

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**TÜRKİYE ve PISA' DA BAŞARILI OLAN ÜLKELERİN
(FİNLANDİYA, GÜNEY KORE, SİNGAPUR) ANADİLİ
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
Tuba ASLANTAŞ**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Aralık 2017
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**TÜRKİYE ve PISA' DA BAŞARILI OLAN ÜLKELERİN
(FİNLANDİYA, GÜNEY KORE, SİNGAPUR) ANADİLİ
ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Hazırlayan
Tuba ASLANTAŞ**

**Danışman
Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

**Aralık 2017
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.


Tuba ASLANTAş

“Türkiye ve PISA’ da Başarılı Olan Ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) Anadili Öğretim Programlarının İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Hazırlayan

Tuba ASLANTAŞ



Danışman

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ



Eğitim Bilimleri ABD Başkanı

Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ danışmanlığında **Tuba ASLANTAŞ** tarafından hazırlanan “**Türkiye ve PISA’ da Başarılı Olan Ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) Anadili Öğretim Programlarının İncelenmesi**” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

15.12.2017

JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ



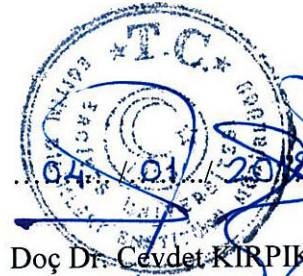
Üye : Yrd. Doç. Dr. Ergin ERGİNER



Üye : Doç. Dr. Hüseyin ARAK

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 04/01/2018 tarih ve01-01.....sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Doç Dr. Cevdet KIRPIK

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Bana çalışmalarım süresince her türlü yardımı ve fedakârlığı sağlayan, değerli öğretmenim sayın Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ' ye, her zaman yanımda olup duraksadığımda desteğini hiç eksik etmeyen sevgili eşim Hakan ASLANTAŞ' a, çalışmalarımın bitmesini sabırla bekleyen, bana sürekli azim ve kuvvet veren biricik kızım Elif Sena' ya, beni sürekli destekleyen, mezun olmam için manevi desteği ile sürekli yanımda olan canım annem Ayfer FİDAN' a, kaynak ihtiyacımda bir telefon yakınlığında bana üniversite kütüphanesinin bütün kitaplarını sunan eşimin kuzeni Seda ASLANTAŞ' a, tezimi yazıyorken diğer çalışmalarımda yükümü hafifleten değerli zümre arkadaşım Zeynep BAYINDIR' a gönülden teşekkür ediyorum.

Tuba ASLANTAŞ

Aralık 2017, KAYSERİ

TÜRKİYE VE PISA' DA BAŞARILI OLAN ÜLKELERİN (FİNLANDİYA, GÜNEY KORE, SİNGAPUR) ANADİLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

Tuba ASLANTAŞ

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Aralık 2017

Danışman: Doç. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ

ÖZET

Ülkemizde eğitim sisteminin günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilmesi, eksikliklerinin belirlenmesi, gereken önlemlerin alınması için çeşitli ulusal sınavlar yapılmaktadır ayrıca sürekli gelişen dünyamızda gelişmelere ayak uydurmak, diğer ülkeler arasında eğitimdeki akademik başarı durumumuzu görmek için Türkiye uluslararası projelerde de yer almaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bu projelerden bir tanesidir. Bu çalışmada son üç dönemde 2009, 2012 ve 2015 yıllarında gerçekleştirilen PISA uygulamalarının okuma becerilerinde başarı gösteren Singapur, Finlandiya, Güney Kore anadili öğretim programları ve Türkiye anadili öğretim programı üzerinde çalışılmıştır. Günümüzde anadili öğretiminin önemi, bütün alanlardaki öğrenmelerin temelini oluşturduğu için giderek önemli bir konu haline gelmektedir. İyi bir anadili öğretimi, iyi hazırlanmış anadili öğretim programı ile gerçekleştirilebilir. Bu yüzden, bu çalışmada yapılan son üç PISA sonuçlarına göre okuma becerileri alanında başarılı olan Singapur, Finlandiya, Güney Kore anadili öğretim programları ile Türkiye anadili öğretim programı, amaçlar, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılarak araştırma kapsamındaki ülkelerin programlarının benzer ve farklı yönleri ortaya konmuştur.

Çalışmaya konu olan ülkelerin anadili öğretim programları hakkındaki veriler doküman incelemesi yoluyla milli eğitim bakanlıklarının resmi sitelerinden alınarak İngilizceden Türkçeye çevrilerek elde edilmiştir. PISA uygulamalarına 15 yaş grubu öğrenciler katıldığı için ülkelerin ortaokul seviyesinde programları incelemeye alınmış ve çalışma 2015 (1-8) Türkçe Dersi Öğretim programı 5 - 8. sınıflar, Singapur ilkokul 5. ve 6. sınıf ve ortaokul 1 - 4. sınıf İngilizce Öğretim Programı, Güney Kore Anadili Öğretim Programı 7 - 9. sınıflar ile sınırlandırılmıştır. PISA uygulamasında okuma becerileri

alanında başarılı olan ülkelerin anadili öğretim programları ile Türkiye anadili öğretim programı benzer ve farklı olduğu yönler açısından karşılaştırılmıştır.

Elde edilen bulgular incelendiğinde Türkiye, Singapur, Finlandiya ve Güney Kore anadili öğretim programlarında; amaçlar, içerik, öğrenme - öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarının her birine aynı ağırlığın verilmediği, Singapur ve Güney Kore anadili öğretim programlarında öğretim programlarının bütün öğeleri bulunuyorken, Finlandiya ve Türkiye anadili öğretim programlarında öğrenme - öğretme sürecine yönelik ayrı bir başlığın olmadığı dikkat çekmiştir. Amaçlar açısından bütün ülkelerin anadili öğretim programları benzerlik gösterirken, içerik açısından dinleme, konuşma, okuma, yazma, edebiyat, dilbilgisi, kelime bilgisi, sözlü iletişim gibi değişik beceri alanlarının programlarda yer aldığı görülmüştür. Değerlendirme sürecinde de bütün ülkelerin anadili öğretim programlarında; süreç, ürün, öz, akran, performans değerlendirme gibi farklı değerlendirme türlerinin yer aldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: PISA, Anadili öğretim programı, Dil becerileri, Amaç, İçerik, Öğrenme – öğretme süreci, Değerlendirme

**THE STUDY OF NATIVE LANGUAGE CURRICULUMS OF TURKEY AND
THE COUNTRIES (FINLAND, SOUTH KOREA AND SINGAPORE)
SUCCESSFUL IN PISA**

Tuba ASLANTAŞ

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences
Master Thesis, December 2017
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ**

ABSTRACT

In our country, various national exams are carried out to meet the needs of today's educational system, to determine the defaults of the educational system and to take the necessary precautions for them. In the world that develops continuously, Turkey takes places in many international projects in order to keep up with the developments and to see its academic standing among other countries. The Programme For International Student Assessment (PISA) is one of them. In this investigation, the native language curriculums of Singapore, South Korea and Finland, which are successful in reading skills of PISA carried out in 2009, 2012, 2015 years and the native language curriculum of Turkey are studied. As the native language teaching is essential for the other learnings, it is becoming more and more important nowadays. A good native language teaching is carried out with a good prepared native language curriculum. Therefore, in this study, the native language curriculum of Singapore, South Korea and Finland which are successful in reading skills according to the last three PISA results, and Turkey's native language curriculum are compared in terms of dimensions of native language curriculum's objectives, content, teaching- learning process and evaluation in order to show the differences and similarities among the curriculums.

Native language curriculums' data of the countries which are subject to the study are obtained from the formal websites of these countries' ministry of education via reviewing the documents translated from English to Turkish. As 15- year- old group of students are taken to PISA, the context of the study is limited to the countries secondary school's native language curriculums. 2015 (1st-8th) Turkish Lesson Programme for the 5th-8th grades, primary school English programme for the 5th-6th grades and secondary school English programme for the 1st- 4th of Singapore, South Korea native language curriculum for the 7th-9th grades and Finland native language art curriculum

for the 6th-9th grades are assessed. The native language curriculum of Turkey is compared with the native language curriculums of the countries that are successful in reading skills of PISA in this study.

As a result, it is seen that each dimension, which are objectives, content, teaching and learning process and evaluation in Turkey, Singapore, South Korea and Finland's native language curriculums doesn't have the same density when the data obtained from the formal websites of the countries' ministry of education is analyzed. While all the dimensions of a curriculum are present in South Korea and Singapore's programmes, it is noticed that there isn't a separated title related to teaching and learning process in Turkey and Finland's native language programmes. While all of the countries within the study are similar in terms of the objectives, there are different skills such as listening, speaking, reading, writing, grammar, vocabulary, orally communication in terms of the content area of the native language curriculums of the countries. In the evaluation process, it is noticed that there are different types of evaluations such as product evaluation, process evaluation, performance assessment, peer assessment, self assessment in all of the native language curriculums of the countries.

Keywords: PISA, Native language curriculum, Language skills, Objectives, Content, Teaching – learning process, Evaluation

İÇİNDEKİLER

TÜRKİYE VE PISA'DA BAŞARILI OLAN ÜLKELERİN (FİNLANDİYA, GÜNEY KORE, SİNGAPUR) ANADİLİ ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İNCELENMESİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI	ii
KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
KISALTMALAR	xvii
TABLolar LİSTESİ	xviii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xxiii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Problem Cümlesi	3
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	3
1.3. Sınırlılıklar	4

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkiye’de Anadili Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi.....	5
2.1.1. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	5
2.1.2. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı	7
2.1.3. 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı	7

2.1.4. 1929 Orta Mektep Türkçe Öğretim Programı	8
2.1.5. 1930 İlk Mektep Müfredat Programı.....	9
2.1.6. 1936 İlkokul Türkçe Programı	9
2.1.7. 1938 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı	10
2.1.8. 1948 İlkokul Türkçe Programı	10
2.1.9. 1949 Ortaokul Türkçe Programı.....	10
2.1.10. 1962 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı	11
2.1.11. 1968 İlkokul Türkçe Öğretim Programı	11
2.1.12. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı	12
2.1.13. 2005 Türkçe Öğretim Programı	14
2.1.14. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar İçin).....	16
2.1.15. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	16
2.2 Türk Eğitim Sisteminde Anadili Eğitim Süreci	17
2.3. Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Sorunları	18
2.4. Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi	23
2.4.1 Dinleme	25
2.4.2 Konuşma.....	27
2.4.3. Okuma	29
2.4.4. Yazma.....	31
2.4.5. Dilbilgisi	32
2.5 PISA Sınavı	33
2.6. Türkiye’nin PISA Sonuçlarının Değerlendirilmesi.....	36
2.7 PISA ’da Dereceye Giren Ülkelerdeki Anadili Eğitimi.....	38
2.7.1. Güney Kore	40
2.7.1.1. Kore Ana Dili Öğretim Programının Değerlendirilmesi	42
2.7.2. Singapur.....	42
2.7.2.1. Singapur’un Ana Dili Öğretim Programının Değerlendirilmesi	45
2.7.3. Finlandiya.....	46
2.7.3.1. Finlandiya Anadil Öğretim Programının Değerlendirilmesi	47

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Evren ve Örneklem	48
3.3. Verilerin Analizi.....	49

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Türkiye Anadili Öğretim Programına Yönelik Bulgular ve Yorum	50
4.1.1. Amaçlar ile İlgili Bulgular ve Yorum	51
4.1.2. Sözlü İletişim.....	52
4.1.2.1. Sözlü İletişim Kazanımları ve Etkinlikleri	52
4.1.2. Okuma Alanı	54
4.1.2.1. Okuma Alanı Kazanımları ve Etkinlikleri.....	54
4.1.3. Yazma.....	59
4.1.3.1. Yazma Alanı Kazanımları ve Etkinlikleri	59
4.2. Metin Türleri	62
4.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci	62
4.4. Ölçme ve Değerlendirme	63
4.2. Güney Kore Anadili Öğretim Programına Yönelik Bulgular ve Yorum	64
4.2.1. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Amaçlara Yönelik Bulgular ve Yorum.....	64
4.2.2. Güney Kore Anadili Öğretim Programının İçerik Bilgilerine Yönelik Bulgular ve Yorum.....	65
4.2.2.1. Dinleme Becerisi	65
4.2.2.1.1. Dinleme Becerisinin İçerik Yapısı.....	65
4.2.2.1.2. Dinleme Becerisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi	66

4.2.2.1.3. Dinleme Becerisi Başarı Standartları ve İçerik Örneklerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi	67
4.2.2.2. Konuşma Becerisi.....	69
4.2.2.2.1. Konuşma Becerilerinin İçerik Yapısı.....	69
4.2.2.2.2. Konuşma Becerisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi	70
4.2.2.2.3. Konuşma Becerisi Başarı Standartları ve İçerik Örneklerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi	71
4.2.2.3. Okuma Becerisi	72
4.2.2.3.1. Okuma Becerisi İçerik Yapısı.....	72
4.2.2.3.2. Okuma Becerisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi	73
4.2.2.3.3. Okuma Becerisi Başarı Standartları ve İçerik Örneklerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi.....	74
4.2.2.4. Yazma Becerisi.....	76
4.2.2.4.1. Yazma Becerisi İçerik Yapısı	76
4.2.2.4.2. Yazma Becerisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi	77
4.2.2.4.3. Yazma Becerisinin Sınıf Düzeylerine Göre Başarı Standartları ve İçerik Türleri.....	77
4.2.2.5. Dilbilgisi	81
4.2.2.5.1. Dilbilgisi İçerik Yapısı.....	81
4.2.2.5.2. Dilbilgisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi.....	82
4.2.2.5.3. Dilbilgisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Başarı Standartları ve İçerik Türleri.....	83
4.2.2.6. Edebiyat Öğrenme Alanı	86
4.2.2.6.1. Edebiyat Öğrenme Alanı İçerik Yapısı.....	86
4.2.2.6.2. Edebiyat Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi.....	86
4.2.2.6.3. Edebiyat Beceri Alanının Sınıf Düzeylerine göre Başarı Standartları ve İçerik Türleri	87

4.2.3. Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri	90
4.2.3.1. Öğretme ve Öğrenme Planları	90
4.2.3.2. Öğretme ve Öğrenmenin Uygulanması	94
4.2.4 Değerlendirme	97
4.2.4.1. Değerlendirme Planları	97
4.2.4.2. Değerlendirmenin Amaçları ve İçeriği	98
4.2.4.3. Güney Kore Programının Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Yorumlar	99
4.2.4. Değerlendirme Sürecine Yönelik Bulgular ve Yorum	99
4.2.4.1. Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Bulgular ve Yorum	100
4.2.4.2. Değerlendirme Sonuçlarının Kullanılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum	100
4.3. Singapur Anadili Öğretim Programına Yönelik Bulgular ve Yorum	101
4.3.1. Singapur Anadili Öğretim Programının Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	102
4.3.2. Singapur Anadil Programının İçerik Yapısına Yönelik Bulgular ve Yorum	103
4.3.2.1. Dinleme- İzleme Alanına yönelik bulgular ve Yorum	103
4.3.2.1.1. Dinleme – İzleme Alanının Sınıf Düzeylerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler, Tutum ve Davranışlar	105
4.3.3. Okuma ve İzleme Alanına Yönelik Bulgular ve Yorum	108
4.3.2.1. Okuma ve İzleme Beceri Alanının Sınıf Seviyelerine Göre İçerik Yapısına Yönelik Bulgular ve Yorum	109
4.3.2.3 Konuşma ve Sunma Alanına Yönelik Bulgular ve Yorum	117
4.3.2.3.1. Konuşma ve Sunma Beceri Alanının Sınıf Seviyelerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler ve Davranışlara Yönelik Bulgular ve Yorum	119
4.3.2.4. Yazma ve Yansıtma Becerilerine Yönelik Bulgular ve Yorum	124

4.3.2.4.1. Yazma ve Yansıtma Beceri Alanının Sınıf Seviyelerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler ve Davranışlara Yönelik Bulgular ve Yorum.....	125
4.3.2.5. Dilbilgisi Alanına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	135
4.3.2.5.1. Dilbilgisi Alanının Sınıf Seviyelerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler ve Davranışlara Yönelik Bulgular ve Yorum.....	137
4.3.2.6 Kelime Bilgisi Alanına Yönelik Bulgular ve Yorum	151
4.3.2.6.1. Kelime Bilgisi Alanının Sınıf Seviyelerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler ve Davranışlara Yönelik Bulgular ve Yorum	152
4.3.3. Öğretme Sürecine Yönelik Bulgular ve Yorum	155
4.3.3.1. Farkındalığı Artırma	155
4.3.3.1.1. Motive Etme.....	155
4.3.3.1.2. Bağlantı Kurma.....	155
4.3.3.1.3. Odaklanma	155
4.3.3.2. Uygulamayı Sağlama.....	156
4.3.3.2.1. Model Olma	156
4.3.3.2.2. Yeniden Yapılandırma	156
4.3.3.3. Güçlendirmeyi Yapılandırma	156
4.3.3.3.1. Güçlendirme.....	156
4.3.3.4. Keşfe Rehberlik Etme.....	156
4.3.3.4.1. Teşvik Etme	156
4.3.3.4.2. Sorular Sorma	157
4.3.3.4.3. Uygulama.....	157
4.3.3.5. Öğrenme İçin Değerlendirmeyi Uygulama	157
4.3.3.5.1. Teşhis Etme.....	157
4.3.3.5.2. İzleme.....	157
4.3.3.5.3. İleri Besleme	157
4.3.3.6. Açık Bir şekilde Öğretmek	158

4.3.3.6.1. Açıklama	158
4.3.3.6.2. Açıklığa Kavuşturma	158
4.3.3.7. İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı Üst Sınıflar İlk Okuldan Ortaokul Seviyelerine Öğretimi Planlama.....	158
4.3.3.7.1. Üst İlkokul Seviyesi.....	158
4.3.3.7.2. Alt Seviye Ortaokul	159
4.3.3.7.3. Üst Seviye Ortaokul.....	160
4.3.4. Değerlendirme Sürecine Yönelik Bulgular ve Yorum	161
4.3.4.1. Okulda Değerlendirmenin Amaçları.....	161
4.3.4.2. Nasıl Değerlendirilecek?	161
4.3.4.3. Ne Değerlendirilecek?	162
4.3.4.4. Değerlendirme Görevlerinin Çeşitleri	162
4.4. Finlandiya Anadili Öğretim Programına Yönelik Bulgular ve Yorum.....	163
4.4.1. Hedefler İle İlgili Bulgular	164
4.4.2. İçerik İle İlgili Bulgular ve Yorum.....	165

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ	170
5.1.1. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programlarının Genel Amaçlar Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar.....	170
5.1.2. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar.....	172
5.1.2.1. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programlarının Dinleme Becerisi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar	175

5.1.2.2. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Konuşma Becerisi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar	176
5.1.2.3. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Okuma Becerisi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar	179
5.1.2.4. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Yazma Becerisi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar	182
5.1.2.5. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Dilbilgisi Alanı Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar	186
5.1.2.6. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Edebiyat ve Kelime Bilgisi Alanları Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar.....	189
5.1.2.7. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Öğrenme – Öğretme Süreci Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar.....	190
5.2. Öneriler	194
KAYNAKÇA	197
ÖZGEÇMİŞ.....	206

KISALTMALAR

Akt	: Aktaran
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PISA	: Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1.	Türkiye'nin PISA Okuma Becerisinde Yıllara göre Durumu	37
Tablo 2.2.	Türkiye'nin PISA Okuma Becerisinde Yıllara göre Durumu	38
Tablo 2.3.	Güney Kore'nin PISA Okuma Becerisinde Yıllara Göre Durumu.....	41
Tablo 2.4.	Singapur'un PISA Okuma Becerisinde Yıllara Göre Durumu	45
Tablo 2.5.	Finlandiya'nın PISA Okuma Becerisinde Yıllara Göre Durumu	47
Tablo 4.1.	2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı Amaçlar	51
Tablo 4.2.	Türkçe Dersi Programı Sözlü İletişim 5. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu	52
Tablo 4.3.	Türkçe Dersi Programı Sözlü İletişim 6. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu	53
Tablo 4.4.	Türkçe Dersi Programı Sözlü İletişim 7. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu	53
Tablo 4.5.	Türkçe Dersi Programı Sözlü İletişim 8. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu	54
Tablo 4.6.	Türkçe Dersi Programı Sözlü İletişim 8. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu	55
Tablo 4.7.	Türkçe Dersi Programı Okuma Alanı 6. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu	56
Tablo 4.8.	Türkçe Dersi Programı Okuma Alanı 7. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu	57
Tablo 4.9.	Türkçe Dersi Programı Okuma Alanı 8. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu	58
Tablo 4.10.	Türkçe Dersi Programı Yazma Öğrenme Alanı 5. Sınıf Kazanımlar Tablosu.....	59
Tablo 4.11.	Türkçe Dersi Programı Yazma Alanı 6. Sınıf Kazanımları Tablosu	61
Tablo 4.12.	Türkçe Dersi Programı Yazma Alanı 7. Sınıf Kazanımları Tablosu	61
Tablo 4.13.	5-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Verilmesi Gereken Metin Türleri	62

Tablo 4.14. 5-8. Türkçe Dersi Öğretim Programı Sınıf Değerlendirme Uygulamaları Tablosu.....	63
Tablo 4.15. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dinleme Becerisinin İçerik Yapısı	65
Tablo 4.16. Dinleme Becerilerinin 7, 8, 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı	66
Tablo 4.17. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dinleme Becerilerinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri	67
Tablo 4.18. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dinleme Becerilerinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri	67
Tablo 4.19. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dinleme Becerilerinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri	68
Tablo 4.20. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Konuşma Becerilerinin İçerik Yapısı.....	69
Tablo 4.21. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Konuşma Becerilerinin 7, 8 ve 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı	70
Tablo 4.22. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Konuşma Becerisinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri	71
Tablo 4.23. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Konuşma Becerisinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri	71
Tablo 4.24. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Konuşma Becerisinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri	72
Tablo 4.25. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Okuma Becerisi İçerik Yapısının Tablosu	73
Tablo 4.26. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Okuma Becerilerinin 7, 8 ve 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı	73
Tablo 4.27. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Okuma Becerisinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri.....	74
Tablo 4.28. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Okuma Becerisinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri.....	75

Tablo 4.29. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Okuma Becerisinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri.....	75
Tablo 4.30. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Yazma Becerisi İçerik Yapısı	76
Tablo 4.31. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Yazma Becerilerinin 7, 8 ve 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı	77
Tablo 4.32. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Yazma Becerisinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri.....	78
Tablo 4.33. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Yazma Becerisinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri.....	79
Tablo 4.34. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Yazma Becerisinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri.....	80
Tablo 4.35. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dilbilgisi İçerik Yapısı.....	81
Tablo 4.36. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dilbilgisi Metinlerinin 7, 8 ve 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı	82
Tablo 4.37. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dilbilgisi Metinlerinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri	83
Tablo 4.38. Dilbilgisi Metinlerinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri.....	84
Tablo 4.39. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dilbilgisi Metinlerinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri	85
Tablo 4.40. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Edebiyat Alanının İçerik Yapısı	86
Tablo 4.41. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Edebiyat Metinlerinin 7, 8 ve 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı	87
Tablo 4.42. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Edebiyat Metinlerinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri	88
Tablo 4.43. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Edebiyat Metinlerinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri.....	88
Tablo 4.44. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Edebiyat Metinlerinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri	89

Tablo 4.45. Singapur İngilizce Öğretim Programı Dinleme ve İzleme Beceri Alanının İlkokul 5 ve 6. Sınıf, Ortaokul 1.,2.,3.,4. Sınıf Düzeylerine Göre İçerik Yapısı.....	105
Tablo 4.46. Singapur İngilizce Öğretim Programı Okuma ve İzleme Beceri Alanının Sınıf Seviyelerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler, Tutumlar ve Davranışlar.....	110
Tablo 4.47. Singapur İngilizce Öğretim Programı Konuşma ve Sunma Beceri Alanının İlkokul 5 ve 6. Sınıf, Ortaokul 1, 2, 3, 4. Sınıf Düzeylerine Göre İçerik Yapısı.....	119
Tablo 4.48. Singapur İngilizce Öğretim Programı Yazma ve Yansıtma Beceri Alanının İlkokul 5 ve 6. Sınıf, Ortaokul 1, 2, 3, 4. Sınıf Düzeylerine Göre İçerik Yapısı.....	125
Tablo 4.49. Singapur İngilizce Öğretim Programı Dilbilgisi Alanının İlkokul 5 ve 6. Sınıf, Ortaokul 1.,2.,3.,4. Sınıf Düzeylerine Göre İçerik Yapısı.....	137
Tablo 4.50. Singapur İngilizce Öğretim Programı Kelime Bilgisi Alanının İlkokul 5 ve 6. Sınıf, Ortaokul 1.,2.,3.,4. Sınıf Düzeylerine Göre İçerik Yapısı.....	152
Tablo 4.51. Finlandiya Anadili ve Edebiyatı Öğretim Programının Hedefleri.....	164
Tablo 4.52. Fince Anadili ve Edebiyatı Öğretim Programı 6- 9. Sınıflar İçin İçerik Tablosu	166
Tablo 4.53. Finlandiya Anadili ve Edebiyatı Öğretim Programının 8. Sınıf İçin Final Değerlendirme Ölçütleri	167
Tablo 5.1. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Tam Adı ve Yılı.....	173
Tablo 5.2. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Temel Dil Becerileri Açısından Karşılaştırılması	174
Tablo 5.3. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Dinleme Becerisine Yönelik Metin Türleri	175
Tablo 5.4. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Türleri	176

Tablo 5.5.	Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Konuşma Becerisi Türleri.....	179
Tablo 5.6.	Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Okuma Becerisi Türleri	182
Tablo 5.7.	Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Yazma Becerisi Türleri.....	185



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1.	Türkçe Öğretiminin Etkinlik Alanları.....	25
Şekil 4.1.	Singapur İngilizce Öğretim Programı Dinleme ve İzleme Beceri Alanı Tanıtım Diyagramı.....	104
Şekil 4.2.	Singapur İngilizce Öğretim Programı Okuma ve İzleme Beceri Alanı Okuma Türleri Tanıtım Diyagramı.....	109
Şekil 4.3.	Singapur İngilizce Öğretim Programı Konuşma ve Sunma Beceri Alanı Tanıtım Diyagramı.....	118
Şekil 4.4.	Singapur İngilizce Öğretim Programı Yazma ve Yansıtma Beceri Alanı Tanıtım Diyagramı.....	124
Şekil 4.5.	Singapur İngilizce Öğretim Programı Dilbilgisi Alanı Tanıtım Diyagramı	136
Şekil 4.6.	Singapur İngilizce Öğretim Programı Kelime Bilgisi Alanı Tanıtım Diyagramı	151

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Geçmişten günümüze kadar insanlar duygularını ifade etmek, iletişim kurmak, kültürel mirası nesilden nesile aktarmak için yazılı sözlü olmak üzere çeşitli yöntemler kullanmıştır. Kullanılan bu yöntemler içerisinde kuşkusuz dil önemli bir rol oynar. İnsanlar dil ile anlaşabilirler, kültürel mirası dil ile nesilden nesile aktarabilirler, dil ile düşünebilir, anlayabilirler kısacası dil ile var olurlar diyebiliriz. Dil geçmişi içinde barındırdığı kadar geleceği de içinde barındırır yani dil ile aktarılan kültürel miras, maddi ve manevi değerler ile milletlerin geleceği şekillenir.

Konfüçyüs “Bir ülkeyi idare etmeye çağrılıydınız önce ne yapardınız?” sorusuna şöyle cevap verir : “Önce dildeki karışıklığı düzeltirdim. Dil düzgün olmazsa, kelimeler düşünceleri iyi anlatamaz. Düşünceler iyi anlatılmazsa, ahlak ve kültür bozulur. Ahlak ve kültür bozulursa adalet yolunu şaşırır. Adalet yanlış yola saparsa, halk güçsüzlük ve şaşkınlık içine girer, ne yapacağını bilemez. Bu sebeple, kişi söylediğini doğru söylemelidir. Hiçbir şey dil kadar mühim değildir.”(İşcan, 2007, s.5) Konfüçyüs’ün sözlerinden anlaşıldığı gibi dil sağlıklı düşünmede, düşünceleri aktarmada, ahlak, kültür gibi değerlerin aktarılmasında önemli bir araçtır. Bir milletin ayakta durmasını sağlayan iskeleti, geleceğe sağlam emin adımlarla yürümesinin anahtarı dildir diyebiliriz.

Aksan (1977), “anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Akt. Çavuşoğlu, 2006, s.37) tanımını yapmıştır.

Anadili için yapılan diğer tanımlar şöyledir:

“Anadili, insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin oluşmasına koşut olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen,

değişken bir göstergeler dizgesidir” (Durmuşçelebi, 2006, s.393). Ana dili, anadan öğrenilen dildir” (Nas, 2003, s.3). Dil ile sadece düşündüklerimizi aktarmayız, düşüncelerimizi de şekillendiririz. Kendini ifade edebilen, doğru anlayan, doğru anlatan, öz güveni yüksek, teknolojideki gelişmeleri takip edebilen, gelişen dünyaya ayak uydurabilen, milli kimliğe sahip bireylerin yetiştirilmesi için eğitim programlarında anadili eğitimine gerekli önem ve ağırlığın verilmesi önemlidir. Yıldız’a (2003) göre, toplumsal kültürü kuşaktan kuşağa aktaran eğitim ve eğitimi gerçekleştirme yolu olan anadili eğitimi eski zamanlardan beri vardır ve varlığını sürdürecektir. Yazarın da ifade ettiği gibi anadili diğer öğrenme alanları için ön koşuldur çünkü kişi anadiline hakim değilse diğer öğrenme alanlarında zorluk çekebilir. İşte bu sebeplerden dolayı anadili eğitimi dünyadaki eğitim sistemlerinde önemli bir yere sahiptir. “Ana dili öğretiminin amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Öğrenmenin kolaylaşması, doğru ve etkili bir ana dili kullanımına bağlıdır. Bu yüzden ana dili kullanımındaki başarının, okuldaki başarı ile sıkı bir ilişkisi bulunmaktadır” (Yılmaz, 2007, s.2). Gelişen dünyamızda bilgiye ulaşan, bilgiyi sorgulayan, iletişim kurabilen, işbirliği yapabilen insanların yetiştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu becerileri kazanmak ancak iyi bir anadili eğitimiyle gerçekleşebilir. Kavcar ve Oğuzkan’a (1995) göre, anadilini doğru kullanamayan bir öğrencinin diğer derslerde ve hayatta başarılı olması beklenemez. Bu yüzden bir ülkenin anadili eğitiminde başarılı olması diğer bütün alanlarda da başarılı olması anlamına gelebilir .

Ülkemizde eğitim sisteminin sağlıklı işleyebilmesi, eksikliklerin belirlenmesi, gereken önlemlerin alınması için çeşitli ulusal sınavlar yapılmaktadır ayrıca sürekli gelişen dünyamızda gelişmelere ayak uydurmak, eğitimdeki başarı konumumuzu görmek için ülkemiz uluslar arası projelerde de yer almaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) bu projelerden bir tanesidir.

Araştırmanın kapsamına yapılan son üç PISA sınavları dahil edileceği için, bu yılların PISA sonuçlarını incelediğimizde ülkemiz okuma becerilerinde yıllara göre şu dereceleri elde etmiştir: 2009’da 65 ülke arasında 39., 2012’de 65 ülke arasında 42., 2015’de 72 ülke arasında 50. olmuştur.

Yapılan son üç PISA sınavları sonuçlarına göre okuma becerileri alanında başarılı olan Finlandiya, Güney Kore, Singapur anadili öğretim programları ile Türkiye’deki anadili

öğretim programı karşılaştırılmış, benzer ve farklı noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Böylece Türkiye’yi uluslar arası ölçekli bu tür projelerde daha üst seviyelere taşıyacağı düşünülen önerilerde bulunulmuştur.

1.1.1. Problem Cümlesi

2015 Türkiye anadili öğretim programının PISA sınavlarında başarılı olan Kore, Finlandiya, Singapur anadili öğretim programları ile benzer ve farklı yönleri nelerdir?

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

2015 Türkiye anadili öğretim programı ile Finlandiya, Güney Kore ve Singapur anadili öğretim programlarının;

1. Hedefleri,
2. İçerikleri,
3. Öğretme – öğrenme süreci
4. Ölçme ve değerlendirme boyutları açısından benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bir ülkenin dünya üzerindeki ülkeler arasındaki konumunu belirlemede eğitim önemli bir unsurdur. Mükemmel bir eğitimin yolu ise bireyin ana dilini çok iyi öğrenmesinden geçer. Ana dilini öğrenme çok boyutlu bir süreçtir. Bunun için ana dili eğitimi, bireyin sosyal bir varlık olarak gelişmesinde, dünyayı algılamasında ve yorumlamasında, ilkokuldan başlayarak tüm eğitim süreçlerinde ve hayatını devam ettireceği ortamlardaki başarısında temel belirleyicilerindendir (Kılıç, 2002, s.53).

“Eğitimin niteliği büyük ölçüde uygulanan programlara bağlıdır. Uygulanan programın aksaklık ve eksiklikleri giderildikçe, toplumdaki ve bilim alanındaki gelişmelere göre yeniden düzenlendikçe diğer bir ifadeyle programlar geliştirildikçe eğitim niteliğinin de artması beklenir” (Erden, 1993, s.1). Girgin, (2011) eğitimin aktüel, uygulanabilir ve yararlı olması, çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlayabilmesi ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilen kaliteli insan gücü yetiştirilmesi için ülkelerin eğitim uygulamalarını ve öğretim programlarını belirli zaman dilimlerinde düzenlemeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda ülkemizde anadilimiz olan Türkçe öğretim

programında da yıllar içinde değişiklikler yapılmıştır. Şuan 1. ve 5. sınıflarda uygulamaya konulan 2015 Türkçe Öğretim Programı en son programdır.

“Bir ülkenin eğitim ve öğretim sistemini incelemek diğer bir ülkenin öğretim programında olmayan ama olması gereken özellikleri görerek ona göre öğretim programlarına yön vermek ve iyileştirmek-geliştirmek açısından önemlidir. Başka eğitim sistemleriyle kendi eğitim sistemimizi karşılaştırmak zorunludur” (Demirel, 2000, s.2). “... Eğitim politikaları belirleme çalışmalarında, bir yandan o politikanın oluştuğu çevre, ülke koşulları ve bağlamın girdileri göz önüne alınırken, bir yandan da uluslararası ölçütler ve standartlardan yararlandığı bir sentezlemeye gidilmektedir” (Uşun, 2007, s.512). Bu araştırmada PISA sınavlarında okuma becerileri alanında başarılı olan Finlandiya, Singapur, Güney Kore ile Türkiye anadili programlarının hedef, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme boyutlarında karşılaştırılması amaçlanmıştır.

1.3. Sınırlılıklar

Araştırma ;

1. 2015 (1-8) Türkçe Dersi Öğretim Programı 5., 6., 7. ve 8. sınıflar
2. 2009, 2012, 2015 PISA sonuçları
3. Finlandiya Anadili ve Edebiyatı Öğretim Programı 6 - 9. sınıflar
4. Singapur ilkokul 5. ve 6. sınıflar ve ortaokul 1., 2., 3. ve 4. sınıflar İngilizce Öğretim Programı
5. Güney Kore Anadili Öğretim Programı 7., 8. ve 9. sınıflar anadili öğretim programı ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkiye’de Anadili Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişimi

Gömlüksiz’e (2005) göre, geçmişten günümüze kadar Türk eğitim sisteminde eksiklikler, yenilenme ihtiyacı hissedilmiş ve program geliştirme çalışmaları ile bu eksiklikleri tamamlamak için gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Geçmişten günümüze kadar çeşitli Türkçe Öğretim Programları uygulanmıştır. Cumhuriyet döneminden günümüze kadar Türkçe öğretim programları; 1924, 1926, 1927, 1929, 1930, 1938, 1948, 1949, 1962, 1968, 1981, 2006 ve son olarak 2015 yılında hazırlanmıştır. Şimdi kronolojik sıralamasıyla bu programları inceleyeceğiz.

2.1.1. 1924 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı

1924 İlk Mektepler Müfredat Programı Cumhuriyet Döneminin ilk eğitim programıdır. Maarif Vekili Vasıf Çınar başkanlığında II. Heyeti İlmîye toplantısında 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı kabul edilmiştir. Bu müfredat programı kesintisiz 5 yıllık ilköğretim eğitimi için hazırlanmış bir programdır. Bu müfredat programında derslerin amaçları ayrı bir başlık olarak yazılmamıştır. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı’nda okutulacak dersler, derslerin konuları ve bu derslerin işlenişinde kullanılacak öğretim yöntemlerinden bahsedilmiştir. Bu program ile ikişer yıllık kesintili bir şekilde sürdürülen 6 yıllık ilköğretimi 5 yıla indirerek, bu 5 yılın sonunda öğrencinin gerçek yaşamda karşısına çıkacak her durumla baş edebilecek becerileri kazanması yani gerçek yaşama hazırlanması amaçlanmıştır. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı’nda okutulacak dersler, derslerin konuları ve öğretim yöntemlerinden bahsedilmiştir. Türkçe bu derslerin başında gelir.

Bu programın hazırlandığı ve uygulandığı dönemde Arap Alfabeti kullanıldığı ve 1 Kasım 1928 tarihinde yapılan harf inkılâbından önce hazırlandığı için okuma- yazma öğretimi eski alfabeyle göre hazırlanmıştır. Program 1. sınıflar için ayrı bir bölüme 2., 3., 4. ve 5. sınıflar için ise ayrı bir bölüme sahiptir. “İlk okuma öğretiminde öğretmenler, ses (usul-i savtî) veya kelime yöntemini kullanma konusunda serbest bırakılmıştır” (Özbay, 2006, s.41).

Türkçe Ders Programında yer alan dersler ;“Alfabe” 1. sınıfta, “Kıraat ve İnşad”, “İmlâ”, “Sarf” ve “Yazı (Sülüs ve Rik’a)” ise 2., 3., 4. ve 5. sınıflarda okutulacak derslerdir. Bu derslere programda ayrı ayrı yer verilmiş, dersin içeriği hakkında kısa açıklamalar yapılmıştır. “Programda dil bilgisinin üçüncü sınıfta uygulamalı çalışmalarla sadece sözlü olarak ve öğrencilere bir fikir verecek kadar öğretilmesi esas alınmıştır. Dilbilgisi konularının tamamen öğretilmesi 4. sınıfa bırakılmıştır” (Kırkkılıç & Akyol, 2014, s.4).

Gözütok, (2003) Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm öğretim kurumlarının Maarif Vekâleti bünyesinde toplandığını ve yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretim programlarında gerekli düzenlemelerin yapıldığını ifade etmiştir. Böylece Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim-öğretimdeki ikilik ortadan kaldırılmış, eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir.

Türkçe öğretim programına konulan derslerin ne amaçla konulduğu, öğrenci gelişimine katkılarının neler olacağı, hangi yöntemlerle derslerin işlenmesi gerektiği ayrıca öğretmenlerin ders işleme yöntemi olarak kaçınması gereken yanlışlardan programda bahsedilmiştir.

1924 Türkçe Öğretim programı incelendiğinde normal bir öğretim programında bulunması gereken öğeler; hedefler, öğrenme- öğretme süreci, ölçme – değerlendirme etkinliklerine ders bazında yer verilmediği, ama genel olarak örtüşen ders ve programın amaçlarına yer verildiğini görüyoruz. Ayrıca genel olarak öğrenme – öğretme sürecinde kullanılacak ders kitapları ve yöntemler açısından genel olarak bahsedildiğini görüyoruz.

2.1.2. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı

1924'te ilköğretim ikinci kademeye lise birinci devre adı veriliyordu. Bu programa göre Türkçe dersinde okutulacak dersler; Kıraat, Sarf ve Nahiv, İnşat, Kitabet, Edebi Kıraattir ve bu derslerin her biri için ayrı saatler konulmuştur. Arapça ve Farsça dönemin kullanılan dilleri olduğu için Sarf ve Nahiv adlı dilbilgisi dersinde bu dillerin kuralları üstünde durulmuştur. Bir ortaokul birinci sınıf öğrencisinin Kıraat yani okuma dersi ile basit kelimelerden başlayarak yılsonunda iki, üç sayfalık bir makaleyi anlayabilmesi amaçlanmıştır. Ortaokul 3. sınıfta lisedeki edebiyat derslerine hazırlık olması için edebi metinlere ağırlık verildiğini görüyoruz.

İmla ve Kitabet dersleri yazma becerisi ile ilgili derslerdir. İmla dersleriyle yabancı kelimelerin yazımındaki yanlışlıkların düzeltilmesi amacıyla Sarf dersleri beraber paralel yürütülmüştür. Program incelendiğinde dinleme becerisi ile ilgili bir ifadeye rastlanmamaktadır. Ders öğretmenlerine dersin öğretiminde “tümevarım” yöntemini kullanmaları tavsiye edilmiştir.

1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı Türkçe dersi için çok ayrıntılı bir program olmadığı oldukça genel bilgiler veren bir çerçeve programı olduğu görülmektedir.

2.1.3. 1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı

1926 eğitim programı Cumhuriyet döneminde hazırlanan en kapsamlı ilk program olma özelliğine sahiptir. Bu programda 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı'ndan farklı olarak her dersin amaçlarından ayrı başlıklar halinde bahsedilmiştir. Ayrıca her dersin öğretiminde kullanılacak yöntem ve araç gereçlerden ana hatlarıyla bahsedilmiştir. “1924 programına göre daha ayrıntılı hazırlanan 1926 programında en önemli yenilik, Türkçe dersinin genel hedeflerinin ve okuma, yazma, ezber ve inşad, imla, kavaid (dil bilgisi) gibi öğrenme alanlarının her biri için kazanımların belirtilmiş olmasıdır” (Kırkılıç & Akyol, 2014, s.4). “Üç yıl yürürlükte kalan 1924 programı, özellikle lise bölümü, Cumhuriyet öncesi dönemden çok farklı olmadığı ve birtakım eksiklikleri ihtiva ettiği düşüncesiyle Millî Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin raporları ve edebiyat öğretmenlerinin teklifleri neticesinde değiştirilerek 1927 Müfredat Programı hazırlanmıştır” (Yücel, 1938, s.171; Göğüş, 1978, s.45; Karakuş, 2002, s.174). “Bu programda Türkçe dersinin amaçları, ‘Hedefler’ başlığı altında beş maddeyle

sıralanmıştır. Bu hedefler dil becerileri ile ilgilidir” (Melanlioğlu, 2008, s.64). “1927 Müfredat Programıyla, öğrencilerin okuduğu eserleri inceleyebilmeleri için çeşitli çalışmalara yönlendirilmeleri; duygu, düşünce ve hayallerini rahatça yazılı ve sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanmaları, kendi eserlerimizi Batı edebiyatı numuneleriyle karşılaştırarak kültürel zenginliklerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Bunlar, 1924 programına göre yenilik olarak kabul edilebilir” (Karakuş, 2002, s.174) .

“1927 ders programı ile kompozisyon dersi programa eklenerek edebiyat tarihi anlayışının hâkim olduğu ana dili öğretiminde ilk olarak bir değişikliğe gidilerek ‘Bugünün demokratik ve modern ihtiyacının son derece nazar-ı dikkate alınacağı’ programa eklenir” (Işıksalan, 2000, s.18). 1926 programı, kendinden sonra yapılan diğer programlara temel niteliğindedir.

2.1.4. 1929 Orta Mektep Türkçe Öğretim Programı

1928 Harf İnkılabından sonra Türkçe Öğretim Programında köklü değişiklikler yapılmıştır. Latin alfabesinin kabulünden sonra 1929 Ortamektep Türkçe Öğretim Programı hazırlanmış, 1930 yılında uygulanmaya başlanmıştır.

Öztoprak’a (2007) göre, 1929 Orta mektep Türkçe Öğretim Programı ilkokul, ortaokul ve lise olmak üzere bütün eğitim kademelerinde bütün sayılarak bütün bu düzeyler için dersin adı Türkçe olarak değiştirilmiştir. Topbaş (1998), öğrencilere düşünme alışkanlığının kazandırılması için bir bütünlük içerisinde dil uygulamalarının yapılmasının, konuşma ve yazma becerilerinin bir bütün olarak uygulanmasının ve anadilin doğru kullanılmasının gündeme geldiğini ifade etmiştir. Dil öğretim etkinlikleri bu anadil göz önünde bulundurularak, öğrencilere düşünme alışkanlığı kazandıracak nitelikte düzenlenmesi, konuşma ve yazma becerilerinin bütünlük içinde geliştirilmesi ve anadilin doğru kullanılması gündeme getirilmiştir. 1929 Programında, ortaokul kısmı birinci devre, lise kısmı ikinci devre olarak belirtilmiştir. Birinci devrenin programından Arapça ve Farsça kaideler çıkarılarak okutulacak dersler I. devrede Kıraat, Gramer, Tahrir; II. devrede ise bu derslere ilave olarak Edebiyat Tarihi, Edebi Tetkikler olarak belirlenmiştir. Ayrıca ikinci devre programında Divan edebiyatı azaltılmış, batı edebiyatının konuları artırılmıştır. Sınıf düzeyine göre bu derslerin saatleri değişmektedir. Coşkun (2007), bu programda, kompozisyon derslerinde konuların öğrencilerin seviye, ilgi ve becerilerine uygun olarak seçilip öğrencilerin

ilgilerinin konuya yönlendirilmesi ve ayrıca plan yapma becerisinin öğrencilere kazandırılması gibi konuların vurgulandığını ayrıca okuma derslerinde öğrencilere okuma alışkanlığı ve sevgisinin kazandırılmasının ve farklı edebi türleri tanıtılmasının yer aldığını ifade etmiştir. Görüldüğü gibi programda okumaya önem verilmiş ve bu konuda açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin okumaya teşvik edilmesi, özetler çıkarması beklenmiştir.

2.1.5. 1930 İlk Mektep Müfredat Programı

1928 harf inkılabından sonra alfabe değişikliği yapıldığı için 1926 programı bazı düzenlemeler yapılarak yeniden yayımlanmıştır. Elifba dersinin ismi Alfabe, Kavaid dersinin ismi Gramer olarak değiştirilmiştir. “1930 programındaki önemli değişikliklerden biri de programda “El yazısı” bölümünün yer almasıdır. Bu bölümde Arap harflerinin yerine Latin harflerinin el yazısı ile öğretilmesi amaçlanmıştır” (Kırkılıç & Akyol, 2014, s.6).

2.1.6. 1936 İlkokul Türkçe Programı

1936 İlkokul Türkçe Programı diğer programlardan farklı olarak; Kıraat, İnşaat, Kitabet, İmla, Sarf ve Nahiv dersleri tek çatı altında yani Türkçe dersi başlığında birleştirilmiştir. Yukarıda 1924 ve 1926 programlarında bu derslere ayrı ayrı yer verildiğinden bahsetmiştik.

Çelenk, Tertemiz ve Kalaycı, (2000) okuma yazma öğretiminin basit kelimelerle başlayarak yapılmasının 1936 İlkokul Türkçe Programı'nda yer aldığını ifade etmiştir.

... 1924 ve 1926 programlarında yöntem seçimi öğretmene bırakılırken, 1936 programıyla çözümlene yöntemiyle okuma yazma öğretimi zorunlu hale getirilmiştir. 1936 programında kısa, basit cümle ve kelimeleri başlangıç kabul edip, sentez ve çözümlene yoluyla ilk okuma yazma öğretilmesi öngörülmüştür. Çocuklara, harflerin ayrı ayrı değil, kelime ya da cümleleri okutmakla başlanması gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 1936, s. 40, Akt Maviş, Özel & Arslan, 2014, s.484).

Bu programda dersin özel amaçlarına yer verilip, 1936 İlkokul Programı genel ilkeleriyle bağdaştırılmıştır. Tosunoğlu ve Melanlıoğlu (2004), bu programda Türkçe dersi ile öğrencilere Türk dilini sevdirmeye ve öğrencilerin ilgi ve seviyelerine göre

yazılmış eserleri arama, bulma, sürekli okuma isteği uyandırma gibi hedefler bulunduğu için bu programda duyuşsal yaklaşım bulunduğunu ifade etmişlerdir.

2.1.7. 1938 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı

“1936 yılında, Atatürk’ün emriyle, Türk dili incelenip kuralları tespit edilinceye kadar dil bilgisi konuları programdan çıkartılmıştır” (Kırkılıç & Akyol, 2014, s.8). Bu doğrultuda 1938 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı hazırlanmış ve dilbilgisi konuları çıkartılmıştır. Dilbilgisi konularının programdan çıkarılması haricinde bu program 1929 programının yeniden düzenlenmiş halidir.

Programda Türkçe derslerinin genel hedefleri yazılmıştır. Türkçe dersinin içinde yer alan tahrir (yazma) ve okuma becerileri ayrıca ele alınmış, bunlar için özel hedeflere yer verilmiştir (MEB Ortaokul Programı, 1938).

2.1.8. 1948 İlkokul Türkçe Programı

1948 yılında hazırlanıp 1948-1949 yılında uygulamaya konulan program, 1962 programı uygulamaya konulana kadar 20 yıl boyunca uygulanmıştır.

“Bu programda, Türkçe dersinin özel amaçlarının her sınıf için ayrı ayrı belirtilmiş olması önemli bir gelişmedir. Bu programa göre ilkokullardaki Türkçe derslerinin sayısı haftalık olarak şu şekilde belirlenmiştir: Birinci sınıfta 10 saat; ikinci ve üçüncü sınıfta 7’şer saat; dördü ve beşinci sınıfta 6’şar saat” (Kırkılıç & Akyol, 2014, s.6).

1948 İlkokul Programı’nın Türkçe bölümü, hemen hemen aynı ana başlıkları (öğrenme alanlarını) korumakla birlikte, “I. Okuma, II. Söz ve Yazı ile İfade, III. Dilbilgisi ve İmla” başlıkları altında her bir alan için “öğrencinin kazanması gereken alışkanlık ve beceriler” belirlemesiyle, sınıf sınıf birtakım kazanımlara / öğrenme ölçütlerine” yer vermiştir (Çebi & Durmuş, 2012, s.110).

Bu programda Türkçe dersinin amaçları o dersin konusu kabul edilmiştir.

2.1.9. 1949 Ortaokul Türkçe Programı

Daha önce 1938 Türkçe öğretim programında dilbilgisi konularının çıkarıldığından bahsetmiştik. Çıkarılan dilbilgisi konuları 1949 Türkçe Öğretim Programına eklenmiştir.

“1949 programında ana dil öğretiminin kuramsal bilgiler öğretme olarak değil, beceri kazandırma şeklinde yapılması gerektiği belirtilmiştir. Programda etkinlikler de okuma, sözle ve yazıyla anlatım, dil bilgisi, yazım, inşaat ve yazı başlıkları ile açıklanmıştır” (Göğüş, 1978, s.51). Bu açıklamalardan da anlaşıldığı gibi diğer programlara göre daha kapsamlı bir programdır. Program; amaçlar, açıklamalar, okuma, söz ve yazıyla ifade, yazı, imla, dilbilgisi bölümlerinden oluşmaktadır.

‘Amaçlar ve Açıklamalar’ bölümlerinde özellikle anlama ve anlatım üzerinde durulmuş, anlamaya ve anlatmaya yönelik metinlerle öğrencilere dil sevgisi, okuma alışkanlığı kazandırma, milli duyguların ve hayata yönelik davranışların kazandırılması amaçlanmıştır. Okuma çalışmalarında ise okuduğu metni anlama, sesli ve sessiz okuma, okuma ilgi ve alışkanlığını kazandırma, kitap sevgisini aşılama amaçlanmıştır, böylece metin incelemelerine dikkat edilmesine önem verilmiştir. Söz yazıyla ifade bölümünde ise genel olarak anlatım çalışmaları yer almıştır. Bu bölümde konuşma ve yazma eğitiminin yöntem ve içeriği anlatılmış, özellikle plan kavramı, düzgün konuşma ve diksiyon, dinlemeyi bilme, yazılı ifadeyi geliştirme yolları, imla, kelime hazinesini çoğaltma çalışmaları üzerinde durulmuştur (Temizyürek & Balcı, 2006, Akt. Girgin, 2011, s.17)

1949 programının dikkat çeken başka bir özelliği ise ilk aşama olarak içeriğin belirlenmesi yani ders kitabının yazılması daha sonra amaçlar ve haftalık ders dağılımının belirlenmesidir. Programda ayrıca Yazı diye bir bölüm vardır. Bu bölümde yazma ödevi, yazma becerisi, dil ve anlatım özelliklerine değinilmiştir.

2.1.10. 1962 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı

1962 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı, 1949 programının küçük değişiklikler yapılmış halidir. 1981 yılına kadar bu program uygulanmıştır.

2.1.11. 1968 İlkokul Türkçe Öğretim Programı

Bu program 5 yıl pilot uygulamadan sonra üzerinde değişiklikler yapılarak uygulanmaya konulmuştur. 1962 taslak programının pilot uygulaması ile dönütler alınmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak program uygulamaya konulmuştur. “Bu programda, 1936 programında olduğu gibi ilk- okuma yazma öğretiminde ‘bütünden parçaya’ anlayışı esas alınmıştır” (Kırkkılıç & Akyol, 2009, s.7).

Programda “Metod ve Teknikler” başlığı altında “değerlendirme, öğretmenin de katılmasıyla yapılabildiği gibi çocuklar yaptıklarını kendi kendine değerlendirebilirler. Küme ve grup çalışmalarının değerlendirilmesi, grup öğrencilerinin kendi aralarında olmalı ve ihtiyaç hasıl olmadıkça öğretmen bu değerlendirmelere karışmamalıdır” ifadeleri ve “Planlama ve Uygulama”

başlığı altında “Ünite geliştirilmesinde günlük, ara ve genel değerlendirmelerle çalışmaların sürekli olarak gözden geçirilmesine imkan verilmesine” ayrıca uygulamada öğretmenin göz önünde bulunduracağı hususlarda “Zaman zaman öğrencilerin defter ve dosyalarını toplayarak yanlışları işaret etmeli ve ortak yanlışlar üzerinde sınıfça durulmasına önem verilmelidir” ifadeleri ile öğrencinin hem öğretme - öğrenme sürecindeki hem de süreç sonunda anlamlı öğrenme düzeyini belirlemeye ayrıca öğrencilerin hem kendilerini hem de birbirlerini değerlendirmelerine fırsat verdiği gözlenmektedir (Beyaztaş, Kaptı & Senemoğlu, 2013, s.337).

Programın Metot ve Teknikler başlığı altındaki değerlendirme ifadelerine bakıldığında çağdaş değerlendirme yöntemlerinden bahsedildiğini görüyoruz.

1968 programında dilbilgisi derslerinin içeriğine “İnşat” çalışmaları tekrar konularak dersi işlevsel hale getirmek amaçlanmıştır.

2.1.12. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı

Şimdiye kadar bahsettiğimiz programlar ilkokul, ortaokul birbirinden bağımsız olduğu için ilkokul ayrı, ortaokul ayrı olarak hazırlanmış programlardı. 1970 yılında ilkokullar ve ortaokulların ilköğretim okulları olarak birleştirilmesiyle 1981 yılında bu program 1-8. sınıflardaki Türkçe derslerini bir bütün kabul edilerek hazırlanmıştır.

Eyüp, (2008) bu programın kendinden önceki programlara göre daha kapsamlı olduğunu ve programda dinleme becerisine ilk defa yer verilerek, okuma, dinleme-izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi alanlarında öğrencilerin edinmesi beklenen davranışların sınıf seviyelerine göre ayrı ayrı belirlendiğini ifade etmiştir. Görüldüğü gibi dinleme becerisine bu programda yer verilmesi, bu programı daha önceden hazırlanan programlardan ayıran bir noktadır.

“Programda genel amaçlar, açıklamalar, ilkokuma-yazma, anlama, anlatım, dilbilgisi, yazı sıralaması yapılmıştır. Her bölümün özel amaçlarından sonra öğrencilerin kazanacakları davranışlar (bilgi, beceri ve alışkanlıklar) belirtilmiştir. İlkokuma-yazma bölümünün özel amaçları ve ilkokuma-yazmada öğrencilerin kazanacakları davranışlara yer verilmemiştir” (Koçak, 1993, s.231). Koçak’ın ifadesinden anlaşıldığı gibi bu programın bölümleri; Genel Amaçlar, Özel Amaçlar, Açıklama, İlk okuma Yazma, Anlama, Anlatım, Dil Bilgisi, Yazı, Yöntem, Araç ve Gereçler, Ölçme ve Değerlendirmedir. İçerdiği bölümler de göz önünde bulundurulduğunda diğer programlara göre oldukça kapsamlı bir program olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme ve

Değerlendirme diye ayrı bir bölümün olması bu programın diğer programlardan farklı olduğu noktalardan bir tanesidir.

1981 Türkçe Eğitimi Programı öncelikle “Genel Amaçlar” ve “Açıklamalar”la programın çerçevesini ortaya koyar. Anlama ve anlatma çalışmalarına öncelik verilmesi, dilin doğal bir ortam içinde öğretilmesi, ulusal kültürün taşıyıcısı olan Türkçenin gücünün kavratılması ve hissettirilmesi, okuma alışkanlığı ve zevkinin geliştirilmesi, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, dil öğretiminde ezbere değil uygulamaya yer verilmesi doğruluğu tartışılmayacak genel kabullerdir (Temizyürek & Balcı, 2006, s.12).

1981 programında genel amaçlar (MEB, 2000, s.7) şöyle sıralanmıştır:

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
2. Onlara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kuralları sezdirmek; onları, Türkçeyi gelişim süreci içinde bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek,
4. Onlara, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültürü ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Onlara, bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

Yöntem başlığı altında dersin işlenişi ve kullanılacak araç gereçler hakkında ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır.

1981 programının amaçlarına baktığımızda birinci amaçta yazılı olan ifadeden öğrencileri ezberciliğe yönelttiğini görüyoruz. Ayrıca bu programın öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önüne alınarak hazırlanmadığı ve geleneksel yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. Öğrencilerin bilgiyi ezberlemeleri, ölçme değerlendirme

etkinliklerinde öğretmenin öğrenciden kitapta yazılı ifadeleri istemesi davranışçı yaklaşımın göstergesidir. Yukarıda da bahsedildiği gibi 1981 programı geleneksel bir yaklaşım olan davranışçı dil yaklaşımına göre hazırlanmıştır. Hedeflerin sıralanması ve öğrencilere bu hedeflerin öğretilmesi beklenmesi bu programın davranışçı yaklaşıma göre hazırlandığının açık göstergesidir.

2.1.13. 2005 Türkçe Öğretim Programı

Bu program 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programından farklı olarak 1 - 5. sınıflar ilköğretim birinci kademe için ayrı 6-8. sınıflar ilköğretim ikinci kademe için ayrı olarak hazırlanmıştır. İlk kademe için hazırlanan program 2004 – 2005 eğitim öğretim yılında pilot uygulaması yapılmış ve 2005 yılında uygulamaya konulmuştur. Çolak, (2013) 1981 programında öğrenci aktif durumda bulunmadığından ve bu anlayışın çağın eğitim kuramlarıyla bağdaşmadığı için öğretim programının yenilenmesinin gerekliliğini ve yapılandırmacı anlayışa uygun olarak programda gerekli çalışmalara yer verilmesini ifade etmiştir. Bu ifadeden anlaşıldığı gibi 2005 Türkçe Öğretim programını diğer programlardan farklı kılan unsurlardan bir tanesi yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanmış olmasıdır.

Yapılandırmacı yaklaşım öğrencinin öğrenme ortamında daha özgürce çalışmasına olanak tanımakta ve öğrencinin zihinsel süreçlerini göz önüne alarak yapılanmanın bu doğrultuda gerçekleştiğini kabul etmektedir. Böylece öğrenci sınıfta yapılacak etkinliklerde ön plana çıkmakta, yeni kavramları bilişsel yapısı içine özümsemektedir Yapılandırmacı yaklaşım daha çok öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendikleri ve bu bilgiyi zihinlerinde nasıl yapılandıklarıyla ilgilenmektedir. Bilginin öğrenen tarafından ezberlenmemesi, öğrenenin bilgiyi kendi zihinsel şemasına göre transfer ederek yorumlaması istenmektedir (Gürdal & Önen, 2017. s.4)

Yukarıdaki ifadeden de anlaşıldığı üzere yapılandırıcı yaklaşıma göre öğrenci bilgiyi olduğu gibi alan pasif konumdan bilgiyi yapılandıran, oluşturan aktif konuma geçmiştir.

“Özünde, öğrenenin bilgiyi yapılandırması ve uygulamaya koyması vardır” (Perkins, 1999, s.8). Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi önemlidir. Günümüz toplumu gerek teknoloji gerek bilgi alanlarında tüketim toplumuna dönüşmüştür. Üretilen bilgi ve teknolojiler çabuk eskimekte, ihtiyaçlara cevap vermekte yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden yapılandırmacı anlayışa göre eğitimde bilgiyi sorgulayan, üreten, katkıda bulunan bireylerin yetiştirilmesi önemlidir. Buradan

da anlaşıldığı gibi yapılandırmacı eğitim günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilen bir eğitim anlayışıdır. Bu eğitim anlayışı ile bilgiyi olduğu gibi kabul eden, hiç sorgulamayan, öğrendiği bilgiyi farklı ortamlarda kullanamayan, yorumlayamayan, üretemeyen, ezberci bireyler yetiştirme anlayışı yerine bilgiyi sorgulayan, farklı durumlara uyarlayabilen, kullanabilen aktif bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Ülgen'e (1994) göre birey öğrenme sürecine kendi inanç, yetenek ve istekleri doğrultusunda katılan, aktif, yapıcı ve seçicidir.

2005 Türkçe Öğretim Programında eski programlardan farklı olarak bilimsel düşünme basamakları ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu program tematik yaklaşımla hazırlanmıştır. Tema merkezli yaklaşımda birbirinden bağımsız üniteler ve dersler yerine diğer derslerle de ilişkili olan temalar vardır. Yani Türkçe dersinde bir konu işleniyorken o konu farklı derslerle ilişkilendirilmiştir. Konular arasında bir bütünlük söz konusudur. Örneğin Atatürkçülük teması sadece Türkçe dersinde değil diğer dersler de bu temayla ilişkilendirilir. Öğrenciler kendilerine özgü öğrenme şekillerinde çalışmalar yapmaya yönlendirilirler ve farklı bakış açısı kazanarak dersler arasında daha derin ilişkiler kurabilirler.

Bu programın getirdiği başka yenilikler ise çoklu zeka, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarına göre hazırlanmış olmasıdır.

Ölçme değerlendirme çalışmalarında ise ürüne dönük değerlendirme anlayışı yerine sürece dönük değerlendirme anlayışı benimsenmiştir.

2005 programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel sunu ve görsel okuma öğrenme alanlarından oluşmaktadır. Dilbilgisine ayrı bir alan olarak programda yer verilmemiş bu öğrenme alanları içinde yer almıştır. Bu programda çağın gereksinimlerine uygun olarak programa dahil edilen görsel sunu ve görsel okuma öğrenme alanları, bu programı diğer programlardan ayıran en önemli yeniliklerden bir tanesidir.

“Bu öğrenme alanı yazılı metinlerin dışında kalan; şekil, sembol, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlamayı kapsamaktadır” (Keskinılıç, K. & Keskinılıç, S. 2007, s.212). Görsel sunu alanında “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” (MEB, 2009, s.18). İpek’e (2003) göre, bu alanlardaki öğrenme becerileri bireyin görsel düşünmesinde ve görsel dile sahip olmasında etkili olduğu için görsel iletişim kurmasını kolaylaştıracaktır. Yazarın ifadesinden de anlaşıldığı gibi görsel sunu ve görsel okuma öğrenme alanları bireyin görsel iletişim kurabilmesi açısından önemlidir.

2.1.14. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı (6., 7., 8. Sınıflar İçin)

İkinci kademe için hazırlanan programın pilot uygulaması 2005 -2006 eğitim – öğretim yılında yapılmış, bu program 2006 yılında uygulamaya konulmuştur. 2006 Türkçe dersi öğretim programı; Türk Milli Eğitimin genel amaçları, programdaki temel yaklaşım, programın yapısı, genel amaçlar, temel beceriler, temel dil becerileri ve dilbilgisi, dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar, ara disiplinler, Atatürkçülük, Öğrenme ve öğretme süreci, hazırlanacak kitapların forma sayıları, temel dil becerileri ve dilbilgisi oranı başlıklarından oluşan giriş bölümü; Türkçe Dersi 6., 7. ve 8. sınıflar Öğretim programı, programla ilgili açıklamalar, yöntemler, etkinlik örnekleri, ölçme ve değerlendirme, ders işleniş ile ilgili açıklamalar, ders işleniş örnekleri, sözlük ve kaynakça olmak üzere 11 bölümden oluşmaktadır. Bu program, 2005 1-5. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı gibi tematik yaklaşımla ve öğrenci merkezli bir anlayış ile öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırması için yapılandırmacılık anlayışı merkeze alınarak hazırlanmıştır. 16 ana tema ve alt temalardan oluşmaktadır. Programda dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma ve konu alanı dilbilgisi olmak üzere 5 öğrenme alanı bulunmaktadır.

2.1.15. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı; programın temel yaklaşımı, programın genel amacı, programın genel yapısı, öğrenme alanları, ders ve öğretmen kılavuz kitabına alınacak metinlerin nitelikleri, ilk okuma yazma süreci, ölçme değerlendirme ve 1-8. sınıfların kazanımlarından oluşmaktadır. Bayburtlu (2015)’ya göre 2015 programıyla çoklu medya kaynakları Türkçe dersinin kazanımları arasına girmiştir. Akıllı tahtaların eğitim ortamına girmesi, e-kitapların, yaygınlaşması, çeşitli sanal ortamlarda uzaktan eğitimlerin yapılmaya başlanması gibi yönleri barındıran kazanımlar içermesi 2015 programına ihtiyaca cevap verebilirlik boyutuyla yaklaşıldığını göstermektedir. Programın kazanımları incelendiğinde okuma, farklı

metinleri okuma alışkanlığı kazanma, anlama, yorumlama, çözümlenme, kendini ifade etme, değişik türlerde metinler yazma, görüşlerini kanıtlarla destekleme gibi bilginin günlük hayatta kullanılmasına, öğrenme alanlarının becerilerinin uygulanmasına yönelik kazanımlar olduğu görülmektedir.

2015 Türkçe dersi öğretim programı da tematik yaklaşımla hazırlanmıştır ve 8 temadan oluşmaktadır. 2015 programında diğer programlardan farklı olarak öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç başlık altında verilmiştir. 2015 programının bir diğer farkı ise dinleme becerisi ile konuşma becerisinin birlikte alınmasıdır. Dilbilgisinin ayrı bir başlık olarak verilmediği diğer öğrenme alanları içinde verildiği dikkat çekmektedir. 2015 Türkçe dersi öğretim programında açıkça ifade edilmese de program incelendiğinde yapılandırmacılık anlayışı benimsenerek hazırlandığı görülmektedir. Programda vizyon başlığı altında programın vizyonundan bahsedilmektedir.

2.2 Türk Eğitim Sisteminde Anadili Eğitim Süreci

Anadili eğitimi ve öğretimi kişiliğin oluşması, yurttaşlık bilincine sahip olunması, özgüveni yüksek üretken bireylerin yetiştirilmesi, hızla değişen, gelişen hayat şartlarına uyum sağlanması için eğitim siteminde önemli bir yere sahiptir.

Birey için bu denli önemli olan anadili, bireyin eğitim ve öğretiminde de önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle ilköğretimde eğitimin mutlaka ana dille yapılması gerektiği uzmanlarca ifade edilmektedir. Ana diliyle eğitime başlayan bir çocuğun motivasyon düzeyi de yüksek olmakta, fazla zorlanmadan okuma – yazmaya geçebilmektedirler. Ana dilleri dışındaki bir dille eğitime başlayan bir çocuğun öncelikle eğitim dilini öğrenmesi gerekmektedir. Bu durum çocuğun okuma-yazmaya geçiş sürecini geciktirmektedir (Günümüzde Anadil ve Dil Sorunu Nasıldır? Nasıl Giderilebilir?, 2015).

Görüldüğü gibi anadili eğitim süreci bireylerin ilkokul birinci sınıfa başlamasıyla başlar ve bütün eğitim kademelerinde sürer.

“Ana dili 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 oluşturulmasıdır” (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1995, Akt. Anılan & Genç, 2011, s.112). Demir ve Yapıcı’ya (2007) göre ana dili

eğitimi ve öğretiminde her bilgi ve beceri tek tek yeri ve zamanı gelince en uygun yöntemle ve en doğal “*eğitim ortamları*” oluşturularak kazandırılmalıdır. “Anadili öğretimi, tüm diğer derslerde olduğu gibi, amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme aşamalarından meydana gelmektedir. Her bir aşama etkili ve verimli bir araştırmayı gerektirmektedir...Belirlenen amaçlar ve öğretim içerikleri ülkenin her yöresine uyacak ölçütlere sahip olması gerekir” (Durmuşçelebi, 2006, s.300).

Türkçe dersi bir anadili dersi olarak Türk eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden Türkçe dersi programı, bu dersin öğretiminde kullanılan ders kitapları, çalışma kitapları, öğretmen kılavuz kitapları ve diğer materyallerin hazırlanması ve seçimi, eğitim- öğretim ortamlarının düzenlenmesi de son derece önemlidir. Yukarıda da bahsettiğimiz gibi anadili dersinde başarının sağlanması diğer derslerde de başarıyı getirecektir. Yıldız, (2003) “Türkiye’de çocukların Türkçeye hakim olamayınca diğer derslerde de sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Bu da doğal bir sonuçtur. Çünkü ana dili dersi hem ana ders hem de diğer dersler için bir araç derstir”(s.55) cümleleriyle anadilin önemini vurgulamıştır. “Ana dili sevgisi, ana kucağında ve ilköğretim sıralarında kazandırılır. Ana dili sevgisini kazandırmanın tek yolu da çocuğun, dilin zevkine varmasını sağlamaktır. Bu, en etkin ve bireyi her yönden geliştirici bir çözümdür” (Çavuşoğlu, 2006, s.43). Anadili sevgisine sahip bir çocuğun anadili bilincine de sahip olması ve ileride anadiline sahip çıkan, koruyan, etkili kullanan bir birey olması beklenir.

2.3. Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Sorunları

Dil, hem zihinsel gelişmenin göstergesi hem de anlamının aracıdır. Bu tanım, dilin çocuğun bilişsel ve sosyal gelişiminde nedenli önemli bir yer kapsadığını açıkça ortaya koymaktadır. Dil aynı zamanda çocuğun sosyal beceriler edinmesinin ve bu becerileri kullanmasının da aracı ve ön koşuludur. Sosyal becerilerin başında gelen iletişim, bunu gerçekleştirecek araç olan dilin de gelişmesine bağlıdır. (Özbay & Melanlıoğlu, 2008, s.31)

Kişi kendini dil ile ifade eder, dili geliştiği ölçüde kendini de geliştirme imkanı bulur. Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi dil insanlar için bir vazgeçilmezdir.

“Çocuk, gözünü kendisini çepeçevre saran bir dil içinde açar. Bu onun ana dilidir. O dilin ses özelliklerini edinir, o dilin anlama-anlatma yoluyla bilinci uyanır. Dilin temel vazifesi de budur. Dil, anlama ve anlatmayı sağlayan bir araçtır” (Şimşek, 1983, s.39).

Kültürün kazanıldığı eğitim sürecinde başvuru en önemli belki de tek araç dildir, anadildir. Sadece bir iletişim aracı olarak düşünülmecek olan anadilde eğitimin başlıca amacı, bireyin içinde yaşadığı ailenin, toplumun dilini anlamak ve onu geliştirmektir. Anadil, insanın yaşamı boyunca içinde yaşadığı topluma göre biçimlenen, başta beyindeki dil merkezinin olgunlaşmasıyla koşut olarak, sosyokültürel etkileşimlerle gelişen, değişken bir göstergeler dizgesidir. Dilsel göstergelerin toplumsal hayatı düzenleyici, kimlik oluşturucu, değer taşıyıcı, iletişim sağlayıcı gibi birçok işlevleri vardır (Asma, 2016, Çocuk ve Anadilin Önemi).

Sever, Kaya ve Aslan'a göre (2011) anadili öğretimi, okul türü öğrenmede diğer derslerin öğrenilme başarısını etkileyen bir süreçtir. Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin bu süreçte geliştirilmesi hedeflenir. Bu hedefe ise anlama ve anlatma becerilerini oluşturan "dinleme", "konuşma", "yazma" ve "okuma" becerilerinin geliştirilmesi ile ulaşılabilmektedir. Yazarların ifade ettiği gibi okul türü dil öğrenmede anadili öğretimi okullarda anadili öğretim programı ile gerçekleştirilir.

Ana dili öğretim programı da belirli bir sürede öğrencilere ana dillerinin hangi amaçlar doğrultusunda, hangi içerik aracılığıyla, ne şekilde ve ne kadar sürede öğretileceğini ve bu öğretim sürecinin nasıl değerlendirileceğini gösteren program olarak tanımlanabilir. İlk çocukluk döneminde daha çok gelişmiş güzel bir şekilde öğrendikleri ana dillerini çocuklar, bir program çerçevesinde plânlı ve düzenli bir şekilde öğrenmeye başlarlar (Yaman & Dağtaş, 2015, s.80).

Ülkemizde anadili eğitimi ilköğretim birinci sınıfta başlar ve ortaokul, lise, üniversitede devam eder.

"Anadilini koruma, geliştirme ve onun imkânlarından yararlanma; ancak bütün özelliklerini bilmekle, onu bütün incelikleriyle işletmekle mümkün olabilir. Bu nedenle "ana dili bilinci" ve "ana dili eğitimi-öğretimi" gibi konularda çözüm bekleyen pek çok sorun bulunmaktadır" (Demir & Yapıcı, 2007, s.178). Bu sorunlardan bir tanesi bu kadar yıl anadili eğitimi verilmesine rağmen hala bireylerin anadilini etkin bir şekilde kullanamamalarıdır. Öğrenciler anadili eğitimini Türkçe dersinde almaktadırlar ve öğrencilere, ilköğretim birinci ve ikinci sınıflarda 10 saat, üçüncü ve dördüncü sınıflarda 8 saat, ortaokul beşinci ve altıncı sınıflarda 6 saat, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise 5 saat Türkçe eğitimi verilmektedir. Bu kadar ders saati ve yıl Türkçe eğitimine rağmen neden hala bireylerin sözlü ve yazılı olarak kendilerini tam ifade edemedikleri, Türkiye'nin katıldığı uluslararası ölçekli PISA, PIRLS gibi uluslararası yarışmalarda istenen başarının elde edilememesi anadili eğitimi ve öğretiminde cevap bekleyen sorulardır.

Açılımı “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı” olan PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üçer yıllık dönemler hâlinde, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazanmış oldukları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırma projesidir. PISA Projesi’nde zorunlu eğitimin sonunda örgün eğitime devam eden 15 yaş grubundaki öğrencilerin; Matematik okuryazarlığı, Fen Bilimleri okuryazarlığı ve Okuma Becerileri konu alanlarının dışında, öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır(PISA Türkiye, 2017).

Açılımı Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi olan PIRLS Uluslararası Eğitim Başarılarını Belirleme Kuruluşu (IEA) tarafından düzenlenir. Bu proje ile ilköğretim 4. sınıf (9 yaş grubu) öğrencilerimizin okuma becerileri, okuma alışkanlıkları, öğrencilere okuma becerisini kazandırmak için öğretmenlerimizin uyguladıkları öğretim yöntemleri, öğretim materyallerinin yeterli olup olmadığı, öğrencilerin okuma becerilerini kazanmalarında ailelerinin katkıları gibi konular uluslararası standart test ve anketlerle belirlenmekte ve projeye katılan ülkelerin verileri ile karşılaştırılarak benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmaktadır (MEB EARGED, 2003, s.10).

Bu sınavlarda Türkiye’nin geri sıralarda olması anadili eğitimi ile ilgili birtakım sorunların olduğunu göstermektedir. Bu tür projelere katılarak Türkiye eğitimde başarı olarak konumunu görebilmekte ve eğitim sistemini diğer katılımcı ülkelerin eğitim sistemleriyle karşılaştırma imkanı bulmaktadır.

“Karşılaştırmalı eğitim, ülkelerin kendi eğitim sistemlerini ve bu sistemlerinde yer alan birçok unsuru, farklı bir gözle görebilmeleri; böylece fazlalık ya da eksiklerini tespit edebilmeleri ve bu noktada neler yapabileceklerini belirleyebilmeleri açısından oldukça önemli görülen bir araştırma alanıdır” (Yaman & Dağtaş, 2015, s.77). Böylelikle eğitim sistemindeki eksiklik ve sorunlar tespit edilebilir ve o yönde çalışmalar yapılarak gerekli tedbirler alınabilir.

Sever vd, (2011)’ ne göre anadili eğitiminde araştırma sonuçlarına, öğrenci, öğretmen ve uzman görüşlerine yansıyan sorunlar şu başlıklar altında özetlenebilir:

- Dilsel becerilerin geliştirilmesinde bütünsellik anlayışının yaşama geçirilememesi
- Türkçe öğretiminin bir bilgi dersi gibi algılanması; öğretimde metinden kopuk, kuramsal ve soyut dil alıştırmaları yapılması
- Dil becerilerinin kazandırılması sürecinde öğrencinin dil gelişim düzeyinin, yetiştiği toplumsal çevrenin göz önünde bulundurulmaması
- Türkçe öğretiminde yalnızca ders kitabına bağlı kalınması , öğretim ortamının değişik uyaranlarla zenginleştirilmemesi

- Öğretimde, genellikle öğretici (didaktik) metinlere yer verilmesi, dersin duyarlılık kazandırma boyutuna yeterince yer verilmemesi

Anadili eğitiminde dil bilincine sahip olmak çok önemlidir ama öğretmenlerin, öğrencilerin yani toplum tarafından Türkçenin sadece bir ders olarak görülmesi bu bilincin oluşmasını engellemektedir. Eğer bireylere okul hayatına başladıkları andan itibaren Türkçenin sadece bir ders olmadığını, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasında bir araç, Türk milletini bir araya getiren, bu milleti var eden önemli bir unsur olduğu mesajı verildiğinde ve anadilimiz sevdirdiğinde anadiline daha bilinçli bir yaklaşım söz konusu olacaktır. “Ana dili bilinci ve sevgisi aynı ulus içerisinde yaşayan insanlar arasında ortak bir düşünce sistemi, evreni birlikte anlama ve kavrama yeteneği kazandırır. Bu da aynı ulus içerisindeki insanlar arasındaki bağı kuvvetlendirir”(Sinan, 2006, s.2).

Bir İngiliz, İngilizce olduğu için vardır. Bir Ermeni, Ermenice olduğu için vardır. Bugün Sümerce konuşulup yazılmadığı için bir Sümer’in varlığından söz edilemez. Her ulus dili sayesinde vardır. Bu bağlamda anadili eğitimi ve öğretimi, bir dersin ya da bir eğitim öğretim etkinliğinin ötesinde bir konudur (Demir & Yapıcı, 2007, s.178).

Alyılmaz (2010), Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları şu başlıklar altında toplamıştır:

a) Programla ilgili sorunlar:

1. Birinci ve ikinci kademe programlarını hazırlayan kurulların farklı olması nedeniyle aralarında koordinasyon sağlanamamasından programın sürekliliğinin sağlanamaması.
2. Birinci kademe programında ikinci kademeye hazırlık olarak dil bilgisi kazanımlarının konulmamış olması
3. Kazanımların genel düzeyli ifadelerden oluşması, açıklamalar kısımlarının yeterli ve açık olmaması
4. Programda verilen etkinlik örneklerinin tüm kazanımlara yayılmamış olması
5. Dilbilgisi konularının dağılımının orantılı olmaması ve öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin yeterince dikkate alınmamış olması
6. Programın ölçme değerlendirme kısmının karmaşık olması, yeterince açık olmaması gibi sorunlara değinmiştir.

b) Takip edilen kitaplar ile ilgili sorunlar

1. Türkçe ders kitaplarında bulunan metinlerin seçiminde yeterince seçici davranılmaması
2. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kavram işaretleri ve cümle yapıları bakımından öğrenci düzeyleri ve sınıf basamakları ile orantılı olmaması
3. Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinleri ile öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan dinleme metinlerinin uzun olması
4. Ders kitapları arasında terim birliğinin olmaması
5. Farklı illerdeki öğrencilerin farklı kitaplarla ders işlemeleri, farklı tema/konularla karşılaşmaları; bu nedenle de öğretimde birlikten uzaklaşılması
Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin sayıca çok olması, öğretmenlerin ders süresi içerisinde bunları yetiştirememesi
6. Öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin kuralları kavratıcı olmaktan çok, kurallar üzerinde alıştırmaya yönelik olması
7. Öğrenci çalışma kitaplarının konuşma etkinlikleri bakımından yetersiz olması
8. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki ek bilgi ve yönlendirici ifadelerin yetersiz olması ve öğretmen kılavuz kitaplarındaki metin sonu sorularının üst düzey bilişsel becerileri ölçmemesi gibi sorunlara değinmiştir.

c) Eğitim öğretim ortamı

d) Merkezi sınavlar

Programdan kaynaklanan sorunlarla ilgili alanyazın literatür taraması yapıldığında şu sonuçlarla karşılaşmıştır:

Susar ve Akkaya'nın (2009) "Türkçe Öğretim Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında programla ilgili şu sorunlara değinilmiştir:

1. Yeni hazırlanan programın tanıtılması için öğretmenlere kapsamlı hizmet içi eğitim verilmediği,
2. Ortaöğretime geçiş sınavlarının programa uygun düzenlenmediği,
3. Okullardaki sınıf mevcudunun programı uygulayabilecek şekilde düzenlenmediği,
4. Türkçe kitaplarında yer alan metinlerin çok uzun olduğu,
5. Programda yer alan ölçme değerlendirme düzenlemelerine ilişkin öğretmenlere ayrıntılı bir şekilde bilgi verilmediği,

6. Türkçe ders saatlerinin etkinlikleri gerçekleştirmek için az olduğu.

Yukarıda bahsedilen sorunlara baktığımızda sorunları genel olarak şu şekilde özetleyebiliriz:

Türkçenin daha çok bir ders olarak görülmesi, anadilimizin bilincine varılamaması ve bunun sonucu olarak anadili öğreniminde anadilinin önemini yeterince kavrayamayan öğrencilerin yetişmesine yol açıyor. Türkçe öğretiminde kullanılan kitapların hazırlanmasında öğrencilerin bilişsel düzey gelişimlerinin yeterince dikkate alınmaması ve bunun sonucu olarak metinlerin öğrencinin bilişsel gelişim düzeyine göre çok uzun olması, bu sonucun doğal getirisi olarak öğrencilerin dikkatinin dağılması, derslerin verimli geçmemesine sebep olabilmektedir. Ayrıca Türkçe kitaplarında seçilen metinlerin çok uzun olması ve öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin çok olmasından dolayı Türkçe ders saatlerinin yetersiz kalması önemli bir sorundur. Yeni programlar hazırlanıyor ama bu programların öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle yeterince tanıtılamaması, bu programların uygulayıcıları olan öğretmenlerin programları uygulama noktasında bazı yerlerde sıkıntıya düşmelerine sebep oluyor. Liseye geçiş sınavlarının (TEOG) sorularının da hazırlanan programlarla paralel olmaması bir diğer problemdir. Ayrıca birinci kademe ve ikinci kademe programlarının farklı kurullarca hazırlanması da aradaki koordinasyon eksikliğinden dolayı programların sürekliliği açısından sıkıntı oluşturmaktadır.

2.4. Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi

Ana dili öğretim programları, ülkelerin ana dili öğretim politikalarını, ana dili öğretimine karşı tutumlarını ve yapılan uygulamaların gerekçesini göstermesi bakımından önem taşımaktadır. Günümüzde ana dili öğretimi, günlük yaşamda öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerini, aynı zamanda dillerini doğru kullanabilmelerini, edebî bir zevk ve estetik duygusu kazanmalarını amaçlamaktadır. Bununla birlikte bu öğretim, öğrencilerin metinler aracılığıyla kültürel değerleri ve evrensel değerleri benimsemelerine de olanak sağlamaktadır (Yaman & Demirtaş, 2013, s. 4 Akt. Yıldız, 2015, s.91).

Temel dil becerileri dinleme, yazma, okuma ve konuşmadır. Anadili öğretiminde bu beceriler iki gruba ayrılır; dinleme – okuma becerileri anlama becerileri, yazma ve konuşma ise anlatım becerileri grubunda yer alır. Anlama becerileri dinlediğini ve okuduğunu anlayabilme, anlatma becerileri ise yazılı veya sözlü kendini ifade edebilme becerilerine dayanır. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (2004) dil eğitiminin ana amacının

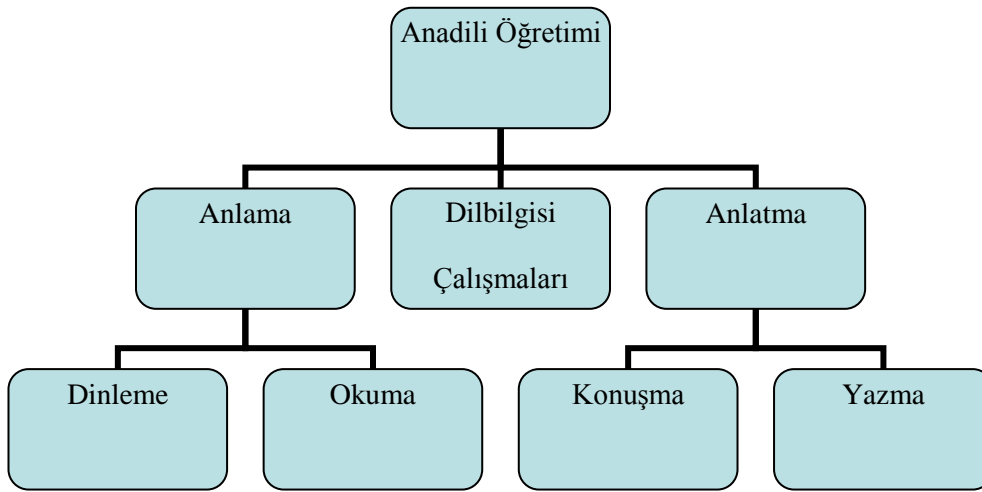
bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Yıldız'a (2003) göre bireyin anadiliyle doğru, açık ve etkili iletişim gerçekleştirmesi de bu dört becerinin bütünlük içinde gelişmesine bağlıdır. Yıldız'ın da ifade ettiği gibi anadili eğitiminde bu dört becerinin; okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinin birbirine dengeli bir biçimde geliştirilmesi önemlidir. Bir becerinin gelişmesi diğer becerilerin gelişmesine katkı sağlar. Yıldız (2003) anlama sürecinde gelen iletinin kavranması; düşüncelerin ayrıştırılmasını, karşılaştırılmasını ve yeniden biçimlendirilmesini gerektirir diye ifade etmiştir. Dinleme ve okuma becerilerinden oluşan anlama sürecinin hızlı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi kişinin dinleme ve okuma yoluyla elde ettiği bilgileri hızlı ve doğru bir şekilde zihinsel yapılara dönüştürmesine bağlıdır. Bu yüzden anlama sürecini oluşturan dinleme ve okuma becerileri kişisel ve sosyal gelişmesi için anahtar becerilerdir ve öğrenmenin temel taşlarıdır.

Anlatma sürecini oluşturan yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi anadili öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bireyler kendilerini ancak sözlü ya da yazılı olarak anlatabilirler.

Konuşma dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. Doğup büyüdüğümüz toplumun diline ait temel konuşma becerilerimizi, hem bireysel hem de toplumsal deneyimler yoluyla ediniriz. Konuşma becerisi dinleme gibi söze dayalı bir etkinlik olduğu için "sözel dil" olarak adlandırılır. Konuşma ve dinleme gibi "okuma ve yazma" arasında da doğrudan bir ilişki vardır. Her ikisi de kavram ve sembollerin yazıyla ifadesine dayanır. Bu sebepten bu etkinliklere görsel dil adı verilir (Çelenk, 2005. s.128 Akt. Arslan vd, 2008, s.231). Görüldüğü gibi anlama ve anlatma becerileri birbirini tamamlayan sürecin parçalarıdır. Türkçe öğretimi bu dört temel becerinin geliştirilmesine dayanır.

Özdemir (1987), Çelenk (2005) dinleme ve okuma yoluyla elde edilen bilgi ve deneyimlerin de konuşma ve yazma becerilerinin biçimlenmesine ya da geliştirilmesine zemin oluşturduğunu ifade etmiştir (Akt. Arslan vd., 2008, s.231).

Aşağıdaki şekilde (Şekil 2.1) Türkçe öğretimini etkinlik alanları gösterilmiştir.



(Sever, Kaya & Aslan, 2006, s.25)

Şekil 2.1. Türkçe Öğretiminin Etkinlik Alanları

Yavuz (2010) anadili gelişiminde edinilme sırasını dinleme, konuşma, okuma ve yazma biçiminde belirtir.

2.4.1 Dinleme

İnsanı toplum hayatına hazırlayan ve onun birey olmasının önünü açan dinleme becerisidir. Dinleme, okuma becerisinin kazanıldığı birinci sınıfa kadar bilgi edinme ve öğrenme için anahtar beceridir. Anne karnında başlar ve bir ömür boyu devam eder (Arslan vd, 2008, s.77) Bu tanımdan yola çıkarak dinleme becerisi anadili eğitiminin temelidir yorumunu yapabiliriz. Dinleme becerisi ile ilgili alanyazın incelendiğinde dinleme ve işitmenin farklı olduğu ortaya çıkmaktadır. Dinleme ile ilgili farklı tanımlar yapılmıştır. Özbay'a (2007) göre dinleme kişinin tercihine bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür. Gürgen'e (2008) göre, dinleme iletileri anlayabilme, uyarana tepkide bulunabilme etkinliğidir. Demirel'e (1999) göre dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. İşitme ise Cihangir'e (2004) göre, havadaki titreşimlere yakın olduğunda ve titreşimler kulak zarına çarptığında oluşan, dikkat ve çaba olmaksızın meydana gelen fizyolojik bir süreçtir. Yapılan tanımlardan da anlaşıldığı üzere dinleme kasıtlı yapılan bir eylemdir. İşitme ise fizyolojik bir süreçtir; istemediğimiz sesler de işitebiliriz ama dinlemediğimiz için bu sesler bir anlama sahip olmayacaktır. İşitme dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Dinleme sırasında bireyler pasif gibi görünseler de bireylerin beyinleri aktif olarak çalışmaktadır. Keskinlik'e (2007)

göre dinleme seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç;

- İşitme,
- Dikkat yoğunlaştırma ve
- Anlamlandırma aşamalarından oluşmaktadır.

Dinlemenin önemi bugün artık bilinen bir gerçektir. Haberleşmeyi hareket haline getiren her ne kadar konuşmacı ise de, dinlemeyi iyi bilmeyen bir dinleyici kusurludur. Konuşulan sözleri anlamak için gerekli beceri düzeyi, diğer bazı unsurların yanı sıra konuşma hızı ve aksana da bağlıdır (Demirel & Şahinel, 2006, s.72)

Dinleme becerisi ilk defa 1981 programında programa dahil edilmiştir. 2006 Türkçe öğretim programında dinleme becerisi dinleme/ izleme becerileri olarak ele alınırken, 2015 Türkçe öğretim programında ise dinleme ve konuşma becerileri birlikte ele alınarak sözlü iletişim becerileri olarak ele programda yer almıştır. Seçerek dinleme, aktif dinleme, eleştirel dinleme, yaratıcı dinleme, empatik dinleme gibi çeşitli dinleme türleri vardır.

Şahinel ve Demirel'e (2007, s.72) göre dinleme öğretiminden öğrencilerden beklenenler şu becerilerdir;

1. Konuşulana, okunanı ve söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb kavramları tam olarak anlamalı,
2. Konuşanın sözünü kesmeden, söz alarak görgü kurallarına uygun ve hoşgörülle dinlemeli
3. Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olmalı,
4. Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçmeli,
5. Soru sormalı ve açıklama yapmalı,
6. Metnin konusunu tahmin etmek amacıyla metnin başlığından, görsellerinden, anahtar kelimelerden yararlanmalı,
7. İlgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak dinlemeli,
8. Eğlenmek için masal, hikaye, şarkı, tekerleme, tiyatro vb. dinlemeli

9. Şiir ve müzik dinletilerine katılmalı,
10. Grup konuşma ve tartışmalarına katılmalı,
11. Haber, sunu, belgesel vb. bilgi edinmek için dinlemeli ve izlemeli,
12. Sesleri ayırt etmeli,
13. Dinlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin etmeli,
14. 14. Sebep- sonuç ilişkisi kurmalı,
15. 15. Çıkarımlar yapmalı,
16. Karşılaştırmalar yapmalı,
17. Dinlediklerinde ortaya konan sorunları belirleyerek onlara çözümler bulmalı,
18. Dinlediklerini başkalarına anlatarak paylaşmalı
19. Dinledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler vermelidir.

Yukarıda sıralanan dinleme öğretimi ile öğrencilerden beklenen becerilerden anlaşıldığı üzere öğrencinin dinlediğini anlaması, yorumlaması, sıralaması, sınıflaması, çıkarımda bulunması, neden sonuç ilişkisi kurması, var olan bir soruna çözüm bulması, sınıf içi etkili iletişim kurması beklenir.

2.4.2. Konuşma

“Konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır” (Demirel & Şahinel, 2006, s.98). Bu tanımdan da anlaşıldığı gibi duygu ve düşüncelerin ses ile aktarımıdır ama tabii ki doğru ve güzel konuşma becerisinin bazı kuralları ve ilkeleri vardır. Çocuklar okula gelene kadar birtakım konuşma alışkanlıkları edinirler. Çocukların okula gelmeden önce ailesi ve yakın çevresinden edindikleri bu konuşma alışkanlıkları, doğru ve güzel konuşma alışkanlığına okulda verilen eğitimle dönüştürülmeye çalışılır. Özbay (2005), konuşma becerisinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin de temelinde yer aldığını, öğretmen-öğrenci arasındaki bilgi alışverişinin, açıklamanın, anlatmanın, değerlendirmenin en çok konuşma aracılığıyla yapıldığını ifade etmiştir. Yazara göre konuşma yetisi doğuştan getirilir fakat doğru ve etkili konuşma eğitim ile elde edilen bir beceridir ve etkili ve güzel konuşma eğitiminin geliştirilmesi bireylerin toplum halinde yaşamalarında çok büyük bir öneme sahiptir. Kavcar ve diğerlerine (2004) göre konuşma zamanla çocuğun Türkçede kazanacağı

dinleme, okuma, sözcük dağarcığını geliştirme, yazma gibi becerilerine bağlı olarak gelişir. Buradan da anlaşıldığı üzere okuma becerisi yazma becerisi gibi bol uygulama ile gelişen bir beceridir. Bu yüzden anadili derslerinde okuma becerisinin gelişmesi için bol uygulamaya yer vermek için okuma etkinlikleri yapılmalıdır.

Konuşma becerisinin fiziki ve psikolojik unsurları vardır. Keskinılıç, (2007) konuşmanın fiziki unsurlarını kulak, dil, diş, damak, gırtlak gibi organlar ile ses, telaffuz, cümle kurma, cümleleri birbiriyle bağlantılı şekilde ifade etme gibi hususların oluşturduğunu ifade etmiştir. Ayrıca psikolojik unsurları ise dinleyicilerin daima kendine güvenen, bilgisine inanan, dinleyicileri hor görmeyen konuşmacıları sever ve dikkatle dinler; saygısız davranan övünen konuşmacılardan hoşlanmazlar şeklinde ifade etmiştir.

Demirel ve Şahinel (2006, s.99) konuşma öğretiminin amaçlarını şu şekilde sıralamışlardır;

1. Kendini, ailesini ve çevresini tanıtma
2. Bilinen kısa bir masalı, bir öyküyü, izlenen bir olayı, düzeye uygun bir filmi, öğrenilen bir yeri tekniğine uygun anlatabilme.
3. Sınıfta ya da bir topluluk önünde işitebilecek, anlaşılabilir gibi zorluk çekmeden, sözcükleri yerli yerinde kullanarak mantıksal bütünlük içinde konuşabilme.
4. Birlikte çalışabilme, işbirliği yapabilme ve yardımlaşabilme, grup üyeleriyle duygu ve düşüncelerini paylaşabilme.
5. Dilek, istek, beğeni ve şikayetlerini ilgili kişilere bildirme.
6. Konuşurken dinleyicilere soru sorma ve sorulara cevap verme.
7. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verme
8. Konuşmalarında sebep- sonuç ilişkileri kurma.
9. Karşılaştırmalar yapma.
10. Deneyim ve anılarını anlatma.
11. Günlük yaşamda gerekli olan konuşma biçimlerini ve yöntemlerini uygulayabilme
12. Söz varlığını kullanma.
13. Düzgün ve doğru cümlelerle soru sorabilme, sorulara karşılık verebilme.

14. Yakın çevresi ve kendi yaşamıyla ilgili bir konu üzerinde duygu ve düşüncelerini düzeye uygun olarak belirtebilme.

2.4.3. Okuma

“Okuma, bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir” (Ünalın, 2001, s.86). Okuma, yazılı olan metnin ya da sembollerin göz ve beyin koordinasyonu işlemi ile anlaşılması sürecidir.

Okuma, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlama kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyettir. Genellikle, öğrendiklerimizin % 1’ini tatma, % 1,5’ini dokunma, % 3,5’ini koklama, % 11’ini işitme, % 83’ünü görme duyusu yoluyla elde etmekteyiz. Bu sonuçlara göre, göze ve kulağa hitap eden okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğu ortaya çıkmaktadır (Aytaş, 2005 s.462).

Demirel ve Şahinel (2006, s.81) okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönü olduğunu vurgulamıştır.

Keskinkılıç ve Keskinkılıç’a (2007, s.152) göre okuma zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan bir öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılar;

- Zihinsel kavramlara çevrilmekte,
- Anlamlandırılmakta ve
- Beyinde yapılandırılmaktadır.

“Okuma yeteneğimiz arttıkça özsaygımız da artmaktadır. Okuma yeteneğimiz, tıpkı konuşma yeteneğimiz gibi, teknik bilgiyi gerektiren ve düzenli bir çalışmayla bizi hayatın zirvesine çıkarabilecek bir yeteneğimizdir” (Ünalın, 2001, s.90). Bizi zirveye taşıyacak bu beceriye gereken önem verilmeli ve geliştirmek için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

Okuma seslem ve anlamadan oluşan iki yönlü bir beceridir. Okuma becerisinin geliştirilebilmesi için, yazılı ve basılı sembollerin çözümlenmesi ve çözümlenen sembollerin anlamlandırılması gerekir. Anlamanın kazanılmasında ise dil önem kazanır. Okuyucunun çözümlendiği metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında ilişki kurulabilmelidir (Özmen, 2001, s.17).

Buradan anlaşıldığı gibi kişinin okuduğunu anlaması ve bunu da kendi bilgi ve yaşantısıyla ilişki kurarak yapması çok önemlidir. Eğer anlama süreci gerçekleşmiyorsa okuma eyleminin de bir anlamı kalmaz. Aytaş (2005), okumanın asıl amacının kavramak olduğuna göre kelime şekillerinin, anlamlarıyla aynı zamanda kavranması gerektiği ve anlamın, hem kelimelerin özel şekillerini tanıma, hem de söz gelişinden yararlanılması bakımından okumanın en önemli unsurunu teşkil ettiğini ifade etmiştir.

Keskinkılıç ve Keskinkılıç'a (2007) göre okuma sürecinde seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz- sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve işlenen bilgiler, ön bilgilerle birleştirilmekte ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak yeniden anlamlandırılmaktadır.

Demirel ve Şahinel (2006, s.83) okuma öğretimi ile öğrencilerden geliştirilmeye çalışılan amaçları şu şekilde sıralamışlardır;

1. Başlığı verilmiş bir metnin konusunu kestirme.
2. Okunan bir metne uygun başlık önerme.
3. Okuma parçasında geçen bilinmeyen sözcüklerin anlamının ne olduğunu kestirme.
4. Okunan bir metin hakkında genel bilgi sahibi olma
5. Okunan bir metin hakkında ayrıntılı bilgi edinme.
6. Okunan metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini bulma.
7. Okunan metinle ilgili bilgileri transfer etme.
8. Okunan metin ile ilgili özet çıkarma.

Yukarıda sıralanan öğrencilerden beklenen amaçlardan anlaşıldığı üzere okuma eylemi bireyin hem fiziksel hem de psikolojik süreçlerinin aktif olduğu bir süreçtir. Fizyolojik süreci göz, göz kasları, görme oluşturuyorken, psikolojik süreci ise kişinin okuduğu sembollerini görsel, anlamlı bir imgeye dönüştürüyorken kullandığı kendi bilgi ve yaşantısı oluşturmaktadır. Bu yüzden anlamlı bir okuma öğretimi süreci gerçekleştirmek için, seçilen metinlerin öğrencilerin yaşına, anlama düzeyine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak seçilmesi önemlidir. Aytaş'a (2005) göre okuma eğitiminin başarılı olabilmesi için, öğrencilerde öğretim sürecinin ilk aşamalarından itibaren kitaba karşı istek

uyandırılmalı ve böylelikle öğrencilerin kitabı sevmeleri sağlanarak, kendilerine kitap kütüphanesi oluşturmaları sağlanmalıdır. Ayrıca yazar belli bir amaca göre okuma yapıldığında daha etkili olduğunu ifade etmiştir.

2.4.4. Yazma

“Yazma, duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesidir. Algısal ve psiko – motor yanları yüksek düzeyde olan bir beceridir” (Kekinkılıç, K. & Keskinılıç, S., 2007, s.198). Yazma becerisi dil gelişiminde önemli bir rol oynar.

Özbay (2000) duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözlü ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir. Yazmak, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, meslekteki bilgilerini başkalarına aktarmak açısından da bir ihtiyaçtır. Yalnız edebiyatla uğraşanlar değil, diğer alanlarda çalışanlar da yazma ihtiyacı duyarlar. Bir bilim adamı fikirlerini, buluşlarını yazıyla tespit eder, başkalarına bu yolla ulaştırır. Bu bakımdan yazı duygu, düşünce ve hayalleri belirli bir zaman ve mekânla sınırlı olmaktan kurtarır (Akt. Baş, 2002, s.65).

“Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler, bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler” (Kekinkılıç, K. & Keskinılıç, S., 2007, s.198). Yazarında ifade ettiği gibi yazma becerisi okuma becerisi ile yakından ilişkilidir. Kişinin sözcük dağarcığının geniş olması okuma becerisinin gelişmesine katkıda bulunduğu gibi bu becerisinin de gelişmesine katkıda bulunur.

Yazma becerisinin fiziksel ve bilişsel yönü vardır. Kişinin yazabilmesi için önce gerekli psiko motor becerisine, el göz koordinasyonuna sahip olmalıdır yani Keskinılıç’a (2007) göre el olgunlaşmasına koşut olarak göz de örnekleri görebilmeli ve yazımı gözlemleyebilmelidir. Bilişsel yönü ise kişinin yazarken kurallara ve ilkelere uygun olarak yazabilmesidir.

Baş, (2002) yazmanın, zor uğraş kabul edilmesine karşın, öğrenilebilen ve sık sık yapılan etkinliklerle de geliştirilebilen bir beceri olduğunu ifade etmiştir. Yazılı anlatım becerisinin gelişmesi, sürekli ve plânlı yapılan etkinliklerle mümkündür. Harste (1989) ise yazma becerisini şu şekilde ifade etmiştir; “yazma oldukça uzun zaman ve çaba isteyen bir beceridir ve okuma becerisi gibi bir düşünme aracı olmanın yanı sıra

düşünceleri bir araya getirme sürecidir” (Akt. Arslan vd, 2008 s.203). Yazarlar yazma becerisinin de dilsel yetinin yapılandırılmasına katkıda bulunan diğer konuşma, okuma ve dinleme becerisi gibi sürecin bir parçası olduğunu ve dilin bütün beceri alanları gibi bilişsel ve etkileşimsel bir süreç olarak ele alınmasını vurgulamışlardır. Göğüş, (1978) konuşma esnasında dinleyenin gösterdiği tepkiler konuşmanın seyrini değiştirirken yazı da böyle bir şey olmadığından dolayı yazı yazmaya başlamadan önce yazıyı okuyacak kişilerin bizim ifade etmek istediğimiz düşünceleri tam anlayabilmeleri için gerekli önlemlerin alınmasını ve yazılı anlatımda yazım kurallarına uyulmasının ifadelerimizin güçlü olması açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Yazarın da ifade ettiği gibi karşımızda bir okuyucunun olduğunu varsayarak kurallarına uygun, etkili cümlelerle duygu ve düşüncelerimizi ifade etmemiz önemlidir. Çünkü yazı yazıldıktan sonra üzerinde değişiklikler yapmak zordur. Bu nedenle yazı yazmaya başlamadan önce yazının konusu, amacı iyi belirlenmeli ve kurallara uygun olarak yazmaya özen gösterilmelidir.

Ünalın’a (2001, s.127) göre, yazma eğitimi ile öğrenciler;

- Okunaklı, süratli, işlek ve güzel bir el yazısı kazanırlar.
- Yazarken doğru durmaya, temizliğe ve düzenli olmaya alışırlar.
- Güzelliklere ve sanat yazılarına ilgi duyarlar.
- Kendilerinin ve arkadaşlarının el yazılarındaki bozuklukları görebilirler ve bu bozuklukların düzeltilmesini sağlayabilirler.

2.4.5. Dilbilgisi

Dilbilgisi, bir dilin sesleri, kelime türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleri ile ilgili kuralları inceleyen, bir bilim dalıdır. Her dilin kendisine uygun kuralları bulunduğu için, ayrı bir dilbilgisi vardır.(Göğüş, 1978 Akt. Keskinliç, 2007, s.222). Farklı amaçlara hizmet eden dilbilgisi türleri vardır. Dilbilgisi türlerinden bazıları şunlardır; betimlemeli dilbilgisi, kuralcı dilbilgisi, öbek yapı dilbilgisi, üretken dilbilgisi, karşıtsal dilbilgisi, eğitimbilimsel dilbilgisi, biçembilimsel dilbilgisi vb.

Kavcar ve diğerlerine göre (2004), dilbilgisi sesleri, sözcükleri, cümleleri inceler, daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı olur ve doğru konuşmamızda ve

yazmamızda etkili olur. Yazarların da ifade ettiği gibi dilimizi yanlış kullanmamamız için dilbilgisi kurallarını iyi bilmemiz gereklidir. Bu noktada okullarda dilbilgisi öğretimi önem kazanmaktadır. Çünkü çocuk okula gelmeden önce konuşmayı edindiği için ailesinden ve yakın çevresinden bazı kuralları da gelişigüzel öğrenir ama bu kurallar sistemli değildir. Okullarda ilkokuma ve yazma eğitimi ile birlikte dilbilgisi kuralları da belli bir program ve hedefler doğrultusunda öğrencilere öğretilir. Sever, Kaya ve Aslan'a (2006) göre dilbilgisi çalışmalarında temel anlayış bilgiyi öğretmek, kuralı belletmek ya da ezberletmek değil, gösterme ve uygulamalarla öğrencilere kuralı sezdirmek, onların kurala ulaşmaları için uygun eğitim ortamını sağlamak olmalıdır. Yazarların da ifade ettiği gibi dilbilgisi öğretiminin asıl amacı öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Bu yüzden dilbilgisi başlığı altında Türkçe derslerinin bazı saatlerinin ayrılması uygun değildir. Bütünlük açısından dilbilgisi çalışmalarının anlama ve anlatma etkinlikleriyle birlikte yürütülmesi daha etkilidir. Yukarıda bahsedilenlerden de anlaşıldığı üzere dilbilgisi doğru düşünme, yazma ve konuşmaya yardımcı bir alandır. Arslan ve diğerleri, (2008) dil bilgisinde dil ile ilgili kuralların önemli yer tuttuğunu ama kurallar topluluğunun öğretimi kuşkusuz dil öğretimiyle birlikte düşünülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

2.5. PISA Sınavı

PISA uygulamasının ilki 2000 yılında gerçekleştirilmiştir. Türkiye ilk uygulamaya katılmamış, 2003 yılında yapılan PISA uygulamasına katılmıştır. PISA uygulamaları her üç yılda bir yapılmaktadır ve her dönem okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlığı alanlarından bir alana ağırlık verilmektedir. 2000 yılında gerçekleştirilen PISA uygulamasında ağırlık verilen temel alan okuma becerileri, 2003 yılında matematik okuryazarlığı, 2006 yılında fen okuryazarlığı olmuştur. 2009 yılında ise temel alınan okuma becerileri ile yeni bir döngü başlamıştır.

PISA uygulamasında zorunlu eğitimi tamamlamış öğrencilerin müfredatta yer alan bilgileri ne derecede hatırladıklarından ziyade, günlük hayatta ne ölçüde kullanabildikleri veya günlük hayattaki olaylarla ne kadar ilişkilendirebildikleri ölçülmektedir. PISA uygulaması bir sınav olmak yerine bir durum belirleme çalışması niteliğindedir. Bu kapsamda uygulamaya 2000'de 32, 2003'te 41, 2006'da 57, 2009, 2012'de 65 ve 2015'te 76 ülke katılmıştır (Çepni, 2016. s.1).

Testler, aynı zamanda, bu testlere iştirak eden ülkelerin eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanıp uygulanmadığını değerlendirme amacıyla da kullanılmaktadır. PISA Yönetim Kurulu ve bu organa bağlı olarak çalışan,

PISA Testlerini ulusal düzeyde uygulayan uzmanların temsil edildikleri Ulusal Proje Yöneticileri Grubunca yönetilen testler, karar vericilere ayrıca aşağıdaki alanlarda kılavuzluk etmektedir.

- Eğitimde fırsat eşitliğinin ne derecede hayata geçirildiğinin objektif bir şekilde ortaya konulması;
- Hangi okulların daha başarılı olduğunun tespit edilmesi;
- Eğitimde cinsiyetler arasında başarı farklılıklarının bulunup bulunmadığının belirlenmesi;
- Yaşamboyu eğitim imkanlarının temini amacıyla yapılması gerekenlerin tespit edilmesi;
- Eğitim politikalarını tespit edenlerin kapsamlı bir veri tabanına sahip olmasının sağlanması (Kül, OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Testleri: Zorunlu Eğitimi Tamamlamış Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Yeni Ufuklar, 2017).

“PISA uygulamasında değerlendirmeler sürecinde tek veri kaynağı öğrenciler değildir. Okul ortamları ile ilgili veriler okul idaresinden, aile bilgisi ile alakalı veriler ise veli anketi aracılığıyla öğrencilerin ailelerinden sağlanmaktadır. Bu durum PISA uygulamalarının kapsam geçerliliğini ve analitik gücünü genişletmektedir” (Çepni, 2016, s.4). PISA uygulamasının veri kaynaklarının bu kadar çeşitli olması ve ölçtüğü becerilerin niteliği, bu uygulamanın tarama modelinde yapılan bir betimsel araştırma ve süreç değerlendirme olduğunu göstermektedir.

PISA çalışmalarının genel amaçları şu şekilde belirtilmektedir (EARGED, 2007):

- i. Uluslararası düzeyde eğitim sistemlerinde öngörülen performans modellerindeki farklılıkları belirlemek ve bunlara dikkat çekmek. Böylece yüksek performans standartları olan okulların bulunduğu eğitim sistemlerinin özelliklerini belirlemek.
- ii. Kurumsal anlamıyla eğitimde, 15 yaş grubunda okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri okuryazarlığı alanlarında gerçekleşen öğrenmeleri, uluslararası düzeyde karşılaştırmak. Buna bağlı olarak bu alanlarda öğrenim ve öğretimi geliştirmek.
- iii. Katılımcı ülkelerde okuma becerileri, matematik okuryazarlığı ve fen bilimleri okuryazarlığı öğretim ve öğreniminde mevcut koşulları ve çevresel durumu değerlendirmek. Bu bağlamda katılımcı ülkelerde eğitim sistemleri, öğretim programları, öğretmen nitelikleri, okul ve çevre nitelikleri, ders anlatımı gibi konularda bilgiler toplamak.
- iv. Sağlanan veriler doğrultusunda yapılan değerlendirmelerle bir yandan uluslararası düzeyde eğitim sistemlerini, öğrenme ve öğretim durumlarını çok boyutlu

karşılaştırmak, diğer yönüyle bir dönem oluşturan üç uygulamaya bağlı olarak bir süreç değerlendirmesine imkân sağlamak.

v. Eğitim politikalarının ve öğretim programlarının hazırlanmasında, karar verici ve uygulayıcılara kendi eğitim sistemlerinin işleyişi ve durumu hakkında temel değerlendirmeler sağlamak.

vi. Bilimsel araştırma yürüten akdemiysen, uzman ve benzeri kişilere eğitim alanında geçerli ve güvenilir ölçme sonuçları ve temel veriler sağlamak.

Ülkemiz öğrenci başarısını belirlemek ve değerlendirmek için PISA uygulamasının yanı sıra başka uluslar arası uygulamalara (TIMMS, PIRLS) da katılmaktadır ama PISA bu çalışmalardan içerik ve toplanan veri açısından farklılık gösterir.

Diğer çalışmalar çoğunlukla öğretim programı ve sınıfta neler öğrenildiğine odaklanırken PISA “okuryazarlık” adını verdiği bir yapıyı ölçer.... Okuryazarlık kavramı, James Gee’nin 1998’de yayımlanan “Preamble to a literacy program” adlı çalışmasıyla eğitim dünyasında sıklıkla kullanılan bir kavram haline gelmiştir. Gee bu çalışmada okuryazarlığın kelime, gramer, sözdizimi gibi bilgilere sahip olmak kadar, bu bilgilerin de yardımıyla çevreyle iletişimin sağlandığı bir tür sosyal beceri olduğunun altını çizer. PISA’da da benzer şekilde örneğin matematiksel okuryazarlık sadece matematiksel kavramlar ve işlemler bilgisini değil, kişilerin gerçek yaşamda karşılımlarına çıkabilecek çeşitli meselelerle baş etmede matematik bilgilerini ne kadar etkili kullanabildiklerini de içeren bir yapı olarak ele alınmaktadır (MEB, 2013, s.10).

“Burada okuryazarlık kavramı ile anlatılmak istenen; öğrencilerin, okul müfredatında öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük hayata yansıtabilme veya kullanabilme becerisi olarak değerlendirilmelidir” (Çepni, 2016 s.2). PISA uygulamasının diğer bir farklılığı ise toplanan veri açısından dır. “PISA ölçme araçları çoğunlukla, öğrencilerin demografik yapısı, okulun işleyiş şekli vb. konularda, eğitim politikaları belirlenirken dikkate alınabilecek bilgiler üretmede gerekli verileri toplamak üzere geliştirilmiştir. Ancak 2012 uygulamasında ilk kez, öğrencilere sunulan öğrenim olanakları da matematiğe ayrılan bölümde ele alınmıştır” (MEB, 2013, s.10).

PISA, test sorularını ulusal ve uluslararası uzmanların işbirliği ile oluşturulan potansiyel soru bankası içerisinde, katılımcı ülke uzmanlarının görüşleri, pilot uygulamalar ve bu uygulamaların analiz sonuçları ışığında zorluk dereceleri ayarlayarak oluşturmaktadır. OECD tarafından belirlenen uygulama prosedürüne göre, katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerinin yöresel ve okul türü farklılıklarını temsil edecek şekilde her ülkede 4500 ile 10000 arasında değişen 15 yaşındaki kız ve erkek öğrencilerden oluşan örneklem gruplarına uygulanır. Eğitim sistemlerinin sadece iç etkinliğini ölçen müfredat temelli değerlendirme yerine, PISA, ulusal eğitim sistemlerinde mevcut öğrencilerin günlük yaşamla alakalı

becerilerini uluslararası boyutta ve kültür etkisinden arındırılmış bir şekilde karşılaştırmalı olarak değerlendirmektedir (OECD, 2001 Akt. Aydın, Erdağ & Taş, 2011, s.652).

2.6. Türkiye'nin PISA Sonuçlarının Değerlendirilmesi

2000 yılında yapılmaya başlanan PISA uygulamasına Türkiye 2003 yılında katılmıştır. Ülkemizin ilk katıldığı PISA ikinci dönem projesi 2000-2003 yıllarını kapsamaktadır. PISA uygulamasında her dönem bir alana ağırlık verdiği için Türkiye'nin katılmaya başladığı dönem Matematik okuryazarlığına ağırlık verildiği yıldır. Her dönem bu uygulamada okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlık alanları yer almaktadır ancak bir alan temele alınmaktadır. Projeye 30'u OECD ülkesi olan toplam 41 ülke katılmıştır.

PISA 2003 projesi sonuçlarına göre okuma alanında en yüksek başarı ortalamasına sahip ülke 543 puanla Finlandiya'dır. Sıralamada bu ülkeyi Kore, Kanada, Avustralya, Lihteyştayn (Liechtenstein) takip etmektedir. Türkiye'nin okuma alanındaki ortalaması 441 puandır. Türkiye'nin okuma puanının projeye katılan ülkeler içinde Uruguay ve Tayland'dan farklı olmadığı söylenebilir (EARGED, 2005).

PISA 2006 uygulamasına OECD üyesi 30 ülke ile üye olmayan 27 ülke katılmıştır. Fen okuryazarlık alanı temele alınmıştır. Türkiye'deki 15 yaş grubu öğrencilerin okuma becerileri ortalama puanı 447'dir. Ülkemiz uygulamaya katılan 29 OECD ülkesi arasında (ABD okuma becerileri alanında uygulama dışı bırakılmıştır) 28. sırada, uygulamaya katılan toplam 56 ülke göz önüne alındığında ise 37. sırada yer almaktadır. PISA 2006 okuma becerileri alanında Güney Kore 556 puanla en başarılı ülke olmuştur (EARGED, 2010).

PISA 2009 uygulamasına 31'i OECD ülkesi olmayan toplam 65 ülke katılmıştır. Okuma becerileri alanı temele alınmıştır. Türkiye'deki öğrencilerin PISA 2009 okuma becerileri ortalama puanı 464'dür ve OECD ortalamasının altında yer almaktadır (MEB EARGED, 2010). PISA 2009 uygulamasına katılan 34 OECD ülke arasında 32. sırada yer almaktadır. 65 katılımcı ülke arasında 41. sırada yer almaktadır. 556 puanla en yüksek başarı gösteren ülke Şanghay-Çin olmuştur. (PISA 2009 Sonuçları - Okuma Becerileri, 2017)

2012 yılında PISA'ya 34'ü OECD üyesi ülke olmak üzere toplam 65 ülke katılmıştır. Matematik okuryazarlık alanı temele alınmıştır. Türkiye'nin puanı 475'tir. Türkiye'nin okuma becerisi puanı OECD üyesi ülkeler ortalamasının altındadır (MEB, 2015). Türkiye PISA 2012 Sınavı'nda, okuma becerileri alanında 65 ülke arasında 42. sırada, 34 OECD üyesi ülke arasında 31. sırada yer almaktadır. 570 puanla en yüksek başarı gösteren ülke Şanghay-Çin olmuştur (PISA 2012 Sonuçları - Okuma Becerileri, 2017).

2015 PISA uygulaması 35'i OECD ülkesi olan toplam 72 ülke ile gerçekleştirilmiştir.

PISA 2015 uygulaması, ilk defa bilgisayar tabanlı değerlendirme olarak yapılmıştır. Bu yöntemi kullanmak istemeyen ülkeler, kâğıt-kalem tabanlı değerlendirme olarak uygulamayı gerçekleştirmişlerdir. Ancak bu ülkeler için sadece önceki döngülerde kullanılan sorular kullanılmıştır, PISA 2015 için geliştirilen başarı testi maddeleri sadece bilgisayar tabanlı değerlendirmeye uygun olarak yazılmıştır. PISA 2015'e katılan 72 ülkeden 57'si uygulamayı bilgisayar tabanlı değerlendirme, 15'i ise kâğıt-kalem tabanlı değerlendirme olarak gerçekleştirmiştir. Bilgisayar tabanlı değerlendirme için 66 farklı kitapçık, kâğıt-kalem tabanlı değerlendirme için ise 30 farklı kitapçık oluşturulmuştur. Kitapçıklar her biri 30 dakikalık dört bölümden oluşmuştur. İki oturumdan oluşan PISA 2015 uygulamasında her bir oturum için 60 dakika süre verilmiştir. Oturumlar arasında 5-10 dakikalık ara verilmiştir. Başarı testi oturumlarından sonra verilen 15 dakikalık aranın ardından ise öğrenciler yaklaşık 35 dakika süren öğrenci anketini cevaplamışlardır.(MEB, PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016, s.4)

2015 PISA uygulamasında fen okuryazarlık alanı temele alınmıştır. Okuma becerileri alanında Türkiye'nin puanı 428'dir ve 50. sırada yer almıştır (MEB, PISA 2015 Ulusal Raporu, 2016).

Aşağıdaki tabloda (tablo 2.1) Türkiye 'nin PISA okuma becerinde 2003-2006-2009-2012-2015 yıllarına göre puan ortalamaları gösterilmiştir.

Tablo 2.1. Türkiye'nin PISA Okuma Becerisinde Yıllara göre Durumu

Okuma Becerileri	2003	2006	2009	2012	2015
Türkiye Ortalaması	441	447	464	475	428
Sıralaması	35	37	39	42	50
Katılan Ülke Sayısı	41	57	65	65	72

(Kaynak: EARGED 2005, EARGED 2010, EARGED 2010, EARGED 2015, EARGED 2016)

Aydın, Erdağ ve Taş, (2011) PISA uygulamasının değerlendirilmesinin ülkeler arası karşılaştırma yapılmasına olanak verdiği için, eğitim siteminde ileriye dönük iyileştirici düzenlemeler yapılabilmesi açısından önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Türkiye'nin 2015 PISA uygulamasına kadar her dönemde ortalama puanı yükselirken, üstte verilen bilgiler ışığında OECD ülkelerinin puan ortalamasının altında kalmıştır. Tabloya bakıldığında Türkiye'nin okuma becerilerinde 2015 yılına kadar her dönem puan olarak artış olduğunu ancak sıralamasında çok büyük değişiklik olmadığı görülmektedir. Yıllara göre ortalama puanlar incelendiğinde Türkiye'nin 2015 PISA uygulama sınavında diğer yıllara göre daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Bu tezin araştırma konusu 2009, 2012, 2015 PISA uygulama sınavları olduğu için bu

yıllara ait OECD ülkelerinin ve katılan bütün ülkelerin ortalama puanlarının bilgisinin bulunduğu tablo aşağıdadır; Aşağıdaki tabloda (Tablo 2.2) yıllara göre ülkelerin PISA okuma becerilerinde başarı ortalama puanları gösterilmiştir.

Tablo 2.2. Türkiye'nin PISA Okuma Becerisinde Yıllara göre Durumu

Okuma Becerileri	2009	2012	2015
OECD Ortalaması	493	496	493
Tüm Ülkeler Ortalaması	464	471	460
Türkiye Ortalaması	464	475	428
Sıralaması	39	42	50
Katılan Ülke Sayısı	65	65	72

(Kaynak :ERAGED, 2016)

Yıllara göre okuma becerisi puanları incelendiğinde Türkiye'nin ortalama puanının OECD ülkelerinin puan ortalamasının altında kaldığı görülmektedir. 2009 yılında katılımcı tüm ülkelerin puan ortalaması ile aynı ortalamaya sahip olduğu, 2012 yılında bütün katılımcı ülkelerin ortalama puanlarına yakın bir ortalama puana sahip olduğu, 2015 yılında ise bu puan ortalamasının da altında puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Uluslararası değerlendirme olan PISA sonuçları dikkate alınarak anadili öğretim programı ile ilgili düzenleme ve geliştirmeler yapılabilir.

2.7 PISA 'da Dereceye Giren Ülkelerdeki Anadili Eğitimi

“Ana dili eğitiminin verildiği Türkçe derslerinin sistemli bir şekilde yürütülebilmesi için ihtiyaç duyulan öğretim programları, eğitimin en temel içerikleridir” (Yıldız, 2015, s.90). Her ülkenin kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Ülkelerin eğitim sistemlerinin hedef kitleye aktarılmasında ise eğitim - öğretim programları etkin bir rol üstlenmektedir.

Eğitim ve öğretim programı kavramları birbirinin yerine kullanılsa da eğitim programı; öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanırken; öğretim programları ise okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2007, Akt. Yaman & Demirtaş, 2013, s.790).

“Ana dili eğitimi ve öğretimi her ülkenin eğitim politikasında önemli bir yere sahiptir. Kişisel gelişim, ulusal kimliğin oluşması, yurttaşlık bilincinin yerleştirilmesi açısından da önemli olan bu konu her zaman tazeliğini korumaktadır” (Sinan, 2009, s.2). Dilaçar (1978) çağdaş ülkelerin anadilin ulusal bilinç ve duyarlılığın oluşmasındaki büyük rolü nedeniyle anadili öğretimi ve eğitimine büyük özen göstermişlerdir (Akt. Sinan, 2009, s.4) ifadesi ile anadili eğitiminin önemine dikkat çekmiştir.

Öz’e (2001) göre anadili dersi, öğrenim yaşamındaki en önemli derslerden biridir. Hatta anadili dersi “tüm derslerin anasıdır” (Akt. Yıldız, 2003). Yazarında belirttiği gibi anadili dersinde elde edilen başarı diğer derslerde başarıyı getirecektir. Bu yüzden anadili öğretim programları eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir.

Eğitim sistemi içerisinde program geliştirme çalışmalarının süreklilik gösteren, değişime açık bir yapıda olması beklenmektedir. Anadili öğretim programları da çağın gereklerine, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yenilenmektedir. Programların yenilenmesinde dil becerilerinin gelişen teknoloji ile yeni boyutlar kazanması etkili olmaktadır. Ünalın’a (2001) göre eskiden dil öğretimi, okuma yazma ve hesap yapma becerileriyle sınırlı kalıyordu. Ancak teknolojik gelişmeler bilgi düzeyinde olduğu kadar uygulamada da yetişmeyi zorunlu kılmış; insanların iş ve hayat şartlarını düzeltmeleri, yeni tutumlara, yeni alışkanlıklara ve yeni bakış açlarına sahip olmaları, kapasitelerini sonuna kadar kullanmaları, onurlu bir hayat sürdürmeleri, kalkınmaya katılmaları, bilgili kararlar vermeleri ve öğrenmeyi sürdürmeleri için çok amaçlı dil öğrenimi gündeme gelmiştir. Yazarın da ifade ettiği gibi anadili öğrenimi toplumsal, bireysel, sosyal, psikolojik, ekonomik gibi birçok sebepten dolayı küreselleşen dünyada büyük öneme sahiptir. Bir uluslararası değerlendirme araştırması ve geçerliliği olan PISA sınavlarında okuma becerisi alanında yüksek puan alan ülkelerin anadili öğretimi programlarının, Türkiye’nin anadili programından benzer ve farklı olan yönlerinin belirlenmesi, incelenmesi anadili öğretim programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Durmuşçelebi (2006) anadili öğretiminin bireysel hükümetlerin karar önceliğinden ziyade bir devlet politikası olarak ele alınması gerektiğini ifade ederek anadili öğretiminin önemini vurgulamıştır. “Bu bağlamda bireylerin ana dillerini etkili olarak kullanmaları için verilen ana dili eğitiminde kılavuz olan ana dili öğretim programları büyük önem taşımaktadır. Bu

önem, ana dili eğitiminin kılavuzu olan ana dili öğretim programının çok nitelikli olmasını gerektirmektedir” (Yıldız, 2015, s.89).

2.7.1. Güney Kore

Güney Kore, resmî adıyla Kore Cumhuriyeti Doğu Asya'da Kore Yarımadası'nın güneyinde kalan bir devlettir. Güney Kore sınırları 100,210 km²'lik bir alanı kaplar ve ortalama 50 milyon gibi bir nüfusa sahiptir. Kore II. Dünya Savaşının ardından Sovyet ve ABD'nin askeri güçlerinden kurtuluşu ve işgalinden sonra, Kuzey Kore ve Güney Kore'ye bölündü. Güney Kore ikinci bir demokrasi olarak 1948 yılında kuruldu. Ülkenin başkenti Seul'dür. Dünyada etnik ve dil açısından en fazla homojen bir yapıya sahip ülke Güney Kore'dir. Azınlık olarak sadece küçük bir Çin topluluğu vardır. Halkın kullandığı ve resmi dili Korece'dir (Güney Kore, 2017)

“PISA sınavlarında üstün başarısı ile dikkat çeken Güney Kore, bir insan ömrüne sığdırılacak kadar kısa sürede zirai üretime endeksli bir ülke konumundan, dünyanın en büyük 15 büyük ekonomisi arasına girmiştir” (IMF, 2013, Akt. Levent, Gökkaya, 2014, s.276). “Bugün Kore, dünyanın okuma-yazma oranı en yüksek ülkeleri arasında yer almaktadır ve Kore'nin iyi eğitilmiş halkı, son otuz yılda erişilen hızlı ekonomik büyümenin başta gelen kaynağı sayılmaktadır.” (Kore Gerçeği, 2002, Akt. Choi, 2013, s.239).

İnsanların en çok dikkatlerini çeken durumlardan birisi de Korelilerin eğitime olan tutkusudur. 2000'lerde ortalama bir Kore ailesi diğer ülkelere oranla gelirinin daha fazla kısmını eğitime harcıyordu. Politikacıların eğitimdeki reformları da Kore toplumunun dikkatini eğitime vermesinde etkili olmuştur. Basılı medyada da bu durum kolaylıkla görülebilir çünkü diğer ülkelere göre eğitimle ilgili daha fazla makale yayımlanmaktadır. Diğer ilgi çekici bir konu da eğitim harcamalarına indirim uygulanmasıdır. Kore hükümeti ayrıca eğitimle ilgili reform projelerini yatırımlarla desteklemektedir. Buna bir örnek de son yapılan basılı ders kitaplarını elektronik ders kitaplarına çevirme planıdır (Fouser & Koehler, 2014, s.8, Akt. Sefer, 2015, s.32).

Kore'de zorunlu eğitim süresi dokuz yıldır ve 6 ile 15 yaş arasını kapsamaktadır. Okulöncesi eğitimi 3-6 yaş grubunu kapsamaktadır. İlköğretim 6-12 yaş arasını kapsamakta olup 6 yıldır. Ortaokul 12-15 yaş grubunu kapsamakta olup 3 yıldır. Ortaöğretim 15- 18 yaş grubunu kapsamakta olup 3 yıldır. Yükseköğretimi – 2+ yıllık program uygulamakta (junior, cyber, technical and graduate school colleges) olan kolejler ve üniversiteler oluşturur (MEB, Kore, 2017).

Kore yüksek öğretim kurumları, üniversite, ticaret üniversiteleri, yüksekokullar, eğitim üniversiteleri, açık öğretim üniversiteleri, teknik üniversiteler ve çeşitli okullardır. Kore üniversiteleri, kim tarafından kurulduğuna göre devletin kurup yönettiği devlet üniversiteleri, bölgesel idareler(belediyeler) tarafından kurulup yönetilen belediye üniversiteleri, özel kişiler tarafından kurulup yönetilen özel üniversiteler olarak ayrılmaktadır (Kore'de Eğitim, 2017).

Kore eğitim sistemi 6+3+3+(-2+) şeklindedir. Anaokulu zorunlu değildir.

Altı yıllık ilkokul döneminde öğrenciler ahlak eğitimi, Kore dili, matematik, fen ve müzik gibi temel dersleri almaktadır. Bu temel dersleri vermenin yanında öğrencileri duyarlı bireyler olarak yetiştirmek de amaçlanmaktadır. Ortaokulda ise öğrenciler on bir ders almaktadır. Öğrenciler mesleklere de bu dönemde yönlendirilirler (Türközü & Türközü, 2014, s.135, Akt. Sefer, 2015, s.33).

İlkokuldan ortaokula geçişte herhangi bir sınav yoktur. Lise eğitimi akademik ve meslekî olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Akademik eğitim öğrencileri üniversiteye hazırlamakta, mesleki eğitim de bir işe hazırlamaktadır (Huh, 2007, s.19, Akt Sefer, 2015, s.33).

Yaman ve diğerleri (2013), Kore’de eğitime yönelik yapılan politikaların birçoğunun amacına ulaştığını, yapılan PISA sınavı sonuçlarının ve yayımlanan raporların gösterdiğini ifade etmiştir.

Aşağıdaki tabloda Güney Kore’nin 2009, 2012 ve 2015 yıllarında PISA uygulamasının okuma becerileri alanında elde ettiği dereceler gösterilmiştir.

Tablo 2.3. Güney Kore’nin PISA Okuma Becerisinde Yıllara Göre Durumu

Okuma Becerileri	2009	2012	2015
Güney Kore Sıralaması	2	5	11
Puan Ortalaması	539	536	517

(Kaynak: PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme, 2017)

Tabloya bakıldığında Kore son üç yılda yapılan PISA uygulamalarında 2009 yılında 539 puanla 2., 2012 yılında 536 puanla 5. ve 2015 yılında 517 puanla 11. olarak okuma becerilerinde elde ettiği başarı ile dikkat çekmiştir.

Kore’nin PISA uygulamalarında okuma becerileri alanında sahip olduğu başarının sebeplerini Bozkurt (2014) şu şekilde açıklamıştır:

- Korece eğitim programında etkin okuma ve kendi anlamını oluşturma sürecinin öne çıkarılmasının “yansıtma-değerlendirme” ve “bilgileri bir araya getirme-yorumlama” hedefli yüksek düzey PISA okuma sorularına doğru yanıtlanma oranına olumlu yönde yansıdığı;

- Okuma-yazma etkinliklerinin bütün olarak görülmesinin sonucu olarak PISA uygulamalarındaki açık uçlu soru türünde ve dolayısıyla yazma becerisinde gelişme olduğu;
- Çok yönlü anlam oluşturma süreci içinde okuma etkinliklerindeki “temel çıkarımlama” sürecinin göz ardı edildiği; bu bağlamda kısa yanıtlı ve bilgiye ulaşma-bilgiyi hatırlama hedefli temel okuma sorularında düşüş olduğu gözlenmiştir (Bozkurt, 2014, s.152).

Kore eğitiminin amaçları, kişisel karakterlerini mükemmelleştirmek için tüm insanlara yardımcı olmak, bireylerin bağımsız bir hayat kazanma yetisini geliştirmek ve demokratik vatandaş nitelikleri edinmek, demokratik bir devlet oluşturma sürecine katılabilmelerini sağlamak ve bütün insanlığın refahını desteklemektir (Yaman vd, 2013, s.501).

2.7.1.1. Kore Ana Dili Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Kore Dili Öğretim Programı (KDÖP) 2000 yılında yürürlüğe konmuş ve 2004'te tüm okul sistemine yayılmıştır. Program, eğitimdeki küresel gelişmeler göz önünde bulundurularak düzenlenmektedir. 2007 yılında uygulanmaya başlanan ulusal öğretim programı Kore Eğitim Bakanlığınca düzenlenir. Program çekirdek(temel) program özelliğine sahiptir. Müfredat Bakanlık tarafından hazırlansa da her bir okulun özelliğine ve hedefine göre okullara esneklik sağlanır. Yeni müfredat, öğrencilerin, küreselleşme ve bilgi temelli toplum çağı olan 21. yüzyıla daha iyi hazırlanmaları için derslerin çalışma yükünü uygun miktarlarda azaltarak, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak için daha fazla esneklik sağlama ve bağımsız öğrenme aktivitelerini arttırmaya çalışmaktadır. Program 1-10. sınıflar içindir. Her sınıf düzeyinde farklı kazanımlar vardır. Herhangi bir gruplandırma yapılmamıştır. 96 sayfa olan program beş başlıktan oluşmaktadır. “1. Özellikler, 2. Amaçlar, 3. İçerikler, 4. Öğretme-Öğrenme Yöntemleri, 5. Değerlendirme.” Ayrıca genel kurallar adı altında programı açıklayan ve sözlük de içeren bir kılavuz vardır (KDÖP, 2007, Akt. Yıldız 2015, s.93).

Güney Kore anadili öğretimi programı Kore dili ve kültürünün doğasının kapsamlı anlaşılmasını sağlamak ve Kore kültürünü oluşturmada katkıda bulunan becerileri artırmak için Kore dilinin doğru ve etkili kullanımını amaçlar.

2.7.2. Singapur

Singapur ya da resmi adıyla Singapur Cumhuriyeti, Malay Yarımadası'nın güney ucunda, ekvatorun 137 kilometre kuzeyinde yer alan bir ada ülkesidir. Kuzeyde Malezya'nın Johor eyaleti, güneyde ise Endonezya'nın Riau Adaları ile çevrili, dünyanın az sayıdaki şehir devletlerinden biridir. 2014 yılı Haziran ayı sonu verilerine göre Singapur'un nüfusu 5.469.724 kişidir. Nüfusun % 74'ünü Çin

asıllılar, % 13'ünü Malaylar ve % 9'unu Hintler, gerisini de diğer azınlıklar oluşturur. Din bakımından halkın %42,5'i Budist, %14,9'u Müslüman, %14,6'sı Hıristiyan, %4'ü Hindu, %8,5'i ise Taoist ve geri kalan %0,7'si diğer dinleri oluşturur. Din ve dil farklılıklarının büyük boyutlara ulaşması üzerine Singapur hükümeti, Malay dilini millî dil ilan etti. Diğer Mandarin (Çin lehçelerinden bir kısmı), Tamil ve İngilizceyi de resmî dil olarak kabul etti. Singapur, diğer Asya ülkelerine nazaran okuma-yazma oranı yüksek olan bir ülkedir. Nüfusun hemen hemen %95,4'ü okur-yazardır. Genç nüfusun %65'i okula devam etmektedir. Birçok sanat okulu ile teknik ve özel okul mevcuttur (Singapur, 2017)

Doğal kaynakları sınırlı olduğu için Singapur'da insan kaynakları büyük önem taşır. İnsan kaynaklarının niteliğini ve verimliliğini artırmak için eğitime büyük yatırım yapılmaktadır. Hükümet eğitim politikalarını uluslararası ekonomiye paralel bir şekilde düzenlemektedir. Son yıllarda ekonomide ve sosyal alanda ilerleme kaydeden Singapur'un ekonomide yeniden yapılanması eğitim politikasının da yeniden düzenlenmesini gerektirmiş, bu düzenlemeyle de Singapur eğitim sistemi güçlenmiştir. Eğitim sisteminin temelinde meritokrasinin yatması ve etnik grupların çok olması (Çin, Malay, Hint), eğitim politikalarının şekillenmesinde etkili rol oynamaktadır. Özellikle iki dilli eğitim bu etnik farklılıktan kaynaklanmaktadır. Singapur, son yıllarda ekonomik alanda yaptığı atılımlarla, gelişmiş ülkeler kategorisinde yer almaya başlamıştır. 1990 ile 2000 yılları arasında pek çok alanda gelişme göstermiştir. Örneğin, bu yıllar arasında yönetimdeki iş gücü %9'dan %14'e yükselmiştir. Ülkenin endüstrisi, elektronik, petrol, kauçuk, gemi tamiri ve bio-teknolojiye dayanmaktadır. Ülkenin çok az (%2) ekilebilecek alanı mevcuttur. Bu yüzden eğitim planlaması, ülkenin sanayileşmesinde ve insan kaynaklarının sağlanmasında çok önemli rol oynamaktadır (Apaydın, 2009, Akt. Cemaloğlu, 2016).

Singapur Milli Eğitim Bakanlığı, öğrencilerin yeteneklerini ortaya çıkarmak, geliştirmek ve potansiyellerinin farkında olmalarına yardımcı olmak yanında yaşam boyu öğrenme duygusunu kazandırmayı hedeflemektedir (Kaytan, 2007, Akt. Yaman vd, 2013, 584).

Singapur'da eğitim Singapur vatandaşlarına ücretsizdir ve eğitim sistemi içindeki bütün okullar türlerine göre değişen miktarlarda devletten maddi destek alırlar. Devlet okulları tamamen ücretsiz olup bütün masraflar devlet tarafından karşılanır. Bununla birlikte çeşitli örgütler, dini gruplar veya kiliseler tarafından kurulan devlet-destekli okulların kuruluş masraflarının ve işletme giderlerinin %90'ına yakını devlet karşılamaktadır. İki dilli eğitim politikası, Singapur eğitim sistemi için anahtar konumundadır. Singapur'da öğrenciler, hem İngilizceyi hem de resmi ana dillerini tam olarak öğrenirler. Bu politikaya göre İngilizce, okullarda öğretim dili olarak kullanılmaktadır. İki dilli eğitim politikası, öğrencilerin doğu ve batı kültürlerine kolayca geçiş sağlayabilmelerini ve küresel bir bakış açısı kazanabilmelerini kolaylaştırmak açısından oldukça önemlidir. Bu özellik, öğrencilere diğer ülkelerde eğitim alan yaşlılarına göre daha fazla rekabet gücü vermekte ve onlara hem kendi tarihlerini daha iyi anlama fırsatı sunmakta hem de farklı kültürlerden gelen insanlarla daha kolay iletişim kurabilmelerini sağlamaktadır (Bakioğlu & Göçmen, 2013, Akt. Levent & Yazıcı, 2014, s.123).

Singapur eğitim sistemi öğrencilere bütüncül ve geniş tabanlı bir eğitim sunmayı amaçlar. Çok kültürlü eğitimin yanı sıra çift dilli eğitim Singapur eğitiminin temel özelliğidir. Çift dilli eğitim sayesinde tüm öğrenciler, dünyada kabul gören dil olan İngilizceyi öğrenir. Öğrenciler ayrıca kendi kültürlerini, kimliklerini, geleneklerini, değerlerini koruma adına ana dillerini de (Çince, Malay, Tamil) öğrenebilirler. Singapur eğitim sistemi öğrencilerde bütünsel gelişimi ön planda tutar (Bal & Başar, 2014, s.15).

Singapur'da 3-6 yaş arası çocuklar için 3 yıllık okulöncesi eğitim programı uygulanmaktadır. Öğrenciler temel dil kabul edilen İngilizce yanında ana dili olarak Malayca, Tamilce veya Çince'den birini de öğrenirler. İlköğretim 1. ve 4. sınıflar arasındaki 4 yıllık "Temel Evre" ve İlköğretim 5. ve 6. sınıfları kapsayan 2 yıllık "Yönlendirme Evresi"nden oluşmaktadır. İlköğretimin genel amacı öğrencilere iyi bir İngilizce, ana dili ve matematik eğitimi vermektir (Kaytan, 2007, Akt. Yaman vd, 2013, s.584).

Anadil ile ilgili çalışmalar da "Yurttaşlık ve Ahlak Eğitimi"ni (Civics and Moral Education (CME) içerir. Çünkü temel Asya değerlerinin en etkili ve uygun şekilde ana dil merkezinde çevrileceği düşünülmektedir. Yönlendirme evresinin 5. ve 6. sınıflarında öğrenciler yetenekleri doğrultusunda EM1, EM2 ve EM3 adındaki üç dil stream (grubu) birine yerleştirilirler. Tüm seviye gruplarındaki (streams) (EM1, EM2, EM3) öğrencilere aynı eğitim programı farklı zorluk derecelerinde verilir. EM1 grubundaki öğrenciler ana dili birinci (en yüksek) dil düzeyinde, EM2 grubundaki öğrenciler ikinci dil düzeyinde ve EM3 grubundaki öğrencilerde temel düzeyde öğrenirler. EM3 düzeyinde İngilizce, matematik ve fen alanlarında temel içerik ve becerilere odaklı değiştirilmiş 37 eğitim programı kullanılmaktadır. Üzerinde durulan nokta İngilizce ve matematikte gerekli yeterliliğe ulaşmaktır (Bal & Başar, 2014, s.16)

Bütün öğrencilere geniş tabanlı bir müfredatın uygulandığı birinci kademenin sonunda "İlkokul Bitirme Sınavı" olarak adlandırılan bir sınav bulunmaktadır. Bu sınavda başarılı olanlar ikinci kademeye başlarlar. Bu kademe öğrencilere özel (special), açık (ekspres) ve normal (akademik ya da teknik) olmak üzere farklı kurlar sunulmaktadır. Ekspres ve özel kurda olanlar dördüncü yılın sonunda bitirme sınavına girebilirler. Normal kurda olanlar ise önce kendi kurlarının bitirme sınavlarına ardından da bir yıl hazırlık sonunda bir üst seviyenin sınavına girmeye hak kazanırlar (Bakioğlu & Göçmen, 2013, Akt. Levent & Yazıcı, 2014, s.123).

MOE'ye (2014) göre, Singapur'da üniversite öncesi eğitim; teknik eğitim enstitüleri, politeknikler, kolejler ve merkezileşmiş enstitüler aracılığıyla verilmektedir. Teknik eğitim enstitüsünün birincil rolü, mezunlarına sanayinin ihtiyaç duyduğu teknik bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Politeknikler, Singapur'un teknolojik ve ekonomik gelişimini desteklemek için orta düzey profesyonelleri yetiştirmek amacıyla kurulmuştur. Kolejler ve merkezileşmiş enstitüler ise öğrencileri yükseköğrenim için gerekli temel bilgi ve becerilerle donatarak üniversite eğitimine hazırlamaktadır. Bu kurumlarda öğrenciler; beşeri bilimler, dil, sanat, matematik ve fen bilimleri gibi farklı akademik alanlarda eğitim almayı tercih edebilirler (Akt. Levent & Yazıcı, 2014, s.124).

Üniversite öncesi eğitim 2 yıllık "Kolej" ya da 3 yıllık "Merkezleştirilmiş Enstitü" programlarının sonunda öğrencileri GCE "A" adlı düzey belirleme sınavına hazırlamaktadır. Üniversite öncesi eğitimi tamamlayan öğrenciler

“Okul Mezuniyet Sertifikası” adlı okul mezuniyet belgesini almaya hak kazanırlar(Kaytan, 2007, Akt. Yaman vd, 2013, s.586).

Ülkede, National University of Singapore, Nanyang Technological University, SIM University, Singapore Management University olmak üzere 4 tane üniversite vardır (Singapur, 2017).

Aşağıdaki tabloda (tablo 2.4) Singapur’un 2009, 2012 ve 2015 uygulamalarında okuma becerileri alanında elde ettiği dereceler gösterilmiştir.

Tablo 2.4. Singapur’un PISA Okuma Becerisinde Yıllara Göre Durumu

Okuma Becerileri	2009	2012	2015
Singapur Sıralaması	5	3	1
Puan Ortalaması	526	542	535

(Kaynak : OECD (2010), PISA 2009 Results: Executive Summary, OECD(2014) PISA 2012 Results In Focus, OECD(2016) PISA 2015 Results In Focus)

Tabloya bakıldığında Singapur 2009 yılında ilk defa katıldığı PISA’da, okuma becerileri alanında 526 puanla beşinci sırada; 2012 yılında 542 puanla üçüncü sırada; 2015 yılında 535 puanla birinci sırada yer almayı başardığı görülmektedir. Singapur eğitim sistemi, son üç dönemde yapılan PISA’da okuma becerileri alanında elde ettiği başarılar ile dikkat çekmektedir. Singapur’un PISA uygulamalarında okuma becerilerinde gösterdiği yüksek performans öğrencilere nitelikli okuryazarlık eğitim verildiğini göstermektedir.

2.7.2.1. Singapur’un Anadili Öğretim Programının Değerlendirilmesi

1978 yılından beri okullarda İngilizce eğitim dili olarak okutulmaktadır. Bu duruma karşı çıkanları yatıştırmak için iki dilli eğitim (bilingual education) politikası uygulanmaktadır. Böylece her çocuk hem kendi dilini hem de İngilizceyi öğrenme imkânı bulmaktadır (OECD, 2012, Akt. Levent & Yazıcı, 2014, s.124).

Bu araştırmada Singapur’un 2009, 2012 ve 2015 yıllarında PISA uygulamalarında okuma becerilerinde başarısını kanıtladığı resmi ve eğitim dili olan İngilizce öğretim programı değerlendirilecektir.

Singapur İngilizce Öğretimi Programı’nda (2010) İngilizce dil kullanımının ileri seviyeye taşınmasına odaklanılmış ve bu çerçevede dil kullanımının

amaç, hedef kitle, bağlam ve kültüre göre çeşitliliği vurgulanmıştır. Bunun yanında bu programın incelemesiyle dil kullanımının yazılı ve sözlü, basılı ve basılı olmayan, resmî ve resmî olmayan şekillerde geliştirilmesinin hedeflendiği de görülmüştür. Singapur'da değerler, Millî Eğitim'in ana temasını oluşturduğundan İngilizce programı ile tekrar edilmeden bu değerlere gönderme yapılmıştır. Singapur'da var olan iki dilli eğitim göz önünde bulundurularak Singapur Malayca Öğretim Programı'na bakıldığında değerlere daha fazla yer ayrıldığı görülmektedir (Yaman & Göçen, 2014, s.804).

2.7.3. Finlandiya

Finlandiya ya da resmi adıyla Finlandiya Cumhuriyeti, Kuzey Avrupa'da Baltık Denizi kıyısında bir Kuzey Avrupa ülkesidir. İskandinavya yarımadasındadır, başkenti Helsinki'dir. Finlandiya topraklarının en büyük özelliği arazi yapısıdır. Ülkenin çoğunluğu oavadan oluşur. Tepelik ve dağlık yapı çok ender rastlanır. Yaklaşık 5.001.000 olan nüfusunun % 90'dan fazlasını Finler teşkil eder. Bundan başka kuzeyde Laponlar, güney ve batı kesimlerinde ise İsveçliler yaşamaktadır (Finlandiya, 2017).

Finlandiya'da eğitim, Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğu altındadır. Ulusal Eğitim Kurulu Bakanlıkla birlikte eğitim hedeflerini, içeriklerini ve metotlarını geliştirir. Bunun yanı sıra, Finlandiya'daki 6 Eyaletin her birinde Eğitim ve Kültür Bakanlığı bulunmaktadır. Yerel yönetim, eğitim verme hususunda çok önemli roller üstlenen yerel yetkililerin (belediyeler) sorumluluğu altındadır. Okullara ne kadar özerklik verileceğine yerel yetkililer karar vermektedirler. İlköğretim ve ortaöğretim ikinci devrede öğretim sunan kurumların birçoğu yerel yetkililer ya da ortak belediye kurulları tarafından idare edilmektedir (Özmen & Yasan, 2007, s. 209; Niemi, & Sihvonen, 2011, s.33, Akt. Bal & Başar, 2014, s.7).

“Finlandiya'da zorunlu temel eğitim dokuz yıldır ve yedi ile on altı yaş arasını kapsamaktadır. Bu sürecin 1-6 yılını ilköğretim dönemi oluşturmaktadır. Finlandiya'da zorunlu eğitim çoğunlukla kamu okullarında verilir, yemekler ve ders kitapları ücretsizdir. Ayrıca hiçbir öğrenim ücreti de talep edilmemektedir” (Solak, 2018, s.298).

Bu okullarda eğitim, ilk 6 yıl, sınıf öğretmenleri tarafından daha sonraki 3 yılda ise branş öğretmenlerince verilmekte ve birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için, aldıkları derslerin dışında, eğlenceli sabah ve öğleden sonra etkinlikleri düzenlenmektedir. Bu etkinliklerde, öğrenciler ödev yapabildiği gibi spor, müzik ve resim gibi farklı alanlara da yönelebilmektedirler. Zorunlu temel eğitimden sonra 16–19 yaş arasını kapsayan ortaöğretim, genel ve mesleki eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Öğrencinin genel ve mesleki ortaöğretimden hangisine devam edeceğini belirleyen genel bir sınav yoktur. Veliler, öğrencisinin temel eğitimdeki başarı durumunu dikkate alıp öğretmenlerin ve okul yönetiminin görüşünü alarak, ortak ulusal başvuru sistemi vasıtasıyla ortaöğretim ikinci devre eğitimi veren herhangi bir genel veya mesleki ortaöğretim okuluna başvuru yapma hakkına sahiptirler. Ortaöğretim ikinci devreye öğrenci seçimi daha önceki okul

başarılarına göre gerçekleşirken mesleki öğretim kurumları tarafından kullanılan seçme kriterleri, iş deneyimi ve diğer karşılaştırılabilir faktörleri, giriş ve yetenek sınavlarını da kapsayabilir (En Başarılı Eğitim Sistemi Finlandiya, 2017)

Aşağıdaki tabloda (tablo 2.5) Finlandiya'nın 2009, 2012 ve 2015 PISA uygulamalarının okuma becerileri alanında elde ettiği dereceler gösterilmiştir.

Tablo 2.5. Finlandiya'nın PISA Okuma Becerisinde Yıllara Göre Durumu

Okuma Becerileri	2009	2012	2015
Finlandiya Sıralaması	3	6	5
Puan Ortalaması	536	524	526

(Kaynak : OECD (2010), PISA 2009 Results: Executive Summary, OECD(2014) PISA 2012 Results In Focus, OECD(2016) PISA 2015 Results In Focus)

Tabloya bakıldığında Finlandiya 2009 yılında, okuma becerileri alanında 536 puanla üçüncü sırada; 2012 yılında okuma becerileri alanında 524 puanla altıncı sırada; 2015 yılında okuma becerileri alanında 526 puanla beşinci sırada yer almayı başardığı görülmektedir. Finlandiya eğitim sisteminin son üç dönemde yapılan PISA'da okuma becerileri alanında elde ettiği puan ortalamasının birbirine yakın sonuçlar olduğu görülmektedir.

2.7.3.1. Finlandiya Anadil Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Finlandiya'da üç farklı dil (Fince-İsveççe-Sami dili) vardır. Ulusal çekirdek (temel) program anlayışıyla geliştirilen Finlandiya Ana Dili ve Edebiyat Öğretim Programı (FADEÖP) 2004 yılında uygulanmaya başlamıştır. Hazırlanan çerçeve program, genel hedefleri ve programlar arası temel konu içeriklerini barındırmaktadır. Okullar bu çerçeveyi temel alarak amaçları doğrultusunda kendi öğretim programlarını hazırlayabilmekte, öğretmenler de kendi öğretim yöntemlerini ve araçlarını belirleyebilmektedirler (FADEÖP, 2004, Akt. Yıldız, 2015, s.93).

Anadili öğretim programı, birinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar aşamalı bir şekilde, bir bütün olarak düzenlenmiştir. Programda her sınıf düzeyine uygun hedefler, içerik ve süreç sonunda ulaşılması hedeflenen performans tanımı yer almaktadır. Bu öğeler birbiriyle ilişki içerisinde ve temel dil becerilerine göre düzenlenmiştir. Aynı zamanda tüm beceriler basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru ilerlemektedir (Yaman vd, 2013, s.254).

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada veriler nitel araştırma türlerinden olan “doküman incelemesi” yöntemiyle elde edilmiştir. “Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.188 Akt. Karataş, 2015, s.72). Veriler, bu yöntemin beş karakteristik aşaması olan (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması (Yıldırım, & Şimşek, 2003) basamakları takip edilerek elde edilmiştir. Türkiye, Singapur, Finlandiya ve Güney Kore anadili öğretim programları bu araştırmanın dokümanlarını oluşturmaktadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada son üç dönemde 2009, 2012 ve 2015 yıllarında gerçekleştirilen PISA uygulamasının okuma becerilerinde başarı gösteren Singapur, Finlandiya, Güney Kore anadili öğretim programları ve Türkiye anadili öğretim programı üzerinde çalışılmıştır. 2015 (1-8) Türkçe Dersi Öğretim programı 5-8. sınıflar, Finlandiya Anadili ve Edebiyatı öğretim programı 6- 9. sınıflar, Singapur ilkokul 5,6. sınıf ve ortaokul 1 - 4. sınıf İngilizce Öğretim Programı, Güney Kore Anadili Öğretim Programı 7 - 9. sınıflar üzerinde çalışılmıştır.

3.3. Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. “İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha büyük içerik kategorileri ile özetlendiği, sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır” (Büyüköztürk vd, 2015, s.246). “İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur” (Büyüköztürk vd, 2015, s.247). Bu kapsamda Finlandiya, Güney Kore ve Singapur anadili öğretim programları resmi eğitim bakanlıklarının sitesinden Türkçeye çevrilerek incelenmiştir. Araştırmaya konu olan ülkelerin anadili eğitim programlarının var olan kategorilerinin yanı sıra farklı kategoriler de belirlenmiştir. Bu kategoriler kapsamında PISA uygulamasında okuma becerileri alanında başarılı olan ülkelerin anadili öğretim programları ile Türkiye anadili öğretim programı benzer ve farklı olduğu yönler açısından incelenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Türkiye Anadili Öğretim Programına Yönelik Bulgular ve Yorum

2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı 2015 yılında yayımlanmıştır ve 2016 yılında tekrar bazı düzeltmeler yapılarak 2016-2017 yılından itibaren 1. ve 5. sınıflardan başlamak üzere kademeli şekilde uygulanmaya konulmuştur. Türkçe Dersi Programı; programın temel yaklaşımı, programın genel amacı, programın genel yapısı, öğrenme alanları, ders ve öğretmen kılavuz kitabına alınacak metinlerin nitelikleri, ilk okuma yazma süreci, ölçme değerlendirme ve 1-8. sınıfların kazanımlarından oluşmaktadır. 2005, 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında olduğu gibi programın hazırlanmasında öğrenci merkezli anlayışla yapılandırmacılık yaklaşım merkeze alınmıştır ayrıca tematik yaklaşım da benimsenmiştir. Bu programda 8 tane ana temaya yer verilmiştir. Programda sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanı bulunmaktadır. Dilbilgisi bu öğrenme alanları içine serpiştirilmiş olup ayrı bir öğrenme alanı olarak programda yer almamaktadır. Böyle yapılmasının amacı dilbilgisi kurallarının ezberlenmesi yerine sınıf düzeylerine ve iletişim ortamına uygun olarak gerekli dilbilgisi yapılarının sezdirilmesi ve uygulanması hedeflenmiştir. Bu araştırma kapsamında programın ortaokul düzeyi olan 5., 6., 7. ve 8. sınıflar için olan bölümleri değerlendirilmeye alınacaktır.

“Program; öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup bütün kazanımlar sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde tasarlanmıştır” (MEB, 2015, s.4). Programda yer alan bu ifadeden programın sarmal programlama yaklaşımı ile hazırlandığı görülmektedir.

4.1.1. Amaçlar ile İlgili Bulgular ve Yorum

Türkçe Dersi Öğretim Programında 13 tane genel amaca yer verilmiştir. 2015 Türkçe dersi öğretim programının amaçları aşağıda tablo halinde gösterilmiştir.

Tablo 4.1. 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı Amaçlar

Sözlü iletişim, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek
Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak
Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, yorumlama, analiz -sentez yapma ve değerlendirme becerilerini geliştirmek
Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerini sağlamak
Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak
Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak
Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek
Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek
Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek
Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak
Kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak
Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak; millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek
Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarını sağlamak

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

Yukarıdaki amaçlar tablosu incelendiğinde dil beceri alanlarının geliştirilmesi, bilgiyi araştırma keşfetme, yorumlama, zihinde yapılandırma, kişisel, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmelerini sağlamak vb. amaçlarından zihinsel ve dilsel, kişisel, sosyal, kültürel yani bireyin ihtiyacı olan her açıdan gelişiminin hedeflendiği görülmektedir. Ayrıca programda kitle iletişim araçları ile aktarılanlar, basılı ve basılı olmayan güncel kaynaklara da yer verilerek değişen gelişen dünyaya bireyin anadil ile uyum sağlaması, maddi, manevi, ahlaki, estetik, tarihi değerlere, anadilin öneminin farkına vararak değer vermesi hedeflenmiştir.

4.1.2. Sözlü İletişim

4.1.2.1. Sözlü İletişim Kazanımları ve Etkinlikleri

Aşağıdaki tabloda 5. Sınıf sözlü iletişim kazanımları gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Türkçe Dersi Programı Sözlü İletişim 5. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu

Kazanımlar	Etkinlikler
1. Akranlarıyla ve yetişkinlerle bir konuyu konuşur / tartışır. 1.1. Göz teması kurarak işitilebilir bir ses tonuyla konuşur. 1.2. Konuşmasında uygun hitap ifadeleri ve nezaket sözcükleri kullanır. 1.3. Tonlama ve vurgulara dikkat ederek akıcı ve anlaşılır bir dille konuşur. 1.4. Konuşmanın akışı içinde sorular sorar ve sorulara cevap verir. 1.5. Konuşmada/tartışmada ifade edilen fikirleri toparlar, konuşmalardan ne anladığını ve kendi düşüncelerini ifade eder.	Konuşmanın akışı içinde bir önceki konuşan kişinin veya daha önce konuşanların ifade ettiği noktalarda aynı görüşte olduğu veya önemli gördüğü hususları belirterek kendi görüşünü ifade etmesi sağlanır.
2. Hazırlıklı konuşma/sunu yapar.	Topluluk önünde konuşulacak/ tartışılacak konu/sunu için hazırlık yapması, gerekli metinleri okuyarak veya çalışarak gelmesi, konuşmasını edindiği bilgiler üzerine kurgulaması, prova yapması ve sunması sağlanır.
3. Konuşmasını/sunumunu bilgiyi daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve benzeri çoklu medya araçları ile destekler.	
4. Konuşmasını konuya, ortama ve konuşmayı yapacağı kişi veya gruba göre uyarlar.	
5. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana fikri/ana duyguyu belirler.	
6. Dinlediklerini/izlediklerini ön bilgileriyle karşılaştırır.	
7. Dinledikleriyle /izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar.	Neden-sonuç, amaç-sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar vb. üzerinde durulur.
8. Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	Dinledikleri ve izlediklerindeki önemli ve önemsiz noktaları belirleme ve önemli noktaları birleştirmeye yönelik çalışmalar yaptırılır.
9. Dinledikleri/izledikleriyle ilgili görüşlerini mantıksal sıra içerisinde açıklar.	
10. Dinlediklerinde gerçek ve kurgu olanı ayırt eder.	
11. Farklı türdeki metinleri dramatize eder.	
12. Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Türkçe dersi öğretim programı sözlü iletişim alanında 5. sınıflar için 12 kazanımın ve birinci kazanımın alt kazanımları olduğu görülmektedir.

Her kazanım için etkinlik belirtilmediği dikkat çekmektedir. Sözlü iletişim becerisi, günlük hayatta dili etkili bir şekilde kullanmayı, konuya, duruma göre kendini ifade etmeyi, dinlediklerini, izlediklerini özetlemeyi, açıklamayı, yorumlama gibi kazanımlardan oluştuğu görülmektedir. Kazanımların öğrencinin seviyesine ve ilgilerine uygun değişen, gelişen dünyaya ayak uyduran, kitle iletişim araçlarının da iletişimdeki rolü dikkate alınarak hazırlandığı görülmektedir. Konuşur, tartışır, uyarlar, fark eder, ayırt eder, dramatize eder gibi kazanımların olması sözlü iletişim becerilerinin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal olarak öğrencilerin gelişimlerini amaçladığını göstermektedir.

Tablo 4.3. Türkçe Dersi Programı Sözlü İletişim 6. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu

Kazanımlar	Etkinlikler
Konuşmacının tezlerinden ve görüşlerinden hangilerinin gerekçeler ve kanıtlarla desteklendiğini, hangilerinin desteklenmediğini ayırt eder.	
Dinlediklerindeki/izlediklerindeki bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgular.	

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

Yukarıdaki tabloda 5. sınıf kazanımlarında yer alan kazanımlardan farklı olarak bu iki kazanım eklenmiştir. Dinledikleri, izledikleri bilgi ve düşüncelerin tutarlılığını sorgulama ve tezlerin görüşlerin gerekçeler ve kanıtlarla desteklenip desteklenmediğini ayırt etme üst düzey düşünme becerilerini oluşturduğundan sınıf seviyesine uygun olarak burada yer almaktadır. Türkçe dersi öğretim programı sözlü iletişim 6. sınıf kazanımları toplam 13 kazanımdan oluşmaktadır.

Tablo 4.4. Türkçe Dersi Programı Sözlü İletişim 7. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu

Kazanımlar	Etkinlikler
Dinlediği konuşmada öne sürülen düşüncelerin gerekçelerini ve kanıtlarını belirler.	Öne sürdüğü düşüncelerle ilgili verileri, destekleyici bilgileri, gerekçeleri, kanıtları ve örnekleri kullanarak görüşlerini tutarlı bir şekilde ifade etmesi sağlanır.

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

7. sınıf sözlü iletişim becerisi kazanımları 12 tanedir. 5. ve 6. sınıf kazanımlarına ek olarak yukarıdaki tablodaki kazanım eklenmiştir.

Tablo 4.5. Türkçe Dersi Programı Sözlü İletişim 8. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu

Kazanımlar	Etkinlikler
Dinlediği konuşmada öne sürülen düşüncelerin gerekçelerini ve kanıtlarını belirler, sorgular ve değerlendirir.	
Dinlediği/izlediği bir metnin, medya içeriğinin veya sözel sunumun örtülü anlamını belirler.	

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

8. sınıf sözlü iletişim öğretim alanı kazanımları 11 tanedir. Diğer sınıf seviyelerine ek olarak yukarıdaki tabloda görülen iki kazanım eklenmiştir. Kazanımların sınıf düzeyine göre somuttan soyuta doğru sıralandığı aynı kazanımlara her sınıf düzeyinde tekrar tekrar yer verildiği ve kazanımların genişleyerek devam ettiği, dolayısı ile sarmal program yaklaşımının uygulandığı görülmektedir. Çoğu kazanımın etkinlik açıklamasının yapılmaması öğretim sürecinde öğretmene özgürlük tanıdığını göstermektedir.

4.1.2. Okuma Alanı

4.1.2.1. Okuma Alanı Kazanımları ve Etkinlikleri

2015 Türkçe dersi öğretim programı okuma alanı; anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere 3 alt başlıktan oluşmaktadır. Kazanımlar da bu başlıklara göre ayrı ayrı oluşturulmuştur.

Programda okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı metinleri doğru, akıcı bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirip dönemin zihniyetini, kültürel, ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının farkında olarak okumayı bir alışkanlık hâline getirmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2015, s.7).

Aşağıdaki tabloda 5. sınıf okuma alanı kazanımları ve etkinlikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Türkçe Dersi Programı Sözlü İletişim 8. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu

Kazanımlar	Etkinlikler
Anlama	
1. Okuduklarının konusunu ve ana fikrini/ana duygusunu belirler.	
2.Okuduklarında yardımcı fikirleri belirler ve yardımcı fikirlerin ana fikri nasıl desteklediğini açıklar.	
3. Başlık ve içerik uyumunu sorgular.	
4. Metni yorumlarken metinden aktarımlar yapar.	
5. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır .	
6.Metinler arası karşılaştırma yapar.	Metinlerde temaları, konuları, olayları, karakterleri karşılaştırması sağlanır.
T5.2.7. Okuduklarındaki yönlendirici ifadelerin anlamda yaptığı değişikliği fark eder.	Ama, fakat, oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak, son olarak gibi yönlendirici ifadeleri bulması sağlanır.
T5.2.8. Hikâye, drama veya şiirde bölümlerin, sahnelerin veya dörtlüklerin metnin bütününe nasıl il ilişkilendirildiğini veya birbirini tamamladığını açıklar.	
9. Gerçek ve kurguyu ayırt eder.	
10.Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	Medya kaynakları; edu, gov, com, org vb. ele alınacaktır.
11. Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir.	
T5.2.12. Okuduğu metnin türünü belirler.	
T5.2.13. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	Görsel, sözel, grafik, tablo, çizelge ve benzeri biçimlerde sunulan bilgilerin metnin anlaşılmasına nasıl katkı sağladığını açıklayarak bu bilgileri yorumlaması sağlanır.
Akıcı Okuma	
14. Bağımsız olarak metin türlerini uygun hızda okur.	Öğrenciyi zorlamamak kaydıyla bazı şiirleri ezberleme çalışmaları yaptırılır.
15. Hecceleme, tekrar ve geri dönüşler yapmadan işitilebilir bir ses tonuyla okur, vurgu ve tonlamalara dikkat eder.	
16. Yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat ederek uygun hızda sesli veya sessiz okur.	
17. Metni türüne göre dramatize ederek okur.	
Söz Varlığı	
18. Anlamını bilmediği sözcükleri ve sözcük gruplarını öğrenir.	Sözcükleri öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçlar kullanılacaktır.
T5.2.19. Okuduğu metindeki sözcük ve sözcük gruplarının cümle içinde kazandığı anlamı fark eder.	
20. Kelimelerin eş ve zıt anlamlarını bilir.	
21. Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	
22. İsimlerin ve sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder.	
23. İsim ve sıfat tamlamalarını fark ederek anlama olan katkılarını bilir.	

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

2015 Türkçe dersi öğretim programı okuma alanı 5. sınıflar için kazanımlar incelendiğinde dijital ortamda ya da basılı her türlü kaynağı uygun okuma hızıyla ve yeterliğiyle okuyup, anlamının hedeflendiği görülmektedir. Hikaye, drama, şiir bölümleri, sahneler gibi farklı kaynaklara yer verilmiştir. Söz varlığı başlığı altında eş sesli kelimeler, isimler, sıfatlar gibi dilbilgisi konularına yer verildiği dikkat çekmektedir. “Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır” (MEB, 2015, s.27) kazanımından öğrencilerin yaşı gereği daha somut dönemde oldukları için şekil, grafik, tablo gibi görseller ile öğrencilerin bu görselleri yorumlaması ve okuduklarını anlamalarına katkıda bulunması beklenmektedir. Okuma alanı kazanımlarında öğrencinin hep aktif rolde ve merkezde olduğunu kendi okuma, anlama sürecini gerçekleştirdiği görülmektedir. Sözlü iletişim beceri alanında olduğu gibi bu alanda da her kazanım için etkinlik belirtilmemiş, öğretmen sürece rehberlik etmede özgür bırakılmıştır. Açıklama yapılan etkinliklerin de kazanımlara uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Türkçe Dersi Programı Okuma Alanı 6. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu

Kazanımlar	Etkinlikler
Anlama	
Metnin nesnel bir özetini yapar.	
Metinden anlam çıkarırken metin içeriğine atıfta bulunur.	
Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır.	
Öyküleyici metinlerde bölümler ve sahneler ilerledikçe olayların nasıl geliştiğini ve olayların akışı içinde kahramanların davranışlarının /tepkilerinin nasıl değiştiğini belirler.	
Metinde cümlenin, bölümün, sahnenin veya dörtlüğün, metnin bütünü ile nasıl ilişkilendirildiğini ve olay akışına nasıl katkı sağladığını analiz eder.	
Bilgilendirici metinde yazarın amacını veya konuya bakış açısını belirler.	
Bilgilendirici metinlerde gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmiş görüşleri, gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder.	
Bilgilendirici metinlerde bir cümlenin, paragrafın veya bölümün metnin bütünüyle nasıl ilişkilendirildiğini analiz eder.	
Bilgilendirici metinde bir yazarın konuyu ve olayı sunuşunu başka bir yazarın sunuşuyla karşılaştırır.	Bilimsel bir konuda farklı gerekçe ve kanıtlardan hareketle farklı sonuçlara gidilebileceğinin anlaşılması sağlanır.
Okuduklarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark eder	
Söz Varlığı	
Kelime ve kavramların farklı anlamlarını öğrenir ve bunları bağlama uygun şekilde kullanır.	
Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder.	
Edat, bağlaç ve ünlemlerin anlama olan katkısını fark eder.	

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

6. sınıf okuma alanı 27 kazanımdan oluşmaktadır. 5. sınıf kazanımlarına ek olarak anlama ve söz varlığı başlıkları altında farklı kazanımlar eklenmiştir. 5. sınıf söz varlığı kazanımlarının ilk ikisi aynen 6. sınıfta da yer almıştır diğer dilbilgisi konuları ile ilgili olan kazanımlar yerine “zamir, edat, bağlaç, ünlem” ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Akıcı okuma başlığı altındaki kazanımlar da 5. sınıf ile aynıdır. Anlama başlığı altındaki kazanımlar incelendiğinde “Bilgilendirici metinde bir yazarın konuyu ve olayı sunuşunu başka bir yazarın sunuşuyla karşılaştırır” (MEB,2015, s.27) gibi kazanım ifadelerinden öğrencinin okuma alanında aktif olmasının, üst düzey düşünme becerilerini kullanmasının, eleştirel okuma yapmasının hedeflendiği görülmektedir.

Tablo 4.8. Türkçe Dersi Programı Okuma Alanı 7. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu

Kazanımlar	Etkinlikler
Anlama	
Okudukları ile izlediklerini karşılaştırır.	Okudukları ile izlediklerini; kahramanlar, mekân, zaman ve içerik yönünden karşılaştırması sağlanır.
Paragrafın yapısını bilir.	
Okuduklarında anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştirme yollarını fark eder.	
Hikâye edici metinlerde olay örgüsünü çözümler.	Olay unsurlarının birbiriyle nasıl bir etkileşim içinde olduğunu belirlemesi ve olay örgüsünün çözümlenmesi sağlanır.
Bilgilendirici metinleri çözümler.	Kişi, olay ve düşünceler arasındaki etkileşimin çözümlenmesi; olayların /düşüncelerin kişileri nasıl etkilediği veya kişilerin olayları/düşünceleri nasıl etkilediğinin açıklanması sağlanır. Yazarın metni nasıl yapılandırdığını, bölümlerin metnin bütününe ve işlenişine nasıl katkı sağladığını açıklaması sağlanır.
Bilgilendirici metinde sunulan gerekçeleri ve kanıtları değerlendirir.	
Şiirin şekil özelliklerini bilir.	Şiirde kafiye, redif gibi ahenk unsurları fark ettirilir, bunların türlerine değinilmez. Serbest şiire ve hece ölçüsüne değinilir. İstiklâl Marşı'nın aruz ölçüsü ile yazıldığı belirtilir ancak aruz ölçüsü bilgisine girilmez.
Okuduklarında anlama dayalı anlatım bozukluklarını fark eder.	
Yazarın metindeki bakış açısını belirler.	
İki farklı yazarın aynı konuda yazılmış aynı türdeki bilgilendirici metinlerini karşılaştırır.	
Akıcı Okuma	
Bağımsız olarak farklı türde metinleri okur ve anlar.	
Dilin ses, şekil ve söz dizimi kurallarına uyararak okur.	
Söz Varlığı	
İmge olarak kullanılan sözcüklerin veya deyimlerin metinde kullanılan anlamlarını belirler.	
Fiilerin cümleye kattığı anlam özelliklerini fark eder.	
Zarfların cümleye kattığı anlamı ve işlevini fark eder.	

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

7. sınıf okuma alanı 28 kazanımdan oluşmaktadır. Kazanımlarına bakıldığında 6. sınıf okuma – anlama başlığı altında bulunan “okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini belirler ve karşılaştırır”(MEB, 2015, s.29) kazanımının yerine “okudukları ile izlediklerini karşılaştırır”(MEB, 2015, s.33) kazanımı getirilmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça kazanımlarda, daha üst düzey düşünme becerileri kullanılarak gerçekleştirilmesi beklenen hedeflerin olduğu görülmektedir. 6. Sınıf okuma beceri alanı kazanımlarına ek olarak yukarıdaki tabloda belirtilen kazanımlar eklenmiştir. Bilgi verici, hikaye edici, şiir gibi farklı metin türlerine yer verildiği, bu sınıf düzeyinde hikaye edici ve bilgilendirici metinleri öğrencilerin çözümlemesi, şiir türüne ise giriş yapması özelliklerini sezmesi hedeflenmektedir. Akıcı okuma başlığı altında ise okuma alanında öğrencilerin daha çok yetkinlik kazandığı düşünüldüğünden öğrencilerin farklı türde metinleri okuyup, yorumlaması, çözümlemesi hedeflenmiştir. Söz varlığı başlığı altında “fiiller ve zarflar” dilbilgisi konuları kazanımlara dahil edilmiştir. Dilbilgisi konularının her sınıf düzeyinde tekrar verilmediği her sınıf düzeyinde farklı konularda kazanımların belirlendiği görülmektedir.

Tablo 4.9. Türkçe Dersi Programı Okuma Alanı 8. Sınıf Kazanımları ve Etkinlikler Tablosu

Kazanımlar	Etkinlikler
Anlama	
Okuduklarını anlamlandırmak için metnin içinden alıntılar yapar.	
Şiirin tür ve şekil özelliklerini bilir.	
Aynı konu üzerinde birbiri ile çelişen bilgileri /görüşleri analiz eder.	Birbiri ile çelişen bilgiler sunan iki farklı bilgilendirici metinde görüş farklılığının olgulardan mı yorum farklılığından mı kaynaklandığının belirlenmesi sağlanır.
Okuduklarındaki olay zincirlerini neden-sonuç ilişkileriyle açıklar.	
Okuduklarındaki söz sanatlarını bulur.	Benzetme, kişileştirme, konuşurma, zıtlık, abartma söz sanatları verilir.
Çoklu medya kaynaklarındaki mesajlarını anlar ve değerlendirir.	
Bir eserin yazılı metni ile aynı eserin medya sunumunu karşılaştırır.	
Kurgu metinler ile anonim eserleri karşılaştırır.	Kurgu metinlerin; geleneksel masallar, kahramanlar, temalar, inançlar veya değerlerden nasıl yararlandığını veya etkilendiğini fark etmesi sağlanır.
Söz Varlığı	
Fiilimsilerin cümledeki işlevini fark eder.	

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

8. sınıf okuma becerisi alanı 31 kazanımdan oluşmaktadır. Anlama alt başlığı altında diğer metin türlerine ek olarak şiir türünün şekil ve özellikleri ile ilgili kazanımın yer aldığı görülmektedir. Sınıf seviyesi olarak artık soyut dönem yaş grubu olan 8. sınıf öğrencilerinin daha üst düzey düşünme becerilerini kullanarak “Aynı konu üzerinde birbiri ile çelişen bilgileri /görüşleri analiz eder.” ve “Çoklu medya kaynaklarındaki mesajlarını anlar ve değerlendirir” (MEB, 2015, s.37) gibi ifadelerden analiz etme, değerlendirme gibi kazanımları gerçekleştirmeleri hedeflenmektedir. Öğrencilerin kurgu metinler ve anonim eserlerin de özelliklerini bilmesi ve karşılaştırması da hedeflenmektedir. Akıcı okuma kazanımlarının 7. sınıf kazanımları ile aynı olduğu görülmektedir. Söz varlığı bölümünde ilk iki kazanımının 7. sınıf söz varlığı kazanımlarıyla aynı olduğu ek olarak fiilimsiler ile ilgili dilbilgisi konusunun kazanımlar içinde yer aldığı dikkat çekmektedir.

4.1.3. Yazma

4.1.3.1. Yazma Alanı Kazanımları ve Etkinlikleri

2015 Türkçe dersi öğretim programı yazma alanı kazanımları incelendiğinde ortaokul düzeyinde 5, 6, 7, 8. sınıflar için kazanımların neredeyse aynı olduğu, sınıf seviyesine göre birkaç tane yeni kazanım eklendiği ya da var olan kazanımın genişletildiği dikkat çekmektedir.

Yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alınmıştır. Yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır. Hazırlıktan başlayıp paylaşmaya/yayımlamaya uzanan süreç, birkaç haftayı bulabileceği gibi daha uzun zaman da alabilir. Önemli olan, öğrenciye "süreç temelli yazma"nın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmaktır (MEB, 2015, s.7).

Aşağıdaki tabloda 5. sınıf yazma alanı kazanımları ve etkinlikleri gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Türkçe Dersi Programı Yazma Öğrenme Alanı 5. Sınıf Kazanımlar Tablosu

Kazanımlar	Sınıf Düzeyi
1. Hikâye edici metinler yazar. 1.1. Belirlediği konu etrafında bir taslak oluşturur. 1.2. Oluşturduğu taslakta serim,düğüm ve çözüm bölümlerine yer verir. 1.3. Paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanır. 1.4. Herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazar. 1.5. Anlatımı zenginleştirmek için anlatım yöntemlerinden yararlanır. 1.6. Ana fikri ve konuyu bir bütünlük içinde sunmak için metnin bölümlerini birbiriyle ilişkilendirir.	5. Sınıf

Tablo 4.10. devamı

1.7. Metne uygun bir başlık belirler.	
2. Herhangi bir işin yapılması, işlemin gerçekleştirilmesi vb. konularda işlem basamaklarını sırası ile yazar.	
3. Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama öğelerini kullanır. ör: bundan dolayı, açıkçası, bunun yanında, artık, aynı zamanda vb.	
4. Bilgilendirici metinler yazar. 4.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler. 4.2. Belirlediği konu ve amaç etrafında bir taslak metin oluşturur. 4.3. Hazırladığı taslakta giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verir. 4.4. Metnin ilk paragrafında amacını açıkça ifade eder. 4.5. Yazılı kaynaklar ve ya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü desteklemek için kullanır. 4.6. Gerekçeleri kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar. 4.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar. 4.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri ve kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar. 4.9. Metne uygun bir başlık belirler	
5. İçeriğe uygun atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	
6. Gerektiğinde anlatımı zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.	
7. Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru eki, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgül ve köşeli ayraç uygun yerde/doğru kullanır.	
8. Soru ekini, “de” ve “ki” bağlaçlarını, sayıları, kısaltmaları, pekiştirmeli sözleri doğru yazar; satır sonunda kelimeleri uygun şekilde böler.	
9. Çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli) ve yapım eklerini doğru kullanır.	
10. İsim, isim tamlaması, sıfat ve sıfat tamlamalarını cümledeki işlevlerine uygun kullanır.	
11. Yazdıklarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	
12. Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.	
13. Yazdıklarını yazılı/basılı olarak veya imkân ve fırsatlar ölçüsünde çoklu medya ortamlarını kullanarak paylaşır.	

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

5. sınıf yazma becerisi kazanımları 13 kazanım ve alt kazanımlardan oluşmaktadır. Öğrencilerin bilgi verici metinleri yazarken görüşlerini desteklemek için kanıtları, gerekçeleri kullanarak ya da atıfta bulunarak düşüncelerini bir bütünlük içinde açıklaması beklenmektedir. Aynı şekilde hikaye edici metinleri yazıyorken düş gücünü kullanarak gerçek ile kurguyu fark ederek öyküleyici metinler yazması beklenmektedir. Hikaye edici ve bilgi edici metinler yazması ve bu iki metin türünü ayırt etmesi 5 - 8. sınıflar için ortak kazanımlardır.

Tablo 4.11. Türkçe Dersi Programı Yazma Alanı 6. Sınıf Kazanımları Tablosu

Kazanımlar	Sınıf Düzeyi
Çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli) ve yapım eklerini doğru kullanır; kök bilgisi ile ilişki kurar.	6. Sınıf
Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.	
Yazma çalışmalarında, kaynaştırma (y, ş, s, n) harflerini doğru kullanır.	
Yapım eklerini bilir; basit, birleşik ve türemiş sözcükleri ayırt eder.	
Metin yazımında özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özelliklerini kullanır.	

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

6. sınıf Türkçe dersi öğretim programı yazma 13 kazanım ve alt kazanımlardan oluşmaktadır. İlk 5 kazanımın 5. sınıf yazma kazanımlarıyla aynı olduğu yukarıdaki tabloda gösterilen kazanımların farklı olduğu görülmektedir. Yazma becerisi kazanımlarına bakıldığında dilbilgisi kurallarına ağırlık verildiği görülmektedir. Öğrencilerin; yalın, akıcı, açık duru metinler yazmaları hedeflenmektedir.

Tablo 4.12. Türkçe Dersi Programı Yazma Alanı 7. ve 8. Sınıf Kazanımları Tablosu

Kazanımlar	Sınıf Düzeyi
Görüşlerini destekleyen gerekçe/kanıtlar yanında, karşıt gerekçe/kanıtları da belirler ve bunlara atıfta bulunur.	7. Sınıf
Düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.	
Paragraflar ya da metnin bölümleri arasında ana fikri görüş ve ya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.	
Sunduğu görüşleri, gerekçeleri ve kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.	
Düş gücünü kullanarak şiir veya fantastik metin yazar.	
Çekim eklerini (kişi ekleri, haber ve dilek kipleri) ve yapım eklerini doğru kullanır.	8. Sınıf
Fiilin cümleye kattığı anlam özelliklerini, ek fiilli ve zarfları cümledeki işlevlerine uygun kullanır.	
Fiilimsileri cümledeki işlevine uygun olarak kullanılır.	

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

7. sınıf yazma becerisi alanı 11 kazanım ve alt kazanımlardan, 8 sınıf yazma becerisi alanı 12 kazanım ve alt kazanımlardan oluşmaktadır. 5. ve 6. sınıf yazma kazanımlarından farklı olarak yukarıdaki tabloda belirtilen kazanımlar programda yer almaktadır. Kazanımlar incelendiğinde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal düzeylerine uygun olarak şiir ve fantastik metin yazma gibi sentez basamağında kazanım yer aldığı görülmektedir. Her sınıf düzeyinde farklı dilbilgisi kurallarının yer aldığı dikkat çekmektedir. Sözlü iletişim becerisi kazanımları, okuma becerisi kazanımları ve yazma

becerisi kazanımlarının birbirini tamamlayan bir örüntü içinde hazırlandığı dikkat çekmektedir. Öğrenme alanlarının kazanımların adım adım bir üst seviyeye geçtiği, bir öğrenme alanı dikkate alınmadığında diğer öğrenme alanlarında da bütünlük sağlanamayacağı görülmektedir. Örneğin; okuma alanında geçen “Bilgilendirici metinlerde gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmiş görüşleri, gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder.”(MEB, 2015, s.34) kazanımı ile yazma alanında “Görüşlerini destekleyen gerekçe/kanıtlar yanında, karşıt gerekçe/kanıtları da belirler ve bunlara atıfta bulunur.” (MEB, 2015, s.34) kazanımları birbirini desteklemekte ve tamamlamaktadır.

4.2. Metin Türleri

Türkçe dersi öğretim programı sözel iletişim, okuma ve yazma alanlarında incelenen bütün sınıf düzeylerinde kazanımlara bakıldığında yer alan metin türleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 4.13.5-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Verilmesi Gereken Metin Türleri

Hikâye edici metinler	hikâye, masal, fabl, anı, destan, efsane, roman, tiyatro
Bilgi verici metinler	kronolojik sıralamaya, tanımlamaya/betimlemeye, karşılaştırmaya, sebep-sonuca ve problem çözmeye dayalı metin yapılarından ve gezi yazısı, deneme, eleştiri, söyleşi, köşe yazısı, makale, biyografi, otobiyografi, mülakat
Şiir	

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

Yukarıdaki tabloya bakıldığında, programın sözel iletişim, okuma ve yazma alanlarında kazanımlara ulaşmada çeşitli metin türlerinin kullanılması için farklı metin türlerinin belirlendiği görülmektedir.

4.3. Öğrenme ve Öğretme Süreci

2015 Türkçe dersi öğretim programında öğrenme- öğretme süreci başlığı yer almamaktadır. Öğretme ve öğrenme sürecindeki yöntem, teknik ve stratejiler kazanımlara ulaşmada bir araç olarak görülmüştür. Programda “Öğretmenlerden, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında yöntem, teknik, strateji öğretimine ve bunların kullanılmasına yönelik olarak gerekli yönlendirmeleri yapmaları beklenir”(MEB, 2015, s.4) ifadesi yer almaktadır.

4.4. Ölçme ve Değerlendirme

Programda ölçme ve değerlendirmenin amacı program kazanımlarına ne düzeyde ulaşıldığı ve dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar yapılması olarak bahsedilmiştir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğrenme sürecinin başında öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin belirlenmesi, öğretim sırasında öğrenme ve gelişimin izlenmesi ve öğretim sürecinin sonunda kazanımlara ne kadar ulaşıldığının belirlenmesi olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi, süreç içinde ve sonunda süreç ve sonuç değerlendirmeleri programda yer almaktadır.

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.14) 5-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı değerlendirme uygulamaları gösterilmiştir.

Tablo 4.14. 5-8. Türkçe Dersi Öğretim Programı Sınıf Değerlendirme Uygulamaları Tablosu

Sözlü İletişim	Okuma	Yazma
5-8. sınıflarda kademeli şekilde artan bir nitelikte öğrencilerden daha formal konuşma ve sunum yapımları beklenmektedir. Ortaokul düzeyinde konuşma veya sunum; bir hazırlık yapmayı, çeşitli kaynaklardan bilgi edinmeyi, konuşmada veya sunumda kaynaklara atıfta bulunmayı, görüşlerini gerekçeler ve kanıtlarla desteklemeyi, sunacağı bilgileri sistematik bir sıra ve bütünlük içinde düzenlemeyi gerektirmektedir. Konuşma kazanımlarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi için ilgili becerilerin bu çerçevede değerlendirilmesi gerekir. Dinleme ile ilgili kazanımlarda dinlediğini bütünlük içinde anlama ve anlamlandırma, yeniden ifade etme, dinlediği bir metinde, izlediği bir sunum veya	Okuduğunu anlama, nesnel biçimde özetleme, bir işin veya işlemin basamaklarını doğru bir şekilde anlama, doğru bir şekilde alıntı ve aktarımlar yapma, doğrudan atıf yapma, öyküleyenin veya yazarın bakış açısının metni nasıl etkilediğini analiz etme, okuduğu bilgilerde gerekçe ve kanıtları sorgulama ve yargılama, imge olarak kullanılan sözcükleri kendi bağlamında anlamlandırma, performans veya sahne gösterimlerinde kurgu ile olguları ayırt edebilme, aynı konuda birbiriyle çelişen görüşlerin öznel bakış açılarından mı yoksa nesnel olgu farklılıklarından mı kaynaklandığını ayırt etme gibi bilgi ve beceriler, metinler üzerinden uygulamalar yoluyla ölçülmeli ve	Öz değerlendirme ve akran değerlendirme etkinlikleri, tüm öğrenme alanlarında kullanılabilir olmakla birlikte özellikle yazma öğrenme alanında yazma becerilerinin geliştirilmesinin ayrılmaz bir parçası olarak kullanılmalıdır. Öğrencilerin kendi yazdıklarını gözden geçirmeleri; yazdıklarını anlam, yazım ve noktalama, metin akışı, metnin iç tutarlılığı, metnin bölüm/sahne veya paragrafları arasındaki uyumu gibi yönleriyle değerlendirmeleri ve metni geliştirmeleri bir öz değerlendirme etkinliği olarak öğrenmeyi destekler ve yazma becerilerinin mükemmelleştirilmesine katkı sağlar. Benzer şekilde öğrenciler, öğretmen tarafından belirlenmiş ölçütler

Tablo 4.14. devamı

medya içeriğinde kurgu ile gerçeği ayırt etme, örtük mesajları anlama, sunulan görüşleri desteklemek için kullanılan gerekçe ve kanıtların yeterliliğini değerlendirme becerilerinin ne düzeyde kazanıldığını belirlemeye yönelik uygulamalar yapılır.	değerlendirilmelidir. Burada kazanımlar arasında açık bir hiyerarşi ve öncelik-sonralık söz konusudur. Bu nedenle ölçme ve değerlendirmenin de kazanımlar ve kazanımların odaklandığı becerilerin öncelik-sonralık ilişkisine uygun olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir.	ve bir çerçeve dâhilinde akranlarının yazdıklarını değerlendirebilirler. Öz değerlendirme ve akran değerlendirme adına yapılan ancak öğrenme amaçlarına katkı sağlamayan, formlara veya derecelendirme ölçeklerine indirgenmiş uygulamalardan uzak durulmalıdır.
--	--	--

(Kaynak: MEB, 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde sonuç değerlendirmesinden çok süreç içi değerlendirmenin ağırlık kazandığı görülmektedir. Öğrencilerin sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarında yetkinlik kazanmaları için bu üç alanın birbiri ile bütün olduğu ve kazanımlarının da bütünlük içinde değerlendirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin okumasını, anlamasını, anladıklarını yeni bir bakış açısıyla yeniden ifade etmesi, ifade ederken atıflarda bulunması ve alıntılar yapması amaçlandığı için birkaç tane öğrenme alanı aynı anda değerlendirilebilir. Değerlendirme uygulamalarında akran ve öz değerlendirmeye de önem verildiği dikkat çekmektedir.

4.2. Güney Kore Anadili Öğretim Programına Yönelik Bulgular ve Yorum

Güney Kore anadili öğretim programı amaçlar, içerik, öğrenme- öğretme yöntemleri ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. İçerik bölümü, dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve edebiyat bölümlerinden oluşmaktadır.

4.2.1. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Amaçlara Yönelik Bulgular ve Yorum

Güney Kore anadili öğretim programı Kore dili ve kültürünün doğasının kapsamlı anlaşılmasını sağlamak ve Kore kültürünü oluşturmada katkıda bulunan becerileri artırmak için Kore dilini doğru ve etkili kullanımını amaçlar. Kore dili dersi ile öğrenciler;

- 1) Kore dilinde çeşitli durumlarda kullanabileceği Kore Dili ve edebiyatının temel bilgisini anlar ve kendi dilini yaratıcı bir şekilde kullanır.
- 2) Sohbeti sürdürme ve başlatmak için ve yaratıcı, eleştirel yazı için gerekli temel bilgi ve becerilerine sahip olur.
- 3) Gelecek odaklı Kore kültürünü oluşturmak ve dil gelişimini sağlamak için sürekli araştırmalar yaparak Kore kültür dünyasıyla ilgilenir.

Güney Kore anadili öğretim programında içeriğin genel yapısına ve sınıf düzeylerine göre içeriklere yer verilmiştir. Bu çalışmanın amacı PISA uygulamalarında başarılı olan ülkelerin anadil öğretim programlarını incelemek olduğundan dolayı ve bu uygulamalara 15 yaş grubu öğrenciler katıldığı için 7., 8. ve 9. sınıf düzeylerinde anadil öğretim programları incelenecektir.

Güney Kore anadili öğretim programı incelendiğinde dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve edebiyat beceri alanlarının yapılarının türleri, bilgi, beceriler ve içerikler başlıklarından oluştuğu görülmektedir.

4.2.2. Güney Kore Anadili Öğretim Programının İçerik Bilgilerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Güney Kore programında içerik bölümünü oluşturan dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve edebiyat öğrenme alanları hakkında bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

4.2.2.1. Dinleme Becerisi

4.2.2.1.1. Dinleme Becerisinin İçerik Yapısı

Aşağıdaki tabloda Güney Kore anadili öğretim programında yer alan dinleme becerisinin içerik yapısı gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dinleme Becerisinin İçerik Yapısı

Dinleme Türleri
Bilgiyi iletmek için parçaları dinleme
İkna edici metinleri dinleme
Sosyal etkileşim metinlerini dinleme
Duygusal ifadeler içeren metinler dinleme

Tablo 4.15. devamı

Bilgi İletişimin yapısı Konuşmanın özellikleri Kitle iletişim araçlarının özellikleri	Beceriler İçeriklerin belirlenmesi Çıkarımlar Değerlendirme ve takdir etme
İçerikler Durumsal içerikler Sosyal ve kültürel içerik	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tabloda Güney Kore programının dinleme becerisinin içerik yapısının; dinleme türleri, bilgi, beceriler ve içerikler başlıklarından oluştuğu görülmektedir. Programda bilgiyi iletmek için parçaları dinleme, ikna edici metinleri dinleme, sosyal etkileşim metinlerini dinleme ve duygusal ifadeler içeren metinleri dinleme olmak üzere 4 tane dinleme türüne yer verilmiştir.

4.2.2.1.2. Dinleme Becerisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.16) Güney Kore anadili programının dinleme becerisi alanının 7, 8 ve 9. sınıf düzeylerine göre metin seviyesi ve kapsamı gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Dinleme Becerilerinin 7, 8, 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı

Metin Seviyesi ve Kapsamı	Sınıf
Programın özelliklerini etkili bir biçimde gösteren dersler	7. Sınıf
Halkı yüksek derecede cezbeden reklamlar	
Çevredeki insanlarla görüşmeler	
Nezaket ve mizahla zekice konuşmalar	
Programın özelliklerini etkili bir biçimde gösteren dersler	8. Sınıf
Kültürel ve güncel konularla ilgili dersler	
Toplum, okul ve sınıf yaşamında ortaya çıkan gündem maddeleri ile ilgili konferanslar	
Öğretmenler ve öğrenciler ya da öğrencilerin kendi arasında aktif etkileşimin olduğu dersler	
İki moderatör ve ya katılımcının daha fazla birleşimi tarafından gerçekleştirilen radyo programları	9. Sınıf
Toplumsal konuları ve gençlik problemlerini rapor eden televizyon programları	
Toplumların ya da okulların ortak ilgilerine hitaplar	
Özellikle yerel ağzın özelliklerini gösteren sohbetler ya da masallar	
Karakterler ya da dönemsel durumlar arasındaki çelişkileri etkili bir şekilde yansıtan filmler ya da oyunlar	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tabloda 7, 8 ve 9. sınıf dinleme becerileri metin seviyesi ve kapsamı incelendiğinde reklamlar, çevredeki insanlarla görüşmeler, nezaket ve mizahla zekice konuşmalar, radyo ve televizyon programları, yerel ağzın özelliklerini gösteren sohbet ve masallar ve gibi türler yer almaktadır. Her sınıf düzeyinde farklı metin seviyesi ve kapsamının yer aldığı dikkat çekmektedir. Dinleme becerilerinin geliştirilmesinde kitle iletişim araçları olmak üzere çeşitli, farklı ortamların kullanıldığı ve etkili iletişim becerilerinin vurgulandığı görülmektedir.

4.2.2.1.3. Dinleme Becerisi Başarı Standartları ve İçerik Örneklerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Aşağıdaki tablolarda 7, 8 ve 9. sınıflar için ayrı ayrı tablolarda başarı standartları ve içerik türleri gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dinleme Becerilerinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
1. Dersi dinliyorken konunun özelliklerini göz önünde bulundurarak önemli detayları not alır.	Öğrenme amaçlı gerçekleştirilen dinlemenin özelliklerini anlama Ön izlemede, vurguda ve özetlerde kullanılan işaretleri bilerek önemli içerikleri kavrama, sohbet işaretlerini kullanma Dersin önemli detaylarını sırayla düzenleme.
2. Bir reklamı izleme veya dinleme ve ikna etme stratejilerini kavrar	Reklamların özelliklerini anlama Sözel ifadeleri ya da görüntü yöntemlerinin yapısını kavrama Fikir sürecinin üretimi ve programlama maksadını anlama Reklamların geçerliliğini ve güvenilirliğini dinleme ve karar verme
3.Çevredeki insanlarla görüşme yapma ve sonuçları analiz eder.	Görüşmelerin niyetini ve amacını anlama Görüşme konuları hakkında bilgi toplama Medyanın özelliklerini dikkate alarak görüşme yapmak Amaçlara göre görüşmelerin sonuçlarını analiz yapma ve düzenleme
4.Nükteli konuşmalarda ilginç kelimelerin kavramlarını ve anlamlarını kavrar	Nükteli kelimelerin çeşitlerini ve sosyal işlevlerini kavrama Nükteli kelimelerin kavrama ve uygun bir şekilde karşılık verme ve nükteli kelimeleri dinleme

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.18. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dinleme Becerilerinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
1.Bir derste birinin anlayamadığı ya da merak ettiği soru işaretleri	Bir dersi dinliyorken, soru işaretlerini not alarak dersin ana fikrini kavrama Düzenlenmiş içerik hakkında mantık çerçevesinde sorma
2.Başkalarının fikirlerini dinleme ve işbirliği	Konferansın kurallarının işleyişini ve sözcük bilgisini anlama Fikirlerin açılarını kavrama

Tablo 4.18. devamı

yaparak tepki verir	Fikirlerin iyi yanlarını ve kusurlarını yargılama Problemleri işbirliği yaparak çözme tutumunu elde etmek
3.Sınıf sohbetini dinledikten sonra sınıf katılımcıları arasındaki iletişimin doğasını anlar	Sınıf sohbetlerinin etkileşiminin doğasını anlama Öğretmen ve diğer öğrenciler yada öğrenciler arasındaki etkileşimin desenlerini kavrama Etkileşim deseni ile alakalı olarak öğrenme etkilerini yargılama
4.Bir radyo programını dinler ve moderatörün konuşma özelliklerini ve etkilerini değerlendirir	Radyo programlarının doğasını anlama Modaratörün konuşma stratejilerini analiz etme Modaratörün sözel olmayan ifadelerinin etkilerini yargılama Diğer kitle iletişim araçlarının modaratörlerinin konuşma yöntemlerini kıyaslama

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.19. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dinleme Becerilerinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
1.Güncel konular üzerinde derin raporları eleştirel bir şekilde anlar	Derin raporların özelliklerini anlama Derin raporların programlama maksatlarını kavrama Derin raporların güvenilirlik ve geçerliğini yargılama
2.Bir konuşmayı duyduktan sonra eleştirel bakış açısıyla içerik ve biçimini değerlendirir	Savları ve dayanaklarını kavrama Savların geçerliğini ve dayanaklarının uygunluğunu değerlendirme Savların organizasyonel yöntemini kavrama İçeriğin organizasyonel yönteminin uygunluğunu yargılama
3.Yerel ağızları duyar ve dil çeşitliliğini ve iletişimin anlamını anlar	Yerel ağızlarınkinden standart dil kullanımını ayırt etme Yerel ağızların kültürel önemini anlama Yerel ağızlarla iletişimin önemini anlama
4.Bir film ya da oyun izleme ve onu kendi tecrübeleriyle yada dönemsel durumla ilişkilendirir	Film ve oyunların doğasını anlama Film ve oyunlarda yansıtılan kültürel ve sosyal elementleri kavrama Film ya da oyunların içeriklerini kendi tecrübeleriyle ilişkilendirme Film ya da oyunların içeriklerini dönemsel durumla ilişkilendirme

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Kore anadili öğretim programı dinleme becerisi açısından yukarıdaki tablolarda incelenmiştir. Tablolara bakıldığında Kore programında sınıf düzeylerinde dinleme becerisi başarı standartlarının yani kazanımların her sınıf düzeyi için dört tane belirlendiği ve her başarı standardı için farklı içerik türlerinin olduğu görülmüştür. İçerik türleri olarak televizyon, radyo programları, güncel konular, çevresindeki kişilerle görüşmeler, sınıf içi tartışmalar, reklamlar gibi farklı farklı kaynaklar kullanılarak kitle

iletişim araçları da dahil olmak üzere zengin işitsel ve görsel materyallerin yanı sıra yüz yüze iletişime de sık sık başvurulmuştur. Ayrıca yerel ağza ve kültüre sahip çıkma da kazanımların içerikleri arasına konulmuştur. Güney Kore anadili programında not alarak dinleme gibi farklı dinleme türlerine yer verildiği görülmektedir. Her sınıf düzeyinde farklı kazanımlara ve içerik türlerine yer verilmiştir. Programda yer alan “bir reklamı izleme veya dinleme ve ikna etme stratejilerini kavrar” ifadesinde kavrama, “çevredeki insanlarla görüşme yapma ve sonuçları analiz eder” ifadesinden analiz etme, “bir radyo programını dinler ve moderatörünün konuşma özelliklerini değerlendirir” ifadesinden değerlendirme. boyutunda kazanımların olduğu dikkat çekmektedir.

4.2.2.2. Konuşma Becerisi

4.2.2.2.1. Konuşma Becerilerinin İçerik Yapısı

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.20) Güney Kore programının konuşma becerisinin içerik yapısı gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Konuşma Becerilerinin İçerik Yapısı

Konuşma Türleri	
Bilgi içeren konuşma metinleri	
İkna edici konuşma metinleri	
Sosyal etkileşim konuşma metinleri	
Duygu İfade eden konuşma metinleri	
Bilgi	Beceriler
İletişimin doğası	İçeriklerin üretimi
Konuşmanın özellikleri	İçeriklerin düzenlenmesi
Kitle iletişim araçlarının özellikleri	Açıklamalar ve iletim
İçerik	
Durumsal bağlamlar	
Sosyal ve kültürel bağlamlar	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tablodan programın konuşma becerilerinin konuşma türlerinin dinleme becerilerinde olduğu gibi 4 tane olduğu görülmektedir. Konuşma becerisinin içerik yapısı da konuşma türleri, bilgi, beceriler ve bağlam olmak üzere 4 bölümden oluştuğu görülmektedir. Konuşma becerisinin bilgi ve bağlam başlıklarının içeriğinin dinleme becerisinde bulunan bu başlıklarla aynı olduğu görülmektedir.

4.2.2.2.2. Konuşma Becerisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.21) Güney Kore anadili öğretim programının konuşma becerilerinin 7., 8. ve 9. sınıf düzeylerine göre metin seviyesi ve kapsamı gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Konuşma Becerilerinin 7., 8. ve 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı

Metin Seviyesi ve Kapsamı	Sınıf Düzeyi
Çevredeki insanların başlangıç kelimeleri ve ilgileri	7. Sınıf
Başkalarının durumlarına duygudaş olarak ikna edici kelimeler	
Günlük hayatta ortaya çıkan problemleri çözmek için internette tartışmalar	
Kelime içeriği ya da sohbet yöntemleri bakımından farklı olan sohbetler	
Resmi durumlarda fotoğraf, resim ve çizelge gibi çeşitli kitle iletişim araçlarını kullanarak yapılan sunumlar	8. Sınıf
Ortak ilgiler üzerine farklı düşüncedeki insanlar için ikna edici kelimeler	
Dil, düşünce ve yaşam tarzı farklılıklarını yansıtan kuşaklar arasında sohbetler	
Özellikle karakterlerin psikolojik durumlarını yada davranışlarını gösteren genç TV dizileri	
Problemleri çözmek için uzmanlarla görüşme	9. Sınıf
Öğrenim koşulları altında ya da okulun içinde veya dışında kaynaklı problemleri çözmek için tartışmalar	
Sosyal durumlarda ortaya çıkan problemleri çözmek için tartışmalar	
Mizah kültürünü yansıtan nükteli yorumlar	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde konuşma becerilerinde her sınıf düzeyinde farklı metin türlerine yer verilmiştir. Tabloda günlük hayatta ortaya çıkan problemleri çözmek için internette tartışmalar, fotoğraf, resim çizelge gibi çeşitli kitle iletişim araçlarını kullanarak yapılan sunumlar, problemleri çözmek için uzmanlarla görüşme gibi konuşma türlerinin yer aldığı görülmektedir. Seçilen konuşma türlerinin iletişim kurma, iletişimi devam ettirme gibi etkili iletişim becerilerinin yanı sıra problem çözme becerilerini de kapsadığı görülmektedir. Çoklu kitle iletişim araçlarının konuşma türlerine dahil edilmesi, bilgisayar tabanlı değerlendirme yapan PISA uygulamalarındaki başarısını açıklamaktadır.

4.2.2.2.3. Konuşma Becerisi Başarı Standartları ve İçerik Örneklerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Tablo 4.22. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Konuşma Becerisinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Karakterlerine hayat vererek, çevredeki insanları ve onların ilgilerini etkili bir şekilde tanıtır.	Tanıtilan konuların özellikleri ile ilgili içerikleri oluşturma Bir konuyu etkileyici bir şekilde hatırlatan ifadeleri kullanma Birin ilginç konularını diğerleriyle gönüllü olarak paylaşma
Bir sohbette karşı tarafın empatisini çekmek için uyguladığı bir şekilde konuşur.	Empati çeken ifadeler üreterek başkasının durumunu anlamak Karşısındaki kişi ve durumla uyum içinde uygun ton ve ifadeleri kullanarak konuşma Ahlaki etkinin ve duygusal anlayışın önemini anlama
İnternet ilan panosundaki içerikleri eleştirel bir biçimde analiz eder ve öznel olarak internet tartışmalarına katılır.	İnternet mediasındaki etkileşimin özelliklerini anlama İnternet ilan panosundaki içerikleri eleştirel bir biçimde analiz etmek Tartışma konularında kendi konumunu aktif bir şekilde sunma Dil üslubu, insan hakları ve tasvir haklarını göz önünde bulundurma
Konuşma yöntemleri ve içeriklerindeki farklılıkları göz önünde bulundurarak sohbetler yapar.	İlişki merkezli ve bilgi merkezli sohbetlerin özelliklerini anlama Karşı tarafı düşünerek bir konu seçme Karşı tarafa göre konuşma stratejilerini değiştirme

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.23. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Konuşma Becerisinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Resmi durumda kitle iletişim araçları kullanarak etkili sunumlar yapar	Sunulacak içeriği görsel ve yazılı bilgiye bölme Sunum durumu ve konuları için uygun bilgi ve materyalleri sunma Dinleyicinin ilgisini ve dikkatini çekmek için sunum yapma
Sınıf problemleri üzerine düşüncelerini ilgi çekici bir şekilde açıklar	Dinleyicilerin ilgilerini analiz etme Sınıf problemleri için alternatif çözüm yolları arama Dinleyicinin duygudaşlık yapabileceği dayanaklar sunmak Yarı dilsel ve sözel olmayan ifadeleri uygun bir şekilde kullanma
Konuşma yöntemlerinin ya da kelimelerin içerik farklılıklarını dikkate alarak yaşça büyük kimselerle konuşur.	Kuşaklara bağlı olarak konuşma yöntemlerinin farklılıklarını anlama Farklı kuşakların paylaşabileceği sohbet konuları bulma Yaşça büyük kimseler açısından dil kültürünü anlama
Dramada, özelliklerden bir tanesi olarak yarı dilsel ve sözel olmayan ifadeleri etkili bir şekilde kullanır.	Bir karakter için uygun olan yarı dilsel ve sözel olmayan ifadeleri tanımlama Dramadaki karakterlerin psikolojik durumlarını ya da koşullarını anlama Bir karakterin özelliklerini etkili bir şekilde sergilerken yarı dilsel ve sözel olmayan ifadeleri kullanma

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.24. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Konuşma Becerisinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Problem çözme amacı için uzmanlar seçer ve onlarla görüşür.	Uygun profesyoneller seçme Bilgi elde etmek için uygun sorular hazırlama Toplanmış bilgiyi yeniden yapılandırma ve problem çözme
Tartışma yöntemlerini ve çeşitlerini anlar ve konuya uygun bir tavırla tartışır	Tartışma çeşitleriyle uyumlu yöntemleri bilme Konuya uygun bir tavırda içeriği oluşturma Diğerlerinin fikirlerini etkin bir şekilde kabul etmek için tutum edinme
Farklı görüşteki insanlarla tartışma yoluyla problemleri çözer	Tartışmaların önemini anlama ve yöntemleri bilme Tartışma yoluyla problemleri çözme yöntemlerini anlama Diğerlerinin fikirlerine saygı göstererek açıklama yöntemlerini kullanma
Ülkemizin geleneksel mizah kültürünü anlar, nükteli ifadelerle onu uyarlar	Mizah ve açıklama özelliklerinin yapısını anlama Kore geleneksel mizah kültürünü kavrama Geleneksel mizahı nükteli ifadelerde kullanma

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki sınıf düzeylerine göre tablolar incelendiğinde Kore anadili programında konuşma becerisi başarı standartları incelendiğinde dinleme becerisinde olduğu gibi dört tane kazanımdan oluştuğu görülmektedir. Gerek öğretmenle gerek öğrencilerin kendi arasında sınıf içi tartışmalara ve tartışmaların türüne uygun bir tavır benimsemeye dikkat edildiği görülmektedir. İnternet ilan panoları gibi güncel konular, oyunlar ve yaşça büyük kişilerle iletişim başarı standartlarına dahil edilmiştir. Problem çözme becerisi için karşısındaki insanların görüşlerini dikkate almanın yanı sıra uzmanlarla görüşmeler gibi birçok farklı yöntemden bahsedilmektedir. Sınıf düzeylerine göre metin türleri de farklı belirlenmiştir. Bütün sınıf düzeylerinde konuşma becerisinde öğrencilerin aktif rol oynadığı görülmektedir. Konuşma becerilerinde yine kültür öğeleri ön plana çıkmış, mizah kullanarak nükteli konuşmalar yapmaya yer verilmiştir.

4.2.2.3. Okuma Becerisi

4.2.2.3.1. Okuma Becerisi İçerik Yapısı

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.25) Güney Kore programının okuma becerisi içerik yapısı gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Okuma Becerisi İçerik Yapısının Tablosu

Okuma Türleri Bilgi içeren metinleri okuma İkna edici metinleri okuma Sosyal etkileşim metinlerini okuma Duyguları ifade eden metinleri okuma	
Bilgi İletişimin doğası Okumanın özellikleri Kitle iletişim araçlarının özellikleri	Beceriler İçeriklerin belirlenmesi Çıkarımlar Değerlendirme ve takdir etmek
İçerikler Durumsal bağlamlar Sosyal ve kültürel bağlamlar	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tabloda dinleme ve konuşma becerilerinin içerik yapısı gibi okuma becerilerinin içerik yapısının okuma türleri, bilgi, beceriler ve içerikler bölümlerinden oluştuğu görülmektedir. Tablodan başlıkların altında bulunan içeriklerin diğer öğrenme alanlarının içerikleriyle aynı olduğu görülmektedir.

4.2.2.3.2. Okuma Becerisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.26) okuma becerisi metinlerinin 7., 8. ve 9. sınıf düzeylerinde seviyesi ve kapsamı gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Okuma Becerilerinin 7., 8. ve 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı

Metin Seviyesi ve Kapsamı	Sınıf Düzeyi
Okumanın yöntemlerini, ilkelerini, özelliklerini, kavramlarını vb. gösteren metinler	7. Sınıf
Birinin bakış açısı, durumu ve bilgisine bağlı olarak farklı anlaşılabilir metinler	
İhtiyaçları ya da belli problemlere çözümler ve alternatifler içeren öneri metinleri	
Karakterlerinin düşünme şekillerini ve değerlerini göze çarpar şekilde gösteren filmler	
Benzer konularla yazılmış açıklama ve ikna etme metinleri	8. Sınıf
Açıkça tartışmaları ve onların dayanaklarını içeren modern fikir parçaları ve başyazılar	
Zamanın önemli problemleriyle ilgili çağdaş fikir parçaları ve klasik makaleler	
Yaşamak ve hayattaki yansımaları tanımlayan otobiyografiler	
Konunun doğasını açıklayan hiciv metinleri	9. Sınıf
Sorun alanlarında pratik bilgi içeren kitaplar	
Sosyal konularda yazarın fikirlerini ve değerlendirmelerini göze çarpar bir şekilde gösteren metinler	
Tarihi öneme sahip açıklamalar	
Kısa hiciv yorumlar, eleştirme şekilleri ya da sosyal durumlar	
Çeşitli örtülü açıklamalar kullanan çizgi filmleri	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde 7. sınıf düzeyinde 4, 8 ve 9. sınıf düzeylerinde 5 metin türü olduğu dikkat çekmektedir. Her sınıf düzeyinde farklı metin türlerine yer verilmiştir. Tarihi öneme sahip açıklamalar, otobiyografiler, hiciv metinleri, pratik bilgi içeren kitaplar, çağdaş fikir yazıları, klasikler, açıklama ve ikna etme metinleri, filmler, çizgi filmler gibi hem yazılı hem dijital ortamda farklı çeşit metin türlerinin okuma becerilerine dahil edildiği görülmektedir.

4.2.2.3.3. Okuma Becerisi Başarı Standartları ve İçerik Örneklerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Aşağıdaki tablolarda Güney Kore Programının 7., 8. ve 9. sınıf düzeylerinde başarı standartları ve içerik türleri gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Okuma Becerisinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Kavramları, özellikleri ve yöntemleri bilir	Okumanın özelliklerini ve kavramlarını anlama Okumanın ilkelerini anlama Okuma yöntemlerini kavrama ve bağlamı dikkate alma Metnin özellikleriyle uyumlu okuma yöntemlerini kullanarak okuma tutumu edinme
Okuyucunun bakış açısı, durumu ve bilgisine bağlı olarak farklı anlaşılabilir metin içeriklerini bilir	Metnin anlaşılmasında farklı olasılıkları anlama Metni farklı anlama nedenlerini kavrama Birin anlayışını diğerlerinininkiyle kıyaslama Diğerlerinin ne anladığına saygı tutumu geliştirme
Öneri metinlerini okur ve tartışmaların mantıklılık ve kabul edilebilirliğini değerlendirir.	Öneri metinlerinin özelliklerini ve amacını anlama Problem durumlarını ve gereksinimleri kavrama Tartışmaların mantıklılığını ve kabul edilebilirliğini yargılama Mantıklı problem çözme alternatifleri bulma tutumları geliştirme
Kendi hayatını yansıtan ve yazarın tecrübeleriyle kıyaslayan, özel tecrübeler metin kayıtlarını okur	Okumayla dolaylı tecrübenin doğasını anlama Değerle duygudaş olma ve tecrübeleri iletme Başkaların tecrübelerini okuduktan sonra kendi hayatına yansıtma Yazarın toplumun değerlerini ve etiğini kendininkiyle kıyaslama
Film karakterlerinin değerlerini ve eleştirel bir şekilde düşünme biçimlerini anlar	Filmlerin medya özelliklerini anlama Filmlerin epik yapılarını kavrama Ana karakterin kişiliğini ve karakter için nitelendirme yöntemlerini kavrama Filmde tanımlanan karakterlerin düşünme yollarını ve değerlerini tartışma

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.28. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Okuma Becerisinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Açıklama ve ikna metnini okur ve yapısını kıyaslar	İlkelerin ve paragrafların özetini anlama Paragraflar arasındaki ilişkiyi kavrama Paragraflar arasındaki ilişkinin analiziyle metnin yapısını kavrama Metnin bağlamlarını ve tasarımlarını dikkate alarak metin yapılarını analiz etme ve kavrama Metnin uygunluğunu ve etkilerini değerlendirme
İddialı metinleri okur ve tartışmaların geçerliliğini değerlendirir.	Açıklayıcı tartışmaların yöntemlerini ve unsurlarının anlama Tartışma ve dayanaklarını kavrama ve tartışmaların geçerliliğini değerlendirme Dönemsel koşulları dikkate alarak yazarın tartışmalarını değerlendirme
Dönemin, toplumun ve kültürel geleneğin arka planını dikkate alarak metnin anlamlarını yorumlar	Arka plan bilgisi ve metnin anlamlarının yorumunun ilişkilerini anlama Metinde açıklanan sosyal ve dönemsel arka planı kavrama Parçanın sosyal ve kültürel anlamını yorumlama Okumanın modern ve geleneksel kültürünü kıyaslama ve değerlendirme
Otobiyografi okur ve dönemin koşullarıyla ilişkili olarak yazarın hayatını anlar	Otobiyografların doğasını anlama Yazarın yaşama durumunu çıkarımda bulunma Dönemin koşullarının ışığında yazarın yaşamını anlama
Kitle iletişim araçlarının özelliklerini ve çeşitli hicivlerin etkilerini anlar ve eleştirel bir şekilde onları kabul eder	Kitle iletişim araçlarının özelliklerini ve hicvin açıklamasını anlama Üretici ve alıcılar tarafından paylaşılan ortak sosyal fikirleri kavrama Gerçek eleştirinin içeriğini ve hicivde içerilme yolunu değerlendirme İfadelerin özgürlüğünü ve hicvi tartışma

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.29. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Okuma Becerisinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Pratik bilgileri içeren kitapları okur ve onun kullanılabilirliğini yargılar	Bilgi kitaplarının türlerini ve özelliklerini anlama Kendisine gerekli olan bilgiyi listeleme Bilgi kitaplarının işlev ve kullanılabilirliğini değerlendirme Kitapların kabulünü ve üretim içeriklerini düşünerek popüler kitapların suistimalini ve faydasını değerlendirir.
Yorumları okur ve yazarın tutumunu ve açıklamasının etkililiğini değerlendirir	Yorumun doğasını anlama İçeriğin gelişim sürecini kavrama Okuyucuda empatiye sebep olan ifadeleri değerlendirme Yazarın tutumu ve açıklayış yolu arasındaki ilişkiyi anlama
Beyanı okur ve sosyal, kültürel arka planları ve yazarın bakış açısını anlar.	Bir beyanın amacının, işlevini ve özelliklerini anlama Okuyucuların tarzlarını, tonlarını ve tutumlarını kavrama Yazarın bakış açısını kavrama Beyanın yazıldığı zamanın sosyal ve kültürel koşullarını kavrama
Kısa yorumları okur ve yazarın tutumuyla ilişkili olanların önemini yorumlar	Kısa yorumların doğasını anlama Kısa yorumların etkisini kavrama Kısa bir şekilde yorumlanmış bir konu üzerinde yazarın tutumunu çıkarımda bulunmak Ahlak ifadeleri ve eleştiri sınırlarını kabul üzerinde sosyal ortak kavramları değerlendirme
Çizgi filmin medya özelliklerini dikkate alarak örtülü anlamlarını yorumlar	Metninkiyle kıyasla çizgi filmin medya özelliklerini ve açıklama yöntemlerini anlama Çizimleri yapan kişinin bakış açısını ve maksadını kavrama Çizgi filmin örtülü içerik anlamını yorumlama

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Program incelendiğinde okuma becerisinin metin seviyesi ve kapsamının ve kazanımlarının sınıf düzeylerine göre ayrı ayrı belirlendiği görülmektedir. 7. sınıf düzeyinde dört tane, 8 ve 9. sınıf düzeyinde beşer tane metin seviyesi ve kapsamı belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinde beşer tane kazanıma(başarı standardına) ve içeriklerine yer verilmiştir. Okuma metin türlerine bakıldığında film, çizgi film, makale, popüler kitaplar, beyanlar, otobiyografi gibi güncel birçok kaynağın kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bu metin türlerini okurken metnin yazıldığı dönemin sosyal ve kültürel şartları ve yazarın sosyal, kültürel arka planının ve tutumunun dikkate alınması ile eleştirel okuma becerisinin elde edilmesinin amaçlandığını göstermektedir. Ayrıca metinlerin yapısına ve türlerine, yazarın tutumuna, okuyucunun bakış açısına ve aktif öğrenmeye dikkat edildiği görülmektedir.

4.2.2.4. Yazma Becerisi

4.2.2.4.1. Yazma Becerisi İçerik Yapısı

Yazma becerisinin içerik yapısı aşağıdaki tabloda (tablo 4.30) gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Yazma Becerisi İçerik Yapısı

Yazma Türleri Bilgi içeren metinleri yazma İkna edici metinleri yazma Sosyal etkileşim metinlerini yazma Duyguları ifade eden metinleri yazma	
Bilgi İletişimin doğası Konuşmanın özellikleri Kitle iletişim araçlarının özellikleri	Beceriler İçeriklerin üretimi İçeriklerin düzenlenmesi Açıklamalar ve iletim
İçerik Durumsal bağlamlar Sosyal ve kültürel bağlamlar	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde yazma becerisi içerik yapısının diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi yazma türleri, bilgi, beceri ve içerik bölümlerinden oluştuğu ve bölümlerin içeriklerinin diğer beceri alanlarıyla aynı olduğu görülmektedir.

4.2.2.4.2. Yazma Becerisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.31) Güney Kore programının yazma becerilerinin 7., 8. ve 9. sınıf düzeylerinde metin seviyesi ve kapsamları gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Yazma Becerilerinin 7., 8. ve 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı

Metin Seviyesi ve Kapsamı	Sınıf Düzeyi
Olaylar ve ilkelerini açıklayan metinler	7. Sınıf
Bir konunun ders saatleri sırasında gözlem, araştırma ve tecrübelerin yazılı içeriklerinden elde edilen basit raporlar	
Okulda ya da toplumda olan olaylara dayalı önerilen metinler	
Diğerlerini cesaretlendiren ya da teselli eden metinler	
Yaşam tecrübelerinde kendi duygu ya da düşüncelerini içeren makaleler	
Şimdi iyi bilinen bir konuyu açıklayan ve analiz eden metinler	8. Sınıf
Okul gazetesine gönderilmek için yazılan makaleler	
Sosyal konular üzerine düşüncelerle güdeme gelen metinler	
Medyanın doğasının iyi yansıtıldığı sosyal sohbet, kısa mesaj ve elektronik postalar	
Yazarların yaşamları ve düşüncelerinin kaydını tutan otobiyografiler	
Toplumların okullarını tanımlayan metinler	9. Sınıf
Uygun dayanaklara başvurarak kendi tartışmalarını doğrulayan metinler	
Birinin bakış açısını açıkça gözden geçirerek kitap incelemeleri	
Uygun yazma şekillerini tavsiye eden metinler	
Günlük yaşama tecrübeleri ya da sosyal olaylarla ilgili hareketli resimler	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tabloda yazma becerisinin sınıf düzeylerine göre metinlerin kapsam ve seviyesi yer almaktadır. Hareketli resimler, kitap incelemeleri, otobiyografiler, medyanın doğasının iyi yansıtıldığı sosyal sohbet, kısa mesaj ve elektronik postalar, farklı makale türleri, bilgi raporları gibi hem yazılı, hem dijital ortamda çeşitli işitsel, görsel, sözel metinler yer almaktadır. Metinlerin öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaçlarına yönelik kullanabilecekleri türler olduğu ve PISA uygulamalarında değerlendirilen türlere benzediği yorumu yapılabilir.

4.2.2.4.3. Yazma Becerisinin Sınıf Düzeylerine Göre Başarı Standartları ve İçerik Türleri

Aşağıdaki tablolarda Güney Kore anadil öğretim programı yazma becerisi başarı standartları ve içerik türleri 7, 8, 9. sınıf düzeylerine göre gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Yazma Becerisinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Çeşitli kitle iletişim araçlarından içerikler seçer ve uyum içinde açıklamalar yazar.	Açıklamaların özelliklerini ve uyum kavramını anlama Çeşitli iletişim araçlarından içerik seçme Uyum içinde içerikleri düzenleme ve açıklama Uyumu dikkate alarak gözden geçirme
Süreçleri ve sonuçları ayrı bir şekilde yeterince iyi gösteren raporlar yazar.	Bir raporun amaçlarını, özelliklerini ve bileşenlerini anlama Gerçekleri, materyal ve fikirleri kaydederken gözleme, araştırma ve deney yapma Süreçlere ve sonuçlara odaklanarak içerikleri düzenleme Gözlem, araştırma, deney ve rapor ahlakına sadık kalma
Problem çözme yöntemleri ya da taleplerini içeren öneriler yazar	Önerinin doğasını anlama Problem ve çözüm yöntemlerine odaklanarak içerikleri düzenleme Kendini basitçe, açık ve ciddi bir şekilde ifade etme Öneri metninin anlaşıldığı genel bağlamları anlama
Çeşitli açıklama stratejilerini kullanarak destekleyici ya da teselli edici metinler yazar	Destekleme ya da teselli etme gerektiren durumları anlama Okuyucuyu etkileyen çeşitli açıklama taktiklerini anlama Mecaz, vurgu gibi çeşitli açıklama ifadeleriyle yazma Basma kalıplar ve konular ötesinde içerikleri gözden geçirme ve bulma
Kendi yaşam tecrübelerine dayanarak okuyucuya duygusal hareket ve zevk veren metinler yazar	Şekil ve içerikte bir makalenin doğasını anlama Yaşamdan içerikler seçme Okuyucuya hareket ve zevk veren tecrübeler Bireylerin yaşam tecrübelerini yeterince iyi gösterecek kadar açıklama Aynı yaşam tecrübelerini paylaşmayan okuyucuları düşünme

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.33. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Yazma Becerisinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Analiz yöntemlerini kullanarak içeriği düzenleyerek açıklayıcı metin yazar	Analiz kavramını anlama Amaçların özelliklerine bağlı olarak analiz etme İçeriği düzenleyerek metinler yazma Analiz yöntemlerini kullanma Analizin farkını ve uygunluğunu değerlendirerek metni tekrar yazma
Yazma amacıyla uyumlu bilgiyi yeniden yapılandırarak makale yazar	Makale yazma ile ilgili bilgi ve materyalleri toplama Yazma amaçlarıyla ilgili bilgileri yeniden yapılandırma Okuyucuya bağlı içeriklerde farklı cevapların olasılığını anlama
Sosyal konularda kendi düşüncesini tutarlı olarak yazar	Fikir köşe yazılarının doğasını anlama Konuyla ilgili farklı düşünceleri analiz etme Konular üzerinde kendi düşüncelerini uyumlu bir şekilde yazma Okuyucuların düşünceleri ve değerleri tarafından anlaşılan kültürel ve sosyal içerikleri anlama
Kitle iletişim araçları ve okuyucuların içerik ve biçimde sahip oldukları amaçların etkilerini göz önünde bulundurarak bir metin yazar	Sosyal sohbet, kısa mesaj ve elektronik postaların medya özelliklerini anlama Yazmanın içeriğinde ve biçiminde medyanın özelliklerinin etkilerini anlama Kitle iletişim araçlarını dikkate alarak farklı çeşit metinler yazma Argo, kaba kelimeler ya da cinsiyet ayrımcılığı dili gibi uygun olmayan ifadeleri gözden geçirme
Farklı anlatma yöntemleri kullanarak kendi yaşamını yeterince göze çarpar bir şekilde gösterecek kendi otobiyografisini yazar.	Otobiyografi ifadeleri ve yapılarını anlama Zamanın sırasına göre içeriği düzenleme İfadenin çeşitli yollarını kullanarak sunma Kendini metinde açıklayabilecek yöntemleri anlama

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.34. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Yazma Becerisinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Okuyucunun ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alarak okulları veya toplumları tanımlayan metinler yazar	Teşvik edici metinlerin açıklama özelliklerini ve kompozisyon özelliklerini anlama Araştırma, görüşme vb ile bilgi toplama Açıklama ve alıntılar kullanarak içeriği belirleme Tanıtıcı konu üzerine okuyucunun istekleri ve kitle iletişim araçlarının özelliklerini düşünme
Dayanaklarından bahsederek farklı düşüncelerin inandırıcı metinlerini yazar	İnandırıcı metinlerin doğasını anlama Düşüncenin farklılıklarını ve kendi duygularını gösteren problemleri analiz etme Tümevarım, tümdengelim, karşılaştırma gibi mantıklı düşünmeyi kullanarak yazma İnandırıcı metnin kültürel geleneklerini düşünme
Gösterme ve alıntı yapma yöntemlerini kullanarak kitapların metinlerini değerlendiren metinler yazar	Kavramları, temelleri ve alıntı yapma ve gösterme yöntemlerini anlama Kendi fikirlerini özgürce yazma Birinin ne okuduğu ile ilgilenme Alıntı yapma ve gösterme aracılığı ile kendi fikirlerini destekleme Kitap incelemesinin iletildiği içeriği anlama
Edebi biçim etkilerini göz önünde bulundurarak tavsiye metinleri yazar	Edebi biçimin etkilerini ve kavramlarını anlama Tavsiyenin verildiği metinlerin doğasını anlama Türlerini, amaçlarını ve parçanın okuyucularını göz önünde bulundurarak uygun şekillerde açıklama Türleri, amaçları ve metnin okuyucularını düşünerek gözden geçirme
Görsel dilin özelliklerini canlandırarak resimlerde hikaye uydurur	Görsel dilin doğasını anlama Günlük yaşam tecrübeleri ve sosyal olaylara dayalı hikayeler oluşturma İzleyicinin fonlarını ve ilgilerini dikkate alarak hareketli resim metinleri yapma

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Program incelendiğinde diğer becerilerde olduğu gibi yazma becerilerinde metin seviyesi, kapsamı ve içerikler sınıf düzeyine göre belirlenmiştir. İncelenen sınıf düzeylerinde beş tane metin türü ve beş tane başarı standardı (kazanım) belirlenmiştir.

Her sınıf düzeyinde başarı standartlarının ve içeriklerin birbiri ile uyumlu belirlendiği görülmüştür. Metin seviyesi ve kapsamı açısından metin türleri ikna edici, bilgi veren, duygusal içerikli ve sosyal iletişim metinleri olmak üzere dört başlık altında toplanmıştır. Elektronik postalar, kısa mesajlar, sosyal sohbetler, köşe yazıları, otobiyografi gibi güncel konular ve çeşitli kitle iletişim araçlarında yer alan metin türleri seçilmiştir. Öğrencilerin çeşitli metinleri okuyucunun isteklerini ve kültürel, sosyal konuları göz önünde bulundurarak yazmaları amaçlanmıştır. Öğrencilerin yaratıcılık becerileri ve yeni bir metin ortaya koydukları için sentez becerilerinin gelişmesi amaçlanmıştır. Ayrıca kitap incelemeleri gibi metin türleri ifadesinden analiz ve değerlendirme bilişsel basamaklarına da yazma becerisinde yer verildiği anlaşılmaktadır. Öğrencinin güncel konularda analiz, değerlendirme, sentez gibi bütün üst düzey bilişsel aşamaları kullanarak kendisini özgürce ifade ederek, problemler için çözümler sunarak raporlar yazarak yazma becerilerinin geliştirmesi amaçlanmıştır.

4.2.2.5. Dilbilgisi

4.2.2.5.1. Dilbilgisi İçerik Yapısı

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.35) Güney Kore programının dilbilgisi alanının içerik yapısı gösterilmiştir.

Tablo 4.35. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dilbilgisi İçerik Yapısı

Kore Dilinin Kullanmanın Pratik Yönleri	
Kafiye Cümle Kelime Sözlü ve yazılı metin	
Bilgi Dilin doğası Korecenin özellikleri Korecenin tarihi Korecenin kuralları	Keşif Gözlem ve analiz Açıklama ve genelleme Kanı ve uygulama
İçerikler Kore dilinin farkındalığı Korecede günlük uygulamaların kültürü	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tabloda Güney Kore programının dilbilgisi içerik yapısının tablosu incelendiğinde dilbilgisi içerik yapısının; Kore dilini kullanmanın pratik yönleri, bilgi, keşif ve içerikler olmak üzere dinleme, konuşma, okuma ve yazma beceri alanlarından farklı başlıklara sahip olduğu görülmektedir. Kore dilinin yapısı, özellikleri, tarihi, kuralları, kanı ve uygulaması, Kore dilinin farkındalığı ve günlük hayatta kullanımı, kafiye, kelime, sözlü ve yazılı metin olmak üzere alt başlıkların olduğu görülmektedir. Dilbilgisi alanının içerik yapısında dilin doğası, özellikleri, tarihi ve kurallarına değinildiği dikkat çekmektedir.

4.2.2.5.2. Dilbilgisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Aşağıdaki tabloda Güney Kore programının dilbilgisi beceri alanında dilbilgisi metinlerinin 7., 8. ve 9. sınıf düzeylerinde seviyesi ve kapsamı gösterilmiştir.

Tablo 4.36. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dilbilgisi Metinlerinin 7., 8. ve 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı

Metin Seviyesi ve Kapsamı	Sınıf Düzeyi
Ses ve metin dilini kullanan çeşitli kitle iletişim araçlarının metinleri	7. Sınıf
Deyimler, atasözleri ve özdeyişler içeren metinler	
Konuşmanın farklı bölümlerinin kelime bilgisini içeren metinler	
Ettirgen ve edilgen ifadeler tarafından farklılık gösteren anlam yorumlarını içeren metinler	
Kuzey ve Güney Kore arasındaki dil farklılıklarını gösteren metinler	8. Sınıf
Argo, slogan içeren metinler	
Kore kelimelerin oluşumunun kurallarını açıklayan metinler	
Değişik anlamlarda anlaşılabilen cümleleri içeren metinler	
Durumsal bağlamlara bağlı olarak farklı yorumlanabilen metinler	9. Sınıf
Dilin özelliklerini açıklayan metinler	
Korecenin ses sistemini açıklayan metinler	
Cümlelerin yapılarını gösteren metinler	
Uyum ve tutarlığı açıklayan metinler	
Korecenin değerini ve dilsel kültürel özelliklerini anlaşılır hale getiren metinler	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde programda dilbilgisi metin seviye ve kapsamının dilbilgisi içerik yapısına uygun olarak seçildiği görülmektedir. Dilbilgisi yapılarının

kural olarak öğretilmesi yerine farklı dilbilgisi yapılarını, cümlelerin yapılarını ya da ses yapılarını içeren metinlerin dilbilgisi yapılarını öğrenme ve öğretme sürecinde yer aldığı görülmektedir. Ses ve metin dilini kullanan çeşitli kitle iletişim araçlarının metinleri, argo, slogan içeren metinler, atasözleri, deyimler, özdeyişler, Korece dilinin değerini ve dilsel kültürel özelliklerini anlaşılır hale getiren metinler gibi çok çeşitli metin türünün programda yer aldığı görülmektedir.

4.2.2.5.2. Dilbilgisi Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Başarı Standartları ve İçerik Türleri

Aşağıdaki tablolarda 7., 8. ve 9. sınıf düzeylerinde dilbilgisi metinlerinin başarı standartları ve içerik örnekleri gösterilmiştir.

Tablo 4.37. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dilbilgisi Metinlerinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Çeşitli kitle iletişim araçlarında ifade edilen dil kullanım yöntemlerinin farklılıklarını kavrar	Dilin işlevlerini ve özelliklerini anlama Çeşitli kitle iletişim araçlarında ifade edilen dil kullanım yöntemlerini kıyaslama Kitle iletişim araçlarının özelliklerini göz önünde bulundurarak yazılı ve sözlü dili kullanma
Deyimsel ifadelerin kavramlarını ve etkilerini anlar	Deyim, atasözü ve özdeyişlerin kavramlarını anlama Deyimsel ifadeleri kullanmanın etkilerini ve onları uygun bir şekilde kullanmayı bilme Hangi durumlarda deyimse ifadelerin kullanıldığını anlama
Kavramları, sınıflamayı, standartları ve özellikleri anlar	Konuşmanın bölümlerinin kavramlarını anlama Konuşmanın bölümlerinin sınıflama standartlarını bulma Konuşmanın bölümlerini sınıflama Konuşmanın bölümlerinin özelliklerini ve çeşitlerini açıklama
Maksatlarıyla uyumlu olarak etken ve edilgen ifadelerin farklı bir şekilde kullanıldığını bilir	Ettirgen ve edilgen ifadelerin kavramlarını anlama Etken ve ettirgen ifadelerde anlam yorumunun nasıl olduğunu anlama Ettirgen ve edilgen ifadeleri kullanarak sosyal ve psikolojik özellikleri anlama
Metnin anlam ve yapısının üstünde yönergelerin sahip olduğu etkileri analiz eder	Yönergelerin kavramlarını anlama Sohbetlerde ya da metinlerde yönergelerin nasıl kullanıldığını analiz etme Sohbet ya da metnin bütün yapısı üstünde yönerge ve anlam ilişkilerini kavrama

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.38. Dilbilgisi Metinlerinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Kuzey ve Güney Kore'nin dil farklılıklarını kıyaslar	Kuzey ve Güney Kore arasındaki dil farklılıklarını kıyaslama yoluyla anlama Kuzey ve Güney Kore arasındaki dil farklılıklarının gerçeklerini ve sebeplerini kavrama Kuzey ve Güney Kore arasındaki dil farklılıklarının üstesinden gelme yollarını bulma
Çeşitli tür kelime bilgisini kıyaslar ve onların kullanım modellerini açıklar	Argo, slogan ve jargonun ilişkilerini ve kavramlarını anlama Jargon, slogan ve argonun kullanım modelini ve doğasını anlama Jargon, slogan ve argonun kullanım problemlerini ve etkilerini kavrama
Kore dilinin kelimelerinin oluşturulma kurallarını anlar ve kullanır	Kore dilinin kelime oluşturma özelliklerini anlama Biçimbirim ve kelimelerin kavramlarını anlama Birleşmiş, türemiş, ortak terim gibi kelimelerin yapısını anlama Kelime oluşturma kurallarını bilme ve yaratıcı bir şekilde kullanma
Cümlelerin çeşitli anlamlarda yorumlandığı olayları anlar	Belirsiz ifadelerden çok sesli ifadeleri ayırt etme Çok sesli ifadeleri yorumlama ve iyi taraflarını ve kötü taraflarını anlama Belirsiz ifadeleri kullanmak için sebepleri gösterme ve onları doğru olanlarla değiştirme
Bir konuşma ya da metnin anlam yorumlanmasına dahil olan durumsal içerikleri anlar	Durumsal içeriklerin bileşenlerini anlama Bir konuşma ya da metnin anlam yorumlanması üzerindeki durumsal içeriklerin etkilerini anlama Durumsal içerikleri göz önünde bulundurarak etkili bir şekilde iletişim kurma

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.39. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Dilbilgisi Metinlerinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Türleri
Dilin düzenliliğini, tarihini, sosyalliğini, sembolikliğini ve yaratıcılığını anlar	Dilin düzenliliği, tarihi, sosyalliği, sembolikliği ve yaratıcılığı gibi kavramları anlama Dilin çeşitli özelliklerini anlama Dil ve kültür arasındaki ilişkileri anlama
Kore dilinin ses sistemini anlar	Ses sisteminin kavramlarını anlama Ses sisteminin özelliklerini anlama Kore dilinin ses sistemindeki değişiklikleri anlama ve açıklama
Cümle yapılarını açıklar	Haneli sayıların ve açıklayıcı kelimelerin işlevlerini anlar Cümlelerin yapısına dayanarak cümle uzatma yöntemlerini anlama Kaynaştırılmış ve birleştirilmiş cümleleri bilme ve cümleleri birbirine bağlama yöntemlerini anlama
Temel söylem kavramını ya da cümle yapısını anlar	Birlik ve uyum kavramlarını anlama Bir sohbet veya metinde uyum ve birliği yargılar
Kore dilinin dilsel ve kültürel özelliklerini ve değerini anlar	Dilin kültürel özellikleri ile dilin arasındaki ilişkiyi anlama Kore dilinin içerdiği dilsel kültürel özellikleri kavrama Küreselleştirme ve içselleştirme döneminde Kore dilinin statüsünü doğrulama

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Kore dili dilbilgisi metinleri seviye ve kapsamaları ve başarı standartları ve içerik düzeyleri incelendiğinde diğer beceri alanları gibi her sınıf düzeyine göre ayrı ayrı belirlendiği görülmektedir. Her sınıf düzeyi için beş tane metin türü ve beş tane başarı standartları (kazanımları) belirlenmiştir. Başarı standartları ve içeriklerinin birbiri ile uyumlu seçildiği görülmektedir. Metin türlerinin dilbilgisi yapılarını, kurallarını içerdiği ve bu kuralları ve yapıların hazır olarak verilmediği, öğrencilerin araştırmaları, bulmaları ve anlamalarının amaçlandığı görülmektedir. Daha sonra öğrencilerin dilbilgisi kurallarını yaratıcı bir şekilde kullanmaları amaçlanmıştır. Diğer beceri alanlarında olduğu gibi dilbilgisi alanında da gerçek yaşamdan metin ve söylemler seçilmiştir. Diğer becerilerin öğretilmesinde olduğu gibi dilbilgisi öğretiminde de bağlamın göz ardı edilmediği dikkat çekmektedir.

4.2.2.6. Edebiyat Öğrenme Alanı

4.2.2.6.1. Edebiyat Öğrenme Alanı İçerik Yapısı

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.40) Güney Kore programının edebiyat beceri alanı içerik yapısı gösterilmiştir.

Tablo 4.40 Güney Kore Anadili Öğretim Programı Edebiyat Alanının İçerik Yapısı

Çalışmaları Alma ve Üretmenin Türleri - Şiirler(Kafiye) - Romanlar (hikaye) - Oyunlar (teatral oyunlar, filmler, piyesler) - Makaleler ve görüşmeler	
Bilgi ○ Edebiyatın özellikleri ve doğası ○ Edebiyatın türleri ve şekilleri ○ Kore edebiyatının tarihi	Alış ve Üretim ○ İçeriklerin anlaşılması ○ Takdir etmek ve eleştiri ○ Çalışmanın yaratıcı olarak yeniden yapılandırılması ○ Çalışmanın oluşturulması
İçerikler - Alma ve üretme konuları - Sosyal ve kültürel bağlamlar - Edebi tarihin bağlamları	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde edebiyat becerisi içerik alanının çalışmaları alma ve üretmenin türleri, bilgi, alış ve üretim, içerikler başlıklarından oluştuğu görülmektedir. Şiir, roman, makale, görüşme, oyun gibi farklı edebi türlere programda yer verilmiştir. Alış ve üretim başlığında yer alan “takdir etmek ve eleştiri” ve “çalışmanın yaratıcı olarak yeniden yapılandırılması” ifadelerinden öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerinin gelişmesinin yanı sıra yaratıcılık becerilerinin sentez üst düzey bilişsel basamağında gerçekleştirmeleri beklendiği görülmektedir.

4.2.2.6.2. Edebiyat Metinlerinin Sınıf Düzeylerine Göre İncelenmesi

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.41) edebiyat metinlerinin sınıf düzeylerine göre metin seviyesi ve kapsamı gösterilmiştir.

Tablo 4.41. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Edebiyat Metinlerinin 7., 8. ve 9. Sınıf Düzeylerine Göre Metin Seviyesi ve Kapsamı

Metin Seviyesi ve Kapsamı	Sınıf Düzeyi
Dilsel ifadelerin öne çıktığı, konuların anlayışının belirgin olduğu eserler	7. Sınıf
Karakterlerinin yaşamını ve gerçeğini etkili bir şekilde gösteren eserler	
Eşsiz duygular ve dilsel ifadeler gösteren eserler	
Kültür ve gelenekteki farklılıkları gösteren çeşitli eserler	
Dilsel ifadelerin göze çarptığı ve konuların açık olduğu eserler	8. Sınıf
Dilsel ifadeler ve eşsiz duygularımızı gösteren eserler	
Kültür ve geleneğin farklılığını gösteren eserler	
İnsan hayatına içe bakışı belirgin bir şekilde açıklayan kelimeler	
Çeşitli yorumların olasılığına açık eserler	9. Sınıf
Karakterlerin iç karışıklıklarını ve iç dünyalarını gösteren eserler	
Kültürel ve sosyal olayları belirgin bir şekilde gösteren eserler	
İnsan yaşamına öz yansıtmayı açıklayan eserler	
Bir eserin yorumu için dayanakları açık bir şekilde gösteren eleştirel metinler	

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Yukarıdaki tabloda her sınıf düzeyi için edebiyat alanında farklı çeşit metin türlerinin belirlendiği görülmektedir. Programda yer alan metinlerin “kültürel ve sosyal olayları belirgin bir şekilde gösteren eserler”, “insan yaşamına öz yansıtmayı açıklayan eserler” gibi farklı amaçlara hizmet eden metin türleri olduğu görülmektedir. Öğrencilerin farklı amaçlar için yazılmış farklı çeşit metinler hakkında bilgi sahibi olmaları ve bu metinler üzerinde çalışmalarının hedeflendiği yorumu yapılabilir.

4.2.2.6.3. Edebiyat Beceri Alanının Sınıf Düzeylerine göre Başarı Standartları ve İçerik Türleri

Aşağıdaki tablolarda Güney Kore anadili öğretim programı edebiyat beceri alanı başarı standartları ve içerik türleri 7., 8. ve 9. sınıf düzeylerine göre gösterilmiştir.

Tablo 4.42. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Edebiyat Metinlerinin 7. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Karakterlerin psikolojik durumunu ve bir edebi eserde açıklanan çatışmaları çözme sürecini kavrar	Romanlarda ya da oyunlarda ortaya çıkan çatışmaların yapısını anlama Çatışmaları çözme sürecini kavrama Çatışmaları çözme sürecine bağlı olarak karakterlerin psikolojik durumlarının nasıl değiştiğini kavrama
Edebi eserin genel duygusunu ve atmosferini kavrar	Bir eserde duyguları ve atmosferi sunma yöntemlerini anlama Eserin duygusunu ve atmosferini kavrama Duygusuna ve atmosferine odaklanarak eseri takdir etme
Bir edebi eserde tarihi durumların nasıl açıklandığını anlar	Eserde temsil edilen dönemin durumlarını kavrama Eserin karakterleri tarafından kullanılan dönemin durumlarına karşılık verme yöntemlerini kavrama Bugünün durumlarıyla eserde tanımlanan dönemin durumlarını kıyaslama
Şiirsel diksiyon ve günlük konuşma dili arasındaki ilişkileri anlamaya dayalı olarak lirik şiiri yazar	Ortak dile karşı şiirdeki kelimelerin doğasını anlama Şarkılarda ve söylemlerde muziki etkilere sahip ifadeleri araştırma, ritme dönüştürme Lirik yazma, ritmik ifadelere ve şiire dönüştürme

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.43. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Edebiyat Metinlerinin 8. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Edebi eserin güzelliğini ve değerini kavrar	Eserde açıklanan biçim yapılarının güzelliğini kavrama Eserde açıklanan içeriğin güzelliğini anlama Eserde temsil edilen güzelliği ve değeri fark etme
Farklı bakış açıları ve yöntemler aracılığı ile edebi eseri yorumlar ve değerlendirir	Okuyucunun değerleri, tecrübesi, bilgilerine bağlı olarak eserin yorumunun farklı olabileceğini anlama Okuyucunun ilgisine ve anlama seviyesine bağlı olarak eserin takdirinin farklı olmasını anlama Eseri yorumlama, dayanaklardan bahsetme
Bir edebi eserde geçen kişilerin gözüyle olayları kavrar	Şiirdeki konuşmacının özelliklerini anlama İroni ve hicivlerin özelliklerini anlama Konuşmacı ve anlatıcının özellikleri ile konuların ilişkilerini anlama
Bir edebi eserde sosyal ve kültürel durumlarda karakterlerin gösterdiği davranışları kavrar	Karakterlerin düşünme yöntemlerini ve hareketlerini anlama Karakterlerin hareketlerini sosyal ve kültürel durumlarla ilişkilendirme Sosyal ve kültürel durumlarla eser arasındaki

Tablo 4.43. devamı

	ilişkiyi kavrama
Bir edebi eserde kendi hayali dünyasını açıklar	Benzer konuları yakından gözlemleme ve yeni noktaları tanımlama Hayali bir kişi oluşturma ve o kişinin hayatını şekillendirme Edebiyatın bir dalını seçme ve hayali dünyayı esere aktarma

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Tablo 4.44. Güney Kore Anadili Öğretim Programı Edebiyat Metinlerinin 9. Sınıf Düzeyine Göre Başarı Standartları ve İçerik Örnekleri

Başarı Standartları	İçerik Örnekleri
Kore edebiyatını temsil eden klasikleri keşfeder ve okur ve onların önemini ve değerini anlar	Klasik eserleri okumanın önemini ve değerini anlama Klasik eserler üzerinde kendi düşüncelerini düzenleme Klasik eserde önemli tecrübeyi açıklama
Eserde açıklanan sosyal ve kültürel olaylarla ilişkili olmuş niyetleri ve güdülerini anlar	Eserlerin sosyal ve kültürel durumların ürünü olduğunu anlama Yazarın eserinin niyet ve güdülerini anlama Eserin oluşum niyetlerini sosyal ve kültürel durumlarla ilişkilendirme
Edebi eserin farklı yorumlarını kıyaslama	Yorumlara dahil olan unsurları anlama Dayanaklarıyla yorumların bakış açılarını kıyaslama Kendi desteklediği yorumu ve dayanaklarını açıklama
Edebi eserin yorumu için dayanaklara dikkat ederek kitap incelemesi okur	Farklı yorumun varlığını anlama Yorumun dayanaklarını ve öncüllerini anlama Yorumun geçerliliğini ve dayanaklarını değerlendirme
Edebi eserde günlük hayatta değerli tecrübeleri açıklar	Günlük hayattaki değerli tecrübeleri keşfetme Edebi değerli tecrübelerle duygudaş olma ve içselleştirme Bir edebi eserde içerikle empati kurma ve içselleştirme

(Kaynak: The Korean Language Curriculum, 2007)

Programda edebiyat metin türleri 7. ve 8. sınıflarda dört, 9. sınıfta beş tane olarak belirlenmiştir. Edebiyat başarı standartları(kazanımları) ve içerik örneklerinin 7. sınıfta 4., 8. ve 9. sınıflarda beşer tane olduğu görülmektedir. Edebiyat alanı ile öğrencilerin klasikler ve şiirler gibi edebiyat türlerini okumaları, empati kurmaları, eserdeki karakterlerin özelliklerini anlamaları bunları yapıyorken kültürel ve sosyal durumların yanı sıra konu edilen tarihin özelliklerini göz önünde bulundurmaları amaçlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bu edebi türler üzerinde yapılan farklı yorumları göz önünde bulundurmaları, kendi yorumlarını geliştirmeleri için uygun edebi türler seçilmiştir. Öğrencilerin kendi liriklerini oluşturması ise en üst düzey bilişsel sentez basamağında

bir kazanımdır. Öğrencilerin, var olan edebi türlerini incelemeleri, karakterlerin özelliklerini anlamalarının yanı sıra kendi yaratıcılıklarını ortaya koyarak ürünler geliştirmeleri de amaçlanmıştır. Klasik eserler kazanımlara dahil edilerek farkındalık artırılmaya çalışıldığı ve tarihi konulara da yer verildiği görülmektedir.

4.2.3. Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri

Güney Kore programından öğrenme - öğretme sürecinden öğretme ve öğrenme yöntemleri başlığı altında yer alan öğretme ve öğrenme planları ve öğrenme uygulamaları alt başlıkları şeklinde bahsedilmektedir. Sıra ile alt başlıklardan Güney Kore programında buldukları gibi çeviri yapılarak bahsedilecektir.

4.2.3.1. Öğretme ve Öğrenme Planları

A. Öğretmenler öğretme ve öğrenme planlarını kuruyorken, aşağıdaki konular konusunda dikkatli olmalıdır böylece öğrenciler Kore dili kullanmadaki yeteneklerini kendileri geliştirebilirler.

- a.** “Metinlerin kapsamı ve seviyesi” ve “başarı standartları” öğretim programının içerik bölümünde tavsiye edilen seviye ve alan göz önünde bulundurularak öğrenim amaçları konulmalıdır. Bununla birlikte, dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve edebiyat doğal olarak birbiri ile ilişkilendirilmelidir.
 - b.** Her bir alanın arasındaki ilişki ve her sınıfın içeriği arasındaki bağlantı özellikle dikkate alınarak, dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve edebiyat alanlarının her birinin doğasına dönüştürmek ve çalışma amaçlarının başarısı için öğrenme içeriği uygun olmalıdır.
 - c.** Kore dili dersleri ile öğretmen, öğrencilerin Kore dilindeki yeteneğini geliştirmeleri için öğrenme tecrübesini faydalı kullanmalı ve onları istekli bir şekilde bu yeteneklerini geliştirmeye hazırlamalıdır.
- 1.** Daha etkili yaşamlar ve kesinlik için öğrencilerin bilmesi gereken bilgiyi ve Kore dilinin pratik aktivitelerini doğal olarak ilişkilendirin.

2. Öğrenim görevleri, öğrenim görevlerini çözmek için temel süreç ve yöntemler, önceden öğrenilenlerin faydası, öğrenme aktiviteleri ve benzerleri için detaylı plan yapın.
 3. “Metinlerin kapsamı ve seviyesi” ve “başarı standartları” öğretim programının içerik bölümünde tavsiye edilen seviye ve alana başvurarak farklı öğrenme ve öğretme materyalleri geliştirin.
 4. Öğrencileri özellikle konuşma ve metinlerin doğası, bağdaştırma ve üretim süreçleri ile ilgili unsurları çalışmaya hazırlayın.
 5. Öğrenme tecrübeleri zorluk ve birleştirme göz önünde bulundurularak oluşturulmalıdır.
- d. Öğrencilerin aktif bir şekilde öğretme ve öğrenme durumlarında rol alabileceği, sohbetleri ve metinleri sistematik olarak anlayabileceği, kendi duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde ifade edebileceği öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.
 - e. Günlük hayatta Kore dili yeteneğinin ve aynı zamanda diğer dersleri öğrenmenin önemini vurgulayarak öğretmen öğrencilerin Kore dilini öğretmek ve öğrenmek için aktif bir tutum elde etmelerine yardımcı olur.
 1. Diğer dersleri öğrenmek için ve günlük hayatta Kore dilinde edindikleri yetenekleri aktif bir şekilde kullanmaları için öğrencilere yardım edin.
 2. Kore dilindeki yaratıcı yeteneğin, yaşam kalitesini daha çok artırmaya, iletişim aracılığıyla insan ilişkilerini oluşturmayla ilişkisini, sistematik ve aktif okumanın gerekliliğine, yazma ile kendini ifade etmenin önemine, Kore dilinin etkili yaşama ve doğruluğuna, edebi eserler aracılığıyla estetik ve toplam tecrübelerin büyüklüğüne ve benzerlerine katkıda bulunabileceğini vurgulayın.
 - f. Öğrenme ve öğretme materyalleri geliştiriliyorken aşağıdaki maddelere dikkat edilmelidir.
 1. Amaçların önemi ve öğrenme süreçleri bakımından öğrenme ve öğretme materyalleri geliştirilmelidir.

2. Öğrenme ve öğretme materyalleri geliştirilmelidir böylece öğrencilerin tecrübeleri zengin ve farklı konuşma aracılığı ile genişleyecek ve bu onların Kore dilinin aktivite örneklerine ve fenomenlerine ilgisini artıracaktır.

B. Öğrenme hazırlık seviyesine ya da başarı standartlarına öğrencilerin ulaşma düzeylerini kavrar ve bireysel farklılıkları ortadan kaldırmak için öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını planlayın.

- a. Eğitim aktiviteleri okuldan sonra ve okul süresi sırasında gerçekleştiriliyorken okul durumu, öğrencilerin istekleri ve benzeri durumlar göz önünde bulundurularak bireysel farklılıkları ortadan kaldırmak için alternatifler planlanmalıdır.
 - b. Çalışma görevleri bireysel farklılıklar göz önüne alınarak çeşitli yollarla sağlanmalı ama öğretmenin öğrencinin öğrenmeye olan isteğinin kaybolmaması konusunda dikkatli olması gerekir.
1. Çalışma görevleri ve öğrenme amaçlarını seçerken öğrencilerin bireysel özelliklerini düşünür.
 2. Bireysel farklılıklarla uyumlu çalışma görevleri için gerekli zamanı uygun bir şekilde ayarlar.
- c. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretmen çeşitli öğrenme ve çalışma materyalleri geliştirir.
1. Öğrencilerin ilgileri, zevkleri, önceki öğrenme tecrübeleri, öğrenmeye hazırlık seviyeleri, öğrenme başarı seviyeleri vb. göz önünde bulundurularak materyaller geliştirilir.
 2. Öğrencilerin kendi öğrenme yeteneklerini ve çalışma adımlarını kontrol edebilecekleri değerlendirme materyalleri geliştirir.
 3. Çeşitli kitle iletişim araçlarını kullanarak, verimliliği artırmak için öğrenme ve öğretme materyallerini geliştirir ve öğrencilerin özelliklerine göre materyalleri bireysel olarak ayarlar.

C. Kore dilinin aktivitelerinin bütünü düşünülürken, öğrenme ve öğretme yaklaşımları alanlar içinde ve alanlar arasında öğrenme unsurlarını birleştirmek ve onları öğretmek için planlanmalıdır.

a. Öğrenme unsurlarını ayırarak öğrencileri bilgilendirir. Alanın tekliği birleştirilen öğrenme unsurlarıyla soruda yansıtılmalıdır ama öğrenme verimliliği artırılmalıdır.

1. Kore dilini anlama ve ifade etme süreci ve ilkeleri göz önünde bulundurularak, konuşma, yazma, dinleme ve okumayı bütünleştirin.
2. Kore dilinde kullanılan metin dili ve ses özellikleri göz önünde bulundurularak dinleme, konuşma, okuma ve yazmayı bütünleştirin.
3. Konuşmaları, metinleri ya da edebi eserleri okuyarak veya dinleyerek ve öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini açıklarken, dinleme, konuşma, okuma, yazma alanları ile dilbilgisi ve edebiyat alanlarını bütünleştirin.

b. Aynı alanın içerik unsurları arasında, öğrenme verimliliğini artırmak için uygun unsurları birleştirin ve öğrencilere rehberlik edin.

c. Kitle iletişim araçları ile ilgili içeriği öğretiyorken, dinleme, konuşma, dilbilgisi ve edebiyat alanlarıyla bütünleştirerek öğretin.

d. Çeşitli alanları bütünleştirerek öğretim materyali hazırlıyorken, eğitim içeriği ve öğrenim durumları için uygun çeşitli yöntemleri araştırın.

1. Konulara odaklanarak içeriği doğal olarak oluşturur ve bütünleştirin.
2. Çeşitli durumlara odaklanarak ilgili içeriği oluşturun ve bütünleştirin.
3. Ayrıntılı düşüncelerin gerekli olduğu problem durumları önerir ve onları çözmek için gerekli içeriği oluşturur ve bütünleştirin.
4. Çeşitli konuşmalara ve metinlere odaklanarak içeriği oluşturun ve bütünleştirin.

4.2.3.2. Öğretme ve Öğrenmenin Uygulanması

A. Öğretim programının içerikler bölümündeki metinlerin kapsamı ve seviyesi, başarı standartları ve içerik örnekleri seviye ve alana göre dikkate alınarak, öğretim ve öğrenmeyi düzenleyin.

a. Metinlerin kapsamı ve seviyesi ve başarı standartlarını göz önünde bulundurarak öğretim ve öğrenme yollarını çeşitli yollarla düzenler ama aşağıdaki konularda özellikle dikkatli olunmalıdır;

1. Öğrenme amaçlarını ve öğrenme içeriklerini öğrencilere gösterir böylece öğrenciler öğretme ve öğrenmeye aktif bir şekilde katılır, öğrencilerin seviyelerine uygun ödevler önerir ve onları yaratıcı bir şekilde çözmeleri için onlara yardım eder.

2. Sınıf içeriklerinin, örneklerinin, sorularının, öğrenci alıştırmalarının, kendini değerlendirmelerinin ve değerlendirme sürecinin sistematik açıklamalarına doğal olarak katılır ve onları bilgilendirir.

3. Öğrencilerin konuşmaların çözümlmelerine çok fazla yoğunlaşmalarına izin vermez, Kore dilinin aktivite desenlerini bütün olarak anlamalarına yardım eder.

4. Kore dilinin aktivitelerinde kendini değerlendirme olanakları sunarak öğrencilerin olumlu tutum kazanmaya yönlendirir.

b. Metinlerin kapsamı ve seviyesi ve başarı standartları alanlarını göz önünde bulundurarak öğretim ve öğrenme süreçlerini düzenler ama aşağıdaki konularda özellikle dikkatli olunmalıdır;

1. Dinlemeyi öğretiyorken, konuşmacıların niyetini ve bakış açısını kavrayarak, onların fikirlerini eleştirerek dinleme içeriğinin doğruluğunu, geçerliğini ve kullanılışlılığını değerlendirerek aktivitelerini vurgulayın.

2. Konuşmayı öğretiyorken, amaçları, içerikleri, dinleyicileri ve işbirlikçi tutumla problem çözmeyi düşünerek çeşitli konuşma durumlarına etkin olarak katılma aktivitelerini vurgulayın.

3. Okumayı öğretiyorken, yazarın amaçları, metnin biçimi ve özellikleri, okuyucunun bakış açısı vb dikkate alarak aktif okumayı vurgular. Öğrencilerin okudukları kitap hakkında birbiriyle fikir alışverişi yapabileceği tartışmalarla çalışmayı özellikle vurgulayın.
 4. Yazmayı öğretiyorken, yazının ve okuyucunun amaçlarını dikkate alarak, öğrencilerin gerçekten metin yazabilecekleri çalışma etkinliklerini vurgular. Özellikle, açık bir şekilde yazma fırsatları sunarak, öğrencilere metin yazdırır ve yazılı metinlerin ortak ve kendini değerlendirme etkinliklerini vurgulayın.
 5. Dilbilgisi öğretiyorken, Kore dilinin fenomenlerini araştırmayı vurgular ama arzu edilen bir yaşamı elde etmede öğrenilen içeriğin Kore dilinde kullanılmasını amaçlayın.
 6. Edebiyatı öğretiyorken, öğrencilerin hayatlarıyla kişisel eserleri ilişkilendirerek dünya ve hayatta arzu edilen bakış açısını elde etmek için yardımcı olan aklın doğasının sesi ve estetik hayal gücünü artırmaya yardım eden öğrenme etkinlikleri vurgulayın. Ayrıca, yeniden yazma, taklit ederek yazma, duyguların ifadesi vb gibi derin anlamaları teşvik eden öğrenme etkinliklerini vurgulayın.
- c. Öğrenme amaçlarını ve içeriğini göz önünde bulundurarak, doğrudan öğretim, problem çözmeyi öğrenme, yaratıcı bir şekilde geliştirme yöntemi, öğrenmeye odaklanma ve tepki verme, öğrenmeyi araştırma, yerinde öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojisi kullanma yöntemi, değer arama yöntemi, tartışmayla öğretme, işbirlikçi öğrenme vb çeşitli öğretim ve öğrenme yöntemlerini kullanır. Özellikle aşağıdaki maddelerde dikkatli olunmalıdır;
1. Öğretmen- öğrenci ve öğrenciler arasında aktif etkileşimi vurgulayarak öğrenme verimliliğini artırın.
 2. Kore dilindeki öğrencilerin yaratıcı aktivitelerini destekler ve onların çeşitli tepkilerini aktif bir şekilde kabul eder.

3. Öğrencilerin diğerlerinin fikirlerini dikkatli bir şekilde dinlemeyi ve kendisinininkini açık bir şekilde açıklamasını vurgulayın.
4. Öğrenme tecrübeleri sağlayın böylece öğrenciler gönüllü olarak öğrenme sürecine katılır ve eleştirel ve yaratıcı bir şekilde düşünebilir.
5. Çalışmalarının sürecini ve sonuçlarını öğrencilerin kendilerinin değerlendirmesini ve eksik oldukları konularda kendilerini geliştirmelerini teşvik edin.

B. Etkili bir şekilde öğrenme ve öğretmeyi gerçekleştirmek için bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır ama aşağıdakilere dikkat edilmelidir;

- a.** Öğrencilerin ders esnasındaki tepkilerine uygun dönüt sağlayın ve onların öğrenme amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olun.
- b.** Ortak verilen çalışma ödevlerinin yanı sıra, öğrencilere kendileri için uygun ödev seçmelerine yardımcı olun.
- c.** Öğrenciler gönüllü olarak kendi yeteneklerini keşfettikten sonra tamamlanabilen ya da derinliğine yapılabilen uygun çalışma görevleri önererek, çalışmanın etkilerini arttırın.
- d.** Bir sonraki dersin öğrenim amaçları ile ilgili uygun çalışma görevleri sağlayarak, çalışmanın kapsamına bağlı olarak önceden bireysel farklılıkları azaltır ve sınıfın verimliliğini arttırın.

e. Öğrenim amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmak için bireysel farklılıkları dikkate alarak küçük gruplar oluşturun ve öğretim ve öğrenmeyi gerçekleştirin.

C. Alanlar arasında öğrenme unsurlarını birleştirirken ve kontrol ederken aşağıdakilere dikkate edilmelidir;

- a.** İki alandan daha fazlasını birleştirirken ve kontrol ederken öğrencilerin öğrenme etkinliklerin herhangi bir alanda çok fazla yoğunlaşmasına izin verilmemelidir.
- b.** Aynılık ve farklılık noktalarını göz önüne alarak bütünleştirilmiş öğrenme ve öğretmenin verimliliğini arttırın.

- c. Bir alandan diğere alana dinleme içeriklerini uygulama sürecini tamamen anlamak için dinleyicileri bilgilendirin ve dinlemeyi gerçekleştirin.
- d. ğrenme unsurlarını birleştiren uygun yöntemleri kullanarak öğrenme ve öğretmeyi gerçekleştirin.

4.2.4 Değerlendirme

4.2.4.1. Değerlendirme Planları

- A.** Alanın içeriği ve amaçları için uygun değerlendirme yöntemleri kullanarak, Kore dilinde öğrencilerin becerilerini geçerli ve güvenilir değerlendirmek için plan yapın.
- B.** İfade ve anlama becerileri, bilişsel ve duygusal unsurları dengede tutarak değerlendirmeyi planlar.
- C.** Kapsamlı değerlendirmenin amaçlarını, zamanlaması, koşullarını vb dikkate alarak miktar ve kalite, resmi ve resmi olmayan, dolaylı ve doğrudan, seçici ve uygulama ve diğer değerlendirmeleri uygun bir şekilde yapmak için plan yapın.
- D.** Değerlendirme planları hazırlıyorken aşağıdakilere dikkat edilmelidir;
 - a. Her ikisine de büyük önem vererek öğrenmenin sonuç ve sürecini değerlendirin.
 - b. ğrenme sürecini değerlendirmeye ilişkilendiriyorken değerlendirmeler yapın.
 - c. Kore dilinin kullanımında çeşitli değerlendirme durumlarını kabul ederek, alanları birleştirin ve değerlendirmeyi gerçekleştirin.
 - d. Değerlendirmenin koşulları, kriterleri, yöntemleri hakkında öğrencileri önceden bilgilendirerek, Kore dilinin çalışılmasında değerlendirmelerin yardımcı olmasına rehberlik edin.
 - e. Sadece ğrencilerin becerilerini değil, öğretme, öğrenme materyal ve yöntemlerini, lme araçlarını vb. değerlendirin.

4.2.4.2. Değerlendirmenin Amaçları ve İçeriği

A. Öğretim programındaki “İçerik Sistemi” ve “Seviyeye Göre İçerik” bölümlerinde önerilen “Başarı Standartlarını” ayrıntılı bir şekilde göz önünde bulundurarak değerlendirme amaçları koyun ama aşağıdakilere dikkat edin;

- a. Gerçeğe, çıkarımda bulunmaya, eleştirel dinlemeye, dinlemeyi değiştirme tutumuna odaklanarak dinleme değerlendirme amaçları koyun.
- b. Konuşulan içeriği üretme ve oluşturma, doğruluk, etkili ifade ve iletmeye yoğunlaşarak konuşma bölümünde değerlendirme amaçları koyun.
- c. Çıkarımda bulunma, eleştirel ve yaratıcı okumaya odaklanarak okuma bölümünde değerlendirme amaçları koyun.
- d. Üretme, oluşturma, kesin ve etkili ifadelere yoğunlaşarak yazma bölümünde değerlendirme amaçları koyun.
- e. Anlama, araştırma, dilbilgisi bilgilerini uygulama becerilerine odaklanarak dilbilgisi bölümünde değerlendirme amaçları koyun.
- f. Edebiyatı anlama, edebi eserleri kabul ve üretmeye odaklanarak edebiyat bölümünde değerlendirme amaçları koyun.

B. Öğretim programındaki “Başarı Standartları” ve “Seviyeye Göre İçerikler” bölümlerine dayanarak değerlendirme içeriğini seçin ama aşağıdakilere dikkat edin;

- a. Her bölümün öğrenme içeriğinden değerlendirme içeriğini seçin ama sınıflara göre metin seviyesi ve kapsamını dikkate alın.
- b. Kore dilinin becerilerini oluşturan alt faktörleri ve bu alt faktörlere erişmek için becerileri değerlendirebilen değerlendirme içeriğini seçin.
- c. Bilgi, işlem ve bağlam açısından Başarı Standartlarını niteleyen metinler, sohbetler ve içeriği birleştirme yoluyla değerlendirme içeriğini seçin.
- d. Söz konusu olan sınıf için içerikte önerilen metinlere ve sohbetlere önem vererek değerlendirme içeriğini oluşturun ama bunlarla ilişkili şeyleri de göz ardı etmeyin.

4.2.4.3. Güney Kore Programının Öğrenme ve Öğretme Sürecine Yönelik Yorumlar

Yukarıdaki öğrenme – öğretme sürecini planlama ve uygulama bölümleri incelendiğinde öğrencilerin bireysel farklılıklarına büyük önem verildiği dikkat çekmektedir. Öğrenme- öğretme süreci planlanıyorken öğrencilerin bireysel farklılıkları, sınıf düzeyleri, hazırbulunuşlukları, önceki öğrenmeleri, ilgileri, istekleri ve içeriğin başarı standartları ve içerik türlerinin göz önünde bulundurulması ifade edilmiştir. Programda dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi, edebiyat alanlarının birbiriyle ve önceki sınıf düzeyleri ile bağlantı kurulması yer almaktadır.

Programda öğrencilerin aktif bir şekilde öğretme ve öğrenme durumlarında rol alabileceği, sohbetleri ve metinleri sistematik olarak anlayabileceği, kendi duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde ifade edebileceği öğrenme ortamlarının oluşturulması üzerinde durulmuştur.

Programda yer alan “günlük hayatta Kore dili yeteneğinin ve aynı zamanda diğer dersleri öğrenmenin önemini vurgulayarak öğretmen öğrencilerin Kore dilini öğretmek ve öğrenmek için aktif bir tutum elde etmelerine yardımcı olur” ifadesinde Kore dilinin diğer derslerin öğretilmesinde de aktif bir şekilde kullanıldığı ve diğer derslerle Kore dili arasında ilişki kurulduğu görülmektedir.

Programda doğrudan öğretim, problem çözmeyi öğrenme, yaratıcı bir şekilde geliştirme yöntemi, öğrenmeye odaklanma ve tepki verme, öğrenmeyi araştırma, yerinde öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojisi kullanma yöntemi, değer arama yöntemi, tartışmayla öğretme, işbirlikçi öğrenme vb çeşitli öğretme ve öğrenme yöntemlerine öğrenme – öğretme sürecinde yer verildiği görülmektedir.

4.2.4. Değerlendirme Sürecine Yönelik Bulgular ve Yorum

Güney Kore programında değerlendirme sürecinin değerlendirme yöntemleri ve değerlendirme sonuçlarının kullanılması adlı iki başlıktan oluştuğu görülmektedir. Bu başlıklar aşağıda açıklanmıştır.

4.2.4.1. Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

- A.** Amaçlara, hedeflere ve değerlendirmenin içeriğine uygun çeşitli değerlendirme yöntemleri ve araçları kullanın.
- B.** Öğretmenin değerlendirmesinin yanı sıra, öğrencinin kendini değerlendirmesi ve ortak değerlendirmeyi aktif bir şekilde kullanın.
- C.** Bölümün özelliklerini göz önünde bulundurarak, kağıt testleri (çoktan seçmeli, tanımlayıcı cevaplama çeşidi), araştırma rapor yöntemi, sözlü testler, tartışma ve gözlem yöntemleri, vb. gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanın.
- D.** Kore dilinin becerilerini değerlendirmede, çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanın ama kaliteli, resmi olmayan, doğrudan ve uygulama değerlendirmelerini de mümkün oldukça çok kullanın.
- E.** Amaca, içeriğe, duruma bağlı olarak, gerekli olduğu durumlarda değerlendirme yöntemlerini bütünleştirin ve kullanın.

Değerlendirme yöntemlerine bakıldığında Güney Kore programında öğretmen değerlendirmesinin yanı sıra öz değerlendirme, ortak değerlendirme gibi değerlendirme yöntemlerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca programda, kağıt testleri (çoktan seçmeli, tanımlayıcı cevaplama çeşidi), araştırma rapor yöntemi, sözlü testler, tartışma ve gözlem yöntemleri, vb. gibi çeşitli değerlendirme yöntemlerinden bahsedilmiştir. Amaca, duruma uygun bir şekilde gerektiğinde değerlendirme yöntemlerinin bütünleştirilebileceğinden bahsedilmiştir.

4.2.4.2. Değerlendirme Sonuçlarının Kullanılmasına Yönelik Bulgular ve Yorum

- A.** Değerlendirme sonuçları öğrencilerin başarı seviyesi ve onların Kore dilinde gelişme derecesini değerlendirmek için kullanılmalıdır. Ayrıca, sonuçlar öğretme ve öğrenme yöntem ve materyallerini ve değerlendirme araçlarını geliştirmek için kullanılmalıdır.
- B.** Değerlendirme sonuçlarıyla, öğrencilerin başarı seviyelerinin yanı sıra öğretme ve öğrenmede etkisi olan çeşitli faktörleri analiz ederek ve bu analizi öğrencilere, öğretmenlere, ailelere ve eğitimle ilgili diğer kişilere sağlayarak, sonuçları öğrencilerin

Kore dilindeki becerilerini geliştirmek için kullanın ama değerlendirme sonuçlarının rapor sistemlerini açıkça belirtin ve eşitlendirin.

Değerlendirme sonuçlarının öğrencilerin başarı seviyesi ve gelişimlerini izlemek için kullanılmasının yanı sıra öğrenme – ğretme materyallerinin ve değerlendirme araçlarının da değerlendirilmesinde kullanılabileceğinden öğrencilere, öğretmenlere ve ailelere dönüt sağlanabileceğinden bahsedilmiştir.

4.3. Singapur Anadili ğretim Programına Yönelik Bulgular ve Yorum

Singapur’da resmi dil ve eğitim dili İngilizce olduğu için İngilizce ğretim Programı bu çalışmada incelenecektir. Ayrıca, Singapur’da Çince, Malayca ve Tamilce anadili ğretim programlarından birini öğrencilerin tercih etmesi sağlanarak iki dilli bir eğitim politikası sürdürülmektedir. Ayrıca ğrencilere Malayca (zel program), Çince (zel programı), Bahasa Endonezya dili, Arapça, Fransızca, Almanca, Japonca ve İspanyolca dilleri sunulur. Herkes için güçlü temel, zengin dil sloganı ile hazırlanan İngilizce ğretim programı İlkokul(5 ve 6. sınıflar) -Normal(Teknik) Ortaokul ve İlkokul- Açık/ Normal (Akademik) Ortaokul olmak üzere iki tanedir. Her iki okul türü için hazırlanan İngilizce ğretim Programı; yol gösterici ilkeler, dil öğrenme alanları, dil öğretmeninin rolü olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Yol gösterici ilkler başlığı altında; dil öğrenme felsefesi, İngilizce programında İngilizce öğretmeye yaklaşım, dil program amaçları, İngilizce ğrenme ve öğretme ilkeleri, öğretme süreçleri alt başlıklarına yer verilmiştir. Dil ğrenme alanları başlığı altında dinleme – izleme, okuma- izleme, konuşma- sunma, yazma- sunma, dilbilgisi ve kelime bilgisi alt başlıklarına yer verilmiştir. Dil ğretmeninin rolü başlığı altında; öğrenmek için öğretme, öğrenmeyi lme, değerlendirme eşitleri, dengeli değerlendirme çerçevesini planlama alt başlıkları yer almaktadır. İlkokul (5. ve 6. sınıflar) -Normal(Teknik) Ortaokul ve İlkokul- Açık/ Normal (Akademik) Ortaokul Programlarının Amaçlar ve Değerlendirme bölümleri aynı, İçerik bölümünde genel ereve aynı olmakla beraber sadece kullanılan materyaller açısından biraz farklılık göstermektedir.

4.3.1. Singapur Anadili Öğretim Programının Amaçlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

1. Bütün öğrenciler İngilizcede kendini ifade edebilecekler. Bütün öğrenciler özellikle dilbilgisi, yazım ve temel telaffuzda temel becerileri edinmeliler. Öğrenciler İngilizceyi günlük yaşamda yer tarif etme, bilgi ve talimatlar ve ricada bulunma gibi pratik amaçlar için kullanabilmelidir.
2. İngilizcede öğrencilerimizin çoğu hem konuşma hem yazma da iyi bir beceri kazanacaklardır. Dile karşı doğal yeteneğe sahip olan bazı öğrenciler çeşitli endüstri hizmetlerinde ve önsaf pozisyonlarda bu avantajı bulacaklardır.
3. En az % 20'si İngilizcede yüksek derece yeterliği elde edecek. Onlar Singapur'un Uzmanlık alanlarında çizgisini korumasına ve öğretme ve medyada önemli rol oynamasına yardım edeceklerdir.
4. Ortaokulun sonuna kadar öğrenciler aşağıdaki bölümlerdeki gelişmeler sonucunda İngilizcede pratik akıcılığı elde edecekler;
 - a. Dinle, oku ve doğrulukla ve eleştirel bir şekilde yazılı ve yazılı olmayan kaynaklardan çeşitli edebi, bilgilendirici ve kullanışlı metinleri anlayarak incele.
 - b. Konuş, yaz ve dilbilgisel, akıcı, ortak anlaşılabilir, farklı amaçlar, dinleyiciler, bağlamlar ve kültürler için uygun uluslar arası kabul edilebilir İngilizce ile sun.
 - c. Anla ve konuşmacı ve yazarların kelimeleri nasıl bir araya getirdikleri ve dili iletişim aracı olarak nasıl kullandıklarını anlamının yanı sıra uluslar arası kabul edilebilir dilbilgisi ve kelime bilgisini doğru ve uygun bir şekilde kullan.

Singapur İngilizce öğretim programının 4 ana amaç ve alt amaçlardan oluştuğu görülmektedir. Programın amaçlarından, İngilizceyi günlük hayatta kendini ifade etmek ve diğer amaçlar için pratik, akıcı, dilbilgisi yapılarına uygun bir şekilde kullanabilen, düzgün telaffuz eden, çeşitli kaynakları okuyabilen, yorumlayan, eleştiren öğrenciler yetiştirilmek hedeflendiği anlaşılmaktadır. Amaçlarda bilgilendirici, edebi ve kullanışlı metinlere yer verilmiştir. Programda yer alan "Öğrenciler İngilizceyi günlük yaşamda yer tarif etme, bilgi ve talimatlar ve ricada bulunma gibi pratik amaçlar için kullanabilmelidir." ifadesinden İngilizcenin amaca yönelik, ihtiyaçları karşılamak için pratik kullanımının üstünde durulduğunu göstermektedir.

4.3.2. Singapur Anadil Programının İçerik Yapısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Singapur İngilizce öğretim programında dinleme- izleme, okuma- izleme, konuşma- sunma, yazma- yansıtma, dilbilgisi, kelime bilgisi alanlarının genel yapısına ve bütün sınıf düzeyleri için içeriklere yer verilmiştir. Bu başlıklar altında öğrenme – öğretme süreçlerine de yer verilmiştir.

4.3.2.1. Dinleme- İzleme Alanına Yönelik Bulgular ve Yorum

Dinleme- izleme alanının yapısı üç başlık altında açıklanmıştır. Aşağıdaki şekilde Singapur İngilizce öğretim programında dinleme – izleme öğrenme alanının yapısı gösterilmiştir. Dinleme – izleme öğrenme alanının;

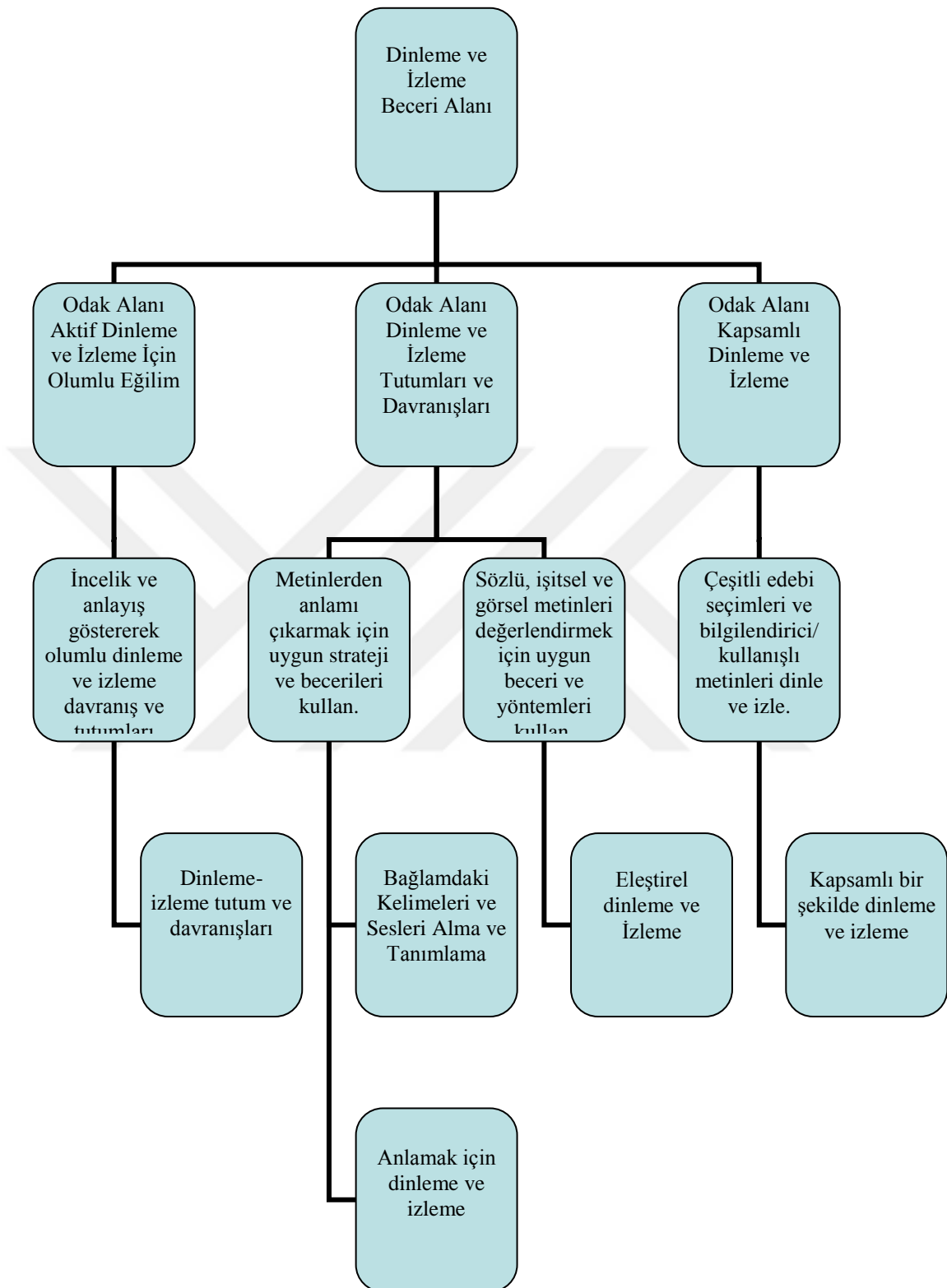
- Aktif dinleme ve izleme için olumlu eğilim,
- Dinleme - izleme becerileri ve stratejileri,
- Kapsamlı dinleme ve izleme odak alanlarından ve alt başlıklardan oluştuğu görülmektedir.

Aşağıdaki şekilde (şekil 4.1.) dinleme – izleme öğrenme alanında farklı dinleme türlerine yer verildiği görülmektedir. Bunlar;

- Eleştirel dinleme ve izleme,
- Kapsamlı bir şekilde dinleme ve izleme,
- Anlamak için dinleme ve izleme.

Ayrıca her bir başlık altında farklı hedefler yer almaktadır. Bunlar; incelik ve anlayış göstererek olumlu dinleme - izleme davranış ve tutumları gösterme, metinlerden anlamı çıkarmak için uygun strateji ve becerileri kullanma, sözlü, işitsel ve görsel metinleri değerlendirmek için beceri ve yöntemleri kullanma ve çeşitli edebi seçimleri ve bilgilendirici / kullanışlı metinleri dinleme - izleme hedeflerinden oluşmaktadır.

Dinleme - izleme öğrenme alanının yapısı aşağıdaki şekilde detaylı olarak gösterilmiştir.



(Singapore English Language Syllabus, 2010, s.19)

Şekil 4.1. Singapur İngilizce Öğretim Programı Dinleme ve İzleme Beceri Alanı Tanıtım Diyagramı

4.3.2.1.1. Dinleme – İzleme Alanının Sınıf Düzeylerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler, Tutum ve Davranışlar

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.45) dinleme ve izleme beceri alanının, odak alanları, öğrenme çıktıları, beceriler, stratejiler, tutum ve davranışların ilkökul 5. ve 6. sınıf, ortaokul 1., 2., 3. ve 4. sınıf düzeylerine göre gösterilmiştir.

Tablo 4.45. Singapur İngilizce Öğretim Programı Dinleme ve İzleme Beceri Alanının İlkokul 5 ve 6. Sınıf, Ortaokul 1., 2., 3. ve 4. Sınıf Düzeylerine Göre İçerik Yapısı

Dinleme ve İzleme			İlkokul		Ortaokul			
Odak Alanları	Öğrenme Çıktıları	Beceriler, Stratejiler, Tutumlar ve Davranış	5	6	1	2	3	4
Aktif Dinleme ve İzleme İçin Olumlu Eğilim	İncelik ve anlayış göstererek olumlu dinleme ve izleme davranış ve tutumları göster	Dinleme ve İzleme Tutumları ve Davranışları						
		Dikkatlice dinle ve İzle ve belli bir süre için;						
		Konuşan kişiye bak ve göz teması kur	x	x	x	x	x	x
		Uygun pozisyon ve yüz ifadesini sürdür	x	x	x	x	x	x
		Metnin süresi boyunca dinle ve izle (Örneğin; talimatları, bir arkadaşının anlatmasını veya sunumunu, kısa bir filmi, konuşmayı)	x	x	x	x	x	x
		Uygun oluncaya kadar kararlarını ve yargılarını sakla	x	x	x	x	x	x
		Saygı ve empatiyle dinle ve izle (örneğin konuşmacıya gerekli ilgiyi göster ve söylenene hassas ol)	x	x	x	x	x	x
		Dinlerken ve izlerken yanıtını göster. Örneğin;						
		Görüşe katıldığında ya da anladığını göstermek için başını salla	x	x	x	x	x	x
		Konuşmacıyı teşvik etmek ya da anladığını doğrulamak için resmi olmayan dönüt ver (ör, mmm, evet, anlıyorum)	x	x	x	x	x	x
		Açığa kavuşturma ve detaylandırma iste	x	x	x	x	x	x
Dinleme - İzleme Becerileri ve Stratejiler	Metinlerden anlamı çıkarmak için uygun strateji ve becerileri kullan	Bağlamlardaki kelimeler ve sesleri algılama ve tanımlama						
		Kelime ve hecelerdeki yaygın sesleri ayırt et	x	x	x	x	x	x
		Harflerin birleştirilmesi, bölünmesi, yerine konması ve çıkarılmasından sesleri	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.45. devamı

		ayırt et					
		Bir sözlemede ses özelliklerini (ses hızı, tonlama, vurgu gibi) tanımla	x	x	x	x	x
		Parçadaki anahtar kelimeleri ve kelime gruplarını tanımla	x	x	x	x	x
		Anlayış İçin Dinleme ve İzleme					
		Olayların sırasını ve ana karakterleri tanımla	x	x	x	x	x
		Önemli detay ve bilgileri hatırla	x	x	x	x	x
		İlgili bilgiyi seç	x	x	x	x	x
		Metnin ana fikrini tanımla		x	x	x	x
		Aşağıdakileri kullanarak basit tahminlerde bulun;					
		Önceki bilgiler(Ör; konunun bilgisi ya da benzer kavramlar)	x	x	x	x	x
		Sesbilgisi işaretleri(Ör; hız, ses, tonlama, vurgu, ritim)	x	x	x	x	x
		Bağlamsal ipuçları(Ör; konu, katılımcılar, yer, görseller)	x	x	x	x	x
		Metin hakkında soru sor	x	x	x	x	x
		Talimatları takip et mesajı ilet	x	x	x	x	x
		Destekleyen detayları tanımla		x	x	x	x
		Aşağıdakileri kullanarak basit çıkarımlarda bulun;					
		Önceki bilgiler(Ör; konunun bilgisi ya da benzer kavramlar)		x	x	x	x
		Sesbilgisi işaretleri(Ör; hız, ses, tonlama, vurgu, ritim)		x	x	x	x
		Bağlamsal ipuçları(Ör; konu, katılımcılar, yer, görseller)		x	x	x	x
		Görsel metinlerden anlam oluştur	x	x	x	x	x
		Metnin anlaşılabilirliğini zenginleştiren işitsel ve görsel işaretleri yorumla(Ör; hareketler, mimikler, şekiller, numaralar)	x	x	x	x	x
		İşitsel ve görsel metinlerde konuyu, yeri ve karakterleri oluşturan unsurları tanımla	x	x	x	x	x
		Eleştirel Dinleme ve İzleme					
		Dinleme ve izleme becerisi eleştirel olarak ilk önce öğrencilerin anlayış için dinleme ve izlemesine bağlıdır.					
	Sözlü, işitsel ve görsel metinleri değerlendirmek için uygun beceri ve yöntemleri kullan	Gözlemlerin ve önceki bilgilerinin ilişkilendirilerek çıkarımlarda bulun.	x	x	x	x	x
		Bakış açısını tanımla		x	x	x	x
		Metindeki problem çözüm			x	x	x

Tablo 4.45. devamı

		ilişisini tanımla						
		Gerçek ile düşünceyi ayırt et			X	X	X	X
		Konuşmacının doğruluğuna aşağıdakilere göre karar ver;						
		Konuşmacıyı/kaynağı tanımlama	X	X	X	X	X	X
		Mesajın amacını tanımlama(bilgilendirme, talimat verme, ikna etme)		X	X	X	X	X
		Konuşmacının duygularını ve tutumunu saptama(mutluluk, sinir, karışıklık)		X	X	X	X	X
		Konu için konuşmacının isteğini ve tutkusunu değerlendirme			X	X	X	X
		Çeşitli amaçları gerçekleştirmek için işitsel ve görsel metinlerde kullanılan yöntemleri tanımla ve analiz et						X
Kapsamlı Dinleme ve İzleme	Çeşitli edebi seçimleri ve bilgilendirici/kullanışlı metinleri dinle ve izle	Geniş Kapsamlı Dinleme ve İzleme						
		Geniş kapsamlı dinleme ve izlemenin amacı, anlamak ve eğlence için çeşitli metinleri dinlemeye ve izlemeye öğrencilerde olumlu tutum geliştirmektir.						
		Sözlü, işitsel ve görsel metinleri dinle, izle ve cevap ver;						
		Sohbetler(Ör; telefon konuşmaları, eşli ve grup tartışmaları)	X	X	X	X	X	X
		Şiir(Ör; ritim, haiku)	X	X	X	X	X	X
		Kişisel hesaplar (Ör;Günlükler, biyografiler)	X	X	X	X	X	X
		Hikayeler(Ör; masallar, hikayeler)	X	X	X	X	X	X
		İşlemler (Ör; yemek tarifleri, yön tarifleri, el kılavuzu talimatları)	X	X	X	X	X	X
		Açıklamalar (Ör;Bir şeyin nasıl çalıştığını açıklama)		X	X	X	X	X
		Bilgi raporları(Ör; proje raporları)		X	X	X	X	X
		Gerçek hesaplar(Ör; şahit açıklaması, haber bültenleri)			X	X	X	X
		Yorumlar (Ör; basit tartışmalar, kitap/film incelemeleri)					X	X
		Çeşit ve türlerin karışımı (Ör; kişisel hesap yorumlama)					X	X

(Kaynak: Singapore English Language Syllabus, 2010)

Singapur İlkokul ve Normal Ortaokul İngilizce Öğretim Programı dinleme ve izleme becerisine bakıldığında konuşmacıya, sözlü, işitsel ve görsel metinlere karşı verilen duygusal tepkilere önem verildiği görülmektedir. Singapur'da ilkokul 5. ve 6. sınıflar yönlendirme sınıfları olduğu için ortaokul programıyla bütün olarak hazırlanmıştır. Dinleme- izleme becerisinde bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının tümüne yer verildiği ortaokul 3. ve 4. sınıfta üst düzey bilişsel alan

basamaklarında içeriklere yer verildiği görülmektedir. Örneğin kitap, film incelemeleri, kişisel hesapları yorumlama gibi üst düzey bilişsel beceriler ortaokul 3. ve 4. sınıflarda yer verilmiştir. Bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal alana da programda yer verilmiştir. Dinleme ve izleme becerisi kazanılırken öğrencilerin vücut hareketleri, mimikleri, ses, tonlamaları, konuşmacının konuya olan istek ve tutkusunu değerlendirme gibi kazanımlar duyuşsal alana yer verildiğinin göstergesidir. Dinleme ve izleme becerisinin kazandırılmasında edebi eserler, hikayeler, masallar, haber bültenleri, biyografiler, bilgi raporları, el kılavuzu talimatları, günlükler, yemek tarifleri, telefon konuşmaları gibi birçok günlük hayatta kullanılan ve öğrencilerin yaşlarına ve ilgilerine uygun sözlü, işitsel ve görsel materyaller kullanılarak, kullanılan materyaller çeşitlendirilmiştir. Eleştirel dinleme ve izleme, katılımlı dinleme, katılımsız dinleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme, seçici dinleme, geniş kapsamlı dinleme gibi çeşitli dinleme türlerine dinleme- izleme becerisinin geliştirilmesi için yer verildiği görülmektedir. Programda dinleme- izleme becerisi öğrenme alanında her şeyin en ince ayrıntısıyla düşünüldüğü ve yer verildiği “dikkatlice dinle ve izle”, “konuşan kişiye bak ve göz teması kur” vb. kazanım ifadelerinden anlaşılmaktadır.

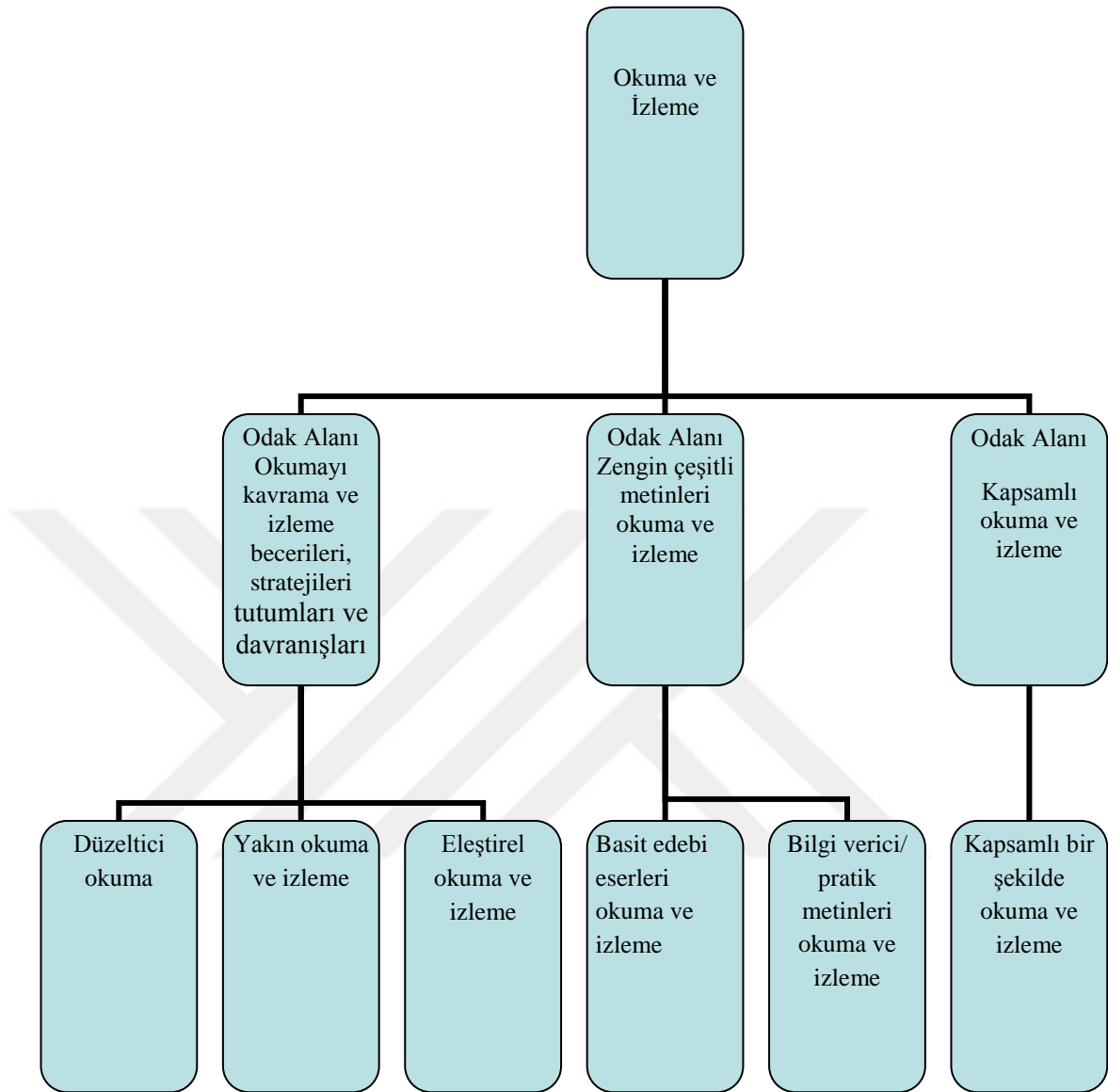
4.3.3. Okuma ve İzleme Alanına Yönelik Bulgular ve Yorum

Okuma- izleme alanının yapısı üç başlık altında açıklanmıştır. Aşağıdaki şekilde (şekil 4. 2.) okuma ve izleme öğrenme alanı üç başlıktan oluşmaktadır. Bu başlıklar;

- Okumayı kavrama – izleme becerileri, stratejileri, tutumları ve davranışları,
- Zengin ve çeşitli metinleri okuma ve izleme
- Kapsamlı okuma ve izleme

Ayrıca başlıklar altında farklı okuma türlerine yer verilmiştir; düzeltici okuma, yakın okuma ve izleme, eleştirel okuma ve izleme, basit edebi eserleri okuma ve izleme, bilgi verici /pratik metinleri okuma ve izleme, kapsamlı bir şekilde okuma ve izleme türlerinden oluşmaktadır.

Okuma- izleme alanının yapısı aşağıdaki şekilde (şekil 4. 2.)detaylı olarak gösterilmiştir.



(Singapore English Language Syllabus, 2010, s.26)

Şekil 4.2. Singapur İngilizce Öğretim Programı Okuma ve İzleme Beceri Alanı Okuma Türleri Tanıtım Diyagramı

4.3.2.1. Okuma ve İzleme Beceri Alanının Sınıf Seviyelerine Göre İçerik Yapısına Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.46) Singapur İngilizce öğretim programının ilkökul 5 ve 6. sınıf ve ortaokul 1, 2, 3 ve 4. Sınıf Düzeylerine göre okuma izleme alanının odak alanları, öğrenme çıktıları, beceriler, stratejiler, tutumlar ve davranış başlıklarının içeriklerine yer verilmiştir.

Tablo 4.46. Singapur İngilizce Öğretim Programı Okuma ve İzleme Beceri Alanının Sınıf Seviyelerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler, Tutumlar ve Davranışlar

Okuma ve İzleme		İlkokul		Ortaokul					
Odak Alanları	Öğrenme Çıktıları	Beceriler, Stratejiler, Tutumlar ve Davranışlar	5	6	1	2	3	4	
<p>Okuma Kavrama ve İzleme Becerileri, Stratejileri, Tutumları ve Davranış</p> <p>Okuma ve dinleme becerilerinde, stratejilerinde ve davranışlarında temeli geliştirir ve güçlendirir.</p>	<p>Kelimeleri tanımlamak için kelime tanımlama becerilerini kullan.</p>	Düzeltilen Okuma							
		İlkokul ve ortaokul İngilizce dersi alan öğrencilere öğrenmelerinin geri kalanıyla ilerlemeyi yakalamalarına yardımcı olmak için onların okumalarını düzeltmelerine ve başka öğrenme, anlama ve diğer dil becerilerinin üzerine inşa edildiği edebi gelişmede temellerini güçlendirme ve geliştirme önemlidir.							
		Kelimelerdeki ortak sesleri tanımla ve ayırt et.	x	x					
		Öğrenciler için genelde zor olan tek ünsüzlere ve ünlülere uyan harf isimlerini eşleştir;							
		e, a, s, c, o	x	x					
		y ile birlikte f, l, t, k, i, h,	x	x					
		o, g, h ile birlikte b, d, p	x	x					
		h, r ile birlikte n, u, m	x	x					
		J, g, v, x, z, y ve k	x	x					
		Harf yapılarını, ses yazım biriminde/ kelime ailelerinde yaygın olan ünlü/ ünlü kombinasyonlarına eşleştir.							
		Kısa -a kelime aileleri/ses yazım birimleri : -ack, -an, -ank -ap, -ash, -at	x	x					
		Kısa -e kelime aileleri/ses yazım birimleri : -el, est	x	x					
		Kısa -i kelime aileleri/ses yazım birimleri : -ick, -il, -it, -in, -ing, -ink, -ip	x	x					
		Kısa -o kelime aileleri/ses yazım birimleri : -ock, -op, -ot	x	x					
		Kısa -u kelime aileleri/ses yazım birimleri : -ug -uck, -ump, -unk	x	x					
		Uzun -a kelime aileleri/ses yazım birimleri : -ail, -ake, -ale, -ame, -ay, -ain, -ate	x	x					

Tablo 4.46 devamı

		Uzun -e kelime aileleri/ses yazım birimleri : -eat	x	x				
		Uzun -i kelime aileleri/ses yazım birimleri : -ice, -ide, -ight, -ine	x	x				
		Uzun -o kelime aileleri/ses yazım birimleri : -ore, -oke	x	x				
		Uzun -u kelime aileleri/ses yazım birimleri : -ur, -ure, -urn	x	x				
		Diğer yaygın ses yazım birimleri; örneğin; -aw, -ir, -ur, -ow, -ough	x	x				
		Harf isimlerini/harf yapılarını sade ünsüzlerde, ünsüz birleşimlerde, ünsüz ikili harflerde ve ünlü kombinasyonlarda uyan harf seslerine eşleştirdi.						
		a ünlüsü olarak sondaki y	x	x				
		Başlangıçta bulunan ünsüz ikililer, ör; th, sh, oh, wh	x	x				
		Ünlü ikili harfler, ör;oo, ee, ea, oa, aw, ai, ay	x	x				
		Ünsüz karışımı başlangıç harfleri, ör; sw, sn, sk, bl, br, ch, cl, cr, dr, fl, gl, ph, pl, pr, sh, sl, sm, sp, st, th, tr, tw, wh, qw	x	x				
		Sondaki ünsüz karışımları, ör; nd, nk, nt, mp	x	x				
		Baştaki ünsüz karışımları, ör; thr, str, scr,	x	x				
		Çift ünsüzler, ör; tt, pp, rr, gg, nn, ss, ll, ck	x	x				
		Kelime sonları, ör; ple, ble, dle, tle, ng, tch	x	x				
		-r kontrollü ünlü, ör; ar, ir,ur, or	x	x				
		Kayan ünlüler, ör; ou, ow, oi, oy	x	x				
		Çekim eki, ör;s, es, ing, ed	x	x				
		Heceler(yaygın kurallar, ör; ünlü-ünsüz/ünsüz-ünlü/ünlü-ünsüz-ünlü)	x	x				
		Sessiz harfler:						
		-e(ör; cake, make, home)	x	x				
		-b(ör;comb, plumb, thumb, climb, plumber, limb)	x	x				
		-k(ör;knock, knot, knit, knew, knee, knife)	x	x				
		-gh(ör;high, sigh, fight, might, right,flight)	x	x				
		-w(ör;wrap, wreck, wreath, wren, wrist, sword, write, wrote)	x	x				

Tablo 4.46 devamı

		-t(ör; often, bristle, castle, soften, bustle, fasten)	x	x				
		-l(ör;walk, chalk, half, talk, calf, calm)	x	x				
		-g(ör; gnaw, gnarl, gnat, gnash, gnome)	x	x				
		Kelimeleri akıcı ve doğru bir şekilde tanı ve oku (çok sık tekrarlanan kelimelerden genele, düzenli, tek ve çok heceli kelimeler)	x	x				
		Kelime bölümlerini (ör; kök kelimeler, ön ekler, son ekler birleşik kelimeler) kelime çalışmasında kullan.	x	x	x	x	x	x
		Yüksek sesle doğru ve akıcı bir şekilde oku(Çoklu ayırık cümlelerden kısa birleştirilmiş metinlere)	x	x	x	x	x	x
		Bilgiyi yerleştirme becerilerini yazılı ve yazılı olmayan metinlerden bilgiye ulaşmak ve seçmek için kullan. Örneğin;						
		İçerik tablosunu kullan		x	x	x	x	x
		Bilgi haritaları, anahtar kelimeleri, arama motorları, özel hiper bağlar kullan.			x	x	x	x
		Yakın Okuma ve İzleme						
	Edebi, çıkarımsal ve değerlendirme seviyelerinde, uygun yaş/yıl/seviye okuma metinlerini işle ve kavra	Görsel metinlerden anlamı yapılandır (resimler, diyagramlar, çizelgeler, görüntüsel göstergeler,haritalar, grafikler, tablolar)	x	x	x	x	x	x
		Önceki bilgilerini kullan (Benzer kelimeler, tecrübe, konu)	x	x	x	x	x	x
		Bağlamsal ipuçlarını kullan(Görseller, konu, kelime oluşumu, metin düzeni)	x	x	x	x	x	x
		Okunan ya da izlenen metinler hakkında sorular sor.	x	x	x	x	x	x
		Yakın Okuma ve İzleme						
		Görsel metinlerden anlamı yapılandır (resimler, diyagramlar, çizelgeler, görüntüsel göstergeler,haritalar, grafikler, tablolar)	x	x	x	x	x	x
		Önceki bilgilerini kullan (Benzer kelimeler, tecrübe, konu)	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.46 devamı

		Bağlamsal ipuçlarını kullan(Görseller, konu, kelime oluşumu, metin düzeni)	x	x	x	x	x	x
		Okunan ya da izlenen metinler hakkında sorular sor.	x	x	x	x	x	x
		Yakın Okuma ve İzleme						
		Görsel metinlerden anlamı yapılandır(resimler, diyagramlar, çizelgeler, görüntüsel göstergeler,haritalar, grafikler, tablolar)	x	x	x	x	x	x
		Önceki bilgilerini kullan(Benzer kelimeler, tecrübe, konu)	x	x	x	x	x	x
		Bağlamsal ipuçlarını kullan(Görseller, konu, kelime oluşumu, metin düzeni)	x	x	x	x	x	x
		Okunan ya da izlenen metinler hakkında sorular sor.	x	x	x	x	x	x
		Yakın Okuma ve İzleme						
	Edebi, çıkarımsal ve değerlendirme seviyelerinde, uygun yaş/yıl/seviye okuma metinlerini işle ve kavra	Görsel metinlerden anlamı yapılandır(resimler, diyagramlar, çizelgeler, görüntüsel göstergeler,haritalar, grafikler, tablolar)	x	x	x	x	x	x
		Önceki bilgilerini kullan(Benzer kelimeler, tecrübe, konu)	x	x	x	x	x	x
		Bağlamsal ipuçlarını kullan(Görseller, konu, kelime oluşumu, metin düzeni)	x	x	x	x	x	x
		Okunan ya da izlenen metinler hakkında sorular sor.	x	x	x	x	x	x
		Tahminlerde bulun(önceki bilgi ve bağlamsal ipuçlarına dayalı)	x	x	x	x	x	x
		Bilgiyi anımsa(Ana fikir, anahtar detaylar, örnekler)	x	x	x	x	x	x
		Detayları sırala	x	x	x	x	x	x
		Çıkarımlarda bulun (önceki bilgi ve bağlamsal ipuçlarına dayalı)	x	x	x	x	x	x
		Anlamı kontrol etmek için okuma hızını ayarla	x	x	x	x	x	x
		Ana fikir için hızlıca göz at	x	x	x	x	x	x
		Detayları tara		x	x	x	x	x
		Verilen detayları sınıflandır		x	x	x	x	x
		Neden ve sonucu tanımla		x	x	x	x	x

Tablo 4.46. devamı

		Gerçek ve düşüncüyü ayırt et (ör; parçadan verilen bilgiye dayalı)		x	x	x	x	x
		Bilgileri karşılaştır ve kıyasla			x	x		x
		Araştırmayı yönlendirmek için soruları formüle et			x	x	x	x
		Çeşitli yazılı, yazılı olmayan ve temel kaynaklardan bilgi toplama			x	x	x	x
		Belirli bilgi ihtiyaçları için ilgili bilgileri seç ve kullan.			x	x	x	x
		Verilen bilgiyi yorumla					x	x
		Eleştirel Okuma ve İzleme						
		Kişisel tecrübe ve gerçek yaşam ile metin arasında bağlantı kur	x	x	x	x	x	x
		Okunan metne yanıt ver(ör; sebeplerle, basit yargulamalarla ve tartışmalarla)	x	x	x	x	x	x
		Verilen metnin amacını ve dinleyicisini tanımla		x	x	x	x	x
		Basit çıkarımlarda bulun(ör, örneklerden, kanıtlardan ve metin için sebeplerden)		x	x	x	x	x
		Metindeki bakış açılarını tanımla				x	x	x
		Bilgi kaynaklarını değerlendirmek için çeşitli kriterler kullan(ör; web sitelerden, görsel metinlerden bilgi)					x	x
		Yazılı ve görsel metinleri zenginleştirmek için dil seçeneğinin nasıl kullanıldığının anlayışını göster(ör; radyo reklamlarında ve reklamlarda duygusal kelimelerin kullanımı)					x	x
		Yazılı ve görsel metinlerde kullanılan yöntemleri (ör; müzik/ses efektleri, görseller, dilin kullanımı) çeşitli amaçları gerçekleştirmek için tanımla ve analiz et						x
Zengin Metinlerin Farklı Çeşitlerini Okuma ve İzleme		Basit Edebi Metinleri Okuma ve İzleme						
		Metin Çeşitleri						
		Kişisel hesaplar	x	x	x	x	x	x
		Kısa ve basit hikayeler	x	x	x	x	x	x
		Şiir seçimleri	x	x	x	x	x	x
		Metin Karşılıkları						
	Konunun ana olaylarını tanımla	x	x	x	x	x	x	

Özel anlama becerilerinin metin çeşitleri ve stratejileri	Edebi içerik alanlarında öğrenmek için, sözcüksel ve dilbilgisel unsurların bağlamda nasıl kullanıldığını anlamak için yazılı ve yazılı olmayan kaynaklarda n çeşitli edebi seçimleri ve bilgi verici/pratik metinleri yakın ve eleştirel okuma ve izlemeyi uygula	Tahminlerde bulun ve kontrol et (ör; hikayedeki olaylara dayalı)	x	x	x	x	x	x	
		Olayların sırasını ilişkilendir	x	x	x	x	x	x	x
		Karakterleri ve onların hareketlerini tanımla ve çalış.		x	x	x	x	x	x
		Yeri tanımla		x	x	x	x	x	x
		Hikayedeki konuları büyük fikirler olarak tanımla ve kıyasla		x	x	x	x	x	x
		Şiirdeki kafiye, ritim, tekrar ve duyuşsal ifadeleri fark et	x	x	x	x	x	x	x
		Bakış açılarını tanımla				x	x	x	
		Bilgi Verici/ İşlevsel Metinleri Okuma ve İzleme							
		Talimatlar, prosedürler(ör;formlar, etiketler, el kılavuzları)	x	x	x	x	x	x	x
		Kısa işlevsel metinler(ör; ilanlar, e- mail)	x	x	x	x	x	x	x
		Açıklamalar(ör; bir şeyin nasıl çalıştığı)			x	x	x	x	x
		Gerçek anlatımlar(ör; haber bültenleri)			x	x	x	x	x
		Bilgi raporları(ör;broşürler, reklamlar)			x	x	x	x	x
		Basit yorumlar (ör; liderlik için bir arkadaşı aday göstermek için konuşma)					x	x	
		Düzen							
		Dizgisel ve görsel özellikleri tanımla(ör; alt yazılar, yazı tipi/ büyüklüğü, metin düzeni, tanımlar)	x	x	x	x	x	x	x
		Metin özelliklerini tanımla(başlıklar, ana başlıklar alt başlıklar, görsellerin tanımları)	x	x	x	x	x	x	x
		Bir metindeki düzensel desenleri fark eder ve analiz eder (olayların sırası, neden- sonuç)			x	x	x	x	x
		Metin Karşılıkları							
		Aşağıdakileri yaparak bir metin hakkında tahminlerde bulun;							
		Dizgisel ve görsel özelliklerden ana fikri arama	x	x	x	x	x	x	x
		Sayfa detay özelliklerinden ve metinlerden detayları tarama	x	x	x	x	x	x	x
		İçeriği tahmin etmek için önceki bilgilerini kullanma	x	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.46 devamı

		Düzensel yapıyı kullanma (ör; bir hikayede – yönelim – karışıklık – doruk noktası – çözüm)			x	x	x	x
Kapsamlı Okuma ve İzleme ... kapsamlı okuma ve izlemeyle güçlendirilmiş	Zevk, kişisel gelişim ve edebi içerik alanlarında bağımsız okumayı ve öğrenmeyi göstermek için geniş kapsamlı bir şekilde oku ve izle	Kapsamlı Bir Şekilde Okuma ve İzleme						
		Metin Çeşitliliği						
		Yazılı ve yazılı olmayan kaynaklardan çeşitli basit, okuma yaşına uygun, yüksek ilgi seçimleri/ kitapları oku ve izle						
		Şiir(ör, kafiye, haiku)	x	x	x	x	x	x
		Kişisel hesaplar(ör; günlük kayıtları, biyografiler)	x	x	x	x	x	x
		Hikayeler (ör;fabl)	x	x	x	x	x	x
		Prosedürler(ör; yemek tarifleri, yer yön tarifleri, el kılavuzu talimatları)	x	x	x	x	x	x
		Açıklamalar(ör; bir şeyin nasıl çalıştığı)		x	x	x	x	x
		Bilgi raporları (ör; proje raporları, bilgi formları)		x	x	x	x	x
		Gerçek anlatımlar (ör; şahitlerin ifadeleri, haber bültenleri)			x	x	x	x
		Yorumlar (ör;İncelemeler, basit tartışmalar)					x	x
		Çeşit ve türlerin karışımı					x	x
		Metin Karşılıkları						
		Aşağıdakileri yaparak okunan ve izlenen metne karşılık ver;						
		Bir fikri paylaş	x	x	x	x	x	x
		Bir başlık öner	x	x	x	x	x	x
		Hikayeyi tekrar anlat			x	x	x	x
Bilgileri ilişkilendir			x	x	x	x		
Kilit noktaları yorumla				x	x	x		

(Kaynak: Singapore English Language Syllabus, 2010)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde Singapur İlkokul ve Ortaokul İngilizce Programında İçerik bölümünde okuma ve izleme becerilerinin kazandırılmasında dinleme ve izleme becerilerinde olduğu gibi aynı yol izlenmiştir. Kullanılan materyaller dinleme ve izleme becerilerinde kullanılan materyallerle aynıdır. Metinlerin öğrencinin yaşına, ilgisine uygun ve günlük hayatta karşısına çıkacak türlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Tabloda; düzeltici okuma, yakın okuma ve izleme, basit edebi eserleri okuma ve izleme, eleştirel okuma ve izleme, bilgi verici/pratik metinleri okuma ve izleme ve kapsamlı bir şekilde okuma türlerinin altında kazanımların, içerik, yöntem, tutum ve davranışların açıklandığı görülmektedir. Okuma ve izleme becerilerinde öğrencinin öğretimin merkezinde aktif olduğu görülmektedir. Okunan metnin tekrar anlatılması,

yorumlanması, kilit noktaların bulunması yorumlanması, ana fikrin bulunması, bilgilerin kıyaslanması, karşılaştırılması vb. kazanımlarda hep öğrenci aktif durumdadır. Okuduğunu özetleme, yorumlama gibi ifadeler konuşma becerileri ile bağlantı kurulduğunu göstermektedir. Ayrıca okuma becerilerinde ilkökul seviyesinde ses bilgisi seviyesinden başlanarak parçadan bütüne doğru gidilmiş öğrencilerin akıcı ve doğru bir şekilde okumaları hedeflenmiştir. Sınıf düzeyi arttıkça kazanımların da düzeyi artmış analiz, değerlendirme ve sentez basamaklarında kazanımlar programdaki yerini almıştır.

4.3.2.3 Konuşma ve Sunma Alanına Yönelik Bulgular ve Yorum

Konuşma ve sunma alanının yapısı aşağıdaki şekilde (şekil 4. 3.)üç başlık altında açıklanmıştır. Bu başlıklar;

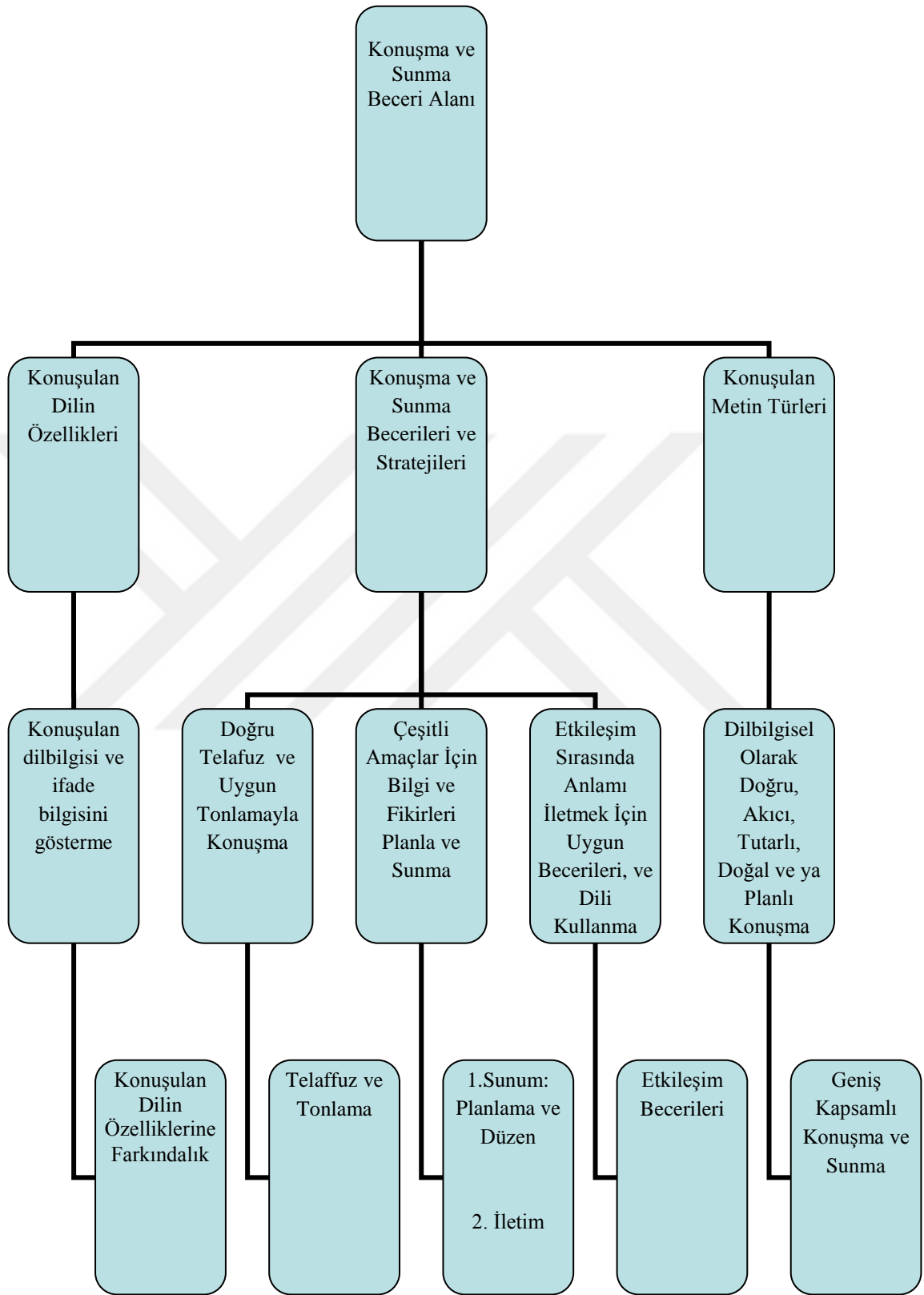
- Konuşulan dilin özellikleri,
- Konuşma – sunma becerileri ve stratejileri,
- Konuşulan metin türlerinden oluşmaktadır.

Konuşulan dilin özellikleri başlığı; konuşulan dilbilgisi ve ifade bilgisini gösterme ve konuşulan dilin özelliklerine farkındalık alt başlıklarından oluşmaktadır.

Konuşma – sunma becerileri ve stratejileri; doğru telaffuz ve uygun tonlamayla konuşma, çeşitli amaçlar için bilgileri planlama ve sunma, etkileşim sırasında anlamı iletmek için uygun becerileri ve dili kullanma, telaffuz ve tonlama, planlama ve düzen, iletim, etkileşim becerileri alt başlıklarından oluşmaktadır.

Konuşulan metin türleri başlığı; dilbilgisel olarak doğru, akıcı, tutarlı,doğal veya planlı konuşma ve geniş kapsamlı konuşma ve sunma alt başlıklarından oluşmaktadır.

Konuşma ve sunma alanının yapısı aşağıdaki şekilde detaylı olarak gösterilmiştir.



(Singapore English Language Syllabus, 2010, s.38)

Şekil 4.3. Singapur İngilizce Öğretim Programı Konuşma ve Sunma Beceri Alanı Tanıtım Diyagramı

4.3.2.3.1. Konuşma ve Sunma Beceri Alanının Sınıf Seviyelerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler ve Davranışlara Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.47) sınıf düzeylerine göre konuşma- sunma becerisinin odak alanları, öğrenme çıktıları, beceriler, stratejiler, tutumlar ve davranışlar gösterilmiştir.

Tablo 4.47. Singapur İngilizce Öğretim Programı Konuşma ve Sunma Beceri Alanının İlkokul 5 ve 6. Sınıf, Ortaokul 1, 2, 3, 4. Sınıf Düzeylerine Göre İçerik Yapısı

Konuşma ve Sunma			İlkokul		Ortaokul				
		Beceriler, Stratejiler, Tutumlar ve Davranışlar	5	6	1	2	3	4	
Konuşulan Dilin Özellikleri Konuşulan dilin anahtar özelliklerini anlayışı geliştirir ve güçlendirir...	Konuşulan dilbilgisi ve ifadenin bilgisini göster	Konuşulan Dil Özelliklerinin Farkındalığı							
		Konuşulan dilin özelliklerinin farkındalığını göster:							
		Yerin (ör; This is where it is!)ve zamanın(ör; I'll visit the dentist tomorrow .) konumsal özellikleri		x	x	x	x	x	
		Kısaltmalar(ör: I will→I'll, cannot→can't)		x	x	x	x	x	
		Basmakalıp açıklamalar (Ör; "How do you do?" "I'm fine thank you"		x	x	x	x	x	
		Eksiltlilik (ör; "How have you been?" "Fine" I'm eksiltilmiş.		x	x	x	x	x	
		Söylem belirleyicileri (ör; ek olarak, sonunda)				x	x	x	x
		Uygun ses özellikleri ile mesajın nasıl iletildiğinin farkındalığını göster; hız, tonlama ve vurgu gibi (ör; yüksek sesle okuma, hikaye anlatma , sunum ile)			x	x	x	x	x
		Resmi ve resmi olmayan ifadeler arasındaki farklılığın farkındalığını göster.					x	x	x
Doğru Telaffuz ve Uygun Tonlama İle Konuşma		Konuşma ve Tonlama							
		Açık ve doğru bir şekilde ünsüzleri, ünlüleri, ünsüz gruplarını ve ünlü birleşimlerini telaffuz et.	x	x	x	x	x	x	
		Aşağıdaki uygun ses özelliklerini kullanarak							

Tablo 4.47. devamı

Konuşma ve Sunma Becerileri ve Stratejileri	Konuşma ve Sunma Becerileri ve Stratejilerini Uygula	açık ve akıcı bir şekilde konuş:						
		Hız	x	x	x	x	x	x
		Ses	x	x	x	x	x	x
		Ton	x	x	x	x	x	x
		Vurgu	x	x	x	x	x	x
		Uygun gelime vurgusunu kullan (ör;comPUter, CAlander)	x	x	x	x	x	x
		Bağlamdaki anlamı iletmek için uygun cümle vurgusunu kullan (ör; Victor wants it now→ vurgu öznede)	x	x	x	x	x	x
	Çeşitli amaçlar için bilgileri planla ve sunma	Sunum: Planlama ve Organizasyon						
		Konuşma ve sunmanın amacını ve dinleyicisini tanımla ve belirlenmiş ve kendisi seçilmiş konuların bağlamlarında hedefler koy;						
		Kişisel ve alışılmış konular(ör; kendi, tanıdık birileri ya da nesnelere ve kişisel tecrübeler hakkında)	x	x	x	x	x	x
		Karmaşıklığı artıran edebi ve bilgi verici konular	x	x	x	x	x	x
		Önceki bilgi ve anlamadan yararlan. (Ör; bir olay konusu – bir makinenin nasıl çalıştığının arka plan bilgisi)	x	x	x	x	x	x
		Amaçlara, bağlama, dinleyiciye, kültüre, fikir ve detayları üret	x	x	x	x	x	x
		Farklı amaçlar ve dinleyiciler için gerçekler, fikirler ve bakış açılarını iletmek için uygun sözlü (ör; sözlü raporlar) ve görsel formlar (ör;skeç ve kukla oyunları gibi) seç.	x	x	x	x	x	x
Amaca, dinleyiciye, bağlama ve kültüre uygun tekli veya çoklu yazılı ve ya yazılı olmayan kaynaklardan fikir ve gerçekleri toplama ve seç.		x	x	x	x	x		
Resmi ve resmi olmayan bağlamlarda kullanmak için uygun ifadeyi tanımla.			x	x	x	x		
Detayları, tecrübeleri ve			x	x	x	x		

Tablo 4.47. devamı

		duyguları kullanarak anlamı zenginleştir.					
		Sunumda bölümleri işaret etmek için söylem işaretlerini kullan. (ör; “örneğin” “bir sonraki bölüm için”)			x	x	x
		Amaca ve bağlama uygun anlamı iletmek için, seçilmiş görsel, işitsel kaynakları, sözlü ve sözlü olmayan işaretleri bütünleştirerek fikirleri ve bakış açısını destekle.	x	x	x	x	x
		İletim					
		Farklı dinleyicilere ve bağlama göre uygun ses yüksekliğinde konuş	x	x	x	x	x
		Uygun duruşu sürdür.	x	x	x	x	x
		Dinleyiciyle göz temasını sürdür.	x	x	x	x	x
		Uygun sözlü ve sözlü olmayan işaretleri anlamı iletmek için kullan.	x	x	x	x	x
		Sunumda ana fikre odaklanmaya dikkat et.		x	x	x	x
		Açıklıkla ve acıcılıkla sunumu yap.		x	x	x	x
		Resmi ve resmi olmayan bağlamlar için uygun ifadeyi kullan.			x	x	x
		Güvenle sunumu yap.			x	x	x
		Sonraki önemli fikirlerde dinleyiciye rehberlik yapmak için önemli noktaları vurgula			x	x	x
		Sözlü sunum sırasında kendini izle ve kendini düzelt.				x	x
		Etkileşim Becerileri					
		Farklı durumlarda sosyal normlara ve kültürel değerlere göre açıkça konuş:					
	Etkileşim sırasında anlamı iletmek için uygun becerileri, yöntemleri ve dili kullanma	Kısaca kendini/ arkadaşını tanı.	x	x	x	x	x
		Diğerlerini selamla	x	x	x	x	x
		Ricada bulun	x	x	x	x	x
		Temel kişisel ihtiyaçları ifade et (ör;yemek, sağlık)	x	x	x	x	x
		Duyguları ifade et.	x	x	x	x	x
		Katıldığını/katılmadığını	x	x	x	x	x

Tablo 4.47. devamı

		ifade et.					
		Anlamı iletmek için uygun sözlü olmayan işaretleri kullan. (ör; el hareketleri, baş sallama, yüz ifadeleri)	x	x	x	x	x
		Sorular Sor :					
		Açıklık ve anlamak için.	x	x	x	x	x
		Ayrıntı için.	x	x	x	x	x
		Bir görüşme ve ya sohbette sorulara cevap verme :					
		Kişisel detaylar ver.				x	x
		Bilgi sağla				x	x
		Kişisel fikrini sun				x	x
		Güvenle fikirlerini, düşüncelerini ve tecrübelerini sun:					
		Konuyu ayrıntılı olarak incele (ör;kişiler, yerler ve nesnelere)	x	x	x	x	x
		Açıklamak için bilgiyi yorumla	x	x	x	x	x
		Gerçekleri ifade et	x	x	x	x	x
		Ana noktaları tekrar ifade et.	x	x	x	x	x
		Olayları ve kişisel tecrübeleri ilişkilendir.	x	x	x	x	x
		Kişisel/ gerçek hesaplar ver	x	x	x	x	x
		Yönleri tarif et.	x	x	x	x	x
		Telefona cevap ver	x	x	x	x	x
		Söylenen şeyi başkalarının takip edebilmesi için bağlantılı yollar kullan.	x	x	x	x	x
		Saygılı ve kibar bir şekilde öneriler, dönütler, alternatif bakış açılarıyla cevap ver:					
		Cevap vermek için konuşmacıyı dinle.		x	x	x	x
		Konuya odaklanmayı sürdür.		x	x	x	x
		Uygun zamanda kibarca katıl/katılma.		x	x	x	x
		Sadece uygun zamanda yorum yap ya da arada söyle		x	x	x	x
		Olumlu sözlü ve ya sözlü olmayan dönüt sağla.		x	x	x	x

Tablo 4.47. devamı

Konuşma Metin Türleri Konuşma Metin Türleri	Dilbilgisel Olarak Doğru, Akıcı, Tutarlı, Birbirine Bağlı Doğal Ya Da Planlı Konuşma Metinleri Üretme	Geniş Kapsamda Konuşma ve Sunma							
		Doğal ve planlı konuşma metinleri üretmek için dili kullan ve uygun olan çok kipli yollarda onları ilet :							
		Sohbetler(ör; ricada bulunma, açıklama, eşli veya grup tartışmalarına katılma)	x	x	x	x	x	x	
		Şiir (ör;basit bir şiir ezberleme, koro ezberi yapma)	x	x	x	x	x	x	
		Kişisel hesaplar (ör; sözlü anekdot paylaşma)	x	x	x	x	x	x	
		Hikayeler (ör;hikayeyi tekrar anlatma, bir olayı tanımlama)	x	x	x	x	x	x	
		İşlemler (ör;yer tarifi ve talimat verme)	x	x	x	x	x	x	
		Açıklamalar (ör; bir şeyin nasıl çalıştığı)			x	x	x	x	
		Bilgi raporları (ör;proje , okul olayı üzerine)			x	x	x	x	
		Gerçek hesaplar (ör; haber raporları, şahit tutanakları)			x	x	x	x	
		Anlatımlar (ör; basit tartışmalar, kitap ya da film incelemeleri)				x	x	x	
		Form ve şekillerin karışımı					x	x	
		Geniş Kapsamda Konuşma ve Sunma							

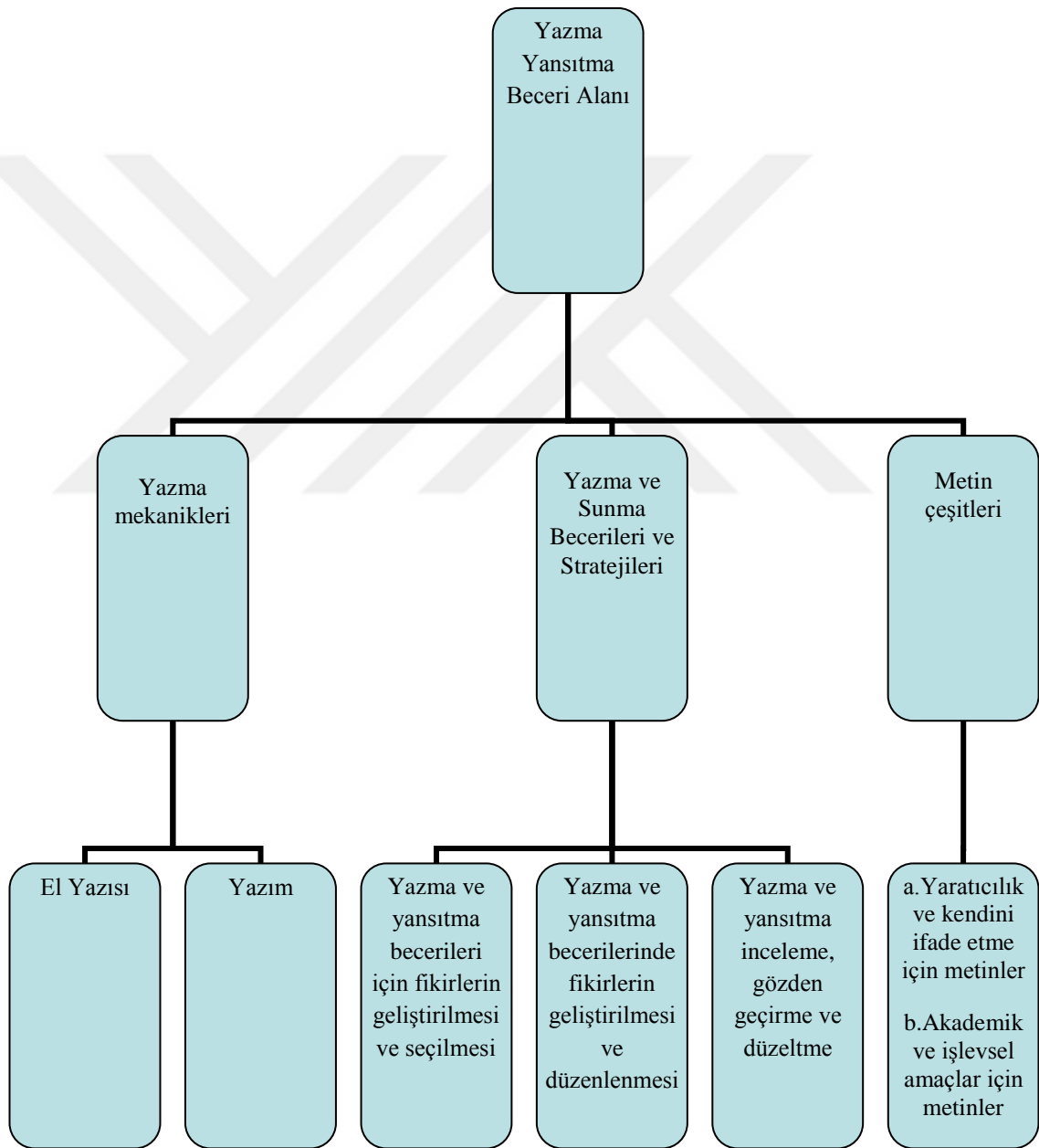
(Kaynak: Singapore English Language Syllbus, 2010)

Yukarıdaki tablo incelendiğinde konuşma ve sunma becerilerinde beden diline önem verildiği, konuşmanın içeriğinin beden dili ile zenginleştirildiği dikkat çekmektedir. Yer yön tarif etme, temel ihtiyaçlarını söyleme, ricada bulunma, kendini/ arkadaşını tanıtmaya, kitap ya da film incelemeleri üzerine konuşma gibi günlük hayatta kullanılacak konuşma türlerine konuşma ve sunma becerilerinin kazanımlarında yer verilmiştir. Konuşurken toplum normlarına ve kültürel değerlere uygun olarak konuşmaya yer verilmesi kültürel değerlerin de ön planda tutulduğunun göstergesidir. Konuşurken kibarca, konunun amaçlarına, farklı dinleyicilere uygun konuşur kazanımdan etkileşimde saygı çerçevesinde iletişim kurulması ve karşıdaki kişinin dikkate alınmasına önem gösterildiği anlaşılmaktadır. Konuşmanın açık, anlaşılır ve akıcı

yapılmasına dikkat edildiği görülmektedir. Yorumlama, kişisel hesaplar, kitap ya da film incelemeleri gibi kazanımların daha üst sınıf düzeylerine olduğu görülmektedir.

4.3.2.4. Yazma ve Yansıtma Becerilerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Yazma ve yansıtma alanının yapısı üç başlık altında açıklanmıştır. Yazma ve yansıtma alanının yapısı aşağıdaki şekilde (şekil 4.4.) detaylı olarak gösterilmiştir.



(Singapore English Language Syllabus, 2010, s.46)

Şekil 4.4. Singapur İngilizce Öğretim Programı Yazma ve Yansıtma Beceri Alanı Tanıtım Diyagramı

4.3.2.4.1. Yazma ve Yansıtma Beceri Alanının Sınıf Seviyelerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler ve Davranışlara Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.48) sınıf düzeylerine göre yazma - yansıtma becerisinin odak alanları, öğrenme çıktıları, beceriler, stratejiler, tutumlar ve davranışlar gösterilmiştir.

Tablo 4.48. Singapur İngilizce Öğretim Programı Yazma ve Yansıtma Beceri Alanının İlkokul 5 ve 6. Sınıf, Ortaokul 1, 2, 3, 4. Sınıf Düzeylerine Göre İçerik Yapısı

Odak Alanları	Yazma ve Yansıtma Öğrenme Çıktıları	Beceriler, Stratejiler, Tutumlar ve Davranış	İlkokul		Ortaokul			
			5	6	1	2	3	4
Yazma Mekanikleri Hatasız yazmaya, el yazısına ve yazıma hazır oluşu geliştir ve güçlendir...	Baskı ya da bitişik el yazısında doğru ve okunaklı bir şekilde yazmaya hazır oluşu ve el yazısını geliştir.	El Yazısı						
		Öğrenciler metin oluşturduğunda düzenli ve okunaklı yazmaları için uygun olduğunda el yazısı becerilerini yeniden değerlendirecek:						
		El yazısını güçlendir						
		Uygun yazım dokümanlarını kullan	x					
		Uygun pozisyon ve kalemi tutuşu uygula	x					
		Kağıdı uygun bir şekilde yerleştir.	x					
		Yazıyı satırlara yerleştir.	x					
		Sayfanın solundan sağına, yukarisından aşağısına yaz	x					
		Alfabenin harflerini İngilizcenin seslerinin harflerinin isimlerine eşleştirerek yaz.	x	x				
		Vuruşlar (ör; noktalar, kuyruklar bağlantılar, kıvrımlar) ve harfin uyarlanmasındaki farklılıklar (ör; “d” ve “b”) doğrultusunda harf boyutu ve yüksekliği uygunluğuna dikkatle düzgün ve okunaklı bir şekilde küçük ve büyük harfleri yaz.	x	x	x			
Harfler, kelimeler, cümleler ve paragraflar arasında düzenli ve uygun boşluk kullan.	x	x	x					

Tablo 4.48. devamı

		Yazma hızını artırmak için bitişik el yazısını kullan.	x	x	x	x	x	
		Yazım						
		Aşağıdaki yazım stratejilerini kullanarak hatasız bir şekilde yaz;						
		Ses desenlerini kelimelerle eşleştirme (ör; parçalara ayırma, birleştirme)	x	x	x	x	x	x
		Kelimelerdeki görsel desenleri fark etme	x	x	x	x	x	x
		Tanıdık kelimelerden benzeşim yapma (ör; kelime ailelerini, tanımlama)	x	x	x	x	x	x
		Kelime anlamını kullanma (ör; kök kelimeler ve ön ek ve son eklerin eklenmesinin kelimenin anlamını nasıl etkilediği)		x	x	x	x	x
		Ses bilgisi unsurlarını kullanarak hatasız bir şekilde yaz						
		Üç ve dört harfli kısa ünlü kelimeler (ör; box, cat ve tick gibi ünsüz, ünlü, ünsüz kelimeler)	x	x				
	Doğru ve uygun yazım kullanma	Kodu çözülemeyen, işlevsel ve çok ilgi gören kelimeleri içeren sık kullanılan kelimelerin, yaş/yıl- seviye uygunluğu	x	x	x	x	x	x
		Kısa ünlü, uzun ünlü, “r” kontrollü ünlü ve ünsüz karışımı yapılar (ör; gold kelimesindeki uzun ünlü, part kelimesinde “r” kontrollü ünlü, stop kelimesinde “st” gibi başta ünsüz karışımı)	x	x	x	x	x	x
		Kelimelerdeki sessiz harfler. (ör; cake, kite ve home)		x	x	x	x	x
		Sık sık yanlış yazılan kelimeler (ör; their, they’re, there)		x	x	x	x	x
		Çok heceli kelimeler		x	x	x	x	x
		Yazım doğruluğunu kontrol et. Ör;						
		Sözlükten kelimelere bakma (Online sözlük ya da yazılım işlemcisinin yazım kontrol işlevi)		x	x	x	x	x
		Yazım kuralları ve düzeni sürekli uygula. Ör;						
		Ünlü- ünsüz yapılar (ör; birleşimler, çift ünsüzler, çoğul yapıyorken kelimenin sonundaki “y” yi “ies” e dönüştürme	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.48. devamı

		Kelime türevleri (ör “ing”) ve ekleme yapıları (ön ekler, arka ekler)		x	x	x	x	x
		Amerikan İngilizcesi- Britanya İngilizcesi yazımları (ör; color - colour)			x	x	x	x
	Çeşitli amaçlar, bağlamlar ve kültürler için yazma ve sunma da fikirleri üretme ve seçme	Yazma ve yansıtma için fikirlerin üretimi ve seçimi						
		Yazma görevleri için amacı, dinleyiciyi ve bağlamı (kayıt ve tonu belirleyen) belirleyerek planla						
		Aşağıdaki öğrenme stratejilerini kullanarak, hayal dünyasını uyar, üret ya da yazma ve yansıtma görev ve konularına uygun fikirleri topla. Ör;						
		Uyarıcı olarak görselleri ve gerçek metinleri kullanarak, anlatma, çizme ve serbest yazma	x	x	x	x	x	x
		Konu ve bağlam hakkında sorular sorma	x	x	x	x	x	x
		Fikirleri çalışma ve örnek metinlerden girdiyi kullanma	x	x	x	x	x	x
		Beyin fırtınası yapma ve kişisel duyguları, geçmiş tecrübeleri/olayları ve bakış açılarını ve fikirleri tanımlama	x	x	x	x	x	x
		Geçmiş tecrübeleri/olayları ve fikirleri yansıtma (ör; günlüğe kaydetme ile)		x	x	x	x	x
		Görsel yöntemleri kullanma (ör; tarih şeridi, akış şeması, film şeridi, kavram haritası, tablo diyagramı)		x	x	x	x	x
		Not alma			x	x	x	x
		Amaca, dinleyiciye, bağlama ve kültüre uygun bir tane ve ya çoklu yazılı olan ve olmayan kaynaklardan gerçek ve fikirleri topla ve seç	x	x	x	x	x	x
			Yazma ve yansıtma fikirlerin geliştirilmesi ve düzenlenmesi					
		Paragraf seviyesi (Güdümlü Yazma)						
		Seçilen duygusal detaylar kullanılarak kendisi tarafından seçilmiş konularda serbest yazma yoluyla duygu ve düşünceleri açıklama	x	x	x	x	x	

Tablo 4.48. devamı

Yazma ve yansıtma becerilerinde fikir üretimi, seçimi, gelişimi, düzeni ve gözden geçirme için becerileri uygula...	Çeşitli amaçlar, bağlamlar ve kültürler için yazma ve yansıtma-da fikirleri bağlantılı ve tutarlı bir şekilde geliştirme düzenleme ve açıklama.	Aşağıdakileri kullanarak paragrafın ana fikrini seç, açıkla ve ya doğrula;							
		Kişisel düşünce ile destekleme		x	x	x	x	x	
		İlgili örnekleri sağlama		x	x	x	x	x	
		Neden ve sonuç bağlaçlarını kullanarak açıklama sağlama		x	x	x	x	x	
		İlgili gerçekçi, tanımlayıcı, duygusal detaylar ya da örnekler sağlama					x	x	x
		Edebi yöntemleri kullanarak bir hikayede karakterize etmeyi geliştir. (ör; dolaysız anlatım)	x	x	x	x	x	x	
		Anahtar kelimeleri, kelime gruplarını ve cümleleri paragrafın ana fikrini tanıtmak için kullan.				x	x	x	x
		Farklı cümleler arasındaki ilişkiyi göstermek için uygun bağlantı kelimelerini (ör; bağlaçlar, zamirler) kullan				x	x	x	x
		Uygun olan bilgi verici/işlevsel metinlerde, sonuç paragrafında ana fikri tekrar ifade et					x	x	x
		Aşağıdaki uygun ve çeşitli yöntemleri kullanarak oluşturmak/hikaye etmek, tecrübeleri/olayları/konuları tanımlamak ve okuyucuyu, önerilen eylemde yazarın bakış açısına ikna etmek için seç ve dili etkili kullan;							
		Cümle uzunlukları ve yapısı (ör; basit, birleşik, girişik cümle)	x	x	x	x	x	x	x
		Kelime bilgisi (ör; bilgi sağlamak için kelime ve kelime grupları, eylemleri tanımlamak için fiiller, karakterize etmede için kişileri tanımlamak için sıfatlar)	x	x	x	x	x	x	x
		Dizgisel ve görsel özellikler (ör, bir reklamda metinlerin düzenlenmesi, harf/kelime pozisyonu, satır uzunluğu, yazı tipi türü, rengi, boyutu)	x	x	x	x			x
		Metin Seviyesi (Güdümlü Yazma)							
Farklı metin çeşitlerine ve bağlamlarına uygun metin türlerini (ör; başlık, ana başlık, alt başlıklar, alt yazı/görseller için etiket) kullan	x	x	x	x	x	x	x		

Tablo 4.48. devamı

		Amaca ve dinleyicideki etkiye bağlı kalarak fikirleri yazma ve sunmanın uygun yollarını ve modunu seç	x	x	x	x	x	x
		Gerçekleri, fikirleri ve bakış açısını, iletimin, amacın ve dinleyicinin moduna uygun bir yolda düzenle (ör; bilginin kısa sunumu için grafik kullanma)		x	x	x	x	x
		Farklı paragraflar arasındaki ve paragrafın ana fikri ile metnin anahtar mesajı arasındaki ilişkileri göstermek için uygun bağlantı araçlarını kullan.			x	x	x	x
		Amaç, dinleyici, bağlam ve kültüre uygun düzenleyici yapıları seçerek bir metindeki bağlantıyı sağla.						
		Kronolojik düzende sıralama	x	x	x	x	x	x
		Kategorize et ve sıralandır		x	x	x	x	x
		Öncelik /önem sıralamasına göre sırala		x	x	x	x	x
		Neden ve sonuç			x	x	x	x
		Kıyaslama ve karşılaştırma			x	x	x	x
		Kastedilen anlamın açıklığını zenginleştirmek için seçilmiş görsel ve sesli kaynakları içererek bir metindeki bakış açısı ve fikirleri destekle.			x	x	x	x
		Yazma ve yansıtmayı inceleme, gözden geçirme ve düzeltme						
		İnceleme, gözden geçirme ve düzeltmenin amacı, yazarın amacına, dinleyicilerin ihtiyaçlarına, bağlam ve kültüre hitap eden tamamlanmış metinleri oluşturmaktır.						
	Yazma ve yansıtma becerisini geliştirmek için incele, gözden geçir, yazım hatalarını düzeltme.	Amaç, bağlam, dinleyici, ve kültüre uygun olan anlamların seçimi ve düzeni, dilbilgisi ve kelime bilgisi seçeneğini kontrol etmek için taslakları incele.		x	x	x	x	x
		Aşağıdakileri kullanarak bir metnin başlangıç taslağını incele/geliştir:						
		Yer değiştirme, ekleme, çıkarma ve detayların yeniden sıralanması		x	x	x	x	x

Tablo 4.48. devamı

		Daha uygun kelime ve ifadelerin seçilmesi		x	x	x	x	x
		Metnin çizgisel ve görsel özelliklerini değiştirme (ör; yazı tipi, rengi, boyutu)		x	x	x	x	x
		Aşağıdakileri kullanarak taslakların (ör; kendi bilgini kullanma, kendini yansıtmaya, sözlüğe başvurma, sınıf düzeltmesi, arkadaş düzeltmesi) yazım hatalarını bul ve düzelt;						
		Dilbilgisi doğruluğu ve anlamın açıklığı için dil özelliklerini (ör; yazım, noktalama, dilbilgisi) düzeltme		x	x	x	x	x
		Okumayı kolaylaştırması için metnin düzenini geliştirme. Ör;						
		Kelimeler, cümleler ve paragraflar arasında boşluğu ayarlama.	x	x	x	x	x	x
		Uygun olan yere girinti ekle (ör; paragrafın başında)	x	x	x	x	x	x
		Bilgi verici ve işlevsel metinlerde madde imi ve numaralandırmaları, başlıkları, ekle ve diz			x	x	x	x
	Uygun kayıt ve form kullanarak yaratıcı, kişisel, akademik, işlevsel amaçlar için çeşitli metinler üretme	Bütün seviyelerden metinlerin oluşumu(uygun olan çok kipli metinleri içeren) öğrencilerin ihtiyaçları ve isteklerine göre yapılandırılmalıdır. Aşağıda listelenen farklı çeşit metin türleri, öğrencilerin oluşturabileceği metin türlerini belirlemelerine yardımcı olacak. Onlar kuralcı ve sınırlandırıcı anlamına gelmemelidirler. Her bir metin türüne karşı listelenmiş metin form örnekleri, metin türlerine zorunlu olarak özel değildir. Herhangi bir yıl seviyesinde bu metinleri öğretmek için belirli bir sıra belirlenmemiştir. Bütün seviyelerde öğrenciler, yazma ve yansıtmaya becerileri ile kendilerini yaratıcı ve kişisel olarak açıklamak ve daha üst seviyelerde daha karmaşık						

Tablo 4.48. devamı

		<p>edebi ve bilgi verici/işlevsel metinleri denemek için cesaretlendirilmelidirler. Daha üst seviyelerde öğrencilerden beklenen işlem becerileri, dil kullanımı ve bağlam farkındalığı açısından yazma ve yansıtma görevleri daha karmaşık olacak. Çok kipli metinlerin oluşturulmasıyla uğraşmaları için öğrencilere fırsatlar verilmelidir.</p> <p>Gerçek dünya metinleri bir işlevden daha fazlasına sahip olduğu ve çeşitlerin ve formların karışımından oluştuğu için, öğrenciler onları anlayacak ve üretecekler.</p>						
		Yaratıcı ve Kişisel İfade İçin Metinler						
		Şiir						
		Ör; kafiyeleler, şarkı sözleri						
		Aşağıdakileri kullanarak görüntülerin/olayların duygularını, düşüncelerini ve algısını açıkla:						
		Öğretmen tarafından gösterilen modelleri takip ederek, kafiyeleleri, şiirleri yazma.					x	x
		Verilen bir listeden kelime ve kelime gruplarının seslerini ve görüntülerini deneme (ör; mecaz, metafor)					x	x
		Uygun biçimi uygulama, ilgili özellikleri kullanma(ör; satırlar ya da kıta)					x	x
		Kişisel Hesaplar						
		Ör; geçmiş olayları/tecrübeleri, kendini yansıtan ve tanımlayan günlük, günlük kayıtları ya da kişisel mektuplar						
		Gerçek ve duygusal detayları kullanarak geçmiş olayları ve tecrübeleri tekrar anlat;						
		Kronolojik sırada kim, ne zaman, ne, nerede, olayların sırasını tanımlama	x	x	x	x	x	x
		İlk kişi yazarı ya da karakterin duygu ve düşüncelerini tanımlama	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.48. devamı

	Bir yorumda tanımlanan duygu ve düşüncelerin neden unutulmaz ve söylenmeye değer olduğunu yansıtırma	x	x	x	x			x
	Hikayeler							
	Ör; verilen durumlarda karakterler hakkında hikayeler							
	Aşağıdakileri kullanarak durumları anlat, duyguları ifade et, dünya ve kurgusal dünya hakkındaki bakış açısını ilet:							
	Ortam ve konunun gelişmesini tanımla (ör; karmaşıklığa ve çözüme doğru yapılanan olaylar serisi)	x	x	x	x	x	x	x
	Sürekli birinci kişi ya da üçüncü kişi zamirlerini kullanma	x	x	x	x	x	x	x
	Karakterize etmek için edebi yöntemleri kullanma(ör; dolaysız anlatım)	x	x	x	x	x	x	x
	Aşağıdakileri iletmek için özenle karakterleri tanımlama;							
	Duygular ve düşünceler		x	x	x	x	x	x
	Dış görünüş		x	x	x	x	x	x
	Eylem(ör; vücut hareketleri)		x	x	x	x	x	x
	Akademik ve İşlevsel Amaçlar İçin Metinler							
	Listeler							
	Ör; yapılacaklar listeleri							
	Uygun biçimi uygulayarak ve ilgili özellikleri kullanarak gerçekleri ya da bilgiyi listele :							
	Madde imleri	x	x	x	x	x	x	x
	Numaralandırma	x	x	x	x	x	x	x
	İşlemler							
	Ör; yemek tarifleri, bir sanat ya da el sanatı çalışmasının nasıl oluşturulacağı üzerine talimatlar							
	Aşağıdakileri kullanarak bir şeyi yapmak için atılacak adımları kaydet:							
	Metnin amacını yazma	x	x	x	x	x	x	x
	Gerekli olan materyalleri listeleme	x	x	x	x	x	x	x
	Adımların gerçekleştirilmesi ya da durumların gözlenmesi için maddeleri sıralama ya da tanımlama	x	x	x	x	x	x	x
	Uygun biçimi uygulama, ilgili özellikleri kullanma :							

Tablo 4.48. devamı

	Ana başlık	x	x	x	x	x	x
	Madde imleri/numaralandırma	x	x	x	x	x	x
	Notlar, mektuplar, e- mail, ilanlar ve formlar						
	Ör; mazeret notu, duyuru panosunda ilanlar, bir arkadaşına, bir öğretmen ya da okul müdürüne, bilgi istemek ya da dönüt vermek için mektup ya da e mail.						
	Gerçek ve duygusal detayları kullanarak bilgi sağla, durumu açıkla ya da bakış açını ifade et;						
	Kilit noktaları tanımlama, detaylandırma ya da destekleme/açıklama	x	x	x	x	x	x
	Uygun biçimi uygulama ve ilgili özellikleri kullanma: Ör;						
	Selamlama (ör; mektupta, e-mailde)	x	x	x	x	x	x
	Başlık bölümü (ör; mektupta, e-mailde)	x	x	x	x	x	x
	Ana ve alt başlıklar	x	x	x	x	x	x
	Madde imleri/numaralandırma	x	x	x	x	x	x
	Bitirme (e mailler için isteğe bağlıdır)	x	x	x	x	x	x
	Gerçek Açıklamalar						
	Ör; Okul şahidinin öğretmene ya da polise bir olay için açıklaması Gerçek ve duygusal detayları ya da bakış açısını kullanarak olayın özelliklerini kaydet ya da nasıl ve niçin olduğunu açıkla						
	Okuyucuyu alıştırmak için dahil olan kişiyi dikkate alarak gerçeklerin/bilginin arka planını(yer, tarih ve olay zamanı) tanımlama			x	x	x	x
	Kilit noktaları ve olaylar dizisini tanımlama, detaylandırma ve destekleme/açıklama			x	x	x	x
	Olayın niçin ve nasıl olduğunu bir yorumda yansıtma			x	x	x	x
	Uygun biçimi uygulama ve ilgili özellikleri kullanma:						
	Başlık			x	x	x	x
	Madde imleri/numaralandırma			x	x	x	x
	Bitirme (ör; şahit açıklamasında)			x	x	x	x

Tablo 4.48. devamı

Uygun kayıt ve form kullanarak yaratıcı, kişisel, akademik, işlevsel amaçlar için çeşitli metinler üretme	Bilgi Raporları						
	Ör; verilen konularda halk için ürün/servis proje önerisi/broşürleri üzerine rapor						
	Gerçekçi ve duygusal detayları kullanarak bilgi sağla ve açıkla:						
	Girişte konuyu tanıtmaya (ör; tanımı, sınıflandırmayı, paylaşılan bilgi ya da bağlamı sunma)			X	X	X	X
	Kilit noktaları tanımlama, seçme ve destekleme, açıklama			X	X	X	X
	Sonuç bölümünde kilit noktaları tekrar ifade etme			X	X	X	X
	Uygun biçimi uygula, ilgili özellikleri kullan. Ör;						
	Alıcı(ör;önerilerde)			X	X	X	X
	Ana ve alt başlıklar			X	X	X	X
	Madde imleri/numaralandırma			X	X	X	X
	Bitirme (ör; tekliflerde)			X	X	X	X
	Açıklamalar						
	Ör; bir oyun ya da sporun kurallarını, sosyal bir olayın nasıl veya niçin olduğunu açıklama.						
	Gerçekçi ve duygusal detayları kullanarak bir şeyin nasıl çalıştığını ve ya niçin olduğunu açıkla:						
	Açıklanana bir sistemin, olayın, sürecin ifade/tanımını sağlama			X	X	X	X
	Sistemin, sürecin, olayın nasıl ve niçin çalıştığını sistematik bir şekilde tanımlama			X	X	X	X
	Uygun biçimi uygulama, ilgili özellikleri kullanma						
	Ana başlıklar			X	X	X	X
	Madde imleri/numaralandırma			X	X	X	X
	İfadeler						
	Ör; bir pozisyonu destekleyen/katılmayan online oturumlar, bilgisayar oyunları ya da film incelemeleri, bu reklamların neden ilginç olduğunu açıklama, sınıfı ya da okulu bir şey almaya ya da yapmaya ikna etme						
	Gerçekçi ve duygusal ifadeleri kullanarak okuyucuyu eyleme ya da bakış açısına ikna etmek için, önerilen eylemi/yazarın bakış açısını sun, açıkla, doğrula ;						

Tablo 4.48. devamı

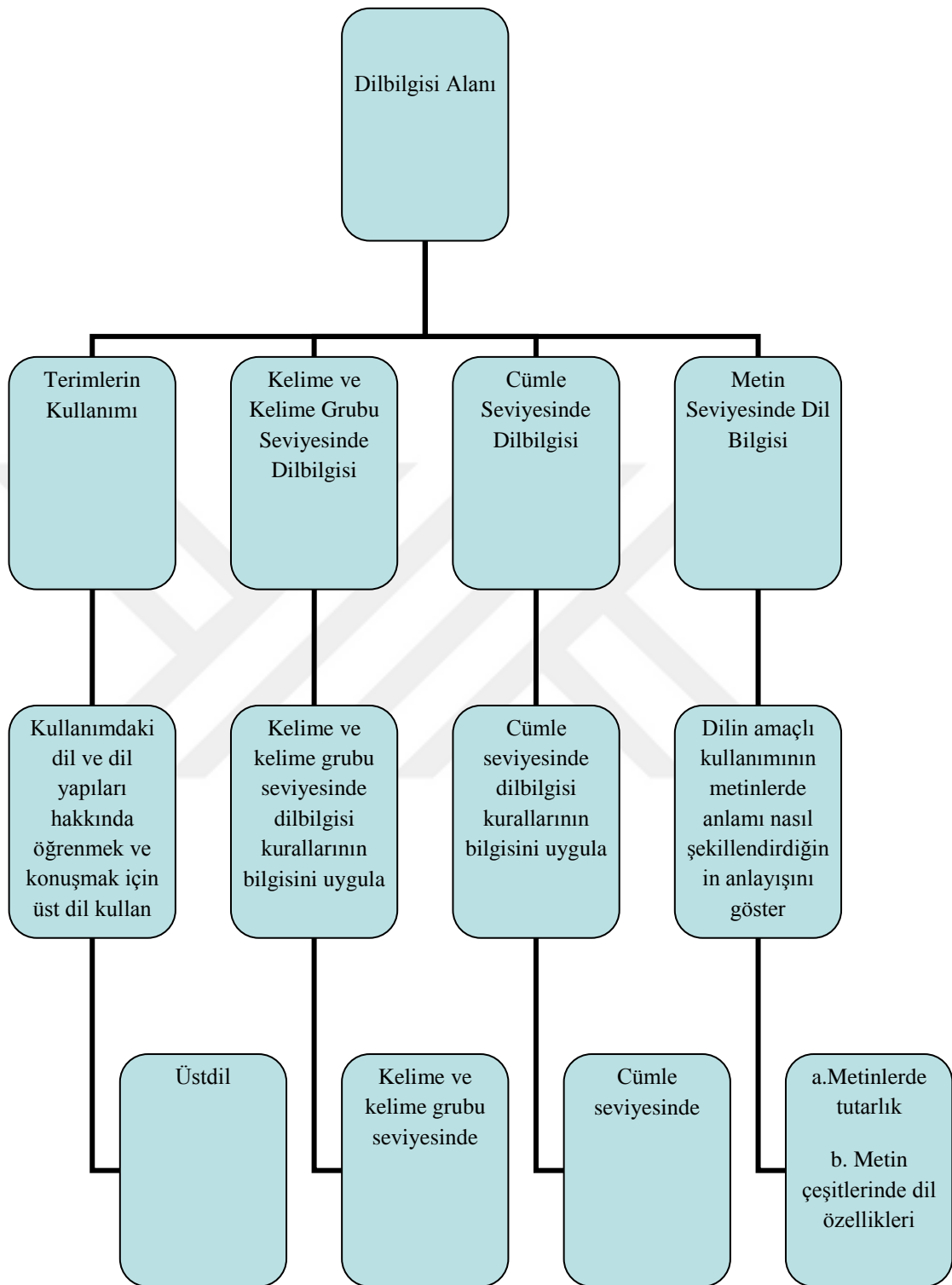
	Okuyucuyu alıştırmak için girişte, yazarın bakış açısını ya da önerilen eylemi ifade etme					x	x
	Yazarın bakış açısı ya da önerilen eylemle ilgili örnekleri/kanıtları seçme ve açıklama					x	x
	Sonuçta yazarın bakış açısı ya da önerilen eylemleri ya da kilit noktaları tekrar ifade et					x	x
	Uygun biçimi uygulama ve ilgili özellikleri kullanma:						
	Alıcı (ör; önerilerde)					x	x
	Başlık					x	x
	Ana ve alt başlıklar					x	x
	Madde imleri/numaralandırma					x	x
	Bitirme (ör; önerilerde)					x	x

(Kaynak: Singapore English Language Syllabus, 2010)

Yazma ve yansıtma becerisi içerik tablosu incelendiğinde çok detaylı bir yazma eğitiminin uygulandığı görülmektedir. Daha alt seviyelerde kelimelerin türleri, ünlü-ünsüz harflerin bir araya getirildiği kelimeler, ön eklerin ve son eklerin nasıl eklendiği gibi konular üzerinde durulurken daha yüksek seviyelerde kendini ifade etme, rapor yazma, sanatsal yaratıcı edebi türler yazma, günlük yaşamda yazabileceği türler olan mektup ya da e mail yazma, duyuru panoları için ilan yazma gibi birçok yazma ve yansıtma etkinliği kullanılmıştır. Kullanılan materyallere bakıldığında güncel ve gündelik hayatta kullanılan materyaller oldukları dikkat çekmektedir. Yazarken biçim, düzen ve başlıklar, alt başlıklar, madde imleri, numaralandırma gibi yazma kurallarına uygun yazılması için içeriğe yazma kuralları da dahil edilmiştir. Yazarken dinleyici, kültür, bağlamın dikkate alınması beklenecek bakış açısını, düşünceleri ve gerçekleri etkili bir şekilde yansıtması beklenmiştir.

4.3.2.5. Dilbilgisi Alanına Yönelik Bulgular ve Yorum

Dilbilgisi alanının yapısı dört başlık altında açıklanmıştır. Bu başlıkları; terimlerin kullanımı, kelime ve kelime grubu seviyesinde dilbilgisi, cümle seviyesinde dilbilgisi ve metin seviyesinde dilbilgisi alt başlıklarından oluşmaktadır. Dilbilgisi alanının yapısı aşağıdaki şekilde (şekil 4.5.) detaylı olarak gösterilmiştir.



(Singapore English Language Syllabus, 2010, s.60)

Şekil 4.5. Singapur İngilizce Öğretim Programı Dilbilgisi Alanı Tanıtım Diyagramı

4.3.2.5.1. Dilbilgisi Alanının Sınıf Seviyelerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler ve Davranışlara Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.49) sınıf düzeylerine göre dilbilgisi alanının odak alanları, öğrenme çıktıları, becerileri, stratejileri, tutumları ve davranışları gösterilmiştir.

Tablo 4.49. Singapur İngilizce Öğretim Programı Dilbilgisi Alanının İlkokul 5 ve 6. Sınıf, Ortaokul 1.,2.,3.,4. Sınıf Düzeylerine Göre İçerik Yapısı

Dilbilgisi		İlkokul		Ortaokul				
Odak Alanları	Öğrenme Çıktıları	Beceriler, Stratejiler, Tutumlar ve Davranışlar	5	6	1	2	3	4
Terimlerin Kullanımı Dilin amaçlı kullanımı için dilbilgisi bilgisini geliştir...	Kullanımdaki dil ve dil yapıları hakkında öğrenmek ve konuşmak için üst dil kullanma	Üstdil Üstdilin açık öğretimi yeniden değerlendirilecektir. Öğrenciler burada listelenen bütün dilbilgisi terimlerini gözden geçirecek çünkü düzeltme ve kendini düzeltme sırasında kelime, kelime grubu, cümle ve metin seviyelerinde dilin nasıl işlediği hakkında konuşmak için dilbilgisi terimlerine ihtiyaç duyacaklardır. Öğrencilerin özellikle daha çok yapabilmesi için uygun olan yerlerde öğretmen öğrencilere diğer terimleri öğretecek.						
		Aşağıdaki dilbilgisi terimlerini kullan: Sözcük türü, isim, belirteç, miktar zarfları, zamir, fiil, ing sıfat fiil, geniş zaman, şimdiki zaman, belirsiz geçmiş zaman, geçmiş zaman, geçmiş zamanın hikayesi, geçmiş belirsiz zaman, -ed/-en sıfat eylem, tekil, çoğul, yalın, yardımcı fiil, sıfat, zarf, kıyas kelimeleri, edat, bağlaç, cümle.	x	x	x	x	x	x
		Özne, nesne, sözcük öbeği, koşul ifadesi, basit cümle, birleşik cümle, girişik cümle				x	x	x
		Kelime ve Kelime Grubu Seviyesinde İsimler Farklı çeşit isimler kullan: Yaygın isimler Somut sayılabilen isimler (ör; masa) Somut sayılamayan isimler (ör; bagaj) Tekil isimler (ör; öğretmen, patates, bebek, bıçak, üvey oğul)						
Kelime ve Kelime Grubu Seviyesinde Dilbilgisi Kelimedede... Kelime grubunda...	Kelime ve kelime grubu seviyesinde dilbilgisi kurallarının bilgisini uygulama							

Tablo 4.49 devamı

Düzenli çoğul isimler (ör; öğretmenler, patatesler, bebekler, bıçaklar, üvey oğullar)	x	x	x	x	x	x
Düzensiz çoğul isimler (ör; çocuklar)	x	x	x	x	x	x
Çoğul ek olmadan çoğul olan isimler (ör; koyun, geyik, somon balığı)	x	x	x	x	x	x
Cinsiyet (ör; kız/erkek, erkek aslan /dişi aslan)	x	x	x	x	x	x
Özel isimler (ör; Singapur, Janet)	x	x	x	x	x	x
İyelik belirten sözcükler (ör; çocuğun kalemi, James'in arabası/James'in evi, üvey kız kardeşin yeri)	x	x	x	x	x	x
Topluluk isimleri (ör; aile, komite, sürü, heyet)	x	x	x	x	x	x
Soyut isimler (ör; aşk, korku)		x	x	x	x	x
Kelimeleri kelime gruplarına genişlet (ör; masa→kahverengi masa)	x	x	x	x	x	x
Fiil gibi görünen isim fiilleri kullan (ör; I like singing)		x	x	x	x	x
Sıfat ve fiillerden isim oluştur (ör; kind→kindness, suffer→suffering)			x	x	x	x
Belirteçler						
Farklı çeşit belirteçler kullan;						
Artikeller (isimleri tanıtır) :						
A / an : Belirsiz (ör; bir kitap, bir elma)	x	x	x	x	x	x
The: Belirli (ör; Okulun müdürü: Mr. Um)	x	x	x	x	x	x
Artikel yok : Sayılamayan isimler için artikel yok (ör; I like music and I can play the guitar)		x	x	x	x	x
Miktar zarfları (İsimlerin miktarını göster ya da vurgula) :						
- Sayılar						
a) Sayma sayıları (ör; bir, iki)	x	x	x	x	x	x
b) Sıra sayıları (ör; birinci, ikinci)	x	x	x	x	x	x
- Biraz, birkaç/biraz, çok (sayılabilen/sayılamayan isimler)	x	x	x	x	x	x
-çok değil, aşırı çok değil (sayılabilen/sayılamayan isimler)	x	x	x	x	x	x
Hiç, her ikisi/hepsi, her biri		x	x	x	x	x
Yeterli/ yeterli değil		x	x	x	x	x
Daha az/daha çok : İki ismin miktarını karşılaştır			x	x	x	x
Başka/diğer : Ek isimlerin varlığını göster			x	x	x	x
İyelikler (Sahipliği göster):						
Benim, senin, onun, bizim, sizin, onların (ör; bu benim arabam)	x	x	x	x	x	x
Belirteçler (konuşmacıya yakınlık farklılıklarını göster):						

Tablo 4.49. devamı

	This/that, these/those (ör; This dress is prettier than that one hanging over there)	x	x	x	x	x	x
	Soru kelimeleri: ne, hangi niçin, kimin (ör; Hangi gömleği seçtin? Bu kimin çantası?)	x	x	x	x	x	x
	Zamirler						
	Kişi Zamirleri						
	- Özne olarak : Ben, sen, o,biz, siz, onlar (ör; Biz Hougang'da yaşarız. Siz Bedlok'ta yaşarsınız)	x	x	x	x	x	x
	- Nesne olarak: Beni/bana seni/sana, sizi/size, onu/ona onları/onlara (ör; Bay Ang bana bir kitap verdi. O sana bir kalem verdi.)	x	x	x	x	x	x
	İşaret Zamirleri : This(bu), that(şu), these(bunlar) those (şunlar) (ör; Bu, şundan daha fazlaya mal oldu.)	x	x	x	x	x	x
	Soru Zamirleri : Ne, hangi, kimin, kimle (ör; Şu kimin ?)	x	x	x	x	x	x
	Dönüşlülük zamirleri :kendim, kendisi, kendi, kendimiz, kendiniz, kendileri. (ör; Biz sudan çıktık ve kendimizi kuruttuk)	x	x	x	x	x	x
	İyelik zamirleri : benim ki, bizim ki, sizin ki, onun ki, onlarınki (ör;Bu araba benim ki)	x	x	x	x	x	x
	Belirsiz zamirler: Herhangi biri/herhangi bir şey, herkes/her şey, hiç kimse/hiçbir şey, birisi/bir şey	x	x	x	x	x	x
	Karşılıklı zamirler : birbirine, bir başkasına (ör; Dan ve ben birbirimize düzenli olarak mektup yazarız)		x	x	x	x	x
	Bağlama zamirleri : which, who, that, where (ör; The man who is sitting next to me is my father)			x	x	x	x
	Sıfatlar						
	Farklı çeşit sıfatları kullan : miktar (ör; çok), özellik (ör; yumuşak), boyut(ör; büyük), köken(ör; İtalyan), renk (ör;mavi)	x	x	x	x	x	x
	Farklı yerlerde kullanılan sıfatları kullan (ör; yaşlı adam (isimden önce), Bu çocuk yaramazdır (filden sonra)	x	x	x	x	x	x
	Kıyaslama ve üstünlük sıfatlarını kullan:						
	Düzenli (ör; fast, faster, fastest)	x	x	x	x	x	x
	Düzensiz (ör; good, better, best)	x	x	x	x	x	x
	Daha çok ve en çok sıfatlarının kullan (ör; pahalı, daha pahalı, en pahalı)		x	x	x	x	x

Tablo 4.49. devamı

Düzensiz fiiller (ör; drink/drank)	x	x	x	x	x	x
Yalın fiiller						
- "to" alan yalın fiiller (ör; Angie help her father to cook a bowl of porridge)	x	x	x	x	x	x
- yalın fiiller (ör; Angie help her father cook a bowk of porridge)				x	x	x
Uygun koşul ve cümle yapısıyla fiilleri kullan :						
Emir fiil formu : yalın fiille aynı forma sahip (ör; Stir the coffee well)	x	x	x	x	x	x
Geçişli fiiller : Nesne alırlar (ör; O bir kalem aldı)	x	x	x	x	x	x
Geçişsiz Fiiller : Nesne almazlar (ör; Köpek havladı)	x	x	x	x	x	x
Kelime grupları oluştur (ör; carry out (gerçekleştirmek))	x	x	x	x	x	x
Zaman/Zaman Kipi/Durum						
Bir olayın geçmişte olup olmadığını, şuanda olup olmadığını, gelecekte olup olmadığını gösteren fiillerin formları arasındaki farkı ayırt et:						
Geniş Zaman						
- Alışkanlık haline gelmiş eylemler için (ör; Yılda iki kez dışçıyi ziyaret ederim)	x	x	x	x	x	x
- Zamansız ve evrensel ifadeler için(ör; Her sabah güneş doğar.)	x	x	x	x	x	x
- Değişebilen şuan ki gerçekler (ör; Singapur dünyanın en yoğun limanıdır)	x	x	x	x	x	x
- Şuanda ki anlık durum için (ör; İsmimi yazarım ve çerçeve çizerim.)	x	x	x	x	x	x
- Programlanmış gelecek eylemler için(ör; maç üç buçukta başlar.)			x	x	x	x
Geçmiş Zaman						
- Geçmiş bir olay/eylem için (ör; Bu sabah elma yedim.)	x	x	x	x	x	x
- Geçmişte düzenli yapılan eylem için (ör; Dört yıl büyük babamla kaldım.)				x	x	x
Şimdiki Zaman						
- Şuanda olan olaylar için (ör; Annem şuanda kek pişiriyor.)	x	x	x	x	x	x
- Planlı gelecek zamanı göstermek için (ör; Yarın hayvanat bahçesine gidiyoruz.)		x	x	x	x	x
Şimdiki Zamanın Hikayesi						
Geçmişte bir süre devam eden eylemler için (ör; Geçen hafta, biz ağacın altında şiirler yazıyorduk.)			x	x	x	x
- İkinci bir olay oluyorken diğeri devam eden eylemler için (ör; Yangın çıktığında onlar uyuyorlardı.)			x	x	x	x

Tablo 4.49. devamı

		Belirsiz Geçmiş Zaman						
		- Hala günümüzü etkileyen geçmişteki eylemler için (ör; Kitabı okudum bu yüzden sana ödünç verebilirim)			x	x	x	x
		- Geçmişte başlamış, günümüze kadar devam etmiş, muhtemelen gelecekte de devam edecek eylemler için (ör; Therese bütün hayatı boyunca Singapur’da yaşadı .)				x	x	x
		- Belirsiz bir zamanda olan olaylar için (ör; Uçak havalandı .)					x	x
		- “miş”li Geçmiş Zaman						
		- Dolaylı anlatım için(ör; Ben said, “I have won.”, Ben said he had won .)			x	x	x	x
		- Başka geçmiş olaydan önce olan eylem için (ör; Ona kitabı ödünç vermeyi teklif ettim ama o önceden çöktan okumuşt u.)					x	x
		Gelecek Zaman						
		- “will/shall” + yalın fiil kullan (ör; Yarın kütüphaneye gideceğim .)	x	x	x	x	x	x
		- “be going to” + yalın fiil kullan (ör; Ailem konsere katılacak .)	x	x	x	x	x	x
		- Değişmez planlar için geniş zamanı kullan (ör; Tomorrow is holiday.(Yarın, tatildir.))	x	x	x	x	x	x
		- Şimdiki zamanı kullan (ör; The Minister is coming to our school tomorrow. (Yarın okulumuza bakan geliyor .)		x	x	x	x	x
		Koşullu cümle: Gerçek bir olasılığı açıklamak için. (If +geniş zaman... will+ yalın fiil) (ör; You will be late for school, if you don’t hurry (Acele etmezsen okula geç kalacaksın .)			x	x	x	x
		Varsayımlı koşullar: olması muhtemel olmayan durumlar ya da gerçek olmayan durumlardan bahsetmek (if+geçmiş zaman....would+ yalın fiil) (ör; If I had a million dollars, I would buy a sports car. (Eğer bir milyon dolarım olsaydı , bir tane spor araba alırdım .)					x	x
		“miş”li geçmiş zaman koşulu: Olmamış, hayali geçmiş zaman durumundan bahsetmek için. (If+ geçmiş zaman.... Would have + past participle) (ör; If she had asked me, I would have helped her. (Eğer bana sorsaydı , ona yardım ederdim .)					x	x
		Yardımcı/Kipli Fiiller						

Tablo 4.49. devamı

		Anlam çeşitliliğini ifade etmek için kipli fiilleri kullan:						
		Tahmini belirt. (ör: It will rain this afternoon. (Bu öğleden sonra yağmur yağacak)	x	x	x	x	x	x
		Yeteneği belirt (ör;can/ cannot)	x	x	x	x	x	x
		İzin iste ve yasaklamayı ifade et.(Ör; may/may not, should/shouldn't)	x	x	x	x	x	x
		Kibarlık ifade et. (ör; would, may, could)	x	x	x	x	x	x
		Niyetini ifade et (ör; I shall/will celebrate Mother's day this Sunday(Bu Pazar anneler gününü kutlayacağım.)		x	x	x	x	x
		Olasılığı göster. (ör; You may have the right answer. (Doğru cevabı alabilirsin.)		x	x	x	x	x
		Israr ve kararlılığını kabul ettir (ör;I shall/will run after him, until I catch up with him.(Onunla aynı düzeye gelene kadar onun peşinden koşacağım.)			x	x	x	x
		Zorunluluğu anlat ya da gerekliliği ilet (ör;must/mustn't)			x	x	x	x
		Görevi açıklamak için (ör, ought, should)			x	x	x	x
		Teklif, rica ve öneride bulun (ör; may, can, shall, could, should)			x	x	x	x
		Belirsizliği işaret et (ör; She should be coming tonight. (Bu gece gelebilir.))			x	x	x	x
		Zarflar						
		Farklı çeşit zarflar kullan:						
		Yer zarfları (ör; orası)	x	x	x	x	x	x
		Zaman zarfları (ör; birazdan)	x	x	x	x	x	x
		Sıklık zarfları (ör; nadiren, sık sık)	x	x	x	x	x	x
		Durum zarfları (ör; dikkatli bir şekilde)	x	x	x	x	x	x
		Süre zarfları (ör; kısaca)		x	x	x	x	x
		Derece zarfları (ör; çok, oldukça, aşırı derecede)		x	x	x	x	x
		Gerekçe zarfları (ör; için)			x	x	x	x
		Koşulları ve cümleleri birbirine bağlayan zarflar (ör; belki, doğal olarak, sonuç olarak)			x	x	x	x
		Konuşmacının tutumunu gösteren zarflar (ör: Tempolu koşuya gitmek ister misin? Ashnda , tercih etmem.			x	x	x	x
		Zarfları zarf gruplarına genişlet (ör; yavaşça→ oldukça yavaşça)				x	x	x
		Kıyaslama ve üstünlük zarflarını kullan :						
		Düzenli (ör; fast, faster, fastest)	x	x	x	x	x	x
		Düzensiz (ör; well, better, best)	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.49. devamı

		“more” (daha) ve “most”(en) kullan (ör; yavaşça, daha yavaşça, en yavaşça)		x	x	x	x	x
		Edatlar						
		Çeşitli anlamları iletmek için edatları kullan :						
		Konum (ör; sandalyenin üzerinde oturmak)	x	x	x	x	x	x
		Yön (ör; Ona doğru koşmak)	x	x	x	x	x	x
		Zaman (ör; On Monday (Pazartesi günü))	x	x	x	x	x	x
		Amaç ve araç (ör; Eğlenmek için , kalem ile)	x	x	x	x	x	x
		Eşlik (ör:Onunla gitti.)	x	x	x	x	x	x
		Kıyaslama (ör; Senden daha uzun)		x	x	x	x	x
		Hariç tutma (ör; Tom hariç herkes)		x	x	x	x	x
		Diğer kelimelerle edatlar nasıl bir araya gelir fark et. (ör; in search of/ search for)		x	x	x	x	x
		Edat kelime grupları oluştur (ör; run for safety)			x	x	x	x
		Bağlaçlar						
		Aşağıdakileri göstermek için benzer kelime grupları arasındaki ilişkiyi açıklamak için çeşitli bağlaçlar kullan:						
		Ekleme (ör; bunun yanı sıra, ve)	x	x	x	x	x	x
		Sıralama (ör;bir sonraki, ondan sonra)	x	x	x	x	x	x
		Sebepl (ör; çünkü, için)	x	x	x	x	x	x
		Amaç (ör; bunun için, böylece)	x	x	x	x	x	x
		Zıtlık (ör; ama, ne var ki, halbuki)		x	x	x	x	x
		Seçim (ör; or, or else, either...or, neither ... nor (ya da, ya o ya o))			x	x	x	x
		Koşul (ör; eğer, yoksa)			x	x	x	x
		Yer (ör; where, wherever)			x	x	x	x
		Neden ve sonuç (ör;bu yüzden, böylece)				x	x	x
		Cümle Seviyesinde						
		Cümle Yapısı						
		Çeşitli cümleler yapılandır :						
		Basit cümleler						
		- Özne+ yüklem	x	x	x	x	x	x
		- Özne+ yüklem + nesne	x	x	x	x	x	x
		- Özne+ yüklem + zarf	x	x	x	x	x	x
		Aşağıdakilerle basit cümleler:						
		Dolaysız nesne		x	x	x	x	x
		Dolaylı nesne		x	x	x	x	x
		Birleşik cümleler						
		İki basit cümleyi birleştirmek için “ve”, “ama” bağlaçlarını kullan.	x	x	x	x	x	x
		Karmaşık cümleler (ana cümle ve yancümleden oluşan cümleler)						
		- Kıyaslama cümlesi ile (ör; Senin yediğinden daha çok yedim.)		x	x	x	x	x
Cümle Seviyesinde Dilbilgisicümle....	Cümle seviyesinde dilbilgisi kurallarının bilgisini uygulama							

Tablo 4.49. devamı

		- Sıfat tümceciği ile			X	X	X	X
		Farklı cümle çeşitleri :						
		Tanıtan (ör; Charles benim kardeşimdir.)	X	X	X	X	X	X
		Soru (ör; Elanie nerede?)	X	X	X	X	X	X
		Emir (ör; Otur!)	X	X	X	X	X	X
		Varlıksal (ör; Orada bir zamanlar prens yaşardı.)	X	X	X	X	X	X
		Ünlem cümlesi (ör; Ne kadar güzel bir gün!)	X	X	X	X	X	X
		Dolaysız Anlatım (ör; “Beni Bekle”)	X	X	X	X	X	X
		Cümlelerin yazılma şeklini çeşitlendir:						
		Paralel yapılar : İki ve ya daha fazla fikrin aynı seviyede öneme sahip olduğunu göstermek için “ve” ya da “ya da” bağlaçlarıyla aynı kelime yapısını kullanma. (ör; John ve Linka koşmayı sever. John ve Linka yürümeyi sever. John ve Linka dağ yürüyüşünü sever.→ John ve Linka koşmayı, yürümeyi ve dağ yürüyüşünü sever.)	X	X	X	X	X	X
		Yerine koyulan bağlaçlar (ör; Mei ve Lina koşmaya gitmedi→ Ne Mei ne de Lina koşmaya gitti.		X	X	X	X	X
		Dolaylı anlatımı kullanma :						
		- Dolaylı anlatımda bildirme kelimelerini kullan (ör; “söyledi”, “anlattı”, “istedi”)		X	X	X	X	X
		- Zamanın değiştiği ifadeler için			X	X	X	X
		- Zamanın değişmediği ifadeler için			X	X	X	X
		- Zamirin değiştiği ifadeler için			X	X	X	X
		-Zamanın değiştiği sorular için			X	X	X	X
		-Emir için			X	X	X	X
		İfadeyi Değiştirmek:						
		Aktif cümleden edilgen cümleye			X	X	X	X
		Edilgen cümleden aktif cümleye			X	X	X	X
		Sorular ve Cevaplar						
		Cümle yapısını çeşitlendirerek soruları ve cevapları oluştur:						
		Soru çeşitleri :						
		- Evet/ hayır soruları	X	X	X	X	X	X
		- Soru kelimeleri: Kim, kimin, hangi, ne, nerede, ne zaman, niçin, nasıl, kimle.	X	X	X	X	X	X
		Cevaplar:						
		- Evet/hayır + beklenen cevaplar (ör; O yürüdü mü? Evet, yürüdü)	X	X	X	X	X	X
		- soru kelimelerinin kullanıldığı sorulara cevaplar (ör; Kim gidiyor? Carla gidiyor.)	X	X	X	X	X	X
		Noktalama İşaretleri						
		Noktalama işaretlerini uygun bir şekilde kullan						

Tablo 4.49. devamı

	Büyük Harf						
	- Cümlelerin ilk kelimesinin başlangıcında	x	x	x	x	x	x
	- I (ben) kelimesi için	x	x	x	x	x	x
	- Özel isimler için	x	x	x	x	x	x
	- Dolaysız anlatımda ilk kelime için (ör; Miss Ho söyledi ki, “O hoş bir sese sahip.”)	x	x	x	x	x	x
	- Başlıklar, ırklar, diller için	x	x	x	x	x	x
	- İnsanların isimlerindeki baş harfler için	x	x	x	x	x	x
	Nokta: Cümlelerin sonunda	x	x	x	x	x	x
	Soru İşareti : Soru cümlesinin sonunda	x	x	x	x	x	x
	Ünlem İşareti: Güçlü duyguları gösteren cümlelerin sonunda	x	x	x	x	x	x
	Virgül						
	- İsimleri ayırmak için	x	x	x	x	x	x
	- Dolaysız anlatımda	x	x	x	x	x	x
	Adreslerde	x	x	x	x	x	x
	Tırnak İşareti						
	- Dolaysız anlatımı göstermek için	x	x	x	x	x	x
	- Başlıklar için (ör; “Irasure Adası”)			x	x	x	x
	- Tekli ve çiftli tırnak işaretini bir cümlede kullanmak (ör; O söyledi, ‘ “Iresure Adası” nı okumaktan zevk aldım.’)			x	x	x	x
	Kesme İşareti						
	- Sahipliği göstermek için (ör; Kate’s bag, a customer’s bag)	x	x	x	x	x	x
	- Kısaltmalarda (ör; I don’t)	x	x	x	x	x	x
	- İkinci isin olmaksızın sahipliği göstermek (My mother has gone to the baker’s.)		x	x	x	x	x
	Girinti						
	- Bir metni paragraflar halinde düzenlemek için	x	x	x	x	x	x
	- Dolaysız anlatımı düzenlemek için		x	x	x	x	x
	Tire : Birleşik kelimeler için (ör; well- known (ünlü))				x	x	x
	İki nokta üst üste						
	- Bir senaryoda dolaysız anlatımı göstermek için (ör; Mary: Senin hakkında endişelendim.)			x	x	x	x
	Bir önceki kelimeye anlam eklemek için kelimeleri listelemek için (ör; Belirtilen öğrenciler yok: Leonard, Cedric.)				x	x	x
	Düzeltilme						
	Öğretmenler, öğrencilerin ilkökul 1 bölümünden beri öğretildikleri kelime, kelime grubu, cümle seviyesinde dilbilgisi kuralları için dilbilgisi tablosuna başvurabilirler.						
	Kelime, kelime grubu, cümle seviyesinde dilbilgisi kuralları			x	x	x	x

Tablo 4.49. devamı

		bilgisini gözden geçir.							
		Hata analizini aşağıdakiler için kullan:							
		Dil kurallarının anlayışını ve düzenini okumaya yardımcı olması için uygula(ör; bir kelimenin anlamını onun tanım ve işlevi ile çıkar)						X	X
		- Hataları belirlemek			X	X	X	X	X
		- Hataları düzeltmek			X	X	X	X	X
Metin Seviyesinde Dil Bilgisi ...ve cümle seviyesinde	Dilin amaçlı kullanımının metinlerde anlamı nasıl şekillendirdiğinin anlayışını göster	Metinlerde Tutarlılık							
		Farklı koşul cümleleri, cümleler ve paragraflar arasında bağlantı kurmak için tutarlılık yöntemlerini kullan:							
		Bahsetme							
		Önceki geçen kelimedenden bahsetmek :							
		a) Kişi Zamirleri: Bahsedilmiş kişiden bahsetme (ör; Liz heyecanlıydı. O ödül kazandı.)		X	X	X	X	X	X
		b) Miktar belirteçlerinin kullanımı : another (başka), both (her ikisi), each(her bir), every(her bir), other (diğer), either (herhangi biri), neither (ne bu ne öteki)		X	X	X	X	X	X
		c) İşaret zamirlerinin kullanımı : this (bu)/ these(bunlar), that(şu)/ those(şunlar)		X	X	X	X	X	X
		İleriye dönük bahsetme							
		a) İşaret zamirlerinin kullanımı : this (bu)/ these(bunlar)							
		b) Bazı sıfatların kullanımı (ör; next (bir sonraki))							
		Yerine koyma							
		“so (öyle)”, “not (yapmama)”, “one (bir)”, “do/did (bahsedilen fillerin yerine)” kelimelerinin kullanımı			X	X	X	X	X
		a) Are you going? I think so . Gidiyor musun? Sanırım öyle .			X	X	X	X	X
		b) It won't happen again. I hope not Tekrar olmayacak. Umarım olmayacak .			X	X	X	X	X
		c) I would like one (cup of coffee), please. Bir tane istiyorum, lütfen.			X	X	X	X	X
		d) The floor needed washing. It certainly did . Yerin yıkanması gerekiyordu, Kesinlikle yıkanması gerekiyordu.			X	X	X	X	X
		Sözcüksel yerine koyma							
		a) Eş anlamlılar		X	X	X	X	X	X
		b) Zıt anlamlılar		X	X	X	X	X	X
		c) Alt anlamlılar		X	X	X	X	X	X
Bağlaçlar									
Ekleyici : again (tekrar), also (ayrıca), as well (yanı sıra)		X	X	X	X	X	X		

Tablo 4.49. devamı

	Zıtlık : but (ama), however (ne var ki), nonetheless (her şeye rağmen), nevertheless(yine de)		x	x	x	x	x
	Zaman : then (o zaman), previously (önceden), later (sonra)		x	x	x	x	x
	Listeleme : first(ilk önce), then (sonra), next (bir sonraki), finally(en sonunda)		x	x	x	x	x
	Sonuçsal : since(için/madem ki), as (için/çünkü), therefore(bu yüzden)					x	x
	Metin Çeşitlerinin Dil Özellikleri						
	Öğrencilere dilin amaçsal kullanımının metinlerde anlamı nasıl şekillendirdiğini ve dilin özelliklerinin, metin çeşitlerinin ve biçimlerinin karışımlarının oluşturulmasında nasıl kullanıldığını göstermek için, öğretmenler farklı metinlerde dil özelliklerini öğretmeye devam edecekler.						
	Şiir						
	Kafiyenin etkisini vermek için devrik cümleler, tekrarlar, paralel yapılar			x	x	x	x
	Fikirleri pekiştirmek için tekrarlar			x	x	x	x
	Kişisel Açıklamalar						
	Katılımcıların ve yerin canlı tanımını oluşturmak için sıfatlar, sıfat grupları ve koşul cümleleri	x	x	x	x	x	x
	Olayın nasıl olduğunu açıklamak için zarflar	x	x	x	x	x	x
	Olayların sırasını göstermek için bağlaçlar	x	x	x	x	x	x
	İlgiyi artırmak ve çeşitlilik için dolaylı ve dolaysız anlatım	x	x	x	x	x	x
	Görünüşsel zıtlığı sağlamak için sürekliliği kullanmak	x	x	x	x	x	x
	İsimler, isim grupları ve cümleler	x	x	x	x	x	x
	Edatlar ve edat grupları	x	x	x	x	x	x
	Birinci kişi zamirinin kullanımı	x	x	x	x	x	x
	Kendini yansıtmaya ilişkin fikri kelimelerin kullanımı	x	x	x	x	x	x
	Anlatımlar						
	Katılımcıların ve yerin canlı tanımını oluşturmak için sıfatlar, sıfat grupları ve koşul cümleleri	x	x	x	x	x	x
	Olayın nasıl olduğunu açıklamak için zarflar	x	x	x	x	x	x
	Olayların sırasını göstermek için bağlaçlar	x	x	x	x	x	x
	İlgiyi artırmak ve çeşitlilik için dolaylı ve dolaysız anlatım	x	x	x	x	x	x
	Görünüşsel zıtlığı sağlamak için sürekliliği kullanmak	x	x	x	x	x	x
	İsimler, isim grupları ve cümleler	x	x	x	x	x	x
	Edatlar ve edat grupları	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.49. devamı

	Tutarlılığı inşa etmek için zamirlerin kullanımı	x	x	x	x	x	x
	İşlemi iletmek için eylem ve fikri eylemler	x	x	x	x	x	x
	Varlıksal cümleler	x	x	x	x	x	x
	İşlemler						
	Materyal ve nesnelere tanımlamak için sıfatlar, sıfat grupları, cümleler	x	x	x	x	x	x
	Adımlardaki sırayı göstermek için bağlaçlar	x	x	x	x	x	x
	İsimler, isim grupları ve cümleler	x	x	x	x	x	x
	Materyallerin ve içeriğin miktarını göstermek için miktar zarfları	x	x	x	x	x	x
	İşlemlerin zamana olmaya doğasını göstermek için geniş zamanın kullanımı	x	x	x	x	x	x
	Eylemi ortaya çıkarmak için emir cümleleri	x	x	x	x	x	x
	Fiil grupları	x	x	x	x	x	x
	Notlar, Mektuplar, E Mailler , Duyurular						
	Daha çok detay sağlamak için zarflar ve zarf grupları			x	x	x	x
	Resmi olmamanın seviyesini göstermek için fiillerde ve yardımcı fiillerde kısaltmaları kullanma			x	x	x	x
	Kibar bir ton iletmek için kipli fiilleri kullanma			x	x	x	x
	Edatlar ve edat grupları			x	x	x	x
	Özel katılımcılar için zamirler			x	x	x	x
	Ricada bulunma ve cevap vermek için soru ve cevaplar			x	x	x	x
	Çeşitli zamanlar			x	x	x	x
	Gerçek Anlatımlar						
	Katılımcıların ve yerin canlı tanımını oluşturmak için sıfatlar, sıfat grupları ve koşul cümleleri			x	x	x	x
	Olayların sırasını göstermek için bağlaçlar			x	x	x	x
	İsimler, isim grupları, cümleler			x	x	x	x
	Nesnel bir ton iletmek için edilgen cümle yapısı			x	x	x	x
	Edatlar ve edat grupları			x	x	x	x
	Üçüncü kişi zamirleri			x	x	x	x
	Özel detaylar, sayılar ve miktar için miktar zarfları			x	x	x	x
	Çeşitli anlamları iletmek için eylem ve fikri fiiller			x	x	x	x
	Bilgi Raporları						
	Yer ve katılımcıların tanımlarındaki açıklık için sıfatlar, sıfat grupları ve cümleler			x	x	x	x
	Gerçekler arasındaki ilişkiyi göstermek için karşılaştırma, kıyaslama, tanımlama, sınıflandırma dili			x	x	x	x

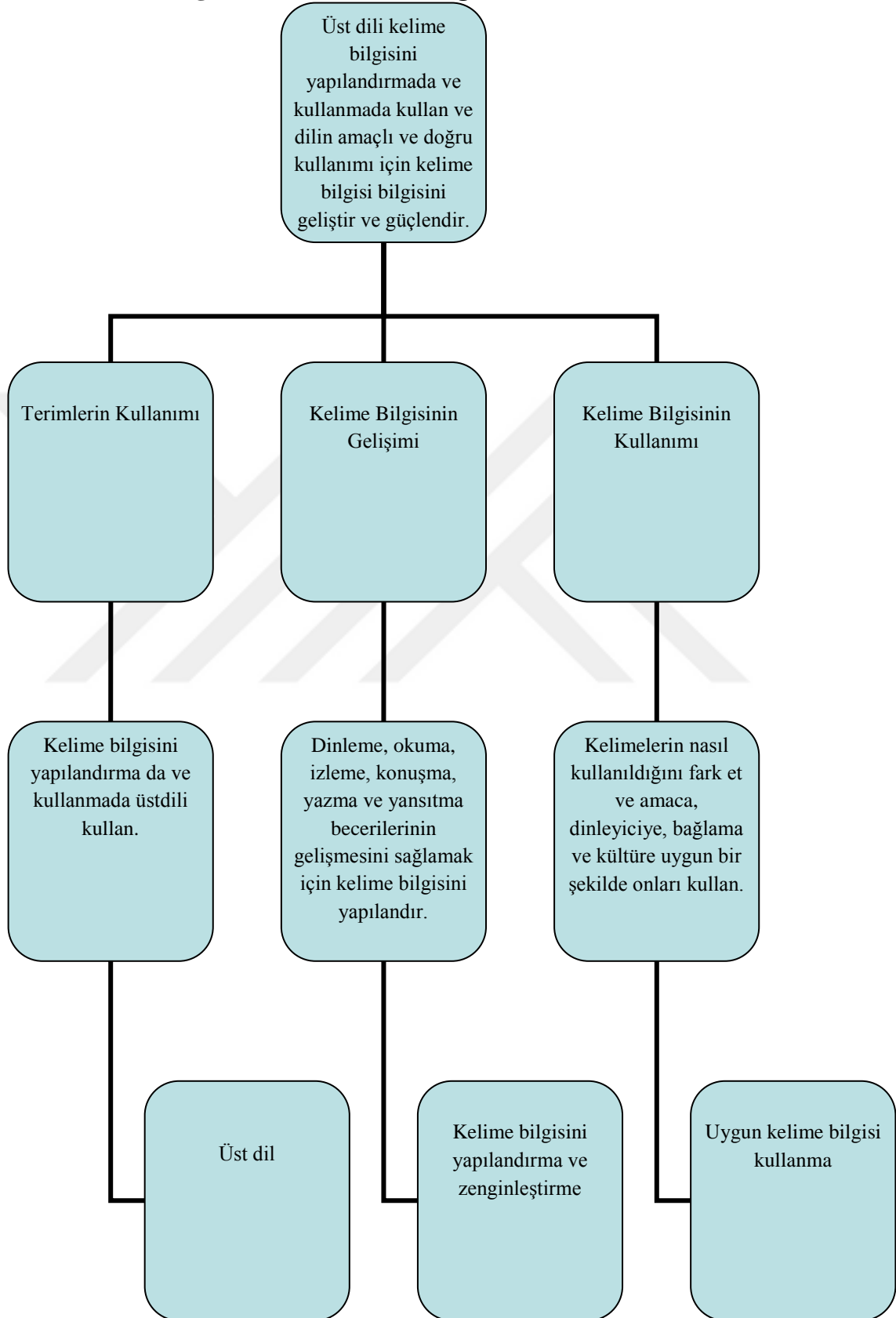
Tablo 4.49. devamı

	Nesnellik ve uzaklık hissini vermek için üçüncü tekil şahıs			x	x	x	x
	Gerçeklerin zamansız doğasını göstermek için geniş zamanın kullan			x	x	x	x
	Çeşitli anlamlarda iletişim kurmak için eylem, fikri fiilleri ve bağlaçların kullanılması			x	x	x	x
	Açıklamalar						
	Neden ve sonuçları göstermek için bağlaçlar			x	x	x	x
	Resmiyet ve uzaklığı iletmek için edilgen yapı			x	x	x	x
	İfadelerin zamansızlığını iletmek için geniş zaman kullanımı			x	x	x	x
	Çeşitli anlamları iletmek için eylem ve duygusal fiiller			x	x	x	x
	Fiil grupları			x	x	x	x
	Yorumlar						
	Neden göstermek için, sebep sonuç, durum ve seçim açıklamak için bağlaçlar					x	x
	Yapan kişi anlaşıldığında ya da açık olduğunda edilgen yapı					x	x
	Bakış açısını iletmek için fikri fiiller					x	x
	Fiil grupları					x	x

(Kaynak: Singapore English Language Syllabus, 2010)

Yukarıda dilbilgisi alanı içerik tablosu incelendiğinde çok detaylı bir içeriğin hazırlandığı görülmektedir. Öğrencilere öğretilecek bütün dilbilgisi kurallarının detaylı bir şekilde, örnekleriyle kelime, kelime grubu, cümle ve metin seviyesinde anlatıldığı görülmektedir. Öğrenci seviyesine göre dilbilgisi kuralları somuttan soyuta, basitten karmaşığa düzenlenmiştir. Daha alt seviyelerde tanım boyutunda kurallar öğretiliyorken, daha üst seviyelerde çıkarımda bulunma, kuralları uygulama gibi kazanımların olduğu görülmektedir. Güncel ve öğrencilerin seviyesine göre düzenlenen dilbilgisi kuralları ile öğrencilerin bu kuralları gündelik hayatlarında kullanmaları ve İngilizceyi hatasız kullanmaları amaçlanmaktadır. Bu dilbilgisi kuralları, kelime yapılarından, bağlaçlardan, yazım ve noktalama işaretlerine kadar bütün kuralları içermektedir. Böylelikle, İngilizceyi etkili ve etkin kullanabilen tam donanımlı öğrenciler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Dilbilgisi alanında da öğrencilerin gündelik hayatta karşılaşabilecekleri , şahit tutanakları, kişisel hesaplar, mektuplar, e mailer gibi çeşitli metin türleri üzerinde durulmuştur.

4.3.2.6 Kelime Bilgisi Alanına Yönelik Bulgular ve Yorum



(Singapore English Language Syllabus, 2010, s.77)

Şekil 4.6. Singapur İngilizce Öğretim Programı Kelime Bilgisi Alanı Tanıtım Diyagramı

Kelime bilgisi alanının yapısı üç başlık altında açıklanmıştır. Kelime bilgisi alanının yapısı yukarıdaki şekilde (şekil 4. 6.) detaylı olarak gösterilmiştir.

4.3.2.6.1. Kelime Bilgisi Alanının Sınıf Seviyelerine Göre Odak Alanları, Öğrenme Çıktıları, Beceriler, Stratejiler ve Davranışlara Yönelik Bulgular ve Yorum

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.50) sınıf düzeylerine göre kelime bilgisi alanının odak alanları, öğrenme çıktıları, becerileri, stratejileri, tutumları ve davranışları gösterilmiştir.

Tablo 4.50. Singapur İngilizce Öğretim Programı Kelime Bilgisi Alanının İlkokul 5 ve 6. Sınıf, Ortaokul 1.,2.,3.,4. Sınıf Düzeylerine Göre İçerik Yapısı

Kelime Bilgisi			İlkokul		Ortaokul			
Odak Alanları	Öğrenme Çıktıları	Beceriler, Stratejiler, Tutumlar ve Davranış	5	6	1	2	3	4
Terimlerin Kullanımı Kelime bilgisini yapılandırma da ve kullanmada üstdili kullan...	Kelime bilgisini yapılandırma da ve kullanmada üstdili kullanma	Üstdil (İlkokul)						
		Üstdilin açık öğretimi kelime bilgisi gelişimi ve kullanımının parçası olarak vurgulanmaya devam edecek. Öğrenciler burada listelenen bütün terimlerin kullanımlarını öğrenecekler çünkü kelimelerin anlamlarını çıkarımda bulduklarında ve kelimelerin bir başkasıyla nasıl ilişkilendirildiklerini konuştuklarında onlara ihtiyaç duyacaklar. Özellikle daha yetenekli öğrenciler için uygun olduğunda öğretmenler diğer terimleri öğretecekler.						
		Aşağıdaki terimleri kullan:						
		Kelime, birleşik kelime, deyim, eş	x	x	x	x	x	x

Tablo 4.50. devamı

		anlamli, zıt anlamli, çeşidi, parçası, ön ek, son ek, ölçümlü kelime						
Kelime Bilgisinin Gelişimi Kelime bilgisi hakkındaki bilgiyi geliştir ve güçlendir...	Dinleme, okuma, izleme, konuşma, yazma ve yansıtma becerilerinin gelişmesini sağlamak için kelime bilgisini yapılandırma.	Kelime Bilgisini Yapılandırma ve Zenginleştirme						
		Aşağıdakiler ile kelime bilgisini geliştir						
		Yaş ve yeteneğe uygun çeşitli zengin metinleri okumak	x	x	x	x	x	x
		Okuma materyallerinden kelimeleri ayırt etme	x	x	x	x	x	x
		Uyarıcı olarak metinleri kullanma	x	x	x	x	x	x
		Kelimelerin kaydını tutma	x	x	x	x	x	x
		Sözlük ve online kaynakları kullanma:						
		- Kelimelerin anlamlarını açıklığa kavuşturmak için bakma		x	x	x	x	x
		- Kelime hakkında bilgi için bekma			x	x	x	x
		Eş anlamli kelimelere bakmak için eş anlamlılar sözlüğü kullanma				x	x	x
		Bağlamda nasıl kullanıldıklarından kelime anlamını çıkarma						
		Bağlamsal ipuçlarını kullan		x	x	x	x	x
		Kelimenin ait olduğu kelime sınıfları		x	x	x	x	x
		Kelimelerin birbiriyle nasıl ilişkide olduklarından anlam çıkar						
		Aynı sözcüksel alana ait kelimeler	x	x	x	x	x	x
		Eş anlamli kelimeler	x	x	x	x	x	x
		Öçümlü kelimeleri yakın eş anlamlıları ayırt etmek için kullan	x	x	x	x	x	x
Zıt anlamli kelimeler	x	x	x	x	x	x		
Alt anlamli kelimeler: çeşit	x	x	x	x	x	x		

Tablo 4.50. devamı

		Meronimi kelimeler : parçası (ör; parmak → elin parçası)		x	x	x	x	x
		Eşsesli kelimeler : Aynı hecelenen ya da telafuz edilen fakat farklı anlama sahip olan kelimeler			x	x	x	x
		Kalıplaşmış ifadelerin kelime bilgisini ve anlamlarını öğren						
		Günlük kullanım için yaygın ifadeler	x	x	x	x	x	x
		Birlikte kullanımlar		x	x	x	x	x
		Deyimler			x	x	x	x
		Kelimelerin nasıl oluşturulduğunu fark et:						
		Birleştirme	x	x	x	x	x	x
		Ekleştirme : yalın kelimelere ön ek ve arka ek ekleme	x	x	x	x	x	x
		Kısaltmalar	x	x	x	x	x	x
		Kırpmalar		x	x	x	x	x
		Yazılı ve sözlü dilde şakacı kelimeleri fark et						
		Şakalar			x	x	x	x
		Bilmeceler			x	x	x	x
Kelime Bilgisinin Kullanımı ...dilin doğru ve amaçlı kullanımı için	Kelimelerin nasıl kullanıldığını fark et ve amaca, dinleyiciye, bağlama ve kültüre uygun bir şekilde onları kullan	Uygun Bir Şekilde Kelime Bilgisini Kullanma						
		Kelimeleri aşağıdakilere uygun kullan:						
		Metin çeşitleri	x	x	x	x	x	x
		Orta (yazılı ya da sözlü)	x	x	x	x	x	x
		Kayıt (resmi ya da resmi olmayan)				x	x	x

(Kaynak: Singapore English Language Syllabus, 2010)

Yukarıdaki tabloda kelime bilgisi alanı incelendiğinde eşsesli, eş anlamlı, zıt, alt kelime türleri gibi birçok kelime türüne öğrenci seviyesine göre odaklanıldığı görülmektedir. Programda birleştirme, kısaltma, ek ekleme gibi kazanımların yanı sıra şakalar bilmeceler gibi öğrencilerin yaşına ve yeteneklerine uygun gündelik yaşamda sıklıkla kullanabilecekleri kelime türleri üzerine yoğunlaşmıştır.

4.3.3. Öğretme Sürecine Yönelik Bulgular ve Yorum

Programda öğretme sürecinin; farkındalığı artırma, uygulamayı sağlama, güçlendirmeyi yapılandırma, keşfe rehberlik etme, öğrenme için değerlendirmeyi uygulama, açık bir şekilde öğretme, ilkokul ve ortaokul öğretim programı üst sınıflar ilkokuldan, ortaokul seviyelerine öğretimi planlama olmak üzere 7 ana başlık ve alt başlıklardan oluştuğu görülmektedir. Aşağıda başlıklar hakkında detaylı bilgi verilecektir.

4.3.3.1. Farkındalığı Artırma

4.3.3.1.1. Motive Etme

1. Öğretmenler ve öğrenciler için eğlenceli ve ilginç olan öğrenme deneyimlerini ve aktiviteleri çeşitlendirerek öğrenmeyi motive et.

2. Genelde bedensel ve görsel/işitsel öğrenici olan ilkokul/ortaokul öğrencileri için öğrenmeleri için çoklu kitle iletişim araçları ve çoklu duylara hitap eden ortamları kullan.

4.3.3.1.2. Bağlantı Kurma

Onların önceki bilgilerini nasıl harekete geçireceklerini göster ve bildikleri ve öğrendikleri ve sınıf içi aktiviteler, metinler ve daha geniş dünya arasında bağ kurmaları için onlara yardımcı ol. Bu, özellikle kendi başlarına bu bağları kurmayı zor bulan düşük ilerleme gösteren öğrenciler için önemlidir. Öğrenme, onların yaşam tecrübelerine tanıdık ve ilgili olan bağlamlarda olmalıdır.

4.3.3.1.3. Odaklanma

Öğrencilerin sınıf aktivitelerinin ve görevlerinin öğrenme hedeflerini anlamalarına ve bu hedefleri elde etmelerine odaklanmalarına yardımcı ol. Düşük gelişim gösteren öğrenciler için hedefler gerçekçi bir şekilde konulmalıdır böylece onlar mücadele veriyorken başarıyı da tecrübe ederler.

4.3.3.2. Uygulamayı Sağlama

4.3.3.2.1. Model Olma

Bir beceriyi, yöntemi ya da işlemi, göstererek ya da öğrencilerin ihtiyacı olan dili sağlayarak nasıl uygulandığının modelliğini yap. Ayrıca, görsel ve işitsel kaynaklar, etkileşimli CD romlar, bir becerinin, yöntemin ya da işlemin nasıl uygulandığının uygun modelini sağlayan ve ihtiyacı kadar bir çok kez öğrencilerin dinleyebildiği, izleyebildiği web siteleri seç.

4.3.3.2.2. Yeniden Yapılandırma

Öğretmeniyle ya da arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışarak öğrenilmiş bilgi ve becerileri anımsayarak ve uygulayarak, öğrencilerin görevi yeniden yapılandırmasına ya da öğrenmeye cevap vermesine izin ver. Düşük gelişme gösteren öğrenciler korkutucu olmayan bir ortamda küçük gruplarda uygulamalı yaklaşımdan yararlanır.

4.3.3.3. Güçlendirmeyi Yapılandırma

4.3.3.3.1. Güçlendirme

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini güçlendirerek ve yeni bağlamlara bilgiyi ve becerileri nasıl uygulayacaklarını ve kullanacaklarını göstererek öğrenmeyi kuvvetlendir böylece öğrenme anlamlı ve kişiyle ilgili olur. Öğrenciler hakimiyet elde edene kadar onların ihtiyacı kadar sık maddeleri ve becerileri yeniden değerlendirir.

4.3.3.4. Keşfe Rehberlik Etme

4.3.3.4.1. Teşvik Etme

1. Açık bir talimat olmaksızın beceri, yöntem, işlem, kavram, kural ya da ilke hakkında öğrenmek için öğrencilerin bildiklerini ve yapabildiklerini kullanmalarına teşvik et.
2. Öğrendikleriyle ve tecrübeleriyle bağ kurmalarına yardım et.

4.3.3.4.2. Sorular Sorma

Düşünceli bir tartışma oluşturmak için,sorular oluştur ve öğrencilerin soru sorma yöntemlerini uygulama becerisini geliştir. Bunu, küçük öğrenci grupları içinde yap böylece onlar sınıfın geri kalanı tarafından korkutulmuş hissine sahip olmayacak.

4.3.3.4.3. Uygulama

Öğrenme için kaynakları ve işlemleri kullanarak ve yapılandırarak destekleyici öğrenme ortamını uygula. Düşük ilerleme gösteren öğrenciler, çeşitli yazılı ve yazılı olmayan kaynaklarla küçük gruplarda çalışma imkanları sağlayan iyi yapılandırılmış ortamlarda başarır.

4.3.3.5. Öğrenme İçin Değerlendirmeyi Uygulama

4.3.3.5.1. Teşhis Etme

Öğrencilerin ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve ilgilerini teşhis et. Öğrenme açıklıklarını tanımla ve öğrenmeyi geliştirmek için öğretme yöntemlerini değiştir ve uyarla. Yıllarca öğrenme boşluklarının genişlemesinden korunmak için öğrencilerin olduğu yer öğretimde bir giriş noktası koy ve onları temel becerilerle donat.

4.3.3.5.2. İzleme

Öğrencilerin öğrenmelerini izle ve aynı zamanda onların yaptığı ilerleme ve başardıkları başarılarla dayalı olarak nasıl öğrendiklerini farkına varma, izleme ve düzenlemelerine rehberlik ederek onların biliş ötesi farkındalıklarını geliştir.

4.3.3.5.3. İleri Besleme

Öğrencilerin, gelişme için farklı olarak yapabileceklerine odaklanan ve öğrenmelerini geliştirmek için bir sonraki adımlarına karar vererek dönütü etkilemek için öğrenciler için fırsatlar sağlayan tam zamanında ve kullanışlı dönüt ver. Tam zamanında ve yapılandırıcı dönüt düşük ilerleme gösteren öğrencileri, ileri öğrenmelere doğru motive edecek.

4.3.3.6. Açık Bir şekilde Öğretmek

4.3.3.6.1. Açıklama

1. Bir beceriyi, öğrenci stratejisini, işlemi ya da konuyu onu öğrenmek için tanımlayarak, sebepler göstererek doğrudan sistematik olarak açıkla.
2. Öğrenciler bir önceki beceriyi tam öğrenme fırsatına ve yeterli zamana sahip olduklarında onlara yeni becerileri öğret ve açıkla.

4.3.3.6.2. Açıklığa Kavuşturma

Örneklendirme, analiz etme ve varsayımları sorgulama ile öğrencilere; beceri, öğrenme stratejisi, işlem ve konu hakkında daha açık olmalarına yardımcı ol.

4.3.3.7. İlkokul ve Ortaokul Öğretim Programı Üst Sınıflar İlk Okuldan Ortaokul Seviyelerine Öğretimi Planlama

Üst ilkokul seviyesinde ve ortaokul seviyesinde öğretimi planlanmada öğretmenler, öğrencilerin ilgilerini, ihtiyaçlarını, yeteneklerini ve ulaşılmaması gereken öğrenme çıktılarını(kazanımlarını) göz önünde bulunduracaklardır.

4.3.3.7.1. Üst İlkokul Seviyesi

Üst İlkokul Seviyesinde, öğrenciler:

- Kelime, kelime grubu, cümle seviyelerinde kodlama, el yazısı yazma, imla ve kelime bilgisini geliştirmek için kelime çalışmasına özel ilgi göstererek, öğrenciler önceden öğrendikleri dil becerilerini gözden geçirecek ve düzenleyecekler.
- Uygun hız ve tonda sözlü metinlerin yanı sıra, çeşitli görsel metinlere maruz kalarak, öğrenciler dinleme kavrama ve izleme becerilerini geliştirecekler.
- Sosyal sohbetlere ve görgü kurallarına uyumlu olarak sözlü ve sözlü olmayan işaretleri gözlemleyecekler.
- Gelecekteki öğrenmeleri için okuma temellerini geliştirecekler ve güçlendirecekler.

- Genel kavrama becerilerine odaklanacaklar ve bunları edebiyattan ve bilgi verici/işlevsel metinlerden kısa seçmelere uygulayacaklar ve basit, yaşlarına uygun okuma materyallerini ve seçkileri bağımsız bir şekilde okuyacaklar.
- Onları uygun seviye, hız ve tonda uygun sözlü metinlere maruz bırakırken, onlar kişisel, yaratıcı, işlevsel çeşitli amaçlar için konuşacaklar.
- Önce paragraf seviyesinde sonra bütün metin seviyesinde dilbilgisi ve kelime bilgisi kurallarını yazmaya ve fikirlerini yansıtmaya kullan.
- Yazılı metinlerin özelliklerini kullanmak için planlayacaklar, taslak çıkaracaklar ve düzeltecekler.

4.3.3.7.2. Alt Seviye Ortaokul

Alt seviye ortaokulda, öğrenciler, dinleme, okuma, izleme, konuşma, yazma ve yansıtma becerilerini aşağıdakiler ile yeniden değerlendirecekler, uygulayacaklar ve öğrenecekler:

- Çeşitli çok kipli metinleri aktif ve eleştirel dinleme ve izleme için yapıcı tutum ve beceriler geliştirme
- Kavrama ve yanıtlama için yakın ve eleştirel okuma ve izleme becerilerini uygulama
- Yazılı ve sözlü dilin özelliklerini anlama ve kişisel, yaratıcı ve işlevsel amaçlar için uygun ve doğru bir şekilde konuşma, etkileşim ve sunma becerilerini güçlendirme
- Dili kullanımı daha büyük kontrolle doğru bir şekilde heceleme, bağımsız yazma ve daha uzun tutarlı metinler oluşturma
- Doğruluk, uygunluk ve açıklık için kendi çalışmasını gözden geçirme ve düzeltme
- Çeşitli özel iletişim amaçlarını gerçekleştirmek için dinleme, okuma, izleme, konuşma, yazma ve yansıtma becerilerinde çeşitli cümle ve cümle yapıları ve yeni kelime bilgisi kullanma

4.3.3.7.3. Üst Seviye Ortaokul

Üst Seviye ortaokulda öğrenciler:

- Anlayışla çeşitli kaynaklardan bilgileri kullanarak dinleme, okuma ve izlemede ve yazılı ve yazılı olmayan materyallere cevap vermede, eleştirel ve doğru bir şekilde becerilerini uygulayacaklar.
- Kişisel, yaratıcı, akademik ve işlevsel amaçlar için fikirleri ve düşünceleri tutarlı bir şekilde planlama, konuşma, yazma ve yansıtma için çeşitli kaynaklardan bilgileri birleştirecekler.
- Bütün zamanlarda doğru ve etkili bir şekilde dil uzlaşımını kullanacaklar.

Öğrenciler doğal sınavlarda dil kullanım yeterliklerini gösterecekler. Öğretmenler, öğrencilere esneklik, anlayış ve hayal gücü ile görevlerin gereklerini yerine getirmede dil becerilerini uygulamalarına rehberlik edecekler.

Yukarıda açıklanan öğrenme öğretme süreci ile ilgili bilgiler incelendiğinde İngilizceyi öğretme sürecinde öğrenci merkezli bir anlayışın olduğu, öğrenme sorumluluğunun öğrencide olduğu, öğretmenin ise sadece bir kılavuz konumunda olduğu görülmektedir. Öğrenme- öğretme sürecinde yazılı, yazılı olmayan, görsel veya sözlü çeşitli kaynaklara öğrenciler maruz bırakılarak öğrendikleri beceriler, dilbilgisi ve kelime bilgisi kurallarını uygulamaları ve yaratıcılıklarını kullanarak kendi sözlü ve yazılı metinlerini oluşturmalarını ve hedef dildeki görevlerini yerine getirmeleri beklenmektedir. Öğrenme ortamlarının eğlenceli hale getirilmesi ve öğrencilerin öğrenmeye teşvik edilmesi üzerinde ayrıca öğrencilerin bir uygulamayı öğrenebilmesi için öğretmenin ya da görsel işitsel kaynakların model olmaları üzerinde durulmuştur. Programda öğretme sürecinde öğrencinin hazırbulunuşluk seviyesi, süreç içinde öğrenmelerini izleme ve öğrenmelerine dair dönütlerin sürekli verilmesi üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir. İlkokul ve ortaokul öğretim programı üst sınıflar ilkokuldan ortaokul seviyelerine öğretimi planlama başlığı altında üst seviye ilkokul, alt seviye ve üst seviye ortaokul düzeyinde öğretim sürecinde yer verilmesi gereken etkinlik ve yöntemlerden detaylı olarak bahsedildiği görülmektedir.

4.3.4. Değerlendirme Sürecine Yönelik Bulgular ve Yorum

Singapur İngilizce öğretim programında değerlendirme sürecinde; okulda değerlendirmenin amaçları, ne değerlendirilecek, nasıl değerlendirilecek ve değerlendirme görevlerinin çeşitleri olmak üzere 4 başlık altında değerlendirme süreci hakkında detaylı bilgi verildiği görülmektedir. Aşağıda bu başlıklar hakkında detaylı bilgiler verilecektir.

4.3.4.1. Okulda Değerlendirmenin Amaçları

İlkokul ve ortaokulda İngilizce öğretmenleri aşağıdaki amaçlar için değerlendirmeyi uygulayacaklar:

- Öğrencilerin öğrenmelerini teşvik etmek ve geliştirmek
- Öğretim programındaki amaçlar ve öğrenme çıktılarına dayalı olarak İngilizce öğrencileri olarak öğrencilerin yapabileceklerini saptamak.

4.3.4.2. Nasıl Değerlendirilecek?

Öğrenmeyi değerlendirmek için öğretmenler;

- Öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve ihtiyaçlarını tanımla böylece onların öğrenmelerini geliştirmek için öğretme yöntemleri ve aktiviteleri değiştirilebilir ve düzenlenebilir.
- Anlamlı ve gerçek aktiviteler ile onların becerilerini ve yeteneklerini göstermek için öğrencilere çoklu fırsatlar sağla böylece öğrencilerin gelişmesi ve ilerlemesi izlenebilir, rapor edilebilir ve anlamlı noktalarda aileleriyle iletişim kurulabilir.
- Öğrenmelerini geliştirmek için atacakları adıma karar vermelerinde yardımcı olmak için neye ihtiyaçları var ve ne yapmaları gerektiği açısından sınırlı, zengin, kaliteli ve biçimlendirici dönüt sağla.
- Kendilerini ve birbirlerini değerlendirmeyi öğrenmeye aktif bir şekilde öğrencileri dahil et.

4.3.4.3. Ne Değerlendirilecek?

Öğrenme ve öğretmeyi desteklemek için değerlendirmek için, aşağıdaki şekillerde değerlendirme programın gerekleriyle uyumlu olmalıdır :

Değerlendirme görevleri ve kaynaklarının aşağıdaki şekillerde olduğundan emin ol:

- Dil öğrenme alanlarını yansıtma
- Metin çeşitliliğini içerme
- Yazılı ve yazılı olmayan materyallerin kullanımını içerme

Öğrenme çıktıları(kazanımları) neyin öğretileceği ve değerlendirileceğine karar vermede kullanılmalıdır. Ulusal sınavlar seçilmiş çeşitli becerileri ölçtüğü için, sınavlar için öğretmek öğrencilerin bütün dil becerilerinde başarılı olamayacağı anlamına gelir.

Doğru ve akıcı bir dil kullanarak, çeşitli bağlamlarda ve çeşitli görevlerle öğrencilerin, okuma, dinleme, izleme, konuşma, yazma ve yansıtma becerilerini değerlendir.

Hareketlerin sürekli izlendiği kayıt ve gözlemler ile dil öğrenme ürünlerinin yanı sıra süreci değerlendir ve anlamalarını kontrol et ve zamanında dönüt ver.

Doğru ve anlamlı dil kullanımıyla gerçek ortamlarda ve bağlamlarda değerlendirme görevleri belirle. Değerlendirme görevleri yazılı ve yazılı olmayan formada tamamlanabilir.

Öğrencilerin, kelime, cümle ve metin seviyesinde dilbilgisi ve kelime bilgisi doğruluğunu değerlendiren görevler koy.

4.3.4.4. Değerlendirme Görevlerinin Çeşitleri

Farklı değerlendirme türleri kullanarak öğretmenler öğrencileri okulun belirlediği bir sıklıkta resmi olan ve olmayan şekillerde değerlendirecekler böylece çok çeşitli beceriler, öğrenme yöntemleri, tutumlar ve davranışlar geliştirilebilir ve maddeler ve yapılar öğrenilebilir. Değerlendirme görevleri farklı öğrencilerin güçlüklerini ve zayıflıklarını ve bu yüzden farklı öğrenme çıktılarını (kazanımları) dikkate almalıdır.

Çeşitli değerlendirme yöntemleri ve görevleri aşağıdakileri içermelidir;

- Zamanı belirlenmeden verilen resmi olmayan testler ve quizler, çalışmanın birkaç ünitesinin sonunda bağımsız ödevler
- Öğrencilerin aktiviteyi gerçekleştirmede becerilerini değerlendiren performans görevleri
- Öğrencilerin kendi seçimi yazılı çalışmaları, çoklu medya ürünleri, öğrencilerin yıllık başarılarını kayıt alan kişisel kayıtlar/günlükler, öğretmenlerin yorumları, öğrencilerin ifadelerinden oluşan portfolyolar
- Kontrol listeleri kullanımı, öğretmenler tarafından sınıf gözlemleri ile ya da öğrenciler tarafından değerlendirme ile öğrencilerin profilini çıkarma
- Kriterleri kullanarak ve özel yorumlar yaparak öğrencilerin ilerlemelerini sağlamak için yazılı üründe ve sunumda öğretmen- öğrenci birliği

Singapur İngilizce Öğretim Programı değerlendirme bölümü incelendiğinde hem süreç hem de ürün değerlendirme olduğu görülmektedir. Portfolyo, performans değerlendirme, yazılı, sözlü sınavlar, kontrol listeleri gibi çeşitli değerlendirme tekniklerinin gerçek ortamda kullanıldığı dikkat çekmektedir. Hareketlerin sürekli izlendiği kayıt ve gözlemler ile dil öğrenme ürünlerinin sürekli izlendiği ve her aşamada öğrencilerin öğrenmeleri ile ilgili dönütler sağlandığı görülmektedir. Değerlendirme sürecinde öğrenci aktif rol oynamaktadır. Ulusal sınavda sadece çeşitli seçilmiş dil becerilerinin ölçüldüğü ama okulda bu sınavlara yönelik değerlendirme yapılmaması bütün becerileri içeren dili aktif, doğru ve akıcı bir şekilde kullanmayı hedefleyen ve öğrenme çıktılarını, öğrencilerin ihtiyaç, ilgi ve yeteneklerine uygun değerlendirme görevlerinin kullanılması üzerinde durulmuştur.

4.4. Finlandiya Anadili Öğretim Programına Yönelik Bulgular ve Yorum

Finlandiya’da Fince ve İsveççe olmak üzere iki ulusal dil kullanılmaktadır. Bu iki ulusal dil zorunlu olarak okullarda bütün eğitim kademelerinin öğretim programlarında yer almaktadır. Finlandiya’da 9 yıllık 1 ile 9. sınıfları kapsayan zorunlu eğitim sistemi vardır. İlkokul 1 - 5. sınıf aralığını kapsarken ortaokul 6 - 9. sınıf aralığını kapsar. Bu araştırmanın kapsamında ortaokul dönemiyle ilgili bulgular incelenecektir. Fin Ulusal Eğitim Kurumu tarafından hazırlanan Ulusal Eğitim Müfredatı kapsamında dil eğitimi gerçekleştirilmektedir. Ayrıca, bu müfredata ek olarak okullar ve yerel yönetimler kendi öğretim programını oluşturma esnekliğine sahiptirler. Fince Anadili Öğretim Programı

incelendiğinde hedefler, içerikler, 8. sınıf için final değerlendirme ölçütleri olmak üzere üç ana başlıktan oluştuğu ve içeriğin detaylı bir şekilde verilmediği dikkat çekmektedir. Bu araştırma kapsamına 2014 yılında hazırlanıp 2016 yılında uygulanmaya konan Zorunlu Eğitim İçin 2014 Eğitim Programı dijital ortamda ulaşılamadığından dolayı ulaşılabilen 2004 Fince Anadil Öğretim programı alınmıştır.

4.4.1. Hedefler İle İlgili Bulgular ve Yorum

Fince Anadili ve Edebiyatı Öğretim Programının amacı öğrencilerin dilin kullanıcıları olarak hem kendileri hem de hedefleri hakkında daha bilinç olmalarını sağlamaktır. Öğrenciler metin çözümleyicisi ve eleştirel yorumcu olarak gelişmeli ve ihtiyaçları olduğunda farklı iletişim durum çeşitleri için metinler üretebilmelidirler. Eğitimin hedefi öğrencileri çeşitli kitle iletişim araçları metinlerini içeren edebiyatı okumayı ve değerlendirmeyi desteklemektir. Öğretim, öğrencileri genel edebiyat bilgisi edinmede ve dili çalışmaya motive etmede öğrencilere rehberlik eder.

Aşağıdaki tabloda (tablo 4.51) 6 - 9. sınıflar için belirlenen hedefler gösterilmiştir.

Tablo 4.51. Finlandiya Anadili ve Edebiyatı Öğretim Programının Hedefleri

Öğrencilerin iletişim becerileri artacak	Öğrenciler durum algılarını ve iletişim yeteneklerini geliştirecekler. Öğrenciler, okulda veya başka yerlerde çeşitli iletişim ortamlarında etkileşimli ilişkiler yapılandırarak amaçlı ve etik bir şekilde konuşmacı, okuyucu ve yazar olarak dili kullanmada pratik yapmış olacaklar. Öğrenciler etkileşime yardımcı olan atmosferi sürdürmeye çalışacaklar; farklılaşan bakış açıları ve etkileşim yollarına alışacaklar.
Öğrencilerin çeşitli metinleri yorumlama ve kullanma becerileri gelişecek.	Öğrenciler aktif ve eleştirel okuma ve dinlemede pratik kazanacak; onların yorumlayıcı ve değerlendirici okuma ve dinleme becerileri gelişecek. Öğrenciler, metinlerin çeşitleri bilgisini geliştirecekler ve ne tür okuma, dinleme şeklinin gerekli olduğunu ya da metin türü hakkında bilgi elde etmede, hedeflerin gereklerini anlayacaklar. Öğrenciler, bilgiyi elde etme ve kullanma sürecine alışacaklar ve birçok çeşit kaynakları kullanmayı öğrenecekler.
Farklı amaçlar için öğrencilerin metinleri üretme ve kullanma becerileri gelişecek.	Öğrenciler öğrendikleri dil bilgisini kullanmak için nasıl ve ne zaman konuşacağını ve yazacağını bilen becerikli ve bağımsız metin oluşturucularına dönüşecekler. Öğrenciler kendi bakış açılarını ortaya çıkarmak ve savunmak için ve başkalarının fikirlerini yapıcı bir şekilde yorumlamak için cesaretlendirilmiş hissedecekler. Yazma ve konuşma ödevlerinde amaçlı bir şekilde iletişimlerini planlamaya ve sürdürmeye alışacaklar. Metinlerinde durumu düşünmek için iletişim aracını ve alıcısı öğrenecekler.

Tablo 4.51 devamı

<p>Öğrencilerin dil, edebiyat ve diğer kültürle ilişkileri derinleşecek.</p>	<p>Öğrenciler anadillerinin temel bilgisini, yapısını, türevlerini, değişimlerini edinecekler.</p> <p>Öğrenciler okuma uğraşlarını çeşitlendirecekler; edebiyat bilgileri derinleşecek ve hem Fince edebiyatının tarihini hem de diğer ülkelerin klasiklerini bilecekler.</p> <p>Tiyatro ve filmlerde kullanılan ifade teknikleri ile başka tecrübeler kazanacaklar.</p> <p>Öğrenciler dünyanın görüntü ve şekil kavramlarını üretmek için ve insanlara seçimlerinde rehberlik etmek için kitle iletişim araçları ve metinlerinin gücünün algısını edinecekler.</p> <p>Öğrenciler, kendi deneyimle kazanılan estetik dünyalarını genişletmek için fırsatlar edinecekler; etik farkındalıkları daha güçlü olacak ve kültürlere bakış açıları genişleyecek.</p> <p>Farklı dillerin konuşmacılarına toleranslı olacaklar.</p>
---	--

(Kaynak: Finnish Mother Tongue and Literature Curriculum, 2004)

Fince Anadili ve Edebiyatı öğretim programının hedefleri incelendiğinde dili etkileşimli olarak kullanma, farklı kültürlerin ve kendi kültürlerinin farkında olma ve farklı kültürlerin konuşmacılarına hoşgörülü olma, kitle iletişim araçlarını ve metinlerini konuşma ve yazmalarını desteklemek için kullanma, dili etik olarak kullanma gibi hedeflere yer verildiği dikkat çekmektedir. “Öğrenciler aktif ve eleştirel okuma ve dinlemede pratik kazanacak; onların yorumlayıcı ve değerlendirici okuma becerileri gelişecek” ifadesinin okuma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesine yönelik aynı hedef kapsamında yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu da becerilerin bir bütünlük içinde ele alındığını göstermektedir. Dilin pratik olarak çeşitli durumlarda kullanılmasına ve öğrencilerin durumlara uygun metinler üretmesi vurgulanmıştır.

4.4.2. İçerik İle İlgili Bulgular ve Yorum

Finlandiya anadili öğretim programının içeriğinin 1-2, 3-5 ve 6-9. sınıf düzeylerine göre ayrı belirlendiği görülmektedir. Finlandiya Anadili öğretim programında öğrenme alanları olarak; etkileşim becerileri, metin kavrama, kompozisyonlar ve sözlü sunumlar hazırlama, bilgi yönetim becerileri, dil edebiyat ve diğer kültürle ilişkili başlıkları karşımıza çıkmaktadır. Aşağıdaki tabloda (tablo 4.52) 6-9. sınıf düzeylerinde Fince Anadili ve Edebiyatı Öğretim Programının içeriği gösterilmiştir.

Tablo 4.52. Fince Anadili ve Edebiyatı Öğretim Programı 6- 9. Sınıflar İçin İçerik Tablosu

Etkileşim Becerileri	Etkileşimin temel bilgisi; içerik, açıklama şekli, metinlerin yapısı ve hedeflerin unsurlarının ve iletişim araçlarının iletişim ilişkisi ile birleştirilmesi Farklı çeşit sohbetlerde ve iletişim ortamlarında konuşma türünün farklılaşmasına ve ödeve göre ilerleme Konuşmayı zamanlama ve ölçülendirme, dili biçimlendirme seçeneği, çelişkili durumlarda yöntem ve farklı bakış açılarını kullanma ve dönüt alma verme İletişim kurmak için cesaret ve güveni geliştirme; ifade etme ve sunmanın kendi düşüncelerini savunmanın pratik yolları Kendi iletişim araçlarını kullanmasını değerlendirme, okuma ve iletişim becerileri ve alışkanlıkları.
Metin Kavrama	Anlama ve dinlemeyi değerlendirmek için uygulama Okumanın; hızla göz gezdirmek, araştırmak, edebi ya da çıkarımsal yolunu seçmek; okuma sürecinde ustalığı sağlayarak Metin ve alıcısı arasında köprüler inşa etme; okuma tecrübelerini paylaşma Tecrübelerin kaynağı ve fikirlerin geliştiricisi olarak edebi metinlerin incelenmesi ve yorumlanması Gerçekçi metinlerde ve edebiyatta açıklayıcı, tanımlayıcı, öğretici, öyküleyici, yansıtıcı metin çeşitleri Kültür merkezli metin çeşitleri, anlam ve yapı olarak metnin tamamının incelenmesi Metinlerin anlamlarını yapılandıranlar olarak metinlerde kullanılan sözlü, görsel ve işitsel yöntemlerin incelenmesi Metnin içeriğini özetleme, görüş materyallerini ve yazarın niyet ve yöntemlerini, analiz ve değerlendirmesini bakış açısının etkisiyle tanımlama, metni farklı bakış açılarından kıyaslama Konuşma, yazma ve açıklamalarda gizlenmiş bakış açıları, değerleri ve tutumları arama ve değerlendirme
Kompozisyonlar ve Sözlü Sunumlar Hazırlama	Öğrencilerin metinlerinin ve çalışmasının hedeflerinin tanımı; metin oluşturma sürecinin düzenlenmesi Taslağı normal yöntemlerle uygulama; başlangıçla, sırlamayla ve bitişle becerileri güçlendirme Farklı hedef gruplarına, iletişim durumlarına ve iletişim araçlarına metinleri uyarlama Yeni dünyaları inşa eden ve öğrencilerin kendi deneyimlerini ve bakış açılarını yansıtan kurgunun üretimi Standart konuşma dili ve dinleyiciyi dikkate alan zarif ifade etme ve iletişim yollarını öğrenme Yazılı dilde, cümle ve cümle algısının gelişimini ve yazımını düzenleme Hem elle hem iletişim teknolojilerini kullanarak farklı çeşit metinler yazma İfade etme tekniklerinin çeşitlendirilmesi
Bilgi Yönetim Becerileri	Farklı çeşit kaynaklardan bilgi edinimi; bilgi edinimini planlama ve kaynakların kullanılabilirlik ve güvenilirliğini değerlendirme Not almayı ve basit formüller kullanmayı öğrenme; materyalleri seçme ve gruplama ve onları sunu için toplama
Dil, Edebiyat ve Diğer Kültürle İlişki	Fince ve küresel dil durumunun temel bilgisi ve dilsel demokrasi kavrayışı ve kendi anadilinin önemi Fin dilinin tarihi ve çeşitliliği Fin dilinin ses bilgisi, resmi ve cümle yapısının özellikleri; bu özelliklerin diğer dillerle kıyaslanması Fin dilinin durumsal, sosyal ve coğrafik çeşitlerinin göz önünde tutulması ve standart dili kullanmanın dayanakları Genel edebi eğitim için temel oluşturma: temel eserler ve yazarlarının bilgisi, halk geleneği ve Fin edebiyatının ana tarihi dönemleri Öz ve isteğe bağlı tamamlanmış eserleri okuma ve çeşitli türlerde yeterli çeşitlilikte kısa hikayelerin işlemi Ana türlere ve belirli alt türlere göre edebiyatın sınıflandırılması Metinlerin biçimsel sınıflandırılması: romantik, gerçekçi ve yenilikçi metinlerin işaretlerinin ayırt edilmesi Seviyeyi oluşturmaya uygun kavramları kullanarak kurgusal yapıların analizi Tiyatro ya da filmlerle tecrübe kazanma; tecrübeleri analiz etme ve paylaşma

(Kaynak: Finnish Mother Tongue and Literature Curriculum, 2004)

Yukarıdaki Fin Anadili ve Edebiyatı Öğretim Programı içerik tablosu incelendiğinde diğer ülkelerin öğretim programlarında olduğu gibi ayrı ayrı dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ve dilbilgisi, edebiyat başlıklarına yer verilmediği bütün becerilerin bütünleşik bir şekilde programda yer aldığı görülmektedir. Klasikler, Fin edebiyat tarihi, güncel metinlere programda yer verildiği ama detaylı bir şekilde metin türlerine yer verilmediği görülmektedir. İçerik bölümündeki kazanımların öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel özelliklerine uygun olarak verildiği görülmektedir. Kazanımlar incelendiğinde bilme, kavrama, uygulama, analiz etme, değerlendirme, sentez gibi bütün basamaklara yer verildiği ve tekrar tekrar genişleyerek bir üst seviyede benzer kazanımların kazandırılmaya çalışıldığını görülmektedir.. Bu da Fin Anadili ve Edebiyatı öğretim Programının sarmal bir yapıda olduğunu göstermektedir. Programda öğretim süreci başlığı olmadığından dilin öğretilmesinde kullanılacak yöntem ve tekniklerden bahsedilmediği, öğretmenin istediği dil öğretme yöntem ve tekniklerini kullanmakta özgür olduğu görülmektedir.

4.4.2. Değerlendirme İle İlgili Bulgular ve Yorum

Finlandiya Anadili ve Öğretim Programı değerlendirme süreci incelendiğinde 8. sınıf için final değerlendirme ölçütleri başlığı altında değerlendirme sürecinden bahsedilmiştir. Aşağıdaki tabloda (tablo 4.53) detaylı bir şekilde değerlendirme süreci anlatılmıştır.

Tablo 4.53. Finlandiya Anadili ve Edebiyatı Öğretim Programının 8. Sınıf İçin Final Değerlendirme Ölçütleri

<p>Öğrencilerin etkileşim becerileri gelişmiş olacak.</p>	<p>Öğrenciler kendilerini yazılı ve sözlü olarak hem yalnız hem de grup için ifade etmek isteyecekler ve girişimde bulunurlar.</p> <p>Çıkarımsal ve değerlendirmeci dinlemede beceri gösterirler.</p> <p>Problem çözme ve fikir paylaşma tartışmalarında konuşmak için nasıl sıra alınacağını ve diğer grup iletişim durumlarında nasıl teklif, soru, başka bilgi ve doğrulama sunulur bilirler.</p> <p>Grubun kararı karşıt olduğunda ve insanlar bir şey üzerine hem fikir olmadıklarında nasıl yapıcı bir şekilde hareket edeceklerini bilirler.</p> <p>Yazılı biçimdeki ve sözlü dil arasındaki ana farklılıkları bilirler ve iletişim durumunu, alıcıyı ve iletişim aracını dikkate alırlar; örneğin dilin biçimini seçmede gerekli olduğunda genç insanların konuşma dilinden standart konuşma diline geçebilirler.</p> <p>Anadilinde kendi becerilerini gözlemleyebilir ve değerlendirebilirler; dönüt kabul ederler ve onu becerilerini geliştirmede kullanırlar; onlar</p>
--	---

Tablo 4.53. devamı

	ayrıca diğerlerine yapıcı dönüt sağlarlar ve hem bireysel olarak hem grup içinde amaçlı çalışırlar.
Öğrencilerin çeşitli metinleri yorumlamada ve kullanmada becerileri gelişmiş olacak.	<p>Çeşitli metinlerle nasıl tartışma sürdüreceğini bilir – soru sormak, özetlemek, katılamamak, yorumları ve değerlendirmeleri sunmak ve kendi deneyimlerine fikirlerine metinlerin bağlantılarını düşünmek.</p> <p>Çeşitli metinleri kullanarak potansiyeli bilirler ve birçok metin çeşitlerinin ortamına kendilerini nasıl uyarlayacaklarını bilirler.</p> <p>Çeşitli kitle iletişim araçlarının metinlerini içeren metinleri uygun okuma yöntemlerini kullanarak okurlar.</p> <p>Bütün metin çeşitleriyle normal metin çeşitlerini ayırt ederler.</p> <p>Günlük, kitle iletişim araçları ve edebi metinlerin tipik türlerini ayırt ederler.</p> <p>Metinleri nasıl kıyaslayacağını, içeriğin gerekli unsurlarını, yazarın fikrini, onun savunmalarını nasıl bulacağını bilirler.</p> <p>Karakter tanımlamalarını hazırlamak ve karakterleri ve onların ilişkilerindeki gelişimi takip etmek için kurgusal metinlerin konusunu özetleyebilirler.</p> <p>Şiiri nasıl tanımlayacaklarını ve onun hakkında fikirlerini nasıl sunacaklarını bilirler.</p> <p>Metnin bir yazarı olduğunu ve onun içeriğini, biçimini ve ifade etme şeklini etkileyen bir amacının olduğunu bilir.</p> <p>Metinlerin görsel ve işitsel yöntemleri hakkında gözlemler yapabilir ve çıkarımlarda bulunabilir.</p> <p>Dil teknikleri hakkında gözlemler yapabilir; onlar farkına varır, örneğin, metnin amacı ve formu arasındaki bağlantılar, diğer taraftan kelime seçimleri, kullanılan mecazlı dil, cümle yapıları ve biçimsel değerlerin terimlerinde farklılaşan deyimler.</p> <p>Metinleri gözlemlenmede dilbilgisi ve metin bilgisini dikkate alarak ve kurgusal metinleri işlemede edebi bilgiyi kullanmak için öğretilen kavramları kullanabilir.</p>
Öğrencilerin metin üretmede ve onları farklı amaçlar için kullanmada becerileri gelişmiş olacak.	<p>Kitaplık, sözel olarak iletilen bilgiyi, bilgi ağlarını, gerçek ve edebi çalışmaları bilgi elde etmede nasıl kullanacağını bilirler ve kaynakları nasıl seçeceğini ve ifade edeceğini bilirler.</p> <p>Kompozisyon ya da sözlü sunum hazırlama sürecini bilirler ve metin üretmede bilgilerini uygularlar.</p> <p>Sunumları için yeterli materyalleri toplarlar, düzenlerler, konu için gerekli olanı ortaya çıkarırlar; metinlerinde düşüncelerinin sırasını takip etmek kolay olur.</p> <p>Tanımları, anlatımları, özetleri, raporları, mektupları, uygulamaları, editöre mektupları ve diğer pozisyon alma ve yansıtıcı metinleri içeren farklı amaçlar için yazılı ve sözlü metinler üretebilirler.</p> <p>Hem elle hem kelime işlemcisi programıyla metinler üretebilirler ve bilgi teknolojilerini ve kitle iletişim araçlarını çalışmalarında çeşitli şekillerde kullanabilirler.</p> <p>Metinleri üretmede dil becerilerini nasıl kullanacağını ve biçimsel, kelime bilgisi ve yapısal seçimleri nasıl yapacağını bilirler; yapıyı ve cümlelerin uzunluğunu gerekli olduğu gibi nasıl düzenleyeceğini ve metinlerin</p>

Tablo 4.53. devamı

	yoğunluğunun nasıl olacağını bilirler. Metinlerinde yazım uygulamaları bilgisini, sözlü ve yazılı dil arasındaki farklılıkları ve nezaketi gösterme yollarını uygularlar.
Öğrencilerin dil, edebiyat ve kültürle ilişkileri gelişmiş olacak	Bütün kitapları okumak için yeterli okuma becerisine sahip olurlar. İlgilerini çeken gerçek ve kurgusal edebiyatı ve diğer türleri bulabilirler ve kendi seçimlerini savunabilirler. Hem Fince, hem yabancı şiirleri, peri masallarını, fablları, kısa hikayeleri, temsil edici etkileyici metinleri, çizgi filmleri okurlar ve hem Kalavela'dan şiirleri hem de halk edebiyatının diğer unsurlarını bilirler; onlar en azından birlikte üzerine karar verilmiş sayı kadar bitmiş çalışmalar okurlar. Edebiyatın temel türlerini, metin çeşitlerinin temel biçimini, ve farklı dönemleri temsil eden bazı edebi klasikleri bilir. Diğerleriyle okuma ve izleme tecrübelerini paylaşabilir. Dilin ses bilgisi, biçimsel ve cümle yapıları ve kelime bilgisi hakkında nasıl konuşacağını bilir, konuşmanın bölümleri bilgisine ve bir cümlenin kilit bölümlerine sahip olurlar; Fin dilinin ayırt edilen ana özelliklerini bilirler ve Finceyi öğrendikleri diğer dillerle kıyaslayabilirler; dilsel ilişki ve Finceyle ilişkili olan diğer dillerin kavrayışına sahip olacaklar. Fin dilinin duruma, kullanıcıya ve coğrafik bölgeye göre çeşitlendiğini bilirler. Dilin değiştiğini bilirler; Diğer diller arasında anadilinin yerine sahip olacaklar ve çok kültürlü dilsel toplulukta; Finlandiya'nın dilsel durumuna aşına olacaklar ve Finlandiya'da konuşulan dillerin temel bilgisine sahip olacaklar.

(Kaynak: Finnish Mother Tongue and Literature Curriculum, 2004)

Finlandiya Anadili ve Edebiyatı Öğretim Programı değerlendirme bölümü yukarıdaki tabloya göre incelendiğinde ölçme tekniklerinden bahsedilmemiş bir süreç değerlendirmeden bahsedilmiştir. Öğrenilenlerin günlük, edebi, kurgusal, gerçekçi metinlerde uygulanması beklenmiştir. Mektuplar, raporlar, kitle iletişim araçlarının metinleri, çizgi film, tiyatro, film gibi yazılı, işitsel, görsel her türlü metnin üretilmesi ve değerlendirilmesi üzerinde durulmuştur. Öğrenci merkezli hem bireysel hem de akran değerlendirme olduğu dikkat çekmektedir. Klasik eserlerin, kültürel değerlerin de değerlendirme sürecinde yer aldığı görülmektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile dilbilgisi ve edebiyatın ölçülmesinde ayrı ayrı başlıklar olmadığı ama ölçütlerde bu becerilerin ölçülmesine dayalı kazanımlar olduğu dikkat çekmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Bu araştırmada Türkiye anadili programı ile PISA’da okuma becerileri alanında dereceye giren Güney Kore, Singapur ve Finlandiya anadili programları, programın öğeleri olan; hedefler, içerik, öğrenme- öğretme süreci ve değerlendirme açısından karşılaştırılmıştır ve sonuçları aşağıda belirtilmiştir.

5.1.1. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Genel Amaçlar Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Türkiye anadili dersi öğretim programı 13, Güney Kore anadili dersi öğretim programında 3, ve Singapur ve Finlandiya anadili dersi öğretim programlarında ise 4 tane genel amaç yer almaktadır. Programların amaçlar kısımları incelendiğinde şu sonuçlara varılmıştır;

Türkiye anadili dersi öğretim programında anadili öğretimi ile öğrencilerin; sözlü iletişim, yazılı ve okuma becerilerini geliştirmeleri, Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun bilinçli kullanmaları, okuma yazma alışkanlığını sevmeleri, dil zevkine sahip olmaları, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, çoklu medya ve basılı materyallerden bilgiye erişme ve kullanma yollarını bilmeleri, kişisel ve sosyal yönden gelişimlerini sağlamaları, milli, ahlaki, manevi, kültürel sosyal, estetik sanat değerlerine önem vermelerini ve milli duygularını geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bayburtlu (2015), 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi adlı makalesinde “2015 Türkçe Dersi Öğretim

Programının, öğrencilere düşünceye dayalı metinler oluşturma, herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve en önemlisi de düşüncelerinden hareketle bir tez üretme becerisini kazandırma konusunda daha detaylı amaçlar taşıdığı” (s.149) tespitinde bulunmuştur.

Güney Kore anadili dersi öğretim programında Kore kültürünü doğasının anlaşılmasını sağlamak, Kore kültürünün gelişmesine katkıda bulunan dil becerilerinin artırılmasına yönelik olarak çeşitli durumlarda öğrencilerin Kore dilini kullanması ve dilinin yaratıcılığını geliştirmesi ve temel dil becerilerine sahip olmaları hedeflenmektedir. Amaçların öğrenme alanlarına göre ayrılmadığını görülmektedir.

Singapur İngilizce Öğretim Programının genel amaçlarında İngilizceyi günlük yaşamda yer tarif etme, talimatlar ve ricada bulunma gibi pratik amaçlarda kullanmaları için dinleme - okuma ve izleme, konuşma- yazma ve yansıtma, dilbilgisi- kelime bilgisi öğrenme alanlarında amaçlar yer almaktadır. Öğrencilerin bütün öğrenme alanlarında edebi, bilgi verici ve pratik metinlerde dili akıcı ve uluslar arası kabul edilebilir bir seviyede doğru ve uygun kullanma yeterliğini kazanmaları amaçlanmaktadır.

Finlandiya anadili dersi öğretim programında öğrencilerin iletişim becerilerinin artması, farklı amaçlar için metinler üretmesi ve kullanması, edebiyat, dil ve diğer kültürlerle ilişkilerinin gelişmesi hedeflenmektedir.

Yukarıda bahsedilen 4 ülkenin anadili öğretim programlarında öğrencilerin dili, günlük hayatta kurallarına uygun olarak bilinçli bir şekilde farklı durumlar ve ortamlar için etkileşimli olarak kullanmalarının amaçlandığı görülmektedir. Öğrencilerin temel dil becerilerine sahip olmaları, araştırmaya konu olan ülkelerin program hedeflerinde yer almaktadır. Türkiye anadili öğretim programı amaçlar bölümü en detaylı olan programdır. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya anadili öğretim programlarında, manevi kültürel, milli değerler ile ilgili hedef yer almaktadır. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili öğretim programlarında farklı ülkelerin dillerine, kültürlerine hoş görülme ve evrensel değerler üzerinde durulmuştur. Yıldız (2015), Türkiye, Kore, Finlandiya Anadili Dersi Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi adlı araştırmasında Kore programında gereklilik kipi (should), Finlandiya programında gelecek zaman kipi (will) kullanıldığına dikkat çekmiştir. Türkiye anadili dersi programında ise hedeflerde “sağlamak, geliştirmek, güçlendirmek” gibi ifadelerin

kullanıldığı, Singapur anadili dersi öğretim programında ise “-ecek, -acak” gelecek zaman kiplerinin kullanıldığı görülmektedir.

5.1.2. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile İçerik Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Türkiye programında öğrenme alanı kazanımları 1-8. sınıflar bir bütün olarak düşünülmüş ve her sınıf düzeyi için ayrı ayrı belirtilmiştir. Kazanımların bazılarının yanında kazanımın nasıl gerçekleşeceğine dair içerik verilmiştir. Örneğin; sözlü iletişim alanında yer alan “Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlar yapar”(MEB,2015, s.39) ifadesi “ Neden- sonuç, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme vb. çıkarımlar üzerinde durulur” (MEB, 2015, s.39) ifadesiyle açıklanmış, netliğe kavuşturulmuştur. Türkiye programı bu yönüyle “başarı standartları ve içerik türleri” başlığı altında her sınıf düzeyinde kazanımların ve kazanımların gerçekleştirilmesi için içeriğin açıklandığı ve 1-9. sınıflar için hazırlanmış olan Güney Kore programı ve aynı şekilde her sınıf düzeyi için öğrenme alanlarının kazanımları ve açıklamalarının olduğu ilkökul 5, 6 sınıflar ve ortaokul 1,2,3,4. sınıflar Singapur programıyla benzerlik göstermektedir. Öğrenme alanı başlıklarının hiç yer almadığı Finlandiya programının ise bu üç programdan farklı olduğu dikkat çekmektedir.

Türkiye anadili dersi öğretim programında içerik bölümünde sınıf düzeylerine göre sözlü iletişim, okuma ve yazma kazanımlarına, ders ve öğretmen kitabına alınacak metinlerin nitelikleri ve ilk okuma yazma sürecine yer verilmiştir. Etkinlik örneklerine ve açıklamalarına yer verilmemiştir. Türkiye programı 1- 8. sınıflar için bir bütün halinde hazırlanmıştır. İlkokul ve ortaokul birbirinden bağımsız düşünülmemiştir. İlkokulda yer alan kazanımların ortaokulda daha genişleyerek ve yeni kazanımlar eklenerek yer aldığı görülmektedir. Güney Kore anadili öğretim programı da 1-9. sınıflar için başarı standartları ve içerik türlerinin yer aldığı ilkökul ve ortaokul olmak üzere bir bütün olarak hazırlandığı görülmektedir. Finlandiya anadili öğretim programı kazanımları ise 1-2. sınıflar, 3-5. sınıflar ve 6-9. sınıflar için ayrı hazırlanmıştır. Finlandiya anadili programının kazanımlarının da 1-9. sınıflar için bütün düşünüldüğü görülmektedir. Singapur programının kazanımları da ilkökul 5,6. sınıflar ve ortaokul için bir bütün olarak hazırlanmıştır. İlkokul ve ortaokul kazanımlarının birbirinden

bağımsız düşünülmemesi ve birbirinin devamı şeklinde olmaları açısından Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya programları birbirine benzerdir

Güney Kore anadili öğretim programında içerik bölümünde içeriğin sınıf düzeylerine göre dinleme, konuşma, okuma, yazma, dilbilgisi ve edebiyat beceri alanlarının yapılarının türleri, bilgi, beceriler ve içerikler başlıklarına yer verildiği görülmektedir.

Singapur İngilizce dersi öğretim programında içerik bölümünde; dinleme- izleme, okuma- izleme, konuşma- sunma, yazma- sunma, dilbilgisi, kelime bilgisi alanlarının genel yapısına ve bütün sınıf düzeyleri için içeriklere yer verilmiştir.

Finlandiya anadili ve edebiyatı öğretim programında 6-9. sınıflar için detaya girilmeden etkileşim becerileri, metin kavrama, kompozisyonlar ve sözlü sunumlar hazırlama, bilgi yönetim becerileri ve dil, edebiyat ve diğer kültürle ilişki olmak üzere 5 başlık altında kazanımlara yer verilmiştir.

Yukarıda bahsedilen ülkelerin anadili öğretim programlarından içerik açısından en detaylı olanı Singapur İngilizce öğretim programıdır. İçerikte sınıf düzeylerine göre kazanımların yer alması programlar açısından benzer yönlerdendir. Türkiye, Singapur, Güney Kore anadili öğretim programlarında her sınıf düzeyi için bütün öğrenme alanlarında ayrı ayrı kazanımlara yer verilirken Finlandiya anadili programında 6-9. sınıflar için kazanımlar beraber verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda (tablo 5.1) araştırmaya konu olan ülkelerin anadil programlarının tam adları ve yılları gösterilmiştir.

Tablo 5.1. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Tam Adı ve Yılı

Ülkeler	Programın Adı	Yılı
Türkiye	Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı	2015
Güney Kore	Kore Dili Programı	2007
Singapur	İngilizce Dili Öğretim Programı	2010
Finlandiya	Anadili ve Edebiyatı Programı	2004

Tabloda gösterilen ülkelerin programlarına dijital ortamda internet aracılığı ile ulaşılmıştır. Güney Kore, Singapur ve Finlandiya programları İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir ve araştırmaya konu olan başlıklar altında programlar incelenmiştir. Türkçe

dersi öğretim programı 2015 yılında yayımlanmış ve 2016-2017 yılından itibaren 1 ve 5. sınıflar olmak üzere kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. 2015 yılında yapılan PISA uygulamalarına 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Programı ile eğitim görmüş olan öğrenciler katılmıştır.

Aşağıdaki tabloda (tablo 5.2) ülkelerin programlarında yer alan temel dil becerileri gösterilmiştir.

Tablo 5.2. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Temel Dil Becerileri Açısından Karşılaştırılması

Ülkeler	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	Sözlü İletişim	Dilbilgisi	Edebiyat	Bilgi Yönetim	Kelime Bilgisi	Etkili İletişim	Metin Kavrama	Kompozisyon ve Sözlü Sunum
Türkiye			X	X	X							
Güney Kore	X	X	X	X		X	X					
Singapur	X	X	X	X		X	X		X			
Finlandiya							X	X		X	X	X

(Kaynak: 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı, Finnish Mother Tongue and Literature Curriculum, 2004, The Korean Curriculum, 2007, Singapore English Language Syllabus, 2010)

Tablo incelendiğinde Singapur ve Güney Kore programlarının çalışmaya konu olan dinleme, konuşma, okuma, yazma, edebiyat, dilbilgisi ve kelime bilgisi öğrenme alanlarına ayrı başlıklar halinde yer veren ülkeler olduğu görülmektedir. Türkiye programında okuma, yazma ve sözlü iletişim olmak üzere üç beceri alanı olduğu görülmektedir. Finlandiya programında dinleme, konuşma becerilerinin kazanımlarına etkili iletişim alanı altında, okuma becerisi kazanımlarına, metin kavrama alanı altında, yazma becerisi kazanımlarına kompozisyonlar ve sözlü sunumlar alanı altında yer verilirken dilbilgisi yapıları ve edebiyat ile ilgili kazanımlara dil, edebiyat ve diğer kültürle ilişki alanı altında yer verilmiştir. Ayrıca Finlandiya programında diğer ülkelere farklı olarak ‘bilgi yönetim becerileri’ alanı bulunmaktadır. Singapur İngilizce öğretim programının, bütün beceri alanlarının ayrı başlıklar altında bulunduğu program olduğu dikkat çekmektedir.

5.1.2.1. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Dinleme Becerisi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

2015 Türkçe dersi öğretim programında dinleme becerisi başlığı yerine dinleme ve konuşma becerilerinin bir bütün olarak ele alındığı “sözlü iletişim” alanı bulunmaktadır. Singapur İngilizce öğretim programında “dinleme- izleme” başlığı, Güney Kore anadili öğretim programında “dinleme becerisi” başlığı bulunurken Finlandiya anadili öğretim programında öğrenme alanı becerilerine dair ayrı bir başlık bulunmadığı dikkat çekmektedir. Sefer (2015) de, Çin Hong - Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin Anadili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması adlı yayımlanmış yüksek lisans tezinde Finlandiya'nın programı sarmal yaklaşıma göre hazırlandığı için Türkiye ve diğer ülkelerden farklı olarak dinleme becerisinin ayrı bir başlık altında verilmediğine dikkat çekmiştir.

Aşağıdaki tabloda (tablo 5.3) Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya anadili öğretim programlarının dinleme becerisi metin türleri gösterilmiştir.

Tablo 5.3. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Dinleme Becerisine Yönelik Metin Türleri

Ülkeler	Metin Türleri
Türkiye	Hikaye edici ve bilgi verici metin türleri, şiir
Güney Kore	İkna edici, sosyal etkileşim ve duygu ifadeleri metinleri
Singapur	Sözlü, işitsel ve görsel metinler (şarkılar, kitle iletişim araçları programları, online metinler gibi)
Finlandiya	Sözlü, yazılı, hayali ve gerçekçi, mecazi(simgesel), çizgesel(grafik ile ilgili), açıklayıcı, tanımlayıcı, öğretici, öyküleyici, yansıtıcı, kültür merkezli metin çeşitleri

(Kaynak: 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı, Finnish Mother Tongue and Literature Curriculum, 2004, The Korean Curriculum, 2007, Singapore English Language Syllabus, 2010)

Yukarıdaki tabloda ülkelerin programlarında yer alan metin türleri gösterilmiştir. Metin türlerinin bütün ülkelerde benzer oldukları içeriğe uygun bir şekilde belirlendikleri görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda (tablo 5.4) Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya anadili öğretim programlarının dinleme becerisi türleri gösterilmiştir.

Tablo 5.4. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Dinleme Becerisi Türleri

Ülkeler	Dinleme Türleri
Türkiye	Katılımlı Dinleme Katılımsız Dinleme Yaratıcı Dinleme Seçici Dinleme Eleştirel Dinleme
Güney Kore	Bilgiyi verici metinleri dinleme İkna edici metinleri dinleme Sosyal etkileşim metinlerini dinleme Duygusal ifadeler içeren metinler dinleme
Singapur	Eleştirel dinleme Katılımsız dinleme Katılımlı dinleme Kendini konuşanın yerine koyarak dinleme Seçici dinleme Geniş kapsamlı dinleme
Finlandiya	Eleştirel dinleme Yaratıcı dinleme Çıkarımsal dinleme Değerlendirici dinleme

(Kaynak: 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı, Finnish Mother Tongue and Literature Curriculum, 2004, The Korean Curriculum, 2007, Singapore English Language Syllabus, 2010)

Tablo incelendiğinde en fazla dinleme türünün Singapur İngilizce öğretim programında yer aldığı, en az dinleme türünün de Finlandiya ve Güney Kore anadili programlarında yer aldığı görülmektedir. Türkiye anadili dersi öğretim programı ile Singapur İngilizce öğretim programında yer alan dinleme türlerinin neredeyse aynı olduğu Finlandiya anadili öğretim programında yer alan eleştirel ve yaratıcı dinleme türlerinin Singapur ve Türkiye anadili programlarıyla benzer olduğu görülmektedir. Güney Kore anadili öğretim programında ise metin türlerine göre dinleme çeşitlerinin olduğu dikkat çekmektedir.

5.1.2.2. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Konuşma Becerisi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya konu olan ülkelerin anadili programları konuşma becerisi açısından incelendiğinde farklılıktan çok benzerliklerin olduğu görülmüştür. Türkiye anadili dersi öğretim programında konuşma becerisi ayrı bir başlık olarak programda yer

almamaktadır. Konuşma becerisinin kazanımlarında “sözlü iletişim” başlığı altında yer verilmiştir. Programda, 5. sınıfta 4 kazanım ve alt kazanımları, 6., 7. ve 8. sınıflarda 5 kazanım ve alt kazanımlarının olduğu ve ortaokul düzeyinde 4 kazanımın ortak olduğu görülmüştür. Güney Kore anadili öğretim programında konuşma becerisi ayrı bir başlık olarak yer almıştır ve kazanımları her sınıf için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Güney Kore anadili öğretim programında konuşma türleri, becerileri, bilgisi, bağlamları, metin türleri hakkında bilgi verilmiştir. Her sınıf düzeyinde 4 tane konuşma becerisi kazanımına ve içerik türlerine örnekler verilmiştir. Singapur İngilizce öğretim programında bütün sınıflar için konuşma becerisi kazanımları ilkökul 5,6. sınıflar ve ortaokul 1., 2., 3. ve 4. sınıflar aynı tabloda gösterilmiştir. Singapur konuşma becerisi tablosunda konuşma becerisi kazanımlarının çoğunluğunun bütün sınıf düzeyleri için aynı olduğu görülmektedir. Programda kazanımların yanı sıra içerik ve etkinliklerine yer verilmiştir. Finlandiya anadili öğretim programında konuşma becerisi alanı için ayrı bir başlık yer almamaktadır. Programda 6-9. sınıflar için ortak olan kazanımlarda “etkileşim becerileri” ifadesinin altında konuşma becerisi kazanımlarından bahsedilmiştir. Ayrıca 8. sınıf final değerlendirme ölçütleri başlığı altında konuşma becerisi kazanımlarına yer verilmiştir.

Türkiye programında konuşma becerisi kazanımlarında konuşma metin türleri ve içeriğe yer verilmemiştir. “Akranlarla, yetişkinlerle bir konuyu konuşur, tartışır” (MEB, 2015, s.40) kazanımı ve bu kazanımın alt kazanımları olan “Göz teması kurarak işitilebilir ses tonuyla konuşur”(MEB, 2015, s.40) vb. konuşma becerisine uygun davranışları sergilemesi için ifadeler yer almıştır. “ Konuşmasını daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller, çoklu medya araçları ile konuşmasını destekler” (MEB, 2015, s.40) kazanım ifadesinden sözel ve görsel materyaller ile öğrencilerin konuşmalarını zenginleştirmelerinin amaçlandığı ve çoklu kitle iletişim araçlarından faydalanmalarının amaçlandığı görülmektedir.

Güney Kore anadili öğretim programında konuşma becerisi kazanımları için her sınıf düzeyi için ayrı ayrı kazanımların ve içerik türlerinin olduğu görülmektedir. Konuşma becerisi kazanımlarında bilgi içeren, ikna edici, sosyal etkileşim, duygu ifade eden konuşma metinleri olmak üzere 4 çeşit metin türü olduğu dikkat çekmektedir. Günlük hayatta etkili iletişim kurmak ve çeşitli amaçlar için konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik çeşitli kazanımlar bulunmaktadır. “Resmi durumlarda kitle

iletişim araçlarını kullanarak sunumlar yapar”, “Konuşma yöntemlerin ya da kelimelerin içerik farklılıklarını dikkate alarak yaşça büyük kimselerle konuşur” kazanımları Türkiye programında yer alan “Akranlarla, yetişkinlerle bir konuyu konuşur, tartışır”(MEB, 2015, s.40) ve “ Konuşmasını daha net aktarabilmek için uygun durumlarda grafikler, görseller ve çoklu medya araçları ile konuşmasını destekler” (MEB, 2015, s.40) kazanımlarıyla çok benzer olduğu görülmektedir. Yine “konuşmadaki/tartışmadaki farklı görüş açılarını fark etme” iki ülke arasında benzer olan kazanımlardandır. Güney Kore programında bütün öğrenme alanlarında geleneksel mizah anlayışı ve nükteli ifadelerle yer verildiği dikkat çekmektedir. Ayrıca İnternet içeriklerini eleştirel bir şekilde analiz etme ve öznel sohbetlere katılma gibi bir kazanımın olması çoklu kitle iletişim araçlarının konuşma becerilerinin geliştirilmesinde kullanıldığının bir göstergesidir.

Singapur İngilizce öğretim programında konuşma ve sunma becerisi başlığı altında konuşma becerisi kazanımlarına yer verilmiştir. Dinleme becerisinde olduğu gibi “kısaltmalar”, “eksiltirililik”, “söylem belirleyicileri”, “tonlama”, “vurgu” gibi konuşma becerisinin en ince ayrıntılarına kazanımlarda yer verilmiştir. Finlandiya anadili öğretim programı kazanımlarında yer alan “ etkileşim becerileri” nin Singapur programında da yer aldığı dikkat çekmektedir. Programda yönleri tarif etme, telefona cevap verme, duyguları, temel kişisel ihtiyaçları ifade etme gibi günlük hayat becerilerini yerine getirmek için kazanımların yer aldığı görülmektedir. Programda konuşma becerisinin dil bilgisi kurallarına uygun doğru, akıcı bir şekilde gerçekleşmesi kazanımında, dilbilgisine de yer verildiğini göstermektedir.

Finlandiya anadili öğretim programında konuşma becerisi öğrenme alanı ayrı bir başlık olarak yer almamaktadır. Etkili iletişim kazanımı altında “Farklı çeşit sohbetlerde ve iletişim ortamlarında konuşma türünün farklılaşmasına ve ödeve göre ilerleme”, “Konuşmayı zamanlama ve ölçülendirme, çeşitli durumlarda yöntem ve farklı bakış açılarını kullanma” gibi az sayıda kazanım yer almaktadır.

Aşağıdaki tabloda (tablo 5.5) Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya anadili öğretim programlarının konuşma becerisi türleri gösterilmiştir.

Tablo 5.5. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Konuşma Becerisi Türleri

Ülkeler	Konuşma Türleri
Türkiye	Hazırlıklı konuşma Günlük konuşmalar Tartışma Söyleşi Soru sorma ve soruya karşılık verme
Güney Kore	Bilgi içerikli metinleri konuşma İkna edici metinleri konuşma Sosyal etkileşim metinlerini konuşma Duygu ifade eden metinleri konuşma
Singapur	Hazırlıklı konuşma Günlük konuşmalar Telefonda konuşma Görüşme Tanıtma- tanıştırma
Finlandiya	Hazırlıklı konuşma

(Kaynak: 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı, Finnish Mother Tongue and Literature Curriculum, 2004, The Korean Curriculum, 2007, Singapore English Language Syllabus, 2010)

Tablo incelendiğinde ülkelerin konuşma becerisi kazanımları incelenmiş ve konuşma türleri bulunmuştur. 5 konuşma türüyle en fazla konuşma türünün Türkiye ve Singapur programlarında yer aldığı, Güney Kore programında 4, Finlandiya Programında ise 1 konuşma türünün yer aldığı dikkat çekmektedir. Güney Kore programında konuşma türlerine ayrı bir başlık altında yer verilmiştir.

5.1.2.3. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Okuma Becerisi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Ülkelerin programları incelendiğinde Türkiye, Güney Kore ve Singapur programlarında okuma becerisi için ayrı bir başlık bulunduğu ve her sınıf düzeyleri için kazanımlar ayrı ayrı belirtildiği için bu programların bu yönden benzer olduğu, ayrı bir başlık bulunmayan Finlandiya programının bu üç programdan farklı olduğu görülmektedir.

Türkiye anadili dersi öğretim programında okuma öğrenme alanına ayrı bir başlık olarak yer verilmiştir. Okuma becerisi kazanımları her sınıf düzeyi için anlama, akıcı okuma ve söz varlığı alt başlıkları altında sıralanmıştır. Okuma öğrenme alanında yer

alan kazanımların okuduğunu anlama, değerlendirme, çözümlenme, okuduğunu dilbilgisi kurallarının farkında olarak dilbilgisi kurallarına uygun bir şekilde okuma ve okumanın bir alışkanlık haline dönüştürülmesine uygun olarak hazırlandığı görülmektedir. Ortaokul sınıf düzeyleri için okuma alanında çoğu kazanımların ortak olduğu sınıf seviyesi arttıkça kazanımların üst düzey bilişsel özelliklere uygun olarak hazırlandığı dikkat çekmektedir. Örneğin; 6. sınıf düzeyinde okuma becerisi kazanımlarında “Bilgilendirici metinde yazarın amacını ve konuya bakış açısını belirler” (MEB, 2015, s.40) ifadesi yer alırken 7. sınıf düzeyinde “Bilgilendirici metinleri çözümler” (MEB, 2015, s.40) kazanım ifadesi yer almaktadır. Akıcı okuma başlığı altında kazanımlarının ortaokul bütün sınıf düzeylerinde ortak olduğu görülmektedir. Söz varlığı başlığı altında kazanımların sınıf düzeylerine uygun olarak farklı dilbilgisi kurallarına yer verildiği görülmektedir. Ortaokul 5. sınıf düzeyinde okuma alanı kazanımlarında metin türü belirtilmemişken, 6. sınıf düzeyinde bilgilendirici metin türü, 7. ve 8. sınıf düzeylerinde bilgilendirici, hikaye edici ve şiir türlerine yer verilmiştir.

Güney Kore anadili programında okuma öğrenme alanında; okuma türleri, bilgi, beceriler ve bağlamları gösteren bir tablonun yanı sıra her sınıf düzeyi için ayrı belirlenmiş okuma becerilerinin sınıf düzeylerine göre metin seviyesi ve kapsamı ve başarı standartları ve içerik türleri başlıkları yer almaktadır. Bilgi içeren, ikna edici, sosyal etkileşim ve duyguları ifade eden metinleri okuma olmak üzere 4 okuma türünün programda yer aldığı görülmektedir. Kitap, beyan, yorum, açıklama ve ikna etme metinleri, otobiyografinin yanı sıra film, çizgi film gibi çeşitli kitle iletişim araçlarının da okuma kazanımlarına dahil edildiği görülmektedir. Dilbilgisi kurallarından okuma becerisi kazanımlarında hiç bahsedilmediği görülmektedir ve bu yönü ile dilbilgisi kurallarının alt başlık altında yer aldığı Türkiye programından farklılaşmaktadır. Farklı metin türlerini kıyaslama kazanımının Türkiye ve Güney Kore programları arasında benzer olduğu görülmektedir. Programda okuma alanında yer alan “Dönemin, toplumun ve kültürel geleneğin arka planını dikkate alarak metnin anlamını yorumlar” kazanım ifadesi ile kültüre, geleneğe dikkat çekmesiyle diğer programlardan farklılık göstermektedir.

Singapur İngilizce öğretim programında okuma ve izleme başlığı altında okuma becerisi kazanımlarına her sınıf düzeyi için ayrı yer verilmiştir. Programda okuma ve izleme öğrenme alanında odak alanları, öğrenme çıktıları ve beceriler, yöntemler, tutumlar ve

davranış olmak üzere üç başlığa yer verilmiştir. Bu yönden başarı standartları ve içerik türlerine her sınıf düzeyi için ayrı yer veren Güney Kore programı ile benzerlik gösterirken sadece sınıf düzeylerine göre kazanımların programda yer aldığı Türkiye ile farklı olduğu görülmektedir. Programda düzeltici okuma, yakın okuma ve izleme, basit edebi eserleri okuma ve izleme, eleştirel okuma ve izleme, bilgi verici/pratik metinleri okuma ve izleme ve kapsamlı bir şekilde olmak üzere 6 okuma türü verilmiş ve okuma türlerinin altında okuma türlerine uygun olarak öğrenme çıktıları ve beceriler, yöntemler, tutum ve davranışlar açık bir şekilde verilmiştir. Bu yönden Singapur İngilizce programı, araştırmaya konu olan programlar içinde en detaylı okuma alanı kazanımlarının verildiği programdır. Programda yer alan “Görsel metinlerden anlamı yapılandırır” kazanımının Türkiye programında yer alan “Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır” (MEB, 2015, s.40) ifadesi ile örtüştüğü görülmektedir. Başka benzer kazanım örnekleri de bulunmaktadır. Örneğin Singapur programında yer alan “Anlamı kontrol etmek için okuma hızını ayarlar” kazanımıyla Türkiye programında yer alan “Bağımsız olarak metin türlerini uygun hızda okur”(MEB, 2015, s.40) kazanımları benzerdir. Türkiye, Güney Kore, Singapur programlarında okuma alanı kazanımlarının öğrencinin aktif bir şekilde okuması, yorumlaması, çözümlenmesi, olayları sıralaması vb kazanımlar çerçevesinde belirlendiği dikkat çekmektedir. Güney Kore programın okuma alanında hız, tonlama, vurgu ile ilgili kazanımlar yer almıyorken Türkiye ve Singapur programında yer almaktadır. Singapur ve Türkiye okuma alanında kazanımları gerçekleştirmek için kullanılan metin türleri açısından da benzerlik göstermektedir.

Finlandiya anadili öğretim programında okuma becerisine ait bir başlık olmadığı ama ve okuma becerisine yönelik kazanımların metin kavrama başlığı altında programda yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda açıklayıcı, tanımlayıcı, öğretici, öyküleyici, ve yansıtıcı metin çeşitlerine yer verilmiştir. Programda hızla göz gezdirme, edebi ya da çıkarımsal okuma türlerine yer verilmiştir. Programda yer alan “Metnin içeriğini özetleme, görüş ve materyallerini ve yazarın niyet ve yöntemlerini, analiz ve değerlendirmesini bakış açısıyla tanımlama; metni farklı bakış açılarından kıyaslama” kazanımı birden çok kazanım ifadesini içermekle beraber Singapur programında okuma- sunma alanında bulunan “Bilgileri karşılaştır ve kıyasla”, “Metindeki bakış açılarını tanımlama”, “Hikayeyi tekrar anlat” kazanımlar ile ve ayrıca Türkiye programında okuma alanında yer alan “Bilgilendirici metinde bir yazarın konuyu ve

olayı sunuşunu başka bir yazarın sunuşuyla karşılaştırır” (MEB, 2015, s.40) gibi kazanımlarla benzerlik göstermektedir.

Aşağıdaki tabloda (tablo 5.6) Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya anadili öğretim programlarının okuma becerisi türleri gösterilmiştir.

Tablo 5.6. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Okuma Becerisi Türleri

Ülkeler	Okuma Türleri
Türkiye	Akıcı okuma
Güney Kore	Bilgi içeren metinleri okuma İkna edici metinleri okuma Sosyal etkileşim metinleri okuma Duygu ifade eden metinleri okuma
Singapur	Düzeltilici okuma Yakın okuma ve izleme Basit edebi eserleri okuma ve izleme Eleştirel okuma ve izleme Bilgi verici/pratik metinleri okuma ve izleme Kapsamlı bir şekilde okuma
Finlandiya	Göz gezdirme Çıkarımsal okuma Edebi okuma

(Kaynak: 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı, Finnish Mother Tongue and Literature Curriculum, 2004, The Korean Curriculum, 2007, Singapore English Language Syllabus, 2010)

Tabloya bakıldığında Singapur İngilizce öğretim programının 6 tane, Güney Kore anadili programının 4, Finlandiya anadili programının 3 tane okuma türüne programlarında yer verildiği Türkiye'nin programında okuma türüne akıcı okuma başlığı altında değinildiği dikkat çekmektedir. Türkiye programında akıcı okuma başlığı altında yer alan kazanımlarından sesli okuma türüne ulaşılabilir.

5.1.2.4. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Yazma Becerisi Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Türkiye, Güney Kore ve Singapur programlarında yazma öğrenme alanı ve kazanımları her sınıf düzeyi için ayrı bulunuyorken Finlandiya programında kompozisyonlar ve sözlü sunumlar hazırlama başlığı altında yazma becerisi kazanımlarına 6-9. sınıflar için

yer verilmiştir. Yazma öğrenme alanı kazanımlarının en detaylı bir şekilde Singapur programında verildiği dikkat çekmektedir.

Türkiye anadili dersi yazma öğrenme alanında 5 ve 6. sınıflarda 13 kazanım ve alt kazanımların yer aldığı ve bu kazanımların bu sınıf düzeylerinde aynı olduğu görülmektedir. Programda 7. sınıf için 11, 8. sınıf için 12 kazanım ve alt kazanımlar belirlenmiştir. Belirlenen bu kazanımlar 5-6. sınıf düzeyi kazanımlarından çok az yönden farklılık göstermektedir. 5, 6, 7, 8. sınıf kazanımlarında bilgilendirici, hikaye edici metin türleri yazmayla ilgili kazanımlar yer alırken 7-8. sınıf düzeylerinde bu metin türlerine ek olarak şiir ve fantastik metin türlerini yazmaya yönelik kazanım bulunmaktadır. “İçeriğe uygun atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır” (MEB, 2015, s.42) ifadesinden toplumu meydana getiren ortaklaşa değerlerin kullanılmasına da dikkat edilmiştir. Atasözleri, deyimler bir konu ile ilgili zarif ve nükteli ifadeler olduğu için bu açıdan bütün öğrenme alanlarının kazanımlarında nükteli ifadelerin kullanılmasına dikkat çeken Güney Kore programı ile benzerlik göstermektedir. Dilbilgisi kurallarını yerinde, doğru bir şekilde kullanımının vurgulandığı ve her sınıf düzeyinde farklı dil bilgisi kurallarının kazanımlarda yer aldığı program, diğer ülkelerin programlarıyla benzerlik göstermektedir. “Yazılı kaynaklar ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçelere kanıtlar toplar ve bunları görüşünü desteklemek için kullanır” (MEB, 2015, s.42) kazanım ifadesinden kitle iletişim araçlarının ve yazılı kaynakların yazma öğrenme alanında aktif kullanımının vurgulandığı görülmektedir ve bu açıdan Güney Kore programında yer alan “Kitle iletişim araçlarını dikkate alarak farklı çeşit metinler yazma” kazanım ifadesi ile benzerlik olduğu görülmektedir.

Güney Kore anadili öğretim programında yazma öğrenme alanı her sınıf düzeyi için “seviye ve metinlerin kapsamı”, “başarı standartları ve içerik örnekleri” başlıklarından oluşmaktadır. Her sınıf düzeyi için 5 kazanım ve içerik türleri belirlenmiştir. Programda ikna edici, bilgi veren, duygusal içerikli ve sosyal iletişim metinlerini yazma olmak üzere diğer beceri alanlarında olduğu gibi 4 yazma türüne yer verilmiştir. Fikir köşe yazıları, elektronik posta, sosyal sohbet, kısa mesaj, makale, otobiyografi gibi çeşitli metin türlerine yer verildiği görülmektedir ve kitle iletişim araçlarının metinlerini yazmaya yönelik kazanım ifadelerinin olduğu dikkat çekmektedir. Bilgilendirici metin türlerine programda yer verilmesi Türkiye programı ile benzerlik göstermektedir.

Yazma alanında dilbilgisi kurallarından hiç bahsedilmemesi programın Türkiye programından farklı olduğu yönlerden bir tanesidir. Programda yazma becerisine yönelik içerik türlerinin ve karşılaştırma, tümdengelim, tümevarım gibi yazma yöntemlerinden bahsedilmesi yine içeriğe yönelik bilginin bulunmadığı Türkiye programından farklı özelliği iken, bu tür bilgilerin yer aldığı Singapur programı ile ortak özelliğidir. Yazma öğrenme alanı kazanımlarına bakıldığında duygu ve düşünceleri etkili bir şekilde ifade etme ve günlük hayatta bu beceriyi kullanmaya yönelik kazanımların olduğu görülmekte bu kazanımlarında diğer incelenen ülkelerin programı ile benzer oldukları görülmektedir.

Singapur İngilizce programında yazma ve yansıtma öğrenme alanı olarak yer alan yazma becerisi kazanımları üç başlık altında yer almaktadır. Bu başlıklar; yazma mekanikleri, yazma - yansıtma becerileri ve stratejileri ve metin türleridir. Programda yaratıcı, kişisel, akademik ve işlevsel metin türlerine yer verilmiştir. Programda yer alan ortaokul 1, 2 ve 3. sınıflar için “yazma hızını artırmak için bitişik el yazısını kullan” kazanımından bitişik el yazısının kullanımının yer aldığı dikkat çekmektedir. Türkiye programında da birinci sınıftan itibaren bitişik el yazısıyla başlanması ve tüm sınıf düzeylerinde benimsenmesine yer verilmiştir. Türkiye ve Singapur programları yazma biçimi hakkında bilgi verdikleri için ortak noktaya sahipken, Finlandiya ve Güney Kore programlarında yazmaya yönelik kazanımlarda yazma şekline yönelik böyle bir ifadenin olmadığı dikkat çekmektedir. “Harfler, kelimeler, cümleler ve paragraflar arasında düzenli ve uygun boşluk kullan.” kazanımından ve yazmanın biçimsel özelliklerine önem verildiği ve bu özelliği ile biçimsel özelliklerin kazanımlarda yer aldığı konu olan diğer ülkelerin paragraflarından farklı olduğu dikkat çekmektedir. “Ses bilgisi unsurlarını kullanarak hatasız bir şekilde yaz” ve “Yazım doğruluğunu kontrol et.” kazanımlarının Türkiye programında yazma alanı kazanımlarında bulunan “Yazdıklarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır” (MEB, 2015, s.42) ve “Yazdıklarını gözden geçir” (MEB, 2015, s.42) kazanımlarıyla aynı olduğu görülmektedir bu yönden Türkiye ve Singapur programları dilbilgisi, yazım kurallarına detaylı bir şekilde yazma öğrenme alanlarında yer verdikleri için benzer oldukları görülmektedir. Programda yer alan;

Yazma ve yansıtma fikirlerin geliştirilmesi ve düzenlenmesi

Farklı cümleler arasındaki ilişkiyi göstermek için uygun bağlantı kelimelerini (ör; bağlaçlar, zamirler) kullan

Farklı metin çeşitlerine ve bağlamlarına uygun metin türlerini (ör;başlık, ana başlık, alt başlıklar, alt yazı/görseller için etiket) kullan

Farklı paragraflar arasındaki ve paragrafın ana fikri ile metnin anahtar mesajı arasındaki ilişkileri göstermek için uygun bağlantı araçlarını kullan.

Kastedilen anlamın açıklığını zenginleştirmek için seçilmiş görsel ve sesli kaynakları içererek bir metindeki bakış açısı ve fikirleri destekle

Okumayı kolaylaştırması için metnin düzenini geliştirme kazanım ifadelerinin Türkiye programında yazma alanında yer alan kazanım ifadeleri ile çok benzer ve aynı doğrultuda oldukları görülmektedir.

Finlandiya anadili programında yazma becerisi için ayrı bir başlık bulunmadığı ama kompozisyon ve sözlü sunumlar hazırlama başlığı altında bu alana yönelik kazanımlara yer verildiğinden daha önce bahsedilmişti. Programda yer alan “metin oluşturma sürecinin düzenlenmesi”, “taslağı normal yöntemlerle uygulama; başlangıç, sıralama ve bitişle becerileri” güçlendirme gibi kazanım ifadelerinin diğer ülkelerinde programlarında bulunan metin yazmaya yönelik kazanımlarla benzer olduğu, ses bilgisi, dilbilgisi yapıları gibi detaylara yer verilmediği genel bir şekilde kazanımlara yer verildiği dikkat çekmektedir. Bu yönüyle de araştırılan diğer ülkelerin programlardan oldukça farklı olduğu görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda (tablo 5.7) Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya anadili öğretim programlarının yazma becerisi türleri gösterilmiştir.

Tablo 5.7. Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Öğretim Programlarının Yazma Becerisi Türleri

Ülkeler	Yazma Türleri
Türkiye	Hikaye edici metinler yazma Bilgilendirici metinler yazma Şiir veya fantastik metinler yazma
Güney Kore	İkna edici metinleri yazma Bilgi verici metinleri yazma Duygusal içerikli metinleri yazma Sosyal iletişim metinleri yazma
Singapur	Yaratıcı metinler yazma

Tablo 5.7. Devamı

	Kişisel metinler yazma Akademik metinler yazma İşlevsel metinler yazma
Finlandiya	-

(Kaynak: 2015 Türkçe Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı, Finnish Mother Tongue and Literature Curriculum, 2004, The Korean Curriculum, 2007, Singapore English Language Syllabus, 2010)

Tabloda yazma becerisi türleri incelendiğinde Güney Kore ve Singapur programları 4 tane yazma türü ile en fazla yazma türüne sahip olan ülkelerdir. Türkiye programında ise 3 tane yazma türü yer alırken, Finlandiya programında yazma türüne hiç yer verilmemiştir. Türkiye ve Güney Kore programlarında yer alan bilgi verici metinler yazma türünün benzer olduğu görülmektedir.

5.1.2.5. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Dilbilgisi Alanı Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Araştırmaya konu olan programlar dilbilgisi alanı açısından incelendiğinde şu sonuçlar bulunmuştur;

Türkiye ve Finlandiya anadili öğretim programlarında dilbilgisi için ayrı bir başlık ve kazanımlarına yer verilmemiştir bu yönden bu iki program benzerdir ama Türkiye Programında dilbilgisi kuralları “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarına serpiştirilmişken Finlandiya programında “dil, edebiyat ve diğer kültürle ilişki” başlığı altında dilbilgisi yapılarına yer verilmiştir. Bu iki program bu açıdan birbirine benzememektedir. Dilbilgisi alanı ve kazanımlarına ayrı bir başlık olarak detaylı bir şekilde yer veren Güney Kore ve Singapur programları birbiri ile benzerlik gösterirken Türkiye programından farklılaşmaktadır.

Türkiye programında diğer öğrenme alanları içinde yer verilmiş olan dilbilgisi yapılarının duruma uygun bir şekilde yeri geldikçe yani bağlama göre her sınıf düzeyi için farklı verildiği dikkat çekmektedir. Programda dilbilgisi yapılarının ezberlenmesinin önüne geçmek, iletişim kopukluğu olmasını engellemek ve dilin daha çok işlevsel olarak kullanılması amacına hizmet etmek için böyle bir yöntemin seçildiği söylenebilir. Programda dilbilgisi yapılarının daha çok bağlam içinde uygulama yoluyla öğretilmesinin amaçlandığından bahsedilmiştir. Dilbilgisi yapılarının detayları Singapur programıyla oldukça benzer olduğu görülmektedir. Programda yazma öğrenme alanında

yer alan “İçeriğe uygun atasözleri, deyimler, özdeyişler kullanır” kazanım ifadesinin Güney Kore dilbilgisi alanında yer alan “Deyim, atasözü ve özdeyişlerin kavramlarını anlama, deyimsel ifadeleri kullanmanın etkilerini ve onları uygun bir şekilde kullanmayı bilme, hangi durumlarda deyimsel ifadelerin kullanıldığını anlama” kazanımlarıyla birebir örtüştüğü görülmektedir. Programda yer verilen dilbilgisi yapılarının; zamirler, edatlar, bağlaçlar, çekim ekleri, yapım ekleri vb. detaylı bir şekilde ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu yönüyle program Singapur İngilizce programıyla benzerlik göstermektedir.

Güney Kore anadili öğretim programında dilbilgisi öğrenme alanı diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi her sınıf düzeyi için metin seviyesi ve kapsamı, başarı standartları ve içerik türlerinden oluşmaktadır. Her sınıf düzeyi için 5 başarı standardı ve bu kazanımlara uygun içerik örnekleri belirlenmiştir. Programda; ses ve metin dilini kullanan çeşitli kitle iletişim araçlarının metinleri, deyimler, atasözleri ve özdeyişler içeren metinler, konuşmanın farklı bölümlerinin kelime bilgisini içeren metinler, ettirgen ve edilgen ifadeler tarafından farklılık gösteren anlam yorumlarını içeren metinler, çeşitli yönergeleri kullanan metinler, Kuzey ve Güney Kore arasındaki dil farklılıklarını gösteren metinler, argo, slogan içeren metinler, Kore kelimelerin oluşumunun kurallarını açıklayan metinler, değişik anlamlarda anlaşılabilen cümleleri içeren metinler, durumsal bağlamlara bağlı olarak farklı yorumlanabilen metinler, dilin özelliklerini açıklayan metinler, Kore dilinin ses sistemini açıklayan metinler, cümlelerin yapılarını gösteren metinler, uyum ve tutarlığı açıklayan metinler, Kore dilinin değerini ve dilsel kültürel özelliklerini anlaşılır hale getiren metinlerden oluşan her sınıf düzeyi için ayrı metin türleri yer almaktadır. Dilbilgisi kurallarının detaylı verilmediği genel ifadelerle programda yer aldığı görülmektedir. Örneğin; 9. sınıf seviyesinde yer alan “Kore dilinin ses sistemini anlama” bu seslerin hangi sesler olduğuna ilişkin detaya kazanım ifadesinde ve içerik örneklerinde yer verilmemiştir aynı şekilde başka bir örnekte 8. sınıf seviyesinde “Kore dilinin kelimelerinin oluşturulma kurallarını anlar” kazanım ifadesinin içerik örneğinde kaynaştırılmış, birleştirilmiş kelime türlerine yer verilmiş çok detaya girilmemiştir. Çok genel ama kapsamlı kazanım ifadelerine yer verilmiştir. Bu yönüyle detaylı bir şekilde dilbilgisi kurallarının, kelime oluşturmadan, kelime çeşitleri, cümle çeşitlerine kadar, harflerin yan yana getirilmesine kadar detayların yer aldığı Singapur ve Türkiye programlarından ayrılmaktadır. Programda

dilbilgisi öğrenme alanı kazanımlarının da dilin işlevsel özelliklerinin kullanılmasına yönelik ve dilsel, kültürel, tarihi, sosyal değerlere önem vererek hazırlandığı dikkat çekmektedir.

Singapur İngilizce öğretim programı dilbilgisi alanı; terimlerin kullanımı, kelime ve kelime grubu seviyesinde dilbilgisi, cümle seviyesinde dilbilgisi ve metin seviyesinde dilbilgisi olmak üzere 4 başlıktan ve bu başlıklar altında yer alan öğrenme çıktıları, tutumlar, beceriler ve davranışlar başlıklarından oluşmaktadır. Terimlerin kullanımı başlığı altında; sözcük türleri, isim, belirteç, zamir, fiil vb. konularına yer verilmesi sözcük türlerinin yer aldığı Türkiye programıyla benzer olduğu bir yöndür. Verilen çoğu dilbilgisi kuralının Türkiye programında da yer aldığı görülmektedir. Örneğin programda yer alan “Noktalama işaretlerini uygun bir şekilde kullan” kazanımının altında bütün noktalama işaretlerinin kullanımına değinilmiştir. Türkiye programında yer alan “Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru eki, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgül ve köşeli ayraç uygun yerde/doğru kullanır”(MEB, 2015, s.42) kazanımıyla birebir örtüştüğü dikkat çekmektedir. Singapur programında dilbilgisi kurallarının detaylı ve somuttan soyuta doğru öğretilmesi ile öğrencilerin İngilizceyi günlük hayatta ihtiyaçlarını karşılamaları için hatasız kullanmaları hedeflenmektedir. Türkiye programında da dilbilgisi kurallarının yeri geldiğinde öğrencinin seviyesine göre dilbilgisi kurallarının verilmesi öğrencilerin iletişimlerini sürdürmeleri ve ihtiyaçlarını karşılamaları için Türkçeyi doğru kullanmalarının hedeflenmesi bu iki programın benzer olduğu yönlerdendir. Singapur programında; şiir, kişisel açıklamalar, işlemler, notlar, mektuplar, e postalar, gerçek anlatımlar, bilgi raporları, açıklamalar, yorumlar gibi metin türlerine yer verildiği görülmektedir.

Finlandiya anadili öğretim programında dilbilgisi ile ilgili ifadeler dil, edebiyat ve diğer kültürle ilişki başlığı altında yer verildiği görülmektedir. Programda yer alan “Fin dilinin tarihi ve çeşitliliği, Fin dilinin ses bilgisi, resmi ve cümle yapısının özellikleri, Fin dilinin durumsal, sosyal, coğrafik çeşitlerinin göz önünde tutulması ve standart dili kullanmanın dayanakları” gibi sınırlı sayıda kazanım ifadelerinden, kazanım ifadelerinin genel ve kapsamlı olduğu, dilbilgisi kuralları ile ilgili hiç detaya yer verilmediği dikkat çekmektedir. Bu yönü ile program Güney Kore programı ile benzerlik gösterirken Singapur ve Türkiye programlarından farklılaşmaktadır. Dilbilgisi

yapıları bağlam içinde verildiğinden bu yönü ile yeri ve zamanı geldiğinde bağlam için dilbilgisi yapılarının verildiği Türkiye programı ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya konu olan 4 ülkenin programında da dilbilgisi yapılarının içeriğe uygun bir şekilde, ezberleme yoluyla değil uygulama yoluyla öğretilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu açıdan incelenen programların benzerlik gösterdiği söylenebilir.

5.1.2.6. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Edebiyat ve Kelime Bilgisi Alanları Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Türkiye, Singapur ve Finlandiya anadili öğretim programlarında edebiyat için ayrı bir başlık bulunmadığı ama Güney Kore anadili öğretim programında ayrı bir başlığın ve bu alana yönelik kazanımların olduğu görülmektedir. Güney Kore programında edebiyat öğrenme alanının diğer becerilerde olduğu gibi metinlerin seviyesi ve kapsamı, başarı standartları ve içerik örnekleri başlıklarından oluştuğu görülmektedir. Bu alan kapsamında her sınıf düzeyi için ayrı metin türleri verilmiştir. Bu metin türleri; dilsel ifadelerin öne çıktığı, konuların anlayışının belirgin olduğu eserler, karakterlerinin yaşamını ve gerçeğini etkili bir şekilde gösteren eserler, eşsiz duygular ve dilsel ifadeler gösteren eserler, kültür ve gelenekteki farklılıkları gösteren çeşitli eserler, dilsel ifadelerin göze çarptığı ve konuları açık olduğu eserler, dilsel ifadeler ve eşsiz duygularımızı gösteren eserler, kültür ve geleneğin farklılığını gösteren eserler, çeşitli yorumların olasılığına açık eserler, karakterlerin iç karışıklıklarını ve iç dünyalarını gösteren eserler, kültürel ve sosyal olayları belirgin bir şekilde gösteren eserler, insan yaşamına öz yansıtmayı açıklayan eserler, bir eserin yorumu için dayanakları açık bir şekilde gösteren eleştirel metinlerden oluşmaktadır. Programda her sınıf düzeyinde başarı standartlarına ve içerik örneklerine ve 7 ve 8. sınıflarda 4, 9. sınıfta ise 5 kazanıma yer verildiği görülmektedir. “Edebi değerli tecrübelerle duygudaş olma ve içselleştirme, klasik eserleri okumanın önemini ve değerini anlama, klasik eserler üzerinde kendi düşüncelerini düzenleme” gibi kazanımlardan edebi eserleri okumaya ve anlamaya önem gösterildiği anlaşılmaktadır. Finlandiya programında; dil, edebiyat ve diğer kültürle ilişki başlığı altında; “Genel edebi eğitim için temel oluşturma; temel eserler ve yazarlar bilgisi, halk geleneği ve Fin edebiyatı ana tarihi dönemleri” ve “ Öz ve isteğe bağlı tamamlanmış eserleri okuma ve çeşitli türlerde yeterli çeşitlilikte kısa hikayelerin işlemi” gibi birkaç tane edebiyatla ilgili kazanımlar yer almaktadır.

Edebiyat beceri alanı ile ilgili kazanımların bulunması açısından Güney Kore ve Finlandiya programları birbirine benzer iken bu iki program edebiyat alanı ile ilgili kazanımların bulunmadığı Türkiye ve Singapur programlarından farklılık göstermektedirler.

Kelime bilgisi beceri alanı yalnızca Singapur İngilizce programında yer almaktadır. Terimlerin kullanımı, kelime bilgisinin gelişimi ve kelime bilgisinin kullanılması olmak üzere üç başlık ve öğrenme çıktıları ve maddeler ve öğrenici stratejilerinden oluşan kelime bilgisi alanında öğrencilerin diğer öğrenme alanlarındaki gibi kelime bilgilerini sınıf düzeylerine uygun bir şekilde yapılandırmaları hedeflenmektedir. Singapur programı bu özelliği ile diğer ülkelerin programlarından farklılık göstermektedir. PISA sınavlarında okuma becerileri alanında Singapur'un gösterdiği başarılar göz önüne alındığında bu başarıların arkasında çok detaylı bir şekilde bütün beceri alanları için hazırlanmış bir program olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Güney Kore programında da beceriler ayrı ayrı ele alınmış ve dilin işlevsel özelliği ve kültürel, sosyal, tarihi değerler göz ardı edilmeden kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Finlandiya programında da beceriler için ayrı başlıklar olmasa da her beceri alanı için kazanımların genel ve kapsamlı bir şekilde yer aldığı görülmektedir. Diğer ülkelerin programından farklı olarak Finlandiya programında bilgi yönetim becerilerinin de yer aldığı görülmektedir. Bu beceri başlığı altında farklı kaynaklardan güvenilir bilgi edinme yolları ile ilgili kazanımlar yer almaktadır. Farklı bilgi kaynaklarından bilgi edinme yolları, bilgiye ulaşma ile ilgili kazanımlar diğer üç ülkenin farklı öğrenme alanlarında kazanım olarak bulunmaktadır. Bu yönden Türkiye, Singapur, Güney Kore ve Finlandiya programlarının benzer olduğu görülmektedir.

5.1.2.7. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Öğrenme – Öğretme Süreci Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Türkiye ve Finlandiya anadili öğretim programlarında öğrenme ve öğretme süreci ayrı bir başlık halinde ele alınmamıştır. Bu iki program bu yönden benzerlik göstermektedir. Türkiye programında öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılacak yöntem, teknik ve stratejilere uygulayıcılara örnek olması için programın temel yaklaşımı ve öğrenme alanlarında yer verilmiştir.

Türkiye programında öğretmenlerden, öğrencileri dil becerilerini geliştirmeleri için gerekli yöntem, teknik ve stratejiyi kullanmaları için yönlendirme yapmaları ifadesi yer almaktadır. Bu genel ifade bazı yöntem, teknik ve strateji örnekleri verilerek desteklenmiştir. Öğretmenin sözlü iletişim öğrenme alanı kapsamında öğrencileri iletişim kurma, problem çözüme, işbirliği yapmalarını sağlamak için öğrencilerin her birinin ayrı ayrı söz almalarını sağlaması, öğrencilerin sınıf içi tartışmalara katılabilmesi için ön koşul bilgilerini yapılandırılmalarını sağlamak için öğretmenin yeterince bilgi vermesi ve yönlendirmesi ve öğrencilerin zihinsel olarak hazırlanmasını sağlamak için öğrencilere çeşitli sorular sorması gibi etkinliklerin öğretmenin artık rehber konumunda olmadığı öğrencilerin bilgilerini kendilerinin yapılandığı, öğretmenin ise yapılandırma sürecine yardımcı olduğu görülmektedir. Bu açıdan Türkiye programı Singapur ve Güney Kore programlarıyla benzerlik göstermektedir.

Programda sorgulama, araştırma, çıkarımda bulunma, zihinde canlandırma, özetleme, değerlendirme, analiz etme, yorumlama ve arkadaşlarıyla paylaşma, eleştirel düşünme, gözden geçirme gibi etkinliklerin öğrenme alanlarının kazandırılmasında kullanılabilirdiğinden bahsedilmektedir. Ayrıca programda öğrencilerin aktif bir şekilde rol alacağı beyin fırtınası, 5N1K, empati kurma, hikayeleştirme, görsellerden yararlanma, not alma gibi çeşitli teknik ve stratejilere yer verilmiştir. Bu teknik, strateji ve yöntemler Türkiye anadili öğretim programının hızla gelişen bilgi teknolojilerine uyum sağlayan, araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, kitle iletişim araçlarını iyi kullanan, kendisini iyi ifade eden bireylerin yetiştirilmesi ihtiyacına yönelik olduğu görülmektedir. Türkiye programının kullanılan yöntem, teknik ve strateji açısından da Singapur ve Güney Kore programlarıyla benzer olduğu görülmektedir. Türkiye programında, öğrenme – öğretme sürecinde bir konu üzerinde bol etkinlikli uygulamalar yerine öğrencilerin öğrenme alanlarının kazanımlarını uygulama fırsatları olması için öğrencilerin çeşitli türlerde metinler üzerinde çalışarak okuma, anlama, ifade etme, yorumlama, yorumlarını gerekçelerle destekleme, analiz etme, değerlendirme ve sentezleme vb. üst zihinsel beceriler gerektiren uygulamalar yapması hedeflenmiştir.

Güney Kore anadili öğretim programında öğrenme ve öğretme sürecine detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Programda; öğrenme ve öğretme planları ve öğretme ve öğrenmenin uygulanması adlı iki başlık altında öğrenme – öğretme sürecinin yöntem, teknik ve stratejilerine yer verilmiştir. Programda yer alan öğrencilerin aktif bir şekilde

öğretme ve öğrenme durumlarında rol alabileceği, sohbetleri ve metinleri sistematik olarak anlayabileceği, kendi duygu ve düşüncelerini yaratıcı bir şekilde ifade edebileceği öğrenme ortamları oluşturulmalıdır ifadesinin Türkiye anadili öğretim programında yer alan öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili ifadeyle çok bezer olduğu görülmektedir. İki programda da öğretmenin artık rehber konumunda olmayan, öğrenme – öğretme ortamlarını düzenleyen, öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarında yardımcı olan yeri geldiğinde uygun yönlendirmeleri yapan kişi konumunda olduğu görülmektedir. Öğrenme – öğretme süreci etkinlikleri, yöntem, teknik ve stratejileri incelendiğinde öğrencilerin kendi öğrenmelerinin merkezinde olduğu, etkinliklerde aktif rol aldığı, kazanımları uygulama yoluyla öğrendikleri, bilgi teknolojilerini aktif bir şekilde kullandıkları görülmektedir.

Singapur İngilizce öğretim programında da Güney Kore programında olduğu gibi öğrenme öğretme sürecine detaylı bir şekilde yer verilmiştir. Programda öğrenme – öğretme farkındalığı artırma, uygulamayı sağlama, güçlendirmeyi yapılandırma ve keşfe rehberlik etme, öğrenme için değerlendirmeyi uygulama, açık bir şekilde öğretmek ve ilkökul ve ortaokul öğretim programı üst sınıflar ilk okuldan ortaokul seviyelerine öğretimi planlama olmak üzere 7 başlık ve alt başlıklardan oluşmaktadır. Motive etme, önceki öğrenmelerle bağlantı kurma, sorular sorma uygulama, hazır bulunuşluk seviyesinin belirlenmesi, öğrenmenin izlenmesi, dönüt sağlama, açıklama gibi öğrenme yöntemlerinden bahsedilmiştir. Öğretme- öğrenme sürecinde, çoklu kitle iletişim araçları ve çoklu duylara hitap eden ortamları düzenleme, öğrencilerin önceki bilgilerini harekete geçirmeleri ve bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olma, uygulamalarda öğrenciye örnek olma, öğrencileri kazanım uygulamalarını yapmaları için cesaretlendirme, öğrencilerin soru sorma becerilerini geliştirme vb. yöntemlerin öğretmenler tarafından kullanılması programda yer almaktadır. Programda Öğrenme öğretme sürecinde doğrudan öğretim, problem çözmeyi öğrenme, yaratıcı bir şekilde geliştirme yöntemi, öğrenmeye odaklanma ve tepki verme, öğrenmeyi araştırma, yerinde öğrenme, bireyselleştirilmiş öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojisi kullanma yöntemi, değer arama yöntemi, tartışmayla öğretme, işbirlikçi öğrenme vb. çeşitli öğretme ve öğrenme yöntemleri yer almaktadır. Programın merkezinde öğrencinin yer alması ve bilgiyi yapılandırması yöntem, teknik ve stratejilerinin kullanılması Türkiye, Güney Kore anadil programlarıyla benzerlik göstermektedir. Güney Kore programında

Kore dili dersinin diğer derslerle ilişkilendirilmesine yönelik “Diğer dersleri öğrenmek için ve günlük hayatta Kore dilinde edindikleri yetenekleri aktif bir şekilde kullanmaları için öğrencilere yardım edilmesi” ifadesi geçmektedir. Türkiye programında Türkçenin diğer derslerle ilişkilendirilmesine dair bir ifade yer almamaktadır. Bu yönüyle Türkiye ve Güney Kore programları farklılık göstermektedir.

Finlandiya anadili öğretim programında öğrenme – öğretme sürecine ilişkin ayrı bir başlık bulunmamaktadır. Programda anadilin öğrenciler için hem amaç hem de öğrenme aracı olduğu ifade edilmiştir. Program uygulayıcılarının kazanımları gerçekleştirmede istediği yöntem, teknik ve stratejiyi kullanmalarında özgür olduğu yorumu yapılabilir.

5.1.2.7. Türkiye Anadili Dersi Öğretim Programının; Güney Kore, Singapur ve Finlandiya Anadili Programları ile Değerlendirme Süreci Açısından Karşılaştırılmasına Yönelik Sonuçlar

Türkiye, Güney Kore, Singapur ve Finlandiya anadili öğretim programlarında değerlendirme sürecine ayrı bir bölüm olarak yer verildiği görülmektedir.

Türkiye anadili öğretim programında; hazır bulunuşluk, süreç ve sonuç değerlendirmelerinin uygulamanın bağlamı içinde yapılması yer almaktadır. Ayrıca programda öz değerlendirme ve akran değerlendirme türlerine de yer verilmiştir.

Güney Kore anadili öğretim programında Türkiye programına benzer bir şekilde değerlendirme süreci olduğu görülmektedir. Programda süreç ve sonuç değerlendirme türleri yer almaktadır. Ayrıca programda sadece öğrenci becerilerinin ölçülmemesi, öğrenme ve öğretme materyal, yöntemlerinin ve ölçme araçlarının da ölçülmesi yer almaktadır. Bu yönüyle böyle bir ifadenin yer almadığı Türkiye programından farklılık göstermektedir. Öz değerlendirme, akran değerlendirme, kağıt testleri (çoktan seçmeli, tanımlayıcı cevaplama çeşidi), araştırma rapor yöntemi, sözlü testler, tartışma ve gözlem yöntemleri, vb. gibi çeşitli değerlendirme yöntemleri programda yer almaktadır. Bu değerlendirme yöntemlerinin ayrı ayrı kullanılabilmesi gibi duruma uygun şekilde birkaç tanesinin beraber kullanılabilmesi ifade edilmiştir. Güney Kore programında değerlendirme yöntemleri açısından Türkiye programından daha çok detaya yer verildiği görülmektedir.

Singapur İngilizce öğretim programında değerlendirme sürecine bakış açısının Türkiye ve Güney Kore anadili öğretim programlarından farklı olduğu görülmektedir. Çünkü programda değerlendirme sürecinin amacı “Öğrencilerin öğrenmelerini teşvik etmek ve geliştirmek”, “Öğretim programındaki amaçlar ve öğrenme çıktılarına dayalı olarak İngilizce öğrencileri olarak öğrencilerin yapabileceklerini saptamak” olarak ifade edilmektedir. Öğrenmenin zevkli hale getirilmesinin ve bu şekilde değerlendirilme çalışmalarının yapılmasının amaçlandığı söylenebilir. Singapur programında da Türkiye ve Güney Kore programlarına benzer şekilde öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesi, süreç içinde öğrenmelerinin değerlendirilmesi üzerinde durulmaktadır. Öz değerlendirme, akran değerlendirme, testler ve quizler, çalışmanın birkaç ünitesinin sonunda bağımsız ödevler, öğrencilerin aktiviteyi gerçekleştirme becerilerini ölçen performans görevleri, öğrencilerin kendi seçimi yazılı çalışmaları, çoklu medya ürünleri, öğrencilerin yıllık başarılarını kayıt alan kişisel kayıtlar/günlükler, öğretmenlerin yorumları, öğrencilerin ifadelerinden oluşan portfolyolar, kontrol listeleri kullanımı, öğretmenler tarafından sınıf gözlemleri ile ya da öğrenciler tarafından değerlendirme ile öğrencilerin profilini çıkarma gibi değerlendirme yöntemleri programda bulunmaktadır. En zengin değerlendirme yöntem çeşitlerine Singapur programında yer verildiği dikkat çekmektedir. Değerlendirme yöntemlerinin süreç ve sonuç değerlendirmeye yönelik olduğu görülmektedir. Bu yönüyle Türkiye, Güney Kore ve Singapur programları benzerlik göstermektedir.

Finlandiya anadili öğretim programında 8. sınıf için değerlendirme ölçütleri başlığı altında 4 tane ölçüt ve öğrencilerin edinmiş olmaları gereken kazanım ifadeleri yer almaktadır. Örneğin, “Öğrencilerin dil, edebiyat ve kültürle ilişkileri gelişmiş olacak” değerlendirme ölçütü “Bütün kitapları okumak için yeterli okuma becerisine sahip olurlar” kazanım ifadesi ile netleştirilmiştir. Finlandiya programında değerlendirme sürecinde yöntem, teknik ve stratejilerden bahsedilmemiştir, bunların öğretmenin seçimine bırakıldığı yorumu yapılabilir. Program bu yönüyle Türkiye programından farklılık göstermektedir.

5.2. Öneriler

1. 2015 PISA uygulaması bilgisayar tabanlı ve kâğıt kalem tabanlı olmak üzere iki şekilde yapılmıştır. Çoğu ülke gibi Türkiye’de bilgisayar tabanlı uygulamayı tercih

etmiştir. Elde edilen başarı sonucunun 2012 ve 2009 PISA uygulamalarından daha düşük seviyede olması Türk öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık becerilerinin istenen seviyede olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin, kitle iletişim araçlarını öğretimde istenen amaca uygun bir şekilde kullanma becerileri araştırılabilir.

2. 2015 Türkçe dersi programının kazanımları, PISA uygulamalarında yer alan okuma becerileri alanında öğrencilerin öğrendikleri bilgiyi farklı ortamlarda farklı amaçlar için uygulayabilme, bilgiyi çözümleme, anlama gibi üst düzey zihinsel becerilere uygun olarak hazırlandığı görülmektedir ama kazanımların çok detaylı hazırlanmadığı görülmektedir. Ayrıca dinleme ve konuşma becerilerinin bir arada olması iki ayrı alanın becerilerinin geliştirilmesinde olumsuz etki yapabilir. Programda online metinler yazma, yorumlama, online forum sohbetlerine katılma gibi kitle iletişim araçlarına yönelik çok kazanım bulunmadığı görülmektedir. Bilgisayar tabanlı ve kitle iletişim araçlarının metinlerinin daha çok program kazanımlarında yer almasının öğrencilerin bu becerileri geliştirmesi açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

3. 2015 programında Türkçenin diğer derslerle ilişkilendirilmesi ve diğer derslerin öğreniminde önemli role sahip olduğuna dair ifade bulunmaması, Türkçenin diğer derslerle ilişkilendirilmesi ve bağlantı kurulması noktasında ihmale sebep vereceği düşünüldüğünden programda bu ifadenin yer almasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Programda dilbilgisi yapılarının ezberlenmesinin önüne geçmek için bu alana diğer öğrenme alanlarının içinde yer verilmiştir ama dilbilgisi ile ilgili kazanımlara bakıldığında dilbilgisi yapılarının kural olarak verildiği görülmektedir. Bunun yerine dilbilgisi yapılarının diğer öğrenme alanları içinde yeri geldiğinde öğrenilmesi için farklı dilbilgisi yapılarını içeren metinler üzerinde çalışmalar yapılması ve bu yapıların öğrenciler tarafından sezilmesi, öğrenilmesi, farklı metinlerde uygulaması gibi kazanımların yer almasının iletişim kopukluğu olmaması açısından daha faydalı olacağı düşünülmektedir.

5. Programda edebiyat alanının ayrı öğrenme alanı olarak yer almaması ve edebiyata dair kazanımların çok sınırlı sayıda olması öğrencilerin edebiyat becerilerinin gelişmesi açısından olumsuz etki yapabilir. Programa öğrencilerin estetik hayal gücünü artırmaya yönelik edebiyat alanının eklenmesinin ve farklı edebi türlerinin üzerinde çalışmalar

yapılmasının öğrencinin edebi ufuklarını daha fazla genişleteceği ve farklı çeşit edebi türler hakkında daha fazla bilgiye sahip olacağı düşünülmektedir.

6. Anadili programının öğretimi ile karşılaşılan problemlerden bir tanesi programın uygulayıcıları olan öğretmenlere yeni program hakkında detaylı bir eğitimin verilmemesiydi. 2015 programının öğrenme öğretme sürecinde öğretmeni daha çok özgür bıraktığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu özgürlüğü uygun yöntem, teknik ve stratejileri doğru bir şekilde seçebilmeleri için kullanmalarında öğrenme – öğretme süreci ile ilgili ve programın detaylı tanıtılması için hizmet içi eğitime alınmasının programın daha verimli uygulanması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

7. Programda eleştirel düşünme, yaratıcılığı geliştirme, problem çözme gibi üst düzey zihinsel beceriler ifade edilmiştir ama belirlenen kazanımların çoğunluğunun bu becerileri sağlamaya yönelik olmadığı dikkat çekmiştir. Analiz, değerlendirme ve sentez üst düzey bilişsel becerilere yönelik daha fazla kazanım programda yer alabilir.

8. Etkinliklerin görev odaklı seçilerek kazanımların uygulama yoluyla gerçekleştirilmeye çalışılması, öğrenciler açısından kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi için faydalı olabilir.

9. Kitle iletişim araçlarının farklı çeşit metinlerinin programda daha fazla yer alması ve öğrencilerin dijital ortamda metinleri, okuması, anlaması, yorumlaması, eleştirmesi, bilgiyi yeniden yapılandırması ve farklı amaçlar için bilgiyi kullanabilmesi gibi uygulamaları yapmasının ,Türkiye'nin PISA uygulamalarındaki başarısını artıracığı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Anılan, H., & Genç, B. (2011). Türkçe Dersinde Öğrenilen Yeni Sözcüklerin Yazılı Anlatımlarda Kullanım Durumu, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(1),111-132.
- Arslan, D., Doğan, B., Deliveli, K., Susar K. F., Yaylı, D., & Akkaya, N. (2008). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*, Ekin Basım Yayıncılık
- Aslan, E. (2011). The first primary school curriculum of the turkish republic:“1924 ilk mektepler müfredat programı”. *Elementary Education Online*, 10(2), 717-734.
- Asma, B. 2016, *Çocuk ve Anadilin Önemi*, <http://www.kayserihaikimiyet2000.com/cocuk-ve-anadilinin-onemi-2/> Erişim tarihi :03/12/2016 16:24)
- Aytaş, G. (2005) “Okuma Eğitimi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 3 Sayı 4, 461-470.
- Bal, B., & Başar, E. (2014). *Finlandiya, Almanya, Singapur ve Türkiye'nin eğitim sistemleri açısından kademeler arası geçiş sistemlerinin karşılaştırılması*. http://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/belgin_bal_erdogan_basar_kademeler_arasi_gecis_sistemi.pdf Erişim tarihi 30.01.17 22.06
- Balcı, A. (2010). 1338 (1922) İlköğretim Türkçe dersi programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 111-119.
- Bozkurt, B.Ü. (2014). PISA 2000'den PISA 2009'a Güney Kore'de Okuma Becerisinin Gelişimi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Bayburtlu, Y. S. (2015). *2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi*. *Electronic Turkish Studies*, 10(15).
- Beyaztas, D. I., Kaptı, S. B., & Senemoglu, N. (2013). An Analysis of Elementary School Curricula since the Foundation of Republic of Turkey. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 319
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi Yay. Ankara

- Cemaloğlu, N. (2016). *Singapur Eğitim Sistemi*, <http://www.kamudanhaber.net/singapur-egitim-sistemi-makale,3304.html> Erişim tarihi 30.01.17 23.05
- Choi, J. (2013). Güney kore eğitim sistemi. Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal (Ed.), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* (233-262). Ankara: Pegem Akademi.
- Cihangir, Z. (2004) *Kişiler arası iletişimde dinleme becerisi*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım
- Coşkun, M. (2006). *Türk Dili ve Edebiyatı ğretimindeki Sorunlara Batı niversiteleri Temelinde zm nerileri*, Menderes Coşkun* zet. Coşkun (2006)' a göre eğitimin kalitesi, onun kişiye ve topluma kazandırdıkları ile ölçülmelidir.
- Coşkun. E. (2007). "Geçmişten Günümüze Türkçe ğretiminin Gelişimi", *İlköğretim Türkçe ğretimi*,(Ed.:A.Kırkklı, H.Akyol),Pegem A Yayıncılık, Ankara
- avuşoğlu, A. (2006). Ana Dili, Edinimi, nemi ve Geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- ebi, A., & Durmuş, T. (2012). Türkiye İlköğretim Türkçe Dersi ğretim Programı ile ABD Massachusetts İngilizce Eğitimi ereve Programının Karşılaştırılması. *Journal of Educational and Instructional Studies in The World*, 2(1), 110-121.
- olak, F. (2013). *Türkçe Dilbilgisi ğretiminin Genel Sorunları ile Alan Literatüründeki Tartışmalı Konuların İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi ğretimine Yansımaları ve çözüm nerileri*, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kilis.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). "Ana Dili Olarak Türkçenin ğretimi ve Sorunları", *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, s.172-197, Afyon
- Demir, Y., & Yavuz, M. (2014). Finlandiya, Japonya, Kore, Çin (şangay) ve Türkiye'deki İngilizce dersi ğretim programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 4(1), 115-128.
- Demirel, . (1999). *Türkçe ğretimi*, Ankara. Pegema Yayıncılık
- Demirel, . (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*, Ankara, Pegem A Yayıncılık

- Demirel, Ö., & Şahinel, M. (2006) *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Ankara. Pegema Yayıncılık
- Durmuşçelebi, M. (2006). Türkiye’de Ana Dili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, s:285-307.
- Dursunoğlu, H. (2006). Cumhuriyetin İlanından Günümüze Türkçe ve Edebiyat Öğretiminin Orta Öğretimdeki Tarihî Gelişimi. *Millî Eğitim*, 169.
- Erden, M. (1995). *Eğitimde Program Değerlendirme*, Ankara, Pegem Yayıncılık
- Eyüp, B. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe 1981 İle 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzurum
- Finnish Mother Tongue and Literature Curriculum, (2004). Finnish National Agency For Education, http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education Erişim tarihi 03.07.2017 20.38
- Finnish Mother Tongue and Literature Curriculum PDF, (2004). http://www.oph.fi/download/47675_POPS_net_new_2.pdf Erişim tarihi 03.07.2017 20.38
- Finnish National Agency For Education, (2017). http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014 Erişim tarihi 03.07.2017 20.38
- Gelen, İ., & Beyazıt, N. (2007). Eski ve yeni ilköğretim programları ile ilgili çeşitli görüşlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(3), 457-476.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2011, 2 (1), 11-26
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yay. Ankara
- Gömlüksiz, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5,2.

- Gözütok, F.D. (2003). “Türkiye’de Program Geliştirme Çalışmaları”, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı. 160, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/160/gozutok.htm>.
- Günümüzde Anadil ve Dil Sorunu Nasıldır Nasıl Giderilebilir?*, (2015). <http://www.ozgurbloggundem.com/2015/10/04/gunumuzde-anadil-ve-dil-sorunu-nasildir-ve-nasil-giderilebilir/> Erişim tarihi 05.12.2016 8.33
- Gürdal, A., Önen, F. (2017). Yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, http://www.f2e2-ogretmen.com/in-service/Seminer_Calistaylar/yapilandirmacilik%20eklenmis.pdf Erişim Tarihi 28.10.2017 20.24
- Gürgen, İ. (2008). *Türkçe Öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güney Kore*, (2017). https://tr.wikipedia.org/wiki/G%C3%BCney_Kore Erişim tarihi 28.01.17 8.05
- En Başarılı Eğitim Sistemi Finlandiya*, (2017). http://tonyahl.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/61/11/204502/dosyalar/2016_06/10100013_fnlandyaetmsstem.pdf Erişim tarihi 03.02.17 21.40
- Finlandiya, (2017). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Finlandiya> Erişim tarihi 2.02.2017 9.41
- Işıksalan, N. (2000). “Cumhuriyet Dönemi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”. *Dil Dergisi*, 97, 12-37.
- İlköğretim Okullarında. Türkçe Öğretimi Ve Sorunları*. Türk Eğitim Derneği. XI. Öğretim Toplantısı. 25-26 Mayıs 1993
- İşcan, A. (2007). “Dil ve Anadili Olarak Türkçe Üzerine”. *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6
- İşeri, K., & Baştuğ M. (2016) Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy* 17/35
- Karataş, Z. (2015) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, *Manevi Temelli Sosyal Araştırmaları Dergisi*,1(1)
- Kavcar, C., & Oğuzkan, F. (1995). *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin*, Engin Yayınevi, Ankara

- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S. (2007). *Türkçe ve İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Kılıç, A. (2002). “Bir Metni Farklı Şekilde İşlemenin Anlama Düzeyine Etkisi” *Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 27, sayı 123, s.53-61
- Kırkkılıç & Akyol, (2014). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi Pegem Akademi*, Ankara
- Kore’de Eğitim*, (2017). <http://koredeegitim.com/?p=400#.W1yRJjEixv8> Erişim tarihi 28.01.17 3.45
- Kül, (2017). *OECD Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) Testleri: Zorunlu Eğitimini Tamamlamış Öğrencilerin Değerlendirilmesinde Yeni Ufuklar*, http://www.mfa.gov.tr/oeed-uluslararasi-ogrenci-degerlendirme-programi-_pisa_-testleri_-zorunlu-egitimini-tamamlamis-ogrencilerin-degerlendirilmesinde-yeni-ufuklar-.tr.mfa Erişim tarihi 25.01.17 19.45
- Levent, F., & Gökkaya, Z. (2014). “Education Policies Underlying South Korea's Economic Success”, *Journal Plus Education*, 10 (1), 275-291
- Levent, F., & Yazıcı, E. (2014). *Singapur Eğitim Sisteminin Başarısına Etki Eden Faktörlerin İncelenmesi*.
- Maarif Vekâleti, (1926). *İlk Mekteplerin Müfredat Programı*, İstanbul, Milli Matbaa
- Maarif Vekâleti, (1927). *İlk Mekteplerde Bulunması Lazım Gelen Vesait-i Tedrisiye*, İstanbul: Devlet Matbaası.
- Maviş, F. Ö., Özel, Ö., & Arslan, M. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırılması. *International Journal of Social Science*, 28(2), 481-494. doi: 10.9761/JASSS2436
- MEB EARGED - (2003). *PIRLS 2001 Uluslar arası Okuma Becerilerinde gelişim Projesi, Ulusal Rapor*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararasi/pirls_2001_ulusal_raporu.pdf Erişim tarihi 03.12.2016 18.34)
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6. 7. 8. sınıflar) Türkçe Öğretim Programı*, Ankara

- MEB EARGED - (2007). *PISA 2006 Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı Ulusal Ön Raporu*. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi
- MEB (1938). *Ortaokul Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2013). *PISA 2012 Ulusal Ön Raporu*. Ankara: Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, <http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2013/12/pisa2012-ulusal-on-raporu.pdf>
- MEB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara
- MEB (2016). *PISA 2015 Ulusal Raporu*. Ankara : Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, http://pisa.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2016/12/PISA2015_Ulusal_Rapor1.pdf
- MEB (2017). Kore, <http://urn.meb.gov.tr/ulkelerpdf/KORE.pdf> Erişim tarihi 03.12.2016 18.50)
- Melanlıoğlu, M. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları, *Eğitim ve Bilim Education and Science*. Cilt, 33, 150.
- Nas, R. (2003). *Türkçe Öğretimi (Eğitim Fakültesi Öğrencileri ve Sınıf Öğretmenleri İçin)* (1. Baskı). Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- OECD (2010). PISA 2009 Results: Executive Summary, <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf> Erişim tarihi 28.01.17 16.55
- OECD (2014). PISA 2012 Results In Focus, <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> Erişim tarihi 28.01.17 16.55
- OECD (2016). PISA 2015 PISA Results In Focus, <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf> Erişim tarihi 28.01.17 16.55
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*, Ankara: Öncü Kitap/ Yayınevi.
- Özbay, M. (2005). Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, 16, 177-184.
- Özbay, M., & Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1)
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. 2. Baskı. Ankara Öncü Kitap

- Özmen, R. G. (2001). *Okuma Becerisi*”, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8, (Ed. Prof.Dr. Ayşegül Ataman vd.), Nobel Yayın Dağıtım, İstanbul
- Öztoprak, F. B. *Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Orta Öğretim Dil Bilgisi Öğretim Programlarının Tarihsel Gelişim Süreci*.
- Perkins, D. N. (1999) “The Many Faces of Constructivism.” *Educational Leadership*, 57(3), 6-11.
- PISA 2009 Sonuçlarına İlişkin Bir Değerlendirme*, (2017). http://www.tepav.org.tr/upload/files/12922559078.PISA_2009_Sonuclarina_Iliskin_Bir_Degerlendirme.pdf Erişim tarihi 28.01.17 16.55
- PISA 2009 Sonuçları Okuma Becerileri*, (2017). <https://pisavetimsssinavlar.wordpress.com/2011/08/17/pisa-2009-sonuclari-okuma-becerileri/> Erişim tarihi 26.01.17 20.05
- PISA 2012 Sonuçları Okuma Becerileri*, (2017). <https://pisavetimsssinavlar.wordpress.com/2013/12/04/pisa-2012-sonuclari-okuma-becerileri/> Erişim tarihi 26.01.17 20.30
- PISA Türkiye, (2017). http://pisa.meb.gov.tr/?page_id=18 Erişim tarihi 25.01.2017 18.34
- Sefer, A. (2015) *Çin Hong – Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin Anadili Programlarının Karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul
- Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle ,Türkçe Öğretimi*. Tudem.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Singapore English Language Syllabus, (2010) Ministry of Education Singapore <https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/education/syllabuses/english-language-and-literature/files/english-primary-foundation-secondary-normal-technical.pdf> Erişim Tarihi : 10. 05. 2017 9.10
- Singapur, (2017). <https://tr.wikipedia.org/wiki/Singapur> Erişim tarihi 30.01.17 22.30

- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye'de İlkokul Düzeyinde Yabancı Dil Öğretimi. *Journal of International Social Research*, 6(28)
- Şaşan, H. H. (2002). Yapılandırmacı öğrenme. *Yaşadıkça Eğitim*, 74(75), 49-52.
- Şimşek, R. (1983). Çağdaş Eğitimde Anadilinin Yeri. *Türk Dili, Aylık Dil ve Yazın Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380.
- Temizkan, M., & Atasoy, A. (2014). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Programlarında Yazma Becerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 42-71.
- Temizyürek, F., & Balcı, A.(2006).*Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- The Korean Language Curriculum, (2007). Proclamation of the ministry of education and human resources development. KICE. <http://ncic.kice.re.kr/english.dwn.ogf.inventoryList.do#> Erişim Tarihi: 27. 02. 2017 18.06
- Tosunoğlu, M., & Melanlıoğlu D. (2004). Türkçenin Yolculuğunda Önemli Duraklardan Biri: Eğitim-Öğretim Programları. *I. Ulusal Sosyal Bilimler Sempozyumu: Bir Metafor Olarak Yol ve Yolculuk*. Kırıkkale
- Türkiye'nin Eğitimde 2003'ün Gerisine Düştüğünü Gösteren PISA 2015 Sonuçları*, (2017). <http://listelist.com/pisa-sonuclari-2015/> Erişim tarihi 27.01.17 9.15
- Uşun, S. (2007). "Türkiye'de Yeni Uygulamaya Koyulan (1-5. Sınıflar) İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi" *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir, Nobel Yayın Dağıtım, 27-29 Nisan 2007 s.511-516.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Lazer Ofset
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe Öğretimi*, Nobel Yayınları. Ankara
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2015). Kanada'nın Ontario Eyaletindeki Ana Dili Programı ile Türkiye'deki Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Betimsel Bir Analiz. *Journal of Language and Literature*, 14, 77-114.
- Yaman, H., & Göçen, G. (2014). A comparative study on native language arts curricula of Turkey and Singapore/Türkiye ve Singapur ana dili öğretimi programları

üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 783-806.

Yaman, H., İnce, B., Aydın, E., Başoğlu, N., Demirtaş, T., Süğümlü, Ü., Kantaş, Z., & Aydemir, Z. (2013). *Dünyada Anadili Öğretimi –Program İncelemeleri-* Pegem A Yay., Ankara

Yavuz, M. (2010). Öğretmenlerin Geri Bildirimlerine Göre Okul Müdürlerinin Dinleme Becerilerinin Analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 38: 292-306

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1993). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldız, C. (2003). *Anadili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*, Pegem A yay., Ankara.

Yıldız, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*, Anı Yayıncılık

Yıldız, D. (2015). “Türkiye, Kore, Finlandiya Ana Dili Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi” *Türk Eğitim Derneği*, Cilt 40, Sayı 179 89-110

Yücel, H. A. (1938). *Türkiye’de Orta Öğretim*, Devlet Basım Evi, İstanbul.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Tuba ASLANTAŞ
Uyruğu: Türkiye (T.C)
Doğum Tarihi ve Yeri: 22.10.1988 - Antalya
Medeni Durum: Evli
e-mail: tuba__0613@hotmail.com
Yazışma Adresi: tuba__0613@hotmail.com

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Yüksek Lisans	Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü	2017
Lisans	Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği	2010
Lise	Kılıçarslan Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi, Kütahya	2006

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2015-Halen	Keykubat Anadolu İmam Hatip Lisesi	2
2010-2015	Şeyhler Şehit Hamza Baykan Ortaokulu	5

YABANCI DİL

İngilizce