilmesine ayrı bir önem verilmiş, programın tüm düzeyleri için dört beceri belirlenmiştir. Bunlar:

1) İletişim kurma: Bütün Temel Evrelerde konuşma ve dinleme, okuma ve yazma çalışmaları ile iletişim kurma.

- Bir tartışmada açık ve konuyla ilgili katkılarda bulunma, dinleme ve uygun şekilde yanıt verme.
- Basit bir yapıda net bir şekilde, temel noktaları vurgulayan kısa ve anlaşılır konuşma yapma.
- Bilgiyi okuma, seçme ve özetleme, ana noktaları ve sebep-sonuç ilişkisini belirleme
- Bir konuda yazılı olarak sunduğu bilginin hazırlanış metodu teknik açıdan doğrudur.
- Çeşitli medya araçları ile ekranda işlem yapmak ve e-mail ve internet kullanarak iletişime geçmek için bilgisayar teknolojisi fırsat oluşturur.

2) Başkaları ile çalışma: İşbirliği içinde grup çalışması ve drama yapma

3) Kendi öğrenmesini ve performansını geliştirme: Yazılı taslak oluşturarak ne konuştuğunu, ne yazdığını, ne okuduğunu ve ne yaptığını açıklama.

4) Problem çözme: Grup çalışması ve drama ile problem çözme.

Ulusal Programın Uygulanmasında Dikkat Edilecek İlkeler

Öğretmenler, Ulusal Programın planlanmasında ve öğretiminde aşağıdaki ilkeleri izlemesi gerekir:

A-Uygun Öğrenme Hedefleri Oluşturma

1- Öğretmenler her öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde başarı deneyimini mümkün olduğu kadar yüksek bir standarda ulaştırmak için öğrencilere fırsat vermelidir. Ulusal program çalışması çoğu öğrenciye her aşamada ne öğretilmesi gerektiğini düzenler-fakat öğretmenler, öğrencilerinin yeteneklerine uygun bilgi, beceriler ve anlayış yollarını öğretmelidir. Bu, önceki ya da sonraki Temel Evrelerde

öğrencinin ilerlemesini ve neyi başarabildiğini gösteren bilgiyi, becerileri ve anlayışı seçmesi anlamına gelir.

2- Başarıları, beklenen düzeyin altına önemli ölçüde düşen öğrenciler için, daha da büyük bir farklılık gerekli olacaktır. Öğretmenler, bu durumda, öğrencilerin yaşına ve ihtiyaçlarına uygun öğretimi planlanmada, bir kaynak veya ortam oluşturma gibi çalışma programlarının içeriğini kullanması gerekli olabilir.

B- Öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak

1-Planlama yaparken, öğretmenler yüksek beklentiler hedeflemeli, kız ve erkek öğrenciler dâhil özel eğitime ihtiyacı olanlar, özurlüler, farklı sosyal ve kültürel geçmişe sahip olanlar, farklı ırktakiler, örneğin Romanlar, sığınmacılar, iltica edenler ve farklı dile sahip olanlar dâhil tüm öğrencilere başarıları için fırsatlar sunmalıdırlar. Öğretmenler öğrenmeyi etkileyen farklı deneyim, ilgi ve güçlü yönleriyle okula gelen öğrencilerin farkında olması gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin derslerde daha etkin ve katılımcı olmaları için öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını planlamaları gerekir.

2 -Öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılamak için, öğretmenler ırk, cinsiyet ve engelliliği kapsayan fırsat eşitliği ilkesinden haberdar olmalılar.

3- Öğrencilerin çeşitli ihtiyaçlarına cevap vermek için öğretmenler, şu noktalara dikkat etmelidir:

- a- Etkili öğrenme ortamlarını yaratma.
- b- Motivasyon ve konsantrasyon güvenliğini sağlama.
- c- Öğretme yaklaşımlarını yoluyla fırsat eşitliği sağlama.
- d- Uygun değerlendirme yaklaşımlarını kullanma
- e- Öğrenme hedeflerini belirleme.

C- Öğrencilerin bireysel ve grupla öğrenme ve değerlendirmelerinin önündeki potansiyel engelleri kaldırma

Bir kısım öğrenciler öğrenmelerini zorlaştırabilecek, özel öğrenme ve değerlendirme gerekliliğine sahip olacaklardır. Bu gereklilikler bir öğrencinin özel eğitim ihtiyacından, özürlü olmasının bir sonucu ya da İngilizceyi ek bir dil olarak öğrendiği için olabilir. Öğretmenler gerektiği yerde öğrencileri bireysel ya da grup olarak müfredata ve değerlendirme aktivitelerine etkili bir şekilde katılmalarını desteklemek için bu ihtiyaçları göz önünde bulundurmalı ve uygun karar vermelidir.

Müfredatın Diğer Yönlerini Geliştirme

İngilizce Öğretim Programı bireylerin temel dil becerilerini kazanmalarının yanında vatandaşlık ve düşünme becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir rol oynayabilir. Örneğin:

- Toplumun farklı tarihi dönemlerinde ve farklı kültürel yapılardaki bireysel, grupsal ilişkileri ve sorunları ortaya koyan metinleri okuma, gözden geçirme ve tartışma.
- Sosyal, tarihsel, politik ve kültürel bağlamları hakkında etkileyen ve yönlendiren metinleri okuma, gözden geçirme ve bilgi sahibi olma.
- Kendi bakış açlarına sahip olma yeteneklerini geliştirerek kendilerini dinleyenleri etkilemek için sözlerini uyarlayarak soru sorma, tartışma ve münazara yapma.
- Gerçek ve mecaz anlama, öznel ve nesnelliğe, olgu ve görüşlere dikkat ederek gördüklerini işittiklerini okuduklarını eleştirel olarak değerlendirme.
- Okulun ötesinde daha geniş çevrede ve toplum hayatında karar almaya tam olarak katılmalarını sağlayan yazılı ve sözlü standart İngilizceye hâkim birey olma.

Öğrenme Alanları

Öğrencilerin standart İngilizceye hâkim olabilmeleri için temel dil becerilerini kazanmaları gerekir. İngilizce dersinde öğrenciler konuşma-dinleme, okuma ve yazma

alanlarında kendilerini geliştirirler (The National Curriculum, 1999). İngilizce dersinde konuşma-dinleme, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanına yer verilmiştir.

2.5.2. Türkçe Öğretim Programı

Türkiye’de okutulan ders öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanıp Tebliğler Dergisi’nde yayınlanarak yürürlüğe girer ve ülke çapındaki tüm okullarda bu öğretim programları uygulanır.

Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar birçok anadili öğretim programı hazırlanmış ve uygulanmıştır. Cumhuriyet kurulduğundan bu yana anadili öğretim programları 1924, 1926, 1929, 1932, 1936, 1939, 1945, 1948, 1968 ve 1981 yıllarında geliştirilerek veya yeniden yazılarak uygulamaya konmuştur (Calp, 2005).

Ülkemizde pek çok kez program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Ancak çalışmalar daha çok mevcut programların yeniden düzenlenmesi biçiminde karşımıza çıkmaktadır. 2005 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı köklü bir yapılanmanın başlangıç noktalarından birini oluşturmaktadır (Temur, 2007).

Türkiye’de 2004 yılı itibariyle ilköğretim programlarının yeniden oluşturulması için bir dizi çalışma yapılmış ve Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yeni öğretim programları hazırlanmıştır. Türkiye’de yürürlükte olan Türkçe Öğretim Programı ve diğer ders programları uygulanmadan önce 2004–2005 öğretim yılında 6 ilde pilot olarak denenmiş ve hazırlık aşamalarında şu çalışmalar yapılmıştır:

- 9 ülkenin eğitim sistemleri ve programları gözden geçirilmiştir.
- PISA, TIMMS, PIRLS vb. uluslararası araştırmalar sonuçları itibariyle değerlendirilmiştir.
- Çeşitli alanlarda yapılan 114 akademik tez incelenmiş ve programlar hazırlanırken bulgularından yararlanılmıştır.
- 37 sivil toplum kuruluşunun programlar hakkındaki görüşleri alınmıştır.
- 25 sivil toplum kuruluşundan görüş istenmiştir.

- Toplam 2133 öğretmenin görüşleri programların çeşitli aşamalarında dikkate alınmıştır.
- Programlar hazırlanırken 697 müfettişin görüşleri programa yansıtılmıştır.
- 9192 velinin çeşitli programlara ilişkin görüşlerinden yararlanılmıştır.
- Programlar hazırlanırken 26304 öğrencinin görüşleri dikkate alınmıştır.

Hazırlanan yeni ders programları 2005–2006 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Türkçe Öğretim Programı'nın yapısı genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır (MEB, 2005).

Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin:

- 1) Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
- 2) Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
- 3) Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek,
- 4) Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek,
- 5) Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,
- 6) Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihninde yapılandırma becerilerini geliştirmek,
- 7) Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,
- 8) Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmek,
- 9) Kitle iletişim araçlarıyla aktarılanları sorgulamalarını sağlamak,

- 10) Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak,
- 11) Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek,
- 12) Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak,
- 13) Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır (MEB, 2005: 12).

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Öğretim Programının özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005: 10-11):

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır. Bunlar yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim vb. sıralanabilir.
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.
- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

- Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.
- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.
- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmaları göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma ve görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.
- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmendiğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.
- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.
- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.
- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Temel Beceriler

Türkçe Öğretim Programı (1-5.Sınıflar) içerdiği öğrenme alanları ve kazanımlarla öğrencilerde aşağıdaki temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır. Bu programla ulaşılmaması beklenen temel beceriler;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim,
- Problem çözme,
- Araştırma,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,
- Karar verme,
- Metinler arası okuma,
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme (MEB, 2005: 13) şeklinde verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programının hazırlanmasında; yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, tematik sarmal ve beceri yaklaşımı gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu çerçevede geliştirilen Türkçe Öğretim Programı, “Giriş, Kazanımlar ve Program Kılavuzu” olmak üzere aşağıdaki üç ana bölümden oluşmaktadır (MEB, 2009: 3):

Giriş (1. Bölüm) bölümünde, programın vizyonu, temel yaklaşımı, Türkçe Öğretim Programı'nın özellikleri ile yapısı açıklanmaktadır. Programın yapısı başlığı altında genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, dilbilgisi, kazanımlar, Atatürkçülük, etkinlikler ve açıklamalara yer verilmektedir.

Kazanımlar (2. Bölüm) bölümünde, Türkçe Öğretim Programının zorunlu ve seçmeli temaları, sınıf düzeylerine göre kazanımları, kazanımların genel dağılımı, bu

kazanımlarla eşleşen Atatürkçülük ve ara disiplinlerle ilgili diğer kazanımlar verilmektedir.

Program Kılavuzu (3. Bölüm) bölümünde ise Türkçe Öğretim Programının uygulanmasında uygulayıcıya rehberlik edecek çeşitli açıklamalardan oluşmaktadır. Kılavuzda; yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretimi, öğrenme-öğretme süreci, kazanımların öğrenme-öğretme sürecine dağılımı, metin seçme ve işleme, ilk okuma-yazma öğretimi, etkinlikler, öğrenme tür, yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme, okuma dosyası ile ilgili çeşitli bilgilerle açıklamalara yer verilmektedir.

Öğrenme Alanları

Türkçe Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanından oluşmaktadır. Öğrenme alanları öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal açıdan gelişimine yönelik çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri kapsamaktadır. Programda öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirme öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirme, dili etkili kullanma, öğrenme ve bilgileri zihinde yapılandırma sürecini kolaylaştırmak amacıyla yapılmıştır (MEB, 2005: 13-18).

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yurtdışında ve yurtiçinde karşılaştırmalı eğitimle ilgili yapılan araştırmalara ve sonuçlarına yer verilmiştir.

2.6.1. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Campbell ve Kyridakides (2000) “İlköğretim Okullarında Ulusal Program ve Standartlar: Karşılaştırmalı Perspektif” isimli yaptıkları araştırmada İngiltere ve Kıbrıs’ta ilköğretimde uygulanan Matematik programını ve uluslararası alanda yapılan araştırma sonuçlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma ile elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Her iki ülke programı da matematiğin doğasından dolayı benzer biçimde dizayn edilmekle birlikte bazı temel farklılıklar vardır. İngiliz matematik programında “matematik uygulaması ve kullanımı” ulaşılabacak hedefler arasında yer alırken Kıbrıs’ta rutin olmayan problemleri çözmeye “çeşitli stratejileri kullanarak problem çözme” ayrı bir bölüme sahiptir.
- Kıbrıs’ta matematik programıyla öğrencilerin matematiğin yapısını anlama, matematiksel düşünme, günlük hayatından hareketle kendi deneyimiyle matematiksel anlayışı keşfetme ve matematiğe karşı olumlu tutum geliştirilmesi temel hedeflenmektedir. Bu hedeflerin pek çoğu İngiliz matematik programında olmasına karşın matematiğe karşı olumlu tutum geliştirme ile ilgili hedefler yer almamaktadır.
- Kıbrıs programında öğrencilerin hesap makinası ve bilgisayar kullanma ile ilgili becerilerini geliştirici hedefler yer almazken İngiliz Programında bu becerilerin geliştirilmesi ile ilgili hedefler yer almaktadır.
- İngiliz programında aynı yaş grubundaki öğrencilerin düzey farklılıklarına uygun öğretim yapılmakta iken, Kıbrıs’ta öğretim yaşla ilgili olup program içeriği öğrencilerin yaş gruplarına uygun olarak düzenlenmektedir.
- Sayılar ve cebir konusunda Kıbrıslı öğrenciler (yedi yaşındaki) ve İngiliz öğrencilerin (Temel Evre 1 sonunda= 7 yaş) düzey 3 seviyesine ulaşarak İngiliz öğrenciler 20’ye kadar, Kıbrıslı öğrenciler 100’e kadar sayılarla toplama ve çıkarma işlemini yapma becerisini kazanmaları beklenmektedir.
- Her iki ülkedeki ilköğretim (Kıbrıs’ta 7 yaş/11 yaş = İngiltere’de Temel Evre 1 ve 2 seviyeleri) matematik programı (şekiller, alan ve ölçüler, veri kullanma) incelendiğinde Kıbrıs’ta öğrencilerden daha yüksek düzeye ulaşmaları beklenmektedir.

2003 yılında Cambridge Üniversitesinden Professor Robin Alexander başkanlığında İngiliz kraliyet müfettişleri ve yerel otorite temsilcileri tarafından yapılan “İngiltere, Finlandiya ve Danimarka’daki 6 Yaşındakilerin Eğitimi” başlıklı uluslararası karşılaştırmalı çalışmayla her üç ülkedeki okulöncesi eğitimin farklılık ve

benzerliklerini karşılaştırılmıştır. Araştırmada doküman analizi, gözlem ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmayla her üç ülkedeki okulöncesi eğitim birçok yönden karşılaştırılarak ulaşılan bazı sonuçlar aşağıda verilmiştir:

- Diğer iki ülkedeki müfredat, İngiltere'ye oranla daha çok merkezi özellik göstermekte ve birbirlerine benzemektedir. Danimarka ve Finlandiya'da okullar profesyonel özerklikle ve kendi kendini düzenlemeye imkân veren müsamahakâr müfredat çerçevesinde çalışırlar. Her iki ülkedeki öğretim ve planlama yaklaşımı İngiltere'den daha zengindir.
- Finlandiya ve Danimarka'da öğrencilerin ne yapmaları ve ne bilmeleri gerektiğinden çok 6. yaşındaki bir çocuk gibi yetişmeleri daha önemlidir. Danimarka ve Fin programlarında okuma-yazma ve aritmetik ve diğer öğrenme alanları önemli olmasına rağmen kişisel ve sosyal gelişim, öğrenmeyi öğrenme, özdenetim ve okula hazırlığa daha yüksek öncelik verilmiştir.
- Danimarka ve Finlandiya ile karşılaştırıldığında, İngiltere'deki ilköğretim derslikleri iyi imkânlara sahip ancak aşırı sıkışık ve karmaşık düzene sahiptir.
- Her üç ülkede öğretmenler kendi sınıflarındaki öğrencilerin sorumluluğuna sahiptir. İngiliz okullarında her öğretmenin yanında yardımcı öğretmen çalışır. Benzer yardımcı öğretmenlik diğer iki ülkede de vardır.

Kwon (2003) “İngiltere ve Kore’de Okul Öncesi Karşılaştırmalı Analizi” adlı araştırmasında her iki ülkede uygulanan okul öncesi programlar, okul öncesi eğitimcilerin görüşleri ve eğitim uygulamaları karşılaştırılmıştır. Bronfenbrenners’in ekolojik teori yaklaşımına uygun olarak düzenlenen araştırmada makro düzeyde her iki ülkedeki okul öncesi eğitimin tarihi felsefi geri planı, mikro düzeyde ise her iki ülkedeki eğitimci görüşleri ve uygulamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar aşağıdadır:

- Her iki ülkede okul öncesi eğitimle ilgili bir program var. İngiltere’de eğitim sisteminde merkezileşmeye doğru gidilirken Kore’de tam tersine bir gidişat sözkonusudur.

- İngiltere’de öğrencilerin okul öncesi eğitimleri kişisel, sosyal ve duygusal yönden gelişimleri; iletişim, dil ve okur yazarlık; matematik gelişimleri; dünyayı tanıma ve kavrama; fiziksel ve yaratıcı gelişim gibi alanlarda bilgi ve beceri sahibi olmaları hedeflenirken, Kore’de fiziksel sağlık sosyal ilişkiler, anlatma, dil ve araştırmacılık becerilere sahip olmaları beklenmektedir.
- İngiltere’de merkezi bir denetim sözkonusu iken Kore’de yerel denetim esastır.
- Her iki ülkedeki öğretmenlerin görüşlerine göre çocuk merkezli öğretim yapılmaktadır.
- Öğrencilerin gelişiminde öğrencilerin öğrenmeye yönelik içsel motivasyon, okul öncesinde öğretmenin rolü, çocuk merkezli öğrenme aktiviteleri, ve birleştirilmiş öğrenme konularında genel bir anlaşma benzerlik vardır.
- Koreli öğretmenler İngiliz öğretmenlere göre daha çok ödül ceza sistemini uygulamaktadırlar.
- İngiliz öğretmenler Koreli öğretmenlere göre öğrenci merkezli aktiviteleri daha sık kullanmaktadırlar.
- Kore’de bir sınıftaki öğrenci sayısı 30-34 iken İngiltere’de 25’den daha azdır.
- İngiliz eğitimciler sınıf ortamında uygunsuz davranışlara karşı daha sabırlı iken Koreli eğitimciler daha otoriter ve baskındır.
- İngiliz eğitimciler öğrencileri yeteneklerine göre küçük gruplara ayırarak bunlara uygun etkinlik düzenlerken, Koreli eğitimciler daha çok bütün sınıf etkinliğini tercih etmektedirler.
- İngiliz eğitimciler Koreli eğitimcilere göre daha çok öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarını dikkate almaktadırlar.

Johnson ve Elton (2005) araştırmalarında İngiltere ve Almanya’da yükseköğretim sistemini ve mezunların iş bulma ilişkisini karşılaştırmışlardır. Her iki ülkedeki yükseköğretim sistemlerinin yapısı incelenmiş ve her iki ülkedeki

yükseköğretimin farklı bölümlerinden mezun olan 20'şer kişi ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Sonuçlar şunlardır:

- İngiltere ve Almanya'daki yükseköğretim mezunlarının beklentileri ile sistem gelenekleri arasındaki her iki ülkedeki mezunların kişisel gelişimlerinin önemini vurgulamada yükseköğretimin mesleki formasyon, bilgi, araştırmacılık ve bilimsellik kazandırmadaki bağlantısı net olarak görülebilmektedir.
- Her iki ülkede de mesleki eğitim üzerinde dış ekonomik baskı görülebilmektedir. Yükseköğretimde İngiltere'de beceri gelişimi esas alınırken, Almanya'da mesleki formasyon kapsamındaki bilgi, beceri ve araştırmacılığa ek olarak deneyim esas alınmaktadır.
- Bugünün dünyasındaki ekonomik baskılara rağmen özellikle İngiltere'deki öğrenciler yükseköğretimin ekonomik olmayan faydalarına ilişkin farkındalıklarını ve beğenilerini yüksek düzeyde devam ettirmektedirler.

Johnston ve Ahtee (2006) İngiltere ve Finlandiya'daki ilköğretim öğretmenlerinin fizik dersinde(İngiltere'de fen bilgisi adı altında yer almaktadır) içerik bilgisi, öğretmenlik becerileri(ders sunumu, fen bilgisi öğretim becerisi, öğrenme güçlükleri, öğrenci algılamaları, öğrenme stratejileri) ve tutumlarını karşılaştırmışlardır. İngiltere'den 98 ve Finlandiya'dan 98 öğretmenin katıldığı bu araştırmada veriler, anket ve etkinlik gözlemi yoluyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- İngiliz ve Fin öğretmenler anadili öğretimi derslerini(Fince/İngilizce)eşit biçimde diğer derslerden daha fazla sevmektedirler. Bununla birlikte Fin öğretmenler matematik ve fen öğretimini daha az sevmektedirler.
- Fin öğretmenlerinin büyük bir kısmı (% 75) İngiliz öğretmenlerinin ise bir kısmı (%40) konu bilgisini geliştirmeye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.
- Her iki öğretmenlerinin yaklaşık yarısı (%40) dili kullanarak soyut bilimsel örnekleri nasıl verecekleri ve açıklayacakları konusyla ilgilenmektedirler.

- İngiliz sınıflarında Fin sınıflarına göre daha çok tüm sınıf öğretimi benimsenmiş, bilgiye odaklı, çok az etkileşimli kapalı sorgulama yöntemleri görülmektedir.
- Fin sınıfları bilgiden çok yöntem ve tutumlara odaklıdır. Öğretim açık uçlu ve İngiliz sınıflarına göre daha az yapılandırılmıştır.

Ruddock ve Sainsbury (2008) tarafından eğitim alanında yüksek performansa sahip ülkelerde(Singapur, Tayvan, Honkong, Letonya, Kanada/Ontorio, Hollanda, Kanada/Biritish Colombia, İtalya ve İsveç) ve İngiltere’de ilköğretimde uygulanan matematik, fen ve anadili programlarının karşılaştırıldığı araştırmada, bu derslerin programları incelenmiş benzerlik ve farklılıklar ders ve ülkeler bazında belirlenmiştir. Aşağıda İngiltere’de uygulanan anadili programı(okuma ve yazma ile sınırlı) ile diğer ülkelerde uygulanan anadili programları arasındaki benzerlik ve farklılıklara yer verilmiştir:

Okuma	
Okuma Stratejileri	Kelime tanıma Singapur’da daha az zor görünüyor.
Anlama Metinleri	İngiltere daha kendine özgü ve daha zorlayıcıdır.
Bilgi İçin Okuma	İngiltere daha kendine özgü ve daha zorlayıcıdır. Kanada/British Colombia’da öğrenciler arasındaki görüş farklılığına Letonya ve Tayvan’dan daha fazla önem vermektedir.
Literatür	İtalya ve Letonya’da sesli okumaya çok fazla önem verilmektedir. Singapur’da literatüre ve kurgusal olmayan metinlere daha az önem verilmektedir.
Dil Yapısı ve Çeşitlilik	İtalya’da dil çeşitliliğine ve evrimine daha fazla önem verilmektedir.
Yazma	
Kompozisyon	Tayvan’da daha az zorlayıcı görünüyor.
Planlama ve Taslak	Genelde birbirine benzemektedir.

Hazırlama	
Noktalama	Letonya’da daha az titizlik gerektiriyor.
Heceleme	Genelde birbirine benzemektedir
Elyazısı	Tayvan’da daha fazla ayrıntılı ve daha titiz görünüyor
Standart İngilizce	Tayvan’da daha az titiz görünüyor

Altınyelken (2010) Uganda’da 2007 yılından itibaren ilköğretimde uygulanan yeni tematik programla ilgili uygulayıcıların görüşlerini aldığı araştırmasına 34 öğretmen, 4 okul müdür ve 6 okul müdür yardımcısı katılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılarla görüşülmüş ve sınıflarda gözlem yapılmıştır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı program tanıtımı için verilen hizmetiçi eğitimi ve süresini yetersiz bulmaktadırlar. Öğretmenlerin dönem içinde ek eğitimi de yeterli görmemektedirler. Öğretmenler programın uygulanmasında kendilerini yeterince donanımlı görmediklerini belirtmektedirler. Okulların büyük çoğunluğu programla ilgili kaynakları edinecek imkanlara sahip değildir. Programın uygulanmasına yönelik düzenli ve etkili denetim yeterli değildir. Ziyaret edilen okullarda programın gerektirdiği araç-gereç yeterli değildir. Sınıflar yeterli donanıma sahip değildir. Öğretmen eksikliği yüksek oranlardadır. Öğretmenlere hizmet öncesi verilen eğitim ilköğretimin gerektirdiği temel becerileri yeterince desteklememektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı programla ilgili olumlu tutuma sahip değildir.

Zhang ve diğerleri (2010) ABD ve Çin’deki lise öğrencilerinin dünya vatandaşı olma konusundaki istekliliklerini, küresel okuryazarlık becerilerini karşılaştırmışlardır. ABD’den 2157 öğrenci, Çin’den ise 2220 öğrencinin katıldığı araştırma tarama yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma sonuçları şunlardır:

Çinli öğrenciler kültürarası farklı bakış açılarını kavrama ve takdir etme daha güçlü bilince sahiptir. Çinli öğrenciler farklı kültürleri anlama, saygı gösterme ve yurtdışında çalışmaya daha isteklidirler. Çinli öğrenciler dünya vatandaşı olma konusunda daha ilgilidirler. Dış dünyayla ilgili haberleri Çinli öğrenciler daha ilgili biçimde takip etmektedirler. Hatta ABD’li öğrencilerden daha fazla küresel olaylara karşı bilinçli olduklarını göstermekten hoşlanmaktadırlar. Her iki ülke öğrencileri de küresel dünyada hukuksuzlukla ilgili benzer düşündükleri ve öğretmenlerini dünya

kültürlerini anlama, kültürel yeterliliği geliştirme konusunda yetersiz bulmaktadırlar. ABD'deki öğrencilerin bilgisayar teknolojisini kullanarak araştırma yapma, değerlendirme ve bilgiyi analiz etme konusunda Çinli öğrencilere göre kendilerine güvenleri daha fazladır. Çinli öğrenciler dünya barışına ve dünyanın problemlerine çözüm bulmada ülkelerin ve toplumların eşgüdüm içinde uluslararası işbirliği ve bireysel katkı yapabileceklerine dair daha güçlü inanca sahiptirler. Çinli öğrenciler kendi ana dillerinin yanında en azından master yapmak için yabancı dil öğrenmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Çinli öğrenciler çevresel problemlerin çözümüne yönelik daha fazla isteklilik göstermektedirler.

Kjellin ve diğerleri (2010) Finlandiya, İsveç ve İngiltere'de uygulanan vatandaşlık eğitimine ilişkin 15 yaşındaki öğrencilerin politik okur yazarlık, tutum ve değerleri incelemişlerdir. Üç ülkeden toplam 92 öğrencinin katıldığı araştırmada veriler, grup görüşmesi yöntemi ile toplanmıştır. Görüşme sonuçlarına göre: İngiliz öğrenciler hak ve sorumlulukları konusunda İskandinav akranlarından daha fazla bilgili oldukları, ancak İsveçli öğrencilere göre diyolağa daha az açık oldukları ve daha az güvenli ilişkilere sahiptirler. Finli öğrenciler konuşmaya cesaretli görünmeyerek, kendi duygu ve düşüncelerini açıklamada çekimser kalmaktadırlar.

LePage ve diğerleri (2011) ABD ve Türkiye'deki öğretmenlerin ahlaki değerlere ve ahlak eğitimine ilişkin görüşleri arasında benzerlik ve farklılık olup olmadığını belirlemek için yaptıkları araştırmalarında Türkiye'den 800 ABD'den 600 öğretmenin anketle görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ABD'deki öğretmenler Türk öğretmenlere göre ahlakı sosyal değerler ve dini değerlere bağlamada daha az eğilimlidirler. Amerikalı öğretmenler ahlakla diğer insanların gizliliğine saygı göstermenin eşit olmadığını düşünmektedirler. Türk öğretmenler eşitlik ve farklılıklara hoşgörüyü ABD'deki öğretmenler daha fazla ahlaki bir konu olarak görmektedirler. Türk öğretmenler ahlakın yaşayarak öğrenilebileceğini Amerikalı öğretmenler ise ahlaki değerlerin öğretilebileceğini belirtmişlerdir. Türk öğretmenler ahlak eğitiminin ayrı olarak verilmesini savunurken, Amerikalı öğretmenler diğer derslerin içinde verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Amerikalı öğretmenler ahlakı tanımlamada ahlaklı karar almayı vurgularken, Türk öğretmenler karar almada, erdemli olma sosyal değerleri vurgulamaktadırlar. Amerikalı öğretmenler davranışa odaklanırken, Türk öğretmenler

düşünceye odaklanmaktadırlar. Amerikalı öğretmenler Türk öğretmenlere göre daha muhafazakar eğilim içerindedirler. Ayrıca her iki ülkedeki öğretmenler ahlak eğitiminin okulda öğretmenler tarafından verilmesi gerektiği düşündükleri ve ahlak eğitimi verirken öğretmenlerin kendi ahlaki değerlerini öğrencilere empoze etmemeleri gerektiğini düşünmektedirler.

Akiba ve diğerleri (2012) ABD ve 30 ülkedeki ortaöğretim öğretmenlerinin maaşları ile bu ülkelerin PISA (fen ve matematik) ulusal sonuçlarını karşılaştırdıkları araştırmalarında döküman analizini kullanmışlardır. ABD'deki yeni öğretmenlerin maaşları (15 yıldan az) uluslararası ortalamadan daha yüksek olmasına karşın tecrübeli öğretmenlerin (15 yıldan fazla) maaşları uluslararası ortalamadan daha düşüktür. Tecrübeli öğretmen maaşlarının yüksek olduğu ülkelerin PISA'dan aldıkları sonuçlar daha yüksektir. Yeni öğretmenlerin maaşları ile ulusal başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

2.6.2. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Emin (2005) "Türkiye ve Makedonya'da İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması" adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde, Makedonya Cumhuriyeti'nde 1945'den 2003 yılına kadar uygulanan Türkçe dersi programlarının karşılaştırılması, bu programların değişim ve gelişmelerinin tanımlanması, ayrıca Türkiye ve Makedonya Cumhuriyeti'nin 2003 yılında kullanılmakta olan ilköğretim ikinci kademe Türkçe Öğretim Programlarının program öğeleri açısından karşılaştırarak; aralarındaki benzerlik ve farklılıkların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda bugüne kadar Makedonya Cumhuriyeti'nde yapılan program geliştirme çalışmalarına bakıldığında, hazırlanan programların genel olarak bir önceki programa eklemeler yapılarak ve bir önceki programda bazı değişiklikler yapılarak oluşturulduğu görülmüştür. Her iki ülkede halen kullanılmakta olan ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde ise, aralarında farklılıklardan çok benzerliklerin bulunduğu saptanmıştır.

Korkmaz'ın (2005) “Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması” adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezinde merkezi yönetim odaklı olan Türk Eğitim Sistemi ile yerel yönetim odaklı olan İngiliz Eğitim Sistemi'nin(eğitim sistemlerinin tarihsel süreçleri ve ilkeleri ve amaçları, eğitim sistemlerinin organizasyonu, eğitim yönetimi ve teftişi, öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim personeli ve eğitimin planlanması ve finansı) karşılıklı olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonunda ulaşılan bazı sonuçlar aşağıda verilmiştir:

1- Türk Eğitim Sistemi'nde Eğitim Bakanlığı teşkilatı çok bürokratik bir yapıya sahip, İngiliz Eğitim Sistemi'nde ise Eğitim Bakanlığı teşkilatı çok bürokratik bir yapıya sahip olmayıp eğitime yön verici nitelik taşımaktadır.

2- İngiliz Eğitim Sistemi'nde öğrenci ilgi ve ihtiyaçları karşılanmış; Türk Eğitim Sistemi'nde ise öğrenci ihtiyaçlarına tam olarak cevap verilmemiştir.

3- Türkiye'de eğitim sisteminde modern eğitim teknolojilerinden asgari ölçüde yararlanılarak eğitim temel araç ve donanıma dayandırılmıştır. İngiltere'de ise modern eğitim teknolojilerinden azami ölçüde yararlanılmıştır.

4- Türkiye'de Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu program doğrultusunda okullarda eğitim verilmektedir. İngiltere'de ise her okulun ulusal programı esas alarak hazırladıkları programları vardır ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun okul programını seçerek öğretime başlanmaktadır.

5- Türkiye'de öğrenci başarısı ulusal ölçütlerle değerlendirilmeyip İngiltere'de öğrenci ulusal ölçütlerle değerlendirilmektedir.

Kilimci (2006) “Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” isimli araştırmasıyla Avrupa Birliği'ne üye olan Almanya, Fransa ve İngiltere'nin sınıf öğretmeni yetiştirme programları incelemiş ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme programı ile karşılaştırmıştır.

Araştırma sonucuna göre, Avrupa Birliği'ne üyelik süreci içinde bulunan Türk eğitim sisteminde, sınıf öğretmeni yetiştirme programlarında, yeniden yapılanmaya

gidilmesinin uygun olacağı sonucuna varılmıştır. Özellikle üniversiteye giriş şartları, içerik düzenlemesi ve okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması konusunda yeniden düzenleme yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Erdem (2007), tarafında yapılan “2005 İlköğretim Türkçe Programı’nın Önceki Program ve İrlanda’nın Ana Dili Öğretim Programı İle Karşılaştırılması” isimli araştırmada her Türkiye ve İrlanda anadili öğretim programlarının program öğeleri (amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme) bakımından benzerliklerini ve farklılıklarını belirlemek üzere yaptığı yüksek lisans tezinde tarama modeli kullanılmıştır.

İrlanda anadili öğretimi programında hedeflerin her iki sınıf için birlikte verildiğini, daha çok hedeflerin öğrencilerin dil becerilerini geliştirici özellikte olduğunu, Türkçe programında ise hedeflerin her sınıf için ayrı ayrı verildiğini, hedeflerin öğrencilerin daha çok bilişsel becerilerini geliştirici özellikte verildiğini ve her iki programda da yer alan hedef/kazanımların genel olarak benzerlik gösterdiği belirtilmiştir. Türkçede içerik, zorunlu ve seçmeli temalar içinde yer alırken, İrlanda’da sınıf düzeylerine göre verilen içerikte, belirlenen ana hedefler ve ana hedef grupları doğrultusunda öğrenciye kazandırılacak özelliklerin sıralandığı görülmüştür. Her iki anadili öğretim programında da farklı başlıklar kullanılmış olsa da temel dil becerilerinin(konuşma, dinleme, okuma ve yazma) geliştirilmesine önem verilmiştir. Yeni Türkçe programında öğrenme-öğretme süreçlerinin yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlendiği açık olarak ifade edilirken ve hangi aşamada ne yapılacağı ayrıntılı bir şekilde verilirken İngilizce programında temele alınan herhangi bir yaklaşımdan bahsedilmemekle birlikte öğrenci merkezli ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun yol izlendiği ve öğrenme sürecinde ne yapılacağıyla ilgili sorumluluğun öğretmene verildiği görülmüştür. Türkçe programında yer alan bütün değerlendirme çalışmalarının İngilizce programında da yer aldığı görülmektedir. Bunlardan farklı olarak İngilizce programında “öğrenme için değerlendirme” anlayışı, “kişi kartları” uygulaması, değerlendirmenin bütün alanlara dağıtılması ve değerlendirme sonuçlarının aile ile paylaşılması yer almıştır.

Durmuşçelebi (2007) Almanya ve Türkiye’de ilköğretimde okutulan 3. ve 5. sınıf anadili ders kitaplarıyla bu sınıflara ait eğitim programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek için yaptığı araştırmasında genel tarama yöntemi kullanılmıştır. İki anadili öğretim programları hedefler, eğitim programları, ders kitaplarının hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme açısından programlarla tutarlılığı ders kitaplarının hazırlanmasındaki temel ölçütler, ders kitaplarının dış ve içyapı özellikleri, metinlerin çeşitli özellikleri açısından karşılaştırılmıştır. Her iki ülkenin ilköğretim 3. ve 5. sınıflarından en çok kullanılan ve programa uygun olduğu düşünülen birer kitap dizisi (ders ve çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitabı) seçilmiştir. Ders kitaplarının seçimi ve kullanımını gözlemek amacıyla her iki ülkede de gözlem ve görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmada sonucunda anadili eğitiminin amaçlarının her iki ülkede birbiriyle benzerlik gösterdiği, ancak programların yazılmasında, Türkçe programda çok fazla ayrıntıya girildiği, Almanca programın ise daha genel olduğu saptanmıştır. Her iki programda da duyuşsal ve devinişsel davranışlara yeterince yer verilmediği saptanmıştır. Ders kitaplarının dış yapı (fiziksel) özellikleri açısından, Almanca kitapların Türkçe kitaplara göre daha nitelikli, sağlam ve kullanışlı hazırlandığı belirlenmiştir. Ders kitaplarının öğretme öğrenme sürecinde, öğretmen kılavuz kitaplarında Almanca için sadece rehberlik işlevi yerine getirilirken, Türkçe için öğretmene adım adım ders işleme biçiminde anlatılmaktadır. Almanca ders kitaplarındaki metinler daha çok çocuğun dünyasından seçilirken, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ya daha yetişkinler için ya da bilgilendirmeye yönelik hazırlandığı saptanmıştır. Dilbilgisi öğretimine, Almanca ders kitaplarında daha çok ağırlık verildiği belirlenmiştir.

Şahinkaya, (2008) tarafından “Türkiye-Finlandiya Sınıf Öğretmenliği Matematik Öğretimi Programları, Sınıf Öğretmeni Adayları İle Öğretmenlerin Öz-Yetkinlik ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması” konulu araştırmada; Türkiye ve Finlandiya’daki sınıf öğretmeni yetiştirme programları ve bu programlarda matematik öğretiminin yeri karşılaştırılmıştır. Ayrıca, sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yetkinlikleri ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme öğretme sürecindeki rolleri belirlenmiştir. Türkiye’den ve Finlandiya’dan seçilen üniversitelerden birer Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden 60’ar öğrenci ile Türkiye’de

Ankara ilinden, Finlandiya’da da Hameenlinna ilinden seçilen 60 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmanın verileri gözlem, görüşme, anket formu ve doküman analizi ile toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

1- İki ülkenin sınıf öğretmeni yetiştirme programları karşılaştırıldığında sınava giriş, öğrenim süresi, derslerin kredisi ve alınan dersler farklılık göstermektedir.

2- Her iki ülkedeki öğretmenlerin, etkili matematik öğretimi hakkındaki düşünceleri özel eğitim konusunda farklılık göstermektedir.

3- Öğrenme-öğretme sürecinde gelişme bölümündeki rollerde, materyal kullanımında, problem çözmede ve ödev konusunda farklılıklar vardır.

4, 5 - Her iki ülkedeki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematik öğretimi öz-yetenlik puanları, kıdem ve cinsiyete göre değişmemektedir.

6- Finlandiya’dan farklı olarak, Türkiye’de sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi sonuç beklentisi puanı öğretmenlerin puanından daha yüksektir.

Obalı’nın (2009) “Türkiye ve İngiltere’deki İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim Programlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma” isimli çalışmasıyla Türkiye ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile İngiltere ilköğretim fen dersi öğretim programları kazanım, içerik, eğitim durumları, sınav durumları ve ders kitapları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre:

1- İngiltere ilköğretim fen dersi öğretim programında yer alan kazanımların Türkiye de kullanılan programa göre daha esnek bir yapıya sahip olduğu, Fen ve Teknoloji dersinin günlük yaşamda kullanımı ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine daha çok önem verdiği saptanmıştır.

2- İngiltere ilköğretim fen dersi öğretim programındaki eğitim durumlarının (örnek ders planları, işleniş şemaları ve sınıf içi etkinlikler) nitelik ve nicelik açısından Türkiye’deki fen ve teknoloji dersi öğretim programına göre daha zengin bir çeşitlilik içerdiği ve öğretmeni desteklediği belirlenmiştir.

3- Bilgi ve iletişim Teknolojilerine, İngiltere ilköğretim fen dersi öğretim programında kazanımlar ve eğitim durumları bazında ağırlıklı olarak yer verildiği, Türkiye ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programında ise bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımının desteklendiği, ancak bu desteğin kazanımlara ve eğitim durumlarına kısmen yansıtıldığı saptanmıştır.

4- İngiliz Eğitim Sisteminde sınıfta kalma sisteminin olmayışının öğrencilerin başarısızlık kaygısını önemli ölçüde azalttığı, böylelikle kuramsal olarak öğrencilerin dersleri başarılı olmak için değil, gerekli oldukları için öğrenmeleri gerektiği düşüncesine yönlendirilme yapıldığı belirlenmiştir.

5- Türkiye ve İngiltere’de uygulanan öğretim programlarının sınama durumlarında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlandığı saptanmıştır.

6- İngiltere’de kullanılan ders kitaplarında görsel öğelerden fazlaca yararlandığı, ders kitaplarının sınıf bazında değil evre bazında öğretildiği belirlenmiştir.

Topçuoğlu’nun (2010) “Türkiye ve İngiltere’deki İlköğretim İkinci Kademedeki Kullanılan Anadili Öğretimi Ders Kitaplarındaki Temel Beceri Alanlarının Karşılaştırılması” adlı doktora teziyle iki ülkenin ana dili öğretimleri, beceri alanları ve bu bağlamda ders kitaplarındaki olumlu ve olumsuz yönlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre;

- İngiltere ve Türkiye’deki kitaplar biçim ve tasarım özellikleri bakımından farklılık göstermektedir. İngiltere’deki ana dili öğretim kitabında biçim ve tasarıma, özellikle görsellere hem sayı, hem çeşitlilik, hem de ilgi çekicilik bağlamında çok önem verilmektedir.
- Okuma becerisinin frekans analizi oranları birbirine yakınlık gösterse de İngiltere’de ilgi çekici temalara, kısa metinlere ve görsel okumaya daha çok önem verilmektedir.

- Türkiye’de konuşma becerisi etkinlikleri çok az oranda yer almaktadır. İngiltere’de konuşma ve dinleme becerisi etkinlikleri ise en fazla yer alan beceri alanıdır.
- Yazma becerisi etkinlikleri her iki ülkede fazla yer aldığı halde, İngiltere’de bu beceri alanı daha ilgi çekici ve kısa örneklerle hazırlanmıştır.
- Dil bilgisi İngiltere’de ayrı bir alan olarak yer almamış, diğer beceri alanlarına dağıtılmıştır. Türkiye’de ise ayrı bir alan olarak yer almış ve yoğun bir şekilde işlenmiştir.
- İngiltere’deki kitap, kitabın biçim, tasarımı ve etkinliklerinde beceri alanlarının işlenişi bakımından Türkiye’deki kitaptan daha olumlu özelliklere sahiptir.

Uşun (2007) araştırmasında, 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren (1-5.Sınıf) uygulamaya başlanılan ilköğretim ders programlarını çağdaş program geliştirme ve değerlendirme süreç ve ilkeleri açısından değerlendirmiştir. Araştırmada ilköğretim programlarının tasarım, geliştirme, uygulama aşamaları ve ilkeleri ile müfredatın getirdiği yenilikler diğer ülkeler ile karşılaştırılmıştır. Çalışma betimsel olup tarama modeli ile yapılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde tüm ilköğretim okullarının 1-5. sınıflarında uygulanan ilköğretim ders öğretiminin programlarının, “öğrenci merkezli” ve “yapılandırmacı” yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme öğretme sürecinde aktif katılımını amaçlayan, dersler ve konular arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alarak, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini birleştirmeye önem veren bir anlayışla hazırlandığı görülmüştür. İlköğretim ders öğretim programları, eğitim felsefesi ve temele alınan yaklaşım, çağdaş program geliştirme anlayışı ve süreçleri, genel amaçlar, hedefler, davranışlar/kazanımlar, öğrenme alanları, öğrenme-öğretme durumu/etkinlikler, ölçme değerlendirme gibi boyutlara göre değerlendirildiğinde bazı önemli eksikliklerin ve sorunların olduğu görülmekle birlikte söz konusu ilköğretim ders programlarında

yapılan değişikliklerin, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirebileceği ifade edilmiştir.

Arslan (2008) tarafından “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” konulu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin bilginin yapılandırılmasında katkısı olan eğitim teknolojileri ve materyallerini kullanma durumları, süreç değerlendirmeyi benimseyip benimsemedikleri, etkinlikleri yaptırırken yapılandırmacı sürece uygun davranışları gösterip göstermedikleri, yeni öğretim programının ortaya koyduğu ve yapılandırmacıla uygun olarak hazırlanan yöntem ve teknikleri uygulama durumları ve temel dil becerileri kazandırmaya çalışırken yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını benimseyen öğretmenlerin rollerini sergileyip sergilemedikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçlara ulaşabilmek için öğretmen görüşleri anketi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre:

Türkçe derslerinde öğretim teknolojileri ve materyalleriyle süreç değerlendirme yöntemlerinin yeterince kullanılmadığı ve daha çok kullanılmaları gerektiği; süreç değerlendirme yöntemlerinin önemli olduğunun düşünülmesine rağmen kısmen eğitim sistemimize uymadığına düşünöldüğü ve işlevsel kullanılmadığı, bu durumun sonuç olumsuz etkilediği; etkinlikler yapılırken yapılandırmacı sürece uygun davranışların kısmen gösterildiği; yapılandırmacı Türkçe programının ortaya koyduğu yöntem ve tekniklerin kısmen kullanıldığı ve çok önemli göröldükleri için daha çok uygulanmaları gerektiği; son olarak da yapılandırmacı öğretmenin rollerinin kısmen sergilenebildiği ve çok önemli göröldükleri için daha çok uygulanmaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca; okullarda eğitim teknolojilerinin yeterince olmaması gibi bazı fiziki eksikliklerin yapılandırmacı öğrenme ortamını olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Duman (2002), “Türkçe Öğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi” isimli çalışmasıyla, ilköğretim I. Kademe Türkçe Eğitimi programının uygulama ve yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi ile programda yer alan hedeflerin ve davranışların ne derecede yeterli olduğunu ve uygulamadaki gerçekleştirilebilirlik düzeylerini değerlendirmiştir. Araştırma tarama modeline göre yapılmıştır. Çalışma evreni Konya ve Muğla ili merkez ilçelerindeki okullarında görevli olan yöneticiler ile

sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Veriler kaynak tarama ve anketle toplanmış olup anket verileri frekans ve yüzde ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre:

Türkçe Programının temel amaçları olan okuma, dinleme (anlama); konuma, yazma (anlatma) diye ifade edilen gibi dört temel dil becerisi, öğretmen ve yöneticilerin çoğu tarafından teorik ve uygulanabilme düzeyleri bakımından yeterli bulunulmamıştır. Öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu, konu ile hedefleri birbiriyle karıştırmaktadırlar. Yönetici ve öğretmenlerin çoğunun, programda yer alan amaçları yeterince analiz etmediklerini saptanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin çoğunluğu, programda yer alan hedeflere ulaşma yerine, ders kitapları ve orada yer alan konular üzerinde yoğunlaşmakta, konuların ders saati içerisinde bitirilip bitirilemediği üzerinde durduğu belirlenmiştir.

Sever (2005), “2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı” konulu çalışmasında Türkçe özelliklerinin öğretimini, programın içeriğine göre değerlendirmiştir. Çalışmasında, programın hazırlanışında esasa alınan temel felsefenin öğretimin doğasıyla çeliştiğini, programda, anadili öğretimindeki beceri alanlarının yapay bir anlayışla çoğaltıldığını, programın dil ve anlatımında dikkat çekici savruluklar, özensizlikler ve açıklamalarda terimsel bir kargaşa bulunduğu, dilsel becerilerin geliştirilmesinin daha çok zihinsel süreçlerle ilişkilendirildiği; becerilerin yanlış tanımlandığını ve metin işleme örneklerinin Türkçe öğretiminin amaçlarını tam yansıtacak nitelikte olmadığını ifade etmiştir.

Şahinel (2005), çalışmasında yeni Türkçe Öğretim Programına göre öğretme öğrenme ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğini araştırmıştır. Çalışma ile yeni programdaki Türkçe öğretime, öğretmen ve öğrencilerin rollerine, metin ve etkinliklerle kazanımlara nasıl ulaşılacağı ilişkin farklı bakış açıları sunulmuştur. Hedeflenen amaca ulaşabilmek için etkinlikler süresinin iyi kullanılmasının gerektiği, öğretme öğrenme sürecinde kullanılacak metinlerin resim, şekil, model ve şarkılar bakımından zenginleştirilmesinin gerektiği; öğrencilerin sınıf içi oturma biçimlerinin araç gereçlerin etkili ve güvenli biçimde kullanılması için düzenlenmesi gerektiği ve sınıflardaki ses düzeni ile görsel uyaranların etkili bir şekilde kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Yaşar, Gültekin, Türkkan, Yıldız ve Girmen'in (2005) "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)" konulu yapmış oldukları araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin yeni programların uygulanmasına ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin ve eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bunun için, Anadolu Üniversitesi İlköğretim Bölümü tarafından düzenlenen yeni ilköğretim programları tanıtım seminerine katılan 97 sınıf öğretmenine, ilköğretim programlarının uygulanmasına ilişkin hazırbulunuşluk düzeyleri ve eğitim gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik anket uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenleri, programların kazanımlar, içerik, öğretme-öğrenme süreci, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, ölçme ve değerlendirme boyutları bakımından kesinlikle eğitim gereksinimi içinde olduklarını ve programların uygulanması sırasında karşılaşılabilecek kimi olası sorunların bulunduğunu tespit edilmiştir.

Türkiye'de Türkçe öğretimi konusunda en kapsamlı kaynaklardan birisi MEB'in internet sayfasıdır. Bu sayfada Türkçe öğretimi ile ilgili önceki ve yeni öğretim programları, etkinlik örnekleri, öğretim yöntemleri, ölçme değerlendirme dosyaları gibi konularda ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir. İngiltere'de İngilizce öğretimi adına yararlanılan en önemli kaynaklar İngiliz Eğitim ve Beceriler Bakanlığı(DefS), Müfredat ve Standartlar Birimi(QCA) ve Yerel Eğitim Otoritelerinin(LAs) web sayfaları ile onların eğitim-öğretimle ilgili basılı kaynakları, başöğretmenler, öğretmenler, akademisyenler, yerel ve ulusal kütüphanelerdir. Ayrıca bağımsız kuruluşların eğitim öğretimi değerlendiren araştırma ve raporları da araştırma kapsamında incelenen kaynaklardandır.

Karşılaştırmalı eğitimle ilgili alanyazın incelendiğinde son yıllarda bu alanla ilgili yapılan araştırmaların artmakta olduğu ve bu araştırmalarda daha çok ülkeler arası öğretim programlarının(hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme) ve eğitim sistemlerinin (yönetim, bütçe, denetim vb.) farklı boyutlarının karşılaştırılmasının amaçlandığı saptanmıştır. Bu çalışmada İngiltere ve Türkiye'de anadili öğretiminde uygulanan öğretim programları tüm boyutları ile incelenerek her iki program arasındaki benzerlik ve farklılıklar bulunmaya çalışılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma yaklaşımı, modeli, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Yaklaşımı

Araştırmada, araştırma sorularının yanıtlanmasına yönelik veri toplama ve veri analizi süreçleri karma araştırma yaklaşımına (mixed research) uygun desenlenmiştir. Karma araştırma yaklaşımında hem nitel hem nicel yöntemler birlikte kullanılmaktadır (Creswell, 2003). Karma araştırma yaklaşımı, araştırmacıların nicel ve nitel araştırma tekniklerini, yöntemleri, yaklaşımları, görüşleri ve dili bir çalışma içinde kullandıkları ve birleştirdikleri yaklaşımlar olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 17).

Nicel ve nitel yöntemlerin birleştirilerek kullanılması herbir yöntemin yalnız kullanılmasına göre, araştırma sorularının daha iyi anlaşılmasını sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2007: 5). Karma araştırma yaklaşımı, araştırmacıya nicel ve nitel yöntemlerin her ikisinin zayıf yönlerinden çok, her iki yaklaşımın en iyi özelliklerini birleştirmelerine imkan verdiği için güçlü yönlere sahiptir (Tashakkori ve Teddlie, 2003).

Nitel araştırma yöntemi algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya çıkarılması için anket, gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen verilerin sistematik biçimde toplanmasını, düzenlenmesini ve yorumlanmasını kapsar (Malterud, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Her iki ülke anadili öğretim programlarını eğitim programının temel öğeleri açısından değerlendirmede; nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen

davranışlarını değerlendirmede; gözlem, öğretmenlerin uygulanan anadili öğretim programıyla ilgili görüşlerini almak için ise görüşme kullanılmıştır.

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinin yanında her iki ülkedeki öğretmenlerin uygulanan anadili programı ile ilgili görüşlerini almak için nicel araştırma yöntemlerinden anket yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmalarda ve mantıksal pozitivizm kullanılarak yapılan araştırmalarda, kuramsal genellemeleri test etmek için deneysel yöntemler ve nicel ölçümler işe koşulur (Hoepfl, 1997). Nicel bir araştırmada, araştırmacı deney, tarama, istatistiki veriler sunan önceden belirlenmiş belgelerden veri elde etme gibi araştırma stratejilerini kullanılarak öncelikle bilgiye ulaşmak (neden, etkili düşünme, spesifik değişkeni, hipotezleri ve soruları gidermek, teorileri test etme, gözlem ve ölçme kullanma) için kanıtlardan yararlanır (Creswell, 2003).

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi, gözlem ve görüşme ile nicel araştırma yöntemlerinden anket kullanılarak veri çeşitlemesi yapılmıştır. İki ya da daha fazla veri toplama yönteminin bir arada kullanılması olarak tanımlanan (Cohen vd., 2007) çeşitleme; Yıldırım ve Şimşek'e (2006) göre farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını artırmaya yönelik çabaların bir bütünüdür. Gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin görüşme yoluyla teyit edilmesi ya da ortaya çıkan bazı sonuçların gözlem yoluyla teyit edilmesi çeşitlemeye bir örnek oluşturabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Onwuegbuzie ve Teddlie'e (2003) göre karma yöntemli araştırma modeli, yedi aşamada kavramsallaştırılan karma araştırma yöntemleri veri analiz sürecini kapsar. Bunlar: (1) veri işleme, (2) veri gösterme, (3) veri transferi, (4) veri korelasyonu, (5) veri birleştirme, (6) veri karşılaştırma, (7) veri birleştirmedir. Veri işleme; nitel ve nicel verileri işlemeyi içerir. Veri gösterme; nitel ve nicel verileri resimsel olarak tanımlamayı içerir. Daha sonra veri transferi yapılır. Nicel veri, nitel analizde sözel veriye dönüştürülür veya nitel veriler sayısal olarak kodlanarak istatistiki olarak sunulur. Veri korelasyonu; nitel hale getirilmiş veri ile ya da nitel verinin nicel hale getirilmiş veri ile korelasyonunu içerir. Veri birleştirme süreci hem nitel veri hem de nicel veri içinde yeni veya birleştirilmiş değişkenler veya bilgi setleri yaratmak için

bunları birleştirmeyi içerir. Veri karşılaştırma; hem nicel hem nitel kaynaklardan verileri karşılaştırmayı kapsar. Veri tamamlamayı karakterize eden final aşaması: hem nicel hem de nitel veriler, ya tutarlı bir bütün veya tutarlı bir bütünün iki ayrı veri seti olarak birleştirilir (Aktaran: Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 22-23). Karma yöntem araştırmasında hem nicel, hem nitel verilerin toplanma aşamasından analizine kadar belirli bir süreç izlenir.

Bir çok farklı karma yöntem araştırma tasarımı olmakla birlikte Morse (1991) araştırmada sürece ve kullanılan yöntemin baskınlık durumuna göre 9 tür karma araştırma yöntemi olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Johnson, B. ve Onwuegbuzie, A. 2004). Karma yöntem araştırma tasarımında araştırmacı: “a) araştırmada baskın paradigmanın olup olmayacağı b) yöntemlerin eş zamanlı veya ardışık olarak mı düzenleneceği” olmak üzere iki önemli karar vermelidir (Creswell, 2003; Johnson, ve Onwuegbuzie, 2004). Karma araştırma yöntem tasarımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo-3.1: Karma Araştırma Yöntemi Tasarımları

Paradigma Temelli Karar	Zaman Temelli Karar		
	Statü Durumu	Eş Zamanlı	Ardışık
	Eşit Statü	NİTEL+ NİCEL	NİCEL → NİTEL NİTEL → NİCEL
Baskın Statü	NİTEL+nicel NİCEL+ nitel	NİTEL→ nicel Nitel → NİCEL NİCEL → nitel Nitel → NİTEL	

Kaynak: Johnson, B. ve Onwuegbuzie, A. (2004).

Araştırmacı, araştırma boyunca nicel ve nitel araştırma paradigmalarına ait istediği karma araştırma tasarımlarını seçip uygulayabilir. Eş zamanlı uygulanan karma araştırma modellerinde araştırmacı, belirli bir süreci takip ederek nitel ve nicel verilere aynı anda erişir ve değerlendirir. Bu araştırmada hem nitel hem nicel yöntemler kullanılmakla birlikte nitel ağırlıklı yaklaşım benimsenmiş, araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri eş zamanlı olarak uygulanarak araştırma bitiminde elde edilen veriler bir araya getirilmiştir. Araştırmada kullanılan nitel ve nicel yöntemlerin uygulanma süreci Tablo 3.2’de gösterilmiştir.

Tablo-3.2: Araştırma Yöntemlerini Uygulama Süreci

1.Aşama	Nicel Veri Toplama	Nitel Veri Toplama
2.Aşama	Nicel Veri Analizi	Nitel Veri Analizi
3.Aşama	Nicel ve Nitel Sonuçların Bir Araya Getirilmesi	

3.2. Araştırma Modeli

Araştırmanın genel amacı İngiltere ve Türkiye’de uygulanan anadili öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme ögeleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları ve her iki ülkedeki öğretmenlerin öğrenme–öğretme sürecindeki davranışlarını ve anadili öğretim programlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için araştırma modellerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bir durumu doğada olduğu şekilde ortaya çıkararak betimlemek için çeşitli tarama modelleri kullanılır. Tarama modelinde, önemli olan var olanı uygun biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2002).

Tekil tarama modeli, değişkenlerin tek tek tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırma modelidir. Bu yaklaşımda, ilgilenilen olay, madde, birey, gurup, kurum, konu vb. birim ve duruma ilişkin değişkenler ayrı ayrı betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2002; 79). Araştırmada tekil tarama ile İngiltere ve Türkiye’de uygulanan anadili öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları betimlenmiştir. Bununla birlikte her iki ülkedeki öğretmenlerin anadili derslerinde öğretmenlik davranışları ve öğretmenlerin anadili öğretim programları ile ilgili görüşleri betimlenmiştir.

İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir. İlişkisel çözümleme korelasyon veya karşılaştırma yolları kullanılarak yapılabilir (Karasar, 2002; 81). İki ülkenin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasında karşılaştırmalı tarama kullanılır. Böyle bir taramada önce her iki durumun(eğitim sistemleri) belli değişkenler açısından ayrıntılı betimlemelerinin yapılması gerekir. İkinci aşama ortak ölçütlere göre yapılan bu betimlemelerin karşılaştırılmasıdır. Üçüncü aşama ise elde edilen sonuçların yorumlanmasıdır (Karasar, 2002; 81). İlişkisel tarama ile betimlenen İngiltere ve Türkiye’de uygulanan anadili öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları karşılaştırılmıştır. Ayrıca her iki ülkedeki öğretmenlerin anadili derslerinde öğretmenlik davranışları ve öğretmenlerin anadili öğretim programları ile ilgili görüşleri betimlenmiş ve karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

3.3. Nicel Yaklaşımaya Yönelik Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini İngiltere’de Londra şehrindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri (Key Stage 2/Temel Evre 2) ile Türkiye’de Konya şehrindeki ilköğretim okullarında görev yapan (4. ve 5. sınıf) sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrendeki (Londra, Konya) tüm ilköğretim sınıf öğretmenlerine ulaşmanın zorluğu nedeniyle evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklemin belirlenmesinde rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

İngiltere’de Londra’daki Enfield, Greenwich, Lewisham ve Newham belediyelerindeki 10 okulda(Rushey Green Primary, Depford Park Primary, Sandhurst Junior, Curwen Primary, Shaftesburry Primary, Park Primary, Merryhills Primary, Churchfield Primary, Chesterfield Primary ve Eldon Junior Primary School) Temel Evre 2 seviyesinde (3. 4. 5. ve 6. Sınıf) görev yapan 71 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. İngiltere’de araştırma yapılacak her okul için okul idarelerinden ayrı ayrı araştırma izni alınmıştır. Ayrıca her okul, okulla ilişkisi olmayan kişilerin okula girebilmeleri için güvenlik araştırması (CRB/Criminal Record Checks) yaptırmasını istemektedir (yaklaşık 2-3 ay).

Konya’da ise Çumra, Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde 13 okuldaki (60. Yıl Mehmet Yaymacı İlköğretim, Şehit Koçak İlköğretim, Sıhhiye Abdullah Akbaş İlköğretim, Hürriyet İlköğretim, Merkez Atatürk İlköğretim, Özkan Atik İlköğretim, Nuri Tömtöm İlköğretim, Saliha Onbaşı İlköğretim, Niyaz Usta İlköğretim, Karaaslan Atatürk İlköğretim, İsmil Atatürk İlköğretim, 23 Nisan Egemenlik İlköğretim ve Ertuğrul Gazi İlköğretim Okulu) dördüncü ve beşinci sınıflarda görev yapan 72 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

Her iki ülkedeki öğrencilerin okula başlama yaşları farklı olduğundan sınıf sıralamaları da farklılaşmaktadır. Sınıf seviyelerini denkleştirmede yaş unsuru esas alınmıştır. Örneğin, 2001 doğumlu bir öğrenci Türkiye’de 5. sınıfta iken İngiltere’de 6. sınıfa devam etmektedir. Buna göre İngiltere’de ilköğretim Year 5’in Türkiye’deki karşılığı ilköğretim 4. sınıf, Year 6’nın karşılığı ise 5. sınıftır. Araştırmada sınıf sıralamalarında karışıklığa meydan vermemek için Türkiye’de kullanıldığı gibi kullanılmıştır. İngiltere ve Türkiye’deki öğrencilerin yaş ve sınıflara göre dağılımı aşağıda Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo-3.3: İngiltere ve Türkiye’de Öğrencilerin Yaş ve Sınıflara Göre Dağılımı

Öğrenci Yaş Aralığı	İngiltere	Türkiye		
5 – 6	Temel Evre 1	Year 1		
6 – 7		Year 2	1. Sınıf	
7 – 8	Temel Evre 2	Year 3	2. Sınıf	
8 – 9		Year 4	3. Sınıf	1. Kademe
9 – 10		Year 5	4. Sınıf	
10 – 11		Year 6	5. Sınıf	

3.4. Nitel Yaklaşımaya Yönelik Çalışma Grubu

Nitel verilerin toplandığı çalışma grubu, nicel verilerin elde edildiği evrende yer alan katılımcılardan seçilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan gözlem ve görüşme için katılımcıların belirlenmesinde nitel araştırmalarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Kemper, Strinfield ve Teddie, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma kapsamında yapılan gözlem, İngiltere’de (Londra) bir ilköğretim (primary school) okulundan seçilen dördüncü (year 5) ve beşinci (year 6) sınıflar arasından belirlenen iki şubede yapılmıştır. Türkiye’de (Konya) yapılan gözlem ise bir ilköğretim okulunun dördüncü ve beşinci sınıfları arasından seçilen iki şubede gerçekleştirilmiştir. Her iki ülkedeki gözlem yapılan okulların seçiminde de araştırma süresinin uzun olması, araştırmacının okula ulaşımı ve okul

idaresinin araştırma konusundaki istekliliği, kaynaklara kolay ulaşılabilmesi vb. nedenler etkili olmuştur.

Araştırmada nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ile her iki ülke öğretmenlerinin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarına ilişkin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Bu nedenle nicel verilerin elde edildiği İngiltere’de Londra, Türkiye’de Konya çalışma bölgesi olarak seçilmiştir. İngiltere’de Londra bölgesinde Enfield, Lewisham ve Newham belediyeleri içinde yer alan 10 okuldaki Temel Evre 2 seviyesinde (3. 4. 5. ve 6. Sınıf) görev yapan öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Türkiye’de ise Konya bölgesindeki Çumra, Karatay, Meram ve Selçuklu’da belirlenen 13 okuldaki dördüncü ve beşinci sınıflar seviyesinde görev yapan öğretmenler araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadırlar.

3.5. Veri Toplama Araçları

Aşağıda araştırma kapsamında kullanılan nitel ve nicel veri toplama yöntem ve araçlarına yer verilmiştir.

3.5.1. Nitel Veri Toplama Araçları

Doküman İncelemesi

Araştırma ile İngiltere ve Türkiye’de uygulanan anadili öğretim programlarının hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutları ve her iki ülke eğitim sistemleri incelenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Araştırma kapsamında her iki ülkede uygulanan anadili öğretim programıyla ilgili kaynaklar (yazılı ve online), öğretmenlerin İngilizce/Türkçe derslerinde kullandıkları her türlü etkinlik planları, çalışma yaprakları, ders ve yardımcı kitaplar, değerlendirme belgeleri, eğitim öğretimle ilgili kitaplar, yasa ve yönetmelikler vb. materyaller doküman analizi ile incelenmiştir.

Öğretmen Gözlem Formu

İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin İngilizce ve Türkçe derslerindeki gösterdikleri öğretmenlik davranışlarının ne olduğunu ve her iki ülkedeki eğitim-öğretim uygulamalarını belirlemek için her iki ülkede gözlem yapılması amaçlanmıştır. Gözlem, çeşitli araç-gereçlerin yardımıyla olayların nedenlerini bulmak için uygulanan bir yöntemdir (Yalçiner, 2006: 1). Araştırmacı, herhangi bir ortamda oluşan bir duruma ilişkin ayrıntılı, kapsamlı ve zamana yayılmış bir resim elde etmek istiyorsa gözlem yöntemi kullanılabilir. Gözlem, (1) gözlemin gerçekleşeceği ortam ya da çevrenin yapısı (doğal veya yapay) ve (2) araştırmanın geçtiği ortama ilişkin araştırmacının aldığı yapısal kararlar çerçevesinde sınıflandırılır. 1. Yapılandırılmamış alan çalışması, 2. Yapılandırılmış alan çalışması, 3. Yapılandırılmamış laboratuvar çalışması ve 4. Yapılandırılmış laboratuvar çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 169-171) olmak üzere 4 tür gözlem vardır. Araştırmada uygulanan gözlem türü, yapılandırılmış alan çalışmasıdır. Bu tür, zaman zaman “yarı yapılandırılmış” çalışmalar olarak da adlandırılmaktadır. Bu durumda araştırmacı, araştırmanın doğal ortamı içerisinde genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 172).

Öğretmen Gözlem Formunun hazırlanış aşamasında öncelikle alanyazın taranarak gözlem formu örnekleri incelenmiştir. Her iki ülkede öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde ne tür eylemlerde bulduklarıyla ilgili bilgiler toplanmış ve bu bilgiler çerçevesinde uygulamadaki benzerlik ve farklılıkları ortaya çıkaracak yeni bir gözlem formu oluşturulmuştur. Öğretmen Gözlem Formunun hazırlama aşamasında her iki ülkedeki öğretmen ve uzmanlardan görüş alınmıştır. Gözlem formunda yer alan maddelerin uygulanabilirliğini belirlemek için her iki ülkede farklı sınıflarda denenmiştir. Yapılan ön deneme sonuçlarına göre gözlem formu yeniden biçimlendirilmiştir. Gözlem formu dersi işleme süreçlerine uygun olarak giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere 3 bölüme ayrılmıştır. Gözlem formundaki 3 bölümde toplam 30 madde yer almaktadır.

Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmada İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin uygulanan anadili öğretim programlarının hedef, içerik eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına yönelik görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu hazırlanmıştır.

Görüşme, insanların neyi neden düşündüklerini; duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu; davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarır (Ekiz, 2003). Alanyazında iki türlü görüşme vardır: “Yapılandırılmış görüşme” ve “yapılandırılmamış görüşme.” Brannigan’a (1985) göre yapılandırılmış görüşmede amaç bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki farklılık ve paralelliği saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 120). Her iki ülkedeki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulana anadili öğretim programlarının öğelerine yönelik görüşlerini almak için yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Görüşme formunun hazırlanması aşamasında, öncelikle Türkçe ve İngilizce alanyazın taranmış, İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin anadili öğretim programı hakkındaki görüşleri alınmış, alanda yapılan araştırmalar ve veri toplama araçları incelenmiş ve bu araçlarda yer alan maddelerden de yararlanılarak görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun kapsam geçerliğinin sağlanması için; ölçekteki maddelerin programın hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerini yansıtmasına, maddelerin her birinin ölçmek istediği durumu en iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiş ve görüşme formunun kapsam ve dil geçerliği için Türkiye’de ve İngiltere’de alanında uzman ve üniversitelerde öğretim üyesi olan kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. İngiltere ve Türkiye’de 8’er sınıf öğretmeni ile pilot görüşme yapılmıştır (Karasar, 2002: 151). Pilot görüşmelerde öğretmenlerin soruların içeriği ve anlaşılabilirliği ile ilgili verdikleri dönütler doğrultusunda son düzeltmeler yapılmış, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formu öğretim programı, içerik, eğitim durumu ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört bölümden ve 6 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bununla birlikte görüşme formunda yer alan soruların, ankette yer alan sorularla paralellik göstermesine dikkat edilmiştir.

Türkçe hazırlanan Öğretmen Görüşleri Anketi ve Öğretmen Görüşme Formu İngilizceye çevrilmiş dil ve anlam uygunluğu açısından uzun yıllar İngiltere Eğitim Sistemi içinde görev yapan öğretmen, müfettiş, akademisyen gibi Türkçeye ve İngilizceye hâkim kişilerle görüşülmüş anket ve görüşme formunun İngilizce nüshası düzenlenmiştir. Düzenlenen anket formu ve görüşme formu ile ilgili İngiliz okullarında görev yapan öğretmenlerle görüşülmüş maddelerin anlaşılabilirliği ve açıklığı konusunda onların görüşleri alınarak ölçme araçlarına son şekli verilmiştir.

3.5.2. Nicel Veri Toplama Araçları

Öğretmen Görüşleri Anketi

İngiltere'deki ve Türkiye'deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarına ilişkin görüşlerini almak öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırmak için Öğretmen Görüşleri Anketi uygulanmıştır.

Anket, birey veya bir grubun araştırma problemleriyle ilgili görüşlerinin alındığı bir veri toplama tekniğidir. Anket soruları hazırlarken araştırmacılar, araştırma problemleriyle ilgili alanyazını inceler, anket konusuyla ilgili gözlemler yapar, ilgili kişilerle konuşur ve bu verilerden yola çıkarak sorular hazırlar (Erden, 1998). Anketin hazırlanma sürecinde her iki ülkede uygulanan programlarla ilgili bilgiler toplanmış, konuyla ilgili alanyazın incelenmiş anket formu hazırlanmıştır. Anketin içerik geçerliliğinin sağlanması amacıyla ölçekteki maddelerin programların kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerini temsil etmesine, maddelerin her birinin ölçmek istediği durumu en iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiştir. Hazırlanan anket formu, İngiltere ve Türkiye'den Türkçe öğretimi, eğitim programı ve öğretimi alanında uzman 10 akademisyenin görüşlerine sunulmuş, uzman görüşleri çerçevesinde düzeltmeler yapılmıştır. Alınan uzman görüşleri ile anketin görünüş ve içerik geçerliliği sağlanmıştır (Karasar, 2002). Anketteki soruların açıklığı ve anlaşılabilirliği konusunda her iki ülke öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri ve deneme sonuçları doğrultusunda anket formunda bazı düzeltmeler yapılarak ankete son şekli verilmiştir.

Verilerin toplanmasında kullanılan Öğretmen Görüşleri Anketi, 4 bölümde yer alan 30 sorudan oluşmaktadır. Öğretmen Görüşleri Anketinin birinci bölümünde

İngiltere ve Türkiye’de uygulanan anadili öğretim programlarının hedef/kazanımlarıyla ilgili maddeler, ikinci bölümünde içerik, ders süresi, ders materyalleri ve yöntem ve tekniklerle ilgili maddeler, üçüncü bölümünde etkinlikler ve dil becerileri ile ilgili maddeler ve dördüncü bölümünde ise değerlendirme ile ilgili maddeler yer almaktadır. Öğretmenlerin anket maddelerine verdikleri cevaplar; Hiç Katılmıyorum (1), Çok az katılıyorum (2), Kararsızım (3), Çok Katılıyorum (4), Tamamen Katılıyorum (5) şeklinde derecelendirilmiştir.

3.6. Verilerin Toplanması

Aşağıda araştırmada kullanılan nitel ve nicel veri toplama araçlarının uygulanmasıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.6.1. Nitel Verilerin Toplanması

Öğretmen Gözlem Formunun Uygulanması

Öğretmen Gözlem Formu; her iki ülkedeki öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecindeki davranışlarını belirlemek için araştırmacı tarafından İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim 4. ve 5. sınıflarda uygulanmıştır.

İngiltere’de 6 hafta süre ile ön gözlem yapılmıştır. Yapılan ön gözlemler şubelerdeki öğrencilerin özellikleri, sınıf ortamı ve ders işleme süreci anlaşılmasına çalışılmıştır. İngiltere’deki gözlem 1 - 30 Mart 2011 tarihleri arasında Londra’da bir ilköğretim okulunda (Primary School) yapılmıştır. Bu okulda 4. sınıf ve 5. sınıflarda 3’er şube bulunmaktadır. Şubelerin İngilizce derslerinin çakışmasından dolayı 4. ve 5. sınıflardaki iki şubede gözlem yapılmıştır. İngiltere’deki gözlem sırasında gözlem yapılan okuldaki yardımcı öğretmenlik pozisyonundaki bir öğretmen(Türkiye kökenli) her iki sınıfta 5’er saat gözlem yapmıştır. Araştırmacı ve yardımcı öğretmenin formları karşılaştırılmış ve her iki uygulayıcının elde ettiği gözlem verilerinin birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu nedenle gözlem formu uygulamasının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye’deki gözlem 4 – 29 Nisan 2011 tarihleri arasında Konya’da bulunan bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Bu ilköğretim okulunda dördüncü ve beşinci sınıflarda 5’er şube bulunmaktadır. Türkçe derslerinin çakışmasından dolayı 4. ve 5. sınıflar arasından seçilen iki şubede gözlem yapılmıştır. Gözlem her iki ülkede de araştırmacı tarafından 4 haftalık sürelerde yapılmıştır. Her iki ülkedeki anadili(İngilizce/Türkçe) dersi beşer saattir. Gözlemin ilk aşamasında öğretmenlere ve öğrencilere gerekli bilgi verildikten sonra gözlem süresince sınıfın uygun bölümlerinde oturularak gözlem yapılmıştır. Türkiye’deki gözlem sırasında gözlem yapılan sınıflardaki öğretmenlerle gözlem sonuçları paylaşılmış, öğretmen görüşleriyle gözlem sonuçlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Bu nedenle gözlem formu uygulamasının güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Geçerliği ve güvenilirliği artırmak üzere alınması gereken önlemlerden birisi de araştırmacının çalıştığı durumla etkileşim süresini uzatmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 288). Bu nedenle gözlem öncesinde İngiltere ve Türkiye’deki gözlem yapılan şubelere sık sık gidilerek öğrencilerin özellikleri ve sınıf ortamı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Sınıflarda yapılan gözlem sırasında öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlerin gösterdikleri öğretmenlik davranışları ve gerçekleştirdikleri tüm çalışmalar izlenerek gözlem formuna işlenmiştir. Ayrıca gözlem sırasında araştırmacı tarafından not tutulmuş, anlaşılmayan noktalar hakkında ders bitiminde öğretmenlerden bilgi alınmıştır.

Öğretmen Görüşme Formunun Uygulanması

Araştırmada kullanılan Öğretmen Görüşleri Anketi ve Öğretmen Görüşme Formu araştırmacı tarafından İngiltere ve Türkiye’de devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

İngiltere’de 2011 yılı Mart ayında okullara gidilerek okul idaresi ve Temel Evre 2 seviyesinde görev yapan öğretmenlerle görüşülmüş, görüşme formu hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerden istekli olanlara anket formu dağıtılmış sonraki ziyaretlerde teslim alınmıştır. Türkiye’de 2011 Nisan ayında araştırmacı okullara giderek 4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlere yapılandırılmış görüşme formu hakkında bilgi

vermiştir. Öğretmenlerden istekli olanlara görüşme formu dağıtılmış sonraki ziyaretlerde teslim alınmıştır. Her iki ülkede de 15'er öğretmene verilen görüşme formlarından İngiltere'de 11 adeti, Türkiye'de ise 12 âdeti geri dönmüş formların tamamı değerlendirilmeye alınmıştır.

3.6.2. Nicel Verilerin Toplanması

Öğretmen Görüşleri Anketinin Uygulanması

Araştırmada kullanılan Öğretmen Görüşleri Anketi ve Öğretmen Görüşme Formu araştırmacı tarafından İngiltere ve Türkiye'de devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır.

İngiltere'de 2011 yılı Mart ayında okullara gidilerek okul idaresi ve Temel Evre 2 seviyesinde görev yapan öğretmenlerle görüşülmüş, öğretmenlere anket formu hakkında bilgi verilmiştir. Öğretmenlerden istekli olanlara anket formu dağıtılmış sonraki ziyaretlerde teslim alınmıştır. Türkiye'de 2011 Nisan ayında araştırmacı okullara giderek 4. ve 5. sınıflarda görev yapan öğretmenlere anket formu hakkında bilgi vermiştir. Öğretmenlerden istekli olanlara anket formu dağıtılmış sonraki ziyaretlerde teslim alınmıştır. İngiltere'de 90 adet dağıtılan anket formundan 73 adeti geri dönmüş ve 71 adeti değerlendirmeye alınmıştır. Türkiye'de 80 adet dağıtılan anket formunun 72 adeti geri dönmüş ve tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel ve nicel veri toplama yöntem ve araçları ile elde edilen veriler, aşağıda verilen nitel ve nicel veri analizi yöntemleri ile incelenmiştir.

3.7.1. Nitel Verilerin Analizi

İngiltere ve Türkiye'de uygulanan anadili öğretim programının hedef/kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarıyla ilgili elde edilen veriler doküman

analizi ile (Yıldırım ve Şimşek, 2006) analiz edilerek programların benzerlik ve farklılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Doküman analizinin diğer araştırma yöntemleriyle karşılaştırıldığında diğer araştırma yöntemlerinden en önemli farklılığı “yazılı belgenin” araştırmacının gözlem, görüşme ve anketteki gibi verilerin araştırmacıya olan etkisini önlemesidir. Yazılı kaynaklar araştırmacının çıkarımlarından etkilenmezler ve her zaman yeniden gözden geçirilebilirler (Robson, 2002; 349).

Her iki ülke öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde davranışlarını belirlemek için hazırlanan Öğretmen Gözlem Formu, davranışın gerçekleşme durumuna göre evet/hayır seçeneklerinden biri işaretlenerek uygulanmıştır. Gözlem verilerinin analizinde yüzde hesaplamaları önemli bir yer tutar (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Öğretmenlerin gözlem süresince öğrenme-öğretme sürecindeki gözlem maddelerinde yer alan davranışları gösterme sıklığı gözlem sayısına bölünmüş ve 100 ile çarpılmıştır. Gözlem sonuçları giriş, işleniş ve sonuç olmak üzere üç ana kategori altında işlenmiştir.

İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programıyla ilgili öğretim programı, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına yönelik görüşleri yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu ile elde edilmiştir. Görüşme formunun uygulanmasıyla elde edilen verileri analiz etmek için Türk öğretmenlerden elde edilen veriler olduğu gibi bilgisayar ortamına aktarılmıştır. İngiliz öğretmenlerden elde edilen veriler, Türkçeye çevrilmiş, dil ve anlam uygunluğu açısından her iki dile hâkim uzman kişilerin görüşlerine başvurularak ortak karar çerçevesinde verilerin Türkçe karşılıkları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu analiz yönteminde, veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 224). Her bir soru ifadesinin altına her iki ülke öğretmenlerinin soruya verdikleri cevaplar yazılmıştır. Öğretmen görüşleri çerçevesinde her tema ile ilgili kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenerek her iki ülke öğretmenlerinin uygulanan anadili öğretim programına ilişkin görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıkların belirlenmesine çalışılmıştır. Bununla birlikte öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılar da yapılmıştır.

3.7.2. Nicel Verilerin Analizi

İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarının hedef/davranış/kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme öğelerine yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi ile elde edilen görüşleri arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için ilişkisiz (bağımsız) örneklemeler t testi uygulanmıştır. İlişkisiz (bağımsız) örneklemeler arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadıkları ya da bu farkların basit bir şansla oluşup oluşmadıkları, hipotez testlerini kullanılarak test edilir. İlişkisiz örneklemeler için t testi, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır. Verilerin analizinde .05 anlamlılık düzeyi belirlenmiştir (Büyüköztürk, 2004: 39).

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularını cevaplamak amacıyla toplanan verilerin çözümlenmesi ile elde edilmiş olan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İngiltere ve Türkiye’deki anadili öğretim programlarının hedef boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir? sorusuna cevap bulmak için İngiltere ve Türkiye’de uygulanan anadili programlarının hedefleri/kazanımları incelenmiş benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır. Her iki ülke anadili öğretim programlarının hedefleri/kazanımları tablo halinde verilerek incelenmiştir.

İngilizce Öğretim Programının hazırlanışında temele alınan herhangi bir yaklaşımdan açıkça bahsedilmemiş olmasına rağmen programın geneli incelendiğinde eğitim uygulamalarında bireysel farklılıkları(başarı, engel durumu, dil seviyesi vb.) ve farklı öğrenme tiplerini dikkate alan öğrenci merkezli, çoklu zekâ, işbirlikli öğrenme gibi yaklaşımların yararlandığı görülmektedir (The National Curriculum, 1999). “Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programında yapılandırmacı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlama, sorgulama, bilgiyi uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına, iş birlikli öğrenmeye ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir” (MEB, 2009: 10). Her ne kadar İngilizce Öğretim Programında ne tür yaklaşımların temele alındığı açıkça belirtilmese de her iki ülke programlarının hazırlanışında

öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı, konuların sarmal biçimde verildiği, çoklu zekâ temelli, işbirlikli öğrenme vb. öğrenci merkezli yaklaşımların esas alındığı söylenebilir.

4.1.1. İngilizce Öğretim Programı Hedefleri

Temel Evre 2 İngilizce dersinde öğrenciler, farklı amaçlara, dinleyicilere ve ortama uygun yazma ve konuşma biçimlerini değiştirmeyi öğrenirler. Metinleri okurlar ve metinlerdeki farklı anlatım katmanlarından etkilenirler. Edebi ve edebi olmayan metinlerde dilin kullanım biçimini keşfederler ve dilin nasıl kullanıldığını öğrenirler. İngilizce Öğretim Programında yer alan hedef-davranışlar, konuşma-dinleme, okuma ve yazma olmak üzere 3 öğrenme alanı ana başlığı altında aşağıda verilmiştir. Tablo 4. 1’de İngilizce Öğretim Programı Temel Evre 2 hedefleri verilmiştir.

Tablo-4.1: İngilizce Öğretim Programı Temel Evre 2 Hedefleri

KONUŞMA ve DİNLEME
Konuşma
1-Öğrencilere, amaca ve dinleyenlere göre sözlerini seçerek (uyarlama) belli bir bağlam içinde güvenle konuşma öğretilmelidir.
a) Daha karmaşık anlam içeren yapılarla iletişim kurmak için gereken kelime hazinesini ve sözdizimini kullanır.
b) Farklı izleyenlerin ilgilerini çeker ve sürdürürler(örneğin, abartma, mizah katma, küçük değişiklikler ve özel etkiyi elde etmek için ikna edici dil kullanma)
c) Dinleyenlere ve konuya uygun materyal seçer.
d) Bir tanıtım ve kapanışla ilgili organizasyonu ve düzenlemeyi açıkça gösterir.
e) Resmi ortamlarda konuşulan standart İngilizceyi kullanarak işitilebilir ve anlaşılabilir bir biçimde konuşur.
f) Kendi söylediklerini değerlendirme ve sözlerin nasıl değiştiği üzerinde düşünür.

Dinleme

2) Öğrencilere, başkalarını dinleme, anlama ve uygun cevap verme öğretilmelidir

- a) Bir tartışmanın ana hatlarını veya anahtar noktalarını belirleme ve duyduklarını değerlendirme.
- b) Düşünce oluşturmak, sınıflamak ve genişletmek için ilgili sorular sorma.
- c) Tartışma, konuşma, okuma, radyo ya da televizyon programının ve filmin önemli özelliklerini hatırlama ve yeniden sunma.
- d) Özel amaçlar için kullanılan dilin özelliklerini tanımlama(örneğin, ikna etme, öğretim, eğlence)
- e) Başkalarının söylediklerini dikkate alarak onlara uygun cevap verme.

Grup Tartışması ve Etkileşim

3. Öğrencilere grubun bir üyesi olarak etkili konuşma öğretilmelidir.

- a) Tartışmada, konuyla ilgili sırayla katkı yapma.
- b) Geçici ve ihtiyatlı yorum yaparak birlikte varılan düşünceler dâhil bir sonuca ulaşmak veya eyleme geçmek için mantık ilişkisi kurarak ve yorumları göz önünde bulundurarak amaçlara ve aktivitelere uygun çeşitli katkılar yapma
- c) Başkalarının konuşmalarını veya sorularını dinledikten sonra onların düşüncelerine hak verme veya haklı olduğunu ifade etme.
- d) Karşıt bakış açısıyla tartışmayı nazıkçe sürdürme.
- e) Kâtip, konuşmacı ve üye vb. farklı rolleri üstlenerek duruma göre uyarılama ve rolleri yerine getirme.
- f) Grubun ilerlemesine yardım etmek için, söylenenleri gözden geçirerek, temel noktaları özetleme, sınıflama, anlamaya varma, alternatifleri inceleme ve sonuçları tahmin etme dâhil farklı yöntemleri kullanma.

Drama

4) Öğrencilere, geniş yelpazedeki drama etkinliklerine katılarak kendisinin ve başkalarının katkısını değerlendirme öğretilmelidir.

- a) Grup içinde ve bireysel olarak farklı roller yaratma, uyarlama ve üstlenme.
- b) Yazdıkları ve senaryolaştırdıkları oyunlardaki hikâyeyi, temayı, duyguları ve fikirleri aktarmak için karakter kullanma.
- c) Karakterleri ve konular keşfetmek için drama teknikleri kullanma(örneğin, zaman tüneli, geri getirme).
- d) Drama performansının genel etkisine kendilerinin ve başkalarının katkısını değerlendirme.

Standart İngilizce

5) Konuşulan standart İngilizcenin karakteristik gramer yapısı ve bu bilginin geniş bağlamlarda uygun olarak kullanımı öğrencilere öğretilmelidir.

Dil Değişimi

6) Dilin nasıl değiştiği öğrencilere öğretilmelidir.

- a) Amaçlara ve bağlama göre (örneğin, daha resmi durumlarda kelime seçimi)
- b) Standart İngilizce ve lehçelerde (örneğin, dramada standart dilin ve lehçenin kullanımının etkisi)
- c) Yazılı ve sözlü biçimler (örneğin, dolaylı, direk ve uyarlanmış anlatım gibi)

OKUMA

1)Akıcı, doğru ve anlayarak okuma öğrencilere öğretilmelidir.

Okuma Stratejileri

- a) Sesleri fark etme ve ses bilgisi.
- b) Kelimeleri tanıma ve şekil bilgisi
- c) Dilbilgisi yapılarının bilgisi
- d) Bağlamı anlama

Metinleri Anlama

2)Öğrencilere öğretilmelidir.

- a) Çıkarım yapma ve tündengelim kullanma
- b) Gerçek anlamın ötesindeki anlatılmak isteneni araştırma
- c) Metnin farklı bölümleri arasında bağlantı kurma(Hikâyeler nasıl başlar ve nasıl sona erir, yazılı bilgide neyin verildiği ve neyin eksik bırakıldığı)
- d) Okudukları diğer metinlerin bilgisini kullanma.

Bilgi İçin Okuma

3) Öğrencilere öğretilmelidir.

- a) Bilgiye ulaşmak için metni tarama.
- b) Metnin özünü anlama ve genel bir gözden geçirme.
- c) Ayrıntılı okuyarak özel bilgi edinme.
- d) Manayı anlamak için ses, resim ve yazı dâhil metnin farklı özelliklerini betimleme.
- e) Metinleri ve bilgileri keşfetmek için kurgusal özellikleri ve sistemleri kullanma.
- f) Olgu ve görüşleri ayırt etme(örneğin metnin amacına bakarak, bilginin güvenilirliğine).
- g) Görüşleri eleştirel gözle inceleme.

Edebiyat

4) Öğrencilerin edebi metinlere yönelik beğenilerini ve anlayışlarını geliştirme öğretilmelidir.

- a) Mecazi dilin, kelime dizisini ve dil kalıplarının etkisini, kullanımını ve seçimini inceleme.
- b) Farklı metotlarla yapılmış cümleleri ve etkilerini belirleme.
- c) Karakterin nasıl yaratıldığını, hikâyedeki olayın kurgusunun, temasının nasıl oluşturulduğunu belirleme.
- d) Yazar, anlatıcı ve karakter arasında farklılıkları inceleme.
- e) Bakış açısını genişleten ve düşünmeyi geliştiren fikir ve temaları değerlendirme.
- f) Şiirsel ifade biçimlerini ve etkilerini inceleme.

- g) Tercih ettiği ve desteklediği görüşleri yazılı metinlere atıfta bulunarak açıklama.
- h) Metnin tamamını ve diğer okuduklarını tasvir etme, yaratıcı biçimde ifade etme.
- i) Hikâyeleri, şiirleri ve oyunları yüksek sesle okuma.

Kurgusal ve Kurgusal Olmayan Metinler

5) Kurgusal olmayan düzyazı ve kurgusal olmayan edebi metinlerin mantığının ve anlayışının geliştirilmesi öğrencilere öğretilmelidir.

- a) Özel seçilmiş kelime dağarcığını kullanma ve etkisini belirleme.
- b) Akıl yürütme, ikna etme, tartışma, açıklama yapma, talimat verme ve tanımlama yapmada kullanılan kelimeleri belirleme.
- c) Kişisel olmayan resmiyet taşıyan cümle ve deyimleri belirleme.
- d) Kronolojik sıra ile yazılmayan metinlerdeki cümleler ve fikirler arasında bağlantı kurma.
- e) Farklı tip metinlerin yapısal ve kurgusal özelliklerini anlama.
- f) Farklı biçim, mizanpaj ve sunum yöntemlerini değerlendirme(örneğin, tablolar, işaret levhaları, resimler).
- g) Emek gerektiren ve zorlayıcı ders konularıyla uğraşma.

Dil Yapısı ve Değişikliği

6) Metinleri doğru ve anlayarak okumaları için öğrencilere, uygun terminoloji kullanarak kelime, cümle ve metin düzeyinde İngilizcenin temel özelliklerini tanımlama ve yorumlama öğretilmelidir (örneğin, sıfat ve zarfların anlama etkisi, çeşitli uzunlukta ve yapıda cümle kullanımı, kısımlar ve bölümler arasındaki bağlantılar) .

YAZMA

Kompozisyon

1) Öğrencilere öğretilmelidir.

- a) Özel bir amaca ulaşabilmek için biçim ve içerik seçme(örneğin, okuma ve düşüncüyü organize etmek için not alma, harekete geçmek için plan yapma, zevk için şiir okuma)

- b) Kelime hazinesini genişletme ve yaratıcı biçimde kullanma
- c) Okuyucuya uygun üslup ve dil kullanma
- d) Kendi okuduklarında yazı ve tasarım biçimlerinin özelliklerini uyarlama ve kullanma
- e) Genel planın, sunumun ve organizasyonun özelliklerini etkili biçimde kullanma

Planlama ve Tasarım

2) Kâğıt ve yazı tahtası üzerindeki yazılarını geliştirme öğrencilere öğretilmelidir.

- a) Plan yapma- not alma ve ön fikirler geliştirme
- b) Yazılı metin oluşturmak için plandan fikir geliştirme ve tasarlama
- c) Taslağı düzenleme, değiştirme ve geliştirme
- d) Tashih-imla ve noktalama yanlışları, atlananlar ve tekrarlar için taslağı kontrol etme
- e) Sunma- net, doğru ve okunabilir son nüshayı hazırlama
- f) Kendinin ve başkalarının yazdıklarını değerlendirme ve üzerinde tartışma

Noktalama İşaretleri

3) Öğrencilere yazdıklarında, nokta, virgül, soru ve ünlem işareti, kesme işareti, noktalı virgül, iyelik ve tırnak işareti dâhil noktalama işaretlerinin doğru kullanımı öğretilmelidir.

Heceleme

4) Öğrencilere öğretilmelidir.

- a) Sesleri çıkarma
- b) Kelimelerin hecelerini ve bilinen diğer kelimeleri analiz etme(ayırma)
- c) Alışlagelmiş heceleme bilgisini uygulama
- d) Yaygın alfabe dizgisi bilgisini, görsel kalıpları ve analogileri kullanma
- e) Kelime bankasını, lügat ve yazım kılavuzunu kullanarak kendi imlalarını kontrol etme
- f) Kendi kelime bilgisini ve yazım kalıplarını oluşturma ve düzeltme

Morfoloji-Yapıbilim

- g) Yaygın örnek ve soneklerin imlasını kullanma-farkında olma
- h) Sondan çekimli kelimelerin yazımı
- i) Kelime aileleri, kökleri ve kelimelerin kaynağıyla ilgili
- j) Sesli, sessiz, eşsesli hece ve hece dâhil uygun terminoloji kullanma

El Yazısı ve Sunum

5) Öğrencilere öğretilmelidir.

- a) Hem bitişik ve hem matbu olarak hızını ve akıcılığını artırarak okunaklı biçimde yazma
- b) Farklı amaçlar için el yazısının farklı biçimlerini kullanma(Örneğin, harita ve diyagramlar için etiket yazma, bitirilen ve sunulan işler için net, okunaklı el yazısı yazma, hızlı kodlama yaparak not tutma)

Standart İngilizce

6) Öğrencilere öğretilmelidir.

- a) Yazılı standart İngilizcenin resmiyet durumuna göre nasıl değiştiği(örneğin, bir arkadaşa okul gezisi için yazılan mektupla bir gösteri raporu arasındaki farklılık)
- b) Özne-yüklem uyumu ve edatların kullanımı dâhil standart ve standart olmayan İngilizcenin kullanımı arasındaki bazı farklılıklar

Dil Yapısı

7) Öğrencilere öğretilmelidir.

- a) İsimler, fiiller, sıfatlar, zarflar, zamirler, edatlar, bağlaçlar ve tanımlıklar dâhil kelimelerin dilbilgisi açısından işlevleri ve kelime sınıfları
- b) Durum, soru ve emir cümleleri dâhil ve farklı cümle tiplerinin özellikleri(örneğin, zorunlu talimatlar)
- c) Yan cümlecik, deyimler ve bağlantı cümleleri gibi karmaşık cümlelerin gramer yapısı.
- d) Paragrafların amaçları ve kurgusal özellikleri ve fikirlerin birbiriyle nasıl bağlandığı.

İngilizce Öğretim Programında dinleme-konuşma, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanına yer verilmiştir. Her öğrenme alanında o öğrenme alanında öğrencilerin kazanmaları öngörülen hedeflere, yapılacak çalışmalar ve derslerde kullanılacak metinler türlerine ve özelliklerine ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

1-Konuşma ve Dinleme

“Temel Evre 2 İngilizce dersinde öğrenciler çeşitli bağlamlarda dinleyenlere ve amaçlara göre söyleyeceklerini uyarlayarak nasıl konuşulacağını öğrenirler. Gruplarda değişik roller üstlenerek farklı isteklerle ilgili durumlara katkıda bulunmaları için öğrencilere fırsat verilir. Öğrenciler başkalarının söyledikleri ve kullanılan dilin biçimi hakkında düşünerek başkalarına uygun şekilde cevap vermeyi öğrenirler.

2-Okuma

Temel Evre 2 İngilizce dersinde öğrenciler önceden sahip oldukları kelime, cümle ve metin bilgilerini kullanarak metinde anlatılmak isteneni anlamak ve anlatmak için birçok okuma materyalini heyecanla okurlar. Öğrenciler zor ve uzun metinleri bağımsız olarak anlayarak okuma yeteneklerini geliştirirler. Öğrenciler başkalarıyla tartışırken ve metni analiz ederken okudukları metni anladıklarını gösterirler.

3-Yazma

Temel Evre 2 İngilizce dersinde öğrenciler, yazının hem düşünme ve öğrenme için gerekli olduğu anlayışını hem de yazdıklarının doğru olmasından dolayı duydukları memnuniyetlerini artırır. Öğrenciler yazılı İngilizcenin temel kurallarını öğrenerek ve İngilizcenin nasıl kullanıldığını keşfetmeye başlayarak anlamı farklı biçimlerde ifade ederler. Öğrenciler kendi yazı çalışmalarını ilerletmek, kendileri kurgusal ve kurgusal olmayan metinler yazabilmek için planlama ve taslak hazırlama ve kurgulama gibi yazma süreçlerini kullanırlar” (The National, Curriculum, 1999).

İngilizce Öğretim Programında hedeflerin düzenlenmesinde, sınıflar yerine evreler esas alınmış, hedefler; Temel Evre 1(1-2 sınıflar) ve Temel Evre 2 (3- 6 arası sınıflar) sınıf hedefleri olmak üzere 2 bölümde sunulmuştur. Bu araştırmada Temel Evre 2 kapsamında yer alan hedefler incelenmiştir. İngilizce Öğretim Programında hedef-davranışlar konuşma-dinleme, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanında verilmiştir. Yukarıda görüldüğü gibi Temel Evre 2 seviyesinde, konuşma-dinleme öğrenme alanında 25, okuma öğrenme alanında 32 ve yazma öğrenme alanında 26 olmak üzere 3 öğrenme alanında toplam 83 hedef-davranış yer almaktadır.

Düzeyler Sonunda Ulaşılabilecek Hedefler

İngilizce dersinde farklı yetenek ve hazır bulunuşluklara sahip öğrencilerin Temel Evreler sonunda bilgi, beceri ve kavrama temelinde oluşturulan hedeflere sahip olmaları beklenir. İngilizcede düzey belirleme; konuşma, dinleme, okuma ve yazma alanları için ulaşılabilecek hedeflerde ilerlemeyi tanımlar. Ulaşılabilecek hedefler, artan güçlükte 8 düzeyi ve ek olarak 8’inci düzeyin üzerindeki olağanüstü performansı kapsar. Her düzey, öğrencilerin bir düzeyde genel olarak gösterdikleri performans tipini

tanımlar. Temel Evre 2 sonunda öğrencilerin çoğunluğunun kolaydan zora doğru düzenlenen 4 düzeyde yer alan İngilizce dersi hedeflerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Düzey tanımlama, bir Temel Evre sonunda öğrenci performansının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için karar vermeye temel oluşturur. Aşağıda temel evreler ve bu temel evreler sonunda öğrencilerin sahip olmaları gereken düzeyler verilmiştir.

Düzeyler Sonunda Öğrencilerin Çoğunluğundan Beklenen Çalışma:

Temel Evre 1’de	Düzey 1-3	Temel Evre 1 sonunda Düzey 2’ye ulaşacak
Temel Evre 2’de	Düzey 2-5	Temel Evre 2 sonunda Düzey 4’e ulaşacak

Düzey belirleme, belirli düzeylerde ve konulardaki ilerleme beklentisini gösterir, hatta planlama, öğretme ve değerlendirme hakkında bilgi verir. Öğretmenler, bir Temel Evre sonunda öğrencinin İngilizceyi kullanma performansını en iyi yansıtan düzeyi tanımlamaya karar vermelidir. Her düzey belirlemede yakın düzeyler dikkate alarak tanımlama yapılmalıdır. Temel Evre sonunda bir karar vermek istendiğinde aşağıdaki noktalar dikkate alınmalıdır.

a-Karar Verme: Çalışmanın belli bir kısmına odaklanmak yerine geniş bağlamlarda ve farklı zamanlarda öğrencinin performansının zayıf ve güçlü yönlerini hesaba katarak karar verilir. Çalışmanın belli bir kısmı, düzey tanımlama için belirlenen tüm beklentileri karşılamayacaktır. Çalışmanın bir kısım yönlerinin yanında, daha geniş bağlamda öğrencinin performansına genel olarak bakılırsa onun performansını en iyi yansıtan düzey hakkında karar verebilmek mümkün olacaktır.

b-Öğrencilere başardıklarını göstermeleri için fırsatlar sunmak: Öğrenciler ne yapabileceklerini gösterebilmeleri için bir dizi iletişim aracı kullanmaya ihtiyaç duyacaklardır. Ünite çalışmalarını ve sınıf yaklaşımını planlarken, öğrencilere başarılarını farklı biçimde göstermeleri ve çeşitli durumlarda çalışmalarını için fırsatlar sunma ihtiyacı duyulmaktadır.

c- Kayıt: Her Temel Evre sonunda öğrencilere varılan karara niçin varıldığını açıklamak için belirli bir yola ya da her bir öğrenci için detaylı kanıt toplayarak kararın desteklenmesine gerek yoktur.

d- İngilizcede ilerleme: İngilizcede dil becerileri altında düzenlenen konuşma ve dinleme, okuma ve yazma becerileri olmak üzere 3 öğrenme alanlarında gittikçe daha üst dil ve düşünme becerisi gerektiren başarı hedefleri vardır. Etkinlikler sık sık bu becerilerden ikisi ya da daha fazlasını geliştirecek biçimde düzenlenmelidir.

Öğrencilerin düzeyler sonunda beceri alanlarına göre ulaşmaları gereken başarı hedefleri aşağıda oluşturulduğu gibidir (QCDA, 1999; Johnson, 2012: 132-134).

Düzeyler Sonunda Ulaşılması Beklenen Hedefler

1-Konuşma ve Dinleme: Konuşma ve dinlemede ilerleme aşağıdaki gibi belirlenir:

Standart İngilizceyi uygun biçimde kullanarak konuşmada güven ve yeterlilik: Düzey 1 ve 2’de öğrenciler, sorulara derinleştirmeden ve küçük detaylar içeren cevaplar verirler. Düzey 3’ten itibaren öğrenciler, etkili iletişim için kullandıkları kelime dağarcıklarını geliştirerek ses yapısını ve tonunu uyarlayabilirler. Düzey 4’ten itibaren öğrenciler, resmi ortamlara uygun seçilen dile farkındalıklarını artırarak konuşulan standart İngilizceyi kullanabilirler.

Anlayarak dinleme: Düzey 1’den itibaren öğrenciler, söylenenleri dikkatli dinleme becerisi gösterirler. Düzey 3’ten itibaren kendi yorumlarına ve sorularına odaklanırlar ve düzey 4’ten itibaren başkalarının fikirlerine karşılık verirler.

Tartışmalara katılım: Düzey 1’den 3’e kadar düzeylerde sürekli soru ve yorumlarla geliştirilen tartışmaya katılabilir. Düzey 4 ve 5’ te öğrenciler kendilerine güven duyarak gereksiz hareketleri ve müdahaleleri yönetebilirler. Düzey 3’ten itibaren tartışmanın önemli bir yönü de başkalarını dinleme becerisidir ve düzey 4’ten itibaren konuyla ilgili katkılar yaparlar. Düzey 5’ten itibaren başkalarının görüşlerini göz önünde bulundurarak tartışmayı ilerletirler.

2-Okuma: Okumada ilerleme aşağıdaki gibi belirlenir:

Okuma stratejileri repertuarını kullanarak giderek zorlaşan metinleri okuma becerisi: Düzey 1'den 3 kadar düzeylerde ilerlemenin en önemli göstergesi bağımsız okuma ve metni çözümlenmenin ötesinde metnin mantığını anlama yeteneğinin artmasıdır. Bağımsız okuma, sadece destek almadan okuma değil aynı zamanda uygun okuma stratejilerini seçme olarak tanımlanır. Düzeyler boyunca ilerleme, öğrencilerin anlaşılması daha zor ve uzun metinlerdeki dilin karmaşıklığını ve fikirlerin çok yönlülüğünü kavramada kendilerine güvenleri görülür.

Analiz ve değerlendirme dâhil metinleri cevaplama: 1'den 3'e kadar düzeylerde öğrencilerin kendi okuduklarına tepkileri basit olarak beğenme veya beğenmeme gibi kişisel tercih düzeyi olarak tanımlanır. Düzey 4 ve 5'te öğrenciler, okudukları metne atıfta bulunarak bu tercihlerini desteklerler. Düzey 5'te öğrenciler, metnin anahtar özelliklerini cevaplama, seçme ve tanımlama becerisini geliştirirler.

Bilgilenmek için okuma: Tüm temel evrelerde bilgilenmek için okuma gereklidir. Öğrenciler özel amaçlar için bilgiyi yerleştirmeyi (Düzey 3 ve 4'te), farklı amaçlar için bilgi toplamayı ve sentez yapmayı (Düzey 5'te) geliştirirler.

Düzey 4'ten itibaren uygun okuma stratejilerini seçerler ve geliştirirler, örneğın göz gezdirerek ve detaylı okuma. Metinlerin zorluk düzeyinin artması ve metin tiplerinin çeşitlenmesi, belirlenen daha yüksek düzeye ulaşmaya katkıda bulunur (Düzey 5'te).

3-Yazma: Yazmada ilerlemeyi tanımlamak için:

Yazma becerilerini geliştirme: Düzey 1'de öğrenciler harf dizgileri ve ses sembol ilişkisi sayesinde doğru yazımı kavramaya başlarlar. Düzey 2'den 5'e kadar bu anlayışı inşa ederler ve giderek karmaşıklaşan kelimeleri doğru yazarlar.

Düzey 1'den itibaren öğrenciler noktalama ve imla kuralları dâhil yazı dilinin kurallarına ve yazının fiziksel gelişim sürecine hâkimiyetlerini geliştirirler. Düzey 2'den itibaren öğrenciler kurallar bilgisini geliştirirler, örneğın kelimeleri ve cümleleri

ayırmak için noktalama işaretlerinin kullanılması gibi. Düzey 4' ten itibaren cümle içinde bölümleri gösterirler.

Yazılı metinlerin farklı türlerine hâkimiyeti artırma: Farklı biçimlerde oluşturulan metinlerin nasıl düzenlendiği ile ilgili öğrencilerin anlayışlarının geliştirilmesi, onların çeşitli amaçlar için kelime dağarcığını, cümle yapısını ve metinlerin genel çerçevesini değiştirme yeteneklerinde görülür(Düzey 2'den itibaren). Öğrenciler düzeyler boyunca ilerlerken onlar birçok yazı stilini ve biçimini esnek biçimde kullanırlar. Düzey 1 ve 2'de öğrenciler öyküleyici ve öyküleyici olmayan yazının temel özelliklerini kullanmayı öğrenirler. Düzey 3 ve 4'te, öğrenciler tarafından kullanılan yazı biçimleri daha ileri düzeyde olur ve öğrencilerin kendilerine güvenleri artar. Düzey 5'te öğrenciler öyküleyici tekniklere hâkimiyetlerini gösterirler ve resmi ya da kişisel olmayan yazı stillerinin özelliklerini uyarlayarak kullanabilirler.

Etki ve anlam için yazıyı kurgulama yeteneğini geliştirme: Bütün düzeylerde öğrencilerin yazdıklarının etkisi ve yazıya okuyucuların ilgisi önemlidir. Her program çalışması yapılırken amaçlar ve izleyiciler için yazı yazma fırsatları ile öğrencilerin yazılı ürünlerinin niteliğinin genel değerlendirmesi bir süreçtir. Öğrencilerin kelime dağarcığını, dilbilgisini ve genel ifade tarzını uyarlama ve kullanma becerileri, çalışmanın zorluk derecesi, anlatımda ifade edilmek istenen amaç ve hedeflenen okurlarla bağlantılıdır.

4.1.2. Türkçe Öğretim Programı

Türkçe Öğretim Programı'nda hedef ve hedef/davranışlar yerine kazanım ifadesi kullanılmıştır. Türkçe dersi kazanımları dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanları altında aşağıda verilmiştir. Kazanımların diğer derslerle ve ara disiplinlerle bağlantıları sembollerle gösterilmiştir. Araştırmada incelenen aynı öğrenme alanlarında yer aldığı 4. ve 5. sınıf kazanımları yan yana verilmiştir. Türkçe Öğretim Programı 4. ve 5. sınıf kazanımları aşağıda Tablo 4. 2.'de yer almaktadır.

Tablo-4.2: Türkçe Öğretim Programındaki 4. ve 5. Sınıf Kazanımları

4.Sınıf Kazanımları	5.Sınıf Kazanımları
DİNLEME	
1. Dinleme Kurallarını Uygulama	
1. Dinlemek için hazırlık yapar. 2. Dinleme amacını belirler. 3. Dinleme amacına uygun yöntem belirler. 4. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır. 5. Görgü kurallarına uygun dinler	1. Dinlemek için hazırlık yapar. 2. Dinleme amacını belirler. 3. Dinleme amacına uygun yöntem belirler. 4. Dikkatini dinlediğine yoğunlaştırır. 5. Görgü kurallarına uygun dinler.
2. Dinlediğini Anlama	
1. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır. 2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır. 3. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder. 4. Dinlediklerini zihninde canlandırır. 5. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar. 6. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder. 7. Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder. 8. Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder. 9. Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri ayırt eder. 10. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder. 11. Dinlediklerinde öznel ve nesnel	1. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır. 2. Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır. 3. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder. 4. Dinlediklerini zihninde canlandırır. 5. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar 6. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. 7. Dinledikleri kelimelerin gerçek ve mecaz anlamlarını ayırt eder. 8. Dinlediklerinde eş sesli kelimeleri ayırt eder. 9. Dinlediklerinde eş ve zıt anlamlı kelimeleri belirler. 10. Dinlediklerinde duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder. 11. Dinlediklerinde öznel ve nesnel

<p>yargıları ayırt eder.</p> <p>12.Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.</p> <p>13.Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>14.Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.</p> <p>15. Dinlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>16. Dinlediklerinin ana fikrini belirler.</p> <p>17.Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları, yardımcı fikirleri bulur.</p> <p>18.Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.</p> <p>19.Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir.</p> <p>20.Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.</p> <p>21.Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>22.Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.</p> <p>23.Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.</p> <p>24.Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>25.Dinlediği konuya uygun, farklı başlıklar bulur.</p> <p>26.Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.</p> <p>27.Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.</p> <p>28. Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p>	<p>yargıları ayırt eder.</p> <p>12.Dinlediklerinde gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.</p> <p>13.Dinlediklerinde sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>14.Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler.</p> <p>15. Dinlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>16. Dinlediklerinin ana fikrini belirler.</p> <p>17.Dinlediklerinde destekleyici ayrıntıları ve yardımcı fikirleri bulur.</p> <p>18.Dinlediği olayın nasıl gelişeceğini ve sonucunu tahmin eder.</p> <p>19.Konuşmacıyı, konuşma ortamını ve konuşma içeriğini değerlendirir.</p> <p>20. Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirler.</p> <p>21.Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>22.Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.</p> <p>23.Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.</p> <p>24.Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>25.Dinlediği konuya uygun, farklı başlıklar bulur.</p> <p>26.Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.</p> <p>27.Dinlediklerinde geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.</p> <p>28.Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p>
--	--

<p>29. Dinlediklerini özetler.</p> <p>30. Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.</p> <p>31. Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.</p> <p>32. Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.</p> <p>33. Dinlediklerinde “hikâye unsurları”nı belirler.</p>	<p>29. Dinlediklerini özetler.</p> <p>30. Dinlediklerinde önemliyi önemsizden ayırt eder.</p> <p>31. Başlıktan hareketle dinleyeceği konunun içeriğini tahmin eder.</p> <p>32. Dinlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.</p> <p>33. Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.</p> <p>34. Dinlediklerini başkalarıyla paylaşır.</p> <p>35. Dinlediklerinde “hikâye unsurları”nı belirler.</p>
3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme	
<p>1. Katılımlı dinler.</p> <p>2. Seçici dinler.</p> <p>3. Sorgulayarak dinler.</p> <p>4. Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.</p> <p>5. Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinler/izler.</p> <p>6. Şiir ve müzik dinletilerine katılır.</p> <p>7. Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.</p>	<p>1. Katılımlı dinler.</p> <p>2. Seçici dinler.</p> <p>3. Not alarak dinler.</p> <p>4. Sorgulayarak dinler.</p> <p>5. Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.</p> <p>6. Eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme, tiyatro, vb. dinler/izler.</p> <p>7. Şiir ve müzik dinletilerine katılır.</p> <p>8. Grup konuşmalarını ve tartışmalarını dinler.</p>
KONUŞMA	
1. Konuşma Kurallarını Uygulama	
<p>1. Konuşmak için hazırlık yapar.</p> <p>2. Konuşma amacını belirler ve dinleyicilere söyler.</p>	<p>1. Konuşmak için hazırlık yapar.</p> <p>2. Konuşma amacını belirler ve dinleyiciler ifade eder.</p>

<p>3. Konuşma yöntemini belirler.</p> <p>4. Dinleyicilerle göz teması kurar.</p> <p>5. Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.</p> <p>7. Akıcı konuşur.</p> <p>8. Sesine duygu tonu katar.</p> <p>9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.</p> <p>10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.</p> <p>11. Konu dışına çıkmadan konuşur.</p> <p>12. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlâkî, sosyal vb.) uygun konuşur.</p> <p>13. Konuşma konusunu belirler.</p>	<p>3. Konuşma yöntemini belirler.</p> <p>4. Dinleyicilerle göz teması kurar.</p> <p>5. Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanır.</p> <p>6. Kelimeleri doğru telaffuz eder.</p> <p>7. Akıcı konuşur.</p> <p>8. Sesine duygu tonu katar.</p> <p>9. Konuşmalarında beden dilini kullanır.</p> <p>10. Konuşma sırasında gereksiz hareketlerden kaçınır.</p> <p>11. Konu dışına çıkmadan konuşur.</p> <p>12. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.</p> <p>13. Konuşma konusunu belirler.</p>
2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	
<p>1. Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.</p> <p>3. Konuşmasında söz varlığını kullanır.</p> <p>4. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.</p> <p>5. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.</p> <p>6. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.</p> <p>7. Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>8. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>9. Konuşmasında, önemseydiği bilgileri vurgular.</p> <p>10. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.</p>	<p>1. Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>2. Konuşmasında olayları oluş sırasına göre anlatır.</p> <p>3. Konuşmasında söz varlığını kullanır.</p> <p>4. Yeni öğrendiği kelimeleri konuşmalarında kullanır.</p> <p>5. Konuşmasını görsel sunuyla destekler.</p> <p>6. Dinleyici grubunu ve bulunduğu ortamı dikkate alarak konuşur.</p> <p>7. Konuşmasında ana fikri vurgular.</p> <p>8. Konuşmasında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları vurgular.</p> <p>9. Konuşmasında, önemseydiği bilgileri vurgular.</p> <p>10. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunar.</p>

<p>11.Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p> <p>12.Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>13.Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>14.Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.</p> <p>15.Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.</p> <p>16.Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.</p> <p>17.Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.</p> <p>18.Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>19.Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>20.Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.</p> <p>21.Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.</p> <p>22. Konuşmasını özetler.</p> <p>23.Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.</p> <p>24.Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.</p> <p>25. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.</p> <p>26. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.</p> <p>27. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.</p>	<p>11. Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.</p> <p>12.Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>13.Konuşmalarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>14. Konuşmalarında tanımlamalar yapar.</p> <p>15.Konuşmalarında mizahî öğelere yer verir.</p> <p>16.Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.</p> <p>17.Konuşmalarında önem belirten ifadeleri kullanır.</p> <p>18. Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir.</p> <p>19.Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>20.Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>21.Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar.</p> <p>22.Duygu, düşünce ve hayallerini sözlü olarak ifade eder.</p> <p>23. Konuşmasını özetler.</p> <p>24.Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.</p> <p>25. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır.</p> <p>26. Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtır.</p> <p>27. Bilgi edinmek amacıyla soru sorar.</p> <p>28. Konuşmalarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.</p>
---	--

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma	
<p>1.Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.</p> <p>2.Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.</p> <p>3. Topluluk önünde konuşur.</p> <p>4. Üstlendiği role uygun konuşur.</p> <p>5.Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.</p> <p>6. Deneyim ve anılarını anlatır.</p> <p>7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.</p> <p>8. İkna edici konuşur.</p> <p>9. Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p> <p>10. Sorgulayarak konuşur.</p> <p>11. Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.</p>	<p>1.Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.</p> <p>2.Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır.</p> <p>3. Topluluk önünde konuşur.</p> <p>4. Üstlendiği role uygun konuşur.</p> <p>5.Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.</p> <p>6. Deneyim ve anılarını anlatır.</p> <p>7. Konuşmalarında betimlemeler yapar.</p> <p>8. İkna edici konuşur.</p> <p>9. Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p> <p>10. Sorgulayarak konuşur.</p> <p>11.Bilgi almak amacıyla görüşmeler yapar.</p> <p>12. Bildiği şiirleri topluluk önünde okur.</p>
OKUMA	
1. Okuma Kurallarını Uygulama	
<p>1.Okumak için hazırlık yapar.</p> <p>2.Okuma amacını belirler.</p> <p>3.Okuma amacına uygun yöntem belirler.</p> <p>4.Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.</p> <p>5.Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.</p> <p>6.Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.</p> <p>7. Akıcı okur.</p> <p>8. Kurallarına uygun sessiz okur.</p> <p>9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.</p>	<p>1.Okumak için hazırlık yapar.</p> <p>2.Okuma amacını belirler.</p> <p>3.Okuma amacına uygun yöntem belirler.</p> <p>4.Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz eder.</p> <p>5.Noktalama işaretlerine dikkat ederek okur.</p> <p>6.Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.</p> <p>7. Akıcı okur.</p> <p>8. Kurallarına uygun sessiz okur.</p> <p>9. Dikkatini okuduğuna yoğunlaştırır.</p>

2. Okuduğunu Anlama	
1.Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	1.Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.	2. Metinde verilen ipuçlarından hareketle, karşılaştığı yeni kelimelerin anlamlarını tahmin eder.
3.Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.	3.Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
4.Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.	4.Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri hakkında tahminlerde bulunur.
5. Okuduklarını zihninde canlandırır.	5. Okuduklarını zihninde canlandırır.
6.Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.	6.Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
7.Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	7.Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.	8. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okur.
9. Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.	9.Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
10.Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	10. Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
11.Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	11. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12.Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	12. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
13.Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	13.Genel ve özel durumları bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.
14.Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.	14.Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.
15.Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.	15.Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeleri dikkate alarak okur.

<p>16.Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.</p> <p>17.Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.</p> <p>18. Okuduklarının konusunu belirler.</p> <p>19. Okuduklarının ana fikrini belirler.</p> <p>20.Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.</p> <p>21.Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.</p> <p>22.Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.</p> <p>23. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.</p> <p>24. Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.</p> <p>25. Okuduklarından çıkarımlar yapar.</p> <p>26. Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.</p> <p>27.Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.</p> <p>28. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.</p> <p>29.Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>30. Okuduğunu özetler</p> <p>31.Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.</p> <p>32.Yazarın amacını belirler.</p> <p>33.Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.</p> <p>34.Okuduklarında geçen varlıkları ve</p>	<p>16.Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder.</p> <p>17.Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.</p> <p>18. Okuduklarının konusunu belirler.</p> <p>9. Okuduklarının ana fikrini belirler.</p> <p>20. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.</p> <p>21.Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.</p> <p>22. Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.</p> <p>23.Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.</p> <p>24. Okuduklarından çıkarımlar yapar.</p> <p>25.Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.</p> <p>26.Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.</p> <p>27. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.</p> <p>28.Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>29. Okuduğunu özetler.</p> <p>30.Okuduklarında “hikâye unsurları”nı belirler.</p> <p>31. Yazarın amacını belirler.</p> <p>32.Okuduğu metnin yazarı hakkında bilgi edinir.</p> <p>33.Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.</p> <p>34.Görsellerden yararlanarak metnin</p>
---	---

<p>olayları sınıflandırır.</p> <p>35.Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.</p> <p>36.Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.</p> <p>37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.</p> <p>38. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.</p> <p>39. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.</p> <p>40. Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.</p> <p>41. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.</p>	<p>içeriğini tahmin eder.</p> <p>35.Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.</p> <p>36. Okuduklarında eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.</p> <p>37. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.</p> <p>38.Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.</p> <p>39. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirler.</p> <p>40. Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.</p> <p>41. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.</p> <p>42. Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.</p>
3. Anlam Kurma	
<p>1. Metin içi anlam kurar.</p> <p>2. Metin dışı anlam kurar.</p> <p>3. Metinler arası anlam kurar.</p>	<p>1. Metin içi anlam kurar.</p> <p>2. Metin dışı anlam kurar.</p> <p>3. Metinler arası anlam kurar.</p>
4. Söz Varlığını Geliştirme	
<p>1.Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.</p> <p>2.Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.</p> <p>3.Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.</p> <p>4.Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.</p> <p>5. Ekleri kullanarak kelimeler türetir.</p> <p>6.Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.</p>	<p>1.Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir.</p> <p>2.Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur.</p> <p>3.Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.</p> <p>4.Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.</p> <p>5. Ekleri kullanarak kelimeler türetir.</p> <p>6.Kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını ayırt eder.</p>

5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma	
<p>1. Serbest okuma yapar.</p> <p>2. Anlama tekniklerini kullanır.</p> <p>3. Not alarak okur.</p> <p>4.Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.</p> <p>5. Metnin türünü dikkate alarak okur.</p> <p>6. Bilgi edinmek için okur.</p> <p>7.Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.</p> <p>8. Paylaşarak okumaktan zevk alır.</p> <p>9. Gazete ve dergi okur.</p> <p>10. Sorgulayıcı okur.</p> <p>11.Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.</p>	<p>1. Serbest okuma yapar.</p> <p>2. Anlama tekniklerini kullanır.</p> <p>3. Not alarak okur.</p> <p>4.Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.</p> <p>5. Metnin türünü dikkate alarak okur.</p> <p>6. Bilgi edinmek için okur.</p> <p>7.Eğlenmek için fıkra, bilmece, tekerleme, masal vb. okur.</p> <p>8. Paylaşarak okumaktan zevk alır.</p> <p>9. Gazete ve dergi okur.</p> <p>10. Sorgulayıcı okur.</p> <p>11.Metindeki anahtar kelimelerle çalışma yapar.</p>
YAZMA	
1. Yazma Kurallarını Uygulama	
<p>1. Yazmak için hazırlık yapar.</p> <p>2. Yazma amacını belirler.</p> <p>3.Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.</p> <p>4. Anlamli ve kurallı cümleler yazar.</p> <p>5.Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.</p> <p>6. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.</p> <p>7.Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.</p> <p>8.Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.</p> <p>9.Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.</p> <p>10.Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile</p>	<p>1.Yazmak için hazırlık yapar.</p> <p>2.Yazma amacını belirler.</p> <p>3.Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.</p> <p>4. Anlamli ve kurallı cümleler yazar.</p> <p>5.Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.</p> <p>6. Yazılarında imlâ kurallarını uygular.</p> <p>7.Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.</p> <p>8.Yazılarında sözlük ve imlâ kılavuzundan yararlanır.</p> <p>9.Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.</p> <p>10.Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile</p>

<p>yazar.</p> <p>11. Konu dışına çıkmadan yazar.</p> <p>12. Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.</p> <p>13. Yazma yöntemini belirler.</p> <p>14. Yazma konusunu belirler.</p>	<p>yazar.</p> <p>11. Konu dışına çıkmadan yazar.</p> <p>12. Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.</p> <p>13. Yazma yöntemini belirler.</p> <p>14. Yazma konusunu belirler.</p>
2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme	
<p>1.Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>2.Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.</p> <p>3. Yazısına uygun başlık belirler.</p> <p>4. Yazısında alt başlıkları belirler.</p> <p>5.Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.</p> <p>6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.</p> <p>7. Olayları, oluş sırasına göre yazar.</p> <p>8.Yazılarında mizahi öğelere yer verir.</p> <p>9.Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.</p> <p>10.Mantıksal bütünlük içinde yazar.</p> <p>11.Yazılarında ana fikre yer verir.</p> <p>12.Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.</p> <p>13.Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.</p> <p>14.Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>15.Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p> <p>16.Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.</p> <p>17. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>18.Yazılarında sebepsonuç ilişkileri kurar.</p>	<p>1.Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>2.Yeni öğrendiği kelimeleri yazılarında kullanır.</p> <p>3. Yazısına uygun başlık belirler.</p> <p>4. Yazısında alt başlıkları belirler.</p> <p>5.Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.</p> <p>6. Yazılarında söz varlığından yararlanır.</p> <p>7. Olayları, oluş sırasına göre yazar.</p> <p>8. Yazılarında mizahî öğelere yer verir.</p> <p>9.Yazılarında kelime türlerini işlevine uygun kullanır.</p> <p>10.Yazılarında farklı cümle yapılarına yer verir.</p> <p>11. Mantıksal bütünlük içinde yazar.</p> <p>12.Yazılarında genelden özele, özelden genele doğru yazar.</p> <p>13. Yazılarında ana fikre yer verir.</p> <p>14.Yazılarında yardımcı fikirlere yer verir.</p> <p>15.Yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.</p> <p>16.Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>17.Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir.</p>

<p>19. İmza atar ve anlamını bilir.</p> <p>20.İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.</p> <p>21.Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.</p> <p>22.Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.</p> <p>23. Özet çıkarır.</p> <p>24.Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.</p> <p>26.Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.</p> <p>27.Bir etkinliğin, işin vb aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.</p> <p>28. Sorular yazar.</p> <p>29.Formları yönergelerine uygun doldurur.</p> <p>30.Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.</p> <p>31.Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.</p> <p>32.Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) öğelerini vurgular.</p>	<p>18.Yazısını anlam ve biçim açısından değerlendirir.</p> <p>19. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>20.Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>21. Yazılarında tanımlamalar yapar.</p> <p>22. İmza atar ve anlamını bilir.</p> <p>23.İzlenim ve deneyimlerine dayalı yazılar yazar.</p> <p>24.Duygu, düşünce ve hayallerini anlatan yazılar yazar.</p> <p>25.Kendisini, ailesini ve çevresini tanıtan yazılar yazar.</p> <p>26. Özet çıkarır.</p> <p>27.Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.</p> <p>28.Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazar.</p> <p>29.Bir etkinliğin, işin vb. aşamalarını anlatan yönergeler hazırlar.</p> <p>30. Sorular yazar.</p> <p>31.Formları yönergelerine uygun doldurur.</p> <p>32.Dilek, istek ve şikâyetlerini yazılı olarak ifade eder.</p> <p>33.Eksik bırakılan metni yazarak tamamlar.</p> <p>34.Yazılarında önem belirten ifadeleri kullanır.</p> <p>35. Yazılarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) öğelerini vurgular.</p>
--	--

3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma	
1. Günlük, anı vb. yazar. 2. Davetiye ve tebrik kartı yazar. 3. Mektup yazar. 4. Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar. 5. Hikâye yazar. 6. Yazılarında betimlemeler yapar. 7. Kısa oyunlar yazar. 8. Şiir yazar. 9. İkna edici yazılar yazar. 10. Sorgulayıcı yazılar yazar. 11. İş birliği yaparak yazar. 12. Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar. 13. İsteddiği bir konuda yazılar yazar. 14. Duyuru, afiş vb. yazar.	1. Günlük, anı vb. yazar. 2. Davetiye ve tebrik kartı yazar. 3. Mektup yazar. 4. Duyuru, afiş vb. yazar. 5. Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar. 6. Hikâye yazar. 7. Yazılarında betimlemeler yapar. 8. Kısa oyunlar yazar. 9. Şiir yazar. 10. İkna edici yazılar yazar. 11. Sorgulayıcı yazılar yazar. 12. İş birliği yaparak yazar. 13. Not alır. 14. Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar. 15. Planlı yazma yöntemine uygun yazar. 16. İsteddiği bir konuda yazılar yazar.
GÖRSEL OKUMA VE GÖRSEL SUNU	
1. Görsel Okuma	
1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. 2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. 3. Harita ve kroki okur. 4. Reklamlarda verilen mesajları sorgular. 5. Resim ve fotoğrafları yorumlar. 6. Karikatürde verilen mesajı algılar. 7. Metin ve görsel ilişkisini sorgular. 8. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, Tv) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular. 9. Beden dilini yorumlar.	1. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. 2. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. 3. Harita ve kroki okur. 4. Reklamlarda verilen mesajları sorgular. 5. Resim ve fotoğrafları yorumlar. 6. Karikatürde verilen mesajı algılar. 7. Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, Tv) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular. 8. Beden dilini yorumlar. 9. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark

<p>10. Doğayı izler, doğadaki değişimleri fark eder ve yorumlar.</p> <p>11.Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.</p> <p>12.Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.</p> <p>13.Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.</p> <p>14.Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.</p>	<p>eder ve yorumlar.</p> <p>10.Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar.</p> <p>11.Renkleri tanır, anlamlandırır ve yorumlar.</p> <p>12.Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar.</p> <p>13.Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.</p> <p>14.Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlar ve değerlendirir.</p> <p>15. Metin ve görsel ilişkisini sorgular.</p>
<p>2. Görsel Sunu</p>	
<p>1. Sunuma hazırlık yapar.</p> <p>2. Sunum yöntemini belirler.</p> <p>3.Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.</p> <p>4. Bilgileri tablo ve grafikte sunar.</p> <p>5.Sunularında harita ve krokiden yararlanır.</p> <p>6.Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.</p> <p>7.Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.</p> <p>8. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.</p> <p>9. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.</p> <p>10. Sunularını değerlendirir.</p>	<p>1. Sunuma hazırlık yapar.</p> <p>2. Sunum yöntemini belirler.</p> <p>3.Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.</p> <p>4. Bilgileri tablo ve grafikte sunar.</p> <p>5.Sunularında harita ve krokiden yararlanır.</p> <p>6. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.</p> <p>7.Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır.</p> <p>8. Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.</p> <p>9. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.</p> <p>10. Sunularını değerlendirir.</p>

Türkçe Dersi Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Öğrenme alanları öğrencilerin dil, zihinsel, duygusal ve sosyal yönde gelişimine yönelik çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerleri içermektedir. Programda öğrenme alanları hem kendi içinde hem de diğer öğrenme alanlarıyla bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir (MEB, 2009: 13-19).

a. Dinleme

Çocuklar dil öğrenme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme; konuşma, okuma, yazma görsel okuma ve sunu gibi diğer öğrenme alanları ile becerilere temel oluşturur. Programda öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla önce dinleme kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun dinleme ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici dinleme, sorgulayıcı dinleme, not alarak dinleme gibi tür, yöntem ve teknikleri içeren kazanımlara da yer verilmektedir.

b. Konuşma

Konuşma, dinlemeyle doğrudan bağlantılıdır. Konuşma alanında yapılacak çalışmaların başında öğrencileri zihinsel olarak hazırlamak gelmektedir. Bu amaçla konuşma öncesi çeşitli sorular sorularak ve örnekler verilerek konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırlarını belirleme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çerçevede konuşmaya hazırlık, konuşma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve görgü kurallarına uygun konuşma üzerinde durulmaktadır. Ardından kendini sözlü olarak ifade etme becerilerine ağırlık verilmektedir. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri

geliştirici etkinliklere yer verilmektedir. Ayrıca konuşma kurallarını uygulama, günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.

c. Okuma

Okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde okuma alanına ayrı bir önem verilmektedir. Programda öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca metin içi ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirme ile ilgili kazanımlar da verilmektedir. Bunlara ek olarak eğlendirici, bilgilendirici, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve teknikleri geliştirmeye dönük kazanımlar da yer almaktadır.

d. Yazma

Programda, öğrencilerin yazma becerileriyle birlikte zihinsel becerilerini de geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda öğrencinin yazma becerisini geliştirmek için önce zihinsel hazırlık öngörülmektedir. Bu çerçevede yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına yer verilmektedir. Ardından kendini yazılı olarak ifade etme becerileri ele alınmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi

edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve teknikler de verilmektedir.

e. Görsel Okuma ve Görsel Sunu

Türkçe Dersi Öğretim Programında, görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ilk kez ele alınmıştır. Bu öğrenme alanı şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olayları okuma, anlama ve zihinde yapılandırmayı kapsamaktadır. Görsel sunu alanında öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini görseller aracılığıyla aktarmaları ele alınmıştır. Öğrenciler, duygu ve düşüncelerini ifade etmek, bilgilerini aktarmak için şema, resim, fotoğraf, desen gibi görsellerden; rol oynama, tiyatro, oyun, taklit gibi görsel etkinliklerden ve video, ses-görüntü kasetleri, bilgisayar gibi araçlardan yararlanabilirler. Görsel sunu yapmak yazılı ve sözlü ifadelerle iletişimi kuvvetlendirmektedir. Görsel sunu öğrencilerin düşünme ve anlama becerilerini geliştirmekte, bilgilerini mantıksal olarak düzenlemeyi kolaylaştırmaktadır. Yeni kavramların anlamı resim, şekil ve grafik sunumlarla daha kolay anlaşılabilir. Görsel sunu kavramları, sınıflamayı, sıralamayı ve karmaşık konuları sunmayı kolaylaştırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin ön bilgileriyle yeni bilgileri bütünleştirme ve zihninde yapılandırma sürecini hızlandırmaktadır.

Türkçe Öğretim Programında kazanımlar sınıflar bazında verilmiştir. Kazanımlar dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere 5 öğrenme alanı altında yer almaktadır. Araştırma kapsamında 4. sınıf Türkçe Öğretim Programında 245 ve 5. sınıf Türkçe Öğretim Programında 259 kazanım bulunmaktadır. 4. sınıf ve 5. sınıf kazanımlarının büyük çoğunluğu aynı olmasına rağmen kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanlarının özelliğine göre 4. sınıftan 5. sınıfa doğru artırılarak verilmiştir.

İngilizce Öğretim Programında dinleme-konuşma, okuma ve yazma olmak üzere 3 öğrenme alanına yer verilmiştir. Türkçe Öğretim Programında ise dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere 5 öğrenme alanı bulunmaktadır. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma öğrenme alanlarına her iki programda da yer verilmiştir. Türkçe Öğretim Programında ayrı başlık altında verilen dinleme ve konuşma öğrenme alanları İngilizce Öğretim Programında birlikte

verilmiştir. Ayrıca Türkçe Öğretim Programında ayrı bir öğrenme alanı olarak verilen görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanı, İngilizce Öğretim Programında bulunmamaktadır. Buna göre Türkçe Öğretim Programında görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanı dışındaki öğrenme alanlarına her iki ülke programlarında yer verilmiştir.

İngilizce Öğretim Programında öğrenme alanlarının içerisinde yer alan alt başlıklar o öğrenme alanında ne tür çalışmaların yapılacağı ve nasıl yapılacağını gösterecek biçimde ayrıntılı olarak verilmiştir. Türkçe Öğretim Programı öğrenme alanlarında yer alan alt başlıklar “dinleme, konuşma, okuma ve yazma kurallarını uygulama, uygun dinleme, konuşma, okuma ve yazma” olmak üzere daha çok uygulamaya dönük biçimde ifade edilmiştir. Her iki programda da bazı benzer alt başlıklar olmakla birlikte genel olarak alt başlıkların farklılık gösterdiği ve İngilizce Öğretim Programındaki alt başlıkların Türkçe Öğretim Programındaki alt başlıklara göre daha ayrıntılı olarak ifade edildiği görülmektedir. Aşağıdaki Tablo 4. 3.’te her iki öğretim programındaki öğrenme alanlarına ve alt başlıklara yer verilmiştir.

Tablo-4.3: İngilizce ve Türkçe Öğretim Programı Öğrenme Alanları ve Alt Başlıkları

İngilizce Öğrenme Alanları ve Alt Başlıkları	Türkçe Öğrenme Alanları ve Alt Başlıkları
<p>1) Konuşma ve Dinleme</p> <p>Konuşma Dinleme Drama Dil Değişimi Standart İngilizce Grup Tartışması ve Etkileşim</p>	<p>1) Dinleme</p> <p>1. Dinleme Kurallarını Uygulama 2. Dinlediğini Anlama 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme</p> <p>2) Konuşma</p> <p>1. Konuşma Kurallarını Uygulama 2. Kendini Sözlü Olarak İfade Etme 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma</p>
<p>2) Okuma</p> <p>Okuma Stratejileri Metinleri Anlama Bilgi İçin Okuma Edebiyat Kurgusal ve Kurgusal Olmayan Metinler Dil Yapısı ve Değişikliği</p>	<p>3) Okuma</p> <p>1. Okuma Kurallarını Uygulama 2. Okuduğunu Anlama 3. Anlam Kurma 4. Söz Varlığını Geliştirme 5. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma</p>

<p>3) Yazma</p> <p>Kompozisyon Planlama ve Tasarım Noktalama İşaretleri Heceleme Morfoloji-Yapıbilim El Yazısı ve Sunum Standart İngilizce Dil Yapısı</p>	<p>4) Yazma</p> <p>1. Yazma Kurallarını Uygulama 2. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme 3. Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma</p>
	<p>5) Görsel Okuma ve Görsel Sunu</p> <p>1. Görsel Okuma 2. Görsel Sunu</p>

İngilizce Öğretim Programında Temel Evre 2 kapsamındaki 4 sınıf (3, 4, 5. ve 6. sınıf) için öğrencilere kazandırılması öngörülen hedef–davranış sayısı 83’tür. Türkçe Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanım sayısı 4. sınıflar için 248, 5. sınıflar için 263’tür. Buna göre Türkçe Öğretim Programındaki kazanım sayısının İngilizce Öğretim Programında hedef davranış sayısına göre oldukça fazla olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programında hedefler, yapma, söyleme, kullanma vb. biçiminde ifade edilmiştir. Türkçe Öğretim Programında kazanımlar yapar, eder, okur vb. şeklinde hazırlanmıştır. Buna göre her iki programda da hedef-kazanımların benzer biçimlerde ifade edildikleri söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programında öğrencilere kazandırılmak istenen nitelikler hedef olarak ifade edilmiştir. Programdaki yer alan hedeflerin gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ifade edildiği görülmektedir. Ancak programda yer alan bazı hedeflerin uzun cümleler halinde verildiği görülmektedir.

Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin kazanmaları istenilen nitelikler, kazanım olarak ifade edilmiştir. Kazanımların büyük bir kısmının çok açık bir şekilde ifade edilmesine karşın bazı kazanım ifadelerinin ölçülemeyecek özellikte ifade edildiği görülmektedir. Hatta birçok kazanımın gözleme dahi ölçülemeyecek (*dinlediğine dikkatini yoğunlaştırır, dinlediklerini zihninde canlandırır, eğlenmek için masal, hikâye, şarkı, tekerleme tiyatro vb. dinler/izler kendine güvenerek konuşur,*

okuduklarını zihninde canlandırır, paylaşarak okumaktan gibi zevk alır gibi) biçimde verildiği görülmektedir. Bu nedenle bazı kazanımları ölçmenin ve değerlendirmenin güç olduğu söylenebilir.

Her iki programdaki hedefler/kazanımlar incelendiğinde her iki programda da benzer niteliklerin öğrenciye kazandırılmak istendiği görülmektedir. Örneğin, her iki programda da konuşma öğrenme alanında yer alan öğrencinin kendi sözlerini değerlendirebilmesi İngilizce Öğretim Programında *“Kendi söylediklerini değerlendirme ve sözlerin nasıl değiştiği üzerinde düşünür”* biçiminde, Türkçe Öğretim Programında ise *“Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir”* biçiminde ifade edilmiştir.

Her iki programda da okuma öğrenme alanında yer alan okunan bir metindeki nesnel ve öznel ifadelerin öğrenciler tarafından ayırt etmesi istendiğinde İngilizce Öğretim Programında *“Olgu ve görüşleri ayırt etme(örneğin metnin amacına, bilginin güvenilirliğine bakarak)”* ifadesiyle verilirken Türkçe Öğretim Programında *“Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder”* biçiminde yer almaktadır.

Okunan bir metinden çıkarımda bulunma özelliği İngilizce Öğretim Programında *“Çıkarım yapma ve tündengelim kullanma”* şeklinde, Türkçe Öğretim Programında *“Okuduklarından çıkarımlar yapar”* şeklinde ifade edilmektedir.

Başkalarını dikkate alarak ve onların üzerinde etkiyi oluşturmak için konuşma özelliği her iki programda da yer almakla birlikte İngilizce Öğretim Programında *“Farklı izleyenlerin ilgilerini çeker ve sürdürürler(örneğin, abartma, mizah katma, küçük değişiklikler ve özel etkiyi elde etmek için ikna edici dil kullanma)”* biçiminde tek hedef -davranışla ifade edilirken, Türkçe Öğretim Programında *“Dinleyicilerle göz teması kurar, sesine duygu tonu katar, konuşmalarında beden dilini kullanır, konuşmalarında mizahî öğelere yer verir ve konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici ve çarpıcı ifadeleri kullanır”* şeklinde birden çok kazanımla ifade edilmiştir.

İngilizce Öğretim Programında bir becerinin kazandırılması ile ilgili hedef-davranışlar daha genel olarak ifade edilirken, Türkçe Öğretim Programında beceri kazandırmanın her aşamasının kazanımla ifade edildiği görülmektedir. Örneğin

İngilizce Öğretim Programında Temel Evre 2 seviyesinde öğrencilerin etkin biçimde konuşma becerisine sahip olmaları için 6 hedefi kazanmaları beklenirken, Türkçe Öğretim Programında bu beceriyle ilgili 51 kazanımın öğrencilere kazandırılması hedeflenmektedir. Türkçe Öğretim Programında bir becerinin kazandırılması için gereken her aşamanın kazanım olarak ifade edilmesi kazanım sayısının artmasına yol açtığı söylenebilir.

Her iki programda da bitişik eğik el yazısının öğrencilere kazandırılması ile ilgili hedefler/kazanımlar yer almaktadır.

İngilizce Öğretim Programında dilbilgisi hedef-davranışları ayrı alt başlık altında verilmiştir. Dilbilgisi, Türkçe Öğretim Programında ayrı bir öğrenme alanı veya alt başlık olarak yer almamış, diğer alanlar içerisine dağıtılmıştır.

Türkçe Öğretim Programında yer almayan ancak İngilizce Öğretim Programında heceleme (spelling) alt başlığında yer alan hedeflerle öğrencilerce İngilizce diline ait bir özellik olan hecelemenin sesleri doğru seslendirme, yaygın kullanılan heceleme bilgisini kullanma, doğru heceleme, sesleri doğru yazma gibi özelliklerini kazanmaları hedeflenmiştir.

Anadili öğretimi dersleriyle bilgi kazandırmaktan çok öğrencilere temel dil becerileri, anadili bilinci ve sevgisi kazandırma özelliği taşır. İngilizce ve Türkçe Öğretim Programları öğrenme alanlarındaki hedefler/kazanımlar genel olarak incelendiğinde öğrencilere daha çok temel dil becerilerinin kazandırılmak istendiği görülmektedir.

Her iki programın öğrencilere kazandırılacak özellikler açısından incelendiğinde hedef/kazanımların bilişsel ağırlıklı olduğu belirlenmiştir. Her iki programda da duyuşsal alan özelliklerini kazandırmaya ilişkin hedeflerin/kazanımların sınırlı sayıda olduğu söylenebilir. Her iki anadili öğretim programında da öğrencilerin devinişsel alan özelliklerini geliştirecek hedef – davranış/ kazanım ifadelerine yer verilmemiştir.

İngilizce Öğretim Programında öğrencinin her temel evre sonunda hangi düzeyde olması gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler Temel Evre 2 sonunda konuşma-dinleme, okuma ve yazma öğrenme olmak üzere her öğrenme alanında düzey 4'e

ulaşmaları beklenir. Türkçe Öğretim Programında eğitim-öğretim yılı sonunda öğrencilerden hangi öğrenme alanında hangi düzeyde olduğunu belirleyen düzey belirleme ve düzeyler sistemi bulunmamaktadır.

4.2.İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İngiltere ve Türkiye’deki anadili öğretim programlarının içerik boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir? sorusuna cevap bulmak için her iki ülkenin anadili öğretim programlarının önerilen içerikleri incelenmiş benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmış elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

İngilizce dersi içeriğİ 1999 yılında programla birlikte yayımlandıktan sonra 2003, 2007 ve 2010 yıllarında gözden geçirilmiş ve bazı değişiklikler yapılmıştır. Temel Evrelerde ne tür içeriklerin yer alacağı ve program uygulama sürecinde yapılacak çalışmalarla ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir (The National Curriculum, 1999).

İngilizce Öğretim Programında her öğrenme alanının sonunda yer alan “Çalışma Kapsamı”nda o öğrenme alanında yapılacak çalışmalar, etkinlikler ve öğretilecek içerik türleri ile ilgili genel bilgilere yer verilmektedir. Örneğın, okuma öğrenme alanına ait “Çalışma Kapsamı”nda yer alan “edebiyat” ve “kurgusal ve edebi olmayan metinler” başlıkları altında öyküler, şiirler oyun senaryoları vb. ne tür eserlerin öğretileceğİ gibi bilgiler yer almaktadır. Program eklerinde ise sınıf bazında kullanılması önerilen ders içeriklerine yer verilmiştir. Ders içeriklerinin seçimi, zamanlaması öğretmen tarafından öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak ve dersin amaçlarını gerçekleştirmeye yardımcı olacak biçimde yapılır. İngilizce dersinde öğrencilere genel çerçeve içinde etkinlikler, bağlamlar ve amaçlar izlenerek bilgi, beceri ve anlayış öğretilmelidir.

Çalışmanın Kapsamı

Temel Evre 2 İngilizce dersinde öğrencilere kurgusal ve kurgusal olmayan edebi metinler takip edilerek bilgi, beceriler ve kavrama öğretilmelidir.

1) Öğrencilere kurgusal ve kurgusal olmayan metin türleri öğretilmelidir.

a) Günlükler, otobiyografiler, biyografiler, mektuplar

b) Basılı ve bilgisayar teknolojisi temelli (ICT) referans ve bilgi kaynakları(örneğin, raporlar, ansiklopediler, küçük kitaplar, lügat, cd'ler, eşanlamlı kelimeler sözlüğü, küçük sözlük, internet)

c) Gazeteler dergiler, makaleler, bildiriler, broşürler, reklamlar

2) Öğrencilere edebiyat öğretilmelidir:

a) Önemli çocuk yazarları tarafından yazılmış modern öyküler

b) Eski çocuk hikâyeleri

c) İyi nitelikli modern şiirler

d) Klasik şiir

d) Çeşitli kültürler ve geleneklerden metinler

e) Mitoloji, efsane ve geleneksel hikâyeler

g) Oyun senaryoları

1- Konuşma aşığıdaki çalışmaları içermelidir.

a) Sesli okuma

b) Farklı dinleyicilere sunum yapma

c) Farklı amaçlar için konuşmanın kapsamını genişletme.

2- Dinleme öğrenme ortamı öğrencilere dinleme etkinlikleri için fırsatlar içermelidir.

a) Canlı konuşmalar/okumalar/sunumlar.

b) Kayıtlar(örneğin, radyo, televizyon, film).

c) Gruplardaki diğer kişiler.

3- Drama etkinlikleri aşağıdaki çalışmaları içermelidir:

- a) Doğaçlama ve rol çalışması.
- b) Senaryolaştırma ve oyunda rol oynama.
- c) Oyunda konuşmaya karşılık verme.

4) Grup tartışması ve etkileşim aşağıdaki çalışmaları içermelidir:

- a) İnceleme, seçme, sıralama.
- b) Planlama, tahmin etme, keşfetme.
- c) Açıklama, rapor yazma, değerlendirme.

1) Yazma çalışmalarında aşağıdakiler yapılmalıdır:

a) Dili yaratıcı kullanmaya ve okuyanın ilgisini çekmeye odaklanarak fikirleri ve duyguları keşfetme ve hayal etme.

b) Konuya odaklanarak okuyucular için detayı yeterince açıklama ve bilgi verme.

c) Tartışmaların ve kanıtların nasıl oluşturulduğuna ve okuyucuyu ikna etmek için kullanılan dile odaklanma, ikna etme.

d) Hem konuya hem yazarın bakış açısına odaklanarak, okuduğunu, gördüğünü ve işittiğini gözden geçirme ve yorumlama.

2) Öğrencilerin düşüncelerine, sorgulamalarına, organize etmelerine ve öğrenmelerine yardımcı olmak için yazıyı kullanma becerisi öğretilmelidir.

3) Yazının okuyucuları olarak öğretmenler, öğrenciler, diğer öğrenciler, yetişkinler, geniş halk yığınları ve olası diğer okuyucular kapsanmalıdır.

4) Yazı çeşitleri öyküleri, şiirleri, skeçleri, raporları, açıklamaları, görüşleri, talimatları, fikirleri ve yorumları kapsar.

Öğrencilerin yazılı iletişim becerilerinin geliştirilmesi, işlenen her konuyla ilgili yazılı anlatım çalışmasının yapılmasını gerektirmektedir. Öykü, şiir, oyun senaryosu vb. edebi eserlerin yazımından gazete haberi, mektup reklam yazısı vb. kurgusal olmayan metinlerin yazımına kadar çeşitli yazılı anlatım biçimlerinin öğretilmesi ve günlük yaşamda yazılı anlatımın etkin ve doğru olarak kullanılması hedeflenmektedir. İngilizce Öğretim Programında genel olarak incelendiğinde yazma öğrenme alanında yapılacak çalışmalara özel önem verildiği görülmektedir.

Ulusal programda yer alan diğer ders ve konular, İngilizce dersindeki okuma ve yazma çalışmaları için birçok fırsat oluşturur. Örneğin, Tarih ve Coğrafya dersleri İngilizce için tema ve çerçeve sunar. Müzik çalışmalarındaki şarkılar, program müzikleri, bale, opera ve oratoryolar farklı öyküler anlatır. Resim çalışmaları, çerçeveyi, portre karakterlerini gösterir ve hatta farklı temalar sunar. Aşağıda İngilizce dersinde yararlanılabilecek Tarih ve Coğrafya konuları verilmiştir.

- Tarih/Dünya bilgisi ve anlaşılması,
- Geçmişte ve günümüzde devam etmekte olan olaylar,
- Geçmiş dönemlerde yaşamış insanların yaşam biçimleri,
- Romalılar, Anglo-Saxsonlar, Vikingler, Tudorslar, Victoria İngiltere'si veya 1930'lardan günümüze İngiltere,
- Coğrafya/Dünya bilgisi ve anlaşılması,
- Adım adım Dünya'da yaşadıkları yere ilgi duyma.

Ulusal programda yer alan diğer derslerle İngilizce dersindeki anlatı metinleri birebir bağlantılı olabilir. İngilizce Öğretim Programında, Ulusal Programda yer alan diğer derslerin içeriklerinden yararlanılması düşüncesinin uygulamada da gerçekleştiği yapılan gözlemlerle belirlenmiştir. Örneğin, Tarih dersinde Kral Arthur'un İngiliz tarihinde yeri anlatılırken İngilizce dersinde Kral Arthur'a hitaben mektup, gazete haberi yazma vb. etkinliklerinin yapıldığı, resim dersinde ise Kral Arthur'la ilgili çeşitli resim çalışmalarının yapıldığı gözlenmiştir. Aşağıdaki Tablo 4.4 ve Tablo 4.5'te 4. ve 5. sınıf İngilizce dersinde üniteler bazında yapılacak çalışmalar ve derslerde kullanılması önerilen konular yer almaktadır (www.standards.dcsf.gov.uk).

Tablo-4.4: 4. Sınıf İngilizce Dersi Temaları ve Konuları

1. Tema Adı: Piyes Öyküleri ve Senaryolar (19-20 Hafta)						
Üniteler	Ünite -1	Ünite -2	Ünite -3	Ünite -4	Ünite- 5	Ünite -6
Yapılacak Çalışmalar:	Önemli Çocuk Yazarlarının Hikâyeleri ve Romanları 4 Hafta	Geleneksel Hikâyeler, Fabllar, Mitolojiler ve Efsaneler 4 Hafta	Farklı Kültürlere Ait Hikâyeler 3 Hafta	Eski Edebiyat 3 Hafta	Film Öyküsü 3 Hafta	Drama Tasarımı 2-3 Hafta
2. Tema Adı: Kurgusal Olmayan Metinler (12-14 Hafta)						
Üniteler	Ünite -1	Ünite -2	Ünite -3	Geçiş Ünitesi		
Yapılacak Çalışmalar:	Yönerge Hazırlamak 3 Hafta	Hikâye Etmek/ Bir Şeyi Özetlemek 4-5 Hafta	İkna Edici Yazı 5-6 Hafta	Görüş		
3. Tema Adı: Şiir (5 Hafta)						
Üniteler	Ünite- 1	Ünite- 2	Ünite -3			
Yapılacak Çalışmalar:	Şiirsel Stil(Kelime, Kafiye, Metafor Seçimi) 2 Hafta	Klasik/ Manzumeler 2 Hafta	Koro Ve Performans 1 Hafta			
4. Tema Adı: Ek Metinler-Ünite Tabanlı (5 Hafta)						
Üniteler	Ünite -1	Ünite -2	Ünite -3	Ünite -4		
Yapılacak Çalışmalar:	Kızlar Banyosunda Erkek Var 3 Hafta	Geceyarısı Tilkisi 3 Hafta	Sokak Çocuğu 3 Hafta	Soyguncu 2 Hafta		

Tablo-4. 5: 5. Sınıf İngilizce Dersi Temaları ve Konuları

Öykü Çalışmaları					
Üniteler	Ünite -1	Ünite -2	Ünite -3	Ünite -4	
Yapılacak Çalışmalar:	Kurgusal Yazı Türleri 4-5 Hafta	Öyküyü Genişletme 2 Hafta	Yazarlar ve Metinler 2 Hafta	Geçmişte Yaşananlarla İlgili Kısa Hikâyeler 3 Hafta	
Tema Adı: Kurgusal Olmayan Metinler (12 Hafta)					
Üniteler	Geçiş Ünitesi	Ünite -1	Ünite -2	Ünite -3	Ünite -4
Yapılacak Çalışmalar:	İkna Edici Yazı	Biyografi ve Otobiyografi 3 Hafta	Gazete Yazısı 3 Hafta	Tartışma Yazısı 3 Hafta	Resmi/Kişisel Olmayan Yazı 3 Hafta
Tema Adı: Şiir (3 Hafta)					
Üniteler	Ünite- 1		Ünite- 2		
Yapılacak Çalışmalar:	Hayalin Gücü 2 Hafta		Bir Ses Bulmak 1 Hafta		
Tema Adı: Yeniden Gözden Geçirme (8 Hafta)					
Üniteler	Ünite -1	Ünite -2		Ünite -3	
Yapılacak Çalışmalar:	Öykü Okuma ve Yazma(ve Oyun) 3 Hafta	Kurgusal Olmayan Metinleri Okuma ve Yazma 3 Hafta		Şiir Okuma 2 Hafta	
Tema Adı: Ek Metinler-Ünite Tabanlı					
Yapılacak Çalışmalar:	Kızlar Banyosunda Erkek Var 3 Hafta	Geceyarısı Tilkisi 3 Hafta		Sokak Çocuğu 3 Hafta	Soyguncu 2 Hafta

İngilizce dersinde yararlanılması önerilen konular ve çalışmalar genel olarak incelendiğinde programda öğrencilerin dil becerileri ve edebi beğeni düzeylerini geliştirici çeşitli edebi türlerle (şiir, hikâye, okuma parçası, biyografi, efsaneler, fabllar, masallar, biyografi ve otobiyografi, drama vb.) öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik (drama hazırlamak, ikna edici yazı, görüş yazısı, gazete yazısı, özet yazısı tartışma yazısı, öykü ve senaryo yazma vb. çalışmalar) farklı türlerde yazılı anlatım çalışmalarının yer aldığı görülmektedir.

Türkçe Öğretim Programında temalar öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri genişletme, düzenleme, zihninde yapılandırma ve günlük hayata aktarma olanakları sağlar. Böylece öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulanabilirliği artar. Tematik yaklaşımdan hareketle Türkçe Öğretim Programında zorunlu ve seçmeli temalar belirlenmiştir. Temaların seçilmesi ve belirlenmesinde Türkçe Öğretim Programının amaçları, temel becerileri ve diğer dersler dikkate alınmıştır. Her tema içerisinde ele alınacak içerik önerileri sunulmuştur. Türkçe Öğretim Programı (1-5 sınıflar) çerçevesinde bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı sekiz olarak belirlenmiştir. Bu sekiz temanın dördü zorunlu, dördü ise seçmelidir. Yeni Programda yer alan zorunlu ve seçmeli temalar aşağıdaki Tablo 4.6. ve Tablo 4.7’de sunulmuştur (MEB, 2005: 142-143):

Tablo-4. 6: Türkçe Öğretim Programındaki Zorunlu Temalar

ZORUNLU TEMALAR	İÇERİK ÖNERİLERİ
1. Atatürk	Atatürk’ün Hayatı ve Eserleri (Hayatı, Ailesi, Öğrenim Hayatı, Askerlik Hayatı, Fikir ve Siyasî Hayatı, Atatürk ve Millî Mücadele) Atatürk’ün Kişilik Özellikleri Atatürkçü Düşünce Sisteminde Yer Alan Konular (Millî Eğitim, Atatürk ve Güzel Sanatlar, Türkiye Cumhuriyetinin Temel Amaç ve Görevleri, Millî Kültür, Türk Kadını, Çevre Bilinci, Planlı Çalışması, Türk Dış Politikası, Diğer Din, Örf ve Âdetlere Hoşgörülü Olma)

	Atatürk ve Cumhuriyet Eğitimi, Millî Bayramlar vb.
6. Değerlerimiz	Türkçemiz, Türk kültürü (bayramlar ve törenler, türkü, halk oyunları, vatan, kahramanlık, bayrak vb.), Türk büyükleri (Atatürk, Fatih Sultan Mehmet, Mevlânâ, Hacı Bektaş-ı Velî, Yunus Emre, Mimar Sinan, Nasrettin Hoca vb.)
3. Sağlık ve Çevre	Ağız, diş ve vücut sağlığı, temizlik, sağlık alanında çalışanlar (doktor, hemşire, eczacı...), sağlık hizmetleri, beslenme, yaşadığımız yer (köy, kasaba, şehir) çevre bilinci, toprak, su, hava olayları, bitkiler, hayvanlar vb.
4. Birey ve Toplum	Duygular (mutluluk, sevgi, üzüntü...), beğeniler, büyüme, aile, ev, okul,

Tablo-4.7: Türkçe Öğretim Programındaki Seçmeli Temalar

SEÇMELİ TEMALAR	İÇERİK ÖNERİLERİ
1.Güzel Ülkem Türkiye	Tarihî ve turistik yerler, coğrafya, iklim, ürettiklerimiz, şehirler, akarsular vb.
2.Yenilikler ve Gelişmeler	Bilgi ve iletişim teknolojisindeki gelişmeler (telefon, bilgisayar vb.), sosyal değişimler, keşifler, buluşlar vb
3. Oyun ve Spor	İzcilik, takım sporları, bireysel sporlar, yüzme, oyunlar, başarılı sporcular, oyuncaklar vb.
4.Dünyamız ve Uzay	Gökyüzü, yıldız, ay, gezegen, güneş, bulut, volkanlar, okyanus, iklim, kıta, astronot vb.

5.Üretim, Tüketim ve Verimlilik	Meslekler, reklâm, alışveriş, iş yaşamı, giysiler, yiyecekler, tasarruf vb.
6. Hayal Gücü	Düşler, rüyalar, kurgular, tasarımlar, uzaya yolculuk, gökkuşağı vb.
7.Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler	Sinema, tiyatro, gezi, kutlama, sirk, lunapark, kamp, sınıf ve okul seçimleri, tatil vb.
8.Kurumlar ve Sosyal Örgütler	TBMM, belediyeler, valilik, kaymakamlık, güvenlik kurumları, dernekler, üniversiteler, yardım kurumları vb.
9. Doğal Afetler	Deprem, sel, çığ, kasırga, arama ve kurtarma, doğal afetlere karşı alınacak önlemler vb.
10. Güzel Sanatlar	Resim, ebru, tezhip, hat, bale, seramik, heykel, müzik, Âşık Veysel, Barış Manço, ozanlar vb.

Seçilecek temalar ve konular, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olmalıdır. Temaların tamamında “İçerik Önerileri” başlığı altında verilen konular zorunlu değildir. Her temada üç farklı türden; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere dört metin işlenmelidir. Bu metinlerden üçü ders kitabında, birisi de dinleme metni olarak öğretmen kılavuzunda yer almalıdır. Temalar her sınıf düzeyinde farklı içerikte ele alınmalıdır. Türkçe programında zorunlu ve seçmeli temalar altında önerilen metinlerle öğrencilerin Atatürkçülük, toplumsal, sanat, çevre, teknoloji edebiyat, resmi ve özel kurumlar, coğrafya, tarih, milli kültür, sağlık vb. birçok alanda bilgi sahibi olmaları hedeflenmekte olduğu söylenebilir.

Her iki ülke anadili öğretim programlarının içerikleri genel olarak karşılaştırıldığında, her iki program arasında benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir. İngilizce Öğretim Programında verilen içerikler öneri niteliğinde olup

zorunlu içerik bulunmamaktadır. Türkçe Öğretim Programında temalar öğretilmesi zorunlu ve seçmeli olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Buna göre İngilizce Öğretim Programında zorunlu ve seçmeli tema veya öğretilmesi zorunlu herhangi bir konunun olmadığı Türkçe Öğretim Programında ise içerik, zorunlu ve seçmeli olmak üzere iki ana tema altında yer almaktadır.

Her iki programda konuların sınıflar bazında verilmesi açısından benzerlik göstermektedir. Her iki programda da ders içerikleri sınıf bazında verilmiştir.

Her iki programda öğrencilere anadilin öğretilmesinde kullanılması önerilen içerikler genel olarak incelendiğinde öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarını sağlayacağı düşünülen farklı edebi türlere ait metinlere ve çalışmalara yer verilmiştir. İngilizce Öğretim Programında önerilen farklı edebi türlere ait metinlerin öğrencilerin okuma beğenilerini, hayal güçlerini ve edebi duygularını geliştirici nitelikte olduğu söylenebilir. Türkçe Öğretim Programında zorunlu ve seçmeli temalar içerisinde yer alan konular incelendiğinde öğrencilerin temel dil becerilerini konuların yanında Atatürk, toplumsal değerler, kültürel, sağlık, çevre teknoloji, yenilikler, uzay gibi milli, evrensel ve toplumsal alanlardaki çeşitli konularda öğrencilerin bilgi sahibi olmaları hedeflendiği söylenebilir.

İngiltere’de Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan konular (şiirler, masallar, piyesler, dramalar, öyküler vb. her türlü yazı türü) ve yapılacak (senaryo, tartışma, ikna edici yazı vb. çalışma) çalışmalar öğretmenlere önerilmektedir. Hazırlanan bu metinler sadece öneri niteliğinde olup İngilizce dersinde, hangi metinlerin, şiirlerin, masalların, biyografilerin, otobiyografilerin vb. türlerin kullanılacağına ve hangi çalışmaların yapılacağına, öğretmenler okul zümre toplantılarında karar verirler. Türkiye’de olduğu gibi öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve çalışma kitaplarının belli bir merkez tarafından hazırlanıp bunların sınıf ortamında kullanılması söz konusu değildir. Öğretmenler işlenecek konuyla gerekli kaynakları, etkinlikleri, çalışma kâğıtları vb. çalışmalarını kendileri hazırlar.

Türkçe derslerinde kullanılan Türkçe ders kitaplarında zorunlu ve seçmeli temalar kapsamında yer alan ders konuları sınıf düzeylerine göre hazırlanmıştır. Öğretmenler, Türkçe derslerinde önerilen ders içeriklerine uygun biçimde hazırlanan

MEB tarafından dağıtılan ders kitabını, öğrenci çalışma kitabını ve öğretmenlere derslerin nasıl işleneceğini, etkinliklerin ve değerlendirilmenin nasıl yapılacağını gösteren öğretmen kılavuz kitabını kullanmaktadırlar. Öğretmenler her ne kadar önerilen ders içeriğini seçme hakkına sahip olsa da daha çok hazırlanan ders kitaplarında ve öğrenci çalışma kitaplarında yer alan metinleri kullanmaktadırlar.

Her iki programda da anadili derslerinde diğer ders ve konulardan yararlanma düşüncesinin olduğu ve diğer derslerle ne tür ve nasıl bağlantı kurulacağı programlarda yer almıştır. Her iki ülkede yapılan gözlemlerde konuyla ilgili diğer ders ve konulardan yararlanıldığı araştırmacı tarafından gözlenmiştir.

4.3.Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İngiltere ve Türkiye'deki anadili öğretim programlarının eğitim durumu boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir? sorusuna cevap bulmak için her iki ülkenin anadili programlarının eğitim durumları incelenmiş benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmış elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

İngilizce Öğretim Programında öğretmenlerin derslerinde uygulamak isteyebileceği birçok öğretim planına yer verilmiştir. Tavsiye edilen öğretim planlarının yanında bir hedef seçilerek planlama sürecinin mantığı ve çalışmanın temelini oluşturan temel prensipler göz önünde bulundurularak detaylı bir öğretim planını açıkça gösterecek alternatif öğretim biçimi tercih edilebilir.

Öğretim Sırasını Düzenleme İlkeleri:

Öğretim planına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir hedef seçme. Örneğin sınıfı daha dikkatli dinleme veya gruplarda daha etkili çalışmayı tercih edilebilir.

Hedeflerle ilişkili dil konularını göz önüne alma. Öğretmenlik rolünü desteklediği için seçilen dil konuları çok önemlidir, öğrencilerin ne yaptıkları ve söyledikleri, bunların çalışmaları üzerine yansımaları ve öğrencilerin öğrendiklerinin öğretmen tarafından nasıl değerlendirildiği. Bununla dil öğretiminin bir hedef

çerçevesinde olması gerektirdiği ve dilin öğrencilerin aktiviteleri başarabileceğinin kanıtı anlamı kastedilmektedir. Örneğin farklı tip sorular sorma, dili kullanarak bir konuşmayı yapılandırmak ve sürdürmek.

Hedeflerle uyumlu bir konu alanı ve ünite çalışması seçme. Hem konuşma/dinleme çalışması hem konular karşılıklı olarak birbirlerini destekler. Herhangi bir konuda ya da konuşmada kullanılması gerekli olan özel kelime bilgisi dil çalışmalarında kullanılabilir.

Hedefler çerçevesinde dili ve becerileri geliştirecek aktivite dizisine karar verme.

Etkinlik Düzenleme Aşamaları:

- Her etkinliğin ana hatlarını belirleme,
- Her aktivite için en faydalı grupla çalışma biçimine karar verme(ikili, grup, sınıf)
- Özel öğretim teknikleri hakkındaki fikirler için kılavuza başvurulabilir.
- Ders ya da ünite için mevcut planda etkinliklerin nasıl yerleştirilebileceğini ayrıntılarıyla hazırlama. Bazen sadece konuşma ve dinlemeye odaklanmayı ve bazen konuya önem verilerek aktivitelerde ders içeriğini kullanmayı gerektirir.
- Orijinal öğretim planı değiştirilirse ünitenin süresi ve zamanı tekrar düzenlenir.
- Eğer mümkünse aynı öğretim tekniklerini uygulayan zümre öğretmenine danışılabilir ve çalışma sonunda uygulama notlarını karşılaştırılabilir.

Yukarıda bir etkinlik ya da ders planı hazırlama ilkeleri ve aşamaları verilmiştir. Yukarıda verilen temel ilkeler çerçevesinde öğrenme alanlarında öğrencilere kazandırılması önerilen hedefleri gerçekleştirebilmek için öğrenme alanına, konuya ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun öğretim planı hazırlanır. Ayrıca her öğrenme alanındaki hedefler, yapılacak çalışmalar, kullanılacak yaklaşım, yöntem ve teknik vb. farklı olacağı için standart bir öğretim planı yerine öğrenme alanının özelliğine uygun öğretim

planı hazırlanır. Öğretmen, belli ilkeler çerçevesinde hedeflerin gerçekleştirilmesi için her türlü etkinliği hazırlayabilir. Dil konularının öğretilmesi farklı biçimlerde olabilir:

- Yetişkinleri örnek alarak,
- Çocuklar için araştırma yaparak televizyon, bilgisayar kayıtlarından örnekler sunarak.
- Öğrencilere başkalarının kullandığı dili gözleyerek kullanılan dil üzerinde düşünceleri veya grup çalışmalarına katılmaları için fırsat oluşturmak. Örneğin, resmi dilin kullanımını gerektiren aktivitelerde tartışma, dinleme, talimatları doğru biçimde yerine getirme ya da resmi dilin özelliklerini araştırma.
- İlk olarak öğrencilere dilin özellikleri öğretilmeli, öğrenciler de katılmaları gereken aktivitelerde dili uygun biçimde kullanabilmeliler. Planlama fırsatları öğrencilerin kendi konuşmalarının niteliğini yansıtmasına imkân verir. Öğrenciler kendi çalışmalarını hakkında eleştirel düşünerek yaptıklarının, söylediklerinin başarısını değerlendirebilirler. Çalışmanın sonunda başarılı olmak için nelerin yapıldığını, nasıl yardım edildiğini yansıtmak gerekir.

İngilizce Öğretim Programı ve eklerinde; hedefler, hedeflerin öğrencilere kazandırılması için düzenlenmesi önerilen etkinlik örnekleri, her öğrenme alanı ve her sınıf düzeyi için örnek ders planları, derslerde kullanılması önerilen ders içerikleri, değerlendirme dosyaları, üstün yetenekli, öğrenme güçlüğü çeken ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenciler için yapılacak çalışmalar yer almaktadır.

Okullar, bir öğretim yılında yapacakları çalışmalarını dönem başında planlayarak bir iş planı (schemes of work) hazırlarlar. Bu planları her okul kendi durumuna uygun biçimde hazırlar ve uygular. İngiltere’de öğretmenler, programa uygun (The Framework of English) yıllık (long term), dönemlik (medium term) ve haftalık (short term) olmak üzere üç aşamalı bir plan hazırlarlar (Watkinson, 2002: 13).

Zümre öğretmenleri iki haftada bir tam gün veya her hafta yarım gün bir araya gelerek işlenen dersleri ve yapılan çalışmalarını gözden geçirirler (bu toplantı tarihleri yerel otoritelere göre değişiklik göstermektedir) ve dönemlik plana uygun haftalık

plan(lar) yaparlar. Bu toplantılarda 1/2 haftalık sürede derslerde yapılacak etkinlikler, işlenecek konular, kullanılacak ders materyalleri, düzenlenecek geziler vb. konular ele alınarak haftalık ve günlük planlar hazırlanır.

Öğrenciler derslerdeki başarılarına göre düşük, orta yüksek ve bazen daha yüksek grup olmak üzere seviye gruplarına ayrılmaktadır. Öğrencilerin her derste ki başarısı farklı olduğu için gruplardaki öğrenciler derslere göre değişebilmektedir. Öğrenciler çalışmalarını bu gruplarda sürdürürler. Öğretmenler derste yapacakları çalışma türüne göre ikili, tüm grup veya tüm sınıf çalışmalarını seçebilir.

İngilizce Öğretim Programında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilere İngilizcenin nasıl öğretileceğine dair bazı öneriler yapılmaktadır. İngiltere’de göçmen nüfusunun fazla olması okullarda İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrenci sayısını artırmaktadır. Bu nedenle okul idareleri İngilizcenin öğretilmesi için öğretmen görevlendirilmesi, kaynak temin edilmesi vb. ek önlemler almaktadırlar. Ayrıca İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kendi ana dillerini de iyi öğrenebilmesi için tedbirler alınmaktadır. Okullardaki göçmen öğrenci nüfusuna göre öğrencilere kendi ana dillerinin öğretilmesi için öğretmen görevlendirilmekte ve ders materyalleri temin edilmektedir. Gözlem yapılan okulda, ana dili Arnavutça, Tamilce, Türkçe, İspanyolca, Somalice ve Polanyaca olan öğrencilere kendi ana dilleri öğretilmektedir.

İngilizce Öğretim Programında engelli, öğrenme güçlüğü çeken ve üstün yetenekli öğrencilerin okul ortamında öğrenim görmesi için ek tedbirler önerilmektedir. Bu öğrencilerin özür tipine bağlı olarak özel eğitim hizmeti veren birimlerle ve kurumlarla yakın işbirliğinin kurulması, öğrencilere İngilizce, matematik gibi derslerin öğretilmesi için onların özel durumu dikkate alınarak yardım edilmelidir. Öğretmen, sınıf ortamında bu öğrencilere özel fiziksel aktiviteler ve egzersizler planlayıp uygulamalıdır. Bu öğrencilerin değerlendirilmesi için farklı değerlendirme biçimleri önerilmektedir. Gözlem yapılan okulda özür ve öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için ayrı bir birim kurularak özel eğitim çalışmalarının bu birim tarafından düzenlendiği görülmüştür. Gözlem yapılan sınıfta işitme engelli bir öğrenci için özel eğitim öğretmeni görevlendirildiği, bazı derslerde öğretmenin sınıfa gelerek öğrenciye yardım ettiği görülmüştür.

Türkçe programına göre öğretmen, programı öğrencilerin bireysel özelliklerini ve çevresel koşulları dikkate alarak uygulamalıdır. Öğretmen Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanarak bütün öğrencilere örnek olmalıdır. Öğretmen dil becerilerini geliştirme sürecinde öğrencilere destek olmalıdır. Öğrencilere saygı duymalı, onları dinlemeli, öğrenme sürecinde güçlü yönlerini öne çıkararak kendilerini ifade etmelerine ortam hazırlamalı ve dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmalıdır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğretmen öğrencileri aktif duruma getirebilmek amacıyla sorun çözme, iş birlikli öğrenme, etkileşimli öğrenme gibi çeşitli yöntem ve tekniklere daha fazla yer vermelidir.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde aşağıda belirtilenlere dikkat edilmelidir. Öğretmen; öğrencilere Türkçe dersiyle ilgili zengin kaynak ve materyaller sunmalı, sınıflandırma, ilişkilendirme, analiz-sentez, tahmin etme, sorun çözme, yaratıcılık gibi zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara ağırlık vermeli, öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almalı, uygun yöntem ve teknikleri kullanmalı, öğrencilere öğrenme sürecinin her aşamasında rehberlik etmeli, öğrencilerin düşünme ve sorun çözme becerilerini geliştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecinde özel bir iletişim biçimi kullanılmalıdır. *“Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Bu konuda bildikleriniz nelerdir? Neden böyle düşünüyorsunuz? Bu sonuca nasıl ulaştınız?”* gibi açıklama gerektiren sorular sorarak öğrencilerin *“Evet”, “Hayır”* gibi kısa cevap vermelerini önlemeli, öğrenciler, kendilerini değerlendirmeye özendirilmeli, öğrenciyi bağımsız öğrenmeye özendirilmeli, öğrenciler arasındaki ilişkilerin demokratik olmasına özen göstermeli, öğrencilere, okul içi ve dışında bilgilerini yapılandırma olanakları sağlamalı, onları okul dışı etkinliklere de yönlendirmelidir.

Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, hayat boyu öğrenmelerini sürdürmek ve geleceğin bireylerini yetiştirmek amacıyla öğrenme-öğretme sürecine gereken önem verilmelidir. Türkçe öğretiminde öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmaktadır. Ön bilgileri harekete geçirme, yeni bilgileri anlama, bilgileri yapılandırma, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içeren hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme, ölçme ve değerlendirme aşamalarıdır.

1- Hazırlık

Hazırlık aşamasında derse ön hazırlık yapma, zihinsel hazırlık yapma, ön bilgilerini harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme çalışmaları yapılmaktadır. Ön hazırlıkta öğrencinin ve öğretmenin araç gerecini hazırlaması, materyal seçmesi, gerekli nesne ve modelleri getirmesi, oturacağı yeri belirlemesi vb. çalışmalar yapılmalıdır. Zihinsel hazırlığı gerçekleştirmek için ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve tahmin etme, amaç, yöntem ve teknik belirleme çalışmaları yapılmalıdır.

2-Anlama

Bu aşamada görsel okuma, dinleme ve okuma, metni inceleme ile söz varlığını geliştirme çalışmaları yapılmaktadır.

a. Görsel Okuma, Dinleme ve Okuma: Dinleme ve okuma sırasında metindeki veya metin için seçilen görsellerle metin arasında ilişkilendirme yapma çalışmalarını içermektedir. Bu amaçla görsellerle metin ilişkisi hakkında öğrencilerin görüşleri alınmalı, görselleri inceleyerek metne uygun görselleri seçmeleri sağlanmalıdır. Görsel okuma çalışmaları hazırlık, metin aracılığıyla öğrenme, ölçme ve değerlendirme gibi diğer aşamalarda da kullanılabilir.

Dinleme aşamasında belirlenen amaç ve yönetime göre öğretmenin metni okuması ve öğrencilerin de dinlemesi sağlanmalıdır. Dinleme sırasında belirlenen amaç, yöntem ve tekniklere göre çalışmalar yapılmalıdır.

Okumaya başlamadan önce öğrencilerle okuma amacı, yöntemleri ve teknikleri belirlenmelidir. Öğretmen metnin içeriği hakkında bilgi verebilir. Bu metnin hangi yöntem ve teknikle okunacağı öğrencilerle belirlenebilir. Örneğin paylaşarak okuma, not alarak okuma, serbest okuma, sorgulayıcı okuma, sesli ve sessiz okuma, önemli görülen yerleri belirginleştirerek okuma gibi çeşitli yöntem ve teknikler seçilebilir.

Dinleme ve okuma sırasında öğrencilerden, anlamını bilmedikleri kelimeleri belirlemeleri istenmelidir. Kelimelerin anlamlarını kendinden önce veya sonra gelen

kelimeye, kelimenin içinde geçtiği cümleye, metne ve görsellere bakarak tahmin etmeleri istenmelidir.

b. Metni İnceleme: Bu süreçte bir metnin anlamını bulma, üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel etkinlikleri gerektirir. Anlama sürecinde öğrenci ön bilgileri ışığında metinde sunulan yeni bilgileri incelemeli, onlar üzerinde düşünmeli ve zihninde yapılandırmalıdır.

c. Söz Varlığını Geliştirme: Bu aşamada kelimelerin anlam özellikleri üzerinde durulmalıdır. Metnin türüne göre gerçek, mecaz, zıt anlamlı, eş sesli kelimelerle çalışılabilir. Ekleri kullanarak yeni kelimeler türetmeleri sağlanabilir.

3- Zihinde Yapılandırma

Zihinde yapılandırma sürecinde öğrenilenlerin günlük hayatla, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirilmesi ve öğrencilerin metinden hareketle bir konuyu araştırması çalışmaları yapılmaktadır. Öğrencinin bilgileri zihninde yapılandırması için düşünme, sorgulama, kavramlaştırma, karar verme, sorun çözme gibi çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalarla öğrencilerin hem bilgileri zihinde yapılandırma hem de düşünme, sorgulama, kavramlaştırma, karar verme, sorun çözme becerilerini geliştirme amaçlanmaktadır. Zihinde yapılandırma çalışmalarında öğretmen öğrencilere bilgiyi hazır vermek yerine kendilerinin yapılandırmasına yardım etmelidir.

4- Kendini İfade Etme

Kendini ifade etme sürecinde ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme-konu belirleme, amaç, yöntem ve teknikleri belirleme, kuralları gözden geçirme, konuşma, yazma, görsel sunu çalışmaları yaptırılmalıdır.

5- Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Değerlendirme; öğrencilerin düşünme,

anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılmaktadır. Değerlendirme sonunda iyi örneklerin nasıl yapıldığı ve uygulanan yöntem ve teknikler paylaşılmalı ancak öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmamalıdır. Değerlendirme süreç ve sonuç değerlendirme olarak gerçekleştirilmektedir. Süreç değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin her aşamasında yapılabilir. Sonuç değerlendirme ise sürecin sonunda yapılan değerlendirmedir.

Her iki öğretim programının öğeleri açısından benzerlik taşıyan birçok nokta bulunmaktadır. Her anadili öğretim programı da hedeflerin kazandırılmasının etkinlik temelli olarak düzenlenmesini öngörmektedir.

Ders ortamının uygunluğu, öğrenci sayısı, öğretmenin mesleki doyumu, eğitim materyalinin varlığı, programın uygulanabilirliği gibi öğrenci başarısını etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre yaşlarının daha ileri olduğu görülmüştür. Türkiye'deki öğretmenlerin yaş ortalamalarının daha genç olduğu ve eğitim-öğretim faaliyetlerini daha istekli yürüttükleri gözlenmiştir. İngiltere'deki sınıfta asıl öğretmene yardım eden yardımcı bir öğretmen bulunmaktadır. Yardımcı öğretmen, etkinliklerin uygulanmasını kolaylaştırmakta ve eğitim-öğretim etkinliklerinin odaklanmasına neden olmaktadır. 2005 yılında 166.900 olan sınıf öğretmenin yanında 97.900 yardımcı öğretmen görev yaparken, 2011 yılında yardımcı öğretmen sayısı artarak 158.800 sınıf öğretmenin yanında 134.100 öğretmen görev yapmaktadır (DfEs, 2011). Verilere göre İngiltere'deki sınıfların büyük bir kısmında yardımcı öğretmen uygulamasının olduğu söylenebilir.

Her iki ülke programında da öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almanın önemi belirtilmiştir. İngilizce Öğretim Programında aynı sınıf içinde farklı öğrenme düzeyine sahip öğrencilerin seviye gruplarına göre ayrılması buna uygun ders hazırlanması ve değerlendirilmesi önerilmektedir. Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin bireysel farklılıklarının belirtilmiş olmasına rağmen bunun nasıl gerçekleştirileceği belirtilmemiştir.

Her iki programda da öğrencilerin bireysel ve grupta çalışma becerilerinin geliştirilmesine önem verilmektedir. İngilizce Öğretim Programında yapılması önerilen grup çalışmalarının uygulamada da tercih edildiği gözlenmiştir. Sınıflardaki öğrenci

sayısının ve sınıfların fiziki ortamlarının grup çalışmalarına uygun olması grup çalışmalarının uygulanabilirliğini artırmaktadır. Gözlem yapılan okul ve sınıflarda seviye gruplarının etkin biçimde kullanıldığı ve birçok çalışmanın ikili ve tüm grup etkinlikleri biçiminde yapıldığı gözlenmiştir. Türkiye’de bazı derslerde grup çalışmaları tercih edilse de daha çok tüm sınıf öğretimi uygulanmaktadır.

İngiltere’de gözlem yapılan okulda ve sınıflarda, bilgisayar, düzeye uygun birçok kitabın olduğu kitaplık, akıllı tahta, basılı ve dijital vb. her türlü zengin eğitsel materyalin mevcut olduğu ve öğretmenlerce etkin biçimde kullanıldığı görülmüştür. Çoklu öğrenmeyi sağlamak için geliştirilmiş zengin ders içeriğine sahip eğitim yazılımları(sesli, görüntülü ve interaktif), öğretmenler tarafından etkin biçimde kullanılmaktadır. Derslerde her öğrenciye bir adet bilgisayar verilerek dijital ortamda araştırma yapmaları teşvik edilmekte ve bilgisayarı etkin biçimde kullanmaları sağlanmaktadır. Türkiye’de öğretmenlerin işlenen konularla ilgili hazırladıkları birçok görsel ve sesli eğitim materyalini bilgisayar ve projeksiyonla sundukları görülmüştür. Yapılan gözlemlerle İngiltere’deki sınıfların Türkiye’deki sınıf ortamlarına göre fiziki ve eğitim donanımları açısından öğretim faaliyetleri için daha uygun olduğu söylenebilir.

Her iki ülke öğretmenleri de derslerde kullanabilecekleri yazılı ve online ders materyallerine ve etkinlik örneklerine sahiptirler. İngiltere’de öğretmenler, İngilizce derslerinde programa uygun seviye gruplarını dikkate alan her türlü ders materyalini kendileri hazırlarlar. Öğretmenler, Türkçe dersinde programa uygun biçimde hazırlanan ders kitabını, öğrenci çalışma kitabını ve öğretmen kılavuz kitabını ana kaynak olarak kullanırlar.

4.4.Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İngiltere ve Türkiye’deki anadili öğretim programlarının değerlendirme boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir? sorusuna cevap bulmak için her iki ülkenin anadili programlarının değerlendirme boyutları incelenmiş benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmış elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

İngilizce Öğretim Programında her öğrenme alanında öğrenciden beklenen beceriler farklı olduğu için her öğrenme alanı için değerlendirme ölçütleri de farklılaşmaktadır. Tüm öğrenme alanlarındaki öğrenci başarılarının izlenmesinde ve değerlendirilmesinde en önemli nokta neyin değerlendirildiği çok açık biçimde belirtilmelidir. Örneğin konuşma ve dinleme öğrenme alanındaki öğrencilerin değerlendirilmesinde onların aksanı ya da lehçeleri değil, derse yaptıkları katkının büyüklüğü, fikirlerini açıklama, kendilerine olan güveni, liderlik vb. özellikleri değerlendirilmelidir. Bunlar:

- Amaçlara, bağlama ve dinleyicilere uyarlayarak konuşma dâhil etkili konuşma,
- Gruplarda esnek ve olumlu çalışmayı gösteren katkı yapma,
- Standart İngilizceyi kullanarak fikirleri açık sıraya koyma, neden sonuç ilişkisini oluşturma dâhil iletişim kurmada açık olma,
- Okullar, öğretmenler ve koordinatörler öğrencilerin konuşma ve dinleme öğrenme alanındaki ilerlemelerini değerlendirmek için bazı düzenlemeler yapmaya gereği duyma,
- Konuşma ve dinleme çalışmalarında öğrencilerin kendilerini ve diğer öğrencileri değerlendirmeleri için cesaretlendirme,
- Tartışmalarda grup gözlem formlarını, video, ses kayıtlarını, yazılı notları ve günlükleri kullanarak sistematik kanıt toplama,
- Başarıyı özetleme, örneğin dönem veya yılsonunda ilerlemenin tespit edilmesi için pek çok uygun yollar planlanarak bilgi toplamaya imkân verme.

Değerlendirme Yaparken Dikkat Edilecek Hususlar

- Öğretmenlerin öğrencileri değerlendirirken uygun değerlendirme yaklaşımlarını kullanmaları gerekir.
- Farklı öğrenme stilleri için fırsat verilir ve öğrencilere kendi kabiliyetlerini ve öğrendiklerini uygun yollar kullanarak sergilemeleri için imkân ve cesaret verilmelidir.
- Öğrencilere aşına olmalı/yeterince iyi biçimde hazırlanmış olmalıdır.

- Ne şekilde olursa olsun ayrımcılık içeren ve basmakalıp yaklaşımlardan arınmış olan materyaller kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin ileriki öğrenimlerine yardımcı olan açık olan ve karmaşık olmayan geri bildirim verilmelidir.
- Öğrencilerin sınıflarını ziyaret ederek onların tartışma performanslarını değerlendirilir. Ulusal program içinde yer alan İngilizce ve diğer derslerde öğrenmeyi değerlendirmek, öğrenci düzeylerini belirlemek, öğrenme sürecinin etkililiğini ölçmek için aşağıdaki ölçme ve değerlendirme süreci izlenir. Bu süreçte öğrencinin sınıf içi her türlü davranışı performansı ve ortaya koyduğu ürün değerlendirilerek dönem ve yılsonunda öğrencinin başarı profili ortaya konur.

İlköğretimde öğrencileri değerlendirme; izleme, değerlendirme, kaydetme, raporlaştırma ve sorumluluk (monitoring, assesment, recording, reporting, accountability) aşamalarından oluşmaktadır. Bu değerlendirme aşamalarının öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecinde etkili kullanılması öğrenme-öğretmeye ve sorumluk almaya imkân vermektedir. Ulusal program içerisindeki derslerde öğrencilerin ilerlemelerini belirlemek ve daha ileri düzey öğrenmeleri için strateji belirlemede öğrencilerin sınıf içi ve sınıf dışı performansları, öğretmen kayıtları ve belirli düzeyler sonunda uygulanan testler kullanılır. Değerlendirme yaparken izlenen aşamalar şunlardır (Headington, 2000: 2; Johnson, 2012: 7-20):

İzleme aşamasında öğretmen öğrencileri sınıf içinde sürekli gözler ve dinler. Ve onları analiz eder. Etkili öğretmen öğrencilerin bir birey olarak veya bir sınıf olarak nasıl davranacaklarından haberdardır. Öğretmen öğrencilerinin ne yaptıklarını ve ne yapabileceklerini bilir. Öğretmen öğrencilerin bireysel ya da grup olarak öğrenme amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini izler. İzleyerek yapılan etkinliği derinlemesine inceleyebilir ve analiz eder. Öğretmenler günlük ya da haftalık olarak öğrencilerin bireysel veya grup çalışmalarını izler ve değerlendirir. Bu izleme sırasında öğrencilerin çalışmaları daha önce belirlenen ölçütlere göre aşağıdaki gibi işaretlenir. **Değerlendirme aşamasında**, öğrencilerin derste bireysel ya da grup olarak yaptığı tüm çalışmaların izlenerek değerlendirildiği aşamadır. Ayrıca tüm aşamalarda değerlendirme yapılmaktadır. Öğretmen gözleyerek, soru sorarak, etkinliklerdeki cevapları analiz

ederek, hem ürünü hem süreci değerlendirir. Öğretmen her iki durumda da hem programı hem öğrenci gelişimini anlayarak ve diğer öğrencilerle ilgili önceki tecrübelerini göz önünde bulundurarak, öğrencilerin tutumlarını, yaklaşımlarını ve yeteneklerini analiz ederek ve sonuç çıkararak değerlendirme yapılır. Hatta öğretmen öğrencileri aktif kılacak, kendi işini daha anlamlı yapacak öğretim metotları ve yaklaşımları geliştirebilir. Öğrencilerin değerlendirilmesinde ulusal testler ve öğretmen değerlendirilmesi kullanılmaktadır. Ulusal testler her temel evre sonunda yapılır, öğrenci başarısı hakkında fikir verebilir, ancak, öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesinde öğretmen değerlendirilmesi esas alınmaktadır.

B	Önemli derecede başarılı
T	Öğrenme hedefleri=gerçekleşmiş
Z	Önemli derecede zayıf
□	Karar vermek için kanıt yetersiz
Y	Yok

Kayıtme aşamasında öğretmen, öğrencilerin etkinliklerdeki performanslarını ve iletişimlerini hatırlar ve kaydeder. Bu kaydedilen bilgilerin analizi, öğrencilerin bireysel veya grup olarak ilerlemelerine bir işaret olarak biçimlendirici karar vermede, yeni bir çalışma ünitesine başlarken veya etkili analizi, öğrencilerin bireysel veya grup olarak ilerlemelerine bir işaret olarak biçimlendirici karar vermeye, yeni bir çalışma ünitesine başlamaya, durumları etkili biçimde özetlemeye veya ailelere rapor vermeye imkân sağlar. Yapılan çalışmalara göre farklı kayıt belgeleri kullanılır.

Raporlaştırma aşaması, öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenme ihtiyaçlarıyla ilgilenen, kişilere ve kurumlarla iletişim içinde olduğu değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır. Öğrenme ve öğretme çalışması ile geliştirilebilecek öğrenme hakkında bilgi sağlayarak biçimlendirici olabilir veya öğrencini öğrenmesine verilen bir not hakkında bilgi vererek özetleyici bir değerlendirme olabilir. Raporlaştırma sözlü, yazılı, kelimeler ve sayılardan oluşabilir. Raporlaştırmanın üç temel ayağı vardır. İlki ve en önemlisi öğrencilerdir. Öğrenciye sözlü ve yazılı olarak her gün geri dönüt verilir.

Öğretmen öğrenciye kendi ilerlemesi hakkında bilgi vererek zayıf ve güçlü yanlarıyla ve sonraki adımda ne yapılacağı hakkında bilgi verir. Raporlaştırma biçimlendirici değerlendirmenin merkezidir. İkincisi ailelerdir. Ailelerin çocuklarının okulda nasıl ilerleme gösterdiğini bilmeleri gerekir. Her yılın sonunda yaz tatili öncesi aileler çocuklarının derslerdeki durumunu, başarısını, devamını gösteren bir rapor verilir. Bu raporlar daha çok öğrencinin performansını yansıtan öğretmen yorumlarından oluşmaktadır. Üçüncüsü diğer eğitim paydaşları içindir. Okul idaresi, yerel idare, müfettişler, özel eğitim uzmanları ve sonraki öğretmen gibi kişi ve kurumlar için raporlaştırma yapılır.

Sorumluluk aşaması ahlaki, resmi ve finans boyutlarına sahiptir ve bütün eğitim sistemini etkiler. Öğretmenler öğrenciler için uygun eğitimsel deneyimler sağlamaya ve ailelere ve diğer paydaşlara rapor sunma noktasında ahlaki ve resmi sorumlulukları vardır. Okul idaresi ve okul aile birliği okulun gelirini sağlamaya ve öğrenciler için uygun eğitim koşulları oluşturmada resmi sorumluluk sahibidir. Okullar yerel idareye(LEA) ve eğitim bölümüne(DfEE) cevap verebilmelidir (Headington, 2000: 8-97). Değerlendirme sürecine yukarıda belirtilen aşamalar ve ilkeler göz önünde bulundurularak öğrencinin gerçek performans düzeyi ortaya konmaya çalışılır.

Programı Hazırlarken Değerlendirmeyi Yapılandırma

Her hafta 2 ya da 3 öğrenciye odaklanma: Böyle bir değerlendirme sistematik bir kapsam sunarak, tüm öğrencilerin notlarının yıllık değerlendirilmesini ve değerlendirme sonuçlarının raporlandırılmasını kolaylaştırır. Örneğin her hafta iki veya üç öğrencinin bütün sınıf tartışmalarında, dramada rolünü gerçekleştirirken, fen dersinde araştırma yaparken performanslarını gözleyerek not vermek mümkündür.

Tüm sınıfın izlenmesi için hedefleri kullanma: Bu değerlendirme sınıfta öğrencilerin başarılarını hedef listesi ile gözden geçirme biçimindedir. Hedeflerin açık olduğu noktalarda hangi öğrencinin beklentiyi karşılayıp karşılayamadığını belirlemek için sınıf listesi kullanılabilir.

Diğer değerlendirme araçları ile konuşma ve dinlemeyi birleştirme: Bazı öğretmenler her bir öğrenciyi değerlendirmek için sınıfta ya da bilgisayarda bir değerlendirme sayfası kullanır ve öğrenciyle ilgili her türlü bilgiyi bu sayfaya işler.

Dönemlik kontrol: Bir dönemdeki değerlendirme kayıtları incelendiğinde ortaya çıkan başarı durumu değerlendirilir varsa başarısızlık giderilir.

Yıllık değerlendirme: Yılsonunda ya da bir Temel Evre sonunda öğrencilerin başarı durumlarını gözden geçirirken farklı kaynaklardan toplanan bilgiler, öğrencilere geri dönüt vermek, erişilecek hedefleri yeniden düzenlenmek ve öğretim planlarını oluşturmak için birleştirilir.

İngilizce Öğretim Programında öğrencilerin konuşma/dinleme, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki ilerleme düzeylerini belirlemek için öğrencilerin performansları günlük, dönemlik(1 dönem=12 hafta) ve uzun dönemlik(yıllık) olmak üzere farklı zamanlarda ölçülür ve değerlendirilir. Öğrencilerin çalışmaları süreçte ya da çalışma bitiminde hemen değerlendirilmezse daha sonra yapılan değerlendirme hatırlamaya ve izlenime dayanacaktır. Öğretmenler öğrenci başarılarını değerlendirirken öğrencilerin her türlü performansını göz önünde bulundurmalı ve öğrenci çalışmalarını belgelendirmelidir.

Öğrenci derslerdeki ilerleme durumuna göre alt ve üst gruplara yerleştirilir. Öğrencinin yaş grubuna göre başarı durumunu göstermek için trafik ışıkları(sarı, kırmızı, yeşil, turuncu), harfler(A,B,C) gibi işaretler kullanılır. Başarılı öğrencilerin seviyesi yeşil renkle, ortalama başarıya sahip öğrencilerin seviyesi sarı renkle ve başarı seviyesi düşük öğrenciler için kırmızı renk kullanılır. İsteğe bağlı olarak derste veya ders sonrası öğrencinin etkinliklerdeki performansını gösteren işaretler verilir. Öğretmenler öğrencilerin başarı durumunu gösteren dönemlik ve yıllık rapor hazırlarlar. Öğretmenler bu raporlarda öğrencilerin başarı durumunu yansıtmak için kayıtlara dayalı olarak ders performanslarını sayısal değerlendirme yanında kalıplaşmış veya kişisel ifade biçimlerini kullanarak yorum olarak ifade ederler. Aşağıda bazı yorum ifadeleri yer almaktadır (Headington, 2000: 8-97).

“Anlaşılır cümlelerle hoş bir hikâye yazdı”.

“Yazı çalışmalarında “there” ve “their”i karıştırıyor. Yazılışları benzerlik gösteren sözcüklere dikkat etmesi gerekir”.

“Okumada dikkat çekici biçimde ilerliyor”.

İngilizce dersinde yapılan tüm bu ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin düzeyleri belirlenir. İngilizce programında öğrencilerden her temel evre sonunda belirlenen başarı hedeflerine erişmeleri beklenir. Öğrenciler Temel Evre 2 sonunda düzey 4’e ulaşmaları beklenir. Diğer derslerde olduğu gibi İngilizce dersinde de öğrenciler düzeylerine göre seviye gruplarına yerleştirilir.

İngiltere’deki okullarda sınıfta kalma sistemi olmadığından öğrenciler derslerde başarısız olsalar dahi bir üst sınıfa devam etmektedirler. Öğrencilerin bir üst öğrenime devam etmeleri için girdikleri bir sınav sistemi yoktur. Öğrencilerin ve okulların başarı durumunu belirlemek için her Temel Evre(Temel Evre1, Temel Evre 2, Temel Evre 3 ve Temel Evre 4) sonunda merkezi sınavlara (SATs) girerler. Sınavlardaki sorular İngilizce, matematik ve fen dersi içeriklerinden oluşmaktadır. Sınav sonuçları öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadıkları tespit etmek için veri oluşturur. Sınav sonuçları ulusal standartlara uygun olarak düzenlenerek okulların başarı sırasının diğer okullarla karşılaştırılmasında kullanılmaktadır. Sınav sonuçları okul yönetimi, müfettişler ve yerel eğitim otoriteleri ile değerlendirilir, eksikler tespit edilir ve başarının artırılması için alınacak önlemler belirlenir (<http://www.eurydice.org>).

Türkçe Öğretim Programında, ölçme değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan etkinlikler, yöntem ve teknikler değiştirilir. Türkçe Öğretim Programı değerlendirmeyi, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreç olarak görmektedir (MEB, 2005: 157).

Türkçe Öğretim Programında, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Programın bu anlayışı öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmasını gerektirmektedir. Türkçe Öğretim Programında bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık

uçlu sorulardan oluşan testlerin yanında, süreci değerlendirmeye yönelik gözlem formları, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları vb. araç ve yöntemler kullanılmaktadır. Verilen formlar örnek niteliğinde olup öğretmen tarafından geliştirilebilir (MEB, 2005: 380). Türkçe dersinde uygulanan sistem, çoklu bir değerlendirme sistemidir. Değerlendirme sürecine öğretmen ve öğrenci birlikte katılmaktadır. Değerlendirme sürecinde öğrenci başarısının değerlendirilmesinde birkaç yöntemin bir arada kullanılması da yardımcı olacaktır. Burada öğretmen birden fazla araçla daha gerçekçi değerlendirme yapacaktır (Yıldız ve diğ., 2008). Türkçe Öğretim Programında öğretmenler, çeşitli ölçme değerlendirme araçlarıyla öğrencilerin gelişim sürecini, öğrenme ve dil gelişim düzeylerini belirlemeli ve bu konularda öğrencileri bilgilendirmelidirler. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerde sınav kaygısı yaratılmamalı, bu sürecin öğrencinin gelişimine ilişkin bilgi toplama çalışması olduğu unutulmamalıdır (MEB, 2005: 380).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde ilköğretim okullarındaki öğrencilerin değerlendirilmesinde uyulacak hususlarla ilgili maddeler ve fıkralar aşağıda verilmiştir (İKY, 2007):

Ölçme ve Değerlendirmenin Genel Esasları

Madde 32 —Öğrenci başarısının ölçme ve değerlendirilmesinde aşağıdaki esaslar gözetilir:

- a) Ders yılı, ölçme ve değerlendirme bakımından birbirini tamamlayan iki dönemden oluşur.
- b) Başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen amaçlar ile kazanımlar esas alınır.
- c) Ölçme ve değerlendirmede okul, il ve ülke genelinde birlik sağlanır.
- ç) Öğrencilerin başarısı; sınavlar, varsa proje ve öğrencilerin performanslarını belirlemeye yönelik çalışmalardan alınan puanlara göre tespit edilir.

d) Öğrencilerin ders, uygulama ve değerlendirme etkinliklerine katılmaları zorunludur.

e) Öğrencilerin performansını belirlemeye yönelik çalışmalar; ders ve etkinliklere katılım ile performans görevlerinden oluşur.

f) Öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psiko-motor özellikleri bir bütün olarak ele alınır.

g) Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususlar öne çıkarılır.

ğ) Öğrencilerin başarısının ölçülmesinde kullanılacak araçlar geçerlilik, güvenilirlik, kullanılabilirlik özelliklerine sahip olmalıdır. Ölçülecek kazanımın özelliğine göre ölçme ve değerlendirme araçları için cevap anahtarı, dereceli puanlama anahtarı ya da kontrol listeleri kullanılır.

h) Kaynaştırma yoluyla eğitim-öğretimlerine devam eden öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi tarafından bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanır. Bu öğrenciler, programında yer alan amaçlara göre değerlendirilir.

Puan, Notla Değerlendirme

Madde 33 —Öğretmenler, ölçme ve değerlendirmenin genel esasları ile derslerin öğretim programlarında yer alan amaç ve kazanımları dikkate alarak öğrencilere sınav uygulamaları, proje ve öğrenci performansını belirlemeye yönelik çalışmalarını yaptırır.

Özel eğitim kapsamındaki öğrencilerin başarıları, sınav ve performansını belirlemeye yönelik çalışmalar, bireyselleştirilmiş eğitim programları dikkate alınarak değerlendirilir.

Sınav, proje ve öğrencinin performansına yönelik çalışmalar, 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Değerlendirme sonuçları, ilgili öğretmen tarafından zamanında e-okul sistemindeki Öğretmen Not Çizelgesi bölümüne puan olarak girilir.

Puanlar beşlik sisteme göre nota çevrilerek karneye işlenir. Puanların not değeri ve derecesi Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo-4.8: Puanların Not Değerleri ve Dereceleri

PUAN	NOT	DERECE
85-100	5	Pekiyi
70-84	4	İyi
55-69	3	Orta
45-54	2	Geçer
0-44	1	Başarısız

Kaynak: İKY (2007).

Dönem puanı, yılsonu puanı, başarı puanı ve diploma puanı 100 tam puan üzerinden; dönem notu ile yılsonu notu ise beşlik not sistemine göre Yönetmelik hükümlerince belirlenir. Beşlik not sisteminde başarı dört, başarısızlık bir notla değerlendirilir.

Her iki ülkedeki ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının ve uygulamalarının birbirine benzeyen birçok yönü bulunmaktadır. Her iki ülke anadili öğretim programlarında yer alan ölçme değerlendirme ile öğrencilerin öğrenme alanlarındaki performanslarını belirlemek amaçlanmıştır.

Her iki ülke anadili öğretimi programında da öğrencilerin başarılarını izleyen ve belirli aşamalarda öğrendiklerini değerlendiren sonucu ve süreci değerlendiren ölçme değerlendirme yaklaşımları tercih edilmektedir. Ancak İngiltere'de sonuç ölçme

değerlendirme yaklaşımına programda yer verilmekle birlikte programda öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansları belirleyen süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımına ağırlık verilmiştir. Uygulamada ise İngiltere’de öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme alanlarındaki performanslarını belirlemek için daha önce belirlenmiş standartlara uygun olarak öğrencilerin ürünlerini, çalışma süresince ortaya koydukları performanslarını, etkinliklere katılımlarını, derse ve grup çalışmalarına katkılarını, ödevlerini vb. tüm çalışmalarını değerlendirirler. Öğrencilerin derslerdeki tüm çalışmaları kayıt altına alınarak değerlendirilir.

İngilizce programında öğrencinin gerçek performans düzeyini belirlemek için günlük, dönemlik ve yıllık olmak üzere sürekli ölçme değerlendirme etkinliklerinin yapılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Türkiye’de ne zaman ve ne kadar aralıklarla ölçme değerlendirme yapılacağı belirtilmemiştir.

İngiltere’de öğretmenler tüm ölçme değerlendirme etkinlikleri sonucunda öğrencilerin her öğrenme alanındaki akademik başarı düzeylerini ifade etmede sayısal işaretlerin yanında kendi kişisel görüşlerini yazarlar. Türkiye’de ise öğrencilerin akademik başarıları sayısal olarak ifade edilir.

Her iki programda da özel eğitim alan öğrencilerin özellikleri dikkate alınarak ölçme değerlendirme yapılmasının önemi belirtilmektedir. Ancak İngilizce programında özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için farklı öğretim programı ve ölçme değerlendirme etkinliklerine yer verilmiştir.

Eğitim-öğretim yılı boyunca yapılan tüm eğitim-öğretim etkinlikleri ve ölçme değerlendirme ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri belirlenir. İngiliz eğitim sisteminde sınıfta kalma olmadığı için öğrenci yılsonunda bir üst sınıfa yükseltilir veya üst öğrenime devamı sağlanır. Her temel evre sonunda o temel evre için belirlenen hedeflere ulaşmaları beklenir. Öğrencilerin akademik başarılarını derslerdeki veya öğrenme alanlarındaki düzeyleri gösterir. Türk Eğitim Sisteminde öğrenciler, beklenen başarı düzeyine ulaşamadıklarında sınıf tekrarı yaparlar. Bu nedenle başarı olanlar bir üst sınıfa veya bir üst öğrenime devam ederler.

4.5. Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

İngiltere ve Türkiye’de öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde davranışları nelerdir? sorusuna cevap bulmak için her iki ülkede ikişer şubede anadili dersinde(Türkçe/İngilizce) gözlem yapılmıştır. Öğretmen Gözlem Formu ile elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

Sınıflarla İlgili Genel Bilgiler

İngiltere

İngiltere’deki gözlem Londra’daki bir ilköğretim okulunda (Primary School) yapılmıştır. Bu okulda 4. sınıf (Year 5) sınıfında 2 şube ve 5.sınıf (Year 6) sınıfında 3 şube bulunmaktadır. Bu ülkedeki gözlem 4. sınıf ve 5. sınıf 2 şubede yapılmıştır. Sınıflardaki öğrenciler kayıt sırasına göre şubelerine atanmışlardır. 4. sınıflardan seçilen şubede 20 öğrenci, 5. sınıflardan seçilen şubede ise 21 öğrenci bulunmaktadır.

İngilizce dersi (English/Literacy) haftada 5 ders saatidir. Şubelerdeki İngilizce derslerinin aynı saatlerde olmasından dolayı iki şubede gözlem yapılmıştır. Gözlem 4 haftalık sürede yapılmıştır. Gözlemin ilk aşamasında öğretmene ve öğrencilere gerekli bilgi verildikten sonra sınıfın uygun bölümlerinde oturularak gözlem yapılmıştır.

İngiltere’deki gözlem yapılan şubelerde ve okuldaki diğer şubelerde oturma düzeni genel olarak grup çalışmalarına uygun olan karşılıklı oturma biçimindedir. Araştırma kapsamında gezilen okullarda oturma düzeni, genel olarak karşılıklı oturma biçimindedir. Ayrıca öğretmen konuyla ilgili bilgi verirken ve yazı tahtasında bir konu işlerken öğrenciler yazı tahtasına yakın bir noktada yere (sınıfların tabanı halı kaplıdır) otururlar. Sınıflarda öğrencilerin temizlik ve su içme ihtiyaçları için kullanabilecekleri bir çeşme, kitaplarını ve yaptıkları çalışmalarını koyabilecekleri dolaplar vardır. Her iki şubede de beşer bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon makinesi, fotokopi makinesi, panolar, sınıf seviyesine uygun kitap ve eğitim materyallerinin yer aldığı geniş bir kütüphane bulunmaktadır. İnternet bağlantılı akıllı tahtada kullanılan her ders için gerekli eğitim yazılımları okul idaresi ve yerel eğitim otoritesi tarafından temin edilmektedir. Herhangi bir dersle ilgili her türlü içeriğe sahip bu eğitim yazılımları

öğretmen tarafından öğrenci seviyesine ve konuya bağlı olarak seçilmekte ve derslerde etkin biçimde kullanılmaktadır. Ayrıca derste ihtiyaç duyulduğunda taşınabilir bilgisayar dolabı sınıfa getirilir ve her öğrenciye bir bilgisayar verilerek çalışmalarda kullanılır.

İngiltere’de gözlem yapılan şubelerde bir asıl öğretmen bir de yardımcı öğretmen (Assistan Teacher) vardır. Asıl öğretmen, dersi hazırlayan, dersi işleyen, değerlendirmeyi yapan ve sınıftan birinci derece sorumlu olan kişidir. Yardımcı öğretmen, bütün sınıf çalışmalarında asıl öğretmene yardım eden, ders malzemelerini temin eden, sınıfta disiplinin sağlanmasına ve ek eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yardım eden ve öğrenci dosyalarını tutan kişidir. İngiltere’de sınıfların çoğunda yıllara göre artan sayıdaki yardımcı öğretmenler, asıl öğretmenin yanında derslere katılmaktadırlar. Aşağıda Tablo 4.9’da yıllara göre ilköğretimdeki öğretmen ve yardımcı öğretmen sayıları verilmiştir.

Tablo-4.9: İngiltere’de Yıllara Göre İlköğretimdeki Asıl ve Yardımcı Öğretmen Sayıları

Eğitim Öğretim Yılı	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Öğretmen Sayısı	166.9	166.7	165.2	165.2	165.0	166.8	158.8
Yardımcı Öğretmen Sayısı	97.9	99.0	105.8	115.0	118.3	133.5	134.1

Genel olarak haftalık ders programı şu şekildedir: Öğrenciler sabah saat 09.00’da sınıfta olacak şekilde okula gelirler. Öğretmen, öğrencilerden önce sınıfa gelir. Öğrenciler 09.00’dan 09.30’a kadar ders öncesi (early works) adı verilen bu sürede bir önceki dersten kalan çalışmalarını bitirir, mantık soruları çözer, kitap okur vb. aktivitelerle o gün işlenecek derslere hazırlık yapar. Öğretmen bu zamanın nasıl kullanılacağı ile ilgili öğrencileri yönlendirir. Öğretmen ise bu sürede derse hazırlık yapar, gerekli materyalleri temin eder ve önceki dersten kalan eksikleri tamamlayarak öğrencileri derse hazırlar. Her sabah ders öncesi (early works) yaklaşık 30 dakikalık sürenin öğrencilerin derse motive olması ve öğretmenin derse hazırlığı için olumlu olduğu görülmüştür.

09.30'dan 10.30'a kadar ders işlenir. 10.30'dan 10.45'e kadar toplantı zamanında (assembly time) bütün öğrenciler okulun büyük salonunda toplanır ve daha önce planlanan etkinlikler yapılır. Bu etkinliklerde şarkı söylenir, belirli gün ve haftalar kutlanır, okul müdürü ve öğretmenler Dünya'daki ve çevredeki olaylar hakkında sunum yapılır, genel okul duyuruları yapılır ve çeşitli eğlenceler düzenlenir. 10.45'ten 11.00'e kadar teneffüs (break time), 11.00'den 12. 0'a kadar ders, 12.30'dan 13.00'a kadar öğle yemeği molası verilir. 13.30'dan 14.00'e kadar okuldaki bütün öğrencilerin katıldığı genel okuma saati uygulaması yapılır. 14.00'den 15.30' kadar ders işlenir. 15.30'da ders bitirilir.

Zümre öğretmenler aynı sınıfları okutan öğretmenlerin kendi aralarından seçtikleri tecrübeli bir öğretmenin başkanlığında toplanırlar. Yıllık çalışma programı, ünitelerde hangi içerik verilecek vb. konularda birlikte karar verirler. Zümre öğretmenleri 2 haftada bir gün derse girmeyerek önceki çalışmalarını değerlendirirler, sonraki iki haftada yapılacak çalışmalarını belirlerler, ders materyallerini hazırlarlar ve yapılacak etkinlikleri vb. içeren planlar hazırlarlar.

Öğretmenler, zümre öğretmenler toplantısında işlenen konularla ilgili ünite boyunca(ortalama 6 hafta) 2 ile 5 okul dışı eğitim gezisi planlarlar. Bu gezilerde müzeler, parklar, tarihi ve turistik yerler, dini mekânlar, kütüphane vb. yerler gezilir. Gezilerin öğrenciler için eğlenceli ve eğitici olacak biçimde planlanmasına özen gösterildiği görülmüştür.

Türkiye

Türkiye'deki gözlem Konya'da bir ilköğretim okulunda 4. ve 5. sınıflarda yapılmıştır. Bu ilköğretim okulunda dördüncü ve beşinci sınıfta 5'er şube bulunmaktadır. 4. sınıflar arasından seçilen şubede 22 öğrenci 5. sınıflar arasından seçilen şubede ise 29 öğrenci bulunmaktadır. Bu şubelerdeki öğrenciler 1. sınıfa başladıklarında kura ile buldukları şubelerine atanmışlardır.

Derslerin aynı sınıflardaki şubelerin Türkçe derslerinin çakışmasından dolayı 4. ve 5. sınıflar arasından seçilen iki şubede gözlem yapılmıştır. Türkçe dersinin haftalık ders saati 5'tir. Gözlem, tarafından 4 hafta sürede yapılmıştır. Araştırmacı, derse sınıf

öğretmeni ile birlikte girmiş öğrencilere kendisi ile gerekli bilgileri verdikten sonra gözlem boyunca sınıfın arka kısmında derse katılmıştır.

Türkiye’de gözlem yapılan iki şubedeki öğrencilerin oturma düzeni ikişerli olarak yüzleri tahtaya dönük biçimdedir. Bu sınıfların fiziki kapasitesinin farklı oturma düzeninde oturmaya elverişli olmadığı görülmüştür. Her iki sınıfın pencereleri de öğrencilerin bahçeyi göremeyeceği yüksekliktedir. Sınıflarda TV, 1 adet bilgisayar, projeksiyon, yazı tahtası, kitaplık, sınıf panoları gibi eğitim araçları vardır. Bu sınıflardaki bilgisayarlarda internet bağlantısı mevcut olup derslerde kullanılacak herhangi bir eğitim yazılımı bulunmamaktadır. Dinleme etkinliklerinde bilgisayarın kullanıldığı gözlenmiştir.

Okulda ikili eğitim-öğretim yapılmaktadır. 5. sınıflar sabah, 4. sınıflar ise öğleden sonra ders yapmaktadır. Sabah grubundaki dersler 07.00’de başlamakta ve 12.40’ta bitmektedir. Öğleden sonra dersler 12.40’ta başlamakta ve 17.50’de bitmektedir.

Gözlem yapılan sınıflara ve öğretmenlere ait bilgiler Tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo-4.10: Gözlem Yapılan Sınıflara ve Öğretmenlere Ait Bilgiler

	İngiltere		Türkiye	
	1. Öğretmen	2. Öğretmen	1. Öğretmen	2. Öğretmen
Cinsiyet	Kadın	Erkek	Kadın	Kadın
Kıdem	13 Yıl	16 Yıl	9 Yıl	12 Yıl
Okutulan sınıf	4. sınıf	5. sınıf	5. sınıf	6. sınıf
Öğrenci sayısı	20	21	22	29

Tablo 4.10’da her iki ülkede gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin özellikleri(Kıdem, cinsiyet) sınıflar ve öğrenci sayıları görülmektedir. Gözlem yapılan şubelerdeki öğrenci sayılarının İngiltere’de daha az olduğu görülmüştür.

Aşağıda Tablo 4.11’de her iki ülkedeki gözlem yapılan şubelerde gözlem süresince işlenen konular ve derslerde kullanılan materyallerle ilgili bilgiler verilerek karşılaştırmalar yapılmıştır.

Tablo-4.11: Gözlem Süresince Derslerde İşlenen Konular ve Kullanılan Ders Araç-Gereçleri

İngiltere	Türkiye
4. Sınıf (Year 5)	4. Sınıf
Gözlem Süresince İşlenen Konular	
Efsanelere genel giriş(Bilgilendirici okuma metni) Kral Arthur efsanesi(Okuma Metni) Yaratıcı efsane yazma(Yazı Çalışması) Kral Arthur ile ilgili gazete haberi yazma(Yazı Çalışması) Telefon kullanmanın yararları ve zararları(Yazı Çalışması)	Bir Efsanedir Amasya “Zeytinin Çocuğu” Zeytinyağı(Serbest Okuma Metni) Safranbolu Evleri(Serbest Okuma Metni) Bir Kitabın Hikâyesi(Serbest Okuma Metni)
Gözlem sırasında kullanılan ders materyalleri	
Çalışma yaprakları, biyografi, sözlükler, eğitim yazılımı(İşlenen konularla ilgili bilgi, video)	Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, sözlükler, konularla ilgili video, resimler vb. araç-gereçler
5. Sınıf (Year 6)	5. Sınıf
Gözlem sırasında işlenen konular	
Çay, pasta, kek vb. yapma ve tarifini yazma Verilen talimatlara uyararak chart box yapma ve süreci yazma İkna edici bir dil kullanarak mektup yazma Telefon kullanmanın yararları ve zararları	Dört Mevsim Dört Güzellik Abant (Bilgilendirici Metin), Güzel Yurdum Türkiye’ m(Şiir) Isparta ve Güller(Bilgilendirici Dinleme Metni), Anadolu Sevgisi(şiir) Bin Pınarlı İda Dağının Etekleri Zeytinli (Bilgilendirici Metin)
Gözlem sırasında kullanılan ders materyalleri	
Çalışma yaprakları, biyografi, sözlükler, eğitim yazılımı(İşlenen konularla ilgili bilgi, video)	Ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, sözlükler, konularla ilgili video, sesli metin kayıtları resimler vb. araç-gereçler

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi İngiltere ve Türkiye’deki gözlem yapılan şubelerde gözlem sırasında işlenen konuların benzer sayıda olduğu söylenebilir. İngiltere’de derslerde yazılı bir ürün ortaya çıkarmaya yönelik çalışmaların daha çok tercih edildiği, Türkiye’ ise daha çok ders kitabından metin işlemenin tercih edildiği gözlenmiştir. Türkiye’deki derslerde ana kaynak olarak ders kitabının ve öğrenci çalışma kitabının kullanıldığı ve daha çok ders kitabına ve öğrenci çalışma kitabına bağlı kalınarak etkinliklerin düzenlendiği belirlenmiştir. İngiltere’de öğretmenler İngilizce dersinde sabit bir kaynak kitap takip etmek yerine zümre öğretmenler toplantısında belirlenen ve hazırlanan çalışma yapraklarını ve ders materyallerini kullanmaktadırlar.

Tarih ve Coğrafya derslerinde yer alan bazı konular İngilizce dersi ile birlikte işlenir. Ayrıca müzik ve resim derslerinde İngilizce dersinde işlenen konularla ilgili çalışmalar yapılır. Örneğin İngilizce dersinde bir konu işlenirken o konuyla ilgili resim çalışması yapılır. Benzer konular ve dersler birbirleriyle bağlantılı olarak işlenir.

Öğretmen Gözlem Formu

İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde ne tür davranış sergilediklerini belirlemek amacıyla her iki ülkede belirlenen iki okuldaki ikişer şubede gözlem yapılmıştır. Yapılan bu gözlem sırasında öğretmenlerin gösterdikleri öğretmenlik davranışları Öğretmen Gözlem Formuna işlenmiştir. Gözlem formu dersi işleme süreçlerine uygun olarak giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere 3 bölüme ayrılmıştır. Her bölümle ilgili öğretmenlerin derste gösterdikleri öğretmenlik davranışları gözlenmiş, formda belirlenen öğretmenlik davranışlarının gözlenme-gözlenmeme durumuna göre gözlem formuna işlenerek yüzdeler olarak gösterilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından gözlem süresince tutulan notlar uygun kategorilere ayrılarak işlenmiştir. Gözlem sonucunda elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

İngiltere ve Türkiye’deki sınıf öğretmenlerinin anadili (İngilizce/Türkçe) derslerindeki öğrenme –öğretme sürecinin giriş kısmındaki davranışlarının gözlenme oranları aşağıda Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo-4.12: Dersin Giriş Bölümünde Gözlenen Öğretmen Davranışları

Giriş Bölümünde Gözlenen Öğretmen Davranışları	İngiltere	Türkiye	İngiltere	Türkiye
	4. Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	5.Sınıf
Öğrencilerin ilgisini çekecek bir etkinlikle derse başlar.	% 86,66	%75	%93,33	%62,25
Öğrencilere dersin amaçlarını ve önemini açıklar.	%100	%68,75	%100	%75
İşlenecek dersin önceki konularla bağlantısını kurar	% 86,66	%87,50	%93,33	%93,75
Konuyla ilgi derste ne tür çalışmaların yapılacağını belirtir.	%100	%75	%100	%81,25
Öğrencilerin hazır bulunuşluklarını kontrol eder.	%59,94	%50	%73,26	%62,50
Daha önceki derste verilen ödevi kontrol eder.	%100	%56,25	%93,33	%50

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi İngiltere’de gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin Türkiye’deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlere göre ders başlangıcında derse öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklerle başlama, dersin amaçlarını ve önemini öğrencilere anlatma düzeyi daha yüksek düzeyde olmakla birlikte her iki ülke öğretmenleri de yüksek düzeyde bu davranışları göstermişlerdir.

İngiltere’deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin, öğrencilerin motivasyonunu sağlamak ve derse ilgilerini çekmek için bazen bilinen, bazen doğaçlama oluşan derse hazırlık(starter) etkinliklerini önem vererek yaptıkları gözlenmiştir. İngiltere’deki öğretmenler dersin başlangıcında ve ders içinde öğrencilerin derse ilgilerini çekmek ve sürdürmek için zihinsel çabayı gerektiren sorular sorarlar, daha önce öğrenilen melodilere el ve ayakla tempo tutarlar, şarkılar söylerler, düşündürücü, eğlendirici resim ve videolar gösterirler. Türkiye’de gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin başlangıç etkinliklerinde daha çok günlük olaylardan bahsettikleri, video izlettikleri, çeşitli resimler göstererek öğrencilerin derse ve konuya ilgilerini çekmeye çalıştıkları görülmüştür.

İngiltere’de gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin her ders başlangıcında konuyla ilgili yapılacak çalışmalarını ayrıntılı bir şekilde küçük bir yazı tahtasına

yazdıkları ve sözlü olarak ifade ettikleri, Türkiye’deki ise öğretmenlerin dersin adını ve konusunu tahtaya yazdıkları ve çoğu zaman da derste ne tür çalışmaların yapılacağını sözlü olarak açıkladıkları gözlenmiştir. Her iki ülke öğretmenlerinin de ders başlangıcında öğrencilerin derse ilgilerini çekmek için çeşitli etkinlikler gerçekleştirdikleri, öğrencilere dersin önemini anlattıkları ve dersin amaçlarından haberdar ettikleri söylenebilir.

İşlenecek konunun önceki konularla bağlantısını kurma her iki ülke öğretmenlerince benzer düzeyde gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Her iki ülke öğretmenlerinin işlenen konunun önceki konularla bağlantısını kurdukları söylenebilir.

Her iki ülkedeki gözlem yapılan şubelerin öğretmenlerin derse girişinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarını diğer maddelere göre daha düşük düzeyde kontrol ettikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak her iki ülke öğretmenlerinin kendi öğrencilerinin seviyeleri hakkında detaylı bilgiye sahip olmaları olabilir.

Ödev kontrolünü İngiliz öğretmenlerin daha yüksek düzeyde yaptıkları gözlenmiştir. Gözlem sırasında Türkçe dersinde daha önceki derslerde verilen ödevlerin tarafından ara sıra kontrol edildiği, İngiltere’de gözlem yapılan sınıflarda ödevlerin haftalık olarak verildiği, yapılan ödevlerin özellikle yardımcı öğretmen tarafından sürekli kontrol edilerek öğrenci dosyasına işlendiği gözlenmiştir. Gözlemler sırasında Türkiye’deki öğretmenlerin ödevleri bir veya birkaç günlük sürelerde daha çok öğrenci çalışma kitabından etkinlik tamamlama biçiminde verdikleri, verilen ödevleri nadiren kontrol ettikleri, bu kontrollerde de ödevlerin içeriğini ve biçimini(yazım kuralları) ise nadiren inceledikleri gözlenmiştir. Her iki ülke öğretmenlerinin de öğrencilere öğrendiklerini pekiştirmeleri için ödev verildiği ancak İngiliz öğretmenlerin ödevleri Türk öğretmenlere göre daha titiz biçimde kontrol ettikleri söylenebilir. Buna İngiltere’de asıl öğretmenin yanında yardımcı öğretmenin olması ve ödevlerin haftalık verilmesi olabilir.

İngiltere ve Türkiye’deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin anadili (İngilizce/Türkçe) derslerindeki öğrenme –öğretme sürecinin gelişme kısmındaki davranışlarının gözlenme oranları aşağıda Tablo 4. 13’te sunulmuştur.

Tablo-4.13: Dersin Gelişme Bölümünde Gözlenen Öğretmen Davranışları

Gelişme Bölümünde Gözlenen Öğretmen Davranışları	İngiltere	Türkiye	İngiltere	Türkiye
	4. Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	5.Sınıf
Ders süresini planlı ve etkin biçimde kullanır.	%93,33	%75	%100	%62,50
Öğrencilerin anlayacağı ifade biçimleri kullanır.	%100	%100	%86,66	%100
Öğrencilerin etkinlikleri uygulamasını organize eder.	%100	%87,50	%100	%93,75
Öğrencilerin seviyesine uygun sorular sorar.	%93,33	%75	%79,92	%87,50
Tüm öğrencileri etkinliklere dâhil eder.	%79,92	%75	%86,66	%62,50
Öğrencileri soru sormaları için teşvik eder	%100	%100	%86,66	%93,75
Farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencileri dikkate alan etkinlikler düzenler.	%100	%31,50	%100	%25
Öğretmen, öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi aktarıcı değil öğrencilerin öğrenmesine rehberlik eder.	%100	%50	%100	%56,25
Öğretmen, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için uygun ortam oluşturur.	%100	%43,75	%100	%63,75
Derste öğrencilere grup çalışması yaptırır.	%100	%31,50	%100	%25
Öğrencilerin öğrendiklerini söz, yazı, vb. farklı edebi türlerde ifade etmelerini sağlar.	%93,33	%87,50	%86,66	%75
Dersi olumsuz olarak etkileyen öğrencilere karşı gerekli tedbirleri alır.	%100	%100	%93,33	%81,25
Konuyla ilgili günlük yaşamdan örnekler verir.	%100	%100	%100	%100
Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmalarını sağlar.	%86,66	%56,25	%79,26	%50
Öğrencileri Türkçe/İngilizce konuşma kurallarına uygun biçimde konuşmaları için teşvik eder.	%100	%100	%79,26	%100
Farklı görüşlerin ortaya çıkması için uygun tartışma ortamı oluşturur.	%100	%100	%86,66	%100
Ders materyal ve araç-gereçlerini etkin biçimde kullanır.	Gazete, dergi çalışma yaprakları, hikâye kitabı, eğitim yazılımları, bilgisayar, internet kaynakları, sözlükler, akıllı tahta, Heceleme kitapları	Ders kitabı, çalışma kitabı, hikaye kitabı, sözlükler, projeksiyon, bilgisayar, internet kaynakları, konuyla ilgili diğer araç-gereçler	Gazete, dergi çalışma yaprakları, hikâye kitabı, eğitim yazılımları, bilgisayar, internet kaynakları, sözlükler, akıllı tahta, çay yapımında	Ders kitabı, çalışma kitabı, hikaye kitabı, sözlükler, projeksiyon, bilgisayar, internet kaynakları, küçük halı modelleri, konuyla ilgili diğer araç-gereçler

	(spelling book) konuyla ilgili diğer araç-gereçler		kullanılan malz. Kağıt işleri için gerekli malz. Heceleme kitapları (spelling book) konuyla ilgili diğer araç-gereçler	
Konunun daha iyi anlaşılması için zengin öğrenme stratejisi, yöntemi ve teknikleri kullanır.	Anlatım, soru-cevap, dramatisasyon, örnek olay, tartışma, çoklu zekâ, grup çalışması, seviye grupları, tümevarım/ tümdengelim, tahmin etme, çözümleme vb.	Anlatım, soru-cevap, tartışma, çoklu zekâ, tümevarım/ tümdengelim, tahmin etme, çözümleme vb.	Anlatım, soru-cevap, dramatisasyon, örnek olay, tartışma, çoklu zekâ, grup çalışması, seviye grupları, tümevarım/ tümdengelim, tahmin etme, çözümleme vb.	Anlatım, soru-cevap, tartışma, çoklu zekâ, tümevarım/ tümdengelim, tahmin etme, çözümleme vb.

Tablo 4.13 incelendiğinde görüldüğü gibi İngiltere’de gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin Türkiye’de gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlere göre ders zamanını daha yüksek düzeyde planladıkları ve verimli biçimde kullandıkları gözlenmiştir. İngiltere’deki sınıflarda yardımcı öğretmenin asıl öğretmene yardımcı olması ve akıllı tahta, interaktif eğitim yazılımı vb. eğitim araç gerecinin etkin kullanılması öğretmenlerin sınıf içi iş yükünü azalttığı söylenebilir. Türkiye’deki öğretmenlerin derste zaman zaman ikinci bir kişinin yardımına ihtiyaç duydukları görülmüştür.

Her iki ülke öğretmenlerinin, öğrencilerin anlayacağı ifade biçimlerini kullanımını ve derste yapılan etkinliklerinin organize edilmesini ve öğrencilerin seviyesine uygun sorular sormayı yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri görülmüştür. Her

iki ülke öğretmenlerinin de ders işleme sürecinde öğrencilerin özelliklerine uygun hareket ettikleri söylenebilir.

İngiltere'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin Türkiye'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlere göre bütün öğrencileri etkinliklere daha yüksek düzeyde dâhil ettikleri görülmüştür. Her iki ülkedeki gözlem yapılan şubelerdeki öğrencilerin genel olarak etkinliklere dâhil edildiği ancak öğrencilerin seviye farklarının Türkiye'deki sınıflarda dikkate alınmadığı gözlenmiştir. İngiltere'de öğretmenlerin etkinlikleri sınıftaki seviye gruplarına göre hazırladıkları görülmüştür. İngiltere'de öğrenciler, alt, orta, yüksek ve bazen daha yüksek olmak üzere 3 ya da 4 düzeyde seviyelerine göre gruplara ayrılmaktadır. Öğrencilerin seviyeleri çok sıkı bir şekilde uygulanan düzey belirleme sistemi ile belirlenmektedir.

İngiltere'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin Türkiye'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmesine rehberlik edici rol üstlendikleri gözlenmiştir. Türkiye'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin genel olarak sınıfın ön kısmında durarak konuyu anlattıkları görülmüştür. İngiltere'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin konuyla ilgili ön bilgiler verdikten sonra öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine ve çalışmalarını yapmalarına rehberlik ettikleri gözlenmiştir. Örneğin, öğretmen bir gazete haberinde veya resmi bir mektupta olması gerekenlerle ilgili bilgi verdikten sonra öğrenciler çeşitli haber ve mektup örneklerini incelerler. Öğrenciler yazı için gerekli hazırlığı yaptıktan sonra gazete haberi veya mektup vb. yazmaya başlarlar. Öğretmen sınıf içinde gezerek, öğrencilerin çalışmalarını kontrol ederek gerektiğinde onlara destek olur.

İngiltere'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin Türkiye'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlere göre çok daha yüksek düzeyde öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için uygun ortam oluşturdukları gözlenmiştir. Günlük hayatta sıkça kullanılan ifade biçimlerini (tarifler, komutlar, bir aletin kullanım kılavuzunu anlamak, anlatmak, tarif ederek ve örnek olayla bir maket yapmak vb.) öğretmek için yemek, çay, pasta, kek, kâğıttan uçak vb. şekilleri uygulamalı olarak yaptırdıkları bu ürünlerin yapılış sürecinin sözlü ve yazılı anlatımlarının yapıldığı gözlenmiştir. Ayrıca

her işlenen dersin sonunda öğrencilerden bir ürün ortaya koymaları beklenmektedir. Türkiye'deki öğretmenlerin genel olarak çalışma kitabındaki etkinlikleri yapmayı tercih ettikleri gözlenmiştir.

İngiltere'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin Türkiye'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlere göre çok daha yüksek düzeyde öğrencilerle grup çalışmaları yaptıkları gözlenmiştir. İngiltere'deki öğretmenler öğrencileri seviye gruplarına(5-6 öğrenci) ayırarak etkinlikleri grup çalışması şeklinde düzenlemektedirler. Öğretmenler konuyla ilgili ve yapılacak çalışma ile ilgili bütün sınıfa bilgi verdikten sonra konuya ve etkinlik biçimine göre tüm grup veya ikişerli grup çalışması yaparlar. Grup üyeleri çalışmalarının sonunda kendilerinin ve birbirlerinin grup içi performanslarını değerlendirirler. Türkiye'deki öğretmenlerin genel olarak tüm sınıf öğretimini tercih ettikleri görülmüştür. Türkiye'deki öğretmenlerin tüm sınıf öğretimini tercih etmelerinin nedeni sınıfların fiziki ortamının grup çalışmaları için uygun olmamasından dolayı olabilir.

İngiltere'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin Türkiye'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlere göre kısmen yüksek düzeyde gerçekleştirmekle birlikte her iki ülke öğretmenlerinin öğrencilerin öğrendiklerini söz, yazı, vb. farklı edebi türlerde ifade etmelerini sağlamaya yönelik çalışma yaptıkları gözlenmiştir.

Her iki ülkedeki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin dersi olumsuz olarak etkileyen öğrencilere karşı gerekli tedbirleri aldıkları gözlenmiştir. Her iki ülkede gözlem yapılan sınıflarda ciddi bir disiplin problemine rastlanmamıştır. İngiltere'deki öğretmenlerin sınıfta gürültü olduğunda, öğrencileri uyarma ihtiyacı duyduğunda elini kaldırıp beşten geriye doğru sayarak veya sözlü uyarı yaparak sınıfta hâkimiyeti kolayca sağladığı görülmüştür. Bu yöntemin sınıfta sık sık kullanıldığı ve etkili olduğu görülmüştür. Her iki ülkedeki gözlem yapılan şubelerde öğretmenlerin öğrencilere yönelik her türlü fiziksel temastan kaçındıkları gözlenmiştir. Türkiye'de gözlem yapılan sınıflardaki öğretmenlerin öğrencilere daha samimi, İngiltere'deki öğretmenlerin ise öğrencilere daha resmi davrandıkları söylenebilir.

Türkiye ve İngiltere'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin işlenen konularla ilgili günlük yaşamdan örnekleri verdikleri, öğrencileri Türkçe/İngilizce

konuşma kurallarına uygun biçimde konuşmaları için teşvik ettikleri, farklı görüşlerin ortaya çıkması için uygun tartışma ortamı oluşturdukları görülmüştür.

İngiltere'deki öğretmenler haftalık İngilizce dersinin bir saatini heceleme(İngilizce kelimelerin yazılış ve söyleniş farkından dolayı), kelimeleri doğru yazma ve okuma dersine ayırmaktadırlar. Öğretmenlerin standart İngilizcenin öğretilmesine ve belli bir ritimle kelimelerin seslendirilmesine önem verdikleri görülmüştür.

İngiltere ve Türkiye'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin eğitim araç-gereçlerini etkin biçimde kullandıkları gözlenmiştir. Ancak İngiltere'deki öğretmenlerin sınıf ortamında daha zengin araç-gerece sahip oldukları görülmüştür. Bununla birlikte sınıf ortamında sahip olunan zengin araç-gerecin yanında örneğin, tariflerle ilgili bir konunun anlatımında çay ve kek yapımında kullanılan malzemeler vb. araç-gerecin sınıf ortamına kolaylıkla getirilerek sınıf ortamında kullanıldığı gözlenmiştir. Ayrıca İngiltere'deki öğretmenlerin teknolojik araç-gereç (araştırma yapmaları için her öğrenciye internet bağlantılı bir bilgisayar, her türlü içeriğe sahip eğitim yazılımı vb.) açısından daha zengin imkânlarla sahip oldukları ve bunları etkin biçimde kullandıkları görülmüştür. İngiltere'deki öğretmenlerin sabit olarak bir ders kitabını takip etmedikleri 2 haftada bir yaptıkları zümre toplantısında belirlenen ve hazırladıkları ders kaynaklarını kullandıkları belirlenmiştir. Türkiye'deki öğretmenlerin daha çok derslerde ana kaynak olarak ders kitabını ve öğrenci çalışma kitabını kullandıkları gözlenmiştir. Bazı metinleri sesli dinlemek ve derslerle ilgili bazen görsel unsurlar göstermek için bilgisayarların kullanıldığı görülmüştür.

İngiltere ve Türkiye'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin konunun daha iyi anlaşılması için çeşitli öğrenme stratejilerini, yöntemleri ve teknikleri kullandıkları görülmüştür. İngiltere'deki öğretmenlerin öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri ve derste aktif öğrenmeleri için geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yanında çoklu zekâ, işbirlikli öğrenme, örnek olay gibi aktif öğrenme yöntemlerini daha sık ve etkin biçimde kullandıkları görülmüştür. Türkiye'deki öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerini kullanmanın yanında daha çok anlatım, soru- cevap, tartışma,

tümevarım ve tümdengelim, çözümlene gibi yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmüştür.

İngiltere ve Türkiye’deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin anadili (İngilizce/Türkçe) derslerindeki öğrenme –öğretme sürecinin sonuç kısmındaki davranışlarının gözlenme oranları Tablo 4.14’te sunulmuştur.

Tablo-4.14: Dersin Sonuç Bölümünde Gözlenen Öğretmen Davranışları

Sonuç Bölümünde Gözlenen Öğretmen Davranışları	İngiltere	Türkiye	İngiltere	Türkiye
	4. Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	5.Sınıf
Öğrenilen konularla ilgili uygun zaman ve yerlerde öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirir.	%86,66	%81,25	%93,33	%93,75
Konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için soru sorar.	%79,92	%75	%86,66	%93,75
İşlenen konuyla ilgili anlaşılmayan noktalar için gerekli tedbirleri alır.	%73,26	%75	%86,66	%87,50
Öğrenilen konuyla ilgili geri bildirim için ev ödevi verir.	Araştırma ödevi ve çalışma yaprakları	Çalışma kitabı, araştırma ödevi	Araştırma ödevi ve çalışma yaprakları	Çalışma kitabı, araştırma ödevi
Öğrenme-öğretme sürecinde (derste)değerlendirme yapar.	%93,33	%18,75	%100	%31,25
Uygun değerlendirme teknikleri kullanır.	Yazılı, gözlem, ürün dosyası, araştırma dosyası, grup çalışması, öğrenci defteri ve haftalık ödev	Yazılı, gözlem, ürün dosyası, proje ve performans görevi, çoktan seçmeli sorular,	Yazılı, gözlem, ürün dosyası, araştırma dosyası, grup çalışması, öğrenci defteri ve öğrenci ödev	Yazılı, gözlem, ürün dosyası, proje ve performans görevi, çoktan seçmeli sorular

Tablo 4.14’te görüldüğü gibi İngiltere ve Türkiye’deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin, konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için öğrencilere soru sordukları, öğrenilen konuları ilgili uygun zaman ve yerde öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirdikleri ve anlaşılmayan noktalarla ilgili gerekli tedbirleri yüksek düzeyde aldıkları gözlenmiştir.

İngiltere'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin Türkiye'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlere göre öğrenilen konuların geri bildirim için ödevleri çok yüksek düzeyde verdikleri gözlenmiştir. Türkiye'deki öğretmenlerin bütün öğrencilere daha çok çalışma kitabından(aynı ödev) etkinlik tamamlama biçiminde verdikleri görülmüştür. İngiltere'deki öğretmenler ise işlenen konularla ilgili öğrenci seviyelerine göre hazırladıkları ödevleri ve çalışma yapraklarını öğrencilere genel olarak haftalık verilir. Öğrenci tarafından yapılan ödevler öğretmen tarafından detaylı bir şekilde incelenerek değerlendirilir ve öğrenciye ödevi hakkında geri bildirimde bulunur. Velilere ödevlerin öğrenci için zorluk derecesini değerlendirmeleri için ödev değerlendirme formu verilir. Kontrol edilen ve değerlendirilen ödevler öğrencinin dosyasına konur. Bazı ödevler eğitim yazılımı üzerinden verilmektedir. Öğrenciler kendi şifreleri ile eğitim yazılımına uzaktan katılarak derslerini tekrar ederler, araştırma ve ödevlerini yaparlar.

İngiltere'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin Türkiye'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlere göre öğrenme –öğretme sürecinde çok yüksek düzeyde değerlendirme yaptıkları gözlenmiştir. Türkiye'deki öğretmenlerin ünite bitiminde özellikle çoktan seçmeli sorulardan oluşan yazılı sınavlar, her ders için her dönem verilen performans görevleri ve 2 dönemde 1 tane verilen proje ödevleri ile öğrencileri değerlendirdikleri görülmüştür.

İngiltere'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenler, öğrencilerin bireysel ve grup içi çalışma performanslarına (özellikle yardımcı öğretmen gözlem yapar) bakarak, ödevlerine ve ürettikleri eserlerine göre değerlendirir. Öğrencilerden her dersin, konu veya ünitenin sonunda bir ürün ortaya koymaları istenir. Öğrencinin yaptığı çalışmalar ders, konu veya ünite bitiminde incelenir, gerekli düzeltmeler yapılır ve öğrenciye verilir. Öğrencinin yaptığı çalışmalar öğretmen veya yardımcı öğretmen tarafından değerlendirilerek puanlandırılır. Bu puanlar öğrencinin yazma becerisini ölçmek için kullanılır. Öğrenci, çalışmanın son şeklini başka bir deftere tekrar yazar. Bu defterler öğrencinin dosyasında saklanır ve öğrenciden bir üst öğrenime (Secondary School) başvururken defterleri yanında bulundurması istenir.

İngiltere’de gözlem yapılan sınıftaki bir öğrenci işitme engellidir. Bu öğrenci sınıfta arkadaşları ile birlikte derse katılmakta yanında oturan özel eğitim öğretmeni ona yardım etmektedir. Kaynaştırma eğitimi kapsamında engelli öğrenciler kendi sınıflarında arkadaşları ile birlikte derse katılmakta, belirli zamanlarda okul içindeki özel eğitim bölümlerine giderek ek eğitim almaktadırlar. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için farklı bir öğretim programı takip edilerek ders planları hazırlanmakta, uygulanmakta ve değerlendirme yapılmaktadır. Okul idaresi öğrencilerin engel türüne göre özel eğitim öğretmeni istihdam etmektedir.

İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen ve dil becerisi eksik öğrenciler için ayrıca öğretmen görevlendirilerek İngilizce öğretilmektedir. Anadili İngilizce olmayan öğrencilerin kendi anadillerini de öğrenmeleri için okul idaresi bir koordinatör görevlendirmektedir. Koordinatör bu öğrencilerin kendi anadillerini öğrenmeleri için okulda uygun ortam(öğretmen, sınıf, kitap vb. eğitim materyali) hazırlamaktadır.

İngiltere ve Türkiye’deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin nitelikleri açısından karşılaştırıldığında her iki ülke öğretmenleri arasında bir farklılık olmadığı söylenebilir. Ancak Türkiye’deki öğretmenlerin iş yükünün daha ağır olduğu saptanmıştır. İngiltere’deki sınıflarda asıl öğretmenin yanında yardımcı bir öğretmenin olması işleri kolaylaştırarak zamanın verimli kullanılmasına, grup çalışmalarına ve öğrencilerle bireysel ilgilenmeye fırsat vermektedir. Her ülkedeki gözlem yapılan sınıflar genel olarak karşılaştırıldığında İngiltere’deki sınıfların eğitim materyalleri açısından çok zengin olduğu, her sınıfta akıllı tahta ve eğitim yazılımının olduğu ve kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin bir ders kitabına bağlı kalmak yerine öğrencilerin ihtiyaçlarına göre farklı eğitim kaynaklarını hazırladıkları ve kullandıkları, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate aldıkları ve buna uygun ödevleri hazırladıkları, seviye grupları oluşturarak grup çalışmalarını etkin olarak uyguladıkları ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri için uygun ortam oluşturdukları gözlenmiştir. Türkiye’de gözlem yapılan sınıflarda internet bağlantılı bilgisayarın ve projeksiyon makinesinin olduğu ve bazı derslerde kullanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin daha çok öğretmen merkezli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı, derslerin ders ve çalışma kitabına bağlı kalınarak işlendiği, derslerin öğretmen tarafından anlatıldığı ve bütün öğrencilere aynı seviyede ders işlendiği gözlenmiştir.

4.6. Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı araştırma sorusu “İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde düzenlenmişti. Bu soruya cevap bulmak için İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlere anket ve görüşme formu uygulanmıştır. Aşağıda Öğretmen Görüşleri Anketi ve Öğretmen Görüşme Formunun uygulanması ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.6.1. Öğretmen Görüşleri Anketi

İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarının hedef/kazanım, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri Öğretmen Görüşleri Anketi ile alınmıştır. Her iki ülke öğretmenlerinin görüşleri arasında benzerlik ve farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir. İngiltere ve Türkiye’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet durumları karşılaştırılmıştır. Tablo 4.15’te Türkiye ve İngiltere’de anket uygulamasına katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo-4.15: İngiltere ve Türkiye’de Anket Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Ülke	Cinsiyet			Toplam
	f/ %	Kadın	Erkek	
İngiltere	f	58	13	71
	%	81,7	18,3	100
Türkiye	f	42	30	72
	%	58,3	42,7	100

Tablo 4.15’te görüldüğü gibi her iki ülkedeki uygulamaya katılan ilköğretim seviyesinde öğretmenlerin daha çok kadın ağırlıklı olduğu görülmektedir. Ancak İngiltere’deki öğretmenlerin büyük bir kısmının kadın ağırlıklı olduğu söylenebilir

4.6.1.1. Hedeflerle İlgili Öğretmen Görüşleri

İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarının hedef/kazanım boyutuna ilişkin görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo-4.16: Hedef Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Maddeler	Ülke	N	\bar{X}	SS	t	p
1.Kazanımların-hedeflerin anadilinin öğretilmesi için yeterliliği.	İngiltere	72	3,72	1,194	4,54	,000*
	Türkiye	71	2,87	1,017		
2.Kazanımların-hedeflerin birbirlerini desteklemesi.	İngiltere	72	4,07	1,067	3,746	,000*
	Türkiye	71	3,51	0,683		
3.Kazanımların-hedeflerin öğrencilerin bilişsel-duyuşsal ve psikomotor gelişim özelliklerine uygunluğu.	İngiltere	72	3,54	1,158	2,438	,016*
	Türkiye	71	3,13	0,808		
4.Kazanımların-hedeflerin öğrencilerin bilişsel özelliklerini geliştirmesi	İngiltere	72	3,7	1,183	3,857	,000*
	Türkiye	71	3,03	0,885		
5.Kazanımların-hedeflerin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesi	İngiltere	72	3,49	1,082	2,734	,007*
	Türkiye	71	3,03	0,939		
6.Kazanımların-hedeflerin öğrencilerin birlikte çalışma becerilerini geliştirmesi	İngiltere	72	3,59	1,1	5,452	,000*
	Türkiye	71	2,62	1,022		
7.Kazanımların-hedeflerin öğrencilere öğrenmeyi öğretmesi	İngiltere	72	3,8	1,124	7,023	,000*
	Türkiye	71	2,63	0,839		
8.İngilizce/Türkçe dersi kazanımları ve konuları diğer derslerin amaç ve konularıyla birbirlerini desteklemesi	İngiltere	71	3,89	1,106	2,714	,007*
	Türkiye	71	3,45	0,785		

P<0,05 *Fark Önemli

Tablo 4.16'da görüldüğü gibi İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programının hedef boyutuna ilişkin puan ortalamaları karşılaştırıldığında .05 anlamlılık düzeyinde İngiltere'deki öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu bulgulara göre İngiltere'deki öğretmenlerin anadili öğretim programının hedef boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları,

Türkiye'deki öğretmenlerin anadili öğretim programının hedef boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Sonuç olarak İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre anadili öğretim programının hedef boyutuna ilişkin daha olumlu düşündükleri söylenebilir.

4.6.1.2. İçerikle İlgili Öğretmen Görüşleri

İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarının içerik boyutuna ilişkin görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo-4.17: İçerik Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Maddeler	Ülke	N	\bar{X}	SS	t	p
9.İçeriğin Türkçe/İngilizce programının kazanımlarına uyumluluğu	İngiltere	72	4,08	1,215	5,603	,000*
	Türkiye	71	3,15	0,692		
10.İçeriğin öğrenci seviyesine uygunluğu	İngiltere	72	3,82	1,323	3,447	,000*
	Türkiye	71	3,14	0,99		
11.Okuma materyallerinin (okuma parçası, şiir vb.) öğrencilerin merakını uyandıracak ve ilgisini çekecek özellikte olması	İngiltere	72	3,86	1,372	5,146	,000*
	Türkiye	71	2,87	0,85		
12.Okuma materyallerinin öğrencileri edebiyata yönlendirici özellikte olması	İngiltere	72	4,01	1,305	7,517	,000*
	Türkiye	71	2,69	0,707		
13.Dilbilgisi kurallarının öğretiminin uygun zaman ve düzeyde başlatılması	İngiltere	72	3,58	1,217	6,14	,000*
	Türkiye	71	2,49	0,856		
14.Doküman, yazılı ve sözlü kaynaklar vb. materyallerinin öğretmen için yeterliliği	İngiltere	72	3,3	1,291	1,949	,001*
	Türkiye	71	2,93	0,916		
15.Doküman, yazılı ve sözlü kaynaklar vb. materyallerinin öğrenciler için yeterliliği	İngiltere	72	3,23	1,201	2,564	,007*
	Türkiye	71	2,76	0,944		

P<0,05 *Fark Önemli

Tablo 4.17'de görüldüğü gibi İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programının içerik boyutuna ilişkin puan

ortalamları karşılaştırıldığında .05 anlamlılık düzeyinde İngiltere'deki öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Bu bulgulara göre İngiltere'deki öğretmenlerin anadili öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları Türkiye'deki öğretmenlerin anadili öğretim programının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Sonuç olarak İngiltere'deki öğretmenlerin Türkiye'deki öğretmenlere göre anadili öğretim programının içerik boyutuna ilişkin daha olumlu düşünce içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca Türkiye'deki öğretmenlerin İngiltere'deki öğretmenlere göre programın öngördüğü dilbilgisi öğretimi yaklaşımını yetersiz buldukları sonucunu ortaya koymaktadır.

4.6.1.3. Eğitim Durumuyla İlgili Öğretmen Görüşleri

İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarının eğitim durumu boyutuna ilişkin görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular Tablo 4.18'de verilmiştir.

Tablo-4.18: Eğitim Durumu Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Maddeler	Ülke İsmi	N	\bar{X}	SS	t	p
16.İngilizce/Türkçe dersi örnek ders işleme planı	İngiltere	72	3,65	1,223	2,686	,000*
	Türkiye	71	3,18	0,795		
17.İngilizce/Türkçe dersindeki yöntem ve tekniklerin anadilinin öğretilmesi için yeterliliği	İngiltere	72	3,59	1,219	3,206	,052
	Türkiye	71	3	0,965		
18.Ders süresinin, öğrencilere anadilini öğretmek için yeterliliği	İngiltere	72	3,49	1,369	1,821	,007*
	Türkiye	71	3,11	1,107		
19.Etkinliklerin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmesi	İngiltere	72	3,62	1,253	4,231	,001*
	Türkiye	71	2,83	0,947		
20.Etkinliklerin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmesi	İngiltere	72	3,52	1,158	3,571	,117
	Türkiye	71	2,87	0,998		
21.Etkinliklerin, öğrencilerin okuma	İngiltere	72	3,96	1,168	5,311	,000*

becerilerini geliştirmesi	Türkiye	71	3,08	0,745		
22.Etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmesi	İngiltere	72	3,96	1,145	7,264	,000*
	Türkiye	71	2,79	0,726		
23.Etkinliklerin, öğrencilerin anadillerine karşı olumlu tutum geliştirmeye etkisi	İngiltere	72	3,65	1,089	4,075	,034*
	Türkiye	71	2,99	0,83		
24.Etkinliklerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirmesi	İngiltere	72	3,45	1,143	3,05	,030*
	Türkiye	71	2,92	0,938		

P<0,05 *Fark Önemli

Tablo 4.18’de görüldüğü gibi İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programının eğitim durumu boyutuna ilişkin puan ortalamaları karşılaştırıldığında 16. ve 20. madde dışındaki maddelerin puan ortalamaları .05 anlamlılık düzeyinde İngiltere’deki öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 16. ve 20. maddelerin puan ortalamaları ise .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bulgulara göre İngiltere’deki öğretmenlerin anadili öğretim programının eğitim durumu boyutuna ilişkin 16. ve 20. maddelerin dışındaki maddelerin puan ortalamaları Türkiye’deki öğretmenlerin anadili öğretim programının eğitim durumu boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Sonuç olarak İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre anadili öğretim programının eğitim durumu boyutuna ilişkin daha olumlu düşünce içinde oldukları söylenebilir. Ayrıca Türkiye’deki öğretmenlerin İngiltere’deki öğretmenlere göre programla önerilen etkinlikleri özellikle de yazma etkinliklerini yeterli görmedikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır.

4.6.1.4. Değerlendirmeye İlgili Öğretmen Görüşleri

İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular Tablo 4. 19’da verilmiştir.

Tablo-4.19: Değerlendirme Boyutuyla İlgili Öğretmen Görüşleri Arasındaki Farklara İlişkin t Testi Sonuçları

Maddeler	Ülke	N	\bar{X}	SS	t	p
25.Öğrencilere kendilerini değerlendirmeye fırsat vermesi	İngiltere	72	3,51	1,229	2,948	,114
	Türkiye	71	2,94	1,04		
26.Öğretmenlere değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında gerekli bilgi vermesi	İngiltere	72	3,69	1,305	2,763	,001*
	Türkiye	71	3,15	0,98		
27.Öğrencilerin daha çok yazılı sınavlarla değerlendirilmesi	İngiltere	72	3,54	1,375	2,884	,095
	Türkiye	71	2,9	1,24		
28.Öğrencilerin daha çok etkinliklerdeki performanslarına göre değerlendirilmesi	İngiltere	72	4,04	1,226	3,577	,000*
	Türkiye	71	3,41	0,853		
29.Kazanımların ve değerlendirme ölçütlerinin birbiriyle tutarlılığı	İngiltere	72	3,79	1,074	3,138	,000*
	Türkiye	71	3,3	0,773		
30.Öğrencilerin bireysel gelişim düzeylerine uygun olarak değerlendirmeye imkân vermesi	İngiltere	72	3,72	1,091	5,724	,000*
	Türkiye	71	2,85	0,68		

P<0,05 *Fark Önemli

Tablo 4. 19’da görüldüğü gibi İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin puan ortalamaları karşılaştırıldığında 25. ve 27. madde dışındaki maddelerin puan ortalamaları .05 anlamlılık düzeyinde İngiltere’deki öğretmenler lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. 25. ve 27. maddelerin puan ortalamaları ise .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı bulunmamıştır. Bulgulara göre İngiltere’deki öğretmenlerin anadili öğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin 25. ve 27. maddelerin dışındaki maddelerin puan ortalamaları Türkiye’deki öğretmenlerin anadili öğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamalarına göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Sonuç olarak İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre anadili öğretim programının değerlendirme boyutuna ilişkin daha olumlu düşünce içinde oldukları söylenebilir.

4.6.2. Öğretmen Görüşme Formu

İngiltere ve Türkiye’de öğretmenlerin anadili öğretim programıyla ilgili görüşleri almak için öğretmenlere yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu uygulanmıştır. Görüşme formu öğretim programı, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme olmak üzere 4 bölümden oluşmakta, bu bölümlerde toplam 6 açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşme formunun uygulanması ile elde edilen öğretmen görüşleri öğretim programı, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme olmak üzere daha önce belirlenen 4 tema ve alt kategoriler içerisinde toplanmıştır. Her iki ülke öğretmenlerinin görüşleri belirlenen temalar altındaki kategorilerde özetlenmiş ve bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

4.6.2.1. Öğretim Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri

İngiltere ve Türkiye’de görüşme formu uygulamasına katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı aşağıda Tablo 4.20’de verilmiştir.

Tablo-4.20: İngiltere ve Türkiye’de Görüşme Formu Uygulamasına Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Ülke	Cinsiyet			Toplam
	f/ %	Kadın	Erkek	
İngiltere	f	8	3	11
	%	72,72	27,27	100
Türkiye	f	7	5	12
	%	58,33	41,66	100

Tablo 4.20’de görüldüğü gibi her iki ülkede görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğunu kadın öğretmenler oluşturmaktadır.

1)İngilizce/Türkçe Öğretim Programı öğrencilere anadilini öğretmede yeterli midir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz? sorusuna ilişkin İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin görüşlerine ilişkin bulgular Tablo 4.21’de verilmiştir.

Tablo-4.21: İngilizce/Türkçe Öğretim Programının Öğrencilere Anadilini Öğretmede Yeterliliği ile İlgili Bulgular

İngilizce/Türkçe Öğretim Programının Öğrencilere Anadilini Öğretmede Yeterliliği	İngiltere	Türkiye
	f	f
İngilizce/Türkçe Öğretim Programını Yeterli Bulma	6	5
İngilizce/Türkçe Öğretim Programı Yeterli, Ancak Gözden Geçirilmeli	4	2
İngilizce/Türkçe Öğretim Programını Yetersiz Bulma	1	5

İngiltere

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi İngiltere’de görüşme yapılan 6 öğretmen İngilizce Öğretim Programını “anadilini öğretmede yeterli, diğer ders ve konularla entegre edici, ilginç, yeniliğe açık ve öğrenme yollarını öğreten” gibi ifadelerle öğrencilere anadilini öğretmede yeterli bulduklarını, öğretmenlerden 4’ü programı yeterli bulmakla birlikte “daha ilgi çekici olmalı, aşırı ağır” olması vb. ifadelerle programın gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenin 1’i ise öğretim programını yeterli bulmadığını ifade etmiştir. Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Uygulanacak sabit bir model yerine başlama noktası olarak yeterlidir. Öğretmenler, programı ana kriter alarak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre küçük değişiklikler ve iyileştirmeler yaparlar.” (2. Öğrt.)

“Evet, bununla birlikte bazı alanlarda program aşırı ağırdır. Hatta birçok ögenin erken yaşlarda öğretilmesinin gerekli olup olmadığını merak

ediyorum. Ben öğrencilerin hazır olduklarında öğreneceklerinden eminim.” (4. Öğrt.)

“Evet, bununla birlikte öğrencilerin ailelerinin programa desteği çok sınırlıdır. Hatta bazı aileler konuşma İngilizcesine tam hâkim değiller.” (5. Öğrt.)

“İngilizce programı öğrencilere öğrenme yollarını öğretmede yeterlidir.”(8.Öğrt.)

“Öğrencilere anadilini öğretmek için yeterli değil.”(11. Öğrt.)

Öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgulara göre İngiltere’deki öğretmenlerin büyük bir kısmı İngilizce Öğretim Programını öğrencilere anadillerini öğretmede yeterli gördüklerini ancak bazı öğretmenlerin programı anadilini öğretmede yeterli olmadığını bu nedenle gözden geçirilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Türkiye

Tablo 4.21’de görüldüğü gibi Türkiye’de görüşme yapılan 5 öğretmen “anadilini öğretmede yeterli, uygulanabildiği takdirde yeterli, tutarlı” gibi ifadelerle Türkçe Öğretim Programını öğrencilere anadilini öğretmede yeterli bulduklarını, öğretmenlerden 2’si programı yeterli bulmakla birlikte olması “kazanımlar her öğrenciye uygun değil,” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 5 ise “her öğrenci seviyesine uygun değil, dilbilgisi kazanımları yeterli değil, kazanım sayısı fazla” gibi ifadelerle öğretim programını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler programda bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını, dilbilgisiyle ilgili kazanımlara yeterince yer verilmediğini, programın başarıyla uygulanmasında aile ve çevre desteğinin yeterli olmadığını düşünmektedirler. Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Yeterli olduğunu düşünüyorum. Sınav sistemine göre daraltılmasını istiyorum (4. Öğrt.)

“Türkçe programı öğrencilere anadilini öğretmekte yetersizdir. Dilbilgisi ile ilgili kazanımlara yeterince verilmediğini düşünüyorum.” (6. Öğrt.)

“Şu an uygulanan programın daha önceki programa göre daha tutarlı olduğunu düşünüyorum. Anadilini öğretmede yeterlidir.” (7. Öğrt.)

“Yeterlidir. Ancak kazanımlar her öğrencinin seviyesine uygun değildir.” (8. Öğrt.)

“Yeterli değil. Kazanımlar öğrenci seviyesine göre değil. Kazanım sayısı çok fazla. Öğrencilerin anlama yeteneğini destekleyici kazanımlar gereklidir.” (9. Öğrt.)

“Uygulanmakta olan programın öğrencilere anadilini öğretmede yeterli olduğunu düşünüyorum. Ancak tek başına yeterli değildir. Ailevi ve çevresel faktörlerin de etkili olduğunu düşünüyorum.” (10. Öğrt.)

Elde edilen bulgulara göre Türkiye’deki öğretmenlerin büyük bir kısmı Türkçe Öğretim Programını öğrencilere anadillerini öğretmede yeterli gördüklerini ancak bazı öğretmenlerin programın anadilini öğretmede yeterli olmadığını düşünmektedirler.

4.6.2.1. İçerik Hakkında Öğretmen Görüşleri

2) Size göre İngilizce/Türkçe Öğretiminde kullanılan içerik, öğrencilere anadilini öğretmede yeterli midir? Bu konuda ne düşünüyorsunuz? sorusuna ilişkin İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.22’de verilerek açıklanmıştır.

Tablo-4.22: İngilizce/Türkçe Öğretim Programında İçerik Yeterliliği ile İlgili Bulgular

İngilizce/Türkçe Öğretim Programında İçerik Yeterliliği	İngiltere	Türkiye
	f	f
İngilizce/Türkçe Derslerinde Önerilen İçeriği Yeterli Bulma	5	6
İngilizce/Türkçe Derslerinde Önerilen İçerik Yeterli, Ancak Gözden Geçirilmeli	3	2
İngilizce/Türkçe Derslerinde Önerilen İçeriği Yetersiz Bulma	3	4

İngiltere

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi İngiltere’de görüşme yapılan 5 öğretmen İngilizce derslerinde önerilen içeriği yeterli gördüklerini 3 öğretmen ise yeterli görmekle birlikte “öğretmenin ne yaptığına bağlı olduğunu, içerik verilirken öğrencileri bezdirici olunmaması” gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 3’ü ise “yetersiz, aşırı ayrıntılı, yaş gruplarına uygun daha fazla içeriğin gerektiğini” söyleyerek İngilizce dersinde önerilen içeriğin yetersiz olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“İçerik ve kapsam çok iyi ancak bu öğretmenlerin yaptığına ve bunların öğrenildiğinden emin olmasına bağlıdır.” (4. Öğrt.)

“Evet, gramer, konuşma ve dinleme, okuma ve yazma becerilerini öğretmede yeterli olduğunu düşünüyorum.” (5. Öğrt.)

“İçeriğin olması gerekenden daha fazla olduğunu düşünüyorum. Bazı zamanlar gerçekten de aşırı ayrıntılıdır.” (6. Öğrt.)

“Yeterli, ancak yaş gruplarına uygun daha fazla içerik gereklidir.” (10. Öğrt.)

“Yeterlidir, ancak öğrencileri çalışmalarını tamamlarken (içerik sunulurken) bezdirilmemelidir.” (11. Öğrt.)

Elde edilen bulgulara göre İngiltere’deki öğretmenlerin büyük bir kısmı İngilizce dersinde kullanılması önerilen içerikleri yeterli gördükleri ancak bazı öğretmenlerin bu içeriklerin yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Türkiye

Tablo 4.22’de görüldüğü gibi Türkiye’de görüşme yapılan 6 öğretmen Türkçe derslerinde önerilen içeriği “anadilini öğretmekte yeterli, konular öğrenci seviyesine uygun ve anadilini öğretmeye uygun” ifadelerle yeterli gördüklerini, 2 öğretmen ise

yeterli görmekle birlikte “öğretmenin ne yaptığına bağlı olduğunu, içerik verilirken öğrencileri bezdirici olunmaması” gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 4’ü ise “metinlerdeki sözcüklerin öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmede yetersiz kaldığı, içerikte dilbilgisi kurallarına yeterince verilmediği ve içeriğin öğrencinin seviyesine uygun olmadığını” söyleyerek Türkçe dersinde önerilen içeriğin yetersiz olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Türkçe öğretiminde kullanılan metinleri ve şiirleri yetersiz buluyorum. Öğrencilere ilginç gelmiyor. Metinlerde öğrencilerin anlamını bilmedikleri sözcük sayısı çok az. Fakat okudukları kitap ve seyrettikleri filmlerde daha çok bilmedikleri Türkçe sözcüklerle karşılaşılıyorlar.” (1. Öğrt.)

“Konular öğrenci seviyesine uygun ve anadilini öğretmeye uygundur.” (2. Öğrt.)

“...güzel ama çok zaman alıcı bana göre daha net ve somut etkinlikler olmalıdır.” (3. Öğrt.)

“Anadilini öğretmekte yeterlidir...” (3. Öğrt.)

“Türkçe kitabındaki metinler anadilimizi öğretmede yetersizdir. Metinler çok uzun ve anlaşılması güçtür. Çoğu zaman ana fikirden yoksundur. Öğrencinin seviyesine uygun değildir...Dilbilgisi kurallarının yeterince verilmediğini düşünüyorum.” (6. Öğrt.)

“İçeriğin günümüz şartları için iyi hazırlandığını düşünüyorum ancak zaman içinde geliştirilebilir.” (7. Öğrt.)

Elde edilen bulgulara göre Türkçe dersinde kullanılması önerilen ders içeriği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, ancak bazı öğretmenlerin içeriğin anadilini öğretmede yetersiz olduğunu düşündükleri söylenebilir.

4.6.2.1. Öğrenme-Öğretme Süreci Hakkında Öğretmen Görüşleri

3) İngilizce/Türkçe Öğretiminde kullanılması önerilen etkinlikler (öğrenme-öğretme süreci), hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusuna ilişkin İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.23'te verilerek açıklanmıştır.

Tablo-4.23: İngilizce/Türkçe Öğretim Programında Etkinliklerin (Öğrenme-Öğretme Süreci) Uygunluğu ile ilgili Bulgular

İngilizce/Türkçe Öğretim Programında Etkinliklerin (Öğrenme-Öğretme Süreci) Uygunluğu	İngiltere	Türkiye
	f	f
İngilizce/Türkçe derslerinde önerilen etkinlikler öğrenci seviyesine uygun	7	5
İngilizce/Türkçe derslerinde önerilen etkinlikler uygun, ancak gözden geçirilmeli	3	3
İngilizce/Türkçe derslerinde önerilen etkinlikleri uygun bulmama	1	4

İngiltere

Tablo 4.23'te görüldüğü gibi İngiltere'deki öğretmenlerden 7'si İngilizce derslerinde önerilen etkinlikleri "öğrencilerin yaratıcılığını ve hayal güçlerini geliştirici, iyi hazırlanmış ve fikir verici" gibi ifadelerle olumlu bulduklarını belirtirlerken, öğretmenlerden bazıları(3 öğretmen) ise etkinlikleri yeterli bulmakla birlikte "her zaman öğrencilerin özelliklerine uygun değil, yeniden düzenlemeye ihtiyaç var" gibi ifadelerle gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. 1 öğretmen de etkinliklerin öğrencilere uygun olmadığını söylemiştir. İngilizce dersinde öğretmenler sabit bir kaynak kullanmayıp etkinlikleri kendileri hazırlamaktadırlar. Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Oldukça acil, birçok konu var ama zaman çok kısadır." (4. Öğrt.)

"Okul genelindeki uygulamalarda her zaman tutarlı olmamasına rağmen mükemmel." (5. Öğrt.)

“Etkinlikler çok iyi hazırlanmış ve öğretim için yeterlidir.” (8. Öğrt.)

“Öğretmenler onları değiştirmeye ve düzenlemeye ihtiyaç duyarlar.” (10. Öğrt.)

“Önerilen etkinlikler öğrencilere uygunluğu ile ilgili bir fikir verebilir. Ancak çoğu zaman öğrencilerinin özelliklerine uymayabilir.” (11. Öğrt.)

Elde edilen bulgulara göre İngiltere’deki öğretmenlerin büyük bir kısmı İngilizce dersinde kullanılması önerilen etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun buldukları, ancak bazı öğretmenlerin bu önerilen etkinliklerin öğrencilere uygun olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Türkiye

Tablo 4.23’te görüldüğü gibi Türkiye’de görüşme yapılan öğretmenlerden 5’i Türkçe derslerinde önerilen etkinlikleri “öğrenci merkezli, öğretmenlere fikir verici, konunun anlaşılmasını sağlayıcı” ifadelerle öğrencilere uygun olduğunu belirtmekle birlikte öğretmenlerden 3’ü ise etkinliklerin öneri olduğunu, yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 4’ü ise etkinlikleri “sayısı çok fazla, aynı tip, uzun vadede yaratıcılığı köreltici, öğrenci seviyesinin üzerinde” gibi ifadelerle yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Etkinlikleri basit buluyorum....” (1. Öğrt.)

“Bir metne ait o kadar etkinlik var ki bu kazanımların gerçekleştirilebilirliğine, açıklığına ve akıcılığına zarar veriyor.” (3. Öğrt.)

“Öğrencilerin ilgisini çeken etkinliklerin yanında aynı tip etkinliklerin sürekli olması zamanla öğrencileri sıkıttığı görülüyor....” (5. Öğrt.)

“...Öğretmene fikir vermektedir. Öğretmen öğrencilerin ihtiyaçlarına göre etkinlikleri geliştirmelidir. ... Etkinliklere bağlı kalma uzun vadede öğretmenin üretkenliğini olumsuz etkileyebilir.” (7. Öğrt.)

“Bazı etkinliklerin öğrencilerin seviyesinin üzerinde olduğunu düşünüyorum.” (8.Öğrt.)

Elde edilen bulgulara göre Türkiye’deki öğretmenlerin büyük bir kısmı Türkçe dersinde kullanılması önerilen etkinlikleri öğrenci seviyesine uygun buldukları, ancak bazı öğretmenlerin bu önerilen etkinliklerin öğrencilere uygun olmadığını düşündükleri söylenebilir.

4.6.2.1. Ölçme-Değerlendirme Hakkında Öğretmen Görüşleri

4) **İngilizce/Türkçe dersinde uygulanan ölçme ve değerlendirme hakkında neler düşünüyorsunuz?** sorusuna ilişkin İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 4.24’te verilerek açıklanmıştır.

Tablo-4.24: İngilizce/Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Yeterliliği ile İlgili Bulgular

İngilizce/Türkçe Öğretim Programında Ölçme Değerlendirmenin Yeterliliği	İngiltere	Türkiye
	f	f
İngilizce/Türkçe derslerindeki ölçme ve değerlendirmeyi yeterli bulma	7	5
İngilizce/Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirmeyi yeterli, ancak gözden geçirilmeli	2	2
İngilizce/Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirmeyi yeterli bulmama	2	5

Tablo 4. 24’te görüldüğü gibi İngiltere’de görüşme yapılan öğretmenlerden 7’si İngilizce derslerindeki ölçme ve değerlendirmeyi “öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini belirlemeye yardımcı, öğrendiklerini değerlendirmeleri için cesaretlendirici, etkinliklere göre değerlendirme biçimini seçmeye imkân verici” gibi ifadelerle olumlu bulduklarını belirtirlerken, bazı öğretmenler(2 öğretmen) ölçme ve değerlendirmeyi yeterli bulmakla birlikte ölçme ve değerlendirmenin “çok zaman alıcı ve çok ayrıntılı” olduğunu

belirtmişlerdir. İngilizce dersindeki ölçme ve değerlendirmeyi öğretmenlerden 2'si “değerlendirmede kullanılan düzey belirlemelerini çok net değil ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili rehber eksik ve yeterli olmadığını” ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“İngilizce dersindeki değerlendirme öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini iyi bir biçimde belirler. Öğrencilerin dersteki düzeyini tanımlamak için yıl içinde sık sık düzey belirleme ve izleme testleri kullanırız. Öğretmenler öğrencilerin bireysel hedeflerini en uygun biçimde oluşturmak ve geliştirmek için buna ihtiyaç duyarlar. (1.Öğrt.)

“Değerlendirmenin birçok türü vardır. Öğrenme hedefleri temelinde öğrencilerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri için cesaretlendirerek öğrenmeleri değerlendirilir.” (3. Öğrt.)

“Değerlendirme tiplerini seçmek yaptığın etkinliklere bağlıdır.” (4. Öğrt.)

“Değerlendirme çok detaylı ve tamdır. Öğretmenler öğrenci çalışmalarını değerlendirirken çok zaman harcarlar.” (6. Öğrt.)

“Özellikle düzey belirlemeleri çok net değil.” (10. Öğrt.)

“Değerlendirmenin nasıl yapılacağı ile ilgili rehber eksikliği görülmektedir.” (11. Öğrt.)

Elde edilen bulgulara göre İngiltere'deki öğretmenlerin büyük bir kısmı ölçme değerlendirmeyi yeterli gördüklerini ancak bazı öğretmenlerin ölçme değerlendirmenin yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir.

Türkiye

Tablo 4.24'te görüldüğü gibi Türkiye'deki öğretmenlerden 5'i Türkçe dersindeki ölçme değerlendirmeyi “öğrencinin durumunu ortaya çıkarmaya yardımcı, etkinliklerin sonunda yer alan değerlendirme sorularının iyi olduğu” gibi ifadelerle yeterli bulmaktadırlar. Öğretmenlerden 2'si yeterli bulmakla birlikte ölçme değerlendirme için

“yeterli zaman olmadığı ve yeterince uygulanamadığını” belirtmişlerdir. Öğretmenlerden 5’i ise ölçme değerlendirmeyi “verilen bilgiyi sınama aracı, yeterince uygulanmadığı, öğrenci performansını yeterince belirleyemediği ve yeterli olmadığı” şeklindeki ifadelerle yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Bence ölçmüyor. Türkçe dersinde uygulanan ölçme değerlendirmeyi yüklenen bilgiyi sınama olarak görüyorum. Daha önce uygulanan klasik yöntemlerden öteye gidemiyoruz.” (1. Öğrt.)

“Evet, yeterli zaman olduğu sürece.” (3. Öğrt.)

“ Ölçme değerlendirmenin yeterince yapılamadığını düşünüyorum.” (6. Öğrt.)

“Daha çok sınava dayalı değerlendirme yapıldığından öğrencinin performansını yeterince ölçemiyoruz.” (8. Öğrt.)

“Ölçme değerlendirme öğrenci seviyesinin üzerinde diye düşünüyorum.” (9. Öğrt.)

“Uygulanan ölçme değerlendirmeyi yeterli buluyorum. Yapılan çalışmalarda öğrencinin durumunu görmemizi sağlıyor.” (12. Öğrt.)

Elde edilen bulgulara göre Türkiye’deki öğretmenlerin bir kısmı ölçme değerlendirmeyi yeterli bulurken bir kısım öğretmenlerin ise ölçme değerlendirmenin yeterli olmadığını düşündükleri söylenebilir.

5) İngilizce/Türkçe dersinde öğrencileri değerlendirirken hangi ölçme değerlendirme araçlarını kullanıyorsunuz? Neden? sorusuna ilişkin İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin görüşleri Tablo 4.25’te verilerek açıklanmıştır.

Tablo-4.25: İngilizce/Türkçe Derslerinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araçları ile İlgili Bulgular

İngilizce/Türkçe Derslerinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araçları	İngiltere	Türkiye
	f	f
Sonucu Değerlendiren Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma	11	12
Yazılı ve Sözlü Sınavlar	8	5
Çoktan Seçmeli Sınavlar	-	8
Soru cevap	5	2
Boşluk Doldurma	-	3
Doğru Yanlış	-	2
Hikaye Tamamlama	-	1
Süreci Değerlendiren Ölçme Değerlendirme Araçlarını Kullanma	11	12
Proje ve Performans Ödevleri	-	12
İşaretleme	11	-
Gözlem	11	-
Ürün Dosyaları	8	1
Öz Değerlendirme	5	3
Defter İnceleme	11	-

İngiltere

Tablo 4. 25’te görüldüğü gibi İngiltere’deki öğretmenlerin İngilizce derslerinde “yazılı ve sözlü anlatım, soru cevap, gözlem, ürün dosyası, işaretleme(ödev kontrolü, bazı hedeflerin kazanılıp kazanılmadığını belirleme), defter inceleme, öz değerlendirme” gibi ölçme değerlendirme araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler İngilizce dersindeki ölçme değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin kendilerini değerlendirmelerine fırsat verdiklerini, öğrencilerin gerçek performans düzeylerini belirlediklerini ve değerlendirme sonucunda da öğrencileri düzeylerine uygun gruplara yerleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Biz, işaretleme, soru sorma, yazılı testleri kullanarak değerlendirme yapıyoruz. Öğrencilerin yetenek ve potansiyellerinin tam resmini almak için çeşitli değerlendirme tekniklerini kullanıyoruz. Bazı öğrenciler yazılı testlerde başarılı sonuç alamaz ancak sınıfta yüksek performans gösterebilir.” (1. Öğrt.)

“Biz okulumuzda öğrencileri dört düzeye ayıran(seviye grupları) değerlendirme programını kullanıyoruz.” (2.Öğrt.)

“Öğrencinin kendini değerlendirmesine fırsat vererek değerlendirme yapılır. Değerlendirme çok çeşitli ve farklı düzeyleri değerlendirmeye fırsat verir. Defter defter inceleme öğrencilerin gelişimlerini izlemek ve anlama düzeylerini görmek için çok önemlidir. Ayrıca bu defter inceleme günlük olarak tamamlanmalıdır.” (4. Öğrt.)

“1-Seviye gruplarındaki her öğrenci için yorum yapmak. Bu yorumlar planlama ve değerlendirme düzeylerini belirlemek için kullanılır.

2-Öğrencilerin öğrendiklerini kullanarak dersin sonunda genel değerlendirme yapılır.

3-Öğrencilerin çalışmalarına belli hedefler konular ve defterleri kontrol edilerek çalışmaların tutarlılığı değerlendirilir.” (6. Öğrt.)

“Konuşma, yazma ve okuma becerilerini değerlendiriyoruz.” (12. Öğrt.)

İngiltere’deki öğretmenlerin kullandıkları ölçme değerlendirme araçları genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin sonuca yönelik ölçme değerlendirme araçlarını kullanmakla birlikte ağırlıklı olarak öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansını belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları söylenebilir.

Türkiye

Tablo 4.25’te görüldüğü gibi Türkiye’deki öğretmenlerin Türkçe derslerinde “yazılı ve sözlü sınavlar, çoktan seçmeli sınavlar boşluk doldurma soru cevap doğru yanlış hikaye tamamlama, proje ve performans ödevleri, işaretleme, ürün dosyaları, öz değerlendirme” gibi ölçme değerlendirme araçlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, doğru yanlış, hikâye tamamlama, proje ödevleri.” (1. Öğrt.)

“Öğrencilerin sınıf içi performanslarına bakarak, performans görevi ve projeler, yazılı sınavlar.” (3. Öğrt.)

“Yazılı, test tekniği ve açık uçlu sorular hazırlıyorum.” (4. Öğrt.)

“Çoktan seçmeli, doğru yanlış, boşluk doldurma ve açık uçlu sorular, çocukları testlere hazırlamak için çoktan seçmeli doğru cevabı diğerlerinden ayırma, cümleyi doğru ve anlamlı tanımlayabilme becerisi kazanabilmeleri için. Öğrencilerin kendini ifade edebilmeleri için açık uçlu sorular soruyorum.” (5. Öğrt.)

“Genel değerlendirme amacıyla yazılı sınavları ve çoktan seçmeli ölçme araçlarını kullanıyorum.” (10. Öğrt.)

Türkiye’deki öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçları ile ilgili görüşleri genel olarak incelendiğinde, bazı öğretmenlerin öğrenme sürecindeki öğrenci performansını ortaya koyan süreç ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları, öğretmenlerin büyük bir kısmının ise öğrenme sonucu değerlendiren ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Tartışma ve Yorumlar

Bu bölümde İngiltere’de uygulanan İngilizce Öğretim Programı ile Türkiye’de uygulanan Türkçe Öğretim Programı karşılaştırılarak iki anadili öğretim programları arasındaki benzerlik ve farklılıklar, her iki ülkedeki öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki davranışları ve anadili öğretim programları hakkındaki görüşleriyle ilgili elde edilen bulgular, araştırma soruları çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Aşağıda araştırmanın sorularına yönelik tartışma ve yorumlara yer verilmiştir.

5.1. Birinci Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusu **“İngiltere ve Türkiye’de anadili öğretim programlarının hedef boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir?”** şeklindedir. Bu soruyu cevaplamak için İngiltere ve Türkiye’de uygulanan anadili programlarının hedefleri/kazanımları incelenmiş benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır.

İngilizce Öğretim Programının hazırlanışında temele alınan herhangi bir yaklaşımdan açıkça bahsedilmemiş olmasına rağmen programın geneli incelendiğinde eğitim uygulamalarının düzenlenmesinde bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenci merkezli, çoklu zekâ, işbirlikli öğrenme gibi yaklaşımların esas alındığı görülmektedir. Türkçe Öğretim Programında temele alınan yaklaşımlar açıkça belirtilmiştir. Türkçe Öğretim Programına (MEB, 2005) göre yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, çoklu zekâ, aktif öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli öğrenme yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2005: 14). Her iki programın hazırlanmasında, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alındığı, çoklu zekâ, işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme ve öğrenci merkezli yaklaşımların esas alındığı söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programı konuşma-dinleme, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanından oluşmaktadır. Türkçe Öğretim Programı dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudan oluşan beş öğrenme alanı üzerinde yapılandırılmıştır. Her iki programda da benzer öğrenme alanları yer almakla birlikte Türkçe programında görsel okuma ve sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almıştır. Her iki programda da dört temel dil becerisini geliştirme hedeflendiğinden benzer öğrenme alanlarına yer verildiği söylenebilir.

Anlatım, sözlü ve yazılı olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Başka bir ifadeyle anlatım, konuşma ve yazma yoluyla olur. Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel ve Şahinel, 2006: 98). İngilizce programındaki yer alan konuşma ve dinleme öğrenme alanında öğrenciler, bir bağlam dizisinde ne ve nasıl söyleyeceğini amaca ve dinleyenlere uyarlayarak nasıl konuşulacağını öğrenirler. Farklı ortamlarda ne söyleyeceğini düşünerek ve dili kullanarak başkalarına nasıl cevap vereceğini öğrenirler (The National Curriculum, 1999: 22). Konuşma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin sözle ifade edilmesidir. Öğrencilerin duygu, düşünce ve bilgilerini kendilerine güvenerek aktarmaları, iletişim kurmaları ve öğrenmeleri açısından konuşma becerilerinin gelişimi çok önemlidir. Konuşma, dinlemeyle doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce dinlemeyi ardından konuşmayı öğrenirler (MEB, 2005). Her iki programda da yer alan konuşma ve dinleme öğrenme alanlarında öğrencilerin benzer nitelikleri kazanmaları hedeflendiği söylenebilir.

Okuma, okuyucu ile yazar arasında uygun ortamda gerçekleşen görüş alışverişidir. Bu süreçte okuyucu metni anlamaya uğraşmakta ve anladıklarıyla ön bilgilerini birleştirerek yeni anlamlar ortaya koymaya çalışmaktadır. Kelime tanıma, anlam bilgisi, cümle dizilişi bilgisi dilsel süreçler ve anlama sağlıklı okumada gereken niteliklerdir (Akyol, 2009: 15). Temel Evre 2 İngilizce dersinde okuma öğrenme alanında öğrenciler manayı anlayabilmek için sözcük, cümle ve metin bilgilerini kullanarak okuma materyallerini okurlar. Öğrenciler uzun ve zorlayıcı metinleri bağımsız okuma yeteneklerini geliştirirler. Başkalarıyla tartışırken ve analiz ederken metinleri anladıklarını gösterirler (The National Curriculum, 1999). Türkçe programına göre okuma, öğrencinin zihinsel gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde duygu, düşünce ve bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte,

anlamlandırılmakta ve zihinde yapılandırılmaktadır. Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir (MEB, 2005). Her iki anadili öğretim programında öğrencilerin okuma becerisini geliştirmelerine önem verilmiştir. Öğrenciler okuma ve anlama süreçlerini takip ederek süreç sonunda yazılanları doğru okuma ve ifade edilenleri doğru anlama becerisi göstereceklerdir.

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir (Yıldız vd., 2008). Hem İngilizce hem Türkçe Öğretim Programlarında öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye büyük önem verilmiş ve yazma ayrı öğrenme alanı olarak her iki programda da yer almıştır. “İngilizce Temel Evre 2 boyunca öğrenciler hem düşünme hem öğrenme gerektiren yazı yazma anlayışını doğru yaptığından emin olarak geliştirirler. Öğrenciler standart yazılı İngilizcenin temel kurallarını öğrenerek ve anlamı farklı biçimlerde ifade etmek için İngilizcenin nasıl kullanılacağını keşfetmeye başlarlar. Öğrenciler kurgusal ve kurgusal olmayan yazı çalışmalarında planlama, taslak hazırlama, düzeltme sürecini kullanırlar” (The National Curriculum, 1999). Türkçe programına göre yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir (MEB, 2005). Her iki programda da öğrencilerin etkili ve doğru yazma becerisine sahip olmasını amaçlanmıştır. Ancak İngilizce Öğretim Programında öğrenme sonunda öğrencilerden yazılı bir ürün ortaya koymaları beklenir.

İngilizce ve Türkçe Öğretim Programlarının öğrenme alanlarında bazı benzer alt başlıklar yer alsa da genel olarak farklı alt başlıklar bulunmaktadır. İngilizce Öğretim Programında alt başlıklar daha ayrıntılı verilmiştir. Bir öğretim programında alt başlık sayısının fazlalığı hedefleri sınıflandırılmasında kolaylık sağlayacağı düşünülmekle birlikte önemli olan bu alt başlıklar içinde yer alan hedeflerin öğrencilere uygunluğu ve kazandırılacak özellikleri içermesidir.

İngilizce programında hedefler (The National Curriculum, 1999) Temel Evre 1 (1 ve 2. sınıf), Temel Evre 2 (3, 4, 5 ve 6. sınıf) gibi temel evrelere göre verilirken,

Türkçe programında (MEB, 2005) kazanımlar sınıflara (1-5 sınıf) göre ayrı ayrı düzenlenmiştir. Her iki programda hedef/kazanımların veriliş biçimleri farklı olsa da öğrencilere belirli düzeyler sonunda ne tür niteliklerin kazandırılacağı daha önemli olduğu söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programında Temel Evre 2 kapsamındaki 4 sınıf (3, 4, 5. ve 6. sınıf) için öğrencilere kazandırılması öngörülen hedef–davranış sayısı 83’tür. Türkçe Öğretim Programında öğrencilere kazandırılması öngörülen kazanım sayısı 4. sınıflar için 248, 5. sınıflar için 263’tür. Buna göre Türkçe Öğretim Programındaki kazanım sayısı İngilizce Öğretim Programında hedef/davranış sayısına göre oldukça fazla sayıdadır. Kazanımların ayrıntılı biçimde verilmesi öğretmenin hangi aşamada hangi kazanımı öğrenciye kazandıracağını göstermesi açısından yararlı olmakla birlikte her kazanımın kazanılıp kazanılmadığını belirleme ve kazanım ifadelerini hatırd tutmayı zorlaştırmaktadır. Nitekim Almanya ve Türkiye’deki anadili öğretim programlarını karşılaştıran Durmuşçelebi’de (2007) benzer bulgulara ulaşmıştır. Araştırmasında Türkçe Öğretim Programındaki (3. ve 5. sınıf) kazanımların Almanca Öğretim Programındaki hedef/davranışlara göre daha fazla sayıda olması kazanımların ölçülmesini ve hatırd tutulmasını güçleştirebileceğini belirtmiştir.

Öğrenme hedeflerinin direk olarak ölçülebilir olması hayati öneme sahiptir. Kullanılan eylem ifadeleri tanımlanabilir, belirlenebilir ve gösterilebilir/gözlenebilir olmalıdır. Hedefler tutarlı, anlaşılır olmalı ve direk olarak ölçülemeyen ifadelerden kaçınılmalıdır (Waring, 2004; Demirel, 2007). İngilizce Öğretim Programında öğrencilere kazandırılmak istenen nitelikler hedef olarak, Türkçe Öğretim Programında ise kazanım olarak ifade edilmiştir. Hedefler, İngilizce Öğretim Programındaki gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde daha somut biçimde ifade edilmiştir. Türkçe Öğretim Programındaki kazanımların büyük bir kısmı gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ifade edilmesine karşın bazı kazanımlar ölçülemeyecek verilmiştir. Hatta birçok kazanımın gözlemlenmesi dahi ölçülemeyecek özellikler içermesi kazanımların kazanılıp kazanılmadığının ölçülme değerlendirilmesini güçleştirdiği söylenebilir. Bu nedenle hedef/kazanımların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının belirlenebilmesi için daha açık ve ölçüt dayanıklı olacak biçimde ifade edilmesi gerekir.

İngilizce ve Türkçe Öğretim Programlarındaki hedefler/kazanımlar incelendiğinde hedef/kazanımların benzerlik gösterdiği söylenebilir. Örneğin, her iki programda da konuşma öğrenme alanında yer alan öğrencinin kendi sözlerini değerlendirebilmesi hedefi; İngilizce Öğretim Programında “*Kendi söylediklerini değerlendirme ve sözlerin nasıl değiştiği üzerinde düşünür*” biçiminde, Türkçe Öğretim Programında ise “*Konuşmasını, konuşma içeriğini ve konuşma ortamını değerlendirir*” biçiminde ifade edilmiştir. Bu ve benzer hedef/kazanımlarla her iki programla da benzer niteliklerin öğrenciye kazandırılmak istendiği anlaşılmaktadır.

İngilizce Öğretim Programında bir becerinin kazandırılması ile ilgili hedef-davranışlar daha genel olarak ifade edilirken, Türkçe Öğretim Programında bir becerinin kazanmanın her aşamasının kazanımla ifade edildiği görülmektedir. Örneğin, İngilizce Öğretim Programında Temel Evre 2 seviyesinde öğrencilerin etkin biçimde konuşma becerisine sahip olmaları için 6 hedef verilirken, Türkçe Öğretim Programında bu beceriyle ilgili 51 kazanım yer almaktadır. Türkçe Öğretim Programının da bir becerinin kazandırılması için gereken her aşamanın kazanım olarak ifade edilmesi kazanım sayısını artırmaktadır.

Bitişik eğik el yazısının öğrencilere kazandırılması için her iki ülke programında da bu beceriyle ilgili hedef/kazanımlara yer verilmiştir. Her iki ülke anadili programında öğrencilerin okunaklı ve güzel bitişik el yazısı yazma becerisi kazanmaları amaçlanmıştır.

Dilbilgisi, İngilizce Öğretim Programında ayrı bir alt başlık altında yer almaktadır. İlköğretim Türkçe programında 1-5. sınıflar düzeyinde dilbilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilerek öğretilmesi benimsenmiştir. Bu nedenle Türkçe programında dilbilgisi ayrı bir öğrenme veya alt başlık olarak yer almamış bu alanla ilgili kazanımlar diğer öğrenme alanlarının içerisinde verilmiştir (MEB, 2009). Her iki anadili programındaki dilbilgisi konuları incelendiğinde benzer dilbilgisi özelliklerinin öğrencilere kazandırılmak istendiği görülmüştür. Bu nedenle dilbilgisi ile ilgili hedef/kazanımların ayrı bir öğrenme alanı ya da alt başlık verilmesi ve konuların çokluğundan çok öğrencilerin seviyesine uygunluğu ve kazandırılabilir niteliğe sahip olmasının daha önemli olduğu düşünülmektedir. Yangın’a (2005) göre dil bilgisi ve

sözcük bilgisi dilin temel beceri alanlarından değildir; bunlar dört temel becerinin işlevlerini sağlayan alanlardır. Dil bilgisinin ve sözcük bilgisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın içinde, bu becerilerin işlevlerine katkı getirmek amacıyla ele alınması gerekmektedir (Yangın, 2005: 12). Ancak Türkiye'deki öğretmenlerin görüşlerine göre yeni programda dilbilgisi kurallarına yeterince yer verilmediğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu yaklaşımı konu merkezli öğretim alışkanlığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

İngilizce Öğretim Programında heceleme (spelling) alt başlığında yer alan hedeflerle öğrencilerce İngilizce diline ait bir özellik olan hecelemenin sesleri doğru seslendirme, yaygın kullanılan heceleme bilgisini kullanma, doğru heceleme, sesleri doğru yazma gibi özelliklerini kazanmaları hedeflendiği söylenebilir. Heceleme ile ilgili hedeflere Türkçe Öğretim Programında yer verilememiştir.

İngilizce ve Türkçe Öğretim Programlarında öğrenme alanlarındaki hedefler/kazanımlarla genel olarak incelendiğinde öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılmak istendiği görülmektedir. Ruddock ve Sainsbury (2008) tarafından eğitim alanında yüksek performansa sahip ülkelerin(Singapur, Tayvan, Honkong, Letonya, Kanada/Ontorio, Hollanda, Kanada/Biritish Colombia, İtalya ve İsveç) anadili derslerini karşılaştırdıkları araştırmalarında belirttikleri gibi bu ülkelerde uygulanan anadili öğretimi dersleriyle öğrencilerin temel dil becerilerini kazandırılması hedeflenmektedir. Her iki anadili öğretim programında da temel dil becerilerinin geliştirilmesi hedeflendiğinden her iki ülke programlarında da benzer öğrenme alanlarına yer verilmiştir.

Her iki programın öğrencilere kazandırılacak özellikler açısından incelendiğinde hedef/kazanımların bilişsel ağırlıklı olduğu söylenebilir. Her iki programda da öğrencilere ana dili sevgisi ve bilincini geliştirme ile millî, manevî, ahlâkî ve evrensel değerleri ve tutuma dayalı değerler olan duyuşsal alan özelliklerini kazandırmaya ilişkin hedeflerin/kazanımların sınırlı verildiği ve iki öğretim programında da öğrencilerin devinişsel alan özelliklerini geliştirecek hedef/kazanım ifadelerine yer verilmediği söylenebilir.

İngilizce dersindeki her öğrenme alanında öğrencilerin sahip olmaları gereken nitelikler/ulaşılacak hedefler (Attainment Targets) 8 düzeye ayrılmıştır. Her düzey sonunda öğrencilerin hangi davranışları göstermeleri gerektiği belirlenmiştir. Tüm öğrenme-öğretme etkinlikleriyle öğrencilerin bu hedeflere ulaşmaları amaçlanır (Williams, 2004; 29-30). Türkçe Öğretim Programında İngilizcede olduğu gibi öğrencilerin öğrenme alanlarında hangi düzeyde olduğunu belirlemede kullanılan ulaşılacak hedeflere(standartlar) yer verilmemiştir. Bunun nedeninin öğrencilerin başarısını/ilerlemesini göstermede İngilizce dersinde düzeylerin kullanılması Türkiye’de ise sınıf tekrarı veya bir üst sınıfa-öğrenime geçiş sisteminin kullanılması olabilir.

5.2. İkinci Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusu **“İngiltere ve Türkiye’deki anadili öğretim programlarının içerik boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir?”** şeklinde idi. Bu soruyu cevaplamak için İngiltere ve Türkiye’de uygulanan anadili programlarının içerikleri incelenmiş benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Her iki ülke anadili öğretim programlarının içerikleri genel olarak karşılaştırıldığında, her iki program arasında benzerlik ve farklılıkların olduğu görülmektedir. Sönmez’e göre (2010) içerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi gibi ele alınabilir. İçerik, hedef/davranışlar için bir araçtır ve hedef davranışların kazandırılmasına yardımcı olacak biçimde düzenlenmelidir. İngilizce Öğretim Programında verilen içerikler öneri niteliğinde olup öğretilmesi zorunlu içerik bulunmamaktadır. Türkçe Programında içeriklere zorunlu ve seçmeli temalar altında yer verilmiştir. Temaların dördü zorunlu sekizi seçmeli temalardır. Bir öğretim yılında ele alınacak temaların dördü zorunlu dördü seçmeli temalardır. Seçmeli temalar içerisinde yer alan “İçerik Önerileri” altında verilen konular zorunlu olmayıp öneri niteliğindedir (The National Curriculum, 1999; MEB, 2009). Buna göre İngilizce Öğretim Programında zorunlu ve seçmeli tema veya öğretilmesi zorunlu herhangi bir konunun olmadığı Türkçe Öğretim Programında ise içeriğin zorunlu ve seçmeli olmak üzere iki tema altında yer aldığı söylenebilir.

Türkçe programına göre temalar her sınıfta farklı içerikte ele alınmalıdır. İngilizce programında içerikler sınıf düzeyine göre verilmiştir. Her iki programda da içerikler, sınıf düzeylerine uygun biçimde düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir.

Sünbül'ün (2007) aktardığı gibi içerik seçimiyle ilgilenen öğretmen ya da zümre “içerik doğrudan doğruya hedefle ilişkili mi?” sorusunu sormalıdır. Her iki programda yer alan içerikler, hedeflerle öğrencilere kazandırılması düşünülen niteliklerin kazanılmasına yardımcı olacak özelliklere sahiptir. İçerik, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya veya parçadan bütüne, günümüzden geçmişe yakından uzağa, birbirini önkoşulu olacak şekilde kendi içinde mantıklı bir sıra ile verilmelidir (Erden, 1998: 32; Demirel, 2007: 126; Sönmez, 2010: 120). Her iki programda da önerilen içeriklerin yukarıda belirtilen içerik düzenleme temel ilkelerine uygun biçimde hazırlandığı söylenebilir.

Varış'a göre (1996) öğretim programlarında içerik geliştirirken “toplumsal fayda, bireysel fayda, öğrenme ve öğretme ve bilgi yapısında içeriğin işgal ettiği yer” olmak üzere dört ölçüt esas alınmalıdır. İngilizce programında içerik düzenlemede tüm bu ölçütlerin dikkate alındığı ve özellikle de içerik ve yapılacak çalışmalarla öğrencinin dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. İngilizce programında içerik önerilerinin yanında temel dil becerilerini geliştirici çalışma önerileri de yer almaktadır. Türkçe programında ise bu ölçütler dikkate alınmakla birlikte daha çok konu öğretimi ön plana çıkartılmış içeriklerin genelinde de öğrencilere toplumun bir parçası olmaları ve uzak hedefleri yansıtan içerikleri öğrenmeleri hedeflendiği söylenebilir. Özbay'ın da (2006) belirttiği gibi anadili öğretiminin amacı dört temel dil becerisi olarak adlandırılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle öğrencilere anadili derslerinde belirli konuların öğretiminden daha çok dört temel dil becerisini geliştirici içerik ve çalışmalara yer verilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri iyi kalitede, eğitimciler tarafından kabul gören, kültürel özellikleri ve bu çağın özelliklerini yansıtır çeşitlilikteki okuma materyalleri öğrencilere tanıtılmalıdır (Luke, 2003: 140). İngilizce Öğretim Programıyla önerilen eserlerin özellikleri ve yapılması önerilen çalışmalar incelendiğinde eserlerin öğrencilerin temel dil becerilerini, okuma beğenilerini, hayal

güçlerini ve edebi duygularını geliştirici nitelikte olduğu görülmektedir (The National Curriculum, 1999). Türkçe Öğretim Programında zorunlu ve seçmeli temalar içerisinde yer alan konular incelendiğinde öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirici metinlerin yanında Atatürk, toplumsal değerler, kültürel, sağlık, çevre teknoloji, yenilikler, uzay gibi milli, evrensel ve toplumsal nitelikte çok çeşitli konulara yer verilerek öğrencilerin bu konularda bilgi sahibi olmalarının amaçlandığı söylenebilir. Luke'ye göre (2003) baskın ideoloji mevcut programa nüfuz eder ve anadili derslerinde verilen metinleri diğer metinlere göre ayrıcalıklı duruma getirir. Bu süreç metinleri ve bu metinlerle çalışan kişileri marjinalleştirir. Bu nedenle anadili derslerinde öğrencilerin sadece temel dil becerilerini üst düzeyde kazanmalarını sağlayan tür içeriklere yer verilmelidir.

Türkçe öğretiminde, öğrencilere dil bilinci ve duyarlılığı kazandırmanın koşullarından biri, öğrencilerin düzeyine uygun sanatçı duyarlılığı ile hazırlanmış, değişik türdeki nitelikli edebiyat ürünlerini ile buluşturmadır (Sever vd., 2006: 22). Çünkü kazanımlara ulaşmak için bu metinler önemli araçlardır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin Türkçe ders kitabındaki metinlerin kalitesizliği ve özensiz seçilmiş olmalarına dikkat çekmeleri bu konuda sıkıntılar olduğunu göstermektedir. Bu nedenle Türkçe ders kitabındaki örnek metinlerin seçiminde daha dikkatli ve titiz davranılmalı, bu metinlerin kazanımlara ulaşmadaki rolleri göz ardı edilmemelidir (Güven, 2011: 130). Göğüş'e (1995) göre dil öğretimini başka konularda bilgi vermekle karıştırmamak gerekir. Anadili öğretimi, usta yazarların yazılarıyla gerçekleşir. Onların metinleri güzel oldukları gibi doğru dil örnekleriyle doludur (Aktaran: Yıldız, 2008: 50). Anadili eğitiminde okumanın önemli bir işlevi olduğu için yerli ve yabancı yapıtların özellikle MEB tarafından ucuza bastırılması ve satılması gerekir (Yıldız, 2008: 50). Bu kapsamda Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirici ulusal ve yerel çapta kampanyalar yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da Türk edebiyatından seçkin örneklerin yer aldığı "Yüz Temel Eser" projesini başlatarak bu kampanyalara öncülük etmiştir. Araştırma kapsamında Türkiye'de gidilen okullardaki okul ve sınıf kitaplıklarının öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirecek nitelik ve niceliğe sahip olmadığı gözlenmiştir. İngiltere'de ise küçük bir sınıfta bile her öğrencinin kendi düzeyine uygun kitapların yer aldığı geniş bir kitaplığın bulunduğu ve bu kitaplıkların yanında küçük okuma köşelerinin oluşturulduğu gözlenmiştir. Okul kütüphanelerinin

ise öğrencilerin her türlü konuda akademik bilgi sahibi olmalarını sağlayacak zengin içeriğe sahip kitaplarla dolu olduğu gözlenmiştir.

İngiltere’de Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ders içerikleri öğretmenlere sadece öneri niteliğindedir. Ulusal program çerçevesinde öğretmenler öğrenme materyalleri seçmede çok fazla otonomiye sahiptirler. Çünkü öğretmenler öğrencilerin önceden nerede olduklarını bildiklerinden buna göre öğrencilerin bilgi ve anlayışlarını geliştirirler. (Waring, 2004). İngilizce dersinde Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlere önerilen veya verilen herhangi bir kaynak bulunmamaktadır (<http://www.eurydice.org>). Öğretmenler, İngilizce dersinde, hangi metinlerin, şiirlerin, masalların, biyografilerin, otobiyografilerin vb. edebi türlerin kullanılacağına ve hangi çalışmaların yapılacağına okul zümre toplantılarında karar verirler. Türkiye’de olduğu gibi öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve çalışma kitaplarının belli bir merkez tarafından hazırlanıp bunların sınıf ortamında kullanılması söz konusu değildir. Öğretmenler işlenecek konuyla gerekli kaynakları, etkinlikleri, çalışma kâğıtları vb. çalışmaları kendileri hazırlamalıdır.

Türkçe programı, her sınıf için ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı şeklinde üç kitabın hazırlanmasını zorunlu kılmıştır. Ders kitabı, içinde sadece işlenecek metinleri barındıran antoloji mahiyetinde bir kitap iken çalışma kitabı ders sırasında yapılacak etkinlikler için çalışma yapraklarını içeren bir kitaptır. Öğretmen kılavuz kitabı ise ders kitabı ve çalışma kitabını kapsayan, metnin nasıl işlenmesi gerektiğini bütün aşamalarıyla açıklayan rehber bir kitap şeklindedir (Coşkun, 2007: 11). Türkçe derslerinde kullanılan Türkçe ders kitaplarında zorunlu ve seçmeli temalar kapsamında yer alan ders konuları sınıf düzeyine göre düzenlenerek hazırlanmıştır. Öğretmenler, Türkçe derslerinde önerilen ders içeriklerine uygun biçimde hazırlanan ders kitabını, öğrenci çalışma kitabını ve öğretmenlere derslerin nasıl işleneceğini, etkinliklerin ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını gösteren öğretmen kılavuz kitabını kullanmaktadırlar. Öğretmenler her ne kadar önerilen ders içeriğini seçme hakkına sahip olsa da daha çok hazırlanan ders kitaplarını ve öğrenci çalışma kitaplarını kullandıkları için kitaplarda yer alan içerikleri kullanmak durumunda kalmaktadırlar. Ders, öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmenlere hazır halde verilmesi öğretmenler açısından uygulamalar için bir rehber yardımcı kaynak

olarak görülse de zamanla bu kitaplardaki konular ve etkinlikler zorunlu olarak öğretilmesi gereken konular ve yapılması gereken etkinlikler haline gelmektedir. Bu nedenle öğrenciye anadili bilincini ve dil becerilerini kazandırıcı nitelikteki içeriklerin belirlenerek öğretmenlere önerilmesinin yerinde olacağı düşünülmektedir. Öğretmenler bu önerileri dikkate alarak öğrenci düzeyine uygun ders içeriklerini zümre öğretmenler kurulunda belirlenmesinin daha uygun olduğu söylenebilir. Bu noktada web üzerinde içerik havuzları oluşturularak veya mevcut içerik ve etkinlik havuzlarının genişletilerek öğretmenlerce, öğrencilerinin düzeylerine göre uygun konuları ve etkinlikleri seçerek kullanılmasının özendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Her iki programda da anadili derslerinde diğer ders ve konulardan yararlanma düşüncesinin olduğu ve diğer derslerle ne tür ve nasıl bağlantı kurulacağı programlarda yer almıştır. Her iki ülkede yapılan gözlemlerde öğretmenlerin anadili derslerinde diğer ders ve konulardan yararlandıkları gözlenmiştir.

5.3. Üçüncü Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusu “İngiltere ve Türkiye’deki anadili öğretim programlarının eğitim durumları boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir?” şeklinde idi. Bu soruyu cevaplamak için İngiltere ve Türkiye’de uygulanan anadili programlarının eğitim durumları incelenmiş benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenerek işe koşulması olarak tanımlanan (Sönmez, 2010: 137) eğitim durumlarında “içeriği nasıl öğretilim” sorusuna cevap aranır (Küçükahmet, 2009: 22). İngilizce programında hangi yaklaşımın temele alındığı açık biçimde belirtilmemiştir. Ancak öğretmenlerin eğitim ortamlarını oluştururken nelere dikkate etmeleri gerektiği ve nasıl oluşturmaları gerektiği belirtilmiştir. Buna göre, öğretmenler öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi merkeze alan öğrenciler ve düzeyler arasındaki farklılıkları dikkate alan bir süreç planlamalıdır. Öğretmenler öğrenmeyi etkileyen farklı deneyim, ilgi ve güçlü yönleriyle okula gelen öğrencilerin farkında olması gerekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin öğrenmesinde onlara katılımcı, aktif, farklılıklarına önem veren ve dikkate

alan güvenli eğitim ortamları oluşturmalarıdır. Öğretmenler, öğrencilerin derslere daha etkin ve katılımcı olmaları için öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını planlamaları gerekir (The National Curriculum, 1999: 31-45; Hayes, 2006: 23).

Öğretmenler, öğrencilerin derslerde daha etkin ve katılımcı olmaları için öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını planlamaları gerekir (The National Curriculum, 1999). Öğretmenler öğrencinin eğitimini destekleme noktasında aileyle iletişime önem vererek, öğrencilerin mevcut eğitim düzeyi ve sosyal, kültürel, dilsel ve etnik geçmişinin farkında olarak onların farklı öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek ve farklı öğrenme düzeylerine dikkate alarak öğrendiklerini uygulayabilecekleri ortamlar oluşturarak etkinlikleri planlamalı, öğrencilere çalışmalarını ile ilgili geri dönüş vermeli, onları okul sonrası hayata hayata hazırlamalıdır (DfES, 1998; Williams, 2004). Yeni uygulanmaya başlanan ve yapılandırmacılık temelli olan yeni Türkçe Öğretim Programıyla, öğretmen artık doğrudan bilgi verici değil, âdeta bir orkestra şefi gibi öğrencileri bilgiye ulaşmaları noktasında yönlendirici vazife üstlenmiştir. Bu sayede öğrenciler eğitimsel hedeflere kendi çabalarıyla ulaşacaklar, yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştireceklerdir (MEB, 2009; Coşkun, 2007: 11). Her iki programda öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine kılavuz eden onların bilgiyi yapılandırmalarını sağlayan ve öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayan ortam oluşturmaları gerektiği belirtilmiştir. İngilizce programında öğretmenlerin sınıf ortamını oluştururken bireysel farklılıkları dikkate alarak farklı öğrenme stillerine uygun bireysel ve grup çalışmaları planlama yaptıkları ve bunlara uygun değerlendirme planladıkları ve kullandıkları vb. öğrenci merkezli, işbirlikli öğrenme ve çoklu zekâ alanlarına uygun öğrenme- öğretme ortamları oluşturdukları gözlenmiştir. Türkçe programıyla öğretmenlerin sınıf ortamlarında bir yol gösterici öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı, öğrenci katılımına önem veren ve onları aktive eden bir yaklaşım içinde olmaları öngörülmüştür (MEB, 2009). Gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin genel olarak etkinlikleri bu yaklaşımla ele almaya çabalarına rağmen uygulamada öğretmen merkezli bir yaklaşım gösterdikleri gözlenmiştir. Buradan hareketle Türkçe Öğretim Programında yer alan yapılandırmacı öğretmen davranışlarının öğrenme-öğretme sürecinde yeterince uygulanamadığı söylenebilir.

İngilizce Öğretim Programında öğretmenin aile ile iletişimine ve öğrencinin akademik ve davranışlarıyla ilgili her türlü bilginin aile ile paylaşılmasına öğrencinin “ulaşılacak hedefleri”(Attainment Targets), düzeyleri konusunda bilgi verilmesi ve öğrencilerin gelişimleri ile işbirliğine büyük önem verilmektedir. Türkçe Öğretim Programında da programın başarılı olması için ailelerle işbirliğinin gerektiği belirtilmiştir. Ancak her iki ülke öğretmenleri de uygulanan programa aile desteğini yeterli görmemektedir. Programların uygulanması noktasında öğretmen aile işbirliğinin eksikliği öğrenci başarısını olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle okul aile işbirliğini geliştirici etkinliklerle bu bağın güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir

İngilizce ve Türkçe Öğretim Programlarında uygulanması öngörülen öğrenme-öğretme süreçlerinde benzerlikler bulunmaktadır. Bunlar; öğrencilerin hazırbulunuşlukları, önceki yaşantıların önemi, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrenme ortamlarında güven, kendine güven duygusunun geliştirilmesi, bütün öğrencilere eşit öğrenme imkânı sunma, öğrenme ortamlarında bilgi teknolojileri ve kitle iletişim araçlarının etkin kullanımı, her türlü eğitim araç-gereçleriyle sınıf ortamının zenginleştirilmesi ve bitişik el yazısını öğrenme ve kullanmadır.

İngilizce Öğretim Programına göre öğretmenler planlama yaparken, yüksek beklentiler hedeflemeli, kız ve erkek öğrenciler dâhil özel eğitim ihtiyacı olanlar, özürülüler, faklı sosyal ve kültürel geçmişe sahip olanlar, farklı ırktakiler, örneğin Romanlar, sığınmacılar, iltica edenler ve farklı dile sahip olanlar dâhil tüm öğrencilere başarmaları için fırsatlar sunmalıdırlar. Öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyen farklı deneyim, ilgi ve güçlü yönleriyle okula gelen öğrencilerin farkında olmaları gerekir (The National Curriculum, 1999). Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınarak, buna uygun yöntem ve teknikleri kullanılmasının önemi belirtilmiştir (MEB, 2009). Buna göre her iki programda da öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların dikkate alındığı ve öğrenme öğretme süreçlerinin bu farklılıklara uygun düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

Öğretmenler etkin ve kalıcı öğrenme için interaktif akıllı tahta, dijital kamera, video, internet gibi teknolojik öğrenme-öğretme araç gereçlerini kullanmalıdırlar

(Williams, 2004). Ancak Türkiye’de sınıf ortamlarında öğrenmede kalıcılığı sağlayıcı, öğrencilerin farklı duyu organlarına hitap eden gerekli eğitim materyallerinin ve kaynaklarının yeterince olmadığı yapılan gözlemlerle tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin derse karşı ilgilerini de etkilemektedir. Bu durum yapılan araştırmalarla da tespit edilmiştir. Sınıfların fiziki özellikleri ve araç gereçleri, programın amaçlarını gerçekleştirmek için yapılan etkinliklerin uygulanmasında yetersizdir (Coşkun, 2005; Bektaş, 2009).

İngilizce ve Türkçe Öğretim Programlarında öğrenme-öğretme süreçleri çok ayrıntılı olarak şekilde yer almıştır. Her iki programda da hedeflere nasıl ulaşılacağını gösteren açıklamalara ve bazı hedef/kazanımlar için uygulama örneklerine yer verilmiştir. İngilizce Öğretim Programında hedefler doğrultusunda ne tür çalışma yapılacaksa o çalışma alanına uygun izlenmesi gereken öğretim dizisi önerilmektedir. Örneğin, bir ikna edici yazı çalışması yapılacaksa bu çalışmada uyulması gereken aşamalar buna göre düzenlenir. İngilizce programında öğretmene yapacağı çalışmanın türüne göre öğretim dizisini belirleme, etkinlik hazırlama ve uygulama sorumluluğu verilmiştir. Türkçe programında da böyle olmasına karşın ders materyalleri(ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı) hazır olarak verildiği için tek tip uygulama yapılmaktadır. Türkçe Programında ise tüm öğrenme alanlarındaki çalışmalar için belli bir öğretim dizisi önerilmiştir. Öğretim dizisinin tek tip olması ve ders kitaplarının ortak olması tüm ülke genelinde tek tip planlama ve kaynak uygulamasına neden olmaktadır. Bu durumda bireysel ve bölgesel farklılıklar göz ardı edildiği söylenebilir.

5.4. Dördüncü Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü sorusu **“İngiltere ve Türkiye’deki anadili öğretim programlarının değerlendirme boyutunda benzerlik ve farklılıklar nelerdir?”** şeklinde idi. Bu soruyu cevaplamak için İngiltere ve Türkiye’de uygulanan anadili programlarının değerlendirme boyutları incelenmiş benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Ölçme ve değerlendirme öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır (Baykul, 1999: 3-11). Türkçe Öğretim Programında, ölçme ve değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil, öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenir ve bu süreç değerlendirilerek gerektiğinde kullanılan etkinlikler, yöntem ve teknikler değiştirilir. Değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediğini değil, ne bildiklerini belirlemeye yarayan bir süreçtir. İngilizce ve Türkçe Öğretim Programlarında ölçme değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır. Her iki programdaki ölçme değerlendirme etkinlikleriyle öğrencilerin kendilerini ve arkadaşlarını, başarı düzeylerini, öğrenme-öğretme süreçlerini, derste kullanılan yöntem ve tekniklerin etkililiğini ve sınıf ortamını değerlendirmeyi amaçlandığı söylenebilir.

Her iki programda da öğrenme ürününün ve öğrenme sürecinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. İngilizce programında ağırlıklı olarak ölçme değerlendirme sürecinde gözlem formları, görüşme, kendini değerlendirme ve akran değerlendirme ölçekleri, temel becerilerinin gelişimini izlemede kullanılan izleme formları(örneğin yazı inceleme formu), grup çalışmaları değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo) vb. ölçme değerlendirme araçlarının kullanılarak öğrenci performansının ortaya çıkarılmasının hedeflendiği söylenebilir. Türkçe programında süreç değerlendirme ölçeklerinin yanında çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu sorulardan oluşan sonuç değerlendirmesinde kullanılabilecek ölçme araçlarına yer verilerek bu ölçme araçlarının değerlendirme sürecinde kullanılabileceği belirtilmiştir. Her iki programda da sonuç ve süreç değerlendirmesinde kullanılan ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmiştir. Sonuç ve süreç odaklı ölçme değerlendirme araçlarının birlikte kullanılması öğrenci performansının çoklu değerlendirilmesine imkân vermektedir.

İngiltere ve Galler’de öğretmenler 1995 yılından beri 5 yaşından 14 yaşına kadar öğrencileri Ulusal Programın ulaşılabilecek hedeflerin düzeltilmiş sürümleri ile değerlendirmektedirler. Düzeltilmiş ulaşılabilecek hedefler 8 düzeye ayrılmış olup öğrencilerin düzeyleri düzey tanımlama ile belirlenir. Ulusal program ölçüt temelli değerlendirme sistemine sahiptir (Sainburry ve Sizmur, 1998). İngiltere’de öğrencilerin akademik başarılarının ölçütü olarak düzeyler kullanılmaktadır. Tüm öğrenme öğretme

etkinlikleri sürecinde yapılan ölçme değerlendirme ile öğrencilerin akademik başarı düzeyleri belirlenir. Örneğin Temel Evre 2 sonunda(5. sınıf/Year 6) düzey 4'e ulaşmaları beklenmektedir. Düzeyler İngilizcede yer alan 3 öğrenme alanındaki dört temel beceriye sahip olma seviyesini belirtir. Her beceri alanı için farklı ölçme değerlendirme kriterleri mevcuttur. Öğrencilerin derslerde bu dört temel beceriyle ilgili yaptıkları çalışmalar ilgili öğrenme alanındaki ölçütlere uygun olarak değerlendirilmektedir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri yıl boyu yapılan ölçme değerlendirme etkinliklerinin sonucunda belirlenir. Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri ne olursa olsun bir üst sınıfa-öğrenime devam ederler. Kısacası sınıf tekrarı sözkonusu değildir (Williams, 2004; Johnson, 2012). Türkiye'de ise öğrencilerin akademik başarıları öğretmenlerin yıl boyu yaptıkları ölçme değerlendirme etkinlikleri ile belirlenir. Öğrencilerin bir dersteki akademik başarı düzeyi eğitim-öğretim yılı sonunda sınıf bazında değerlendirilerek sınıf tekrarına veya bir üst sınıfa-öğrenime devam etmelerine karar verilir. Buna göre İngiltere'de öğrencilerin akademik başarı düzeylerini gösterilmesinde düzeyler kullanılırken, Türkiye'de ise yıllık başarı düzeylerinin gösterilmesinde sınıf geçme/kalma sistemi kullanılmaktadır.

Öğretmen, ölçme ve değerlendirmeyi planlarken öğrencilerin geçmiş yaşantıları, öğrenme stilleri, özel eğitim durumları, başarı seviyesi vb. bireysel özelliklerini dikkate almalıdır (Headington, 2004: The National Curriculum, 1999). Türkçe Öğretim Programında, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğrenme modeli benimsenmiştir. Programın bu anlayışı öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçme ve değerlendirmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmasını gerektirmektedir (MEB, 2009: 379). Her iki öğretim programında da ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almanın önemi belirtilmiştir. Özellikle İngilizce programında özel eğitime ihtiyacı olan ve İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenciler için oluşturulan uygun öğrenme hedefleri doğrultusunda ölçme ve değerlendirme yapılmasının önemi vurgulanmıştır.

5.5. Beşinci Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci sorusu “İngiltere ve Türkiye’deki sınıf öğretmenlerinin öğrenme–öğretme sürecindeki davranışları nasıldır?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu soruyu cevaplamak için İngiltere ve Türkiye’de ilköğretim okullarında öğretmenlerin öğrenme–öğretme sürecindeki davranışları gözlenerek öğretmenlik davranışları ve uygulamaları arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır.

İngiltere’deki gözlem Londra’daki bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. Bu okuldaki gözlem 4. sınıf ve 5. sınıflardaki 2 şubede yapılmıştır. 4. sınıflardan seçilen şubede 20 öğrenci, 5. sınıflardan seçilen şubede ise 21 öğrenci bulunmaktadır. Türkiye’deki gözlem Konya’daki bir ilköğretim okulunda yapılmıştır. 4. sınıflar arasından seçilen şubede 22 öğrenci 5. sınıflar arasından seçilen şubede ise 29 öğrenci bulunmaktadır. Gözlem yapılan şubelerdeki öğrenci sayıları açısından İngiltere’deki sınıflarda daha az öğrenci yer almaktadır. İngiltere’de gözlem ve araştırma yapılan sınıflardaki öğrenci sayılarının genel olarak 20–21 arasında olması eğitim–öğretim ortamına olumlu etki yaptığı söylenebilir. Sonuç olarak Türkiye’deki sınıflardaki öğrenci mevcutlarının azaltılmasının eğitim–öğretime olumlu etki yapacağı söylenebilir.

İngilizce dersi (English/Literacy) haftada 5 ders saatidir. Türkçe dersinin haftalık ders saati 5’tir. Her iki ülkede de anadili öğretimi için ayrılan süre aynıdır. İngiltere’de normal eğitim (09. 00 – 15. 20) yapılırken Türkiye’de gözlem yapılan okulda ikili eğitim yapılmaktadır. Ayrıca İngiltere’de öğrenciler, 09. 00’dan 09. 30’a kadar ders öncesi hazırlıklar (early works) adı verilen bu sürede bir önceki dersten kalan çalışmalarını tamamlar ve o gün işlenecek derslere hazırlık yapar. Öğretmen ise bu sürede derse hazırlık yapar, gerekli materyalleri temin eder ve önceki dersten kalan eksikleri tamamlayarak öğrencileri derse hazırlar. Her sabah ders öncesi hazırlık çalışmalarının öğrencilerin derse motive olması ve öğretmenin derse hazırlığı için olumlu olduğu söylenebilir.

Gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin kıdemleri karşılaştırıldığında İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha kıdemli olduğu söylenebilir. Ancak bu durum eğitim ortamını etkilememektedir.

İngiltere’de gözlem yapılan şubelerde ve okuldaki diğer şubelerde oturma düzeni genel olarak grup çalışmaları için uygun olan karşılıklı oturma biçimindedir. Türkiye’de gözlem yapılan iki şubedeki öğrencilerin oturma düzeni ikişerli olarak yüzleri tahtaya dönük biçimdedir. Bu sınıfların fiziki kapasitesinin farklı oturma düzeninde yerleşmeye elverişli olmadığı söylenebilir.

Öğretmenler, zümre öğretmenler toplantısında işlenen konularla ilgili ünite boyunca(ortalama 6 hafta) 2 ile 5 adet okul dışı eğitim gezisi planlarlar. Bu gezilerde müzeler, parklar, tarihi ve turistik yerler, dini mekânlar, kütüphaneler vb. yerler gezilir. Bu gezilerin öğrenciler için eğlenceli ve eğitici olacak biçimde planlanmasına özen gösterilmektedir.

Her iki ülkedeki gözlem yapılan şubelerde gözlem süresince işlenen konular karşılaştırıldığında işlenen konular benzer sayıdadır. Ancak İngiltere’de metin işleme çalışmalarından daha çok yazma ağırlıklı çalışmalar yapılmaktadır.

Dersin Giriş Bölümünde Öğretmen Davranışları

Her iki ülke öğretmenlerinin dersin giriş bölümünde gösterdikleri davranışları karşılaştırıldığında İngiltere’deki öğretmenlerin bu bölümde yer alan maddelerde ifade edilen davranışları Türkiye’deki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri söylenebilir.

İngiltere’deki öğretmenler Türkiye’deki öğretmenlere göre dersin giriş bölümünde öğrencilerin ilgisini çekecek bir etkinlikle derse başlama, öğrencilere dersin amaçlarını ve önemini açıklama, konuyla ilgi derste ne tür çalışmaların yapılacağını belirtme ve daha önceki derste verilen ödevi kontrol etme davranışlarını daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Her iki ülke öğretmenleri ders girişinde öğrencilerin hazır bulunuşluklarını benzer düzeylerde ancak diğer maddelere oranla daha düşük düzeyde kontrol etmektedirler. Buna öğretmenlerin öğrencilerini uzun süredir tanıyor olması neden olarak gösterilebilir.

Dersin Gelişme Bölümünde Öğretmen Davranışları

Her iki ülke öğretmenlerinin dersin gelişme bölümünde gösterdikleri davranışları karşılaştırıldığında İngiltere'deki öğretmenlerin bu bölümde yer alan maddeleri Türkiye'deki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Etkili öğretimle ilgili yapılan araştırmalarda elde edilen temel bulgu; etkili öğretmenler öğrenme ortamlarında öğrencilerine maksimum öğrenme fırsatları sağlamaktadırlar (Brophy ve Good, 1986). Her iki ülke öğretmenlerinin sınıf içindeki rolleri karşılaştırıldığında; öğrencilerin anlayacağı ifade biçimleri kullanma, öğrencilerin etkinlikleri uygulamasını organize etme, öğrencilerin seviyesine uygun sorular sorma, tüm öğrencileri etkinliklere dâhil etme, öğrencileri soru sormaları için teşvik etme, dersi olumsuz olarak etkileyen öğrencilere karşı gerekli tedbirleri alma, konuyla ilgili günlük yaşamdan örnekler verme, öğrencileri Türkçe/İngilizce konuşma kurallarına uygun biçimde konuşmaları için teşvik etme, farklı görüşlerin ortaya çıkması için uygun tartışma ortamı oluşturma ve ders materyallerini etkin biçimde kullanma davranışlarını benzer düzeyde gerçekleştirdikleri ifade edilebilir.

Rosenshine'e (1979) göre ortalama 85 dakikalık bir okuma çalışmasına ayrılan bir ders süresinin yalnızca 63 dakikasında okuma çalışması yapılmaktadır (Brophy ve Good, 1986). Türkiye'deki öğretmenler anket sorularına verdikleri cevaplarda ders süresini anadilinin öğretimi için yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Nitekim bu durum gözlem sonuçlarıyla da desteklenmektedir. İngiltere'deki öğretmenlerin zamanı verimli kullanmalarında ve süreyi yeterli bulmalarında sınıf içinde sahip oldukları eğitim materyali zenginliğinin, diğer zümre öğretmenleriyle yaptıkları işbirliğinin ve sınıfta bulunan yardımcı öğretmenin varlığı ve dersin her aşamasında öğretmenle işbirliği içinde olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Yardımcı öğretmen (Assistan Teacher), bütün sınıf çalışmalarında asıl öğretmene yardım ederek, ders malzemelerini hazırlamakta, sınıfta disiplinin sağlanmasına ve ek eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yardım etmekte ve öğrenci dosyalarını tutmaktadır. Yardımcı öğretmenin varlığı zaman kaybını azalttığı, hem öğretmenin hem öğrencilerin dikkatlerini derse vermelerini sağlayarak ders verimini artırdığı söylenebilir.

Derslerde iyi kalitede materyalleri kullanmak ve onları en iyi biçimde sunmaya özen göstermelidir. Öğrenciler efor ve zaman harcanarak hazırlanmış ilgi çekici ders materyallerine karşı muhtemelen daha olumlu tutum gösterirler. Bu şekilde hazırlanmış ders materyalleri öğrencilerin derse motivasyonlarını artırarak daha olumlu düşünce ve başarılı çalışma ortamının oluşturulmasına yardımcı olur (Waring, 2004). Her iki ülke öğretmenleri eğitim araç-gereçlerini etkin biçimde kullanmaktadırlar. İngiltere’de gözleme yapılan her iki şubede de beşer bilgisayar, akıllı tahta, projeksiyon makinesi, fotokopi makinesi, panolar, sınıf seviyesine uygun kitap ve eğitim materyallerinin yer aldığı geniş bir kütüphane bulunmaktadır. İnternet bağlantılı akıllı tahtada kullanılan her türlü içeriğe sahip eğitim yazılımları öğretmen tarafından öğrenci seviyesine ve konuya bağlı olarak seçilmekte ve derslerde etkin biçimde kullanılmaktadır. Ayrıca derste ihtiyaç duyulduğunda taşınabilir bilgisayar dolabı sınıfa getirilmekte ve her öğrenciye bir bilgisayar verilerek çalışmalarda kullanılmaktadır. Türkiye’de gözlem yapılan şubelerde tv, 1 adet internet bağlantılı bilgisayar, projeksiyon, yazı tahtası, kitaplık, sınıf panoları gibi eğitim araçları vardır. Ancak İngiltere’deki sınıfların fiziki şartları ve donanımı Türkiye’deki sınıflara göre oldukça gelişmiş olduğu gözlenmiştir. Karababa’nın da (2005) belirttiği gibi İngiltere’deki sınıflar, öğrencilerin çoklu öğrenmeleri için gerekli fiziki ortama ve donanıma sahiptir. Türkiye’deki öğretmenler sahip oldukları ders araç gereçlerini hem öğretmen hem öğrenci açısından İngiltere’deki öğretmenlere göre daha az yeterli bulmaktadırlar. Bu durum anketteki öğretmen görüşleriyle de teyit edilmiştir. Konuyla ilgili farklı araştırmacıların yaptıkları araştırmalarda Türkiye’deki öğretmenler programın uygulanmasında yaşadıkları en büyük problemin araç-gereç eksikliği olduğunu belirlenmiştir (Özdemir, 2009; Arslan, 2008; Erdoğan ve Gök, 2008; Yiğitoğlu, 2007; Coşkun, 2005).

İngiltere’de ise öğretmenler İngilizce dersinde sabit bir kaynak kitap takip etmek yerine zümre öğretmenler toplantısında belirlenen ve hazırlanan çalışma yapraklarını ve ders materyallerini kullanırlarken, Türkiye’deki öğretmenler derslerde daha çok temel kaynak olarak ders kitabını ve öğrenci çalışma kitabına bağlı kalarak etkinlikleri düzenlenmektedirler. Öğretmenlerin derste kullanacakları kaynakları kendilerinin hazırlamasının öğretmenlerin yaratıcılığını artıracığı, bir kaynağa olan bağımlılığı

azaltacağı, öğrenci seviyelerini dikkate alan etkinlikler hazırlamak için fırsat oluşturacağı düşünülmektedir.

İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin konunun daha iyi anlaşılması için çeşitli öğrenme stratejilerini, yöntemleri ve teknikleri kullandıkları görülmüştür. Ancak İngiltere’deki öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerinin yanında çoklu zekâ, işbirlikli öğrenme, örnek olay gibi aktif öğrenme yöntemlerini daha sık ve etkin biçimde kullanmaktadırlar. Türkiye’deki öğretmenlerin aktif öğrenme yöntemlerini kullanmalarının yanında daha çok anlatım, soru-cevap, tartışma, tümevarım ve tüm dengelim, çözümlenme gibi klasik yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar. Bu gözlem sonuçlarını diğer araştırmacıların yaptığı araştırmalarda desteklemektedir (Demirel, 1999; Özer, 2002; Taşkaya ve Muştâ, 2008).

İngiltere’deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin Türkiye’deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlere göre çok daha yüksek düzeyde öğrencilerle grup çalışmaları yaptıkları söylenebilir. İngiltere’deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendi sınıflarında seviye gruplarını kullanıyor (Wray ve diğ., 2010). Etkili öğretmenler sınıflarındaki öğrencilerin gruplanmasında hem öğrencilerinin ihtiyaçlarını hem de konuların özelliklerini dikkate alır (Alexander, 1992; Bennett ve Dunne, 1992). Öğretmenler konuyla ilgili ve yapılacak çalışma ile ilgili bütün sınıfa bilgi verdikten sonra konuya ve etkinlik biçimine göre tüm grup veya ikişerli grup çalışması yaparlar. Türkiye’deki öğretmenlerin genel olarak tüm sınıf öğretimini tercih etmektedirler. Türkçe programında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin etkin kullanılması önerilmesine rağmen Türkiye’deki öğretmenler genel olarak tüm sınıf öğretim çalışmalarını tercih etmektedirler. Sınıfların fiziki ortamının grup çalışmaları için uygun olmaması tüm sınıf öğretimini tercih etmelerinin nedeni olabilir.

Hilbert’e (1983) göre düşük yetenekli öğrenciler, daha yetenekli öğrencilere göre eleştirel akıl yürütme çalışmalarında daha çok zaman harcarlar (Wray ve diğ., 2010). Her iki ülkede öğretmenlerin dersin gelişme bölümündeki davranışları karşılaştırıldığında İngiltere’deki öğretmenlerin Türkiye’deki öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde ders süresini planlı ve etkin biçimde kullandıkları, farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencileri dikkate alan etkinlikler düzenledikleri, öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi aktarıcı değil öğrencilerin öğrenmesine rehberlik edici rolünde

oldukları, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için uygun ortam oluşturdukları, derslerde grup çalışması yaptıkları, aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanmaktadırlar. Bennett ve diğerlerinin de (1984) belirttiği gibi öğretmenler kendi öğretme süreçlerini büyük ölçüde gözden geçirerek daha yüksek başarıya sahip öğrencilere daha yüksek düzeyde, bilgi başarısı daha düşük öğrencilere ise ihtiyaçlarına uygun daha fazla çalışma yaptırılabilir.

Her iki ülke öğretmenlerinin dersin gelişme bölümünde gösterdikleri davranış farklılığının nedenleri olarak öğrenme öğretme sürecinde kullandıkları yaklaşım farklılığı, araç gereç eksikliği, ders ortamında yardımcı eleman ihtiyacı ve sınıfların fiziki yetersizlikleri sayılabilir. Her iki programda da öğrenci merkezli bir yaklaşımın uygulanması gerektiği ve buna uygun yöntem ve tekniklerin buna koşılması gerektiği önerilmektedir. Buna rağmen Türk öğretmenlerin yeni programda öngörülen öğretmen davranışlarını tam olarak içselleştiremedikleri, öğretmen merkezli yaklaşımı daha çok tercih ettikleri ve bu nedenle tüm etkinlikleri bu anlayışa uygun olarak düzenledikleri söylenebilir.

Dersin Sonuç Bölümünde Öğretmen Davranışları

Her iki ülke öğretmenlerinin dersin sonuç bölümünde gösterdikleri davranışlar karşılaştırıldığında İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenler bölümünde yer alan “öğrenme-öğretme sürecinde (derste)değerlendirme yapar” maddesi dışındaki maddelerde yer alan davranışları benzer düzeyde gerçekleştirmişlerdir.

Wray ve diğ. (2010) yaptıkları araştırmadaki gözlem sonuçlarına göre etkili öğretmenlerin öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını sürekli kontrol ettikleri gözlenmiştir. İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin, öğrencilere soru sorarak konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol ettikleri, öğrenilen konuları ilgili uygun zaman ve yerde öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirdikleri ve anlaşılmayan noktalarla ilgili gerekli tedbirleri yüksek düzeyde aldıkları söylenebilir. Etkili geridönüt öğrencilere sadece nerede olduklarını değil aynı zamanda ileriki adımda nerede olmaları gerektiğini gösteren gösterge ile bu ilerlemeye en iyi şekilde nasıl ulaşacakları konusunda yardım eder (Hattie ve Timperley, 2007).

İngiltere'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlerin Türkiye'deki gözlem yapılan şubelerdeki öğretmenlere göre öğrenilen konuların geri bildirim için daha yüksek düzeyde ödev verdikleri ve ders başlangıcında önceki derslerde verdikleri ödevleri daha yüksek düzeyde kontrol ettikleri ifade edilebilir. Türkiye'deki öğretmenler bütün öğrencilere aynı ödevi daha çok çalışma kitabından etkinlik tamamlama biçiminde vermektedirler. Bu sonuç Alkan (2009) tarafından yapılan araştırmayla desteklenmektedir. İngiltere'deki öğretmenler öğrenci seviyelerine uygun ödevleri ve çalışma yapraklarını kendileri hazırlamaktadırlar. Ayrıca İngiliz öğretmenler ödevleri kontrol ederek geri dönüt verirken Türk öğretmenler ödevleri bazen kontrol etmektedirler. Black ve William'ın da (1998) belirttiği gibi geridönütün öğrenmede anahtar rolü vardır.

İngiltere'deki öğretmenler Türkiye'deki öğretmenlere göre öğrenme-öğretme sürecinde daha yüksek düzeyde değerlendirme yapmaktadırlar. Her iki programda da öğrenme öğretme sürecinin her aşamasında öğrencilerin performanslarını ve öğrenme ürünlerini belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme yapmanın gerekliliği vurgulanmıştır. İngiltere'de asıl öğretmen etkinlikleri gerçekleştirirken özellikle yardımcı öğretmen, öğrencilerin sınıf içi her türlü performanslarını gözleyerek not alır. İngiltere'deki öğretmenler öğrencilerin dersteki performanslarını, grup çalışmalarını izleyerek, yazılı ve sözlü ürünleri vb. çalışmalarını öğrenme öğretme sürecinde (günlük, haftalık, dönemlik, yıllık) değerlendirirken (DfES, 2001, Hayes, 2004; Johnson, 2012), Türkiye'deki öğretmenler öğrencilerin akademik başarılarını daha çok sonuç odaklı (çoktan seçmeli ve yazılı sınavlar, boşluk doldurma, eşleştirme vb.) yöntem ve teknikleri kullanarak ünite bitiminde değerlendirmektedirler. Bu sonuçlar öğretmen görüşleriyle ve diğer araştırmacıların bulgularıyla desteklenmektedir (Çakmak, 2009; Aslan, 2008; Acat ve Demir 2007; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Headington'un da (2000) belirttiği gibi ölçme değerlendirmenin anlık yapılması olası unutulmalara engel olur ve öğrencinin öğrenme sürecindeki gerçek performansını ortaya koymaya yardımcı olur. Bu nedenle ölçme değerlendirme öğrenme öğretme sürecinde yapılmalıdır.

5.6. Altıncı Soruya İlişkin Tartışma ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı araştırma sorusu “İngiltere ve Türkiye’deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarıyla ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde düzenlenmişti. Bu soruya cevap bulmak için her iki ülke öğretmenlerine Öğretmen Görüşleri Anketi ve Öğretmen Görüşme Formu uygulanarak öğretmenlerin programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarına ilişkin görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılmıştır.

İngiltere’de araştırmaya katılan öğretmenlerden % 81,7’si kadın ve % 18,3’ü erkek öğretmenlerdir. Türkiye’de ise grubunun yarısından fazlasını (% 42,74) kadın öğretmenler oluşturmuştur. Buna göre her iki ülkeden araştırmaya katılan öğretmenler cinsiyetleri açısından karşılaştırıldığında her iki ülkedeki öğretmenlerin büyük bir kısmının kadın öğretmenlerden oluştuğu söylenebilir.

5.6.1. Hedeflerle İlgili Öğretmen Görüşleri

İngiltere’deki ve Türkiye’deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarının hedef boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla her iki ülke öğretmenlerine Öğretmen Anket Formu uygulanmıştır.

Her iki ülke öğretmenlerinin anket formundaki hedef boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları karşılaştırıldığında, İngiltere’deki öğretmenler lehine yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Bununla ilgili olarak Türkiye’deki öğretmenlerin hedeflere ilişkin görüşleri çok yüksek düzeyde olmasa da olumlu denilebilir. Bu bulguları alanda yapılan diğer araştırmalarda desteklemektedir (Bulut, 2007; Şahin, 2007).

Araştırma kapsamındaki uygulanan Öğretmen Görüşme Formundaki öğretmen görüşlerine göre İngiltere’deki öğretmenler anadili öğretim programını genel olarak yeterli bulmaktadırlar. Türkiye’deki öğretmenler anadili öğretim programını genel olarak uygulanabildiği takdirde yeterli bulduklarını ve önceki programa göre daha tutarlı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler programda yer alan

kazanımların çok fazla ve öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünmektedirler. Türkçe programındaki kazanımların fazla olduğu görüşüyle ilgili bulgular Erdoğan ve Gök (2009) yapılan araştırmada da tespit edilmiştir. Almanya ve Türkiye'deki anadili öğretimi programlarını karşılaştıran Durmuşçelebi (2007) Türkçe programında daha fazla kazanımın bulunduğu bulgusuna erişmiştir. Araştırma bulguları, Türkiye'deki öğretmen görüşleri ve her iki programın karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgular bir araya getirildiğinde Türkçe programında yer alan kazanımların fazla olduğu söylenebilir. Kazanım sayısının fazla olması kazanımların hatırlanmasını güçleştirdiği söylenebilir.

Her iki ülke öğretmenleri de öğretim programlarına aile desteğinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Nitekim Güven (2008) ve Susar Kırmızı ve Akkaya (2010) tarafından yapılan araştırmalarda programa aile desteğinin yetersizliği bulgusuna ulaşılmıştır.

5.6.2. İçerikle İlgili Öğretmen Görüşleri

İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarının içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla her iki ülke öğretmenlerine Öğretmen Anket Formu ve Öğretmen Görüşme Formu uygulanmıştır.

Her iki ülke öğretmenlerinin anket formundaki içerik boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları karşılaştırıldığında, İngiltere'deki öğretmenler lehine yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç her iki ülke öğretmenlerinin Öğretmen Görüşme Formundaki içerikle ilgili sorulara verdikleri cevaplarla da teyit edilmiştir. İngiltere'deki öğretmenlerin içerikle ilgili verdikleri cevaplar kendilerine programın eklerinde önerilen içerikler hakkındadır. İçeriğin önerilmiş olmasına karşın içerik belirleme zümre toplantılarında olmaktadır. Öğretmenlerin önerilen içeriği seçme ve uygulama zorunluluğu yoktur. Türkiye'deki öğretmenler, ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmede yetersiz kaldığını, dilbilgisi kurallarının yeterince verilmediğini ve içeriğin öğrencinin seviyesine uygun olmadığını

düşünmektedirler. Erdoğan ve Gök (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çoğunluğunun içerikle ilgili problem yaşadıklarını belirterek bu sorunların başında içeriğin öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve zaman yetersizliği sonucuna ulaşılmıştır. Özoğul (2007) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Programda içeriklerin öneri niteliğinde (MEB, 2009) olduğu belirtilmesine karşın öğretmenlerin ders kitaplarında yer içerikleri zorunlu olarak öğretmeleri gereken konular olarak görmektedirler. Ayrıca bu bağlamda öğretmenler ders kitaplarına bağlı kalmaksızın ders konularını öğrenci seviyeleri uygun düzenleyebilirler. Öğretmenlerin ders kitaplarını ana kaynak olarak görmeleri ve etkinlikleri öğrenci seviyelerine uygunluğunu düzenleyememelerinin nedeni olarak öğretmenlerin ders kitaplarının kullanmanın kolaylığına ve alışkanlığına sahip olmaları ve programla hedeflenen temel yaklaşımı kavrayamamış olmaları olabilir.

Türkçe Öğretim Programında dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmayıp diğer öğrenme alanları içerisinde yer verilerek sadece sezdirme biçiminde öğretimi yeterli görülmüştür. Ancak öğretmenler bunu bir eksiklik olarak görmekte ve dilbilgisi konularına programda daha geniş yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin bu düşünceleri diğer araştırmalardaki (Coşkun, 2005: 421-476; Bulut, 2007; Elvan, 2007; Yiğitoğlu, 2007; Alkan, 2009; Güven, 2011) sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenler programda önerilen dilbilgisi yaklaşımını uygun görmedikleri anlaşılmaktadır. Buna öğretmenlerin önceki alışkanlıklarını devam ettirme isteği ve öğrencilerin seçme sınavlarında bilgi ağırlıklı sorularla karşılaşılıyor olması neden olabilir.

5.6.3. Eğitim Durumuyla İlgili Öğretmen Görüşleri

İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarının eğitim durumu boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla her iki ülke öğretmenlerine Öğretmen Anket Formu ve Öğretmen Görüşme Formu uygulanmıştır.

Her iki ülke öğretmenlerinin eğitim durumu boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları karşılaştırıldığında 17. ve 20. madde dışındaki maddelerde İngiltere'deki öğretmenler lehine yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Öğretmenler, Türkçe programındaki etkinliklerin öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede kararsıza yakın görüş içinde oldukları belirlenmiştir. Özellikle yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği düşüncesi hakkında öğretmenlerin yarıya yakını olumsuz görüşe sahiptirler. Bu bulgu Güven (2011) tarafından yapılan araştırmada Türkçe dersi etkinliklerinin en az yazma becerisini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elvan'ın (2007) yaptığı araştırmada da öğrenciler tarafından en az yazma becerisinin benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle etkinliklerin öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirici biçimde planlanması ve uygulanması gerektiği söylenebilir.

Wray ve diğerlerinin (2010) yaptıkları araştırmalarında İngilizce dersinde etkili öğretmenlerin uyarlayarak kullandıkları öğretim etkinliklerinin Ulusal Okuryazarlık Stratejilerindeki ima edilenlerle ne kadar uyumlu olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. İngiltere'deki öğretmenler öğrenme-öğretme süreci ile ilgili sorulara verdikleri cevaplarda İngilizce dersinde kullanılması önerilen etkinlikleri, genel olarak yeterli bulurken bazı öğretmenler yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Türkçe dersinde kullanılması önerilen etkinlikler hakkında, bazı öğretmenler öğrenci merkezli, öğretmenlere fikir verici, konunun anlaşılmasını sağlayıcı ifadelerle olumlu bulurken birçok öğretmen sayısı çok fazla, aynı tip, uzun vadede yaratıcılığı köreltici, öğrenci seviyesinin üzerinde şeklinde düşünmektedirler. Anılan vd. (2008: 783-788) araştırmalarında metin işleme sürecinin her metinde aynı olmasının dersi tek düze hale getirdiğini, Alkan'ın (2009) araştırmasında öğretmenler metin işleme sürecinde zaman sıkıntısı çektikleri sonucuna varmışlardır. Aslan (2008) ise araştırmasında öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturamadıklarını ve etkinlikleri uygulamada zamanın yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinlikleri tamamlanması gereken çalışmalar olarak görmektedirler. Bu nedenle derslerde en çok yararlandıkları kaynak ders kitaplarıdır (Özbay, 2003). Susar Kırmızı ve Akkaya (2010) öğretmenlerin etkinlikleri verilen süre içinde bitirememelerini nedeni olarak öğretmenlerin birçoğunun kitapta yer alan bütün etkinlikleri yapmakla yükümlü olmadıklarını bilmedikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Nitekim Türkçe programında belirtildiği gibi öğretmenler etkinlik ekleyebilir veya bazı etkinlikleri uygulamayabilirler.

5.6.4. Değerlendirmeye İlgili Öğretmen Görüşleri

İngiltere ve Türkiye'deki öğretmenlerin kendi ülkelerinde uygulanan anadili öğretim programlarının değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla her iki ülke öğretmenlerine Öğretmen Anket Formu ve Öğretmen Görüşme Formu uygulanmıştır.

Her iki ülke öğretmenlerinin anket formundaki değerlendirme boyutuna ilişkin görüşlerinin puan ortalamaları karşılaştırıldığında, 25. ve 27. madde dışındaki maddelerde İngiltere'deki öğretmenler lehine yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Anket bulgularını görüşme formundaki öğretmen görüşleri de desteklemektedir. İngiltere'deki öğretmenler genel olarak ölçme değerlendirmeyle ilgili olarak öğrencilerin zayıf ve güçlü yönlerini belirlemeye yardımcı, öğrendiklerini değerlendirmeleri için cesaretlendirici, etkinliklere göre değerlendirme biçimini seçmeye imkân verici bulduklarını belirterek benimsedikleri ve uyguladıkları anlaşılmaktadır. Türkiye'deki öğretmenlerin çoğunluğu ölçme değerlendirmeyi yetersiz bulmaktadırlar. Elde edilen bu bulgular diğer araştırmacıların bulgularıyla benzerlik göstermektedirler. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), Özdemir (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da araştırmaya katılan öğretmenler, yarısı ölçme değerlendirme konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bazı araştırmacıların yaptıkları araştırmalarda öğretmenler ölçme ve değerlendirmeyle ilgili sorun yaşadıklarını belirtirken, bu sorunların zamanın yeterli olmaması, geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerine alışkın olmaları, yeterli bilgiye sahip olmamaları, sınav sistemi, sınıfların kalabalık olması ve yeni yöntemleri uygulamakta güçlük çekmeleridir (Acat ve Demir, 2009; Erdoğan ve Gök, 2009; Metin ve Demiryürek, 2009; Özdemir, 2009). Coşkun (2005), Şahin (2007) ve Güven (2008) tarafından yapılan araştırmalarda ise öğretmenler programdaki ölçme değerlendirme yaklaşımını olumlu bulduklarını ve geleneksel ölçme değerlendirme çalışmaları yanında alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini uyguladıkları tespit edilmiştir. Nitekim bu araştırma kapsamındaki öğretmenlerin ölçme

değerlendirmeyeyle ilgili sorunlarının olduğu belirtmiş olmalarına karşın tümüyle olumsuz tutuma sahip olmadıkları söylenebilir

Türkiye’deki öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde daha çok sonuç odaklı ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri daha fazla kullanıyor olmalarında diğer önemli bir etkende her öğretim kademesi sonunda yapılan öğrenci seçme sınavlarıdır. Görüşme formunda bir öğretmen(5. Öğrt.) bu tip ölçme değerlendirmeyi kullanmalarının sebebi olarak “çocukları testlere hazırlamak için” ifadesiyle durumu özetlemiştir. Öğrencilerin yetenekleri, ilgileri, değerleri gibi kişisel özelliklerini dikkate almayan sadece akademik başarıyı ölçmeye odaklanan OKS (Ortaöğretime Öğrenci Seçme Sınavı) ve ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) gibi sınavlar öğretmenleri ve öğrencileri okul ve günlük hayat arasında tercih yapmak durumunda bırakmaktadır. Türkçe Öğretim Programıyla öngörülenleri gerçekleştirmek için uygulanan sınav odaklı öğrenci seçme yaklaşımı yerine öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun ve onları geliştiren ölçme değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Her iki programda ölçme değerlendirme süreciyle öğrencilerin eksik yönlerini tamamlamasını ve temel dil becerilerini geliştirmeyi esas alarak öğrencilerin kendilerini değerlendirmesini, öğretmenin öğrencilerin gelişim düzeyini ölçmesini ve öğrenme süreci ile kullanılan yöntem ve teknikleri değerlendirilmesini içermektedir (MEB, 2009; The National Curriculum, 1999). İngiltere’deki öğretmenlerin görüşme formunda yer alan görüşlerine göre İngilizce dersinde daha çok yazılı testler, defter inceleme, sınıf gözlemi, yazılı ve sözlü ürünler ve öz değerlendirme vb. ölçme araçlarını kullanarak öğrencilerin okuma, konuşma ve yazma becerilerini ve performanslarını belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun görüşlerinin programda ölçme değerlendirme ile ulaşılmak istenen amaçlara uygun olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenler program önerilen ölçme değerlendirme yaklaşımını benimsedikleri ve ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri uyguladıkları söylenebilir. Türkiye’deki öğretmenler, görüşme formunda yer alan görüşlerine göre öğrencileri değerlendirmek amacıyla çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, doğru yanlış, hikâye tamamlama, yazılı sınavlar, performans görevi ve proje ödevlerini vb. ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar. Farklı araştırmacıların yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde eşleştirmeli maddeler, kısa cevaplı

maddeler, çoktan seçmeli, maddeler, doğru yanlış maddeleri ve açık uçlu sorular gibi benzer ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları belirlenmiştir. “Bu ölçme değerlendirme araçları programda kullanılması önerilen ölçme değerlendirme araçlarıdır” (MEB, 2009). Aslan (2008), Çakmak (2009), Yapıcı ve Demirdelen (2007), Gelbal ve Kelecioğlu’da (2007) yaptıkları araştırmalarında ve araştırma kapsamında yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin daha çok geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullandıkları tespit edilmiştir. Belgelerin incelenmesinde sınavlarda daha çok bilgiyi ölçmeye dönük soruların yer aldığı belirlenmiştir. Ancak programda öğrencileri değerlendirmek için bu ölçme değerlendirme araçlarının yanında gözlem, kendini değerlendirme, akran değerlendirme, grup çalışmalarını değerlendirme gibi süreç temelli ölçme değerlendirme yöntem ve teknikleri de yer almaktadır (MEB, 2009). Araştırma sonuçlarına göre Türkiye’deki öğretmenlerin programda hedeflenen ölçme değerlendirme yaklaşımını anlamadıkları, yöntem ve teknikleri yeterince kullanmadıkları şeklinde anlaşılabilir. Başka araştırmacıların yaptığı çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Çakmak, 2009; Yiğitoğlu, 2007). Nitekim Kalemoglu (2010) tarafından İngiltere ve Türkiye Ebeden Eğitimi Programının karşılaştırıldığı araştırmada Türk öğretmenlerin geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımını uyguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma ve diğer araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenlerin ölçme değerlendirme tekniklerinin kullanımı ve hazırlanması konusunda hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

ALTINCI BÖLÜM

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

1.6.1 Hedef Ögesine İlişkin Sonuçlar

- 1- İngilizce Öğretim Programının hazırlanışında temele alınan herhangi bir yaklaşımdan açıkça bahsedilmemiş olmasına rağmen programın geneli incelendiğinde etkinliklerin bireysel farklılıkları dikkate alan, öğrenci merkezli, çoklu zekâ, işbirlikli öğrenme gibi yaklaşımlara uygun biçimde düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Türkçe Öğretim Programında temele alınan yaklaşımlar açıkça belirtilmiştir. Türkçe Öğretim Programına (MEB, 2005) göre yapılandırmacı yaklaşımla birlikte, çoklu zekâ, aktif öğrenme ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli öğrenme yaklaşımlarından da yararlanılmıştır.
- 2- Her iki anadili öğretim programında da dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel beceri olarak kabul edilerek dil öğretiminin temelini oluşturmaktadır.
- 3- Ancak İngilizce programında öğrencilerin standart İngilizceyi kullanarak yazma becerisini kazanmalarına özel önem verilmiştir.
- 4- İngilizce Öğretim Programında konuşma/dinleme, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanı yer alırken Türkçe Öğretim Programında ise bu öğrenme alanlarıyla birlikte görsel okuma ve sunu ayrı öğrenme alanı olarak yer almıştır.
- 5- İngilizce programında hedefler verilmesinde (Temel Evre 1, Temel Evre 2) evreler esas alınırken, Türkçe programında kazanımların düzenlenmesinde sınıf esas alınmıştır.

- 6- İngilizce Öğretim Programında Temel Evre 2 kapsamındaki 4 sınıf (3, 4, 5. ve 6. Sınıf) için öğrencilere kazandırılması öngörülen hedef–davranış sayısı 83 iken Türkçe Öğretim Programında kazanım sayısı 4. Sınıflar için 248, 5. Sınıflar için 263'tür.
- 7- İngilizce Öğretim Programında hedef/ gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ifade edilmiştir. Türkçe Öğretim Programında kazanımların büyük bir kısmının gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ifade edilmesine karşın bazı kazanımlar gözlenemeyecek ve ölçülemeyecek biçimde ifade edilmiştir.
- 8- Her iki anadili öğretim programının temel hedefi de öğrencilerin anadilini geliştirmek ve temel dil becerilerini kazandırmak olduğundan programlarda benzer hedef/davranışlara yer verilmiştir.
- 9- İngilizce Öğretim Programında heceleme (spelling) alt başlığında İngilizce diline ait bir özellik olan heceleme becerilerini kazandırıcı hedeflere yer verilmiştir.
- 10- Her iki ülke anadili öğretim programında da öğrencilerin okunaklı ve güzel bitişik el yazısı yazma becerisi kazanmaları amaçlanmıştır.
- 11- Her iki anadili öğretim programında da hedef/kazanımlar bilişsel alan ağırlıklı olup duyuşsal ve devinişsel alana yönelik hedef/kazanım sayısı oldukça sınırlıdır.
- 12- İngilizce Öğretim Programında dilbilgisi, ayrı alt başlık altında yer alırken Türkçe Öğretim Programında bu alana ait kazanımlara farklı öğrenme alanlarının içerisinde yer verilmiştir.
- 13- Her iki ülke öğretmenleri de programlara aile desteğini yeterli bulmamaktadırlar.
- 14- Her iki ülke öğretmenleri de anadili öğretim programını öğrencilere anadillerini öğretmek için yeterli bulurken İngiltere'deki öğretmenler anadili programıyla ilgili daha olumlu görüşe sahiptirler.
- 15- Türkiye'deki öğretmenler, Türkçe Programında yer alan kazanım sayısını fazla bulmaktadırlar.

1.6.2 İçerik Ögesine İlişkin Sonuçlar

- 1) İngilizce Öğretim Programında verilen içerikler öneri niteliğinde olup öğretilmesi zorunlu içerik bulunmamaktadır. Türkçe Öğretim Programında içerikler öğretilmesi zorunlu ve seçmeli temalar altında yer almıştır.
- 2) İngilizce Öğretim Programında önerilen içeriklerle öğrencilerin okuma beğenilerini, hayal güçlerini, edebi beğeni duygularını ve temel dil becerilerini geliştirici nitelikte iken, Türkçe Öğretim Programında önerilen içeriklerle öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesinin yanında Atatürkçülük, toplumsal değerler, kültürel, sağlık, çevre teknoloji, yenilikler, uzay gibi milli, evrensel ve toplumsal konularda bilgi ve bilinç sahibi olmaları hedeflenmiştir.
- 3) Türkiye'deki öğretmenlere göre ders içerikleri öğrenci seviyesine uygun değildir.
- 4) Türkiye'deki öğretmenler programda dilbilgisi kurallarına daha çok yer verilmesini istemektedirler.
- 5) İngiltere'de İngilizce dersi içeriğinin seçimi, işleniş ve değerlendirme aşamalarında tüm sorumluluk öğretmenlere verilmiştir.

1.6.3 Eğitim Durumu Ögesine İlişkin Sonuçlar

- 1) Her iki ülkede araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı kadın ağırlıklıdır.
- 2) Her iki programda da öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin öğrencilerin öğrenmesinde bir rehber olarak, etkinliklerin öğrenci merkezli olarak düzenlendiği, öğrencilerin bireysel özelliklerinin dikkate alındığı, öğrenci katılımına önem verildiği ve sağlandığı, her öğrencinin kendini değerli hissettiği, aktif öğrenme yöntemlerinin etkin biçimde kullanıldığı ve çoklu öğrenme fırsatları sunan öğrenme ortamlarının oluşturulması amaçlanmıştır.
- 3) Her iki ülkedeki anadili(İngilizce/Türkçe) ders süresi 5 saattir.

- 4) İngiltere'deki okullarda normal eğitim uygulaması yapılırken Türkiye'de gözlem yapılan okulda ikili eğitim yapılmaktadır. İkili eğitim Türkiye'nin bir gerçeği olup hem öğretmenler hem öğrenciler açısından yararlı bir uygulama olmadığı bilinmektedir.
- 5) İngiltere'deki sınıflar ve okullar, Türkiye'deki sınıflara ve okullara göre fiziki şartlar, araç-gereç eğitim donanımları vb. açıdan oldukça gelişmiş olup sınıf ortamında ve okulda öğretmenin ve öğrencinin kullanabileceği her türlü imkân mevcuttur. Özellikle her türlü ders içeriğinin yer aldığı interaktif akıllı tahtanın varlığı ve etkin kullanımı büyük yararlılık sağlamaktadır. Kısaca öğrencilerin çoklu öğrenmeleri için her türlü fiziki ortama ve donanıma sahiptir. Türkiye'deki öğretmenler fiziki şartlar, araç-gereç eğitim donanımlarıyla ilgili sıkıntılarını sıklıkla dile getirmektedirler.
- 6) İngiltere'de sınıflarda asıl öğretmene her türlü konuda yardım eden yardımcı öğretmen(Assistan Teacher) uygulaması vardır.
- 7) İngiltere'de her gün sabah ilk ders (09: 00-09: 30 arası) öncesinde derse hazırlık (early works) aşamasında öğrenciler ve öğretmen o günkü derslere hazırlık yapmaktadırlar. Her sabah ders öncesi (early works) derse hazırlık aşamasının öğrencilerin derse motive olması ve öğretmenin derse hazırlığı için olumlu olduğu görülmüştür.
- 8) İngiltere'de öğretmenler, yarım dönemde işlenen konularla ilgili ünite boyunca(ortalama 6 hafta) 2 ile 5 okul dışı eğitim gezisi düzenlemektedirler.
- 9) İngiltere'de öğretmenler derslerde yapılacak çalışmalar için gerekli ders materyallerini/kaynakları kendileri hazırlarken Türkiye'deki öğretmenler, devlet tarafından dağıtılan öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı ve çalışma kitaplarını ana kaynak olarak kullanmaktadırlar.
- 10) İngiltere'deki öğretmenler her hafta rutin olarak öğrenci seviyesine uygun biçimde hazırladıkları ödevleri öğrencilere verirler ve titiz biçimde değerlendirerek öğrenciye ödevi hakkında geri dönüt

verirler. Türkiye'deki öğretmenler ise ödevleri daha çok çalışma kitaplarından etkinlik tamamlama biçiminde vermektedirler.

- 11) Türkiye'de etkinlikler daha çok tüm sınıf uygulaması biçiminde yapılırken İngiltere'deki sınıflarda etkinlikler daha çok grup çalışması şeklinde uygulanmaktadır.
- 12) İngiltere'de ders etkinliklerinin öğrenci merkezli yaklaşıma dayalı olarak düzenlendiği ve öğretmenlerin etkinlikleri organize eden ve kılavuz rolünü benimsedikleri, Türkiye'de ise etkinliklerin düzenlenmesinde her ne kadar öğrenci merkezli bir yaklaşımın esas alındığı belirtilse de uygulama sürecinde öğretmenlerin öğretmen merkezli yaklaşımı sürdürdükleri anlaşılmaktadır.
- 13) İngiltere'de etkinliklerinin düzenlenmesinde öğrenciler arasındaki bireysel ve seviye farklılıkları dikkate alınmaktadır.
- 14) İngiltere'deki öğretmenler öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini süreç içinde (günlük, haftalık dönemlik ve yıllık) ölçerek değerlendirmektedirler. Türkiye'de öğretmenler süreç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımını yanında kullanmakla birlikte daha çok ünite sonunda öğrencilerin öğrendiklerini belirlemeye yönelik sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımına uygun ölçme değerlendirme yapmaktadırlar.
- 15) Türkiye'deki öğretmenler, kitaplarda yer alan etkinlikleri tamamlama zorunluluğunda olduklarını düşünmektedirler.
- 16) Türkiye'deki öğretmenler anadili öğretimi için daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir.

1.6.4 Değerlendirme Ögesine İlişkin Sonuçlar

- 1) İngiltere'de öğrenciler derslerdeki başarı durumlarına uygun olarak alt, orta, üst ve daha üst olmak üzere seviye gruplarına ayrılmaktadır.
- 2) Her iki programda da öğrencilerin öğrenme sürecindeki performansı ve öğrenme sonundaki düzeyini belirlemek için süreç ve sonuç odaklı ölçme değerlendirme yaklaşımı, yöntem ve tekniklerinin kullanılması

önerilmektedir. Ancak İngilizce programında daha çok öğrencinin öğrenme sürecindeki performansını ölçme ve değerlendirmenin önemi belirtilmiştir.

- 3) İngiltere’de öğrencilerin derslerde başarısız olması durumunda sınıf tekrarı yapması söz konusu değildir. Türkiye’de öğrenciler derslerde başarısız olmaları durumunda sınıf tekrarı yaparlar.
- 4) İngiltere’de öğrenciler başarı durumlarına göre düzeylere ayrılmaktadır. Her temel evre sonunda öğrencinin beklenen düzeye ulaşması beklenir. Örneğin, Temel Evre 2 (5. sınıf/year 6) sonunda düzey 4’e ulaşması beklenir.
- 5) Türkiye’deki öğretmenler, programda yer alan ölçme değerlendirme etkinliklerini yeterli bulmamaktadırlar.
- 6) Türkiye’deki öğretmenlerin yeni programda yer alan ölçme değerlendirme yaklaşımını tam olarak benimseyemedikleri anlaşılmıştır.
- 7) Türkiye’deki öğretmenler, öğrencileri değerlendirmek amacıyla daha çok çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma, doğru yanlış, hikâye tamamlama, yazılı sınavlar, performans görevi ve proje ödevlerini vb. ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaktadırlar.

6.2. Öneriler

Araştırma sonuçlarından elde edilen araştırma önerileri aşağıda verilmiştir.

6.2.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- 1- Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacılık yaklaşımı çerçevesinde gözden geçirilmeli ve etkinlikler bu yaklaşıma uygun biçimde düzenlenmelidir.
- 2- Türkçe dersi bir anadili öğretimi dersi olduğu için bu ders ile öğrencilere sadece dil becerileri ve anadili bilinci kazandırılması hedeflenmelidir.

- 3- Türkçe Öğretim Programında hatırlama kolaylığı açısından kazanım sayısı azaltılmalıdır.
- 4- Kazanımlar gözlenebilir ve ölçülebilir biçimde ifade edilmelidir.
- 5- Her iki anadili öğretim programında da bilişsel ağırlıklı hedef/kazanımlara ağırlık verilmiştir. Her iki anadili öğretim programında da duyuşsal ve devinişsel hedeflere daha fazla yer verilmesi gerekir.
- 6- Türkçe derslerinde ders kitaplarını kullanmanın faydası bilinmekle birlikte uzun vadede öğretmenlerin üretkenliğini azaltabilecek bir uygulamadır. Bu nedenle içerik belirleme noktasında İngiltere’de olduğu gibi zümre öğretmenler kurulunun daha fazla inisiyatif almasının yolu açılarak içerik seçimine ve etkinlik düzenlemeye bu kurul karar vermelidir. Web ortamında bulunan etkinlik havuzu geliştirilmeli ve etkin kullanımı teşvik edilmelidir.
- 7- Türkçe dersinde öğrencilerin dünyasına ve gelişim seviyesine daha uygun metinler önerilmelidir.
- 8- Sınıf ortamları öğrencilerin çoklu öğrenmeleri için uygun biçimde düzenlenmelidir. Bunun için öğretmenin sınıf ortamında ihtiyaç duyacağı her türlü araç-gereç ve eğitim donatımı temin edilmelidir. Özellikle akıllı tahta, interaktif eğitim yazılımları ve benzeri teknolojik uygulamalar öğretmenin hizmetine sunulmalı ve etkin biçimde kullanılması sağlanmalıdır.
- 9- Öğretmenlerin programı ve programın temelinde yer alan yaklaşımları daha iyi tanımaları ve benimsemeleri için hizmet öncesinde ve görevde iken daha kapsamlı hizmet içi eğitimden geçmeleri sağlanmalıdır.
- 10- Programa veli desteğini almak ve bilinçlendirmek için velilere yönelik seminerler verilmelidir.
- 11- Programların düzenlenmesi ve geliştirilmesi sürecinde programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüşlerine daha fazla başvurulmalıdır.
- 12- Programın uygulanmasında öğretmenlerin zaman zaman ikinci bir kişinin yardımına ihtiyaç duyduğu gözlenmiştir. Bu noktada özellikle kalabalık

sınıflarda yardımcı öğretmen istihdam edilebilir. Öğretmenlerin sürekli dile getirdikleri zaman sorunu bu şekilde aşılabılır.

- 13- Öğrencileri bilgileriyle yarıştırmak daha çok akademik başarılarına göre bir üst öğrenime devamını sağlayan eleyici sınav sistemi yerine tüm öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğretim kademesine devamını sağlayacak biçimde eğitim sistemi düzenlenmelidir.
- 14- Türkiye’de görev yapan sınıf öğretmenleri yurtdışına gönderilerek farklı eğitim uygulamalarını ve ortamlarını yerinde görmeleri ve görüş alışverişinde bulunmaları için imkân sağlanmalıdır.
- 15- Öğretmenler, Türkçe dersinde dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikleri yürütürken, bilgiye ulaşma ve doğru yorumlama konusunda öğrencilere kılavuzluk yapmalıdır.
- 16- Etkinliklerin düzenlenmesinde öğrencilerin bireysel özellikleri ve seviye farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- 17- Etkinliklerde tüm sınıf öğretimi yerine grup çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmelidir.
- 18- Öğrencilerin farklı ortamlarda ve farklı biçimlerde kullanılan dil yapıları hakkında beceri sahibi olmalarını sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.
- 19- Öğrencilerin dinleme, konuşma ve okuma becerilerini geliştirici etkinliklerin yanında özellikle yazılı anlatım becerilerini geliştirici etkinlikler artırılmalıdır.
- 20- Öğrenci ödevleri öğrencilerin seviyelerine uygun olarak hazırlanmalı ve ödevler titizlikle kontrol edilerek öğrenciye ödevi hakkında geri dönüt verilmelidir.
- 21- Derslerde öğretmen öğrencilerin bilgiyi kendilerinin yapılandırılmaları için bir organizatör olarak öğrenme öğretme ortamını düzenlemelidir.
- 22- Öğrencinin derste ne öğrendiğini ölçme değerlendirmenin yanında öğrenme sürecindeki performansı da (günlük, haftalık, aylık ve yıllık) izlenerek değerlendirilmelidir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1- Her iki ÷lkede öğretmen eğitimi konusunda çalışmalar yapılabilir.
- 2- Farklı ÷lkelerin anadili öğretim programları ve uygulamaları ilgili araştırma yapılabilir.
- 3- Farklı ÷lkelerle Türk eğitim sisteminin farklı eğitim kademelerindeki öğrenci başarılarını ve nedenlerini belirlemeye yönelik araştırma yapılabilir.
- 4- İngiltere ve Türkiye’de farklı ders ve düzeylerde deneysel çalışmalar yapılabilir.
- 5- Farklı ÷lkelerde ve Türkiye’de öğrenme-öğretme sürecindeki uygulamaları ve temel yaklaşımları belirmeye yönelik incelemeler yapılabilir(uzun süreli gözlem vb.).
- 6- Türkçe Öğretim Programı öğrencilerin bir eğitim kademesi(sınıf) sonunda her öğrenme alanında hangi düzeyde olduğunu gösterecek biçimde (standartlar ve değerlendirme kriterleri) düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Acat, B. ve Demir, E. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Süreçlerine İlişkin Görüşleri. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 5-7 Eylül. Tokat.
- Adalı, O. (2004). Anlamak ve Anlatmak (2. Baskı). İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akçay, C. (2006). Türk Eğitim Sistemi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akiba, M., Chiu Y-L., Shimizu, K. ve Liang, G. (2012). Teacher Salary and National Achievement: A Cross-National Analysis of 30 Countries. International Journal of Educational Research xxx, xxx–xxx.
- Aksan, D. (1975). Anadili. Türkdili, 285, 423-434.
- Aksan, D. (1999). Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2009). Okuma. (Editörler: A. Kırkkılıç ve H. Akyol) İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: A Pegem Akademi, 351-394.
- Akyol, H., Ateş, S. ve Yıldırım, K. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Okuma Stratejileri ve Bu Stratejileri Tercih Nedenleri. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (2-4 Mayıs 2008). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akyüz, Y. (1999). 17. Yüzyıldan Günümüze Türk Eğitiminde Başlıca Düzenleme ve Geliştirme Çabaları(Genel Özellikler ve Doğrultular). Milli Eğitim Dergisi, 144, 14-25.
- Akyüz, Y. (2001). Türk Eğitim Tarihi(Başlangıçtan Günümüze). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Alexander, R. (1992). Policy and Practice in Primary Schools. London: Routledge.
- Alkan, M. (2009). Türkçe Derslerinde (1- 5. Sınıflar) Metin İşleme Sürecinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

- Alsop, S., Dock, G. ve Leverssa, L. (2004) The National Curriculum- 15 Years of Reform (Editör: Nicholls, G.) An İntroduction to Teaching(Second Editon). London: RoutlodgeFalmer Taylor Francis Group. 21-43.
- Altinyelken, H. K. (2010). Curriculum Change in Uganda: Teacher Perspectives on the New Thematic Curriculum. International Journal of Educational Development. 30 151–161.
- Anılan, H. (2004). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyi. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arslan, A. (2008). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aşçı, M. (2009). Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de Genel Lise Sosyal Bilimler Programlarının Karşılaştırılması ve Bir Model Önerisi. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşıcı, M. (1996). İlkokul 4–5. Sınıflarda Anadili Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Öneriler. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1994). Türkiye Eğitim Sistemi. (2. Basım). Ankara:?
- Başkan, Ö. (1997). Yabancı Dilin Anadiline Etkisi. Türk Dili. XXXVI, Ankara.
- Baştürk, M. (2004). Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi. Ankara. PegemA Yayıncılık.
- Baykul, Y. (1999). İlköğretimde Ölçme ve Değerlendirme, Modül 3. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Baysal, Z. N. ve Ada, S. (2009). Türk Eğitim Sistemi. (Editör: Baysal, Z. N. ve Ada, S.) Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış. Ankara: PegemA Akademi Yayıncılık. 37-95.

- Bektaş, D. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Bennet, N.ve Dunne, E. (1992). Managing Classroom Groups. Hemel Hempstead: Simon and Schuster.
- Bennet, S. ve diğ. (1984). The Quality of Pupil Learning Experiences. London: Lawrence Erlbaum.
- Bilen, M. (1993). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Takav Yayıncılık.
- Black, P. ve Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning, Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5, 7-73.
- Bloom, B. S. ve diğ. (1956). (Editör: Bloom, B.S.). Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc.
- Boys, R. (2008). The practice, Teaching English: The Practice (Editör: Boys, R. ve Spink, L.) London: Continuum International Publishing Group. 17-28.
- Böke, C. H. (2002). Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Matematik Programlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Brophy, J. ve Good, T. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement, in Teaching. (Editor: Wittorock, M.C.). Handbook of Research in Teaching. London: Collier Macmillan.
- Bulut, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Büyükkaragöz, S. (1997). Program Geliştirme (Kaynak Metinler). Konya: Kuzucular Ofset.

- Büyüköztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (9.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Campbell, A., Mcnamara, O. ve Gilroy P. (2009). Practitioner Research And Professional Deveolpment in Education(Second Edition). London: Sage Publications Ltd.
- Campbell, R. J. ve Kyridakides, L. (2000). The National Curriculum and Standards in Primary Schools: A Comparative Perspective. Comparative Education. Vol. 36, 4. 383-395.
- Cemiloğlu, M. (2001). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Alfa.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2004). A Guide to Teaching Practice(5th Editon). London and Newyork: Routledge Taylor& Francis Group.
- Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2007). Research Methods in Education(Sixth Editon). London and Newyork: Routledge Taylor& Francis Group.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5/2, 423-462.
- Coşkun, E. (2007). Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretiminin Gelişimi (Editörler: Ahmet Kırkılıç-Hayati Akyol). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Coşkun, E., Balcı, A. ve Arısoy, A. M. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Dersleri İçin Oluşturdukları Hazırlık ve Anlama Çalışmalarının Değerlendirilmesi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9, 2, 357-376.
- Creswell, J. W. (2003). Research Design Qualitative and Quantitave And Mixed Methods Approaches, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks: CA, Sage.

- Crystal, D. (1987). *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çakmak, A. (2009). *Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma(Tekirdağ İli Örneği)*.Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Çalık, S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma*. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 5-7 Eylül 2007. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Çetin, İ. (2010). *Öğretim Yöntem ve Teknikleri*. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşılma Düzeyinin Belirlenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DCSf. www.standards.dcsf.gov.uk/NationalStrategies.
- Dean, J. (2005). *Teaching Assistant's Guide to Primary Education*. Oxon: Routledge.
- Deborah, J. (2012). *Speaking and Listening: Planning and Assessment* (Editör: Deborah, J. ve Hudson, P.) *Unlocking Speaking and Listening*. London: Routledge Taylor Francis Group. 5-19.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). *Akü Sosyal Bilimler Dergisi*, IX, 2,177-192.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Meb Yayınları.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim Sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme*(10. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

DfES. (2001). National Literacy Strategy. London: DfES Publications.

DfES. (2003). Teaching Objectives and Classroom Activities. London: DfES Publications.

DfES. (2011). <http://www.education.gov.uk/researchandstatistics/statistics/allstatistics/a00196713/school-workforce-sfr>.

DfES. www.dfes.gov.uk

DfES. www.standards.dfes.gov.uk

DIRECT. <http://www.direct.gov.uk/en/parents/schoolslearninganddevelopment>

Doherty, J. ve Hughes, M. (2009). Child Development Theory And Practice 0-11. Essex: Pearson Longman.

Duman, B. (2002). İlköğretim Okulları I. Kademe Türkçe Programı Yeterlilik ve Uygulama Düzeylerinin Değerlendirilmesi. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi 23-26 Ekim 2002. KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşe.

Durmuşçelebi, M. (2007). Türkiye ve Almanya'da İlköğretimde Anadili Öğretimi -Eğitim Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Education Act (1996). <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1996/56/contents>

Eggleston, J. (1977). The Sociology of the School Curriculum. London: Routledge and Kegan Paul.

Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş. Ankara: AnıYayıncılık

Elvan, Z. (2007). Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Emin, O. (2005). Türkiye ve Makedonya’da İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- English. (1999). London: DFEE ve QCA.
- Erdem, A. (2007). 2005 İlköğretim Türkçe Programı’nın Önceki Program ve İrlanda’nın Ana Dili Öğretim Programı ile Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdoğan, İ. (1995). Çağdaş Eğitim Sistemleri. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı Eğitim: Türk Eğitim Bilimleri Çalışmaları İçinde Önemsizmesi Gereken Bir Alan. Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 1.
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2008). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 03, 36, 01-16.
- Ergenç, İ. (1994). Türkiye’deki Anadili Sorunu. Tömer Dil Dergisi, 25.
- Ergin, M. (1988). Üniversiteler İçin Türk Dili (4. Baskı). İstanbul: Bayrak Basın Yayın.
- Ergün, M. (1985). Karşılaştırmalı Eğitim. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (<http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf>)
- Ertürk, S. (1986). Eğitimde Program Geliştirme(10.Basım). Ankara: Meteksan A. Ş. Yay.
- Eurydice (EACEA). (2009). Eurybase - Descriptions of National Education Systems and Policies http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php#uk
- Fisher, R. ve Williams, M. (2000). Unlocking Literacy. London: Davit Fulton Publishers.
- Gainen, J. ve Locatelli, P. (1995). Assessment for the New Curriculum: A Guide for Professional Accounting Programs. Sarasota FL: American Accounting Association.

- Galton, M. (2007). *Learning and Teaching in The Prirmary Classroom*. London: Sage Publications Ltd.
- Gearon, L. (2002). *Education in the United Kingdom(Structures And Organizations)*. London: Davit Fulton Publishers Ltd.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Göçer, A. (2009). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme(Editör: A. Kırkkılıç ve H. Akyol). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 431-467.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayıncılık.
- Gözütok, F. D. (2003). *Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları*. *Milli Eğitim Dergisi*, Ankara, 44-63.
- Gün, E. S. (2007). *Türkiye ve İngiltere İlköğretim 4 ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Günay, D. (2004). *Dil ve İletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim 2. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 121-133.
- Güven, S. (2004). *Program Geliştirme: Öğretimde Planlama Uygulama Değerlendirme (2. Baskı)*. (Editör: Mehmet Gürol). Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Güven, S. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 224-236.
- Hall, K. And Sheehy K. (2006). *Assesment And Learning* (Editor: Arthur, J., Grainger, T. ve Wray, D.). Oxon: Routledge Taylor&Francis Grup. 345-355.

- Hattie, J. ve Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81–112.
- Hayes, D. (2006). *Foundations of Primary Teaching* (3th Edition). London: Davit Fulton Publishers Ltd.
- Headington, R. (2000). *Monitoring, Assesment, Recording, Reporting and Accountability (Meeting and Standards)*. London: Davit Fulton Publishers Ltd.
- Headington, R. (2004). *Assesment* (Editör: Nicholls, G.) *An İntroduction to Teaching (Second Editon)*. London: RoutlodgeFalmer Taylor Francis Group. 135-155.
- Hesapçioğlu M. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (7.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hoepfl, M. C. (1997). *Choosing Qualitative Research: A Primer For Technology Education Researchers*. *Journal Of Technology Education*, 9(1), 47-63. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v9n1/pdf/hoepfl.pdf> adresinden indirildi.
- İKY (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği). (2003). T.C. Resmi Gazete, 25212, 27.8.2003.
- İşeri, K. (2006). *Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarının Uygunluğunun Değerlendirilmesi*. *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A. (2006). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme* (5. Baskı). Ankara: Sempati PegemA Yayıncılık.
- Johnson, B. ve Onwuegbuzie, A. (2004). *Mixed Methods Resarch: A Research Paradigm Whose Time Has Come*. *Educational Researcher*, 33 (7).
- Johnson, S. (2012). *Assessing Learning in The Primary Classroom*. London: Routlodge Taylor Francis Group.
- Johnston, J. ve Ahtee, M. (2006). *Comparing Primary Student Teachers' Attitudes, Subject Knowledge and Pedagogical Content Knowledge Needs an a Physics Activity*. *Teaching and Teacher Education*. 22 503 – 512.

- Johnstone B., ve Elton, L. (2005). German and UK Higher Education and Graduate Employment: The İnterface Between Systemic Tradition and Graduate Views. *Comparative Education*. Vol. 41, 3, 351-373.
- Kanatlı, F. (2008). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaplan, M. (1985). *Kültür ve Dil*. Ankara: Dergâh Yayınları.
- Karababa, C. (2005). Avrupa'da Anadili Öğretimi, Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, 167.
- Karababa, Canan. (1999). İlköğretim 3. ve 5. sınıf Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Kavcar, C. ve Oğuzkan, F. (1995). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, H. (2007). Türkiye'de ve İngiltere'de Ortaöğretim Coğrafya Eğitim ve Öğretiminin Müfredat, Metot ve Araç-Gereçler Açısından Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kemper, E. A., Stringfield, S., ve Teddlie, C. (2003). Mixed Methods Sampling Strategies in Social Science Research. (Editör: Tashakkori, A. ve Teddlie, C.). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Science*. Thousand Oaks, CA: Sage. 273-296.
- Kısakürek, M. A. (1983). Eğitim Programlarının Hazırlanması ve Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16, 217-243.
- Kilimci, S. (2006). Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Kjellin, M. S., J. Stier, Einarson, T., Davies, T. ve Asunta, T. (2010). Pupils' Voices About Citizenship Education: Comparative Case Studies in Finland, Sweden and England. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 33, No. 2, 201–218.
- Koç, S. (1998). Dil Deyince. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22, 106, 3.
- Korkmaz, T. (2005). Türk ve İngiliz Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Krathwohl, D. R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, Theory into Practice, 41:4, 212-218.
- Küçükahmet, L. (2009). Program Geliştirme ve Öğretim (24. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kwon, Y-I. (2003). A Comparative Analysis of Preschool Education in Korea and England. *Comparative Education*. Volume 39 No. 4. 479-491.
- Lauterbach, U. ve Mitter W. (1998). Theory and Methodology of International Comparisons Vocational Education and Training the European Research Field Background Report – c. II. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- LePage, P., Akar, H., Temli, Y., Şen, D., Hasser, N. ve Ivins, I. (2011). Comparing Teachers' Views On Morality and Moral Education, A Comparative Study in Turkey and The United States. *Teaching and Teacher Education*. 27, 366 -375.
- Luke, A. (2003). Literacy and the Others: A Sociological Approach to Literacy Research and Policy in Multilingual Societies. *Reading Research Quarterly*, 38 (1), 132-141.
- Malterud, K. (2001). Qualitative Research: Standards, Challenges, And Guidelines *The Lancet*, 358(11), 483-488.
- MEB. (2001). 2001 Yılı Başında Milli Eğitim. <http://www.meb.gov.tr/stats/ist2001/bolum3s1.htm>.

- MEB. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi (Öğretim Programı ve Kılavuzu 1-5. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü Basımevi.
- MEB. (2011). 2010-2011 Milli Eğitim Örgün Eğitim İstatistikleri <http://sgb.meb.gov.tr>
- METEK. (1973). <http://maol.meb.gov.tr>.
- Metin, M. ve Demiryürek, G. (2009). Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28, 37, 51.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24.6.1973.
- Moon, B.(2001). A Guide to The National Curriculum (4. Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Moss, G. (2009). The Politics Of Literacy in The Context of Large-Scale Education Reform. Research Papers in Education, 24 (2), 155-173. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=40830521&site=ehost-live>
- NFER. (2010). <http://www.nfer.ac.uk/nfer/publications/>.
- Noah, H. J ve Eckstein, M. A. (1969). Toward A Science of Comparative Education. New York: Macmillan. <http://www.hku.hk/cerc/1a.html>
- Norris, N. (1998). Curriculum Evaluation Revisited. Cambridge Journal of Education, Vol 28, 2.
- Obalı H. (2009). Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretim Programlarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

OFSED. (2003). The Education of Six Year Olds in England, Denmark and Finland an International Comparative Study. www.ofsted.gov.uk

OFSED. <http://www.ofsted.gov.uk>.

OKY. (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği). (2009). T.C. Resmi Gazete, 27305, 31.7.2009.

ÖSYM. (2003). <http://www.osym.gov.tr/sayisal/2003/ossbilgiler.htm>.

Öncüer, S. (2007). 5. Sınıf Ders Kitapları Temelinde Türkiye ve Almanya'da Ana Dili Öğretimi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özbay, M. (2003). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.

Özbay, M. (2004). Yeniden Yapılandırma Çerçevesinde Türkçe Eğitimi Programı ve Bazı Öneriler. XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I (1. Baskı). Ankara: Öncü Kitap.

Özçelik, D. A. (1982). Test Hazırlama Kılavuzu. Ankara: Ösym Yay.

Özçelik, D. A. (1998). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Ösym Yay.

Özdemir, M. S. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42, 2, 55-79.

Özer, K. (2002). İlköğretim 4-5. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Metodunun Kullanımına Yönelik Bir Değerlendirme. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Özoğul, Ç. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Çalışma. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Öztürk, B. K. (2008). İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Okuma Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özyürek, R. (2004). Okullarımızda Türkçe Eğitimi. XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Petty, G. (2009). Teaching Today (4. Edition). Cheltenham: NelsonThornes Ltd.
- Pressley, M. ve diğ. (1996). A Survey of Instructional Practices of Primary Teachers Nominated as Effective in Promoting Literacy. Elementary School Journal, 96(4). 363–384 .
- QCDA. (2011). Assessment and Reporting Arrangement. London: DfEE
- QCA. (2002). Designing and Timetabling the Primary Curriculum: A Practical Guide for Key Stages 1 and 2. (1th Edition). Great Britain.
- QCDA. <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1and2/assessment/assessmentofsubjects/assessmentinenglish/index.aspx>
- Robson, C. (1993). Real World Research: A Resource For Social Scientists and Practitioner-Researchers (First Editon). Oxford: Blackwell.
- Robson, C. (2002). Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (2nd Ed.). Oxford: Blackwell.
- Ruddock, G. ve Sainsbury, M. (2008). Comparison of the Core Primary Curriculum in England to Those of Other High Performing Countries. National Foundation for Educational Research Report.
- Sainburry, M. ve Sismur, S. (1998). Level Descriptions in the National Curriculum: What Kind of Criterion Referencing is This? Oxford Review of Education, 24, 2.
- Sakaoğlu, N. (2003). Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

- Saracaloğlu, A. S. (1992). Türk ve Japon Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Sever, S. (1998). Demokratik Kültür Bilinci Edinimi Sürecinde Dil ve Edebiyat Öğretimi. Dünya'da ve Türkiye'de Anadili Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Ankara: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Merkezi.
- Sever, S. (2003). Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları, 13(Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı), 26-38.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2005). 2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım. Kayseri.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sharp, P. And Dunford, J. (1990). The Education Sisystem in England And Wales. Essex: Longman Group Uk Limited.
- Sönmez, V. (2010). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı(16. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1998). Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi, Sosyal Bilgiler Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Sözer, E. (2000). Türk Eğitim Sisteminin Yapısı. (Editör: Ersan Sözer) Öğretmenlik Mesleğine Giriş İçinde Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 111-126.
- Susar Kırmızı, F. ve Akkaya N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1, 25, 42.
- Sünbül, A.M. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Konya: Çizgi Kitabevi.

- Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi İlköğretim Online, 6(2), 284-304. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Şahinel, M. G. (2005). Yeni Türkçe Öğretim Programına Göre Öğrenme-Öğretme Ortamının Düzenlenmesi. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım. Kayseri.
- Şahinkaya, N. (2008). Türkiye-Finlandiya Sınıf Öğretmenliği Matematik Öğretimi Programları, Sınıf Öğretmeni Adayları İle Öğretmenlerin Öz-Yetenlik ve Öğrenme-Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşkaya, S. M. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7, 25, 240-251.
- TCMEA. <http://munster.meb.gov.tr/mesistemi.html>
- Temur, T. (2007).Yeni Türkçe Öğretim Programları. (Editörler.: A. Kırkkılıç ve H. Akyol) İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 351-394.
- The National Curriculum for England. (1999). www.nc.uk.net
- The National Curriculum. (1999). London: DFEE ve QCA.
- Tod, E. and Ellis, J. (2006). Inclusive Approaches(Editor: Arthur, J., Grainger, T. and Wray, D.). Oxon: Routledge Taylor&Francis Grup. 279-191.
- Topçuğlu, F. (2010). Türkiye ve İngiltere’de İlköğretim İkinci Kademedeki Kullanılan Ana Dili Öğretimi Ders Kitabındaki Beceri Alanlarının Karşılaştırılması. Doktora Tezi Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Turgut, M. F. (1977). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları. Ankara: Nüve Matbaası.

- Türkoğlu, A. (1985). Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri(Doçentlik Tezi). A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakóltesi Yayınları No: 121. Ankara. A.Ü.Basımevi.
- Türkoğlu, A. (1998). Karşılaştırmalı Eğitim. Adana: Baki Kitabevi.
- Tyler, R. (1949). Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: IL University of Chicago Press.
- Uşun, S. (2007). Türkiye’de Yeni Uygulamaya Koyulan (1-5. Sınıflar) İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu. Eskişehir: Nobel Yayın Dağıtım, 511-516.
- Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi Kuram ve Teknikler, Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.
- Ültanır, G. (2003). Eğitimde Planlama ve Değerlendirmede Kuram ve Teknikler. Ankara: Nobel Yayınları.
- Variş, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları.
- Waring, M. (2004). An Introduction to teaching (Editör: Nicholls, G.). London: Routledge Falmer Francis Group. 95-119.
- Watkinson, A. (2002). Assistaning Learning & Supporting Teaching. Glasgow: Davit Fulton Publishers.
- Weyse, D. (2006). The Curriculum (Editor: Arthur, J., Grainger, T. and Wray, D.). Oxon: Routledge Taylor&Francis Grup. 195-206.
- Weyse, D. ve Jones, R. (2008). Teaching English, Language And Literacy(Second Edition). London And Newyork: Routledge Taylor& Francis Group
- Williams, J. (2004). An Introduction to Teaching(Editör: Nicholls, G.) An Introduction to Teaching(Second Editon). London: RoutlodgeFalmer Taylor Francis Group. 3-21.

- Wragg, E. C. (1999). An Introduction to Classroom Observation (Second Editon). London And Newyork: Routledge Taylor& Francis Group.
- Wray, D. ve diğ., (2000). The Teaching Practices of Effective Teachers of Literacy. Educational Review, 52:1, 75-8
- Yalçın, M. (2006). Eğitimde Gözlem ve Değerlendirme. Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Yangın, B. (2005). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzunun Değerlendirilmesi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(2).
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. İlköğretim- Online, 6(2), 204-212.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalemoğlu, Y. (2010). Türkiye ve İngiltere'deki İlköğretim Beden Eğitimi Dersi Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkan, B., Yıldız N. ve Girmen, P. (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği). Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı. Erciyes Üniversitesi, Ankara: Sim Matbaası, 51-63.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yıldız, C. (2003a). Ana Dili Öğretimine Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003b). Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler. Ankara: Anı Yayınları.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2008). Yeni Programa Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi(2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2003). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Mikro Yayınları.

Yiğitoğlu, R. (2007). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Zhang, R. Hsu, H.-Y. ve Wang, S.-K. (2010). Global Literacy: Comparing Chinese and US High School Students. Multicultural Education & Technology. Vol. 4 No. 2.



EKLER**EK – 1 ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU****EK – 2 ÖĞRETMEN ANKET FORMU****EK – 3 THE QUESTIONNAIRE FORM****EK – 4 ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU****EK – 5 TEACHER INTERVIEW FORM****EK - 6 İNGİLTERE VE TÜRKİYE'DEKİ SINIF
ORTAMINDAN RESİMLER VE ETKİNLİK
ÖRNEKLERİ****EK – 7 İZİN YAZISI**

ÖĞRETMEN GÖZLEM FORMU

Gözlem Nu:	Öğrenci Sayısı:	Gözlenen Sınıf:	Tarih
Öğretmenin Kıdemi:	Öğretm. Cins: (Bayan) (Erkek)	Ders Başl. Saati:	Ders Bitiş Saati:

GÖZLENECEK ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI		EVET	HAYIR
GİRİŞ	1 Öğrencilerin ilgisini çekecek bir etkinlikle derse başlar.		
	2 Öğrencilere dersin amaçlarını ve önemini açıklar.		
	3 İşlenecek dersin önceki konularla bağlantısını kurar		
	4 Konuyla ilgili derste ne tür ve hangi çalışmaların yapılacağını belirtir.		
	5 Öğrencilerin hazırbulunuşluklarını kontrol eder.		
	6 Daha önceki derste verilen ödevi kontrol eder.		
DERSİN İŞLENİŞİ	7 Ders süresini planlı ve etkin biçimde kullanır.		
	8 Öğrencilerin anlayacağı ifade biçimleri kullanır.		
	9 Öğrencilerin etkinlikleri uygulamasını organize eder.		
	10 Öğrencilerin seviyesine uygun sorular sorar.		
	11 Tüm öğrencileri etkinliklere dahil eder.		
	12 Öğrencileri soru sormaları için teşvik eder		
	13 Farklı öğrenme düzeylerine sahip öğrencileri dikkate alan etkinlikler düzenler.		
	14 Öğretmen, öğretim ve öğrenme sürecinde bilgi aktarıcı değil öğrencilerin öğrenmesine rehberlik eder.		
	15 Öğretmen, öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmeleri için uygun ortam oluşturur.		
	16 Derste öğrencilere grup çalışması yaptırır.		
	17 Öğrencilerin öğrendiklerini söz, yazı, vb. farklı edebi türlerde ifade etmelerini sağlar.		
	18 Dersi olumsuz olarak etkileyen öğrencilere karşı gerekli tedbirleri alır.		
	19 Konuyla ilgili günlük yaşamdan örnekler verir.		
	20 Öğrencilerin konuyla ilgili araştırma yapmalarını sağlar.		
21 Öğrencileri Türkçe konuşma kurallarına uygun biçimde konuşmaları için teşvik eder.			
22 Farklı görüşlerin ortaya çıkması için uygun tartışma ortamı oluşturur.			
23 Ders materyal ve araç-gereçlerini etkin biçimde kullanır.			
24 Konunun daha iyi anlaşılması için zengin öğrenme stratejisi, yöntemi ve teknikleri kullanır. Anlatım, soru-cevap, dramatizasyon, örnek olay, tartışma, çoklu zeka, işbirlikli öğrenme teknikleri(grup çalışması), seviye grupları, tümevarım/tümdengelim,tahmin etme, çözümlenme vb.			
25 Öğrenilen konularla ilgili uygun zaman ve yerlerde öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirir			
26 Konunun anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için soru sorar.			
27 İşlenen konuyla ilgili anlaşılamayan noktalar için gerekli tedbirleri alır.			
28 Öğrenilen konuyla ilgili geri bildirim için ev ödevi verir. Proje ve performans çalışması, grup çalışması, çalışma kitabı, araştırma ödevi ve çalışma yapıtları			
29 Öğrenme-öğretim sürecinde (derste)değerlendirme yapar.			
30 Uygun değerlendirme teknikleri kullanır. Yazılı, gözlem, sözlü, ürün dosyası, proje ve araştırma dosyasını değerlendirme, çoktan seçmeli sorular, grup değerlendirmesi vb.			
SONUÇ			

11	Türkçe dersinde kullanılan okuma materyalleri (Okuma parçası, şiir vb.) öğrencilerin merakını uyandıracak ve ilgisini çekecek özelliktedir.					
12	Türkçe dersinde kullanılan okuma materyalleri öğrencileri edebiyata (okumaya) yönlendirici özelliktedir.					
13	Türkçe programında dil bilgisi kurallarının öğretiminin uygun zaman ve düzeyde başlatıldığını düşünüyorum.					
14	Türkçe dersinde sunulan örnek eğitim durumlarını (ders işleme planı) yeterli buluyorum.					
15	Türkçe dersinde kullanılması önerilen yöntem ve tekniklerin anadilin (Türkçenin) öğretilmesi için yeterlidir.					
16	Türkçe dersinde kullanılması önerilen doküman, yazılı ve sözlü kaynaklar vb. donatım materyalleri öğretmen için yeterlidir.					
17	Türkçe dersinde kullanılması önerilen doküman, yazılı ve sözlü kaynaklar vb. donatım materyalleri öğrenciler için yeterlidir.					
18	Türkçe dersine ayrılan sürenin, öğrencilere anadilini (Türkçe) öğretmek için yeterli olduğunu düşünüyorum.					
19	Türkçe dersinde yapılması önerilen etkinliklerin, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.					
20	Türkçe dersinde yapılması önerilen etkinliklerin, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.					
21	Türkçe dersinde yapılması önerilen etkinliklerin, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.					
22	Türkçe dersinde yapılması önerilen etkinliklerin, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.					
23	Türkçe dersinde yapılması önerilen etkinliklerin, öğrencilerin anadillerine (Türkçe) karşı olumlu tutumlar geliştirmede etkili olduğunu düşünüyorum.					
24	Türkçe dersinde yapılması önerilen etkinliklerin, öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünüyorum.					
25	Türkçe programı, kendilerini değerlendirmeleri için öğrencilere fırsatlar vermektedir.					
26	Türkçe programında, öğretmenlere değerlendirmenin nasıl yapılacağı hakkında gerekli bilgi verilmektedir.					
27	Öğrencileri daha çok yazılı sınavlardaki performanslarına göre değerlendiriyorum.					
28	Öğrencileri daha çok etkinliklerdeki (grup çalışmalarına katılma, arkadaşlarıyla ilişkisi, çalışmaya katkısı vb.) performanslarına göre değerlendiriyorum.					
29	Türkçe programının kazanımları ile değerlendirme ölçütleri birbirleriyle tutarlıdır.					
30	Türkçe programının, öğrencilerin bireysel gelişim düzeylerine uygun olarak değerlendirilmesine imkan verdiğini düşünüyorum.					

THE QUESTIONNAIRE FORM

EK – 3

Dear Colleague,

I have devised the following questionnaire in order to gain your opinions on the English (Literacy) Curriculum and on Literacy Lessons. Your answers will contribute to the comparison of identifying the similarities and differences between the English Curriculum (in UK, English) and the Turkish Curriculum (in Turkey, Turkish). It will be provide data for my doctoral thesis. Please do not write your name any part of this document. Thank you in advance for your attention.

Celalettin CELEBI
T.R. London Education Counsellor
Turkish Language and Turkish Culture Teacher

Personal information

Year Taught:	Years of Experience:	Teachers' Gender: (Female) (Male)
--------------	----------------------	-----------------------------------

THE QUESTIONNAIRE FORM ABOUT THE ENGLISH (LITERACY) LESSON		I totally agree	Agree	Neutral	Disagree	Disagree completely
1	The objectives of the English Curriculum allow for effective English (Literacy) teaching.					
2	The objectives of the English Curriculum have clear link to one another.					
3	The objectives of English Curriculum suit the students' cognitive affective and psychomotor development characteristics					
4	The objectives of English Curriculum are sufficient to develop students' cognitive capabilities (reading comprehension and interpretation, inference, comparison and prediction etc.).					
5	The objectives of English Curriculum are sufficient to develop students' thinking skills (creative and critical thinking, problem solving, etc.).					
6	The objectives of English Curriculum support group works in English (Literacy) lessons.					
7	The objectives of English Curriculum help to teach the learning for students.					
8	The content and the objectives of English Curriculum support other subjects' objectives and content.					
9	The content used in English (Literacy) lessons is in compliance with the objectives of the English Curriculum.					
10	The content used in English (Literacy) lessons is in appropriate to students' attainment level.					

		I totally agree	Agree	Neutral	Disagree	I totally disagree
11	Reading materials used in English (Literacy) lessons have the characteristics of interest and arouse curiosity to students.					
12	Reading materials used in English(Literacy) lessons are encourage the students in literature (reading)					
13	The teaching of the rules and structure of grammar start at appropriate time and level in English Curriculum.					
14	The example of the teaching and learning process recommended for using in the English Curriculum is sufficient.					
15	The methods recommended to be used in Literacy lessons are adequate enough to teach the English language.					
16	The texts suggested by English Curriculum meet teacher's needs.					
17	The texts suggested by English Curriculum meet student's needs.					
18	The Literacy hour structure is sufficient for effective teaching of the English language.					
19	The activities recommended for using in English (Literacy) improve students' speaking skills.					
20	The activities recommended for using in English (Literacy) improve students' listening skills.					
21	The activities recommended for using in English (Literacy) improve students' reading skills.					
22	The activities recommended for using in English (Literacy) improve students' writing skills.					
23	The activities suggested in the English (Literacy) encourage positive enthusiastic attitudes to English lesson.					
24	The activities recommended for using in English (Literacy) develop students' thinking skills such as creative thinking, critical thinking.					
25	The English Curriculum provides the students an opportunity to evaluate themselves.					
26	The teachers are given the necessary information about how to apply the assessment of students during English Curriculum.					
27	Would continuous teacher assessment of writing and reading provide a more effective assessment tool than written tests (SATs).					
28	Would assessment of speaking and learning, group work and engagement in lesson activities provide effective assessment tools of attainment in English (Literacy).					
29	There are clear links between the objectives outlined in the English Curriculum and assessment of expected outcomes outlined in the National Curriculum					
30	There is a clear set of guidelines in English Curriculum to support assessment appropriate for children's abilities and developmental level.					

Thank you very much...

3) Türkçe dersinde uygulanması önerilen etkinlikler (öğrenme-öğretme süreci) hakkında ne düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

4) Türkçe dersinde uygulanan ölçme ve değerlendirme hakkında neler düşünüyorsunuz?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5) Türkçe dersinde öğrencileri değerlendirirken hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz? Neden?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6) Türkçe ders programını uygularken karşılaştığınız başka güçlükler var mıdır? Varsa, belirtiniz.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK - 5

THE TEACHER INTERVIEW FORM**Dear colleague,**

This interview form is aimed to get your opinions about the English curriculum. Your answers will contribute to the comparison identifying the similarities and differences between Turkish curriculum (in Turkey, Turkish) and English curriculum (in UK, English). The information will be used only doctoral thesis. Thank you in advance for your attention.

Celalettin ÇELEBI
T. R. London Education Counsellor
Turkish Language and Turkish Culture Teacher

Personal information

Year Taught:	Years of Experience:	Teachers' Gender: (Female)	(Male)
---------------------	-----------------------------	-----------------------------------	---------------

1) Is the English curriculum enough to teach students their English language? What do you think about this?

.....

2) According to you, is the content used in teaching of English enough for the students learning their English language ? What do you think about this?

.....

3) What do you think about the recommended activities in the English lessons? (in the teaching - learning progress)

.....

.....
.....
.....
.....
.....

4) What do you think about assessment applied in the English lessons?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5) Which measurement tools and the assessment techniques do you use in the English lessons? Why?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

6) Do you experience any difficulties when implementing the English curriculum? If yes, please specify.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

5419



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

05 NİS 2011

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19-605.99/14327
Konu : Araştırma izni

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : 21/03/2011 tarihli ve B.30.2.SEL.0.44.00.00/360-625 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programı ve Öğretimi Bilim Dalı doktora programı öğrencisi Celalettin ÇELEBİ'nin "Türkiye ve İngiltere İlköğretim Anadili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz Meram, Karatay, Selçuklu ve Çumra ilçelerinde ekli listede belirtilen ilköğretim okullarındaki öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir. Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

Kenaz KARADAĞ
Vali a.
Vali Yardımcı

EKLER:
1-Okul Listesi
2-Anket Formu(4 Sayfa)

Abdülaziz Mah. Atatürk Cad. 42040 Meram/KONYA
Tel:0332 353 30 50 Faks:0332 351 59 40
Web : <http://konya.meb.gov.tr>
E-Posta : konyamem@meb.gov.tr

Strateji :
Bilgi: Fatma GÖRES
0332 353 30 50 (1260)
istatistik42@meb.gov.tr

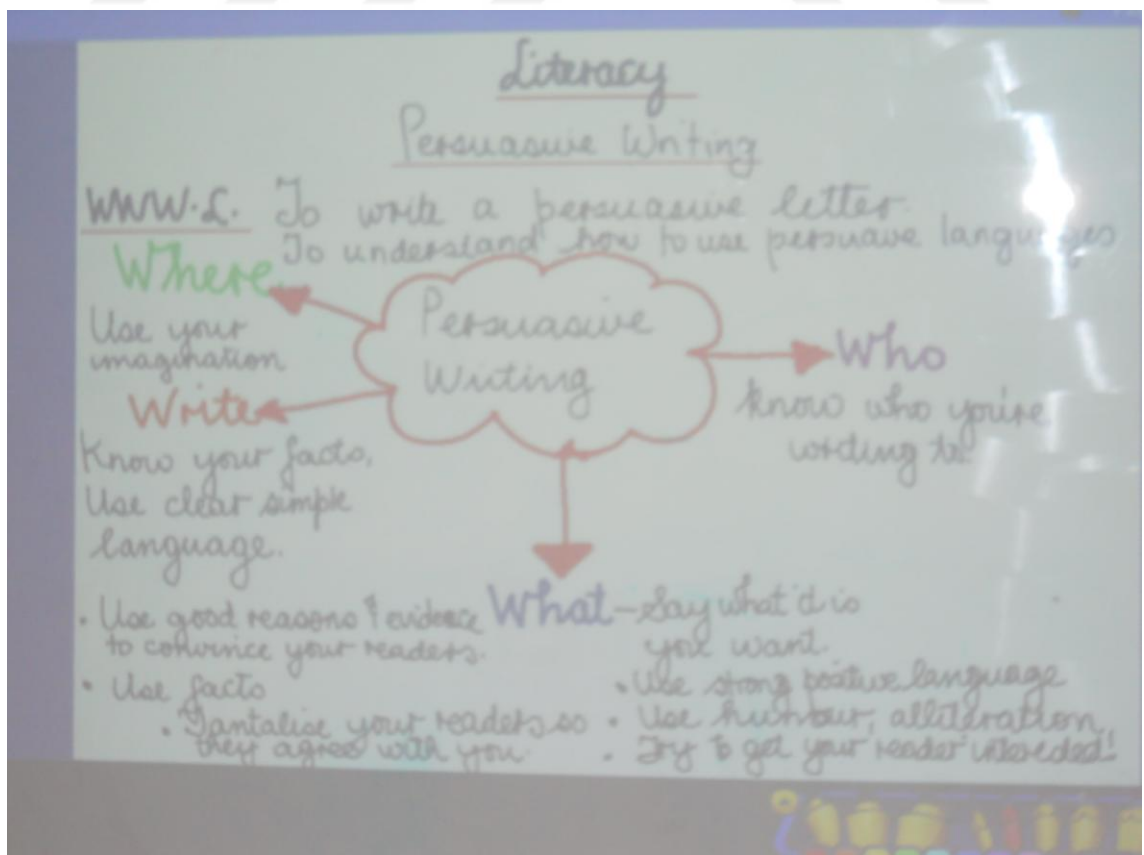
İngiltere'deki Sınıflardan Görüntüler





İngilizce Dersi Etkinlik Örnekleri

<u>Checklist of ingredients for a myth</u>	
<p>1. An interesting setting</p> <ul style="list-style-type: none"> - When does it take place? - Where does it take place? - Does it provide details that catch your interest and set the mood for your story? 	<p>2. A fantastical beast</p> <ul style="list-style-type: none"> - What does it look like? - How does it behave? - Give a detailed description of it
<p>3. A detailed description of the struggle to solve the problem</p> <ul style="list-style-type: none"> - How does the hero find the beast? - Is there a journey involved? - What does the beast do? - Is there a conflict? - Does the hero have any help in solving the problem? e.g. friends, special powers. 	<p>4. A good ending</p> <ul style="list-style-type: none"> - How is the problem solved? - Who wins the struggle? - Does the hero receive a reward?



WHO WHAT WHEN WHERE WHY HOW

LO: To write my own Greek myth using paragraphs and Wow words

It all began one misty morning in a small village near Athens. This was the Athens of old, where the gods and goddesses ruled the skies and the seas. The ancient Athenians lived relatively peaceful lives, getting on with their daily chores and raising children. In a tiny villa on the outskirts of Neama lived a very selfish spoilt princess she demanded every thing from her poor father. It was not enough that they lived in a beautiful ivory palace or that they were surrounded by the most lushious gardens in all of Greece or that their thirst was quenched with the sweetest wine that grew in their prized vineyards.

Heronia was indeed beautiful, she had the softest skin everyone who met her said it was like velvert. Her hair fell like the fullest fountain on her bronzed shoulders. It was so fuffy like clouds against the sky. Although she was the most lovely of all the princesses in Athens her heart was ice cold she neither cared for her father or the people of her kingdom. Her favourite past time was to set one Neaman against the other, she even watched little children claw each other in silly fights that she had started.

Late one night, Heronia's father made the three day journey to the Acropolis were upon he prayed to the mighty Zeus,
 "Oh holy one what is to be done about my daughter, she is fair of face and yet wicked of heart" he pleaded, tears streamed from his eyes like a never ending stream.

Happy
cheerful
delighted
ecstatic
glad
overjoyed
thrilled

Nice
beautiful
delightful
spectacular
superb
magnificent
gorgeous

Name Folusko Date 28/03/11

My Mythical Creature

My mythical creature is called The Identifed Girl

It lives ⁱⁿ at the forest in the middle of no were.

<p>It sounds like:</p> <p>Husky wie very shy nice sweet</p>		<p>It looks like:</p> <p>A young boy that has been lost for ever. He all ways has a scarf to make him warm. Big up wet hair and Pointy .ID</p>
<p>It feels like:</p> <p>worried scareed sad alone wet lost cold hard as stone happy</p>	<p>It smells like:</p> <p>It smell like horse & dogs bussness and grasie wet as suety it stinky smell.</p>	

Tuesday 4th January 2011

My Christmas Holiday

Lo: To recount past events.

I didn't do much activities during my Christmas Christmas holiday. My favourite part of the holiday was Christmas day. I received lots of presents and the dinner was delicious. Everybody in my family had a merry Christmas.

Some ^{the presents that I received} of my presents were a PSP 300, 3 PSP game and one movie for my PSP, puzzleball, a personal AT/ Bank and a radio controlled. But my favourite presents were the two presents that were for my two brothers and I. They Star Wars: The Force Unleashed ~~III~~ and Michael Jackson ^{for Wii} The Experience. ^{for Wii} I have play both games many times because they are great and I also played Dragonball: Raging Blast 2 ^{for PS3} many times as well, I bought it on Christmas Eve. My ~~other~~ brother My older brother's favourite presents are Call of Duty: Black Ops and FIFA All for PS3 and the ~~dumbbells~~ ~~that dumbbells~~ that weights that I bought for him.

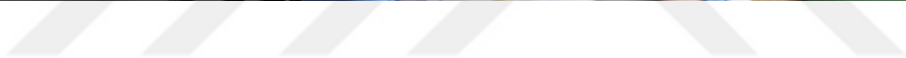
My family and I went bowling on ~~Saturday~~ Saturday 2nd January. My big brother didn't go so there were four ^{out of the five people} people. On the first game I came third ^{***} and on the second game I came second ^{**}. My dad won both games, he got lots of strikes.

Great recount Kieran. Good use of paragraphs.

*** My mum came second and my little brother ^{came} ~~came~~ fourth
 **. My ~~big~~ brother came last and my mum came ^{third} ~~second~~

Türkiye'deki Sınıflardan Bazı Görüntüler





AMASYA EFSANESİ

Özellik

Kutu içinde verilen sözcüklerin aklınıza getirdiği sözcükleri ilgili bölümlere yazınız.



Yukarıdaki sözcüklerle birlikte bulduğunuz yeni sözcükleri cümle içinde kullanınız. Bu cümleleri arkadaşlarınızla paylaşınız.

Özellik Metinde Evliya Celebi, Amasya ile ilgili neler anlatmaktadır? Aşağıdaki bölümleri metne göre doldurunuz.

Amasya halkı hakkında söyledikleri	evliya, sakacı, sanatlar bilgisi, şehri
Amasya'da yetişen meyveler	elma, üzüm, ayva, şeker, kiraz
Amasya içecekleri	Pekmez, kaymak, süzme
Amasya esnafı	halı, terzi, kuyumcu, kumaş
Amasya ederi	pancaneleri, batıya, kışa, kışa
	kışa, kışa, kışa, kışa

BR EFSANEDİR AMASYA

3. Etkinlik Aşağıdaki hikâye haritasını okuduğunuz efsaneye göre doldurunuz.

Yer ve Zaman	Efsanede anlatılan olay nerede ve ne zaman gerçekleşti? <i>(Amasya) Cal siki zamanında</i>
Ana Karakter	<i>Erdig Şebekci</i>
Yardımcı Karakterler	<i>Kayıplar</i>
Başlangıç Olayı	Efsanede problemi başlatan olay nedir? <i>Eşekçiler</i>
Problem	Efsanede ele alınan problem nedir? <i>garklar</i>
Problemi Çözme Teşebbüsleri	Anasaya halk problemi çözmek için neler yapmayı planlıyor? <i>Eğitimsel çalışmalar</i>
Sonuç	Efsane nasıl bitiyor? <i>Eğitimsel çalışmalar</i>
Ana Fikir	Efsanenin ana fikri (mesajı) nedir?

ÖZGEÇMİŞ

T. C.

KONYA ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Adı Soyadı:	Celalettin ÇELEBİ	İmza:	
Doğum Yeri:	Çumra		
Doğum Tarihi:	14/06/1975		
Medeni Durumu:	Evli		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Taşagıl İlkokulu		Çumra	1981/1986
Ortaöğretim	Güneybağ Ortaokulu		Çumra	1987/1990
Lise	Meram Endüstri ve Teknik Meslek Lisesi		Konya	1990/1993
Lisans	Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fak.	Sınıf Öğretm.	Kastamonu	1994/1998
Yüksek Lisans	Selçuk Üniversitesi	Eğitim Program. ve Öğretimi	Konya	2003/2006

İş Deneyimi:	1999-2003 Bitlis Güroymak K. Karabekir İlköğretim Okulu- Sınıf Öğretm. 2003-2005 Konya/Çumra Büyükaşlama İlköğretim Okulu- Sınıf Öğretm. 2005-2009 Konya/Çumra Büyükaşlama İlköğretim Okulu- Okul Müdürü 2009-2010 Konya/Çumra Salıha Onbaşı İlköğretim Okulu- Okul Müdürü 2010- Londra Eğitim Müşavirliği Türkçe ve Türk Kültürü Öğretm.
Tel:	0332 449 0054- 05353808727
Adres	İzzetbey Mah. Çiğdem Sok. 16/1 Çumra - Konya celalcelebi75@gmail.com