



**AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDEKİ TÜRK
ÇOCUKLARINA ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDEKİ SORUNLAR VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ:
PROGRAM VE KİTAP ÖLÇEĞİNDE**

Hüseyin GÖÇMENLER

**DOKTORA TEZİ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

MAYIS, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren(....) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hüseyin
Soyadı : Göçmenler
Bölümü : Türkçe Eğitimi
İmza :
Teslim tarihî :

TEZİN

Türkçe Adı: Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Türk Çocuklarına Ana Dili Öğretimindeki Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Program ve Kitap Ölçeğinde

İngilizce Adı: The Problems And Solution Proposals in Teaching Mother Tongue To Turkish Children in The United States Of America: In The Program And Book Scale

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hüseyin Göçmenler tarafından hazırlanan “Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Türk Çocuklarına Ana Dili Öğretiminde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Program ve Ders Kitabı Ölçeğinde” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Fatma Açık

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Celal DEMİR

Üye: Prof. Dr. Emine KOLAÇ

Üye: Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

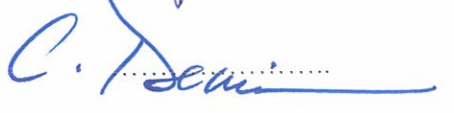
Üye: Prof. Dr. Nezir TEMUR

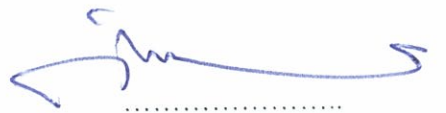
Tez Savunma Tarihi: 17/05 /2019

Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü


.....

.....

.....

.....

.....

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu kabul ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hüseyin Göçmenler
İmza:

TEŞEKKÜR

Uzun ve zorluklarla dolu bir çalışma sürecinin aşılmasında çok sayıda kişinin desteği ve yardımı bulunmaktadır. Bu süreçte birlikte başladığım, her ihtiyacım olduğunda yanımda olan, akademik bakış açısı kazanmamda ve tezin son haline gelmesinde çok ciddi katkıları olan ve hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım saygıdeğer hocam Prof. Dr. Fatma Açık’a teşekkürlerimi sunuyorum. Bu süreçte tez izleme komitemde yer alan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Emine Kolaç ve Prof. Dr. Celal Demir’e yönlendirme ve katkıları dolayısıyla teşekkürlerimi arz ediyorum. Ayrıca eğitim hayatımda başta Selçuk Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümündeki bütün hocalarıma üzerimdeki emekleri için teşekkürü bir borç biliyorum. Özellikle tezin okunması ve gerekli düzeltmelerin yapılması hususunda kıymetli yardımını gördüğüm sayın Dr. Yasemin Dinç Kurt’a ve Mustafa Kayıhan’a hassaten teşekkür ediyorum.

Bütün hayatım boyunca beni desteklemek için hiçbir fedakarlıktan kaçınmayan, hakkını asla ödeyemeyeceğim sevgili annem Cemile Göçmenler’e maddi-manevi destekleri için teşekkürü bir borç biliyorum. Kız kardeşim Hülya Göçmenler’e de bu süreçte her zaman yanımda olması sebebiyle teşekkür ediyorum. Uzun ve yorucu bir dönemi sorunsuz bir şekilde aşmamda çok büyük katkısı olan, her desteğe ihtiyacım olduğunda yanımda olan değerli eşim Nazan Göçmenler’e ne kadar teşekkür etsem azdır. Sevgili kızlarım da bu süreçte en büyük moral kaynağım olarak teşekkürü hak ediyorlar. Bu çalışmadaki en büyük pay beni her zaman teşvik eden, maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, rahmetli babam Fikret Göçmenler’e aittir. Tezimi kendisine ithâf ediyorum.

**AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDEKİ TÜRK
ÇOCUKLARINA ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDEKİ SORUNLAR VE
ÇÖZÜM ÖNERİLERİ: PROGRAM VE KİTAP ÖLÇEĞİNDE
(DOKTORA TEZİ)**

**Hüseyin GÖÇMENLER
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Mayıs, 2019**

ÖZ

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ana dilleri Türkçenin öğretilmesine ilişkin son yıllarda önemli çalışmalar yapılmaktadır. Ancak söz konusu çalışmaların genel olarak Batı Avrupa’da yaşayan Türk çocukları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışma ile Amerika’da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenme sorunlarına dikkat çekilmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2009-2010 yıllarında hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü 1-3., 4-5. ve 6-7. sınıf öğretim programı ve ders kitapları Prof. Dr. Özcan Demirel’in hazırladığı program ve ders kitabı ölçütlerine göre incelenmiştir. Çalışma kapsamında Amerika’nın Teksas Eyaleti’nde iki dilli çocuklar için hazırlanan TELPAS programı ve Inside ders kitapları incelenerek Türkçe ve Türk Kültürü programı ve ders kitapları ile karşılaştırılmıştır. Çalışma nitel bir araştırma yöntemi olan durum çalışması (örnek olay) esas alınarak yürütülmüştür. Bu kapsamda Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı, 1-3., 4-5. ve 6-7. sınıf ders ve çalışma kitapları, TELPAS programı ve Inside ders kitapları ayrı durumlar olarak ele alınmış ve incelenmiştir. Söz konusu durumların incelenmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda Türkçe ve Türk Kültürü ders programı ile ilgili önemli eksiklikler tespit edilmiştir. Özellikle “iki dillilik” kavramının programın merkezinde yer alması gerekirken, programda bu kavrama yer verilmediği görülmüştür. Öğretmen kılavuz kitabında öğretmenler açısından işlevsel yönlendirme ve bilgilendirmelerin yapılmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan kitaplardaki metinler ve aktarılmak istenen kültürel kavramlar öğrencilerin seviyelerinin üzerindedir. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında “çocuğa görelik” ilkesinin ihmal edildiği, didaktik bir öğretim anlayışının benimsendiği görülmektedir. Kitaplarda, öğrencilerin günlük yaşamına ve dil becerilerine daha az yer verilirken kültürel unsurlara daha çok odaklanılmıştır. Bu durum kitapları, dil becerilerinin ikinci planda kaldığı bir kültür aktarımı kitabına dönüştürmektedir. Ortaya çıkan veriler, Türkçe ve Türk Kültürü ders programı ve kitaplarının iki dillilik anlayışı çerçevesinde tekrar gözden geçirilmesini ya da yeniden yazılmasını zorunlu kılmaktadır.

Anahtar Kelimeler : Ana Dili, İki Dillilik, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi, Ders Kitabı,
Program, Türk Kültürü
Sayfa Adedi : 368
Danışman : Prof. Dr. Fatma AÇIK

**THE PROBLEMS AND SOLUTION PROPOSALS IN TEACHING
MOTHER TONGUE TO TURKISH CHILDREN IN THE UNITED
STATES OF AMERICA: IN THE PROGRAM AND BOOK SCALE
(PhD DISSERTATION)**

**Hüseyin Göçmenler
GAZİ UNIVERSITY
INSTITUTE OF EDUCATIONAL SCIENCES
May, 2019**

ABSTRACT

The studies in recent years have been increasing on teaching of Turkish as a mother tongue to Turkish children living abroad. But it is observed that these studies are generally concentrated on Turkish children living on Western Europe. With this study, we can draw attention to the problems of Turkish learning of Turkish children living in America. In this research, Turkish and Turkish Culture course prepared by Ministry of National Education in 2009-2010, 1-3., 4-5. and 6-7.th classroom teaching program and textbooks were analyzed according to the program and textbook review criteria prepared by Özcan Demirel. Within the scope of the study, TELPAS program and Inside textbooks prepared for bilingual children in Teksas State of America were examined and compared with Turkish and Turkish Culture program and textbooks. The study was conducted based on a case study, which is a qualitative research method. Each case was examined in itself. In this context, Turkish and Turkish Culture course curriculum, 1-3. class lesson and workbook, 4-5. class lesson and workbook, 6-7.class lesson and workbook, the TELPAS program and the Inside textbooks were discussed and analyzed as separate cases. Document analysis method was used to analyze these situations. As a result of the study, serious deficiencies related to Turkish and Turkish Culture curriculum were determined. In particular, while the concept of bilingualism should be at the center of the program, no attention is given to this concept in the program. On the other hand, the texts in the books and the cultural concepts wanted to be transferred remain quite above the students' level. The Turkish and the Turkish cultural textbooks are dominated by a didactic teaching understanding in which the principle according to the child has been neglected. The students' daily life and linguistic skills were less focused but more focused on cultural elements. This transfers books into a cultural transfer book where language skills are secondary. The resulting data necessitates the rewriting or revision of the Turkish and Turkish culture curriculum and textbooks within the framework of bilingualism.

Key Words : Mother Tongue, Bilingualism, Turkish and Turkish Culture
Course, Textbook, Programme, Turkish
Culture
Number of Pages : 368
Supervisor : Prof. Dr. Fatma AÇIK

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2.Araştırmanın Amacı.....	12
1.3.Araştırmanın Önemi	13
1.4. Problem Cümlesi	17
1.5. Alt Problemler	18
1.6. Araştırmanın Sayıtları	18
1.7. Araştırmanın Sınırlılıklar	18
1.8. İlgili Çalışmalar	19
1.9. Tanımlar	23
BÖLÜM II	25
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	25
2.1. Türkiye'den Amerika Birleşik Devletleri'ne Göç ve Tarihçesi	25
2.2. Amerika Birleşik Devletleri'nin Siyasal Yapısı	28
2.3. Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sisteminin Genel Yapısı ve Eğitim Politikaları.....	29
2.4. Amerika Birleşik Devletleri'nin Göçmenlerle İlgili Eğitim Politikaları.....	33
2.4.1. Amerika Birleşik Devletleri'nde Sunulan İkinci Dil Dersinin Yapısı	34
2.5. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırması.....	36

2.6. Amerika Birleşik Devletleri'nde Türkçe Öğretimi.....	39
2.6.1.Amerika Birleşik Devletleri'nde Türkçe Öğreten Kurumlar.....	47
2.7. Millî Eğitim Bakanlığının Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Yönelik Kurumları ve Faaliyetleri	48
2.7.1. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı	50
2.7.2. Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü (ABDİGM)	51
BÖLÜM III	57
YÖNTEM	57
3.1.Araştırmanın Modeli.....	57
3.2. Evren ve Örneklem	62
3.3.Verilerin Toplanması	62
3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	63
BÖLÜM IV	65
BULGULAR VE YORUMLAR.....	65
4.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi	65
4.1.1. Programdaki Öğretmen Beklentilerinin Değerlendirilmesi	120
4.2. Amerika'nın Teksas Eyaleti'ndeki İki Dilli Çocuklar İçin Hazırlanmış TELPAS Programının Değerlendirilmesi.....	128
4.3. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ile TELPAS Programının Karşılaştırılması.....	158
4.4. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Değerlendirmesi.....	172
4.4.1. Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. Sınıf Ders Kitabı İncelemesi	180
4.4.2. Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitabı İncelemesi	209
4.4.3. Türkçe ve Türk Kültürü 6-7. Sınıf Ders Kitabı İncelemesi	242
4.5. İncide Ders Kitabı İncelemesi	265
BÖLÜM V.....	321
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	321
5.1. Sonuçlar	322
5.2. Öneriler.....	327
KAYNAKLAR.....	339
EKLER.....	353
EK-1. Program Değerlendirme Ölçeği	354
EK-2. Tüm Eğitim Kurumları İçin Program Değerlendirme Ölçeği.....	355
EK-4. TELPAS'taki Resimlerle İlgili Sorular-Cevaplar ve Kazanımlar	357
EK 5. TELPAS Soru Örnekleri	356

Ek-6. Ders Kitabı İnceleme Kriterleri	362
--	------------

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Türkiye ve ABD Eğitim Sistemlerine İlişkin Karşılaştırma	38
Tablo 2. ABD Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sisteminin Amaç Boyutunda Karşılaştırılması	39
Tablo 3. ABD'deki Türk Nüfusu İle İlgili Bilgiler	42
Tablo 4. ABD'de Yaşayan Türklerin İngilizce ve Türkçe Bilme Oranları.....	43
Tablo 5. Öğrenme Kuramlarına Göre Bilginin Niteliğinin Değerlendirilmesi	71
Tablo 6. Öğrenme Kuramlarına Göre Öğretmenin Programdaki Rolü	72
Tablo 7. Öğrenme Kuramlarına Göre Programda Öğrencinin Rolü	74
Tablo 8. Öğrenme Kuramlarına Göre Programda Öğrenme Kavramı	75
Tablo 9. Öğretim Kuramlarına Göre Programda Öğretim Türü	77
Tablo 10. Öğretim Kuramlarına Göre Programda Öğretim Türü Unsurları	78
Tablo 11. Öğretim Kuramlarına Göre Programda Öğretim Stratejileri.....	79
Tablo 12. Öğretim Kuramlarına Göre Programda Eğitim Ortamları	80
Tablo 13. Öğretim Kuramlarına Göre Programda Değerlendirme Süreci	81
Tablo 14. Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1-3. Sınıf Okuma Kazanımları.....	88
Tablo 15. Türkçe ve Türk Kültürü Programı 4.-5. Sınıf Okuma Kazanımları.....	91
Tablo 16. Türkçe ve Türk Kültürü Programı 6- 7. Sınıf Okuma Kazanımları.....	94
Tablo 17. Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1.-2.-3. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği	97
Tablo 18. Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1.-2.-3. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği	98
Tablo 19. Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1.-2.-3. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği	98
Tablo 20. Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1.-2.-3. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği	99
Tablo 21. Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1.-2.-3. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği	99
Tablo 22. Türkçe ve Türk Kültürü Programı 4-5. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği.....	100
Tablo 23. Türkçe ve Türk Kültürü Programı 4-5. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği.....	101

Tablo 24. <i>Türkçe ve Türk Kültürü Programı 6-7. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği</i>	102
Tablo 25. <i>Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri</i>	107
Tablo 26. <i>1-2-3., 4-5., 6-7. Sınıf Konuşma /Yazma Kazanım ve Etkinlik Örnekleri</i>	111
Tablo 27. <i>1-2-3. ve 4-5. Sınıf Kazanım ve Etkinlik Örnekleri</i>	115
Tablo 28. <i>4-5. Sınıf Kazanım ve Etkinlik Örnekleri</i>	116
Tablo 29. <i>4-5. Sınıf Kazanım ve Etkinlik Örnekleri</i>	117
Tablo 30. <i>6-7. Sınıf Kazanım ve Etkinlik Örnekleri</i>	118
Tablo 31. <i>TELPAS K-12 Dinleme Yeterlilik Düzeyi Tanımlayıcıları</i>	133
Tablo 32. <i>İngilizce Dil Yeterliliklerinin TELPAS ile Uyumu</i>	135
Tablo 33. <i>TELPAS'taki Seviyelere Göre Dinleme Yeterlilikleri</i>	136
Tablo 34. <i>ELPS-TELPAS Yeterlik Düzeyi Tanımlayıcıları, 19 TAC 74.4 (D) (2) K-12 Kademesi Konuşma Kazanımları</i>	138
Tablo 35. <i>ELPS-TELPAS Uyumu</i>	141
Tablo 36. <i>TELPAS'ta Okuma Becerisi İçin ELPS Öğrenci Beklentileri</i>	144
Tablo 37. <i>TELPAS Yeterlilik Düzeylerinin Evrensel Tanımları ve Temel Özellikler</i>	148
Tablo 38. <i>ELPS-TELPAS K-12 Dinleme Yeterlilik Düzeyi Tanımlayıcıları</i>	149
Tablo 39. <i>Türkçe ve Türk Kültürü Kitapları Sınıflara Göre Metin Dağılımı</i>	174
Tablo 40. <i>Türkçe Ders Kitapları Sınıflara Göre Metin Sayıları</i>	174
Tablo 41. <i>Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Metin Türlerinin Dağılımı</i>	175
Tablo 42. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Sayısı ve Türlerine Göre Dağılımı</i>	176
Tablo 43. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Sayısı ve Türlerine Göre Dağılımı</i>	177
Tablo 44. <i>Türkçe 1-4. Sınıf Ders Kitaplarındaki Tasnif Edilmiş Metin Türlerinin Dağılımı</i>	179
Tablo 45. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 6-7. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Sayısı ve Türlerine Göre Dağılımı</i>	179
Tablo 46. <i>4-5. Sınıf Okuma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler</i>	188
Tablo 47. <i>4-5. Sınıf Dinleme Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler</i>	189
Tablo 48. <i>4-5. Sınıf Konuşma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler</i>	189
Tablo 49. <i>4-5. Sınıf Yazma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler</i>	190
Tablo 50. <i>Türkçe ve Türk Kültürü Dersi 1-7. Sınıf Üniteler</i>	190

Tablo 51. <i>Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı Sınıflar Arası İlişkili Üniteler</i>	191
Tablo 52. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. Sınıf Ders Kitabından Amaçlı Örneklem İle Seçilmiş Metinlerin Yaş Ortalaması</i>	192
Tablo 53. <i>Türkçe ve Türk Kültürü Ders kitabı 1-3. Sınıf Üniteler ve Metinler</i>	194
Tablo 54. <i>1-3. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı Yazar ve Şairleri</i>	197
Tablo 55. <i>“Özge’nin Türkiye Anısı” Metnindeki Kültürel Unsurlar</i>	200
Tablo 56. <i>“Dinî Bayramlarımız” Adlı Metindeki Kültürel Unsurlar</i>	200
Tablo 57. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. Sınıf Ders Kitabından Seçilmiş Metinler</i>	201
Tablo 58. <i>1-3. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabındaki Ünitelere Göre Beceri ve Etkinlik Sayıları</i>	204
Tablo 59. <i>1-3. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Konuları</i> ...	209
Tablo 60. <i>4-5. Sınıf Okuma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler</i>	218
Tablo 61. <i>4-5. Sınıf Yazma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler</i>	219
Tablo 62. <i>4-5. Sınıf Konuşma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler</i>	219
Tablo 63. <i>4-5. Sınıf Yazma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler</i>	221
Tablo 64. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Üniteleri</i>	221
Tablo 65. <i>4-5. Sınıf Ders Kitabının Üniteleri ile Diğer Sınıflardaki İlişkili Üniteler</i>	222
Tablo 66. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitabından Seçilmiş Metinlerin Yaş Düzeyleri</i>	223
Tablo 67. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitabındaki Metinler</i>	226
Tablo 68. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Yazarlar</i>	229
Tablo 69. <i>“Türkiye’m” Adlı Metinde Yer Alan Kültürel Unsurlar</i>	231
Tablo 70. <i>“Adını Ben Verdim” Adlı Metindeki Kültürel Unsurlar</i>	231
Tablo 71. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitaplarından Seçilmiş Metinler</i>	232
Tablo 72. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Çalışma Kitabındaki Becerilere Göre Etkinlik Sayıları</i>	235
Tablo 73. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Çalışma Kitabındaki Ölçme Türleri</i>	241
Tablo 74. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinlikleri</i>	242
Tablo 75. <i>6-7. Sınıf Okuma Kazanımları ve Kazanım Örnekleri</i>	248
Tablo 76. <i>6-7. Sınıf Dinleme Kazanımları ve Kazanım Örnekleri</i>	249
Tablo 77. <i>6-7. Sınıf Konuşma Kazanımları ve Kazanım Örnekleri</i>	250

Tablo 78. <i>Günlük Hayatta Gerekli Olan Dil İşlevlerini Kullanma Kazanımları ve Kazanım Örnekleri</i>	250
Tablo 79. <i>Türkçeyi Sözlü ve Yazılı Anlatımlarda Kurallarına Uygun Biçimde Kullanma Kazanımları ve Kazanım Örnekleri</i>	251
Tablo 80. <i>Günlük Hayatta Gerekli Olan Dil İşlevlerini Kullanma Kazanımları</i>	251
Tablo 81. <i>Türkçe ve Türk Kültürü Dersi 6-7. Sınıf Ders Kitabındaki Ünitelerin Diğer Sınıflardaki Ünitelerle İlişkisi</i>	252
Tablo 82. <i>6-7. Sınıf Ders Kitabından Seçilmiş Metinlerin Yaş Ortalaması</i>	253
Tablo 83. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 6-7. Sınıf Ders Kitabındaki Metinler</i>	254
Tablo 84. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 6-7. Sınıf Ders Kitaplarındaki Yazarlar</i>	256
Tablo 85. <i>“Anadolu’da Bahar” Adlı Metindeki Kültürel Unsurlar</i>	257
Tablo 86. <i>“Mimar Sinan ve Deha” Adlı Metindeki Kültürel Unsurlar</i>	257
Tablo 87. <i>Türkçe ve Türk Kültürü 6-7. Sınıf Ders Kitaplarından Seçilmiş Metinler</i>	258
Tablo 88. <i>6-7. Sınıf Çalışma Kitaplarındaki Becerilere Göre Etkinlik Sayıları</i>	261
Tablo 89. <i>Dil bilgisi Konuları ve Sayfa Numaraları</i>	264
Tablo 90. <i>İnside Ders Kitabı 5. Ünite Metin İşleme Taslağı</i>	272

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> İç içe geçmiş çoklu durum çalışması	58
<i>Şekil 2.</i> Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programında 1., 2. ve 3. sınıfın birlikte ele alınması.	86
<i>Şekil 3.</i> Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programında 1., 2. ve 3. sınıfın konuşma ve yazma kazanımlarının birlikte ele alınması.	87
<i>Şekil 4.</i> Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı içindekiler kısmı 1	104
<i>Şekil 5.</i> Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı içindekiler kısmı 2	105
<i>Şekil 6.</i> Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı içindekiler kısmı 3.	105
<i>Şekil 7.</i> Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı içindekiler kısmı 4.	106
<i>Şekil 8.</i> 6-7. Sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabı içindekiler kısmı 1.	109
<i>Şekil 9.</i> 6-7. Sınıf Türkçe ve Türk kültürü ders kitabı içindekiler kısmı 2.	110
<i>Şekil 10.</i> TELPAS'taki becerilerin öğretiminde kullanılan stratejiler.	152
<i>Şekil 11.</i> TELPAS'taki öğrenci merkezliliğe örnek başlangıç seviyesi kelime tanımlama öğeleri etkinliği.	153
<i>Şekil 12.</i> TELPAS'taki öğrenci merkezliliğe örnek 10-12. sınıf kelime tanımlama öğeleri etkinliği.	154
<i>Şekil 13.</i> TELPAS'ta 3. sınıf orta seviye hikâye örneği.	157
<i>Şekil 14.</i> Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. sınıf ders kitabı örnek görsel	184
<i>Şekil 15.</i> Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. sınıf ders kitabı örnek görsel	184
<i>Şekil 16.</i> Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. sınıf ders kitabı örnek görsel.	186
<i>Şekil 17.</i> Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. sınıf ders kitabı örnek görsel.	212
<i>Şekil 18.</i> Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. sınıf ders kitabı örnek görsel.	213
<i>Şekil 19.</i> Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. sınıf ders kitabı örnek görsel.	214
<i>Şekil 20.</i> Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. sınıf ders kitabı örnek görsel.	215

<i>Şekil 21. Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. sınıf ders kitabı örnek görsel</i>	<i>216</i>
<i>Şekil 22. Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>245</i>
<i>Şekil 23. Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı örnek görsel</i>	<i>246</i>
<i>Şekil 24. Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>247</i>
<i>Şekil 25. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>269</i>
<i>Şekil 26. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>270</i>
<i>Şekil 27. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>274</i>
<i>Şekil 28. İinside ders kitabı örnek görsel</i>	<i>276</i>
<i>Şekil 29. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>278</i>
<i>Şekil 30. İinside ders kitabı örnek görsel.....</i>	<i>281</i>
<i>Şekil 32. İinside ders kitabı örnek görsel.....</i>	<i>283</i>
<i>Şekil 33. İinside ders kitabı örnek görsel.....</i>	<i>284.</i>
<i>Şekil 34. İinside ders kitabı örnek görsel.....</i>	<i>286</i>
<i>Şekil 35. İinside ders kitabı örnek görsel.....</i>	<i>287</i>
<i>Şekil 36. İinside ders kitabı örnek görsel.....</i>	<i>289</i>
<i>Şekil 37. İinside ders kitabı örnek görsel.....</i>	<i>290</i>
<i>Şekil 38. İinside ders kitabı örnek görsel.....</i>	<i>292</i>
<i>Şekil 39. İinside ders kitabı örnek görsel.....</i>	<i>294</i>
<i>Şekil 40. İinside ders kitabı örnek görsel.....</i>	<i>295</i>
<i>Şekil 41. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>296</i>
<i>Şekil 42. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>296</i>
<i>Şekil 43. İinside ders kitabı örnek görsel</i>	<i>297</i>
<i>Şekil 44. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>298</i>
<i>Şekil 45. İinside ders kitabı örnek görsel</i>	<i>299</i>
<i>Şekil 46. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>300</i>
<i>Şekil 47. İinside ders kitabı örnek görsel</i>	<i>301</i>
<i>Şekil 48. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>303</i>
<i>Şekil 49. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>305</i>
<i>Şekil 50. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>306</i>
<i>Şekil 51. İinside ders kitabı örnek görsel.</i>	<i>308</i>

Kısaltmalar

BICS	Basic Interpersonal Communicative Skills (Bireylerarası Temel İletişimsel Beceriler)
CALP	Cognitive Academic Language Proficiency (Bilişsel Akademik Dil Yeterliği)
ELL	English Language Learner (İngilizce Öğrencisi)
ELPS	English Language Proficiency Standards (İngiliz Dili Yeterlik Standartları)
ESL	English as a Second Language (İkinci Dil Olarak İngilizce)
PLDs	Proficiency Level Descriptors (Yeterlik Seviyesi Tanımlayıcıları)
SE	Student Expectation (Öğrenci Beklentisi)
TAC	Texas Administrative Code (Teksas İdari Kodlama)
TEKS	Texas Essential Knowledge and Skills (Teksas Programı Ana Bilgi ve Beceriler)
TELPAS	Texas English Language Proficiency Assessment System (Teksas Programındaki İngilizce Yeterlik Değerlendirme Sistemi)
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan yaşamında dilin çok önemli işlevlere sahip olduğu bilinmektedir. Bu işlevlerden bazıları görülebilir, açık ve somut bir şekilde gerçekleşirken bazı işlevler de örtük ve soyut bir şekilde gerçekleşir. İki kişinin iletişimi sırasında dilin kullanımı açık, görülebilir ve somut bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Oysa dilin ciddi ölçüde etkilediği, şekillendirdiği kimlik oluşumunda dilin etkisi örtük ve soyut bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu durum dilin kimlik oluşumunda belirleyici ve etkin bir role sahip olduğu gerçeğini ön plana çıkarmaktadır. Ortaya çıkan bu olgular dil, düşünce ve kültür arasında yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığını göstermekte, söz konusu kavramlar arasında güçlü bir bağ ve etkileşim oluşturmaktadır.

Dil, düşünce ve kültür arasındaki ilişkinin, başta kimlik gelişimi olmak üzere düşünce yapısının şekillenmesi, bakış açısı, kendini ve çevreyi algılayış gibi duyuşsal ve zihinsel süreçleri etkilediği ifade edilebilir. Dil ve kimlik oluşumu/gelişimi konusundaki görüşler, birey-dil ilişkisi hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Diğer taraftan dil-toplum ilişkisi değerlendirildiğinde bir dilin toplum üzerinde toplumsal kimlik kazanmada şekillendirici bir etkiye sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Dil, toplumun sahip olduğu kültürel birikim ve dünya görüşünü nesilden nesile aktarır. Böylece toplumsal yapının devamı mümkün hâle

gelirken dil yardımıyla oluşturulan kültürel birikim de korunarak geliştirilir. Bu bakımdan dil, toplumsal hayat üzerinde bir köprü vazifesi görerek önemli bir işlevi yerine getirmektedir.

İnsanların sosyal yaşamdaki en temel ihtiyaçlarının başına iletişim gelmektedir. Özellikle sosyal iletişimin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi, dilin doğru ve işlevsel kullanılmasına bağlıdır. Dilin etkin kullanımı ile kişiler yaşadığı sosyal hayata ve çevreye uyum sağlar. Dilin işlevi sadece bilgiyi iletmek değildir. Aksine dil, düşüncenin ve duyguların meydana gelmesinde ve ifade edilmesinde temel bir araçtır. Düşünce ve duygular, dil sayesinde somutlaşır ve ortak kodlara dönüştürülür. Bu ortak kodlar kişinin kendi varlığına, çevresine ve yaşadığı hayata anlam katarken aynı zamanda belli davranış kalıpları ve tutumlar oluşturur. Dilin oluşumuna katkı sağladığı ortak düşünce ve duygular ise millî kimliği oluşturur. Şüphesiz bu ortak düşünce ve duyguların yansımaları her bireyde aynı şekilde ortaya çıkmaz. Bahsedilen ortak değerler toplum tarafından büyük ölçüde kabul görmüş ve içselleştirilmiş geniş bir mutabakatı temsil etmektedir. İfade edilen bu düşünceler dilin, birey ve toplum yaşamında hayati öneme sahip olduğu gerçeğini bir kez daha hatırlatmaktadır. Birey, toplum ve dil temelinde, bireyin sosyal yaşamda kendisini, bir toplum ve kültüre ait hissetmesi, varlığını anlamlandırabilmesi psikososyal açıdan oldukça gereklidir. Kendisiyle ilgili olumlu bir benlik algısına sahip, ait olduğu toplum ile güçlü bağlar kurabilen bireyler, kendileriyle ve içinde bulundukları toplum ile sağlıklı ilişki geliştirebilir ve barış içinde yaşayabilirler. Aksi halde aitlik duygusu doyuma ulaşmamış, kendi varlık sürecini anlamlandıramamış, kendine ve ait olduğu kültüre karşı duyarsızlaşmış bireylerin ortaya çıkması kaçınılmazdır. Bu durumu bir metaforla anlatmak gerekirse, okyanusun ortasındaki bir sandalda, nereye gideceğini bilmeyen, rüzgâr nereden güçlü eserse o yana savrulan bir kişi düşünülebilir. Uzun ve meşakkatli okyanus yolculuğunda kişinin kendisine yardımcı olacak aletlere, beslenmesini sağlayacak gıdalara ve yolunu bulmasını sağlayacak pusula ve haritaya ihtiyacı vardır. Bu yaşamsal malzemeler kişinin emniyetli bir şekilde hedefine ulaşması için gereklidir. Okyanus yaşama benzetildiğinde, bahsedilen yaşamsal malzemeler kişinin sahip olduğu maddi ve manevi olanaklarıdır. Kişinin elinde bir pusula ve harita olmazsa rüzgâr karşısında savrulup duracaktır. Dil ile inşa edilen kimlik kişinin pusulası ve haritasıdır. Bu pusula ve harita ile kişi nereye gideceğini bilir, kendini güvende hisseder ve rotasını çizbildiği için emniyetli bir şekilde yol alarak hedefine ulaşır. Aksi halde sürekli ve büyük bir belirsizlikle mücadele etmek zorunda kalacak, rüzgâr nereye sürüklerse oraya

gitme durumunda kalacaktır. Kimlik gelişimini sağlıklı tamamlayamayan bir birey için de aynı durum geçerlidir. Çünkü kültürel gerçeklik üzerine inşa edilemeyen bir kimlik tıpkı güçlü bir rüzgârın kişiyi istediği yere sürüklemesi gibi kimlik savrulmaları yaşanmasını mecburi hâle getirecektir.

Dil ile ilgili diğer bir değerlendirme ise dilin bir tür alışkanlıklar sistemi olarak kabul edilmesine dayanmaktadır. Davranışlar ve düşünce arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Düşüncenin oluşumunda, dilin önemli bir etkisinin olduğu bilinmektedir. Günümüzde dil, düşünce ve davranış arasındaki ilişkinin gelişimini, büyük ölçüde eğitim/öğretim olgusu etkilemektedir. Bu noktada dilin bir eğitim/öğretim süreci içerisinde öğrenilmesi büyük önem arz etmektedir. Özellikle yurt dışında yaşayan bireylerin ana dillerini öğrenirken böyle bir öğrenim süreci içerisinde yer almaları gerekmektedir. Planlanmış bir eğitim sürecinden bağımsız olarak öğrenilen dil, kişinin sınırlı düzeyde iletişim kurmasına yardımcı olabilir ancak iletişimsel ve akademik becerilerde oluşacak yetersizliğin önüne geçemez. Kişinin iletişim becerisinin yanı sıra düşünsel beceriler yönünden de yeterli seviyeye gelmesi ancak programlı ve bilinçli eğitim/öğretim süreçlerine bağlıdır.

Günümüzde eğitim ve öğretim, devletlerin temel sorumluluk alanları arasındadır. Dolayısıyla her devlet, resmî dilinin öğrenilmesi, kültürünün korunması ve geliştirilmesi için programlar ve kitaplar hazırlar, bu alanda öğretmen yetiştirerek dil-kültür öğrenim/öğretim sürecini destekler. Bu süreci sistemli bir program dâhilinde yürütmeye çalışır.

Devletin, ana dil öğretimi sadece yurt içinde değil, yurt dışında yaşayan vatandaşlar için de gerekli ve önemlidir. Ülke içerisinde yaşayan bireyler için ana dili, genel anlamda bir iletişim aracı olarak kullanılır. Yurt dışında yaşayan bireyler açısından ise ana dili bir iletişim aracı olmanın ötesinde kimliğini devam ettirebilmenin, kültürünü koruyabilmenin ve yaşayabilmenin, vatani ile güçlü bağlar kurabilmesinin ve ilişkilerini sürdürebilmenin en temel aracıdır.

Ana dilin kaybolmasıyla kültürün ve kimliğin kaybolduğu gerçeği, tarihî birçok örnekle sabittir. Bunun yanı sıra dil, öğrenme sürede önemli bir yapı taşıdır. Ana dilini tam olarak öğrenemeyen bireyler öğrenme süreçlerinde anlama-anlatma, yorumlama, eleştirel düşünme, analiz edebilme gibi becerilerden yoksun kalacakları için büyük sıkıntılar yaşarlar. Bu nedenle ana dilini iyi kullanma yetisi, öğrenmenin ve kendini geliştirmenin ilk adımı

olarak kabul edilebilir (Özdemir, 1983, s. 18). Dolayısıyla yurt dışında yaşayan bireyler açısından ana dilini öğrenmek ve yetkin bir şekilde kullanmak üzerinde hassasiyetle durulması gereklidir. Bu çerçevede yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları için ana dillerinin öğrenilmesi benlik algıları, toplumsal bütünlük anlayışları ve kültürel aidiyetlerinin devamı açısından önemli bir gerekliliğe işaret etmektedir. Bu süreçte hem bireylerin hem de devletin ayrı ayrı sorumlulukları bulunduğunu altı çizilmesi gerken konular arasındadır.

Buraya kadar yapılan değerlendirmeler de, bireyin ana dilini yetkin bir şekilde öğrenmesinin önemine dikkat çekilmektedir. Bu kapsamda ana dili tanımlarına bakıldığında; Türkçe Sözlük'te (2011, s. 93) "Ana dili, insanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil." şeklinde tanımlamaktadır. Vardar da (2002, s. 17) bu tanıma benzer bir tanım yapmakta ve ana dili; "İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde öğrendiği ilk dil." şeklinde ifade etmektedir.

Aksan (2007, s. 81) ise ana dilin tanımını, özelliklerine dikkat çekerek şöyle sıralamaktadır:

- Ana dilin kendine özgü bir ses dizgesi vardır.
- Ana dili bireye anlatış yolu ve evrene ayrı bir bakış biçimi verir.
- Ana dili bir ulusun kültürünün aynasıdır.
- Ana dili bir toplumu ulus yapan öğelerin en güçlüsüdür.

Söz konusu tanımlardan yola çıkarak bir konuya açıklık getirilmelidir. Ana dil ve ana dili kavramları sıklıkla karıştırılabilmekte, hatta birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Ana dil, Türk Dil Kurumunun sözlüğünde, kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş dil şeklinde tanımlanmaktadır (2005, s. 93). Ana dil ile ilgili alandaki diğer tanımların büyük ölçüde aynı olduğu görülmüştür (Ergin, 2000; Korkmaz, 1992; Vardar, 1988).

Ana dili ile ilgili Skutnabb-Kangas'ın (1981) tanımı, odaklandığı kavramlar boyutuyla dikkat çekicidir. Skutnabb-Kangas, ana dili kavramını dört ölçüte göre değerlendirmiştir. Bu ölçütler; "köken, yetkinlik, fonksiyon ve davranışlar" dır. Köken ölçütü haricinde diğer ölçütlere göre ana dili hayat boyu değişebilir. Her bir ölçüte göre ana dili tanımları şu şekildedir: "Bir kimsenin ilk öğrendiği dil (kişinin sürekli iletişim ilişkisi kurduğu dil); bir kimsenin en iyi bildiği dil; bir kimsenin en çok kullandığı dil; bir kimsenin özdeşleştiği dil (içsel özdeşleşme); bir kimsenin diğerleri tarafından ana dili olarak konuştuğu kabul edilen dil (dışsal özdeşleşme)." Ana dili, "Bir kimsenin sayı saydığı, düşündüğü, rüya gördüğü,

günlük yazdığı, şiir yazdığı dil” şeklinde tanımlamaktadır (Skutnabb-Kangas’tan aktaran Şen, 2015, s. 34). Skutnabb-Kangas (1981) ana diline ilişkin tanımlarında, dili sadece soy-kimlik üzerinden tanımlamamış, ana dili kavramının yaşam içerisindeki işlevselliğine dikkat çekmiştir.

Ana dili, kişilerin hayatında belirleyici ve önemli bir role sahiptir. Sadece ülkemizde yaşayan çocukların değil, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının da ana dillerini yetkin bir biçimde öğrenmeleri toplumsal, kişisel ve kültürel açıdan büyük önemdedir. Özellikle yurt dışında yaşayan çok sayıda vatandaşımız olduğu düşünüldüğünde Türk çocukların kimliklerini koruyabilmeleri için ana dillerini öğrenmeleri temel bir ihtiyaçtır. Burada dikkat çekilmesi gereken önemli bir nokta bulunmaktadır. Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının kimliklerini “korumaları”, bir taraftan içinde bulunulan durumun olumsuzluğuna işaret etmektedir. Güncel durum düşünüldüğünde, kimliğin kaybedilmemesi için devlet tarafından bir uğraş verildiği açıkça görülmektedir. Ana dili dolayısıyla kimliği kaybetmemek ve korumak üzerine politikalar geliştirilmesi günümüz açısından bir gerekliliği ifade etmektedir. Bu düşünce aynı zamanda bir kaygı zeminine ve özgüvensizliğe işaret etmektedir. Bu düşünce yapısından sıyrılarak -bugün mümkün olmasa da gelecekte-kültürün/kimliğin “korunmasından” ziyade nasıl “yaşanabileceği” ve “geliştirilerek zenginleştirileceği” üzerine politikalar geliştirilmesi elzemdir. Koruma psikolojisi ile hareket edildiğinde elde olanı kaybetmeme anlayışı merkeze alınır ve sonunda değişim kaçınılmaz olur. Ancak gelişme/geliştirme üzerinden dile odaklanıldığında sahip olunan değerlerin zenginleşerek daha güçlü kökleşmesine yardımcı olacağı muhakkaktır.

Günümüzde, resmî rakamlara göre altı milyonu aşkın Türk vatandaşı yurt dışında yaşamaktadır¹. Gayri resmî rakamlara göre ise sadece Batı Avrupa ülkelerinde bulunan Türk nüfusu altı milyona yaklaşmaktadır. Türk vatandaşlarının yurt dışına gidişinin nedenleri arasında başta ekonomik sebepler gelmektedir. Ancak ekonomik nedenlere çözüm bulmak için çıkılan bu yolculuk vatandaşlarımızın başka sorunlarla karşılaşmalarına neden olmuştur. Bu sorunların başında ise ana dili sorunu gelmektedir. Başlangıçta gidilen ülkelerin dilini öğrenme sorunu ortaya çıkmışken ilerleyen süreçte ana dilini kaybetme gerçeği ile karşı karşıya kalınmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dilini ve yaşadıkları ülkenin dilini öğrenmede problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

¹ <http://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler.tr.mfa>

Batı Avrupa ve özellikle Almanya örneği üzerine yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Çalışmaların Almanya, Fransa gibi ülkeler üzerinde yoğunlaşmış olmasının temel sebebi, yurt dışında yaşayan Türk nüfusun bu ülkelerde yoğunlaşmasıdır. Adı geçen ülkelerin dışında Hollanda, Belçika, İngiltere ve Baltık ülkelerinde yapılan çalışmalar da söz konusudur. Uzak coğrafyalar olarak adlandırılabilir Avustralya ve Amerika gibi ülkelerde ise alanla ilgili çok az sayıda çalışma yapılmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin tüm vatandaşlarına ana dili öğretme sorumluluğu bulunmaktadır. Bu çerçevede yurt dışına öğretmen göndermek, Türkçe ders programı hazırlamak, ders kitapları ve materyaller hazırlamak, ilgili ülkelerle çeşitli görüşmeler ve antlaşmalar yaparak Türk çocuklarının ana dillerini öğrenmesi için gerekli şartları oluşturmak Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin sorumluluk alanındadır. Millî Eğitim Bakanlığı ifade edilen çalışmaları halihazırda yerine getirmektedir. Fakat bu çalışmalardan istenilen/hedeflenen sonuçlar sağlanamamaktadır. Bakanlığının 2015-2019 Strateji Planı olarak hazırladığı plan çerçevesinde yurt dışında yaşayan Türk çocukları ile ilgili olarak, merkez ve taşra teşkilatı çalışanları ile yapılan çalıştaylar ve iç ve dış paydaş analizleri, bakanlık birimleri ile yapılan görüşmeler, Stratejik Plan Üst Kurulu toplantıları ve bakanlığın mevcut durumunun analiz edilmesi sonucunda güçlü-zayıf taraflar ve fırsatlar-tehditler belirlenmiştir. Bu kapsamda “Zayıf Taraflar” üst başlığı altında yer alan, “Eğitim ve Öğretime Erişim” başlığının beşinci maddesi; yurt dışında yaşayan vatandaşlarımıza yönelik sunulan eğitim imkânlarının ve izleme-değerlendirme sistemi hakkında bilgiler paylaşılmıştır (MEB Stratejik Plan, 2015, s 9-10). Bakanlığın Stratejik Plan içerisinde önemli kabul ettiği ve yapılması gerekenleri belirttiği bu bölümden anlaşılacağı üzere, yurt dışında yaşayan vatandaşlarla ilgili gerekli eğitim öğretim faaliyetlerinin temini ve yürütülmesi konusunda önemli problemler olduğu belirtilmektedir. Ayrıca Stratejik Planda yurt dışındaki eğitim faaliyetlerinin izlenmesinde ve değerlendirilmesinde eksik yönler olduğu vurgulanmaktadır.

Stratejik Plan'da, “Eğitim ve Öğretim Sisteminin Sorun ve Gelişim Alanları” üst başlığı altında, “Eğitim ve Öğretime Erişim” başlığı altındaki yirminci maddeye göre yurt dışındaki vatandaşların eğitime erişimi, sorun alanları arasında yer almaktadır. “Eğitim ve Öğretimde Kalite” alt başlığı altındaki on birinci maddeye göre, yurt dışındaki vatandaşlarımıza yönelik hazırlanan eğitim ve öğretim materyalleri, sorunlu alanlar arasında gösterilmektedir. “Kurumsal Kapasite” alt başlığında yirmi yedinci maddeye göre ise ulusal ve uluslararası kurum, kuruluşlarla iş birliği, sorunlu alanlar olarak belirtilmektedir (MEB Stratejik Plan, 2015, s. 27).

Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışındaki Türk çocukları ile ilgili faaliyetleri değerlendirmiş ve bu yönde ciddi eksikler tespit etmiştir. Bu eksikliklerin giderilmesi için 2015-2019 yılları arasında strateji planında yapılması gerekenler belirtilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığın tespit ettiği eksikliklerin temel sebepleri arasında yurt dışına gönderilen öğretmenlerin iki dillilik konusunda gerekli formasyondan yoksun oluşları, ders kitaplarının ve programların, program ve kitap değerlendirme ölçütlerine göre yetersiz kalması ve ilgili ülkelerin olumsuz dil politikaları ile Türk ailelerin ana dili konusunda gereken hassasiyeti göstermemeleri gibi nedenler sayılmaktadır (MEB, 2015-2019 Strateji planı).

Günümüzde, yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçe öğrenmeleri ile ilgili birçok sorun bulunmaktadır. Bu sorunlar; nitelikli ve yeterli program, ders materyali, öğretmen sorunu, öğrenci ve velilerin ilgisizliği, Türkçe ve Türk Kültürü dersleri konusunda yeterince bilinçli olmamaları, öğrencilerin derslere devamsızlık yapması veya belli bir süre sonra katılmaması, öğretmenlerin yabancı dil bilmemeleri, birleştirilmiş sınıflar, sınıflık problemleri, genel iletişim problemleri ve benzerleri olarak sayılabilir (Çakır ve Yıldız, 2016, s. 222- 237- 240).

Dünya ölçeğinde bakıldığında Avrupa'da daha fazla Türk nüfusun yaşaması sebebiyle Türkiye Cumhuriyeti Avrupa'daki Türk çocukları öncelikli olarak gündemine almıştır. Çalışmaların odak noktası Batı Avrupa'daki ülkeler olmuştur. Uzun yıllardan bu yana Avrupa'daki birçok ülkeye öğretmen gönderilmesine rağmen problemlerin birçoğu çözülememiştir. Diğer coğrafyalarda ise öğretmen ve materyal eksikliği başta olmak üzere söz konusu problemlerin çok daha büyük ölçüde yaşandığı bilinmektedir. Bu ülkelerden birisi de Amerika'dır. Amerika'da yaşayan Türk çocukları açısından ana dili öğrenimi konusunda ciddi problemler yaşanmaktadır. Türk nüfusun bir arada yaşamaması, öğretmen ve materyal eksikliği ile beraber ailelerin ilgisizliği, ana dili öğreniminin başındaki sorunlar arasında yer almaktadır. Bu problemler çözümsüz bir hâle gelmeden önce ivedi ve kalıcı şekilde eğitim politikaları geliştirmek, alandaki öğretmen ve materyal eksikliği gidermek gerekmektedir. Aksi durumda çok kısa bir zaman içerisinde çocukların ana dilleri ile birlikte kimliklerini de yitirebilecekleri öngörülmektedir.

1970 sonrası artan göç dalgası ve ilerleyen yıllardaki göçlerle beraber yurt dışında ciddi sayılara tekabül eden bir Türk nüfus yaşamaktadır. Resmî rakamlara göre yurt dışında yaşamakta olan altı milyon Türk'ün bir milyonun üzerindeki kısmı öğrencidir. Türkiye Cumhuriyeti yurt dışında yaşayan Türk nüfus için birtakım eğitim-öğretim hizmetlerini yürütmektedir. Fakat bu

Çalışmaların başında yer alan ana dili ğretimi ihtiyaçlara cevap vermekten uzaktır. Bu nedenle yapılacak çalışmaların bilimsel bir zeminde yrtlmesi kalıcı çözüm için bir zorunluluktur. Bu konuda ilgili devlet kurumlarına, üniversitelere ve alan uzmanlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Özellikle bu anlamda yetkili ve sorumlu olan kurum, Millî Eğitim Bakanlığıdır. Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışında yaşayan vatandaşlara ana dillerini öğretme konusunda yapabileceği önemli görevler bulunmaktadır. İki dilliliğin temel alındığı; ülkelere göre ayrı ayrı düzenlenmiş işlevsel program ve kitapların yazılması ve bu alanda uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi öncelikli görevleri arasındadır. Türkçenin ğretilmesinde bakanlık tarafından gönderilen Türkçe, sınıf ve diğer branş öğretmenleri ile yeterince başarılı olunamadığı alan uzmanları tarafından ifade edilmektedir. Yurt dışına gönderilen öğretmenlerin iki dilli ğretim esaslarını bilmemeleri ve bu yönde bir donanıma sahip olmamaları problemin önemli boyutlarından birini oluşturmaktadır. Bakanlık tarafından yurt dışına görevlendirilen öğretmenler kısa süreli bir hizmet içi eğitim kursuna tabii tutulmakta fakat bu kursun hem zaman sınırlılığı hem de içerik açısından yetersiz olduğu dile getirilmektedir. Ayrıca ilgili ülkelerin eğitim ve idari organları nezdinde yapılacak görüşmelerle Türk çocuklarının ders süreleri ve sınıflar konularında belli standartların oluşturulması gerekmektedir. Öğretim sürecinin önemli yapı taşlarından birisi de ailelerin bilinçlendirilmesi ve yönlendirilmesidir. Ana dili öğrenim sürecinde söz konusu yeterliliklerin yerine getirilmesi bakanlığının sorumluluğundadır.

Bahsi geçen problemler çerçevesinde Bican (2014, s. 317-318) şunları ifade etmektedir:

“Yurt dışındaki Türklerin ncelikli gereksinimi, iki dilliliği temel alan, bilimsel araştırmalara dayanan, uygun ve doğru yapılandırılmış bir ana dili öğretimidir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına; dili ve ait olduğu kültürü sevmeye ve benimsetmeye, bilimsel, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini kazandırma, duygu ve düşünce evrenini genişletmeye, toplumsal bağları ve ulusal duyguları güçlendirme gibi birçok zelliliği, beceriyi ve kazanımı bünyesinde barındıran program ve kitapların yazılması gerekir.”

Yurt dışında ana dilleri olan Türkçeyi yaşadıkları toplumun diliyle birlikte öğrenmek zorunda olan Türkler “iki dilli” olarak tanımlanmaktadır. İki dillilik en genel tanımıyla, bireyin erken yaşlarda ya da çocukluktan itibaren ana diline ek olarak ikinci bir dil edinmesi, öğrenmesi ve kullanması durumudur. İki dille yetişen bireyler, belleğini tek dille yetişenlere göre daha çok kullanmak durumunda oldukları için hem dil hem de düşünme becerileri ile ilgili olan alanlarda daha aktiftirler (Westly, 2011, s. 40). Dolayısıyla yurt dışında yaşayan Türk çocuklarıyla ilgili yapılacak tüm çalışmalar iki dillilik konseptine göre geliştirilmelidir. Böylelikle gerçek anlamda iki dilli olarak yetişmek, Türk çocuklarının özsaygısını/özgüvenini arttıracadığı gibi akademik başarısının ve zihinsel becerilerinin de gelişmesine yardımcı olacaktır. Açık’ın (2013) da

görüşleri söz konusu ifadelerle örtüşmektedir (s. 594): “İki dilli toplumlarda, genellikle yüksek dil ve düşük dil olarak adlandırılan statüleri ve alanları farklı dil ya da dil çeşitleri bulunur. Yüksek dil daha çok resmî ortamlarda öğrenilir ve resmî söylem işlevlerini yerine getirir. Düşük dil ise resmî olmayan ortamlarda konuşulur. Burada önemli bir kavram, genellikle dillerden birinin egemen olduğu alanlar bulunmasıdır. Yüksek ve düşük diller rekabet içinde olmayıp kendi alanlarında egemen olmayı sürdürürlerse istikrarlı çift dillilik söz konusu olur.”

Eğitim ve bilim çevrelerinde iki dilli Türk çocuklarına yönelik çalışmalar son zamanlarda üniversitelerin ve Millî Eğitim Bakanlığının çabaları ile artmaktadır. Bu bağlamda mevcut hedef kitlenin durumunu/sorunlarını ortaya koymak ve ihtiyaçlarını belirlemek, bu faaliyetlerin başlangıç aşamasını oluşturmaktadır. Konunun doğru temellendirilmesinin ardından çalışmalarda amaca yönelik işlevsel bir yaklaşımın benimsenmesi, doğru eğitim modelinin seçilmesi, ortak öğretim çerçevesinin bilimsel yöntemlerle oluşturulması, etkili ve verimli öğrenme yöntem ve ortamlarının sağlanması büyük öneme sahiptir (Bican, 2014, s. 318). İçinde yaşanılan ülkenin; eğitim politikaları ve şartları, Türk vatandaşlarının bir arada ya da ayrı yaşamaları, eğitim seviyesi, Türkçenin hangi statüde algılandığı gibi unsurların göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Yani ihtiyaç analizi ülke ülke ele alınmalı ve sonrasında yapılacak çalışmalar her bir ülke için ayrı düzenlenmeli veya üretilmelidir. Toptancı bir anlayışla, Türk çocuklarının dünyanın her yerinde aynı şartlar altında yaşadığını düşünerek yapılacak çalışmalar işlevsiz olacaktır. Bu noktada özellikle tespit edilmesi gerekenlerin başında Türkçenin ilgili ülkedeki statüsü gelmektedir. Kişinin ana dilini üst veya alt statüde kabul etmesi ana dilini öğrenmede belirleyici bir etkiye sahiptir (Açık, 2013, s. 594). Bahsedilenlerden hareketle başta Millî Eğitim Bakanlığı ve yurt dışında yaşayan ailelere önemli görevler ve sorumluluklar düşmektedir. Kültürün, kimliğin ve ana dilinin kaybolmaması önemli bir hassasiyet bilinci ile birlikte, programlı, bilinçli bir çalışmayı ve çabayı gerektirmektedir. Bazı ülkelerde, ülkenin resmî dili dışında başka dillerin öğrenilmesi politik tutum olarak doğru bulunmamakta ve desteklenmemektedir. Bu tür durumlarda sivil toplum kuruluşları devreye girerek ana dili öğrenimi konusunda taleplerini dile getirmeli, sivil inisiyatifler olarak Türk çocuklarının kimlik gelişimlerinin önemi gereğince gerekli çalışmaların yapılması için sorumluluk almalıdır.

Şu ana kadar iki dilli Türk çocukları açısından genel bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirme kapsamında Stölting ve arkadaşlarının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının dil

gelişimleri ile ilgili verdiği bilgiler oldukça önemlidir. Stölting vd., (Akt. Çakır ve Yıldız, 2016, s. 223) Almanya’da yaşayan Türk öğrenciler için değerlendirme yapmış olmalarına rağmen söz konusu değerlendirme yurt dışında yaşayan bütün Türk çocukları için geçerlidir. Bu değerlendirmeye göre;

- Öğrenciler Türkçe derslerine devam ediyorsa veya birinci dili yetkin bir şekilde konuşacak düzeyde edinebiliyorsa yaşadıkları ülkenin dilini ve Türkçeyi eşit şekilde ana dili düzeyinde (Bloomfield, 1933, s. 55) öğrenmekte ve kullanabilmektedir.
- Öğrenciler derslere devam etmiyor ve bu durum okul başarısına olumsuz yansiyorsa iki yönlü yarım iki dilli gelişmektedirler.
- Öğrencilerin evlerinde tek bir dil kullanılıyorsa, bunun sonucunda köken veya ana dilinin ağır bastığı iki dilli bireyler yetişmektedir.
- Bunların dışında evde veya informal ortamlarda köken veya ana dili kullanılmıyorsa, birey ikinci dilin ağır bastığı bir iki dilli öğrenci profili oluşturmaktadır.

İçinde bulunduğumuz dönemde yurt dışında yaşayan Türk çocukları açısından ana dili kaybının çok daha hızlı olduğu bilinmektedir. Özellikle Batı Avrupa dışındaki ülkelerde bu durum daha belirgindir. Batı Avrupa’da Türklerin genellikle bir arada yaşamaları ve kısmen Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin olması sebebiyle ana dili konusundaki kayıp daha azdır. Fakat özellikle Amerika gibi ülkelerde Türklerin çok fazla bir arada yaşamamaları ve öğrencilerin Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin olmaması gibi sebeplerle ana dili kaybı çok hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’ndeki Türkler ile ilgili çok az sayıda akademik çalışma yapılmış olması dolayısıyla bu araştırmanın Amerika’da yaşayan Türk çocukları üzerine yapılmasına karar verilmiştir.

Türklerin Amerika’ya geliş tarihleri incelendiğinde ilk göçler I. Dünya Savaşı’ndan sonra başlamıştır. Amerika’daki Türk nüfusu ilerleyen yıllarda da hızla seyreden bir ivme göstererek artmıştır. 2018 yılında yurt dışında yaşayan Türk nüfusu ile ilgili meclise verilen bir soru önergesine Dışişleri Bakanlığı¹ cevaben Amerika’da yaşayan Türk sayısını 300.000 (üç yüz bin)

¹ <https://www2.tbmm.gov.tr/d27/7/7-3557sgc.pdf>

olarak açıklamıştır. 2012 yılı itibarı ile Grillman (2014) tarafından Amerika'daki toplam Türk nüfusu 198.551 olarak ifade edilmektedir.

Amerika'da okul çağında önemli sayıda Türk öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tam iki dilli olarak yetişmeleri ve ana dillerini yeterli düzeyde öğrenmeleri kimlik gelişimleri açısından temel bir ihtiyaçtır. Ana dilini tam olarak öğrenmiş çocuklarda özbenlik algısı yeterince gelişmekte ve iki dili de tam olarak öğrendiğinde zihinsel beceriler yönünden akranlarından daha avantajlı duruma geçebilmektedirler. Fakat bireyler ana dilini tam olarak öğrenmeden ikinci dili öğrenmeye başladığında dil ile ilgili birtakım problemler yaşayabilmektedirler. Ana dilinde; dil yapıları, kavram gelişimi ve söz dizimi gibi dilsel olgular henüz zihinsel olarak yerleşmeden öğrenme süreci başladığı için çocuklar her iki dili de tam olarak öğrenmede problem yaşayabilmektedirler. Bu duruma “yarım iki dillilik” denilmektedir. Sonuç olarak çocuk her iki dili de tam olarak konuşmadığı için akranları ile sağlıklı iletişim kuramadığı gibi kendine öz saygısı da gelişmemektedir. Bu durum sonunda psikolojik sorunlar ortaya çıkabilmekte ve bireyler kendisini iki kültüre de ait hissedememektedirler. Bu tür çocuklar ilerleyen zamanlarda asli kimliklerini ve kültürünü tamamen terk ederek asimile olabilmekte ve asli kimliğine duyarsızlaşabilmektedirler.

Amerika'da yaşayan Türk çocuklarının günlük hayatlarında ana dillerini büyük ölçüde kullanmadıkları görülmektedir. Bu durumun meydana gelmesinde İngilizcenin Türkçeye göre baskın statüde bir dil olması, günlük hayatta egemen olması, çocukların programlı bir ana dili öğrenimi görmedikleri için kendilerini ifade etme konusunda zorluklar yaşamaları ve ailelerin ana dili edinimi/öğrenimi ve kullanımı konusunda yeterince hassas olmamaları gibi sebepler sayılabilir. Sonuç olarak ana dili öğrenimi ve kullanımı konusunda önemli bir sorun bulunmakta ve bu duruma ivedilikle bir çözüm getirilmesi gerekmektedir. Aksi halde tek dilli ve ana dili İngilizce olan Türk çocukları ortaya çıkacaktır. Halihazırda çok sayıda bu şekilde örnekle karşılaşmak mümkündür.

Amerika'da yaşayan Türk çocuklarının ana dili öğrenimi konusunda araştırmaların yeterli düzeyde olmadığı akademik inceleme ve gözlemler sonucunda görülmektedir. Amerika, ekonomik açıdan dünyadaki güçlü ülkelerden biri olarak kabul edilmekte ve bu durum Amerika'yı günümüzde en çok göçmen alan ülke durumuna getirmektedir. 2008 yılı itibarı ile 5,3 milyon göçmen anne-babanın çocuğu Amerikan okullarında eğitim almaktadır (Otçu-Grillman, 2014). Amerika'daki eğitim modelleri arasında eyaletlere göre farklılıklar

görölmekle beraber göçmen çocuklar için alternatif iki dilli programlar geliştirilmiştir. Bu konuda Amerika'da yaşayan topluluklar, gerekli şartları yerine getirmeleri durumunda okullardan çocuklarına kendi ana dili derslerini talep edebilme hakkına sahiptirler. Dolayısıyla Amerika'da yaşayan Türk çocukları için ana dillerini öğrenebilecekleri politikalar geliştirmek, bu yönde adımlar atmak ailelerin, yetkililerin ve uzmanların üzerinde önemli bir sorumluluktur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Türkçenin yurt dışında ana dili olarak öğretimi ülkelere göre farklılıklar göstermektedir. Türkçenin ana dili olarak öğretimi şu başlıklar altında toplanmıştır:

1. Yaşanılan ülkenin okul idaresi tarafından finanse edilen ve içerik bakımından kontrol edilen ana dili dersi,
2. İlgili anlaşmalar çerçevesinde Türkiye'nin yetkili makamlarınca yürütölen ve onların sorumluluğunda yapılan ana dili dersi,
3. Türk dernekleri çatısı altında, okullarda ya da kültür merkezlerinde özel kurslar aracılığıyla yapılan ana dil dersi (Şen, 2015, s. 36).

Araştırmanın genel amacı, Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı ve kitaplarının değerlendirilmesidir. Bu değerlendirmenin daha somut ve bilimsel verilerle desteklenebilmesi için Amerika'nın Teksas Eyaleti'nde iki dilli çocuklar için hazırlanmış TELPAS programı ve Inside ders kitapları ile karşılaştırması yapılmıştır. Böylelikle Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı ve kitapları için işlevsel öneriler ortaya konulması hedeflenmiştir. Araştırmanın bir diğer amacı ise Amerika'da eğitim gören iki dilli Türk çocuklarının durumuna dikkat çekilmek istenmesidir. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları ile ilgili yapılacak akademik çalışmalara ışık tutulması hedeflenmiştir. Özellikle başta Amerika olmak üzere yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik program ve ders kitabı çalışmalarındaki eksikliklere ve önemli noktalara dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bu çerçevede yurt dışındaki Türk çocukları için ilgili kurumlar nezdinde ve alan açısından bilimsel veriler ortaya konmaya çalışılmıştır.

1.3.Araştırmanın Önemi

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına ilişkin yapılacak çalışmalar disiplinler arası bir anlayış ile gerçekleştirilmelidir. Özellikle sosyoloji, psikoloji, dil bilimi, eğitim vb. alanlarında yapılacak disiplinler arası çalışmalar yurt dışında yaşayan Türkler için daha işlevsel, doğru politikaların ve çalışmaların üretilebilmesini olanaklı kılacaktır. Yurt dışında yaşayan Türk nüfus, Türkiye'nin yumuşak gücü olarak tanımlanabilecek önemli bir zenginliğini ifade etmektedir. Gerek ekonomik gerek siyasi gerek kültürel ilişkilerin oluşmasında ve bu ilişkilerin sağlıklı bir zeminde yürütülmesinde farklı ülkelerde yaşayan Türk nüfus önemli bir role sahiptir. Bu noktaya kadar bahsedilen olgular Türkiye'nin menfaatleri açısından değerlendirilebilir. Dolayısıyla devletin bu alanda yatırım yapması, politikalar geliştirmesi kendi menfaatleri gereğidir. Diğer taraftan devletin vatandaşına gerekli kültürel, eğitim ve psikososyal desteği sunması görevleri arasındadır. Bu desteklerin başında Türkçenin ana dili olarak öğretilmesi yükümlülüğü gelmektedir. Bu nokta devletin vatandaşları ile kalıcı bir aidiyet ilişkisi/duygusu oluşturabilmesinin temel şartıdır.

Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımıza yönelik olarak yapılan akademik çalışmalar değerlendirildiğinde henüz işin başında olduğu görülecektir. Ülkemizde iki dillige ilişkin yapılan akademik çalışmalar son derece yetersizdir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının tam iki dilli yetişebilmesi oldukça önemlidir. Dolayısıyla iki dillik konusu akademik bir zeminde tartışılmalı ve aydınlatılmalıdır.

Bu çerçevede, iki dillilik kavramı ile ilgili yapılan tanımlamalara bakıldığında Aksan (2007, s. 26) iki dilliliği, insanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın bir düzeyde öğrenmesi olarak tanımlanmaktadır.

Bloomfield (1933'ten aktaran Tokdemir, 2000, s. 60), iki dillilik için her iki dilin de ana dilmişçesine kontrolüdür, demektedir.

Güzel (2011) ise iki dilliliği; bulunduğu yabancı bir ülkenin toplumunda, hayatın herhangi bir evresinde ana dilinden başka bir ikinci dil olan o toplumun dilini kusursuz bilmesi, kullanması fakat kendi millî dili ve kültürünü de yeterince bilmesi ve hayata geçirmesi olarak tanımlamaktadır (s. 33).

Westly (2011) iki dilliliği, bireyin erken yaşlarda ya da çocukluktan itibaren ana diline ek olarak ikinci bir dil edinmesi, öğrenmesi ve kullanması durumudur, şeklinde

tanımlamaktadır. İki dille yetişen bireyler, çalışma belleğini, tek dille yetişenlere göre daha çok kullanmak durumundadırlar. Bu sebeple hem dil hem de düşünme becerileri ile ilgili olan belirli kısımlar, iki dillilerde daha aktiftir (s. 40).

Söz konusu tanımlardan da görüleceği üzere iki dillilik üzerinde ortak bir anlayış ve tanımlamadan bahsetmek mümkün değildir. Tanımlarda vurgulandığı üzere iki dilliliğe ilişkin olumlu ve olumsuz tutum ve algılar söz konusudur. Bazı eğitimciler ve ebeveynler iki dilli eğitime ya da ana dilinin öğrenilmesine okuldaki çoğunluk diline zarar vereceğini düşündükleri için şüpheyile yaklaşmaktadırlar. Çünkü iki dilli fert, toplumda oldukça düşük konumları işgal etmekte ve bir başka dil bilme durumu aşağılanma ile bağlantı kazanmaktadır. Bu durumda da iki dillilik güçlü, pozitif nitelikleri olan bir şey değil de kişisel ve toplumsal sorun olarak görülür (Gür, 1997, s. 75).

Gür'ün sözlerinin aksine, Cummins (2001, s. 15) ise şunları söylemektedir: “İki dillilik çocuklara dilsel ve eğitimsel avantajlar sağlamasının yanı sıra çocuklara ana dilleri etkin bir şekilde öğretildiği takdirde okulda daha başarılı olacaklardır. Ancak çocukların ana dillerini reddetmeleri konusunda teşvik edildiklerinde ise ana dili işlevsiz hâle geleceği için öğrenme için temel oluşturan kişisel ve kavramsal temellerin altı boşalacaktır.”

Ana dilinin, iki dilli bireylerin kişilik gelişimlerinde, akademik başarılarında ve topluma uyumlarında önemli bir payının olduğu yönünde birçok araştırma sonucu yayımlanmıştır (Baker, 2000; Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000; Şen, 2015, s. 36;). Ana dilini bilen (kelime hazinesi, dil bilgisi kuralları, cümle kurma kuralları, dilin yapısı ve kullanımı), kavram geliştiren, bu dili soyut düşünme aracı olarak kullanabilen (mantık kurallarına uygun olarak genelleştirme, sınıflandırma, kategorilere ayırma, vb. yapabilen) düşündüklerini ana dilinde ifade edebilen ve bu dille ifade edilen cümleleri anlayabilen bir kimse aynı yetenekleri beraber yaşadığı diğer toplum diline de aktarabilmektedir (İleri, 2000, s. 29).

İki dillilik kavramını yurt dışında yaşayan Türk çocukları özelinde düşünüldüğünde, farklı iki dillilik türleri ile karşılaşilmektedir. Bunlar;

- Annesi Türk, babası yabancı olan,
- Babası Türk, annesi yabancı olan,
- Annesi ve babası Türk olan ve evde her zaman Türkçe konuşulan,
- Ara sıra evde Türkçe konuşulan,

- Evde neredeyse hiç Türkçe konuşmayan aileler, iki dilli Türk çocuklarının aile yapısını oluşturmaktadır.

Aile yapılarına bakıldığında oldukça heterojen bir yapı ile karşılaşılmaktadır. Her grubun ana dili olarak farklı yeterliliklere sahip olduğu göz önünde bulundurulmalı ve ana dili dersleri, grupların özelliklerine göre esnek bir şekilde yapılandırılmalıdır.

Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin, uygulamada üç değişik şekilde verildiği gözlenmektedir. Bunlar:

- Geçerli bir ders olarak ana dili eğitimi,
- İkinci yabancı dil olarak ana dili eğitimi,
- İki dilli eğitim (Çakır ve Yıldız, 2016, s. 222).

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenememesinin temel sebepleri arasında, öğrenci ve velilerin derse karşı motivasyon eksikliği ile Türkçe dersinin gerekliliğinin bilincinde olunmaması gösterilmektedir (Çakır ve Yıldız, 2016, s. 237). Ana dilinin öğrenilememesinin beraberinde getirdiği en büyük tehlike ise asli kültür ve kimliğin kaybedilmesidir. Amerika özelinde bakıldığında Türk çocuklarında dilsel çözülmenin hızlı bir şekilde devam ettiği görülmektedir. Özellikle çok fazla Türk nüfusun bir arada bulunmadığı yerlerdeki çocuklar, hızlı bir şekilde Amerikan toplumunun içinde erimekte ve kimliğini kaybettiği gözlenmektedir. Dolayısıyla ana dili öğretiminin yeteri kadar yapılamadığı ve ailelerin ana dili konusunda yeterince hassasiyet göstermediği durumlarda birçok çocuk ana dilini etkin kullanamamakta ya da öğrenememektedir.

Amerikan eğitim sisteminde anayasal olarak sadece İngilizce ile eğitim yapılma zorunluluğu bulunmamakla beraber temelde yetki eyaletlerdeki eğitim bakanlıklarına ve okullara bırakılmıştır. Bununla ilgili Fransızca-İngilizce iki dilli okullar örnek olarak gösterilebilir (Otçu-Grillman, 2014). Amerika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenmelerinin önünde kanuni olarak bir engel yoktur. Amerika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenmeleri ile ilgili uygun bir zemin hazırlanarak harekete geçilmesi gerekmektedir. Söz konusu alanda yapılacakların önemi ile ilgili olarak Cummins (2000) önemli bir noktaya işaret etmektedir. Buna göre (s. 218):

“Çocuğun her iki dili de tam olarak öğrenmesi ile tam iki dillilik gerçekleşir. Bu tür öğrenciler zihinsel beceriler noktasında akranlarından daha başarılı olmaktadır. Araştırmalar çift dilli çocukların ana dilinin genel olarak kişiliklerinin ve eğitimlerinin gelişiminde çok önemli bir rol

oynadığına dair oldukça net bulgulara sahiptir. Çocuklar okul yıllarının ilk zamanlarında becerilerini iki ya da daha fazla dilde devam ettirdikleri zaman dili daha etkin kullanma konusunda daha derin bir bilgiye sahip olmaktadır. Özellikle her iki dilde okuryazar olmaları durumunda dilin işleyişi konusunda daha çok pratik yapabilmekteler ve konuştukları iki dilin gerçeği düzenleme yöntemlerini karşılaştırma imkânı bulabilmektedirler. Son 35 yılda yapılan 150’den fazla çalışma şunu göstermektedir ki, yalnızca bir dil bilen bir insan o dili gerçekten bilmemektedir. Araştırmalar iki dilli çocukların bilgiyi iki dilde işlemleyebilmelerinden dolayı düşünme becerilerinde daha esnek olduklarını göstermektedir. ...Eğitim ortamı olarak her iki dile göre düzenlenmiş sınıf ortamlarında iki dil birbirini beslemektedir.”

İki dillilik konusunda ortaya çıkan bu bilgi çok değerlidir. Zira bu bilgi, bugüne kadar yurt dışında yaşayan çocukların yaşadıkları topluma daha kolay entegre olabilmesi için ana dillerini unutmaları yönünde yapılandırılmış eğitim politikalarının çökmesi anlamına gelmektedir. Bu durum birçok ülkenin çocukların ana dilini unutarak asimile olacağı eğitim politikalarını tekrar gözden geçirmesini gerektirmektedir. Cummins (2000)’in belirttiği üzere (s. 218-219);

“Okullarda azınlık dili ile eğitim yapılması azınlık olan çocukların akademik gelişimine zarar vermemektedir. Bazı eğitimciler ve ebeveynler çift dilli eğitim ya da ana dille yapılan öğretim programlarına şüphe ile yaklaşmaktadırlar. Bu durumun temel sebebi bu programların okuldaki çoğunluk diline zarar vereceği düşüncesidir. Örneğin öğretim süresinin %50’sinin çocuğun ana dilinde, %50’sinin ise okuldaki çoğunluk dilinde yapıldığı çift dilli bir programda çocukların okuldaki çoğunluk dilini öğrenmelerine herhangi bir zararı olmamaktadır. Dünyanın birçok yerinde yürütülmüş eğitim araştırmaları sonucunda ortaya konan gerçek şudur ki; düzgün bir şekilde uygulanan çift dilli programların azınlık dilinde okuryazarlık ve alan bilgisini desteklediğini ve bunun çocuğun çoğunluk dilindeki gelişimine bir zararı olmadığını göstermiştir. Belçika’da ilköğretim çocuklarının üç dilde (kendi ana dilleri, Flemenkçe, Fransızca) konuşma ve okuryazarlık becerilerini geliştiren Fover programı çift dilli ve üç dilli eğitimin faydalarını açıkça ortaya koymaktadır.”

Azınlık olarak yaşayan toplulukların dil ve kültürünün yok olması, ev sahibi toplum için de son derece verimsiz bir durum oluşturmaktadır. Küreselleşme çağında, çok dilli ve çok kültürlü kaynaklara erişimi olan bir toplum, dünyada sosyal ve ekonomik olarak önemli bir rol üstlenebilecektir. İnsanlık tarihinde kültürlerarası iletişimin değerli olduğu böyle bir dönemde tüm toplumların kimlikleri değişmekte ve gelişmektedir. Toplumların ve etnik grupların kimlikleri asla durağan olmamıştır. Küresel değişimin bu kadar hızlı olduğu bir dünyada, bu kimlikler de mutlaka değişecektir. Eğitimcilerin ve politikacıların görevleri, ulusal kimliği (çocuklar dâhil), tüm vatandaşların haklarının saygı göreceği ve ulusun kültürel, dilsel ve ekonomik kaynaklarının maksimum düzeye çıkarılacak şekilde yeniden düzenlemektir (Cummins, 2000; Skutnabb-Kangas, 2000).

Yurt dışında yaşayan bir kişi; bir ülkeyle dil, tarih, soy, din, vatandaşlık, kültür, ilgi duyma gibi farklı kavramlar çerçevesinde ilişkili olabilir. Devletin, o kişi ile birlikteliğini ve ilişkisini sürdürebilmesi için temel olarak dil köprüsüne ihtiyacı vardır. Bu anlamda hem kendi bağlularına/İlgililerine hem de kendisine vatandaşlık bağıyla bağlı vatandaşlarına karşı

en temel vazifesi, ilgili ülkenin resmî kanunları çerçevesinde onun haklarını savunması, kültürel ihtiyaçlarını giderecek şekilde desteklemesi ve dilini öğretmesidir. Yurt dışında yaşayan vatandaşlarının ana dillerini öğrenme sorunları, Türkiye'nin erteleyemeyeceği sorumluluklarındandır. Bu durum hem vatandaşlarının kimlik ve kültürel aidiyetlerinin devam edebilmesi için hem de bireyin kendi varoluşsal sürecini anlamlandırması için gereklidir. Ayrıca kimlik gelişimi olgunlaşmış, yaşadığı ülkeye uyum sağlamış/entegre olmuş, iki ülke arasındaki ilişkilerin gelişmesinde öncü ve yardımcı rol alan bireyler, yaşadıkları ülke açısından da büyük bir avantaj oluşturmaktadır.

Küreselleşen dünyada, yurt dışında kimliğini ve kültürünü kaybetmeksizin yaşadığı ülkeye entegre olmuş Türk vatandaşları, Türkiye'nin yurt dışındaki önemli bir gücünü oluşturmaktadır. Türkiye'nin ticari, siyasi, kültürel ve diplomatik ilişkilerinde yurt dışında farklı ülkelerde yaşayan Türk vatandaşları oldukça büyük bir öneme sahiptir. İletişim çağı olarak değerlendirilen bu dönemde, ülkelerin kendileri ile ilgili algıları doğru yönetmeleri son derece önemli ve gereklidir. Bu çerçevede dilini ve kimliğini korumuş, donanımlı ve nitelikli yetişmiş Türk nüfus hem yaşadıkları ülke için hem de Türkiye için vazgeçilmez değerdedir. Yurt dışındaki Türk nüfusu, Türkiye'nin tanıtımından temsiline, iki ülke arasındaki etkin ilişkilerdeki rolünden Türkiye ve Türk kimliği ile ilgili oluşmuş/oluşabilecek algıların doğru yönetilmesine kadar önemli bir role sahiptir. Diğer bir ifadeyle yurt dışındaki bu nüfus Türkiye'nin yumuşak gücünü oluşturmaktadır. İçinde bulunduğumuz dönemde bir ülkenin böylesi önemli bir güce arkasını dönmesi, sahip çıkmaması, dilini ve kültürünü koruması için gereken desteği sağlamaması doğru bir yaklaşım olmayacaktır.

1.4. Problem Cümlesi

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili öğrenimi için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2009-2010 yılında hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretim programı ve ders kitapları, “Genel Ders Programı Değerlendirme Ölçütlerine” ve “Ders Kitabı İnceleme Kriterlerine” göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?

1.5. Alt Problemler

1. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı ile Amerika'nın Teksas eyaletindeki iki dilli çocuklar için hazırlanmış TELPAS programının arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
2. Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitapları ile Amerika'daki iki dilli çocuklar için kullanılan "İnside" ders kitapları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Amerika'da yaşayan Türk çocuklarının Türkçe öğrenimlerine ilişkin son durum nedir?

1.6. Araştırmanın Sayıtları

1. Araştırma, problem cümlesinin dışında alt problemlere de cevap aranacak biçimde şekillendirilmiştir.
2. Araştırma çerçevesinde, gerekli görülmesi hâlinde alt problemler değiştirilebilir veya düzenlenebilir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıklar

Çalışma;

1. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2009-2010 yılında hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü dersi 1-3., 4-5. ve 6-7. sınıflar Türkçe öğretim programı ile sınırlıdır.
2. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılından itibaren yurt dışındaki Türk çocuklarına dağıtımı yapılan 1-3., 4-5. ve 6-7. sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının Türkçe bölümü ile sınırlıdır.
3. Amerika Teksas Eyaleti Eğitim Ajansı'nın iki dilli çocuklar için hazırladığı ve yürürlükte olan TELPAS programı ile Türkçe ve Türk Kültürü programının karşılaştırılması ile sınırlıdır.
4. Amerika Teksas eyaletinde iki dilli çocukların İngilizce öğreniminde kullanılan National Geographic yayınları tarafından yayımlanmış "İnside" ders kitapları ile Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının karşılaştırılması ile sınırlıdır.

1.8. İlgili Çalışmalar

Alanla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; araştırmaların iki dilli Türk çocukları, Türkçenin yurt dışında ana dili olarak öğretimi, Türkçe ve Türk Kültürü dersi başlığı altında yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede yapılan çalışmalar incelendiğinde çok fazla bilimsel çalışmaya rastlanılmamıştır. Var olan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Mustafa Sağlam tarafından 1989 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsüne sunulan “Federal Alman İlkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programının Etkililiği - Kuzey Ren Vestfalya Örneği-” doktora tezinde; 1991 yılında yazılan Türkçe ve Türk Kültürü programının öğrenciler üzerinde ne denli başarıya ulaştığı incelenmiş ve belirlenen alt amaçlar çerçevesinde programın yeterince başarılı olmadığı ifade edilmiştir. Bu başarı etkeninde öğretmenin niteliği, ailenin yapısı gibi faktörlerin etkili olduğu ifade edilmiştir.

Mustafa Durmuşçelebi tarafından 2007 yılında yazılan ve Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yayımlanan “Türkiye ve Almanya’da İlköğretimde Ana Dili Öğretimi-Eğitimi Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma” isimli doktora tezinde Almanya’daki ana dili ders programı ve kitapları ile ilgili karşılaştırma yapılmıştır. Araştırmacının yaptığı çalışmada, yukarıda ismi geçen tezden metodolojik olarak yararlanılmıştır. Çalışmada özellikle her iki ülkenin programlarının karşılaştırılmasına ilişkin olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan programın çok fazla ayrıntılı olduğu, Almanya’da yapılan programın ise daha genel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki programda duyuşsal ve devinişsel davranışlara yeterince yer verilmediği saptanmıştır. Ders kitapları açısından da Almanya’daki ders kitaplarının, Türkiye’deki ders kitaplarına nazaran daha nitelikli olduğu ifade edilmiştir.

Hasan Yavuzer tarafından 2009 yılında ZfWT dergisinde yayımlanan “Amerika’daki Türkler ve Kurmuş Oldukları Türk Dernekleri” isimli makalede, Amerika’daki Türklerin durumuna dikkat çekilmektedir. Türklerin Amerika’daki tarihsel durumlarından bahsedilerek son durumları hakkında önemli bilgiler verilmektedir.

Hülya Pilancı tarafından 2009 yılında Bilig dergisinde yayımlanan “Avrupa Ülkelerindeki Türklerin Türkçeyi Kullanma Ortamları, Sürdürebilme İmkânları ve Koruma Bilinçleri” isimli makalede halihazırda Avrupa’da yaşayan Türk nüfusun Türkçeyi kullanma durumu incelenmiş, oldukça geniş bir katılımcı grup üzerinden Türkçenin kullanım durumunun son

hâli verilerle desteklenerek ortaya konmuştur. Bu çerçevede ön plana çıkan sorunlardan bahsedilmiştir.

Ülker Şen'in, ZfWT isimli dergide 2010 yılında yayımladığı “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar” isimli makalesinde, Millî Eğitim Bakanlığının günümüze değin yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları için neler yaptığından bahsedilmektedir. Bu kapsamda yapılan şurâlar, eğitim programları, ders kitapları, öğretmen görevlendirme yönetmelikleri gibi birçok dokümanın değerlendirmesi yapılmıştır.

Tazegül Demir tarafından 2010 yılında yazılan ve Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisinde yayımlanan “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi” isimli çalışmada Türkçe dersi programındaki kazanımlar değerlendirilmiş ve önemli tespitler yapılmıştır. Bu çerçevede kazanımların nitelik açısından yeterli olmadığı belirtilmiştir. Çalışmaya göre kazanımların hazırlanmasında gereken özenin gösterilmediği ve 21. yüzyıl ana dili öğretiminde dil öğretiminin empoze edilerek değil; bir tercih, tanıma ve farkındalıkla yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Kemalettin Deniz ve Başak Uysal tarafından 2010 yılında yayımlanan “Avrupa Dilleri Ortak Öğretim Çerçeve Metni ve Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı” adlı makalede Avrupa Ortak Çerçeve Metni ile Türkçe ve Türk Kültürü öğretim programı karşılaştırılmaktadır. Çalışma kapsamında Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nin son derce kapsamlı hazırlandığı ve Türkçe ve Türk Kültürü öğretim programının çerçeve metinden faydalanması gerektiği belirtilmiştir.

Bekir İnce'nin 2011 yılında yazdığı ve İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tarafından yayımlanan “Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Ana Dilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği” isimli doktora tezi alanın önemli çalışmaları arasında yer almaktadır. Tez kapsamında Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının yazılı ve sözlü anlatım becerileri incelenmiştir. Bu çerçevede 4, 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin yaş ve düzeyleri ile uyumlu olup olmadığı araştırılmıştır. Buradan hareketle ilgili dönem için kullanılan programın ne denli hedefine ulaştığı ölçülmek istenmiştir. Programın ve kitapların çocukların yaş ve sınıf düzeylerine göre çok geride olduğu tesbit

edilmiştir. Çalışma kapsamında ön plana çıkan en temel veri ise programın tekrar gözden geçirilmesi gerektiği üzerinedir.

Sakarya Üniversitesi tarafından 2013 yılında yapılan “I. Avrupalı Türkler Ana Dili Eğitimi Çalıştayı -Sorunlar ve Çözüm Önerileri-” isimli çalıştay alan açısından çok önemli bir çalışma olarak dikkat çekmiştir. Çalıştay kapsamında konunun tarafları aynı platformda buluşmuş, problem ve çözüm önerilerini tartışarak alana önemli katkı sunulmuştur.

Aslıhan Selcen Bingöl Arslangilay tarafından 2013 yılında yazılan ve Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yayımlanan “3. Kuşak Türk Çocukları ve İki Dilli-İki Kültürlü Eğitim Modelleri (Hessen Eyaleti Koala Projesi)” isimli doktora tezi alanın önemli çalışmalarından birisidir. Almanya’da Frankfurt modeli olarak da adlandırılan KOALA projesi kapsamında iki dilliliğe çok ciddi katkı sağladığı ortaya konulmaktadır. Almanya’da yaşayan daha fazla Türk çocuğun bu projeden istifade etmesi gerektiğinden tez kapsamında bahsedilmektedir.

Bahar Otcu-Grillman tarafından 2014 yılında yazılan ve Die Gaste’de (32. sayı) yayımlanan “Amerika Birleşik Devletleri’ndeki İki Dilli Eğitim Programları ve Türk Toplumu” isimli makale Amerika’daki Türk çocukları ile ilgili çok önemli bilgileri içermektedir. Yine Grillman tarafından kaleme alınmış, Die Gaste’nin 30. Sayısında (2014) Türkiyeli göçmenler ve eğitim durumları ile ilgili kapsamlı bir çalışması bulunmaktadır. Bu çalışma okul çağındaki Türk çocuklarının sayısını tespiti bakımından çok önemli verileri içermektedir.

2014 yılında Politeknik dergisi tarafından “Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşulları” isimli bir sempozyum düzenlenmiş ve Türk göçmenlerin yaşadığı Hollanda, Belçika, İngiltere, İsviçre, Danimarka, Amerika ve Avustralya gibi birçok ülkedeki eğitim koşulları bildiriler kapsamında değerlendirilmiş ve yayımlanmıştır. Sempozyum çerçevesinde; Dr. Zeynep Işık-Ercan ve Dr. Bahar Otcu-Grillman tarafından “Amerika’daki Türk Göçmenlerin Eğitim ve Yaşam Durumları” isimli bildiri Amerika’da yaşayan Türk çocukların eğitim durumları hakkında önemli bilgiler sunmaktadır. Amerika’daki eğitim sistemi, göçmen politikaları, Türk nüfusun son durumu bildirinin konusu arasında yer almaktadır.

Musa Kaya tarafından 2014 yılında yazılan “Amerika Birleşik Devletleri’nde Türk Varlığı ve Türkçe Öğretimi” isimli makalede, Amerika’da hangi üniversite ve kolejlerde Türkçe

öğretimi yapıldığından bahsedilmektedir. Temel eğitim ve liselerde Türkçe dersinin yapılmadığı makale kapsamında özellikle altı çizilen konuların başında gelmektedir.

Sakarya Üniversitesi tarafından 2014 yılında düzenlenen “Eğitim Araştırmaları Kongresi” kapsamında; Ramazan Kahraman ve Bekir İnce tarafından “Almanya’daki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış ‘Türkçe Hazırlık 1’ Ders Kitabının Biçimsel Açıdan İncelenmesi” ve Serap Kaya ile İsmail Güleç tarafından “Almanya’daki Türk Çocukları İçin Hazırlanmış ‘Türkçe Hazırlık 1’ Ders Kitabının İçerik Açısından İncelenmesi” adlı bildiriler yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına göre yazılmış ders kitaplarının biçimsel ve içerik açısından incelenmesi noktasında araştırmacılara bir bakış açısı sunacak niteliktedir. Bu bağlamda ismi geçen yukarıdaki çalışmalar, araştırmacıya önemli bir bakış açısı sunmuştur.

Gülcan Çolak Bostancı tarafından 2014 yılında Bilig dergisinde yayımlanan “Amerika’daki Birinci ve İkinci Kuşak Türklerin Dil Tercihleri, Sürdürümleri, Tutumları ve Etnik Dilsel Canlılıkları” isimli makalede Türkçeye ilişkin tutumlar, günlük hayatta kullanımlar gibi konular ele alınmıştır. Amerika’da yaşayan Türklerin, Avrupa’da yaşayan Türklere göre daha yüksek eğitilmiş olduğu ve bu durumun Türkçenin kullanımı açısından olumsuz bir durum oluşturduğu belirtilmektedir. Özellikle birinci kuşak Türklerde Türkçe kullanımı daha yaygın iken ikinci kuşak Türklerde, Türkçe kullanımının çok yaygın olmadığı belirtilmektedir. Bu durumun sonuçları açısından Amerika’da yaşayan Türkler için gelecek kuşaklar arasında Türkçenin büyük ölçüde yitirilebileceği tehlikesine dikkat çekilmektedir.

24 Nisan 2015 tarihinde Belçika-Ghent’te Sakarya Üniversitesinin düzenleyiciliğini üstlendiği “2. Avrupalı Türkler Ana Dili Eğitim Çalıştayı İki Dilli ve Çok Dilli Eğitim Veren Öğretmenlerin Yeterlikleri” isimli çalıştay, yukarıda bahsedilen çalıştayın devamı niteliğindedir. Alan açısından önemli problemleri gündemine alarak ciddi çözüm önerileri getirilmiştir. Çalıştay kapsamında özellikle ön plana çıkan konuların başında iki dilli Türk çocuklara Türkçe öğretecek öğretmenlerin nitelikleri üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışında yaşayan Türk çocuklara yönelik yapabilecekleri konularla ilgili öneriler dile getirilmiştir.

Vedat Ekmekçi ve Adnan Karadüz tarafından 2015 yılında Turkish Studies dergisinde yayımlanan “Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Çocuklar İçin Hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Kitabına Eleştirel Bir Bakış” adlı makalede; araştırma sonuçlarına göre Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarında metinlerde tutarlılık ve bilgilendiricilik özellikleri

bakımından sorunlar olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında dil ve anlatım bakımından hatalar olduğu, görsellerle içerik uyumunda problemler olduğu ifade edilmiştir.

İlhan Çınar ve Bekir İnce tarafından İJLET dergisi için yazılan 2015 tarihli “Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Söz Varlığına Derlem Temelli Bir Bakış” isimli makalede Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki sözcükler incelenmiş ve İlyas Göz tarafından yapılan “Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı” sözlüğü ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonuçlarına göre Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarındaki sözcük varlığının yeterli olmadığı ve öğretilecek sözcüklerle ilgili bir planlama ve politika olmadığından bahsedilmektedir.

1.9. Tanımlar

Ana dili; TDK’nın güncel sözlüğünde (2011) “Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil” şeklinde tanımlanmaktadır.

İki dillilik; TDK’nın güncel sözlüğünde “iki dilli olma durumu” şeklinde tanımlanmaktadır.

TELPAS; Amerika Teksas Eyaleti Eğitim Ajansı tarafından iki dilli çocukların İngilizce öğrenmesi için bir komisyon tarafından hazırlanan programdır.

EPDS; TELPAS programında öğretim programı yerine kullanılan, bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, ders programı, müfredat, müfredat programı.

ELLS; TELPAS programında geçen bu ifade ile İngilizce dil öğrencileri ifade edilmektedir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Türkiye'den Amerika Birleşik Devletleri'ne Göç ve Tarihçesi

Göç, tarihten günümüze devam eden bir olgu olarak varlığını sürdürmektedir. Göçün nedenlerine bakıldığında çok eski zamanlardan günümüze göçün sebeplerinin değişmediği görülecektir. Savaşlar, ekonomik sebepler, eğitim, toplumsal baskılar göçü gerekli kılan sebeplerin başında gelmektedir.

Göç, ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerle bireylerin veya toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitmesi olarak tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2005, s. 769).

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu tarihten bu yana hem göç almış hem de göç vermiş bir ülkedir. Osmanlı Devleti'nin son zamanlarında başlayan bir süreç ile Türkiye, başta Avrupa ülkeleri ve Amerika olmak üzere birçok ülkeye göç vermiştir. Bu açıdan Türkiye ile Amerika arasındaki göç ilişkisi oldukça eskiye dayanan bir geçmişe sahiptir.

Amerika tarih sahnesine ilk olarak 4 Temmuz 1776'da "Bağımsızlık Demeci" ile İngiltere'den ayrıldığını duyurarak ve bağımsızlığını ilan ederek çıkmıştır. İngiltere ile bir süre daha devam eden mücadele sonunda İngiltere, 1783'te ABD'nin bağımsızlığını tanımış ve ABD bağımsız bir devlet olarak dünya sahnesindeki yerini almıştır. Zaman içinde güçlenen ülke, Danimarka, Rusya ve Fransa'dan ülke sınırlarına yakın bazı toprakları satın alarak büyümeye devam etmiştir (Güler, 2004, s. 228-229). Bağımsızlığını kazanmış olan ABD, denizcilik faaliyetlerine başlayınca Osmanlı Devleti ile temas kurmak zorunda kalmıştır. Ticari faaliyetlerde bulunmak amacıyla Akdeniz'e açılan ABD ticaret gemileri, o

dönemde Osmanlı yönetimi altında bulunan Cezayir Beyliği'ne bağlı donanma ile karşı karşıya gelince ABD yönetimi gemilerinin rahatça dolaşımını sağlamak amacıyla Osmanlı Devleti ile 1795'te bir anlaşma yapmıştır. Böylece Osmanlı Devleti ile ABD arasında ilk resmî ilişkiler başlamıştır. ABD ile ticari ilişkiler bir süre bu şekilde devam etmiş, 1830'da ve 1862'de imzalanan önemli ticari anlaşmalarla ABD, Osmanlı sınırları içinde ticari faaliyetlerde imtiyazlı bir devlet hâline gelmiştir. (Güler, 2004, s. 233-238).

Günümüzde de ABD ile Türkiye arasında gerek ticari ve askeri, gerekse siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkiler güçlü bir şekilde devam etmektedir (Kaya, 2014, s. 137-138). Günümüzde bu ilişki iki ülke arasında stratejik ortaklık olarak tanımlanmakla beraber zaman zaman ilişkilerin zayıfladığı ve sekteye uğradığı dönemler de görülmektedir.

Türkler, ABD'nin kuruluşundan kısa bir süre sonra bu ülkeye göç etmeye başlamıştır. Bu göçlerin nasıl, hangi şartlar altında ve niçin gerçekleştiği çeşitli araştırmalarla ortaya konularak ABD'deki Türk nüfusu ile ilgili daha sağlıklı veriler kayda geçirilmiştir. Söz konusu çalışmalardan biri Kaya (2014, s. 138; 2006, s. 3) tarafından yapılmış olan araştırmadır. Kaya (2014), çalışmasında ABD'ye gerçekleştirilen Türk göçlerini üç safhaya ayırarak inceler. İlk göç dalgası 1820'de başlayıp 1923'e, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin kuruluşuna kadar devam eder. Bu 100 yıllık süreçte Osmanlı Devleti'nden 300.000'e yakın kişi ABD'ye göç eder. Bunların yaklaşık 45-65 bini Müslüman Türklerden oluşur. Bu göçlerin ana sebebi ekonomiktir, daha iyi bir iş bularak daha iyi hayat yaşama hayaliyle ABD'ye gidilmiştir. 1923'te Türkiye Cumhuriyeti kurulunca ABD'deki Türklerin yarısı Türkiye'ye döner. Geride kalanlarsa kendi kimliklerini uzun süre koruyamayarak Amerikan toplumu içersinde kaybolurlar. Zira bu insanlar, daha ilk başta ABD'ye alınmama korkusuyla Türk-Müslüman kimliklerini inkâr etmek zorunda kalmışlardır. İkinci göç dalgası ise 1923'te başlayıp 1980'e kadar devam eder. Bu sürecin başında ABD'nin "Göç Yasası"nda yaptığı değişiklikler bütün dünyada olduğu gibi Türkiye'de de etkisini gösterir. ABD'de bulunan milletlerin oranına göre her ülkenin bir yılda ABD'ye göndereceği kişi sayısı belirlenir. Türkiye için ayrılan kota yıllık 100 kişidir. Bu kadar az bir sayıya rağmen 1960'lara kadar bu kota dahi doldurulamaz. 1965'te "Göç Yasası"nda yeniden değişikliğe gidilince ABD'ye Türk göçü hızla artar ve bu sayı yıllık 2000'lere kadar ulaşır. Birinci göç dalgasıyla kıyaslandığında bu göç dalgasında ABD'ye gidenlerin gidiş sebeplerinde ve niteliklerinde de belirgin farklılıklar görülür. Zira doktordan mühendise, akademisyenden öğrenciye çok farklı meslek gruplarına mensup insanlar çeşitli sebeplerle ABD'ye gider.

Sadece Türkiye’den değil farklı ülkelerde yaşayan Kırım, Karaçay ve Kafkas Türkleri de çeşitli sebeplerden dolayı ABD’ye gider. Ancak bu göç dalgasındakiler daha bilinçlidirler; kimliklerini korumak, yaşatmak ve kendilerini tanıtmak amacıyla dernekler kurarak çeşitli faaliyetlerde bulunurlar. Son göç dalgası ise 1980’de başlayıp günümüzde de devam eder. İşçiden öğrenciye kadar çok farklı alanlarda ve sebeplerle ABD’ye göçler devam etmektedir (Kaya, 2006, s. 3-9).

Amerika’da yaşayan Türklerin sayısı ile ilgili kaynaklarda farklı bilgiler bulunmaktadır. Türkiye kökenli kaynaklarla, Amerika kökenli kaynaklar arasında farklılıklar bulunabilmektedir. Şen’in (2015) çalışmasında yer alan, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış ilişkiler ve Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2014 tarihli verilerine göre Amerika’da 250.000 Türk vatandaşı yaşamaktadır (s. 26)

Son yıllarda Amerika genelinde 250.000-300.000 civarında birinci ve ikinci kuşak Türk nüfus olduğu, diğer Türk asıllı soydaşlarla beraber bu rakamın 500.000 dolayında olduğu tahminleri yapılmaktadır (Yavuzer, 2009, s. 262)

Türkiyeli göçmenler genel olarak değerlendirildiğinde, ABD’deki kültüre entegre, orta sınıfı temsil eden hem Türkçeye hem İngilizceye hâkim, iki dilli ve çeşitli mesleklerden gelen bir nüfustur (Kaya, 2003). Amerika’daki 25 yaş ve üstü Türk nüfusunun %54,3’ü lisans ve lisansüstü eğitime sahiptir. Bu oranın Amerika genelinde %28,5 olduğu göz önünde bulundurulduğunda Amerika’daki Türklerin eğitim seviyesinin, ülke ortalamasına göre çok yüksek olduğu söylenebilir. Eğitim seviyelerine paralel bir biçimde Türklerin %51’i, eğitim ve uzmanlık gerektiren yönetim ve iş dünyasında, sanatsal ve bilimsel alanlarda çalışmaktadır. Bu alanlardaki istihdam, Amerika genelinde %36’dır (U.S. Census Bureau, 2011). Ortaya çıkan sonuçlar Amerika’da yaşayan Türk nüfusun büyük ölçüde yüksek eğitim almış ve elit kişilerden oluştuğunu göstermektedir. Aralarında doktorlar, lisans ve yüksek lisans öğrencileri, profesörler, sanatçılar, iş adamları, işçi ve ev hanımları vardır. Türk toplumu, ABD genelindeki köklü dernek ve kuruluşları, göçmen toplumuna yönelik Türkçe ve İngilizce iki dilli internet siteleri, elektronik gazeteler ve haber siteleri olan bir topluluk olarak dikkat çekmektedir. Türkiyeli göçmenler yoğunlukla metropol olarak tanımlanan büyük şehirlerde, New York, California, New Jersey, Florida, Massachusetts, Virginia, Illinois, Teksas, Pennsylvania ve Maryland eyaletlerinde yaşamaktadırlar. Diğer taraftan Amerika’ya gelen Türkiyeli göçmenlerin nüfusunda günümüzde ciddi bir artış gözlenmektedir. 2012 ACS (Amerika Nüfus Dairesi) verilerine göre ABD’de 198,551 Türk

asillı kişi vardır (US Census Bureau, 2012). 2000 yılı ABD Sayım Bürosunun verilerine göre ABD’de 117.619 Türk yaşamaktadır. ABD New York Türk Konsolosluğunun verilerine göre ise 2003 yılında ABD’de yaşayan Türk sayısı 350.000’dir. Aradaki bu yüksek fark ABD Sayım Bürosunun bir uygulamasından kaynaklanmaktadır: ABD’ye gelen ve kayıt yaptıranlar için Türk seçeneğinin olmaması sonucu Türkler ya “Beyaz” tercihini ya da “Asyalı” tercihini seçmek zorunda kalmışlardır. Bu sebeple Türk Konsolosluğunun verileri ile ABD Sayım Bürosunun verileri oldukça farklıdır (Yavuzer, 2009, s. 176).

Türkiye Büyük Millet Meclisine sunulan bir soru önergesi kapsamında, Dışışleri Bakanlığı ABD’de 300 bin Türk vatandaşının yaşadığını ifade etmiştir (Meclis Tutanakları, 2019)¹. Gazete kaynaklarındaki² resmî olmayan rakamlara göre ABD’de 500 bine yaklaşan nüfusu ve 200 yıla yaklaşan mazisi ile Türkler, büyük bir topluluğu oluşturmaktadırlar. Buna rağmen Türkiye’nin ABD’de Türkçe ve Türk kültürü öğretimi ile ilgili bir varlık gösterdiğini söylemek pek mümkün değildir. Önceki yıllarda yerel kaynaklardan yapılan görevlendirmelerle Türkçe öğretimi kısmen gerçekleştirilirken bugün itibarıyla Türkiye’den öğretmen ve okutmanın gönderilmediği ABD’de, Türkçe ve Türk kültürü öğretimi ile ilgili çalışmalar, yalnızca ABD’de yaşayan bazı akademisyen ve gönüllü Türkler tarafından yürütölmektedir. Özellikle Amerika Türk Kadınlar Birliğinin sorumluluğu altında bulunan New York’taki Atatürk Okulunun bu noktada büyük bir boşluğu doldurduğu söylenebilir. Bu noktada belirtilmesi gereken önemli bir nokta da şudur ki, Türkiye son yıllarda Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfına bağlı okulları ile Amerika’da Türkçe öğretime ilişkin önemli adımlar atmaktadır.

2.2. Amerika Birleşik Devletleri’nin Siyasal Yapısı

ABD yaklaşık 317 milyon nüfusa ve 10 milyon kilometrekare yüzölçüme sahiptir.³ Bu veriler ile nüfus ve coğrafya olarak ABD dünyanın 3. büyük ülkesi durumundadır.

ABD, 50 eyaletten meydana gelmiş, çoğulcu demokrasiye dayalı başkanlık sistemiyle yönetilen federal bir cumhuriyettir. Amerika’da hükûmet halk hükûmetidir, halk tarafından kurulmuştur ve halk için çalışır. Federal hükûmetin başında bulunanları başkan tayin eder (Demirel, 2008, s. 87). Yaklaşık 310 milyon kişinin yaşadığı Amerika Birleşik Devletleri,

¹ TBMM tutanakları, (09.01.2019, 85162633-610-2018/ 14483604 sayılı evrak)

² <https://www.amerikaninsesi.com/a/amerika-da-kac-turk-var/3165175.html>

³ <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/us.html>

yüzyıllardır dünyanın farklı yerlerinden göç almakta ve dolayısıyla etnik çeşitlilik göstermektedir. 2010 nüfus sayımına göre yaklaşık 40 milyon kişi ABD dışında bir ülkede doğmuştur ve bunların %5'ini Latin Amerika, %28,2'sini Asya, %12,1'ini Avrupa kökenliler oluşturmaktadır. ABD'deki en büyük etnik azınlık, 50 milyona yaklaşan nüfuslarıyla Hispanikler yani Latin Amerika kökenlilerdir. İkinci sırada 40 milyona yakın nüfuslarıyla Afro-Amerikalılar yer almaktadır (U.S. Census Bureau, 2010).

Federal devlet yapısı, 50 federe eyalet ve başkent Washington'u içeren "District of Columbia"yı kapsamaktadır. Federal sistem uyarınca federal yönetim ile iç işlerinde serbest olan eyalet yönetimlerinin görev, yetki ve sorumlulukları Anayasa'da tanımlanmıştır. Her eyaletin seçtiği valisi, meclisi, Anayasası, mahkemesi ve bütçesi bulunmaktadır. Bütün eyaletler sınırları içerisinde vergi toplama ve kanun çıkarma yetkisine sahiptir. ABD'de birçok farklı ülkeden insan yaşamasına rağmen tek resmî dil İngilizcedir. Bu durumun şöyle özel bir önemi bulunmaktadır. Amerikan Anayasası'nda İngilizcenin resmî dil olarak belirtilmesi ile ilgili bir madde bulunmamaktadır. Fakat devletin kamusal alanda kullandığı dil sadece İngilizcedir. Dolayısıyla ABD'de resmî dil olarak İngilizce kullanılmak mecburiyetindedir denilebilir.¹

2.3. Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sisteminin Genel Yapısı ve Eğitim Politikaları

ABD eğitim sisteminin tam olarak anlaşılabilmesi için ülkenin yönetim şekli hakkında genel bir bilgiye sahip olunmalıdır. Bilindiği üzere ABD, eyaletlerden oluşan bir devlettir. Federal bir hükûmetin yönetiminde birleştirilmiş 50 eyalet; her eyaletin kendi işlerini ve işleyişini düzenleyen bir Anayasası bulunmaktadır. Eğitim alanında her eyalet kendi ihtiyaç ve özelliklerine göre politikalar geliştirerek farklı uygulamalar yapmaktadır. Bu sebeple tek bir eğitim politikasından ve uygulamasından bahsetmek mümkün değildir. 1980 yılında kurulan Amerikan Eğitim Bakanlığı ise sadece eğitimle ilgili kuruluşları federal çapta birleştiren bir kuruluş olarak görev yapmaktadır (Güçlü ve Bayrakçı, 2004, s. 52-55). Eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulamalarda federal hükûmet ile birlikte, eyalet hükûmetleri, şehir yönetimleri ve okul bölge yönetimleri, değişen oranlarda söz sahibidir. Her bölgenin kendi şartlarına ve esaslarına göre programlar hazırlanmaktadır.

¹ <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/us.html>
http://en.wikipedia.org/wiki/United_States_of_America
<http://www.mfa.gov.tr/amerika-birlesik-devletleri-siyasi-gorunumu.tr.mfa>

ABD'nin eğitim sistemi büyük ölçüde yerinden yönetime dayalıdır. ABD Anayasası'na göre okulları açmak ve yönetmek yetkisi eyaletlere ve yerel hükûmetlere bırakılmıştır. Her eyalette eğitim işlerinden sorumlu Eyalet Eğitim Kurulları bulunmaktadır. Bu kurullar; yerel eğitim bölgelerini denetler, öğrenci ve öğretmenler için standartları belirler, eğitim müfredatını onaylar ve ders kitaplarının seçimini sıklıkla gözden geçirir. Eyaletin eğitim üzerindeki asıl gücü, giderek artan bir şekilde finansal temele dayanmaktadır. Günümüzde pek çok eyalet, yerel vergi gelirlerine ek olarak okullara önemli ölçüde para desteği sağlamaktadır (Harmancı, 2011, s. 6) Ayrıca kişiler yaşamları boyunca yetişkin eğitimi ve sürekli eğitim programları noktasında zengin programlardan faydalanabilmektedirler. ABD'de eğitim tek bir elden yönetilmeyip görev ve sorumluluk paylaşımı yapılmıştır. Bu noktada hiçbir kurum, diğer kurumun alanına müdahale etmemekte ve kurumlar uyum içinde çalışmaktadır. Federal hükûmet, eyalet hükûmetleri, kent yönetimleri, okul bölge yönetimleri ve okullar değişen oranlarda sorumluluk ve görev paylaşımı yaparak eğitim sisteminin parçalarını oluşturmaktadırlar.¹

İlköğretim ve ortaöğretim ABD'de zorunludur. 29 eyalette 7 yaşında, 16 eyalette 6 yaşında ve 3 eyalette 5 yaşında başlamaktadır. Devlet okullarına devam edenler için eğitim, ortaöğretimin sonuna kadar ücretsizdir. 3-5 yaş arasındaki çocukların yaklaşık yüzde altmışı okul öncesi eğitim kurumlarına kayıtlıdır. İlköğretim, yerel ve eyalet politikalarına göre 4 ile 7 yıl arasında sürmektedir. Ortaöğretim bölgelere göre değişmekle birlikte 7. veya 9. sınıflarda başlar ve 12. sınıfı tamamlayana kadar devam eder... Devlet okullarında ilk ve ortaöğretim öğretmen/öğrenci oranı 16.1, özel ilk ve ortaöğretim okullarında ise öğretmen/öğrenci oranı 15.2'dir.²

Eyaletler, genel eğitim programlarını belirlemek ve geliştirmekle görevlidir. Eyaletlerdeki eğitim anlayışına göre sorumlu kurum, model ve standartların geliştirilmesinde öncü rol oynamaktadır. Bu bağlamda eyalet eğitim bakanlıkları ilgili kuruluşlarla iş birliği yaparak ortak çalışmalar yürütmektedir. Son zamanlarda yapılan çalışmalara değin hiçbir öğrenim seviyesinde ulusal müfredat bulunmamaktaydı. Federal hükûmetler müfredat araştırmalarına fon sağlar, araştırmaları destekler ve örnek müfredatlar geliştirerek eyaletlerin ve yerel otoritelerin kullanımına sunar. Buna yönelik olarak son yıllarda üzerinde çalışılan "Core

¹ <https://tr.usembassy.gov/tr/>

² <https://www.bls.gov/oes/tables.htm#b25-0000>

Standarts Programme” ismi verilen “çekirdek standartlar program” modeli birçok eyalet tarafından ortak program olarak kabul edilip uygulanmaya başlanmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde öğretmenler genel olarak on ay çalışıp iki ay tatil yaparlar. Okulların açık bulunduğu gün sayısı eyaletten eyalete değişmekle birlikte 175 gün ile 205 gün arasındadır. Ders yılında 8 hafta ders, bir hafta tatil ve 5 haftalık yarıyıl tatilleri vardır. Devlet okullarında çalışacak öğretmenlerin en az lisans düzeyinde öğrenim görmüş olmaları ve öğretmenlik sertifikası almaları gerekir. Özel okullarda çalışan öğretmenlerde öğretmenlik sertifikası (lisansı) şartı aranmamaktadır.¹

Eyaletler arasında farklılık göstermekle birlikte ABD’de eğitim genel olarak 5-7 yaşlarında başlar. Eğitim zorunlu olup ortaöğretimin sonuna kadar ücretsizdir. Eğitim sistemi; okul öncesi eğitim, ilkokul-ortaokul, lise ve yükseköğretim eğitim basamaklarından oluşmaktadır. Eğitim, 4-5 yaş aralığında zorunlu olmayan eğitimle başlar. Bir çocuğun normal eğitime hazırlanması, genelde devlet okullarına bağlı olan anaokul (kindergarden) sınıflarında gerçekleşir. Anaokuluna benzer olan Nursery school da aynı şekilde çalışmaktadır. Bu tür okul öncesi eğitim programları okul ile aile arasında sıkı bir bağlantı kurmakta ve çocuklara onları ilkokula hazırlayacak ön tecrübeyi kazandırmaya çalışmaktadır. Farklı türdeki bu programlar, çocukların kendilerine olan güven duygularını geliştirmek, başkalarıyla uyum içinde yaşamak, iyi çalışma ve oynama huylarını geliştirmekte yardımcı olmaya çalışmaktadır. (Demirel, 2000, s. 88).

Çocuklar anaokulundan sonra 6 yaşında (Primary School) ilkokula başlar ve 5 senelik bir eğitimin ardından 11 yaşında “Secondary School” diye adlandırılan ortaöğretime başlarlar. 3 yıl ortaokul eğitimi alan öğrenciler 14 yaşında liseye başlarlar ve 17 yaşında liseden mezun olurlar. İlkokuldan liseye kadar olan 12 yıllık eğitim zorunludur. ABD’de eğitim; ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak üç kısma ayrılarak incelenmiş ve özellikleri kısaca aşağıda ifade edilmiştir:

1. *İlköğretim*: Okul öncesi ve temel eğitim dönemini kapsar. Yaygın olan ve 6 yıl süren ilköğretim şeklindeki eğitimdir. Okullaşma oranı %99’dur. Özellikle bu dönemde okula başlayan göçmen çocuklar için “Amerika Birleşik Devletleri’nde dil eğitim ve öğretimiyle ilgili politikalar nedir?” sorusu dil uzmanları tarafından genelde eleştirel olarak “dil politikasının olmayışıdır!” (No language policy!) diye cevaplandırılır. Her

¹ http://ed.gov/database/ERIC_Digest/ed282860.html

yıl 1 milyondan fazla göçmen alan ve Türkçe dâhil yüzlerce dili barındıran ABD'nin belirli bir dil politikası yoktur. Eyaletlere göre çeşitli farklı uygulamalar görülmekle beraber yabancı dil eğitiminde ABD, Avrupa'nın çok gerisinde bulunmaktadır. Sadece %15-20 Amerikalı bir yabancı dilde yeterliliğe sahipken, bu sayı Avrupalılar için %60 civarındadır (Otcu-Grillman, 2014).

İlkokulun en büyük hedefi 6-12 yaş veya 15 yaş arasındaki çocukların genel zekalarının ve sosyal yönlerinin gelişmesidir. Devlet ve özel okullardaki sistemin ve ders planının uyum içinde olması zorunluluğu vardır. Sınıf geçmek öğrencinin tarih, okuma-yazma, telaffuz, coğrafya, matematik, müzik ve resim gibi becerilerine bağlı olarak gerçekleşir (Demirel, 2000, s. 90).

2. *Ortaöğretim:* Okullara göre 7. veya 9. sınıftan başlamaktadır. Ortaokul ve lise 3 yıl sürmektedir. Okulun özelliğine göre bitirilme süresi değişebilmektedir. Okullaşma oranı %94 civarındadır. Lise kısmında öğrencilerin seçmek zorunda oldukları temel alan derslerin yanı sıra bir de yan alan dersleri bulunmaktadır. Lise eğitimi öğrencileri üniversiteye hazırlayacak şekilde düzenlenmiştir. ABD'de yaygın olan ilköğretim + lise modelleri şu şekildedir: 4+4+4, 6+6, 8+4 ve 6+3+3. Ortaokulda öğrenciler çoğunlukla İngilizce, fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik ve fizik eğitimine devam etmektedir. İngilizce; edebiyat, dil bilgisi, yazma, imla ve konuşma gibi beceri ve konuların birleşmesi ile meydana gelir. Seçmeli derslerde ise ağırlıklı olarak güzel sanatlar, yabancı diller, mesleğe hazırlık gibi branş dersleri görülmektedir. Öğrenciler derslerin yarısına yakını 9. ve 11. sınıflar arasında seçerken, 7., 8. ve 9. sınıflarda mesleki danışma derslerine ise özel bir önem verilir. Çünkü bu sınıflarda öğrenciler geleceklerini planlamaya başlarlar ve ileride mesleklerinde yararlı olabilecek dersleri seçerler (Cramer, Brown, 1977, s. 230; Demirel, 2000, s. 90). Amerikan eğitim sisteminde sınıfta kalma olmadığı için öğrenciler sadece kaldığı dersi tekrarlamaktadırlar.

3. *Yükseköğretim:* ABD'de yükseköğretim üç grupta ele alınabilir:

- a) Ön lisans veren meslek yüksekokulları,
- b) Lisans derecesi veren 2-4 yıllık meslek yüksekokullar (college),
- c) Üniversiteler (Güçlü vd. 2004, s. 54-56).

2.4. Amerika Birleşik Devletleri'nin Göçmenlerle İlgili Eğitim Politikaları

ABD çoğulcu bir toplum yapısına sahiptir. Nitekim ABD, dünyanın çok değişik bölgelerinden gelen çeşitli ırkların oluşturduğu bir topluluktur. Bu toplum yapısı ABD eğitim sisteminin gelişim sürecini de etkilemiş ve eğitimde değişik grupların ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla “çok kültürlü eğitim” (multicultural education), “çok kültürlü program” (multicultural program) gibi uygulamalara gidilmiştir (Şahin, 2009, s. 116).

ABD günümüzde en çok göçmen alan ülke durumundadır. Her yıl neredeyse bir milyona yakın göçmen ABD'ye göç etmektedir. Devlet okullarında İngilizce dersi alan öğrencilerin artışı, göçmen nüfus artışını da yansıtmaktadır. 1995'teki 3,3 milyon göçmen öğrenci sayısı, 2008'de 5,3 milyona çıkmıştır. Günümüzde bu rakamlar daha da artmıştır. Göçmenlerin eğitim süreçlerinin değerlendirilebilmesi için öncelikle ABD'deki eğitim sisteminin doğru anlaşılması gerekir. ABD'nin eğitim ve dil politikaları eyaletlere göre değişmekle beraber genelde ulusal kanunlar takip edildiği söylenebilir. Genel politika, göçmen çocukların dersleri takip edebilecek kadar İngilizce öğrenmeleri ve öğrenimlerine normal sınıflarda devam etmeleri yönündedir. Okullar İngilizce dersi alacak öğrencileri belirleyip dil eğitim programlarını başlatırlar. Bu öğrenciler her yıl İngilizce, Matematik, Coğrafya gibi derslerden standart sınavlara girmek zorundadırlar. Bu sınav notları ayrıca rapor edilir. Bu durumun sebebi özellikle *No Child Left Behind* (Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın) yasasıyla okulların göçmen öğrencilerin başarısından sorumlu tutulmasıdır. Göçmen öğrencilerin sınav notları okulların yıllık ilerleme puanını doğrudan etkilediği için okullar göçmen çocukların eğitimine önem verirler. Bir yılın sonunda aldığı yıllık puan, baraj puanının altında kalan okullar, başarısız sayılırlar ve uyarılırlar. 3 yıl baraj altında kalan okullar kapatılırlar. Göçmen öğrencilerin notları okul başarısını etkilediği için okullar çeşitli yollara başvurarak göçmen öğrencilerin puanlarını arttırmaya çalışırlar. Sınavlar İngilizce yapıldığından bu öğrenciler iki dilli sınıflar yerine sadece İngilizce sınıfında eğitilmektedir. Bu durum öğrencilerin İngilizceyi okuyup yazacak düzeyde öğrenemeden sınava sokulmasına ve başarısızlığa neden olmaktadır. Öğrenciler kendi ana dillerine hâkim olamadıkları ve iki dilli eğitim alamadıkları için; ana dilleri, İngilizce ve akademik diğer dersler açısından genellikle başarısız olmaktadır (Otcu-Grillman, 2014).

2.4.1. Amerika Birleşik Devletleri’nde Sunulan İkinci Dil Dersinin Yapısı

Dünyadaki pek çok ülkenin tersine ABD’nin Anayasaca belirlenmiş resmî bir dili yoktur. Bu sebeple eğitim dilinin sadece İngilizce olmasını istemek ve savunmak (Amerika tarihinde Sadece İngilizce “*English Only*” adlı hareketin savunduğu gibi) kanunen bile uygun olmamaktadır. Ülkede İngilizce başta olmak üzere İspanyolca, Çince, Tagalog, Fransızca, Vietnamca, Almanca, Korece, Hintçe, Rusça, Arapça ve Türkçe gibi birçok dil bulunmaktadır. Böylesi dil çeşitliliğine rağmen, ABD’deki örgün eğitim sistemi İngilizceye ağırlık vermekte ve toplumun pek çok kesiminde bireylerin İngilizce bilmeleri beklenmektedir (Otcu-Grillman, 2014).

Amerikan eğitim sisteminde, dil öğretiminin özellikle küçük yaşlarda başlamasına önem verilmektedir. Buna göre programlanmış ikinci dil dersleri ve okul programları bulunmaktadır. Özellikle göçmen çocukların dil öğreniminde kullanılmak üzere çok sayıda dil gelişimi ile ilgili seviyelere göre ayarlanmış, müfredatla uyumlu ders ve okuma kitapları bulunmaktadır. Materyal yönünden okullar zengin bir alt yapıya sahiptir. Bunun yanı sıra okullarda göçmen çocuklara yapılan dil öğretimi, öğrencilerin ihtiyaçlarından hareketle ve tematik bir yaklaşıma göre yapılmaktadır. Öğrencilerin dikkatini çekecek konuların dil öğretiminde kullanıldığı görülmektedir. Bu duruma örnek vermek için araştırmacı tarafından katılınan bir derste; gözlemler paylaşılmıştır. İki dilli çocuklarla ilgili başlangıç seviyesindeki bir derste; öğretmen, çocukların yakın çevresinde bulunan bir hayvandan bahseder, o hayvanın günlük hangi yiyecekleri yediğini göstermek için o yiyeceklerden örnekler getirerek öğrencilerin ilgilerini çekmeye çalışır. Her sabah çocuklara seviyelerine uygun hikâyeler okuyarak hem dinleme becerisine hem kelime telâffuzlarına hem de kültürel değerleri kazanmalarına olanak sunmaktadır. Çocuklara hikâye ile ilgili yazılı ve sözlü sorular sorarak konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Yapılan başka bir çalışmada da öğretmen herhangi bir bitki ile ilgili görseller eşliğinde öncelikle bir şiir okumakta, ardından o bitki ile ilgili gerekli bilgileri içeren bir sunum yapmaktadır. Bu sunumun sonunda öğrencilerin de buna benzer bir ünite hazırlamasını, yani şiirlerin, bilgilerin, görsellerin kullanıldığı bir içerik üretmelerini istemektedir. Böylelikle öğretmen, öğrencilerden üretmelerini beklediği içeriği öncelikle kendisi uygulamalı olarak göstermekte, sonra çocuklara yardımcı olarak benzer bir içerik üretmelerini sağlamaya çalışmaktadır. Disiplinlerarası bir çalışma metodu ile dil öğrenimi gerçekleşmektedir. Öğrenciler bir içeriğin nasıl üretileceği, bir canlı hakkında nasıl bilgi sahibi olunacağı,

ürettiklerini sunma beceri gibi birçok beceriyi birlikte kazanmaktadır. Bu şekilde yapılan dil öğretimi teoriden ziyade, hayatın içinde bir olgu olarak gerçekleşmektedir. Dil hayatın bütünü içinde bir parça olarak, bağlamından hareketle ve kültürel arka planı ile beraber öğrenilmektedir.

Her eyalette K12 devlet okullarında göçmen öğrencilerin eğitimiyle ilgili çeşitli programlar ve kurallar mevcuttur. Öncelikle göçmen öğrenciler veya ana dili İngilizce olmayan öğrenciler bir İngilizce yeterlilik sınavına alınmakta, bu sınavı geçebilirlerse İngilizce örgün eğitim sistemine devam etmektedirler. Sınavı geçemeyenler içinse birkaç program seçeneği bulunmaktadır. Sözel ve sayısal bütün derslerin öğretildiği bu programlar Otcu-Grillman (2014) tarafından şöyle özetlenmektedir:

1. *Geçişken iki dilli eğitim, erken çıkışlı (Transitional Bilingual Education, early exit):*

Eğitim 1-3 yıl arasında sürer. Göçmen öğrenci eğitime ana dilinde başlar, kısa zamanda İngilizceye geçiş yapıp ana dilini bırakması öngörülür. Öğrenci bu program sonunda Cummins'in BICS (*Basic Interactional Communication Skills*) diye adlandırdığı kişilerarası temel bildirimsel becerilerini geliştirir, ancak CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) adını verdiği bilişsel akademik dil yeterliliklerini geliştiremez. Bu erken çıkışlı, yani 1-3 yıl arası süren, iki dilli eğitim programları ne yazık ki eksiltici iki dillige yol açmaktadır (*subtractive bilingualism*). Çünkü göçmen dili, öğrencinin İngilizce eğitime geçiş yapabilmesi için bir araç olarak kullanılır ve geçiş yapılabilecek seviyeye gelindiğinde terk edilir. Öğrenci eğitimine tamamen İngilizce devam etmek için İngilizce yeterlilik sınavlarına girer; sınavı geçince İngilizce örgün eğitime devam eder. Yani ana dilinde tek dilli iken bu eğitim programının sonunda İngilizce tek dilli duruma gelir. Program sonunda büyük ölçüde ana dilini kaybeder.

2. *Ana dili geliştirici ve korumacı iki dilli eğitim, geç çıkışlı (Developmental and Maintenance Bilingual Education, late exit):*

5-7 yıl arasında sürer. Yukarıda açıklanan geçişken programlara kıyasla daha uzun sürdüğü için geç çıkışlı olarak adlandırılır. En çok bilinen türü *Çift Yönlü-İki Dilde Yoğunlaştırılmış (Two-Way-Dual Language Immersion)* programlardır. Hem İngilizce hem de göçmen dilinin öğretildiği bu programlarda, sınıflar yarı yarıya ana dili İngilizce olan öğrenciler ile göçmen öğrencilerden oluşur. Eğitim dili, öğrencilerin seviyelerine göre yüzdelerle belirlenir. Örneğin, ilk yıllarında %60 İspanyolca, %40 İngilizce eğitimle başlayan bir sınıfta amaç,

zamanla öğrencileri her iki dilin eşit düzeyde kullanıldığı dil seviyesine getirmektedir. Öğrenciler 5-7 yıl gibi uzun bir süre İngilizce ve diğer dilde eğitim aldıkları için her iki dilde de kişilerarası temel iletişimsel becerilerini ve bilişsel akademik dil yeterliliklerini geliştirirler. Dil bilimsel araştırmalar 5 veya 7 yıldan önce bilişsel akademik dil becerilerinin geliştirilemeyeceğini öngörmektedir; bu nedenle bu programlar göçmen nüfusun eğitimlerinde daha başarılı olmasını sağlamaktadır. Göçmen öğrencilere ikinci dil İngilizceyi, ana dili İngilizce olan öğrencilere de yabancı dil olarak diğer dili öğretene bu kapsamlı ve çift yönlü iki dilde yoğunlaştırılmış programlar, bir öncekinin aksine, ekleyici iki dilliliğin (*additive bilingualism*) oluşmasını sağlar. Öğrenci ana dilinde veya İngilizcede tek dilli iken bu eğitim programı sonunda her iki dile de hâkim olarak iki dilli ve iki kültürlü duruma gelir.

3. İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) dersleri:

Okulların durumuna ve öğrenci sayısına göre yöneticilerin kararıyla açılan iki dilli eğitim programları bulunmaktadır. Bu kapsamda, göçmen öğrencilere ikinci dil olarak İngilizce dil dersleri (ESL) sunulmaktadır. Göçmen öğrencinin ana dilinde eğitime başlaması veya iki dilli eğitime devam etmesi belirli koşullar dışında eyaletlerce şart koşulmazken, İngilizce derslerine devamı zorunludur. İngilizce dersleri iki dilli eğitim programının dışında öğrencilere ek ders olarak verilebilir, örgün eğitim sınıflarındaki derslerini takviye edebilir şekilde düzenlenmektedir.

2.5. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırması

Türkiye ve ABD'nin eğitim sistemleri karşılaştırıldığında iki eğitim sisteminin kendine özgü farklı parametreleri bulunmaktadır. ABD'nin eğitim politikası, "Eğitimde mükemmelliği teşvik ve herkese eşit erişim sağlayarak küresel rekabet için öğrenci başarı ve hazırlığını teşvik etmek" olarak belirlenirken, küresel rekabet yönünde bireyleri geleceğe hazırlamak hedeflenmiştir. Amerikan eğitim sisteminde, toplumun değil, bireyin biçimlendirilmesi gerektiğine inanılmaktadır (Telci, 2011, s. 49). ABD ile kıyaslandığında Türkiye'de küresel rekabetten ziyade, daha çok millî ölçekte bireyler yetiştirilmesine dair bir işleyiş mevcuttur (Çetin ve Eskimen, 2016, s. 50). Türkiye'nin eğitim sisteminde toplumun bireyden daha önemli olduğu kabulüne dayanan ve millî duyarlılığı üst düzeyde olan bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

ABD’de, her eyalet kendi eğitim sisteminden sorumludur; federal hükûmetin (devletin), eğitimde belli başlı konularda rolleri söz konusudur. Bu bağlamda eyaletlerde, eyalet eğitim kurulu, eyalet eğitim müdürü, eyalet eğitim dairesi (departmanı), ara birimler, yerel okul bölgeleri ve okul kurulları vardır. Türkiye’deki eğitim hizmetleri ise Millî Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı doğrudan Cumhurbaşkanı’na karşı sorumludur. Yönetim merkezî olmakla birlikte, Bakanlık teşkilatlanması illerde il millî eğitim müdürlüğü, ilçelerde ilçe millî eğitim müdürlükleri şeklinde oluşturulmuştur. İl ve ilçe millî eğitim müdürlükleri merkeze yani Millî Eğitim Bakanlığına bağlıdır. İl millî eğitim müdürü, il valisine karşı sorumludur. Eğitim faaliyetlerinin uygulanma ve denetlenmesi ise müfettiş ve denetçiler marifetiyle gerçekleştirilmektedir. ABD’de prensipleri merkezî hükûmetçe belirlenen eğitim politikaları, uygulama aşamasında eyaletler tarafından düzenlenmektedir. Eyaletlerde oluşturulan eğitim komisyonları marifetiyle yürütülen eğitim faaliyetleri, Türkiye’de merkezî hükûmetin belirlediği politikalar doğrultusunda yürütülmektedir. Türkiye ve ABD’nin öğretim kurumlarına baktığımızda hepsinin okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim basamaklarına sahip oldukları görülmektedir. Türkiye’de zorunlu eğitime başlama yaşı 66 aylık (6) yaş olarak belirlenmiş iken bu karar son yıllarda esnetilmiştir. ABD’de zorunlu eğitime başlama yaşı ise 6-7’dir. Türkiye’de 12 yıllık zorunlu eğitim ile ilköğretim 4, ortaokul 4, liseler de 4 yıllık bir süreyi kapsar. ABD’de de zorunlu eğitim 12 yıldır. Fakat bu sistem, 6+6, 6+3+3, 4+4+4 ve 8+4 olmak üzere 4 ayrı şekilde eyaletlere göre değişiklik gösterebilmektedir (Çetin ve Eskimen, 2016, s. 50)

ABD’deki eğitim sisteminde yerinden yönetim anlayışı ön plana çıkmaktadır. Türkiye’deki eğitim anlayışı ise merkezi yönetim anlayışına dayanmaktadır. İki ülke arasındaki bu farklılıkta, ülkelerin yönetim şeklinin ve içinde bulunduğu şartların büyük payı olduğu bir gerçekliktir.

Tablo 1

Türkiye ve ABD Eğitim Sistemlerine İlişkin Karşılaştırma

	TÜRKİYE	ABD
Eğitimin Misyonu	Yüksek karakterli ve nitelikli insanlar yetiştirmek ve bunun için politikalar geliştirmek, eğitim ve öğretim programları hazırlamak, ilgili standartları ve öğretmen yeterliklerini belirlemek, eğitimle ilgili AR-GE çalışmaları yapmak, eğitim ortamını hazırlamak, eğitim-öğretim yapmak, mesleki eğitim-istihdam bütünlüğünün sağlanmasına katkıda bulunmak, rehberlik, denetim ve değerlendirme sistemleri oluşturmaktır. ¹	Eğitimde mükemmelliği teşvik etmek, herkese eşit erişim sağlayarak küresel rekabet için öğrenci başarı ve hazırlığını teşvik etmek. ²
Eğitimde Yetki ve Denetim	Eğitim hizmetleri Millî Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda yürütülür. Millî Eğitim Bakanlığı doğrudan Cumhurbaşkanı'na karşı sorumludur. Yönetim merkezi olmakla birlikte, Bakanlık teşkilatlanması illerde il millî eğitim, ilçelerde ilçe millî eğitim müdürlükleri şeklinde oluşturulmuştur. İl ve ilçe millî eğitim müdürlükleri merkeze yani Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlıdır. İl millî eğitim müdürü il valisine karşı sorumludur. Eğitim faaliyetlerinin uygulanma ve denetlenmesi ise müfettiş ve denetçiler marifetiyle gerçekleştirilir.	Her eyalet kendi eğitim sisteminden sorumludur; federal hükûmetin (devletin), eğitimde belli başlı konularda rolleri vardır. Bu bağlamda eyaletlerde, eyalet eğitim kurulu, eyalet eğitim müdürü, eyalet eğitim departmanı/dairesi, ara birimler, yerel okul bölgeleri-okul kurulları vardır. Ayrıca eyaletlerde, eyalet mahkemeleri, vali ve eyalet yasa koyucuları vardır. Federal hükûmetin (devletin), kendi yetki ve sorumlulukları dışında eyaletlere bıraktığı yetki ve sorumluluklar vardır.
Zorunlu Eğitim Süresi, Okula Başlama ve Okuldan Ayrılma Yaşı	5.5-7 yaş (66 aylık) ilkokula başlama, 18 bitirme yaşı 4+4+4: 12	6 ilkokul başlama, 18 bitirme yaşı 6+6: 12, 6+3+3: 12, 4+4+4: 12, 8+4: 12

Çetin, İ.; Eskimen, A.D. (2016). Türkiye ve Amerika'da dil-edebiyat öğretimi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (17), 45-69

Türk eğitim sistemi ile Amerikan eğitim sistemi arasında amaç boyutuyla önemli farklar bulunmaktadır. Bu farklar Tablo 2'de belirtilmiştir.

¹ (http://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/ME_BStratejikPlan.pdf).

² (<http://www2.ed.gov/about/landing.jhtml>)

Tablo 2

ABD Eğitim Sistemi ile Türk Eğitim Sistemi'nin Amaç Boyutunda Karşılaştırılması

Türk Eğitim Sistemi	Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi
• Atatürk inkılâp ve ilkelerine, Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek, • Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek, • İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli, bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak, • Laik eğitim, • 18 yaşına kadar zorunlu eğitim	• ABD eğitim sisteminde vurgulanan başlıca ilke herkes için eğitimde fırsat eşitliği, • Irk, din, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve aile yapısına göre ayırım yapılmaması, • Psikolojik iyilik hali ve biyolojik gelişmenin sağlanması, • Sosyal ve duygusal gelişmenin sağlanması, • Her kültürden bireylerin kültürlerine uygun gelişmelerinin sağlanması, • Her bireyde konuşma ve yazma yetisinin geliştirilmesi, • Günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümüne ilişkin yöntem ve bilgilerin kazandırılması.

Harmancı, M.F. (2009), Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi, (Ed. BALCI, A.), Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri, Ankara: Pegem Akademi

Tablo 1 ve 2'deki bilgiler değerlendirildiğinde, Türk eğitim sisteminde toplumun ve devletin bireyden beklentileri ön plandadır. ABD'de ise eğitim sistemi amaçları bireyin ihtiyaçlarına göre düzenlenmektedir. Türk eğitim sisteminde, devletin siyasi ve hukuki sistemine uygun bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Devletin yönetim ilkelerini benimseyen ve bu çerçevede topluma ve kendisine faydalı olan bireylerin yetiştirilmesi Türk eğitim sisteminin ana hedefidir. Bireyin varlığı, toplum ve devletin beklentilerine göre anlam kazanmaktadır. Devletin beklentilerinde sonra bireysel tercihler önem kazanmaktadır. Türk eğitim sisteminde devlet ve birey arasında bir öncelik-sonralık ilişkisi kurulmakta ve bu süreçte devletin bireyden beklentilerinin öncelikli olduğu görülmektedir. Amerikan eğitim sistemindeki felsefede ise daha pragmatik ve birey temelli bir eğitim anlayışı benimsenmektedir. Bireyin sosyal, psikolojik iyi olma hâli ve herhangi bir ayrıma tabi tutulmaması ana hedef olarak ifade edilmektedir.

2.6. Amerika Birleşik Devletleri'nde Türkçe Öğretimi

Yurt dışında yaşayan bireyler için en büyük zorlukların başında, kültürel değerlerin ve kimliğin korunması ve yaşanması gelmektedir. Özellikle ortak kimlik ve kültürel değerleri paylaşan insanların bir arada yaşamadığı durumlarda, kültür kaybı hızlı bir şekilde

gerçekleşebilmektedir. Bireyler yaşadıkları toplum içerisinde statü olarak kendilerini daha düşük bir kültürel yapıya ait algıladıklarında kendi kültürünü ikinci sınıf şeklinde değerlendirebilmektedir.

Etnik dilin ve kültürün yaşatılması için etnik grubun yaşanılan ülke içinde sahip olduğu imaj ve insanların kendi grubuyla ilgili algısı önemli unsurlardır. ABD'deki Türklerin grup statüsü Avrupa'daki emsallerine oranla çok daha yüksektir çünkü grup özellikleri oldukça farklıdır. Ancak uluslararası alanda çok yüksek bir statüye sahip olan İngilizcenin konuşulduğu ve küresel bir güç olan ABD'nin grup statüsü düşünülünce Türk grubun daha düşük bir algıya sahip olduğu yapılan çalışmalardan da bilinmektedir. Türkçe, ABD'de yaşayan Türkler tarafından hem ulusal hem de uluslararası statüsü itibarı ile İngilizceye göre zayıf olarak algılanmıştır. Siyasal, toplumsal ve iş hayatına ilişkin birçok farklı alanda İngilizce ve Amerikan toplumu, Türkçe ve Türk grubuna göre çok güçlü olarak değerlendirilmiştir. Sadece iki toplumun kültürel tarihlerinden duydukları gurur oranları açısından Türkler kendi gruplarını üstün değerlendirmiştir. (Çolak Bostancı, 2014, s. 119)

Statü açısından ait olduğu toplumsal yapıyı ve dili daha düşük değerlendirmek ana dili kaybını hızlandıran bir olgudur. Ana dili kaybı, kimliğin çözüldüğü alanların başında gelmektedir. Birey, diğer toplumsal yapıya güçlü bir öykünme duygusuna kapıldığında sadece diğer dil ile iletişim kurmak istemektedir. Kendi dilini kullanmamayı tercih ederek asli kimliğinden ve ana dilinden uzaklaşabilmektedir. Böylece kendi kültürünü daha değersiz görerek hızla kimliğini ve ana dilini kaybedebilmektedir.

Çocukların ana dillerini öğrenmelerinde ve günlük hayatta kullanmalarında en önemli görev ailelere düşmektedir. Türkçenin örgün eğitim yoluyla öğretilemediği durumlarda aile, yakın arkadaş çevresi, televizyon olguları öğretmen yerine geçebilmektedir. Kamusal alanda Türkçe öğrenim hizmeti alamayan Türk toplumu kendi sivil toplum örgütleri aracılığı ile Türkçeyi ve Türk kültürünü çocuklarına öğretmek için çaba göstermektedir. Söz konusu çaba her ne kadar yeterli olmasa da mevcut şartlarda Türkçenin ve Türk kültürünün öğrenilmesi esasına dayanan sivil toplum örgütlerinin faaliyetleri oldukça gerekli ve önemlidir.

Genellikle ilk giden kuşaklar yaşam mücadelesi ve adaptasyon ile uğraşırken ikinci ve üçüncü kuşakta kimlik kaybı daha yoğun biçimde ortaya çıkmıştır. Ertem (2013) yaptığı çalışmada, ABD'ye göç eden ailelerde kuşaklar arası ana dil gelişimini izlemiştir. Buna göre, birinci kuşak aileler hayatını sürdürebilmek için İngilizceyi öğrenmekte, ikinci kuşak

çocuklar sadece evde ana dili konuşmakta, okulda ve diğer sosyal yaşamlarında İngilizceyi tercih etmekte; üçüncü kuşak ailelerde ise evde konuşulan dil tamamen İngilizceye dönüşmektedir (s. 266). Kaya'nın (2003, akt. Çolak Bostancı, 2014, s. 109) araştırmasına göre de birinci kuşak Türkler; hem Türk hem de Amerikan kültürüne bağlılık hissetmekte, onlar için Türk kimliği, Amerikalı olmaktan daha fazla önem taşımaktadır. İkinci kuşak Türkler ise Türklüklerini kabul etseler de Amerikalılıklarını vurgulamakta, Amerikan kültürünü ebeveynlerinden daha iyi bilmekte, İngilizceyi mükemmel derecede konuşabilmektedirler. Güler'e (2004, s. 212) göre ikinci kuşak Türkler, İngilizceyi okulda ve gündelik hayatta çok başarılı bir biçimde kullanabilmekte, Türkçeyi kullanmakta ise sorunlar yaşamaktadırlar.

ABD'nin etnik dillerin öğretilmesine ve yaşatılmasına serbestlik tanıyan çoğulcu politikaları ve Türkçeyi öğrenme olanakları düşünüldüğünde, ABD'de Türkçenin sürdürümü ve kullanımının daha yüksek olması beklenmektedir. Ancak Türklerin, günlük hayatlarında Türkçeyi kullanma sıklıkları düşüktür. Bunda Türk göçmenlerin eğitim seviyelerinin yüksek oluşu, Amerikan hayatına kolay entegre olmaları, İngilizcenin bir dünya dili olması, çok kültürlülük politikasının etnik grupların dil ve kültür sürdürümünde negatif bir etki oluşturması gibi birçok sebep sayılabilir. Bu sebepler ikinci kuşakta miras dil kaybının görülmesinde de son derece etkilidir (Çolak Bostancı, 2014, s. 114).

Göç ortamında, evde ve toplum genelinde kullanılan dil önemlidir. ABD'de İngilizcenin sosyal yaşamın tüm alanlarında hâkim olduğunu dikkate alındığında Türkçe kullanımı çoğunlukla ev ortamıyla sınırlı kalmaktadır. Kurumsal alanlara Türkçe kullanımı yayılmazsa bir veya iki kuşak sonra Türkçenin Türkler tarafından konuşulmaması gibi bir durum ortaya çıkacaktır (Çolak Bostancı, 2014, s. 116).

381 dilin konuşulduğu Amerika'da, 5 yaş üstü yaklaşık 291 milyonluk nüfusun %20,8'i, evde İngilizceden başka bir dil kullanmaktadır (U.S. Census Bureau, 2011). ABD'de 500 bin civarında olduğu düşünülen Türk nüfus arasından okula devam eden 3 yaş ve üzerindeki nüfus sayısı 61,834 olarak ifade edilmektedir. Bu rakamların okullara göre dağılımı Tablo 3'te görülecektir.

Tablo 3

ABD’deki Türk Nüfusu ile İlgili Bilgiler

	2000 Nüfus Sayımı	2005 Anketi	Toplum	2008 Toplum Anketi	2012 Anketi	Toplum
ABD toplam nüfus	281,421,906	288,378,137	304,059,728	313,914,040		
Toplam Türkiyeli	117,575	164,945	189,640	198,551		
Türkiyeli öğrenci (3 yaş ve üzeri)	38,586 (%100)	49,147 (%100)	62,989 (%100)	61,834 (%100)		
Okul öncesi	2186 (%5,7)	2359 (%4,8)	3275 (%5,2)	4452 (%7,2)		
Anaokul	1374 (%3,6)	1966 (%4,0)	3968 (%6,3)	3215 (%5,2)		
İlköğretim (1-8. sınıf)	11,732 (%30,4)	14,449 (%29,4)	20,031 (%31,8)	17,870 (%28,9)		
İlköğretim-Lise (9-12. sınıf)	5510 (%14,3)	6831 (%13,9)	10,330 (%16,4)	7729 (%12,5)		
Lisans ve Yüksek lisans	17,784 (%46,1)	23,541 (%47,9)	25,385 (%40,3)	28,567 (%46,2)		

US Census Bureau. 2000 Census, 2005-2012 American Community Survey¹.

Tablo 3’e göre İngilizcesi ‘çok iyi’ olmayan nüfus azınlıktadır. Bu da çoğu göçmenin İngilizceye hâkim olduğunu, iki dilli olduğunu gösterir. Bu durum gelecek nesillerin tamamen İngilizceye geçme riskine işaret etmektedir. Anaokulunda ve ilköğretimde iki dilli eğitim sağlanmamasına rağmen, ailelerin yönlendirmesi ile öğrenciler Türkçe odaklı hafta sonu okullarına gitmekte, iki dilli ve kültürlü yetişmeleri beklenmektedir (Otcu, 2010). Göçmenlerin kendi toplum okulları ve ailelerin duyarlılığı, iki dilli eğitimde sınıfta kalan ABD’de Türkçenin geleceğini belirleyecektir (Otcu-Grillman, 2014).

ABD’ye geçici süre için gelen kişileri genellikle öğrenciler oluşturmaktadır ve öğrenciler yüksek eğitim için gelmektedir. Türkçe, ABD’de 1970’lerden beri miras dil veya ana dili olarak göçmen toplumunun kendi hafta sonu okullarında okutulmaktadır. 1980’lerde üniversitelerde yabancı ve ikinci dil dersi olarak okutulmuştur. Bugün için örgün eğitimde Türkçe-İngilizce iki dilli eğitim programları bulunmamaktadır (US Census Bureau, 2012).

¹

http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_12_1YR_S0201&prodType=table

Tablo 4'te ABD'de yaşayan Türk nüfus ve Türkçe bilme oranlarına dair bilgiler bulunmaktadır. 2000-2012 yılları arasını kapsayan bilgilerin bulunduğu tabloda Türkçe-İngilizce bilme oranları detaylı bir şekilde paylaşılmıştır.

Tablo 4

ABD'de Yaşayan Türklerin İngilizce ve Türkçe Bilme Oranları

	2000 Nüfus Sayımı	2005 Anketi	Toplum 2008 Anketi	Toplum 2012 Anketi	Toplum
ABD toplam nüfus	281,421,906	288,378,137	304,059,728	313,914,040	
Toplam Türkiyeli	117,575	164,945	189,640	198,551	
İngilizce bilen 5 yaş ve üzeri	109,576 (%100)	151,577 (%100)	175,633 (%100)	181,313 (%100)	
Sadece İngilizce bilen	40,435 (%37,3)	64,875 (%42,8)	60,418 (%34,4)	59,289 (%32,7)	
İngilizce ve Türkçe bilen	68,741 (%62,7)	86,702 (%57,2)	115,215 (%65,6)	122,024 (%67,3)	
İngilizcesi 'çok iyi' olmayan	26,963 (%24,6)	18,468 (%21,3)	31,339 (%27,2)	28,676 (%23,5)	

Otçu-Grillman, B. (2014). Amerika'daki Türklerin Durumu, *Die Gaste* 31. sayı

Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Dış İlişkiler ve Yurt Dışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğünün 2005-2006 raporuna göre (2007), Millî Eğitim Bakanlığının Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Yurt Dışı Eğitim Personeli Rehberine göre ABD'de Türkçe ve Türk Kültürü dersini veren öğretmen sayısı 35 olarak belirtilmiştir (Şen, 2010, s. 247).

2018-2019 yılı itibarı ile ABD'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen öğretmen ve okutman bulunmamaktadır. Fullbright Komisyonu tarafından FLTA (Yabancı Dil Türkçe Öğretim Asistanlığı) programı kapsamında 1 yıllık Türkçe öğretmek üzere Türkiye'den gönderilen Türkçe/İngilizce bölümü mezunu kişiler bulunmaktadır. Ancak bu kişiler yükseköğretim kurumlarında görevlendirilmektedir. Bunun yanı sıra sivil toplum örgütleri dışında Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurumu olan Yunus Emre Enstitüsü ve Maarif Vakfına bağlı merkezlerde ve okullarda Türk çocukları için Türkçe eğitimi verilmektedir. Fakat bu kurumların öğrencilere erişimi sayılarının az olması sebebiyle son derece kısıtlıdır. Bu kurumların hizmetine bakıldığında, kendi merkezleri içerisinde Türkçe eğitimi verdikleri görülmektedir.

ABD’de Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmaların niteliklerinden hareketle konu iki başlıkta, yüksek öğretim öncesi ve sonrası olmak üzere incelenebilir. Araştırmanın boyutları yüksek öğretim öncesi dönemi kapsamı sebebiyle bu dönemi ilköğretim ve ortaöğretimi içine alan zorunlu eğitimin yapıldığı dönem olarak değerlendirmek gerekecektir. Daha önce de ifade edildiği gibi ABD genelinde uygulanan standart bir eğitim sisteminden söz etmek mümkün değildir. Eyaletlere göre değişen bir eğitim sisteminin mevcut olması değişen birtakım uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Öte yandan okulun bulunduğu bölgenin demografik yapısı, bazı derslerin seçiminde etkili olmakta, özellikle ana dili/ikinci dil eğitimi bakımından belli bir nüfus yoğunluğuna ulaşmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Eyaletlere göre değişse de ana dili eğitimi belli sayıda öğrencinin o dersi seçmesine bağlı olarak açılabilir. Türklerin ABD’de çok dağınık olarak ikamet etmesi ve okullarda yeterli sayıda öğrencinin Türkçe dersini seçmemesi sebebiyle ilköğretim ve ortaöğretimde Amerikan okulları içinde Türkçe öğretimi yapılamamaktadır. Bununla birlikte ABD’de faaliyet gösteren Türk derneklerin çalışmaları sayesinde okullarda veya bulunulan şehrin Türk derneklerinde pazar günleri 2-6 saatlik Türkçe ve Türk Kültürü dersleri isteyen öğrencilere gönüllü olarak verilebilmektedir. Bu merkezlerde aynı zamanda Türk halk oyunları ve çeşitli danslar da öğretilmektedir. Öğretmenlerin geneli mesleki yeterliliğe sahip olan kişilerden seçilirken ihtiyaç halinde öğretmenlik sertifikası olmayan gönüllülerden de yararlanılmaktadır. Tamamen gönüllülerce açılan bu kurumlar çocukların yanı sıra yetişkinler için de Türkçe öğretim faaliyetleri düzenlemektedir. Derslerde kaynak olarak Türkiye’de kullanılan ders kitaplarının yanı sıra şiir ve hikâye kitapları da kullanılmaktadır (MEB, 2006, s. 73-78).

Ortaya konan bilgiler ışığında ABD’de yaşayan iki dilli Türk çocukları üzerine kapsamlı çalışmalar yapan Bahar Otçu-Grillman (2014) şu bilgileri paylaşmaktadır:

“ABD’deki Türk toplumuna hizmet verebilecek iki dilli programlar mâlesef bulunmamaktadır. Türkçe dersleri verilen özel okullar veya hafta sonu toplum okulları olsa da, devlet okullarında Türkçe-İngilizce iki dilli programların olmayışı, Türkçenin bu ülkedeki devamlılığı için bir risk oluşturmaktadır. Bu nedenle Amerika’daki Türk toplumuna önemli görevler düşmektedir. ABD’deki çoğu başarılı iki dilli eğitim programının kurulup gelişmesi, öğrenci velilerinin çabası ve iki dilli eğitimi savunmaları sayesinde gerçekleşmektedir. Örneğin son yıllarda Fransız konsoloslğunun girişimiyle New York eyaleti devlet okullarında pek çok Fransızca-İngilizce çift-yönlü iki dilli yoğunlaştırılmış program açılmış ve açılmaya devam etmektedir. New York’ta yaşayan Fransız toplumu öncelikle bir araya gelerek Fransız öğrenci sayısını belirlemişler, sonra çocuklarının Fransızca öğrenmesini isteyen Amerikalı aileleri bulup Amerikalı öğrenci sayısını eşitleyip bulundukları semtteki okul müdürlerinden yardım istemişlerdir. Okul müdürleri öğrenci sayısı dengelendikten sonra Fransızca-İngilizce iki dilli program açılmasını kabul etmiş, iki dilli eğitim lisansı olan öğretmen ve iki dilli eğitim kitap ve araçları edinerek programı başlatmıştır. Amaç ana sınıfı ile başlayan çift yönlü iki dilde yoğunlaştırılmış bu eğitimi beşinci sınıfa, oradan

da sekizinci sınıfa aktarmak ve öğrencilerde olabildiğince dengeli iki dilliği ve iki kültürlülüğü sağlamaktır. Çeşitli programlarda öğretmenlik yapmak isteyenler, iki dilli eğitim veya ikinci dil olarak İngilizce öğretim lisansı alabilmek için, çalışacakları eyalette bir yüksek lisans programını tamamlamalı ve gerekli yeterlilik sınavını geçmelidir. Bu durum, Türk toplumunda benzer bir girişim olsa bile öğretmen sıkıntısı yaşanacağına işaret eder. Ne yazık ki sadece Türk dilini en iyi şekilde okuyup yazabilmek, bu tip programlarda öğretmenlik yapabilmek için yeterli değildir. Eyalet bazında geçerli lisans alabilmek ve yüksek lisans tamamlamak için geçirilecek 1-2 yıl, mâlesef ABD'deki Türk toplumunun eğitim sektöründe çalışmayı düşünmeyen üyelerinin kaybetmeyi göze almayacağı bir zaman dilimidir. Toplumda eğitim sektörüne ilginin arttırılması ve iki dilli eğitim olanaklarının velilere bildirilmesi önemli bir başlangıç olacaktır. ABD'nin "var olmayan dil politikalarına" bir örnekle son verelim: Yasalarca belirlenmesine rağmen okul müdürleri, velilerin çabaları olmadan toplum araştırması yapmamakta ve iki dilli eğitim programı açmak için çaba göstermemektedirler. Topluma genel olarak verilen imaj iki dilli eğitim programlarının çok pahalıya mâl olduğu şeklindedir. Ancak bu iddia doğru değildir. Devlet okullara İngilizce dersleri için daha kolay burs verip yardım yaptığı için, okullar iki dillilik yerine ikinci dil olarak İngilizce derslerine ağırlık vermektedirler. Eğer eyaletler ve yerel yöneticiler eğitim tüzüklerine bağlı kalsalardı, şu anda Amerika hem iki dilli eğitim hem de yabancı dil bilen vatandaş sayısı açısından Avrupa'dan önde olabilirdi. Bu tip sorunlar nedeniyle eyaletler arasında bir uyuşma sağlanamamakta ve Amerika dil eğitiminde dünyanın çok gerisinde kalmaktadır."

ABD'de örgün öğretimde Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin verilemediği, sadece gönüllü kuruluşların çalışmaları ile Türkçe öğretim faaliyetlerinin düzenlendiği görülmektedir. Türkiye'den şu anda öğretmen ve okutmanın gönderilmediği bu ülkede ilköğretim ve lise kademelerinde öğrenim görmekte olan Türk kökenli öğrencilerin ana dili eğitiminde ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Öyle ki evde anne veya babasından en az birinin Türkçe konuştuğu bu ailelerde yetişen çocuklar yeterince eğitim alamadıklarından Türkçe dil becerilerini geliştirememekte, gittikleri yükseköğretim merkezlerinde aldıkları eğitimle de bu eksikliği giderememektedirler (Öden, 2001, s. 23-25).

Ertem (2103, s. 266) tarafından yapılan çalışmada şu bilgiler paylaşılmaktadır:

İkinci kuşak Türk çocuklarının dil çatışması yaşadıkları ve ana dillerinin akıcılığını kaybettikleri gözlenmiştir. Bu durumda okul ve sosyo-kültürel çevrenin etkisi açıkça görülmektedir. Okul İngilizce dışında materyal ve ortam sunmamaktadır. Bununla birlikte Amerika'da kalış süresi ve Türk nüfusun bölgedeki yoğunluğu ana dilin kalıcılığı üzerinde etkili olan faktörlerdir. Kalış süresinin uzaması ve Türk nüfusun yoğun olmadığı bölgelerde ana dili kaybı daha kısa sürede gerçekleşmektedir. Aile içerisinde geçirilen zamanın azalması ile doğru orantılı olarak; yaşları büyüdükçe iletişimde yoğun olarak İngilizceyi tercih etmektedirler. Bunun sonucu olarak çocukların zaman ilerledikçe kendilerini yabancı kültüre daha yakın hissettikleri görülmektedir."

Araştırmacı tarafından Türk çocuklarını gözlemlemek ve bilgi toplamak amacıyla ABD'ye bir ziyaret gerçekleştirilmiştir. Ziyaret kapsamındaki gözlemlerde, Türk çocukların genel olarak anne ve babalarıyla konuşmalarında Türkçeyi anlayabildikleri fakat konuşurken çok zorlandıkları ve İngilizceyi tercih ettikleri görülmüştür. Aileler her ne kadar bu durumdan rahatsız olsalar da belli bir zaman sonra bu durumu kanıksamaktadırlar. Diğer taraftan kardeşler ve arkadaşların kendi aralarında İngilizce konuştukları gözlenmiştir. Araştırmacı,

çocuklarla Türkçe sohbet etmeye çalışırken çocukların bir süre sonra farkında olmaksızın İngilizceye döndüklerini sıklıkla gözlemlemiştir. Çolak Bostancı'nın (2014) yaptığı çalışma da söz konusu gözlemleri desteklemektedir. Buna göre anne-baba, kardeşler ve yakın arkadaşlar gibi başkalarıyla konuşulan dil oranlarına bakıldığında birinci kuşak Türklerin büyük çoğunluğunun Türkçe konuştuğu ama ikinci kuşağın İngilizce kullanımının daha yaygın olduğu görülmektedir. Özellikle belli bir sözcük dağarcığı ve terminoloji kullanımı gerektiren alanlarda yapılan konuşmalarda ikinci kuşak ağırlıklı olarak İngilizceyi tercih etmektedir. Ancak her iki kuşağın da İngilizceye daha olumlu yaklaştığı ortaya çıkan bulgulardan anlaşılmaktadır (s. 116)

Araştırmacının tespit ettiği başka bir gözlem ise ailelerin günlük yaşamlarında Türkiye'ye dair çok fazla bir gündemin olmamasıdır. Ailelerin çocuklarıyla beraber güçlü bir şekilde ABD'ye entegre oldukları gözlenmiştir. Örneğin sosyal yaşamlarında birlikte vakit geçirdikleri aileleri genellikle Amerikalılar ve diğer kültürlerden gelen insanlar oluşturabilmektedir. Dolayısıyla çocukların Türkçe duyabileceği, konuşabileceği çok kısıtlı bir ortam söz konusudur. Böyle devam etmesi durumunda çocukların yakın zaman içerisinde ana dillerini kaybetmeleri kaçınılmaz olacaktır.

Ertem (2013)'in yaptığı çalışmada Amerika'da yaşayan Türk çocukları ile ilgili önemli bilgiler sunulmaktadır:

İkinci kuşak çocuklar tarafından Türkçenin kullanımına ilişkin edinilen bulgularda; konuşmalarda emir cümlelerinde özne atılarak, emir cümlesinin tonlamasına uygun şekilde çok sık kullanılıyor olmasıdır. Örneğin: “yerine koy, buraya gel, burada” gibi. Çocuklarda kelime bilgisi özellikle zıtlık belirten kelimeler, sayılar, zamanla ilgili kavramlar yetişkinler düzeyindedir ve içeriğe uygun olarak kullanılmaktadır. Karmaşık ve bileşik cümlelerle ilgili yönergeleri anlıyor olmalarına rağmen çocukların konuşmalarında bu cümleleri kullanmadıkları gözlenmiştir.

Türk aile üyeleri ile yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu ise, evde Türkçe tercih edildiği takdirde çocuklarının okuldaki akademik başarılarının düşeceği endişesi taşıdıkları yönündedir. Ancak yapılan çalışmalar bu endişelerin yersiz olduğunu göstermektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri ülke genelinde lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada hem ana diline hem İngilizceye hâkim olan öğrencilerin akademik başarısında herhangi bir düşme olmadığı gibi aksine pozitif bir etki yarattığı görülmüştür. Bir başka araştırmada öğrencilerin İngilizce okuma becerileri ile çift dil bilmeleri arasında herhangi bir ilişki bulunamamıştır (Portes ve Schauffler'den aktaran Ertem, 2013, s. 268)

Araştırmacı tarafından yapılan gözlemler ve bu alandaki akademik çalışmalar gösteriyor ki Amerika'da eğitimden ticaret hayatına kadar kamusal alanda var olmak için Türkçeye gösterilen yaklaşım, her iki kuşakta da oldukça düşüktür. Türkçeye verilen önem ve pozitif tutumun düşük olması, Türkçeyi daha çok aile ve arkadaşlık ilişkilerinde işlevsel kılmakta, göçmenleri hâkim dile daha fazla yöneltmekte ve bilişsel faaliyetlerden kültürel pratiklere

kadar İngilizcede yetkinleşmeye sevk etmektedir. Bu durum özellikle ikinci kuşakta daha dikkat çekici veriler sunmaktadır. Yakın çevrede dil kullanımına ilişkin, iki kuşak arasında farklılıklar bulunmaktadır. Örneğin hangi dilde düşünüldüğü, rüya görüldüğü, gazete-kitap okunduğu, televizyon izlendiği gibi soruları içeren dil kullanımında ve çeşitli duygusal hâllerde (mutlu, şaşkın, kızgın vb.) hangi dilin tercih edildiği konusunda iki kuşak arasındaki değer aralığı dikkat çekici ölçüde açılmaktadır. İkinci kuşakta miras dile atfedilen önem ve pozitif tutum oldukça azalmaktadır. Bu durum ikinci kuşağın Türkçe kullanımında kurumsal ve toplumsal desteğe ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. ABD’deki göçmen dillerinin üç ya da dört kuşak boyunca hızla azaldığı tespitiyle karşılaştırıldığında, Türkçenin üçüncü kuşağa sirayet edemeden kullanım yönünden kaybolacağı düşüncesi endişe vericidir (Çolak Bostancı, 2014, s. 122-123)

ABD’de yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini koruyabilmeleri için ailelere önemli sorumluluklar düşmektedir. Ailenin evde Türkçe konuşmasının yanı sıra çocuğun çevresinde ve gündeminde Türkçenin yer almasını sağlamak gerekmektedir. İzlediği televizyon programından, okuduğu kitaba, günlük yazmasına varıncaya değin günlük hayatının merkezinde Türkçe olmalıdır. Okuldaki derslerini İngilizce gören, arkadaşları ile İngilizce konuşan, yaşadığı sosyal çevrede sürekli İngilizceye maruz kalan bir çocuk için ana dili üzerinde yeterinde hassasiyetle durulmamasının sonucu ana dili kaybı olacaktır. Dolayısıyla çocukların Türkçe dersleri almaları, aileleri ve Türk arkadaşları ile Türkçe konuşmaları son derece önemlidir.

2.6.1. Amerika Birleşik Devletleri’nde Türkçe Öğreten Kurumlar

Amerika Birleşik Devletleri’nde, Türkçe öğretimi resmî olarak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir vakıf olarak kurulan Maarif Vakfı eliyle yürütülmektedir. İlk okul¹ ABD’de 2017 yılında New Jersey’de açılmıştır. 1.-2.-3.-4.-5. sınıflar seviyesinde haftalık 2 saatlik Türkçe dersi bulunmaktadır.

ABD’de Türkçe öğreten diğer bir okul, 1971 yılından bu yana hizmet veren Atatürk Okuludur². Atatürk Okulu ile ilgili Otcu-Grillman’ın (2014) kapsamlı bir çalışması bulunmaktadır. Bu çalışmada Otcu-Grillman (2014) şunları belirtmektedir (s. 218-230):

¹ https://nj.maarifschool.org/?fbclid=IwAR2BZ2qc6CbwgOf9h_gFgouHzNM7_OOMiWIPjDrnLGC7JmcFvXej4O09v0

² <https://www.ataturkschool.com/hakkimizda>

“Atatürk Okulu resmî bir okul değildir. Amerika’da hafta sonu okulları olarak adlandırılan (after school) kategorisindedir. Okulun kurucusu ve destekleyicisi Türkiye Kadınlar Cemiyeti (TWLA)’dir. Okul sadece cumartesi günleri 10:00- 16:00 ve Ekim-Haziran ayları arasında açıktır. 4-14 yaş arasındaki çocukların eğitim aldığı bir okuldur. Ağırlıklı olarak okul öncesi ve ilkokul öğrencileri bulunur. Sınıflarda Türkiye’deki eğitim anlayışına paralel bir içerik öğretilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tanındığı için öğrenciler eğer Türkiye’ye dönerlerse kaldıkları sınıftan devam edebilmektedirler. Ayrıca beşinci sınıftan mezun olanlara sertifika verilmektedir. Öğretmenler, öğretmenlik eğitimi alan kişiler arasından seçilmektedir. Okulda Türkçenin yanı sıra sanat, drama, müzik ve halk oyunları gibi dersler de verilmektedir. Öğrenciler, önemli günlerde kültürel ve sanatsal becerilerini sergilemektedirler. Seküler bir eğitim anlayışı benimsenmiştir. Derslerde geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Dil öğretiminde; metinleri sesli ve sessiz okuma, dikte ve yazma çalışmaları, ezber çalışmaları, testler gibi yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Şikago, Orange County, Rochester, Michigan, Minnesota, Kuzey Karolina, San Diego, Philadelphia ve Washington D.C.’de Atatürk Okulunun şubeleri bulunmaktadır. Öğrenci kayıtları 15 ila 70 arasındadır. Yaş aralığı ise 3 ila 15’tir. Bu okullar, cumartesi veya pazar günleri sabahları 1,5- 2 saat arası çalışırlar. Atatürk Okulu gibi laik bir eğitim sistemini takip ederek, öğrencilere Türkçe yazmayı, okumayı ve konuşmayı, Türk kültürünü, tarihini, coğrafyasını, müziğini ve halk oyunlarını öğretirler. Atatürk okulunda eğitim alan öğrenciler iki dilli öğrencilerdir. İngilizceye, Türkçeye nazaran daha fazla hakimdirler. Derslerde ve ders aralarında kendi aralarında çoğunlukla İngilizce konuşmaktadırlar. Öğrencilerin derslerde İngilizce konuşmaması istense de öğretmenler bu konuda çok kuralcı değildirler. Öğretmenler, özellikle anaokulunda ve alt sınıflarda açıklama yapmaları gerektiğinde İngilizce kullanabilmektedirler. Toplum destekli okullarda yaşanan en büyük zorluk öğrencilerin okula devam etmek istememeleridir. Okulda, öğrencilerden Türk kültürüne uygun davranmaları beklenmektedir. Amerikan kültürüne alışmış Türk öğrenciler, okuldaki kültürel ortama uyum sağlamakta zorluk yaşamaktadırlar. Diğer büyük problem ise öğretmenlerin eğitimlerinde güncel eğitim metodolojilerini kullanmamaları ve eğitim materyallerinin niteliği konusunda yaşanan problemlerdir. Bu problemlerle birlikte öğrencilerin cumartesi de okula gitmeleri ve aldıkları Türkçe dersinin yabancı dil dersi yerine kredi olarak sayılmaması önemli problemler arasında sayılmaktadır. Halihazırda Amerika’da yaşayan Türk öğrenciler için ikinci dil olarak Türkçe veya yabancı dil olarak Türkçe programını sadece Amerika’daki Türkçe Öğretmenleri Birliği (AATT -American Association of Teachers of Turkic Languages) yapmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim seviyesinde bir Türkçe programı bulunmamaktadır. İlköğretim seviyesinde müfredat Türkiye’deki eğitim sistemine göre belirlenmekte ve takip edilmektedir. Türkiye’deki yaşamı yansıtan içerik temelli öğretim programının Amerika’daki çocuklar için kullanılması uygun değildir. Çünkü bu program, sadece Türkiye’deki yaşam, tek dilli ve kültürlü çocuklar düşünülerek hazırlanmış bir programdır. Ancak Amerika’da yaşayan Türk çocukları Türk-Amerikan olarak adlandırılan iki dilli ve iki kültürlü çocuklardır. Dolayısıyla söz konusu bu iki dilli çocuklar için bir program yapılması gerekmektedir.”

2.7. Millî Eğitim Bakanlığının Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Yönelik Kurumları ve Faaliyetleri

Eğitim politikası, bir toplumun ya da eğitim kurumunun, örgün eğitim amaçlarına ulaşmak için alacağı kararlara hukuksal bir temel oluşturacak yargılarını kapsayan temel bir plan olarak tanımlanmaktadır (Topsakal, 2003).

Türk eğitim sistemi eğitim politikaları; T.C. Anayasası, eğitim-öğretimi düzenleyen yasalar, hükûmet programları, kalkınma planları, Millî Eğitim Şûraları esas alınarak

düzenlenmektedir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda, eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmakta ve Türk vatandaşlarının yurt dışında eğitim, öğrenim ve ihtisas görmeleri ile ilgili devlet hizmetlerinin düzenlenmesinde (askerî öğrenciler hariç) Millî Eğitim Bakanlığının görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1998, s. 13).

14.9.2011 tarihli ve 28054 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe giren 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye göre Bakanlığın yurt dışında yaşayan Türk vatandaşları ile ilgili görevleri şunlardır:

...

4. Eğitime erişimi kolaylaştıran, her vatandaşın eğitim, fırsat ve imkânlarından eşit derecede yararlanabilmesini teminat altına alan politika ve stratejiler geliştirmek, uygulamak, uygulanmasını izlemek ve koordine etmek.

...

8. Yurt dışında çalışan veya ikamet eden Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim alanındaki ihtiyaç ve sorunlarına yönelik çalışmaları ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde yürütmek (MEB Stratejik Plan, 2015, s. 10).

Millî Eğitim Bakanlığı, 2015-2019 yılları arasında yapılması hedeflenen bir strateji planı ortaya koymuştur. Bu strateji planı doğrultusunda, yurt dışında yaşayan Türk çocukları ile ilgili stratejiler şöyle ifade edilmiştir (MEB Stratejik Plan, 2015, s. 38-65):

23. Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının eğitim çağında olanların sayısı, eğitim durumları vb. konularda ilgili kamu kurumlarıyla koordinasyon içerisinde mevcut durum analizi çalışması ile Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması, yurt dışındaki vatandaşlarımızın ve soydaşlarımızın ülkemizle kültürel bağlarının korunması, güçlendirilmesi ve Türkçenin öğretilmesi amacıyla gerekli çalışmalar yapılacaktır.
24. Yurt dışında Bakanlığa bağlı olarak açılan okulların ve bu okullarda öğrenim gören öğrenci sayısı artırılacaktır.

25. Yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının eğitim sorunlarının çözülmesi amacıyla Karma Eğitim Uzmanları Komisyonu (KEUK) ve Daimî Komisyon toplantılarının ülkeler nezdinde yaygınlaştırılması sağlanacaktır.
43. Yurt dışında yaşayan vatandaşlarımıza sunulan Türkçe ve Türk kültürü derslerinin öğretim programları ve ders materyalleri ihtiyaçlara uygun olarak güncellenecektir.
132. Yurt dışında Türkçe öğreniminin daha yaygın ve nitelikli hâle gelmesi için, görevlendirilen okutman, öğretmen ve yurt dışı temsilciliklerinin sayısının artırılması sağlanacaktır. Uluslararası eğitim iş birliklerinde öncelikli ülkeler belirlenecek ve bu ülkelerdeki temsilciliklerimiz vasıtasıyla okutman talebinde bulunulması sağlanacaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili eğitimlerinden sorumlu kurumların başında gelmektedir. Bakanlık bünyesinde, Millî Eğitim Şurâsı, Talim Terbiye Kurulu, Avrupa birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Yurt Dışı Eğitim Öğretim Genel Müdürlüğü yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik çalışma ve uygulamaların yapıldığı birimlerdir (Şen, 2010, s. 239).

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları ile ilgili Millî Eğitim bakanlığı bünyesinde bulunan kurumlara bakıldığında özellikle 2011 yılında teşkilat bünyesinde yapılan değişikliklerle, Talim ve Terbiye Kurumu ile Avrupa Birliği ve Yurt Dışı İlişkiler Genel Müdürlüğünün ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kurumların görev tanımları ilgili yasada belirlenmiştir.

2.7.1. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

Doğrudan bakana bağlı bir karar organıdır. Eğitimle ilgili hemen her konuda bakana yardımcı olmakta, görüş vermekte, eğitim sorunları ile ilgili araştırmalar yapmakta veya yaptırmaktadır. Bu kapsamda Talim Terbiye Kurulu, yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik program ve ders kitapları hazırlamaktadır. 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'a göre Talim Terbiye Kurulunun yurt dışındaki Türk çocukları ile ilgili görevleri arasında şunlar bulunmaktadır¹:

¹ <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html>

- a) Eğitim sistemini, eğitim plan ve programlarını, bütün ders araç ve gereçlerini araştırmak, geliştirmek ve uygulama kararlarını onaylatmak üzere bakanlık makamına sunmak,
- b) Bakanlık birimlerince hazırlanan öğretim programları ile ders kitapları, yardımcı kitaplar, öğretmen kılavuz kitapları, bilgi iş ve işlem yapraklarını incelemek, geliştirmek ve uygun görülenleri karara bağlamak,
- d) Yurt içi ve yurt dışı eğitim hareketlerini takip etmek ve değerlendirmek,
- e) Programlara göre ders veya yardımcı ders kitaplarını hazırlamak, hazırlatmak veya satın almak,
- j) Yabancı ülkelere gönderilen öğretmen ve öğrenciler için esas olacak öğretim planlarını incelemek.

2.7.2. Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü (ABDİGM)

ABDİGM, Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışında Türk çocukları ile ilgili yürüttüğü faaliyetlerin merkezinde bulunmaktadır. Ders materyallerinin hazırlanmasından öğretmen gönderimine kadar etraflı bir görev tanımı bulunmaktadır. 30/04/1992 tarih ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'a göre Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün görevleri arasında şunlar bulunmaktadır¹:

- Türk millî kültürünün dış ülkelerde korunması, tanıtılması yaygınlaştırılması ile ilgili eğitim ve öğretim hizmetlerini düzenlemek,
- Ülkemizin eğitim ve bilim faaliyetlerini yurt dışında tanıtmak, yabancı ülkelerin uluslararası kuruluşların eğitim ve bilim alanındaki faaliyetlerini takip etmek, değerlendirmek, ilgili ülke ve kuruluşlarla gereken iş birliğini sağlamak.” (Şen, 2010, s. 244).

Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün “Yurt Dışı İş ve İşlemler²” ile ilgili yayımladığı genelgeye göre, genel müdürlüğün görevleri arasında şu hususlar belirtilmektedir:

“Bakanlığımızın Avrupa Birliği ve diğer uluslararası kuruluşlarla ilgili iş birliği çalışmaları ile ilgili mevzuat çerçevesinde ikili antlaşmalara ilişkin iş ve işlemleri yürütmek; bakanlığımızın

¹ <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/73.html>

² http://mevzuat.meb.gov.tr/html/gen_yurtdisi/yurtdisislemler_1.html

diğer birimleri tarafından yürütölen ve uluslararası iş birliğine dayanan projelerin koordinasyonunu sağlamak; yurt dışında bulunan vatandaşlarımızın ve çocuklarının öncelikle millî kimliklerini koruyucu, yaşadıkları toplumla uyum içinde olmalarını sağlayıcı ve eğitim düzeylerini yükseltici önlemler almak, bulundukları ülkenin eğitim imkânlarından verimli bir şekilde yararlanmaları bakımından gerekli eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmek; eğitim ve öğretim alanında ölkemizle dil, tarih veya kültür birliği bulunan ölkeler ve topluluklar ile diğer ölkelerle iş birliğine yönelik işleri yürütmek Bakanlığımız Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğünün görevleri arasındadır.

İlgisine göre yurt dışına gidecek olan Bakanlığımız personelinin yurt dışına gönderilmesine ilişkin tüm iş ve işlemler Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından yürütölmektedir.”

Yukarıda belirtilen görevler kapsamında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı öğretmenler belli aralıklarla yurt dışına görevlendirilmektedir. Bu öğretmenlerin seçimi için sınav düzenlenmesi, görev yerlerinin tayini ve ilgili yazışmaların yapılması ile ilgili çok sayıda iş ve işlem ABDİGM tarafından yürütölmektedir.

Yurt dışında bulunan vatandaşlarımızın ve soydaşlarımızın her türlü eğitim ve öğrenim faaliyetleri ile ilgili iş ve işlemlerini yürütmek, eğitim ve öğretim alanındaki uluslararası ilişkilerin geliştirilmesini sağlamak amacıyla 34 ölkede 31 eğitim müşavirliği ve 25 eğitim ataşeliği olmak üzere toplam 56 temsilcilik bulunmaktadır. İlkokul düzeyinde 16, ortaokul düzeyinde 21 ve lise düzeyinde 23 olmak üzere 60 okulumuz ve 5 Türkiye Türkçesi Eğitim Öğretim Merkezi vasıtasıyla eğitim ve öğretim hizmeti sunulmaktadır (MEB Stratejik Plan, 2015, s., 63) Bakanlık tarafından açıklanan stratejik plan belgesinde yer alan resmî rakamlara göre 2013, 2014 yıllarında yurt dışında bakanlığa bağlı bir okul yer almazken, 2014 yılında 66 okul yer almaktadır. 2019 yılı itibarı ile hedef ise 73 okula çıkartılmasıdır (MEB Stratejik Plan, 2015, s. 36).

Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğüne bağlı yurt dışı teşkilatı eğitim müşavirlikleri ve eğitim ataşelikleri, yurt dışında yaşayan Türk vatandaşlarının eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütölmesi, Türk kültürünün yurt dışında tanıtılması ve korunmasına dair faaliyetleri yürütmek üzere 2015 yılı Ocak itibarıyla 34 ölkede hizmet vermektedir. Yurt dışı teşkilatının bulunduğu ölkeler aşağıda verilmiştir (MEB Stratejik Plan, 2015, s. 15):

Afganistan, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Arnavutluk, Avustralya, Avusturya, Azerbaycan, Belçika, Bosna Hersek, Bulgaristan, Danimarka, Fransa, Gürcistan, Hollanda, İngiltere, İran, İsveç, İsviçre, İtalya, Kanada, Kazakistan, Kırgızistan, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Kosova, Libya, Makedonya, Mısır, Özbekistan, Pakistan, Romanya, Rusya, Suudi Arabistan, Türkmenistan, Ukrayna.

Yurt dışında okutulan Türkçe ve Türk Kültürü dersleri bir öğretim planı dâhilinde yürütülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışındaki Türk çocuklarının Türkçeyi ve Türk kültürünü öğrenmesi, yaşatması için dört öğretim programı yayımlamıştır. Bu programlar:

- “Yurt Dışı İşçi Çocukları Türkçe-Türk Kültürü İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programları” (1986)
- “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe (1-10.Sınıflar), Türk Kültürü (4-10. Sınıflar) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe (6-11. Sınıflar) Dersleri Öğretim Programları” (2000)
- “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Taslak Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)” (2006)
- “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)” (2009)

2009-2010 yıllarında Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışındaki Türk çocuklarının kültürlerini koruyarak ve yaşatarak bulundukları ülkeye uyum sağlayabilmeleri amacıyla “Uzaktaki Yakınlarımız Projesi”ni hayata geçirmiştir. Proje kapsamında; “Yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı’nın geliştirilmesi; bu programa uygun ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı ve öğretim materyallerinin hazırlanması ve dağıtılması; yurt dışında görev yapan öğretmenlere, eğitim müşavirlerine/ataşelerine hazırlanan materyallerin tanıtımına yönelik eğitim verilmesi; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisinin geliştirilmesi ve Türk kültürünün tanıtımına yönelik internet sitesinin oluşturulması” yer almaktadır (Şen, 2010, s. 239).

Uzaktaki Yakınlarımız Projesi kapsamında Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı geliştirilerek kurulun 03.08.2009 tarih ve 112 sayılı kararıyla kabul edilerek uygulamaya konulmuştur. 2009 yılındaki bu program Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar) adıyla yayımlanmıştır. Program, Türk Millî Eğitiminin Temel Amaçları, Giriş, Programın Yapısı, Temel Beceriler, Temel Değerler, Türkçe, Türk Kültürü, Ölçme ve Değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır.

Geliştirilen programa uygun olarak hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Materyali (1-3, 4-5, 6-7, 8-10. sınıflar için 4 adet ders öğretim materyali, 4 adet çalışma

kitabı ile 1 adet öğretmen kılavuz kitabı) adlı baskıya hazır nüshaların okutulması Kurulun 16.11.2009 tarih ve 207 sayılı kararıyla uygun görülmüştür. Belirtilen bu kitaplar, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından belirlenen ülkelerdeki/eyaletlerdeki öğretmenlere ulaştırılmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersinde Türk çocuklarının Türk dilini ve kültürünü tanımaları, benimsemeleri, geliştirmeleri, Atatürk ilke ve inkılâpları doğrultusunda millî duygularını pekiştirmeleri ve yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2010, s. 2).

Genel olarak, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, özel olarak ise Türk çocuklarına ana dili, kültür ve tarih eğitimi verilmesi uyum açısından büyük önem taşımaktadır. Vatandaşların küreselleşen dünyada donanımlı olmaları için hem Türkçeye hem de yaşadıkları ülkenin diline aynı derecede hâkim olmaları arzu edilmektedir. Türkçe ana dili eğitimi, vatandaşların aynı zamanda bulundukları ülkenin dillerini de daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Bu amaçla, Türkiye, ilgili ülke makamlarıyla iş birliğiyle göç alan ülkelerdeki okullarda eğitim vermek üzere Türkçe ana dili ve Türk kültürü öğretmenleri göndermektedir (MFA, 2009¹).

Dış İşleri Bakanlığı tarafından hazırlanan yurt dışındaki Türk vatandaşlarının eğitimine yönelik bilgilere göre Türkçe ve Türk Kültürü dersi, Türk öğretmenler tarafından ve yetkili Türk kurumları nezdinde verilmektedir. “Türkiye’nin göç alan ülkeler ile iş birliğinin temelinde; göçmenlerin önce kendi kültürlerini iyi bilmeleri, ardından içinde yaşadıkları toplumla aralarındaki iletişim yoluyla, iki tarafın da birbirini, kültürü, gelenekleri ve özellikleri ile zamanla kabul edip anlayacağı bir uyum anlayışı yer almaktadır. Türkiye, bu anlayış çerçevesinde, Türk vatandaşlarını ve göç alan ülkeleri, kendi aralarında yeni bağlar kurmaya ve böylece kültürel zenginliğe sahip bir refah toplumu oluşturmaya teşvik etmektedir. Türkiye, uyumu; Türk göçmenlerin anavatanları, ana dilleri ve öz kültürleriyle bağlarını korurken bulundukları ülkelerin sosyal, ekonomik, kültürel ve siyasi hayatına aktif biçimde katılan, yasalara saygılı, mutlu, müreffeh ve başarılı bireyler hâlinde yaşamaları olarak tanımlamaktadır.” (MFA², 2009).

¹ <http://www.mfa.gov.tr/sub.tr.mfa?3661fde5-7bcf-42d9-948f-1c99d2c16f3c>

² <http://www.mfa.gov.tr/sub.tr.mfa?3661fde5-7bcf-42d9-948f-1c99d2c16f3c>

Ana dilindeki başarı ile ikinci dildeki öğrenmeler arasında sıkı bir bağ olduğu (Akalın, 2004; Baker, 2004; Cummins, 1979; İleri, 2000) çeşitli çalışmalar ve görüşlerle ortaya konmuştur. Ana dilinde yetersiz düzeyde olan bireyler, bulundukları ülkenin (ikinci dil) dilini öğrenmekte zorluk çekmektedir. Ana dilini bütün güzellikleri ile öğrenen Türk çocuğu, yaşadığı ülkenin dilini de kolayca öğrenebilmekte ve toplumla uyumlu bir duruş sergileyebilmektedir (Şen, 2010, s. 239). Bu çerçevede ana dilin öğretilmesi devletler için önemli bir esastır. Devletler kurumları aracılığıyla ana dil öğretimini gerçekleştirmenin yollarını bulmalıdırlar.

1970'lerin başlarından bu yana Millî Eğitim Bakanlığı farklı ülkelere Türkçe öğretmenleri görevlendirmektedir. Atay'a (2009) göre 1973-1983 döneminde Türk hükûmeti öğretmen gönderirken konuyla ilgili çok köklü araştırma ve hazırlık yapmamış; aynı şekilde giden öğretmenlerin de gittikleri yer hakkında bir ön hazırlıkları ve bilgileri olmamıştır (Arslangilay, 2013, s. 66).

Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin başlama tarihleri vatandaşlarımızın yaşadığı ülkelerle yapılan ikili anlaşmalara, ülkelerdeki eyaletlere göre değişiklik göstermektedir. Aynı şekilde bu dersler için görevlendirilen öğretmen sayısı da derslere devam eden öğrencilerin sayısının değişken olması nedeniyle yıllar açısından da farklılık gösterebilmektedir (Çalışkan, 2008, s. 196).

2013 yılında Sakarya Üniversitesinde iki dilli Türk çocukları için gerçekleştirilen çalıştayda Millî Eğitim Bakanlığı adına katılan Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Müdürlüğü genel müdür yardımcısı Mustafa Koçyiğit, iki dilli Türk çocukları ve MEB tarafından gönderilen öğretmenlerle ilgili bildiri kitabında geçen şu ifadeleri kullanmıştır (s. 44): "Millî Eğitim Bakanlığı yurt dışında öğretmen ve okutman görevlendirmeleri yapıyor, şu anda hâlihazırda 1600'den fazla öğretmenimiz yurt dışında görevli. Türkçe ve Türk Kültürü dersleriyle ilgili olanlar 800 civarında. Yüz kadar da okutmanımız var dünyanın çeşitli bölgelerinde, üniversitelerde veya belirli dil merkezlerinde."

ABD'de 2005-2006 dönemi içerisinde Millî Eğitim Bakanlığının yerel kaynaklardan temin ederek görevlendirdiği 35 civarında öğretmenin Türkçe öğrettiği belirtilmiştir. Halihazırda ABD'deki durum için bu çözüm en azından geçici de olsa makul gözükmemektedir. Hiçbir şekilde öğretmen görevlendirmeyip çocukların Türkçeden mahrum kalmasından ise ABD'de bulunan Eğitim Ateşeliklerinin belli ölçütlere göre öğretmen görevlendirmesi yerinde bir

karar olarak değerdendirilmiştir. Fakat ilerleyen yıllarda bu görevlendirmelerin yapılmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen görevlendirilmenin dışında materyal üretilmesi ve gönderimine ilişkin olarak Koçyiğit (2013) bu alanda MEB'in yaptıkları ile ilgili olarak şunları söylemektedir (s. 86): "Materyal olarak da yurt dışında bizim sadece Avrupa ülkelerinde değil diğer bütün Arap ülkelerinde de okullarımız var; bütün ders kitapları ücretsiz ve ders kitaplarının tamamı ve ders materyalleri gönderiliyor. Bunlar dışında okullarımız veya bizimle ilişkisi olmayan Türkçe kursu açmış vakıflar, üniversite kütüphaneleri, Türk dernekleri, üniversitelerin Türkoloji bölümlerine, kültür merkezlerine de talep olması halinde, ders kitapları, hikâye kitapları, diğer materyaller ve kültür yayınları bakanlığımızca gönderiliyor." ABD açısından da Eğitim Ateşelikleri aracılığı ile çok sayıda Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı derneklere gönderilmiştir ve gönderilmeye devam etmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışındaki Türk çocuklarına ilişkin faaliyetlerini bugün de devam ettirmektedir. ABDİGM bünyesinde özellikle Batı Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarına yönelik ihtiyaç analizi kapsamında değerdendirilebilecek birtakım çalışmalar gerçekleştirilmekle beraber bu çalışmalar yeni yeni kamuoyuna açıklanmaktadır. Bu yönde atılması gereken adımların ivedilikle gerçekleştirilmesi Türk çocuklarının kimlik ve kültürlerini korumaları açısından hayati öneme sahiptir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeline, verilerin toplanmasına, verilerin çözümlemesine ve yorumlamasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma kapsamında yurt dışında yaşayan Türk çocukları için 2009 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü dersi programları ve ders kitapları (1-3.sınıf, 4-5.sınıf, 6-7.sınıf) incelenmiştir.

Çalışma iki kısımdan oluşmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü dersi (1-7. sınıf) öğretim programı ve ders kitapları ayrı ayrı ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Ders programı için Demirel (2013)'in hazırladığı “Tüm Eğitim Kurumları İçin Program Değerlendirme Ölçeği”; ders kitaplarının değerlendirilmesinde yine Demirel'in (1996) hazırladığı “Türkçe Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği” kısmi düzenlemeler yapılarak kullanılmıştır.

Çalışmanın birinci kısmında, yurt dışında yaşayan Türk çocukları için yazılmış Türkçe ve Türk Kültürü dersi (1-7. sınıf) öğretim programı “Tüm Eğitim Programları İçin Program Değerlendirme Ölçeği”ne göre incelenmiştir. Amerika Teksas eyaletinde iki dilli çocukların dil öğreniminde kullanılan TELPAS programı da aynı şekilde incelendikten sonra her iki program karşılaştırılmıştır.

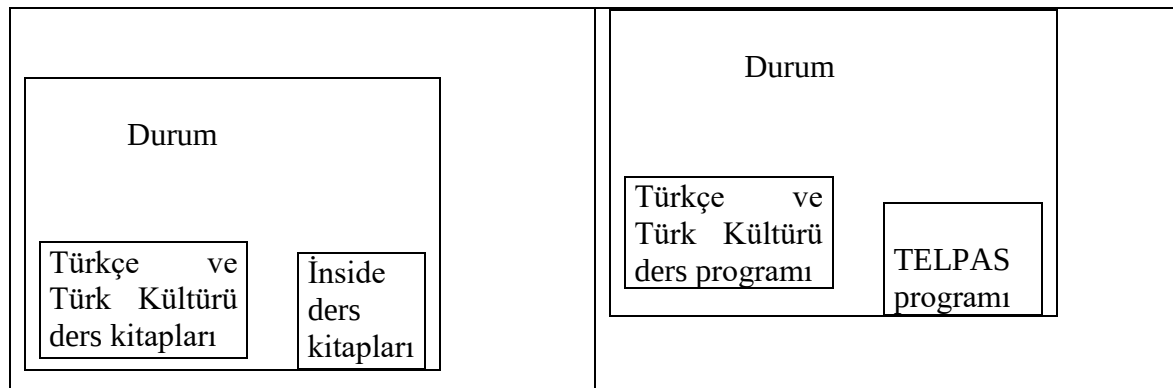
Araştırmanın ikinci kısmında Türkçe ve Türk Kültürü (1-7. sınıf) ders kitapları, Demirel'in (1996) hazırladığı “Türkçe Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği”ne göre incelenmiştir. Aynı ölçeğe göre Amerika Teksas'ta iki dilli çocukların dil öğreniminde kullandıkları Natioanal

Geographic’in hazırladığı “Inside” ders kitapları incelenmiştir. Her iki kitap “Türkçe Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği”ne göre karşılaştırılmıştır.

Kitaplar ve programlar iki dillilik kavramı merkeze alınarak incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Böylelikle Türkçe ve Türk Kültürü dersi programları ve kitapları (1-3. sınıf, 4-5. sınıf, 6-7.sınıf) hakkında daha ayrıntılı verilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması (örnek olay) yöntemine göre yapılmıştır. Yapılan çalışma deseni iç içe geçmiş çoklu durum çalışması şeklindedir. Bu desende birden fazla durum söz konusudur. Her bir birim kendi içinde alt birimlere ayrılarak çalışılmıştır. Araştırmanın deseninde, Türkçe ve Türk Kültürü ders programı ve ders kitapları ile TELPAS programı ve Inside ders kitapları birer analiz birimi olarak ele alınmıştır.

Durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 81). Nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. McMillian’ın (2000) durum çalışması tanımı, Yıldırım ve Şimşek’in tanımı ile örtüşmektedir. Bir ya da daha fazla olayın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır.



Şekil 1. İç içe geçmiş çoklu durum çalışması

Araştırmalarda durum çalışmaları;

- Bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek,
- Bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek,

- Bir olayı değerlendirmek, şeklinde ifade edilmektedir (Gall, Borg ve Gall'dan akt. Büyüköztürk, 2017, s. 268).

Durum çalışmasında temel olarak hedeflenen genelleştirme yerine durumdan en mükemmel şekilde ne anlaşıldığının üzerinde durulmasıdır. (Denzin ve Lincoln, 1994, s. 435).

İç içe geçmiş çoklu durum çalışması yöntemi ile yapılan araştırmada, durumlar ayrı ayrı kendi içinde incelenmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü ders programı kendi içerisinde 1.-3., 4-5. ve 6.-7. sınıf olarak ayrı analiz birimleri olarak ele alınmıştır. Daha sonra TELPAS programı kendi içinde incelenmiş ve Türkçe ve Türk Kültürü ders programı ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmada ayrıca Türkçe ve Türk Kültürü 1.-3., 4-5. ve 6.-7. sınıf ders kitapları ayrı analiz birimleri olarak ele alınmış ve incelenmiş, Inside ders kitabı kendi içinde değerlendirilmiş ve Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları ile karşılaştırılmıştır.

Araştırmada karşılaştırma olgusu olarak Amerika Teksas eyaletinin seçilmesinin özel bir önemi vardır. Öncelikle dünyada iki dillilik ile ilgili genel bir literatür taraması yapıldığında, ABD'nin adı ön plana çıkmaktadır. Çok sayıda göçmen nüfusa sahip olması sebebiyle bu alanda önemli sayıda akademik çalışmanın yapıldığı görülmektedir. ABD'de iki dilli öğrenciler için hazırlanmış programlar, ders kitapları, materyaller vb. çalışmaların zenginliği araştırmada yapılacak karşılaştırma konusunda ABD'nin seçilmesinde etkili olmuştur. Araştırmacının, Amerika'daki program ve kitapların tespiti sırasında yaptığı gözlemler, ABD'de eğitim alan Türk çocukları ve öğretmenler ile yaptığı görüşmeler, program ve kitapların incelenmesi sonucu ortaya çıkan değerlendirmeler, TELPAS programı ve Inside ders kitaplarını ön plana çıkarmıştır.

İki dilli olarak kabul edilen bir Türk çocuğu Teksas eyaletinde bulunduğu okulda TELPAS programı ve Inside ders kitaplarına göre İngilizce öğrenirken, Türkçe öğreniminde ise Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları ile ana dilini öğrenmektedir. Her iki dilin öğrenim sürecine aynı anda muhatap olabilmektedir. Bu çerçevede Türkçe ve Türk Kültürü ders program ve kitapları ile TELPAS programı ve Inside ders kitaplarının karşılaştırılmasına karar verilmiştir.

ABD, eyaletler ile yönetilen bir ülke olması sebebiyle her eyalet kendi içinde özerk olarak hareket etmekte ve kanun çıkarabilmektedir. Dolayısıyla eyaletler arası kanunlarda farklılıklar bulunabilmektedir. Her eyalet kendi eğitim programını yapabilmekte ve eğitim

politikalarında farklı anlayışları kabul edebilmektedir. Hatta eyalet içindeki şehirler veya şehirlerin içinde “Districh” denilen bölge eğitim kurumları farklı kararlar alabilmektedir. Eyaletler, şehirler, bölgeler ve okullar arası standart, genel kabul görmüş eğitim programlarının ve ders kitaplarının olmaması sebebiyle araştırmacı program ve ders kitaplarını karşılaştırabileceği uygun bir eyalet arayışı içine girmiştir. Bu çerçevede hem başta güney Amerika ülkeleri olmak üzere diğer birçok ülkeden yoğun göç alması hem de ABD içerisinde çok sayıda Türk nüfusun yaşaması sebebiyle Teksas eyaleti’nde kullanılan program ve kitaplardan örneklem seçilmiştir.

Araştırmacı tarafından ABD’de hangi programların ve kitapların kullanıldığı, nasıl bir iki dillilik anlayışına göre eğitim verildiği, Türk çocuklarının ana dili yeterliliklerinin gözlenmesi için 2015 yılında ABD’ye bir ziyaret gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Türk öğrenci ve aileleri, eğitim aldıkları okullardaki ESL (İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimi) öğretmenleri, Türkçe derslerine giren Türk öğretmenler, iki dillilik üzerinde çalışan akademisyenler, sivil toplum örgütleri, Türkiye Cumhuriyeti Houston Eğitim Ateşliğindeki yetkililer ile görüşmeler yapılmıştır.

ABD’de iki dilliliğe ilişkin ortak bir öğretim programı ve ders kitabının olmaması dolayısıyla Teksas Eyaleti Eğitim ajansı tarafından 2015 yılında yeniden düzenlenmiş program (TELPAS) ve National Geographic’in iki dilli çocuklara İngilizce öğretmek amacıyla basımını yaptığı “İnside” isimli ders kitapları çalışma kapsamında incelenmiştir. Adı geçen kitaplar, eyaletin yayınladığı ve tavsiye ettiği “kullanılabilir ders kitapları” listesinde bulunmaktadır. Araştırmacının gözlemleri ve görüşmeleri sonucunda TELPAS programı ve İnside ders kitaplarının eyalet genelinde yaygın bir şekilde kullanıldığını tespit edilmiştir.

Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için 2009-2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü dersi programları (1-3.sınıf, 4-5.sınıf, 6-7.sınıf) Millî Eğitim Bakanlığının internet sitesi üzerinden ve kılavuz kitaptan temin edilmiştir. Ders kitapları ise Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünden temin edilmiştir.

Programlar, Demirel (2013)’in hazırladığı “Tüm Eğitim Kurumları İçin Program Değerlendirme Ölçeği”ne göre incelenmiştir. Ölçeğin uygunluğuna dair ilgili uzman görüşü alınarak ölçek üzerinde az sayıda gerekli değişiklikler yapılmış ve ölçek yeniden

düzenlenmiştir. Ders kitaplarının değerlendirilmesi ile ilgili olarak; program ve ders kitaplarının incelenmesinde tutarlılık olmas için Demirel'in (1996) hazırladığı “Türkçe Ders Kitabı Değerlendirme” ölçeği düzenlenerek ders kitaplarını incelemek üzere esas alınmıştır (s.149). Bu ölçek ile ilgili olarak da uzman görüşü alınmış ve üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu kapsamda hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları (1-3.sınıf, 4-5.sınıf, 6-7.sınıf) betimsel bir şekilde değerlendirilmiştir.

Araştırma, bir yönüyle karşılaştırmalı bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Eğitim bilimlerinde karşılaştırmalı çalışmalar, birbiriyle karşılaştırma yapılır cinsten olguları karşılaştırarak belirli görüş açılarına ya da ölçütlere göre değerlendirmek ve bunlar arasında ortak, benzer ve farklı özellikleri saptamak esasına dayanır (Demirel, 2000, s. 1).

Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında benimsenen farklı araştırma yaklaşımları bulunmaktadır. Bunlar; yatay, dikey, problem çözme, örnek olay, tanımlayıcı, açıklayıcı ve değerlendirici yaklaşımlardır. Yatay yaklaşımda eğitim sistemlerindeki tüm boyutlar o döneme ait değişkenlerle yan yana getirilerek farklılıkları belirlenmeye çalışılır (Ültanır, 2000). Araştırma kapsamında aynı dönemdeki program ve kitaplar yan yana getirilerek karşılaştırılmıştır. Çalışmada karşılaştırma yöntemi olarak, açıklama, tanımlama, analiz etme gibi çeşitli teknikler kullanıldığı için ağırlıklı olarak yatay yaklaşımın kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Yatay yaklaşım; eğitim sistemlerindeki tüm boyutların ele alınması, o döneme ait tüm değişkenlerin birlikte yan yana getirilerek farklılıkların saptanmaya çalışılmasıdır, şeklinde tanımlanmaktadır (Demirel, 2000; Kilimci, 2006; Ültanır, 2000). Yatay yaklaşımda, araştırmanın yapıldığı döneme ait tüm unsurlar, ayrı ayrı ve birlikte ele alınarak karşılaştırılır. Farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı unsurları, paralel bir şekilde bir bütün olarak incelenir. Tüm değişkenler yan yana getirilerek farklılıklar saptanmaya çalışılır. Ayrıca karşılaştırılan boyut öğretim programı ise, programdaki tüm boyutların diğer programdaki boyutlarla karşılaştırılmasında da yatay yaklaşım kullanılır (Çubukçu vd., 2016).

Sonuç olarak Amerika Birleşik Devletleri Teksas Eyaleti Eğitim Ajansının iki dilli çocuklar için hazırladığı program (TELPAS) ile National Geographic'nin iki dilli çocuklar için hazırladığı Inside isimli kitaplar; Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığının yurt dışında yaşayan Türk çocukları için hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü ders

programı ve kitapları öncelikle kendi içlerinde sonrasında ise karşılaştırmalı olarak örnek olay (durum çalışması) kapsamında incelenerek benzerlikleri ve farklılıkları ortaya konulmuştur. Program ve ders kitaplarının karşılaştırılması sürecinde yatay yaklaşım kullanılmıştır. Bu kapsamda program ve kitap değişkenleri yan yana getirilerek aralarındaki benzerlikler ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Millî Eğitim Bakanlığının bugüne değin hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı ve ders kitapları (1987-2009) oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2009-2010 yıllarında hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü ders programı ve ders kitaplarından (1-3.sınıf, 4-5.sınıf, 6-7.sınıf) oluşmaktadır. Ayrıca program ve kitapların karşılaştırılması için, ABD’deki eyaletlerin iki dillilik için hazırlamış oldukları program evreninden Teksas Eyaleti TELPAS programı (2015) ve iki dilli çocuklar için yazılmış İngilizce kitaplar evreninden, National Geographic’in “İnside” isimli ders kitabı örneklem olarak seçilmiştir.

3.3.Verilerin Toplanması

Programların ve kitapların incelenmesi, doküman incelemesi yoluyla yapılmıştır. Elde edilen veriler, “doküman incelemesinin beş temel aşaması olan; (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinaliği kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma” (Forster, 1995 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 193) aşamaları takip edilerek incelenmiştir.

Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı ve ders kitapları ile TELPAS programı ve İnside ders kitapları doküman olarak incelenmiştir. Doküman incelemesi sonucu program ve kitaplar karşılaştırılarak gerekli tespitler ve yorumlar yapılmıştır. Ayrıca verilerin toplanmasıyla ilgili olarak ABD’ye gidilmiş, doktora günlüğü adı altında tutulan notlara ve gözlemlere dayanan bilgiler de araştırmada kullanılmıştır.

Durum araştırmasında veri toplama yöntemi olarak katılımcı ve katılımcı olmayan gözlem, görüşme, doküman incelemesi ve arşiv kayıtları gibi bir dizi veri toplama yöntemi;

problemin doğasına ve araştırmacının beklentilerine göre tek başlarına veya birlikte kullanılabilir. Araştırma yönteminin doğasından kaynaklanan gerekçelerle, durum çalışması raporları genellikle geniş açıklamalarla ve betimlemelerle doludur (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 322). Bu kapsamda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü “Öğretmen Kılavuz Kitabı” ve programları (1-3.sınıf, 4-5.sınıf, 6-7.sınıf) ile TELPAS programı ayrı ayrı incelenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları (1-3.sınıf, 4-5.sınıf, 6-7.sınıf) ile İnside ders kitabı ayrı ayrı dokümanlar olarak incelenmiştir. Yapılan bu doküman inlemeleri ile programlar kategorisinde dört farklı doküman, kitaplar kategorisinde ise sekiz farklı doküman incelenmek suretiyle toplam on iki doküman incelenmiştir.

3.4.Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin çözümlemesi ve yorumlanması çalışma boyunca devam etmiştir. Çalışma nitel desenli olduğu için her aşamada elde edilen bulgular derinlemesine yorumlanmış ve verilerin analizinde uzman görüşü alınmıştır. Veriler analiz edilirken içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde ise alan yazında bulunan çalışmalardan ve alandaki uzman kişilerden faydalanılmıştır.

İçerik analizi, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir teknik olarak tanımlanmaktadır. İçerik analizi, metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılır. Araştırmacılar, bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunur (Büyüköztürk vd, 2017, s. 259).

İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirerek okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

İçerik analizine yönelik yapılan yukarıdaki bilgiler ışığında Türkçe ve Türk Kültürü programı ve ders kitapları ile TELPAS programı ve İnside ders kitapları inceleme ölçeklerindeki kavramlara göre kendi içlerinde derinlemesine incelenmiştir. Daha sonra program ve kitaplar üzerinde durulan kavramlar üzerinden birbirleri ile karşılaştırılmıştır.

Bu süreçte ilk olarak program ve kitaplardaki anahtar kavramlar ve olgular tespit edilmiş, bu kavram ve olgulara program ve kitapların ne ölçüde sahip olduğu veya olmadığı saptanmaya çalışılarak analiz edilmiştir. Sonrasında ise program ve kitaplar kendi kavramları çerçevesinde analiz edilerek karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Çıkan sonuçlar betimsel olarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi

Eğitim planlamalarının temel alanlarından birisini programlar oluşturmaktadır. Programların etkili ve işlevsel olarak üretilmesi ve eğitim-öğretim sürecinin sonunda değerlendirilmesi oldukça önemli bir aşamayı oluşturmaktadır. Eğitimde program değerlendirme denildiğinde, istendik beceri ve davranışları kazandırma düzeyini belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmalar anlaşılmaktadır. Program değerlendirme, aynı zamanda öğretimin değerlendirilmesi sürecidir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına, programa devam etme, programı gözden geçirme ya da programda yeni bir aşamaya geçme konusunda önemli bilgiler vermektedir. Eğitim sürecinde program değerlendirilmeden, programın başarısı ve sürecin doğru işleyip işlemediği konusunda karara varmak olanaksızdır.

Eğitim programlarında başarıya ulaşılabilmesi için öğrencilerin amaçlanan hedeflere ulaşması gereklidir. Tüm öğrencilerin başarılı olması mümkün olmayabilir. Bu durumda programın uygulanması sırasında ve sonrasında ortaya çıkan eksiksiklerin/aksaklıkların ne olduğu, programdaki hangi öğelerde sorunların yoğunluk kazandığı anlaşılmaya çalışılır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersine yönelik programa ilişkin inceleme, Özcan Demirel'in (2013) hazırladığı “Tüm Eğitim Kurumları İçin Program Değerlendirme Ölçeği” ne göre yapılmıştır. MEB'in hazırladığı Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programında 1-3., 4-5. ve 6-7. sınıflar için yapılmış programlar incelenmiştir. Her sınıf düzeyinden genellikle bir beceri alınarak program incelenmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı ile ilgili daha

sağlıklı veriler elde edebilmek amacıyla, Amerika Teksas Eyaleti Eğitim Ajansı (Teksas Education Agency) tarafından hazırlanmış olan TELPAS programı ile karşılaştırılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı, yurt dışındaki Türk çocuklarına yönelik olarak ilki 1986'da olmak üzere dört öğretim programı hazırlamıştır. 2006 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Tâlim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından özel bir ihtisas komisyonu kurularak 14.09.2006 tarih ve 360 sayılı kararla Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı hazırlanmış, bu program 03.08.2009 tarihinde 112 sayılı kararla tekrar düzenlenerek yayımlanmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı 1-3., 4-5., 6-7. ve 8-10.sınıfları kapsamaktadır. Program kapsamında 1-3., 4-5., 6-7. sınıfların programları incelenmiştir.

Programın incelenmesi dört başlık altında yapılmıştır. Bu başlıklar; bağlam, hedef, içerik ve değerlendirmedir. Söz konusu başlıklara göre program incelenmiştir.

BAGLAM

1. Programın dayandığı belli bir felsefe var mıdır?

Eğitimde felsefe, okulların ne için olduğuna, nasıl öğrenileceğine, hangi yöntem ve materyallerin kullanılacağına yanıt bulmaya yardım eder. Eğitimin hedeflerine, içerik ve organizasyonuna, öğrenme-öğretme sürecine ve genel olarak okul ve sınıflarda hangi etkinliklerin yer alacağına ilişkin bir bakış açısı sağladığından felsefenin, program geliştirme sürecinde önemli bir yeri vardır (Omstein & Hopkins, 1988, s. 27).

Başlıca dört eğitim felsefesi bulunmaktadır:

- Daimicilik,
- Esasicilik,
- İlerlemecilik,
- Yeniden Kurmacılık.

Programın hangi eğitim felsefesine göre hazırlandığına dair kılavuz kitapta herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Programın içeriğinden hareketle öne çıkan kavramlara bakıldığında programın daimicilik ve esasicilik kapsamında değerlendirilemeyeceği söylenebilir. Çünkü

daimicilik ve esasicilik öğretmen merkezli bir eğitim anlayışını savunmaktadır (Demirel, 2002, s. 82).

Programda geçen “öğrenci merkezlilik, iletişim, eleştirel düşünce, sosyal katılım, özgür düşünce vb.” kavramlar programın öğrenci merkezli bir eğitim anlayışına sahip olduğuna dair önemli ipuçlarını barındırmaktadır. Programda geçen şu ifadeler öğrenci merkezli bir anlayışı desteklemektedir (MEB, 2010, s. 4): “Programdaki etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecine öğrencinin etkin katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir.”

Katılımcılık, öğrenci merkezlilik, eleştirel düşünce vb. kavramlar daha çok “İlerlemeci” eğitim felsefesinin kavramları olarak değerlendirilmektedir. Gutek’in (2001, s. 33) üzerinde durduğu ilerlemeci eğitim felsefesi ile programdaki kavramların örtüştüğü görülmektedir. Gutek (2001) ilerlemeci eğitim felsefesinin ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır (s. 33):

- Çocuğun doğal gelişimini sağlayıp, onun yaratıcılığını, kendini ifade etmesini, dürtülerini ortaya çıkaracak özgür davranışlara olanak sağlamalıdır.
- Tüm öğretime; çocuğun ilgileri ve onun gerçek dünya ile bağlantı kurma yolları olan dürtülere, rehberlik etmelidir.
- İlerici bir öğretmen, öğrencinin öğretimini tamamen yönlendirmekten ziyade onun araştırma faaliyetlerine yardımcı olmalıdır.

Programda ön plana çıkan öğrenci merkezlilik anlayışı ve öğrencinin öğretim sürecine katılımının yanı sıra ilgi ve beklentilerinin dikkate alınması ilerlemeci eğitim felsefesinin programdaki yansımaları olarak kabul edilebilir. İlerlemeci eğitim felsefesinin temelde dayandığı ölçütlere bakıldığında pragmatizm ve değişim kavramları öne çıkmaktadır. Bu ölçütlerin yanı sıra eğitimde demokratik anlayış, iş birliği ve problem çözme becerileri ilerlemeci felsefenin merkezinde yer alan kavramlardır.

İlerlemeci eğitim felsefesinin ilkeleri ışığında Türkçe ve Türk Kültürü ders programı, “Programın Yapısı” başlığı altında paylaşılan bilgilerden yola çıkılarak incelenmiş ve çıkan sonuçlar aşağıda sıralanmıştır.

Programla (2010) öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler şunlardır (s. 3):

- a. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma,

- b. Eleştirel düşünme,
- c. Yaratıcı düşünme,
- d. İletişim kurma,
- e. Problem çözme,
- f. Araştırma,
- g. Karar verme,
- h. Bilgi teknolojilerini kullanma,
- i. Girişimcilik,
- j. Sosyal katılım.

- a) İlerlemeci felsefenin merkezinde yer alan demokratik anlayış ile programda kazandırılmak istenen becerilerden “sosyal katılım, eleştirel düşünme, girişimcilik” becerileri yakından ilişkilidir.
- b) İlerlemeci felsefede önemli bir diğer ilke de iş birliğidir. Bu ilkenin gerçekleşebilmesi için programdaki becerilerden “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişim kurma, araştırma, girişimcilik ...” becerilerinin yerine getirilmesi gerekir.
- c) İlerlemeci felsefede önemli kabul edilen diğer bir ilke de problem çözmedir. Bu ilke ile programdaki becerilerden “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik” becerileri arasında yakın ilişki bulunmaktadır.
- d) Programda özellikle ilerlemeci felsefe ile örtüştüğü düşünülen “Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma”, “iletişim kurma” becerileri ile ilerlemeci felsefede yer alan çocuğun kendini, duygularını özgürce ifade edebilme becerisi birbirini tamamlamaktadır.
- e) Programda, kazanılması ön görülen “eleştirel düşünme” becerisi ancak özgür bir ortamda gerçekleşebilir. Dolayısıyla ilerlemeci felsefenin temel kavramlarından biri olan bireyin kendini ifade edebileceği özgür bir anlayış ile “eleştirel düşünme” bir arada değerlendirilebilir ve aralarında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

- f) Programda öğrenciden beklenen “yaratıcı düşünme, problem çözme, araştırma” gibi beceriler ile ilerlemeci felsefenin temelini oluşturan öğrencinin araştırarak bilgiye ulaşması, gerçek dünyada var olan bilgi üzerinden arkadaşları ile iş birliği içerisinde problem çöme becerilerinin ilişkili olduğu görülmektedir.
- g) Programda belirtilen “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisi ile ilerlemeci felsefenin temelini oluşturan pragmatizm ve değişim kavramları arasında yakın bir ilişki söz konusudur. İlerlemeci anlayış, günümüz dünyasındaki bilgi teknolojilerindeki hızlı değişime ayak uydurabilecek, bu değişimi istedik yönde kontrol edebilecek ve yönlendirebilecek bireylerin yetişmesini hedeflemektedir. Bu noktada ilerlemeci felsefe ile programda yer alan “bilgi teknolojilerini kullanma” becerisi örtüşmektedir.
- h) Programda belirtilen “girişimcilik ve sosyal katılım” gibi beceriler ile ilerlemeci eğitim felsefesinin öğrencide bulunmasını istediği iş birliği, etkili iletişim, demokratik ve araştırmacı anlayış arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. İçinde yaşanılan gerçek dünya ile bağ kurma açısından “girişimcilik” ve “sosyal katılım” bugünün dünyasında son derece önemli beceriler olarak kabul edilmektedir. İş birliğine ve değişime kapalı, demokratik bilince ulaşmamış bireylerde söz konusu değerlerin olması düşünülemez. Dolayısıyla programda kazandırılması ön görülen “girişimcilik ve sosyal katılım” becerileri ile ilerlemeci eğitim felsefesi arasında yakın ve somut bir ilişkiden bahsedilebilir.
- i) Programda ifade edilen, öğrencilerin, kendilerine güvenen, yaşadıkları her ortamda çevresindeki insanlarla kolayca iletişim kuran, farklı kültür ve inançta olan insanlara hoşgörü ile bakan, ülkesini seven, görev ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmeleri hedefi ile ilerlemeci eğitim felsefesinin temel ilkeleri örtüşmektedir (s. 2-3). İlerlemeci eğitim felsefesinde ön plana çıkan öğrencinin kendini ifade edebilmesi, ilgilerini keşfederek gerçek dünya ile sağlıklı bir etkileşim içerisine girmesi ilkeleri programla yakın ilişkilidir. Diğer taraftan programda geçen bu ifadelerin çağdaş ve modern insan profilini hedefleyen ilerlemeci eğitim felsefesiyle aynı temele dayandığını ifade edilebilir.

Sonuç olarak ilerlemeci eğitim felsefesinin ilkeleri ile programda öğrencinin kazanması beklenen becerilerin yakın ilişki içerisinde olduğu görülmüştür.

2. Programda belli bir öğrenme kuramı temele alınmış mıdır?

Programın açıklamalar kısmında herhangi bir öğrenme kuramından bahsedilmemektedir. Bu çerçevede program ile ilgili yapılan açıklamalardan hareketle büyük ölçüde yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme kuramlarından yararlanıldığı görülmektedir. Bununla beraber davranışçı öğretim kuramından da izler görülmektedir. Programla ilişkili olduğu tespit edilen öğrenme kuramlarına aşağıdaki başlıklar altında yer verilmiştir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi programının yapısı ile ilgili; “Programın Yapısı” ve “Programla İlgili Açıklamalar” başlıkları altında geniş açıklamalar yapılmıştır. Programda, öğrenme kuramlarının ilgili olduğu kavramlar “Programın Yapısı” ve “Programla İlgili Açıklamalar” başlıkları dikkate alınarak ve kavramların sınıflandırılması yoluyla incelenmiştir. Sınıflandırılan bu kavramlar şunlardır (Deryakulu, 2000):

1. Bilginin niteliği,
2. Öğretmenin rolü,
3. Öğrencinin rolü,
4. Öğretim türü,
5. Öğretim stratejileri,
6. Değerlendirme ve eğitim ortamları.

Söz konusu kavramlar, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramlarına göre değerlendirilmiştir.

➤ *Bilginin niteliği*

Programda bilginin niteliği açısından, öğrencinin konu ile ilgili ön bilgilerinin olduğu varsayılmaktadır. Bilgi öğrencinin dışında nesnel bir gerçeklik kabul edilerek öğrenciye sunulmaktadır. Öğrenme kuramlarına göre programda yer alan ifadeler aşağıda tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Öğrenme Kuramlarına Göre, Programdaki Bilginin Niteliğinin Değerlendirilmesi

Temel Öğeler	Bilginin Niteliği	Programda Yer Alan İlgili İfadeler
Davranışçı	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişiden bağımsız.	“Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretim programı ile yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının; Türk kültürünü, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda geliştirmeleri, maddi ve manevi değerlerini yakından tanıyarak sahip çıkmaları bu yolla da milli benliklerini korumaları amaçlanmıştır.” (Program, 2009, s. 3) Programın uygulanması ile ilgili açıklamalarda ise özellikle aşağıdaki maddelerde geçen ifadeler davranışçı yaklaşıma uygundur (MEB, 2010, s. 7): “8. Türkçe sözlük ve yazım kılavuzu, Türkçe öğretiminde en temel araçlar olduğundan bu kaynakları öğrencilerin edinmesi sağlanır. Öğrencilere sözlük ve yazım kılavuzu kullanma becerisi ve alışkanlığı kazandırılır. 9. Türk alfabesi ve yaşanan ülkenin alfabesindeki farklı olan bazı ses ve harflerin yazılış ve seslendirmesine önem verilir. 10. Düzeye uygun metinler yoluyla dikte çalışması yapılır. 11. Türkçe öğretim çalışmalarında aşağıdaki hususlara dikkat edilir: - Kelime ve cümleler, öğrencilerin yakın çevresinden ve yaşantısından alınmış, somuttan soyuta, düzeye uygun nitelikte olmalıdır. - Yeni bir cümle verilirken önceki cümlelerde kullanılmış olan kelimelere de yer verilir. - Cümlelerde ad ve eylemin yanı sıra sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlemlere de yer verilmelidir. - Türkçedeki hece türlerinin tamamının seçilen kelimelerde yer almasına özen gösterilir. “Öğretmen, düzeye uygun metinler aracılığı ile düzenli olarak dikte çalışması yaptırmalıdır.” (MEB, 2010, s. 7)
Bilişsel	Nesnel gerçekliğe dayalı, bilen kişinin ön bilgilerine bağlı	“Öğrenme ortamında işe koşulacak ipuçları öğrencilerin dikkatini toplama, öğrencilerin derse katılımını sağlama, öğrenme gücünü çekilen yerlerde kavramayı sağlama vb. yönlerden önem taşımaktadır. İpuçları verilirken öğrencilerin gelişim düzeyleri ve kültürel özellikleri dikkate alınmalıdır...İlköğretim düzeyinde görsel ipuçları daha etkili iken ileriki sınıflarda sözel ipuçları daha etkilidir.” (MEB, 2010, s. 13)
Yapılandırıcı	Bireysel ve toplumsal olarak yapılandırılan öznel gerçekliğe dayalı	Bilgiyi öğrencinin sahip olduğu bilgilerden hareketle tekrar yapılandırmasına ilişkin herhangi bir bilgiye rastlanmamıştır.

Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed). *Sınıfta demokrasi içinde*, 53-77 Ankara: Eğitim-Sen. kaynağından uyarlanmıştır.

Program, bilginin niteliği açısından ağırlıklı olarak davranışçı yaklaşıma uygundur. Bilginin kazandırılmasında öğretmenin merkezde olması davranışçı yaklaşımın ilkeleri arasında bulunmaktadır. Davranışçı öğrenme kuramına göre bilgi öğrenciden bağımsız olarak bulunmaktadır ve öğrencinin bu bilgiyi edinmesi ve uygulaması gerekmektedir. Programda bu durumla ilgili ifadeler, davranışçı öğrenme kuramı başlığında yer almaktadır.

Öğrencinin zihninde daha önce işlenmiş bir bilginin varlığının kabul edilmesi ve öğretmenden birçok yerde öğrencinin hazırbulunuşluk durumuna dikkat etmesinin beklenmesi bilişsel öğrenme kuramına işaret etmektedir.

Sonuç olarak bilginin niteliği açısından davranışçı ve bilişsel öğrenme kuramlarının yansımaları programda görülmektedir.

➤ *Öğretmenin rolü*

Programda öğretmenin görevi ile ilgili değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmelere göre öğretmen, program ve müfredatı öğretmekle görevlidir. Aynı zamanda öğretmenin öğretim sürecine öğrenciyi dahil etmesi gerektiği ifade edilmektedir. Öğretmenin programdaki rolüyle ilgili farklı yaklaşımlara da yer verilmiştir. Öğretmen hem bilgiyi aktaran hem bilgi edinme sürecini yöneten hem de bu süreçte öğrenciye rehberlik eden rolü sebebiyle üç öğrenme kuramına da programda rastlanmaktadır. Söz konusu bu durumlar aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 6

Öğrenme Kuramlarına Göre Öğretmenin Programdaki Rolü

Temel Öğeler	Öğretmenin Rolü	Programda Yer Alan İfadeler
Davranışçı	Bilgi aktarma	“Türkçe dersi; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesini amaçlayan etkinlikler bütünüdür. Bu ders için öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlar, uygulama çalışmalarıyla kazandırılacaktır.” (Meb, 2010, s. 4) “Türkçe dersinde kazandırılması amaçlanan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasında girişik bir ilişki vardır. Birbirleriyle ilişkili bu becerilerin öğrencilere kazandırılması yanında, dilimizin kuralları da uygulamalı olarak verilir.” (MEB, 2010, s. 4). “Öğretmen, düzeye uygun metinler aracılığı ile düzenli olarak dikte çalışması yaptırmalıdır.” (MEB, 2010, s. 7) “Öğrenme-öğretme ortamında ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme yerinde ve zamanında kullanılmalıdır.” (MEB, 2010, s. 13)
Bilişsel	Bilgi edinme sürecini yönetme	“Öğrenme ortamında işe koşulacak ipuçları öğrencilerin dikkatini toplama, öğrencilerin derse katılımını sağlama, öğrenme güçlüğü çekilen yerlerde kavramayı sağlama vb. yönlerden önem taşımaktadır. İpuçları verilirken öğrencilerin gelişim düzeyleri ve kültürel özellikleri dikkate alınmalıdır...İlköğretim düzeyinde görsel ipuçları daha etkili iken ileriki sınıflarda sözel ipuçları daha etkilidir.” (MEB, 2010, s. 13) “4. Öğrencinin konuştuğu dil, önce yaşının, sonra da yaşadığı çevrenin dilidir. Bu nedenle, aynı sınıftaki öğrencilerin Türkçe anlama ve anlatma düzeyleri farklı olabilir. Böyle bir ortamda öğrencilerin, Türkçeyi kullanma düzeyleri belirlenerek bireysel ve grup çalışmalarına yönlendirilmeleri gerekir. 5. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açık, etkili ve eksiksiz anlatabilmeleri için söz varlıklarını geliştirmek gerekir. Bu nedenle öğrenciler düzeylerine uygun şiir, masal, hikâye, fabl gibi yazılı ürünler okumaya özendirilir. 6. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmeleri, kendilerini rahat ifade edebilmeleri için sosyal ve kültürel etkinliklerde görev almaları sağlanır.” ((MEB, 2010, s. 4)
Yapılandırıcı	Öğrenciye yardım etme, iş birliği yapma	Programın öğretmenden beklentileri kısmında; “...Öğrencilere duygu, düşünce ve hayallerini ifade etme imkânı vermeli, katılımcı ve demokratik bir ders ortamı oluşturmali. • Her öğrencinin içinde var olan öğrenme arzusunu ve merakını harekete geçirmeli. • Öğrenme ve öğretme ortamları güncel olaylarla zenginleştirilmeli. • Öğretmen rehberlik görevini üstlenmelidir. • Öğrenme süreci çeşitli araç ve gereçlerle desteklenmeli, teknolojiyen yararlanmalıdır. • Fırsat eşitliğine yer vermelidir. • Öğretmen, öğrencilerin kendisi ile ilgili değerlendirmelerini dikkate almalıdır. • Öğretmen, her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğu anlayışından hareket etmelidir...” (MEB, 2010, s. 15-17)

Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed). *Sınıfta demokrasi içinde*, 53-77 Ankara: Eğitim-Sen. kaynağından uyarlanmıştır.

Programda yer alan ifadelerde; öğrencinin, öğretim sürecine katılması istenmekte ve öğrenme sürecinde aktif olması vurgulanmaktadır. Bu görüşe rağmen öğrencinin bilgiyi

yapılandırmada özgür olmadığı Tablo 6'daki davranışçı öğrenme kuramı başlığı altında yer alan ifadelerden anlaşılmaktadır.

İlgili maddelerdeki ettirgenlik eklerinden de anlaşılabacağı üzere öğretmen birtakım bilgileri çocuklara kazandırmakla yükümlüdür (MEB, 2010, s. 7). Öğretmenin merkezde olduğu, bilgiyi aktaran ve öğrenme sürecini yöneten rolü davranışçı yaklaşımla örtüşmektedir. Diğer yandan programda bilgi edinme sürecinin yönetimi açısından bilişsel öğrenme kuramı ile örtüşen ifadeler de bulunmaktadır (MEB, 2010, s. 13). Yapılandırmacı öğrenme kuramında yer alan ifadelerle göre öğretmenin, öğrenci ile iş birliği içerisinde olduğu, öğrendiği bilgiyi sosyal yaşam içerisinde kullanmaya teşvik ederek yönlendirildiği görülmektedir. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik yaparak bilgiyi yapılandırmasına yardımcı olmaktadır.

Söz konusu değerlendirmelere göre öğretmenin rolü konusunda üç öğrenme kuramından da yararlanıldığı söylenebilir. Her üç öğrenme kuramından faydalanılması programdaki öğretmen algısının esnek bir yapıda olduğunu göstermektedir. Bu durum bir taraftan önemli bir avantaj sağlamaktadır. Diğer taraftan öğretmenin rolü konusunda bir netliğin olmaması belirsizliğe sebep olmaktadır.

➤ *Öğrencinin Rolü*

Öğrencinin programdaki rolü konusunda bir netlik bulunmamaktadır. Bu yönüyle öğrencinin programda hem edilgen hem yarı etkin hem de etkin olduğu söylenebilir. Programda öğrencinin rolü ile ilgili değerlendirmeler aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 7

Öğrenme Kuramlarına Göre Programda Öğrencinin Rolü

Temel Öğeler	Öğrencinin Rolü	Programda Yer Alan İfadeler
Davranışçı	Edilgen	“Türkçe öğretimi günlük hayatın bir parçası durumuna getirmek amacıyla; b. Günlük hayatta başvuru iletişim yolları seçkin örneklerle (Türk dilinin doğru ve etkili kullanılmasıyla oluşturulmuş metinlerle) işlenir.” (MEB, 2010, s. 4) “Düzeğe uygun metinler yoluyla dikte çalışması yapılır.” ((MEB, 2010, s. 7) 11. Türkçe öğretim çalışmalarında aşağıdaki hususlara dikkat edilir: a. Kelime ve cümleler öğrencilerin yakın çevresinden ve yaşantısından alınmış, somuttan soyuta, düzeğe uygun nitelikte olmalıdır. b. Yeni bir cümle verilirken önceki cümlelerde kullanılmış olan kelimelere de yer verilir. c. Cümlelerde ad ve eylemin yanı sıra sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlemlere de yer verilmelidir. ç. Türkçedeki hece türlerinin tamamının seçilen kelimelerde yer almasına özen gösterilir.” (MEB, 2010, s. 4) “Türkçe dersi; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesini amaçlayan etkinlikler bütünüdür. Bu ders için öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle ilgili kazanımlar, uygulama çalışmalarıyla kazandırılacaktır.” (MEB, 2009, s. 4)
Bilişsel	Yarı etkin	“Öğrencilerin duyu ve düşüncelerini açık, etkili ve eksiksiz anlatabilmeleri için söz varlıklarını geliştirmek gerekir. Bu nedenle öğrenciler düzeylerine uygun şiir, masal, hikâye, fabl gibi yazılı ürünler okumaya özendirilir.” (MEB, 2010, s. 4) “Öğrenme ortamında işe koşulacak ipuçları öğrencilerin dikkatini toplama, öğrencilerin derse katılımını sağlama, öğrenme gücünü çekilen yerlerde kavramayı sağlama vb. yönlerden önem taşımaktadır. İpuçları verilirken öğrencilerin gelişim düzeyleri ve kültürel özellikleri dikkate alınmalıdır. İlköğretim düzeyinde görsel ipuçları daha etkili iken ileriki sınıflarda sözel ipuçları daha etkilidir.” (MEB, 2010, s. 13)
Yapılandırmacı	Etkin	“Sınıfta, öğrencilerin duyu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri için uygun ortam sağlanır.” (MEB, 2010, s. 4) “Programla öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler şunlardır: • Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma • Eleştirel düşünme • Yaratıcı düşünme • İletişim kurma • Problem çözme • Araştırma • Karar verme • Bilgi teknolojilerini kullanma • Girişimcilik • Sosyal katılım.” (MEB, 2010, s. 3) “...yeni etkinlikler hazırlanıp uygulanırken bunların hangi kazanımlara yönelik olduğuna dikkat edilmeli, ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecine öğrencinin etkin katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli etkileşim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir.” (MEB, 2010, s. 8)

Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed). *Sınıfta demokrasi* içinde, 53-77 Ankara: Eğitim-Sen. kaynağından uyarlanmıştır.

Davranışçı öğrenme kuramı başlığındaki ifadelere göre öğrenci edilgen bir roledir. Öğrencinin öğrenmesi gereken konular öğrenciden bağımsız bir şekilde belirlenmektedir. Söz konusu anlayışın programda ağırlıklı olarak yer alması; davranışçı öğrenme kuramının programı yoğun bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Bilişsel öğrenme kuramındaki maddelerde öğrenme sürecinde öğrencinin sürece aktif dahil edilmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir. Ayrıca öğrencinin seviyesine uygun metinlerin seçilmesi ifadesi, seviye

farklılıklarına işaret etmektedir. Söz konusu kavramlar bilişsel öğrenme kuramı kapsamındaki anahtar kavramlardır. Yapılandırmacı anlayışa uygun temel becerilerde ise öğrencinin daha özgür olması, fikrini rahatlıkla ifade edebilmesi, eleştirel düşünmesi, yaratıcı düşünmesi, girişimcilik özelliği ve sosyal katılım becerisi gibi özelliklerin üzerinde durulmaktadır. Öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin dikkate alınması hem bilişsel hem yapılandırmacı anlayış ile örtüşen kavramlarla ilişkilidir. Sonuç olarak programda öğrencinin rolü ile ilgili her üç öğrenme kuramından yararlanıldığı söylenebilir.

➤ Öğrenme

Programda öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi öğrenmesi, işlemesi ve yapılandırması beklenmektedir. Öğrenme konusunda ortaya konan ifadeler, her üç öğrenme kuramından yararlanıldığını göstermektedir. Öğrenme konusu ile ilgili programda yer alan kavramlar ve cümleler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğrenme Kuramlarına Göre Programda Öğrenme Kavramı

Temel Öğeler	Öğrenme	Programda Yer Alan İfadeler
Davranışçı	Koşullama sonucu açık davranıştaki değişim	“Düzeye uygun metinler aracılığı ile düzenli olarak dikte çalışması yapılmalıdır... Öğretmen, sınıf seviyesine uygun bir hızda metni okumalı, öğrenciler okunan metni defterlerine yazmalıdır. Öğretmen, kimlerin doğru yazdığını, yapılan hataların nerelerde yoğunlaştığını belirlemeli, öğrencilerin önceki çalışmaya göre gelişimi takip edilmelidir. Örnek metnin doğrusu tahtaya yazılarak öğrencilerin hatalarını görmeleri sağlanmalıdır.” (MEB, 2010, s. 7)
Bilişsel	Bilgiyi işleme	“Türkçe öğretimini günlük hayatın bir parçası durumuna getirmek amacıyla; a) Öğrenciler, Türkiye’deki yakınlarıyla iletişim kurmaya özendirilerek Türkçenin kullanılabilirliği sağlanır. b) Günlük hayatta başvuru olan iletişim yolları seçkin örneklerle (Türk dilinin doğru ve etkili kullanılmasıyla oluşturulmuş metinlerle) işlenir. c) Milli bayramlar, dinî bayramlar, belirli kutlama ve anma günlerinde öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarına imkân sağlanır. ç) Türkçe öğretiminde dilin doğru kullanıldığı ve günlük hayattan kesitleri örneklediren görsel/ışitsel eğitim araçlarından yararlanır (MEB, 2010, s. 4).
Yapılandırmacı	Bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma	“Programla öğrencilere kazandırılmak istenen temel becerilere bakıldığında; • Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma • Eleştirel düşünme • Yaratıcı düşünme • İletişim kurma • Problem çözme • Araştırma • Karar verme • Bilgi teknolojilerini kullanma • Girişimcilik • Sosyal katılım.” (MEB, 2010, s. 4) “...yeni etkinlikler hazırlanıp uygulanırken bunların hangi kazanımlara yönelik olduğuna dikkat edilmeli, ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecine öğrencinin etkin katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli etkileşim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir.” (MEB, 2010, s. 8)

Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed). *Sınıfta demokrasi içinde*, 53-77
Ankara: Eğitim-Sen. kaynağından uyarlanmıştır.

Öğrencinin bilgiyi sürekli tekrar etmesi, yanlışını görmesi ve öğrenmesi gereken bilgiyi tekrar ederek öğrenmesi davranışındaki değişme ile mümkün olabileceğinin ifade edilmesi davranışçı öğrenme kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir.

Bilişsel öğrenme kuramı başlığında “öğrenme”, öğrenciye sunulan bir bilginin öğrenci tarafında kullanılarak işlenmesi şeklinde ifade edilmektedir. Bilgiyi işleme kavramı bilişsel öğrenme sürecinin temel kavramlarından ve bu kavram programda kullanılmaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme kuramındaki maddelerde geçen öğrenme ile ilgili, bireysel olarak keşfetme ve bilgiyi yapılandırma kavramları yapılandırmacılıkla ilgili kavramlar arasındadır.

Sonuç olarak görülmektedir ki öğrenme ile ilgili her üç öğrenme kuramından kavramlar ve ilkeler, programda yer almıştır.

➤ *Öğretim Türü*

Programda öğretim türü ile ilgili davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğrenme kuramına yönelik ifadeler rastlanmaktadır.

Tablo 9

Öğretim Kuramlarına Göre Programda Öğretim Türü

Temel Öğeler	Öğretim Türü	Programda Yer Alan İfadeler
Davranışçı	Ayırma, genelleme, ilişkilendirme, zincirleme	“Türkçe öğretim çalışmalarında aşağıdaki hususlara dikkat edilir: a. Kelime ve cümleler öğrencilerin yakın çevresinden ve yaşantısından alınmış, somuttan soyuta ve düzeye uygun nitelikte olmalıdır. b. Yeni bir cümle verilirken önceki cümlelerde kullanılmış olan kelimelere de yer verilir. c. Cümlelerde ad ve eylemin yanı sıra sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlemlere de yer verilmelidir. ç. Türkçedeki hece türlerinin tamamının seçilen kelimelerde yer almasına özen gösterilir.” (MEB, 2010, s. 4) “Kitaplarda geçen bazı kelimelerin anlamları kitap sonunda verilen sözlük bölümünde yer almaktadır... Anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili önce sözlüğe bakmak yerine cümlelerin bağlamından hareketle kelimelerin anlamını tahmin etme yoluna gidilmelidir.” (MEB, 2010, s. 7) “Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini açık, etkili ve eksiksiz anlatabilmeleri için söz varlıklarını geliştirmek gerekir. Bu nedenle öğrenciler düzeylerine uygun şiir, masal, hikâye, fabl gibi yazılı ürünler okumaya özendirilir.” (MEB, 2010, s. 4)
Bilişsel	Bilgileri kısa dönemli bellekte işleme, uzun süreli belleğe depolama	• “Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama bakımından öğrencilerin konular arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaları sağlanmalıdır. • Bilgilerin değişik ele alınma biçimlerini görmeleri bakımından sınıfa konularla ilgili farklı kaynaklar getirmeleri için öğrenciler teşvik edilmelidir. • Öğrencilere gazete ve televizyonlardan haberleri, güncel gelişmeleri takip etmeleri, geçmişteki olaylarla günümüzdeki olaylar arasında bağlantı kurmaları sağlanmalıdır.” (MEB, 2010, s. 7) “Öğrenme ortamında işe koşulacak ipuçları öğrencilerin dikkatini toplama, derse katılımını sağlama, öğrenme gücünü çekilen yerlerde kavramayı sağlama vb. yönlerden önem taşımaktadır. İpuçları verilirken öğrencilerin gelişim düzeyleri ve kültürel özellikleri dikkate alınmalıdır...İlköğretim düzeyinde görsel ipuçları daha etkili iken ileri sınıflarda sözel ipuçları daha etkilidir.” (MEB, 2010, s. 13)
Yapılandırıcı	Gerçek durumlara dayalı sorun çözme	“Türkçe öğretimi günlük hayatın bir parçası durumuna getirmek amacıyla; a. Öğrenciler, Türkiye’deki yakınlarıyla iletişim kurmaya özendirilerek Türkçenin kullanılabilirliği sağlanır. b. Günlük hayatta başvurulmuş iletişim yolları seçkin örneklerle (Türk dilinin doğru ve etkili kullanılmasıyla oluşturulmuş metinlerle) işlenir. c. Milli bayramlar, dinî bayramlar, belirli kutlama ve anma günlerinde öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarına imkân sağlanır. d. Türkçe öğretiminde dilin doğru kullanıldığı ve günlük hayattan kesitleri örneklendiren görsel / işitsel eğitim araçlarından yararlanılır.” (MEB, 2010, s. 4) “Öğrencilere gazete ve televizyonlardan haberleri, güncel gelişmeleri takip etmeleri, geçmişteki olaylarla günümüzdeki olaylar arasında bağlantı kurmaları sağlanmalıdır.” (MEB, 2010, s. 7) • “...Öğrencilerin okullarında ve bulundukları eyalette çeşitli kültürel etkinliklere katılımı sağlanmalıdır. • Öğrencilerin yaşadıkları ülkeye uyum sağlayabilmeleri için gereken çaba gösterilmelidir. • Öğrenme ve öğretme ortamları güncel olaylarla zenginleştirilmelidir...” (MEB, 2015, s. 10-11)

Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed). *Sınıfta demokrasi içinde*, 53-77 Ankara: Eğitim-Sen. kaynağından uyarlanmıştır.

Bilgiyi gerçek durumlarla ilişkilendirerek yapılandırmaya yönelik ifadeler programda yer almıştır. Bilginin gerçek hayatla ilişkilendirilerek yapılandırılması yapılandırmacı anlayışın önemli ilkeleri arasındadır. Öte yandan bilginin kalıcılığını sağlamak ve bilgiler arası ilişkiler kurmak bilişsel kurama işaret etmektedir. Yakın bilgiler arasında ilişki kurma,

ayırma, genelleme gibi kavramlar üzerinden de davranışçı öğrenme kuramı ile ilişki kurulmaktadır.

Öğretim türü açısından program, yapılandırmacı anlayışın önemli ilkelerinden biri olan tümdengelimci bir bakış açısı ile hazırlanmıştır. Bu bağlamda programdaki ilişkili ifadelere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretim Kuramlarına Göre Programda Öğretim Türü Unsurları

Temel Öğeler	Öğretim Türü	Programda Yer Alan İfadeler
Davranışçı	Tümevarımcı	Programda bu madde ile ilgili, dikkate değer ifadeler rastlanmamıştır.
Bilişsel	Tümevarımcı	Programda bu madde ile ilgili, dikkate değer ifadeler rastlanmamıştır.
Yapılandırmacı	Tümdengelimci	“Kitaplarda geçen bazı kelimelerin anlamları kitap sonunda verilen sözlük bölümünde yer almaktadır... Anlamı bilinmeyen kelimelerle ilgili önce sözlüğe bakmak yerine cümlenin bağlamından hareketle kelimenin anlamını tahmin etme yoluna gidilmelidir.” (MEB, 2010, s. 7) “Okunanları anlamak için aşağıdaki güçlüklerin ortadan kaldırılması gerekir: • Birden fazla anlamı olan kelimelerin metinde hangi anlamıyla kullanıldığını araştırmak, metnin anlaşılması bakımından yarar sağlar. Böyle bir çalışma, öğrencinin kelime dağarcığının zenginleşmesine de katkıda bulunur. • Metnin kavranması amacıyla metin içinde yer alan deyim ve atasözlerinin anlamları üzerinde durulur. • Yazarın anlatmak istediğine ulaşmak için cümlelerin öğeleri ve paragrafların cümleleri arasındaki ilişkiye dikkat çekilir. • Noktalama işaretleri, metindeki anlamı kavramak bakımından büyük önem taşımaktadır. Bazen bir noktalama işaretinin, cümlenin anlamını değiştirebileceği unutulmamalıdır.” (MEB, 2010, s. 7) “... öğrencilerden dinlediklerini / izlediklerini sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişkilendirme, eleştirme ve bunlarla ilgili çıkarımlarda bulunma gibi becerileri gerçekleştirmesi beklenmektedir. Söyleneni anlamada aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir: • Konuşmacının kullandığı dilin kavranması, • Çok anlamlı kelimelerden anlatım için uygun olanın seçilmesi, • Kelime ve kelime gruplarının kavranmasında sözün gelişinden yararlanılması, • Bilgi verici konuşma ile coşku verici konuşma arasındaki farkın ayırt edilmesi, • Deyimlerin anlamlandırılması, • Cümle öğeleri ve cümleler arasında ilişki kurulması, vurgu ve tonlamaya dikkat edilmesi vb.” (MEB, 2010, s. 6)

Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed). *Sınıfta demokrasi* içinde, 53-77 Ankara: Eğitim-Sen. kaynağından uyarlanmıştır.

Programda tümdengelimci anlayış ön plandadır. Programda geçen “Cümle ve öğeleri arsındaki ilişki, çok anlamlı kelimelerden anlatım için uygun olanların seçilmesi, metin içerisindeki deyim ve atasözlerinin bağlamdan hareketle anlaşılması, paragraf içerisindeki cümlelerin anlam ilişkisi yoluyla anlaşılması” ifadelerinde anlamın kavranmasında bütünden

parçaya doğru bir yöntemle hareket edilmesi istenmiştir. Bu yaklaşım tümdengelim esasına uygundur.

➤ Öğretim Stratejileri

Yapılan inceleme sonucunda öğretim stratejileri kavramı ile ilgili programda bir bilgiye ulaşılamamıştır. Açıklamalardaki satır arası ifadelerden hareketle öğretim stratejileri ile ilgili birtakım çıkarımlar yapılabilmektedir. Söz konusu ifadeler Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11

Öğretim Kuramlarına Göre Programda Öğretim Stratejileri

Temel Öğeler	Öğretim Stratejileri	Programda Yer Alan İfadeler
Davranışçı	Bilgiyi sunma, alıştırma yapma, geribildirim verme	“Öğrenme-öğretme ortamında ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme yerinde ve zamanında kullanılmalıdır.” (MEB, 2010, s. 13) “Düzeğe uygun metinler yoluyla <i>dikte çalışması</i> yapılır.” (Program, 2009: 4) “Düzeğe uygun metinler aracılığı ile düzenli olarak dikte çalışması yapılmalıdır... Öğretmen, sınıf seviyesine uygun bir hızda metni okumalı, öğrenciler okunan metni defterlerine yazmalıdır. Öğretmen, kimlerin doğru yazdığını, yapılan hataların nerelerde yoğunlaştığını belirlemeli, öğrencilerin önceki çalışmaya göre gelişimi takip edilmelidir. Örnek metnin doğrusu tahtaya yazılarak öğrencilerin hatalarını görmeleri sağlanmalıdır.” (MEB, 2010, s. 7) “... c. Cümlelerde ad ve eylemin yanı sıra sıfat, zamir, zarf, edat, bağlaç ve ünlemlere de yer verilmelidir. ç. Türkçedeki hece türlerinin tamamının seçilen kelimelerde yer almasına özen gösterilir.” ((MEB, 2010, s. 4) “Türkçe dersinde kazandırılması amaçlanan dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasında girişik bir ilişki vardır. Birbirleriyle ilişkili bu becerilerin öğrencilere kazandırılması yanında, dilimizin kuralları da uygulamalı olarak verilir.” (MEB, 2010, s. 4) “...Şarkılar ve türküler öğrencilere sınıfta dinletilmeli, öğrenciler tarafından ezberlenmesi sağlanarak ezgileriyle birlikte sınıfça söylenmesi sağlanmalıdır (MEB, 2010, s. 7)
Bilişsel	Öğrencinin bilişsel öğrenme stratejilerini harekete geçirme	“Öğrenme ortamında işe koşulacak ipuçları öğrencilerin dikkatini toplama, öğrencilerin derse katılımını sağlama, öğrenme gücünü çekilen yerlerde kavramayı sağlama vb. yönlerden önem taşımaktadır. İpuçları verilirken öğrencilerin gelişim düzeyleri ve kültürel özellikleri dikkate alınmalıdır...İlköğretim düzeyinde görsel ipuçları daha etkili iken ileriki sınıflarda sözel ipuçları daha etkilidir.” (Meb, 2010, s. 13) “Öğrenme-öğretme ortamında ipucu, pekiştireç, dönüt ve düzeltme yerinde ve zamanında kullanılmalıdır (MEB, 2010, s. 13).
Yapılandırma	Etkin, öz denetimli, içten güdülenmiş araştırmacı öğrenme	Temel beceriler: - Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma - Eleştirel düşünme - Yaratıcı düşünme - İletişim kurma - Problem çözme - Araştırma - Karar verme - Bilgi teknolojilerini kullanma - Girişimcilik - Sosyal katılım (MEB, 2010, s. 4) “...yeni etkinlikler hazırlanıp uygulanırken bunların hangi kazanımlara yönelik olduğuna dikkat edilmeli, ayrıca öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları da göz önünde bulundurulmalıdır. Etkinlikler, öğrenci merkezli ve öğrenme sürecine öğrencinin etkin katılımını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle sürekli etkileşim içinde olmaları ve etkinliklerin her aşamasında katılımcı olarak yer almaları programın uygulanması açısından önemlidir.” (MEB, 2010, s. 8) “Her öğrencinin içinde var olan öğrenme arzusu ve merakı harekete geçirilmelidir.” (MEB, 2010, s. 9)

Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed). *Sınıfta demokrasi içinde*, 53-77 Ankara: Eğitim-Sen. kaynağından uyarlanmıştır.

Programda öğrencilere kazandırılmak istenen bilgilerin ve kazanımların daha çok davranışçı esasa göre hazırlandığı tespit edilmiştir. Bilginin öğrenciye sunulması, sıklıkla yapılan tekrar alıştırmaları, dikte çalışması vb. yaklaşımlar programda ağırlıklı olarak yer almaktadır.

Programdaki becerilerde yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak, eleştirel düşünen, problem çözme becerisi yüksek, araştırmacı bireylerden bahsedilmektedir. Özellikle öğrenciyi araştırmaya yöneltmek, içindeki öğrenme merakı ve arzusunun teşvik etmek gibi ifadeler yapılandırmacı anlayışla uyumlu ifadelerdir.

Bilişsel öğrenme kuramına göre bilgiyi zihinde işleyebilmek için ipuçlarının kullanılması oldukça önemlidir. Bilginin hatırlanması ve daha kalıcı olması durumu ile ilişkili ifadeler programda sıklıkla vurgu yapılmaktadır.

Sonuç olarak, öğretim stratejileri ile ilgili her üç öğrenme kuramından da programda yararlanıldığı söylenilebilir.

➤ Eğitim Ortamları

Programda eğitim ortamları ile ilgili yapılmış bir açıklamaya rastlanmamıştır. Eğitim ortamları ile ilişkili olabilecek ifadeler Tablo 12’de yer vermeye çalışılmıştır.

Tablo 12

Öğretim Kuramlarına Göre Programda Eğitim Ortamları

Temel Öğeler	Eğitim Ortamları	Programda Yer Alan İfadeler
Davranışçı	Çeşitli geleneksel ortamlar (programlı öğretim, bilgisayar destekli öğretim vb.)	Öğrenme süreci çeşitli araç ve gereçlerle desteklenmeli, teknolojiden yararlanılmalıdır (Meb, 2010, s. 12).
Bilişsel	Öğretmen ve bilgisayara dayalı öğretim	Öğrenme süreci çeşitli araç ve gereçlerle desteklenmeli, teknolojiden yararlanılmalıdır (MEB, 2010, s. 12).
Yapılandırmacı	Öğrencinin ilerlemek için fiziksel/zihinsel tepkiler göstermesini gerekli kılan etkileşimli ortamlar	“Öğrencilerin okullarında ve bulundukları eyalette çeşitli kültürel aktivitelere katılımı sağlanmalıdır.” (MEB, 2010, s. 11).

Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed). *Sınıfta demokrasi* içinde, 53-77 Ankara: Eğitim-Sen. kaynağından uyarlanmıştır.

Öğrencilerin farklı ülkelerde farklı sınıf ortamlarında eğitim aldıkları göz önünde bulundurulduğunda bu konu ile ilgili net, sınırları belli olan bir değerlendirme yapılmamış olması anlaşılabilecek bir durumdur. Programın satır aralarından çıkartılan bilgilerden

anlaşıldığı üzere geleneksel ortamların kullanıldığı ve programlı bir müfredat planı içerisinde öğretimin devam ettirilmesi gerekliliği programda belirtilmektedir.

➤ *Değerlendirme*

Programda değerlendirme ile ilgili çok yönlü bilgiler paylaşılmıştır. Söz konusu bilgilere Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretim Kuramlarına Göre Programda Değerlendirme Süreci

Temel Öğeler	Değerlendirme	Programda Yer Alan İfadeler
Davranışçı	Öğrenim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Gerekli bilgilere ulaşamamıştır.
Bilişsel	Öğretim sürecinden ayrı ve ölçüte dayalı	Gerekli bilgilere ulaşamamıştır.
Yapılandırıcı	Öğrenme süreci içinde ve ölçütten bağımsız	“Ayrıca bu derste alınacak not, öğrencinin sınıf geçmesine etki etmeyeceği için başarıyı değerlendirmekten çok, öğrencinin kazanımlara ne derece ulaştığını, varsa eksikliklerinin ve yanlışlarının nerede olduğunu; her öğrenciye nerede, nasıl ve ne zaman bir yardımın yapılacağını belirlemeye dönük bir değerlendirme yapılmalıdır.” (MEB, 2010, s. 169) “Öğretim sürecinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek, öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler almak ve varsa öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla açık uçlu ve kısa cevaplı sorular; eşleştirmeli sorular, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, öz değerlendirme formu, gözlem formu vb araçlar kullanılabilir.” (MEB, 2010, s. 46)

Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed). *Sınıfta demokrasi içinde*, 53-77 Ankara: Eğitim-Sen. kaynağından uyarlanmıştır.

4-5. sınıf çalışma kitabında ünitelerden sonra ünite değerlendirme soruları yer almaktadır. Söz konusu ünite değerlendirme soruları diğer sınıflarda yer almamaktadır. Ünite değerlendirme şeklinde soruların yapılandırılması davranışçı yaklaşıma uygundur.

Öğrencinin kendini, arkadaşlarını ve öğrenme süreci içerisindeki durumunu değerlendirmesi yapılandırmacı anlayışla ilişkilidir. Bu anlamda yıl içinde ve sonunda öğrencilere birtakım sınavların uygulanmaması, öğrenme sürecine odaklanılması yapılandırmacı yaklaşımın esasları arasındadır. Ayrıca programda bulunan öz değerlendirme, gözlem formu ve performans görevi de dikkat çeken değerlendirme boyutlarıdır. Bu boyutlar yapılandırmacı anlayış ilkeleri ile uygunluk göstermektedir.

Programda genel olarak sınav odaklı bir değerlendirilme yapılmamaktadır. Bu durum öğrenci açısından olumlu bir öğrenme sürecini beraberinde getirmektedir. Yüksek not alma kaygısı, sınav stresi gibi öğrenciyi kaygılandıran etkenler ortadan kalkmaktadır. Böylelikle öğrencilere Türkçenin bir ders olmasının ötesinde bir anlamının olduğunu hissettirmek mümkün olabilecektir. Öğrenme süreci ise daha stressiz, eğlenceli ve gerçek yaşamla ilişkili şekilde yapılandırılabilir.

Program, öğrenme kuramları açısından ağırlıklı olarak yapılandırmacı anlayışa uygun hazırlanmıştır. Öğrenme süreçlerinde davranışçı yaklaşımın, değerlendirme sürecinde ise yapılandırmacı anlayışın görülmesi kitabın temel sistematığı açısından bir ikilik oluşturmuştur. Bu durum öğrenci açısından bir belirsizliğe ve uyumsuzluğa sebebiyet verebilecektir. Dolayısıyla öğrenme süreçleri ve değerlendirme boyutlarının eğitim-öğretim sürecinde birbirini tamamlayan unsurlar olduğu göz önünde bulundurulduğunda programın bir bütünlük arz etmesi gerekmektedir.

3. Programın kullanma kılavuzu hazırlanmış mıdır?

Programın kullanma kılavuzu bulunmaktadır. Kılavuzda aşağıdaki başlıklara yer verilmiştir:

- Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile ilgili açıklamalar (MEB, 2010, s. 3-8).
- Öğretmen olarak neler yapmalıyız? (MEB, 2010, s. 9-18)
- Ders işleniş sürecinde uyulması gereken hususlar (MEB, 2010, s. 19).
- Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile ilgili açıklamalar (MEB, 2010, s. 21).
- 1-3., 4-5., 6-7., 8-10. sınıf üniteleri (1-5.üniteler) (MEB, 2010, s. 21-25).
- Ders işleniş örneği (bir örnek konu) (MEB, 2010, s. 26).
- Dinleme metinleri (MEB, 2010, s. 39).

- Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programı (MEB, 2010, s. 120-147).
- Ölçme ve değerlendirme (MEB, 2010, s. 169)

a. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile İlgili Açıklamalar

Bu bölümde, programın hazırlanmasında dikkate alınan parametrelerden bahsedilmektedir. Söz konusu parametreler arasında programın uygulanacağı ülkelerdeki Türkçe ders saatleri, dersin süresi, öğrenciler arasındaki yaş ve düzey farklılıklarının dikkate alındığı ifade edilmektedir (MEB, 2010, s. 5). Aynı zamanda hazırlanan program ile ülkemizde uygulanan programlar arasında ilişki kurulduğu ve bir paralellik oluşturmasının hedeflendiği söylenmektedir (MEB, 2010, s. 5).

Ders kitaplarına ilişkin kılavuz kitapta (2010) nelere yer verildiği ile ilgili şunlar söylenmektedir (s. 5): “Türkçe ile ilgili hazırlık sorularına, okuma metinleri ve okuduğunu anlamaya yönelik sorulara, serbest okuma metinlerine, ünitelerle örtüşecek içeriğe, Türk kültürü ile ilişkili içeriklere, sözlük bölümüne yer verilmiştir.”

Çalışma kitapları hakkında ise şu ifadeler yer verilmiştir (MEB, 2010, s. 5): “Türkçe ve Türk kültürü kazanımlarını gerçekleştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmiştir.”

b. Öğretmen Olarak Neler Yapmalıyız?

“Öğretmen Olarak Neler Yapmalıyız?” başlığının altında Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenlerinin uyması beklenen uyarı ve öneriler bulunmaktadır. Bu başlık altında yer alan açıklamalar ilerleyen bölümlerde değerlendirilmiştir.

c. Ders İşleniş Sürecinde Uyulması Gereken Hususlar

Bu bölümde yurt dışında Türkçe ve Türk Kültürü dersinin işlenmesinde birtakım zorluklarla karşılaşıldığından bahsedilmektedir. Dersin uygulanışına ilişkin, ülkeden ülkeye hatta eyaletten eyalete farklılıklar olabildiği vurgulanmaktadır. Bu şartlar altında sınıflarda en az 12 öğrenci olması gerektiği, bu şartı yerine getirebilmek için farklı yaş ve sınıf düzeyinden öğrencilerin aynı sınıfta yer alabildiği ifade edilmektedir. Bu tür durumlarla ilgili öğretmenler için örnek bir seviyelendirme tablosuna yer verilmiştir. Bu tabloyu dikkate alarak öğretmenlerin sınıflarda ders işleme süreçleri ile ilgili birtakım düzenlemeler yapmaları gerekebileceğinden söz edilmektedir (MEB, 2010, s. 19-20).

d. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi İle İlgili Açıklamalar

Bu kısımda 1-3., 4-5. ve 6-7. sınıf ders kitaplarında yer alan ünitelerden, ünitelerle ilişkili kazanımlardan ve dört temel becerinin ilgili konular üzerinden nasıl geliştirilebileceğinden bahsedilmektedir (MEB, 2010, s. 21).

e. Ders İşleniş Örneği

Bu bölümde “Uçurtma Nasıl Uçar?” metni örnek olarak verilmiş ve metnin nasıl işlendiği gösterilmiştir (MEB, 2010, s. 26). Her sınıf seviyesinden birer metin örnek olarak işlenmiştir.

f. Dinleme Metinleri

Bu bölümde dinleme becerisinin önemi üzerinde durulmuştur. Dinleme becerisi ile öğrencilere dinlediklerini anlama, sıralama, eşleştirme, sınıflama, sorgulama gibi becerilerin kazandırılmasının hedeflendiği ifade edilmiştir (MEB, 2010, s. 39).

Her üniteye bir dinleme metnine yer verildiği ve dinleme metinleriyle ilgili etkinliklerin çalışma kitabında yer aldığı belirtilmiştir. Ünitelerde yer alan dinleme metinleri bu bölümde paylaşılmıştır.

g. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı

Bu bölümde, program ile ilgili geniş açıklamalar yapılmış ve sınıflara göre kazanımlara yer verilmiştir. “İçindekiler” başlığı oluşturulmuş ve şu alt başlıklara yer verilmiştir (MEB, 2010, s. 120-168):

1. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları
2. Giriş
3. Programın Yapısı
4. Temel Beceriler
5. Temel Değerler
6. Türkçe
 - 6.1. Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar
 - 6.2. Dilin İşlevleri ve Önemi
 - 6.3. Temel Dil Becerileri

6.4. Okuma Metinlerinde Bulunması gereken Özellikler

6.5. Genel Amaçlar

6.6. Kazanımlar, Etkinlik Örnekleri, Açıklamalar

1-3. Sınıflar

4-5. Sınıflar

6-7. Sınıflar

8-10. Sınıflar

h. Ölçme ve Değerlendirme

Programdaki kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğinin anlaşılması için en önemli unsurun ölçme-değerlendirme olduğu belirtilmiştir. Programda; “öz değerlendirme”, “gözlem formu”, “performans görevi” kavramları açıklanmıştır. Örnek bir öz değerlendirme formu, dinleme/izleme ve okuma becerisi gözlem formu, konuşma ve yazma becerisi gözlem formları ile öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirebilecekleri bir forma yer verilerek kılavuz kitap tamamlanmıştır (MEB, 2010, s. 169).

HEDEF

1. Kazanımlar, konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiş midir?

Öncelikle program kılavuzunda beceriler üzerinde ayrı ayrı durulmuş ve her birinin öneminden bahsedilmiş olmasına rağmen kazanımlar tablosunda becerilerin birleştirilerek verildiği görülmektedir.

Programda (2010) beceriler ile ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir (s. 6): “Öğrencilerin, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmeleri, aşağıdaki temel dil becerilerini kazanmalarına bağlıdır:

1. Dinleme / izleme
2. Konuşma
3. Okuma
4. Yazma.”

1., 2. ve 3. sınıfların dinleme-okuma becerileri ile konuşma-yazma becerileri birlikte verilmiştir (MEB, 2010, s. 10-11).

4. ve 5. sınıfların dinleme-okuma becerileri ile konuşma-yazma becerileri birlikte verilmiştir (MEB, 2010, s. 13-15).

6. ve 7. Sınıflar dinleme-okuma becerileri ile konuşma-yazma becerileri birlikte verilmiştir (MEB, 2010, s. 17-19).

10

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI		
1, 2 ve 3. SINIFLAR		
ALFABEMİZİ TANIYALIM		
AMAÇ VE KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
1. Türk alfabesini tanıma ve bulunduğu ülkenin alfabesi ile karşılaştırma 1. Türk alfabesindeki harfleri tanı. 2. Türk alfabesindeki sesleri doğru çıkarır. 3. Bulunduğu ülkenin alfabesi ile Türk alfabesindeki farklı sesleri ayırt eder.	Beni Bul! Alfabemizdeki harflerden oluşan bir tablo verilir. Öğrencilerden tablodaki ünlü ve ünsüz sesleri karşılayan harfleri farklı renklere boyayarak gizlenen şekli bulmaları istenir (1. kazanım). Ne Çıkarsa: Öğretmen tarafından sınıftaki öğrencilerin adları /okul araç gereçleri/giyecek/yiyecek adları kâğıtlara yazılır ve bir torbaya konulur. Öğrencilerden sırayla torbadan birer kâğıt çekmeleri istenir. Çekilen kâğıtlarda yazılı olan kelimeler doğru olarak okunur ve tahtaya yazılır (2,3. kazanım).	[1] Tüm sınıflarda yeri geldikçe alfabelerdeki farklılıklar üzerinde durulur.
DİNLEME/İZLEME/ OKUMA		
AMAÇ VE KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
2. Dinlediklerini/izlediklerini anlama 1. Dinlediği metinle ilgili bir görseli, metinle ilişkilendirir. 2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır. 3. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu, olayların oluş sırasını belirtir. 4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirtir. 5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder. 6. Dinlediklerini/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.	Eşleştirme: Kelimeler zıt anlamıyla eşleştirilir. Beğendim/Beğenmedim Çünkü...: Dinlenenlerin/izlenenlerin beğenilme veya beğenilmeme sebebi tartışılır. Duyguyu Tahmin Et! Farklı ses tonlarında söylenen bir cümle öğrencilere dinletilir. Öğrencilerden dinlenen cümlelerin hangi duyguyu yansıttığını bulmaları istenir. Resimliyorum: Dinlenenlerde/izlenenlerde geçen olayın yerini, şahıs ve varlık kadrosunu resimleme çalışması yapılır.	[1] Dinleme metninin Türk kültürü konularını içeren nitelikte olmasına özen gösterilir. [2] Dinlenen/izlenen anlamaya yönelik kazanımların gerçekleştirilmesinde dinleme/izleme materyallerinden (kaset, CD vb.) yararlanır.

Şekil 2. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programında 1., 2. ve 3. sınıfın birlikte ele alınması, M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları.

KONUŞMA/YAZMA			1, 2 ve 3. SINIFLAR
AMAÇ VE KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR	
7. Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma 1. Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır. 2. Verilen kelime ile cümle kurar. 3. Olumlu ve olumsuz cümleler kurar. 4. Cümlede öğeleri yerinde kullanır. 5. Özel adların ilk harfini büyük yazar. 6. Cümleye büyük harfle başlar. 7. Adları yerine göre tekil ya da çoğul olarak kullanır. 8. Varlıkların özelliklerini, niteliklerini (uzunluk, kısalık, renk vb.), sayılarını bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır. 9. Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevine uygun kullanır. 10. Varlıkların yaptıkları eylemleri (iş ve hareketleri) bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır. 11. Öğrendiği yazım kurallarını uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. 12. Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/ yazar.	Düzenliyorum: Öğelerinin yerleri değiştirilen cümleler düzenlenerek kuralı cümle hâline getirilir (4. kazanım). Teklik Çokluk: Nesneler tekil ve çoğul biçimleriyle resimlenir. Resimlerin altına tekil ve çoğul durumları yazılır (7. kazanım). Nokta ile Virgül: Öğrencilerden noktalama işaretleri kullanılmamış cümleye uygun noktalama işaretlerini koymaları istenir (11. kazanım). Balon: Öğrenciler konuyla/temayla ilgili verilen karikatürlerdeki konuşma balonlarını doldurur ve doldurdıkları balonu karikatürdeki karakterlere uygun olarak okur. Küçük Bir Kedim Olsa! Öğrencilerden en sevdiği canlıları listelemeleri istenir. Bu canlılardan birini seçerek ona karşı duygu ve düşüncelerini ifade eden bir yazı yazmaları istenir. Hikâyeci: Düzeye uygun okunan hikâyeler sınıf ortamında paylaşılır. Hikâyesini en güzel anlatan öğrenci ödüllendirilir.	[!] Konuşma etkinliklerinde öğrenciler konuşmaları için cesaretlendirilir. Konuşma hataları uygun bir zamanda ve uygun bir dille belirtilir. [!] Konuşmalar resim, fotoğraf vb. görsellerle desteklenir.	
8. Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma 1. Gereken durumlarda (günaydın, kutlanın, nasılsınız, özür dilerim, teşekkür ederim, sağ olun vb.) temel konuşma kalıplarını kullanır. 2. Selamlaşma ile ilgili kelime ve terimleri sınıfta ve günlük hayatında kullanır. 3. Kendini tanıtmaya ve başkalarını tanıtırma ile ilgili kalıpları sınıfta ve günlük hayatında kullanır. 4. Evinin adresini ve telefon numarasını söyler/yazar. 5. Renklerin adlarını belirtir.	Merhaba: Öğrencilere günlük konuşmalardaki söz kalıpları ve ilgili resimler verilir. Öğrencilerden bunları eşleştirmeleri ve sınıfta canlandırmaları istenir (1. kazanım). Kiminle Görüşüyorum? Öğrenciler ikili olarak eşleştirilir ve birbirleriyle telefon konuşması yapmaları istenir. Telefon ve diğer iletişim araçlarını kullanma kurallarını anlatan bir canlandırma yapılır (1. kazanım). Anlat Bana: Öğrencilerden bir gününü zaman dilimlerini kullanarak anlatmaları istenir (7. kazanım). Kardan Adam: Öğrencilere mevsimleri anlatan resimler	[!] 1-4. Drama çalışması yapılır. [!] 7. Saat dilimlerinden tam ve buçuk kavramları verilir.	

Şekil 3. Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programında 1., 2. ve 3. sınıfın konuşma ve yazma kazanımlarının birlikte ele alınması, M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Her sınıf düzeyinden aynı beceri örnek alınarak aşamalılık ilkesine göre incelenmiştir. Kazanımlardaki aşamalılık iki açıdan değerlendirilebilir:

1. Anlamsal olarak öncelik-sonralık sıralaması,
2. Bloom Taksonomisi açısından bilişsel özelliklere göre.

Kazanımlarla ilgili aşamalılık ilişkisi anlamsal olarak ve Bloom Taksonomisi'ndeki bilişsel özelliklere göre yapılmıştır. Aşamalılık ilişkisi kapsamında yapılan değerlendirmelerin anlaşılabilmesi için öncelikle kazanımlar Tablo 14'te belirtilmiştir.

Tablo 14

Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1-3. Sınıf Okuma Kazanım Tablosu

1. Türk alfabesini tanıma ve bulunduğu ülkenin alfabesi ile karşılaştırma
1. Türk alfabesindeki harfleri tanır.
2. Türk alfabesindeki sesleri doğru çıkarır.
3. Bulunduğu ülkenin alfabesi ile Türk alfabesindeki farklı sesleri ayırt eder.
2. Düzeyine uygun bir metni sesli okuma
2. Verilen bir metinde geçen kelimeleri bölmeden, doğru, anlaşılır ve akıcı biçimde okur.
3. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
3. Okuduğu metni anlama
4. Okuduğu metinle ilgili görselleri metinle ilişkilendirir.
5. Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.
6. Okuduğu metinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu belirtir.
7. Okuduğu metnin konusunu belirtir.
8. Okuduğu metinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.
9. Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Kazanımlar şu üç öğrenme amacına göre değerlendirilmiştir:

1. Türk alfabesini tanıma ve bulunduğu ülkenin alfabesi ile karşılaştırma.
2. Düzeyine uygun bir metni sesli okuma.
3. Okuduğu metni anlama.

Öğrenme amaçları kendi içerisinde değerlendirildiğinde, öğrencinin öncelikle alfabeyi tanıması ve öğrenmesi, sonra sesli okuyabilmesi ve son olarak okuduğu metni anlaması beklenir. Söz konusu bu sıralama, anlamsal olarak aşamalılık ilkesine uyulduğunu göstermektedir.

Öğrenme amaçları kendi alt kazanımları açısından da değerlendirilmiştir. Buna göre; “*Türk alfabesini tanıma ve bulunduğu ülkenin alfabesi ile karşılaştırma*”, öğrenme amacı kapsamında, alfabeyi bilmeyen bir öğrencinin okuma becerisi için öncelikli işi alfabeyi öğrenmektir. Bunun için öncelikle alfabedeki harfleri doğru tanıması gerekir (1. kazanım). Sonrasında öğrendiği harfleri doğru bir şekilde seslendirmesi gerekir (2. kazanım). Bu süreçte bulunduğu ülkede okula giderken Türkçe derslerine de katılıyorsa öğrendiği

alfabeleri ve alfabelerdeki sesleri karıştırmaması için alfabelerdeki farklılıkları ayırt etmesi gerekir (3. kazanım). Öğretmenden bu süreçte öğrenciyi zorlamaksızın, ortak harfleri vurgulayarak ve farklı olan harfleri sezdirerek öğrenciye yardımcı olması beklenmektedir. Bu çerçevede 1., 2., ve 3. kazanımların arasında bir aşamalılık ilişkisi bulunmaktadır.

“Düzeyine uygun bir metni sesli okuma”, öğrenme amacı kapsamında, alfabe öğreniminden sonra öğrenciden beklenen, bir metni sesli ve sessiz okuyabilmesidir. Söz konusu okuma da, kelimelerin ve cümlelerin tam, doğru, anlaşılır ve akıcı şekilde okunması gerekir (4. kazanım). Sonrasında öğrenci sesli okuma yapmalıdır. Böylece hem kulağını hem zihnini okuma sürecine hazırlamakta ve seslerle kelimeler arasında güçlü bir ilişki kurabilmektedir. Aynı zamanda sesli okuma sırasında hatalar düzeltilerek doğru telaffuzların yerleşmesi sağlanacaktır (5. kazanım). 4. ve 5. kazanımlar arasında doğrudan bir aşamalılık ilişkisi bulunmaktadır.

“Okuduğu metni anlama” öğrenme amacı alt kazanımlarına göre değerlendirildiğinde, öğrencinin metne ilişkin görselden hareket ederek anlamsal bir bağ kurması hedeflenmektedir (6. kazanım). Anlam, soyut bir kavramdır. Görseller ise somut kavramlardır. Öğrenciden somut kavramlardan hareketle soyut kavramları anlamaya çalışması istenmektedir. Aynı zamanda görsel üzerinden öğrencinin metne ilgisinin çekilmesi hedeflenmektedir. Metinle ilk bağın bu şekilde oluşturulması son derece doğru ve anlamlı bir adımdır. Öte yandan öğrencinin, görselde gördüklerinden/bildiklerinden hareketle metne ilişkin tahmin yürütmesi, henüz anlamına vakıf olmadığı bir konuda bilinenden bilinmeyene ilkesinin uyguladığını göstermektedir. Böylelikle öğrencinin metinle ilişkili olabilecek bilgileri açığa çıkarılarak metne hazırlandığı söylenebilir.

Öğrenci, metni okumaya hazır hâle gelince öncelikle hiç durmadan metni iki kez okuması (sesli ve sessiz olarak) ve yüzeysel bir anlam çıkarması beklenir. Fakat böyle bir kazanıma yer verilmeden öğrenciden metinde bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin etmesi, araştırması istenmektedir (7. kazanım). Metinlerin okunmasındaki temel amaç metinlerde yer alan kelimelerin anlamlarının öğrenilmesi değil, metne ilişkin anlamın kavranmasıdır. Kelimelerin anlamının bilinmesi/öğrenilmesi metni anlamaya hizmet etmelidir. Bu bağlamda öğrencinin metni bütüncül olarak anlayabilmesi için küçük anlam ilgilerine, kelimelere ve parçalara takılmadan durmadan okuması gerekir. Bu okuma eylemi bittikten sonra anlamın tam olarak ortaya çıkmadığı durumlarda sözcüklerin anlamı tahmin edilmeli

veya araştırılmalıdır. Okuma becerisi henüz yeni gelişmeye başlamış öğrenciler, aynı zamanda bir metnin nasıl okunacağı ve nasıl anlaşılacağı ile ilgili olarak yöntem becerisi kazanmaktadırlar. Bu noktada öğrencinin bilmediği her kelimede sözlüğe bakması metnin bütünüyle anlamsal bağının kopmasına neden olacaktır. Bunun için öğrencilerin metni bir kez sesli, bir kez de sessiz okumaları daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Sonrasında metni daha iyi anlayabilmek için kelimeler ve cümleler üzerinde durulabilir. Söz konusu bu yaklaşımın kazanım maddeleri arasında yer almaması sebebiyle aşamalılık ilkesinin ihlâl edildiği görülmektedir.

Metnin bir cümlede özetlenmesi, konunun ifade edilmesidir (9. kazanım). Metnin konusunu söyleyebilmek için metni bütün olarak anlamak gerekir. Bu çıkarım ile metin hakkında genel bir fikir oluşacak ve bu durum metnin konusu üzerinden ifade edilecektir. Fakat bu kazanımdan önce öğrenciden metindeki yer zaman, şahıs ve varlık kadrosunu bulması beklenmektedir (8. kazanım). Yani metne ilişkin bütün anlamdan önce anlamsal parçaların bulunması hedeflenmektedir. Bu durumun aşamalılık ilkesine uygun olmadığı söylenebilir. Unutulmamalıdır ki öğrencinin temel hedefi metni anlamaktır. Öğrenci söz konusu hedefi gerçekleştirmek yerine, metnin içindeki daha küçük anlam örgülerini bulmaya yönlendirilmektedir. Bu durum anlamsal aşamalılık ilkesine uygun değildir. 8. kazanımda belirtilen unsurların metinde bulunması metni oluşturan kavramların anlaşılmasına ve metne ilişkin daha derinlikli değerlendirme yapılmasına yardımcı olacaktır. Fakat öncelikle öğrencinin zihninde anlam bütünlüğünü ortaya koyacak şekilde bir çerçeve oluşturmak gerekir. Anlamın genel hatlarıyla ortaya konmasıyla çerçevenin de sınırları belli olacaktır. Sonrasında çerçevenin içinde yer alacak unsurlar belirlenerek anlam detaylandırılabilir.

Öğrencinin okuduğu metindeki millî ve evrensel kültürel değerleri bulmasının 7. ve 8. kazanımdan sonra gelmesi anlamsal olarak bir aşamalılık olduğunu gösterebilir. Fakat öğrenci içinde bulunduğu yaş itibarıyla somut kavramları anlayabilecek dönemdedir. Dolayısıyla somut dönemdeki bir öğrencinin, soyut kavramlar olan millî ve evrensel kültürel değerleri fark etmesi (10. kazanım) oldukça güçtür. Millî ve evrensel değerlerin öğretimi bu yaş seviyelerinde örtük olarak gerçekleştirilmelidir. Dolayısıyla aşamalılık ilkesi açısından bu maddenin öğrencilerin bilişsel süreçlerini göz önünde bulundurmadığı söylenebilir.

Son kazanım, öğrencinin metinle ilgili sorulara cevap vermesi olarak ifade edilmiştir (11. kazanım). Söz konusu kazanım ifadesi oldukça geniş bir kazanım beklentisidir. Bu maddenin

sınırlandırılarak yazılması daha doğru olacaktır. Örneğin; “Okuduğu metinle ilgili neden-sonuç bildiren sorulara cevap verir.” şeklinde yazılması daha uygun bir ifadedir.

Söz konusu tespitlerden hareketle “Okuduğu metni anlama” amacına ilişkin kazanımların tam olarak aşamalılık ilkesine uymadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 15

Türkçe ve Türk Kültürü Programı 4.-5. Sınıf Okuma Kazanımları Tablosu

2. Düzeyine uygun bir metni sesli okuma
1. Verilen bir metinde geçen kelimeleri bölmeden, doğru, anlaşılır ve akıcı biçimde okur.
2. Kelimeleri doğru telaffuz eder.
3. Gerekli yerlerde vurgu ve tonlama yapar.
3. Okuduğu metni anlama
1. Okuduğu metinle ilgili görselleri metinle ilişkilendirir.
2. Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.
3. Okuduğu metinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu belirtir.
4. Okuduğu metnin konusunu belirtir.
5. Okuduğu metnin ana düşüncesini/ ana duygusunu belirtir.
6. Okuduklarını kendi cümleleri ile özetler.
7. Okudukları arasında sebep sonuç ilişkisi kurar.
8. Okuduğu metinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.
9. Okuduğu metne uygun başka bir başlık bulur.
10. Okuduklarının başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin tahminlerde bulunur.
11. Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.
12. Okuduğu metinle ilgili sorular sorar.
13. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
14. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

“Düzeyine uygun bir metni sesli okuma” ve “okuduğu metni anlama” öğrenme amaçlarındaki kazanımlar değerlendirildiğinde, aralarında aşamalılık ilkesi olduğu ifade edilebilir. Çünkü öğrenci öncelikle metni doğru olarak seslendirmeli ve sonrasında metni anlama aşamasına geçmelidir.

“Düzeyine uygun bir metni sesli okuma” öğrenme amaçları kendi içinde değerlendirildiğinde, öğrencinin metindeki kelimeleri doğru, anlaşılır ve akıcı bir şekilde okuması (1. kazanım) ve kelimeyi doğru telaffuz etmesi (2. kazanım) becerisi, sınıf düzeyi düşünüldüğünde temel becerilerdir. Kelimenin işaret ettiği anlamın doğru kavranılması ve metnin vurgu ve tonlama yardımıyla ilgi çekici hâle getirilerek okunması (3. kazanım)

öğrenciden istenmektedir. Söz konusu kazanımlar kendi arasında değerlendirildiğinde mantıksal bir tutarlılık olduğu ve aralarından bir aşamalılık olduğu görülmektedir.

“Okuduğu metni anlama”nın alt kazanımlarına bakıldığında, öğrencinin görsellerden hareketle metinle ilişki kurması ve metne hazırlanması hedeflenmiştir. Öğrencinin, bilmediği kelimeleri tahmin etmesi, ön bilgilerini harekete geçirmesi metni anlamak için önemli bir basamaktır. Bilmediği kelimelerin anlamını öğrenmeye odaklanmadan önce öğrencinin metni hiç durmadan okuması gerekir. Böylece genel hatları ile metne ilişkin bir fikre sahip olacaktır. Ancak böyle bir maddeye yer verilmediği görülmüştür. Öğrenci, kelimelerden önce metindeki genel anlama odaklanmalıdır. Aksi hâlde metnin anlaşılması bir yana bırakılarak kelime öğretimi üzerinde durulmak zorunda kalınacaktır. Bu sebeble öğrenci anlamdan ziyade detaylarda boğulabilecektir. İkincil olarak değerlendirilecek bir kazanım, temel bir kazanımın yerine ikâme edilmektedir. Ayrıca kelime öğretiminde öğrenciden öncelikle beklenmesi gereken, cümleden ve metinden hareketle kelimedeki anlamı bulmaya çalışmasıdır. Bu olmadığı takdirde kelimelerin anlamı araştırılabilir. Fakat kazanımlarda bu duruma dikkat edilmediği görülmektedir. Dolayısıyla anlamsal olarak aşamalılık durumu kaybolmuştur.

Üçüncü maddede metnin daha iyi anlaşılabilmesi için olayın yeri, zamanı, şahıs ve varlık kadrosunun analiz edilmesi istenmiştir. Öğrencinin analiz ettiği parçaları sentezleyerek metnin konusunu bulması hedeflenmektedir. Devam eden madde, metne ilişkin başlık bulma olmalıdır. Çünkü metnin konusu ve başlığı yakın ilişkili kavramlardır. Her iki unsur da metnin bütününden hareket ederek bir sonuca varmaktadır. Fakat başlık bulma kazanımı dokuzuncu madde de belirtilmiştir. Bu durum aşamalılık ilkesine uymamaktadır. Devam eden beşinci madde ile öğrenciden metnin ana fikrini bulması istenmiştir. Böylelikle öğrencinin metnin konusunun ve ana fikrinin ayrı kavramlar olduğunun farkına varması ve bunu bizzat bularak uygulaması istenmektedir. Öğrencinin yaş dönemi dikkate alındığında metnin konusunu ve ana fikrini karıştırma ihtimali söz konusudur. Dolayısıyla bu kazanımların artlı önlü verilmesi aşamalılık ilkesine uygundur.

Altıncı kazanıma kadar öğrenciden metni genel hatlarıyla kavraması ve metne ilişkin bütüncül bir fikir geliştirmesi istenmiştir. Devam eden kazanımlarda metni daha küçük parçalara ayırarak derinlemesine analiz etmesi istenmektedir. Fakat “metni kendi cümleleri ile özetler” kazanımı (6. kazanım), öğrencinin metni nasıl kavradığını anlayabilmek için

üçüncü maddeden sonra verilmelidir. Böylelikle metni doğru kavrayıp kavrayamadığı görülecektir. Metni doğru kavradığının anlaşılması ile metnin konusu ve ana fikri üzerinde yapacağı tahminler daha güçlü olabilecektir. Fakat bu maddeye sıralama açısından “metnin konusu ve ana fikrini bulma” kazanımından sonra yer verilmesi, aşamalılık ilişkisini bozmuştur.

Yedinci kazanımda öğrenciden, okudukları arasında sebep-sonuç ilişkisi kurması beklenmekte, metne dair derinlikli bir analiz yapması istenmektedir. Hemen ardından çok daha üst bilişsel bir değerlendirme gerektiren metindeki millî ve evrensel kültür değerlerini fark etmesinin istenmesi aşamalılık ilkesi ile bağdaşmamaktadır. Zira “okuduğu metne başlık bulma”, metindeki giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini tahmin etme gibi kazanımlar daha alt basamakta değerlendirilebilecek kazanımlardır. Devam eden maddede “okuduğu metinle ilgili sorulara cevap vermesi” kazanımı, “metni kendi cümleleri ile özetler” kazanımından sonra yer almalıdır. Çünkü öğrencinin metni özetlemesi ve metne dair sorular arasında bir bağ kurması metni kavrama ile ilişkilidir. Dolayısıyla söz konusu kazanımların ilk sıralardaki kazanımlar arasında yer alması aşamalılık ilkesi için daha uygundur. Fakat bu kazanım sondaki maddeler arasında yer almıştır. Bu kazanım ile beraber diğer kazanımlar değerlendirildiğinde genel olarak aşamalılık açısından birtakım problemlerin olduğu söylenebilir.

Kazanımlar aşamalılık ilişkisine göre değerlendirildiğinde; ilk sıralardaki kazanımlarda öğrenciden, metinde geçen karakterlerin ruhsal ve fiziksel özelliklerini tahlil etmeye çalışması istenmektedir. Böylelikle öğrenci, metnin bütününden ziyade daha detay kabul edilebilecek noktalara odaklanacaktır. Halbuki öğrencinin bütüne dair bir düşünce geliştirdikten ve bütünü anlamlandırdıktan sonra parçalara odaklanması, bütün ve parça arasındaki ilişkiyi daha güçlü bir şekilde kavramasına yardım edecektir. Kazanımların sıralamasında bütün-parça arasında öncelik-sonralık ilişkisine dikkat edilmemiştir.

Sonuç olarak; öğrencinin metne yaklaşımı esas alındığında, somuttan soyuta, metnin işlenme sırası, metnin anlamlandırılması ve metinle öğrencinin kendi yaşamı arasında ilişki kurması gibi ölçütler dikkate alındığında aşamalılıktan bahsedilememektedir.

Kazanımlar Bloom’un Taksonomisi’ndeki bilişsel düzeye göre de değerlendirilmiştir.

Bloom Taksonomisi’ne göre bilişsel alandaki süreç;

i. Bilgi,

- ii. Kavrama,
- iii. Uygulama,
- iv. Analiz,
- v. Sentez,
- vi. Değerlendirme/üretme, şeklindedir.

Bloom Taksonomisine göre kazanımları değerlendirebilmek amacıyla kazanımlar aşağıda tablo olarak belirtilmiştir.

Tablo 16

Türkçe ve Türk Kültürü 6- 7. Sınıf Okuma Kazanımları

“Okuduğu metni anlama;
1. Okuduğu metinle ilgili görselleri metinle ilişkilendirir.
2. Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.
3. Okuduğu metinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu belirtir.
4. Okuduğu metnin konusunu belirtir.
5. Okuduğu metnin ana düşüncesini/ana duygusunu belirtir.
6. Okuduklarını kendi cümleleri ile özetler.
7. Okudukları arasında neden sonuç ilişkisi kurar.
8. Okuduklarında geçen kişilerin fiziksel ve ruhsal özelliklerini belirtir.
9. Okuduğu metinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.
10. Okuduğu metne uygun başka bir başlık bulur.
11. Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.
12. Okuduğu metinle ilgili sorular sorar.
13. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.
14. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
15. Okuduklarına ilişkin karşılaştırmalar yapar.
16. Okuduklarının başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin tahminlerde bulunur.
17. Metindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
18. Okuduklarında ortaya konulan sorunları belirler ve bu sorunlara farklı çözümler bulur.” (Program; 2009: 19)

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Bilişsel düzeye göre maddeler arasında bir aşamalılık olmadığı görülmektedir. Çünkü ilk beş madde bilgi düzeyinde iken 6. ve 7. maddeler kavrama düzeyindedir. Bu noktadan sonra 8. madde de analiz düzeyinde bir ifadeye yer verilirken, 9. madde de kavrama düzeyinde bir kazanıma yer verilmiştir. 10. madde ile tekrar analiz düzeyinde bir kazanım belirtilmiş ve 11. madde ile kavrama düzeyinde bir kazanıma yer verilmiştir. 12. maddedeki kazanımda ise sentez düzeyinde bir kazanım bulunmaktadır. Bilişsel süreç açısından kazanımlar arasında bir aşamalılığın olmadığı söylenebilir.

Ortaya çıkan tespitler, programı hazırlayanların bilişsel düzeyde çok önemli bir aşamalılık ölçütü olan Bloom Taksonomisi’ni okuma becerisi açısından dikkate almadıklarını göstermektedir.

6- 7.sınıf okuma kazanımları, 4.-5. sınıf okuma kazanımları ile büyük ölçüde örtüşmektedir. 6-7. sınıf okuma kazanımlarında, diğer sınıf düzeyinden farklı olarak aşağıdaki kazanımlar bulunmaktadır:

1. Okuduklarına ilişkin karşılaştırmalar yapar.
2. Okuduklarının başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin tahminlerde bulunur.
3. Metindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
4. Okuduklarında ortaya konulan sorunları belirler ve bu sorunlara farklı çözümler bulur.” maddeleri bulunmaktadır.
5. Okuduklarında geçen kişilerin fiziksel ve ruhsal özelliklerini belirtir. (MEB, 2010, s. 19)

İlk on dört maddeye bakıldığında; sekizinci madde istisna olmak üzere 4-5. sınıf ile 6-7. sınıf “okuduğu metni anlama” alt kazanımlarındaki değerlendirmenin aynısı yapılabilir. 8. maddede ifade edilen “metindeki kişilerin fiziksel ve ruhsal özelliklerini belirtme” kazanımı, “metnin şahıs ve varlık kadrosunun bulunmasını” ifade eden üçüncü maddeden sonra gelmelidir. Çünkü her iki madde arasında çok yakın bir ilişki ve aşamalılık söz konusudur. 16. maddede, öğrencinin “giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin tahminde bulunması” istenmektedir. İfade edilen kazanımın, “metnin doğru anlaşılabilmesi ile ilişkili olarak ana fikri bulma” kazanımından (5. madde) sonra yer alması gerekir.

9. maddedeki “Millî ve evrensel değerleri fark etme” kazanımı üst bilişsel bir değerlendirme gerektirdiği için aşamalılık açısından son kazanımlar arasında yer almalıdır.

Bloom Taksonomisi’ne göre 4-5. sınıftaki değerlendirmeye benzer bir değerlendirme, 6-7. sınıf kazanımları için yapılabilir. Örneğin; ilk beş madde bilgi düzeyinde iken, altıncı ve yedinci kazanım kavrama düzeyindedir. Buraya kadar bir aşamalılık söz konusu iken sekizinci madde ile bilgi düzeyine geri dönülmektedir. Devam eden kazanımda daha ileri düzey olan analiz düzeyine geçilmektedir. Onuncu kazanım uygulama düzeyinde iken on birinci kazanım bir alt düzey olan kavrama ve bilgi düzeyinde değerlendirilebilir. 6-7. sınıf okuma kazanımlarının Bloom Taksonomisi’ne göre aşamalı bir şekilde sıralanmadığı söylenebilir.

6-7. sınıf okuma kazanımlarında yakından uzağa, somuttan soyuta, anlamsal öncelik-sonralık ilişki bakımından ve Bloom Taksonomisi ölçütlerine göre aşamalılık ilişkisi bulunmamaktadır.

Programdaki kazanımların aşamalılık ilişkisine göre değerlendirilmesi 1-3., 4-5. ve 6-7. sınıfların okuma becerisine göre yapılmıştır. Amaçlar açısından genel itibarıyla aşamalılık bulunmaktadır. Ancak okuduğunu anlama amacının kendi alt kazanımları açısından bir aşamalılıktan söz edilememektedir.

2. Kazanımlar düzeye uygun mudur? (Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmış mıdır?)

Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları ile ilgili olarak bugüne kadar hazırlanmış bir hazırbulunuşluk düzeyi verisi bulunmamaktadır. İki dilli Türk çocuklarının düzeyine ilişkin böyle bir araştırma yapılamadığı için kazanımların düzeyi ile ilgili bir değerlendirme yapılamamıştır.

Programla ilgili kılavuz kitapta ve ders kitaplarında öğrencilerin hazırbulunuşluğuna dair bir bilgilendirme söz konusu değildir. Bu kapsamda sağlıklı bir değerlendirme yapmak mümkün değildir. Ayrıca kitapların iki veya üç sınıfı kapsayacak şekilde hazırlanmış olması bu noktada değerlendirme yapmayı oldukça zorlaştırmaktadır. Yani “Hangi metin hangi sınıf düzeyinde okutulmalıdır, metinlerin kelime yapıları, türleri, anlamsal olarak seviyeye uygunlukları, dil yapıları hangi sınıf düzeyine göre uygulanmalıdır?” şeklinde sorulabilecek sorular cevapsız kalmaktadır. Bu durum tamamen öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Öte yandan program kendi kazanım sistemi içinde değerlendirildiğinde kendi içerisinde düzeye uygun ve tutarlı olduğu söylenebilir. Kazanımlardaki tutarlılık ilişkisinin Türkiye’de yaşayan Türk öğrencilere göre hazırlanmış programdan yola çıkılarak hazırlandığı ifade edilebilir. Bu durumla ilgili olarak öğretmen kılavuz kitabında, “Hazırlanan program ve kitaplar ile ülkemizde uygulanan programlar ve okutulan kitaplar arasında paralelliği sağlamak amaçlanmıştır.” ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2010, s. 6). Bu bağlamda kazanımlar kendi içerisinde bir tutarlılığa sahiptir. Fakat yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin yaşlarına ve sınıflarına göre hazırbulunuşlukları ve düzeyleri daha yüksektir (Çakır ve Yıldız, 2016; İnce 2015, s. 205; Özcan, 2011, s. 21-22). Türkiye’de yaşayan çocuklara göre hazırlanmış program kazanımlarının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına

uygun olmadığı açıktır. Diğer taraftan programdaki becerilerin gruplanarak yazılması ve sınıfların birleştirilmesinin pedagojik açıdan da uygun olmadığı ortadadır.

3.Etkinlik örnekleri kazanımlara uygun olarak verilmiş midir?

Kazanımlar ve etkinlik örneklerinin ilişkisi konusunda, sınıf-beceri, kazanım, etkinlik örneği ve açıklamalardan oluşan tablolar hazırlanmıştır. Açıklamalar, tabloların altında yapılmıştır.

Tablo 17

Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1.-2.-3. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği Tablosu

Sınıf –Beceri	Kazanım	Etkinlik Örneği
1.-2.-3. sınıf; Türk alfabesini tanıma ve bulunduğu ülkenin alfabesi ile karşılaştırma	1. Türk alfabesindeki harfleri tanır. 2. Türk alfabesindeki sesleri doğru çıkarır. 3. Bulunduğu ülkenin alfabesi ile Türk alfabesindeki farklı sesleri ayırt eder.	Beni Bul! Alfabemizdeki harflerden oluşan bir tablo verilir. Öğrencilerden tablodaki ünlü ve ünsüz sesleri karşılayan harfleri farklı renklere boyayarak gizlenen şekli bulmaları istenir (1. kazanım). Ne Çıkarsa: Öğretmen tarafından sınıftaki öğrencilerin adları /okul araç gereçleri/giyecek/yiyecek adları kâğıtlara yazılır ve bir torbaya konulur. Öğrencilerden sırayla torbadan birer kâğıt çekmeleri istenir. Çekilen kâğıtlarda yazılı olan kelimeler doğru olarak okunur ve tahtaya yazılır (2. ve 3. kazanım).” (Program, 2009, s. 10)

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 17’de görüldüğü üzere, 1. kazanım ile “beni bul” etkinlik örneği örtüşmektedir. 2. ve 3. kazanımlarda seslerin doğru çıkarılmasından bahsedilirken etkinlik örneklerinde “ne çıkarsa” etkinliğinde kelimelerin doğru okunması ve yazılması söz konusudur. 3. kazanıma uygun bir etkinlik örneği olmadığı görülmektedir. 2. kazanımda odaklanılması beklenen seslerin doğru telaffuzu iken kelimenin doğru seslendirilmesi ve yazılması istenmektedir.

Tablo 18

Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1.-2.-3. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği Tablosu

Sınıf –Beceri	Kazanım	Etkinlik Örneği
1.-2.-3. sınıf Dinlediklerini /izlediklerini anlama	1. Dinlediği metinle ilgili bir görseli, metinle ilişkilendirir. 2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır. 3. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu, olayların oluş sırasını belirtir. 4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirtir. 5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder. 6. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.	Eşleştirme: Kelimeler zıt anlamlısıyla eşleştirilir. Beğendim/Beğenmedim Çünkü...: Dinlenenlerin/izlenenlerin beğenilme veya beğenilmeme sebebi tartışılır. Duyguyu Tahmin Et! Farklı ses tonlarında söylenen bir cümle öğrencilere dinletilir. Öğrencilerden dinlenen cümlelerin hangi duyguyu yansıttığını bulmaları istenir. Resimliyorum: Dinlenenlerde/izlenenlerde geçen olayın yerini, şahıs ve varlık kadrosunu resimleme çalışması yapılır.”

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 18’de görüldüğü üzere, 1. kazanım ile “eşleştirme” etkinlik örneği eşleşmekte, 2. kazanım ile eşleşen bir etkinlik örneği bulunmamaktadır. 3. kazanım ile “resimliyorum” etkinlik örneği örtüşmektedir. 4. kazanım ile ilgili bir etkinlik örneğine rastlanılmamıştır. 5. kazanım ile ilgili bir etkinlik örneği yer almamaktadır. 6. kazanım ile ilgili bir etkinlik örneği bulunmamaktadır.

Tablo 19

Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1.-2.-3. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği Tablosu

Sınıf –Beceri	Kazanım	Etkinlik Örneği
1.-2.-3. Sınıf Okuduğu metni anlama	1. Okuduğu metinle ilgili görselleri metinle ilişkilendirir. 2. Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır. 3. Okuduğu metinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu belirtir. 4. Okuduğu metnin konusunu belirtir. 5. Okuduğu metinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder. 6. Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.	Bak Anlat! Öğrencilere metinle ilgili görseller karışık olarak verilir. Verilen görselleri olay akışına göre sıralamaları ve metinle ilişkilendirmeleri istenir (1. kazanım). Bulmaca Çözüyorum: Okunan metinlerde geçen kelimelerin yer aldığı farklı bulmacalar çözülür (2. kazanım). Hikâye Haritası: Metinde geçen olayın yeri, zamanı, şahıs ve varlık kadrosunun yer aldığı hikâye haritası oluşturulur (3. kazanım) (MEB, 2010, s. 11).

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

1. kazanım ile “Bak Anlat!”, 2. kazanım ile “Bulmaca Çözüyorum”, 3. kazanım ile “Hikâye Haritası” etkinlikleri arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. 4., 5. ve 6. kazanımlarla ilgili etkinlik örneği bulunmamaktadır.

Tablo 20

Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1.-2.-3. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği Tablosu

Sınıf –Beceri	Kazanım	Etkinlik Örneği
1.-2.-3. Sınıf	1. Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur ve cümle içinde kullanır.	Birleştirilim: Karışık olarak verilen hecelerden anlamlı kelimeler oluşturmaları istenir.
Söz varlığını zenginleştirme	2. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.	Resimli Bulmaca: Resimleri verilen varlıkların adları bulmacada uygun yerlere yazılır. Anahtar kelimeyi bulan öğrenci ödüllendirilir.
	3. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.	
	4. Tekerleme, saymaca ve bilmece ezberler/kullanır.	

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 20’de görüldüğü üzere 2. kazanım ile “Resimli Bulmaca” etkinliği arasında bir ilişki kurulabilir. 1., 3. ve 4. kazanımla ilgili herhangi bir etkinlik örneği bulunmamaktadır.

Tablo 21

Türkçe ve Türk Kültürü Programı 1.-2.-3. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği Tablosu

Sınıf –Beceri	Kazanım	Etkinlik Örneği
1.-2.-3. sınıf	1.Boş zamanlarında Türkçe kelime oyunları oynar ve bulmaca çözer.	
Türkçe öğrenmeye istekli olma	2.Türkçe şarkı söyler/ dinler.	
	3.Türkçe kitle iletişim araçlarını takip eder.	

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Türkçe öğrenmeye istekli olma kazanımlarına ilişkin hiçbir etkinlik örneğine yer verilmemiştir.

Tablo 22

Türkçe ve Türk Kültürü Programı 4-5. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği Tablosu

Sınıf-Beceri	Kazanım	Etkinlik Örneği
4.-5. Sınıf Dinlediklerini/izlediklerini anlama/çözümleme	1. Dinlediği metinle ilgili görseli, metinle ilişkilendirir. 2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır. 3. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu, olayların oluş sırasını belirtir. 4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirtir. 5. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşüncesini/ ana duygusunu belirtir. 6. Dinlediklerini/izlediklerini kendi cümleleri ile özetler. 7. Dinledikleri/izledikleri arasında neden sonuç ilişkisi kurar. 8. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder. 9. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir. 10. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili soru sorar. 11. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin tahminlerde bulunur. 12. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir. 13. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular. 14. Dinlediği şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	Soru Bankası: Dinlenenle/izlenenle ilgili sorular hazırlanır. Hazırlanan sorular bir kutuda toplanır. Kurada seçilen soru nitelikli bulunursa, hazırlayan ve cevaplayan alkışlanır. Bunlar arasında seçilenler cevaplandırılır. Sıra Sende: Dinleme/izleme süreci yarıda kesilerek öğrencilerden dinlenenin/izlenenin devamını tahmin etmeleri istenir (11. kazanım). Resimlerin Dili: Öğrencilerden dinlenen şiir, masal veya hikâye ile ilgili zihninde canlandırdıklarını resmetmeleri istenir. Dikkatle Dinliyorum: Boşluklar bırakılmış bir metin öğrenciye verilir. Metnin tamamı öğretmen tarafından okunur. Metin okunduktan sonra öğrenciler dinledikleri metne göre boşlukları doldurur.

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 22’de görüleceği üzere, 9. ve 10. kazanım ile “Soru Bankası” etkinliği arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bunun dışında kalan etkinlik örnekleri ve kazanımlar arasında bir ilişkiden söz edilememektedir.

Tablo 23

Türkçe ve Türk Kültürü Programı 4-5. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği Tablosu

Sınıf –Beceri	Kazanım	Etkinlik Örneği
4.-5. sınıf Söz varlığını zenginleştirme	1. Kelimelerin eş ve karşıt anlamlılarını bulur ve cümle içinde kullanır. 2. Eş sesli kelimelerle cümleler kurar ve cümle içinde kullanır. 3. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır. 4. İşlek eklerle kelimeler türetir. 5. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler. 6. Bilmece, tekerleme, yanıltmaca ve saymacaları ezberler/kullanır. 7. Yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.	Gece Gündüz: Verilen kelimelerin eş ve zıt anlamlıları eşleştirilir ve cümle içerisinde kullanılır (1. kazanım). Eş Seslim: Öğrenciler eş sesli kelimelerin farklı anlamlarının kullanıldığı cümlelerle, ilgili resimleri eşleştirir (2. kazanım). Engelleri Aştım: Öğretmen sınıftaki nesnelerden bir engel oluşturur. Ezberlediği tekerlemeyi söyleyen öğrenciler engeli aşar (6. kazanım).

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 23’te görüleceği üzere, 1. kazanım ile “Gece Gündüz” adlı etkinlik örneği arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. 2. kazanım ile “Eş Seslim” etkinlik örneği arasında kısmen bir ilişki olduğundan bahsedilebilir. 6. kazanım ile “Engelleri Aşalım” etkinlik örneği arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bunun dışında kalan 3., 4., 5. ve 7. kazanımlarla ilgili etkinlik örneklerine rastlanmamıştır.

Tablo 24

Türkçe ve Türk Kültürü Programı 6-7. Sınıf-Kazanım-Etkinlik Örneği Tablosu

Sınıf –Beceri	Kazanım	Etkinlik Örneği
6.7. sınıf Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma	1. Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır. 2. Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuşur. 3. Tekrarlara yer vermeden konuşur/yazar. 4. Konuşmasında sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kurar. 5. Konuşurken kelime ve cümleleri anlamına göre vurgular. 6. Açık ve anlaşılır cümleler kurar. 7. Atasözleri, deyim ve terimleri kullanarak anlatımlarını zenginleştirir. 8. Olumlu, olumsuz, soru cümlelerini anlatımlarında doğru kullanır. 9. Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. 10. Yapım ve çekim eklerini ayırt eder. 11. Cümlede öğeleri yerinde kullanır.	Eğer: Öğrencilerden yaşadıkları çevrede kendilerini olumlu ve olumsuz etkileyen yönleri yazılı olarak ifade etmeleri istenir. Sakla Samanı Gelir Zamanı: Deyim ve atasözlerinin hikâyesi araştırılarak sınıfta anlatılır. Anlatımlar, içeriğe uygun resimler yapılarak desteklenir. Dünden Bugüne: Öğrencilerin başkasından işitilmiş (miş’li geçmiş) şekilde anlatılan bir hikâyeyi kendileri olayı görmüş gibi (di’li geçmiş) anlatmaları sağlanır. Diyalog Kurma: Sınıf iki gruba ayrılır. Her bir grup farklı ortamda (tanışma, kutlama) yapılan bir konuşma metni hazırlar. Gruptan iki öğrenci nezaket ifadeleri içeren diyalogu canlandırır. Türkülerin Dili: Öğrencilere bir türkü dinletilerek türküyü ilgili bir hikâye oluşturmaları istenir. Eşini Bul: Bir metinde boş bırakılan yerlere verilen atasözlerinden uygun olanları yerleştirilir (7. kazanım). Dönüştürme: Cümleler anlam bakımından farklı şekillere (olumlu, olumsuz, soru vb.) dönüştürülür (8. kazanım).

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

3., 6. ve 9. kazanım ile “Eğer” etkinlik örneği arasında dolaylı bir ilişki olduğu söylenebilir. 7. kazanım ile “Sakla Samanı Gelir Zamanı” etkinlik örneği arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. “Dünden Bugüne”, “Diyalog Kurma” etkinlik örnekleri 1., 2., 3., 4., 5. ve 6. kazanımlarla kısmen ilişkilidir. 8. kazanım ile “Dönüştürme” etkinlik örneği arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuç olarak tablolardan çıkarılabilecek sonuca göre kazanımların tamamını karşılayan etkinlik örnekleri bulunmamaktadır. Bazı etkinlik örnekleri kazanımlara uygun iken bazı etkinlik örnekleri ve kazanımlar arasında bir ilişki kurulamamıştır. Bazı kazanımlar ile etkinlik örnekleri arasında da kısmen ilişki kurulabilmektedir.

İÇERİK

1. İçerikler, kazanımlara uygun olarak hazırlanmış mıdır?

Ders kitaplarında yer alan içerik ve kazanımlar büyük ölçüde tutarlı olarak hazırlanmıştır. Okuma ve yazma kazanımlarının tamamı etkinlikler ile eşleşmektedir. Konuşma ve dinleme kazanımları ise tam olarak içeriklere yansıtılmamıştır. Kazanımların ve içeriğin uyumuna dair örnekler ders kitapları değerlendirme soruları arasında yer alan “*Metinler, Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında belirtilen kazanımlarla tutarlı olarak hazırlanmış mıdır?*” sorusunun cevabında yer almaktadır.

2. İçerik düzenlemesi konu alanına uygun yapılmış mıdır? (Doğrusal, sarmal, çekirdek)

Kılavuzda, içeriklerin hangi ölçüte göre düzenlendiğiyle ilgili bir bilgiden bahsedilmemektedir. Farklı sınıflarda aynı tema ve ünitelerin işlendiği görülmektedir. Ders kitaplarında, sınıflar arasında konu dağılımı açısından tekrarlanan bir döngü bulunmaktadır. Farklı sınıflarda aynı temaların ele alınması sebebiyle bir sarmallıktan bahsedilebilir.

İçerik düzenlemesinin konu alanına uygun yapıldığı görülmektedir. 4-5. sınıflara göre hazırlanmış kitabın içindekiler bölümü diğer sınıfları da temsilen bu durumu örneklendirmektedir.

İÇİNDEKİLER

SAYFA

1. ÜNİTE: TÜRKİYE'MİZİ TANIYALIM.....	13
1. Türkiye'nin Dünya Üzerindeki Yeri.....	14
Türkiye'm.....	16
2. Şehirlerimiz.....	18
Ankara Paris Buluşması.....	19
Bir Rüya Şehri: İstanbul.....	23
Peri Bacaları.....	25
3. Tarihî ve Doğal Güzelliklerimiz.....	27
Van Gölü.....	35
Yasemin Tatilde.....	36
Serbest Okuma Metinleri.....	38
Yine Bahar Geldi.....	38
Güzel Bulut.....	41
Ben Bir Küçük Kılımlım.....	42
Bir Yer Düşünüyorum.....	43
Haydi Şarkı Söyleyelim.....	44
2. ÜNİTE: ATATÜRK VE CUMHURİYET.....	49
1. Atatürk'ün Hayatı.....	50
Çocukluk Dönemi ve Eğitim Hayatı.....	50
Harp Okulunda.....	52
Mustafa Kemal'in İlk Başarıları.....	54
Çanakkale.....	57
Millî Mücadele Dönemi.....	58
2. Atatürk'ün Yaptığı Hizmetler.....	64
Bir Okul Ziyareti Ve.....	67
İlk Köylü Kadın Milletvekili.....	70

7

Şekil 4. Türkçe ve Türk kültürü 4-5. Sınıf ders kitabı içindekiler kısmı 1. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Atatürk'ün Ölümü.....	75
Serbest Okuma Metinleri.....	76
Atatürk.....	76
Millî Mücadele'nin Önderi.....	77
Atatürk Gülümsedi.....	78
Bir Tarih Dersinde-Bir Köy Okulu Ziyareti-Çocuk Eğitimi.....	79
Kınalı Mehmet.....	80
Haydi Şarkı Söyleyelim.....	81
3. ÜNİTE: YAŞAYAN KÜLTÜRÜMÜZ.....	87
1. Bayramlar ve Kutlamalar.....	88
Başka Ülkelerin de Millî Bayramları Var.....	90
Bayram Coşkusu.....	91
Dünya Çocuk Bayramı.....	93
Dini Bayramlarımız ve Bayramlaşma.....	94
Başka Ülkelerin de Dini Bayramları Var.....	95
Ramazan ve Kurban Bayramlarımız.....	96
Bayramlaşma.....	97
Her Gün Bayram Olsa.....	98
Esra Alışverişte.....	99
2. Geleneklerimiz.....	100
Konukseverlik.....	100
Türk Misafirperverliği.....	101
Oğuz Misafirlikte.....	102
Bir Sıcak Çorbada Anadolu.....	103
Mum Kazanı Kaynatamaz mı?.....	105
Ziyaret Etme Hatır Sorma.....	106
Ad Koyma.....	107
Adını Ben Verdim.....	108

8

Şekil 5. Türkçe ve Türk kültürü 4-5. Sınıf ders kitabı içindekiler kısmı 2, M.E.B. (2010).
Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Kitabı. Ankara: Devlet Kitapları.

Sünnet Olma.....	109
Sünnet Dügünü.....	110
Kazların Uçuşu.....	112
Hoşgörü.....	114
3. Geleneksel Türk Seyirlik Oyunları.....	115
4. Bilmeceler-Tekerlemeler-Saymacalar-Yanıtmacalar-Mâniler.....	116
5. Atatürk ve Türk Kültürü.....	120
Serbest Okuma Metinleri.....	121
Yusuf ve Ailesinin Bayram Hazırlıkları.....	121
Benim Adım Selen.....	122
Yunus ve Guguğu Saati.....	124
Keloğlan.....	126
Haydi Şarkı Söyleyelim.....	129
4. YAŞADIĞIM ÜLKE VE TÜRKİYE.....	135
1. Yakınlarımızla İlişkilerimiz.....	136
Aile Fotoğrafı.....	136
Emre'nin Mektubu.....	138
Avrupa'da Türk İzleri.....	140
2. Yaşadığımız Ülkedeki Türk Kurum ve Kuruluşları.....	141
Türk Büyükelçilikleri ve Başkonsoloslukları.....	141
Avrupa'daki Türk Demekleri.....	143
Yardım Kurumları: Kızılay ve Kızılağaç.....	144
Kızılay.....	146
Kızılay Şiiri.....	147
3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti.....	148
Ankara'yı Neden Hükümet Merkezi Yaptım?.....	152
4. Evrensel Çocuk Hakları.....	153
Çocukların Hakları.....	153

Şekil 6. Türkçe ve Türk kültürü 4-5. Sınıf ders kitabı içindekiler kısmı 3, M.E.B. (2010).
Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf kitabı. Ankara: Devlet Kitapları.

Evrensel Çocuk Hakları.....	155
5. İhtiyaçlar ve Meslekler.....	158
Büyüyünce Ne Olacaksın?.....	159
Serbest Okuma Metinleri.....	160
Yurt Dışında Bir Çocuk.....	160
Sevgi Çiçeği.....	162
Bayrağa Saygı.....	161
Yurt Türküsü.....	162
Her Şeyde Vatan.....	162
Haydi Şarkı Söyleyelim.....	163
5. ÜNİTE: İMAN, İSLAM, AHLAK.....	169
1. İmanın esasları.....	170
Allah'a İnanmak.....	171
Meleklerle İnanmak.....	176
Kitaplara İnanmak.....	178
Peygamberlere İnanmak.....	179
Ahirete İnanmak.....	180
Kaza ve Kadere İnanmak.....	182
2. Hz. Muhammed (s.a.v.) 'ın Hayatı.....	183
Hiz. Muhammed'in Doğduğu Ortam.....	183
Hiz. Muhammed'in Doğumu ve Çocukluğu.....	184
Hiz. Muhammed'in Evliliği ve Peygamberliği.....	185
Hiz. Muhammed'in Hicreti.....	185
Savaşlar.....	186
Hiz. Muhammed'in Vefatı.....	186
Kâbe Hakemliği (Okuma Metni).....	187
Peygamberim Uludur (Okuma Metni).....	188

Şekil 7. Türkçe ve Türk kültürü 4-5. Sınıf ders kitabı içindekiler kısmı 4, M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Şekil 4, 5, 6, 7'den görüleceği üzere, aynı temalar farklı sınıflarda tekrar işlenmektedir. Bu durum kitapların sarmal bir anlayış ile hazırlandığını göstermektedir.

3. İçerik seçiminde, öğrencilerin ilgisi, bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alınmış mıdır?

Çocukları, yetişkinlerin minyatürü gibi düşünmemek gerekir. Çocuklar farklı biçimde düşünmekte ve dünyayı farklı biçimde algılamaktadırlar. Etkin öğretimin temel koşulu çocukların nasıl düşündüğünün ve dünyayı nasıl algıladıklarının anlaşılmasıdır. Etkin öğretim stratejileri, öğrencilerin yaşlarını ve gelişim düzeylerini hesaba katmalıdır (Slavin, 2012, s. 30). Çocukların ilgisi ve bilişsel düzeyleri ile ilgili değerlendirme yapabilmek için Piaget'in çocuk ve gençlerin bilişsel gelişimleri ile ilgili dört temel dönem kavramı üzerinde durmak gerekir. Bu dönemler şöyle sıralanmıştır (Slavin, 2012, s. 32):

Tablo 25

Piaget'in Bilişsel Gelişim Dönemleri

Dönem	Yaş	Önemli Kazanımlar
1.Sensori-motor dönemi	0-2	Nesne devamlılığı kazanımı, refleksif davranışlardan amaca yönelik eylemlere aşamalı geçiş dönemidir.
2. İşlem-öncesi	2-7	Nesneleri temsil etmek için sembolleri kullanma becerisinin gelişim gösterdiği dönemdir.
3.Somut işlemler	7-11	Mantıklı düşünme yeteneğinde gelişme, tersine dönüşüme ilişkin işlemleri kullanma yeteneği, düşünme odaklaşmasından uzaklaşmakta, problem çözme sürecinde egosantrik düşünme azalmakta, soyut düşünme halen mümkün değildir.
4.Soyut işlemler	11-yetişkinlik	Soyut ve tamamen sembolik düşünme mümkün. Sorunlar sistematik deneysel yöntemlerle çözülebilmekte.

Kaynak: Slavin. R.E. (2012). *Educational psychology theory and practice* (10.basımından çeviri) Ankara: Nobel.

Salvin (2012, s. 36-38) Piaget'in bilişsel kuramından hareketle bilişsel gelişimi şöyle açıklamaktadır:

Piaget, tüm çocukların yukarıdaki tabloda belirtilen dönemlerden sırayla geçtiğini, herhangi bir çocuğun hiçbir dönemi atlayamayacağını, fakat çocukların dönemleri geçiş hızlarında farklılıklar olabileceğini belirtmektedir. Somut işlemler dönemindeki çocuklar, bir önceki döneme benzer şekilde halen olay ve olguları dış görünüşlerine göre, fiziksel özelliklerine göre işlemekte ve soyut düşünmede sorun yaşamaktadır. Bu dönemdeki çocuklar kavram geliştirebilir, ilişkileri görebilir ve problem çözebilir, fakat bu becerileri sadece aşına oldukları nesne ve ortamlarda gerçekleştirebilmektedirler... Somut işlemler döneminde gözlemlenen önemli gelişmelerden biri sıralama becerisidir. Diğer bir ifadeyle nesneleri mantık sırasına göre düzenleyebilmektir. Örneğin çubukları en küçüğünden en büyüğüne göre dizmek. Bu ve benzeri işlemleri yapabilmek için çocuklar nesneleri bazı özellikler veya boyutlar ışığında düzenleyebilmekte ya da sınıflayabilmektedir...Ergenlik öncesi dönemde, gençler soyut olarak düşünmeye başlamakta, gördüklerinin ötesinde olasılıkları düşünmeye başlamaktadırlar. Soyut işlemler dönemiyle birlikte olası ve varsayımsal düşünme becerileri ortaya çıkmakta ve artık yapı ile içerik birbirinden ayrı ayrı ele alınmaktadır.

Piaget'in bilişsel kuramıyla somut ve soyut işlemler dönemi kesin çizgilerle birbirinden ayrılmaktadır. Bu görüş doğrultusunda, öğrencilerle ilgili bilgiler yapılandırılırken somut ve soyut dönem özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Söz konusu bu durumu Piaget

(1952a) çalışmasında örneklemiştir. Somut işlemler dönemindeki öğrencilere 10 adet atasözü vermiş ve atasözlerinin anlamlarını da sunarak eşleştirmelerini istemiştir. Somut işlemler dönemindeki çocuklar yapılacak işi anlamış ve cevap vermişlerdir. Fakat cevapların çoğunun yanlış olduğu görülmüştür. Atasözlerinin genel ilkelerinin anlaşılmadığı görülmüştür. Örneğin, “Dökülen sütün arkasından üzülme.” atasözünü çocuklar; süt döküldüğü zaman ağlamaya gerek yok şeklinde yorumlamışlar ve daha geniş çerçevede anlam ifadelerini görememişlerdir. Oysa ergenler ve yetişkinler bu tür işlemlerde oldukça az sorun yaşamaktadırlar (Salvin, 2102, s. 38).

Piaget’in bilişsel gelişim dönemlerini açıkladıktan sonra kitapta bu duruma ne kadar odaklanıldığını anlamak için içeriklere bakılmıştır. İçerik seçiminde genel olarak bir tekdüzelikten bahsedilebilir. Öğrencilerin ilgisinin dikkate alındığını söylemek için yapılmış bir değerlendirme kılavuz kitapta ifade edilmemiştir. İçerik seçiminde belirleyici kıstas Türk kimliği ve kültürüdür. Kılavuz kitapta içerik seçimi ile ilgili; “Ders kitabında yer alan Türkçe metinlerin Türk kültürü konularını içerecek nitelikte olmasına özen gösterilmiştir. Bu nedenle ders işlenişinde mümkün olduğunca Türkçe ve Türk kültürü kazanımlarının örtüştürülerek verilmesine özen gösterilmelidir.” ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2010, s. 6). Söz konusu ifadelerden de anlaşılmaktadır ki çocukların ilgisine dayalı bir metin seçimi söz konusu değildir.

Kitapların içindekiler kısmı incelendiğinde öğrencilerin yaşadığı çevreden ve sosyal yaşamdan hareketle temaların yapılandırılmadığı ortaya çıkmaktadır. Konu dağılımına bakıldığında her sınıf düzeyinde Türkiye’nin coğrafi tanıtımının, siyasal yapısının, tarihinin ve kültürünün ele alındığı konuları görmek mümkündür. Kültür, siyasal yapı, tarih konuları öğrenciler tarafından soyut işlemler döneminde daha rahat kavranabilecek konular arasındadır.

Öğrencilerin yaş grubu itibarıyla ilgi duyabileceği konuların kitapta yer almaması, öğrenci ilgisinin dikkate alınmadığını göstermektedir. Kitabın didaktik bir öğretim tarzını benimsediği ve yoğun bir kültürel aktarım yapmaya çalıştığı görülmektedir. 6-7. sınıf kitabının içindekiler bölümü diğer kitapları da temsilen burada gösterilmiştir.

Türkçe	
1. ünite	
Yaşam Kaynaklarımız	
Ferhat ile Şirin	2
Van Gölü'nün Şaleği	4
Çay	6
Anadolu'da Bahar	8
Serbest Okuma Metinleri	10
Akıllı Evlat	10
Anadolu Gerçeği	12
Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu	13
Yeryüzü Cennet: Gökova	14
Gül Ağacı	15
Yeryüzünde Bir Cennet	16
2. ünite	
Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne	
Adli Üke	18
Çanakkale Topçusu	20
Atatürk'ün Çalışmaları	22
Mimar Sinan ve Deha	24
Serbest Okuma Metinleri	26
Bir Anadolu Bir Atatürk	26
Minare Doğru	27
Uçan Türkler	28
İpe Un Sarmak	29
Sana Ne?	29
Türk Çocukları	30

Şekil 8. 6-7. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders kitabı içindekiler kısmı 1, M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları.

3. ünite	Kültürümüzden Renkler
Bayramlaşma Bayramı	32
Kilim	34
Halk Oyunları	36
Anadolu Nakış Nakış	38
Serbest Okuma Metinleri	40
Ebru Sanatı	40
Bilmece Yarışması	41
Keloğlan ile Anası	42
Tatillerimiz Kültürel Bir Bakış	44
Ünİ Resimleri	45
4. ünite	Türkiye ve Türkler
Dünyanın İncisi	48
Nevruz	50
Vatan	52
Kiraz Ağacındaki Çalkuşu	54
Serbest Okuma Metinleri	56
Anzaki Ömer	56
Tuz	57
Papağan ile Tüccar	58
Yurt Dışında Bir Çocuk	60
İssiz Ada	61

Şekil 9. 6-7. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders kitabı içindekiler kısmı 2, M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf kitabı*, Ankara: Devlet Kitapları.

Konu başlıkları dikkatle incelendiğinde öğrencinin ilgisinin, yaş düzeyinin, yaşadığı yer özelliklerinin dikkate alınmadığı görülmektedir. Aksine kitap büyük ölçüde kültür aktarımını hedeflemektedir. Kültür aktarımının bu denli yoğun olması öğrencileri kitaptan uzaklaştırabilecektir. Piaget'in Bilişsel Öğrenme Kuramı'na göre 7-11 yaşlarında soyut düşünmeye açık olmayan çocuklar için çoğu soyut düzeyde kalabilecek kültürel bilgiler, yeterince anlaşılamayacaktır. Bilişsel açıdan öğrencilerin (1-7.sınıf) somut düşünme döneminde oldukları göz önünde bulundurulduğunda ders kitaplarında çok sayıda soyut ifade bulunmaktadır. Diğer taraftan öğrenci, seviyesinin üzerinde çok sayıda kelime ile karşılaşmaktadır. Yaş ve düzeyi itibarıyla öğrenmesi beklenen çok sayıda konu ve üst düzey kelime ile öğrenciye gereksiz bir bilgi yüklemesi yapılmaktadır. Duyuşsal açıdan değerlendirildiğinde bu özelliğe yönelik metinler (özellikle şiirler) ve etkinlikler düzenlenmekle beraber bu konuda net bir değerlendirme yapılamamaktadır. Bu durumun temel sebebi, çocukların duyuşsal yeterlilikleri ile ilgili herhangi bir veriye sahip olunmamasıdır.

SÜREÇ

1. Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kazanımlara uygun mudur?

Programda öğretim sürecinde hangi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı veya kullanılması gerektiğinden bahsedilmemiştir. Öğretim stratejilerinin, yöntem ve tekniklerin kazanımlara uygun olup olmaması kılavuz kitaptaki etkinlik örnekleri kısmından yararlanılarak belirtilmiştir.

Programda yer alan öğretim, yöntem ve stratejileri ile ilgili özel bir açıklama bulunmamakla beraber özellikle kazanım tablosu içerisinde yer alan etkinlik örnekleri, hangi strateji, yöntem ve tekniğin kullanıldığını anlayabilmek için fikir verici niteliktedir. Ayrıca kitap değerlendirme soruları arasında yer alan “Ölçme araçlarına yeterince yer verilmiş midir?” sorusuna cevap olarak etkinlikler incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda etkinliklerde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamalar söz konusu sorunun cevap kısmında yer almaktadır. Sınıf düzeylerine göre, konuşma/yazma becerisi diğer becerileri de temsil edecek şekilde incelenmiştir.

Tablo 26

1-2-3., 4-5., 6-7. Sınıf Konuşma /Yazma Kazanımları ve Etkinlik Örnekleri

1.-2.-3.sınıf Konuşma/Yazma Etkinlik Örnekleri ve Kazanımlar

- Düzenliyorum: Öğelerinin yerleri değiştirilen cümleler düzenlenerek kurallı cümle hâline getirilir (4. kazanım).
- Teklik Çokluk: Nesneler tekil ve çoğul biçimleriyle resimlenir. Resimlerin altına tekil ve çoğul durumları yazılır (7. kazanım).
- Nokta ile Virgöl: Öğrencilerden noktalama işaretleri kullanılmamış cümleye uygun noktalama işaretlerini koymaları istenir (11. kazanım).
- Balon: Öğrenciler konuyla/temayla ilgili verilen karikatürlerdeki konuşma balonlarını doldurur ve doldurdıkları balonu karikatürdeki karakterlere uygun olarak okur.
- Küçük Bir Kedim Olsa! Öğrencilerden en sevdikleri canlıları listelemeleri istenir. Bu canlılardan birini seçerek ona karşı duygu ve düşüncelerini ifade eden bir yazı yazmaları istenir.
- Hikâyeci: Düzeye uygun okunan hikâyeler sınıf ortamında paylaşılır. Hikâyesini en güzel anlatan öğrenci ödüllendirilir.
- Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma
1. Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.
 2. Verilen kelime ile cümle kurar.
 3. Olumlu ve olumsuz cümleler kurar.
 4. Cümlede öğeleri yerinde kullanır.
 5. Özel adların ilk harfini büyük yazar.
 6. Cümleye büyük harfle başlar.
 7. Adları yerine göre tekil ya da çoğul olarak kullanır.
 8. Varlıkların özelliklerini, niteliklerini (uzunluk, kısalık, renk vb.), sayılarını bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.
 9. Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevine uygun kullanır.
 10. Varlıkların yaptıkları eylemleri (iş ve hareketleri) bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.
 11. Öğrendiği yazım kurallarını uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
 12. Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/ yazar.

Merhaba: Öğrencilere günlük konuşmalardaki söz kalıpları ve ilgili resimler verilir. Öğrencilerden bunları eşleştirmeleri ve sınıfta canlandırmaları istenir (1. kazanım).

Kiminle Görüşüyorum? Öğrenciler ikili olarak eşleştirilir ve birbirleriyle telefon konuşması yapmaları istenir. Telefon ve diğer iletişim araçlarını kullanma kurallarını anlatan bir canlandırma yapılır (1. kazanım).

Anlat Bana: Öğrencilerden bir gününü zaman dilimlerini kullanarak anlatmaları istenir (7. kazanım).

Kardan Adam: Öğrencilere mevsimleri anlatan resimler verilir. Öğrencilerden verilen resimlerin hangi mevsime ait olduğunu belirtmeleri istenir. Resimleri boyama çalışması yapılır (9. kazanım).

Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma

1. Gereken durumlarda (günaydın, kutlarım, nasılsınız, özür dilerim, teşekkür ederim, sağ olun vb.) temel konuşma kalıplarını kullanır.
2. Selamlaşma ile ilgili kelime ve terimleri sınıfta ve günlük hayatında kullanır.
3. Kendini tanıtmaya ve başkalarını tanıstırma ile ilgili kalıpları sınıfta ve günlük hayatında kullanır.
4. Evinin adresini ve telefon numarasını söyler/yazar.
5. Renklerin adlarını belirtir.
6. Birden yüze kadar sayıları söyler/yazar.
7. Saat ve saat dilimlerini doğru söyler/yazar.
8. Günün tarihini sorup cevap verir.
9. Mevsimlerin, ayların ve günlerin adlarını belirtir.

4 Ve 5. Sınıflar Konuşma/Yazma Kazanımları ve Etkinlik Örnekleri

Yönergelere Dikkat!: Örnek formlar oluşturularak doldurulur.

Rüyalar da Olmasa: Etkilenilen rüyalar yazılır.

Dilek Kutusu: Sınıfta veya okulda dilek kutusu oluşturularak derslerin işlenişine ya da etkinliklere yönelik düşünce, istek ve eleştiriler yazılır.

Gölgeden Yansıyanlar: Gölge oyunundaki karakterler öğrenciler tarafından hazırlanarak sınıf ve okul içinde sunulur.

Senaryolaştırma: Bir Nasrettin Hoca fıkrası canlandırılır.

Ben Bir Şairim: Beğenilen şiirler, maniler, türküler ezberlenir. Öğrencilerin şiir yazmaları ve yazdıkları şiiri müzik eşliğinde sınıfta okumaları sağlanır.

Bizden Biri: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup, farklı ortamlarda yapılan konuşmalardan (alışverişte yapılan konuşmalar, doktor ile yapılan konuşmalar vb.) birini seçerek yazıya geçirir. Oluşturulan metin, şahıs kadrosunun karakter özelliklerini yansıtacak şekilde okunur.

Sana Özel: Her öğrenci kendine bir kutlama konusu belirleyerek arkadaşlarına davetiye hazırlar.

Tebrik Ediyorum: Öğrencilerden kendilerini öğretmenlerinin yerine koyarak başarılı bir öğrencisi için ailesine tebrik kartı hazırlamaları istenir.

Kelime Bankası: Kelime birleştirmekle görevli hayali bir banka kurulur. Bir grup öğrenci bu bankada görev alır. Bir öğrenci bankaya giderek seçtiği kelimeleri hesabına yatırır. Öğrenci, beş dakika sonra bankaya giderek yeni kelimelerini alır. Bankanın birleştirdiği kelimeler tahtaya yazılarak sınıfta paylaşılır (9. kazanım).

Arıyorum: Bir metin belirlenir. Öğrenciler dört gruba ayrılır. Gruplar metindeki isimleri, iş, oluş ve hareket bildiren kelimeleri, varlıkların yerine kullanılan kelimeleri, varlıkların özelliklerini, niteliklerini ve sayılarını bildiren kelimeleri bulmakla görevlendirilir. Belirtilen sürede en fazla kelime bulan grup/gruplar birinci seçilir (10, 11, 12. kazanım)

Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma

1. Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.
 2. Verilen kelime ile cümle kurar.
 3. Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuşur.
 4. Tekrarlara yer vermeden konuşur/yazar.
 5. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
 6. Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
 7. Türkçe kelimelerin sonuna ünlü ile başlayan bir ek geldiğinde süresiz sert ünsüzleri yumuşatır.
 8. Ad durum eklerini sözlü ve yazılı anlatımda doğru kullanır.
 9. Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.
 10. Varlıkların özelliklerini, niteliklerini (uzunluk, kısalık, renk vb.), sayılarını bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.
 11. Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevine uygun kullanır.
 12. Varlıkların yaptıkları eylemleri (iş ve hareketleri) bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.
 13. Özel adların sonuna gelen ekleri ayırır.
 14. Eylemin üç temel zamanını anlatımlarında doğru kullanır.
 15. Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/yazar.
-

Alışverişteyim: Her öğrenci bir alışveriş listesi hazırlar. Sanal bir alışveriş merkezine gidilir. Harcayacağı para yüz ila bin Euro arasında sınırlandırılır. Yaptıkları alışveriş sınıfta anlatılır. Tasarruf kavramına vurgu yapılır (6, 9. kazanım).
Hayalindeki Meslek: Öğretmen tarafından mesleklerle ilgili görseller sınıfa getirilir. Bu görsellerin hangi mesleği tanıttığı sınıfta belirlenir. Her öğrenci bir meslek seçer. Seçtiği mesleği resim, müzik, yazı veya drama çalışmaları ile tanıtır (8. kazanım).

Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma

1. Gereken durumlarda (günaydın, kutlarım, nasılsınız, özür dilerim, teşekkür ederim, sağ olun vb.) temel konuşma kalıplarını kullanır.
2. Selamlaşma ile ilgili kelime ve terimleri sınıfta ve günlük hayatında kullanır.
3. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevî, kültürel, ahlâkî vb.) uygun konuşur.
4. Saat ve saat dilimlerini doğru söyler/yazar.
5. Adres sorma ve adres tarif etme ile ilgili temel kalıpları kullanır.
6. Alışveriş merkezinde veya pazar yerinde satılan ürünlerin adlarını söyleyip fiyatlarını sorar.
7. Konukseverlikle ilgili kalıp sözleri kullanır.
8. Mesleklerin adlarını ve işlevlerini belirtir.
9. Yüzden bine kadar sayıları söyler/yazar.

6. ve 7. Sınıflar Konuşma/Yazma Etkinlik Örnekleri

Eğer: Öğrencilerden yaşadıkları çevrede kendilerini olumlu ve olumsuz etkileyen yönleri yazılı olarak ifade etmeleri istenir.

Sakla Samanı Gelir Zamanı: Deyim ve atasözlerinin hikâyesi araştırılarak sınıfta anlatılır. Anlatımlar, içeriğe uygun resimler yapılarak desteklenir.

Dünden Bugüne: Öğrencilerin başkasından işitilmiş (miş’li geçmiş) şekilde anlatılan bir hikâyeyi kendileri olayı görmüş gibi (di’li geçmiş) anlatmalarını sağlar.

Diyalog Kurma: Sınıf iki gruba ayrılır. Her bir grup farklı ortamda (tanışma, kutlama) yapılan bir konuşma metni hazırlar. Gruptan iki öğrenci nezaket ifadeleri içeren diyalogu canlandırır.

Türkülerin Dili: Öğrencilere bir türkü dinletilerek türküyle ilgili bir hikâye oluşturmaları istenir.

Eşini Bul: Bir metinde boş bırakılan yerlere verilen atasözlerinden uygun olanları yerleştirilir (7. kazanım).

Dönüştürme: Cümleler anlam bakımından farklı şekillere (olumlu, olumsuz, soru vb.) dönüştürülür (8. kazanım).

Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma

1. Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.
2. Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuşur.
3. Tekrarlara yer vermeden konuşur/yazar.
4. Konuşmasında sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kurar.
5. Konuşurken kelime ve cümleleri anlamına göre vurgular.
6. Açık ve anlaşılır cümleler kurar.
7. Atasözleri, deyim ve terimleri kullanarak anlatımlarını zenginleştirir.
8. Olumlu, olumsuz, soru cümlelerini anlatımlarında doğru kullanır.
9. Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.
10. Yapım ve çekim eklerini ayırt eder.
11. Cümlede öğeleri yerinde kullanır.

Arıyorum: Öğrencilere bir adres sorulur. Bu adresi tarif etmesi istenir (5. kazanım).

İşe Başvuracağım: Öğrencilerden hayali bir iş başvurusunda bulunması istenir (6. kazanım).

Mektuplaşma: Bir mektup arkadaşı edinilerek mektup yazılır (7. kazanım).

Sayıyorum: Türkçe sayılar verilir. Öğrencilerden boş bırakılan sayıları doldurması istenir (8. kazanım).

Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma

1. Günlük hayatta sıkça uğradığı bir yeri (metro, süpermarket, sinema, tiyatro, spor salonu vb.) tanıtır.
2. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevî, kültürel, ahlâkî vb.) uygun konuşur.
3. Hava durumunu belirten ifadeleri kullanır.
4. Sağlıkla ilgili ifadeleri kullanır.
5. Adres sorar ve ayrıntılı yön tarifi yapar ve tarif edilen adresi bulur.
6. Öz geçmiş yazar.
7. Mektup yazar.
8. Binden milyona kadar sayıları söyler/yazar.

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz 4-5*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 26’daki etkinlik örneklerine bakıldığında, soru-cevap yönteminin baskın olarak kullanıldığı görülmektedir. Bununla birlikte drama, canlandırma, grup çalışması, resimleme,

listeleme, sunuş yolu ile duygu ve düşüncelerin ifade edilmesi, cümlelerin düzenlenmesi, boşluk doldurma, eşleştirme gibi yöntem ve tekniklere yer verilmiştir.

Programın başında takım çalışması, proje hazırlama, eleştirel düşünme, canlandırma-drama gibi becerilerden bahsedilmesine karşın kazanımlarda ve etkinliklerde bu yöntem/teknikler çok az kullanılmıştır. Bunun yanı sıra dinleme etkinliklerinin çok az sayıda olduğu, dolayısıyla bu beceriye yönelik öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin daha fazla üzerinde durulması gerektiği söylenebilir.

Konuşma-yazma becerisi etkinlik örneklerinde ve kitap değerlendirme sorularında kullanılan “*Ölçme araçlarına yeterince yer verilmiş midir?*” sorusuna cevap olarak yapılan açıklamalardan hareketle öğretim yöntem, teknik ve stratejilerinin eksiklikleri olmasına rağmen yeterli olduğu söylenebilir. Özellikle üst düzey bilişsel becerileri geliştirmeye yönelik daha fazla yöntem ve tekniğin kullanılması programı daha güçlü ve zengin bir öğrenme alt yapısına kavuşturacaktır.

2. *Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli mi ve bunlar program kazanımları ile tutarlı mıdır?*

Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler genel olarak öğrenci merkezli ve program kazanımları ile tutarlıdır. Kazanımlar ağırlıklı olarak öğrencilerin bilişsel düzeydeki bilgi basamağına göre düzenlenmiştir. Kazanımların öğrenci merkezli olma ilkesine göre hazırlandığı söylenebilir. Bu durum Tablo 27’de örneklendirilmektedir.

Tablo 27

1-2-3. ve 4-5. Sınıf Kazanım ve Etkinlik Örnekleri

Sınıf- Beceri – Kazanım	Etkinlik Örnekleri
1.-2.-3. Sınıf Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma 1. Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır. 2. Verilen kelime ile cümle kurar. 3. Olumlu ve olumsuz cümleler kurar. 4. Cümlede öğeleri yerinde kullanır. 5. Özel adların ilk harfini büyük yazar. 6. Cümleye büyük harfle başlar. 7. Adları yerine göre tekil ya da çoğul olarak kullanır. 8. Varlıkların özelliklerini, niteliklerini (uzunluk, kısalık, renk vb.), sayılarını bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır. 9. Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevine uygun kullanır. 10. Varlıkların yaptıkları eylemleri (iş ve hareketleri) bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır. 11. Öğrendiği yazım kurallarını uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. 12. Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/ yazar. 4.-5. Sınıf Düzeyine uygun bir metni sesli okuma 1. Verilen bir metinde geçen kelimeleri bölmeden, doğru, anlaşılır ve akıcı biçimde okur. 2. Kelimeleri doğru telaffuz eder. 3. Gerekli yerlerde vurgu ve tonlama yapar.	Düzenliyorum: Öğelerinin yerleri değiştirilen cümleler düzenlenerek kurallı cümle hâline getirilir (4. kazanım). Teklik Çokluk: Nesneler tekil ve çoğul biçimleriyle resimlenir. Resimlerin altına tekil ve çoğul durumları yazılır (7. kazanım). Nokta ile Virgül: Öğrencilerden noktalama işaretleri kullanılmamış cümleye uygun noktalama işaretlerini koymaları istenir (11. kazanım). Balon: Öğrenciler konuyla/temayla ilgili verilen karikatürlerdeki konuşma balonlarını doldurur ve doldurdıkları balonu karikatürdeki karakterlere uygun olarak okur. Küçük Bir Kedim Olsa! Öğrencilerden en sevdikleri canlıları listelemeleri istenir. Bu canlılardan birini seçerek ona karşı duygu ve düşüncelerini ifade eden bir yazı yazmaları istenir. Hikâyeci: Düzeye uygun okunan hikâyeler sınıf ortamında paylaşılır. Hikâyesini en güzel anlatan öğrenci ödüllendirilir. İstiklâl Marşı: İstiklâl Marşı'nı okuma yarışması düzenlenir. Doğru, güzel ve etkili okuyan öğrenci ödüllendirilir.

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz 4-5*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 27’de yer alan etkinlik örnekleri, öğrenci merkezli hazırlanmıştır. Öğrencinin düzeyine uygun hikâye okuması, en sevdiği hayvanları listemesi ve seçtiği hayvan ile ilgili duygularını yazması, güzel hikâye anlatma yarışması düzenlenmesi, konuşma balonlarını kendine göre konuyla ilişkili olacak şekilde doldurması etkinliklerde öğrencinin merkezde olduğunu göstermektedir. Kazanımlarla bire bir örtüşen etkinlik örnekleri şöyledir: ‘düzenliyorum- 4. kazanım’, ‘teklik çokluk- 7. kazanım’, ‘nokta ile virgül- 11. kazanım’ vb. Etkinlik örneklerinin kazanımlarla dolaylı olarak ilişkili olduğu örnekler de bulunmaktadır: ‘Balon- 10. kazanım’, ‘Küçük bir kedim olsa- 11. kazanım’.

Etkinlik örnekleri ile kazanımlar arasında bir ilişki kurulması mümkün olmayan örnekler de bulunmaktadır: “hikayeci” etkinliği ile kazanımlar arasında bir ilişki kurulamamıştır.

“İstiklâl Marşı etkinlik örneği öğrenci merkezlidir. Öğrenciler arasında okuma yarışmasının düzenlenmesi etkinliği öğrenci merkezli kılmalıdır. Etkinlik örneği ve kazanımlar arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 27

4-5. Sınıf Kazanım ve Etkinlik Örnekleri

Sınıf- Beceri-Kazanım	Etkinlik Örnekleri
4.-5. Sınıf	Gece Gündüz: Verilen kelimelerin eş ve zıt anlamlıları eşleştirilir ve cümle içerisinde kullanılır (1. kazanım).
Söz varlığını zenginleştirme	Eş Seslim: Öğrenciler eş sesli kelimelerin farklı anlamlarının kullanıldığı cümlelerle, ilgili resimleri eşleştirir (2. kazanım).
1. Kelimelerin eş ve karşıt anlamlılarını bulur ve cümle içinde kullanır.	Engelleri Aştım: Öğretmen sınıftaki nesnelerden bir engel oluşturur. Ezberlediği tekerlemeyi söyleyen öğrenciler engeli aşar (6. kazanım).
2. Eş sesli kelimelerle cümleler kurar ve cümle içinde kullanır.	
3. Bilmediği kelimelerin anlamlarını araştırır.	
4. İşlek eklerle kelimeler türetir.	
5. Şiir, türkü, şarkı türlerinde metinler ezberler.	
6. Bilmece, tekerleme, yanıltmaca ve saymacaları ezberler/kullanır.	
7. Yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.	

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz 4-5*.Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 28’deki etkinlik örnekleri öğrenci merkezlidir. Öğrencinin eş/zıt anlamlı sözcüğü kendi kurduğu cümlesi içerisinde kullanması, tekerleme ezberlemesi ve söylemesi etkinlik örneklerinin öğrenci merkezli olduğunu göstermektedir. Ayrıca hazırlanan etkinlik örnekleri ile kazanımlar arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır.

Tablo 28

4-5. Sınıf Kazanım ve Etkinlik Örnekleri

Sınıf- Beceri-Kazanım	Etkinlik Örnekleri
4.-5. Sınıf	Yönergelere Dikkat!: Örnek formlar oluşturularak doldurulur. Rüyalar da Olmasa: Etkilenilen rüyalar yazılır.
Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma	Dilek Kutusu: Sınıfta veya okulda dilek kutusu oluşturularak derslerin işlenişine ya da etkinliklere yönelik düşünce, istek ve eleştiriler yazılır.
1. Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.	Gölgeden Yansıyanlar: Gölge oyunundaki karakterler öğrenciler tarafından hazırlanarak sınıf ve okul içinde sunulur.
2. Verilen kelime ile cümle kurar.	Senaryolaştırma: Bir Nasrettin Hoca fıkrası canlandırılır.
3. Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuşur.	Ben Bir Şairim: Beğenilen şiirler, maniler, türküler ezberlenir.
4. Tekrarlara yer vermeden konuşur/yazar.	Öğrencilerin şiir yazmaları ve yazdıkları şiiri müzik eşliğinde sınıfta okumaları sağlanır.
5. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	Bizden Biri: Öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup, farklı ortamlarda yapılan konuşmalardan (alışverişte yapılan konuşmalar, doktor ile yapılan konuşmalar vb.) birini seçerek yazıya geçirir. Oluşturulan metin, şahıs kadrosunun karakter özelliklerini yansıtacak şekilde okunur.
6. Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	Sana Özel: Her öğrenci kendine bir kutlama konusu belirleyerek arkadaşlarına davetiye hazırlar.
7. Türkçe kelimelerin sonuna ünlü ile başlayan bir ek geldiğinde süresiz sert ünsüzleri yumuşatır.	Tebrik Ediyorum: Öğrencilerden kendilerini öğretmenlerinin yerine koyarak başarılı bir öğrencisi için ailesine tebrik kartı hazırlamaları istenir.
8. Ad durum eklerini sözlü ve yazılı anlatımda doğru kullanır.	Kelime Bankası: Kelime birleştirmekle görevli hayali bir banka kurulur. Bir grup öğrenci bu bankada görev alır. Bir öğrenci bankaya giderek seçtiği kelimeleri hesabına yatırır. Öğrenci, beş dakika sonra bankaya giderek yeni kelimelerini alır. Bankanın birleştirdiği kelimeler tahtaya yazılarak sınıfta paylaşılır (9. kazanım).
9. Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.	
10. Varlıkların özelliklerini, niteliklerini (uzunluk, kısalık, renk vb.), sayılarını bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.	Arıyorum: Bir metin belirlenir. Öğrenciler dört gruba ayrılır. Gruplar metindeki isimleri, iş, oluş ve hareket bildiren kelimeleri, varlıkların yerine kullanılan kelimeleri, varlıkların özelliklerini, niteliklerini ve sayılarını bildiren kelimeleri bulmakla görevlendirilir. Belirtilen sürede en fazla kelime bulan grup/gruplar birinci seçilir (10, 11, 12. kazanım)
11. Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevine uygun kullanır.	
12. Varlıkların yaptıkları eylemleri (iş ve hareketleri) bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.	
13. Özel adların sonuna gelen ekleri ayırır.	
14. Eylemin üç temel zamanını anlatımlarında doğru kullanır.	
15. Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/yazar.	

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz 4-5*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 29'daki etkinlik örnekleri öğrenci merkezlidir. Öğrencinin etkilendiği rüyasını yazması, derslerin işlenişine ile ilgili dilek ve şikâyetlerin yazılması, günlük hayat ile ilgili drama yapılması, kelimelerle ilgili bir banka oyununun oynanması vb. etkinlik örnekleri öğrenci merkezli olarak hazırlanmıştır. Fakat etkinlik örnekleri ile sadece 9.-10.-11. ve 12. kazanımlar ilişkilidir. Diğer kazanımlar ve etkinlik örnekleri aralarında dolaylı bir ilişki kurulabilmektedir.

Tablo 29

6-7. Sınıf Kazanım ve Etkinlik Örnekleri

Sınıf- Beceri-Kazanım	Etkinlik Örnekleri
Okuduğu metni anlama	Ben Olsaydım: Öğrencilerden okudukları metne yeni bir başlık bulmaları istenir.
1. Okuduğu metinle ilgili görselleri metinle ilişkilendirir.	Yerli Yerinde: Öğrencilerden bir metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine ait karışık olarak verilen paragrafları, anlam bütünlüğü oluşturacak biçimde sıraya koymaları ve okumaları istenir.
2. Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.	Hikâye Haritası: Hikâyedeki unsurlar ve birbiriyle olan ilişkileri gösterilir (3. kazanım).
3. Okuduğu metinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu belirtir.	Röportaj: Metindeki şahıs ve varlık kadrosuyla hayalî röportaj yapılır (3. kazanım).
4. Okuduğu metnin konusunu belirtir.	Beni Düzenle: Metin parçalara ayrılır. Karışık olarak verilen bölümler kronolojik sıraya göre düzenlenir. Düzenlenen metin özetlenir (6. kazanım).
5. Okuduğu metnin ana düşüncesini/ana duygusunu belirtir.	
6. Okuduklarını kendi cümleleri ile özetler.	
7. Okudukları arasında neden sonuç ilişkisi kurar.	
8. Okuduklarında geçen kişilerin fiziksel ve ruhsal özelliklerini belirtir.	
9. Okuduğu metinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.	
10. Okuduğu metne uygun başka bir başlık bulur.	
11. Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.	
12. Okuduğu metinle ilgili sorular sorar.	
13. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	
14. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	
15. Okuduklarına ilişkin karşılaştırmalar yapar.	
16. Okuduklarının başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin tahminlerde bulunur.	
17. Metindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.	
18. Okuduklarında ortaya konulan sorunları belirler ve bu sorunlara farklı çözümler bulur.	

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz 4-5*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 30'daki etkinlik örnekleri öğrenci merkezlidir. Bu duruma örnek olarak öğrencinin metinle ilgili röportaj yapması, hikâye anlatması, okuduğu metne yeniden bir başlık bulmasıdır. “Canlanan Hikâyeler” isimli etkinlik örneğinin kazanımlarla dolaylı bir ilişkisi bulunmaktadır. Bunun dışında kalan etkinlik örnekleri ile kazanımlar arasında bir ilişkili bulunmamaktadır.

Sonuç olarak, etkinlik örnekleri genel olarak öğrenci merkezlidir. Kazanımlarla ilişkisi açısından bazı yerlerde uyumsuzluklar tespit edilmiştir. Bir beceri ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri ve kazanımlar doğrudan ilişkili iken, bir başka sınıf ve beceri düzeyinde ise dolaylı bir ilişki söz konusudur. Diğer taraftan bazı etkinlik örneklerini karşılayan kazanımlar bulunmamaktadır. Sonuç olarak etkinlik örnekleri ile kazanımlar arasında standart bir ilişkiden söz edilememektedir.

3. Öğretim materyalleri kazanımlara uygun mudur?

Öğretim materyalleri, ders ve çalışma kitabı ile dinleme CD'lerinden oluşmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde öğretim materyallerinin kazanımlarla ilişkisi yeterli düzeydedir. Ancak kazanımların ağırlıklı olarak bilişsel düzeyin bilgi basamağında olması sebebiyle yeterince dengeli dağıtılmadığı görülmektedir. Kazanım ve öğretim materyallerindeki içerik uyumu değerlendirildiğinde ise metin ve kazanımlarla ilgili hazırbulunuşluğunun, seviyelerinin, metin içeriklerinin, kelime ve dil yapılarının öğrenci seviyesine uygun olmadığı ve yetersiz olduğu değerlendirilmektedir. Öte yandan içeriklerin öğrenci ilgi ve seviyesine uymaması, çok fazla didaktik olması gibi birçok konuda metin-kazanım ilişkisinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Sorunun cevabı daha detaylı olarak ders kitapları ve çalışma kitaplarının değerlendirildiği bölümde verilmiştir.

4. Öğrencilerin içerisinde bulunduğu bölgenin/bölgelerin özellikleri ve şartları dikkate alınmış mıdır?

Programın hangi bölge ya da ülke için yazıldığına dair net bir bilgi ifade edilmemekle birlikte kılavuz kitapta rastlanan bilgi ve örneklerden Avrupa'da yaşayan Türkler için yazıldığını söylemek mümkündür. Programda geçen şu ifadeler bu durumu teyit etmektedir: “‘*Alfabemizi Tanıyalım*’ bölümünde Türk alfabesinin yanında Alman, İngiliz ve Fransız alfabelerine de yer verilmiştir. Özellikle Türk alfabesi ile Alman, Fransız ve İngiliz alfabelerindeki farklı sesler üzerinde durulmaktadır.” (MEB, 2010, s. 21)

Program ve kitaplarla ilgili yapılmış bir ön hazırlıktan ve ihtiyaç analizinden bahsedilmemektedir. Programın ve kitapların içeriği dikkate alındığında, hitap edilen öğrenciler açısından sosyoekonomik, psikososyal, sosyokültürel parametrelerle ilgili bir çalışma yapılmadığı anlaşılmaktadır. Kılavuz kitapta bu konuda, öğrencilerin içinde bulunduğu ülke veya bölgelerle ilgili olarak derslerin yapılabilmesi için en az 12 öğrenciye ihtiyaç duyulduğu, farklı yaş ve sınıf düzeyinden öğrencilerin birleştirilmiş sınıflarda derslere katıldıkları bilgisinden başka herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır (MEB, 2010, s. 19).

Programın uygulanabilmesi için Türk çocuklarının yaşadığı bölge okulları veya sivil toplum kuruluşları ile birlikte hareket edilmesi gereklidir. Özellikle yerel yönetimler ve eğitim temsilcilikleri ile iletişim kurularak Türkçe öğretimin yapılabilmesi için mekan ve imkânlar oluşturulmalıdır. Bu konuda ciddi eksikliklerin olduğu bilinmektedir. Avrupa dışındaki

kıtalarda yaşayan Türkler düşünüldüğünde, ne kadar Türk öğrencinin Türkçe öğrenmesi gerektiği sorusuna cevap verilememektedir.

DEĞERLENDİRME

1. Kazanımların nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş midir?

Kılavuz kitapta kazanımların nasıl sınanacağına ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır. Programda, öğrencinin kendini, arkadaşlarını, öğrenme sürecindeki durumunu ve öğretmenini değerlendirmesi şeklinde örneklerle yer verilmiştir (MEB, 2010, s. 169-174). Söz konusu değerlendirme örnekleri daha çok yapılandırmacı anlayışa uygun ölçme araçlarıdır. Programda performans görevinin değerlendirilmesi şeklinde bir ölçme aracı daha bulunmaktadır. Ayrıca 4-5. sınıf kitabında ünitelerden sonra ünite değerlendirme sorularından oluşan bir değerlendirme yapılmıştır.

2. Sınama durumlarına verilen örnekler, ilgili konuların kazanımlarını ölçer nitelikte midir?

Sınama durumları ile ilgili kılavuz kitabın ölçme ve değerlendirme başlığında dinleme/izleme ve okuma becerisi gözlem formu ile konuşma ve yazma becerisi gözlem formu verilmiştir (MEB, 2010, s. 172-173). Bu gözlem formlarında kazanımların tamamıyla ilişkili gözlem unsurlarına yer verilmiştir. Dolayısıyla sınama durumları için verilen örnekler kazanımların tamamını ölçer niteliktedir.

3. Kazanımların değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mıdır?

Kazanımları ölçen gözlem formlarına alternatif olarak öz değerlendirme formu, gözlem formu, öğretmen değerlendirme formu ve performans görevleri bulunmaktadır (MEB, 2010, s. 171-174). Ayrıca 4-5. sınıf çalışma kitabında ünite sonlarında ünite değerlendirme soruları bulunmaktadır.

4.1.1. Programdaki Öğretmen Beklentilerinin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim Bakanlığı uzun yıllardan bu yana yurt dışına öğretmen görevlendirmektedir. Bu öğretmenler Sınıf, Türkçe, Edebiyat, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, Beden Eğitimi gibi farklı branşlar arasından seçilmektedir. Seçilen öğretmenler içerisinde ağırlığı Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen seçimi için

belli zamanlarda duyuruya çıkmakta ve Bakanlıklar Arası Ortak Kültür Komisyonu vasıtasıyla öğretmenleri yazılı ve sözlü sınava tabî tutmaktadır. Sınavda başarılı olan öğretmenler yurt dışında görevlendirilmektedir. Öğretmenler yurt dışına gitmeden önce “*Yurt Dışı Eğitim Semineri*” adı altında kısa süreli (genellikle 2 hafta) bir seminer programına tabii tutulmaktadır. Söz konusu eğitim semineri öğretmenler tarafından yetersiz olarak ifade edilmektedir. Seminerin daha uzun süreli ve işlevsel bir şekilde düzenlenmesi gerektiği belirtilmektedir (Çakır ve Yıldırım, 2016, s. 244). Özbay (2010) bu konuda, yurt dışına görevlendirilen öğretmenlerin hedef kitleyi tanımamaları, onların sorunlarını bilmemeleri, Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda yeterli donanımına sahip olmadıklarını ifade etmektedir (s. 15).

Öğretmenlerin yurt dışına gönderilmeden önce gerek aldıkları alan eğitimi gerekse mesleki deneyimleri, onların daha ziyade yurt dışında öğretmen olarak istihdam edilmeleri için değil; Türkiye’deki bir öğretim kurumunda çalışmalarına yöneliktir. Onların Türkiye’de edindiği mesleki deneyimleri ile genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını yurt dışındaki bir eğitim öğretim ortamında kullanabilme yeterliliğini kazanacak şekilde geliştirilmesinde yarar vardır. Bu eğitimler “Yurt Dışı Göreve Uyum Semineri” başlığı altında verilen eğitimlerle istendik düzeye çıkarılamamaktadır. Dolayısıyla yurt dışına gönderilen öğretmenler, yılların ihmal edilmişliği ile de mücadele etmek zorunda kalırken, problemlerle başa çıkabilme konusunda da sıkıntılar yaşamaktadırlar. Karşılaşılan sorunların başında öğretim materyallerinin eksikliği, mevcutların da ihtiyaca cevap verecek düzeyde olmaması gelmektedir (Çakır ve Yıldız, 2016, s. 239).

Öğretmen kılavuz kitabında “Öğretmen Olarak Neler Yapmalıyız?” başlığı altında öğretmenden program çerçevesinde beklentiler sıralanmıştır. Programın hazırlanmasına temel oluşturan birçok kavramın öğretmen beklentileri adı altında somutlaştırıldığı görülmektedir. Bu sebeple kılavuz kitapta yer alan beklentilerle ilgili değerlendirme yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Öğretmen beklentileri kılavuz kitapta yer aldığı şekilde maddeler halinde sıralanmış ve altlarına gerekli açıklamalar yapılmıştır (MEB, 2010, s. 9-18):

1. *Öncelikle Türkçe ve Türk Kültürü dersi incelenmelidir* (s. 9).

“Öğretmenlerin birincil kaynağı öğretim programlarıdır ve öğretmenler programlara uymakla yükümlüdürler.”

Programda öğretmenlerin öğretim faaliyetlerini yürütmeleri için tek kaynak öğretim programı olarak gösterilmiştir. Söz konusu ifadenin “Öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde, uyulması ve takip edilmesi gereken önemli kaynakların başında öğretim programı bulunmalıdır.” şeklinde yazılması daha uygun olacaktır. Zira öğretim programında öngörülemeyen ya da bölgesel farklılıklar gibi bazı başka durumlar sebebiyle öğretim programının dışına çıkılabilir ve duruma uygun hedef ve kazanımlar sürece dâhil edilebilir.

2. *Öğrencilere duygu, düşünce ve hayallerini ifade etme imkânı verilmeli, katılımcı ve demokratik bir ders ortamı oluşturulmalıdır* (s. 9).

“... kazanımlar çerçevesinde öğrencilerin düşüncelerini açıklamalarına fırsat verilmelidir. Sınıf ortamında öğrencilerin hangi kurallara uyacağı öğrencilerle belirlenmelidir. Öğretmen kendi bilgi ve düşüncelerini mutlak doğrular gibi empoze etme yoluna başvurmamalıdır. Öğrencilerin birlikte karar almalarını, sorunlara birlikte çözümler üretmelerini sağlamak amacıyla grup çalışmalarına yer verilmeli, birlikte çalışma alışkanlığı geliştirilmelidir.”

Söz konusu ifadeler ilerlemeci eğitim felsefesine ve yapılandırmacı öğretim kuramına uygun bir öğretim sürecine ve öğretmene işaret etmektedir. Fakat bu duruma öğretim programında ve ders kitaplarındaki uygulamalarda çok fazla rastlanılamamıştır.

3. *Her öğrencinin içinde var olan öğrenme arzusu ve merakı harekete geçirilmelidir* (s. 10).

“...Merak duygusu öğrenciyi araştırma yapmaya yöneltir; araştırma yapma, merak duygusunun diri kalmasını sağlar. Merak ve araştırma kavramları birbiri ile ilişkilidir.... Düşünmeyi sağlayıcı sorular sorularak öğrenciler, araştırmaya teşvik edilmelidir. Öğrencinin keşfederek öğrenebilmesi için önce öğrenmeye ihtiyaç duyacağı durumlar içine sokulması gerekir. Aksi takdirde öğrenme bir görev hâline dönüşür.”

Bahsi geçen ifadede bazı kavramlar ön plana çıkmaktadır. Bunlar “merak”, “araştırma”, “keşfederek öğrenme”, “öğrenme ihtiyacı duyulacak durumlar” gibi kavramlardır. Modern eğitim anlayışında son derece önemli olan bu kavramların Türkçe dersinde özellikle metinler aracılığıyla ve öğrencinin sürece aktif olarak katılarak kazandırılabilceği bilinmektedir. Bu noktada kitaplardaki araştırma sorularının yetersizliği ve niteliği konusundaki problemler dikkat çekmektedir. Söz konusu kavramlar ile ders kitapları ve kazanımlar arasındaki ilişki zayıf kalmaktadır. Diğer taraftan öğrenme ihtiyacının yapılandırılmasında öğrenciden

hareket edilmediği görülmektedir. Ortaya konan görüşler kitapların değerlendirildiği bölümde detaylı bir şekilde ele alınmıştır.

4. *Öğrencilerin okullarında ve bulundukları eyalette çeşitli kültürel etkinliklere katılımı sağlanmalıdır* (s. 10).

Bu madde öğrencilerin sosyalleşmeleri açısından son derece önemlidir. Burada ilave edilecek husus şudur ki bu sosyalleşmenin ve kültürlenmenin sağlanmasında bizatihi öğrencilerin gerçekleştireceği etkinliklerin rolü büyük olacaktır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersleri genellikle haftada 2 ders saatinde gerçekleştirilebilmektedir. Ders saatlerinin yetersizliği sebebiyle özellikle kültürel etkinlikler yoluyla öğrenme sürecinin desteklenmesi doğru bir adım olacaktır. Dolayısıyla bu faaliyetlerin önemi iyi anlaşılmalıdır. Sosyal ve kültürel etkinliklere katılım, kimlik gelişimi sürecinde aidiyet duygusunun pekişmesine de hizmet edecektir. Öğrencilerin öğrendikleri/geliştirdikleri ana dillerini, bağlamı içerisinde gerçek yaşamla ilişkilendirerek kullanabilmesi Türkçe ve Türk Kültürü dersinin en önemli hedefini oluşturmaktadır.

5. *Değer öğretimine önem verilmelidir* (s. 10).

“Değerlerin kazandırılmasında öğretmene önemli görevler düşmektedir.... Ayrıca değer öğretiminde Türkçe metinlerin, sınıf içi etkinliklerin de önemli bir işlevi vardır.”

Değerler öğretimi son yıllarda eğitim dünyasında sıklıkla ifade edilen, eğitimin işlevselliği açısından önemli bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Fakat ne kitapta ne de programda hangi değerler, hangi sınıfta hangi metinler aracılığı ile kazandırılır sorusuna cevap verilmiştir. Değerlerin kazandırılmasına ilişkin bir yol haritası ve planlamanın olmaması önemli bir eksikliği gözler önüne sermektedir. Bu durum sadece öğretmene bırakılamayacak denli önemlidir ve planlamasının mutlaka yapılması gerekir.

Değerler öğretimi konusunda değer yandan farklı tartışmalar sürmektedir. Bu noktada değerler öğretiminden ziyade değerlere ilişkin farkındalık oluşturulması daha doğru bir yaklaşımdır. Çünkü değerler somut bir bilgi gibi bilişsel olarak öğrenilemezler. Değerler duyuşsal olarak bireyin hissetmesi ve hislerini davranışa dönüştürmesi ile edinilebilecek/kazanılabilecek olgulardır. Dolayısıyla derste dikkat çekilen, üzerinde durulan bu kavramlar daha çok hayatın içinde öğrenilebilecek durumlardır. Öğretmen, öğrencileri bu kavramlarla karşılaştırmalı, bu değerlerin üzerinde düşünmelerini sağlamalı

ve söz konusu değerleri edinmelerinde onlara rehberlik etmelidir. Bu konuda öğretmenin en büyük yardımcısı metinlerdeki temalardır.

6. *Öğrencilerin yaşadıkları ülkeye uyum sağlayabilmeleri için gereken çaba gösterilmelidir* (s. 11).

“..... Özellikle yeni kuşak Türk çocukları, Türk kültüründen kopuş riski yaşamaktadır. Ancak kişilik sahibi bireyler bulundukları ülkede kendi kültürlerini koruyarak yaşadıkları ülkeye uyum sağlamada başarılı olabilirler. Bu nedenle dilin, kişilik gelişimindeki önemi dikkate alınarak Türkçenin en iyi şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmalıdır. Öğrencinin yaşadığı ülkede varlığını sürdürebilmesi için o ülkenin dilini de bilmesi ve kullanabilmesi büyük önem taşır.”

Eğitimin en temel hedefleri arasında kişinin, ruhsal ve kişilik bütünlüğünün sağlanması ve koruması yer almaktadır. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları ailelerinde, çevrelerinde büyük ölçüde Türk kültürünü yaşarken sosyal yaşamda, okullarda farklı bir kültürle karşılaşmaktadır. Bir çocuğun gözünden değerlendirildiğinde iki farklı kültüre maruz kalmak zor bir durumdur. Henüz kendi kişilik gelişimi tamamlanmamış, hayata karşı değerlerin yeni yeni kazanılmaya başlandığı bir dönemde iki veya daha fazla kültürle, sosyal çevre ile karşı karşıya kalmak çocukların kolaylıkla üstesinden gelebileceği bir durum değildir. Kişinin bulunduğu ortamda mutlu olabilmesi için en temel gereksinimi bulunduğu ortama uyum sağlanması ile mümkündür. Dolayısıyla bireylerin asli kültüründen ve kimliğinden vazgeçmeden yaşadığı ülkenin kültürüne uyum sağlayabilmesi için karakter ve kişilik gelişimini sağlıklı olarak tamamlaması önemlidir. Bu süreç sağlıklı bir şekilde gerçekleşmediğinde bireyde psikososyal problemlerin ortaya çıkabilmektedir. Bu durum bireyin kişisel gelişimini, akademik başarısını, benlik algısını olumsuz etkileyebilecektir. Bu olumsuzluk bireyin/çocuğun içinde bulunduğu topluma yabancılaşmasına ve izole yaşamasına sebep olabilir. Sonuç olarak kimlik savrulmaları hatta daha ileri boyutta kimliğin reddedilmesi kaçınılmaz olabilmektedir. Kitaplarda ve programda bu hassasiyetlerin dikkate alınması gerekli ve önemlidir. Çünkü çocukların içinde yaşadıkları toplumun bir ferdi oldukları unutulmamalıdır. Kendi kimliğinin farkında olan, kendisiyle barışık hem kendi kimlik değerlerine sahip hem de içinde yaşadığı topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmek Türkçe ve Türk Kültürü dersinin ana hedefleri arasındadır. Dolayısıyla kitaplar ve programda sadece Türk kimliği ve kültürüne yer verilmesi doğru bir yaklaşım değildir.

Bireyin yaşadığı toplumun değerlerine saygı göstermesi ve yeri geldiğinde uyum sağlaması desteklenecek şekilde bir yaklaşımın kitaplarda ve programda hâkim olması gerekmektedir.

7. *Öğretmen rehberlik görevini üstlenmelidir (s. 11).*

“Öğretmen sınıfta disiplini sağlayarak doğrudan bilgi aktaran değil, öğrenme sürecinde öğrenciye rehberlik eden ve onunla eğitim sürecini planlayan ve paylaşıdır. Yeni yaklaşıma göre derste öğrencinin aktif olması, verilen ipuçları ile öğrenilecek bilgilere kendisinin ulaşması bu yolla öğrenilenlerin kalıcılığının sağlanması ve içselleştirilmesi önem taşımaktadır.... Öğrenci, bilgileri öğrenmek için kendi kendine içsel bir süreç yaşamaktadır. Bilgiyi bireyler kendi zihinlerinde yeniden yapılandırarak öğrenirler ...”

Programa ilişkin çelişkilerden birisi bu noktada görülmektedir. Programda öğretmenden beklenenlere bakıldığında yapılandırmacı anlayışın hâkim olduğu görülmektedir. Öğrenciye rehberlik edilmesi, öğrenci ve öğretmenin beraber karar alması, öğrenciye bilgiyi yapılandırmada yardım edilmesi gibi kavramlar yapılandırmacı anlayışa işaret etmektedir. Söz konusu cümleler arasında geçen “yeni yaklaşıma göre” ifadesi de programın yazıldığı dönem dikkate alındığında yapılandırmacı anlayışın Türk eğitim sisteminde kullanılmaya başlandığı dönemi ifade etmektedir. Fakat zaman zaman öğretmenden beklenenlere ve etkinliklerin içeriğine bakıldığında davranışçı anlayışın izleri görülmektedir. Yapılandırmacı ve davranışçı eğitim anlayışlarının öngördüğü öğrenci ve öğretmen profilleri arasında ciddi farklar bulunmaktadır. Programda her iki davranış da ön plana çıkmaktadır. Dolayısıyla bu noktada öğrenci açısından bir karmaşa ortaya çıkmıştır.

8. *Dersin daha verimli olabilmesi için farklı öğrenme ve öğretme yöntemleri-teknikleri kullanılmalıdır (12).*

Söz konusu ifadeleri açıklamak ve örneklendirmek için kılavuz kitapta bir bölüm bulunmalıdır.

9. *Öğrenme süreci çeşitli araç gereçlerle desteklenmeli, teknolojiden yararlanılmalıdır (12).*

Programda ve kitaplarda görülen eksikliklerin başında, öğrenme süreçlerinin teknoloji ile zenginleştirilmemesi gelmektedir. Bu konuda en azından kılavuz kitapta öğretmenin faydalanabileceği kaynaklar, dijital ortamlar paylaşılmalıdır.

10. *Ders işleniş sürecinde eğitimin niteliğini etkileyen değişkenler işe koşulmalıdır (13).*

11. Dersin başında ve ders işlenişinde öğrencilerin konuya dikkati çekilmeli, öğrenciler güdülenmeli ve hedeften haberdar edilmelidir (14).

Ders kitaplarında metinlerin başında metne hazırlık soruları bulunmaktadır. Öğrencilerin ilgilerini ve dikkatini çekmek için yerinde bir uygulamadır. Bu soruların yanı sıra konu ile ilgili görseller, videolar, ses kayıtları veya ilişkili hikâyeler öğrencilerin daha çok dikkatini çekecek ve derse yardımcı materyaller olacaktır. Bu konuda yapılmış çalışmalara yer verilmemiş olması öğrenciler açısından büyük bir eksiklik oluşturmaktadır. Ayrıca söz konusu ifadelerin uygulamalı olarak gösterileceği bir ders işleme planının ve uygulamasının yapılması öğretmenlere rehberlik edecektir.

12. Fırsat eğitime yer verilmelidir (s. 14).

13. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenmelidir (s. 14).

Bu maddedeki beklenti öğretmenden ziyade sistematik olarak geliştirilen hazırbulunuşluk ölçekleri ile belirlenmelidir. Zira bu durumda öğretmenden öğretmene farklılık görülebilir. Ayrıca öğrencinin nereden nereye geldiğini görmek için de bu hazırbulunuşluk ölçeklerinin hazırlanması gereklidir. Öğrencilerin öğrenme sürecine başlamadan önce hazırbulunuşluklarının ölçülmesi programın da en önemli ayaklarından birini oluşturacaktır. Hazırbulunuşlukla ilgili uygulamaların geliştirilmemesi önemli bir eksikliktir. Bu durumun en kısa sürede ele alınarak sistematik bir şekilde çözümlenmesi gerekir.

14. Öğretmen Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilmelidir (s. 15).

15. Kültürel özelliklerle donanık olmaya özen göstermelidir (s. 15).

14 ve 15. maddelerle hedeflenen durum, öğretmenin sahip olduğu kültürü öğrenciye aktarabilmesidir. Bunun için öğretmenin kültürel olarak donanımlı olması gereklidir. Bu madde de kültürel boyutla ilgili sınırların net olmadığı görülmektedir. Bahsedilen kültürel boyut için öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda bir kültürel gereklilik haritası çıkarılabilir ve ilgili alanlarda öğretmenin asgari bir kültürel zenginliğe sahip olması beklenebilir. Kültür aktarımında önemli öğrenme süreçlerinden birini de rol model oluşturmaktadır. Metinlerde yer verilen kültürel değerlerin öğretmen tarafından mümkün olduğu ölçüde yaşam içinde gösterilmesi ve yaşanması öğrencilerin bu değerleri daha hızlı ve kalıcı olarak kazanmalarına yardımcı olacaktır.

16. *Öğretmen, öğrencilerin kendileri ile ilgili değerlendirmelerini dikkate almalıdır (s. 16).*
17. *Öğretmen, öğrenciye sevgi, saygı, hoşgörü ve anlayış içeren bir tutum sergilemelidir (s. 16).*
18. *Öğretmen her öğrencinin bir birey olarak kendine özgü olduğu anlayışından hareket etmelidir (s. 16).*
19. *Velilerle iş birliğine önem verilmelidir (s. 17).*

Programda belirtilmesine rağmen net bir şekilde açıklığa kavuşturulmayan konulardan birisi velilerle iş birliği konusudur. Türkçe ve Türk Kültürü ders saatlerinin yetersizliği sebebiyle öğrenmenin ders dışında devam edebilmesi için velilerle yakın ilişki kurulması zorunludur. Öncelikle velilerin dil gelişimi, ana dili bilinci konularında bilgilendirilmesi gerekli ve önemlidir. Öğrencilerden ders sonrasında beklenenlerden bazıları velilerle iş birliği içinde gerçekleştirilerek, veliler de öğrenme sürecinin bir parçası hâline getirilmelidir. Ders kitaplarında bazı etkinliklerde bu tür iş birlikleri hedeflenmiştir fakat sayıları son derece azdır. Bu sebeple sayıca daha fazla, daha somut, hedefleri belirlenmiş nitelikli etkinlikler veliler ile beraber yapılacak şekilde tasarlanmalıdır.

20. *Yurt dışı temsilcilikleri ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliği hâlinde olmalıdır (s. 17).*

Ders sürelerinin son derece kısıtlı olması öğrenme sürecini farklı parametrelerle desteklemeyi zorunlu kılmaktadır. Bu noktada sivil toplum desteklerinden faydalanılabilir. Özellikle öğrencilerin hazırlayacakları birtakım etkinliklerin sunumu yoluyla ortak iş birlikleri geliştirmek yerinde olacaktır. Sivil toplum kuruluşları Türkçenin önemi konusunda bilgilendirilerek iş birliği dâhilinde çalışmalar yapılmasının yanı sıra daha fazla çocuğu ulaşma imkânı da değerlendirilmelidir.

21. *Öğretmen, bulunduğu ülkedeki yerel yönetim/okul/çevre ile etkili iletişim içine girebilmelidir (s. 18).*

“Öğretmen tarafından okullar ve yerel yönetimlerle iş birliği yapılarak ülkemizin tarihî ve turistik yerlerini, kültürel zenginliklerini tanıtıcı etkinlikler düzenlenmelidir. Bu etkinliklerde film, video, slayt, sinevizyon vb. gösterilere yer verilmelidir.”

Söz konusu ifade ile öğretmene yeni bir görev tanımı getirilmektedir. Öğretmenin yurt dışında asıl bulunma gerekçesi dersine katılan öğrencilere Türkçe ve Türk kültürünü öğretmektir. Söz konusu madde öğretmenin esas görevini oluşturmamaktadır. Bunun için devletin farklı birimleri yurt dışında bulunmaktadır. Bu madde ile öğretmenden beklenen Türkçenin ilgili birimler nezdinde gündem olabilmesini sağlamak ve problemlere çözüm üretebilmek için gerekli diyalogu geliştirmek olmalıdır. Aynı zamanda derslerini daha işlevsel hâle getirebilmek ve çocukları daha iyi tanıyabilmek ve ihtiyaçlarını anlayabilmek için bahsi geçen yerler ve veliler ile iletişim halinde bulunması gereklidir.

22. Öğretmen çeşitli eğitim fırsatlarından yararlanabilmelidir (s. 18).

Bu madde öğretmenler açısından son derece önemli bir madde olarak görülmektedir. Görevlendirilen öğretmenler görevlerinin bitmesi ile yurda geri dönmektedirler. Elde ettikleri birikimi, tecrübeyi ülkemizde değerlendirebilme fırsatı ortaya çıkmaktadır. Görev yaptığı ülkedeki eğitim sistemini daha yakından tanımasına yardımcı olabilecek her türlü etkinliğe katılmasına fırsat verilmelidir. Böylelikle derslerini yapılandırırken Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile diğer dersler arasında ilişki kurabilecektir. Öğretmenlerin akademik olarak yüksek lisans, doktora, sertifika, yaşam boyu öğrenme programlarına katılmalarına imkân tanınmalı ve desteklenmelidir. Bu fırsatlar hem görev yaptığı ülkedeki Türk çocukları açısından hem de yurda döndüğünde eğitim vereceği öğrencileri açısından faydalı olacaktır.

4.2. Amerika Teksas Eyaletindeki İki Dilli Çocuklar İçin Hazırlanmış TELPAS Programının Değerlendirilmesi

TELPAS programının değerlendirilmesi, Demirel (2013) tarafından hazırlanan “Tüm Eğitim Kurumları İçin Program Değerlendirme Ölçeği” esas alınarak yapılmıştır. Programın değerlendirilmesinde ortaya çıkan veriler Türkçe ve Türk Kültürü dersi programının karşılaştırılmasında kullanılacağı için değerlendirmede yapısal özellikler dikkate alınmıştır. Söz konusu ölçek kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

BAĞLAM

1. Hazırlanan programın dayandığı belli bir felsefe var mıdır?

TELPAS (2017) programında belirtilmiş bir eğitim felsefesi bulunmamaktadır. Program çerçevesinde ön plana çıkan öğrenci merkezlilik (s. 2), bilginin öğrenci tarafından

yapılandırılması, öğrenciler için bireysel öğrenme planları (s. 3), ayrıca bilginin öğrencinin günlük hayatta pratik şekilde kullanabileceği şekilde (s. 6) düzenlenmesi gibi ifadeler programın daha çok ilerlemeci eğitim felsefesi anlayışına göre oluşturulduğunu göstermektedir.

2. Hazırlanan programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mıdır?

TELPAS (2017) programında belirtilmiş bir öğretim kuramından bahsedilmemekle beraber programda birçok yerde “*scaffolded*” yani “*yapı iskelesi*” kavramı kullanılmaktadır (s. 6). Bu kavram özellikle Vygotsky’nin “Sosyokültürel” öğrenme kuramı içerisinde yer almaktadır (s. 5). Aynı zamanda program çerçevesinde yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme kuramlarından örnekler görülmektedir. Özellikle Piaget’in kuramında bulunan somut dönem, soyut dönem, hedef grubun düzeyi gibi kavramların dikkate alındığı görülmektedir (s. 5). Ayrıca bilişsel öğrenme kuramına ait kavramların programda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (s. 8).

3. Programın kullanma kılavuzu hazırlanmış mıdır?

TELPAS programın bir kullanma kılavuzu bulunmaktadır. Programda bu konuya ilişkin şu ifadeler geçmektedir (2017, s. 1):

TELPAS (Teksas English Language Proficiency Assessment System-Teksas İngiliz Dili Yeterlik Değerlendirme Sistemi), her kurum tarafından uygulanmak zorunda olan ve Teksas eyaletinin ana bilgi ve becerileri içeren zorunlu müfredatının çok önemli bir parçası olan ELPS (English Language Proficiency Standards-İngiliz Dili Yeterlik Standartları)’yi belirler. 2007-2008’de Devlet Eğitim Kurulu tarafından onaylanan/kabul edilen ELPS (İngiliz Dili Yeterlik Standartları), ikinci dil edinimi müfredatı standartlarını belirlemektedir. ELPS, ELL (English Language Learner-İngiliz Dili Öğrencisi)’nin konu alanı öğretiminde anlamlı katılım için ihtiyaç duydukları akademik İngilizce öğrenme kabiliyetini destekler. Her öğretmen sınıfta, TEKS (Teksas Essential Knowledge and Skills-Teksas Ana Bilgi ve Becerileri) ve ELPS alanının gereksinimlerini yerine getirmekten sorumludur.

Teksas Eğitim Ajansı’nın hazırlamış olduğu programda kılavuz şu şekilde tanıtılmaktadır (2017, s. 1):

Bu Web tabanlı rehber, eğitimcilere İngilizce öğrencileri (ELLs) için bir değerlendirme programı olan Teksas İngiliz dili yeterlilik değerlendirme sistemini (TELPAS) tanıtmak için hazırlanmıştır. Programın odak grubunu iki dilli öğrenciler oluşturmaktadır. Bu kılavuz, TELPAS (Teksas English Language Proficiency Assessment System- Teksas İngiliz Dili Yeterlik Değerlendirme Sistemi) ve İngiliz dili yeterlilik standartları (ELPS) arasındaki ayrılmaz/tamamlayıcı ilişkiyi göstermek için açıklayıcı bilgilere yer vermektedir. Ayrıca öğrenci video segmentleri (parçaları), otantik öğrenci yazıları ve basit test soruları içermektedir. TELPAS’a genel bir bakış sağlayarak ELPS (İngiliz dili yeterlilik standartları)’nin etkili uygulamasını desteklemek için bir araç olarak hizmet etmesi için tasarlanmıştır.

Halihazırda kullanılan bu program, kendinden önceki programlara da sitesinde yer vermektedir. Böylelikle birbiri ardı sıra hazırlanmış programları toplu olarak bir arada görebilme, karşılaştırabilme ve gelişim sürecini takip edebilme imkânı sunmaktadır. Bununla ilgili olarak, ilgili adresteki¹ yıllık Teksas Öğrenci Değerlendirme Programı teknik özetinde ilgili bilgiler bulunmaktadır.

TELPAS programı Web tabanlı bir rehber olarak tanıtılmaktadır. Dolayısıyla her an ulaşılabilme imkânı mevcuttur. Öğrenci örneklerine ilişkin video örnekleri, online test örnekleri ve soruları ile beraber zenginleştirilmiş bir alt yapıya sahiptir. Geçmiş yıllardaki programlarla ilişki kurulması, dijital ve zengin bir alt yapıya sahip olması, işlevsellik ve ulaşılabilirlik gibi unsurlar programın dikkat çeken olumlu unsurları arasındadır.

4. Program kim/kimler tarafından tasarlanmıştır/yazılmıştır?

TELPAS'ın tasarımı Teksas Eğitim Ajansı tarafından organize edilen yetkili bir grup tarafından oluşturulmuştur. Bu grupta;

- İki dilli/ESL (English Second Language -İngilizce İkinci Dil) genel eğitim öğretmenleri,
- İki dilli/ESL (English Second Language -İngilizce İkinci Dil) koordinatörler,
- Bölge ve kampüs test koordinatörleri ve yöneticileri,
- Değerlendirme uzmanları,
- İkinci dil edinim uzmanları ve araştırmacıları yer almaktadır (s. 3).

Teksas eğitim komiteleri, yeni alan testi öğelerini gözden geçirmek için yıllık olarak toplanır. Öğretmenler ve okul idarecileri, TELPAS derecelendirme eğitimi, web tabanlı anketler ve denetim anketlerinin değerlendirmeleri yoluyla bütüncül olarak derecelendirilmiş değerlendirme bileşenleri hakkında geribildirim sağlar.” (TELPAS, 2017, s. 3)

TELPAS programını hazırlayan komisyonun, iki dillilik konusunda uzmanlaşmış geniş çaplı bir heyet olduğu görülmektedir. Programın güçlü taraflarından biride, programın hazırlanmasında yer alan bileşenlerin her yıl bir araya gelerek raporlar hazırlamasıdır. Bu raporlar doğrultusunda program sürekli gelişime açık kalabilmektedir. Böylelikle ihtiyaca, duruma ve yeni gelişimlere göre programda birtakım güncellemeler yapılabilmektedir.

¹ <http://www.tea.state.tx.us/student.assessment/resources/techdigest>

5. Programdaki hedef kitleyi kim oluşturuyor?

TELPAS'ta (2017, s. 1) programın odak grubunu iki dilli öğrencilerin oluşturduğu ifade edilmektedir. Fakat bu iki dilli öğrenciler homojen bir yapıyı temsil etmemektedir. Bu duruma programda; “Çok farklı seviyelerde öğrenci, bu sistem içerisinde dil öğrenmektedir. ELLs (İngiliz Dili Öğrenenler) öğrencilerinin bazıları Amerika Birleşik Devletleri'nde doğup başlangıçtan itibaren burada eğitim almışken bazıları da Amerika Birleşik Devletleri'ne geldiklerinde herhangi bir sınıfta olabilen ve eğitim geçmişleri, sosyokültürel deneyimleri ve kayıt sırasında İngilizce bilgisi açısından oldukça farklı olan göçmenlerdir. Bu faktörler onların İngilizce öğrenmelerinin ne kadar süreceğini etkiler.” şeklinde ifade edilmektedir (TELPAS, 2017, s. 4).

6. Programda velinin rolü nedir?

TELPAS programında veliler ile ilgili açıklamalar bulunmamakla beraber, öğrencinin gelişimi ile ilgili velilerin bilgilendirilmesi dikkat çeken bir ögedir. Bu duruma TELPAS'ta (2017) şu ifadelerle yer verilmiştir (s. 37):

“TELPAS sonuçlarını ebeveynlere açıklayan broşürler İngilizce ve İspanyolca olarak üretilir ve öğrencilerin test sonuçları ile idarelere gönderilir. Ayrıca velilere yönelik bir kılavuz hazırlanmaktadır.”

TELPAS sonuçlarına ilişkin (s. 3); “...ebeveynlerin çocuklarının İngilizce öğrenmesindeki ilerlemelerini izlemelerine yardımcı olmak.” şeklindeki ifadelerle veli ile sürekli iletişim halinde olmanın önemine dikkat çekilmektedir.

7. Programda öğretmenin rolü nedir?

TELPAS programında öğretmenlerden beklenenler sıralanmıştır. “Scaffolded veya Scaffolding Learning” yani öğrenme iskelesi/yapı iskelesi kavramları programda birçok yerde geçmektedir. TELPAS'ta öğretmenin rolü şöyle ifade edilmektedir (s. 11):

“Öğretmenler, ELPS (İngiliz Dili Yeterlik Standartları) öğrencilerinin beklentilerini kullanmaktan ve PLD'lerin;

- ELL'lerin (İngilizce öğrenen) İngilizce dil yeterliliğini izlemekten,
- Öğrencilerin daha yüksek İngilizce dil yeterlilik düzeyine ulaşmalarına yardımcı olmaktan,

- Öğrenmenin -dil bilimsel olarak yerleştirilmiş öğretim yoluyla- erişilebilir kılınmasından, sorumludur.”

Öğrencilerin TELPAS çerçevesinde belirlenmiş yeterliliklere ulaştırılması öğretmenlerin temel görevi olarak belirtilmektedir. Bu çerçevede eyalet çapında yapılan sınavlarda iki dilli öğrenciler, yeterli İngilizce bilgisine ulaşamadıklarında ve dil öğrenim sürecinde girdikleri sınavlarda düşük puan almaları durumunda eyalet tarafından ilgili okullar uyarılmaktadır. Söz konusu uyarılar sonucunda bir değişiklik olmaması durumunda okulların yönetimi değiştirilebilmektedir. Bu durum öğretmenler üzerinde bir otokontrol oluşturmakta ve öğrencinin öğrenmesi için daha fazla çaba göstermesini sağlamaktadır.

Öğretmenin başka bir görevi de öğrencinin performansını günlük olarak değerlendirmektir. Yani öğretmen öğrenme süreci içerisinde ve bahar ayında öğrenciyi değerlendirerek öğrencinin ne yönde gelişim sağladığını veya sağlayamadığını ölçmektedir. TELPAS'ta (2017) bu durum şöyle ifade edilmektedir (s. 11): “ELPS ile uyum içinde, bu değerlendirmeler, her bir ELL'nin sınıfa uygun içerik alanı TEKS öğretimine girmek için İngilizceyi anlama ve kullanma becerilerini doğrudan ölçmektedir. Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin günlük eğitim öğretimindeki performansına dayanmaktadır.”

8. Programda öğrencinin rolü nedir?

TELPAS programının temel amacı, öğrenciye toplum içerisinde temel iletişim becerilerini kazandırmak ve aynı zamanda eğitim sürecinde akademik bir dil yeterliliği oluşturabilmektir. Bu sebeple öğrenci programın merkezinde ve etkindir. İngilizce yeterlilik değerlendirmeleri, belli puanları almaktan ziyade bir yeterlilik düzeyinden başlayarak bir sonraki yeterlilik düzeyinde ilerleme esasına dayanmaktadır. Çok farklı seviyelerde öğrenciler bu sistem içerisinde dil öğrenebilmektedir. Öğrencilerin bazıları Amerika Birleşik Devletleri'nde doğup başlangıçtan itibaren burada eğitim alırken bazıları da Amerika Birleşik Devletleri'ne sonradan gelmiş ve eğitim geçmişleri, sosyokültürel deneyimleri İngilizce bilgisi açısından oldukça farklı olan göçmenlerdir. Bu faktörler onların İngilizce öğrenmelerinin ne kadar süreceğini etkilemektedir (TELPAS, 2017, s. 4). Programdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere öğrencinin aldığı puanlardan ziyade öğrenme gelişimi daha önemlidir. Farklı seviyelerdeki öğrencilerin farklı öğretim programları ile karşılaşmaları programın öğrenci merkezli olmasına işaret etmektedir.

Tablo 30

TELPAS K-12 Dinleme Yeterlilik Düzeyi Tanımlayıcıları

ELPS (İngiliz Dili Yeterlik Standartları) -TELPAS Yeterlik Düzeyi Tanımlayıcıları
K-12 Kademesi Dinleme Becerisi
Başlangıç
Başlangıç seviyesinde İngilizce öğrenenler (ELL'ler), akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan İngilizceyi anlama yeteneğine sahip değildir.
Bu öğrenciler:
-Konular tanıdık olduğunda ve konuşanı destekleyen dilsel öğeler (ör. görseller, daha yavaş konuşma ve diğer sözlü ipuçları, jestler) var olduğunda basit konuşma ve tartışmaları anlamaya çalışır.
-ELL'ler için kasıtlı olarak değiştirilmeyen sosyal ve öğretimsel etkileşimler sırasında bireysel sözcükleri ve cümleleri tanımlamaya ve ayırmaya çalışır.
-Duydukları İngilizceyi anlamadığında İngilizce açıklama yapamayabilir, sık sık sessiz kalır ve başka ipuçları için öğretim sürecini izlerler.

Kaynak: TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.Texas.gov/student/assessment/ell/telpas/>

ELPS'te (İngiliz Dili Yeterlik Standartları) başlangıç düzeyinde yer alan yeterliliklerde, bizatihi öğrencinin yaşadıklarına yer verilmiş ve öğrencinin durumuna odaklanılarak öğrenciyi her yönüyle değerlendiren yeterlilikler ortaya konulmuştur.

TELPAS (2017) programında okuldaki eğitim/öğretim sürecinin iki temel boyutu bulunmaktadır. Öğrenciler, öğrendikleri İngilizce ile günlük yaşamdaki ve sosyal hayattaki iletişimlerini sağlayabilmeli ve aynı zamanda rutin sınıf içi etkileşimde bulunabilmelidir. Ayrıca İngilizcenin gerektirdiği öğrenmeye erişebilmeli, müzakere edebilmeli ve bilişsel açıdan talep edilen bilgileri işleyerek kavramsal anlayış oluşturabilmeli ve bu becerileri kullanabilmelidir. Bu noktada iki kavram ortaya çıkmaktadır. *Bireylerarası Temel İletişimsel Beceriler (BICS)* ve *Bilişsel Akademik Dil Yeterliği (CALP)* terimleri Cummins tarafından bu tür dil yeterliliklerini tanımlamak için ortaya konmuştur. Bu kavramlarla ilişkili programdaki açıklamalar aşağıda yer almaktadır (s. 9-10):

BİCS (Bireylerarası Temel İletişimsel Beceriler): Günlük, sosyal ve rutin sınıf içi etkileşimleri için günlük dil gereklidir.

CALP (*Bilişsel Akademik Dil Yeterliği*): Eleştirel düşünme, yeni kavramları anlama ve öğrenme, bilişsel olarak karmaşık akademik materyali işleme ve akademik bağlamlarda etkileşim ve iletişim kurmak için dil öğrencilerinin ihtiyaçları şeklinde tanımlanmaktadır.

Söz konusu kavramsallaştırmanın odak noktasını öğrencinin ihtiyacı belirlemektedir. Öğrenci programın merkezinde yer alarak üretilecek içeriğin belirlenmesinde belirleyici rol oynamaktadır.

Dil öğreniminde öğrenciler arasında bireysel farklılıklar bulunabilmektedir. Programda (2017) bireysel farkların dikkate alınması, programın oluşturulmasında önemli bir bakış açısını ortaya koymaktadır. Bu duruma ilişkin şu ifadeler yer verilmiştir (s. 10):

“Bireyler farklı oranlarda yeterli seviyeleri boyunca yaş, dil tesisi ve öğretim değişkenleri gibi faktörlere bağlı ilerleme kaydetmektedir. Bu faktörler, bazı öğrencilerin belirli alanlarda diğerlerinden daha hızlı ilerlemelerine neden olur (ör. Bazı öğrenciler konuşmada yazmaya göre daha hızlı ilerleyebilirler). Buna ek olarak öğrenciler belli seviyelerde diğer seviyelere göre daha hızlı veya daha yavaş ilerleyebilir. Uygun eğitim olmadan örneğin bazı öğrenciler, orta veya ileri seviyede “durağan bir noktaya” gelebilir. Bu öğrencilerin istenilen İngilizce seviyesine ulaşmalarına yardımcı olmak için hedefe uygun dil desteğine ihtiyacı vardır. Aynı zamanda akademik konularda öğrenmeyi kolaylaştırmaları gerekir. Her yetkinlik düzeyi bir dizi ilerlemeyi kapsar ve erken, orta ve geç evrelere sahiptir. Bir düzeyin geç evrelerindeki öğrenciler bir sonraki düzeye “çıkan” dili gösterir. Yeni bir düzeyin başlangıç evresindeki öğrenciler arada sırada önceki düzeye “sıçrama” yapan dili gösterir. Öğrenciler bu seviyede en tutarlı şekilde performans gösterdiklerinde yeni bir düzeye yükselmektedirler.”

TELPAS'ta öğrencinin öğrenme sürecinde yaşadığı güçlükler, seviyesine yönelik tanımlamalar programda öğrencinin ne denli önemli rol oynadığını göstermektedir. Programın oluşturulmasında öğrencinin ihtiyaçlarının, hazırbulunuşluğunun dikkate alınması programı öğrenci merkezli yapmakta ve programın güçlü yanlarının başında gelmektedir.

HEDEF

1. *Kazanımlar/yeterlilikler konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun mudur?*

TELPAS'ta (2017), yeterlilikler konu alanı özelliğine ve öğrenci seviyesine göre aşamalı sınıflama ilkelerine göre sıralanmıştır. Programda bu duruma uygun olarak yeterlilikler belirtilmiştir. Aşağıda başlangıç düzeyi, yeterlilik ve kazanım uyumunu gösteren bir tablo bulunmaktadır. Tabloda dinleme becerisi kazanımları temsilen gösterilmiştir. Söz konusu kazanımların aşamalı olarak seviyelere göre sıralandığı görülmektedir (s. 16-17).

Tablo 31

İngilizce Dil Yeterlilikleri ve TELPAS'ın Uyumlu

ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİ 19 TAC §74.4(c)(2) Öğrencilerin;	YETERLİK DÜZEYİ TANIMLAYICILARI 19 TAC §74.4(d)(1)
(A) İngilizce sesleri ve tonlama kalıplarını kolaylıkla ayırt etmesi	(A) Başlangıç seviyesindeki ELL'lerin, akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan İngilizceyi anlama becerisi ya çok azdır ya da hiç yoktur.
(B) İngilizce ses sisteminde, yeni kazanılan sözcük dağarcığında, uzun ve kısa sesli harfler, okunmayan harfler ve ünsüz kümeler gibi unsurları tanıyabilmeleri	
(C) Sınıf içi eğitim ve etkileşimler sırasında duyulan yeni dil yapılarını, /ifadeleri, temel ve akademik kelimeleri öğrenmeleri	(i) Konular tanıdık olduğunda ve konuşan dilsel destekler (ör. görseller, daha yavaş konuşma ve diğer sözlü ipuçları, jestler) kullandığında basit konuşma ve tartışmaları anlamaya çalışır.
(D) Sınıf içi eğitim ve etkileşimler sırasında konuşulan dili anlaşılmasını gözlemesi ve gerektiğinde açıklama istemesi,	
(E) Gittikçe daha ayrıntılı konuşabilmek için görsel, bağlamsal ve dilsel desteği kullanması,	
(F) Konsept bağlamında dil edinimi oluşturmak ve güçlendirebilmek için teyp, video, DVD ve CD gibi çeşitli ortamlardan anlam çıkarması ve dinlemesi,	(ii) ELL'ler için kasıtlı olarak değiştirilmeyen sosyal ve öğrenme etkileşimleri sırasında bireysel sözcükleri ve cümleleri tanımlamaya ve ayırmaya çalışır.
(G) Konu, dil ve bağlamlara aşina olmadığı durumlara kadar konuşma dilinin genel anlamını, ana noktalarını ve önemli ayrıntılarını anlaması,	
(H) Sınıf düzeyinde öğrenme beklentileri ile örtüşen giderek karmaşık konuşulan dilde örtük fikirleri ve bilgileri anlaması ve	
(İ) İçerik ve sınıf düzeyindeki ihtiyaçlarla orantılı sorulara ve isteklere cevap vererek gittikçe daha karmaşık konuşulan dili dinleyerek me anlaması beklenmektedir.	(iii) Duydukları dili anlamadığında İngilizce açıklama yapmayabilir; sık sık sessiz kalır, başka ipuçları için izlemeye devam ederler.

Kaynak: TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.texas.gov/student.assessment/ell/telpas/>

Tablo 32'deki öğrenci beklentilerindeki kazanımlar tam bir aşamalılık göstermektedir. Bu duruma örnek olarak, öncelikle öğrencilerin sesleri ayırt etmeleri, yeni öğrenilen kelimelerdeki sesleri tanımları, sınıf içi etkileşimlerde dil yapıları içinde iletişimsel ve akademik kelimeleri öğrenmeleri, dil gelişimi için daha ayrıntılı dil destekleri kullanabilmeleri, videolarda kullanılan dili anlayabilmeleri, aşina olduğu bir konuşmada genel bir anlam çıkarabilmeleri, karmaşık ve ağır bir konuşmayı anlayabilmeleri verilebilir. Öğrencinin dinleme becerisini kullanma sürecinde karşılaşılabileceği durumlar adım adım tanımlanmıştır.

Tablo 32

TELPAS Seviyelere Göre Dinleme Yeterlilikleri

ELPS (İngiliz Dili Yeterlik Standartları) -TELPAS Yeterlik Düzeyi Tanımlayıcıları K-12 Kademesi Dinleme			
Başlangıç	Orta	İleri	Daha İleri
Başlangıç seviyesinde İngilizce öğrenenler (ELL'ler), akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan İngilizceyi anlama yeteneğine sahip değildir.	Orta seviyedeki ELL'ler, rutin akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan basit, yüksek sıklıkta konuşulan İngilizce'yi kullanma yeteneğine sahiptir.	İleri düzey ELL'ler, ikinci dil edinim desteğiyle, akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan ilgili sınıf düzeylerine uygun dili kullanma yeteneğine sahiptir.	Daha ileri seviyedeki ELL'ler, asgari ikinci dil edinim desteğiyle, akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan ilgili sınıf düzeylerine uygun dili kullanma yeteneğine sahiptir.
Bu öğrenciler:	Bu öğrenciler:	Bu öğrenciler:	Bu öğrenciler:
-Konular tanıdık olduğunda ve konuşanı destekleyen dilsel öğeler (ör. görseller, daha yavaş konuşma ve diğer sözlü ipuçları, jestler) var olduğunda basit konuşma ve tartışmaları anlamaya çalışır.	-Genellikle daha uzun, daha rutin yönergeleri anlamının yanı sıra kısa, tanıdık konular üzerine basit ve kısa konuşmaları da anlarlar. Konuya yabancı olduklarında kapsamlı dil destekleri ve adaptasyonları gerekir. (Ör. görseller, yavaş konuşma ve diğer sözlü ipuçları, basitleştirilmiş dil, jestler, konuyla ilgili kelime haznesini ön izleme oluşturmak için önceden öğretme)	-Genellikle bildiği veya bilmediği konularda uzun, ayrıntılı yönlendirmeleri, konuşmaları ve tartışmaları anlarlar. Fakat bazen işlem süresine bazen de görsellere, sözlü ipuçlarına ve anlamayı destekleyecek jestlere ihtiyaçları vardır.	-Bildiği veya bilmediği konularda uzun, ayrıntılı talimatları, konuşmaları ve tartışmaları anlarlar. Sadece ara sıra işlem süresine gerek duyar ve çok az bağımlı olacak şekilde görsellere, sözlü ipuçlarına ve jestlere ihtiyaç duyarlar. Karmaşık ve ağır akademik dil kullanıldığında veya yüksek derecede uzmanlaşmış dil kullanıldığında anlayamadığı bazı istisnalar olabilir.
-ELL'ler için kasıtlı olarak değiştirilmeyen sosyal ve öğretimsel etkileşimler sırasında bireysel sözcükleri ve cümleleri tanımlamaya ve ayırmaya çalışır.	-ELL'ler için kasıtlı olarak değiştirilmemiş sosyal ve temel öğretimsel etkileşimler sırasında genel anlamı (özü) anlamak için gerekli anahtar kelimeleri ve cümleleri tanımlar ve ayırır eder.	-ELL'ler için kasıtlı olarak değiştirilmemiş sosyal ve temel öğretim etkileşimleri sırasında temel noktaları, en önemli detayları ve bazı örtük bilgileri anlar.	-Sosyal ve öğretimsel etkileşimler sırasında ana dili İngilizce olan akranları gibi önemli noktaları, önemli ayrıntıları ve örtük bilgileri anlar.
-Duydukları İngilizceyi anlamadığında açıklama yapamayabilir, sık sık sessiz kalır ve başka ipuçları için öğretim sürecini izlerler.	-Duydukları İngilizceyi anlayamadıklarında konuşmacıya konuşmayı tekrarlamak, yavaşlatmak veya tekrar ifade etmek için açıklama isteğinde bulunma yeteneğine sahiptirler.	-Ara sıra duydukları dilin anlamını açıklığa kavuşturmak için bazen konuşanın tekrarlamasını, yavaşlamasını veya tekrar ifade etmesini talep eder.	-Nadiren, konuşanın duyduğu İngilizcenin anlamını açıklığa kavuşturmak için konuşmacının tekrar etmesini, yavaşlamasını veya tekrar ifade etmesini ister.

Kaynak: TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.texas.gov/student.assessment/ell/telpas/>

Tablo 33'te dinlemeye ilişkin öğrenci beklentileri/kazanımlarında; "Başlangıç düzeyinde tanıdık konuları anlamaya çalışır." beklentisinden sonra "Etkileşim esnasında bireysel olarak fark ettiği sözcük ve cümleleri anlamaya/tanımlamaya çalışır." beklentisi gelmektedir. Programda anlamla ilgili, öncelikle öğrenciden anlamı bütünsel olarak çıkarıp sonrasında parçalar üzerine odaklanması ve anlamı derinleştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Bu durum aşamalılık açısından, önemli ve gerekli bir beklenti sıralamasına uyulduğunu göstermektedir. Son öğrenci beklentisinde ise anlamın gerçekleşmemesi durumunda olacaklara işaret edilerek aşamalılık ilkesinin korunmuştur. Yani öğrenciden, öncelikle yüzeysel olarak anlamı fark etmek, sonra anlamda derinleşmek, bunlar gerçekleşmediği yani anlama olmadığı takdirde dil destekleri kullanarak yeniden anlama

odaklanması beklenmektedir. Öğrencinin davranışları betimlendiğinde aşamalılık ilkesinin gözetildiği söylenilebilir. Anlam oluşturmada tümdengelim ilkesi kullanılmaktadır. Bu ilkeye göre her düzeyde öğrencilerin beklentileri adım adım sıralanmaktadır.

Orta seviyedeki öğrenci beklentilerinde, “tanıdık konular üzerinde, basit konuşmaların anlaşılabilirliği” ifade edilmiş fakat konuya yabancı olunması halinde belli dil desteklerinin kullanılması gerekliliğinden bahsedilmiştir. Öğrenci seviyesinin dikkate alınmadığı bir etkileşimi anlayabilmek için anahtar sözcüklerin anlaşılması ve cümlelerin analiz edilmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir. Bu durum tümdengelim ilkesinin korunduğunu ve aşamalılığın devam ettiğini göstermektedir. Yani öğrenci rutin konularla ilgili olarak genel anlamı kavramaya çalışır. Daha derin anlamı yakalayabilmek için anahtar sözcükleri ve cümleleri anlamaya çalışır. Eğer anlama gerçekleşmezse ya da az gerçekleşirse konuşmacıdan tekrar etmesi istenir. Bu sıralama ile aşamalılık ilkesinin dikkate alındığı görülmektedir.

İleri düzeyde, öğrencilerin genellikle bilmediği konuları anlayabildikleri fakat çok sık olmamakla beraber bazı küçük yardımlara ihtiyaç duyabileceklerinden bahsedilmektedir. Öğrencinin, normal etkileşimlerde önemli noktaları, temel detayları anlayabileceği, anlamı açıklığa kavuşturmak için konuşmacının yavaşlamasını veya tekrar etmesini isteyebileceği belirtilmiştir. Bu durum anlamsal aşamalılık ilkesinin gözetildiğini göstermektedir.

Daha ileri düzey için ise şunları söylemek mümkündür. Öğrenciler bildiği veya bilmediği konularda yapılan bütün konuşmaları anlayabilirler. Çok ağır ve akademik konularda bazı küçük açıklamalara ihtiyacı olabileceğinden bahsedilmektedir. Yapılan konuşmalardaki örtük anlamları, önemli noktaları ana dili İngilizce olan akranları gibi anlayabileceği ve çok nadir anlamadığı bir şey olduğunda konuşmacıdan tekrar etmesini veya yavaş ifade etmesini isteyebileceği belirtilmektedir. Anlamsal olarak aşamalılık ilkesinin yine tümdengelim anlayışı çerçevesinde uygulandığını görülmektedir.

Sonuç olarak TELPAS'ta hem seviyelerin kendi arasında hem de seviyelerin kendi içerisinde anlamsal olarak aşamalılık ilkesine uyulmuştur. Öğrenciden, öncelikle anlamı genel olarak fark etmesi, sonra anlamda derinleşmek için sözcükler, cümleler, anahtar ifadeler, temel ve önemli noktalar, detaylar ve örtük anlamlar üzerinde durması beklenmektedir. Anlamadığı ya da daha iyi anlamaya ihtiyacı olduğunda ise konuşmacıdan yavaşlamasını, tekrar ifade etmesini beklemek gibi davranışlar anlamsal olarak aşamalılık ilkesine uyulduğu görülmektedir.

2. *Kazanımlar/yeterlilikler öğrenci düzeyine göre uygun mudur?*

Programda yer alan kazanımlar öğrenci düzeyine uygundur. Bu çerçevede kazanımlar ve öğrenci düzeyine ilişkin başlangıç, orta, ileri ve daha ileri düzeyler olmak üzere kazanımların yapılandırıldığı görülmektedir. Bu duruma ilişkin bir kazanım-düzy tablosu aşağıda verilmiştir (TELPAS, 2017, s. 14)

Tablo 33

ELPS-TELPAS Yeterlik Düzeyi Tanımlayıcıları, 19 TAC 74.4 (D) (2) K-12 Kademesi Konuşma Kazanımları

BAŞLANGIÇ	ORTA	İLERİ	DAHA İLERİ
(A) Başlangıç seviyesindeki ELL'lerin, akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan, konuşulan İngilizceyi anlama becerisi ya çok azdır ya da hiç yoktur.	(B)Orta seviyedeki ELL'ler, rutin akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan basit, yüksek sıklıkta konuşulan dili anlama yeteneğine sahiptir.	(C)İleri seviyedeki ELL'ler, ikinci dil edinim desteğiyle, akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan seviyeye uygun konuşulan İngilizceyi anlama yeteneğine sahiptir.	(D) Daha İleri seviyedeki ELL'ler, asgari ikinci dil edinim desteğiyle, akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan seviyeye uygun konuşulan İngilizceyi anlama yeteneğine sahiptir.
Bu öğrenciler:	Bu öğrenciler:	Bu öğrenciler:	Bu öğrenciler:
(i)-Acil ihtiyaçlarını karşılamak için pratik yaptığı, ezberlediği mesajları ifade edebilir, veya çok tanınan bir cümleler materyalden oluşan konuşabilir ve tek kelimeleri ve kısa konuşmalara ve sınıf içi duraksayabilirler. cümleleri kullanarak etkileşimlere katılabilir. konuşur.	(i)-Basit, orijinal (i)-Anlamı netleştirmek (i)-Ara sıra aksamalar, tekrarlanan tereddütler veya duraksamalar ile çeşitli sosyal ve sınıfl düzeyine uygun akademik konularda uzun bazı tartışmalara katılabilirler. duraklamalarla birlikte İstenen anlamı nasıl tanıdık konularda (ii)-Sınıf içi öğretim görevleri iletebileceklerini yapılan çoğu sohbet ve sırasında soyut ve içerik tabanlı ve düşünmek için sık sık akademik tartışmalaya kelime dağarcığını kullanarak, düşük frekanslı veya akademik olarak zorunlu kelime (ii)-İçerik tabanlı dağarcığına ihtiyaç (ii)-Gündelik sosyal terimleri ve ortak soyut duyulduğunda bazı istisnalarla (ii)-Akademik ve etkileşimler ve rutin kelimeleri kullanarak etkin iletişim kurabilirler. toplumsal bağlamda akademik bağlamlarda tanıdık akademik İngilizce konuşan akranlarıyla temel iletişim için kendisine gerekli olan konuları tartışır. aynı deyimleri ve konuşma gerekli olan anahtar basit temel kelime Tanınan konularda dillerini kullanırlar. kelimeler ve ifadeler dağarcığı kullanarak genellikle ayrıntılı olarak de dahil olmak üzere konuşurlar. Nadiren konuşabilirler.	(iii)-Şimdiki, geçmiş ve açıklamak için İngilizce gramer gelecek zamanlar ile yapılarını ve karmaşık cümleler birlikte temel dil bilgisi kullanabilirler. özelliklerini kavrayabilirler.	(iii)-Ana dili İngilizce olan akranları gibi anlatmak ve İngilizce gramer özelliklerini kavrayabilirler. Karmaşık cümleleri ve

(iii)-Fikirleri ederek çoğunlukla basit karmaşık dil bilgisi (iv)-Genel iletişimde birbirine bağlamak ve cümleler cümle yapıları ve basit özelliklerini kullanma karışan birkaç ikinci dil edinim kurarak konuşmak zamanları kullanarak konusunda ortaya çıkan hatası yapabilirler. için gerekli olan konuşurlar. Şimdiki bir yeteneğe sahiptirler İngilizce gramer bilgi zamanla konuşurken (v)-Kelimeleri yanlış telaffuz eksikliği daha rahattırlar. (iv)-Karmaşık dil bilgisi edebilirler ancak nadiren genel bulunmaktadır. Son yapılarını, uzun iletişimle çelişen telaffuz zamanlarda pratik (iv)-Kendilerine cümleleri ve daha az kullanırlar. edilmiş, ezberlenmiş karmaşık gelen veya tanıdık kelime ve veya çok tanıdık daha az tanıdıkları ifadeleri kullanırken materyalleri İngilizceyi kullanmaya iletişimde bazen kullanarak cümleler çalışırken genel birbirine karışan hatalar üretebilir. iletişimi yaparlar. engelleyebilecek ikinci	
(iv)-Özellikle dil edinim hataları (v)-Kelimeleri yanlış ezberlediği, pratik sergilerler. telaffuz edebilirler ancak ettiği veya kendisine genelde ELL'lerle oldukça tanıdık gelen (v)-ELL'lerle etkileşime alışık materyalin dışında etkileşime alışık olmayan insanlar bilgi aktarmaya insanlar tarafından tarafından anlaşılabilen çalışırken genel genellikle telaffuz kullanırlar iletişimini anlaşılabilir telaffuz engelleyebilecek kullanırlar. ikinci dil edinim hataları sergiler.	
(v)-Genellikle iletişimi önemli derecede engelleyen telaffuz kullanır.	

Kaynak: TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.Texas.gov/student.assessment/ell/telpas/>

TELPAS'ta çocukların dil öğrenimi konusunda farklı düzeylere ayrıldığı ve kazanımların/yeterliliklerin bu düzeylere göre düzenlendiği görülmektedir. Bu düzeyler başlangıç, orta, ileri ve daha ileri şeklinde bir sınıflamaya göre seviyelendirilmiştir. Söz konusu seviyelendirmelerde kazanımlarda öğrencinin durumu betimlenerek daha önce gözlemlenen öğrencilerden hareketle bu seviyelendirmenin yapıldığı anlaşılmaktadır. Kazanımların da bu düzeyler çerçevesinde oluşturulduğu görülmektedir. Bu yönüyle programın bilişsel süreçleri dikkate alarak pedagojik bir anlayışa uygun tasarlandığı söylenebilir.

3. Kazanımlara/yeterliliklere uygun etkinlik örnekleri doğru verilmiş midir?

Programda, kazanım/yeterliliklere yönelik etkinlik örnekleri doğru verilmiştir. Etkinlik örnekleri video şeklinde öğretmenlere gösterilerek işlevsel bir şekilde rehberlik edilmektedir. Aşağıdaki örneklerde, TELPAS (2017) ve ELPS (İngiliz Dili Yeterlik Standartları) arasında doğrudan uyum

görülmektedir. İlk iki örnek, 13. sayfadan performansa dayalı bir etkinlik sırasında dinleme becerilerini uygulayan bir öğrencinin video klibine bağlantı içermektedir. Bu tür etkinlikler, öğretmenlerin devam eden öğretimde ve bahar dönemi TELPAS yönetimi için dinleme yeterliliklerine uyum sağlamasına yardımcı olması için tasarlanmıştır. Örnekler özellikle videolar şeklinde düzenlenerek öğretmenler açısından daha somut ve takip edilebilir hâle getirilmiştir. Ayrıca gerekli açıklamalar yapılarak bağlam ilişkisi kurulmuştur (s. 13).

Dinleme Örneği 1: Bireysel Öğrenci Konferansı 2. Sınıf (s. 13)

Üzerinde çalışmakta olduğu kelime-arama etkinliği hakkında başlangıç seviyesindeki 2. sınıf ELL'yi görmek için [buraya tıklayın](#). Bu klipte, öğretmen, öğrencinin etkinlik hakkında soru sormasıyla öğrencinin sözlü ve sözsüz cevaplarını gözlemlemektedir. Konuşmasını yavaşlatarak, sorularını dile getirmesine, jestleri ve görsel destekleri kullanarak öğrencinin anlamasına yardımcı olmaktadır.

Öğretmeye ve Öğrenmeye Faydası

Bireysel öğrenci konferansları, öğretmenlere ELL'lerinin İngilizce dinleme anlayışını kontrol etme, ilerleme kaydetme ve gerekli desteği sağlama olanağı sağlar. İngilizce öğretimine uyum sağlamış öğretmenler; PLD'lerde tanımlandığı gibi, ELPS (İngiliz Dili Yeterlik Standartları) öğrenci beklentilerini daha uygun şekilde entegre edebilir, içerik alanı öğretimini dilsel olarak daha erişilebilir hâle getirebilir ve nihayetinde hem İngilizce hem de içerik alanının öğrenimini hızlandırırlar (TELPAS, 2017, s. 16).

Öğrenci beklentileri;

“Öğrencilerin;

(A) İngilizcenin seslerini ve tonlama kalıplarını kolaylıkla ayırt etmesi,

(B) Sınıf içi eğitim ve etkileşimler sırasında konuşulan dili anlayabilmeyi gözlemesi ve gerektiğinde açıklama istemesi,

(E) Ayrıntılı konuşma dilini daha fazla geliştirmek ve doğrulamak için görsel, bağlamsal ve dilsel desteği kullanması,” şeklinde sıralanmaktadır (TELPAS, 2017, s. 16).

Dinleme Örneği 2: Büyük Grup Etkileşimleri, 9. Sınıf

Büyük bir öğrenci grubunun yer aldığı etkileşimli bir 9. sınıf biyoloji dersindeki bir öğrenciyi görmek için *klipe örneği* verilmiştir. Bu klipte öğretmen, konuşmasında büyük ölçüde değişiklik

yapmadığı gibi, öğrenci ile etkileşim içindeyken çok fazla görsel destek sağlamaz. Öğrencinin bilgiyi anladığından ve doğru sonuca ulaştığından emin olmak için anlama ilişkin sorular sorar.

Öğretmeye ve Öğrenmeye Faydası

Öğretmen, öğrencinin anlama düzeyini izlerken aynı zamanda onun akademik dil yeterliliğini geliştirir. Böyle yaparak, öğrencinin içerik alanı ve dil ihtiyaçlarına aynı anda cevap verir. Bir öğrencinin dinleme yeterlik düzeyini bilmek ve buna uygun cevap vermek, anlamlı bir öğretim sağlamak için önemlidir ve ELL'lerin müfredat boyunca sınıf düzeyinde öğrenme beklentilerini karşılamasına yardımcı olur (TELPAS, 2017, s. 17).

Tablo 35'teki ELPS öğrenci beklentileri ve yeterlik seviyesi tanımlayıcıları gösterilmektedir.

Tablo 34

ELPS-TELPAS Uyum

ÖĞRENCİ BEKLENTİLERİ	YETERLİK DÜZEYİ TANIMLAYICILARI
19 TAC §74.4(c)(2) Öğrencilerin;	19 AC §74.4(d)(1)
(A) İngilizcenin seslerini ve tonlama kalıplarını kolaylıkla ayırt etmesi,	(D) Daha İleri seviyedeki ELL'ler, asgari ikinci dil edinim desteğiyle, akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan seviyeye uygun konuşulan İngilizceyi anlama yeteneğine sahiptir.
(B) İngilizce ses sisteminin yeni kazanılan sözcük dağarcığında, uzun ve kısa sesli harfleri, okunmayan harfler ve ünsüz kümeler gibi unsurları tanıyabilmeleri,	(i) Tanıdık ve tanıdık olmayan konularda daha uzun, ayrıntılı talimatları, konuşmaları ve tartışmaları anlar. Sadece ara sıra işlem süresine gerek duyar ve görseller, sözlü ipuçları ve jestlere biraz bağımlıdır. Karmaşık akademik veya yüksek derecede uzmanlaşmış dil kullanıldığında bazı istisnalar vardır.
(C) Sınıf içi eğitim ve etkileşimler sırasında duyulan yeni dil yapılarını, ifadeleri, temel ve akademik kelimeleri öğrenmeleri,	(ii) Sosyal ve öğretimsel etkileşimler sırasında ana dili İngilizce olan akranları gibi önemli noktaları, önemli ayrıntıları ve örtük bilgileri anlar.
(D) Sınıf içi eğitim ve etkileşimler sırasında konuşulan dili anlayabilmeyi gözlemesi ve gerektiğinde açıklama istemesi,	(iii) Nadiren, konuşanın duyduğu İngilizcenin anlamını açıklığa kavuşturmak için konuşmacının tekrar etmesini, yavaşlamasını veya tekrar ifade etmesini ister.
(E) Ayrıntılı konuşma dilini daha fazla geliştirmek ve doğrulamak için görsel, bağlamsal ve dilsel desteği kullanması,	
(F) Konsept ve dil edinimi oluşturmak ve güçlendirebilmek için teyp, video, DVD ve CD gibi çeşitli ortamlardan anlam çıkarması ve dinlemesi,	
(G) Konu, dil ve bağlamlarına aşina olmadığı durumlarda konuşma dilinin genel anlamını, ana noktalarını ve önemli ayrıntılarını anlaması,	
(H) Sınıf düzeyinde öğrenme beklentileri ile örtüşen giderek karmaşık konuşulan dilde örtük fikirleri ve bilgileri anlaması,	
(İ) İçerik ve sınıf düzeyindeki ihtiyaçlarla orantılı sorulara ve isteklere cevap vererek karmaşık konuşulan İngilizceyi dinleyerek anlayabilmesi beklenmektedir.	

Kaynak: TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.texas.gov/student.assessment/ell/telpas/>

Dinleme Örneği 3: Bir Öğrencinin İngilizce Dil Yeterliliğini Değerlendirme, 3. Sınıf

Örnek 3, bir öğrencinin dinleme yeterliğini ve çeşitli video kliplerinin öğretmen tarafından gözlemlerini içermektedir. Klipler, öğretmenlerin ELL'lerin genel dinleme yeterliğini bütüncül olarak notlandırmak ve PLD'leri nasıl kullandıklarını göstermek için hazırlanmıştır.

Sergilenen PLD'lerin temel özellikleri de dâhil olmak üzere, öğrencinin yeterlik düzeyinin derecesine bir bağlantı da sağlanmaktadır (TELPAS, 2017, s.18):

Okul günü boyunca, Ahmad, bir ders kitabını çıkarma veya müzik sınıfı için sıraya girme gibi oldukça rutin talimatları anlamada biraz zorlandı. Bununla birlikte, daha az uygulanmış olan yönergeleri izlemesi gerektiğinde (etkinlik görsellere ve hareketlere bağlıydı) ara sıra ne yapacağını görmek için sınıf arkadaşına baktı. Verdiğim talimatların çoğunu anlamak için video klip 1'de gösterilen bu desteklere ihtiyaç duydu.

Deneylerini tamamladıktan sonra ne yaptıkları ve ne öğrendikleri hakkında konuşmak için gruplar halinde öğrencilerle etkinlikler yaptım. Ahmad, genellikle tartışmaların özünü anlayabiliyordu. Ancak anlamasını desteklemek için görsellere ve hareketlere ihtiyaç duyuyordu. Anlamadığı zaman söyleneni sık sık benden tekrar etmemi istedi.

"Simon Says" oyununu oynarken, bazen hareketleri modellemiyorum, böylece öğrencilerin kullandığım İngilizceyi ne kadar iyi anladığını gözlemleyebiliyorum. Son oyun sırasında bu hareketi modellemediğimde, Ahmad'ın hala kullandığım yüksek sıklıktaki kelimeleri anlayabildiğini ve video klip 2'de gösterilen basit talimatlarımı takip edebildiğini fark ettim.

Küçük okuma gruplarında, öğrencilerim kısa süre önce toplumdaki insanların yaptıkları farklı işlerle ilgili bir kitap okudu. Her sayfayı okuduğumda anlamalarını arttırmaya çalıştım. Böylelikle kitapla daha çok kişisel bağlantı kurmalarına izin verdim. Ahmad'ın sırası geldiğinde, video klip 3'te gösterildiği gibi sorularımı basitleştirdim. Sorularımın özünü anlaması için kendimi tekrar etmek zorunda kaldım. Ahmad'ın dinleme yeterlik seviyesi notunu görmek için buraya tıklayın (Telpas, 2017, s.18).

Söz konusu örnekte Ahmad'ın sınıf içi etkinliklerde durumunu betimleyen ifadeler kullanılmaktadır. Öğrenci kazanımları olarak değerlendirilen Tablo 30'daki (C), (D) ve (E) maddelerindeki kazanım ile Ahmad'ın durumunun birebir örtüştüğü görülmektedir.

Bu durum video kliple gösterilerek öğretmene rehberlik yapılmaktadır. TELPAS'ta bu tür örneklerle ilgili şu açıklama yapılmaktadır (TELPAS, 2017, s. 19): "Öğretmenler, TELPAS'ın gerçek yönetimi sırasında video kayıtları kullanmazlar. Günlük sınıftaki gözlem ve etkileşimler yoluyla elde edilen öğrencinin İngilizce yeterlik seviyesinin bilgisini kullanırlar. Buna benzer video klipler, TELPAS notlandırması eğitimi sırasında öğretmenleri bilgilendirmek, bahar değerlendirmesi için PLD'leri tutarlı ve doğru bir şekilde kullanmak için örnek olarak sunulmuştur."

Okuma Örneği 1: Büyük Kitaplarla Paylaşılan Okuma, 1. Sınıf

Bir hikâyeyi yüksek sesle okumayı bitiren bir öğretmeni görmek için *tıklayın*. Hikâye, genç bir kızın en sevdiği şeyleri toplayıp bir sepet içine koyarak bir aile üyesi için yaptığı bir hediye ile ilgiliydi. Hikâyenin olay örgüsü tanıdık ya da öngörülebilir değildi, ancak kitapta anlamayı destekleyecek görseller vardı. Klip, öğretmenin hikâye hakkındaki sorularını orta seviyedeki ELL'nin İngilizce dil yeterlilik düzeyine uyarlayarak dil bilimsel olarak öğretimini içerir (TELPAS, 2017, s. 31).

Öğretmeye ve Öğrenmeye Faydası

Paylaşılan okuma aktiviteleri, öğretmenlerin ELL'lerin okuma-anlama düzeylerini hem biçimlendirici hem de özet değerlendirme amaçlı izlemelerini sağlar. Daha düşük yeterlik düzeyindeki öğrenciler için, hikâye görselleri, anlama düzeyini arttırmak için kullanılabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin etkinlikle meşgul olmalarını ve zaman içindeki gelişmelerini izleyebilmek için öğrencilerin yeterlilik seviyelerine göre sorular sorabilirler. Bu tür etkinlikler ELL'lerin sadece İngilizce okuma-anlama becerilerini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmelerine de yardımcı olur (TELPAS, 2017, s. 31).

K-1 Performansa Dayalı Okuma Etkinlikleri

- Eşleştirilmiş okuma,
- Tartışmalar ve şiirler içeren şarkıları koro şeklinde söyleme ve okuma,
- Büyük kitaplar, çizelgeler, tepegöz asetatları ve diğer ekranlarla paylaşılan okuma,
- Seviyelendirilmiş okurlarla rehberli okuma,
- Konu alanı metinleri ve ilgili materyalleri okuma,
- Bağımsız okuma,
- Grup çalışması ile iş birliği içinde olma,
- Oku-cevaplandır dergileri.

ELPS Öğrenci Beklentileri

Tablo 31'deki müfredat arası ikinci dil edinimi öğrenci beklentileri Teksas Administrative Code, Bölüm 74.4 (c) (4) 'de bulunmaktadır. Okuma için öğrenciden on bir adet beklenti vardır. Bu beklentiler K-12 sınıflarında uygulanır (TELPAS, 2017, s. 28-29)

Tablo 35

TELPAS'ta Okuma Becerisi İçin ELPS Öğrenci Beklentileri

Okuma için ELPS Öğrenci Beklentileri, K-12, 19 TAC 74.4(c)(4)

(4) Müfredat arası ikinci dil edinimi/ okuma. İngilizce öğrenenler tüm içerik alanlarında anlama düzeyini artıran çeşitli amaçlar için çeşitli metinler okur. ELLs, okuma alanında İngilizce dil ediniminin başlangıç, orta, ileri veya daha ileri düzeyde olabilir. ELL'ler, okumada İngilizce dil ediniminin ELL'nin sınıf düzeyinde öğrenme beklentilerini temel ve destek müfredatı boyunca karşılaması için İngilizce olarak verilen tüm eğitim, öğrencinin İngilizce dil yeterliliği seviyesine uygun olarak dilsel olarak yerleştirilmelidir (bildirilir, sıralanır ve iskele yapılmalıdır). Anaokulu ve 1. sınıf için, bu öğrenci beklentilerinden bazıları, öğrenciler için yüksek sesle okunan metinler için geçerlidir, henüz yazılı metni çözme aşamasında olanlar için değil. Öğrencilerin:

- (A) İngilizcenin sesleri ve harfleri arasındaki ilişkileri öğrenmek ve ses-harf ilişkilerini tanımak ve eş seslileri, ekleri, kökleri ve temel sözcükleri tanımlamak gibi becerilerin bir birleşimini kullanarak kelimeleri çözmesi (ses çıkarmak);
- (B) İngilizce okumanın yönünü soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru tanınması;
- (C) Temel görsel kelimeleri geliştirmesi, çevresel etkenleri anlaması ve yazılı sınıf materyallerinde rutin olarak kullanılan kelime ve dil yapılarını kavraması;
- (D) Grafik düzenleyiciler, illüstrasyonlar ve önceden konu ile ilgili öğretilen kelime hazinesi gibi önceden okunan destekleri kullanması ve yazılı metnin anlaşılmasını artırmak için konuyla alakalı kelime dağarcığını ve diğer okuma öncesi etkinlikleri önceden vermesi;
- (E) Dil bilimsel olarak uyum sağlanan içerik alanı materyalini dilini geliştirdiği için dilsel uyum gereksinimini azaltarak okuması;
- (F) Sınıflara uygun içerik alanı metnini okumak, anlayışı güçlendirmek, doğrulamak ve kelimeleri geliştirmek, dil yapılarını kavramak ve gittikçe zorlayıcı dili kavramak için gerekli arka plan bilgisi için akran ve öğretmenlerden görsel ve bağlamsal destek alması ve bunları kullanması;
- (G) Paylaşılan okumalara katılarak, materyali tekrar yorumlayan veya özetleyerek, sorulara yanıt vererek ve içerik alanı ve sınıf seviye ihtiyaçlarıyla orantılı notlar alarak giderek daha karmaşık dili anladığını göstermesi;
- (H) Daha uzun süre sessizlikle artan kolaylık ve anlama ile okuması;
- (I) İngilizceyi metin ve grafik kaynaklarda fikir ve ayrıntıları destekleme anlayışını göstermesi, metni özetlemesi ve ana fikirleri içerik alanı ihtiyaçlarıyla orantılı ayrıntılardan ayırması gibi temel okuma becerilerini kullanarak okuma becerilerini genişletmesi;
- (J) İngilizce anlama göstermesi ve tahmin, fikirler arasında bağlantı kurması, metin ve grafik kaynaklarından çıkarsamalar ve sonuç çıkarması ve içerik alanı ihtiyaçlarıyla orantılı destekleyici metin kanıtları bulmak gibi çıkarsama becerileri kullanarak okuma becerilerini genişletmesi ve
- (K) İngilizce anlama ve yazılı bilgileri değerlendirmesi ve içerik alanı ve sınıf düzeyi ihtiyaçlarıyla orantılı eleştirel analizler yapmak gibi analitik beceriler kullanarak okuma becerilerini geliştirmesi beklenmektedir.

Kaynak: TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.texas.gov/student.assessment/ell/telpas/>

Okuma örneği 1'deki (D) ve (G) maddesindeki kazanımlar ilişkilidir. Okumada, görsellerin eşleştirilmesinin okuma-anlama sürecini daha işlevsel kılabileninden bahsedilmektedir. Okuma örneği ile öğrenci beklentisinin/kazanımının örtüştüğü görülmektedir.

Kazanımlarda belirtilen durumların video klipler üzerinden örneklendirmesi yapılarak kazanımlarla ilişkisi gösterilmektedir. TELPAS programına ilişkin kazanımlar ile etkinlik örneklerinin ilişkisi değerlendirildiğinde doğrudan bir uyumdan söz edilebilir. Söz konusu uyum, video örneklerle somutlaştırılarak öğretmenlere son derece işlevsel bir rehberlik yapılmaktadır. Bu durum programın güçlü yanlarının başında gelmektedir.

İÇERİK

1. Kazanımlar/yeterlilikler ile içerik ilişkisi kurulmuş mudur?

TELPAS'ta (2017) kazanım ve içerik ilişkisi iki kavramsal boyut üzerine bina edilmiştir. Bunlar; bireylerarası temel iletişimsel beceriler ve bilişsel akademik dil yeterliliğidir. Temel iletişimsel beceriler ile hem okulda hem de yaşadığı toplum içerisinde doğru ve işlevsel iletişim kurması hedeflenirken, akademik dil yeterliliği ile akademik yeterlilik oluşturularak eğitim/öğrenim sürecinin düzenlenmesi hedeflenmiştir. Bu konuya ilişkin programda şu ifadeler yer verilmiştir (s. 9-10):

Okuldaki eğitim/öğretim süreci açısından ikinci dil edinmenin iki temel boyutu bulunmaktadır. Öğrenciler, öğrendikleri İngilizce ile günlük yaşamdaki ve sosyal hayattaki iletişimlerini sağlayabilmeli, aynı zamanda rutin sınıf içi etkileşimde bulunabilmelidir. Ayrıca İngilizcenin gerektirdiği öğrenmeye erişme, müzakere etme ve bilişsel açıdan talep edilen bilgileri işleme ve kavramsal anlayış oluşturabilmeli ve bu becerileri kullanabilmelidir. Bu noktada iki kavramla karşılaşmaktayız. Bireylerarası Temel İletişimsel Beceriler (BICS) ve Bilişsel Akademik Dil Yeterliliği (CALP) terimleri Cummins tarafından bu tür dil yeterliliklerini tanımlarken şu bilgilere yer verilmiştir:

BICS: Günlük, sosyal ve rutin sınıf içi etkileşimleri için günlük dil gereklidir.

CALP: Eleştirel düşünme, yeni kavramları anlama ve öğrenme, bilişsel olarak akademik materyalleri işleme ve akademik bağlamlarda etkileşim ve iletişim kurmak için dil öğrencilerinin ihtiyaçları olarak tanımlanmaktadır.

Ayrıca programda (2017) içerik ve kazanımların uyumlu olması ile ilgili şu açıklama yapılmıştır (s. 2):

ELPS, devam eden içerik alanı yönergelerinin bir parçası olarak uygulanmaktadır ve bunun gibi ELPS içerik alanı TEKS ile bütünsel olarak bağlantılıdır. ELPS, öğretmenlerin ELL'lerin dil ve konu ihtiyaçlarını karşılamalarına eşzamanlı yardımcı olur. ELPS, konuya göre değişmez ve birkaç istisna dışında, seviyeden seviyeye aynıdır. ELPS'nin birbirine benzerliklerine rağmen, konuya ve seviyeye özel İngilizce öğrenimini tamamen destekler ve uyumludur. ELPS içerik alanı öğretmenlerinin İngilizce dil becerilerini geliştirmesini gerektirir ki bu seviyeye uygun İngilizceyi sınıfta anlamayı ve kullanmayı olanaklı kılar. ELPS'yi kullanarak, 6. sınıf matematik öğretmenleri ELL'lerin 6. sınıf matematikte kullanılan TEKS yönergesi ile İngilizce öğrenmelerine yardımcı olurlar. Lisedeki biyoloji öğretmenleri ELL'lerin lise biyoloji TEKS yönergesi ile İngilizce öğrenmelerine yardımcı olurlar.

TELPAS'a göre söz konusu ifadeler içeriklerin oluşturulmasında belli bir yapının göz önünde bulundurulduğu ifade etmektedir. Bunlar bireylerarası temel iletişimsel beceriler ve akademik dil becerileridir. İçeriklerin oluşturulmasında ve yeterliliklerde bu iki ölçütün temel alındığı belirtilmektedir. Yeterlilikler incelendiğinde ve kitaptaki içeriklere bakıldığında yeterlilikler ve içerik arasında olumlu yönde bir ilişki kurulduğu söylenebilir.

2. Programda diğer ders alanları ile ilişki kurulmuş mudur?

Programın önemli özelliklerinin başında, İngilizce öğretimi ile diğer ders alanlarını ilişkilendirmesi gelmektedir. Özellikle İngilizce öğrenimi sırasında, içerik seçilirken

öğrencinin karşılaşacağı dersler veya diğer derslerin temel konuları ile ilişkili içeriklerin tercih edildiği görülmektedir. Bu duruma ilişkin programda (2017) şu ifadeler geçmektedir (s. 12):

“ELPS içerik alanı öğretmenlerinin İngilizce dil becerilerini geliştirmesini gerektirir ki bu seviyeye uygun İngilizceyi sınıfta anlamayı ve kullanmayı olanaklı kılar. ELPS’yi kullanarak, 6. sınıf matematik öğretmenleri ELL’lerin 6. sınıf matematikte kullanılan TEKS yönergesi ile İngilizce öğrenmelerine yardımcı olurlar. Lisedeki biyoloji öğretmenleri ELL’lerin lise biyoloji TEKS yönergesi ile İngilizce öğrenmelerine yardımcı olurlar.”

Programda yer alan örneklerden bazılarına aşağıda temsilen yer verilmiştir:

Konuşma Örnek 3: 4. Sınıf Bir öğrencinin İngilizce dil yeterliliğini değerlendirme

Örnek 3, bir öğrencinin konuşma yeterliliği ve öğrencinin çeşitli video kliplerinin öğretmen gözlemlerini içermektedir. Klipler, öğretmenlerin ELL’lerin konuşma yeterliklerini bütünsel olarak değerlendirmek için PLD’leri nasıl kullandıklarını göstermektedir. Sergilenen yeterlilik seviyesi tanımlayıcılarının temel özelliklerini de içeren, öğrencinin yeterlik derecesi notuna bir bağlantı da sağlanmaktadır (TELPAS, 2017, s. 25-26):

Son birkaç ayda Luis, resmî öğrenme durumları ve resmî olmayan etkileşimler sırasında konuşmak için düşüncelerini ve fikirlerini ifade ederken alternatif yollar bularak daha da rahatladı.

Video klip 1’de gösterildiği gibi geometrik şekillerin özelliklerini tanımlayan yeni bir matematik projesinde, Luis, sorularını cevaplamak için bir geometri kavramı kullanarak oldukça rahat bir şekilde iletişim kurdu. Aynı projenin bir parçası olarak, öğrenciler geometrik şekiller dışında robotlar yapmak için bir ortakla birlikte çalıştılar. Luis, video klip 2’de gösterildiği gibi, robotunun yapabileceği bazı şeyleri açıkladı.

Bir Fen dersi sırasında bir yardımcı ziyaretçi ile birlikte Luis, güvenlik kuralları hakkında yazma ile ilgili bir konferans düzenledi. Luis, video klip 3’te gösterildiği gibi, İngilizce olarak ne söyleyeceğini ve nasıl konuşacağını düşünmek için bazı tereddütlerle yanıt verebildi.

Luis, bazı tereddütler ve konuşma hataları olmasına rağmen şimdi konuşma konularında oldukça rahat iletişim kuruyor. Video klipi 4’te, en sevdiği sporu oynamaktan bahsediyor. Luis’in yeterlik derecelendirme notunu görmek için tıklayın.

Dinleme Örneği 3: 3. Sınıf Bir Öğrencinin İngilizce Dil Yeterliliğini Değerlendirme,

Örnekte görüldüğü üzere Matematik dersi ve dil öğrenimi arasında doğrudan bir ilişki kurulmaktadır. Hem akademik kavramların öğrenimi sağlanmakta hem de öğrencilerin bu kavramları kullanmaları sağlanarak içselleştirmeleri hedeflenmektedir.

Dinleme Örneği 2: 9. Sınıf Büyük Grup Etkileşimleri

Etkileşimli, büyük gruplu Biyoloji dersinde 9. sınıftaki bir öğrenci video klip şeklinde örnek olarak verilmiştir. Bu klipte öğretmen, konuşmasında büyük ölçüde değişiklik yapmadığı gibi, öğrenci ile etkileşim içindeyken çok fazla görsel destek sağlamaz. Öğrettiği gibi,

öğrencinin sağladığı bilgiyi anladığından ve doğru sonuca ulaştığından emin olmak için anlama soruları sorar (s. 17).

Söz konusu örneklerden de anlaşılacağı üzere TELPAS programında diğer ders alanları ile ilişkili olabilecek bir içerik oluşturulduğu görülmektedir. İkinci dilin öğrenilmesindeki önemli hedeflerden biri de akademik dil yeterliliğidir. TELPAS programında bu hedefin sadece İngilizce dersleri için değil diğer ders alanları için de geçerli olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla programda ve ders kitaplarında İngilizce dersleri ve diğer dersler arasında güçlü bir şekilde bağ kurulduğu görülmektedir. Söz konusu bu bağ ile dersler iç içe yapılandırılmakta ve daha işlevsel bir dil öğretimi gerçekleştirilmektedir.

3. İçerik seçiminde öğrencilerin bilgisi, bilişsel, duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alınmış mıdır?

Programda öğrencilerin önceki bilgileri, bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin dikkate alındığı görülmektedir. Özellikle “scaffolded” yani yapı iskelesi kavramı ile öğrencilerin ön öğrenmelerinin dikkate alınmasını gerekli kılmaktadır. Sosyokültürel kuramın ve özellikle yapı iskelesi kavramının temel yapı taşlarından birisi; öğrencinin önceki ön öğrenmeleri, birikimi ve öğrenme anlayışı/kültürü gibi kavramların dikkate alınmasıdır. Öğretmen söz konusu kavramlar çerçevesinde öğrenciye rehberlik ederek dil gelişimini desteklemektedir. Programda (2017), bilişsel olarak öğrencilerin nerede zorlanacağı, yeterlilikler arasındaki bilişsel farklar ve benzerlikler, sonraki yeterliliklere bilişsel olarak nasıl ulaşılacağı vb. konulara ilişkin ifadeler yer verilmiştir. Ayrıca öğrencinin dili kullanamadığı durumlardaki davranış ve duygu durumları, bildiği/tanıdığı konulardaki kendini ifade ederken duygu durumları öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin programda dikkate alındığını göstermektedir. Bahsi geçen ifadeler programda şu şekilde yer almaktadır (s. 11):

“Öğrenciler bir yeterlik seviyesinden diğerine ilerledikçe dillerini daha fazla geliştirirler ve daha az dilsel uyum ihtiyacı duyarlar. PLD'lerin anlamını içselleştiren öğretmenler, bir öğrencinin şu an İngilizcede neyi kavrayıp iletişim kurabileceğini anlamasının yanı sıra hangi iletişim becerilerinin bir sonraki yeterlik seviyesiyle ilişkili olduğunu da bilirler. Bu bilgi öğretmenlerin içeriğin öğretim alanlarını, öğrencinin mevcut yetkinlik seviyesine göre anlayabilecek şekilde ayarlamalarına yardımcı olur. Öğretmenler ayrıca, öğrencinin bir sonraki yeterlik seviyesinin İngilizce yeteneklerini kazanmasına yardımcı olmak için talimatları daha iyi sıralayabilir ve iskele (scaffold) yapabilirler. PLD'leri biçimlendirici bir değerlendirme aracı olarak kullanma, öğrencilerin konu ve İngilizce öğreniminde "A noktasından B noktasına gelmelerine" yardımcı olan dil bilimsel olarak uyarlanmış bir öğretim imkânının oluşmasına yol açar.”

Yetkinlik düzeyi tanımlayıcıları dil alanına özgü olmakla birlikte, evrensel tanımları ve temel özellikleri her yetkinlik düzeyinde aynıdır. Bu evrensel tanımları ve özellikleri

anlamak, her dilin kendi alanına özgü özellikleri öğrenmenin temelini oluşturmaktadır. Tanımlar şu şekildedir (TELPAS, 2017, s. 8):

Tablo 36

TELPAS Yeterlilik Düzeylerinin Evrensel Tanımları ve Temel Özellikler

Yeterlilik Düzeylerinin Evrensel Tanımları	Temel Özellikler
Başlangıç Başlangıç düzeyindeki öğrencilerin İngilizceyi anlama ve kullanma konusunda ya hiç yeteneği yoktur ya da çok az bir yeteneği vardır.	Başlangıç İngilizce yeteneği çok az veya hiç yok.
Orta Orta dereceli öğrencilerin İngilizceyi anlama ve kullanma becerileri vardır. Onlara verilen görevleri, rutin bağlamlarda kullanılan basit dil yapılarını ve yüksek sıklıktaki kelimeleri sosyal ve akademik ortamlarda anlayabilirler ve kullanabilirler.	Orta Sınırlı yetenek, basit dil yapıları, yüksek sıklıkta kelime dağarcığı, rutin bağlamlar.
İleri Devam eden ikinci dil edinimi desteği onların uygun sınıf dilini kullanma ve anlamalarına yardım edilmesini gerekli kılmasına rağmen bu öğrenciler ilgili sınıf düzeyinde akademik sınıf eğitimi alabilirler. Bu öğrenciler, basit seviyenin ve kullanılan rutin İngilizcenin ötesinde iş yaparlar.	İleri İkinci dil edinim desteğiyle sınıfa uygun akademik eğitimi alma becerisi
Daha İleri Daha ileri seviyedeki öğrenciler, az bir ikinci dil edinimi desteği ile kendi sınıf düzeylerinde tüm akademik eğitimleri alabilmeyi mümkün kılan İngilizcenin kontrolüne ulaşmışlardır.	Daha İleri Minimum ikinci dil edinimi desteğiyle uygun akademik eğitime katılma becerisi

Kaynak: TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.texas.gov/student.assessment/ell/telpas/>

Tablo 37’de düzeylerden bahsedilmektedir. Düzey oluşturulması, öğrenciler açısından bilişsel özelliklerin dikkate alındığının en somut göstergelerinden birisidir.

Tablo 37

ELPS-TELPAS K-12 Dinleme Yeterlilik Düzeyi Tanımlayıcıları

ELPS (İngiliz Dili Yeterlik Standartları) -TELPAS Yeterlik Düzeyi Tanımlayıcıları K-12 Kademesi Dinleme			
Başlangıç	Orta	İleri	Daha İleri
Başlangıç seviyesinde İngilizce dil öğrenenler (ELL'ler), akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan İngilizceyi anlama yeteneğine sahip değildir.	Orta seviyedeki ELL'ler, rutin akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan basit, yüksek sıklıkta konuşulan İngilizce'yi kullanma yeteneğine sahiptir.	İleri düzey ELL'ler, ikinci dil edinim desteğiyle, akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan ilgili sınıf düzeylerine uygun İngilizce kullanma yeteneğine sahiptir.	Daha ileri seviyedeki ELL'ler, asgari ikinci dil edinim desteğiyle, akademik ve sosyal ortamlarda kullanılan ilgili sınıf düzeylerine uygun İngilizceyi kullanma yeteneğine sahiptir.
Bu öğrenciler:	Bu öğrenciler:	Bu öğrenciler:	Bu öğrenciler:
-Konular tanıdık olduğunda ve konuşanı destekleyen dilsel öğeler (ör. görseller, daha yavaş konuşma ve diğer sözlü ipuçları, jestler) var olduğunda basit konuşma ve tartışmaları anlamaya çalışır.	-Genellikle daha uzun, daha rutin yönergeleri anlamının yanı sıra kısa, tanıdık konular üzerine basit ve kısa konuşmaları da anlarlar. Konuya yabancı olduklarında kapsamlı dil destekleri ve adaptasyonları gerekir. (Ör. görseller, yavaş konuşma ve diğer sözel ipuçları, basitleştirilmiş dil, jestler, konuyla ilgili kelime haznesini ön izleme veya oluşturmak için önceden öğretme)	-Genellikle bildiği veya bilmediği konularda uzun, ayrıntılı yönlendirmeleri, konuşmaları ve tartışmaları anlarlar. Fakat bazen işlem süresine bazen de görsellere, sözlü ipuçlarına ve anlamayı destekleyecek jestlere ihtiyaçları vardır.	-Bildikleri veya bilmedikleri konularda uzun, ayrıntılı talimatları, konuşmaları ve tartışmaları anlarlar. Sadece ara sıra işlem süresine gerek duyar ve çok az bağımlı olacak şekilde görsellere, sözlü ipuçlarına ve jestlere ihtiyaç duyarlar. Karmaşık ve ağır akademik dil kullanıldığında veya yüksek derecede uzmanlaşmış dil kullanıldığında anlayamadığı bazı istisnalar olabilir.
-ELL'ler için kasıtlı olarak değiştirilmeyen sosyal ve öğretimsel etkileşimler sırasında bireysel sözcükleri ve cümleleri tanımlamaya ve ayırmaya çalışır.	-ELL'ler için kasıtlı olarak değiştirilmemiş sosyal ve temel öğretimsel etkileşimler sırasında genel anlamı (özü) anlamak için gerekli anahtar kelimeleri ve cümleleri tanımlar ve ayırt eder.	-ELL'ler için kasıtlı olarak değiştirilmemiş sosyal ve temel öğretim etkileşimleri sırasında temel noktaları, en önemli detayları ve bazı örtük bilgileri anlar.	-Sosyal ve öğretimsel etkileşimler sırasında ana dili İngilizce olan akranları gibi önemli noktaları, önemli ayrıntıları ve örtük bilgileri anlar.
-Duydukları İngilizceyi anlamadığında İngilizce açıklama yapamayabilir, sık sık sessiz kalır ve başka ipuçları için öğretim sürecini izlerler.	-Duydukları İngilizceyi anlayamadıklarında konuşmacıya konuşmayı tekrarlamak, yavaşlatmak veya tekrar ifade etmek için açıklama isteğinde bulunma yeteneğine sahiptirler.	-Ara sıra duydukları İngilizcenin anlamını açıklığa kavuşturmak için bazen konuşucunun tekrarlamasını, yavaşlamasını veya tekrar ifade etmesini talep eder.	-Nadiren, konuşanın duyduğu İngilizcenin anlamını açıklığa kavuşturmak için konuşmacının tekrar etmesini, yavaşlamasını veya tekrar ifade etmesini ister.

Kaynak: TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.texas.gov/student.assessment/ell/telpas/>

Tablo 38’de başlangıç düzeyindeki, “Konular tanıdık olduğunda ve konuşanı destekleyen dilsel öğeler (ör. görseller, daha yavaş konuşma ve diğer sözlü ipuçları, jestler) var olduğunda basit konuşma ve tartışmaları anlamaya çalışır.” kazanımında görsellerin kullanımı, daha yavaş konuşma, sözlü ipuçları, jestler öğrencinin bilgiyi bilişsel düzeyde anlaması, yapılandırması için gerekli yardımcı unsurlar olarak belirtilmiştir. Ayrıca “jestler” ifadesi duyuşsal beceri ile ilişkilendirilebilecek bir kavram olarak dikkat çekmektedir.

Orta düzeyindeki “ELL’ler (İngilizce öğrenenler) için kasıtlı olarak değiştirilmeyen sosyal ve öğretimsel etkileşimler sırasında bireysel sözcükleri ve cümleleri tanımlamaya ve ayırmaya çalışır.” kazanımında öne çıkan anahtar kavramlar; sözcük ve cümlelerin tanımlanmaya ve ayırmaya çalışılmasıdır. Tanımlama, ayırma bilişsel süreçlerde ön plana çıkan kavramlardır.

Başlangıç düzeyinin son kazanımında, “Duydukları İngilizceyi anlamadığında İngilizce açıklama yapamayabilir, sık sık sessiz kalır ve başka ipuçları için öğretim sürecini izlerler.” ifadeleri geçmektedir. Öğrencilerin duyduklarını anlamadıklarında sıklıkla sessiz kalması, öğrenmeye devam etme çabası duyuşsal becerilerle ilişkilendirilecek durumlardır.

Söz konusu ifadeler doğrultusunda TELPAS programında öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerinin dikkate alındığı ve bunun üzerinde önemle durulduğu görülmektedir.

SÜREÇ

1. Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikler kazanımlara/yeterliliklere uygun mudur?

TELPAS (2017) programında öğretim stratejileri üzerinde kavram olarak durulmaktadır. Fakat bu konuya ayrıntılı olarak yer verilmemiştir (s. 5). Programdaki etkinlik türleri üzerinden yöntem ve tekniklere dair birtakım göndermeler bulunmakla birlikte bunların nasıl işe koşulacağı açıkça ifade edilmemiştir. Programda yer alan etkinlik örnekleri kapsamında bazı değerlendirmeler yapılmıştır.

Programda öğretim strateji, yöntem ve teknikleri tanım olarak açıklanmak yerine örnekler üzerinden nasıl kullanılabileceği gösterilmiştir. Bazı etkinliklerde kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri aşağıda belirtilmiştir:

K-12 Performansa Dayalı Konuşma Etkinlikleri

- Grup çalışması ile iş birliği içinde olma,
- Sözlü sunumlar,
- Akranlarla gayri resmî etkileşimler,
- Büyük grup ve küçük grup öğretim etkileşimleri,

- Birebir görüşmeler,
- Sınıf tartışmaları,
- Sorun çözme stratejilerinin eklenmesi,
- Bireysel öğrenci konferansları,
- Akranlarla gayri resmî etkileşimler,
- -(İ) Konuşulan dili resmî ve gayri resmî amaçlar için uygun bir şekilde uyarlaması;
- Grup çalışması ile iş birliği içinde olma,
- Büyük grup ve küçük grup öğretim etkileşimleri,
- Sözlü sunumlar,
- Bireysel öğrenci konferansları,
- (H) Daha fazla İngilizce edindiğinde artan özgüllük ve ayrıntıyla hikâye etmesi, anlatması ve açıklaması (TELPAS, 2017, s. 20).

Performansa dayalı okuma etkinlikleri kapsamında hangi yöntem ve tekniklere yer verildiği paylaşılmaktadır (TELPAS, 2017, s. 27):

K-1 Performansa Dayalı Okuma Etkinlikleri

- Eşleştirilmiş okuma,
- Tartışmalar ve şiirler içeren şarkıları koro şeklinde söyleme ve okuma,
- Büyük kitaplar, çizelgeler, tepegöz asetatları ve diğer ekranlarla paylaşılan okuma,
- Seviyelendirilmiş okurlarla rehberli okuma,
- Konu alan metinleri ve ilgili materyalleri okuma,
- Bağımsız okuma,
- Grup çalışması ile iş birliği içinde olma,
- Oku-cevaplandır dergileri,
- Konu alan metinleri ve ilgili materyalleri okuma
- Büyük kitaplar, çizelgeler, tepegöz asetatları ve diğer ekranlarla paylaşılan okuma

(A) Sınıflara uygun içerikleri okumak, anlamayı güçlendirmek ve kelime bilgisini geliştirmek, dil yapılarını kavramak ve daha zor dil yapılarını öğrenmek için akranlardan ve öğretmenden destek almak,

- Oku- cevaplandır dergileri,

(J) İngilizceyi anlaması, tahmin, fikirler arasında bağlantı kurması, metin ve grafik kaynaklarından çıkarsamalar yapması, sonuç çıkarması ve içerik alanı ihtiyaçlarıyla orantılı destekleyici metin kanıtları bulmak gibi çıkarsama becerileri kullanarak okuma becerilerini genişletmesi,

(M) Okuduğu metindeki farklı türdeki soru tarzlarını cevaplandırabilme durumuyla ilgili, etkinlik ile kazanımın yüzeysel olarak örtüştüğü görülmektedir.

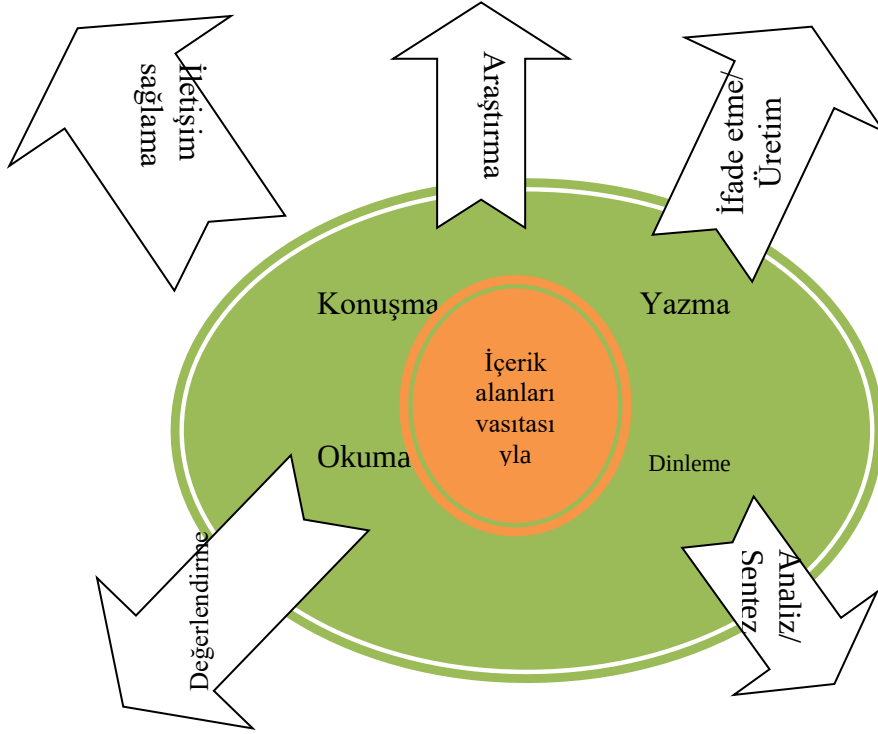
- Bağımsız okuma,

(H) Daha uzun sessiz okuma

- Seviyelendirilmiş okurlarla rehberli okuma,

- Grup çalışması ile işbirliği içinde olma,

(G) Okuma etkinliklerinde aktif katılım göstermesi (metni yorumlama, özetleme, sorulara yanıt verme, metinle ilgili notlar alma).



Şekil 10. TEPAS'taki becerilerin öğretiminde kullanılan stratejiler. TEPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.texas.gov/student.assessment/ell/telpas/>

Şekil 10'da becerilere göre daha çok hangi öğretim stratejilerine odaklanılması gerektiği belirtilmektedir. Aynı zamanda dil öğretimi sırasında resimlerden, grafiklerden, kullanım sıklığı daha fazla olan sözcüklerden yararlanılması da öğretim stratejileri arasında sayılmaktadır. Programda bu durumla ilgili olarak (TELPAS, 2017, s. 6); "İngilizce öğrenen öğrenciler, somutlaştırılmış ve ağırlıklı olarak resim ve jestlerle desteklenen İngilizceyi anlamaya başlarlar." ifadeleri yer almaktadır.

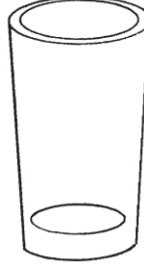
TELPAS için yukarıda ifade edilen bilgilere bakıldığında; öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerin kazanımlara uygun olduğu görülmektedir. Bunların nasıl işe koşulacağı yeterince açık olarak aktarılmıştır. Bu çerçevede öğretim sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin kazanımlarla uygun olduğu söylenebilir.

2. Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli ve kazanımlarla/yeterliliklerle tutarlı mıdır?

Dersin işlenişine yönelik verilen örnekler öğrenci merkezlidir. Verilen örnekler ve kazanımların ilişkisi programda ortaya konmuştur. Bu duruma ilişkin programda örneklerden oluşan önemli bir bölüm bulunmaktadır. Çok sayıda örnek bulunmakla birlikte bunların bir kısmına temsili olarak yer verilmiştir (TELPAS, 2017, s. 44-48):

Kelime tanımlama öğeleri
8-9. Sınıf, Başlangıç Seviyesi

Bu bir _____.



☐ tabak
☐ ayı
☒ bardak
☐ şişe

Raporlama Kategorisi	1- İngilizcede anlamı oluşturmak için gerekli olan kelimeleri ve dil yapılarını anlama
ÖB*	(C) Temel görsel kelimeleri geliştirme
Öge tanımı	Bu öge türü, ELL'nin boşluğa resimde gösterilen İngilizce kelimeyle kısa bir cümleyle/kelimeyle doldurmasını gerektirir. Değerlendirilen sözcükler, İngilizce dilinde yeni olan öğrencilerin öğrendiği en eski dersler arasındadır. Bu öge türü, başlangıç düzeyinin erken aşamalarını değerlendirir ve tüm notlar için geliştirmiştir.
PLDs**	(A) (i) Başlangıç seviyesindeki ELL'ler yüksek frekanslı ve resimlerle temsil edilebilen somut kelimeler gibi, öğrendikleri çok sınırlı, yakın zamanda pratik edilmiş, hafızaya alınmış veya oldukça tanıdık İngilizceyi okur ve anarlar. *ELPS öğrenci beklentileri (ÖB) **ELPS yeterlik seviyesi tanımlayıcıları (PLDs)

Günlük ve Rutin Akademik Dili Değerlendiren Cloze Öğeleri

Şekil 11. TELPAS'taki öğrenci merkezliliğe örnek başlangıç seviyesi kelime tanımlama öğeleri etkinliği. TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.Texas.gov/student/assessment/ell/telpas/>

Şekil 11'deki etkinlikte görüldüğü üzere, öğrencinin seviyesinde bir kelimenin sorulduğu belirtilmektedir. Kelimeyi hatırlaması için bir görselle desteklenmektedir.

Ayrıca yine hatırlaması için doğru seçenek şıklar arasında verilerek öğrencinin hatırlaması kolaylaştırılmaktadır.

10-12. Sınıf, Orta Seviye



Sal'ın yardıma ihtiyacı var çünkü o matematik problemini _____.

☐ soramıyor

☒ çözemiyor

☐ baba

☐ ödev

Raporlama Kategorisi	1- İngilizcede anlamı oluşturmak için gerekli olan kelimeleri ve dil yapılarını anlama
ÖB*	(C) Yazma dersindeki materyallerde rutin olarak kullanılan İngilizce kelime ve dil yapılarını kavrayabilme
Öge tanımı	Bu öge türü, bir veya iki cümleyle bir cloze formatına (boşluk doldurulmuş) sahiptir. Güçlü resim desteği sağlanır ve yüksek frekanslı İngilizce, kısa cümleler ve basit dil yapıları kullanılır. Bu tür öge başlangıç ve orta seviyeleri değerlendirmek için her seviyede
PLDs**	(B) (i) (iii), (iv) Orta Düzey ELL'ler günlük sözlü dil ve rutin somut kelimeler olmak üzere biraz daha geniş bir yelpazede kelime okur ve anlar. Temel dil yapıları hakkında artan bir anlayışa sahiptirler, kısa ve birbirine bağlı cümleleri anlayabilirler ve anlama devam etmek için görsel desteğe güvenirlir.

Şekil 12. TELPAS'taki öğrenci merkezliliğe örnek 10-12. sınıf kelime tanımlama ögeleri etkinliği. TELPAS. (2017). Texas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.texas.gov/student.assessment/ell/telpas/>

Etkinliklerde de vurgulandığı üzere, güçlü bir görsel destek ile anlamın bağlamdan çıkarılabileceği şekilde öğrencinin boşluğu doldurması beklenmektedir. Aynı zamanda

etkinliğin seviyelendirilmesi de öğrenci merkezli ve kazanımla tutarlı olarak hazırlandığını göstermektedir.

Şekillerdeki etkinliklerden hareketle TELPAS programındaki etkinliklerin öğrenci merkezli olduğu görülmektedir. Aynı zamanda kazanımlarla etkinlikler yakın ilişki içindedir. Etkinliklerin tamamen kazanımlara uygun hazırlandığı görülmektedir.

DEĞERLENDİRME

1. *Kazanımların/yeterliliklerin nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş midir?*

Kazanımların nasıl sınanacağı TELPAS'ta (2017) örnekleriyle gösterilmiştir. Kazanımların test edilmesi programın önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Program içerisinde görsellerle desteklenmiş kazanımların değerlendirildiği çok sayıda örneğe yer verilmiştir. Bunlardan bazıları “*Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli ve kazanımlarla/yeterliliklerle tutarlı mıdır?*” sorusunun cevabında örneklenmiştir. Ayrıca online olarak öğrencilerin çözeceği birçok test oluşturulmuş ve bununla ilgili uzun açıklamalar yapılarak kazanımların nasıl sınanacağı ortaya konmuştur. Programda kazanımların nasıl sınanacağına ilişkin şu ifadelerle yer verilmiştir (s. 11):

TELPAS'ın aşağıdaki sınıfları ve dil alanları için bütüncül derecede değerlendirilen bir değerlendirme süreci kullanılır:

- K-1 Kademesi: dinleme, konuşma, okuma, yazma,
- 2-12 Kademesi: dinleme, okuma, yazma.

ELPS ile uyum içinde, bu değerlendirmeler, her bir ELL'nin sınıfa uygun içerik alanı TEKS öğretimine girmek için İngilizceyi anlama ve kullanma becerilerini doğrudan ölçmektedir. Öğretmenler tarafından yapılan değerlendirmeler, öğrencilerin günlük eğitim öğretimindeki performansına dayanmaktadır.”

TELPAS'ın önemli değerlendirme ayaklarından birisi de “*Bahar Ön Değerlendirmesi*” dir. Bu değerlendirme ile öğrencilerin Bahar dönemine kadar öğrendikleri ölçülmeye çalışılır. TELPAS'ta bu durum şöyle açıklanmaktadır (2017, s. 11):

TELPAS, İngilizce öğrenenlerin, İngilizce yeterliliğini bahar dönemine kadar öğrendiklerini özet olarak değerlendirir. Bölge eğitim komisyonları, değerlendirmeyi yapmak için İngilizce öğrenenlere belirli öğretmenlerini görevlendirir. Bir öğrencinin resmi bir TELPAS notlandırıcısı (kendi öğretmeni) varken başka bir öğretmen daha görevlendirilir. Bu öğretmenler, iş birliği yaparlar. TELPAS değerlendiricileri bahar değerlendirmesinden kısa bir süre önce derinlemesine, Web tabanlı eğitim alırlar. Böylece öğretmenler, eyalet çapında tutarlı ve doğru

bir şekilde İngiliz dil yeterliğini notlandırabileceklerdir. TELPAS derecelendirme eğitim süreci hakkında ayrıntılı bilgiye adresinden¹ erişilebilir.

2-12. sınıftaki öğrenciler için TELPAS'ın okuma parçaları çevrimiçi olarak yönetilmektedir. Çoktan seçmeli test yaklaşımı kullanılır. Ek olarak, okuma seçimleri ve test soruları, okuma PLD'leri tarafından tanımlanan yeterlilik düzeylerini ölçmek için yazılmıştır (2017, s. 12). Öğrencilerin karşılaşabilecekleri soru örnekleri program kapsamında şu adresten² verilmiştir. Öğrenciler sınava girmeden önce kendi durumlarını soruları çözerek görebilmektedirler. Öğrenciler linkteki adrese girerek video, grafik, resim, metin olarak hazırlanmış soru örneklerini görebilmektedirler.

Öğrencilerin sınavlardan elde ettikleri puanların değerlendirilmesinde, TELPAS puan raporlarıyla ilgili ayrıntılı bilgi, “Değerlendirme Raporlarının Yorumlanması” başlıklı TEA yayımında, her yıl güncellenen ve “TEA Öğrenci Değerlendirme” bölümü web sitesinde³ bulunmaktadır.

Programda sinama durumlarını örnekleyen başka türde örnekler de bulunmaktadır. Bunlardan biri aşağıda gösterilmiştir (TELPAS, 2017, s. 50-62):

¹ <http://www.tea.state.tx.us/student.assessment/ELL>

² <https://support.assessment.pearson.com/dosearchsite.action?key=TN&searchQuery.queryString=&searchQuery.spaceKey=TN>

³ <http://www.tea.state.tx.us/student.assessment/resources/guides/interpretive>

İyi Arkadaşlar



- 1) Jeff bisikletinden düştü ve bacağına zarar verdi. Yürümesine yardımcı olması için bir çift koltuk değneği kullanması gerekiyordu.
- 2) Jeff'in okuldaki sınıf arkadaşlarından yardıma ihtiyacı vardı. Rosa kitaplarını sınıfa taşımaya yardımcı oldu. Dave öğle yemeğinde Jeff'e yardım etti. Jeff'in yiyecek tepsisini kafeteryadaki masaya taşıdı.
- 3) Sonra Jeff'in bacağı iyileşti. Kendi başına yürüyebilirdi. O, Dave ve Rosa'ya yaptıkları her şey için teşekkür etti.
"Size yardım edebileceğim bir şey olursa lütfen bana bildirin," dedi Jeff.
- 4) Dave ve Rosa birbirlerine baktı ve gülümsedi. Dave, "Belki de önümüzdeki hafta olacağımız matematik sınavı için çalışmamıza yardımcı olabilirsiniz." dedi.
- 5) "Sana ve Rosa'ya yardım etmekten memnun olacağım." dedi Jeff bir gülümsemeyle. "Bu öğleden sonra başlayabiliriz."

Jeff'in kitaplarını sınıfa kim taşıdı?

- ☐ Jeff'in annesi
- ☐ Jeff'in öğretmeni
- ☐ Dave
- ☒ Rosa

Genel olarak hikâye ne hakkında?

- ☐ Bir çocuğun nasıl yaralandığı
- ☐ Bir çocuğun okulu neden sevdiği
- ☒ Arkadaşların birbirine nasıl yardım ettiği
- ☐ Bir çocuğun matematik testi için neden çalıştığı

Hikâyeden Rosa ve Dave'in _____ olduğunu söyleyebiliriz.

- ☐ yorgun
- ☐ cesur
- ☐ gururlu
- ☒ yardımsever

Şekil 13. TELPAS'TA hikâyelendirme seçimi, 3. sınıf, orta seviye. TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System.
<https://tea.texas.gov/student.assessment/ell/telpas/>

2. Sınama durumlarına verilen örnekler, ilgili konuların kazanımlarını/ yeterliliklerini ölçer nitelikte midir?

Sınama durumuyla ilgili verilen örnekler kazanımları ölçer niteliktedir. Programda bu duruma ilişkin örneklerle beraber birçok tablo oluşturulmuştur. Özellikle etkinlik ve kazanımlar ilişkilendirilerek tablolar üzerinden teyit edilmektedir. Aşağıdaki örnekler, programda sınama durumlarının kazanım ilişkisini belirten örneklerden birkaçını temsil etmektedir (TELPAS, 2017, s. 57-61).

Söz konusu tablo ve şekillerde görüldüğü üzere kazanımların nasıl sınanacağı örneklerle gösterilmiş ve yeterince açık bir şekilde ifade edilmiştir. Öğrencilerin bağlamdan hareketle doğru cevabı bulmaya çalışması dil öğrenimini işlevsel kılmaktadır. Bu noktada dikkat çeken eksiklik sınama durumlarının sadece çoktan seçmeli testlerle yapılmasıdır. Sınama durumlarına ilişkin bir çeşitliliğin bulunmaması önemli bir eksikliktir.

4.3. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı ile TELPAS Programının Karşılaştırılması

Programların karşılaştırılmasında “Tüm Eğitim Kurumları İçin Program Değerlendirme Ölçeği” soruları kullanılmıştır. Programlar karşılaştırılmadan önce her program kendi içinde detaylı bir şekilde karşılaştırılmıştır. Bu bölümde programların karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan sonuçlar paylaşılmıştır. Programlarla ilgili detaylı açıklamalar programların değerlendirildiği bölümlerde verilmiştir.

BAGLAM

1. Hazırlanan programların dayandığı belli bir felsefe var mıdır?

TELPAS programında belirtilmiş bir eğitim felsefesi bulunmamaktadır. Program çerçevesinde ön plana çıkan öğrenci merkezlik, bilginin öğrenci tarafından yapılandırılması, ayrıca bilginin öğrencinin günlük hayatta pratik şekilde kullanabileceği şekilde düzenlenmesi gibi ifadeler programın daha çok ilerlemeci eğitim felsefesi anlayışına göre oluşturulduğunu göstermektedir. Bu yönüyle Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü Dersi programı ile benzerlik göstermektedir. Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında da eğitim felsefesine ilişkin bir açıklama yapılmamakla beraber programda öne çıkan ifadelerin ilerlemeci eğitim felsefesi ile yakından ilişkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra geçmiş bilgilerin öğrenilmesi, kültür aktarımının programda

önemli bir şekilde yer alması, dikte çalışmalarının üzerinde önemle durulması programda esasici eğitim felsefesinden izler olduğunu da göstermektedir.

Programların hangi eğitim felsefesinin üzerine bina edildiğinden açıklıkla bahsedilmemesi ve bu durumun gerekçelendirilmemesi her iki programın da eksikliği olarak dikkat çekmektedir. Programlardaki eğitim felsefelerine ilişkin detaylı açıklamalar programların değerlendirme bölümlerinde bulunmaktadır.

2. Hazırlanan programlarda belli bir öğrenme kuramı/kuramları temele alınmış mıdır?

TELPAS programında belirtilmiş bir öğretim kuramından bahsedilmemektedir. Program içerisinde birçok yerde “scaffolded” yani “yapı iskelesi” kavramı kullanılmaktadır. Bu kavram özellikle Vygotsky’nin “Sosyokültürel” öğrenme kuramındaki anahtar kavramlardan birisidir. Bunun yanı sıra program çerçevesinde yapılandırmacı ve bilişsel öğrenme kuramlarından kavramlar görülmektedir. Özellikle Piaget’in bilişsel öğrenme kuramında bulunan somut dönem, soyut dönem, hedef grubun düzeyi gibi kavramlar bilişsel öğrenme kuramı ile ilişkilidir.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü Dersi programında herhangi bir öğrenme kuramından açık bir şekilde bahsedilmemiştir. Bu yönüyle Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı ile TELPAS programı, kılavuzlarında hangi öğrenme kuramından yararlandıklarını belirtmemeleri önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir. Diğer taraftan Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu programda, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı öğretim kuramları ile ilgili kavramlar tespit edilmiştir. Bakanlığın programında bir öğrenme kuramına bağlı kalmaksızın farklı öğrenme kuramlarından yararlandığı görülmektedir. Bu durum öğrenme kuramlarının kullanımı konusunda bir esneklik oluşturmaktadır.

Her iki programda da açıkça bir öğretim kuramına işaret edilmemiş olması ve bu durumun gerekçelendirilmemiş olması programların eksik yönleri arasında sayılabilir. Programların değerlendirme bölümünde söz konusu madde ile ilgili daha detaylı bilgilere yer verilmiştir.

3. Programların kullanma kılavuzu hazırlanmış mıdır?

Her iki program için de kullanma kılavuzu hazırlanmıştır. Kılavuzlar arasındaki en önemli farkların başında, TELPAS programının web tabanlı bir rehber olarak hazırlanmış olması gelmektedir. Programın Web tabanlı olmasından dolayı her an ulaşılabilme imkânı

bulunmaktadır. Programda öğrenci örneklerine ilişkin hazırlanmış videolar, online test örnekleri ve sorular ile beraber zenginleştirilmiş bir içerik bulunmaktadır. TELPAS kullanma kılavuzunun öğretmene rehberlik etmesi noktasında destekleyici ve yeterli olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı kullanım kılavuzu ise basılı materyal olarak hazırlanmıştır. Önceki yıllarda online olarak erişimi bulunmakta iken şu an erişimi bulunmamaktadır. Web tabanlı olmaması, önceki programlara yer vermemesi, öğretmeni yönlendirme konusunda yeterince işlevsel olmaması kullanım kılavuzunun eksiklikleri arasında sayılabilir.

TELPAS programının, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programa göre geçmiş programlarla ilişkisinin görülebilmesi, Web tabanlı olması, rehberlik edici videolarla desteklenmesi, bilişsel özelliklere ve aşamalılığa dikkat ederek kazanımların yapılandırılması ve daha işlevsel bir kullanıma sahip olması gibi özelliklerle ön plana çıktığı söylenebilir.

4. Programlar kim/kimler tarafından hazırlanmıştır?

TELPAS (2017) tasarımı Teksas Eğitim Ajansı tarafından oluşturulan yetkili bir grup tarafından hazırlanmıştır. Bu grupta;

- İki dilli/ESL genel eğitim öğretmenleri,
- İki dilli/ESL koordinatörler,
- Bölge ve kampüs test koordinatörleri ve yöneticileri,
- Değerlendirme uzmanları bulunmaktadır (s. 3).

Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü Dersi programını (2010) bir komisyonun hazırlamıştır. Bu komisyonda (s. 3);

- Bir program geliştirme uzmanı,
- İki edebiyat/Türkçe öğretmeni,
- Beş Sınıf öğretmeni,
- Bir sosyal bilgiler öğretmeni,

- Bir Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi, uzmanı yer almaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi programını hazırlayan komisyonda iki dillilik ve ölçme ve değerlendirme uzmanı bulunmaması büyük bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. TELPAS programını hazırlayan komisyonun iki dillilik konusunda uzmanlaşmış geniş çaplı bir heyet olduğu görülmektedir. Alanlarında uzman olan geniş çaplı bir heyet tarafından programın hazırlanması TELPAS programının güçlü tarafını oluşturmaktadır.

5. Programdaki hedef kitleyi kim oluşturmaktadır?

TELPAS'ta programın odak grubunu iki dilli heterojen öğrencilerin oluşturduğu ifade edilmektedir. Hedef grup programda detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu anlamda Amerika Teksas eyaletinde yaşayan iki dilli öğrenciler TELPAS programının hedef kitesidir. Program ve kazanımların yapısına bakıldığında farklı yeterlilik kategorilerine göre seviyelendirmelerin oluşturulması da hedef kitlenin heterojen yapısına dikkat edildiğini göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında hedef kitleyi yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının oluşturduğu belirtilmektedir. Bahsedilen kitle oldukça karmaşık bir kitle olmasına karşın bu duruma ilişkin bir açıklama bulunmamaktadır. Bakanlık tarafından hazırlanan programın en zayıf taraflarının başında, hedef kitle hakkında yeterli bilgilerin olmaması gelmektedir. Örneğin 1., 2. ve 3. sınıflar için aynı ders kitabı kullanılmaktadır. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının hangi ülkede yaşadıkları programın oluşturulması açısından önemli bir unsurdur. Program oluşturulurken ilgili ülkenin sosyokültürel durumu, Türk nüfusun sosyokültürel yapısı, Türkçenin günlük hayattaki kullanım durumu, eğitim olanakları, öğrenci ihtiyaç analizi gibi çok önemli etkenler dikkate alınmalıdır. Bu tür durumlar için programda herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra Türkçe ve Türk Kültürü programı ana dil öğretiminde kullanılan Türkçe programı gibi hazırlanmıştır. Halbuki Türk öğrencilerin dil yapılarına bakıldığında çok heterojen bir grupta karşılaşılmaktadır. ABD gibi ülkelerde Türk çocuklarının çoğunluğu Türkçeyi ya çok az bilmekte ya da neredeyse hiç bilmemektedir. Dolayısıyla programda Türkçeyi hiç bilmeyen, iki dilli olmakla beraber baskın dili Türkçe olan veya yaşadığı ülkenin dili olan şeklinde ayrımların olmadığı ve bu duruma vurgu yapılmadığı görülmektedir.

İki dillilik çerçevesinde öğretim yapılacak hedef kitlenin her anlamda analiz edilmesi ve buna göre içerik-program hazırlanması önem arz etmektedir. Bu bağlamda programda detaylı bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Yurt dışında farklı ülkelerde yaşayan öğrencilerin homojen bir grup gibi değerlendirildikleri görülmektedir. Bu noktada inisiyatif öğretmene bırakılmakta ve öğretmenin ihtiyaca göre hareket etmesi gerektiği ifade edilmektedir. Elbette öğretmenlerin gerektiğinde program ve içeriği esnetme, yeniden düzenleyebilme durumları söz konusu olabilir. Fakat öğretmenin programdaki kazanımları, ders kitaplarındaki içeriği esnetebileceği bir zemin ne programda ne de ders kitaplarında bulunmamaktadır.

6. Programda velinin rolü nedir?

TELPAS programında veliler ile ilgili detaylı açıklamalar bulunmamaktadır. Velilerle ilgili üzerinde durulan konuların başında öğrencinin gelişimi hakkında bilgilendirilmesi gelmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında velilerin rolüne ilişkin herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Bu durum her iki programın da eksik tarafı olarak değerlendirilmektedir. Çünkü dil öğrenimi sadece okul ile sınırlandırılabilir bir süreç değildir. Özellikle çocuğun okul dışındaki vaktinin çoğunu ailesiyle birlikte geçirdiği düşünülürse velilerin çocuklarının dil öğrenimi sürecinde önemli bir role sahip oldukları öngörülebilir. Programların, velilere bu noktada bir öğrenme sorumluluğu yüklememesi, okul dışında dil öğrenim sürecine ilişkin velileri yönlendirmemesi ve en önemli boyutuyla ikinci dil öğrenim sürecinin psikolojik boyutları ve süreçlerine ilişkin velileri bilgilendirmemesi programlar açısından büyük bir eksikliklerdir. Dil öğrenme sürecinde çocuğun motivasyonunun, öğrenilen dile karşı tutum ve algısının öğrenme sürecini önemli düzeyde etkilediği düşünüldüğünde programlardaki veli ayağının ihmal edildiği görülmektedir.

7. Programda öğretmenin rolü nedir?

TELPAS programında öğretmenlerden önemli beklentiler sıralanmıştır. Özellikle kullanılan bir kavram bu noktada dikkat çekmektedir. “Scaffolded veya Scaffolding Learning” şeklindeki kavramlar programda birçok yerde geçmektedir. Yapı iskelesi olarak çevrilen bu kavram ile öğretmen, öğrenme sürecinde öğrenciye planlı bir destek sunmaktadır. Öğrencinin anlama düzeyi ilerledikçe öğretmen desteğini azaltmaktadır. Öğrencinin bir

konuyu anlayabilmesi için öğretmen çeşitli destek unsurlarla öğrenme sürecini desteklemektedir. Öğretmenler, öğrencinin seviyesine göre hangi durumlarda neleri, neden anlayamadığını öngörebildiği için öğrencilerin konuları nasıl anlayabileceklerini ve durumuna göre hangi destek unsurları kullanacağını bilmektedir. Kavram, temel olarak öğrencinin öğretmenin desteği ile öğrenmesi üzerine kurulmuştur.

TELPAS'ta (2017) öğretmenlerle ilgili beklentiler şu şekilde ifade edilmiştir (s. 11):

“Öğretmenler, ELPS (İngiliz Dili Yeterlik Standartları) öğrencilerinin beklentilerini kullanmaktan ve PLD (yeterlilik düzeyi tanımlayıcıları)'lerin;

- ELL'lerin İngilizce dil yeterliliğini izlemekten,
- Öğrencilerin daha yüksek İngilizce dil yeterlilik düzeylerine ilerlemelerine yardımcı olmaktan,
- Öğrenmenin -dil bilimsel olarak yerleştirilmiş öğretim yoluyla- erişilebilir kılınmasından, sorumludur.”

TELPAS'ta belirlenmiş yeterliliklere öğrencilerin ulaştırılması öğretmenlerden beklenen temel hedeflerdendir. Öğretmenin diğer bir görevi öğrencinin performansını günlük olarak değerlendirmektir. Yani öğretmen, öğrenme süreci içerisinde ve bahar ayında öğrenciyi değerlendirerek öğrencinin ne yönde gelişim sağladığını veya sağlayamadığını ölçmektedir. Bu yönüyle öğretmen programda çok büyük bir öneme sahiptir. TELPAS'ta öğretmenden beklentilerin son derece açık ve işlevsel olarak belirtildiği görülmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı programda öğrencinin günlük olarak öğrenmesinin takip edilmesi, öğrenme iskelesi olarak tarif edilen (scaffolding) yani öğretmenin öğrenme sürecinde bilgiyi dikte etmeden öğrenciye rehberlik ederek öğrenmesine yardımcı olması gibi kavramların bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenin programdaki rolü, hazırlanmış müfredatı öğrenciye öğretmek şeklinde anlaşılabilir. Öğretmenin rolü öğrenciye göre değil, müfredata göre şekillenmektedir. Programda öğretmenden bilgiyi öğrenciye aktarması ve öğrenme sürecini yönetmesi beklenmektedir. Bu anlayış daha çok davranışçı öğrenme yaklaşımı ile bağdaşmaktadır. Diğer taraftan öğrencinin bilgiyi yapılandırması, üretmesi ve sosyal hayat içerisinde kullanması, öğretmenin de bu süreçte rehberlik etmesi beklenmektedir. Söz konusu rol ise yapılandırmacı anlayış ile uyumludur. Programdaki bu farklılıklar öğretmenin rolüne ilişkin bir netlik olmadığını göstermektedir. Bunun temel sebebi olarak ise öğretmenden aynı anda çok şey beklenmesi söylenebilir. Öğretmenin bir

tarafından Türkçe öğretmesi gerekirken, bir taraftan kültür aktarımı ve değerler eğitimi yapması beklenmektedir. Özellikle ders kitaplarındaki içeriğe bakıldığında öğretmenin aynı ders kapsamında hem Türkçe hem Tarih hem Coğrafya hem Din Kültürü anlatması gerekliliği bu anlamda öğretmene ilişkin çok fazla beklentinin olduğunun kanıtıdır. Özellikle Avrupa’da, haftada 2 saatlik, ABD’de “after school” denilen hafta sonu okullarında bir-iki saatlik Türkçe derslerinde bütün bunları bir öğretmenin yerine getirmesini beklemek mümkün değildir. Sonuç olarak bakanlık tarafından hazırlanan programda öğretmenden pek çok beklenti sıralanmıştır fakat bunları sınırlı saatler içerisinde gerçekleştirmesi mümkün görülmemektedir. Ayrıca Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen beklentilerinin çok net olarak ortaya konmadığı görülmektedir. Bu durum öğretmenler açısından neler yapılacağı konusunda bir standart oluşturulmasını engellemektedir. Ayrıca öğrenme beklentileri net olarak ölçülemediği ve bu noktada sistematik bir değerlendirme yapılamadığı için öğretmenlerin performansları hakkında bir değerlendirme ve denetleme yapılamamaktadır.

8. Programlarda öğrencinin rolü nedir?

TELPAS programının temel amacı, öğrenciye temel iletişim becerilerini kazandırmak ve aynı zamanda eğitim sürecinde akademik bir dil yeterliliği oluşturabilmek olarak tanımlanmıştır. Öğrenci programın merkezinde ve etkin olarak yer almaktadır. Programdaki yeterlik değerlendirmeleri, belli puanları almaktan ziyade bir yeterlik düzeyinden başlayarak bir sonraki yeterlilik düzeyinde ilerleme esasına göre işlemektedir. Çok farklı seviyelerde öğrenciler bu sistem içerisinde dil öğrenmektedir. Programdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere öğrencinin aldığı puanlardan ziyade öğrenmesindeki gelişme daha fazla ön planda tutulmaktadır. Farklı seviyelerdeki öğrencilerin seviyelendirilmiş kazanımlar ile karşılaşmaları programın farklı öğrenci seviyelerini göz önünde bulundurduğunu göstermektedir. Bu durum programın öğrenci merkezli olduğunu göstermektedir.

ELPS’te (İngiliz Dili Yeterlik Standartları) başlangıç düzeyinde yer alan yeterliliklerinden anlaşılacağı üzere; öğrenci ile ilgili gerçekçi bir değerlendirme yapılarak ve öğrencinin durumuna odaklanılarak, öğrenciyi anlamaya işaret eden ve öğrenciyi psikososyal yönden değerlendiren yeterliliklere yer verilmiştir. Programdaki ifadelerden çıkarılacak bir diğer sonuç da öğrenciler arası bireysel farklılıklar bulunabileceğidir. Programda ayrıca öğrenciler için web tabanlı görsel ve işitsel malzemelerle zenginleştirilmiş test modüllerinin hazırlanmış olması, öğrenci hazırbulunuşluğunun dikkate alınarak oluşturulmuş yönergeler

bulunmaktadır. TELPAS programının en güçlü taraflarından birisi, programın öğrenci merkezli olarak hazırlanmış olmasıdır. Kazanımların öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş olması bu durumun en belirgin göstergesidir.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu programda öğrencinin rolü hakkında bir netlik bulunmamaktadır. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerine ilişkin herhangi bir bilginin bulunmaması, programların ve ders kitaplarının 1-3., 4-5., 6-7., 8-10. sınıf şeklinde gruplanması öğrenciler arasındaki bireysel farkların, öğrenme düzeylerinin önemli anlamda dikkate alınmadığını göstermektedir. Davranışçı öğrenme kuramı kapsamında yapılandırılmış bir anlayış ile öğrencinin kendisine sunulan bilgiyi öğrenmesi gerekliliği programda birçok yerde geçmektedir. Programdaki anlayışa göre, öğrencinin dışında bir bilgi bulunmaktadır ve öğrenci bu bilgiyi almakla sorumludur. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre bir çalışma yapılmamış olması programın öğrenci merkezli olmaktan uzak olduğunu göstermektedir. Programın öğrenci merkezli olmamasına yönelik diğer bir gösterge de kazanımlardır. Kazanımların öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak hazırlanmaması önemli bir eksiklik olarak dikkat çekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının, programda öğrencinin ihtiyaçlarına, beklentilerine yönelik bir tanımlama yapmaması, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını programa yansıtmaması önemli eksiklikleri arasındadır. Bu maddeye ilişkin daha detaylı bilgi programlardaki değerlendirmelerde bulunmaktadır.

HEDEF

1. Programlarda kazanımlar/yeterlilikler konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun mudur?

TELPAS'ta, yeterlilikler konu alanı özelliğine, öğrenci seviyesine ve aşamalı sınıflama ilkelerine göre sıralanmıştır. Programda her seviye için anlamsal olarak bir aşamalılık ilkesi söz konusudur. Öğrenciden, öncelikle anlamı genel olarak kavraması, sonra anlamda derinleşmek için sözcükler, cümleler anahtar ifadeler, temel ve önemli noktalar, detaylar ve örtük anlamlar üzerinde durması beklenmektedir. Anlamadığı ya da daha iyi anlamaya ihtiyacı olduğunda ise konuşmacıdan yavaşlamasını, tekrar ifade etmesini beklemek gibi davranışlarla anlamsal olarak aşamalılık ilkesine uyulduğu görülmektedir. Diğer taraftan Bloom Taksonimisi'ndeki bilişsel alan basamakları arasında yer alan bilgi (hatırlama-

tanıma), kavrama (açıklayabilme), uygulama (kullanabilme-problem çözme), analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarının dikkate alındığını söylemek mümkündür.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi programındaki kazanımlarda bazı eksiklikler olsa da genel olarak aşamalı şekilde sınıflandığını söylemek mümkündür. Özellikle anlamsal boyuttaki aşamalılıktan ziyade Bloom Taksonomisi'ndeki basamaklar arasındaki ilişkiye zaman zaman dikkat edilmediği görülmektedir. Fakat bu durum programın genelini etkilememektedir.

2. Programlarda kazanımlar/yeterlilikler öğrenci düzeyine uygun mudur?

TELPAS programındaki kazanımların öğrencilere uygunluğunun teyit edildiğine dair bir bilgiye ulaşılamamıştır. Kazanımların öğrenciler açısından uygunluğu konusunda bir bilgi olmadığı için bu konuda net bir bilgi vermek mümkün değildir. Kazanımların, başlangıç, orta, ileri ve daha ileri düzeyler olmak üzere yapılandırıldığı görülmektedir. Programda verilen etkinlik örnekleri ile ilgili videolar ve kazanımlar arasında doğrudan ilişkinin olması, kazanımların gerçek yaşamdaki bu tür somut olaylar üzerinden hazırlandığını göstermektedir. Dolayısıyla kazanımların öğrenci düzeyine uygun olarak hazırlandığı söylenebilir. Aynı durum düzeyler açısından da söz konusudur ve düzeyler arasında da bir uyum vardır.

Kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı açısından herhangi bir hazırbulunuşluk, düzey belirleme sınavı veya akademik bir çalışmadan bahsedilmemektedir. Dolayısıyla Türkçe ve Türk Kültürü dersi programının kazanımları açısından düzeye uygunluğu konusunda bir yorum yapılamamaktadır. Programdaki kazanımlarda, Türkiye'de öğrenim görmekte olan öğrenciler için hazırlanmış Türkçe öğretim programından yararlanıldığı görülmektedir. Bu yönde birçok kazanım bulunmaktadır. Oysa yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları ile Türkiye'de yaşayan Türk çocuklarının aynı kazanım düzeylerine sahip olması düşünülemez. Bu çerçevede kazanımlarla ilgili mutlaka pilot bir çalışma yapılması gerekliliği ortadadır. Kazanım düzeylerinin çocuklara uygunluğu kontrol edilmeksizin programa uyulmasının beklenmesi yanlış bir uygulamadır. Diğer taraftan sınıfların 1-3.sınıf, 4-5. sınıf, 6-7. sınıf şeklinde ayrılması kazanımların hangi sınıfa ve düzeye göre ayrılacağı konusunda bir belirsizlik oluşturmaktadır. Ayrıca becerilerin dinleme-okuma ve konuşma-yazma şeklinde gruplanmış

olması bu belirsizliği güçlendirmektedir. Söz konusu bu durumlar programla ilgili olumsuz durumlardır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi kazanımlarının birçok olumsuzluğa rağmen kendi sistematığı içerisinde değerlendirildiğinde birbiriyle tutarlılık gösterdiği ve bir düzey oluşturduğu ifade edilebilir. Buna karşın TELPAS programında, çocukların dil öğrenimi konusunda farklı düzeylere ayrıldığı ve kazanımların/yeterliliklerin bu düzeylere göre düzenlendiği görülmektedir. Bu düzeyler başlangıç, orta, ileri ve daha ileri şeklinde bir sınıflamaya tabi tutulmuştur. Kazanımların da bu düzeyler çerçevesinde oluşturulduğu görülmektedir. Bu yönüyle TELPAS'ın dil öğrenimine yaklaşım açısından daha doğru bir pedagojik anlayışa sahip olduğu ifade edilebilir.

Her iki programda da kazanımların öğrenci düzeyine uygunluğu konusunda net bilgiler bulunmamaktadır. Bu durum her iki program açısından geliştirilmesi gereken durumların başında gelmektedir.

3. Programlarda kazanımlara/yeterliliklere uygun etkinlik örnekleri verilmiş midir?

TELPAS programında, kazanımlara uygun etkinlik örnekleri verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü ders programında kazanımların tamamını karşılayan etkinlik örnekleri bulunmamaktadır. Bazı etkinlik örnekleri kazanımlara uygun iken bazı etkinlik örnekleri ve kazanımlar arasında bir ilişki kurulamamıştır. Genel olarak etkinlik örnekleri ile kazanımlar arasında kısmi bir örtüşmeden bahsedilebilir. Fakat çoğunlukla kazanımları karşılayan etkinlik örneklerine ya rastlanmamış ya da var olan bazı etkinlik örnekleri ile kazanımlar uyuşmamaktadır.

İÇERİK

1. Programlarda kazanımlar/yeterlilikler ile içerik ilişkisi kurulmuş mudur?

TELPAS'a göre içeriklerin oluşturulmasında belli bir yapının göz önünde bulundurulduğu ifade edilmektedir. Bunlar bireylerarası temel iletişimsel beceriler ve akademik dil becerileridir. İçeriklerin oluşturulmasında ve yeterliliklerde bu iki ölçütün temel alındığı belirtilmektedir. Yeterlilikler incelendiğinde ve ders kitabındaki içeriklere bakıldığında olumlu yönde bir ilişki kurulduğundan bahsetmek mümkündür.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında, kazanımlar ve içerik arasında yüzeysel bir ilişkiden bahsedilebilir. Ancak bu ilişki yetersiz kalmaktadır. Öğretilmek istenen dil yapıları ve içerik arasında neredeyse hiçbir ilişki

bulunmadığı söylenebilir. Kazanımların genellikle bilişsel düzeyin bilgi alt basamağına göre hazırlandığı görülmektedir. Programda öğrencinin kazanması hedeflenen girişimcilik, sosyal katılım, eleştirel düşünme, vb. üst düzey bilişsel beceriler ile kazanımlarda yer alan unsurların bilişsel düzeyle uyuşmadığı görülmektedir. Çünkü kazanımların büyük ölçüde alt düzey bilişsel düzeylere göre hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca konuşma ve dinleme kazanımlarının yazma kazanımına göre daha az kullanıldığı görülmektedir. Halbuki programın başındaki açıklamada Türkçe dersinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinden oluştuğu ve bu becerilerin eşit şekilde programda yer alması gerektiği ifade edilmiştir. İçerik ve kazanım ilişkisinin daha sağlam bir temelde ele alınabileceği metinlerin seçilmediği görülmektedir. Metinlere bakıldığında tarihî, siyasi, coğrafi ve ülke bilgisinin çok fazla ön plana çıkarıldığı metinler görülmektedir. Kazanımlarla, metinlerin ilişkisi olumsuz olarak değerlendirilmektedir.

2. Programlarda diğer ders alanları ile ilişki kurulmuş mudur?

Telpas programında diğer ders alanları ile ilişkili olabilecek bir içerik oluşturulduğu görülmektedir. İkinci dilin öğrenilmesindeki önemli bir dil hedefi olarak akademik dil yeterliliği hedefi konulmaktadır. Bu hedef sadece İngilizce dersleri için değil diğer ders alanları için de geçerlidir. Bu kapsamda etkinlik örnekleri başta olmak üzere, ders kitabındaki diğer derslerle ilişkili metinler ve diğer derslerin içinde yer alan dilsel gelişim alanları dikkate alındığında diğer derslerle güçlü bir bağın kurulduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında diğer derslerle ilişki kurulmasına yönelik bir ifade geçmemekte ve bu durumun dışında herhangi bir etkinlik örneği bulunmamaktadır. Fakat ders kitabında kültürel öğeler, tarihî karakterler ve coğrafi bölgeler ve şehirlerle ilgili içeriklerin yer aldığını belirtmek gerekir. Söz konusu kavramlar diğer derslerle ilişkilendirilebilir. Diğer ders alanları ile ilişki dersler üzerinden değil konular ve kavramlar üzerinden kurulmuştur.

3. İçerik seçiminde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alınmış mıdır?

TELPAS'ta öğrencilerin önceki bilgileri, bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin dikkate alındığı görülmektedir. Özellikle “scaffolded” yani yapı iskelesi kavramı ile öğrencilerin ön öğrenmelerinin dikkate alındığı söylenebilir. Bilişsel olarak öğrencilerin nerede zorlanacağı, yeterlilikler arasındaki bilişsel farkları ve benzerlikleri,

sonraki yeterliliklere bilişsel olarak nasıl ulaşılacağı konusunda programdaki ifadeler bilişsel ve duyuşsal özelliklerin dikkate alındığını göstermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında, içerik seçiminde genel olarak bir tekdüzelikten bahsedilebilir. Öğrencilerin ilgisinin dikkate alındığını söylemek için yapılmış bir değerlendirme programda ve kılavuz kitapta yer almamaktadır. Kitapların, içindekiler kısmı incelendiğinde öğrencilerin yaşadığı yerden ve yaşamlarından herhangi bir temanın işlenmediği görülmektedir. Konu dağılımına bakıldığında her sınıf düzeyinde ülkenin fiziksel tanıtımının, tarihînin ve kültürünün ele alındığı konuları görmek mümkündür. Öğrencilerin yaş grubu itibarıyla ilgi duyabileceği konuların kitapta yer almaması bu konuda öğrenci ilgisinin dikkate alınmadığı yönünde bir fikir oluşturmaktadır. Kitabın didaktik bir öğretim tarzını benimsediği ve yoğun bir kültürel aktarım yapmaya çalıştığı değerlendirilmektedir. İçerik seçiminde öğrencilere yönelik güçlü bir kültür aktarımı yapılmasına uygun metinlerin seçildiği görülmektedir. Özellikle 1-3., 4-5., ve 6-7. sınıf ders kitaplarındaki metinlerin konu başlıkları dikkatle incelendiğinde öğrencinin ilgisinin, yaş düzeyinin, yaşadığı yerin özelliklerinin dikkate alınmadığı görülmektedir. Aksine kitabın açık bir kültür aktarımı hedefi doğrultusunda amaçladığı içeriği öğrenciye sunma gibi bir hedefinin olduğunu söylemek mümkündür. Bilişsel açıdan öğrencilerin(1-7.sınıf) somut düşünme döneminde oldukları göz önünde bulundurulduğunda soyut ifadelerin fazlasıyla ön planda olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra bilgi düzeyi olarak öğrenci, seviyesinin üzerinde çok sayıda kelime ile karşılaşmaktadır. Öğrenmesi beklenen çok sayıda kelime ile gereksiz bir bilgi yüklemesi yapıldığı görüşü ortaya çıkmaktadır. Duyuşsal açıdan değerlendirildiğinde bu özelliğe yönelik metinler (özellikle şiirler) ve etkinlikler düzenlenmekle beraber bu konuda bir yetersizlik göze çarpmaktadır. Metinlerin duyuşsal özellikleri kazandırabilme niteliğinden uzak olduğu düşünülmektedir. İçerik seçiminde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine uygun metinlerin seçilmediği çok açık bir şekilde görülmektedir.

SÜREÇ

1. Programlarda öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kazanımlara/yeterliliklere uygun mudur?

TELPAS'ta öğrencilerin bilgi ve becerilerine yönelik tanımlamalarda öğretim stratejilerinden bahsedilmemektedir. Öğretim stratejileri programda kavram olarak yer

almakla birlikte detaylı olarak işlenmemiştir. Programdaki etkinlik türleri üzerinden yöntem ve tekniklere dair birtakım göndermeler bulunmaktadır. Ancak bunların nasıl işe koşulacağı genel olarak açıkça ifade edilmemiştir. Programdaki etkinlik örneklerine bakıldığında öğretmenin yapabileceği birtakım çıkarımlar olabileceğini söylemek mümkündür. Bu çerçevede etkinlik örneklerinden hareketle öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kazanımlarla ilişkisinin uygun olduğu söylenebilir.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında yer alan öğretim, yöntem ve stratejileri ile ilgili özel bir açıklama bulunmamaktadır. Bununla birlikte kazanım tablosu içerisinde yer alan etkinlik örnekleri, hangi strateji, yöntem ve tekniğin kullanıldığını anlayabilmek için fikir verici nitelikte değerlendirilebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kazanımlar ve öğretim strateji, yöntem ve teknikleri açısından genel olarak bir yeterlilikten söz edilebilirken eksikliklerin olduğunu da belirtmek gerekir. Fakat daha geniş anlamda değerlendirildiğinde bu konuda bir yetersizlikten bahsedilebilir. Özellikle soru-cevap yönteminin baskın olarak kullanıldığı görülmekle birlikte programda belirtilen öğrencinin arkadaşları ile takım çalışması yapması, proje hazırlaması, eleştirel düşünebilmesi, canlandırma-drama gibi becerilerden programda bahsedilmesine karşın kazanımlarda ve etkinliklerde çok az sayıda yer aldığı görülmektedir. Bunun yanı sıra özellikle konuşma ve dinleme etkinliklerinin çok az sayıda olduğu, dolayısıyla bu becerilere yönelik öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, her iki program açısından da öğretim yöntem, teknik ve stratejileri ile ilgili detaylı açıklamalar yapılmamıştır.

2. Programlarda dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli midir ve bunlar kazanımlar/yeterlilikler ile tutarlı mıdır?

TELPAS'ta dersin işlenişine yönelik verilen örnekler öğrenci merkezlidir. Verilen örnekler ve kazanımlar arasında programda tablolar oluşturulmuştur. Söz konusu tablolarda etkinlik örneklerinin öğrenci merkezli olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu örneklerin kazanımlarla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin programda örneklerden oluşan önemli bir bölüm bulunmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu Türkçe ve Türk Kültürü dersi programı etkinlik örneklerinde, etkinliklerin öğrenci merkezli olduğu görülmektedir. Kazanımlarla ilişkisi açısından değerlendirildiğinde ise ciddi bir tutarsızlık görülmektedir. Bir beceri ve sınıf

düzeyinde etkinlik örnekleri ve kazanımlar yakın ilişkili iken bir başka sınıf ve beceri düzeyinde dolaylı ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan birçok kazanımla ilişkisi kurulamayan etkinlik örneklerine de rastlanmıştır. Bu konuda yapılan değerlendirmeler ışığında standart bir ilişkiden söz edilemediği söylenebilir. Bu konudaki daha detaylı analizler programların kendi içerisindeki değerlendirmelerinde yer almaktadır.

DEĞERLENDİRME

1. Programlarda kazanımların/yeterliliklerin nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş midir?

Kazanımların nasıl sınanacağı TELPAS programında örnekleriyle gösterilmiştir. Kazanımların test edilmesi programın önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Program içerisinde görsellerle desteklenmiş, online ve zengin bir alt yapı ile oluşturulmuş çok sayıda etkinlik örneği bulunmaktadır. Söz konusu etkinlik örnekleri kazanımlarla doğrudan ilişkili olacak şekilde yapılandırılmıştır. Ayrıca online olarak öğrencilerin çözeceği birçok test oluşturulmuş ve bununla ilgili uzun açıklamalar yapılarak kazanımların nasıl sınanacağı ortaya konmuştur.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi için programda kazanımların nasıl test edileceği örnekleri ile gösterilmiştir. Öğrenci ve öğretmen gözlem formları, öz değerlendirme formu ile birlikte kazanımların yer aldığı bir gözlem formu programda yer almaktadır.

Kazanımların sınanması konusunda programların farklı anlayışlar çerçevesinde yapılandırıldığı görülmektedir.

2. Programlarda sinama durumlarına verilen örnekler ilgili konuların kazanımlarını/yeterliliklerini ölçer nitelikte midir?

Sinama durumuyla ilgili verilen örnekler TELPAS'taki kazanımları ölçer niteliktedir. Programda bu duruma ilişkin örneklerle beraber birçok tablo oluşturulmuş ve açıklaması verilmiştir. Söz konusu örnekler TELPAS'ın güçlü yanlarından birini oluşturmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türkçe ve Türk Kültürü ders programında kazanımların nasıl sınanacağına ilişkin olarak, öğrencinin kendini değerlendirmesi, arkadaşlarını değerlendirmesi, öğrenme süreci içerisindeki durumunun değerlendirilmesi şeklinde bir anlayışının hâkim olduğu görülmektedir. Ayrıca programda bulunan öz değerlendirme, gözlem formu ve performans görevi de dikkat çeken değerlendirme

boyutlarıdır. İfade edilen değerlendirme süreçlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramına göre düzenlendiği görülmektedir. Verilen örnekler ilgili konuların kazanımlarını ölçebilecek niteliktedir.

Her iki programdaki değerlendirme ölçütleri farklılık göstermektedir. Bu noktada öğrencinin kendini değerlendirmesi, arkadaşlarını değerlendirmesi, öğrenme süreci içerisindeki durumunun değerlendirilmesi, öz değerlendirme, gözlem formu ve performans görevi gibi kavramlar öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürü dersini bir ders gibi değerlendirmesinden ziyade, yaşamsal bir beceri olarak görmesi daha doğru bir yaklaşımdır. Türkçe ve Türk kültürü dersi ilgili ülkelerin eğitim sistemleri içerisinde bir not karşılığı olmaması sebebiyle alan uzmanları tarafından öğrencinin Türkçeyi öğrenmesinde olumsuz bir faktör olarak değerlendirilmektedir. Fakat öğrenme sürecinde bu durum bir avantaj olarak da düşünülebilir. Öğrenci, Türkçeyi bir ders olarak değerlendirdiğinde bu durum didaktik bir öğretim sürecine dönüşmekte ve Türkçeye bir okul dersi kadar değer vermekte ve Türkçe dersi algı olarak değer kaybetmektedir. Türkçe dersi işlevsel bir şekilde işlendiğinde, bunun hayatının bir parçası olduğu ve yaşamsal önemde olduğu fark ettirildiğinde, öğrencinin benliğinin bir parçasına dönüşebilme imkânı ortaya çıkacaktır. Ana dili ile arasında duygusal bir bağ oluşabilmesi ve kimliğinin bir parçası olarak hissedebilmesi için Türkçenin “bir ders” algısının dışında değerlendirilmesi öğrenci açısından son derece önemlidir. Programda böyle bir durumdan bahsedilmemesine karşın ortaya konan değerlendirme yönteminin bu duruma imkân tanıdığı söylenebilir.

4.4. Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarının Değerlendirmesi

Bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyali olan ders kitabı, programın uygulanması ve amacına ulaşmasında önemlidir (Demirel ve Kıröğlu, 2005, s. 9).

Bir kitabın ders kitabı olarak nitelendirilmesi, ilgili dersin programıyla örtüştüğü anlamına gelmektedir. Dolayısıyla programın hedef ve davranışlarının gerektirdiği strateji, yöntem ve teknikleri uygulamaya uygun bir araç demektir. Bu açıdan bakıldığında, ders kitabı birçok aracın işlevini yerine getiren bir araçtır (Kılıç ve Seven, 2003, s. 19). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış Türkçe ve Türk Kültürü dersi kitapları

ana dilin konuşulmadığı ve günlük hayatta Türkçenin kullanılmadığı ya da çok az kullanılabildiği şartlarda oldukça önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Duruma ve şartlara göre çocukların karşılaştıkları tek yazılı Türkçe materyal olabilmektedir.

Ders kitapları, ana dili öğretiminde öğretim materyali olarak çok önemli bir yere sahiptir. Türkçe derslerinde özellikle öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak için önemli işlevleri vardır. Bu işlev, kitaplarda yer alan metinlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkçe derslerinde bütün dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi), bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2007, s. 39).

Etkili bir ders kitabı; öğrencinin kendi kendine öğrenmesi için fırsat sunabilmelidir. Bu tür bir kitap öğrenciyi motive eder. Kitap, soyut bilgileri az, olabildiğince somut, zevkli, ilgi çekici olmalıdır. Örnekler, örnek olaylar, renkli, resimli problemler, bilmece, araştırma ve projeler, alıştırma ve tekrarlar, izleme testleri içermelidir (Halis, 2002, s. 51). Söz konusu bu düşünceler çerçevesinde Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarının da öğrencinin kendi kendine çalışmasını destekleyecek biçimde hazırlanması gerekmektedir. Kısıtlı Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin dışında öğrencinin Türkçe öğrenimini desteklemesi ana dilin içselleştirilmesindeki süreklilik açısından gereklidir.

Çocuk edebiyatı ürünleri, 2-14 yaş çocuklarının hayal, duygu ve düşüncelerine yönelik sözlü ve yazılı tüm eserleri içine alır. Ayrıca bu eserler dilin sistematik yapısının ve estetik algının önemli ölçüde sergilendiği metinlerdir. Bu özelliğinden dolayı ana dili öğretiminin yapıldığı Türkçe derslerinde çocuk edebiyatı ürünleri temel materyal olma özelliğine sahiptir. Öğrenciler bu metinler aracılığıyla ana dillerini zevkle okur, yazar, dinler ve konuşur hâle gelirler (Kolaç, Demir ve Karadağ, 2012, s. 197).

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları ile ilgili daha somut bir değerlendirme yapabilmek amacıyla yapılan incelemeler ışığında bazı niceliksel veriler elde edilmiştir. Ortaya çıkan bu veriler çerçevesinde, başta Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki metin sayıları olmak üzere tablolar ile gösterilmiştir.

Tablo 38

Türkçe ve Türk Kültürü Kitapları Sınıflara Göre Metin Dağılımı

	1-3. sınıf	4-5. sınıf	6-7. sınıf	Toplam
Metin Sayısı (Ana metinler)	25	65	16	106
Metin Sayısı (Seçmeli metinler)	25	22	22	49
Toplam	50	87	38	155

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü ders kitapları*. Ankara: Devlet Kitapları.

1-3., 4-5. ve 6-7. sınıf kitapları bir set olarak düşünüldüğünde sınıflar arasındaki metinlerin dağılımında sistematik bir yaklaşımın benimsenmediği görülmektedir. 1-3. sınıf kitabında 50 metin, 4-5. sınıf kitabında 87 metin, 6-7. sınıf kitabında 38 metin bulunmaktadır. Özellikle 4-5. sınıf kitabındaki metin sayısının diğer sınıflara göre çok fazla olması dikkat çekmektedir. Metinlerin sınıflar arası oransal dağılımında bir düzensizlik bulunmaktadır. Aynı durum kitapta yer alan ana ve seçmeli metinlerin dağılımında da görülmektedir. Oransal olarak bakıldığında 1-3. sınıf ders kitabındaki ana metinler %50 iken, 4-5. sınıf kitabında ana metinler %75, 6-7. sınıf ders kitabında ana metinler %42 olarak yer tutmaktadır. Bu yönüyle metin sayıları, ana metin-seçmeli metin oranlarında sistematik bir yaklaşımdan söz etmek mümkün değildir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders programı ve kitapları büyük ölçüde 2005 ve 2006 yıllarında Türkçenin ana dili öğretimi için hazırlanan program ve kitaplar baz alınarak hazırlanmıştır (MEB, 2010, s. 5). Bu bağlamda 2005 ve 2006 programlarına göre yazılan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin sayısı Tablo 40'ta belirtilmiştir.

Tablo 39

Türkçe Ders Kitapları Sınıflara Göre Metin Sayıları

Sınıflar	1.sınıf	2.sınıf	3.sınıf	4.sınıf	5.sınıf	6.sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Metin Sayısı	36	40	40	40	40	24	24	30

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü ders kitapları*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 40 incelendiğinde metin sayılarının 1. sınıftan 6. sınıfa kadar paralellik göstermektedir. Metin sayılarında 6. sınıftan sonra belli bir düşüş görülmekte, 8. sınıfta tekrar artmaktadır. Metin sayılarındaki artış ve azalma rakamları ciddi boyutlarda değildir. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları incelendiğinde sınıflar arası metin sayılarında ciddi farklar bulunmaktadır. Ana metinlerde; 1-3. sınıfta 25 metin, 4-5. sınıfta 65 metin, 6-7. sınıf da ise sadece 16 metin bulunmaktadır. Türkçe ders kitaplarında 6. ve 7. sınıf ders kitaplarına kadar metin sayıları aynı iken 6. ve 7. sınıf ile beraber metin sayısında belli bir düşüş görülmüştür. Türkçe ve Türk Kültürü programında kitapların ve programların Türkçe dersine ve programına paralellik arz edecek şekilde hazırlandığı ifade edilmekte ise de metin sayıları açısından bu durum geçerli değildir. Ortaya çıkan bu veriler ışığında Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki metin sayıları sınıflara göre değerlendirildiğinde sistematik bir yaklaşımdan bahsedilememektedir.

Kitaplardaki metin türlerinin sınıflara göre dağılımı Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 40

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitaplarındaki Metin Türlerinin Dağılımı

	1-3. sınıf	4-5.sınıf	6-7.sınıf	Toplam
	(Ana metin + seçmeli metinler)	(Ana metin + seçmeli metinler)	(Ana metin + seçmeli metinler)	
Bilgilendirici metinler	10	42	10	62
Öyküleyici metinler	22	27	22	71
Şiir	18	18	6	42

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü ders kitapları*. Ankara: Devlet Kitapları.

Metinlerdeki türlerle ilgili adlandırmalar öğrencilerin somut ve soyut işlemler dönemleri dikkate alınmak suretiyle ve 2005 Türkçe Programı’nda ifade edildiği üzere “bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler ve şiir” olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin yaş seviyelerine göre öyküleyici ve şiir türündeki metinlerin kitapta ağırlıklı olarak yer alması gerektiği söylenebilir. Bu ağırlık üst sınıflara doğru gittikçe azalmalıdır. Bu durumun temel sebebi; öğrencilerin okuma becerisini yeni kazanmaya başladıkları bir dönemde öğretici yönü ağır basan metinlerden ziyade olay örgüsü ile zenginleştirilmiş heyecan ve merak unsurlarını

içeren öyküleyici metinlerin çocukların ilgi ve dikkatlerini daha fazla çekecek olması şeklinde açıklanabilir. Sever'in (2007, s. 229) bu konuda söylediği; “Türkçe öğretiminin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi, öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan anlatım gücünü yansıtması, seslendiği yaş grubunun kavram gelişimini desteklemesi ve türlerinin özgün örnekleri olmasıyla ilişkilidir.” görüşü bu durumu desteklemektedir. Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. sınıf ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin oranı %20 iken, 4-5. sınıftaki bilgilendirici metinler %48, 6-7. sınıftaki bilgilendirici metinler %26 olarak yer almıştır. Elde edilen bu veriler ışığında üst sınıflara doğru belli bir ağırlıkla artması gereken bilgilendirici metinler, 4-5. sınıfta daha yoğun bir şekilde verilirken 1-3. sınıf ve 6-7. sınıflarda daha az oranda yer almıştır. Buradan çıkarılabilecek sonuç şunu göstermektedir ki sınıflar arasında metin türlerinin dağılımında sistematik bir yaklaşım bulunmamaktadır.

Kitaplar bir set olarak düşünüldüğünde (1-3., 4-5. ve 6-7. sınıfların tamamı) bilgilendirici metinlerin oranı %35, öyküleyici metinler %40, şiir türündeki metinler ise %25'tir. Bu oranlar henüz somut işlemler döneminde olan 1-3., 4-5. ve kısmen 6-7. sınıf öğrencileri açısından yüksek bir oran olarak kabul edilebilir. Metin seçiminde türlerle ilgili programdaki açıklamalarda da bu yönde herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Metin seçiminde türlerin dağılımı ile ilgili planlı bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. Bu durumun daha net görülebilmesi için her sınıftaki metin türleri tablolar üzerinden gösterilmiştir. 1-3. sınıf ders kitaplarındaki metin türleri ve sayıları Tablo 42'de gösterilmiştir.

Tablo 41

1-3. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Sayısı ve Türlere Göre Dağılımı

1-3. sınıf	Ana metin	Seçmeli Metin	Toplam
Bilgilendirici Metinler	8	2	10
Öyküleyici Metinler	7	15	22
Şiir	10	8	18
Toplam	25	25	50

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz 1-3*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 42 incelendiğinde 1-3. sınıf ders kitabı içerisinde 25'i ana metin, 25'i seçmeli metin olmak üzere toplam 50 metin olduğu görülmektedir. Ana metinler, kitabın %50'sini oluşturmaktadır. Öğrencinin ders dışında okuma etkinliğine devam edebilmesi ya da

öğretmenin öğrencilerin durumuna göre farklı metin tercihlerinde bulunabilmesi açısından seçmeli metinlerdeki oranın olumlu olduğu söylenebilir.

Ana metinler içerisinde ilk sırada %40 ile şiir, ikinci sırada %32 ile bilgilendirici metinler ve son sırada %28 ile öyküleyici metinler yer almaktadır. 1-3. sınıf öğrencilerinin seviye ve yaşları göz önünde bulundurulduğunda bilgilendirici metinlerdeki oran oldukça yüksektir. Bu yaş grubundaki öğrencilerin ağırlıklı olarak hikâye, masal, şiir gibi metinlerle karşılaşması daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Keklik (2009, s.10) ilköğretim birinci basamak Türkçe ders kitaplarında olaya dayalı ya da öyküleyici metin türlerinin bilgilendirici metin türlerinden fazla kullanılmasını daha uygun olduğunu belirtmektedir. Öyküleyici metin türlerinden masal, fabl, hikâye, efsane, destan, roman, tiyatro, anı ve gezi yazısı türlerini kullanmak çocuklar için daha etkili, zevkli ve heyecanlıdır. Türkçe öğretmeni adaylarının algılarına göre çocuk edebiyatı kapsamında dil gelişimini en çok destekleyen metin türlerinin başında öykü gelmektedir. Öykü türünü sırasıyla; masal, ninni, tekerleme, fabl, destan, çizgi roman, bilmece, fıkra, şiir, çocuk dergileri, mâni ve karikatür izlemektedir (Kolaç, Demir ve Karadağ, 2012, s. 204). Yalçın ve Aytaş'ın (2005) çalışması da söz konusu bu görüşü desteklemektedir.

Seçmeli metinlerde; bilgilendirici metinler %8, öyküleyici metinler %60, şiir ise %32 oranında yer almaktadır. Seçmeli metinlerdeki bu oranın ana metinler için de geçerli olması gerekirdi.

Bütün metinlerin içerisinde, bilgilendirici metinler %20, öyküleyici metinler %44, şiir ise %36 oranında yer almıştır. Bu veriler ışığında kitaptaki metinlerin türlere göre dağılımı yapıldığında öğrencinin yaş ve seviyesine göre uygun bir dağılım olduğu söylenebilir. Diğer yandan kitapta bulunan 25 seçmeli metin, öğrenci açısından metin tercihlerinde bir esneklik sağlamaktadır.

4-5. sınıf ders kitabındaki metin türleri ve sayıları Tablo 43'te gösterilmiştir.

Tablo 42

Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Sayısı ve Türlerine Göre Dağılımı

4-5.sınıf	Ana metin	Seçmeli Metin	Toplam
Bilgilendirici Metin	40	2	42
Öyküleyici Metin	17	10	27
Şiir	8	10	18
Toplam	65	22	87

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz 4-5*.Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 43 incelendiğinde kitap içerisinde 65’i ana metin, 22’si seçmeli metin olmak üzere toplam 87 metin olduğu görülecektir. Ana metinler kitabın %75’ini oluştururken, seçmeli metinler %25’ini oluşturmaktadır.

Ana metinler içerisindeki; bilgilendirici metinler %61, öyküleyici metinler %26 ve şiir ise %13 oranında yer almaktadır. Bilgilendirici metinlerin oranı öğrencilerin seviye ve yaş durumları göz önünde bulundurulduğunda oldukça yüksektir. Bu oranlar kitabın okunabilirliğini güçleştirmekte ve didaktik bir kitap olmasına sebep olmaktadır.

Seçmeli metinlerde; bilgilendirici metinlerin oranı %10, öyküleyici metinler %45 ve şiir ise %45 oranındadır. Seçmeli metinlerin çocukların içinde bulunduğu somut işlemler dönemine uygun olduğu söylenebilir.

Bütün metinlerin içerisinde; bilgilendirici metinler %48, öyküleyici metinler %31 ve şiir ise %21 oranında yer almaktadır. Bilgilendirici metinlerin oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Oysa öğrencilerin ilgi, ihtiyaçları ve seviyeleri göz önünde bulundurulduğunda öyküleyici metinlerin oranı daha yüksek olmalıdır. Sever (2005, s. 182)’de “Ana dili öğretimi, ilköğretimin ilk yılından başlayarak daha çok seviyeye uygun edebî metinlerle (masal, şiir, hikâye vb.) gerçekleştirilir. Edebî metinler, kullanmalık metinler gibi, öğüt vermez.” demektedir. Yavuzer’in (2001) araştırması da bu bilgilere paraleldir ve yaşlara göre kitap seçiminde hangi türlerin ne oranda olması gerektiği şu şekilde verilmiştir (s. 190- 191):

Altı yaş çocuklara en çok öykü (%31) kitapların okunduğu daha sonra sırasıyla serüven ve savaş (%27), masal kitapları (%20), bilgi ve kültür yayınlarının (%16), resimli romanlar (%3) ve eğitici-edebî çocuk romanları (%1) okunmaktadır. Sekiz yaş çocuklarının en çok serüven ve savaş kitaplarını okudukları (%39) daha sonra sırasıyla öykü (%28), masal kitapları (%23) ve bilgi ve kültür yayınlarının (%9) ve eğitici-edebî çocuk romanları (%1) okunmaktadır. On yaşındaki bütün çocuklar, en fazla serüven ve savaş kitaplarını (%44) okudukları daha sonra sırasıyla öykü kitapları (%25), bilgi ve kültür yayınları (%12), masal kitapları (%10) ve eğitici-edebî çocuk romanları (%5) ve resimli romanlar (%2) okumaktadır. On iki yaşındaki çocuklar, en fazla serüven ve savaş kitaplarını (%35) okudukları daha sonra sırasıyla edebî çocuk romanları (%23), öykü kitapları (%17), bilgi ve kültür yayınları (%9), masal kitapları (%6) ve resimli romanlar (%5) okumaktadır.

Cemiloğlu (2004, s. 71)’da bu konuda; “Gelişim psikolojisi verileri çocuğun zihin gelişiminde soyut düşünmenin on bir yaş civarında başladığını göstermektedir. O halde düşünceye dayalı türlerin ilköğretimin ikinci kademesinde (6–8. sınıflarda) verilmesinin

daha doğru bir belirleme olduğu söylenebilir. Düşünceye dayalı türlerin ise söyleşi/sohbet, deneme, fıkra ve makale şeklinde kolaydan zora, yüzeyselden derinlemesine doğru bir yol izlenerek uygulanması gerekmektedir.” demektedir.

Türkçe dersi programındaki türlerin dağılımına bakıldığında öyküleyici metinlerin ve şiirin oranı, bilgilendirici metinlerden daha fazla olduğu görülmektedir. Tablo 44’te bu durum görülmektedir.

Tablo 43

Türkçe 1-4. Sınıf Ders Kitaplarındaki Tasnif Edilmiş Metin Türlerinin Dağılımı

Sınıflar	1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf
Metin sayısı	36	40	40	40
Şiir	10	14	14	8
Öyküleyici metin	18	15	17	13
Bilgilendirici metin	8	11	9	19

Kaynak: M.E.B. (2006). *Türkçe 1-4. sınıf kitapları*. Ankara: Devlet Kitapları.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere Türkçe ders kitaplarında; bilgilendirici metinler ilköğretim düzeyinde ders kitaplarında yoğun bir şekilde bulunmamaktadır. Aynı durumun Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabında gözetilmediği görülmektedir. Diğer taraftan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabında 65 ana metin yer almaktadır ve bu rakam oldukça yüksektir. Bir ders yılı içerisinde haftada 2 saatlik derslerde bu kadar metnin işlenmesi mümkün değildir. Türkçe ve Türk Kültürü öğretmen kılavuz kitabında örnek olarak işlenmiş metinler için metnin işlenme süresi 5 ders saati olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla Türkçe ders kitapları ile karşılaştırıldığında haftalık 5 saatlik Türkçe derslerinde yıllık 40 metin işlenmesi öngörülürken haftalık iki saatlik Türkçe ve Türk Kültürü derslerinde 65 metnin işlenmesi pek mümkün gözükmemektedir.

6-7. sınıf ders kitabındaki metin türleri ve sayıları Tablo 45’te gösterilmiştir.

Tablo 44

Türkçe ve Türk Kültürü 6-7. Sınıf Kitabındaki Metinlerin Sayısı ve Türlerine Göre Dağılımı

6-7. sınıf	Ana metin	Seçmeli	Toplam
Bilgilendirici	5	5	10
Öyküleyici	8	14	22

Şiir	3	3	6
Toplam	16	22	38

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tabloda da görüleceği üzere 6-7. sınıf kitabı içerisinde 16'sı ana metin, 22'si seçmeli metin olmak üzere toplam 38 metin vardır. Kitabın %42'si ana metinlerden, %58'i seçmeli metinlerden oluşmaktadır.

Ana metinlerde; bilgilendirici metinler %31, öyküleyici metinler %50 ve şiir %19 oranındadır. Seçmeli metinlerde; bilgilendirici metinler %23, öyküleyici metinler %64 ve şiir ise %13 oranındadır.

Bütün metinlerin içerisinde; bilgilendirici metinler %26, öyküleyici metinler %58 ve şiir %16 oranında yer almaktadır. 6-7. sınıf öğrencileri yaş itibarı ile soyut işlemler döneminin başındadırlar. Dolayısıyla soyut kavramları genellikle anlayabilecek durumdadırlar. Bu sınıf seviyesinde bilgilendirici metinlerin, öyküleyici ve şiir metinlerine oranla yüksek olmasında bir mahzur bulunmamaktadır. Metinlerin seçiminde bu durumun göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları ile ilgili şu ana kadar genel bir değerlendirme yapılmıştır. Çalışmanın bundan sonraki kısmında daha detaylı bir inceleme yapılmıştır. Söz konusu inceleme “Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği” esaslarına göre Özcan Demirel (1996, s. 149) tarafından hazırlanan “Türkçe Ders Kitabı İnceleme Kriterleri”nin kısmen düzenlenmesi ile yapılmıştır.

4.4.1. Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. Sınıf Ders Kitabı İncelemesi

I- GENEL GÖRÜNÜM

1. *Kitap ders kitabı, yardımcı ders kitabı ya da kaynak kitap mıdır?*

Kitap, ders kitabı olarak hazırlanmıştır.

2. *Kitabın öğretmen kılavuz kitabı var mıdır?*

Tüm sınıfları kapsayacak şekilde hazırlanmış ortak bir öğretmen kılavuz kitabı bulunmaktadır.

a) *Öğretmen kılavuzu kitabı öğretmene yardım konusunda yeterli açıklamalarda bulunmakta mıdır?*

Öğretmen kılavuz kitabında “Açıklamalar”, “Öğretmen Olarak Ne Yapmalıyız?”, “Ders İşleniş Sırasında Uyulması Gereken Hususlar”, “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile İlgili Açıklamalar (1-3., 4-5., 6-7., 8-10. sınıflar için ayrı ayrı)”, “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıf)” isimli başlıklar bulunmaktadır.

“Açıklamalar” başlığında kitabın genel tanıtımı yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenin yapması gereken bazı çalışmalardan bahsedilmektedir. “Öğretmen Olarak Ne Yapmalıyız?” başlığı altında genel olarak öğretmenin sahip olması gereken niteliklerden bahsedilmektedir. Günümüzdeki çağdaş gelişmelere göre öğretmen-öğrenci ilişkilerinden, öğretmenin daha aktif nasıl ders işleyeceğine dair birtakım unsurlara yer verilmektedir. Yurt dışında Türkçe öğretimi yapılması sebebiyle; öğretmenin bulunduğu ülkedeki yerel makamlarla ve Türk sivil toplum örgütleri ile iş birliği içerisinde bulunması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu başlık altında iki dillilik ile ilgili kavramlara yer verilmemesi, bu konudaki herhangi bir kaynağa yönlendirme yapılmaması kitapla ilgili söylenebilecek eksikliklerdendir. Aynı zamanda öğretmen beklentilerinin çok genel olarak değerlendirilmesi de kitap açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yaşayabileceği zorluklara işaret edilmesine rağmen bu zorlukları aşabilmesinde ona rehberlik edebilecek materyaller, internet siteleri, akademik çalışmalar vb. yardımcı kaynaklarla ilgili hiçbir bilgilendirme ve yönlendirme yapılmamıştır.

“Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile İlgili Açıklamalar” başlığı altında; ünitelerde öğrencilere hangi bilgilerin kazandırılması gerektiği, ders işleniş örneği, becerilere göre öğrenme ve öğretme etkinlikleri, oyunlar ve dinleme metinlerine yer verilmiştir. Ancak bu bilgiler her ne kadar işlevsel görünse de öğretmen açısından genel-geçer yönlendirmelerden öteye gitmemektedir. Öğretmenin iki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken kullanabileceği yöntem, teknik ve strateji hakkında bilgilendirme yapılmadığı görülmektedir. Öğrencinin bulunduğu ülkedeki derslerle bir ilişki kurulmamıştır. Bu durum kılavuz kitapta yapılan dersin işlenişine ilişkin yönlendirme, örneklendirme ve bilgilendirmelerden görülmektedir. Bu bilgiler ışığında iki dilli öğrencilerin ana dili öğrenimi konusunda kullanılması gereken yöntem ve tekniklerin üzerinde durulmadığı görülmektedir.

3. *Test ve alıştırma kitabı var mıdır?*

Ders kitabına ek olarak bir alıştırma kitabı bulunmaktadır.

4. *Ders kitabını destekleyecek yardımcı araç-gereç (film, video kaseti, diya, ses bandı, vb.) mevcut mudur?*

Dinleme metinlerinin yer aldığı dinleme CD'lerinden başka herhangi bir yardımcı araç-gereç bulunmamaktadır. Ders dışında çocukların Türkçe ile ilişkilerinin devam edebilmesi için çok önemli bir boyutu teşkil eden yardımcı araç-gereçler ve internet siteleri gibi kaynaklara yönlendirme yapılmaması önemli bir eksiklik olarak tespit edilmiştir.

II- FİZİKSEL GÖRÜNÜM

1. *Kitabın kapağı;*

a) *Renkli midir?*

Ders kitabının kapağı renkli olarak hazırlanmıştır.

b) *Kapağın albenisi var mıdır?*

Kitap kapağının öğrenciler açısından çok dikkat çekici ve albenisi olduğu söylenemez. Canlı ve dikkat çekici renkler yerine daha mat ve soluk renkler tercih edilmiştir.

c) *Kapak kartondan mıdır?*

Kitap kapağı Bristol kartondandır.

2. *Kitabın ebatları nasıl?*

Kitap büyük (19*27) ölçülerde hazırlanmıştır. Öğrenciler açısından kitabın büyük hacimde hazırlanması daha uygundur.

3. *Kitabın forma sayısı kaçtır ve formalar dikişli midir?*

Kitap 11 formadan oluşmaktadır ve formalar dikişli değildir.

4. *Kitaptaki punto büyüklüğü ve harf özelliği sınıf seviyesine uygun mudur?*

1-3. sınıf ders kitabındaki punto büyüklüğü 12'dir. Kitaptaki punto büyüklüğü ve harf özelliği sınıf seviyesine uygundur.

5. *Kitabın iç düzeni;*

a) *Sayfalar 1. hamur mu?*

Kitapta 1. hamur kağıt kullanılmıştır.

b) Ciltli midir?

Ciltli değildir.

c) Kitaptaki resimler sınıf düzeyine uygun mudur?

Planlı eğitim uygulamalarında kullanılan ders kitapları; açıklayıcı, yönlendirici, tamamlayıcı resim, grafik, şekil gibi öğretim materyallerine yer vererek öğrenme-öğretme sürecini daha canlı, ilgi çekici ve aktif hâle getirebilir (Küçükahmet 2001, s. 20).

Kitaptaki resimlerde belli bir standardın yakalanamadığı söylenebilir. Görseller ve resimlerde netlik, perspektif, sınıf seviyesine uygunluk, renklerin uyumu ve metinle görsellerin ilişkisi konusunda birtakım problemler bulunmaktadır. Bu duruma örnek olarak 1-3. sınıf ders kitabından bazı resim ve görseller paylaşılmıştır.



Şekil 14. Türkçe ve Türk kültürü 1-3. sınıf ders kitabı örnek görsel. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 1-3. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

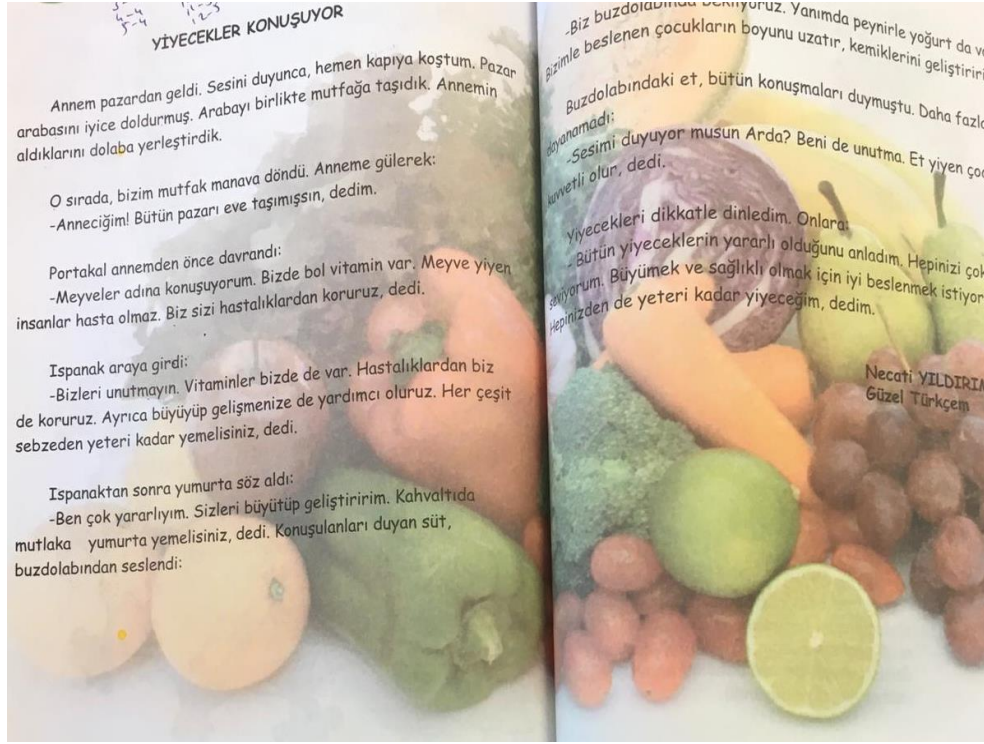
Resim bir Türkiye haritasından oluşmaktadır. Haritanın içinde Türkiye'yi tanıtıcı fotoğraflar ve açıklamalar bulunmaktadır. Resmin içinde kullanılan yazıların büyüklüğü 8 puntodur. Aynı resmin içine çok sayıda görsel ve açıklama konulması sebebiyle yazı puntoları ve fotoğraflar küçülmüştür. Aynı zamanda yazı kalitesi konusunda netlik açısından problem olduğu görülmektedir. Görsellerin küçük olması sebebiyle tam anlaşılamamaktadır (s. 49).



Şekil 15. Türkçe ve Türk kültürü 1-3. sınıf ders kitabı örnek görsel. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 1-3. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Sayfadaki görsel ve yazı dengesi doğru kurgulanmıştır. Çünkü ilkokul seviyesindeki kitaplarda bol görsel kullanılması olumlu bir yaklaşımdır. Sayfadaki yazı hacmi görsellerle eşit oranda olacak şekilde düzenlenmiştir ve bu durum doğru bir yaklaşımdır.

Ders kitaplarında görseller, metnin daha iyi anlaşılması bakımından önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Özellikle 1-3. sınıf gibi soyut düşünme becerisi henüz gelişmemiş öğrenciler için görseller, metindeki mesajın/konunun somutlaşmasına yardımcı olmakta, böylece metnin daha rahat anlaşılması olanaklı hâle getirmektedir. Aynı zamanda görseller ile öğrencinin estetik zevki/duyguları geliştirilebilmektedir. Öte yandan öğrenci açısından görsellerle zenginleştirilmiş bir metin daha dikkat ve ilgi çekici olabilmektedir. Görsellerin metin açısından önemini ortaya koyan ölçütler açısından bir değerlendirme yapıldığında kullanılan görsellerin son derece yetersiz olduğu görülmüştür. Öncelikle görseller, görüntü kalitesi ve netlik konusunda ciddi manada nitelik problemine sahiptir. Söz konusu sınıf seviyesindeki öğrencilerin görselleri rahatlıkla anlamalarının mümkün olmadığı söylenebilir. Metin ve görsellerin uyumu açısından değerlendirildiğinde seçilen iki fotoğraf metinle ilişkili iken üçüncü fotoğrafın metinle ilişkisinin olmadığı görülmüştür. Şiirde, “Anadolu” konusu işlenmekte ve görsellerle Anadolu’nun tanıtımı yapılmaktadır. Fakat görsellerin küçüklüğü ve niteliği konusundaki problemler Anadolu imgesini somutlaştırma konusunda yetersiz bir içerik oluşturmaktadır (s. 59).



Şekil 16. Türkçe ve Türk kültürü 1-3. sınıf ders kitabı örnek görseller. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 1-3. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Yukarıda yer alan görselde ise yazıların görselin üzerine yazılması sebebiyle görsellerdeki nesnelerin anlaşılması zorlaşmaktadır. 1-3. sınıf seviyesi ders kitaplarında görsel netliği önemlidir. Dolayısıyla görselin ve yazının sayfada ayrı ayrı yer alması gereklidir.

III- İÇERİK

1. Atatürk ilke ve inkılâpları ile ilgili metinler kitapta yer almakta mıdır?

Atatürk ilke ve inkılâplarına yönelik metinlere kitapta yer verilmiştir. Bu çerçevede özellikle Atatürk ile ilgili; “Atatürk’ün Vatanseverliği” ve “Atatürk’ün Çocukluğu” isimli okuma metinleri ön plana çıkmaktadır. Ancak söz konusu metinler içinde yer aldıkları ünitelerle uyumlu olmaksızın kullanılmışlardır. Örneğin “Ailem ve Türkiye’deki Yakınlarım” kitapta yer alan dördüncü ünite. Bu ünitenin içinde yer alan “Atatürk’ün Çocukluğu” metni ilgisiz bir yerdedir. Bu bakımdan Atatürk ile ilgili metinler ders kitabında yer almasına rağmen işlevsel bir şekilde kullanılamamıştır.

2. Metinler, Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında belirtilen kazanımlarla tutarlı olarak hazırlanmış mıdır?

Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programındaki kazanımlar ile metinler, kazanım-içerik ilişkisi açısından tutarlıdır.

1-3. sınıf programında okuduğu metni anlama bölümünde yer alan 6. kazanımda “Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.” bilgisi bulunmaktadır. Ders kitabının 54. sayfasında “Özge’nin Türkiye Anısı” metninin altında;

1. Özge nerede yaşıyor?
2. Özge neden yaz tatillerini heyecanla bekliyor?
3. İstanbul’da Özge’yi kim karşılıyor?

... soruları bulunmaktadır. Kazanım ve sorular arasında ilişki kurulduğuna dair yukarıdaki sorular ve kazanım örnek olarak paylaşılmıştır. Diğer örneklerle de aşağıda yer verilmiştir.

Söz ve söz varlığını zenginleştirme bölümündeki 1. kazanımda “Kelimelerin eş ve zıt anlamlılarını bulur ve cümle içinde kullanır.” ifadesi geçmektedir. Çalışma kitabının 58. sayfasında öğrencilere dört kelime verilerek eş-zıt anlamlarını bulmaları ve sonra cümlede kullanmaları istenmiştir. Kazanım ile etkinliğin doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir.

Türkçe öğrenmeye istekli olma bölümündeki 1. kazanımda “Tekerleme, saymaca ve bilmece ezberler/kullanır.” ifadesi yer almaktadır. Çalışma kitabının 57. sayfasındaki bir etkinlikte öğrenciden bilmece çözmesi istenmiştir. Ders kitabı 82. sayfada ise metnin içerisinde tekerlemeler kullanılmıştır. 95. ve 97. sayfalarda bilmece ve tekerlemelere yer verilmiştir. 2. kazanımda; “Türkçe şarkı söyler/ dinler.” ifadeleri bulunmaktadır. Ders kitabı 40. ve 76. sayfalarda “Haydi Şarkı Söyleyelim” başlığı altında birçok şarkıya yer verilmiştir.

Türk alfabesini tanıma ve bulunduğu ülkenin alfabesi ile karşılaştırma bölümündeki 1. kazanımda “Türk alfabesindeki harfleri tanır.”, 3. kazanımda “Bulduğu ülkenin alfabesi ile Türk alfabesindeki farklı sesleri ayırt eder.” ifadeleri kullanılmaktadır. Ders kitabının 14. sayfasında Türk, Fransız, İngiliz, Alman alfabeleri verilmiştir. 15. sayfada da Türk alfabesinde olmayan harflerle ilgili bir bilgi notu paylaşılmıştır.

Türkçeyi sözlü ve yazılı anlatımlarda kurallarına uygun biçimde kullanma bölümündeki 1. kazanımda; “Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.”, 2. kazanımda “Verilen kelime ile cümle kurar.” ve 12. kazanımda “Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/yazar.” ifadeleri geçmektedir. Çalışma kitabı 41. sayfa 1. etkinlikte öğrencilere 5 kelime verilmiştir. Bu

kelimelerin anlamını sözlükten bularak cümle içinde kullanması istenmiştir. Yine çalışma kitabı 66. sayfa 1. etkinlikte öğrencilere 6 kelime verilmiş, bunları önce tahmin etmeleri sonra sözlükten anlamını bularak yazmaları ve cümle içinde kullanmaları istenmiştir.

Dinledikleriniz/izlediklerini anlama bölümündeki 3. kazanımda “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu, olayların oluş sırasını belirtir.” ifadeleri geçmektedir. Çalışma kitabı 63. sayfa 3. etkinlikte öğrenciden, dinlenen “Uçan Halı” isimli metindeki olayın geçtiği yerleri ve kişileri yazması beklenmiştir.

Günlük hayatta gerekli olan dil işlevlerini kullanma bölümündeki 2. kazanımda “Selamlaşma ile ilgili kelime ve terimleri sınıfta ve günlük hayatında kullanır.” ifadeleri yer almaktadır. Çalışma kitabı 79. sayfa 1. etkinlikte öğrenciden selamlaşma ifadelerini kutucuklara yazması ve cümle içinde kullanması istenmiştir. 1. kazanımda “Gereken durumlarda (günaydın, kutlarım, nasılsınız, özür dilerim, teşekkür ederim, sağ olun vb.) temel konuşma kalıplarını kullanır.” ifadeleri geçmiştir. Çalışma kitabı 80. sayfa 2. etkinlikte resimlerdeki durumlarla öğrencilerin günlük hayatta kullanacakları selamlaşma ifadelerinin eşleştirilmesi istenmektedir. Ayrıca ders kitabı 81. sayfada yer alan “Musa’nın Mutlu Günü” adlı metinde günlük hayattaki selamlaşma ifadelerine yer verilmiştir.

2.1.Ders kitabında, 1-3. sınıf okuma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

1-3. sınıf programındaki okuma kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında yeteri kadar yer verilmiştir. Kazanımlarla ilişkili örnekler/etkinlikler Tablo 46’da belirtilmiştir.

Tablo 45

4-5. Sınıf Okuma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler

Kazanımlar	Ders Sayfa	Kitabı	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Okuduğu metinle ilgili görselleri metinle ilişkilendirir.			48, 80
2. Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.			87
3. Okuduğu metinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu belirtir.	54		
4. Okuduğu metnin konusunu belirtir.			
5. Okuduğu metinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.	62		
6. Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.	66		

2.2. Ders kitabında, 1-3. sınıf dinleme kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

1-3. sınıf programındaki dinleme kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında yeteri kadar yer verilmiştir. Kazanımlarla ilişkili örnekler/etkinlikler Tablo 47’de belirtilmiştir.

Tablo 46

4-5. Sınıf Dinleme Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler

Kazanımlar	Ders Kitabı Sayfa	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Dinlediği metinle ilgili bir görseli, metinle ilişkilendirir.		106
2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.		51, 104
3. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu, olayların oluş sırasını belirtir.		63
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirtir.		52
5. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.		62
6. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.		52

2.3. Ders kitabında, 1-3. sınıf konuşma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

1-3. sınıf programındaki konuşma kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında büyük ölçüde yer verilmiştir. Kazanımlarla ilişkili örnekler/etkinlikler Tablo 48’de belirtilmiştir.

Tablo 47

4-5. Sınıf Konuşma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler

Kazanımlar	Ders Kitabı Sayfa	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Gereken durumlarda (günaydın, kutlarım, nasılsınız, özür dilerim, teşekkür ederim, sağ olun vb.) temel konuşma kalıplarını kullanır.	80-81, 84	
2. Selamlaşma ile ilgili kelime ve terimleri sınıfta ve günlük hayatında kullanır.	80-81, 84	
3. Kendini tanıtmaya ve başkalarını tanıstırma ile ilgili kalıpları sınıfta ve günlük hayatında kullanır.	81	
4. Evinin adresini ve telefon numarasını söyler/yazar.		
5. Renklerin adlarını belirtir.	24	
6. Birden yüze kadar sayıları söyler/yazar	25	
7. Saat ve saat dilimlerini doğru söyler/yazar.	26-27-28	
8. Günün tarihini sorup cevap verir.	89	
9. Mevsimlerin, ayların ve günlerin adlarını belirtir.	21-22-23	

2.4. Ders kitabında, 1-3. sınıf yazma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

1-3. sınıf programındaki yazma kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında yeteri kadar yer verilmiştir. Kazanımlarla ilişkili örnekler/etkinlikler Tablo 49’da belirtilmiştir.

Tablo 48

4-5. Sınıf Yazma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler

Kazanımlar	Ders Kitabı Sayfa	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.		23
2. Verilen kelime ile cümle kurar.		41
3. Olumlu ve olumsuz cümleler kurar.		81-82
4. Cümlede öğeleri yerinde kullanır.		42, 75
5. Özel adların ilk harfini büyük yazar.	133	
6. Cümleye büyük harfle başlar.		129
7. Adları yerine göre tekil ya da çoğul olarak kullanır.		94
8. Varlıkların özelliklerini, niteliklerini (uzunluk, kısalık, renk vb.), sayılarını bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.		76
9. Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevine uygun kullanır.		118
10. Varlıkların yaptıkları eylemleri (iş ve hareketleri) bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.		45
11. Öğrendiği yazım kurallarını uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.		70
12. Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/ yazar.		51

3. Konular bir önceki ve bir sonraki sınıf ile ilişkili midir?

Konular, üniteler açısından değerlendirildiğinde ders kitabında bulunan üniteler Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 49

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi 1-7. Sınıf Üniteler

1-3. Sınıf Üniteler	4-5. Sınıf Üniteler	6-7. Sınıf Üniteler
1. Ünite: Türkiye’me Yolculuk	1.Ünite: Türkiye’mizi Tanıyalım	1.Ünite: Yaşam Kaynaklarımız
2.Ünite: Vatanım	2.Ünite: Atatürk ve Cumhuriyet	2. Ünite: Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne
3.Ünite: Kültürümüzden Bir Demet	3.Ünite: Yaşayan Kültürümüz	3. Ünite: Kültürümüzden Renkler
4.Ünite: Ailem ve Türkiye’deki Yakınlarım	4.Ünite: Yaşadığım Ülke ve Türkiye	4. Ünite: Türkiye’nin Dünya Üzerindeki Yeri ve Önemi

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü ders kitapları*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 50’de görüleceği üzere her sınıf düzeyinde dört ünite bulunmaktadır. Ünitelerin birbirleri ile ilişkileri Tablo 51’te gösterilmiştir.

Tablo 50

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı Sınıflar Arası İlişkili Üniteler

	İlişkili Üniteler	İlişkili Üniteler	İlişkili Üniteler	İlişkili Üniteler
1-3. sınıf	1.Ünite: Türkiye’me Yolculuk	2.Ünite: Vatanım	3.Ünite: Kültürümüzden Bir Demet	
4-5. sınıf	1.Ünite: Türkiye’mizi Tanıyalım	2.Ünite: Atatürk ve Cumhuriyet	3.Ünite: Yaşayan Kültürümüz	4.Ünite: Yaşadığım Ülke ve Türkiye
6-7. sınıf	4.Ünite: Türkiye’nin Dünya Üzerindeki Yeri ve Önemi	2.Ünite: Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne	3.Ünite: Kültürümüzden Renkler	4.Ünite: Türkiye’nin Dünya Üzerindeki Yeri ve Önemi

Ünitelere dikkat edildiğinde sınıf düzeylerine göre ünitelerin ağırlıklı olarak Türkiye bilgisi, tarihî ve kültürü ile ilgili olduğu görülecektir. Üniteler sınıflar arasında sarmallık oluşturacak şekilde tekrar edilmektedir. Her sınıf düzeyinde üniteler aynı isim ve içerikle korunmaktadır. Bu bağlamda Tablo 51’de görüldüğü üzere sınıflar ve üniteler arasında sarmallık oluşturacak şekilde bir ilişki kurulmuştur.

4. Metinlerdeki konular gelecekteki yaşama hazırlayıcı mıdır?

Türkçe ve Türk Kültürü kitabı için seçilmiş konularda özellikle Türkiye hakkında bir bilgilendirmenin hedeflendiği görülmektedir. Metinlerin siyasi, tarihî, coğrafi ve kültürel değerlerin ön planda tutularak seçildiği ve oluşturulduğu görülmektedir. 3. sorudaki ünite başlıklarının yer aldığı tablolardan da anlaşılabacağı üzere üniteler çocukları gelecek yaşama hazırlamaktan ziyade Türk kültürünü tanıtmaya ve Türk kimliği kazandırma amacı ile hazırlanmıştır. Kitabın temel hedefi kültür aktarımı üzerine kurulmuştur. Dolayısıyla metinlerin düzenlenmesinde bireyin dil gelişimini desteklemek ve gelecek yaşama hazırlamak yerine Türkiye bilgisinin ön planda tutulduğu söylenebilir.

5. Metinler öğrencinin yaş ve sınıf düzeyine uygun mudur?

Metinler, öğrencinin yaş ve sınıf düzeyine uygun değildir. Bununla ilgili Özcan (2011, s. 21-22) tarafından Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları üzerine yaptığı çalışmada şu ifadeleri kullanmaktadır: “CLOSE testinde metinlerdeki anlaşılma oranının %0-20 arasında olduğu tespit edilmiştir. CLOSE testi sonuçlarına göre metinlerin öğrenciler tarafından okunabilir olmadığı görülmektedir. FOG testi sonuçlarına göre ise metinlerin yaş düzeyinin çocuklar için çok yüksek olduğu belirtilmektedir. Metinlerin öğrenciler açısından okunabilirliği olmayan ya da okunabilmek için çok sayıda rehber ihtiyacı duyulan zor metinler olduğu vurgulanmaktadır.”

Özcan’ın çalışmasına ek olarak yapılan FOG testi ile 1-3. sınıf kitabından amaçlı örneklem ile seçilen üç metinde, metinlerin yaş düzeyi 11,8 çıkmıştır. Adı geçen metinler ve yaş düzeyleri tablo 52’de belirtilmiştir.

Tablo 51

Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. Sınıf Ders Kitabından Amaçlı Örneklem İle Seçilmiş Metinlerin Yaş Ortalaması

Metin	Yaş düzeyi
Özge’nin Türkiye Anısı	11,2
İşini İyi Yapmak	10,4
Atatürk’ün Çocukluğu	14

Çelebi (2014) yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğreten öğretmenlerle bir anket çalışması yapmıştır. Buna göre öğretmenler, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları ile ilgili kitapların öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu düşünmektedirler. İki dilli bir ortamda, ana dili öğretiminin haftada birkaç saatle sınırlı olduğu ve bulundukları ülkenin dili ile öğrenim hayatına devam eden bu çocuklara ana dili öğretilmesi için kullanılan ders kitabında verilen metin, cümle ve kelimeler mevcut dil becerileri açısından uzun ve anlaşılmazdır (s.120).

1-3. sınıf ders kitabının 7-9 yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak hazırlandığı düşünüldüğünde, seçilen metinlerin çocukların yaş seviyesinin üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan Özcan’ın (2011) da belirttiği üzere yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe anlama düzeylerinin Türkiye’de yaşayan çocuklara göre daha düşük olduğu tespitinden hareketle metinlerde çocukların kelime dağarcığına ve farklı bir ülkede yaşadıklarına dikkat edilmediği görülmektedir.

6. Metinler öğrenciyi okumaya özendirici nitelikte midir?

Metinlerin öğrencinin ilgisini çekip çekmediğine yönelik program ve kılavuz kitapta bir bilgi bulunmamaktadır. Öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri dikkate alındığında somut dönemde şiir ve öyküleyici metinlerin ders kitabında ağırlıkta olması beklenir. Çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için masal, fabl, hikâye gibi türlerin üzerinde daha çok durulması gerekir. Özellikle masalın çocuklarda hayal ve duygu gücünü arttırdığı ve zenginleştirdiği, ana dilin kavranması ve geliştirilmesinde büyük payı olduğu alan uzmanları tarafından dile getirilmektedir. Ancak öğrenciler soyut işlemler dönemine geçtiklerinden ilköğretim ikinci basamakta düşünceye dayalı metinlerle de karşılaşmaları gerekmektedir (Kolaç, Demir ve Karadağ, 2012, s. 209).

1-3. sınıf ders kitabındaki ana metinler içerisinde bilgilendirici metinler %32, öyküleyici metinler %28 ve şiir ise %40 oranında yer almıştır. Dolayısıyla 6-8 yaş aralığındaki çocuklara yönelik hazırlanmış bir kitapta bilgilendirici metinler ağırlıklı olmamalıdır. Bu durum metinleri okumayı özendiricilikten uzak kılacaktır.

Kolaç (2009, s. 109), 2007 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak okullara dağıtılan ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki metinleri tür açısından değerlendirdiği çalışmasında; kitaplara seçilen öyküleyici metinlerden büyük bir çoğunluğun düzenlendiğini, bir kısmının kitap için yazıldığını, özgün metne yer verilmediğini, bu metinlerde sıkça bilgi vermenin öncelikli olduğunu, bilgilendirici metinlerin ise çoğunlukla tanım yapmaya ve yapılan tanımları açıklamaya yönelik olduğunu ifade etmiştir. Aynı problem Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında da bulunmaktadır. Buradan hareketle ana dili olarak Türkçe kitapları ile yurt dışında yaşayan Türk çocukları için yazılan Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarında metin türleri konusunda yapısal bir problem olduğu söylenebilir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabında bulunan öğrenciyi okumaya özendirici olmayan metinlerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

1-3. sınıf ders kitabı sayfa 69’da “Atatürk’ün Vatanseverliği”, 88. sayfada “Dinî Bayramlarımız”, 90. sayfada “Sofrada Uymamız Gereken Kurallar” metinleri ezbere yönelik, bilgi vermeye yönelik, öğretici ve didaktik metinler olmaları sebebiyle okumayı özendirici nitelikten uzaktır. Metinlerin içeriklerine bakıldığında ise öğrencilerin ilgi ve yaş seviyelerinin dikkate alınmadığı söylenebilir.

7. Metinler öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına uygun mudur?

Metinlerin öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına göre düzenlenmesi ile ilgili programda ve kılavuz kitapta herhangi bir bilgi ve araştırma sonucu bulunmamaktadır. Metinler

incelendiğinde özellikle somut işlemler döneminde olan öğrencilere yönelik soyut kavramları işleyen çok sayıda bilgilendirici metin olduğu tespit edilmiştir. Anlamanın önemli ölçütlerden birisi olarak kabul edilen yakından uzağa ilkesine ders kitabında yeterince dikkat edilmediği görülmektedir. Bu ilke kapsamında çocuğun kendisinden başlayarak, ailesi, arkadaşları, okulu, içinde yaşadığı çevre ve ülkeye dair konuların belli bir sıralama takip edilerek verilmesi gerekir. Turan'ın (2007, s. 100) çocukların ilgi ve sosyal yaşantılarına ilişkin görüşleri bu durumu desteklemektedir: “Bu süreçte dikkate alınması gereken ilkeler; çocuğa görelilik (öğrenci düzeyine uygunluk) ilkesi, yaşama yakınlık-dönüklük ilkesi, yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesi, ekonomiklik ilkesi, güncellik ilkesi, açıklık ilkesi, somuttan soyuta ilkesi, bilinenden bilinmeyene ilkesi, yakından uzağa ilkesi ve basitten karmaşığa ilkesidir.” Söz konusu ilkelere metinlerin hazırlanmasında çok fazla uyulmadığı söylenebilir.

3. ünitedeki “Musa’nın Mutlu Günü” metninde Musa’nın okul arkadaşları ile evde geçirdikleri bir günden bahsedilmektedir. 4. Ünite’de yer alan “Benim Adım Beyza”, “Beyza ve Ailesi”, “Arkadaşlarım” ve “Ailem ve Akrabalarım” adlı metinlerde yakın çevreye odaklanılmıştır. Bunların haricinde yaşanan çevre ve ülkeye dair metinlerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca çocukların sosyal yaşamları ile ilgili olduğu düşünülen metinlerin sıralamasında herhangi bir öncelik sonralık ilişkisinin olmadığı görülmektedir.

Bu veriler ışığında metinlerin çocukların sosyal yaşamları, ilgi alanları ve yaşadıkları ülke ile ilintili olmadığı söylenebilir. Bu durum Tablo 53’teki metin başlıklarından da anlaşılmaktadır.

Tablo 52

Türkçe ve Türk Kültürü Ders kitabı 1-3. Sınıf Üniteler ve Metinler

Üniteler	Metinler
1. Ünite Türkiye’me Yolculuk	1.Şehirlerimizi Tanıyalım -Türkiye’miz 2.Tatil Anılarım -Özge’nin Türkiye Anısı
2. Ünite Vatanım	1.Vatanımı Seviyorum 2.Türk Bayrağı’na ve İstiklâl Marşı’na Saygı -Bayrağım 3.Atatürk’ün Vatanseverliği
3. Ünite Kültürümüzden Bir Demet	1.Selamlaşma -Musa’nın Mutlu Günü 2.Bayramlarımız -Bizim Bayramımız 23 Nisan -23 Nisan -Dini Bayramlarımız 3. Sofra Adabı

	-Sofrada Uymamız Gereken Kurallar
	• 4.Oyun, Oyuncaklar ve Ben
	-Uçurtma Nasıl Uçar
	• 5.Bilmece, Ninni, Tekerleme, Sayışma1
4. Ünite	• 1.Ailem ve Ailemle İlişkilerim
Ailem ve Türkiye'deki	-Benim Adım Beyza
Yakınlarım	-Beyza ve Ailesi
	• 2.Türkiye'deki Yakınlarım
	-Beyza'nın Akrabaları
	-Ailem ve Akrabalarım
	• 3.Arkadaşlarım
	-Arkadaşlarım
	• 4.Atatürk'ün Çocukluk Yılları
	-Atatürk'ün Çocukluğu

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 1-3. sınıf ders Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablo 53'te Türkiye bilgisi, vatan kavramı, kültürel değerler ve akrabalık ilişkileri gibi konular ağırlıklıdır. Söz konusu metinler bilgi vermeye yönelik, öğretici boyutun ağırlı olarak ön planda olduğu bir tarzda kaleme alınmıştır. Kolaç (2009) bahsi geçen durumla ilişkili olarak şunları söylemektedir (s. 624): “İlköğretim 1. kademe Türkçe ders kitapları bilgi yüklemeyi amaçlayan metinlerden arındırılmalı, bilgiyi beceriye dönüştürecek, öğrencilerin düşünme, yorumlama becerilerini geliştirecek, yaratıcılıklarını destekleyecek metinlere yer verilmelidir.” Bu konu ile bağlantılı olarak şiirlerin çocukların okuma becerilerini geliştirmede de etkili olduğu özellikle ilk okuma yazma öğretiminde ve hemen sonrasında, okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve pekiştirilmesinde önemli bir araç olarak kullanılması gerekliliğinden bahsedilmektedir (Kolaç, 2009, s. 615). 1-3. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki metinlerde öğreticiliğin ön planda olduğu bilgilendirici metinler ağırlıklı olarak bulunduğu tespit edilmiştir.

8. Metinler ünitelerle ilişkili midir?

Tablo 53'te ünitelere ve metinlere yer verilmiştir. İlgili ünite başlıkları altında yer verilen metinler ile ünitelerin büyük ölçüde ilişkili olduğu görülmüştür. Bu durumun istisnası “Ailem ve Türkiye'deki Yakınlarım” ünitesindeki, “Atatürk'ün Çocukluğu” metnidir.

9. Metinler öğrenci tarafından anlaşılabilir nitelikte midir?

Daha önce de belirtildiği üzere FOG testi ile 1-3. sınıf kitabından amaçlı örneklem ile seçilen üç metinde; metinlerin yaş düzeyi 11,8 çıkmıştır. Metinlerdeki ortalama yaş düzeyi, çocukların seviyelerinin üzerindedir. Bu durum metinlerin anlaşılabilirliğini doğrudan etkilemektedir. Bu noktada metinlerin çocuğa göre seçilmesi/yazılması kavramı gündeme

gelmektedir. *Çocuğa görelik*, ders programının hazırlanmasından derste uygulanan yöntemlerin ve kullanılacak ders araç gereçlerinin belirlenmesine kadar öğrencinin hem bedensel hem ruhi hem de sosyal durumlarının dolayısıyla bireysel farklılıklarının dikkate alınması olarak tanımlanabilir (Özcan, 2011, s. 17). Yurttaş ise, “çocuğa görelik” ilkesini; çocuğun hayal gücüne seslenen, rahatça ve tat alarak okuyabileceği bir dile ve anlatıma sahip, ilgi duyabileceği konuları işleyen, çocuğu duygu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü kolay kavranabilen bir düzeyde olan şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Özcan, 2011, s. 18).

Çınar ve İnce'nin (2015, s. 205) yaptığı çalışmadan elde edilen bulgulara göre, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabında 2856 farklı kelime tespit edilmiştir. Alanyazına bakıldığında ana dili olarak Türkçe konuşan ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin yaklaşık 1000-1500 kelime, ortaöğretim öğrencilerinin ise yaklaşık 1500-2000 kelime söz dağarcığına sahip oldukları, benzer bir şekilde ABD'de yapılan çalışmalarda ise ilköğretime başlayan öğrencilerin söz dağarcıklarının 5000-20000 arasında olduğu saptanmıştır (Gür, Coşkun, Sağlam, 2013, s. 1563). Bu çerçevede yapılacak bir değerlendirme, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının kelime hazinesi açısından son derece yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler için hazırlanan ders kitabının sözcük seçiminde Türkçede sık kullanılan ilk 1000 kelime açısından yeterli olduğu, ilk 1200 ve ilk 2000 sözcük açısından değerlendirildiğinde ise yetersiz kaldığı söylenebilir. Ayrıca bu seviyedeki bir kitabın toplam söz varlığı, gelişmiş ülkelerdeki kitapların söz dağarcıkları ile karşılaştırıldığında yetersiz görülmektedir (Çınar ve İnce, 2015, s. 207). Bu konu ile bağlantılı olarak Çelebi'nin (2014) yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenler ile yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler metinleri oldukça seviye üstü değerlendirmektedirler. Yurt dışındaki öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma, yazma, anlama ve kelime düzeylerinin belirlenerek, bu düzeylere uygun eğitim materyallerinin kolaydan zora, somuttan soyuta olacak biçimde hazırlanmasının bu öğrencilerin ana dillerini daha etkin biçimde öğrenmelerine faydalı olacağı açıktır (s. 120).

Kısacası metinlerin öğrencilerinin yaş düzeyinin üzerinde olması, metin seçiminde ve yazımında çocuğa görelik ilkesine dikkat edilmemesi, söz dağarcığı açısından yetersiz olması gibi nedenler, metinlerin anlaşılabilirliğini güçleştirmektedir.

10. Metinlerin seçiminde günümüz yazar ve şairlerine yer verilmiş midir?

Kitapta metinleri kaleme alan yazar ve şairler, “günümüz yazarıdır ve günümüz yazarı değildir” şeklinde sınıflandırılmıştır. Bir yazarın günümüz yazarı şeklinde değerlendirilmesiyle ilgili alan uzmanları arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Bu nedenle çalışmada, yazar ve şairin günümüzde yaşıyıp yaşamamasına göre değerlendirme yapılması uygun görülmüştür.

1-3. sınıf ders kitabında 40 yazar ve şair yer almaktadır. Yazar veya şairlerin %50’si günümüz yazarları arasından seçilmiştir. Yani dengeli bir seçim yapılmıştır. Yazarlardan sadece birisi yabancıdır. Şair ve yazarların Türk edebiyatından seçilmesi uygundur.

Ders kitabında yer alan yazar ve şairler Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 53

1-3. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı Yazar ve Şairleri

Yazar Adı Soyadı	Günümüz yazarıdır.	Günümüz yazarı değildir.
Mehmet Necati Öngay		+
Özge Usta		
Mehmet Akîf		+
Ayla Çınaroğlu		++
Rıfkı Kaymaz ve Diğ	++	
Hasan Latif Sarıyüce		+
Hayrettin Gürsoy		+
Fevzi Elbistan		
Hasan Ali Yücel		+
Mükerrem Kamil Su		+
Vahap Akbaş		+
Oscar Weigle		+
Güldehan Neng (editör)	+	
Neslihan Sarıyüce		
Bestami Yazgan	+	
Refik Halit Karay		+
Nuray Türkyılmaz ve diğ.	+	
Sevim Ak	+	
Canten Yılmaz	+	
Mustafa Ruhi Şirin	+	
Cemal Türkmen	+	
Ayla kutlu		+
Yusuf Ziya Ortaç		+
Üstün Dökmen	+	
Necati Yıldırım		+

Beytullah Hatoğlu	+
Ezop Masallarından Seçmeler	+
Davut Baykan	+
Aziz Sivaslıoğlu	+
Gülten Dayıoğlu	+
Muhittin Nalbantoğlu	+
Aytül Akal	+
Komisyon	7+

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 1-3. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Ana metinler açısından günümüz yazarlarına çok az yer verildiği görülmektedir. Serbest okuma metinleri ise eşit bir dağılıma sahiptir.

Kitaptaki yedi metin komisyon tarafından kaleme alınmıştır. Seçilen metinlerde düzenlemeye gidilmesi ya da bazı metinlerin “kitap için” yazılmış olması doğal olarak “sorunlu” metinleri beraberinde getirmektedir. Metin yazmanın özel bir çalışma alanı olduğu, her isteyen metin yazamayacağı gerçeği göz ardı edilmemelidir (Akyol, 2013, s. 713) Bununla birlikte 2005 Türkçe Eğitim Programında (1–5. sınıflar) bir yazardan en fazla üç metin alınabileceği belirtilmiştir. Dolayısıyla komisyon tarafından yedi metnin yazılması bu kurala uyulmadığını göstermektedir.

11. Metin sayısı yıllık ders saati ile orantılı mıdır?

Ülkeler genelinde Türkçe ders saati sayıları değişebilmekle birlikte alanla ilgili yapılan çalışmalardan hareketle Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin genellikle haftalık 2 ders saati olduğu görülmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü öğretmen kılavuz kitabındaki örnek metinlerde bir metni işlemek için 5 ders saati süre öngörülmektedir (MEB, 2010, s. 26). Derslerin yıl içinde kaç hafta işleneceği de ülkeden ülkeye değişebilmektedir. Metin sayılarının ders saati ile orantılı olması durumu farklı bakış açıları ile ele alınmıştır.

Ders takvimini Türkiye’deki öğrencilerin yıllık takvimi üzerinden düşündüğünde (yıllık 28 hafta) 1-3. sınıfların 3 yıllık ders süresince haftalık 2 saatten 168 saatlik ders süresine sahip olacağı düşünülebilir. Bir metnin 5 ders saatinde işlenmesi esas kılavuz kitapta belirtildiği için 18 metin için 90 ders saatine ihtiyaç duyulmaktadır. Kitap içerisinde 18 ana metin bulunmaktadır fakat giriş bölümündeki alfabe, mevsimler, haftanın günleri ve

aylar, renkler, sayılar, saatler gibi konuların bulunmaktadır. Bu verilere göre yıllık ders saatine göre metin sayısı yetersizdir. Fakat seçmeli metinlerin de derslerde işlenebilecek olması, tatiller ve özel günler de dikkate alındığında yıllık ders saat sayısı ile metin sayısı arasında büyük ölçüde bir paralellik olduğu görülmektedir.

Metin sayısı ile ders saatinin orantılı olup olmadığı konusunda 2005 yılında hazırlanan Türkçe ders kitapları ve ders saatleri referans kabul edilebilir. Türkçe ders kitabında bir ders yılı için 8 tema bulunmaktadır. Her temada 5 metin bulunmaktadır. Toplam 40 metnin bir yıllık ders süresince işlenmesi öngörülmüştür. Türkçe dersi haftalık 5 ders saatidir. Dolayısıyla bir metne 5 saatlik ders süresi düşmektedir. Bu yönüyle Türkçe dersi ile Türkçe ve Türk Kültürü dersi saatleri ve metin sayıları arasında bir paralellik bulunmamaktadır. Bu anlamda Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabındaki metinlerin sayısı yetersizdir. Ancak Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabındaki seçmeli metinler ve farklı etkinlikler söz konusu olduğunda bu durum değişebilir.

Kitapta farklı yaş düzeylerinde metinlere yer verilmektedir. Bu durum serbest okuma metinleri için de geçerlidir. Seviyesi ve yaşları farklı öğrenciler, serbest okuma metinleri içerisinden uygun olanları seçebilmektedir. Bu noktada en büyük problem aynı sınıf içerisinde yer alan çocukların farklı metinlerle iki ders saati süresince Türkçeyi öğrenmeye çalışmasıdır. Bu sebeple yıllık ders saati ve metin sayısı üzerinde sağlıklı bir veri elde etmek son derece güçtür. Örneğin 1. sınıfta olan bir öğrenci üç yıl boyunca aynı kitabı okuyacaktır. Bu açıdan kitaptaki metin sayısı, üç yıllık toplam ders saatine göre değerlendirildiğinde oldukça yetersizdir. Fakat 3. sınıfta Türkçe derslerine katılmaya başlayan bir öğrenci için metin sayısı ve ders saati uygundur. Dolayısıyla ancak göreceli bir değerlendirme yapılabilmektedir.

12. Kitabın sonunda sözlük var mıdır?

Kitabın sonunda sözlük bulunmaktadır.

13. Kitabın sonunda kaynakça var mıdır?

Kitabın sonunda kaynakça bulunmaktadır.

14. Metinler, kültür aktarımı yapmaya uygun mudur?

Metinlerin içerisinde çok sayıda kültürel unsura yer verilmiştir. Tablo 55’te bu konuyla ilgili örnekler yer almaktadır.

Tablo 54

Özge’nin Türkiye Anısı Metnindeki Kültürel Unsurlar

Özge’nin Türkiye Anısı			
Yer-Mekânlar	Yiyecek-İçecekler	Akrabalık ilişkilerini gösteren terimler	Beden dilsel kalıplar
Türkiye, İstanbul, Kızkulesi, Boğaz, Trabzon, yaylalar	haşlanmış mısır, Trabzon ekmeği, mısır ekmeği, yoğurt	anneanne, büyükbaba, babaanne,	kucaklaşmak, sarılmak

Tablo 55

Dinî Bayramlarımız Adlı Metindeki Kültürel Unsurlar

Dinî Bayramlarımız		
Önemli günler	Yiyecekler	Bayramlarla ilgili kavramlar
Kurban Bayramı,	Kurban eti, lokum	el öpme, akrabaları ve komşuları ziyaret etme, çocuklara hediye verme

Söz konusu metinlerdeki kültürel unsurlar başta olmak üzere, ders kitabındaki diğer metinlerin de büyük ölçüde kültürel unsurları içerdiği tespit edilmiştir. Ancak kültür unsurların aktarımı ile ilgili yanlış bir yöntemin seçildiği söylenebilir. Söz konusu kültürel unsurlara, ders kitabında yoğun bir biçimde yer verilmiş ve örtük bir öğretimden ziyade doğrudan kültürel unsurların merkeze alındığı bir öğretim yolu izlenmiştir. Bu durum kültür aktarımı konusunda etkin ve işlevsel bir yöntemin takip edilmediğini göstermektedir.

IV- KELİME VE CÜMLE YAPISI

1. Metinlerde, açık, sade ve yaşayan bir dil kullanılmış mıdır?

Ders kitabındaki metinlerde yapılan incelemeler sonucunda açık, sade ve yaşayan bir dil kullanıldığı görülmüştür. Bu duruma “Vatanımı Seviyorum” (s. 63) ve “Selam” (s. 110) adlı kısa metin ve şiir örnek verilebilir.

Tablo 56

Türkçe ve Türk Kültürü 1-3. Sınıf Ders Kitabından Seçilmiş Metinler

VATANIMI SEVİYORUM

Vatanımız Türkiye, doğal ve tarihî güzellikleri ile dünyanın önemli ülkelerindendir. Her yıl binlerce turist, ülkemizin doğal ve tarihî güzelliklerini görmeye gelir.

Türkiye'miz kültürel bakımdan da çok zengindir. Düğünlerimiz, bayramlarımız, halk oyunları, yemeklerimiz sahip olduğumuz bazı zenginliklerdendir.

SELAM

Yola çıkınca her sabah,
Bulutlara selam ver.
Taşlara, kuşlara, atlara, otlara
İnsanlara selam ver.
Ne görürsen selam ver.
Sonra çıkarıp cebinden aynanı
Bir selam da kendine ver.

2. Cümleler sınıf düzeylerine uygun uzunlukta mıdır?

Cümle uzunlukları metinlerde değişken bir dağılım göstermektedir. Bu açıdan bazı cümleler örneğin dokuz, on kelimeden oluşurken, bazıları iki üç kelimeden oluşabilmektedir. Cümlelerin içindeki kelime sayılarının genel olarak sınıf düzeylerinin üzerinde olduğu söylenebilir. Yurt dışında görev yapan Türkçe ve Türk Kültürü öğretmenleri metinlerdeki cümlelerin öğrenci seviyesine göre uzun olduğunu ifade etmektedir (Çelebi, 2014, s. 120).

Daha önce bahsedilen “Özge'nin Türkiye Anısı” adlı metnin yaş düzeyi 11,2, “İşini İyi Yapmak” adlı metnin yaş düzeyi 10,4, “Atatürk'ün Çocukluğu” adlı metnin yaş düzeyi ise 14 olarak belirlenmiştir. Adı geçen metinlerdeki yaş düzeyleri FOG Testi uygulanarak bulunmuştur. FOG testi, metinlerdeki cümlelerin içinde yer alan kelime sayıları ve hece sayıları dikkate alınarak hesaplanmaktadır. Kelime sayısı ve hece sayısı arttıkça metinlerdeki yaş düzeyi de artmaktadır. Söz konusu metinlerdeki cümlelerin, yaş ve sınıf düzeylerinin üzerinde olduğu görülmektedir.

Kitaptaki cümlelerin uzunluğuna ilişkin fikir vermesi açısından üç paragraf örnek olarak paylaşılmıştır.

Örnek 1:

“Birkaç gün Trabzon'da kaldıktan sonra babaannemlerin yayladaki evine gittik (9 kelime) ... Sobada nar gibi kızarmış Trabzon ekmeğinin üzerine tereyağı sürüp yedik (10 kelime).”

(Özge'nin Türkiye Anısı, s. 54) Söz konusu metinden alıntı yapılan cümle uzunlukları 9-10 kelime olarak sıralanmaktadır.

Örnek 2:

“İşini iyi yapış olmaktan dolayı kendini çok mutlu hissediyordu. (9 kelime) Başarılı olmak için ‘yapılan işe önem vermek’ gerekiyor, diye düşündü.” (10 kelime) (İşini İyi Yapmak, s.114) Söz konusu metinde cümleler 9-10 kelimedenden oluşmaktadır.

Örnek 3:

“Babasının ani ölümü üzerine Mustafa, annesiyle Selanik yakınlarındaki dayısının çiftliğinde yaşamaya başlar. (12 kelime) Çiftlikte dayısının işlerine yardımcı olan Mustafa'nın okumasını isteyen Zübeyde Hanım, tekrar Selanik'e geri döner (14 kelime) ... Birgün matematik öğretmeni dersteki başarısından dolayı Mustafa'ya ‘Senin de adın Mustafa, benim de. Arada bir fark olmalı. Bundan sonra senin adın Mustafa Kemal Olsun.’ diyerek arkadaşlarının önünde Mustafa'yı onurlandırmıştır. (27 kelime)” (Atatürk'ün Çocukluğu, s. 133) Söz konusu metinden alıntı yapılan cümlelerdeki kelime sayıları sırasıyla 12-14-27'dir.

Cümlelerdeki kelime sayılarına bakıldığında 1-3. sınıf için uzun cümleler olduğu söylenebilir. Okumaya yeni başlamış öğrencilere göre yazılmış bu cümleler oldukça uzundur. Öte yandan Türkçenin ana dili olarak konuşulmadığı ülkelerde yaşayan Türk çocukları için bu denli uzunluktaki cümleler, metinlerin “okunabilirliği” ve “anlaşılabilirliği”ni güçleştirmektedir.

3. Metinler, yazım kurallarına uygun yazılmış mıdır?

Metinler, yazım kurallarına uygun olarak yazılmıştır.

4. Metinler, yeni kelime öğretimi yapmaya uygun mudur?

Metinler genel olarak kültür aktarımı yapmaya yönelik seçildiği veya hazırlandığı için kelimeler, kültürel kapsayıcılığı olan bir arka plana sahiptir. Metinlerdeki kültürel unsurlarla ilgili kelimelerin öğretiminin yapılması uygundur. Bu bağlamda kelime öğretimi için çalışma kitabında yer alan kelimelerden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Çalışma kitabı 41. sayfada “burcu burcu, gönül” kelimelerine yer verilmiştir. Gönül, burcu burcu ifadeleri kültürel özellikleri ağır basan kelimelerdir.

Çalışma kitabı 51. sayfada “medeniyet” kelimelerine yer verilmiştir. Medeniyet kelimesi ile Türk-İslam medeniyetine vurgu yapılmaktadır. Dolayısıyla bu kavram kültür ile ilgili olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma kitabı 55. sayfada “Kızkulesi, yayla, Boğaz, Haliç” kelimelerine yer verilmiştir. Söz konusu kelimeler belli bir kültürel arka plan dâhilinde verilmiştir.

Çalışma kitabı 62. sayfada “teyze, pastırma” kelimelerine yer verilmiştir. Teyze kelimesi Türk kültüründeki akrabalık bağları ile ilişkili iken, pastırma kelimesi de Türklere özgü bir yiyecek olarak kullanılmıştır.

Kitaptaki kelime etkinliklerinden başka “bayrak, Atatürk, Millî Mücadele, selamlaşma ifadeleri, dinî, ikram, ziyaret, gelin, bilmece, ninni, tekerleme ifadeleri” bulunmaktadır. Söz konusu kelimeler ile çocuklarda kültürel bir birikim oluşturulmak istenmesine rağmen metinlerde yer alması gereken çocuğa görelilik ilkesi, çocuğun yaşadığı çevreden dış dünyaya doğru kurgulanması, seviyesi, ilgi ve ihtiyaçları gibi ölçütlerin çok fazla dikkate alınmadığı görülmektedir. Bu açıdan metinler kültürel kapsayıcılığa sahip olmasına karşın yeni kelime öğretimi yapmaya elverişli değildir.

Verilen metinlerdeki kelimelerin öncelikle gündelik hayatta sıkça kullanılan ve kavramsal değil gerçek anlamlı kelimelerde oluşması sağlanabilir. Bu şekilde kelime hazinesi genişletilebilir, daha sonra eş anlamlı kelimeler verilebilir ve ardından kavramlara geçiş yapılabilir (Kalenderoğlu ve Zorluoğlu, 2018, s. 587).

V- ALIŞTIRMA VE DEĞERLENDİRME

1. Metinlerin sonunda ve çalışma kitabında dört temel dil becerisini kapsayıcı şekilde etkinliklere yer verilmiş midir?

Ders kitabında metinlerden sonra dört temel beceriye yönelik etkinliklere yer verilmediği görülmüştür. Sadece okuma-anlama becerisine yönelik sorulara yer verilmiştir. Çalışma kitabında ise dört temel beceriyi geliştirecek etkinliklere yer verilmekle beraber dört temel beceri arasında dengeli bir dağılımın olmadığı görülmektedir. Ağırlıklı olarak yazma becerisine yer verilmiştir.

Ders kitabında üniteye hazırlık ve metin altı sorulardan başka herhangi bir etkinliğe yer verilmemiştir. Diğer becerilere yönelik etkinlikler çalışma kitabında yer almaktadır. Tablo 58’de etkinliklerin dağılımı verilmiştir.

Tablo 57

1-3. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabındaki Ünitelere Göre Beceri ve Etkinlik Sayıları

	Okuma Etkinlik Sayısı	Beceri Beceri Sayısı	Dinleme Etkinlik Sayısı	Beceri Beceri Sayısı	Yazma Etkinlik Sayısı	Beceri Beceri Sayısı	Konuşma Etkinlik Sayısı	Beceri Beceri Sayısı
1. Ünite	4		1		11		6	
2. Ünite	1		1		15		2	
3. Ünite	9		3		23		10	
4. Ünite	9		-----		16		4	

Tablo 58’de görüleceği üzere okuma becerisine yönelik toplam 23, dinleme becerisine yönelik 5, yazma becerisine yönelik 65, konuşma becerisine yönelik 22 etkinlik bulunmaktadır. Okuma becerisine yönelik olarak ders kitabında bulunan okuma metinleri ve metni anlama sorularına da yer verilmiştir.

Çalışma kitabı çerçevesinde yazma ve okuma becerisi kazanımlarına yönelik yeterli sayıda soru bulunmaktadır. Konuşma ve dinleme becerisi kazanımlarına yönelik sorulara sınırlı sayıda yer verilmiştir. Göçer’in (2008, s.208) de belirttiği “Etkinlik içi ve tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerinde öğrenme alanlarının tümüne yönelik eşit soru ve uygulamalara yer verilmelidir.” görüşü doğrultusunda konuşma ve dinleme becerilerine yönelik etkinliklerin yeterli olmadığı tespit edilmiştir.

2. Etkinlikler sınıf düzeyine göre midir?

Çalışma kitabında 1., 2. ve 3. sınıf şeklinde bir ayrıma gidilmediği için hangi alıştırmanın hangi sınıfa göre düzenlendiği bilinmemektedir. Bu durum çalışma kitabının önemli eksikliklerindendir. Alıştırmaların bir kısmı 1-3. sınıfa uygun iken bir kısmı seviye üzerindedir. Özellikle araştırma sorularının örneklerle ve uygulamalarla gösterilmeden öğrenciler tarafından cevaplandırmasının istenmesi yaş ve seviye durumu göz önünde bulundurulduğunda doğru bir yaklaşım değildir. Sınıf seviyesine uygun olmayan alıştırmalardan bazıları aşağıda örneklendirilmiştir.

Örnek 1:

41. sayfada öğrencilerden, bazı kelimelerin önce anlamının araştırılması sonra cümle içerisinde yazılması istenmiştir. Örneğin “gönül” kelimesi soyut bir kavram olması nedeniyle öğrencilerin yaş itibarıyla anlayabileceği bir kelime değildir.

Örnek 2:

42. sayfada öğrencilerden Türkiye’nin güzelliğine ilişkin fotoğraflar bulması ve bu fotoğrafların uyandırdığı duyguları paylaşması istenmektedir. Güzellik kavramına ilişkin yeterlilik duygusu yeni oluşmaya başlayan somut işlemler dönemindeki öğrencilerin bu fotoğrafları bulması sonra da duygu olarak bunları ifade etmesi oldukça zordur.

Örnek 3:

45. sayfada öğrencilerden hareket bildiren sözcükleri yazmaları istenmiştir. Yaş ve sınıf seviyesi itibarıyla böyle bir gramer konusuna girilmesi gereksizdir. Öğrencinin seviyesinin üzerinde bir etkinlik olarak değerlendirilmektedir. Türkçe programın (2005, s. 97-111) kazanımlarına bakıldığında hareket bildiren sözcüklerle ilgili bir kazanım olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla söz konusu etkinlik seviye üstüdür.

Örnek 4:

47. sayfada öğrencilerden Türkiye’deki 5 şehri seçmeleri istenmiştir. Ardından bu şehirlerin neleriyle ünlü olduğunu bularak ve bunlara ilişkin fotoğraflar seçerek bir çalışma yapmaları istenmiştir. Etkinliği yapacak öğrencilerin 1-3. sınıf öğrencileri olduğu ve yurt dışında yaşıyor olmaları düşünüldüğünde; etkinliğin araştırma metodolojisi açısından seviye üzerinde olduğu söylenebilir.

Örnek 5:

51. sayfada öğrencilerden “medeniyet” sözcüğünün anlamını sözlükten bularak kendi cümlesi ile yazması istenmektedir. Bahsedilen sözcüğü 1-3. sınıf seviyesindeki bir öğrencinin anlaması ve anlatması mümkün değildir.

Örnek 6:

55. sayfada “Kızkulesi”, “Boğaz”, “Haliç” ve “yayla” sözcükleri verilerek karşlarındaki açıklamalarla eşleştirmeleri istenmektedir. “Yayla” kelimesi İstanbul teması altında yer almaması sebebiyle diğer kelimelere göre ilişkisizdir. Sınırlı bilgi sunulabilen ders

kitaplarında daha önemli, ilişkili ve işlevsel kelimelerin ve yerlerin/mekanların tercih edilmesi doğru olacaktır.

Örnek 7:

61. sayfada “vatan” sözcüğünün öğrencilere neler çağrıştırdığı sorulmakta akabinde öğrencilerden bu kelimelerden bir şiir yazması istenmektedir. Somut işlemler döneminde olması sebebiyle 1-3. sınıf öğrencisinin soyut olan bu kavramı açıklayabilecek bir yeterliliğe sahip olmadığı düşünülmektedir. Kavram hakkında yeterli açıklamayı yapamayacak öğrencilerden bu kavramla ilişkili ifadelerden hareketle bir şiir yazmasının beklenmesi seviye açısından uygun değildir.

Örnek 8:

66. sayfada öğrencilerden “özgürlük”, “gurur” kelimelerinin anlamını önce tahmin etmeleri sonra sözlükten bakarak karşılaştırmaları istenmektedir. Yukarıda geçen kelimelerin anlamının tahmini üst sınıflar açısından daha uygun olacaktır.

Örnek 9:

75. sayfada öğrencilerden “adamıştı” kelimesini cümle içinde kullanması beklenmektedir. Bahsi geçen “adamak” kelimesi öğrencilerin seviyesinin üzerindedir. Aynı zamanda soyut bir kelime olması sebebiyle uygun bir etkinlik olarak değerlendirilmemektedir. “ada-” sözcüğü, kelime sıklığı açısından öğrenciler ve kitaplar tarafından tercih edilmeyen kelimeler arasında yer almaktadır (Karadağ, 2005, s. 566-577).

Örnek 10:

84., 85. ve 86. sayfalarda arka arkaya üç uzun yazma etkinliğinin olması 1-3. sınıf seviyesindeki öğrenciler açısından sıkıcı olabilir. Çalışma kitabında yazma etkinliklerinin sayısı oldukça fazla olması sebebiyle bu tür yazma etkinliklerinin daha işlevsel tasarlanması gerekir.

3. Araştırma ve inceleme yapmaya yönelik soru, ödev vb. çalışmalar düzenlenmiş midir?

Araştırma ve inceleme yapmaya yönelik sorulara kitapta yer verilmiştir fakat bu soruların sayısı oldukça yetersizdir. Araştırma soruları genellikle kelime anlamı bulmaya yönelik olarak düzenlenmiştir. Konu ile ilgili olarak derinlikli bilgiye ulaşma, öğrenme merakını geliştirici nitelikte araştırma sorularına yer verilmemiştir.

Ders kitabında, “Üniteye Hazırlanıyorum” kısmında araştırma sorularına yer verilmiştir. Buradaki araştırma yapmaya yönelik sorulara aşağıda örnek verilmiştir. Ancak sadece iki adet araştırma sorusunun bulunması oldukça ciddi bir eksiklik. Bu sorulardan biri; sayfa 62’de “Anne ve babanızdan vatanımız Türkiye hakkında bilgi toplayınız.” dır. Sorunun sınırlandırılmamış ve ucu açık olması öğrencilerin seviyesi dikkate alındığında doğru değildir.

Diğer soru ise sayfa 85’te “Gazete, dergi vb. kaynaklardan bayramla ilgili resimler bulup getiriniz” dir. Öğrenciden bir konunun araştırılması istendiğinde; bunun net bir amaca dayanması, sınırlandırılması, yaş ve seviyesine göre doğru kaynaklara yönlendirilmesi gerekir. 1-3. sınıf düzeyinde olan bu öğrencilerin araştırma yeterlilikleri ve yurt dışında yaşamaları sebebiyle basılı materyellere erişimi oldukça güçtür. Etkinliğin net bir şekilde amaca yönelik olmaması, sınırlandırılmamış olması ve bilgiye erişim konusunda öğrenci düzeyinin üzerinde olması gerekçesiyle uygun bir araştırma ifadesi olmadığı görülmektedir.

Çalışma kitabındaki araştırma soruları ise şunlardır:

Örnek 1:

41. sayfada 1. etkinlik “Araştıralım-Yazalım” şeklinde tasarlanmıştır. Buna göre “sümbül, burcu burcu, çayır, gönül, çağ” sözcükleri araştırılarak anlamı yazılacak ve cümle içinde kullanılacaktır.

Örnek 2:

47. sayfada “Bul-Yapıştır” etkinliği yer almaktadır. Öğrencilerden Türkiye’deki 5 şehri seçmeleri ve bu şehirlerde neler ünlü ise şehirlerin karşısındaki kutucuklara bu resimleri yapıştırmaları istenmektedir. Etkinlikte, kelimelerin görsellerle eşleştirilmesinin istenmesi kavramın somutlaştırılması açısından doğru bir yaklaşımdır. Ayrıca görselle desteklenen kavramların akılda kalıcılığı ve farkındalığı daha yüksek olacaktır. Bu noktada şehirden ziyade Türkiye’ye mâl olmuş öğelerin seçilmesine yönelik bir araştırma bilinenden-bilinmeyene ilkesi açısından daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Diğer taraftan bu etkinliğin kategorilere ayrılarak sınırlandırılması öğrencilerin daha rahat bir araştırma yapmalarına yardımcı olacaktır.

Örnek 3:

66. sayfadaki etkinlik “Anlamlarını Bulalım” şeklinde tasarlanmıştır. Buna göre “bayrak, sembol, yıldız, özgürlük, emanet, gurur” sözcükleri araştırılarak anlamı yazılacak ve cümle içinde kullanılacaktır.

Örnek 4:

87. sayfadaki etkinlik “Düşünelim-Araştıralım” şeklinde tasarlanmıştır. Buna göre “dinî, ikram, ziyaret, eğlence, ihtiyaç” sözcükleri anlamı tahmin edilecek ve sözlükten anlamı bulunarak yazılacaktır.

Örnek 5:

99. sayfada “Düşünelim-Araştıralım” etkinliğinde büyüklerin çocukken oynadığı oyun ve oyuncaklarla öğrencilerin oynadığı oyun ve oyuncakların araştırılması ve karşılaştırılması istenmektedir. Etkinlik, öğrencilerin ilgileri ve seviyeleri açısından düşünüldüğünde doğru ve seviyeye uygun bir araştırma etkinliği olarak tasarlanmıştır.

Örnek 6:

87. sayfada “hazine, masal, sandık, taç, yakut” sözcüklerinin araştırılması istenmektedir.

Sonuç olarak kitaptaki araştırma soruları çoğunlukla kelime anlamını araştırmaya yöneliktir. Öğrencilerin yaşlarına uygun, ilgi ve dikkatlerini çekecek araştırma sorularına yer verilmemiştir.

4. Ölçme araçlarına (eşleştirme, kısa cevap, vb.) yer verilmiş midir?

Kısa cevap, soru-cevap, eşleştirme, sözcük anlamı bulma ve cümlede kullanma, sorulara cevap verme, bulmaca ile kelime bulma, resimleme, eş anlam ve zıt anlam bulma, sıraya koyma, eşleştirme ve bunun gibi farklı ölçme araçlarına yer verilmiştir. Söz konusu ölçme araçları ile ilgili örneklerin yer aldığı sayfalar şunlardır:

Çalışma kitabında; “Araştıralım-Yazalım”(s. 41), “Görsel Sunu Yapalım”(s. 42), “Bulalım-Yazalım”(s. 43), “Renklerine Boyalım”(s. 44), “Sözcük Avı”(s. 46), “Bul-Yapıştır”(s. 47), “Eşleştirelim”(s. 48), “Drama Yapalım”(s. 49), “Yazalım-Okuyalım”(s. 50), “Cümle Kuralım”(s. 51), “Cevaplayalım”(s. 52), “Bulmaca Çözelim”(s. 57), “Dinleyelim-Yazalım”(s. 63), “Resimleyelim”(s. 64), “Görselleri İnceleyelim”(s. 69), “Görselleri Anlatalım”(s. 72), “Kelimeleri Sıraya Koyalım”(s. 74), “Tekerleme Söyleyelim”(s. 112) adlı ölçme araçlarına yer verilmiştir.

5. Ünite sonlarında herhangi bir ölçme aracına yer verilmiş midir?

Ünite sonlarında herhangi bir ölçme aracına yer verilmemiştir.

6. Dil bilgisine yönelik etkinliklerine yer verilmiş midir?

Çalışma kitabında dil bilgisine yönelik etkinliklerin sayfaları tabloda belirtilmiştir.

Tablo 58

1-3. Sınıf Türkçe ve Türk Kültürü Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Konuları

Dil bilgisi konuları	Çalışma kitabı sayfa numarası
Hareket bildiren fiiller	45
Zıt anlamlı kelimeler	56, 58
Eş anlamlı kelimeler	57, 58
Noktalama işaretleri	70
Kurallı cümle (söz dizimi)	74-75
Olumlu-olumsuz cümle yazma	81-82
Tekillik-çoğulluk	94
Şahıs eklerinin doğru kullanımı	135
Noktalama işaretleri	136
Büyük harf kullanımı	142

Dil bilgisi konularının belli oranda 1-3. sınıf ders kitabında yer alması önemlidir. Bu çerçevede dil bilgisi konuları sezdirilerek verilmeye çalışılmıştır.

4.4.2. Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitabı İncelemesi

I- GENEL GÖRÜNÜM

1. *Kitap ders kitabı mı, yardımcı ders kitabı mı, kaynak kitap mıdır?*

Kitap, ders kitabıdır.

2. *Kitabın öğretmen kılavuz kitabı var mıdır?*

Kitabın ayrıca bir öğretmen kılavuz kitabı bulunmamaktadır. Tüm sınıflar için hazırlanmış ortak bir öğretmen kılavuz kitabı bulunmaktadır.

2.1.Öğretmen kılavuzu kitabı öğretmene yardım konusunda yeterli açıklamalarda bulunmakta mıdır?

Öğretmen kılavuz kitabında “Açıklamalar”, “Öğretmen Olarak Ne Yapmalıyız?”, “Ders İşleniş Sırasında Uyulması Gereken Hususlar”, “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile İlgili

Açıklamalar (1-3., 4-5., 6-7., 8-10. Sınıflar için ayrı ayrı)”, “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıf)” isimli başlıklar bulunmaktadır.

“Açıklamalar” başlığında kitabın genel tanıtımı yapılmaktadır. Ayrıca öğretmenin yapması gereken bazı çalışmalardan bahsedilmektedir. “Öğretmen Olarak Ne Yapmalıyız?” başlığı altında genel olarak öğretmenin sahip olması gereken niteliklerden bahsedilmektedir. Günümüzdeki çağdaş gelişmeler ışığında öğretmen-öğrenci ilişkileri, öğretmenin aktif bir şekilde ders işlemesi gibi unsurlar kılavuz kitabın konuları dâhilindedir. Yurt dışında Türkçe öğretimi yapacak öğretmenlerin bulunduğu ülkelerdeki yerel makamlarla ve Türk sivil toplum örgütleri ile iş birliği içerisinde bulunması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Kılavuz kitapta; önemli görülen eksikliklerin başında iki dillilik ile ilgili kavramların üzerinde durulmaması gelmektedir. Türkçe öğretecek öğretmenlerin iki dillilik konusunda tecrübelerinin olmaması sebebiyle bu alanda eğitim almaları ya da belli kaynaklara yönlendirilmeleri gereklidir. Ancak bu alanda herhangi bir bilgi verilmediği gibi yönlendirme de yapılmamıştır. Öte yandan öğretmen beklentileri, oldukça genel olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin yaşayabileceği zorluklara işaret edilerek bu konuda rehberlik edebilecek materyaller, internet siteleri, akademik çalışmalar gibi yardımcı kaynaklar konusunda öğretmenler için hiçbir bilgilendirme yapılmamıştır.

“Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile İlgili Açıklamalar (1-3., 4-5., 6-7., 8-10. sınıflar için)” başlığı altında; ünitelerde öğrencilere hangi bilgilerin kazandırılması gerektiği, dersin işlenişine dair örnekler, becerilere göre öğrenme ve öğretme etkinlikleri, oyun ve dinleme metinlerine yer verilmiştir.

Söz konusu bu bilgiler her ne kadar işlevsel görünse de öğretmen açısından genel-geçer yönlendirmelerde ve yardımda bulunmaktadır. Öğretmenin iki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken kullanabileceği yöntem ve teknikler konusunda bilgilendirme yapılmamıştır. Kılavuz kitapta yapılan dersin işlenişine ilişkin yönlendirme, örneklendirme ve bilgilendirmelerde öğrencinin bulunduğu ülkedeki dil dersi ve diğer derslerle herhangi bir ilişki kurulmamıştır.

3. Test ve alıştırma kitabı var mıdır?

Ders kitabına ilave olarak bir çalışma kitabı bulunmaktadır.

4. *Kitapları destekleyecek yardımcı araç-gereç (film, video kaseti, diya, ses bandı) mevcut mudur?*

Kitapları destekleyecek dinleme metinleri için oluşturulmuş dinleme CD'lerinden başka herhangi bir yardımcı araç-gereç bulunmamaktadır. Özellikle ders dışında çocukların Türkçe ile ilişkilerinin devam edebilmesi için önemli olan yardımcı basılı araç-gereçler ve dijital kaynaklara yönlendirme yapılmaması önemli bir eksikliktir.

II- FİZİKSEL GÖRÜNÜM

1. *Kitabın kapağı;*

- a) *Renkli midir?*

Ders kitabının kapağı renkli olarak hazırlanmıştır.

- b) *Kapağın albenisi var mıdır?*

Kitap kapağının öğrenciler açısından çok dikkat çekici ve albenisi olduğu söylenemez. Canlı ve dikkat çekici renkler yerine daha mat ve soluk renkler tercih edilmiştir.

- c) *Kapak kartondan mıdır?*

Kitap kapağı Bristol kartondandır.

2. *Kitabın ebatları nasıl?*

Kitap büyük (19*27) ölçülerde hazırlanmıştır. Öğrenciler açısından kitabın büyük hacimde hazırlanması uygundur.

3. *Kitabın forma sayısı kaçtır ve formalar dikişli midir?*

Kitap 11 formadan oluşmaktadır ve formalar dikişli değildir.

4. *Kitaptaki punto büyüklüğü ve harf özelliği sınıf seviyesine uygun mudur?*

4-5. sınıf ders kitabındaki yazıların büyüklüğü 10 puntodur. Kitaptaki punto büyüklüğü ve harf özelliği sınıf seviyesine uygundur.

5. *Kitabın iç düzeni;*

- a) *Sayfalar 1. hamur mu?*

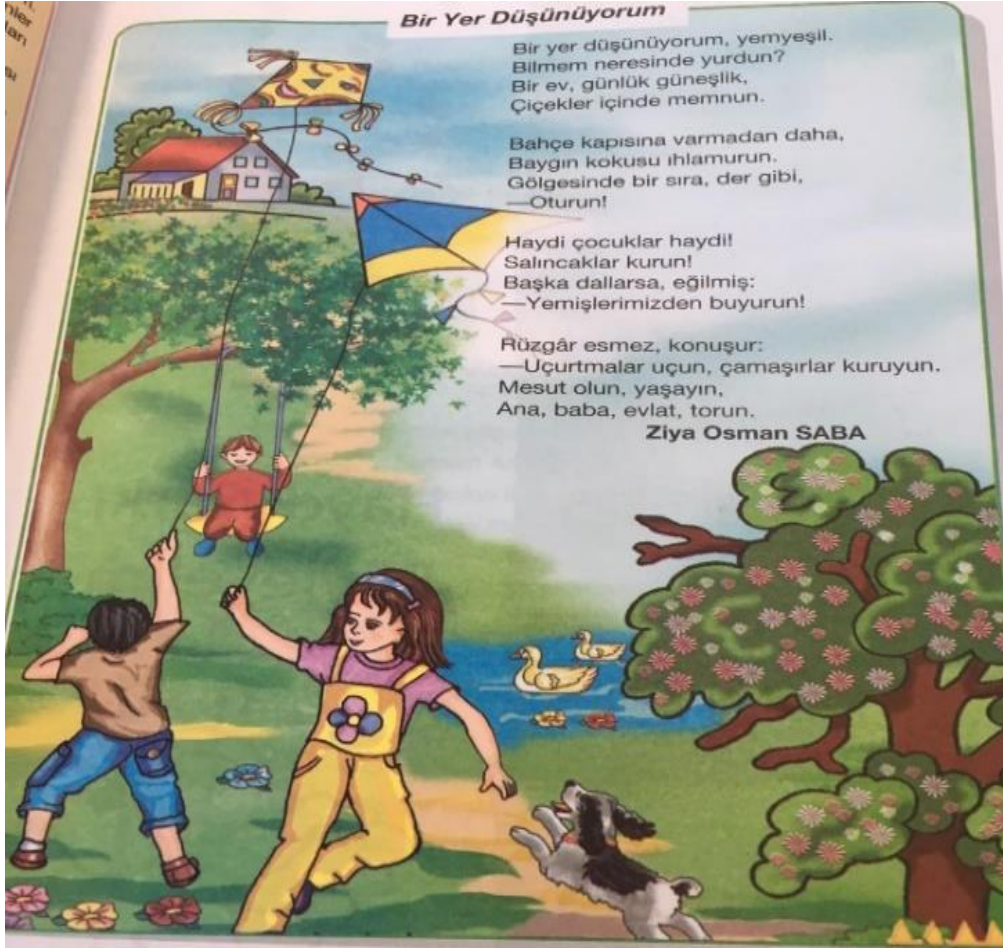
Kitapta 1. hamur kağıt kullanılmıştır.

b) Ciltli midir?

Ciltli değildir.

c) Kitaptaki resimler sınıf düzeyine uygun mudur?

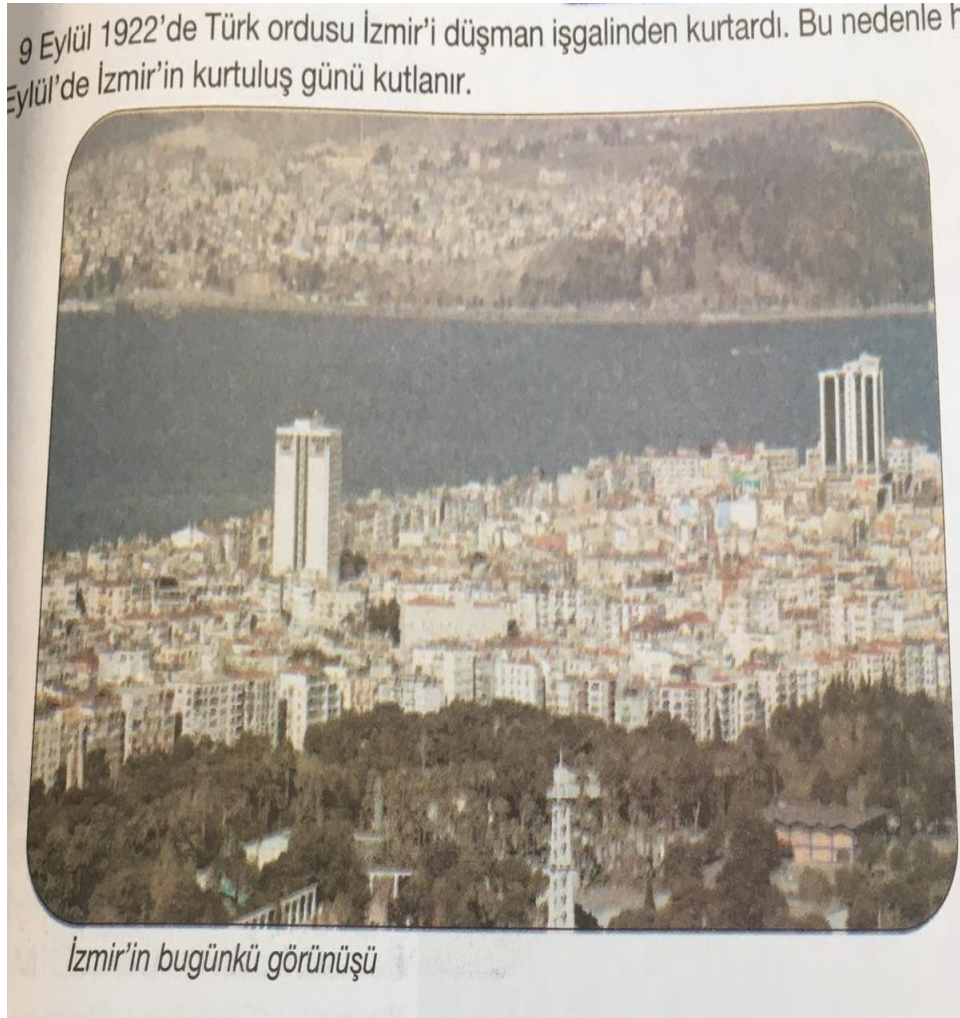
Kitaptaki resimler genel olarak sınıf düzeyine uygundur. Bu duruma örnek oluşturmaları açısından “Bir Yer Düşünüyorum” isimli metnin görseline temsilen yer verilmiştir.



Şekil 17. Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. sınıf ders kitabı örnek görsel. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

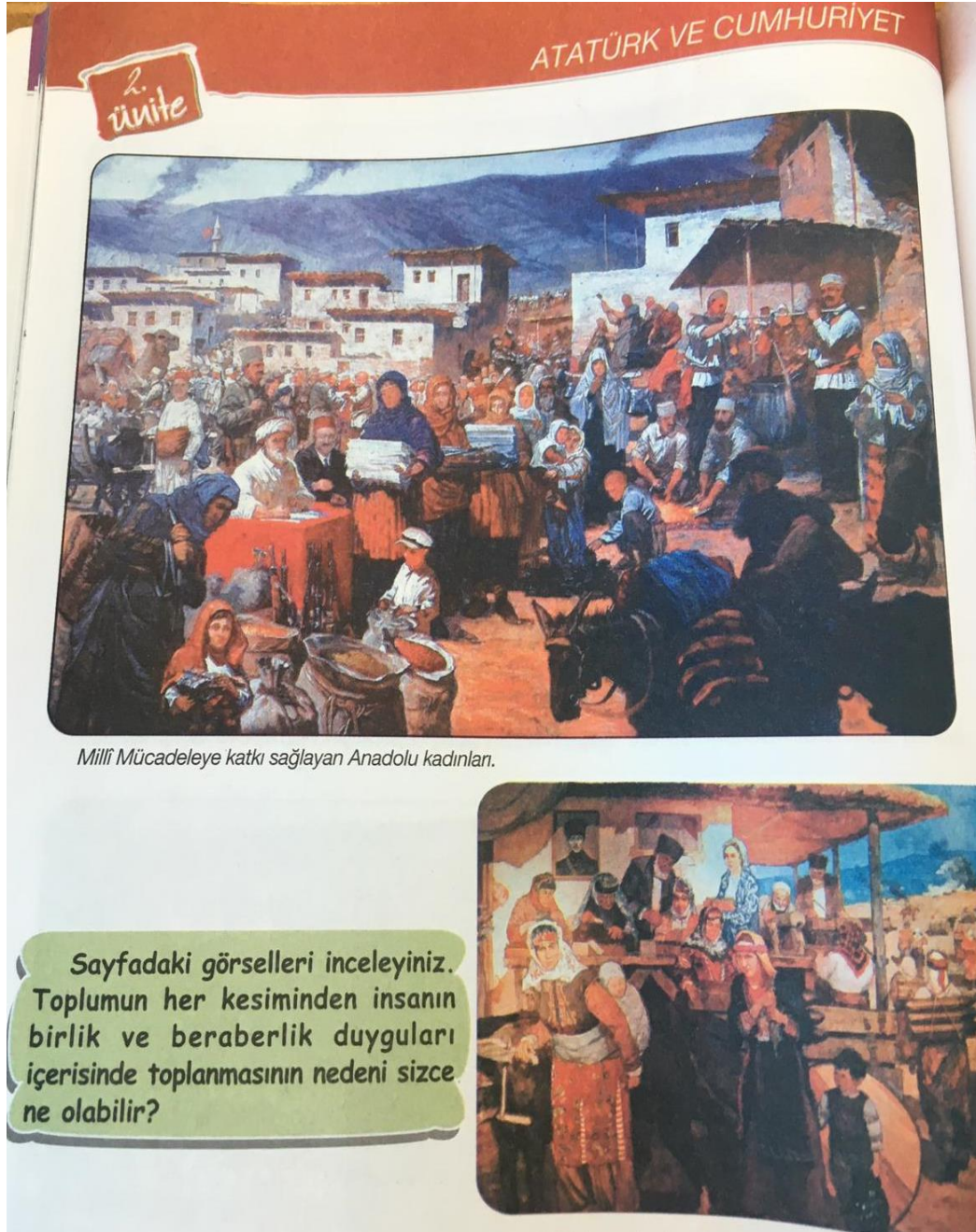
Şekil 17'deki görsel, içerik ile uyumu açısından değerlendirildiğinde, görselin içeriği yansıttığı söylenebilir. Görsel, genel olarak öğrencilerin ilgi dünyasına hitap edebilecek özelliklere sahiptir. Perspektifin, renklerdeki canlılığının, yazının ve resmin sayfada kapladığı alanın sınıf seviyesine uygun olduğu söylenebilir.

Kitaptaki görsellerin büyük ölçüde sınıf seviyesine uygun olduğu düşünülmesine karşın sınıf seviyesine uygun olmayan görseller de bulunmaktadır. Söz konusu görsellerle ilgili örnekler Şekil 18, Şekil 19 ve şekil 20’de belirtilmiştir.



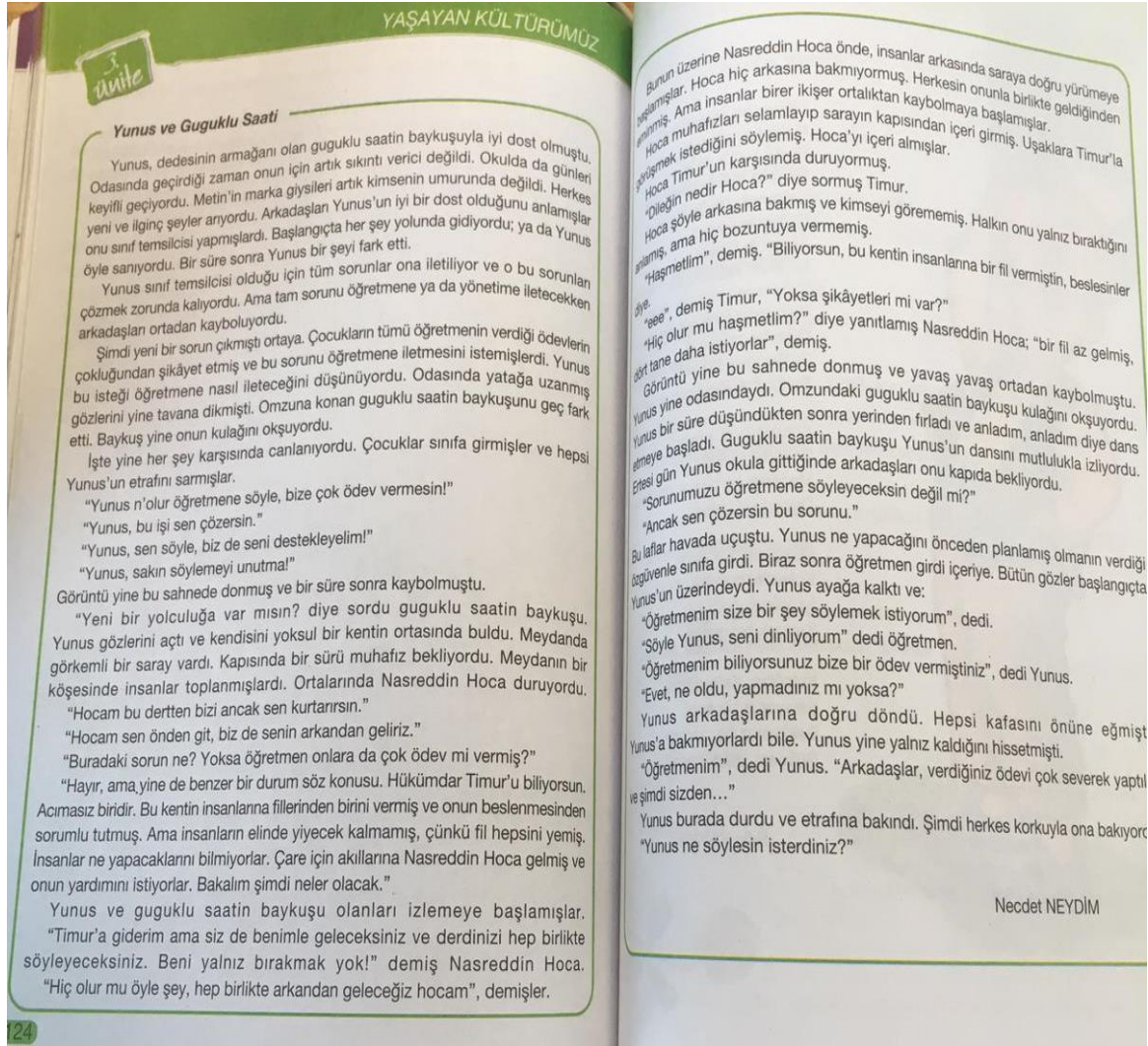
Şekil 18. Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. sınıf ders kitabı örnek görsel. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Ders kitabında yer alan görsellerin net, baskı kalitesinin iyi olması ve canlı olması önem arz etmektedir. Fakat söz konusu özellikler Şekil 18’de bulunmamaktadır. Ayrıca fotoğrafın altında “İzmir’in bugünkü görünüşü” şeklinde bir açıklama yapılmıştır. İlgili görselin görüntü kalitesinin düşük olmasının yanı sıra İzmir hakkında olumlu izlenim oluşturacak bir içeriğe sahip olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin Türkiye ve şehirleri hakkında olumlu izlenim geliştirmeleri Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının ana hedefleri arasındadır. Buna rağmen seçilen fotoğrafın olumlu izlenim oluşturabilecek niteliklerden uzak olduğu söylenebilir.



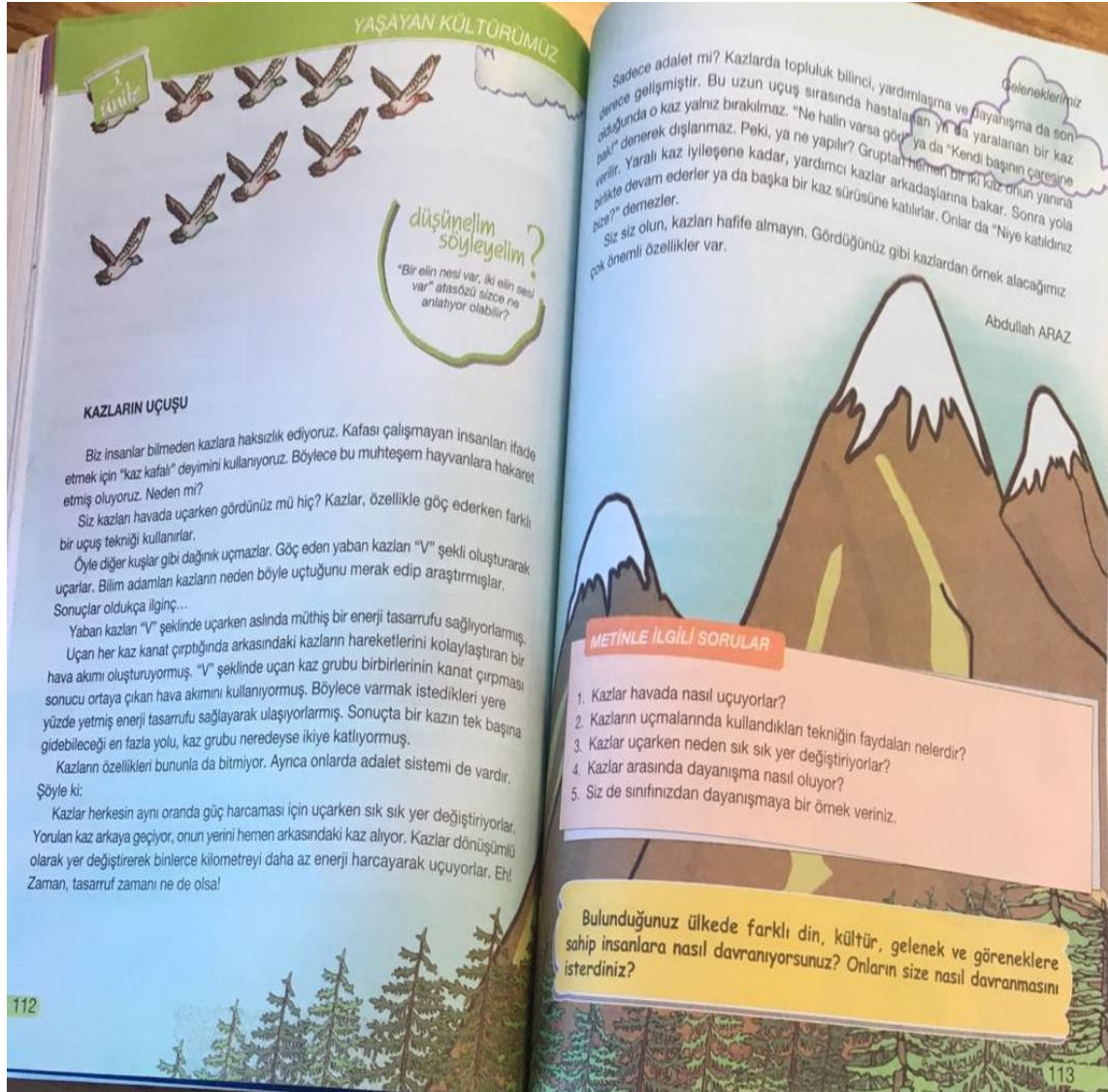
Şekil 19. Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. sınıf ders kitabı örnek görsel. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Şekil 19'daki resim, Kurtuluş Savaşı'ı üzerinedir. Görsel, Anadolu kadınının Türk askerine yardımını konu almakta ve bu durumu gayet güzel yansıtmaktadır. Fakat resimde çok fazla unsur bir arada kullanılmıştır. Güneş (2007, s. 253) bu konuda; seçilen resimler nitelikli, konu ile ilgili, doğal, açık, anlaşılır olmalı ve çok ayrıntılı olmamalı ve gerçeği yansıtmalıdır, demektedir. Bu yönüyle 4-5. sınıf öğrencileri açısından resmin seviye üstü olduğu söylenebilir.



Şekil 20. Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. sınıf ders kitabı örnek görsel. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Şekil 20’de görüldüğü üzere sayfada hiçbir görsel kullanılmamıştır. 4-5. sınıf seviyesinde metinlerle ilgili görsellerin kullanılması öğrenciler açısından daha fazla ilgi ve dikkat çekici olmaktadır. Öğrencilerin derse olan ilgilerini ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırabilmek için ders ve öğrenci kitaplarının konuyla uyumlu, nitelikli resim, grafik, tablo vb. görsel unsurlarla desteklenmesi gerekir (Çelebi, 2014, s. 120-121). Şekil 20’de bu duruma dikkat edilmemiş ve metinle ilgili hiçbir görsel kullanılmamıştır.



Şekil 21. Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. sınıf ders kitabı örnek görsel. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Şekil 21’de metin ile resme sayfada dengeli bir şekilde yer verilmemiştir. Resmin öğrencilerin seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Ayrıca metin ve resim dışında sayfada boşluklar bırakılması resmi ve metni daha belirgin kılmaktadır. Fakat “metinle ilgili sorular” ve diğer sorunun resmin üzerine yerleştirilmesi resmin bütünlüğünün bozulmasına yol açmıştır.

III- İÇERİK

1. Atatürk ilke ve inkılâpları ile ilgili metinler kitapta yer almakta mıdır?

Kitapta “Atatürk ve Cumhuriyet” isimli bir ünite bulunmaktadır. Bu ünitenin altındaki metinler şunlardır:

1. Atatürk’ün Hayatı

- Çocukluk Dönemi ve Eğitim Hayatı
- Harp Okulunda
- Mustafa Kemal’in İlk Başarıları

2. Atatürk’ün Yaptığı Hizmetler

- Bir Okul Ziyareti Ve ...
- Atatürk’ün Ölümü

Serbest Okuma Metinleri

- Atatürk
- Millî Mücadele’nin Önderi
- Atatürk Gülümsedi
- Bir Tarih Dersinde – Bir Köy Okulu Ziyareti-

2. Metinler, Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında belirtilen kazanımlarla tutarlı olarak hazırlanmış mıdır?

Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programındaki kazanımlar ile metinlere ve çalışma kitabındaki etkinlikler kazanım-içerik/etkinlik ilişkisi açısından tutarlıdır.

2.1. Sınıflara göre okuma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

4-5. sınıf programındaki okuma kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında yeteri kadar yer verilmiştir. Kazanımlarla ilişkili örneklerin/etkinliklerin sayfaları Tablo 60’ta belirtilmiştir.

Tablo 59

4-5. Sınıf Okuma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler

Kazanımlar	Ders Kitabı Sayfa	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Okuduğu metinle ilgili görselleri metinle ilişkilendirir.		14
2. Okuduğu metinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu belirtir.		30
3. Okuduğu metnin konusunu belirtir.	26, 52	60
4. Okuduğu metnin ana düşüncesini/ ana duygusunu belirtir.	57	
5. Okuduklarını kendi cümleleri ile özetler.		79
6. Okudukları arasında sebep sonuç ilişkisi kurar.	67	56
7. Okuduğu metinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.		76, 86, 94
8. Okuduğu metne uygun başka bir başlık bulur.		83
9. Okuduklarının başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin tahminlerde bulunur.		96
10. Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.	Metni anlama sorulara verilen cevapların tümü.	
11. Okuduğu metinle ilgili sorular sorar.	Metni anlama sorularının tümü.	
12. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.		
13. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.		84, 89

2.2. Sınıflara göre dinleme kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

4-5. sınıf programındaki dinleme kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında büyük ölçüde yer verilmesine karşın, bazı kazanımlara yer verilmemiştir. Kazanımlarla ilişkili örneklerin/etkinliklerin sayfaları Tablo 61’de belirtilmiştir.

Tablo 60

4-5. Sınıf Yazma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler

Kazanımlar	Ders Sayfa	Kitabı	Çalışma Sayfa	Kitabı
1. Dinlediği metinle ilgili görseli, metinle ilişkilendirir.			107	
2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.			21	
3. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu, olayların oluş sırasını belirtir.			104	
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirtir.			----	
5. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşüncesini/ ana duygusunu belirtir.			54	
6. Dinlediklerini/izlediklerini kendi cümleleri ile özetler.			----	
7. Dinledikleri/izledikleri arasında neden sonuç ilişkisi kurar.			----	
8. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.			131	
9. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.			21	
10. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili soru sorar.			----	
11. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin tahminlerde bulunur.			----	
12. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.			131	
13. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.			----	
14. Dinlediği şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.			----	

2.3.Sınıflara göre konuşma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

4-5. sınıf programındaki konuşma kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında yeteri kadar yer verilmemiştir. Kazanımlarla ilişkili örneklerin/etkinliklerin sayfaları Tablo 64’te belirtilmiştir.

Tablo 61

4-5. Sınıf Konuşma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler

Kazanımlar	Ders Sayfa	Kitabı	Çalışma Sayfa	Kitabı
1. ...			32, 45, 53, 78, 80,	
2. ...			84, 86, 106, 111,	
3. Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuşur.			134	
4. Tekrarlara yer vermeden konuşur/yazar.				
5. Konuşmasında sebep-sonuç ilişkileri kurar.				

Çalışma kitabı 32., 45., 53., 78., 80., 84., 86., 106., 111., 134. sayfadaki etkinlikler vasıtasıyla 3., 4. ve 5 kazanımlar arasında ders esnasında gözlenebilecek olmaları sebebiyle bir değerlendirme yapılamamıştır.

Tablo 65

4-5. Sınıf Konuşma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler

Kazanımlar	Ders Kitabı Sayfa	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Gereken durumlarda (günaydın, kutlarım, nasılsınız, özür dilerim, teşekkür ederim, sağ olun vb.) temel konuşma kalıplarını kullanır.		25
2. Selamlaşma ile ilgili kelime ve terimleri sınıfta ve günlük hayatında kullanır.		----
3. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevi, kültürel, ahlâki vb.) uygun konuşur.		----
4. Saat ve saat dilimlerini doğru söyler/yazar.		----
5. Adres sorma ve adres tarif etme ile ilgili temel kalıpları kullanır.		28
6. Alışveriş merkezinde veya pazar yerinde satılan ürünlerin adlarını söyleyip fiyatlarını sorar.		----
7. Konukseverlikle ilgili kalıp sözleri kullanır.		91
8. Mesleklerin adlarını ve işlevlerini belirtir.		59
9. Yüzden bine kadar sayıları söyler/yazar.		----

Ortaya çıkan bu veriler ışığında 1., 5., 7. ve 8. kazanım dışında diğer kazanımlarla metinler ve etkinlikler arasında bir ilişki kurulamamıştır. Bu açıdan konuşma kazanımlarına ders kitaplarında yeteri kadar yer verilmediği söylenebilir.

2.4. Sınıflara göre yazma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

4-5. sınıf programındaki yazma kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında yeteri kadar yer verilmiştir. Kazanımlarla ilişkili örnekler/etkinlikler Tablo 63'te belirtilmiştir.

Tablo 62

4-5. Sınıf Yazma Kazanımları ve Kazanımlara Uygun Örnekler

Kazanımlar	Ders Kitabı Sayfa	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.		13
2. Verilen kelime ile cümle kurar.		12
3. ...		
4. Tekrarlara yer vermeden konuşur/yazar.		----
5. ...		
6. Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.		17
7. Türkçe kelimelerin sonuna ünlü ile başlayan bir ek geldiğinde süresiz sert ünsüzleri yumuşatır.		32
8. Ad durum eklerini sözlü ve yazılı anlatımda doğru kullanır.		23
9. Basit, türemiş, birleşik kelimeleri ayırt eder.		----
10. Varlıkların özelliklerini, niteliklerini (uzunluk, kısalık, renk vb.), sayılarını bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.		42
11. Varlıkların yerine kullanılan kelimeleri işlevine uygun kullanır.		40, 100
12. Varlıkların yaptıkları eylemleri (iş ve hareketleri) bildiren kelimeleri işlevine uygun kullanır.		80, 103
13. Özel adların sonuna gelen ekleri ayırır.		31-32
14. Eylemin üç temel zamanını anlatımlarında doğru kullanır.		----
15. Öğrendiği yeni kelimeleri doğru söyler/ yazar.		44

3. Konular bir önceki ve bir sonraki sınıf ile ilişkili midir?

Konular, üniteler açısından değerlendirildiğinde ders kitabında bulunan üniteler Tablo 64'te belirtilmiştir.

Tablo 63

Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Üniteleri

4-5. Sınıf
Üniteler
1. Ünite: Türkiye'mizi Tanıyalım
2. Ünite: Atatürk ve Cumhuriyet
3. Ünite: Yaşayan Kültürümüz
4. Ünite: Yaşadığım Ülke ve Türkiye

M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitabı* Ankara: Devlet Kitapları.

Söz konusu dört ünite Türkiye ile alakalıdır. Ancak çocuğa görelilik, dil gelişimi, psikososyal vb. açılardan çocukların ilgi ve dikkatine yönelik konular arasında yer

almamaktadır. Konuların bir önceki ve sonraki sınıfla ilgili olmasına yönelik olarak Tablo 65 hazırlanmıştır.

Tablo 64

4-5. Sınıf Ders Kitabının Üniteleri ile Diğer Sınıflardaki İlişkili Üniteler

	İlişkili Üniteler	İlişkili Üniteler	İlişkili Üniteler	İlişkili Üniteler
1-3. sınıf	1.Ünite: Türkiye’me Yolculuk	2.Ünite: Vatanım	3.Ünite: Kültürümüzden Bir Demet	
4-5. sınıf	1.Ünite: Türkiye’mizi Tanıyalım	2.Ünite: Atatürk ve Cumhuriyet	3.Ünite: Yaşayan Kültürümüz	4.Ünite: Yaşadığım Ülke ve Türkiye
6-7. sınıf	4.Ünite: Türkiye’nin Dünya Üzerindeki Yeri ve Önemi	2.Ünite: Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne	3.Ünite: Kültürümüzden Renkler	4.Ünite: Türkiye’nin Dünya Üzerindeki Yeri ve Önemi

Tablo incelendiğinde, sınıf düzeylerine göre ünitelerin ağırlıklı olarak Türkiye bilgisi, tarihî ve kültürü ile ilgili olduğu görülmektedir. Yani her sınıfta aynı konular farklı yönleriyle ele alınmaktadır. Bu yönüyle konular arasında kısmen sarmal bir ilişki kurulmuştur.

4. Metinlerdeki konular, öğrencileri gelecekteki yaşama hazırlayıcı mıdır?

Türkçe ve Türk Kültürü kitabı için seçilmiş konularda Türkiye hakkında bilgilendirmenin hedeflendiği görülmektedir. Siyasi, tarihî, coğrafi ve kültürel değerlerin ön planda tutulduğu metinlerin bu ölçütler dikkate alınarak seçildiği söylenebilir. Tablo 65’te görüldüğü üzere üniteler çocukları gelecek yaşama hazırlamaktan ziyade Türk kültürünü belli yönleriyle tanıtmayı ve Türk kimliği kazandırmayı hedeflemektedir. Günümüzde teknolojik ve bilimsel sahadaki hızlı gelişmelerin ve değişmelerin Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına yansıtılmadığı görülmüştür. Oysaki çocuklara çağın gelişmelerini Türkçe tanıma, anlama ve değerlendirme imkânı sunmak gerekir. Dil öğretiminde, kültür aktarımı çocuklarda iletişimsel ve bilişsel yetileri de kazandıracak şekilde ilişkilendirilmeli ve yapılandırılmalıdır. Bu durum dil öğretimi açısından son derece önemlidir. Ancak 4-5. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü kitapları bu açıdan çok eksiktir.

5. Metinler, öğrencinin yaş ve sınıf düzeyine uygun mudur?

Metinler, öğrencinin yaş ve sınıf düzeyine uygun değildir. Bununla ilgili Özcan (2011), Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirliği ve anlaşılabilirliği üzerine yaptığı CLOSE testinde, metinlerdeki anlaşılma oranının %0-20 arasında olduğunu tespit etmiştir. Yani metinlerin öğrenciler tarafından okunabilir olmadığı görülmektedir. FOG testi sonuçlarına göre de metinler yaş düzeyi açısından oldukça yüksektir. Metinlerin öğrenciler açısından okunabilirliği olmayan ya da okunmak için çok sayıda rehber ihtiyacı duyulan zor metinler arasından seçildiği vurgulanmaktadır (s. 21-22). Çelebi’de (2014) yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenlerle yaptığı çalışmasında aynı sonuca ulaşmış ve metinlerdeki seviyenin öğrenci düzeyinin üzerinde olduğunu söylemektedir (s. 120).

Araştırma kapsamında yapılan FOG testine göre; 4-5. sınıf ders kitabında amaçlı örneklem ile seçilen üç metinle ilgili sonuçlar gösterilmiştir.

Tablo 65

Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitabından Seçilmiş Metinlerin Yaş Düzeyleri

Metin	Yaş düzeyi
Yasemin Tatilde	10,4
İlk Köylü Kadın Milletvekili	13,7
Çocuk Eğitimi	19,9

Kitabın 4-5. sınıf kitabı olduğu düşünüldüğünde, amaçlı örneklem ile seçilen metinlerdeki yaş ortalaması 14,6’dır. Bu ortalama, metinlerin düzeyinin çocukların yaş seviyesinin oldukça üzerinde olduğunu göstermektedir. Metinlerdeki 14,6 yaş ortalaması, Türkiye’de yaşayan, yani diğer bir ifadeyle ana dilinin konuşulduğu ülkede yaşayan çocuklar için bile yüksek iken, yurt dışında yaşayan çocuklar için daha da yüksektir. Bu konuda Özcan’ın (2011, s. 21) da belirttiği üzere metin seçiminde yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kelime düzeylerinin Türkiye’de yaşayan çocuklara göre daha düşük olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Bahsedilen bilgiler ışığında somut ve soyut dönem ile ilgili Piaget’in önemli çalışmaları bulunmaktadır. Bu çalışmalardan birinde Piaget (1952a) somut işlemler dönemindeki öğrencilere 10 adet atasözü vermiş ve atasözlerinin anlamlarını da sunarak eşleştirmelerini istemiştir. Somut işlemler dönemindeki çocuklar yapılacak işi anlamış ve cevap vermişlerdir. Fakat cevapların çoğunun yanlış olduğu görülmüştür. Atasözlerinin genel

ilkelerinin anlaşılmadığı görülmüştür. Örneğin, “Dökülen sütün arkasından üzülme.” atasözünü çocuklar; “Süt döküldüğü zaman ağlamaya gerek yok.” şeklinde yorumlamışlar ve daha geniş çerçevede anlam ifadelerini görememişlerdir. Somut işlemler dönemindeki çocuklar, bir önceki döneme benzer şekilde hala olay ve olguları dış görünüşlerine göre, yani fiziksel özelliklerine göre işlemekte ve soyut düşünmede sorun yaşamaktadır. Bu dönemdeki çocuklar kavram geliştirebilir, ilişkileri görebilir ve problem çözebilir fakat bu becerileri sadece aşına oldukları nesne ve ortamlarda gerçekleştirebilmektedirler (Salvin, 2102, s. 38). Dolayısıyla somut işlemler dönemi çerçevesinde yer alabilecek metinlerin bilişsel sınırları bellidir. Bu çerçevede 4-5. sınıf ders kitabında yer alan metinlerin somut işlemler dönemine göre seçilmesi veya hazırlanması gerekir. Kitabın hedef kitlesini 10-11 yaş civarı öğrenciler oluşturmaya rağmen metinlerin ortalaması 14 yaş üzerindedir. Çalışma kitabındaki kelime etkinliklerinde öğrencilere “medeniyet, arkeoloji, deva, kuşak, istiklâl, egemenlik, demokrasi,” gibi soyut kelimelerin öğretilmeye çalışılması doğru bir yaklaşım değildir. Bu durum kitabın çocuklar tarafından anlaşılabilirliğini güçleştirmektedir.

6. Metinler öğrenciyi okumaya özendirici nitelikte midir?

Program ve kılavuz kitapta, metinlerin öğrencinin ilgisini çekip çekmediğine yönelik bir çalışmadan bahsedilmemektedir. Fakat öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyleri dikkate alındığında somut (6—11 yaş) dönemde daha çok öyküleyici metinler ve şiirlerin ders kitabında ağırlıkta olması gerekir. Yani bilgilendirici metinlerin sayısının az olması veya öyküleyici bir bakış açısı ile ele alınması gereken bir dönemdir.

4-5. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında 65’i ana metin, 22’si seçmeli metin olmak üzere toplam 87 metin bulunmaktadır. Ana metinler kitabın %75’ini oluşturmaktadır.

Ana metinler içerisinde; bilgilendirici metinler %61, öyküleyici metinler %26 ve şiirlere %13 oranında yer verilmiştir. Bilgilendirici metinlerin, öyküleyici metinler ve şiirlere göre oranının fazla olduğu görülmektedir. Seçmeli metinlerde; bilgilendirici metinlerin %10, öyküleyici metinlerin ve şiirlerin oranları %45’tir. Bütün metinlerde; bilgilendirici metinlerin %48, öyküleyici metinlerin %31 ve şiirlerin oranı ise %21’dir.

Bilgilendirici metinlerin oranının bu denli yüksek olması kitaplarda didaktik bir yaklaşım tarzın benimsendiğini göstermektedir. Bu durum çocukların okuma alışkanlığı edindikleri bir dönemde olumsuz bir yaklaşımdır. Okuma zevki ve alışkanlığı kazandıracak öyküleyici metinler ve şiirler, bilgilendirici metinlere oranla daha ağırlıklı olacak şekilde düzenlenmelidir.

7. Metinler, öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına uygun mudur?

Programda ve kılavuz kitapta, metinlerin öğrencilerin ilgi ve sosyal yaşamlarına göre düzenlenmesi ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Kitapta çok sayıda soyut kavramın bulunduğu bilgilendirici metne rastlanmaktadır. 4-5. sınıftaki öğrencilerin yaş düzeyleri dikkate alındığında içerisinde macera, heyecan ve sürükleyicilik barındıran öyküleyici türlerin, öğrencilerin daha çok ilgisini çektiği bilinmektedir (Yavuzer, 2001, s. 190).

Tablo 65 yakından incelendiğinde ünitelerde, çocukların yaşadıkları hayattan çevrelerine doğru bir metin seçimi olmadığı görülmektedir. Kitabın temel olarak kültür aktarımı üzerine kurgulanmış olması kültürel unsurların ön planda tutulduğu bir metin dağılımını ortaya çıkarmıştır.

Söz konusu didaktik yaklaşım tarzına 2. üniteadaki “Atatürk ve Cumhuriyet” ünitesi örnek gösterilebilir. Üniteye yer alan konular çocukların seviyesinin üzerinde işlenmiştir. Metinlerde çok sayıda soyut kavramın bulunması, bilgilendirici metinlere ağırlık verilmesi ve didaktik bir öğretim tarzının benimsenmiş olması üniteye yer alan metinlerin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Ayrıca adı geçen ünitenin tarihsel bir kronoloji olmaktan ziyade çocukların anlayabileceği ve ilgisini çekeceği şekilde düzenlenmesi, ülkemizin kurucusunun ve siyasal sisteminin daha doğru anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak metinlerin seçiminde henüz somut işlemler döneminde bulunan öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin göz önünde bulundurulmadığı görülmektedir. Kitaplarda yer alan metinlerde öncelikle çocuğun kendisinden ve yaşamından hareket etmediği ortadadır. Söz konusu bu durumlar sebebiyle metinlerin çocukların ilgilerine ve sosyal yaşamlarına yer vermediği söylenebilir.

8. Metinler, ünitelerle ilişkili midir?

Ünitelerin ve metinlerin yer aldığı tablo aşağıda hazırlanmıştır.

Tablo 66

Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitabındaki Metinler

Üniteler	Metinler
Türkiye'mizi Tanıyalım	1. Türkiye'nin Dünya Üzerindeki Yeri -Türkiye'm 2. Şehirlerimiz -Ankara Paris Buluşması -Bir Rüya Şehir: İstanbul -Peri Bacaları 3. Tarihî ve Doğal Güzelliklerimiz -Van Gölü -Yasemin Tatilde
Atatürk ve Cumhuriyet	1. Atatürk'ün Hayatı -Çocukluk Dönemi ve Eğitim Hayatı -Harp Okulunda -Mustafa Kemal'in İlk Başarıları -Çanakkale -Millî Mücadele Dönemi 2. Atatürk'ün Yaptığı Hizmetler -Bir Okul Ziyareti Ve... -İlk Köylü Kadın Milletvekili -Atatürk'ün Ölümü
Yaşayan Kültürümüz	1. Bayramlar ve Kutlamalar -Başka Ülkelerin de Millî Bayramları Var -Bayram Coşkusu -Dünya Çocuk Bayramı -Dini Bayramlarımız ve Bayramlaşma -Başka Ülkelerin de Dini Bayramları Var -Ramazan ve Kurban Bayramlarımız -Bayramlaşma -Hergün Bayram Olsa -Esra Alışverişte 2. Geleneklerimiz -Konukseverlik -Türk Misafirperverliği -Oğuz Misafirlikte -Bir Sıcak Çorbada Anadolu -Mum Kazanı Kaynatamaz mı? -Ziyaret Etme Hatır Sorma -Ad Koyma -Adını Ben Verdim -Sünnet Olma -Sünnet Düğünü -Kazların Uçuşu -Hoşgörü 3. Geleneksel Türk Seyirlik Oyunları 4. Bilmeceler-Tekerlemeler-Saymacalar-Yanıltmacalar-Mâniler 5. Atatürk ve Türk Kültürü
Yaşadığımız Ülke ve Türkiye	1. Yakınlarımızla İlişkilerimiz -Aile Fotoğrafı -Emre'nin Mektubu -Avrupa'da Türk İzleri 2. Yaşadığımız Ülkedeki Türk Kurum ve Kuruluşları -Türk Büyükelçilikleri ve Başkonsoloslukları -Avrupa'daki Türk Dernekleri -Yardım Kurumları: Kızılay ve Kızılhaç -Kızılay -Kızılay Şiiri 3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti -Ankara'yı Neden Hükümet Merkezi Yaptım? 4. Evrensel Çocuk hakları -Çocukların hakları -Evrensel Çocuk Hakları 5. İhtiyaçlar ve Meslekler -Büyüyünce Ne Olacaksınız?

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

Tablodan da görüleceği üzere metinler, büyük ölçüde ünitelerle ilişkilidir. Ünitelerle ilişkili olmayan metinler az da olsa bulunmaktadır. Bu metinlere aşağıda yer verilmiştir.

“Yaşadığım Ülke ve Türkiye” adlı ünite ile “İhtiyaçlar ve Meslekler”, “Çocuk Hakları” ve “Evrensel Çocuk Hakları” adlı metinler arasında yakın bir ilişki kurulamamıştır. “Yaşayan Kültürümüz” adlı ünite ile “Kazların Uçuşu”, “Atatürk ve Türk Kültürü” ve “Esra Alışveriş”te isimli metinler arasında yakın bir ilişki kurulamamıştır.

“Yaşadığım Ülke ve Türkiye” adlı üniteye “İhtiyaçlar ve Meslekler” adlı bir metin bulunmaktadır. Kitabın öğrencilerde dil becerilerini geliştirmek yerine bu tür konulara yer vermesi; sınırlı saatlerle yapılabilen Türkçe ve Türk Kültürü dersleri açısından bir zaman kaybı olarak değerlendirilmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının sınırlı ders saatlerinde birden çok alanda öğrenciyi bilgilendirmeye çalışması, kitabın işlevselliği konusunda soru işaretlerine sebep olmaktadır. Yurt dışındaki Türk çocukları açısından ana dilinin öğrenimi ile ilgili ciddi problemlerin olduğu bilinirken kitabın alanı dışına çıkarak bu tür konulara girmesi doğru değildir.

“Yaşayan Kültürümüz” isimli ünitenin sonunda “Atatürk ve Türk Kültürü” isimli bir metne yer verilmiştir. Bu metin kitabın “Atatürk ve Cumhuriyet” adlı ikinci ünitesi altında verilebilecek iken yakın ilişkisi olmayan bir ünite altında işlenmiştir. Dolayısıyla üniteler içerisinde yer alan bazı metinlerin ünitelerle ilişkili olmadığı görülmektedir.

9. Metinler, öğrenci tarafından anlaşılabilir nitelikte midir?

Metinlerin, öğrenci tarafından anlaşılabilmesi için çocuğa görelilik, çocuk gerçekliği, seviyeye uygunluk, vb. ölçütlere uyulması gerekir. *Çocuğa görelilik*, ders programının hazırlanmasından derste uygulanan yöntemlerin ve kullanılacak ders araç gereçlerinin belirlenmesine kadar öğrencinin hem bedensel hem ruhi hem de sosyal durumlarının dolayısıyla bireysel farklılıklarının dikkate alınması olarak tanımlanabilir (Özcan, 2011, s. 17). Yurttaş ise “çocuğa görelilik” ilkesini; çocuğun hayal gücüne seslenen, rahatça ve tat alarak okuyabileceği bir dile ve anlatıma sahip, ilgi duyabileceği konuları işleyen, çocuğu duygu ve düşünce yönünden besleyen, kurgusu ve olay örgüsü kolay kavranabilen bir düzeyde olan şekilde tanımlamaktadır (Akt. Özcan, 2011, s. 18).

Bir metnin öğrencinin seviyesine uygun olup olmadığı birçok ölçütle belirlenebilir. Bu ölçütlerden birisi “okunabilirlik”tir. Okunabilirlik metnin öğrenci tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını gösterir. Bu kapsamda metindeki cümlelerin uzunluğu, sözcüklerdeki hece sayısı, cümlelerin birbiriyle olan ilişkisi, her cümlede vurgulanmak istenen düşünce sayısı, paragraflarda rehber cümle kullanımı, fikirlerin devamlılığı gibi etkenler metnin anlaşılabilirliğini etkilemektedir (Coletta ve Chiapetta, 1989’dan aktaran Özcan: 2011, s. 19). Özellikle yurt dışındaki Türk çocukları için yazılmış metinlerde, metni çocukların daha rahat anlayabilmesini sağlayan en önemli unsurlar,

cümlelerdeki anlamın basit olması ve cümlelerin kısa yazılması olarak ifade edilebilir. Metinlerdeki yaş düzeylerini ortaya koymak için araştırma kapsamında yapılan FOG testinde, metinlerdeki yaş ortalaması 14,6 çıkmıştır. Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin, Türkiye’de yaşayan öğrencilere göre kelimeleri anlama düzeyinin daha düşük olduğu yapılan araştırmalardan ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla yurt dışında yaşayan Türk öğrencilere göre yazılmış bir kitabın daha düşük yaş ortalamasına sahip olması gerekirdi (Özcan, 2011, s. 22; İnce, 2011; Akıncı, 2007). Yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenler de metinlerin, seviye üstü olduğu için anlaşılmasının güç olduğunu belirtmektedirler (Çelebi, 2014, s. 120).

Metin türleri ve sınıflar arasındaki ilişkilere bakıldığında bilgilendirici metinlerin 4-5. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabındaki ağırlığı %61’dir. Bilgilendirici metinler, öyküleyici metinler ve şiirlere göre çocuklar tarafından daha zor anlaşılan metinlerdir. Ortaya çıkan bu değerlendirmeler, metinlerin anlaşılmasında 4-5. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü kitabında önemli sayılan ölçütlerin dikkate alınmadığını göstermektedir.

10. Metinlerin seçiminde günümüz yazar ve şairlerine yer verilmiş midir?

4-5. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü kitabındaki ana metinlere bakıldığında, günümüz yazarlarına çok az yer verildiği görülmektedir. Kitapta dikkat çeken bir özellik de komisyon tarafından kitap için kırk iki metnin yazılmasıdır. Komisyon tarafından bu kadar metin yazılması doğru değildir. Çocuklarda okuma zevkinin oluşabilmesi için bu işin uzmanı olan yazarlardan ve şairlerden metinlerin seçilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Akyol, 2013, s. 713). Öte yandan 2005 Türkçe programında bir yazardan en fazla üç metin seçilebileceği bilgisi yer almaktadır. Söz konusu ölçüt ile komisyon tarafından 42 metin yazılmış olması örtüşmemektedir.

Serbest okuma metinleri açısından ise günümüz yazar ve şairleri ile günümüzde yaşamayan yazar ve şairlerin eşit bir dağılımla kitapta yer aldığı görülmektedir. 82 farklı yazar ve şairin yer aldığı ders kitabının %17’sini günümüz yazar ve şairleri oluştururken, %83’ünü ise günümüzde yaşamayan yazar ve şairler oluşturmuştur. Ayrıca kitapta sadece bir tane yabancı yazara yer verilmiştir.

Kitapta metinleri kaleme alan yazar ve şairler, “günümüz yazarıdır ve günümüz yazarı değildir” ölçütüne göre tabloda gösterilmiştir. Bir yazarın günümüz yazarı olarak değerlendirilebilmesi için alan uzmanlarının görüşlerinden birisi olan yazarın günümüzde yaşayıp yaşamaması ölçütü esas alınmıştır.

Kitapta adı geçen yazar ve şairlerle ilgili değerlendirmeye Tablo 68’de yer verilmiştir.

Tablo 67

Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitaplarında Yer Alan Yazarlar

Yazarın Adı Soyadı	Günümüz yazarıdır.	Günümüz yazarı değildir.
Ali Püsküllüoğlu		+
Mehmet Doğan	+	
Skylife Dergisi	+	
Ayhan Birand		+
Ayla Çınaroğlu		+
Bedri Rahmi Eyüboğlu		+
Ziya Osman Saba		+
Bülent Ecevit		+
Güneş Kazdağlı		+
Afet İnan		+
Muzaffer İzgü	+	
Altan Özyürek		+
Ülkü Duysak	+	
Anna Masala		+
Mehmet Önder		+
Levent Koç		
Nuran Turan		+
Abdullah Araz	+	
Mevlâna		+
Rıfki Kaymaz, Zübeyir Yılmaz, Sırrı Er	+	
Bahaeddin Karakoç	+	
Ali Kuzu	+	
Hasan Sarpel		+
Muzaffer Erendil		
Talat Sait Halman		+
Kültür Bakanlığı Yay.		+
İ.Hakkı Talas		+
Afet İnan		+
Talat Tekin		+
Ahmet Bekir Palazoğlu		+
Aysel Gürmen	+	
Necdet Neydim	+	
Rıfki Kaymaz	+	
Mustafa Tatçı	+	
Necati Zekeriya		+
Hüseyin Güney		+
Mustafa Ruhi Şirin	+	
Said Arif Terzioğlu		+
Vasfi Mahir Kocatürk		+
Bedri Gider		+
Komisyon 42+	+	

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı*. : Ankara: Devlet Kitapları

Dilin en iyi ve etkili şekilde kullanıldığı edebî eserler, bir taraftan toplumun kültürel değerlerini yansıtırken, diğer taraftan insanın duygularına hitap ederek onların gelişmesine aracılık eder. Edebî metinler; toplum açısından kültürel değerleri, bireysel açıdan da

eğlendirici, zevk verici olmak üzere çeşitli unsurları bünyesinde taşır. Bu açıdan edebî metinler; ana dili ve yabancı dil öğretiminde vazgeçilmez unsurlarıdır (Demir ve Açık, 2011, s. 57). Bu sebeple Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında komisyon tarafından yazılan eserler yerine, edebî eserlerin yer alması öğrencilerin ana dili gelişimine daha fazla katkıda bulunacaktır.

11. Metin sayısı yıllık ders saati ile orantılı mıdır?

Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. sınıf ders kitabı, 4. ve 5. sınıfı birlikte kapsayacak şekilde hazırlandığı için hangi metnin hangi sınıf seviyesine göre işleneceği bilinmemektedir. Ülkelere, bölgelere ve şehirlere göre Türkçe ve Türk Kültürü ders saatleri değişebilmektedir. Dolayısıyla öğrencinin bir yılda ne kadar süre Türkçe dersi yapacağını bilinmemesi, metin sayısı ve yıllık ders saati arasında bir ilişki kurulmasını güçleştirmektedir. Bu sebeple yapılacak değerlendirmeler ancak genel bir değerlendirme olacaktır. Ülkeler genelinde Türkçe ders saati sayıları değişebilmekle birlikte alanla ilgili yapılan çalışmalardan hareketle genellikle haftada 2 saatlik Türkçe ve Türk Kültürü dersinin olduğu söylenebilir. Kitap içerisinde 65'i ana metin, 22'si seçmeli metin olmak üzere toplam 87 metin vardır. Öğretmen kılavuz kitabındaki örnek olarak işlenen bir metne 5 ders saati ayrılmaktadır (MEB, 2010, s. 50). Bu noktada 65 ana metnin, 4-5. sınıf kitabı açısından yıllık ders saatinin çok üzerinde olduğu ortaya çıkmaktadır.

2005 yılında hazırlanan 4. ve 5. sınıflarda Türkçe programında ve kitaplarda bir yılda 40'ar metnin işlenmesi öngörülmektedir. Türkçe dersleri haftada 5 ders saatidir ve bir metin 5 ders saatinde işlenebilmektedir. Yani bir haftada bir metin işlenmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü dersi ise haftada 2 saattir ve bir metin 5 ders saatinde yani iki buçuk haftalık bir sürede işlenebilmektedir. Yani Türkçe dersi için haftada 5 saatlik ders süresinde yılda 40 metin işlenmesi öngörülürken, Türkçe ve Türk Kültürü dersi için haftada 2 saatlik ders süresince 33 metin işlenmesi mümkün değildir. Bu açıdan Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabındaki metin sayısı yıllık ders saati ile orantılı değildir.

12. Kitabın sonunda sözlük var mıdır?

Kitabın sonunda sözlük bulunmaktadır.

13. Kitabın sonunda kaynakça var mıdır?

Kitabın sonunda kaynakça bulunmaktadır.

14. Metinler, kültür aktarımı yapmaya uygun mudur?

Öğrencilerin Türk kimliği kazanabilmesi ve kültürel değerleri benimsemesi için metinlerde kültürel unsurlara yoğun olarak yer verilmiştir. Kitapların hazırlanmasındaki temel hedefler arasında kültürel unsurların aktarımı gelmesine rağmen bu alanda hangi kültürel değerlerin neye göre aktarılacağı hususunda bir planlama yapılmamıştır. Kılavuz kitapta, kültürel değerler ile ilgili çerçeve bir plandan ve hangi değer hangi sınıfta verileceğine ilişkin bir yol haritasından bahsedilmemektedir. Bu eksikliklerle birlikte metinler kültür aktarımı yapmaya uygundur. Söz konusu metin örneklerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 68

Türkiye’ m Adlı Metinde Yer Alan Kültürel Unsurlar

TÜRKİYE’ M		
Yiyecek-İçecek Öğeleri	Yer-Mekân Öğeleri	Önemli Kişiler
Türk lokumu, Türk çayı, Türk kahvesi, kuzu kapama, sac kebabı, kaburga, köfte, karnıyarık, dolma, Çerkez tavuğu, pastırma, tarama, mantı, çiğköfte, börek, hoşaf, ayran, şalgam suyu	Konya, Akşehir, Eskişehir, Fethiye-Ölüdeniz, Antalya-Aspendos, Rize-Ayder Yaylası	Mevlâna, Nasrettin Hoca, Yunus Emre

Tablo 69

Adını Ben Verdim Adlı Metindeki Kültürel Unsurlar

ADINI BEN VERDİM	
Gelenekler	Önemli Kişiler, Türkçe isimleri
Ad koyma, hoşgeldine gitmek, kulağa ezan okumak,	Dede Korkut, Eren, Ertuğrul

Yukarıdaki tablolardan da görüleceği üzere, kültürel değerlere yönelik birçok kavramın metinlerde yer aldığı görülmektedir.

IV- KELİME VE CÜMLE YAPISI

1. Metinlerde, açık, sade ve yaşayan bir dil kullanılmış mıdır?

Ders kitabındaki metinlerin yazımında açık, sade ve yaşayan bir dil kullanılmıştır. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki metinler paylaşılmıştır.

Tablo 70

Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitaplarından Seçilmiş Metinler

ASPENDOS
Geçmişi M.Ö. V. yüzyıla kadar uzanır. Aspendos'u sanat merkezi yapan yapıtların başında tiyatro gelir. MS 2'nci yüzyılda Romalılar tarafından küçük bir tepenin yamacına inşa edilmiştir. Anadolu'daki antik Roma tiyatroları arasından günümüze kadar sahnesi ile ulaşabilen, en eski ve sağlam örneklerden biridir. (s.29)
SÜNNET OLMA
Sünnet olma, çok eski zamanlardan beri uygulanmakta olan bir gelenektir. İslam geleneğine göre erkek çocuklarının ergenlik dönemine girmeden sünnet olmaları gerekir. Genellikle sünnet töreni, düğün havası içinde geçer. Sünnet olacak çocuğun odası ve yatağı; bayraklar, balonlar ve el işi süslemelerle donatılır. Eğlence düzenlenir. Sünnet günü, çocuğa sünnet kıyafeti giydirilir. Yakın akrabalar ve çocuğun arkadaşlarından oluşan sünnet konvoyu ile çocuk gezdirilir. Sünnet düğününde konuklara şerbet, şekerleme ve benzeri ikramlarda bulunulur. Düğüne gelen konuklar çocuğa çeşitli hediyeler verirler. (s.109)

2. Cümleler sınıf düzeylerine uygun uzunlukta mıdır?

Cümle uzunlukları metinler içerisinde düzensiz bir dağılım göstermektedir. Cümlelerin içerisindeki kelime sayılarının genel olarak sınıf düzeylerinin üzerinde olduğu söylenebilir. Yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenler de metinlerde yer alan cümlelerin oldukça uzun olduğunu ifade etmektedirler (Çelebi, 2014, s. 120). Aşağıdaki tabloda üç metnin yaş düzeyi paylaşılmıştır.

Tablo 75

Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Ders Kitaplarından Seçilmiş Metinlerin Yaş Ortalaması

Metin	Yaş düzeyi
Yine Bahar Geldi	10,7
İlk Köylü Kadın Milletvekili	12,8
Çocuk Eğitimi	15,8

Söz konusu metinlerdeki yaş düzeyleri FOG testi uygulanarak bulunmaktadır. FOG testi ile metinlerin yaş düzeyinin bulunmasında cümle içindeki kelime sayılarına bakılmaktadır. Tablo 75'te görüldüğü üzere metinlerdeki cümlelerde fazla sayıda kelime yer alması dolayısıyla metinlerin yaş ortalaması yüksek çıkmıştır.

“Çocuk Eğitimi” isimli metinde birinci cümle 27 kelime, ikinci cümle 20 kelimedir. Bu cümleler 4-5. sınıf düzeyindeki bir öğrenci için oldukça uzundur. Söz konusu cümleler aşağıda verilmiştir:

“...Halbuki tam tersine, çocukları serbest konuşmaya, düşündüklerini, duyduklarını olduğu gibi ifade etmeye teşvik etmelidir, böylece hem hatalarını düzeltmeye imkân bulur hem de ileride yalancı ve riyâkar olmalarının önüne geçilmiş olur. Kısacası, çocuklarımız artık, düşüncelerini hiç çekinmeden açıkça ifade etmeye, içten inandıklarını savunmaya, buna karşılık da başkalarının samimi düşüncelerine, saygı beslemeye alıştırmalıyız.”

“İlk Köylü Kadın Milletvekili” isimli metinde geçen 14 kelimelik cümle öğrenciler için uzun cümlelerden birisine örnek olarak aşağıda verilmiştir:

“... Ben onunla konuşurken diğer erkekler de cesaret alarak Atatürk’e yaklaşmışlar ve onun çeşitli sorularına cevap veriyorlardı.”

“Sultanahmet” isimli metinde ilk cümlede 19 kelime, ikinci cümlede 25, üçüncü cümlede ise 20 kelime bulunmaktadır. Cümlelerin bu denli uzun olması öğrencilerin metni anlamasını oldukça güçleştirmektedir. Söz konusu cümleler aşağıda verilmiştir:

“Yüzyıllar ötesinden bu yana dünya güzeli İstanbul’un üzerinde dolaşan martılar, tarihî yarımada’nın orta yeri Sultanahmet’e ayrı bir ilgi gösterirler. Bir tarafta Sultan 1. Ahmet’in yaptırmış olduğu, adını tüm bir semt ve meydana veren altı minareli muhteşem cami öte yanda dünya tarihînin sekizinci harikası Ayasofya bulunmaktadır. Meydanın orta yerindeki Alman Çeşmesi, caminin karşısındaki Türk ve İslam Eserleri Müzesi, alanın yanındaki Yerebatan Sarnıcı ile Dikilitaş görülmeye değer eserlerdir.”

Yukarıdaki cümlelerdeki kelime sayılarına bakıldığında, 4-5. sınıf ders kitabında yer almaması gereken uzunlukta cümleler olduğu söylenebilir. Türkçenin ana dili olarak konuşulmadığı ülkelerde yaşayan Türk çocukları için bu denli uzunluktaki cümleler metinlerin “okunabilirliği”ni ve “anlaşılabilirliği”ni oldukça güçleştirmektedir.

3. Metinler, yazım kurallarına uygun yazılmış mıdır?

Metinler, yazım kurallarına uygun olarak yazılmıştır.

4. Metinler yeni kelime öğretimi yapmaya uygun mudur?

Metinler genel olarak kültür aktarımı yapmaya yönelik seçilmiş ve hazırlanmıştır. Metinlerin geçmişle bağlantı kuracak şekilde, kültürel kavramlar etrafında oluşturulduğu görülmektedir. Bu bağlamda metinlerin kültürel unsurlar kapsamında kelime öğretimi için uygun olduğu ifade edilebilir. Özellikle Türk kültürüne ait temel kavramları yansıtan kelimelerin seçildiği görülmektedir.

Metinler oluşturulurken yakından uzağa ilkesi gereğince öğrencinin kendisinden hareketle dış dünyaya uzanan şekilde bir metin sıralamasının olması önemlidir. Oluşturulacak metinlerde bu sıralamanın varlığı kelime öğretimi açısından da belli bir sıranın takip edilmesi gereğini ortaya koyacaktır. Bu anlamda Tablo 67’de de görüleceği üzere metin ve kelime seçiminde yakından uzağa ilkesinin dikkate alınmadığı, çocuğun kendisinden ve yaşadığı çevreden dış dünyaya doğru uzanan metin seçimi, kelime tercihi ve öğretim planlaması olmadığı görülmektedir. Ayrıca kitapta yer alan metinlere bakıldığında fen bilimleri ile ilişkili disiplinlerarası metinlerin olmaması sebebiyle günümüz bilimsel ve teknolojik gelişmelerine yer veren kelimelere rastlanmamaktadır. Günümüzde yaşanan çağdaş gelişmelerin ve değişmelerin Türkçe karşılıklarının kitaplarda yer almaması, öğrencilerin günümüz dünyasını ve geleceği Türkçe okuyamamalarına ve anlamdıramamalarına sebep olacaktır. Ders kitabında öğretilmesi öngörülen kelimelerden de bu durum anlaşılmaktadır. Çalışma kitabında yer alan kelime öğretimiyle ilgili bazı örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

Örnek 1:

Çalışma kitabı sayfa 44’teki etkinlikte öğrenciden “siper, yemiş, korugan, saban, yitmek” sözcüklerinin anlamını bulması istenmektedir. Yeni kelimelerin öğretiminde kullanım yaygınlığı olmayan kelimelere yer verilmiş olması önemli bir eksikliklerdir.

Örnek 2:

Çalışma kitabı sayfa 21’deki etkinlikte öğrenciden “şifa, evvel, vezir, peri, deva” kelimelerinin anlamını bulması istenmektedir.

Sonuç olarak ders kitabında kelime öğretimi için gelişigüzel bir seçim yapılmıştır. Konular itibarı ile kelimeler genellikle geçmişle ilişkilidir. Türk çocuklarının kültürel kimliklerini kazanmaları ve yaşadıkları zamanı, çağı Türkçe değerlendirebilmeleri için gerekli olan kelimeleri öğrenmeleri önem arz etmektedir. Bu noktada ders kitabında yeni kelime öğrenimi ile ilgili ciddi eksikler olduğu söylenebilir.

V- ALIŞTIRMA VE DEĞERLENDİRME

1. Metinlerin sonunda dört temel dil becerisini kapsayıcı şekilde etkinliklere yer verilmiş midir?

Ders kitabında dört temel beceriyi geliştirici etkinliklere yer verilmemiştir. Sadece okuma anlamaya yönelik sorulara yer verilmiştir.

Çalışma kitabında ise dört temel beceriye göre etkinlikler düzenlenmekle beraber yazma etkinliği ağırlıklı olarak yer almaktadır. Diğer becerilerin ağırlığı ise son derece azdır. Okuma ve konuşma becerilerine yeterince yer verilmemiştir. Dinleme etkinliğine ise neredeyse hiç yer verilmediği görülmektedir. Tablo 63'te de görüleceği üzere; yazma becerisine yönelik 130, konuşma becerisine yönelik 39, okuma becerisine yönelik 23 ve dinleme becerisine yönelik 4 etkinlik bulunmaktadır. Ortaya çıkan sayılardan anlaşılabileceği üzere becerilerle ilgili etkinlik sayıları arasında ciddi farklar bulunmaktadır. Beceriler ve etkinlik sayıları aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 71

Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Çalışma Kitabındaki Becerilere Göre Etkinlik Sayıları

	Okuma Etkinlik Sayısı	Becerisi	Dinleme Etkinlik Sayısı	Becerisi	Yazma Etkinlik Sayısı	Becerisi	Konuşma Etkinlik Sayısı	Becerisi
1. Ünite	2		1		22		7	
2. Ünite	5		1		37		3	
3. Ünite	9		1		40		21	
4. Ünite	7		1		31		8	
Toplam	23		4		130		39	

Dinleme, okuma ve konuşma beceri ve kazanımlarını ölçmeye yönelik etkinliklere yeterince ve eşit şekilde yer verilmediği tablodan rahatlıkla anlaşılabilmektedir. Bu durumun temel sebebi yazma becerisine ağırlık verilmiş olmasıdır. Becerilerle ilgili etkinliklerin eşit sayıda olması gerekmesine (Göçer, 2008, s. 208) rağmen bu duruma uyulmadığı görülmektedir.

2. Etkinlikler sınıf düzeyine göre midir?

Çalışma kitabında 4. ve 5. sınıf şeklinde bir ayrıma gidilmediği için hangi etkinliğin hangi sınıfa göre düzenlendiği bilinmemektedir. Bu sebeble etkinlikler genel olarak değerlendirilmiştir. Sınıf seviyesine uygun olmadığı düşünülen etkinlik örnekleri aşağıda paylaşılmıştır.

Örnek 1:

15. sayfadaki kelime etkinliğinde öğrencilerden “medeniyet” kelimesinin anlamını bulması ve cümle içinde kullanması beklenmektedir. Somut işlemler döneminde olan öğrenciler açısından anlam derinliği olan bu soyut kelimenin anlamı öğrenci tarafından tam olarak anlaşılamayacaktır. Dolayısıyla etkinlik seviye üstüdür.

Örnek 2:

18 ve 22. sayfalardaki etkinliklerde “peri” kelimesi geçmektedir. Peri kelimesi kullanım yaygınlığı olan bir kelime değildir.

Örnek 3:

32. sayfadaki 5. etkinlikte öğrenciden etrafında gördüğü güzelliklerin düşüncelerini nasıl etkilediğini anlatmaları istenmektedir. Güzellik kavramı soyut bir kavramdır. Etkinlikte öğrencilerden güzellik kavramını somutlaştırarak örnekler vermesi istenebilirdi. Güzellik kavramının soyut olması sebebiyle etkinlik düzey üstüdür. Ayrıca etkinlikte etraftaki güzelliklerin öğrencinin düşüncesini nasıl etkilediği durumu da soyut bir durum olarak dikkat çekmektedir. Soyut bir kavramı soyut düşünceleri kullanarak anlatması, öğrencinin içinde bulunduğu somut işlem dönemi açısından doğru değildir.

Örnek 4:

44. sayfadaki etkinlikte, öğrencilerden “korugan”, “saban” gibi kelimelerin anlamını bularak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Sınırlı sayıda kelime öğretiminin yapılabildiği etkinliklerde kelime öğretimi açısından güncel yaşamla ilişkili kelimelerin öğretilmesinin daha işlevsel olacağı düşünülmektedir. Söz konusu kelimeler, kullanım sıklığı olmayan kelimelerdir.

Örnek 5:

48. sayfadaki 3. etkinlikte öğrenciden “Egemenlik kayıtsız şartsız milletindir.” sözünü açıklaması istenmektedir. Egemenlik kavramını öğrencinin kavraması ve bu kavrayışla beraber anlatması mümkün görülmemektedir. Bahsi geçen kelime öğrenciler açısından soyut bir kavramdır ve düzey üstüdür.

Örnek 6:

49. sayfada bir kadın resmi paylaşılmış ve bu resimden hareketle Türk kadınının Millî Mücadele içindeki rolünü anlatan bir yazı yazması istenmiştir. 4-5. sınıf seviyesindeki bir öğrenciler için tek bir objenin yer aldığı bir resimden hareketle sınırlı tarih bilgisini kullanarak açıklayıcı bir metin kaleme alması istenmektedir. Hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi dersleri almamış, sosyal çevresinde, yazılı ve görsel basında bu tür bilgilerle karşılaşma olasılığı düşük olan bir öğrenci için bu tür yorumlar yapmasının beklenmesi oldukça güçtür. Öğrencilerin seviyesinin üstünde bir etkinliktir.

Örnek 7:

52. sayfada öğrencilerden boş alana hayalindeki çalışma odasını resimlemesi istenmektedir. Ünite ve metin bağlamından kopuk bir etkinliktir.

Örnek 8:

55. sayfadaki 6. etkinlikte öğrencilerden eğitimin önemi konusundaki görüşlerini yazması istenmektedir. Konunun oldukça geniş olması sebebiyle kısıtlanması ve öğrencinin yönlendirilerek etkinliğin yeniden tasarlanması gerekmektedir.

Örnek 9:

62. sayfadaki kelime etkinliğinde öğrenciden “nahiye” sözcüğünü açıklaması ve eşleştirmesi istenmiştir. Sınırlı sayıda kelime öğretiminin yapılabildiği bu tür etkinliklerde güncel hayatta karşılığı bulunan ve kullanım sıklığı daha yaygın olan kelimelerin tercih edilmesi kelime öğretim etkinliklerini daha işlevsel kılacaktır.

Örnek 10:

63. sayfada, öğrencilerden “Kadın haklarına yönelik bir proje oluşturmanız istenseydi sizin projeniz ne olurdu?” ve “Yaşadığınız yerin milletvekili olsaydınız Türklerin haklarını korumak için neler yapardınız?” şeklindeki sorulara cevap vermesi beklenmektedir. Bu tür sorularla ilgili öğrencilere öncelikle seviyesine göre bilgilendirme yapılmalı ve belirli bir yeterliliğe sahip olduktan sonra ilgili sorulara cevap vermesi beklenmelidir. 4-5. sınıfta öğrencilerin somut dönemde oldukları düşünüldüğünde bu tür soyut konularda derinlikli açıklamalar yapması ve cevaplar vermesi pek mümkün görülmemektedir. Ayrıca Türkçe dersinde öğrencilerin daha çok dil becerilerini geliştirecek etkinliklere ağırlık verilmelidir. Böylece dil öğretimi açısından daha önemli eksikliklerin giderilmesi mümkün olabilecektir.

Örnek 11:

64. sayfada öğrencilerden; Türk Tarih Kurumunun önemini açıklayan bir yazı yazması istenmektedir. Altındaki soruda ise Atatürk'ün Türk Dil Kurumu'nu neden kurduğuna ilişkin bir soru sorulmuştur. 4-5. sınıf seviyesinde ve yurt dışında yaşayan bir öğrenci düşünüldüğünde bu soru öğrenci seviyesinin oldukça üzerinde kalmaktadır. Öğrenciler soruların cevaplarını araştırarak bulsalar bile bahsedilen konular çocukların seviyelerinin üzerinde olduğu için anlaşılır olmayacaktır. İşlevsellikten uzak, oldukça didaktik bir etkinliktir.

Örnek 12:

65. sayfada “okka, endaze, arşın ve batman” sözcüklerinin karşılığının sözlükten bulunarak yazılması istenmektedir. İlgili sözcüklerin günümüzde nadiren kullanılmasından dolayı yanlış bir etkinlik olduğu ifade edilebilir.

Örnek 14:

66. sayfada Time dergisinin 24 Mart 1923 tarihli sayısında Atatürk'ü kapak yaptığı ve çağdaş tarihin önemli şahsiyetlerinden biri olarak tanıttığı ifade edilmektedir. Time dergisinin Atatürk'ü kapak yapması sebebiyle öğrencilerin kendilerinde oluşan duyguları yazması istenmektedir. Bu soru ile öğrencinin anlam dünyasında son derece soyut kalacak bir duruma cevap aranmaktadır. Öğrencilerin anlam ilişkisi kurmakta zorlanacağı bu etkinlik oldukça seviye üstüdür.

Örnek 15:

79. sayfada öğrenciden “millî, egemenlik, meclis, demokrasi, bağımsızlık” sözcüklerinin anlamlarını bularak yazmaları istenmektedir. Somut işlemler döneminde olan öğrenciler açısından anlamının kavranması kolay olmayan bu sözcüklerin işlenmesi doğru değildir. Bunun yerine etkinlikteki kelimelerin öğrencilerin anlayabileceği şekilde açıklamalarının verilmesi ve eşleştirme etkinliğinin yapılması daha doğru bir yaklaşımdır.

Örnek 16:

78. ve 86. sayfalarda öğrenciden bayram anılarını sözlü olarak anlatmaları istenmektedir. Her iki etkinlikte aynıdır.

Örnek 17:

88. sayfadaki 3. etkinlikte “Misafirlere nasıl davranılması gerektiğini düşünüyorsunuz?” sorusu sorulurken 91. sayfadaki 5. etkinlikte “Evinize gelen konuklara nasıl davranırsınız?” sorusu sorulmaktadır. Görüldüğü üzere her iki etkinlikteki sorular aynıdır.

Örnek 18:

127. sayfa 2. etkinlikteki “Sanat altın bileziktir.” sözünü öğrencinin açıklaması istenmektedir. Söz konusu ifade öğrenci açısından oldukça soyut kalmaktadır.

Örnek 19:

133. sayfada öğrencilerden büyükelçi ve konsolosların görevlerini ve arasındaki farkları açıklanması istenmektedir. Öğrencilerin yaş seviyesi düşünüldüğünde büyükelçi ve konsolosun görevleri arasındaki farkları bilmeye ihtiyaçları yoktur. Seviye üstü bir etkinlik olmuştur.

Sonuç olarak, etkinlikler genellikle sınıf düzeyine uygun olmakla birlikte çok sayıda etkinlik de seviye üstü olarak tespt edilmiştir. Etkinliklerin düzenlenmesinde öğrencilerin içinde bulundukları somut işlemler döneminin zaman zaman dikkate alınmadığı söylenebilir.

3. Araştırma ve inceleme yapmaya yönelik soru, ödev vb. çalışmalar düzenlenmiş midir?

Araştırma ve inceleme yapmaya yönelik sorular olmakla birlikte sayıca bu soruların yetersiz oldukları ve dil gelişimini destekleyici özelliklerinin sınırlı olduğu söylenebilir. Araştırma sorularına ilişkin örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

Örnek 1:

Ders kitabı sayfa 27’de, öğrencilerden Anadolu kelimesinin nereden geldiğini araştırmaları istenmiştir.

Örnek 2:

Ders kitabı sayfa 49’da öğrencilerden Atatürk’ün çocukluk yıllarına ait bir anısını araştırmaları istenmiştir. Yine aynı sayfada Atatürk’ün Türkiye’de yaptığı yenilikleri araştırmaları istenmiştir.

Örnek 3:

Ders kitabı sayfa 64'te, öğrencilerden Cumhuriyet'in ne olduğu ve Cumhuriyet'ten önce nasıl bir yönetim anlayışı olduğunu araştırmaları istenmektedir. Etkinliğin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine hizmet etmeyeceği söylenebilir.

Örnek 4:

Ders kitabı sayfa 73'te, öğrencilerden ailelerinin hangi lakapları kullandıklarını araştırmaları istenmektedir.

Örnek 5:

Ders kitabı sayfa 87'de, öğrencilerden millî ve dinî bayramlar ile yaşadıkları ülkede kutlanan bayramları araştırmaları istenmiştir. Aynı sayfada öğrencilerden Atatürk'ün Türk Kültürüne verdiği önemi araştırmaları istenmiştir. Oldukça geniş ve öğrencilerin seviyelerinin üstünde bir araştırma konusu olduğu söylenebilir.

Örnek 6:

Ders kitabı sayfa 107'de, öğrencilerden isimlerinin anlamını ve kim tarafından konduğunu araştırmaları istenmiştir.

Örnek 7:

Ders kitabı sayfa 135'te, öğrencilerden Kızılay ve Kızılhaç hakkında araştırma yapmaları istenmiştir. Bu araştırmaların dil gelişimini destekleyebilecek nitelikte olmadığı düşünülmektedir.

Sonuç olarak öğrencilerden araştırmaları istenen konulara dikkat edildiğinde dil becerilerinin gelişimini destekleme konusunda yetersiz olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin araştırma yapacağı kaynaklara yönlendirilerek ve birtakım örnek uygulamalara yer verilerek araştırma sorularının düzenlenmesi dil gelişimini daha fazla destekleyecektir. Bu çerçevede öğrencilerin araştırmaları esnasında anlayabilecekleri, fikir yürütebilecekleri konuların seçimi önem arz etmektedir.

4. Ölçme araçlarına (eşleştirme, kısa cevap, vb.) yer verilmiş midir?

Kitapta farklı ölçme araçlarına yer verilmiştir. Bu ölçme araçları cümle içinde kullanma, boşluk doldurma, bulmaca içinde kelime bulma, karşılaştırma, uygun noktalama işaretlerini koyma, hikâye yazma, okuma ve dinlemeye ilişkin soruların cevaplanması, sunum yapma,

eşleştirme, işaretleme, sıralama, test, cümle tamamlama, metin tamamlama vb. şeklinde sıralanmaktadır. Ölçme araçlarına ilişkin örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 72

Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Çalışma Kitabındaki Ölçme Türleri

Ölçme Araçları	Çalışma Kitabı Sayfa Numarası
Sözlükten kelime bulma	12
Boşluk doldurma	13
Bulmaca	16
Karşılaştırma	17
Dinleme-anlama soruları	21
Eşleştirme	24
Doğru-yanlış	33
Sıralama	38
İşaretleme	43
Cümle tamamlama	111
Çoktan seçmeli test	114
Performans görevi	117

5. Ünite sonlarında herhangi bir ölçme aracına yer verilmiş midir?

Ünite sonlarında ünite değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Bu sorularda çoktan seçmeli testler, boşluk doldurma, doğru-yanlış, açık uçlu sorular vb. ölçme araçlarına yer verilmiştir. Ayrıca “Kendimi Değerlendiriyorum” başlığı altında gözlem formu doldurma ve “Performans Görevi” şeklinde ölçme araçlarına yer verilmiştir.

6. Dil bilgisine yönelik etkinliklere yer verilmiş midir?

Dil bilgisine yönelik etkinliklere çalışma kitabında yer verilmiştir. Bu duruma ilişkin örnekler aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 73

Türkçe ve Türk Kültürü 4-5. Sınıf Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinlikleri

Dil Bilgisi Etkinlikleri	Çalışma Kitabı Sayfa Numarası
Noktalama işaretleri	17
İsmi hâl ekleri	23
Özel isimlerin kullanımı	32
Eş anlamlı kelimeler	40
Noktalama işaretleri	41, 42
Zıt anlamlı kelimeler	42
Yazım yanlışları	42
İş, hareket, oluş bildiren fiiller	80
Yapım ekleri	81, 145

4.4.3. Türkçe ve Türk Kültürü 6-7. Sınıf Ders Kitabı İncelemesi

I- GENEL GÖRÜNÜM

1. Kitap ders kitabı mı, yardımcı ders kitabı mı, kaynak kitap mıdır?

Kitap ders kitabı olarak hazırlanmıştır.

2. Kitabın öğretmen kılavuz kitabı var mıdır?

Kitabın ayrıca bir öğretmen kılavuz kitabı bulunmayıp tüm sınıflar için hazırlanmış ortak bir öğretmen kılavuz kitabı bulunmaktadır.

2.1.Öğretmen kılavuzu kitabı, öğretmene yardım konusunda yeterli açıklamalarda bulunmakta mıdır?

Öğretmen kılavuz kitabında “Açıklamalar”, “Öğretmen Olarak Ne Yapmalıyız?”, “Ders İşleniş Sırasında Uyulması Gereken Hususlar”, “Türkçe ve Türk Kültürü Dersi ile İlgili Açıklamalar (1-3., 4-5., 6-7., 8-10. Sınıflar için)”, “Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıf)” isimli başlıklar bulunmaktadır.

Kılavuz kitapta, ön plana çıkan eksikliklerin başında iki dillilik kavramı üzerinde durulmaması gelmektedir. İki dillilik kavramının geniş bir çerçevede ele alınarak hazırlanmamış olmasından dolayı iki dilli öğrencilerin özellikleri, dil gelişim süreçleri, dil öğreniminde yaşadıkları sorunlar, öğretmenlerin iki dilli öğrencileri dil öğrenim sürecinde nasıl destekleyecekleri vb. konulara temas edilmediği görülmektedir. Bununla birlikte kitaptaki metinlerin seçiminden de anlaşılacağı üzere kültürel unsurlar kitabın ana omurgasını oluşturmaktadır. Söz konusu bu kültürel unsurlarla ilgili kavramsal bir çerçeve çizilmemiş, hangi kavramın hangi sınıfta nasıl öğretilbileceği ile ilgili yol haritasının ve belirtke tablolarının oluşturulmadığı görülmektedir.

3. Test ve alıştırma kitabı var mıdır?

Ders kitabındaki metinlerle ilgili etkinliklerin yer aldığı bir çalışma kitabı bulunmaktadır. Çalışma kitabının genel yapısında okuma-anlama veya dinleme-anlamaya yönelik etkinlikler, kelime öğrenimine yönelik etkinlikler, metinle ilgili kavramlar bağlamında yazma etkinlikleri ve dil bilgisi etkinlikleri bulunmaktadır. Çalışma kitabı 5 üniteden oluşmakta ve 245 sayfadır.

4. Ders kitabını destekleyecek yardımcı araç-gereç (film, video kaseti, diya, ses bandı) mevcut mudur?

Kitapları destekleyecek dinleme metinleri için oluşturulmuş dinleme CD'lerinden başka herhangi bir yardımcı araç-gereç bulunmamaktadır. Öğrencilerin ders dışında ve ders içinde etkin kullanabilecekleri yardımcı araç gereçler bulunmamaktadır.

II- FİZİKSEL GÖRÜNÜM

1. Kitabın kapağı;

a) Renkli midir?

Ders kitabının kapağı renkli olarak hazırlanmıştır.

b) Kapağın albenisi var mıdır?

Kitap kapağının öğrenciler açısından çok dikkat çekici ve albenisi olduğu söylenemez. Canlı ve dikkat çekici renkler yerine daha mat ve soluk renkler kullanılmıştır.

c) *Kapak kartondan mıdır?*

Kitap kapağı Bristol kartondandır.

1. *Kitabın ebatları nasıl?*

Kitap büyük (19*27) ölçülerde hazırlanmıştır. Öğrenciler açısından kitabın büyük hacimde hazırlanması daha uygundur.

2. *Kitabın forma sayısı kaçtır ve formalar dikişli midir?*

Kitap 14 formadan oluşmaktadır ve formalar dikişli değildir.

3. *Kitaptaki punto büyüklüğü ve harf özelliği sınıf seviyesine uygun mudur?*

1-3. sınıf ders kitabındaki punto büyüklüğü 10'dur. Kitaptaki punto büyüklüğü ve harf özelliği sınıf seviyesine uygundur.

4. *Kitabın iç düzeni;*

a) *Sayfalar 1. hamur mu?*

Kitapta 1. hamur kağıt kullanılmıştır.

b) *Ciltli midir?*

Ciltli değildir.

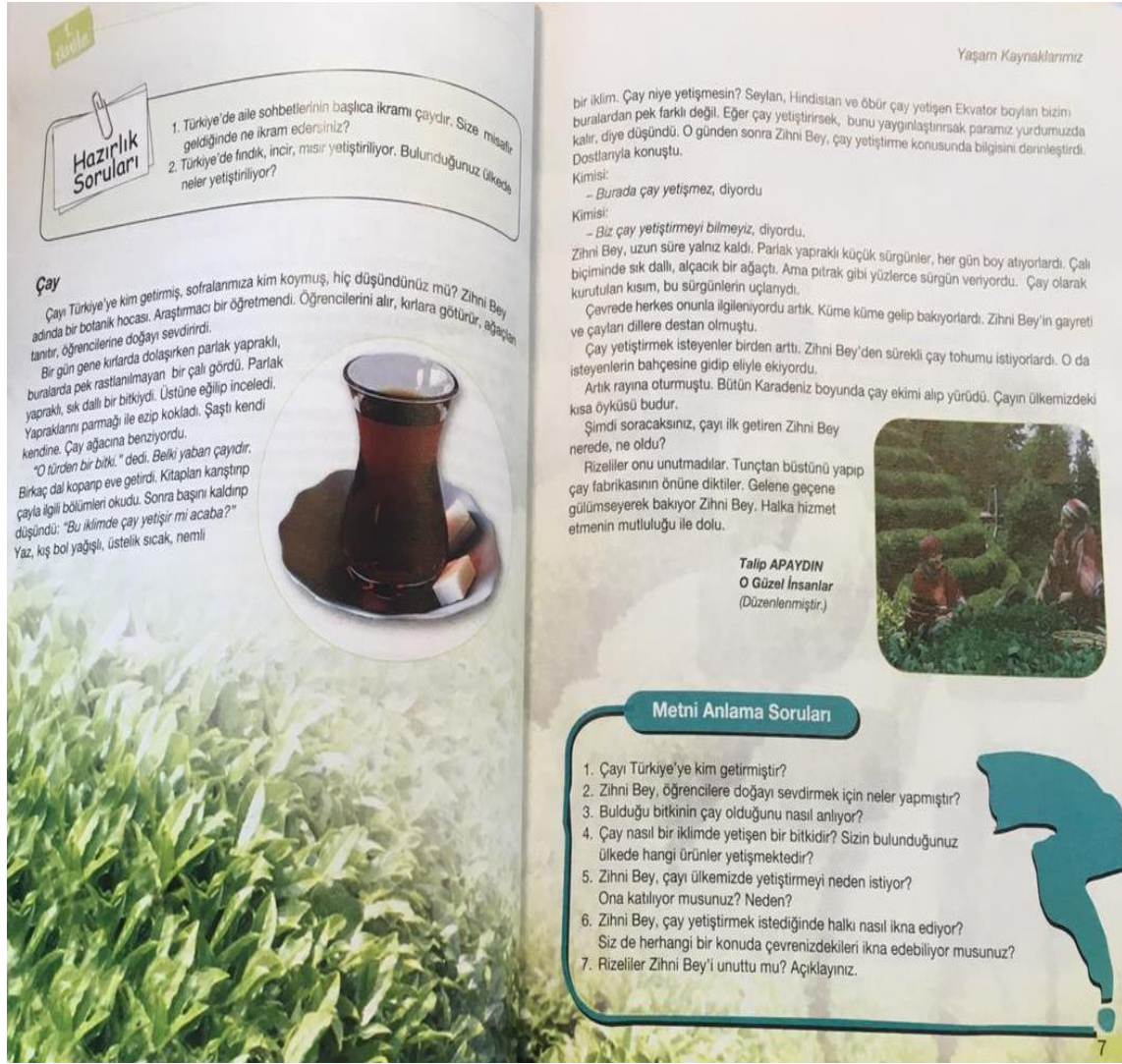
5. *Kitaptaki resimler sınıf düzeyine uygun mudur?*

Planlı eğitim uygulamalarında kullanılan ders kitapları; açıklayıcı, yönlendirici, tamamlayıcı resim, grafik, şekil gibi öğretim materyallerine yer vererek öğrenme-öğretme sürecini daha canlı, ilgi çekici ve aktif hâle getirebilir (Küçükahmet, 2001, s. 20).

6-7. sınıf ders kitaplarındaki resimlerde belli bir standardın yakalandığı söylenebilir. Görseller ve resimlerde canlı ve ilgi çekici renkler kullanılmıştır. Netlik, perspektif, sınıf seviyesine uygunluk, renklerin uyumu ve metinle görsellerin tutarlılığı konusunda bir uyumdan söz edilebilir. Bu duruma örnek olarak 6-7. sınıf ders kitabından bazı görseller diğer görselleri de temsil edecek şekilde paylaşılmıştır.



Şekil 22. Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı örnek görsel. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.



Şekil 23. Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı örnek görsel. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.



Şekil 24. Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı örnek görsel. M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.

III- İÇERİK

1. Atatürk ilke ve inkılâpları ile ilgili metinler kitapta yer almakta mıdır?

Kitapta, "Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne" isimli üniteye "Atatürk'ün Çalışmaları" adlı bir metin bulunmaktadır. Ayrıca serbest okuma metinlerinde "Bir Anadolu Bir Atatürk" isimli okuma parçası bulunmaktadır.

6-7. sınıf öğrencileri soyut işlemler döneminde oldukları için soyut kavramların yer aldığı bilgilendirici metinleri anlayabilirler. 1-3. ve 4-5. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarında yer alan Atatürk ilke ve inkılâpları ile ilgili bilgilendirici metinlerin soyut kavramları daha iyi anlayabilecek durumda olan 6-7. sınıf kitabında yer alması daha doğru bir yaklaşım

olarak değerlendirilmektedir. Böylelikle soyut kavramların yer aldığı metinlerin anlaşılması daha mümkün olabilecektir.

2. Metinler, Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında belirtilen kazanımlarla tutarlı olarak hazırlanmış mıdır?

Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretim programdaki kazanımlar ile metin içeriklerine bakıldığında kazanım-içerik ilişkisinin kısmen uyumlu olduğu görülmektedir.

2.1.Sınıflara göre okuma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

6-7. sınıf programındaki okuma kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında yeteri kadar yer verilmiştir. Kazanımlarla ilişkili örnekler/etkinlikler Tablo 75'te belirtilmiştir.

Tablo 74

6-7. Sınıf Okuma Kazanımları ve Kazanım Örnekleri

Kazanımlar	Ders Sayfa	Kitabı	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Okuduğu metinle ilgili görselleri metinle ilişkilendirir.			18, 22
2. Okuduğu metinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.			11
3. Okuduğu metinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu belirtir.			4
4. Okuduğu metnin konusunu belirtir.			16
5. Okuduğu metnin ana düşüncesini/ana duygusunu belirtir.			16
6. Okuduklarını kendi cümleleri ile özetler.			26
7. Okudukları arasında neden sonuç ilişkisi kurar.			53
8. Okuduklarında geçen kişilerin fiziksel ve ruhsal özelliklerini belirtir.			5
9. Okuduğu metinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.			36
10. Okuduğu metne uygun başka bir başlık bulur.			3
11. Okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verir.			15
12. Okuduğu metinle ilgili sorular sorar.			35
13. Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.			6
14. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.			77
15. Okuduklarına ilişkin karşılaştırmalar yapar.			
16. Okuduklarının başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin tahminlerde bulunur.			64
17. Metindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.			74
18. Okuduklarında ortaya konulan sorunları belirler ve bu sorunlara farklı çözümler bulur.			52

2.2.Sınıflara göre dinleme kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

6-7. sınıf programındaki dinleme kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında büyük ölçüde yer verilmiştir. Kazanımlarla ilişkili örnekler/etkinlikler Tablo 76’da belirtilmiştir.

Tablo 75

6-7. Sınıf Dinleme Kazanımları ve Kazanım Örnekleri

Kazanımlar	Ders Kitabı Sayfa	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Dinlediği metinle ilgili görseli, metinle ilişkilendirir.		40
2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin eder/ araştırır.		83
3. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayın yerini, zamanını, şahıs ve varlık kadrosunu, olayların oluş sırasını belirtir.		116
4. Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirtir.		3
5. Dinlediklerinin/izlediklerinin ana düşüncesini/ ana duygusunu belirtir.		3
6. Dinlediklerini kendi cümleleri ile özetler.		116
7. Dinledikleri/izledikleri arasında neden sonuç ilişkisi kurar.		82
8. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kişilerin fiziksel ve ruhsal özelliklerini belirtir.		----
9. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen millî ve evrensel kültür değerlerini fark eder.		----
10. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.		115, 84
11. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili soru sorar.		114
12. Dinledikleriyle/izledikleriyle ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.		117
13. Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.		143
14. Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.		
15. Dinlediklerinin/izlediklerinin başlangıç, gelişme ve sonuç bölümlerine ilişkin tahminlerde bulunur.		----
16. Dinlediği şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.		40, 44
17. Dinlediklerindeki/izlediklerindeki düşünceler ile kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.		----
18. Dinlediklerinde/izlediklerinde ortaya konulan sorunları belirler ve bu sorunlara farklı çözümler bulur.		----

2.3.Sınıflara göre konuşma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

4-5. sınıf programındaki konuşma kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında büyük ölçüde yer verilmiştir. Kazanımlarla ilişkili örnekler/etkinlikler Tablo 77’de belirtilmiştir.

Tablo 76

6-7. Sınıf Konuşma Kazanımları ve Kazanım Örnekleri

Kazanımlar	Ders Kitabı Sayfa	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.		7
2. Konuşmanın akışını bozacak duraksamalar yapmadan konuşur.		7
3. Tekrarlara yer vermeden konuşur/yazar.		7
4. Konuşmasında sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkileri kurar.		7
5. Konuşurken kelime ve cümleleri anlamına göre vurgular.		7
6. Açık ve anlaşılır cümleler kurar.		62
7. Atasözleri, deyim ve terimleri kullanarak anlatımlarını zenginleştirir.		38

Tablo 77

Günlük Hayatta Gerekli Olan Dil İşlevlerini Kullanma Kazanımları ve Kazanım Örnekleri

Kazanımlar	Ders Kitabı Sayfa	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Günlük hayatta sıkça uğradığı bir yeri (metro, süpermarket, sinema, tiyatro, spor salonu vb.) tanıtır.		124
2. Görgü kurallarına ve değerlere (millî, manevî, kültürel, ahlâki vb.) uygun konuşur.		113
3. Hava durumunu belirten ifadeleri kullanır.		
4. Sağlıkla ilgili ifadeleri kullanır.		
5. Adres sorar ve ayrıntılı yön tarifi yapar ve tarif edilen adresi bulur.		124
6. ...		
7. ...		
8. Binden milyona kadar sayıları söyler/yazar.		

2.4.Sınıflara göre yazma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

6-7. sınıf programındaki konuşma kazanımlarına ders ve çalışma kitaplarında büyük ölçüde yer verilmiştir. Kazanımlarla ilişkili örnekler/etkinlikler Tablo 79’da belirtilmiştir.

Tablo 78

Türkçeyi Sözlü ve Yazılı Anlatımlarda Kurallarına Uygun Biçimde Kullanma Kazanımları ve Kazanım Örnekleri

Kazanımlar	Ders Kitabı Sayfa	Çalışma Kitabı Sayfa
8. Olumlu, olumsuz, soru cümlelerini anlatımlarında doğru kullanır.		68
9. Yazım kurallarını doğru uygular ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.		81, 98
10. Yapım ve çekim eklerini ayırt eder.		75
11. Cümlede öğeleri yerinde kullanır.		58

Tablo 79. *Günlük Hayatta Gerekli Olan Dil İşlevlerini Kullanma Kazanımları*

Kazanımlar	Ders Kitabı Sayfa	Çalışma Kitabı Sayfa
1. Günlük hayatta sıkça uğradığı bir yeri (metro, süpermarket, sinema, tiyatro, spor salonu vb.) tanıtır.		14
2. ...		81, 98
3. Hava durumunu belirten ifadeleri kullanır.		----
4. Sağlıkla ilgili ifadeleri kullanır.		----
5. ...		----
6. Öz geçmiş yazar.		135
7. Mektup yazar.		----
8. Binden milyona kadar sayıları söyler/yazar.		69

Sonuç olarak yukarıdaki tablolardan da görüleceği üzere yer verilmeyen kazanımlar olsa da büyük ölçüde dört beceri için kazanımlara yer verilmiştir.

3. *Konular, bir önceki ve bir sonraki sınıf ile ilişkili midir?*

6-7. Sınıf ders kitabında yer alan “Yaşam Kaynaklarımız” isimli ünitenin bir önceki ve bir sonraki sınıfla ilişkili olmadığı söylenebilir. Bunun dışında konular bir önceki ve bir sonraki sınıfla paralellik arz edecek şekilde hazırlanmıştır. Konulara, üniteler açısından aşağıdaki listede yer verilmiştir.

Tablo 80

Türkçe ve Türk Kültürü Dersi 6-7. Sınıf Ders Kitabındaki Ünitelerin Diğer Sınıflardaki Ünitelerle İlişkisi

	4-5. sınıf	6-7.sınıf	8-10. sınıf
1.Ünite	Türkiye'mizi Tanıyalım	Yaşam Kaynaklarımız	Türkiye'de Nüfus ve Ekonomi
2.Ünite	Atatürk ve Cumhuriyet	Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne	Türk Tarihinde Yolculuk
3.Ünite	Yaşayan Kültürümüz	Kültürümüzden Renkler	Kültürümüzden İzler
4.Ünite	Yaşadığım Ülke ve Türkiye	Türkiye ve Türkler	Türkiye'den Dünyaya Açılım

Tablo 81'de de görüleceği üzere üniteler arasında sınıflar arası sarmal bir ilişki bulunmaktadır. Üniteler sınıflar arasında birbirleri ile ilişkili olacak şekilde hazırlanmıştır

4. Konular gelecekteki yaşama hazırlayıcı mıdır?

6-7. sınıf kitaplarında, Tablo 67'de görüleceği üzere ünitelerden ve konu başlıklarından anlaşılacağı üzere kültürel değerler ile Türkiye bilgisi konularına ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Konu seçimindeki temel amaç, öğrencilere kültürel değerlerin aktarılması yoluyla bir kimlik oluşturmaktır. Dolayısıyla metinlerin öğrencileri gelecek yaşama hazırlayıcı özellikleri göz ardı edilmiştir. Bu durum kitaptaki ünitelerden de anlaşılmaktadır. Kitapta yer alan üniteler aşağıda paylaşılmıştır.

Tablo 86

Türkçe ve Türk Kültürü 6-7. Sınıf Ders Kitabındaki Üniteler

6-7. Sınıf Üniteleri
1. Yaşam Kaynaklarımız
2. Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne
3. Kültürümüzden Renkler
4. Türkiye ve Türkler

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları:

5. *Metinler öğrencinin yaş ve sınıf düzeyine uygun mudur?*

Metinlerin, öğrencinin yaş ve sınıf düzeyine uygun olmadığı söylenebilir. Bununla ilgili Özcan (2011, s. 21-22)'ın Türkçe ve Türk Kültürü kitapları ile ilgili yaptığı çalışmada metinlerin anlaşılma oranı %0-20 aralığında ifade edilmektedir. Yurt dışında görev yapan öğretmenler de metinlerin öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyine uygun olmadığını söylemektedir (Çelebi, 2014, s. 120). CLOSE testi sonuçlarına göre metinlerin öğrenciler tarafından okunabilir olmadığı görülürken FOG testi sonuçlarına göre metinlerin yaş düzeyinin çocuklar için çok yüksek olduğu belirtilmektedir. Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf kitabından amaçlı örneklem ile seçilen üç metne FOG testi uygulanmıştır. Söz konusu metinler ve yaş düzeyleri Tablo 82'de belirtilmiştir.

Tablo 81

6-7. *Sınıf Ders Kitabından Seçilmiş Metinlerin Yaş Ortalaması*

Metin	Yaş düzeyi
Mimar Sinan ve Deha	17,6
Anadolu Nakış Nakış	15,8
Tatlı Yiyeceklerimize Kültürel Bir Bakış	15,8

Metinlerin ortalama yaş düzeyi 16,4 olarak belirlenmiştir. Kitabın 6-7. sınıf öğrencilerine göre yazıldığı düşünüldüğünde metinlerin öğrencilerin yaş ve sınıf düzeylerinin çok üzerinde olduğu görülmektedir. Metinlerin öğrenciler açısından okunabilirliği olmayan ya da okunabilmek için çok sayıda rehber ihtiyacı duyulan zor metinler olduğu tespit edilmiştir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının anlama düzeylerinin Türkiye'de yaşayan çocuklara göre daha düşük olduğu göz önünde bulundurulmalı ve yaşına göre en az 2- 3 yaş daha aşağıda metinler konulması gerektiği ifade edilmektedir (Özcan, 2011, s. 21).

6. *Metinler öğrenciyi okumaya özendirici nitelikte midir?*

Program ve kılavuz kitapta, metinlerin öğrencinin ilgisini çekip çekmemesi ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Öğrencilerin içinde bulunduğu yaş dönemi (11 ve üzeri) itibarı ile soyut dönemin başlangıcında oldukları söylenebilir. Bu yaş döneminde birçok metin türünü anlayabilecek durumdadırlar.

Kitap içerisinde 16'sı ana metin, 22'si seçmeli metin olmak üzere toplam 38 metin vardır. Kitabın %42'si ana metinlerden oluşmaktadır. Ana metinlerin içerisinde; bilgilendirici

metinler %31, öyküleyici metinler %50, şiirler ise %19 oranındadır. Seçmeli metinlerde ise dağılım; bilgilendirici %23, öyküleyici %64, şiirler de ise %13 şeklindedir. Bütün metinlerde ise, bilgilendirici %26, öyküleyici %58 ve şiirler %16 oranında yer almaktadır.

Yukarıdaki veriler ışığında metin türlerinin dağılımına yönelik bir problem bulunmamaktadır. Fakat diğer sınıflarda olduğu gibi kültür aktarımının temel hedef olarak belirlenmesi ve sınıflarla konular arasında bir tutarlılık oluşturulmaya çalışılması, konuların seçiminde çocuğun ilgisinden ziyade farklı parametrelerin dikkate alındığı ortaya koymaktadır. Metinlerin seçiminde, kültürel değerlerin ön planda tutulması, seviye üzerinde olması gibi durumlar metinleri okumaya özendirici olmaktan uzak kılmaktadır.

7. Metinler öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına uygun mudur?

Programda ve kılavuz kitapta, metinlerin öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına göre düzenlenmesi ile ilgili herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. Diğer taraftan kitaptaki metinlerde ülke tarihî, siyasi ve coğrafi tanıtım, kültürel değerlerin ön plana çıktığı metin anlayışı ağırlıklı olarak yer almaktadır.

8. Metinler, ünitelerle ilişkili midir?

Metinler, büyük ölçüde ünitelerle ilişkilidir. Üniteler ve metinler Tablo 67’de gösterilmektedir.

Tablo 82

Türkçe ve Türk Kültürü 6-7. Sınıf Ders Kitabındaki Metinler

Üniteler	Metinler
1. Yaşam Kaynaklarımız	• Ferhat ile Şirin • Van Gölü’nin Şafağı • Çay • Anadolu’da bahar
2. Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne	• Adil Ülke • Çanakkale Topçusu • Atatürk’ün Çalışmaları • Mimar Sinan ve Deha
3. Kültürümüzden Renkler	• Bayramlaşma Bayramı • Kilim • Halk Oyunları

	• Anadolu Nakış Nakış
4. Türkiye ve Türkler	• Dünyanın İncisi • Nevruz • Vatan • Kiraz Ağacındaki Çalikuşu

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları:

Ünitelerle ilişkili olmayan çok az sayıda metin bulunmaktadır. Bu metinler 1. ünitedeki “Ferhat ile Şirin” ve 4. ünitedeki “Kiraz Ağacındaki Çalikuşu” isimli metinlerdir. Söz konusu metinlerin dışında metin-ünite ilişkisinin tutarlı olduğu görülmüştür.

9. Metinler, öğrenci tarafından anlaşılabilir nitelikte midir?

Metinlerin anlaşılması konusunda FOG testi önemli bilgiler vermektedir. Bu açıdan Tablo 66’da yer alan metinlerin yaş ortalamasına dair bilgiler son derece önemlidir. Söz konusu rakamlar ışığında metinlerin yaş düzeyleri çocukların seviyelerinin üzerindedir.

Yurt dışında görev yapan öğretmenlerin Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarını değerlendirdiği çalışmanın sonuçlarına göre, yurt dışında kullanılan ders kitabının öğrencilerin seviyesi için çok yüksek olduğu; bu nedenle yerinde ve derinlemesine araştırmalar yapılarak öğrenci seviyelerinin belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yurt dışındaki öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma, yazma, anlama ve kelime düzeyleri belirlenerek, bu düzeylere uygun eğitim materyallerinin kolaydan zora, somuttan soyuta olacak biçimde hazırlanması, bu öğrencilerin ana dillerini daha etkin biçimde öğrenmelerine faydalı olacaktır (Çelebi, 2014, s. 120).

10. Metinlerin seçiminde günümüz yazar ve şairlerine yer verilmiş midir?

Metinlerin seçiminde yazar ve şairleri değerlendirmek için genel kabul görmüş yaklaşımlardan birisi olan yazarın günümüzde yaşayıp yaşamamasına göre değerlendirme yapılmıştır. 6-7. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü kitabında 37 şair ve yazar yer almaktadır. Bunların %45’i günümüz yazar ve şairlerindendir.

Ana metinler açısından bakıldığında günümüz yazarlarına çok az yer verildiği görülmektedir. Serbest okuma metinleri açısından ise günümüz yazar ve şairleri ile

günümüzde yaşamayan yazar ve şairlerin kitapta eşit bir dağılımla yer aldığı tespit edilmiştir. Kitaptaki yazar ve şairlere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 83

Türkçe ve Türk Kültürü 6-7. Sınıf Ders Kitaplarındaki Yazarlar

Yazar Adı Soyadı	Günümüz yazarıdır.	Günümüz yazarı değildir.
Saim Sakaçoğlu	++	
Yaşar Kemal	+	
Talip Apaydın	+	
Abdurrahim Karakoç	+	
Nuray Türkyılmaz-Rukiye Karaköse-Necle Saydam-Saadet Karagöz Uzun-Vahide Ulusoy	+	
Bekir Gögüş	+	
Muzaffer Erdendil		+
Denizli Bilsem	+	
Ünver Oral	+	
Yetik Ozan (Turgut Günay)		+
Sabahattin Eyuboğlu		+
Mehmet Önder		++
Orhun Kitabı Tika	+	
Nurettin Özdemir		+
Reşat Nuri Güntekin		+
Naki Tezel		+
Yavuz Bülent Bakiler	+	
Halikarnas Balıkcısı (Cevat Şakir Kabaağaçlı)		+
Hüseyin Emin Öztürk	+	
Azra Erhat		+
Aşık Şeref Taşlıova	+	
Ragıp Tuncor		+
Doğankardeş Dergisi	+	
Orhan Veli Kanık		+
Anna Masala		+
Öncü Çocuk Dergisi		+
Muhittin Sevilen		+
Eflatun Cem Güney		+
Kultur.Gov.Tr		+
Cemal Süreya		++
Asım Yıldırım	+	
Hüseyin Güney	+	
Mevlâna		+
Komisyon	+	

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları:

11. Metin sayısı, yıllık ders saati ile orantılı mıdır?

Ülkeler genelinde Türkçe ders saati sayıları değişebilmektedir. Alanla ilgili yapılan çalışmalardan hareketle derslerin genellikle haftada 2 ders saati olduğu söylenebilir. Kitap içerisinde 16'sı ana, 22'si seçmeli metin olmak üzere 38 metin bulunmaktadır. Bu durumun

temel sebebi Türk Kültürü dersi için işlenecek 5 ünite olması sebebiyle Türkçe dersinin metinlerinin kısıtlı tutulmasıdır. Metin sayısı ile yıllık ders saat sayısı orantılı değildir. Türkçe dersi ile ilgili metinler yıllık ders saati açısından düşünüldüğünde yetersizdir.

12. Kitabın sonunda sözlük var mıdır?

Kitabın sonunda sözlük bulunmaktadır.

13. Kitabın sonunda kaynakça var mıdır?

Kitabın sonunda kaynakça bulunmaktadır.

14. Metinler, kültür aktarımı yapmaya uygun mudur?

Metinler kültürel birçok unsuru aktarmak üzere oluşturulmuştur. Bu çerçevede metinlere bakıldığında kültürel değerleri aktarmayı hedeflediği görülmektedir. Metinler, kültür aktarımı yapmaya uygundur. Bu duruma örnek olarak ders kitabı sayfa 9'daki "Anadolu'da Bahar" ve sayfa 24'teki "Mimar Sinan ve Deha" metinleri verilmiştir.

Tablo 84

Anadolu'da Bahar Adlı Metindeki Kültürel Unsurlar

ANADOLU'DA BAHAR		
Yer-mekân	Halk oyunları- müzik aletleri	Kültürel figürler
Silifke, Bolu, Sultandağı, Daday, Hatay, Çukurova, Aydın, Mersin, Elbistan, Çamlıca, Boğaz, İstanbul	horon, bar, kaval,	Sürmene uşağı, dadaş, efe, âşık,

M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları:

Tablo 85

Mimar Sinan ve Deha Adlı Metindeki Kültürel Unsurlar

MİMAR SİNAN VE DEHA	
Tarihî şahsiyetler	Mekân, Mekân özellikleri, yer
Mimar Sinan, Mimar Davut Ağa	Selimiye Camisi, kubbe, Ayasofya, Yerebatan Sarnıcı, minare, Edirne,

Kaynak: M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları:

IV- KELİME VE CÜMLE YAPISI

1. Metinlerde, açık, sade ve yaşayan bir dil kullanılmış mıdır?

Ders kitabındaki metinlerin yazımında açık, sade ve yaşayan bir dil kullanılmıştır. Ders kitabında bulunan “Sana ne?” (s.29) ve “Abant Gölü” (s.74) metinleri bu duruma örnek olarak verilmiştir.

Tablo 86

Türkçe ve Türk Kültürü 6-7. Sınıf Ders Kitaplarından Seçilmiş Metinler

SANA NE?
Başkasının işine karışmamalı insan; Burnunu sokmamalı aklına esen şeye, İşte bunu gösteren bir hikâye, Bizim merhum Hoca’dan: Birgün biri gelmiş bizim Hoca’ya; Ukalalık da parayla değil ya, -Bir tepsi baklava gidiyor, demiş. Hoca hemen terslemiş: -Bana ne? Ama yine anlayamamış adam. -Sizin eve gidiyor Hocam, demiş. Hoca terslemiş yine: -Seni adam etmek de sahi pek zor; Madem tepsi bizim eve gidiyor, -Sana ne?
ABANT GÖLÜ
Abant Gölü, Bolu’nun 34 kilometre güneybatısında, çam ve köknar ağaçlarının baskın olduğu bir tabiat parkı içindedir. Yaklaşık 1350 metre yüksekliktedir. Alanı 125 hektarı bulan göl bir heyelan gölüdür. En derin yeri 18 m’dir. Gölden çıkan ve Abant Balığı olarak bilinen balık literatüre “salmo trutta abanticus” olarak girmiştir. Göl; akarsu ve özellikle de. Kar ve yağmur suları ile beslenmektedir. Gölün etrafında oteller ve restoranlar mevcuttur.

2. Cümleler sınıf düzeylerine uygun uzunlukta mıdır?

Metinlerin içerisindeki cümle uzunlukları aynı değildir. Öğrenci seviyesinin üzerinde olan kelime sayılarına sahip metinler ders kitabında yer almaktadır. Metinlerden bu duruma örnek alıntılar aşağıda paylaşılmıştır.

“Havaların ısınmasıyla karların erimeye başladığı, yağmurların yağdığı, çiçeklerin uyandığı, kısacası tabiatın canlanmaya başladığı, gece ile gündüzün bir olduğu, baharın müjdelendiği 21 Mart günü, tarihî en eski devirlerinden beri Türk topluluklarınca kutlanmıştır.” (“Nevruz” adlı metinden (s.50))

Yukarıdaki cümle 30 kelimeden oluşmaktadır. 6-7. sınıf seviyesindeki bir öğrenci için oldukça uzun bir cümledir.

“Yakup Peygamber’in oğlu Yusuf’a kavuştuğu, İbrahim Peygamber’in doğduğu, Eyüp Peygamber’in şifaya kavuştuğu, İsa Peygamber’in göğe çekildiği gün olarak kabul edilir.” (“Tatlı Yiyeceklerimize Kültürel Bir Bakış” adlı metin s. (44))

Yukarıdaki cümle 20 kelimeden oluşmaktadır. Metinlerde bu uzunlukta çok sayıda cümle olması metinlerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını güçleştirmektedir.

3. *Metinler, yazım kurallarına uygun yazılmış mıdır?*

Metinler, yazım kurallarına uygun olarak yazılmıştır.

4. *Metinler yeni kelime öğretimi yapmaya uygun mudur?*

Türkçe öğretmeni adaylarına göre çocuk edebiyatı metnlerinin dil gelişimini etkileme alanlarının başında “kelime hazinesini geliştirme” gelmektedir (Kolaç, Demir ve Karadağ, 2012, s. 202). Baş (2010), Maltepe (2009) ve Karar-Doğrul (2007) tarafından yapılan çalışmalarda bu görüş desteklenmektedir. Dolayısıyla dil gelişimi ve kelime öğretimi arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki kapsamında ders kitaplarında işlevsel bir kelime öğretiminin yapılması dil gelişimini büyük ölçüde etkileyecektir.

Metinler genel olarak kültür aktarımı yapmaya yönelik ve Türkiye bilgisini destekleyecek şekilde seçildiği ve hazırlandığı için kültürel değerler ve Türkiye bilgisi ile ilgili kelimelerin öğretimine daha elverişlidir. Bunun yanı sıra içsel tepki durumlarında söz varlığını oluşturan dil yapılarının (ünlem ve kalıplaşmış ifadeler) sosyal bağlama uygun olarak kullanılması iletişimin bir başka kültürel bileşenini oluşturmaktadır (Temur ve Arslan, 2018, s. 882). Kelime öğretimine bu açıdan bakıldığında duygu durumlarını anlatmaya yardımcı olan kelimelerin öğretimi de son derece önemlidir.

Bu sebeple metinlerin, günlük yaşam, bilimsel gelişmeler, sanat gibi alanlarla ilgili kelimeleri kısıtlı bir şekilde öğretmeye uygun olduğu söylenebilir. Bu durumu göstermesi açısından çalışma kitabında öğretilmesi hedeflenen kelimeler aşağıda belirtilmiştir.

Örnek 1:

Sayfa 2’deki 2. etkinlikte öğrenciden “talip, huzur, gürz, mevki, mahzun, azim” kelimelerini numaralı açıklamalarla eşleştirmeleri istenmiştir. Belirtilen kelimeler, kültürel boyutu ağırlıklı kelimelerdir.

Örnek 2:

Sayfa 11’deki 2. etkinlikte cümle içinde geçen “şafak, büyü, âlem, köz, soda” kelimelerinin anlamlarının cümledeki bağlamından hareketle tahmin edilmesi istenmektedir. Belirtilen kelimeler kültürel arka plana sahip ve kullanım yaygınlığı olmayan kelimelerdir.

Örnek 3:

Sayfa 50’deki 1. etkinlikte “adalet, mutluluk, dava etme, haksızlık, hür, hâkim, çaresiz, tutuklu, hapis” kelimelerini karşılarındaki açıklamalarla eşleştirerek cümle içinde kullanmaları istenmektedir. Bu etkinlikte belirtilen kelimeler öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmesi için daha uygun kelimelerdir. Etkinlikte adalet kavramı ve ilişkili kelimeler ele alınmaktadır. Adalet kavramı evrensel ölçekli bir kavram olarak değerlendirildiğinde söz konusu kelimeler öğrenci açısından uygundur.

Örnek 4:

Sayfa 91’deki 1. etkinlikte öğrencilerden “bayramlaşmak, el öpmek, ayıplamak, sabır, torun, beraber” kelimelerini karşılarındaki açıklamalarla eşleştirmeleri ve cümle içinde kullanmaları istenmektedir. Söz konusu kelimeler kültürel boyutları ağırlıklı olan kelimeler olarak dikkat çekmektedir.

Örnek 5:

Sayfa 126’deki 1. etkinlikte öğrencilerden “güreş, türkü, barış, tabiat, erimek, müjde, toy” kelimelerini karşılarındaki açıklamalarla eşleştirmeleri istenmektedir. “Güreş, türkü, müjde, toy” kelimeleri kültürel yönleri ağır basan kelimeler olarak dikkat çekmektedir. Kültür aktarımının hedeflendiği bir konuda söz konusu kelimelerin öğretilmesi uygundur. “barış,

erimek, tabiat” kullanım yaygınlığı daha sık olan kelimelerdir. Söz konusu kelimelerin öğretimi öğrenciler açısından yeni kelimelerin öğretimi ile ilişkili olarak düşünülmektedir.

V- ALIŞTIRMA VE DEĞERLENDİRME

1. Metinlerin sonunda dört temel dil becerisini kapsayıcı şekilde etkinliklere yer verilmiş midir?

Ders kitabında metinlerden sonra dört temel beceriyi geliştirici etkinliklere yer verilmemiştir. Sadece okuma-anlamaya yönelik sorulara yer verilmiştir. Becerilere yönelik etkinliklere ise çalışma kitabında yer verilmiştir. Aşağıda bu etkinliklerin dağılımına ilişkin tablo paylaşılmıştır.

Tablo 87

6-7. Sınıf Çalışma Kitaplarındaki Becerilere Göre Etkinlik Sayıları

	Okuma Etkinlik Sayısı	Becerisi	Dinleme Etkinlik Sayısı	Becerisi	Yazma Etkinlik Sayısı	Becerisi	Konuşma Etkinlik Sayısı	Becerisi
1. Ünite	18		3		50		10	
2. Ünite	9		3		46		10	
3. Ünite	9		3		32		6	
4. Ünite	15		3		30		3	
Toplam	52		12		158		29	

Çalışma kitabında dört temel beceriyi kapsayacak etkinliklere yer verilmiştir. Fakat bu etkinliklerin düzenlenmesinde becerilere eşit şekilde yer verilmediği tespit edilmiştir. Çalışma kitabında; yazma becerisi 158, okuma becerisi 51, konuşma becerisi 23, dinleme becerisi ise 12 etkinlik ile yer almıştır. Yazma becerisine yönelik etkinlikler kitapta ağırlıklı iken, okuma becerisine kısmen yer verilmiştir. Konuşma becerisine yönelik etkinlikler yetersiz iken, dinleme becerisine yönelik etkinlikler yok denecek kadar azdır. Bu etkinlik sayıları, konuşma ve dinleme becerilerinin sınırlı şekilde geliştirilebileceğini göstermektedir.

2. Etkinlikler sınıf düzeyine göre midir?

Alıştırmalar genel olarak sınıf düzeyine uygun hazırlanmıştır. Bu duruma örnek olarak “Ferhat ile Şirin” adlı metin verilmiştir.

“Ferhat ile Şirin” metninin 1. etkinliğinde öğrencilerden; öğretmen ve öğrenci metni okuduğunda karşılaştırmaları ve farklı telaffuz ettikleri kelimeleri kutucuğa yazmaları istenmiştir. Kelimelerin doğru telaffuzları konusunda farkındalık oluşturmak için yerinde bir etkinlik olduğu söylenebilir. Özellikle yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının önemli problemlerinden biri olan telaffuz problemi ile ilgili olarak düzenlenmiş olması yerinde olmuştur.

2. etkinlikte öğrencilerden, metinde geçen kelimelerle açıklamalarını eşleştirmeleri istenmiştir. Kelimelerden birisi de “gürz” kelimesidir. Bu kelime yerine kullanım sıklığı yaygın olan bir kelimenin tercih edilmesi daha doğru olacaktır.

Etkinliğin devamında “dillere destan olmak, dünya başına yıkılmak, dili tutulmak” deyimlerinin anlamlarının bulunarak cümle içinde kullanmaları istenmiştir. Öğrencilerin içinde bulunduğu yaş ve seviyeleri dikkate alındığında soyut işlemler döneminde deyim ve atasözleri ile ilgili yorum yapabilecekleri ifade edilebilir. Bu bağlamda dilin kullanımında önemli zenginliklerden biri olan deyimlerle ilgili olarak bu etkinliğin düzenlenmesi uygundur.

3. Etkinlikte öğrencilerden metne bir başlık bulmaları istenmektedir. Öğrencinin okuduğu metinden hareketle metne başlık bulması bilişsel basamaklardan sentez düzeyindedir. Üst düzey bilişsel becerilere işaret eden bu etkinliğin doğru tasarlandığı söylenebilir.

4. Etkinlikte öğrencilerden, metnin konusunu ve ana düşüncesini yazmaları istenmektedir. Bu etkinlik de üst düzey bilişsel becerilerle ilişkilidir. Aynı zamanda öğrencinin seviyesine ve yaşına uygun bir etkinliktir.

5. Etkinlikte öğrencilerden, okudukları hikâyenin öğelerini (kişiler, yer, zaman, olay, anlatıcı) belirlemeleri ve yazmaları istenmiştir. Bir metni anlamlı kılabilmek için metnin anlamlı parçalara ayrılarak analiz edilmesi gerekir. Bu analiz sonucunda metin doğru ve işlevsel olarak anlaşılabilir. Etkinliğin bu durumu sağlamaya yönelik hazırlandığı görülmektedir. Etkinliğin devamında öğrencilerden cadının kişilik özelliklerini yazmaları istenmiştir. Ayrıca cadının kişilik özellikleri tam tersi olması durumunda hikâyenin nasıl gelişeceği sorulmaktadır. Öğrencinin bütünden parçaya doğru kişilik özelliklerini bulması amaçlı bir incelemeyi gerektirmektedir. Öğrencilerin bu özelliği kazanması yaş ve

seviyelerine uygun bir durumdur. Sorunun diğer kısmında bilgi biraz daha karmaşık hâle getirilerek cadının özellikleri tam tersi olarak düşündürölmek istenmiştir. Bu şekilde metnin yeniden yazılması öğrencilerde üretim becerisini ve çok yönlü düşünme becerisini geliştirecektir.

6. Etkinlikte öğrencilerden, metinle ilgili verilen bilgileri doğru veya yanlış olarak işaretlemeleri istenmiştir. Metni anlamlandırmaya yönelik etkinlikler arasında öncelik-sonralık sıralaması olması gerekmektedir. Metni anlamaya yönelik bu etkinliğin ilk etkinlikler arasında yer alması daha doğru olacaktır.

7. Etkinlikte öğrencilerden Ferhat'ın fiziksel ve psikolojik özelliklerinin ilgili bölümlere yazılmaları istenmiştir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları etkinlikler olması sebebiyle bazı bilgilendirmeler yapılması ve küçük örneklerinin gösterilerek uygulanması daha doğru olacaktır. Fakat insanla ilgili farkındalık kazandırması ve insani özelliklerin kategorize edilebilmesi noktasında doğru bir etkinliktir.

3. *Araştırma ve inceleme yapmaya yönelik soru, ödev vb. çalışmalar düzenlenmiş midir?*

Ders kitabında herhangi bir araştırma sorusuna rastlanmamıştır. Çalışma kitabında yer alan araştırma soruları ise genellikle kelimelerin anlamlarını bulmak üzere kurgulanmıştır. Çalışma kitabı sayfa 11, 59, 76, 77 ve 83. sayfalarda öğrencilerden sözcüklerin anlamlarını sözlüklerden araştırmaları istenmiştir.

Çalışma kitabı sayfa 19'da yer alan araştırma sorusunda Nasrettin Hoca'nın bir fıkrası paylaşılmakta ve bunun kültürümüzdeki yeri sorulmaktadır. Sayfa 53'te öğrencilerden, Türkiye'de en çok hangi şehri görmek istedikleri ve bu şehri araştırmaları istenmektedir. Sayfa 100'de Fransa'daki Türk yılı ile ilgili 2 tane görsel paylaşılmış ve öğrencilerden Türk Kültürü ile ilgili bir araştırma yapmaları istenmiştir. Araştırma sorusu ile ilgili bir sınırlılık getirilmemiş olması önemli bir eksiklik olarak söylenebilir. Konunun kapsam genişliği düşünüldüğünde öğrencilerin seviyesinin üzerinde bir araştırma sorusu olmuştur. Çalışma kitabı sayfa 134'te öğrencilerden şiirde geçen yerleri araştırmaları istenmiştir.

Araştırma ve inceleme yapmaya yönelik soruların sayısı oldukça azdır. Yaş ve düzey gereği araştırma soruları üzerinden bilgilenebilecekleri bir dönemde olan öğrenciler için

araştırmaya yönelik soruların azlığı kitap açısından büyük bir eksikliktir. Haftada 2 saatlik Türkçe dersleri, öğrenciler açısından yetersizdir. Bu nedenle öğrencilerin Türkçe ile ilişkilerinin ders dışında da devam etmesi son derece önemlidir. Bu kapsamda araştırma yapmaya yönelik soruların bir plan dâhilinde ve sayıca daha fazla hazırlanması Türkçeyle ilişkinin devamlılığı açısından büyük önem taşımaktadır.

4. Ölçme araçlarına (eşleştirme, kısa cevap, vb.) yer verilmiş midir?

6-7. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü çalışma kitabında farklı ölçme araçlarına yer verilmiştir. Ders kitabında üniteye hazırlık ve metni anlamaya yönelik sorular yer almaktadır. Çalışma kitabında ise sözcüklerin anlamını sözlükten bulma (s. 3, 3. etkinlik), eşleştirme (s. 2, 2. etkinlik), doğru-yanlış etkinliği (s.5, 6. etkinlik), evet-hayır etkinliği (s.7, 11. etkinlik), boşluk doldurma (s. 14, 4. etkinlik), cümle içinde kullanma (s. 19, 11. etkinlik), görsellerle kelime eşleştirme etkinliği (s. 30, 1. etkinlik), bulmaca etkinliği (s. 31, 2. etkinlik), metinle ilgili soru-cevap etkinliği (s. 34, 7. etkinlik), cümlelerin anlam sırasına göre sıralanması (s. 53, 7. etkinlik), kelimelerin doğru sıralanarak cümle oluşturulması (s. 58, 13. etkinlik), cümlelerin başka bir dile çevrilmesi etkinliği (s. 66, 12. etkinlik) vb. etkinliklere yer verilmiştir.

5. Ünite sonlarında çoktan seçmeli testlere yer verilmiş midir?

Ünite sonlarında çoktan seçmeli veya farklı değerlendirme araçlarına yer verilmemiştir.

6. Dil bilgisi konularına yer verilmiş midir?

Dil bilgisi konuları ile ilgili hem açıklamalara hem de etkinliklere yeterince yer verilmiştir. Tablo 89’da dil bilgisi konularının yer aldığı etkinlikler belirtilmiştir.

Tablo 88

Dil Bilgisi Konuları ve Sayfa Numaraları

<i>Dil Bilgisi Konuları</i>	<i>Çalışma Kitabı Sayfa Numarası</i>
Deyimler	3
Kelimede anlam (Gerçek/Mecaz/Terim anlamı)	10, 17
Yapım ve çekim ekleri	75
Sıfatlar	79

Yazım kuralları	81
Bağlaçlar	89
Noktalama işaretleri	97
Yazım yanlışları	136

4.5. Inside Ders Kitabı İncelemesi

Inside ders kitapları, Teksas eyalet eğitim ajansı/bakanlığı tarafından ders kitabı olarak onaylanmıştır. İngilizcenin ikinci dil olarak öğrenilmesi konusunda eyaletteki birçok okul tarafından halihazırda ders kitabı olarak kullanılmaktadır. Ders kitabından seçilen bir ünite temsili olarak değerlendirilecektir.

Inside ders kitabında, üniteye başlarken bir araştırma sorusu ile başlanmaktadır. Üniteye kullanılan “Keşifler bizi ve dünyayı nasıl değiştirir?” sorusu ile beraber etkileyici bir görsel paylaşarak öğrencinin düşüncesini somutlaştırmasına yardım edilmektedir. Bu üniteye konuyu işlerken öğrencilere daha fazla bilgilenebilecekleri ve derinlemesine araştırma yapabilecekleri kaynaklar önerilmektedir. Bunlar yazılı basılmış materyaller ve internet kaynakları olarak belirtilmiştir. Bu kaynaklarla ilgili doğrudan öğrencinin istifade edebileceği ve dil olarak seviyelendirilmiş kaynaklar belirtilmiştir. Özellikle dijital kütüphanede araştırma yaparken bazı sorulara cevap araması beklenmektedir. Böylelikle amaçlı bir araştırma yapması hedeflenmektedir. Bu yönlendirmelerden birinde çocukların ana kaynak olarak kullanacağı Amerikan Kongre Kütüphanesi bulunmaktadır. Böylece çocuklar internetten araştırma yaparken nerelerden faydalanabileceğini uygulamalı olarak öğrenmektedir.

Inside ders kitapları için tercih edilmiş fotoğraflar son derece profesyonel ve dikkat çekici şekilde seçilmiştir. Bu yönüyle fotoğrafların öğrenciler açısından hayli ilgi çekici olduğu söylenebilir. Diğer taraftan ünite içerisindeki konular ve fotoğrafların birebir ilişkili olduğu görülmektedir. Fotoğraflar açısından çok önemli bir diğer özellik de, fotoğrafların metne yönelik güçlü tahminler yapmaya olanak sağlamasıdır. Ayrıca fotoğraflar üzerinde oklarla göstermek suretiyle kelime öğretimi yapılması da öğrencinin zihninde öğretilmek istenen kavramın somutlaştırılabilmesi açısından büyük bir kolaylık sağlamaktadır.

Metni işlemeye başlamadan önce ciddi bir hazırlık yapıldığı görülmektedir. Bu hazırlık dört bölüm altında yapılandırılmıştır:

1. Türe odaklanma,
2. Kelimelere odaklanma,
3. Dil ve gramer yapıları,
4. Okumaya hazırlık.

1. Türe Odaklanma

Türe odaklanma başlığı altında bir metin türünün nasıl anlaşılabilceği üzerinde durulmaktadır. Örnek olarak değerlendirilen ünite de kurgusal olan ve kurgusal olmayan metin türlerinin ayırıcı özellikleri üzerinde durulmaktadır.

Bir türü anlamak için bazı ölçütler e ihtiyaç olduğundan bahsedilmekte ve bunlar sıralanmaktadır. Bu ölçütlerin metin içerisinde nasıl bulunacağı anlatılmaktadır. Ardından bir etkinlik üzerinde beraber uygulaması yapılmaktadır. Son olarak öğrencinin kendi başına uygulama yapması sağlanarak konunun iyice anlaşılması hedeflenmektedir. Programda geçen scaffolding (yapı iskelesi) kavramına açık bir biçimde yer verildiği görülmektedir. Öğrenciye öncelikle öğrenmesi beklenen kavramlar açıklanmakta, ardından öğrenciyle beraber uygulama yapılmakta ve öğrencinin konuyu tam olarak kavraması için kendis uygulama yapması ile hedeflenen konuyu tam olarak içselleştirmesi beklenmektedir.

2. Kelimeye Odaklanma

Kelimeye odaklanma bölümünde, öğrencilere anlamını bilmedikleri kelimeleri nasıl öğreneceklerine ilişkin bazı stratejilerden bahsedilmektedir. Bu stratejileri nasıl uygulayacakları açıklamalı olarak anlatılmaktadır. Ardından birlikte bir uygulama örneği paylaşmakta ve son olarak da öğrenciden öğrendiği stratejileri kendi kendine uygulaması ve etkinlikler üzerinde uygulaması istenmektedir.

İkinci başlıktan sonra konuya ilişkin bir plana yer verilmekte ve planlamanın hangi sıralamayla işleneceği gösterilmektedir. Konuya başlamadan önce öğrencilerden konuya ilişkin dijital kütüphane içerisinde konuyla ilgili bir video izlemeleri istenmektedir. Ardından öğrencilerden izledikleri videodan hareketle beyin fırtınası yaparak bazı sorulara cevap aramaları istenmektedir. Böylelikle öğrenciler konuya dahil edilmekte ve metni işlemeyden önce metni işlemeye hazır hâle getirilmektedirler.

3. Dil ve Gramer Yapıları

- Dili deneyimlemek
- Grameri öğrenmek
- Kendi kendine cevaplamak

Dili denemek bölümünde, örnek bir dinleme metni üzerinden öğrencilerin öğrenecekleri gramer konusu ile örtük olarak tanışmaları/karşılaşmaları sağlanmaktadır. Bu bölümde gramer konusu üzerinde daha çok bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır.

Gramer öğrenmek; bölümünde gramer konusu açıklamalı bir şekilde anlatılmaktadır. Burada özellikle örnek cümlelerin kullanıldığı görülmektedir. Ardından açıklanan gramer konusu ile ilgili birlikte pratik uygulama yapılarak konu pekiştirilmeye çalışılmaktadır. Son olarak gramer konusu ile ilgili öğrencinin uygulama cümleleri üzerinde kendisi çalışarak konuyu içselleştirmesi istenmektedir.

Kendi kendine cevaplamak bölümünde, örnek bir konu üzerinde öğrencinin kendi kendisine cevaplayacağı sorular sorularak bu sorulara cevap vermesi istenmektedir. Böylelikle öğrencinin öğrendiği konuyla ilgili gerçek yaşam içerisinde karşılaştığında başa çıkması hedeflenmektedir. Bu bölüm, öğrenilen konu ile gerçek yaşam arasında bağ kurması açısından son derece önemlidir. Öğrenci öğrendiği konuyu gerçek yaşam içerisinde bağlamsal olarak görerek tecrübe etmekte ve pratik yapmaktadır.

4. Okumaya Hazırlık

Bu bölümde; özellikle işlenecek metinde anahtar kavram olan kelimelerin öğretimi üzerinde durulmaktadır. Öncelikle öğrenciden, kelimelerle ilgili anlamsal bir skala oluşturması istenmektedir. Bu skala şöyle tanımlanmaktadır:

1. Bu kelimeyi daha önce hiç duymadım.
2. Bu kelimenin anlamından tam olarak emin değilim.
3. Bu kelimenin anlamını biliyorum ve bir başkasına öğretebilirim.

Bu skala ile öğrencinin kelime üzerine yoğunlaşması ve ön bilgilerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir.

Anahtar kelime başlığı altında verilen kelimelere dikkat edildiğinde kelimelerin fotoğraflanmış olması, telaffuzunun yazılması, türünün paylaşılması ve kelimenin metin içinde hangi sayfada geçtiğinin paylaşılması kelimenin öğretimindeki işlevsellik açısından son derece önemlidir. Ayrıca her kelimenin hem anlamı açıklanmış hem de örnek cümle içerisinde kullanılmıştır.

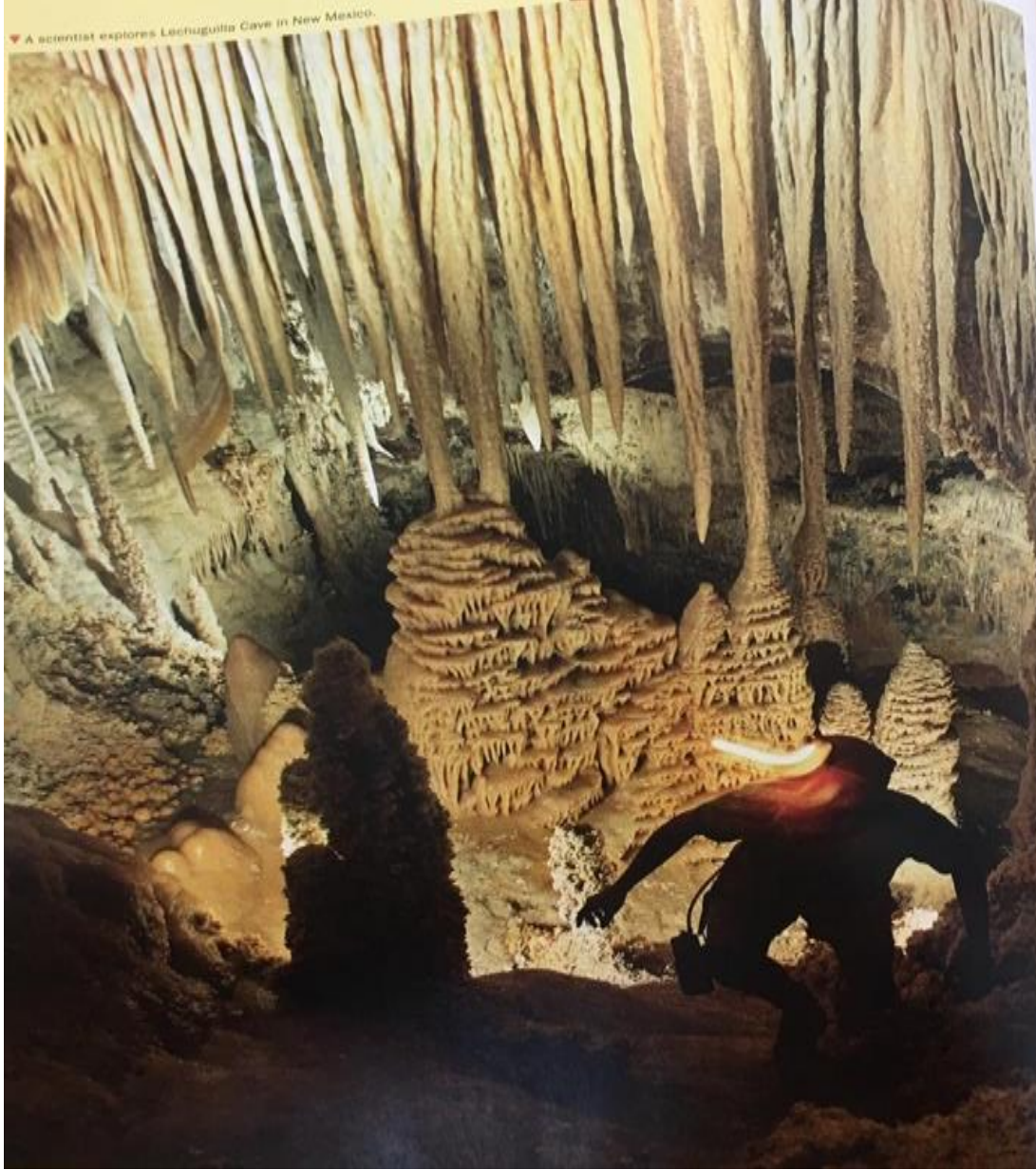
Yukarıdaki bölümlerden sonra Okuma Stratejileri başlığı altında soru sorma alt başlığı bulunmaktadır. Bu kısımda metni okurken soru sorma stratejilerinin nasıl kullanılacağı adım adım açıklanmaktadır. Bu stratejiler, amaçlı örneklem ile seçilmiş metin üzerinden uygulamalı olarak gösterilmiştir.

Metin işlenirken dikkat çeken noktalar:

✓ *Metne Başlarken*



Şekil 25. *Inside ders kitabı örnek görsel.* SALDANA, R. (2009). *INSIDE Language, Literacy and Content*, NATIONAL GEOGRAPHIC: Hampton Brown



Şekil 26. *Inside ders kitabı örnek görsel.* Saldana, R. (2009). *INSIDE Language, Literacy and Content*, National Geographic: Hampton Brown

Metinle ilgili büyük puntolarla renklendirilmiş bir başlık kullanıldığı görülmektedir. Ünite başlığı olan “The Drive to Discover” ifadesinin altında genel bir soru bulunmaktadır. Titanic metni ve ünite başlığı yakından ilişkilidir. Aynı zamanda Titanic ile günümüz arasında bağlantı kurularak metne karşı ilgi uyandırılmaya çalışılmaktadır. Metnin altında yer alan online destek bölümünde metinle ilişkili dikkat ve ilgi çekici videolar ve materyaller paylaşılmaktadır.

✓ *Metin yapısı*

Metinler iç içe geçmiş bölümler şeklinde alt başlıklara bölünerek işlenmiştir. Her sayfada kısa bir metin bölümü ve bölümle ilgili fotoğraf veya görseller bulunmaktadır. Örneğin “Return to Titanic” metni 8 alt başlıkta işlenmiştir. Metinler içinde sarı renkle boyanmış anahtar kelimeler bulunmaktadır. Bu anahtar kelimelerin anlamı metnin altında açıklanmaktadır. Ayrıca metnin içinde geçen ve öğrencinin bilmesinin beklenmediği bazı kelimeler de açıklanmaktadır. Diğer metne geçmeden okunan metinle ilgili metni kavramaya yönelik sorular sorulmakta ve öğrenciden bu soruları cevaplaması beklenmektedir. Önemli sorulardan birisi de metinden hangi bilgileri çıkardığı sorusudur. Bu soru ile öğrenciden, metinle ilişkili genel bir değerlendirme yapılması beklenmektedir. Metnin sonuna kadar her sayfada bu yapının devam ettiği görülmektedir.

✓ *Fotoğraf – Metin ilişkisi*

Metin ve fotoğraf ilişkisi son derece doğru kurulmuştur. Metnin içeriği ile ilgili çok net fotoğraflar seçildiği görülmektedir. Bu anlamda metinde anlatılanlar, fotoğraflar ve resimler yoluyla somutlaştırılabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaş ve seviyeleri dikkate alınarak sayfalarda en az %50 oranında görsel veya fotoğrafa yer verildiği görülmektedir. Fotoğraflar üzerinde fotoğrafla ilgili bilgi veren küçük metin kutuları bulunmaktadır. Aynı zamanda öğretilmek istenen bazı kelimeler fotoğrafta okla gösterilerek öğretilmeye çalışılmaktadır.

✓ *Kelime Öğretimi*

Metinlerde geçen anahtar kelimeler sarı ile boyanarak öğrencinin dikkati çekilmektedir. Metnin altında verilen anahtar kelimeler bölümünde, kelimeler açıklamalı olarak verilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencinin anlamını bilmediği diğer bazı kelimeler de alt kısımda açıklanmaktadır. Metnin çevresinde yer alan fotoğraflar üzerinde de okla gösterilmiş bazı kelimeler bulunmaktadır. Bu kelimeler de bizzat görsellerle eşleştirilerek öğretilmektedir.

Yukarıda geçen bilgiler ışığında kelime öğretimine kitapta son derece önem verildiği görülmektedir. Bu anlamda işlevsel bir şekilde kelime öğretimi yapıldığı görülmektedir.

İnside ders kitabı 5. ünitedeki konu başlıkları şöyle sıralanmıştır.

	5. Ünite Ünite Başlığı
Read More	
Focus on Genre	
Focus on Vocabulary	
Return to Titanic	
➤ Build Background	
➤ Language and Grammar	
• Ask for and Give Information	
• Use Present and Past Tense Verbs	
➤ Prepare to Read	
• Learn Key Vocabulary	
• Learn a Strategy	
▪ Ask Questions	
➤ Read and Write	
• Focus On Genre	
▪ History Article	
• Apply the Reading Strategy	
▪ Ask Questions	
• Critical Thinking	
• Reading Fluency	
▪ Reading Intonation	
• Vocabulary Review	
• Write About the Guiding Question	
➤ Connect Across the Curriculum	
• Literary Analysis	
▪ Analyze Text structure: Sequence	
• Vocabulary Study	
▪ Use Word Parts	
• Media/ Speaking	
▪ View the Wreck of Titanic	
• Listening/ Speaking	
▪ Conduct of Career Interview	
• Language and Grammar	
▪ Ask for and Give Information	
• Writing and Grammar	
▪ Write About the Past	

Kaynak: Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Read More (Başlangıç/Daha Fazlasını Oku)

Ünitenin kurgusuna bakıldığında ünite hakkında fikir sahibi olunmasını sağlayacak nitelikte ve ilgi çekici tam sayfa bir fotoğrafın kullanıldığı görülmektedir. Diğer sayfada ünite başlığı ve altında dikkat çekici, kalın ve büyük harflerle yazılmış bir ünite başlığı bulunmaktadır. Başlığın altında “guiding question” şeklinde adlandırılan ünite ile ilişkili bir rehber ve yol gösterici soru bulunmaktadır. Soru genel bir soru olmakla beraber öğrenciyi meraklandırarak ve araştırmaya yönlerecek, yaşam üzerinde ve kendisi arasında ilişki kurabileceği nitelikte bir sorudur.

Başlığın altında “Read More” daha fazla oku bölümünde, ünitedeki içeriğe ve öğrencinin dil seviyesine yönelik kitap tavsiyeleri ve bir internet adresi tavsiye edilmektedir. İçeriğe ve seviyeye yönelik kitap tavsiyelerinin önemli olduğu belirtilmelidir. Diğer taraftan öğrencinin araştırma yapmasına yönelik dijital kütüphane adresleri paylaşılmaktadır. Önemli görülen bir diğer nokta da bazı araştırma soruları için öğrencilerin bu dijital kütüphanelere yönlendirilmesidir. Yaşadığımız zaman diliminde araştırmaların ağırlıklı olarak internet üzerinden yapıldığı düşünüldüğünde öğrencilere bu yönde bir beceri kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin araştırmaları esnasında doğru bilgi edinebilmeleri için dijital kütüphane adreslerinin paylaşılması da son derece yerindedir. Aksi hâlde öğrenci, dilini tam olarak bilmediği bir konuda araştırma yapmadan kendisi için gerekli olmayan bilgilerin arasında kaybolabilecektir. Kitabın büyük bir başarısı da, kitapla ilişkili dijital bir bilgi havuzu ve kütüphane hazırlanmış olmasıdır. Öğrencinin anlayabileceği bir dil ile birlikte zengin içerik ve görseller, videolar, haritalar, grafikler öğrencinin öğrenmesini desteklemektedir. Öğrenci böylelikle ilgi duyduğu bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinirken dilini geliştirme imkânı bulabilmektedir.

Focus on Genre

Organization of Ideas

- In Sequence
- By Main Ideas and Details

In fiction and nonfiction, writers **organize** their ideas in different ways. Understanding the organization will help you follow the writer's ideas and remember details.

How It Works

Before you read, preview the text to figure out the topic and see what type of writing it is. This will often give you a clue to the organization.

In Sequential Order A writer may want you to understand the order in which events happen. If so, the writer may organize ideas in time **sequence**. Study this example and watch for **time words**.

Cavern Exploration

Last summer, my family and I went to the Grand Canyon Caverns in Arizona. I didn't know what we would find. **First**, we took an elevator ride down 210 feet underground. **Then** we walked into the huge cave. **During our tour**, a scientist told us that the bones and prints from animals that lived long ago have been found there.

Time words help to show the order of events. Some time words are:

after	next
finally	soon
first	then

Ordered by Main Idea and Details Sometimes writers want to explain something. A writer might state a **main idea** and then provide several **details** to explain more.

The Grand Canyon Caverns

Scientists have made many discoveries inside the Grand Canyon Caverns. They found prints and bones of the giant ground sloth and now know more about this extinct animal. Scientists have also discovered a dead but well-preserved bobcat and a new type of cave cricket. What will they discover next?

Main Idea

Details

Academic Vocabulary

- **organize** (or-gu-níz) *verb*
To **organize** is to put things in a certain order.
- **sequence** (sē-kwens) *noun*
The **sequence** of events is the order in which the events happen.

Şekil 27. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölüm şöyle yapılandırılmıştır:

Organization of Ideas (Fikirlerin/Düşüncelerin Düzenlenmesi/Organize Edilmesi)

- In Sequence (Sıralama)
- By Main Ideas and Details (Ana fikir ve Detaylar)

Fikirlerin organize edilmesi, düzenlenmesi başlığı altında sıralama, ana fikir ve detaylar ile yazarların metinlerdeki fikir ve düşüncelerini farklı yollarla organize ettiği, düzenlediği belirtilmektedir. Metni daha rahat anlayabilmek için bu düzenlemenin nasıl yapıldığı konusunda bilgi sahibi olmanın önemli olduğu ve ipuçlarını takip ederek metnin rahatlıkla anlaşılabilceğı belirtilmektedir. Burada önemli olan nokta fikirler arasındaki sıralama ile beraber ana fikir ve detayların nasıl çıkarıldığının anlaşılmasıdır.

How It Works (Nasıl Çalışır)

Metnin daha rahat anlaşılabilmesi için yukarıda verilen bilgilerin nasıl uygulanacağına yönelik bir başlıktır. Bu bölümdeki açıklamalara bakıldığında; okumaya geçmeden önce metnin hangi konudan bahsettiğı ile ilgili olarak bir ön inceleme yapılmasından bahsedilmektedir. Bu noktada başlığa bakmanın ön inceleme için önemli olduğu ifade edilmektedir. Fikirlerin veya olayların nasıl sıralandığını anlamak için özellikle zaman belirten kelimelere bakmanın gerekli olduğu vurgulandıktan sonra örnek bir paragraf üzerinde verilen bilgiler uygulamalı olarak gösterilmektedir. Paragraf kapsamında zaman bildiren ifadeler dikkat çekecek şekilde boyanmış ve paragrafın yanına yazılarak belirtilmiştir.

Ana fikir ve yardımcı düşünceler ile ilgili olarak da örnek bir paragraf verilmiş ve ana fikir ile yardımcı düşünceler paragraf üzerinde renklendirilerek gösterilmiştir.

Academic Vocabulary (Akademik Kelimeler)

Bu bölümde yukarıda verilen bilgiler ışığında önemli akademik kelimelerin cinsi, telaffuzu ve anlamı verilmektedir. Bu kelimeler, verilen bilgiler çerçevesinde anahtar kavramlar ve terimlerden seçilmektedir.

Practise Together (Birlikte Pratik Yapalım)

Practice Together

Read the following passages aloud. As you read, listen for clues that show how each is organized.

A Rainy Discovery

Walter Peck discovered a secret cave one rainy night in 1927. He was going to visit some friends when he slipped and almost fell into a large hole. The next day, he returned to the spot with his friends. They tied a rope around one man's waist and then lowered him into the hole. The man went down 150 feet. Finally, he reached the floor of the hole. The rocks in the cave sparkled like gold. Soon many people knew about Walter Peck's discovery—now called the Grand Canyon Caverns.

A Visit to the Grand Canyon Caverns

Many visitors see fascinating sights as they tour the Grand Canyon Caverns each year. They take an elevator 210 feet down to view the caverns. They enter the main room, which is bigger than a football field. As they explore the caverns, they see Snowball Palace and The Giant's Keyhole. Visitors also learn how the caves were formed during the past 35 million years!

Try It!

Read the following passages aloud. How is each passage organized? How do you know?

Summer Vacation

Last summer, I went on a wonderful trip to Arizona with my family. On the first day, we went into the Grand Canyon Caverns. It was dark and my little brother got scared. The next day, we went for a hike above ground. The desert sun was very bright and hot—even the lizards stayed in the shade! On the final day, we took a horseback trip. We rode to a waterfall. The horses were very friendly, and the waterfall was cool and beautiful.

Exploring a Cave

Exploring a cave is a lot of fun, but you must be well-prepared. Caves are dark, so you need a good, strong light. A helmet with a light is best, because it protects your head and leaves your hands free. You should wear waterproof shoes because caves can be wet—some even have streams and waterfalls. Make sure you have warm clothes and plenty of snacks. A backpack is good for carrying these supplies. Most important, never go into a cave alone!

Şekil 28. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölümde paylaşılan bilgilerin birlikte uygulamasının yapılacağı ifade edilmektedir. Öncelikle paragrafın sesli olarak okunması gerektiği belirtilmektedir. Okuma esnasında paragrafın nasıl düzenlendiğinin anlaşılması ve anlam için ipuçlarının takip edilmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir.

İki örnek paragraf üzerinde ön ek veya son ek almış kelimeler altı çizili olarak gösterilmiştir. Ön ek veya son ekler, paragrafların yanında hangi anlamda kullanıldığı yazılarak

belirtilmiştir. Burada öğretmen ve öğrencinin birlikte çalışarak önceden öğrenilen bilgilerin pratiğini yapması hedeflenmektedir.

Try It! (Dene!)

Bu bölümde verilen paragrafların öğrenci tarafından yüksek sesle okunması gerektiği ifade edilmekte ve verilen bilgiler uyarınca paragraftaki ön ek ve son ek almış kelimeleri tahlil etmesi istenmektedir.

Yukarıdaki çalışmalar çerçevesinde kitaptaki genel anlayışın öncelikle öğrencinin bilgilendirilmesine dayandırıldığı görülmektedir. Bu bilgilendirme örnek paragraflar üzerinde yapılmaktadır. Sonraki bölümde yine paragraflar üzerinde öğrenci ile birlikte pratik yapılması esas olarak belirlenmiştir. Son bölümde ise öğrencinin öğrendiği bilgileri kendisinin bağımsız olarak uygulaması istenmektedir. Vygotsky'nin "Scaffolding" kavramı çerçevesinde öğretmen önce öğrenciye bilgiyi vermekte, sonra birlikte uygulamakta ve son olarak öğrencinin bağımsız olarak bilgiyi kullanması istenmektedir. Öğrencinin öğrenmesinin bağımlı durumdan bağımsız duruma evrildiği görülmektedir.

Diğer önemli bir nokta da üzerinde uygulama yapılan paragraflar, birlikte uygulama yapılan paragraflar ve öğrencinin üzerinde çalışması istenen paragrafların hepsinin ünite ile ilişkili olarak seçilmesi ve öğrencinin seviyesine uygun olmasıdır.

Focus on Vocabulary (Kelimelere Odaklanma)

Focus on Vocabulary

Use Word Parts

Words that share the same base word look **similar**. But a **prefix** or a **suffix** added to a **base word** makes a word with a different meaning.

EXAMPLES

The prefix **re-** means "again."

prefix + **base word** = reuse

re- + **use** = reuse

Reuse means "to use again."

The suffix **-ful** means "full of."

base word + **suffix** = useful

use + **-ful** = useful

Useful means "full of use."

How the Strategy Works

When you read, you may come to a word you don't know. Look for word parts to help you understand the meaning.

EXAMPLE We **reuse** paper bags.

1. Look closely at the word to see if you know any of the parts.
2. Cover any prefixes or suffixes. **reuse**
3. Think about the meaning of the base word.
4. Uncover any prefixes or suffixes and determine their meanings.
5. Put the meanings of the word parts together to understand the whole word. Be sure the meaning makes sense in the passage.

Use the strategy to figure out the meaning of each underlined word.

What is it like to climb Mt. Everest, the world's tallest mountain? Samantha Larson, an 18-year-old from California, knows. Samantha, her father, and several helpful guides made the climb in 2007. During the climb, they often had to test and retest their equipment to make sure it was safe. After a month of climbing, they reached the top of the mountain. What a joyful occasion!

REMEMBER You can use the meanings of word parts to figure out the meaning of an unknown word.

Academic Vocabulary

• **similar** (si-mu-lur) *adjective*
Things that are **similar** are almost the same.

Practice Together

Read this passage aloud. Look at each underlined word. Find the word parts. Put their meanings together to figure out the meaning of the underlined word.

So Much to Discover on EARTH



People have often gone to new places because they want to discover something new. A discovery can be many things. It can be a place that someone sees for the first time. It can be art that was lost for thousands of years. It can even be a new idea.

What lies at the bottom of the ocean? What treasures are hidden deep in the earth? Scientists who ask thoughtful questions like these sometimes find important answers. They write about their findings so people in the world can learn more.

Try It!

Read this passage aloud. What is the meaning of each underlined word? How do you know?

Dive into Monterey Bay

Most ocean floors on earth are too deep for a human diver to reach. But in Monterey Bay, a robot travels to the very bottom of the sea to learn about life down deep. This little traveler takes pictures of unusual sea creatures, including one that sends out a glow-in-the-dark cloud to scare away its enemies! The robot has also placed a tool on the ocean floor to learn about earthquakes. Scientists are hopeful that they will gather a lot of valuable information from this robot.



▲ The robot is launched from a research ship.

Şekil 29. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölüm şöyle yapılandırılmıştır:

- Use Word Parts (Kelimeleri Parçalara Ayırarak Kullan)
- How The Strategy Works (Strateji nasıl Çalışır?)
- Academic Vocabulary (Akademik Kelimeler)
- Practise Together (Birlikte Pratik Yapalım)
- Try It! (Dene!)

Use Word Parts (Kelimeyi Parçalara Ayır)

Focus on Vocabulary

Use Word Parts

Words that share the same base word look **similar**. But a **prefix** or a **suffix** added to a **base word** makes a word with a different meaning.

EXAMPLES

The prefix **re-** means "again."

prefix **base word**

re- + use = reuse

Reuse means "to use again."

The suffix **-ful** means "full of."

base word **suffix**

use + -ful = useful

Useful means "full of use."

How the Strategy Works

When you read, you may come to a word you don't know. Look for word parts to help you understand the meaning.

EXAMPLE We **reuse** paper bags.

1. Look closely at the word to see if you know any of the parts.
2. Cover any prefixes or suffixes. **reuse**
3. Think about the meaning of the base word.
4. Uncover any prefixes or suffixes and determine their meanings.
5. Put the meanings of the word parts together to understand the whole word. Be sure the meaning makes sense in the passage.

Use the strategy to figure out the meaning of each underlined word.

What is it like to climb Mt. Everest, the world's tallest mountain? Samantha Larson, an 18-year-old from California, knows. Samantha, her father, and several helpful guides made the climb in 2007. During the climb, they often had to test and retest their equipment to make sure it was safe. After a month of climbing, they reached the top of the mountain. What a joyful occasion!

REMEMBER You can use the meanings of word parts to figure out the meaning of an unknown word.

Academic Vocabulary

- **similar** (si-mu-lur) *adjective*
Things that are **similar** are almost the same.

Strategy in Action

"I see the suffix **-ful** in this word. I'll cover it. There is the base word **help**. I know **-ful** means 'full of.' So **help** + **-ful** means 'full of help.'"

Şekil 30. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölümde örnek üzerinde kelimeler verilmiş, kelimeler ön ek, son ek ve köklerine ayrılmıştır. Hangi ekin ne anlamda kullanıldığı ve anlamı açıklanarak örnekler üzerinde uygulama yapılmıştır.

How The Strategy Works (Strateji Nasıl Çalışır?)

Bu bölümde, yukarıda bahsedilen bilgilerin nasıl bir strateji ile çalıştığı anlatılmaktadır. Stratejiyi uygulamak için adım adım maddeler sıralanmış ve örnek bir paragraf verilerek

paragrafta altı çizili kelimeler üzerinde uygulama yapılmıştır. Paragrafın yanına uygulamanın nasıl yapıldığı yazılarak öğrenci tekrar baktığında hatırlanması sağlanmıştır.

Academic Vocabulary (Akademik Kelimeler)

Bu bölümde yukarıda verilen bilgiler ışığında önemli akademik kelimelerin cinsi, telaffuzu ve anlamı verilmektedir. Bu kelimeler verilen bilgiler çerçevesinde anahtar kavramlar ve terimlerden seçilmektedir.

Practise Together (Birlikte Pratik Yapalım)

Practice Together
Read this passage aloud. Look at each underlined word. Find the word parts. Put their meanings together to figure out the meaning of the underlined word.

So Much to Discover on EARTH

People have often gone to new places because they want to discover something new. A discovery can be many things. It can be a place that someone sees for the first time. It can be art that was lost for thousands of years. It can even be a new idea.

What lies at the bottom of the ocean? What treasures are hidden deep in the earth? Scientists who ask thoughtful questions like these sometimes find important answers. They write about their findings so people in the world can learn more.

Some Word Parts

Prefix: <i>dis-</i>	means "the opposite of"
Prefix: <i>un-</i>	means "not"
Suffix: <i>-er</i>	means "one who"
Suffix: <i>-ful</i>	means "full of"
Suffix: <i>-ist</i>	means "one who"

Try It!
Read this passage aloud. What is the meaning of each underlined word? How do you know?

Dive into Monterey Bay

Most ocean floors on earth are too deep for a human diver to reach. But in Monterey Bay, a robot travels to the very bottom of the sea to learn about life down deep. This little traveler takes pictures of unusual sea creatures, including one that sends out a glow-in-the-dark cloud to scare away its enemies! The robot has also placed a tool on the ocean floor to learn about earthquakes. Scientists are hopeful that they will gather a lot of valuable information from this robot.



▲ The robot is launched from a research ship.

Şekil 31. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölümde, yukarıda verilen bilgiler ışığında örnek 2 paragraf verilmiştir. Öğrenciden bu paragrafları sesli bir şekilde okuması ve öğrendiği stratejiyi öğretmeni ile beraber uygulaması beklenmektedir. Yine paragrafların yanına ön ekler ve son eklerle ilgili hatırlatma ve açıklamalar verilerek öğrenciye destek verilmektedir.

Try It! (Dene!)

Bu bölümde örnek paragraf üzerinde, öğrencinin şu ana kadar öğrendiği bilgileri ve stratejileri uygulaması istenmektedir. Kelimeler öğrenci için çizilmiştir ve bunları tahlil etmesi beklenmektedir.

Önemli bir diğer nokta ise üzerinde uygulama yapılan, birlikte uygulama yapılan ve öğrencinin üzerinde çalışması istenen paragrafların hepsinin ünite ile ilişkili olarak seçilmesi ve öğrencinin seviyesine uygun olmasıdır.

Buraya kadar yapılan açıklamalar ünite ile ilgili genel bilgilendirmelerdir. Bu noktadan sonra 3 konuya yer verilmiştir.

“Return to Titanic”

HISTORY ARTICLE

Return to Titanic

by Susan E. Goodman



SELECTION 1 OVERVIEW

- ▶ **Build Background**
- ▶ **Language & Grammar**
 - Ask for and Give Information
 - Use Present and Past Tense Verbs
- ▶ **Prepare to Read**
 - Learn Key Vocabulary
 - Learn a Reading Strategy
 - Ask Questions
- ▶ **Read and Write**
 - Focus on Genre: History Article
 - Apply the Reading Strategy: Ask Questions
 - Critical Thinking
 - Reading Fluency: Read with Intonation
 - Vocabulary Review
 - Write About the Guiding Question
- ▶ **Connect Across the Curriculum**
 - Literary Analysis**: Analyze Text Structure: Sequence
 - Vocabulary Study**: Use Word Parts
 - Media/Speaking**: View the Wreck of *Titanic*
 - Listening/Speaking**: Conduct a Career Interview
 - Language & Grammar**: Ask for and Give Information
 - Writing & Grammar**: Write About the Past

Build Background

See Discoveries in Action

What does it feel like to make a discovery? Robert Ballard knows. In 1985, he discovered the wreck of *Titanic*. This big, beautiful ship sank on its first trip in 1912.

Connect

Team Brainstorm You are an explorer on Robert Ballard's team in 1985. You know that *Titanic* sank 12,000 feet to the bottom of the ocean. You want to find *Titanic*, but if you search for it you will be in danger. What does your team of explorers decide to do? Why?

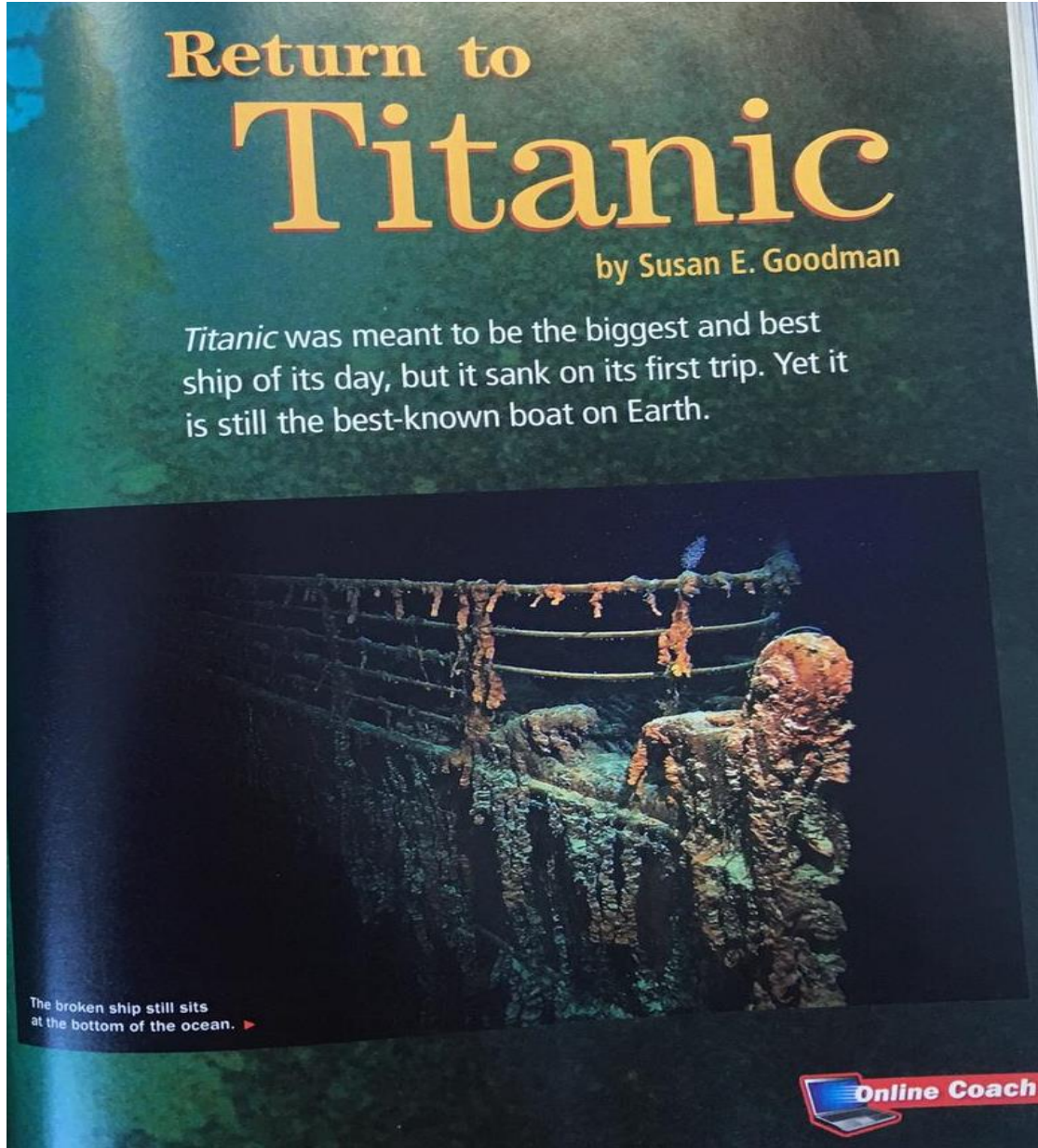
Digital Library

InsideNG.com
▶ View the video.



▲ A 1912 postcard shows *Titanic*'s great size

Şekil 32. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown



Şekil 33. İinside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Yukarıda başlığı verilen kitapla ilgili, başlığın üzerine metnin türü yazılmıştır. Başlığın altına ise kitabın yazarının adı soyadı yazılmıştır. Ayrıca kitapla ilgili etkili gerçek bir görsel bulunmaktadır.

Yukarıda başlığı verilen metnin nasıl işleneceğine ilişkin bir taslak aşağıda paylaşılmıştır. Bu taslağın akış başlıkları aşağıda açıklanmıştır.

➤ *Build Background*

Bu bölümde konuya girmeden önce konuya hazırlık yapılmakta ve öğrenci açısından bir bilgi alt yapısı oluşturulmaktadır. InsideNG.com adlı internet sitesinden Titanic ile ilgili bir video izlettirilerek bu video üzerinde öğrencilerin sorulara cevap vermeleri, karşılıklı konuşmaları ve fikir alışverişinde bulunmaları isteniyor. Sonrasında öğrenciler gruplara ayrılarak bir soru etrafında beyin fırtınası yapmaları isteniyor. Böylelikle konuya dair ön öğrenmeleri açığa çıkarken dinleme ve konuşma becerilerini de aktif olarak kullanmaya yönlendirilmektedirler. Beyin fırtınası yapmaları istenen konu da öğrencileri metne hazırlamaktadır. Böylelikle öğrencileri konunun içine dahil ederek birlikte öğrenme, diğer bir deyişle akran öğrenmesine olanak sağlanmaktadır. Bu yolla takım çalışması yapma becerileri de gelişmektedir.

➤ *Language and Grammar (Dil ve Gramer)*

- *Ask for and Give Information (Bilgi vermek ve İstemek)*

Language & Grammar

Ask for and Give Information

Listen to the chant and the interview.
Chime in on the chant, and role-play the interview.

CD

1 TRY OUT LANGUAGE
2 LEARN GRAMMAR
3 APPLY ON YOUR OWN

CHANT and INTERVIEW

Get the Facts

Get the facts. Get them now.
Ask Who? What? When? Where? Why? and How?

What was *Titanic*?

Titanic was a huge ship. It was built in 1912.
On its first trip, it sank.

How did *Titanic* sink?

Titanic sank because it hit an iceberg.
It broke into two pieces.

Who discovered the lost ship?

Robert Ballard discovered the lost ship.

Where was *Titanic* found?

Titanic was found at the bottom of the Atlantic.

When did Ballard find the ship?

Ballard found the ship in 1985. He looked for it for many years.

Why was *Titanic* famous?

Titanic was famous because it was the biggest ship ever built.



▲ An iceberg in the North Atlantic Ocean



▼ *Titanic*, 1912

Şekil 34. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölüm 3 kısımdan oluşmaktadır:

1. Try out Language (Dili Deneyimlemek)
2. Learn Grammar (Gramer Öğrenimi)
3. Apply on Your Own (Kendi Kendine Uygulamak)

“Try out Language” bölümünde CD’den bir dinleme parçası dinletilmektedir. Dinleme metni dinlendikten sonra öğrencilerin birbirleri ile drama şeklinde bir röportaj yapmaları istenmektedir. Yazma bölümünde öğrencilerden bir röportaj ödevi istenerek öğrencilerin ileride karşılaçıkları yazma etkinliğı için aynı zamanda bir ön çalışma yapılmaktadır.

Canlandırma etkinliğı için öğrencilerin ne yapacaklarını daha rahat anlamaları için bir de örnek uygulama yapılmıştır. Öğrencilerin sormaları gereken sorular, kitapta renklendirilerek özel bir vurgu ile belirtilmiş ve bu sorulara cevaplar verilmiştir. Öğrencilerden örnekteki gibi bir uygulama yapmaları istenmektedir. Önemli noktalardan biri de öğrencinin ilerleyen etkinliklerde üzerinde çalışacağı soruların burada öğrenciye kullandırılmasıdır. Yani öğrenciler bir konuyu bilgi temelli öğrenmeden önce bağlamı içinde görerek işlevsel olarak kullanmakta, sonrasında ise bilgi verilmektedir. Bilginin sarmal bir işleyişle farklı boyutlarda, sıkmadan verilmesi ve üzerinde pekiştirilerek aktarılması öğrenciler açısından bilginin ve öğrenmenin kalıcılığını sağlamaktadır.

- Use Present and Past Tense Verbs

Language and Grammar, continued

1 TRY OUT LANGUAGE
2 LEARN GRAMMAR
3 APPLY ON YOUR OWN

Use Present and Past Tense Verbs

The tense, or time, of a **verb** shows when an action happens.

Action Time Line

Earlier (Past Tense: learned) Now (Present Tense: learn, learns) In the Future

- Use the **present tense** to tell about an action that happens now or often.
EXAMPLES Scientists **learn** about the ocean every day. (*happens often*)
Today, they **look** for an old ship at the bottom of the ocean. (*happens now*)
- Use **-s** at the end of a verb that tells what one other person or thing does.
EXAMPLE My friend **learns** about the ship, too.
- Use the **past tense** to tell about an action that has already happened.
EXAMPLES Yesterday, we **looked** at a video about the ship.
Last week, we **learned** about the divers on the team.

Add **-ed** to most verbs when you talk about a past action.
learn + -ed = learned look + -ed = looked

Practice Together

Change the verb in the box to the past tense. Say it. Then say the sentence and add the past tense verb.

- call** One diver _____ out, "Let's go!"
- jump** Then all the divers _____ into the water.
- start** They _____ their search for the old ship.
- stay** They _____ together for safety.

Try It!

Change the verb in the box to the past tense. Write the past tense verb on a card. Then say the sentence and add the past tense verb.

- discover** The divers _____ the ship near the shore.
- hunt** They _____ for a way in.
- open** One diver _____ an old, rusted window.
- reach** She _____ inside the window.

▲ Divers discover an old ship.

Şekil 35. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

“Learn Grammar” bölümünde geniş ve geçmiş zamanlar öğretilmektedir. Bu iki zaman karşılaştırmalı ve tek bir zaman çizelgesi üzerinde gösterilerek konunun bir bütünlük içinde verilmek istendiği ifade edilmektedir. Bu durum için zaman çizelgesini ifade edecek renkli bir görsel kullanılmıştır. Öncelikle zamanlarla ilgili açıklamalar yapılmış ve örnek cümleler verilmiştir.

“*Practise Together*”, bölümünde karşılıklı olarak 4 kelime ve 4 cümle verilerek öğrenciden bunları eşleştirmesi istenmektedir. Öğrencinin, verilen fiilleri geçmiş zamana sözel olarak çevirmesi sonra cümlelerle eşleştirmesi beklenmektedir. Burada bilgi hatırlatması olarak bir resim ve resmin altında bir cümle ile öğrenciye hangi zamanı hangi durumda kullanacağına ilişkin hatırlatma yapılmaktadır.

“*Try It!*” bölümünde de aynı etkinliğin devamı bulunmaktadır. Diğer etkinlikten farkı, geçmiş zamana çevirdiği dört kelimeyi dört cümle içerisine yazarak doğru şekilde yerleştirmesi beklenmektedir.

Bu bölümde dikkat çeken önemli nokta ise konunun anlatımı sırasında verilen örnek cümleler ile öğretmenle beraber “pratik yapma” ve “kendin yap” etkinliğinde verilen cümlelerin tamamı, konu ile ilgili cümlelerden oluşmaktadır. Özellikle eşleştirme etkinliğinde kullanılan kelimelerin konu ile ilişkili anahtar kavramlardan seçilmiştir. Ünite başında olduğu gibi, bilgi öğrenciye örnekler üzerinden sunulmakta, ardından öğrencinin öğretmeni ile beraber pratik yapması istenmekte ve son olarak öğrendiklerini uygulaması hedeflenmektedir. Diğer bir önemli nokta da öğrencilerin ileriki konularda öğrenecekleri kavramlarla karşılaşmalarıdır. Bu kurgu etkinliklerin işlevsel olarak kullanılması, kavramların sezdirilmesi yoluyla yapılmaktadır. Kavramlar bağlamı içerisinde işlevsel olarak kullanılarak öğrencinin bu kavramlara aşina kılınmaya çalışıldığı görülmektedir.

- *Ask for and Give Information*

Explore the Ocean

ASK FOR AND GIVE INFORMATION

There is a lot to learn about the ocean. What do you want to find out about it? Do you want to know more about lost ships, animals in the ocean, or how people use the ocean?

Work with a team to complete a question chart. Write six questions, one for each question word.

Question Chart

Question Word	The Answer Will Be	Question
Who?	a person	Who keeps the treasures from a lost ship?
What?	a thing	
When?	a time	
Where?	a place	
Why?	a reason	
How?	an explanation	

Then trade questions with another team. Find out the answers to their questions. Share your questions and answers with the whole group.

HOW TO ASK FOR AND GIVE INFORMATION

1. When you want information, you ask questions. Start your questions with *Who*, *What*, *When*, *Where*, *Why*, or *How*.
2. When you give information, you tell your main point and give some details.

How did the divers discover the ship?

They talked to people on the island. An old man pointed to a place on their map.

USE PRESENT AND PAST TENSE VERBS

When you give information, you may tell about something that happens often. If so, use a verb in the **present tense**. Or you may tell about something that already happened. If so, use a verb in the **past tense**.

In the Present: Who **looks** for old ships?
Scientists and treasure hunters **look** for old ships.

In the Past: Who **looked** for this old ship?
A scientist **looked** for this ship. He **wanted** to learn more about the ancient culture.

Şekil 36. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

“Apply on Your Own” bölümünde, konuya hazırlık mahiyetinde öğrenciye sorular sorulmaktadır. Bu sorularda kullanılan soru zarfları da ilerleyen bölümlerde öğrencinin üzerinde çalışacağı konular arasında yer almaktadır. Öğrencilerden, sorulan sorulara gruplar oluşturarak ve kartlara yazarak cevaplar vermeleri istenmektedir. Grup çalışması ve akran öğrenmesinin burada da ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerden gerçekleştirmeleri istenilen durumun bir örneği uygulamalı olarak sunulmakta ve buna benzer bir çalışma yapmaları istenmektedir.

- Use Present and Past Tense Verbs

Bu bölümde daha önce üzerinde durulan geçmiş ve geniş zaman kavramları ile ilgili hatırlatma yapılmaktadır. Öğrencilerin geçmiş ve geniş zamanı hangi durumlarda kullanabileceği açıklanmaktadır. Yapılan açıklamalara uygun olarak örnek bir diyalog paylaşılmıştır. Öğrencilerle paylaşılan bilgilerin unutulmaması için sarmal öğretim yöntemi kullanılmakta ve böylelikle öğrenilenlerin akılda kalması sağlanmaya çalışılmaktadır.

➤ *Prepare to Read*

Learn Key Vocabulary

Prepare to Read

Learn Key Vocabulary

Rate and Study the Words Rate how well you know each word. Then:

1. Pronounce the word. Say it aloud several times. Spell it.
2. Study the example.
3. Tell more about the word.
4. Practice it. Make the word your own.

Rating Scale

1 = I have never seen this word before.

2 = I am not sure of the word's meaning.

3 = I know this word and can teach the word's meaning to someone else.

Key Words		
alarm (u-larm) <i>noun</i> page 290  An alarm warns people of danger. A smoke detector is one kind of alarm.	discover (dis-ku-vur) <i>verb</i> page 292  To discover means to find something that is lost or hidden. The boy discovers a starfish at the beach.	explorer (ik-splor-ur) <i>noun</i> page 292  An explorer travels somewhere to study something. Explorers find out what is special about a new place. Base Word: explore
famous (fā-mus) <i>adjective</i> page 288  Something that is famous is very well known. Many people have seen the famous Statue of Liberty. Base Word: fame	ocean (ō-shun) <i>noun</i> page 290  An ocean is a large area or body of salt water. Oceans cover most of the Earth.	passenger (pa-sen-jur) <i>noun</i> page 288  When you ride in a car, boat, or other vehicle, you are a passenger. The bus driver took ten passengers to the school.
search (surch) <i>verb, noun</i> page 292  1 verb When you search for something, you look for it. You might search for something you lost. 2 noun A search is the act of looking for something.	wreck (rek) <i>noun</i> page 293  A wreck is what is left after a crash. A shipwreck is a broken ship that crashed.	Practice the Words Make a Study Card for each Key Word. Then compare your cards with a partner's. wreck What it means: what is left after a crash Example: car after an accident Not an example: new car Study Card

Şekil 37. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Bölüme başlamadan önce bir bilgi skalası paylaşılmaktadır. Öğrencilerin bu skalaya göre bir kelimeyi ne oranda bildiklerini değerlendirmeleri istenmektedir. Oran skalası şöyledir:

1. Bu kelimeyi daha önce hiç görmedim.
2. Bu kelimenin anlamından tam olarak emin değilim.
3. Bu kelimenin anlamını biliyorum ve başkasına öğretebilirim.

Bu bölümde kelimelerle ilgili aşağıda sıralanan adımların atılması ifade edilmektedir:

1. Kelimeyi telaffuz et. Yüksek sesle birkaç kez söyle. Hecele.
2. Örneklere çalış.
3. Kelime hakkında daha fazla anlat, bilgi ver.
4. Pratik yap. Kelimeyi tam olarak benimseyene kadar uygulama yap.

Metinde öğrencinin karşısına çıkacak kelimelere yer verilmiştir. Kelimenin hangi sayfada geçtiği, cinsi, telaffuzu, açıklaması, örnek cümlesi ve görseli bulunmaktadır.

Öğrencilerin kelimelerin anlamını tam olarak kavraması için öğrencilerden her kelime için bir kart hazırlamaları istenmektedir. Bu karta, önce kelimenin anlamını, sonra örneğini ve kelimenin anlamının ne olamayacağını yazmaları istenmektedir.

Her kelime, anlamı rahatlıkla tahmin edebilecek nitelikte bir görselle yansıtılmaktadır. Bu şekilde kelime öğretiminde öğrencilerin seviyesinin gözetildiği ve işlevsel bir anlayışla kelime öğretimi yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin kelimeleri öğrendikten sonra içselleştirebilmesi için kartlarla oyun çalışmaları yapılarak anlamın kalıcı olması hedeflenmektedir. Ayrıca kelime üzerinde öğrencinin aktif bir şekilde düşünmesi ve uygulama yapması sağlanarak kelimeyi faal olarak kullanması sağlanmaktadır.

Reading Strategy: Ask Questions

Reading Strategy: Ask Questions

Do you ever wonder about something when you read? Do you ever get confused? Then ask yourself a question, and look for the answer in the text.

HOW TO SELF-QUESTION

1. As you read, ask yourself questions about the text.
2. Ask questions based on the 5Ws and H: *Who?*, *What?*, *When?*, *Where?*, *Why?*, and *How?* Write your questions on sticky notes.
3. To find the answers, you can usually reread or read on. If the answer is not in the text, look in another resource or ask someone else.

Reading Strategy Ask Questions

Strategy in Action

Here's how one student asked questions.

Look Into the Text

The Wonder Ship

On April 10, 1912, hundreds of people packed a dock in Southampton, England. They came to see *Titanic*, a ship that was about to leave on its first trip. And what a ship it was!

Titanic was the largest ship in the world—
as long as four city blocks. Many people called it the “wonder ship.” It was like a floating palace, with a swimming pool, carved wood, and fancy gold lights. It also had many rich and famous passengers who wanted to be the first to ride on this great ship.

How big was *Titanic*?
It was as long as four city blocks.

“To answer, I just read on. The answer is right there.”

Why was *Titanic* such a great ship?
It had a pool and fancy things.

“To answer, I had to reread the text.”

Practice Together

Reread the passage about *Titanic* and ask yourself two questions. Follow the steps in the How-To box. Put your sticky notes by the text above.

Şekil 38. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). *INSIDE Language, Literacy and Content*, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölümde okuma stratejisine geçmeden önce öğrencinin merak duygusunun ön plana çıkartıldığı söylenebilir. Örneğin; “Daha önce bir kitap okurken hiç merak ettiğiniz birşeyler oldu mu?” şeklinde sorularla öğrenci konuya dâhil edilmektedir.

“How to Self Question (Kendin nasıl soru sorarsın)” başlığı altında;

1. Okurken metinle ilgili kendine sorular sor.

2. Bu soruları 5N 1K'ye (Kim?, Ne?, Ne zaman?, Nerede?, Neden?, Nasıl?) göre sorarak küçük notlarla metnin yanlarına yapıştırabilirsin.
3. Cevapları bul. Metni tekrar tekrar okuyarak cevapları bulabilirsin. Eğer metinde sorulardan birine cevabı yoksa diğer soruya geçebilirsin.

Strategy in Action

Bu bölümde yukarıda bahsedilen okuma stratejisi çerçevesinde uygulamalı bir örnek yer almaktadır. Örnek üzerinde bulunan yapıştırma kağıtları üzerinde sorular ve cevaplar verilerek öğrencilerin stratejiyi nasıl uygulayacağı gösterilmektedir.

Practise Together

Bu bölümde, öğrencinin yukarıda verilen paragrafı tekrar okuyarak kendisine iki soru sorması ve yapıştırma kağıtları üzerinde bu soru ve cevaplarını göstermesi istenmiştir.

Okumaya hazırlık bölümü genel olarak değerlendirildiğinde, öğretilmek istenen kelimelerden okuma stratejilerine kadar her bölümde, öncelikle açıklayıcı ve görsellerle destekleyici bilgiler verilmektedir. Diğer adımda öğrencinin öğretmeni ile birlikte uygulamalar yapması istenmekte ve son olarak öğrendiklerini kendi kendine uygulaması amaçlanmaktadır.

Focus On Genre

Focus on Genre

History Article

A history article tells about real events that happened in the past. The **headings** in the article tell what each part is about.

Many history articles present information in **sequence**. Look for **time words** that show the order of events.

The Wonder Ship

heading

On **April 10, 1912**, hundreds of people packed a dock in Southampton, England. They came to see *Titanic*, a ship that was about to leave on its first trip.

Your Job as a Reader

Reading Strategy: Ask Questions

As you read, ask questions. Pay attention to the headings so you know what each part is about. You can even turn a heading into questions by using the 5W and H words.

HEADING

The Wonder Ship

QUESTIONS

What was the wonder ship?

Why was the ship a wonder?

Şekil 39. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). *INSIDE Language, Literacy and Content*, National Geographic: Hampton Brown

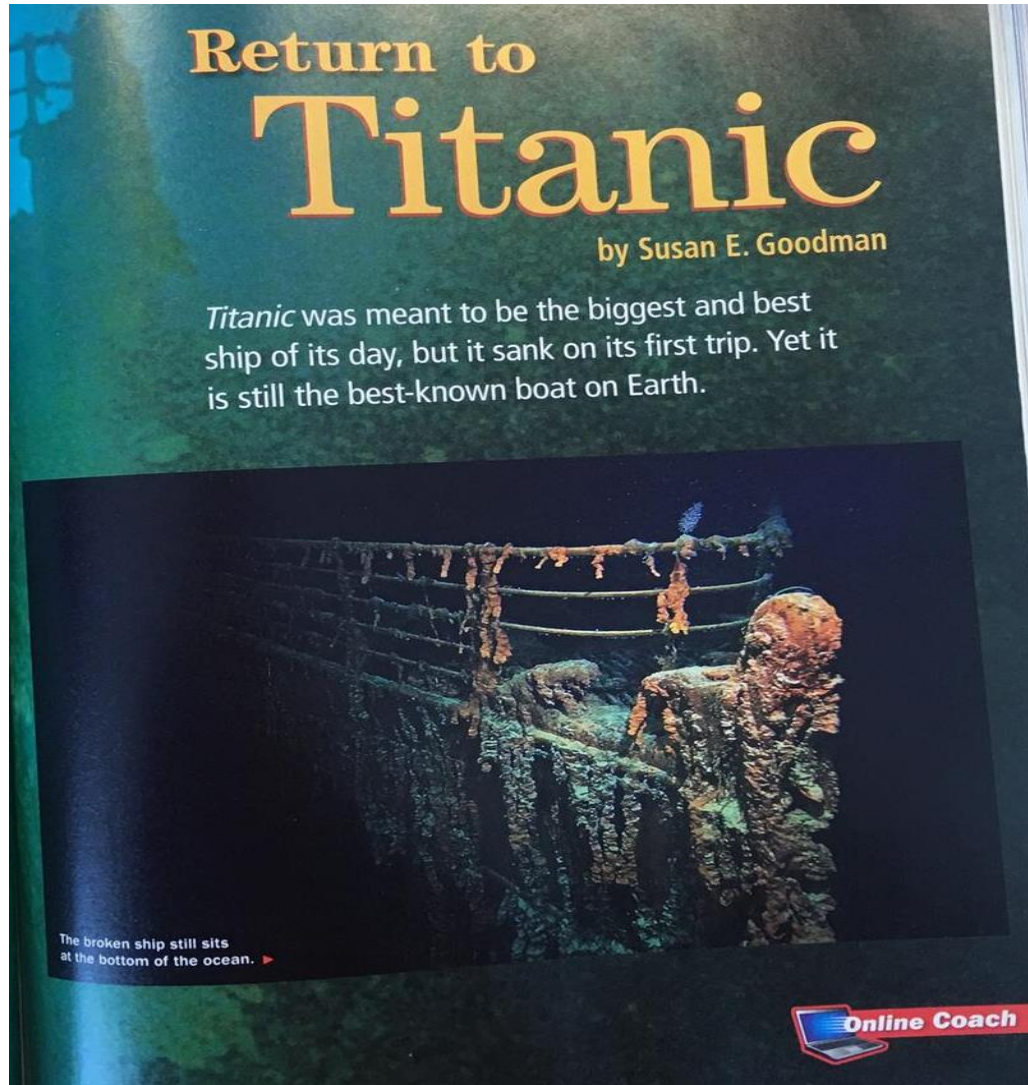
Bu bölümde metnin türü olan tarihsel makaleden bahsedilmekte ve bu türle ilgili öğrencilerin seviyesine yönelik basit açıklamalar yapılmaktadır. Tarihsel makaleleri anlamak için metnin başlığına, düşünce veya olayların sıralamasına, zaman zarflarının nasıl kullanıldığı bilgisine vb. bakılması gerekliliğinden söz edilmektedir. Anlatılanlar çerçevesinde örnek bir paragraf verilmiş ve yukarıda belirtilen bilgiler renklendirilerek gösterilmiştir.

Your Job as a Reader

Reading Strategy: Ask Questions

Daha önce anlatılan okuma stratejisi tekrar edilerek öğrencinin bunu uygulaması istenmektedir. Metni okurken mutlaka sorular sorması gerektiği, bu soruların 5N 1K soruları olması gerekliliği belirtilmektedir. Söz konusu bilgiler uygulamalı bir örnek ile gösterilmiştir.

Return to Titanic



Şekil 40. İinside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Metne başlamadan önce Titanic ismi ilgi çekici şekilde açıklanmaktadır. Bu açıklama, Titanic batığını gösteren gerçek bir fotoğraf üzerinde yapılarak metinden önce öğrencinin ilgisi ve dikkati çekilmektedir. Aynı zamanda fotoğrafın üzerinde “online coach” denilen bir bölüm bulunmaktadır. Bu online yardım kısmı üzerinden Titanic ile ilgili görseller ve bir

video paylaşılmaktadır. Böylelikle öğrenci, metni okumaya başlamadan önce merak seviyesi yükseltilerek metnin içine çekilmektedir.

The Wonder Ship

On April 10, 1912, hundreds of people **packed a dock** in Southampton, England. They came to see *Titanic*, a ship that was about to leave on its first trip. And what a ship it was!

Titanic was the largest ship in the world—as long as four city blocks. Many people called it the “wonder ship.” It was like a floating **palace**, with a swimming pool, carved wood, and fancy gold lights. It also had many rich and **famous passengers** who wanted to be the first to ride on this great ship.



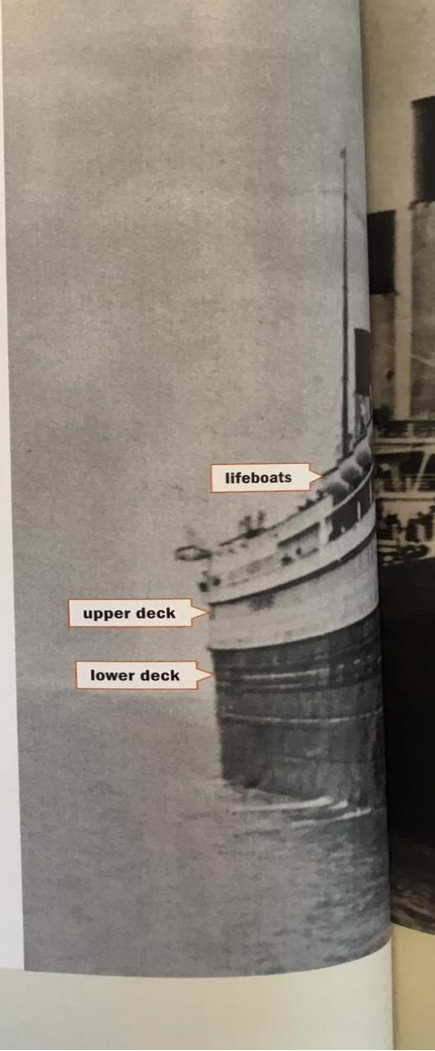
▲ One of *Titanic*'s grand stairways

Key Vocabulary

famous *adj.*, very well known
passenger *n.*, someone who rides in or on a vehicle, such as a boat, bus, or car

In Other Words

packed a dock filled the place where a ship stops
palace house that is very large and fancy



lifeboats

upper deck

lower deck

Şekil 41. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown



Şekil 42. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Metnin sayfaya, sayfanın yarısını geçmeyecek şekilde yerleştirilmiştir. Gerçek görseller ile metin desteklenmiştir. Zaman zaman görsellerin üzerinden ok işaretleri çıkarılarak kelimeler gösterilmekte ve görselle somutlaştırılarak kelime öğretimi yapılmaktadır. Bu yöntem metnin daha iyi anlaşılması sağladığı gibi aynı zamanda yeni kelimelerin öğrenilmesini de sağlamaktadır.

Sayfanın en alt kısmında, “Key Vocabulary” ve “In Other Words” olarak adlandırılan “Anahtar Kelimeler” ve “Diğer Kelimeler” bölümleri bulunmaktadır. “Key Vocabulary” bölümünde metin içerisinde yer alan renkli ve koyu gösterilmiş kelimelerin açıklaması yapılmaktadır. Bu kelimeler metnin anlaşılmasında daha önemli olduğu düşünülen anahtar kelimelerdir. Diğer kelimeler bölümünde de metindeki önemli olduğu düşünülen kelimeler koyu yazılmış ve açıklaması yapılmıştır.

Metin kısa bölümler hâlinde yazılmıştır. Her bölümde farklı bir başlık kullanılmıştır. Birinci bölümün ve sayfanın sonunda “Before You Move On” bölümü bulunmaktadır. Burada birinci bölüm ile ilgili anlamaya yönelik sorular sorulmuştur. Bu soruları cevapladıktan sonra diğer bölüme geçilmektedir.

Danger Ahead!
Titanic set off for New York. At first, the ride was like a party. By April 14, the ship was in the middle of the Atlantic Ocean. That night, the weather was clear, and stars twinkled against the dark sky. On the ship, people danced late into the night. No one knew that danger was near. Shortly before midnight, a sailor

*on lookout saw something in the darkness. He knew it could be only one thing. It was an iceberg, a floating mountain of ice. The sailor raised the alarm: “Iceberg ahead!” Next, the crew tried to turn *Titanic* away from the iceberg, but it was too late. Finally, the ship scraped along the ice.*

Hulton archive, Getty Images; Illustration by Ken Marschall © 1992, from *Titanic: An Illustrated History*. A Hyperion/Madison Press book.



▲ After the ship broke apart, it sank 12,000 feet to the bottom of the ocean.

Key Vocabulary
ocean *n.*, a large body of salt water
alarm *n.*, a signal to warn people of danger

In Other Words
set off for began sailing to
on lookout watching for problems
crew workers

Şekil 43. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). *INSIDE Language, Literacy and Content*, National Geographic: Hampton Brown

Water Rushes In

The problem did not seem too bad at first. Then water started pouring into the ship, and nothing could stop it. The ship was going to sink!

The crew tried to get help. They shot off fireworks to **attract** the attention of nearby ships. Crew members on those ships thought the fireworks were for fun, so they did not stop to help.

Passengers began climbing into the lifeboats on *Titanic*. Women and children

mostly went first, but there was not enough room for everyone. When the last lifeboat was lowered into the water, there were still 1,500 people on the sinking ship.

A Ship Torn Apart

Soon passengers heard a terrible sound. It was the sound of the ship **ripping apart**. The ship sank just 20 minutes later, with most of the passengers and crew still on board.



A newsboy in London sells papers telling about the disaster. The disaster **shocked** people around the world.

In Other Words

attract get
ripping apart breaking into pieces
disaster horrible event
shocked surprised and saddened

Before You Move On

1. **Cause and Effect** Why did the ship sink?
2. **Explain** What happened to the **passengers** when the ship went down?
3. **Inference** Do you think most of the people who lived through the disaster were men or women? How do you know?

Şekil 44. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Takip eden diğer sayfada da kısa kısa yazılmış iki bölüm bulunmaktadır. Bu bölümler de görsellerle desteklenmiştir. Görsellerin altına, açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazılmıştır. Sayfaların altında yine “Key Vocabulary” ve “In Other Words” bölümleri bulunmaktadır. Böylelikle öğrenci metin içerisindeki bir kelimeyi anlamadığında sayfa altında yer alan kelimenin açıklamasına bakabilecek ve metni daha iyi anlayabilecektir. Bu sayfanın altında da “Before You Move On” bölümü bulunmaktadır. Burada sadece metni anlamaya yönelik sorular yoktur. Ayrıca metinden hareketle öğrencinin kendi kişisel fikirlerinin sorulduğu sorularda bulunmaktadır.

A Boy's Dream

Titanic sank to the ocean floor and stayed there for 71 years. Then Robert Ballard set out to find it. As a kid, Ballard had loved reading about *Titanic*. "My dream," he says, "was to find this great ship."

Ballard became an ocean **explorer** and **studied the ocean floor**. Although he made many discoveries, he never forgot his dream: he still wanted to find *Titanic*. People said it was impossible. They said that the shipwreck was too deep, but Ballard did not agree.

Hunting for Titanic

In 1985, Ballard **teamed up** with a French scientist and began his **search** for *Titanic*. The two men sailed to where *Titanic* had sunk. They used **high-tech** tools to **search** the ocean floor. For weeks, they found nothing. Then they sent down Argo, an underwater machine that took pictures and sent them back to the crew.

Argo searched the ocean for a few days without finding anything. Then a big metal object came into view. It was a ship's engine. The team began to cheer. They knew that they had **discovered** *Titanic*.

▼ Robert Ballard and a crew member look at images of *Titanic* from their ship's control room.



Key Vocabulary
explorer n., a person who goes to a new place to find out about it.
search v., the act of looking for something.
discover v., to find something that is lost or hidden.

In Other Words
studied the ocean floor used tools to learn about the bottom of the ocean
teamed up worked
high-tech modern

A Closer Look

Ballard saw the bow, or front, of *Titanic* stuck in mud. He saw cups, beds, shoes, suitcases, and other objects from the ship. It was like visiting a museum. Ballard wanted to see more, but he had run out of time and had to return home.

In 1986, Ballard came back to the ship. This time, he traveled down to the **wreck**, riding in a submersible, which is an underwater craft. He brought a deep-sea robot that was able to look inside the ship.

Saving the Past

As Ballard explored *Titanic*, he took pictures of the shipwreck. He did not take anything away, though. He left things just as they were. Each object helps to tell the sad story of *Titanic*.



▲ *Titanic* sank in 1912. Yet some of its windows are still unbroken.



▲ This robot took underwater pictures of *Titanic*.

Before You Move On

- Summarize** How did Ballard **discover** *Titanic*?
- Opinion** Do you think it was important to find the ship? Why or why not?
- Vocabulary** What other words are related to the word **explorer**?

Language Background
The name *Titanic* comes from the word *titan*, meaning "a giant." With a partner, list other words to describe the gigantic ship.

Key Vocabulary
wreck n., what is left of a ship or other vehicle after a crash

Şekil 45. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Takip eden diğer sayfada ise Titanic batığını bulan kişi olan Robert Ballard ile ilişki kurulmaktadır. Bu bölümde dört kısa metne yer verilmiştir. Metinlerin düzenlenirken hipermetinsel bir şekilde oluşturulmuştur. Yani bir metnin içinden başka bir metne geçiş yapılmaktadır. Metinler adeta bir bütünün parçalarını oluşturmaktadır. Bu sayfanın altında da diğer sayfalarda olduğu gibi "Key Vocabulary" ve "In Other Words" bölümünde önemli görülen kelimelerin açıklaması yapılmaktadır. "Before You Move On" bölümünde ise metin sona erdiği için öğrenciden kısa bir özet yapması istenmektedir. Öğrenciye bir konu hakkında kişisel fikri sorulmaktadır. Son olarak metnin merkezinde yer alan ve metnin konusunu oluşturan bir kelimeyi açıklaması istenmektedir.

Interview

INTERVIEW

Talking with Robert Ballard

Robert Ballard has explored many parts of the ocean. In this interview, he talks about his work.

How did you get interested in ocean exploration?
I always loved the book *Twenty Thousand Leagues Under the Sea* by Jules Verne. It was all I could think about. I wanted to see what was deep in the ocean!

How did you become an explorer?
My parents wanted me to have a good education. I went to college and studied the ocean. Later, I joined the navy.

There have been many shipwrecks. What is special about *Titanic*?
Titanic's story interests people. The ship was full of people when it sank. Many were scared. Many were brave. Many were also very famous. People want to hear their stories. They want to know how we study the shipwreck.

Why is it a bad idea to take items from the wreck?
The objects are part of history. Seeing them in place tells a lot. For example, we can learn how the ship sank. That information is lost if you take things away from the wreck.

What was it like to find *Titanic*? How did you feel?
Finding *Titanic* was a dream of mine. So discovering it made me happy.



◀ Ballard found many objects on the wreck, including a passenger's watch.

In Other Words
a dream of mine one of my goals in my life

Before You Move On

- 1. Text Features** In this interview, which text shows the questions? Which shows the answers?
- 2. Judgment** Was Ballard right to leave all the items with the wreck? Why or why not?

Şekil 46. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). *INSIDE Language, Literacy and Content*, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölümde, *Titanic* adlı batığı bulan Robert Ballard ile röportaj yapılmaktadır. Öğrenciler bu röportajdan önce “Language and Grammer” bölümündeki bir röportajı dinleme metni olarak dinlemekte ve sonra canlandırmaktadırlar. Röportajın sonunda “In Other Words” bölümünde önemli görülen kelimelerin açıklaması yapılmaktadır. “Before You Move On” bölümünde, öğrencilerden dinledikleri röportajla ilgili Robert Ballard’a katılıp katılmadıkları sorulmaktadır. Böylelikle öğrencinin röportajı anlayıp anlamadığı ölçülmektedir. Kendi fikri sorularak öğrencinin öğrenme sürecinde daha aktif olması sağlanmaktadır. Öte yandan öğrenci sorularla sürekli olarak konuşmaya yönlendirilmekte ve

konuşma becerisi geliştirilmektedir. Etkinlikteki en önemli amaç ise öğrencinin kendi yapacağı röportaj öncesinde bir röportajın nasıl yapılacağını öğrenmesidir.

Connect Reading and Writing

Critical Thinking (Eleştirel Düşünce)

Connect Reading and Writing

CRITICAL THINKING

1. **SUM IT UP** Make a card for each vocabulary word. Use at least five of the words to explain how Ballard explored the **ocean** to find **Titanic**.

2. **Analyze** Describe *Titanic* to a friend. Use details from the text to give a clear picture. Tell why *Titanic* is **famous**.

3. **Conclusion** Which picture best shows why so many people wanted to **search** for *Titanic*? Support your conclusion.

4. **Interpret** Robert Ballard says, "Information is lost if you take things away from the **wreck**." Do you agree? Why or why not?

READING FLUENCY

Intonation Read the passage on page 580 to a partner. Assess your fluency.

1. I read
a. great b. OK c. not very well

2. What I did best in my reading was _____.

READING STRATEGY

Ask Questions
How did you find the answer to a question you asked during reading? Tell a partner.

VOCABULARY REVIEW

Oral Review Read the paragraph aloud. Add the vocabulary words.

Most ships are safe, but some ships face terrible danger. Sometimes there is no warning or _____ and a ship crashes into rocks. The ship may sink into the _____. The _____ may lose their lives. People may _____ for the _____ of a lost ship for many years before they _____ it. An _____ who studies a well-known, or _____, shipwreck can learn new information.

Written Review Imagine you are an **explorer**, diving to see the **wreck** of *Titanic*. Write a journal entry about it. Use five vocabulary words.

WRITE ABOUT THE **GUIDING QUESTION**

Explore the Drive to Discover
Why do you think Robert Ballard put his life in danger to **discover** *Titanic*? Read the selection again. Support your opinion with examples from the text.

Vocabulary
alarm
discover
explorer
famous
ocean
passenger
search
wreck

Şekil 47. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölümde, öğrencinin metinde belirlenmiş 8 kelime içerisinde 5 kelimeyi seçmesi ve bu kelimeleri kartlara yazması istenmektedir. Bu kelimeleri aşağıdaki maddelere göre değerlendirecek ve karta yazacaktır.

1. Araştır,

2. Analiz et,
3. Sonuç/karar çıkar,
4. Canlandır.

Reading Fluency

Bu bölümde, öğrencinin arkadaşı ile belirtilen metni sesli, tonlamaya ve akıcılığa dikkat ederek okuması istenmektedir. Okuma sonrası arkadaşını ve kendi yeterliliğini, “muhteşem-iyi- çok iyi değil” cevaplarına göre değerlendirmesi istenmektedir. Sonrasında “en iyi okuduğum bölüm şurasıydı çünkü ...” şeklinde devam eden cümleyi tamamlaması istenmektedir. Böylelikle öğrencinin kendi durumuna odaklanması sağlanarak bu konuda bir farkındalık ve devamlılık oluşturulmak hedeflenmektedir.

Vocabulary Review

Bu bölümde, içerisinde boşluklar bulunan bir paragraf bulunmaktadır. Öğrenciden paragrafı yüksek sesle okuması ve boşlukları doldurması istenmektedir. Boşluk bırakılan kelimeler Reading Fluency bölümünde üzerinde çalıştığı kelimelerden oluşmaktadır. Öğrenciden hem sesli okuması hem de kelimeleri hatırlaması beklenerek işlevsel bir etkinlik oluşturulmuştur.

Reading Strategy

Bu bölümde; “Okuma esnasında sorduğun sorulara nasıl cevaplar buldun?” şeklindeki soruyu arkadaşı ile birlikte tartışması istenmektedir.

Written Review

Bu bölümde, öğrenci bir kâşif olduğunu hayal edecek ve Titanik batığına dalarak orada neler gördüğünü yazarak anlatacaktır. Bu yazı da öğrendiği kelimelerden en az 5’ini kullanması gerekmektedir.

Write About The Guiding Question

Bu bölümde metnin başındaki rehber soruya cevap verilmesi gerektiği söylenmektedir. Robert Ballard isimli kâşifin Titanic keşfi için neden hayatını tehlikeye attığını metni tekrar okuyarak kendi fikrine göre cevaplaması gerekmektedir. Öğretilmek istenen kelimeler renlendirilerek öğrencinin bu kelimelere dikkati çekilmektedir. Öğrencinin bir soruya cevap verirken aynı zamanda örtük olarak bir hayalin ve hedefin peşinden gitmenin önemini kavraması amaçlanmaktadır.

➤ Connect Across the Curriculum

Literary Analysis

Connect Across the Curriculum

Literary Analysis

Analyze Text Structure: Sequence

Academic Vocabulary
• **sequence** (sê-kwens) *noun*
The sequence of events is the order in which the events happen.

How Is Writing Organized? Some writing is organized by time. Time words show when things happen and help readers put events in **sequence**.

Practice Together
Note Sequence As you read the passage, use the **time words** to identify the **sequence** of events.

On **April 10, 1912** . . . *Titanic* set off for New York. **At first**, the ride was like a party. By **April 14**, the ship was in the middle of the Atlantic Ocean. **That night**, the weather was clear. . . . **Shortly** before midnight, a sailor on lookout saw something in the darkness.

Make a Time Line The time line shows events from "Return to *Titanic*." What happened April 10, 1912? The answer is listed under the date.

Time Line

April 10, 1912 April 14, 1912

↓ ↓

_____→

Titanic sets off for New York.

Sometimes several important events occur on the same date. Reread the part of the text that describes the events of April 14. Use the time words to identify the **sequence**. List these events on the time line.

Try It!
Finish the time line by rereading the rest of the text and using the time words. Be sure to add the discovery of *Titanic*.

Internet InsideNG.com
Find out what has happened with *Titanic* recently. Add to the time line.

Give an Oral Presentation Use your time line to tell what happened to *Titanic*, in **sequence**. Use time words to tell

- a date or time, such as *April 14, 1912* or *at midnight*
- the order of events, such as *first*, *next*, and *then*.

Şekil 48. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölümde, edebî bir metnin nasıl analiz edileceği üzerinde durulmaktadır. "Bir yazı nasıl düzenlenir/organiz edilir?" sorusuna cevap olarak bir metnin anlaşılmasında bazı ölçütlere dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte sıralamanın önemli olduğunun altı çizilmekte ve sıralama kavramı akademik bir kapsamda ele alınmakta ve öğrencinin anlayacağı şekilde anlatılmaktadır.

“Birlikte pratik yapalım.” Başlığı altında öğrenciye bir paragraf verilmekte ve bu paragraftaki zaman ile ilgili anahtar kelimeler renkli olarak öğrencinin dikkatini çekecek şekilde gösterilmektedir.

Bir alt bölümde ise öğrenciye bir zaman çizelgesi verilerek “Return to Titanic” metni ile ilgili çizelgeyi düzenlemesi istenmektedir.

Öğrenciler metni tekrar okuyup zaman çizelgesini oluşturduktan sonra kendilerine verilen bir link adresinden Titanic ile ilgili son zamanlarda neler olduğunun anlatıldığı bir videoyu internet üzerinden izlemeleri söylenmektedir. Son olarak yeni bir zaman çizelgesi düzenlemeleri gerektiği ifade edilmektedir.

Öğrencilerin bir önceki bölümde yaptıkları zaman çizelgesinden ve sınıfta izledikleri videodan hareketle sözlü bir sunum yapmaları istenmektedir. Sözlü sunumun içinde “önce, sonra, ilk olarak, gelecek vb.” zaman zarflarını özellikle kullanmaları gerektiği belirtilmektedir. Böylece öğrenciler, düşüncelerini ya da bir olayı anlatırken konunun başında öğrendikleri ve pratik ettikleri “zaman sıralamasını” uygulamalı olarak deneyimlemiş ve öğrenmiş olacaklardır.

Vocabulary Study

Vocabulary Study

Use Word Parts

Academic Vocabulary
similar (si-mu-lur) *adjective*
 Things that are **similar** are almost the same.

Words that share the same base word can look **similar**. But a prefix or a suffix changes the meaning of the base word. For example:

- **pack** means "to put things in a container."
- **packer** means "someone who packs," because the suffix **-er** means "one who."
- **unpack** means "to take things out of a container." Explain how the meanings of the word parts add up to this definition.

Figure Out Word Meanings Work with a partner. Cover the prefix or suffix in each word. Find the base word. Uncover the prefix. What does it mean? Then put the meanings together and write the meaning of the word.

1. sailor	3. explorer	5. lovable	7. visitor
2. disappear	4. unclear	6. comfortable	8. hopeful

Word Part	Meaning
dis-	the opposite of
un-	not; the opposite of
-able	can be done
-er, -or	one who
-ful	full of

Media/Speaking

View the Wreck of *Titanic*

Academic Vocabulary
fact (fakt) *noun*
 A **fact** is a piece of information that is true.

Use visual media to learn more about *Titanic*:

- Locate Videos for Research** *Titanic* sank almost one hundred years ago. Find videos of the wreck online, and collect more **facts** about *Titanic*.
Internet InsideNG.com
 Take a virtual tour of *Titanic*.
- View the Videos** Pay attention to details and **facts**. What kinds of plants and animals do you see? What parts of the ship do the videos show? Jot down words you want to look up, like *starboard* or *plankton*.
- Discuss Your Findings** Share the **facts** you learned with a partner. Ask each other questions. Then discuss whether you would like to explore a shipwreck like *Titanic*.



▲ Ocean plants and animals now cover parts of *Titanic*.

Şekil 49. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölümde, kelimelere eklenen ön ve son eklerin kelimelerin anlamını nasıl değiştirdiği üzerinde durulmaktadır. Örnek kelimeler üzerinde uygulamalar yapılarak anlamın nasıl değiştiği öğrencilere gösterilmektedir. Bir kutucuk içerisinde ön ve son ekler verilerek anlamları belirtilmekte ve öğrencinin bu alana dikkati çekilmektedir. Öğrenci ve arkadaşına 8 kelime verilmekte ön veya son ekler getirerek kelimelerin anlamını değiştirmesi istenmektedir.

Media/ Speaking

Bu bölümde, kitabın içinde bulunan *Titanic* ile ilgili bir videonun izlenmesi istenmektedir. Bu video, batığın içinde çekilmiş gerçek bir virtual tur (gösterim) şeklindedir. Öğrencinin videoyu izlerken hazırlanmış bazı sorulara da cevap vermesi gerektiği belirtilmektedir. Diğer

bölümde ise partneri ile videoda dikkatini çeken şeyleri paylaşması ve bunlar hakkında tartışması istenmektedir. Böylelikle öğrencinin kendini bir nevi kâşif yerine koyması ve buna göre hareket etmesi hedeflenmektedir.

Listening and Speaking

Connect Across the Curriculum, continued

Listening/Speaking

Conduct a Career Interview

Academic Vocabulary

- **interview** (in-tur-vyü) *noun*
In an **interview**, one person finds out about another person by asking questions.

If you want to make discoveries about people, you can conduct an **interview**.

1 Decide Whom to Interview Tell the person what you want to learn. For example: "I want to find out about important discoveries that geologists make." Research your topic before the **interview**.

2 Prepare the Questions Basic questions will help you gather specific information about your topic. Open-ended questions will encourage more complex answers.

Basic Questions	Open-ended Questions
What is your job?	Why did you become a geologist?
How did you train for the job?	Why are rocks interesting?

Both types of questions are necessary to make your **interview** interesting and complete. Brainstorm with a small group to write some additional basic questions and open-ended questions.

3 Practice the Interview Role-play your **interview** with a partner. Ask questions. Your partner can provide imaginary answers to give you practice in asking questions and listening actively. Then switch roles.

4 Conduct the Interview
Follow these steps:

- Introduce yourself. Make eye contact.
- Ask your questions. Take notes or record the **interview**.
- Ask the person to explain any information that you don't understand.
- Thank the person for the **interview**.

5 Tell What You Discovered Tell your class what you discovered during your **interview**. Speak clearly and slowly. Use tone and facial expressions to show that you are interested in the subject.



▲ Make eye contact with the person you interview.

Şekil 50. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Her bölümün başında olduğu gibi bu bölümde de akademik bir kelime açıklanarak bölüme başlanmaktadır. Öğrenciye, kitapta ilk olarak yeni insanları keşfetmek için onlarla röportaj yapabileceği belirtilmekte ve röportaj için şu adımları izlemesi gerektiği söylenmektedir:

1. Röportaj yapacağın kişiyi tespit et.
2. Sorularını hazırla.

3. Röportaj yapmadan önce zihninde canlandır.
4. Röportajı yönet.
5. Sınıfa neyi keşfettiğini anlat.

Yukarıdaki adımların her birisi için gerekli açıklamalar ve örneklemeler yapılarak öğrencinin röportajı nasıl yapacağı konusunda gerekli yönlendirmeler adım adım belirtilmektedir. Bu etkinlik ile öğrenci öğrendiklerini gerçek hayatta kullanarak anlamlı bir öğrenme gerçekleştirmiş olacaktır. Sonuç olarak söz konusu öğrendiği bilgileri ve yöntemleri gerçek hayat içerisinde kullanarak hem dil öğrenimini pekiştirmekte hem de sosyalleşerek bilgilerini işlevsel hâle getirmektedir. Aynı zamanda öğrendiklerini arkadaşları ile paylaşarak manevi bir doyum da yaşamakta ve bu tür etkinlikleri rahatlıkla yapabilmek için gerekli özgüveni kazanmaktadır.

Language and Grammar

Language and Grammar

Ask for and Give Information

Role-Play With a group, act out a news conference with explorers of *Titanic*. Some of you ask questions as news reporters. The explorers answer. Use past tense verbs. Trade roles.

Where did you search?

We searched the part of the Atlantic Ocean near New York.

Writing and Grammar

Write About the Past

Study the Models When you write about an event that already happened, you use verbs in the **past tense**. Once you choose a verb tense for your writing, stick with it.

NOT OK

I **walk** through the door of the museum and **looked** at a boat that was 1000 years old! I **wanted** to know if it was real. So I **tap** on the side of the boat and **touched** the surface.

OK

I **walked** through the door of the museum and **looked** at a boat that was 1000 years old! I **wanted** to know if it was real. So I **tapped** on the side of the boat and **touched** the surface.

This writer confuses the reader by switching between past tense and present tense.

This writer sticks to the past tense.

REMEMBER

- Use the past tense to tell about something that already happened.
- Many past tense verbs end in **-ed**.

learned walked

WRITE ON YOUR OWN Write about something you discovered when you were younger. Pay attention to the tense of your verbs. Check your verbs for correct spelling, too.

Spelling Rules

- Often, you just have to add **-ed**.
look + -ed = looked The guard **looked** right at me.
- If a verb ends in silent **e**, drop the **e** before you add **-ed**.
like + -ed = liked He **liked** his job.
- If the verb has one syllable and ends in one vowel and one consonant, double the consonant.
plan + n + -ed = planned He **planned** to walk to the museum.
- If the verb ends in a consonant + **y**, change the **y** to **i**. Then add **-ed**.
study + -ed = studied He **studied** ways to protect old ships.

Şekil 51. Inside ders kitabı örnek görsel. Saldana, R. (2009). INSIDE Language, Literacy and Content, National Geographic: Hampton Brown

Bu bölümde, öğrencinin fiilleri geçmiş zamanda kullanması hedeflenmektedir. Bu hedef için öğrenciler beraber drama etkinliği hazırlayacaklardır. Dramanın konusu, Titanic hakkında bir konferans düzenlenmesidir. Grubun bir kısmı kâşiflerden diğer kısmı ise bu kâşiflere soru soranlardan oluşacaktır. Konuşmaları esnasında fiilleri geçmiş zamana göre kullanacaklardır. Böylece geçmiş zaman konusu, bağlamı içerisinde gerçek hayatla ilişkilendirilerek ve canlandırılarak işlevsel bir işlenmiş ve öğrenilmiş olacaktır. Yapararak/yaşayarak öğrenme anlayışı ile konu sıkıcı olmaktan çıkarak öğrencilerin keyif alacağı bir hâle getirilmekte ve daha etkili öğrenme gerçekleşmektedir.

Writing and Grammar

Bu bölümde, geçmiş zamanla ilgili iki paragraf paylaşılmış ve buradaki geçmiş zaman eki almış fiiller renkli ve koyu şekilde gösterilerek öğrencinin dikkati çekilmeye çalışılmıştır. Öğrenciden buradaki fiillerin nasıl kullanıldığını incelemesi istenmiştir.

Diğer bölümde de yukarıdaki paragraflar gibi, kendi başından geçen bir olayı geçmiş zamanı kullanarak anlatması istenmiştir.

Son bölümde ise bir kural kutucuğu bulunmaktadır. Burada hangi fiillerin hangi geçmiş zaman ekini nasıl farklı şekilde aldığı örnek cümle ve açıklamaları ile birlikte verilmektedir.

4.8. “Türkçe ve Türk Kültürü” Ders Kitapları ile “Inside” Ders Kitabının Karşılaştırması

I. GENEL GÖRÜNÜM

1. Kitaplar ders kitabı mıdır? Yardımcı kaynaklar ile desteklenmekte midir?

Kitaplar ders kitabı olarak hazırlanmıştır. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları için ayrıca çalışma kitapları da bulunmaktadır. Inside ders kitapları ise beceri temelli bir kitap seti olarak hazırlanmıştır. Çocuklar üst seviyelere geçtikçe okuma, yazma ve gramer kitapları ile desteklenmektedir. Ayrıca National Geographic yayınları tarafından, dijital kaynaklarla kitaplar desteklenmektedir.

2. Kitapların öğretmen kılavuz kitapları var mıdır?

Hem Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları ve hem de İnside ders kitapları için öğretmen kılavuz kitapları bulunmaktadır.

Kılavuz kitaplar dikkatlice incelendiğinde İnside ders kitabının Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabına göre oldukça detaylı ve işlevsel hazırlandığı görülmektedir. Özellikle dijital kaynaklardaki yönlendirmeler öğrencilere çok faydalı olabilecek niteliktedir. Ayrıca İnside ders kitabı için hazırlanmış olan kılavuz kitapta bütün etkinlikler detaylı bir şekilde açıklanmaktadır. Bu durum öğretmenler açısından son derece işlevsel ve yönlendiricidir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları için hazırlanmış öğretmen kılavuz kitabının, İnside öğretmen kılavuz kitabına göre çok yüzeysel kaldığı söylenebilir.

3. Test ve alıştırma kitapları var mıdır?

Her iki ders kitabı içinde hazırlanmış bir test kitabı bulunmamaktadır. İnside ders kitapları metinlerle beraber etkinlik yapacak şekilde düzenlendiği için bir nevi alıştırma kitabı ile ders kitabı birleştirilmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı için ise her sınıf düzeyinde ayrı ayrı hazırlanmış çalışma kitapları bulunmaktadır. Metinle ilgili alıştırmalar açısından metnin ve alıştırmaların aynı kitap içerisinde yer alması öğrenci açısından daha işlevsel olarak değerlendirilmiştir.

4. Ders kitabını destekleyecek yardımcı araç-gereç (film, video kaseti, diya, ses bandı) mevcut mudur?

İnside ders kitaplarını destekleyecek çok zengin içerikler ve yardımcı kaynaklar bulunmaktadır. Kitaplarla bağlantılı zengin bir dijital içerik ile kitaplar desteklenmektedir. Bu dijital kütüphane de ses kayıtları, zenginleştirilmiş e-içerikler, videolar gibi teknolojinin imkânlarından faydalanılmıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarına destek olarak sadece dinleme metinlerinin ses kayıtları bulunmaktadır.

II- FİZİKSEL GÖRÜNÜM

1. Kitapların kapakları;

a) Renkli midir?

Hem Türkçe ve Türk Kültürü, hem de İnside ders kitaplarının kapakları renklidir.

b) Kapağın albenisi var mıdır?

Türkçe ve Türk Kültürü kitap kapağının öğrenciler açısından çok dikkat çekici ve albenisi olduğu söylenemez. Canlı ve dikkat çekici renkler yerine daha mat ve soluk renkler kullanılmıştır.

İnside ders kitabının kapağında daha canlı ve dikkat çekici renkler kullanılmıştır. Kapağın albenisi yüksektir.

c) *Kapak kartondan mıdır?*

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının kapakları bristol kartondandır. İnside ders kitaplarının kapakları ise lüks kartondandır.

2. *Kitapların ebatları nasıl?*

Her iki kitapta büyük (19*27) ölçülerde hazırlanmıştır.

3. *Kitabın forma sayısı kaçtır ve formalar dikişli midir?*

Kitap 11 formadan oluşmaktadır ve formalar dikişli değildir. İnside ders kitaplarındaki forma sayıları farklılık göstermektedir ve dikişli değildir.

4. *Kitaplardaki punto büyüklüğü ve harf özelliği sınıf seviyesine uygun mudur?*

Her iki kitaptaki punto büyüklüğü ve harf özelliği sınıf seviyelerine uygundur.

5. *Kitapların iç düzeni;*

a) *Sayfalar 1. Hamur mudur?*

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında 1. hamur kağıt kullanılmıştır. İnside ders kitaplarında ise kuşe kağıt kullanılmıştır. 1. hamur kağıtta parlama problemi olmamakta ve göz okuma esnasında daha az yorulmaktadır. Kuşe kağıtta ise ışığın açısına göre parlama olabilmekte ve okuma esnasında göz daha fazla yorulabilmektedir. Fakat görsellerin kalitesi ve albenisi daha yüksek olmaktadır. Bu durum metinleri öğrenci açısından daha ilgi çekici kılmaktadır.

b) *Ciltli midir?*

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları ciltli değildir. İnside ders kitapları ise ciltlidir.

6. *Kitaplardaki resimler sınıf düzeyine uygun mudur?*

Planlı eğitim uygulamalarında kullanılan ders kitapları; açıklayıcı, yönlendirici, tamamlayıcı resim, grafik, şekil gibi öğretim materyallerine yer vererek öğrenme-öğretme sürecini daha canlı, ilgi çekici ve aktif hâle getirebilir (Küçükahmet, 2001, s. 20).

Seçilen resimler nitelikli, konu ile ilgili, doğal, açık ve anlaşılır olmalıdır. Resimler çok ayrıntılı olmamalı, gerçeği yansıtmalıdır (Güneş, 2007, s. 253). Öğrencilerin derse olan ilgilerini ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırabilmek için ders ve öğrenci kitaplarının konuyla uyumlu, nitelikli resim, grafik, tablo gibi görsel unsurlarla desteklenmesi, kağıt ve baskı kalitesinin iyi olması vb. nitelikleri taşımalıdır (Çelebi, 2014, s. 120-121).

Türkçe ve Türk Kùltürù kitaplarındaki resimlerde belli bir standardın yakalanamadığı söylenebilir. Görsel ve resimlerde; netlik, perspektif, sınıf seviyesine uygunluk, renklerin uyumu ve metinle görsellerin ilişkisi konusunda birtakım problemler bulunmaktadır. Bu duruma örnek olarak 1-3. sınıf ders kitabındaki bazı resim ve görseller paylaşılmıştır. Bu değerlendirmeler Türkçe ve Türk Kùltürù ders kitaplarında görseller açısından bir standart oluşturulamadığını ortaya koymaktadır. Özellikle görüntü kalitesi konusunda büyük problemler bulunmaktadır. Metinlerin yazı ve görsel dengesi açısından uygun olduğu görülürken, görsellerle arasında güçlü bir ilişki kurulamamıştır. Görseller, öğrencilerin estetik duygularına hitap etmede yetersizdir. Bazı görsellerin oldukça küçük olması, renklerinin canlı olmaması, görüntü netliğinin az olması gibi sorunlar görsel ve fotoğrafların sınıf seviyesine uygun olmadığını göstermektedir.

İnside ders kitapları ise görüntü kalitesi açısından oldukça niteliklidir. İnside ders kitaplarında; görsellerin büyük olması, yazı-görsel dengesine uygun olması, renklerin canlı ve dikkat çekici olması, gerçek görsellerin metinle ilişkili olacak şekilde yerinde kullanılması gibi ölçütlerin dikkate alındığı söylenebilir. Aynı zamanda görseller üzerinden kelime öğretimi de yapılmaktadır. Böylelikle soyut kavramların görseller aracılığı ile somutlaştırılarak öğretimin yapılması dil öğretiminin işlevsel bir zeminde yürütölmesine olanak sağlamaktadır. İnside ders kitabında, öğrenciler metne başlamadan önce görseller yardımıyla tahminde bulunabilmekte ve ön bilgileri harekete geçirilerek yönlendirilebilmektedir. Görsellerin metinle i ie geçerek birbirlerini tamamladıkları ve bir bütün oluşturdukları görölmektedir. Böylelikle metinlerin anlaşılmasında görseller aktif olarak kullanılmaktadır.

III- İÇERİK

1. Ders kitapları ile kazanımlar arasında bir tutarlılık bulunmakta mıdır?

İnside ders kitabı için kazanımlar ile kitap arasında bir tutarlılıktan söz etmek mümkündür. Türkçe ve Türk Kùltürù kitapları ile kazanımlar arasında da büyük ölçüde bir tutarlılık olduğu söylenebilir.

a) Kitaplarda okuma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

Hem Türkçe ve Türk Kültürü hem de İnside ders kitaplarında okuma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiştir.

b) Kitaplarda dinleme kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

İnside ders kitaplarında dinleme kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiştir. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında ise dinleme kazanımlarına yeterince yer verilmediği söylenebilir.

c) Kitaplarda konuşma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

Her iki ders kitabında da konuşma kazanımlarına kısmen yer verilmiştir.

d) Kitaplarda yazma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?

Hem Türkçe ve Türk Kültürü hem de İnside ders kitaplarında yazma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiştir.

2. Ders kitaplarında yer alan konular bir önceki ve bir sonraki sınıf/seviye ile ilişkili midir?

İnside ders kitabı içerisindeki konular bir önceki ve bir sonraki seviye ile ilişkili olacak şekilde ve yakından uzağa ilkesi dikkate alınarak düzenlenmiştir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki konular bir önceki ve bir sonraki sınıf ile paralellik gösterecek şekilde hazırlanmıştır.

3. Konular gelecekteki yaşama hazırlayıcı nitelikte midir?

İnside ders kitabındaki konular öğrencileri gelecek yaşama hazırlayıcı nitelikte hazırlanmıştır. İncelenen kitaptaki tema başlıklarından bazıları şöyledir: “Özgürlük İçin Mücadele, Yaşam İçin Su, Sanat ve Ruh, Keşfe Yolculuk, Doğal Felaketler (Güçler) vb.” Öğrencilerin karşılaşabilecekleri güçlükler, doğa ve yaşam arasındaki denge, sanat ve tasarımın gelecekteki önemi, özgürlük gibi gerçek yaşamla ilişkili kavramlar çocukların seviyesine uygun şekilde kitapta yer almaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında konuların gelecek yaşama hazırlıktan çok kültürel değerler etrafında örgüldendiği görülmektedir. Öğrencide millî bir kimlik inşa etme çabası kitaplarda ön plandadır. Dolayısıyla kitaplardaki temalar kültür aktarımı ve Türkiye bilgisi öğretimine yönelik düzenlenmiştir.

4. Metinler öğrencinin yaş ve seviyesine uygun mudur?

İnside ders kitaplarının hangi yaştaki öğrenciler için hazırlandığı belirtilmediği için bu konuda yorum yapılamamaktadır. Fakat kitaplar seviyelere göre düzenlenmiştir. Seviyelerde aşamalılık ilkesine dikkat edilmiştir. Programda öğretmenlerin iki dillilik konusunda uzman oldukları ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre metinleri seviyeye uygun olarak düzenleyebilecekleri ifade edilmektedir. Dil öğrenimi konusundaki hedef kitlenin sınıf ve yaş düzeyinde heterojen bir öğrenci grubundan oluştuğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla kitapların düzenlenmesinde yaş ölçütünden ziyade seviye durumu göz önünde bulundurulmuştur.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının yaş ve sınıf seviyesi açısından öğrencilere uygun olmadığı söylenebilir. Kitaplar seviye üstü hazırlanmıştır. Özellikle FOG ve Close testleri bu durumu net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra yurt dışında görev yapan öğretmenler de kitapların seviye üstü olduğunu ifade etmektedirler.

5. Metinler öğrenciyi okumaya özendirici nitelikte midir?

İnside ders kitapları ile ilgili kısıtlı sayıda yapılan görüşmelerde metinlerin öğrenciyi okumaya özendirici nitelikte olduğu değerlendirilmektedir. Özellikle metinlerin konusu, öğrencilerin ilgilerinin dikkate alınması, kitapların dijital kaynaklarla desteklenmesi, seçilen konularda öğrencinin yaşamından hareket edilmesi, resim ve fotoğrafların profesyonelce seçilmesi ve metinleri güçlü bir şekilde desteklemesi, etkinliklerin gerçek hayatla ilişkilendirilerek takım çalışmasına uygun şekilde yapılandırılması gibi ölçütler dikkate alındığında metinlerin öğrenciyi okumaya özendirici olduğu söylenebilir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki metinlerin söz konusu ölçütler çerçevesinde okumaya özendirici nitelikten uzak olduğu tespit edilmiştir.

6. Metinler öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına uygun mudur?

İnside ders kitaplarındaki metinler öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına uygun nitelikte hazırlanmıştır. Özellikle göçmen bir öğrencinin okuldaki ilk gününün anlatıldığı “Growing Together (Birlikte Büyüyelim)” adlı metin, öğrencinin kendi yaşamıyla empati kurması açısından son derece isabetli seçilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına büyük ölçüde kitapta yer verildiği görülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına yönelik metinler oldukça azdır. Bu durumun temel sebebi, çocuklara yoğun bir biçimde kültür aktarımı yapılmak istenmesidir.

7. *Metinler öğrenci tarafından anlaşılır nitelikte midir?*

İnside ders kitaplarının hangi yaş grubundaki öğrencilere göre yazıldığı belirtilmediği için bu konuda yorum yapılamamaktadır. Diğer yandan kitaplardaki dilin açık, sade ve anlaşılır olduğu görülmektedir. İnside ders kitabının seviyelere göre hazırlandığı göz önünde bulundurulduğunda ilgili seviyedeki öğrenciler açısından kitabın anlaşılır olduğu söylenebilir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki bazı metinler öğrenci tarafından rahatlıkla anlaşılabilir nitelikte değildir. Özellikle somut işlemler döneminde olan öğrenciler için metinlerde geçen soyut ve seviye üstü kelimeler metinlerin öğrenciler tarafında anlaşılabilirliğini güçleştirmektedir. Kitapların anlaşılır olmadığı birçok çalışmada da belirtilmektedir (İnce, 2011; Çakır ve Yıldız, 2016) Araştırma çerçevesinde yapılan testlerde de amaçlı örneklem ile seçilen metinler, öğrencilerin yaş düzeyinin üzerinde çıkmıştır. İlgili örnekler Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının değerlendirildiği bölümde yer almaktadır.

8. *Metinlerin seçiminde günümüz yazar ve şairlerine yer verilmiş mi?*

Her iki ders kitabında da günümüz şair ve yazarlarına yer verilmiştir. İnside ders kitaplarında yazar ve şairler ile ilgili küçük bir bilgilendirme bölümü hazırlanmıştır. Söz konusu düzenleme, öğrencilerin sevdiği şair veya yazarlar konusunda bilgilenebilmesi ve diğer eserlerini okuyabilmesi için son derece yerinde olmuştur.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının yazar ve şairleri arasında günümüzde yaşamayan çok sayıda şair ve yazar bulunmaktadır. Evrensel düzeyde okunan yabancı yazar ve şairlere neredeyse hiç yer verilmemiştir. Komisyon tarafından ders kitabı için yazılmış çok sayıda metin bulunmaktadır. Bu tespitler kitaplarda yazar/şair seçiminde birtakım sorunlar bulunduğu işaret etmektedir.

9. *Metin sayısı yıllık ders saati ile orantılı mıdır?*

Metin sayısı ve yıllık ders saati arasındaki ilişki konusunda öğrencilerin ders saatleri farklılık gösterdiği için bir yorum yapılamamaktadır. Her iki ders yapısında da sınıftaki öğrencilerin yaş düzeyleri farklı dağılım gösterebilmektedir. Araştırma kapsamında ABD'deki (ESL-İngilizcenin İkinci Dil Olarak Öğretimi) derslerinde görev yapan öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin bazı öğrencilerle bire bir çalışma yaptıkları ifade edilmiştir. Dolayısıyla her öğrenci için farklı programlar hazırlanabilmektedir. Bu sebeple metin sayısı ile yıllık ders saati konusunda sağlıklı bir yorum yapılamamaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü ders saatleri ülkelere hatta bölge veya şehirlere göre farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla yıllık ders saati ile metin sayıları hakkında sağlıklı bir değerlendirme yapılamamaktadır. Öğretmen kılavuz kitapta yer alan bilgilerden hareketle bir metnin işlenmesi için 5 ders saati süre öngörülmüştür. Ülkelere göre ise genellikle haftalık 2 saatlik ders süreleri olabilmektedir. Bu bilgiler ışığında genel geçer bir değerlendirme yapılabilmektedir. Öncelikle ders kitaplarının sınıflara göre sistematik bir şekilde hazırlanmadığı görülmektedir. Söz gelimi 1-3. sınıf ders kitabındaki metin sayısı yıllık ders saati açısından yetersiz iken, 4-5. sınıf ders kitabındaki metin sayısının ise yıllık ders saatine göre oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla metinler ile yıllık ders saatleri arasında sistematik bir yaklaşımın ve planlamanın olmadığı söylenebilir.

10. Kitapların sonunda sözlük bulunmakta mıdır?

İnside ders kitapları içinde metinlerin altında renklendirilmiş ve kelimelerin açıklamasının yer aldığı bir sözlük bulunmaktadır. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında ise sözlük kitabın sonundadır.

Kelimelerin metnin altında gösterilmesi, öğretiminde sağladığı rahatlık ve yakın ilişki sebebiyle daha işlevseldir. Çünkü öğrencinin öğrenmesi beklenen kelime hem metin içinde dikkat çekici bir biçimde gösterilmekte hem de sayfanın alt bölümünde anlamı açıklanmaktadır. Bu yaklaşım sayesinde öğrenci kelimeyi cümle içerisinde görerek daha kalıcı öğrenmektedir.

11. Kitapların sonunda kaynakça bulunmakta mıdır?

İnside ders kitapları kaynakça açısından oldukça zengin hazırlanmıştır. Temaya hazırlanırken öğrenciler kaynak metinlere yönlendirilmektedirler. Aynı zamanda internet araştırmalarında kolaylık olması açısından önemli ve büyük kütüphanelerin dijital ortamlarına erişilebilecek şekilde yönlendirmeler de yapılmaktadır. Bunların yanı sıra özellikle videolarla desteklenmiş yardımcı kaynaklar ile öğrenciler metnin konusu hakkında derinlemesine bir bilgiye sahip olmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabında, bazı metinlerde metnin sonunda kaynakça paylaşılmıştır.

12. Metinler kültür aktarımı yapmaya uygun mudur?

İnside ders kitaplarında kültürel unsurlar çok fazla ön planda değildir. Kültürel unsurların aktarımı örtük bir şekilde gerçekleştirilmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının hazırlanmasındaki temel felsefenin kültür aktarımı üzerine olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarındaki metinler kültür aktarımı yapacak şekilde hazırlanmıştır. Fakat metinlerin, öğrencilerin seviyelerine ve bilişsel özelliklerine uygun olmaması, aşırı didaktik olması gibi durumlar kültür aktarımını olumsuz etkilemektedir. Aynı zamanda kültürel unsurların gelişmiş güzel kullanılmasından kültür aktarımı ile ilgili bir planlamanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

IV- KELİME VE CÜMLE YAPISI

1. Kitaplarda açık, sade ve yaşayan bir kullanılmış mıdır?

Her iki ders kitabında da açık, sade ve yaşayan bir dil kullanıldığı söylenebilir.

2. Cümleler sınıf düzeylerine uygun uzunlukta mıdır?

İnside ders kitaplarında hangi kitabın hangi sınıf seviyesi için yazıldığı belirtilmediği için bu konuda bir yorum yapılamamaktadır. Ancak seviyeler açısından değerlendirildiğinde cümle uzunluklarının seviyelere uygun olduğu ifade edilebilir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki metinlerde yer alan bazı cümlelerin sınıf düzeyinin üzerinde bir uzunlukta olduğu tespit edilmiştir.

3. Yazım kurallarına uygun mudur?

Her iki ders kitabında yer alan metinler yazım kurallarına uygundur.

4. Metinler yeni kelime öğretimi yapmaya uygun mudur?

İnside kitabının güçlü taraflarının başında kelime öğretimi gelmektedir. Kelime öğretimi için metne başlamadan önce ciddi bir hazırlık yapılmaktadır. Bu noktada görseller de kelime öğretimine uygun şekilde seçilmektedir. Kelime öğretimine yönelik stratejilerle ilgili öğrenciler bilgilendirilmektedir. Aynı zamanda metinlerde dikkat çekici biçimde kelimeler renkli olarak işaretlenmektedir. Bu kelimelerin anlamları metnin altındaki sözlükte açıklanmaktadır. Kelime öğretimine yönelik en önemli etkinlik ise kelimelerin açıklaması ile birlikte, türünü ve telaffuzunu belirten resimlendirilmiş bir sözlük hazırlanmış olmasıdır. Öğretilmek istenen kelimeler, kullanım sıklığı yaygın ve öğrencinin seviyesine uygun kelimelerden seçilmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında kelime öğretimine yönelik çok sayıda etkinlik bulunmaktadır. Fakat bu etkinliklerde dikkat çeken önemli eksiklikler göze çarpmaktadır. Bunların başında kelimelerin öğrencilerin yaş ve seviyelerine uygun olmaması gelmektedir.

Günlük yaşamda nadiren kullanılan kelimelerin seçilmiş olması, öğrenciler açısından soyut kalabilecek kelimelere yer verilmesi, kelimelerin öğretiminde görsellerin kullanılmamış olması gibi durumlar; öğretilmek istenen kelimeler konusunda gelişi güzel tercihler yapıldığını göstermektedir. Bu olumsuz durumların yanı sıra öğretilmek istenen kelimelerin cümle içinde kullanılmaya çalışılmasına teşvik edilmesi olumlu bir özellik olarak dikkat çekmektedir.

V- ALIŞTIRMA VE DEĞERLENDİRME

1. Kitaplarda dört temel dil becerisini geliştiren etkinliklere yer verilmiş midir?

İnside ders kitaplarında dört temel beceriyi geliştirici etkinliklere yer verilmiştir. Dört temel beceriye yer veren etkinlikler oldukça sistemli ve planlı bir şekilde hazırlanmıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabında sadece okuduğunu anlama sorularına yer verilmiştir. Etkinlikler çalışma kitabında yer almaktadır. Fakat konuşma ve dinleme becerisine yönelik etkinliklere kısıtlı şekilde yer verildiği tespit edilmiştir. Etkinliklerin sadece çalışma kitabında yer alması öğrenci açısından metin ve etkinlik ilişkisinin takibini güçleştirmektedir.

2. Kitaplarda dört temel beceri arasında denge kurulabilmiş midir?

İnside ders kitabında, beceriler arasında büyük ölçüde bir denge kurulabildiği söylenebilir. Bununla beraber okuma becerisi etkinlikleri diğer becerilere göre daha ağırlıklı olarak kitaplarda yer almıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü kitaplarında beceriler arasında bir denge kurulamamıştır. Yazma becerisine yönelik etkinliklere çok fazla yer verildiği görülmektedir. Okuma ve konuşma becerisi daha kısıtlı şekilde yer almıştır. Dinleme becerisine yönelik etkinliklere ise oldukça az yer verilmiştir.

3. Etkinlikler sınıf düzeyine göre mi hazırlanmıştır?

İnside ders kitaplarında etkinler sınıf düzeyine göre değil; başlangıç, orta, ileri ve daha ileri seviyelerine göre hazırlanmıştır. Söz konusu seviyeler göz önünde bulundurulduğunda etkinliklerin seviyelere göre hazırlandığı söylenebilir.

Türkçe ve Türk Kültürü çalışma kitapları, 1-3., 4-5. ve 6-7. sınıflara göre hazırlanmıştır. Etkinliklerin sınıf seviyeleri konusunda bir karmaşa bulunmaktadır. Sınıf seviyelerinin bu şekilde olması sebebiyle sağlıklı bir yorum yapılamamaktadır. Etkinlikler genel olarak

değerlendirildiğinde bazı etkinlerde nitelik açısından birtakım problemler olduğu bu sebeple sınıf seviyelerine uygun olmadığı ifade edilebilir.

4. *Kitaplarda araştırma ve inceleme yapmaya yönelik soru, ödev vb. çalışmalar düzenlenmiş midir?*

İnside ders kitabının güçlü olduğu yönlerden biri de öğrencileri araştırma ve inceleme yapmaya yönlendiren çok sayıda etkinliğin olmasıdır. Özellikle takım çalışmasına yönelik araştırma soruları dikkat çekmektedir. Ayrıca dijital ortamda öğrencilerin bilgiye daha rahat ulaşabilmeleri için çok sayıda kaynağa yönlendirme yapılmaktadır. Araştırma soruları ve ödevlerinin gerçek yaşamla ilişkilendirilerek yapılandırıldığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin hem dilsel işlevlerini geliştirmelerine hem de konu hakkında bilgilenmelerine yardımcı olmaktadır. Araştırma soruları öncesinde öğrencide konuya ilişkin merak duygusu oluşturulmakta ve sonra araştırma soruları ile öğrenci konunun içine çekilmektedir. Böylelikle dil gelişimi konunun gerçek yaşam bağlamı kapsamında ilerlemektedir. Diğer taraftan kitabın önemli özelliklerinden birisi de araştırma konuları konusunda öğrenciye öncelikle nasıl araştırma yapılacağına ilişkin bilgi verilmesidir. Öğrenci araştırma yapmadan önce araştıracağı konularda hangi metodolojileri kullanabileceğini öğrenmektedir. Bu kazanım sayesinde öğrenciler bağımsız olarak nitelikli araştırmalar yapabilme becerisine sahip olmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin otonom öğrenme becerisini yani özerk olarak kendi başlarına öğrenme becerisini desteklemektedir. Otonom öğrenme dil öğreniminde önemli bir noktayı oluşturmaktadır. Dil gelişiminin süreklilik arz etmesi için dersin dışında da öğrenme sürecinin devam etmesi gereklidir. Bu beceriyi kazanmış öğrenciler kendi dil gelişimlerini sınıf dışında da güçlü bir şekilde sürdürebilirler.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında araştırma ve inceleme yapmaya yönelik kısıtlı sayıda soru ve ödev bulunmaktadır. Söz konusu soruların bilgi basamağında olduğu ve öğrencilerin üstbilişsel becerilerini desteklemediği tespit edilmiştir. Ayrıca sorular, öğrencilerin ilgisini çekebilecek şekilde yapılandırılmadığı için ders dışındaki öğrenme sürecini desteklemede yetersizdir.

5. *Kazanımları ölçmeye yönelik etkinliklere yer verilmiş mi?*

Her iki ders kitabında da kazanımları ölçmeye yarayan etkinliklere yer verilmiştir.

6. *Farklı ölçme araçlarına yer verilmiş midir?*

Her iki ders kitabında da farklı ölçme araçlarına yeteri kadar yer verilmiştir.

7. Ünite sonlarında herhangi bir değerlendirme yapılmış mıdır?

İnside ders kitabında ünite sonlarında herhangi bir değerlendirme yapılmamıştır. Her yılın Mayıs ayında eyalet genelinde bir genel sınavla öğrencilerin durumu ölçülmektedir. Ayrıca program kapsamında öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmış online testler ile öğrenciler kendi durumlarını ölçebilmektedirler.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarının güçlü yanlarının başında değerlendirme kısmı gelmektedir. Ünite sonlarında sadece 4-5. sınıf ders kitaplarında ünite değerlendirme soruları yer almaktadır. Bunun dışında akran değerlendirmesi, öğrenci ve öğretmen gözlem formları, kazanımları değerlendiren gözlem formları, performans görevleri gibi ölçme araçlarına yer verilmiştir.

8. Dil bilgisine yönelik etkinliklere yer verilmiş midir?

Her iki ders kitabında da dil bilgisine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. İnside ders kitaplarında dil bilgisi ile ilgili ayrı bölümler bulunmaktadır. Fakat bu bölüm salt gramer ağırlıklı yapılandırılmamıştır. Öğrenciye konuyla ilgili örnekler verilmekte, öğretilmek istenen yapı bağlamı içerisindeki paragraf ya da cümleler içerisinde gösterilmektedir. Sonrasında gerekli açıklamalar yapılmakta ve uygulama üzerinde örnekler verilmektedir. Öğrenci, öğretmeni ile birlikte uygulama yaptıktan sonra öğrendiği yapıyı kendisi örnekler üzerinde çalışmaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarında dil bilgisi yapıları örtük bir biçimde verilmektedir. Dil bilgisi konuları ile ilgili uygulama örnekleri ve açıklamalar bulunmamaktadır. Öğrenci doğrudan örnekler ile karşılaşmaktadır. Öğrencinin bu tür bir yaklaşımla dil bilgisi konusu hakkında bir bilgisi olmaksızın dil bilgisi yapılarını öğrenmesi mümkün değildir. Anlaşılması güç olan dil bilgisi yapılarının açıklamalı ve örnek uygulamalarının yapılarak kitapta yer alması daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili öğrenimleri sırasında karşılaştıkları birçok güçlükten bahsedilmektedir. Bunlar arasında;

1. Öğretmen yetersizliği,
2. Derslik problemi,
3. Yaşanılan ülkedeki eğitim politikalarından ve bürokrasiden kaynaklı problemler,
4. Ders materyallerin yetersizliği ve niteliği problemi,
5. Yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin iki dillilik ile ilgili yeterli bilgilerinin ve donanımlarının olmaması,
6. Yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin yeterli düzeyde ilgili ülkenin dilini bilmemesi,
7. Ailelerin ana dili konusunda yanlış bilgilere sahip olmaları ve gereken hassasiyeti göstermemeleri.

Söz konusu problemler daha fazla olmakla beraber öncelikle ve temel olarak çözülmesi gerekenler sıralanmıştır. Özellikle çalışma kapsamında program ve ders kitapları ölçeğinde karşılaşılan güçlükler odaklanılmış, Türkçe ve Türk Kültürü ders kitapları ve programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

5.1. Sonuçlar

Çalışma kapsamında ortaya çıkan değerlendirmeler; programa ve kitaplara ilişkin sonuçlar ve iki dillilik başta olmak üzere Türkçe ve Türk Kültürü dersinin yapısı ile ilgili genel çıkarımlar çerçevesinde aşağıda sıralanmıştır.

Programa ilişkin sonuçlar;

1. Program ve kitap hazırlama çalışmalarının en önemli ayağını hedef kitlenin doğru ve yakından tanınması oluşturmaktadır. İncelenen programın açıklamalar bölümünde, ğretim yapılacak hedef kitleye ve özelliklerine dair herhangi bir bilgi bulunamamıştır.
2. Program ve kitaplar hazırlanmadan önce öğrenciler, öğretmenler, veliler, alan uzmanları, yöneticiler ve ilgili ülkelerdeki alan uzmanları ve öğretmenleri de kapsayacak şekilde bir ihtiyaç analizi çalışmasının yapılmadığı görülmektedir. İhtiyaç analizi yapılmadan program ve kitapların hazırlanması önemli bir eksikliktir.
3. Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile ilgili yeterli değerlendirme lt bulunmamaktadır. Gözlem formlarının programda bulunması son derece olumlu bir yaklaşımken öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiği bilinmemektedir. Bu durumda öğrencilerin, öğrenme eksiklikleri tespit edilememekte ve geri bildirim yapılamamaktadır. Öğrencilerin eksiklerine ve ihtiyaçlarına göre düzenleme konusunda öğretmenler yeterli veriye sahip değildir. Dolayısıyla ğrencilerin hangi düzeye eriştikleri konusunda somut bilgilere sahip olunamamaktadır.
4. Program sınıflara (1-3., 4-5., 6-7.) göre düzenlenmiştir. Program bu noktada öğrenciler açısından ayırıcı özelliğe sahip değildir.
5. Türkçe ve Türk Kültürü program ve kitaplarını hazırlayan komisyonda; iki dillilik, program geliştirme, ocuk gelişimi ve lme-değerlendirme uzmanlarının yer almaması önemli bir eksikliktir.
6. Programda, dersin hedef ve amaçları ile kazanımlar arasında güçlü bir ilişki kurulamadığı görülmektedir. Öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceriler, “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, sosyal katılım” şeklinde

belirtilmektedir. Söz konusu bu becerilere, kazanımlarda neredeyse hiç yer verilmemiştir.

7. Programda hangi eğitim felsefesinden ve öğretim kuramından ne ölçüde faydalandığı net bir biçimde ortaya konmamıştır. İlgili alanlarda gerekli açıklamaların yapılmamış olması programı uygulayacak öğretmenler ve değerlendirecek uzmanlar için önemli bir sorundur.
8. Programın değerlendirilmesi; programa devam edilip edilmemesi, programın revize edilmesi konularında önemli bilgiler vermektedir. Programın değerlendirilmesi, aynı zamanda öğretim sürecinin de değerlendirilmesidir. Değerlendirme olmaksızın programın başarısı ve sürecin doğru işleyip işlemediği konusunda karar vermek mümkün değildir. Programla ilgili herhangi bir değerlendirme yapılmamış olması programın işlevselliği konusunda önemli soruları gündeme getirmektedir.
9. Kazanımların nasıl sınanacağına ilişkin yeterli bilgilendirme yapılmamıştır. Yani kılavuz kitap yönlendirme ve rehberlik konusunda yetersiz kalmaktadır.
10. Bilişsel ve duyuşsal özelliklerin gerektirdiği durumlar kitaplarda ve programda çok fazla dikkate alınmamıştır. Metinlerin seçiminde ve düzenlenmesinde öğrencilerin içerisinde bulundukları yaş döneminin özellikleri göz önünde bulundurulmamıştır.
11. Kazanımlarda dil bilgisi konuları doğrudan verilmiştir. Öğrenme alanları ve kılavuz kitapta hangi dil bilgisi konularından bahsedileceğine dair herhangi bir bilgilendirme yapılmamıştır. Ders kitaplarında da bu yönde bir hazırlık bulunmamaktadır.

Türkçe ve Türk Kültürü ders ve çalışma kitaplarına ilişkin sonuçlar;

12. Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile Türk çocuklarının yaşadıkları ülkelerin ana dil, yabancı dil veya ikinci dil dersleri üzerinden programlar ve ders kitapları üzerinden bir ilişki kurulmamıştır. Öte yandan Türk çocuklarının akademik gelişimlerine ilişkin kullanım sıklığı olan farklı disiplinlerdeki kavramları bilmeleri önem arz etmektedir. Bu çerçevede diğer derslerle konu, kavram ve kelime yönünden güçlü bir ilişki kurulmadığı tespit edilmiştir. Hazırlanan program ve kitaplarda; özellikle fen bilimleri, teknoloji, tasarım, sanat alanlarında içeriklere yer verilmemiştir. Bunun yanı sıra sosyal bilgiler dersi ve tarih alanı ile güçlü bir ilişki kurulmuştur. Ancak söz konusu ilişki tek boyutludur. Tek

düze bir yaklaşımla aynı temalar her sınıfta tekrar işlenmiştir. Bu alanda içerik seçiminde çeşitlilik sağlanmadığı görülmektedir.

13. Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabı; Türkçe dersi kitabı olmasının yanı sıra aynı zamanda Sosyal Bilgiler ve Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi kitabı hüviyetindedir. Öğrencilerin Türkçe dışındaki diğer dersler kapsamında öğrenilen bilgileri edinmeleri beklenmektedir. Ana dili derslerinde, bireylere kimlik kazandırma ilkesinden yola çıkılarak sosyal bilgiler ve din kültürü ve ahlâk bilgisi konularına yer verildiği görülmektedir. Dil ve kimlik oluşumunun yakın ilişki içinde olması sebebiyle böyle bir yaklaşımın benimsendiği düşünülmektedir.
14. Ders içinde ve dışında kullanılabilecek destek materyaller konusunda önemli bir eksiklik bulunmaktadır. Türkçe öğrenimine yönelik ders saatlerinin çok kısıtlı olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin Türkçe ile ilişkilerinin ders dışında da devam etmesi gereklidir. Öğrencilerin yönlendirilebileceği gerekli kaynakların ders içinde ve dışında verilmemesi büyük bir eksikliktir.
15. Çalışma kitaplarında yer verilen etkinlikler okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri açısından değerlendirildiğinde dengeli bir dağılım yapılmadığı görülmektedir. Yazma becerisine yönelik etkinliklerin yoğunluğu sebebiyle diğer becerilerin kazandırılması konusunda güçlükler yaşanması olası bir durum olarak değerlendirilmektedir.
16. Ders kitabı ve çalışma kitapları ayrı ayrı basılmıştır. Kitapların ayrı basılması öğrencinin derste iki kitabı aynı anda takibini gerektirmektedir. Bu durum öğrencinin ilgili metin ve etkinlikler arasında ilişki kurmasını ve takibini güçleştirmektedir.
17. Yurt dışında yaşayan öğrencilerin iyi ihtimalle haftada iki saat Türkçe ders alabildikleri düşünüldüğünde kitaplarda tanıtıcı, açıklayıcı ve öğrenmeye rehberlik eden bir kurgunun olması önem arz etmektedir. Öğrenciler ders öncesinde veya sonrasında ilgili bölümlere bakarak derse daha hazır gelebilecekleri gibi derste konuyu anlamadıklarında sonrasında kendi öğrenme hızlarında konu üzerinde çalışabileceklerdir. Kitapların kurgusuna bakıldığında bahsi geçen değerlendirmelerin dikkate alınmadığı görülmektedir.
18. Çalışma kitabındaki etkinliklerde, farklı düşünme yolları, yeni bakış açıları, perspektif geliştirmeye yönelik stratejiler, araştırma sorularının nasıl cevaplanabileceğine yönelik

uygulamalı örnekler ve yönlendirmeler yer almamaktadır. Öte yandan metinlerde ve etkinliklerde grafik ve tablolar hiç kullanılmamıştır.

19. Öğrenciler temaya ve konuya hazırlık aşamasında çok fazla soru ve uygulama ile karşılaşmamaktadır. Destek materyallerle, sorularla ve zengin video içerikleri ile temaya, üniteye ve konuya hazırlık yapılmadığı görülmektedir. Bu konu ile bağlantılı olarak çalışma kitaplarındaki araştırma sorularının sayısının da son derece az olduğu tespit edilmiştir.
20. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek yaşam içinde kullanabilecekleri etkinlikler düzenlenmesi öğrenilenlerin hayata geçirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bu anlamda öğrenci-öğretmen-veli-sosyal çevre arasındaki ilişkiyi ön plana çıkaracak etkinliklerin sayısının oldukça az olduğu görülmektedir.
21. Kitaplardaki temalar oldukça sınırlıdır. Her sınıfta aynı temalar işlenmektedir.
22. Kitaplarda görülen eksikliklerden birisi de akran öğrenmesine yeterince yer verilmemesidir. İşbirlikçi öğrenme, grupta öğrenim, drama ve canlandırmaya yönelik etkinliklerin sayısı oldukça azdır.
23. 1-3. sınıf ve 4-5. sınıf ders kitaplarında bilgilendirici metinlerin ağırlığı fazladır. Bahsedilen sınıf düzeyleri açısından öyküleyici ve şiirsel metinlere yeterince yer verilmemiştir. Bilgilendirici metinlerinin sayısının fazla tutulması ders kitaplarını didaktik bir tarza büründürmektedir.
24. Kılavuz kitapta bir metnin işlenmesi için 5 ders saati süre öngörülmüştür. Bu açıdan yapılacak bir değerlendirmede sınıflara göre metin sayıları ile yıllık ders saati arasında oransal düzeyde bir paralellik bulunmamaktadır.
25. Kelime öğretimi ile ilgili ders kitaplarında çok sayıda etkinliğe yer verilmiştir. Bununla beraber kelime öğretimine yönelik etkinlikler konusunda kitaplarda büyük eksiklikler ve yanlışlıklar göze çarpmaktadır. Bazı kelimelerin seviye üstü olmaları, kullanım sıklığı ve yaygınlığı açısından güncelliğini yitirmiş kelimelerin tercih edilmesi dikkat çeken problemler arasındadır. Kelimelerin öğrenilmesine yönelik önemli bir metodoloji sorunu bulunmaktadır. Kelime öğretiminde, özellikle alt sınıflarda öğretilmek istenen kelimelere yönelik açıklayıcı, tanımlayıcı, sezdirici etkinliklerin sayısının oldukça az olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda kelimeler metni okumaya başlamadan önce

çalışılmalı, metinde öğretilmek istenen kelimeler dikkat çekecek şekilde vurgulanmalı ve ilgili kelime ilgili metnin altında bulunmalıdır. Aynı zamanda kelimeler ve görselleri arasında çok az ilişki kurulduğu görülmektedir. Özellikle görsellerden hareketle kelime öğretiminin çok az yapıldığı tespit edilmiştir. Bağlamından hareketle ve gerçek yaşamla ilişki kurularak kelimelerin öğretiminin yapılmadığı görülmektedir. Kelime öğretiminde öğrenciler genellikle sözlük kullanmaya yönlendirilmekte ve sözlükteki anlamdan hareketle kelimeyi cümle içinde kullanmaları beklenmektedir.

26. Ders kitaplarındaki görsellerin seçiminde ciddi bir nitelik sorunu bulunmaktadır. Görseller, ders kitaplarında işlevsel bir şekilde kullanılmamıştır. Görseller, öğrenciler açısından yeterince ilgi ve dikkat çekici değildir. Öte yandan görsellerin kapsayıcılık özelliğinin de sınırlı olduğu görülmektedir. Görseller üzerinden metnin tahminine yönelik ya da kelime öğretimi yapmaya uygun etkinliklerin tasarlanması güç görülmektedir.

27. Metin tercihlerinde evrensel ölçekteki yabancı yazarlara neredeyse hiç yer verilmemiştir.

28. Metinlerin sonunda metnin yazarı/şairi hakkında tanıtıcı yazılar bulunmamakta ve yazarın/şairin diğer eserlerine yönlendirme konusunda herhangi bir bilgiye yer verilmemektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü dersleri genel yapısı ile ilgili genel değerlendirmeler;

29. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları iki dilli olarak kabul edilmektedir. İki dillilik ile ilgili gerekli değerlendirmelerin ve yönlendirmelerin programda yeterli ve yönlendirici bir şekilde yer alması gerekir. Çünkü Türkiye’den görevlendirilen sınıf ve Türkçe öğretmenleri, iki dillilik ile ilgili yeterli bilgi ve tecrübeye sahip değildirler. Ayrıca hazırlanan program ve kitaplardaki belirleyici kavramların Türkiye’de yaşayan çocuklar gibi düşünülerek değil yurt dışındaki Türk çocuklarına göre değerlendirilmesi gerekir. Bu bağlamda iki dillilik kavramının ortaya koyduğu bakış açısının programda ve kitaplarda yer almadığı anlaşılmaktadır. Program ve kitapların merkezinde iki dillilik kavramının bulunmaması program ve kitapların işlevselliği konusunda ciddi soru işaretlerine sebep olmaktadır.

30. Öğretmenler için hazırlanan kılavuz kitaplar, gerekli yönlendirmeleri yapma noktasında yetersiz kalmaktadır. Kılavuz kitapta öğretmenlerin ne tür öğretim problemleri ile karşılaşabileceği ve bu durumlara nasıl çözümler üretebileceği konusu üzerinde

durulmamıştır. Yine kılavuz kitapta; hangi konu ile hangi kavramların öğretileceği, hangi dil yapıları üzerinde durulacağı, hangi kültürel değerlerin kazandırılacağı gibi hususlarda bütüncül bir yaklaşımın benimsenmediği görülmektedir. Söz konusu durumlara ilişkin bir belirtke tablosu hazırlanmamıştır.

31. Ders kitapları ve programlar hazırlanırken 1-3., 4-5., 6-7. ve 8-10. sınıflara göre hazırlanmıştır. Sınıfların bu şekilde gruplanması ile ilgili kılavuz kitapta ve programda herhangi bir açıklama yapılmamıştır. Bu sınıflama ders işleyen öğretmenler ve öğrenciler açısından birtakım zorlukları beraberinde getirmektedir. Mesela 1. sınıf seviyesindeki öğrenci ile 3. sınıf seviyesindeki öğrencinin ilgileri, öğrenme süreçleri, ihtiyaçları oldukça farklıdır. Bu öğrencilerin aynı program ve kitaplar kapsamında değerlendirilmesi doğru bir yaklaşım değildir.
32. Kültür aktarımı konusunda doğrudan bir yaklaşımın benimsendiği görülmektedir. Çocukların içinde bulundukları yaş dönemleri düşünüldüğünde kültürel kavramların örtük bir biçimde verilmesi ve sezdirilmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca kültür aktarımı çerçevesinde hangi kültürel unsurların verileceğine ilişkin net bir yol haritası bulunmamaktadır. Kültür aktarımını bu denli merkeze alan kitaplarda hangi kültürel değerlerin nasıl sunulabileceği ile ilgili derinlikli ve planlı bir çalışma yapılmamış olması kitapların önemli eksikliklerindendir. Kültürel kavramların hayatın içinde ve bağlamında zengin içeriklerle (videolar, ses kayıtları, materyaller) desteklenmeden öğretilmesi tekrar gözden geçirilmesi gereken konular arasındadır.
33. Kılavuz kitapta öğretmenin çok sayıda görevinin olduğu görülmektedir. Öğretmenin, iyi ihtimalle haftada 2 saat Türkçe dersi yapabildiği öğrencilerle ilgili görev ve sorumlulukları süre dikkate alındığında oldukça fazla olarak değerlendirilmektedir.

5.2. Öneriler

Türkçe ve Türk Kültürü dersi kapsamında öneriler beş başlık altında incelenmiştir. Bu başlıklar; Türkçe ve Türk Kültürü dersi ile ilgili bütüncül bir bakışla ele alınan yapısal öneriler, programa ilişkin öneriler, kitaplara yönelik öneriler, kültür aktarımı konusundaki öneriler ve öğretmenlere yönelik öneriler şeklinde ele alınmıştır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersine ve dil gelişimine yönelik bütüncül bakışla ele alınan genel öneriler;

1. Öğretmen kılavuz kitabı gerekli yönlendirme ve rehberlikleri yapabilmek için daha nitelikli hâle getirilmelidir. İki dilli öğrencilerin dilsel gelişimini açıklayan bilgilerin paylaşılması büyük öneme sahiptir. Dolayısıyla kılavuz kitapta iki dillilik kavramını açıklayıcı bilgilere yer verilmeli ve alanla ilgili kaynaklara yönlendirme yapılmalıdır.
2. Dönem başında henüz dersler başlamadan önce öğrencileri daha yakından tanımak için tanılayıcı bir sınav yapılmalıdır. Böylelikle öğrencilerin hazırbulunuşluk durumları belirlenebilecektir. Sınav sonucunda öğrenciler farklı gruplara ayrılmalıdır. Öğrencilerin ana dillerini ne ölçüde öğrenebildiklerini ölçen aylık, dönemlik ve yıl sonunda yapılmak üzere sınavlar hazırlanmalıdır. Bu sınavların sonuçlarına göre öğrencilerin durumları her sene raporlanmalı ve öğrenci dil gelişim dosyası altında takip edilmelidir. Öğrenci ile ilk defa karşılaşacak öğretmen için bahsedilen bu raporlar hem öğretmene hem de programı ve ders kitaplarını hazırlayan uzmanlara fikir verici nitelikte olacaktır.
3. Ders kitapları sınıflara göre değil seviyelere göre hazırlanmalıdır. Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde ön görülen seviyeler de bu hazırlama sürecine rehberlik edebilir.
4. Ders kitaplarına ek olarak destek materyaller çerçevesinde online materyaller hazırlanmalı ve öğrenci konu ile ilişkili kaynaklara ve materyallere yönlendirilmelidir. Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına göre çocuk kitapları hazırlanmalıdır. Söz konusu kitaplar dijital ortamlar üzerinden de kullanılabilecek şekilde hazırlanmalıdır.
5. Görsellerle ve ses efektleri ile desteklenmiş zenginleştirilmiş video metinler hazırlanmalıdır. Aynı zamanda arttırılmış gerçeklik teknolojisi ile hazırlanmış içerikler ile ders kitaplarını destekleyecek şekilde yapılandırılmalıdır. Bu uygulamalara ilave olarak bilgisayar destekli etkinlikler de hazırlanmalıdır. Bu etkinlikler oyunlaştırma (gamification in education) kavramıyla yapılandırılmalıdır. Özellikle kültürel kavramlar bahsedilen çerçevede ele alınarak somutlaştırılmalıdır.
6. Uzaktan öğretim ve bilgisayar destekli uygulamalar öğretmen gönderilemeyen ülkeler için değerlendirilebilir. Türkiye dışında yaşayan bütün Türk çocuklarının buluşabileceği ortak bir sanal platform kurulmalıdır. Bu sanal platform zengin içeriklere sahip olmalıdır. Öğrencilerin birbirleri ile tanışıp sohbet edebilecekleri bir alt yapıya sahip olmalıdır.

7. Öğrencinin dil öğrenme sürecinde sınavların kullanılması, durumunu değerlendirmeye yönelik olarak ele alınmalıdır. Sınavların sonuçlarına göre öğrenciye geri bildirimde bulunulmalı ve öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ders kitapları yeniden yapılandırılmalıdır.
8. Dünyada farklı ülkelerdeki Türk çocukları ile ilgili kapsamlı ihtiyaç analizi ve hazırbulunuşluk çalışmaları yapılmalıdır. Halihazırda ülkelerde görev yapan Millî Eğitim öğretmenleri ile bu çalışmalara başlanmalıdır.
9. Öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme süreçleri ile ilgili hazırladıkları raporlar aylık ya da dönemlik olarak takip edilmeli ve denetlenmelidir. Öğrencilerle ilgili ortaya çıkan Türkçe öğrenme sorunları üniversitelerdeki alan uzmanları ile iş birliği yapılarak çözülmelidir.
10. Genellikle haftalık 2 saat olarak yapılan Türkçe derslerinin yetersiz olduğu bilinmektedir. Bu dersleri destekleyebilmek amacıyla uzaktan eğitim alt yapısının kullanımı ile bir Türkçe öğrenme portalı oluşturulmalıdır.
11. EBA benzeri bir portal ile yurt dışında yaşayan Türk öğrenciler, diğer ders alanlarında da desteklenerek akademik Türkçe ve diğer alanlarla ilgili kavram alt yapıları geliştirilmeli ve desteklenmelidir.
12. Öğrencilerin izleyebileceği belgeseller, filmler ve diziler belli ilkeler ölçüsünde listelenerek yaş düzeylerine göre öğrencilere tavsiye edilmelidir. Küçük yaş grubundaki öğrenciler için kendi yaşamlarından karelerin bulunacağı çizgi filmler hazırlanmalıdır. Özellikle Türkiye ve Türk Kültürüne ilişkin konular bu çizgi filmlerde kullanılabilir.
13. Öğrenciler ile Türkiye'ye geziler düzenlenmeli öğrendikleri Türkçeyi bizzat deneyimleyebilmelerine olanak sunulmalıdır.
14. Türk Öğrenciler yaşadıkları şehir bölge, ülke özelinde belli kulüpler veya topluluklar altında toplanabilmelidir. Öğrencilerin birbirleri ile sosyal ilişkiler kurması sağlanarak Türkçeyi kendi akranları arasında kullanmaları sağlanmalıdır.
15. Velilerle ilgili ana dilin önemi konusunda bilgilendirme seminerleri ve toplantılar yapılmalıdır. Veliler ana dili öğrenme sürecinin bir ayağı hâline getirilmelidir. Velilerin bu yönde gelişimleri desteklenmelidir. Türk aileler evde Türkçe konuşmaya yönlendirilmelidir.

16. Program ve kitaplar belli periyodlarla değerlendirilerek güncellenmelidir.
17. İlgili ülkeler nezdinde görüşmeler yapılarak Türkçe ders saatleri arttırılmalıdır. Hiç ders yapılamayan yerlere öğretmen gönderimi sağlanmalı ya da orada yaşayan Türklere ait sivil toplum örgütleri bünyesinde Türkçe dersleri desteklenmelidir.

Programlara ilişkin öneriler;

1. Programın daha nitelikli hazırlanabilmesi için çocuklarla, öğretmenlerle, yöneticilerle ve ailelerle ilgili ihtiyaç analizi çalışması yapılmalıdır.
2. Programın hazırlanmasında hangi eğitim felsefelerinin dikkate alındığı ve bunun niçin yapıldığı açıklanmalıdır.
3. Programın hazırlanmasında hangi öğrenme kuramlarından faydalandığı net bir şekilde ortaya konulmalıdır. Böylelikle uygulayıcıların programı daha rahat anlayabilmeleri ve uygulayabilmeleri mümkün olacaktır.
4. Programda hangi öğretim stratejilerinin kullanıldığı açık bir şekilde belirtilmelidir. Bu öğretim stratejilerine yönelik örnekler verilerek öğretmenlere rehberlik yapılmalıdır.
5. Program sınıflara göre değil seviyelere göre hazırlanmalıdır. Seviyelerin belirlenmesinde Avrupa Ortak Çerçeve Metni dikkate alınabilir.
6. Kitap ve program hazırlanma sürecinde öncelikle çocuğun kendisinden ve çevresinden hareket edilmelidir. Yaşadığı ülkenin ana dili programları ve ders kitapları ile ilişki kurulmalıdır.
7. Programdaki her becerinin kazanımları ayrı ayrı yazılmalı ve kazanımlar daha fazla öğrenci merkezli hazırlanmalıdır. Programdaki kazanımların sayısı oldukça fazladır. Birbirine benzeyen kazanımlar kaldırılarak kazanım sayısı azaltılmalıdır. Bazı kazanımlarda birden fazla eylem kullanılmıştır. Her kazanım için bir eylem kullanılmalıdır. Kazanımların tamamını karşılayacak etkinlik örneklerine, kılavuz kitapta yer verilmelidir. Kazanımlar hazırlanırken iki dilli çocukların bilişsel, duyuşsal ve devinimsel özellikleri daha fazla göz önünde bulundurulmalıdır. Bilişsel düzeydeki analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki basamaklara yönelik kazanımlar oldukça yetersizdir. Bu basamaklara yönelik kazanımlara gerekli düzeyde yer verilmelidir. Programda kazanımların nasıl sınanacağı ile ilgili daha detaylı bir bilgilendirme

yapılmalıdır. Hangi ölçme aracının hangi sınav durumu için kullanılacağı yeterince açık bir şekilde açıklanmalıdır.

8. Temel prensipleri aynı olan çekirdek bir program hazırlanmalıdır. Ülkelerdeki ya da bölgelerdeki farklılıklara göre çekirdek programın esas alındığı esnek programlar oluşturulabilmelidir.
9. Programın kullanma kılavuzu gerekli yönlendirme ve rehberliği yapacak şekilde daha nitelikli hazırlanmalı ve her yerden erişimi olacak şekilde internet tabanlı düzenlenmelidir.
10. Öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerini ve öğretim süreci sonunda öğrenme düzeylerini tespit etmeye yönelik tanılayıcı ölçme araçları geliştirilmelidir.
11. Dersin hedef ve amaçları içerisinde yer alan “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, girişimcilik, sosyal katılım vb.” değerler kazanımlara daha fazla yansıtılmalıdır.
12. Kazanımlarda, bilişsel düzeydeki bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme basamaklarının tamamına yer verilmeli ve aralarındaki öncelik-sonralık sıralamasına dikkat edilmelidir. Duyuşsal alandaki; alma, tepkide bulunma, değer verme, organize etme, kişilik hâline getirme basamaklarına yönelik kazanımlara yer verilmelidir.
13. Program ve kitapları hazırlayanlar arasında alan uzmanları ve öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve rehberlik uzmanlarına yer verilmelidir.
14. Okul öncesi çocuklar için mutlaka bir program hazırlanmalı ve bu programa uygun materyaller üretilmelidir.
15. Dil bilgisi konuları kazanımlarda doğrudan verilmek yerine örtük olarak verilmelidir.

Kitaplarla ilgili öneriler;

1. Ders kitapları seviyelere göre yazılmalıdır. Bu seviyelendirmede Avrupa Ortak Çerçeve Metni dikkate alınabilir.
2. Ders kitaplarındaki konuların ve metinlerin diğer derslerle ilişkili olarak disiplinler arası bir anlayış ile hazırlanmasına dikkat edilmelidir.
3. Metinlerin seçiminde akademik ve iletişimsel beceriler merkeze alınarak metinler bu düzlemde ele alınmalıdır.

4. Çalışma kitabında yer alan etkinliklerde beceriler arasında dengeli bir dağılım olmalıdır. Alt sınıflarda yazma becerisi azaltılarak konuşma ve dinleme becerilerine ağırlık verilmelidir.
5. Becerilere yönelik seviyelerin dikkate alındığı okuma, dinleme, yazma, konuşma kitapları hazırlanmalıdır.
6. Metin içerikleri, üst düzey bilişsel becerileri destekleyebilecek niteliklere yani analiz, sentez ve değerlendirme yapmaya olanak tanıyacak şekilde hazırlanmalıdır. Bu noktada grafik ve tablolardan faydalanılmalıdır.
7. Kitaplarda yer alan metin sayıları yıllık ders saat sayısı ile orantılı olacak şekilde düzenlenmelidir. Özellikle 4-5. sınıf ders kitabındaki metin sayılarının azaltılması gereklidir. Bu çerçevede kitapta esnek bir yapı oluşturulmalıdır.
8. 1-3. ve 4-5. sınıf ders kitaplarında bilgilendirici metinlerin sayıları azaltılarak öyküleyici ve şiirsel metinlere daha fazla yer verilmelidir. Bu sınıflarda karikatür de kullanılmalıdır.
9. Kitaplarda grup çalışması, drama, canlandırma ve takım çalışması gibi iş birliği yapmaya yönelik etkinliklerin sayısı arttırılmalıdır.
10. Metinlerde çocuğa görelilik ilkesi başta olmak üzere, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları ilkeleri dikkate alınmalıdır.
11. Metinlerdeki konu ve kavramlarla dijital ve basılı kaynaklar arasında bağlantılar kurularak yönlendirmeler yapılmalıdır. Öğrencinin konu ile ilgili derinlemesine bilgi edinmesi sağlanırken ders dışında da Türkçe ile ilişkisi devam edebilmesi hedeflenmelidir.
12. Metinler, aynı temalardan ziyade farklı ve zengin bir tema anlayışı ile hazırlanmalıdır. Metinlerde, hipermetinsellik özelliğinden yararlanılmalıdır.
13. Kitaplardaki metinlerin içeriği, kelimelerin seviyesi, etkinliklerin yapısı gibi konularda öğrencilerin içerisinde bulundukları bilişsel, duyuşsal ve devinimsel süreçler göz önünde bulundurulmalıdır.
14. Etkinlikler bir metni anlamaya, kavramaya, analiz ve sentez yapmaya uygun olacak şekilde hazırlanmalıdır. Bu konuda tekdüzeliğe yer verilmemelidir. 1-3. ve 4-5.

sınıflarda etkinlikler yapılandırılırken öncelikle öğrencinin kavraması, sonra öğretmeni ile birlikte yapması ve son olarak da tek başına yapacak şekilde düzenlenmesi gereklidir.

15. Ünite ve konu başlarında öğrencilerin hazırbulunuşluğunu ortaya çıkaran ve konuyu merak etmesini sağlayacak araştırma sorularına daha fazla yer verilmelidir.
16. Atatürk ilke ve inkılâpları çocuğun anlayabileceği ve seviyesine uygun olacak şekilde kitaplarda yer almalıdır. 1-3. ve 4-5. sınıf ders kitaplarında yer alan Atatürk ilke ve inkılâpları daha çok öyküleyici metin türleri kullanılarak verilmelidir. Üst sınıflarda bilgilendirici metin türleri ile verilmesinde bir sakınca bulunmamaktadır.
17. Metin seviyeleri öğrencilerin düzeylerine göre olmalıdır. Kitaplarda yer verilmesi düşünülen metinler FOG ve Close gibi testler ile değerlendirilerek uygunluğu kontrol edilmelidir.
18. 1-3. ve 4-5. sınıf ders kitaplarında öğrencilerin anlamalarını zorlaştıracı uzunlukta cümlelere yer verilmemelidir.
19. 1-3. ve 4-5. sınıf kitaplarında öğrencilerin anlayamayacağı çok sayıda soyut ifade kullanılmaktadır. Bu tür ifadelere ağırlıklı olarak 6-7. sınıftan başlamak suretiyle yer verilmelidir.
20. Öğrenilen kavram, konu veya dil bilgisi yapıları, öğrencinin gerçek yaşamla bağ kurmasını sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
21. Alt sınıflarda (1-3. ve 4-5. sınıf) iletişimsel yetiyi, üst sınıflarda ise akademik yetiyi güçlendirecek metinlere yer verilmelidir.
22. Etkinlik çalışmalarında araştırma ve inceleme yapmaya yönelik etkinliklerin sayısı ve niteliği artırılmalıdır.
23. Etkinlikler, çalışma kitabında değil, ders kitabında verilmelidir. Tek bir kitap üzerinden metnin ve etkinliklerin takibi daha rahat yapılabilecek ve metinle etkinlikler arasında daha kolay ilişki kurulabilecektir.
24. Metinlerdeki konuların seçiminde, çocuğun kendisinden, yakın çevresinden ve yaşadığı ülkeden konuların olmasına özen gösterilmelidir. Temalar farklı konularla zenginleştirilmelidir.

25. Kelime öğretimi etkinliklerinin kurgusu gözden geçirilerek yeniden düzenlenmelidir. Kelime etkinliklerinde yaş, seviye, kullanım sıklığı, işlevsellik, ihtiyaca ve amaca yönelik olma gibi parametreler dikkate alınmalıdır. Öğretilmesi hedeflenen bazı kelimeler metinden önce verilmelidir. Böylece kelimenin bağlamında kullanılması ve metnin daha rahat anlaşılması mümkün olabilecektir. Ayrıca öğretilmek istenen kelimeler kitabın sonundaki sözlükten ziyade, metnin altında verilmelidir. Metinlerin altında kelime öğretimine ilişkin açıklama ve etkinlikler düzenlenmelidir.
26. Metinlerde öğrencilere öğretilmesi hedeflenen kelimeler ile ilgili ihtiyaca ve amaca yönelik çalışmalar yapılmalı, var olan çalışmalardan yararlanarak sınıflara göre kelime listeleri düzenlenmelidir.
27. Metinlerin sonunda kısaca metinlerin yazarları tanıtılmalı ve çocuklar yazarın/şairin diğer eserlerine yönlendirilmelidir.
28. Kitaplarda yer alan resimler ve görseller daha etkili kullanılmalıdır. Çocukların dikkatini ve ilgisini çekebilecek niteliklere sahip görsellerin seçilmesine veya çizilmesine özen gösterilmelidir. Görseller, çocukların yaş ve seviyelerine uygun, ilgi çekici ve kapsayıcı, konu ile ilişkili, canlı renklerin kullanıldığı, yazı ve görsel oranı dengeli, çocukların sanat zevkini geliştirici nitelikte ve kelime öğretimi yapmaya uygun şekilde düzenlenmelidir.
29. Üniteye başlarken ünite ile ilgili dikkat çekici fotoğraflar veya görseller kullanılmalıdır. Ayrıca görseller metinle ilişkili olacak şekilde ders kitaplarında yer almalıdır. Özellikle 1-3. ve 4-5. sınıf ders kitaplarındaki görseller, metindeki yazılardan fazla ya da eşit olmalıdır.
30. Metinlerde kullanılan görseller metni anlamaya yönelik güçlü tahminler yapmaya elverişli olmalıdır.
31. Metinlerde grafik ve tablolar kullanılmalıdır.
32. Kitaplarda çocuk edebiyatı alanında tanınan dünya yazarlarından da metinler olmalıdır.
33. Metinlerin sonunda metnin yazarını/şairini tanıtıcı yazılar yer almalı ve öğrenciler yazarın/şairin diğer eserlerine yönlendirilmelidir.

Kültür aktarımına yönelik öneriler;

1. Kültürel değerlerin öğretimi örtük olarak yapılmalıdır. Aksi halde didaktik bir öğretim tarzı ortaya çıkabilmektedir.

2. Kültürel kavramlarla ilgili sınıf seviyesine göre bir kavramsal çerçeve oluşturularak hangi sınıfta hangi değerlerin verilebileceğine dair bir belirtke tablosu oluşturulmalıdır.
3. Kültür aktarımı için hazırlanan metinler çocuğa görelilik ilkesine uygun olarak düzenlenmelidir. Özellikle alt sınıflarda (1-3. ve 4-5. sınıflar) kültürel değerler öyküleyici ve şiir türündeki metinler ile verilmelidir.
4. Yurt dışında yaşayan Türk çocukları için bir kültürel ihtiyaç analizi çalışması yapılmalı ve ortaya çıkan sonuçlar ders kitaplarında belli bir planlama çerçevesinde yer almalıdır.
5. Kültürel değerlerin verilmesinde görseller daha aktif olarak kullanılmalıdır. Ayrıca kültürel unsurların videolarla desteklendiği metinler hazırlanmalıdır. Bu çerçevede kültürel kavramların merkezde olduğu zenginleştirilmiş içeriklerin üretilmesi oldukça önemlidir. Bu zengin öğrenme malzemeleri ile kültürel kavramların öğrenimi hem daha somut hem de daha zevkli ve kalıcı olacaktır.

Türkçe ve Türk Kültürü dersi öğretmenlerine yönelik öneriler;

1. Öğretmenlerin alanla ilgili kendilerini geliştirebilmeleri için özellikle iki dillilik ve dil öğretimi konusunda basılı ve dijital kaynaklara yönlendirmeler yapılmalıdır. Bakanlık bu yönde materyaller hazırlamalı veya hazırlanmasına öncülük etmelidir. Bu materyaller görüntülü örnek uygulamalarla da desteklenmelidir.
2. Öğretmenlerin kaynak ve materyal paylaşabilecekleri, sorunları ve çözüm önerilerini tartışabilecekleri internet tabanlı sosyal bir platform kurulmalıdır.
3. Öğretmenlerin, öğrencileri ödevlendirdikleri konularla ilgili takip edebilecekleri, gerekli duyuruları ve yönlendirmeleri yapabilecekleri internet tabanlı bir sistem kurulmalıdır. Böylece ders dışında gerekli bilgi paylaşımları ve geri dönütler verilebilecektir.
4. Yurt dışında Türkçe öğreten öğretmenler, akademik olarak yurt dışında lisansüstü eğitim başta olmak üzere seminer, kongre, sempozyum gibi alanla ilgili akademik toplantılara yönlendirilmelidir.
5. Öğretmenlerin nasıl eğitim ortamları ile karşılaşabileceği ve öğrencilerin seviyelerine göre hangi öğretim yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılabileceği konusunda belli periyodlarla seminer çalışmaları düzenlenmelidir. Yurt dışında görev yapacak ve yapan öğretmenler için uzaktan öğretim imkânları kullanılarak seminerler düzenlenmelidir.

Ortaya konan bu öneriler ışığında Türkçe ve Türk Kültürü derslerinin daha verimli bir süreç içerisinde gerçekleştirileceği düşünülmektedir. Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk öğrencilere göre hazırlanacak program ve kitaplar öğrencilerin ana dillerini ve kültürlerini korumalarında ve geliştirmelerinde işlevsel bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Dolayısıyla program ve kitapların bu anlayışla hazırlanması büyük önem arz etmektedir.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2013). Dil politikaları bağlamında Türkçenin öğretimi. *Türkoloji Dergisi*, 1, 593-594.
- Akalın, Ş.H. (2004). Avrupa Birliği ülkelerinde yaşamakta olan Türklerin Türkçe öğrenimi sorunları. *Türk Dili*, 633, 195-199.
- Akdoğan, G. (1999). *Ana dili eğitiminin kişilik gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, M. A. (2007): *Fransa'da Türkçe ana dili eğitimi ve iki dilli Türk çocuklarının dil becerileri* II. Avrupa Türk Dili Bilgi Şöleni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Söğütözü, Ankara.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil- ana çizgileriyle dil bilimi*, Ankara: TDK.
- Akyol, H. (2008). *Ders kitaplarındaki metin yapıları ve öğretim açısından analizleri*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe öğretim yöntemleri*. (6. Bs.). Ankara: Pegem Akademi
- Alıcı, M. (2012). *İlköğretim düzeyinde yazılmış (Türkçe-Almanca) çocuk kitapları üzerine bir içerik incelemesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Amerika'nın Sesi (2016). *Amerika'da Kaç Türk Var?* <https://www.amerikaninsesi.com/a/amerika-da-kac-turk-var/3165175.html> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, İ.S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 8(9), 657-670.

- Baker, C. (2000). *A parents' and teachers' guide to bilingualism. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters.*
- Baker, C. (2004). *Foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.*
- Baş, B. (2010). Söz varlığının oluşumu ve gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 137-159.
- Bican, G. (2014). I. Uluslararası Avrupa’da iki dilli Türklerin ana dili eğitimi çalıştayı. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(1), 317-320.
- Bingöl-Arslangilay, A.S. (2013). *3.kuşak Türk çocukları ve iki dilli-iki kültürlü eğitim modelleri (Hessen Eyaleti Koala Projesi)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bostancı, G. Ç. (2014). Amerika’daki birinci ve ikinci kuşak Türklerin dil tercihleri, sürdürümleri, tutumları ve etnik dilsel canlılıkları. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (70), 105-130.
- Büyüköztürk, Ş. ve diğerleri, (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, ANKARA: PegemA.
- Can, N. & Can, M. (2009). Yurt dışında bulunan Türk çocuklarının eğitimleriyle ilgili sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1,112-130.
- Canatan, K. (1990). *Göçmenlerin kimlik arayışı*. İstanbul: Endülüs.
- Canatan, K. (2007). Avrupa ülkelerinin azınlık politikalarında Türkçe anadil eğitiminin konumu “İsveç, Fransa ve Hollanda örnekleri”. *Electronic Turkish Studies*, 2(3), 159-172.
- Cemiloğlu, M. (2004). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Aktüel.
- Cevahir, C. (2013). *Yurt dışında görevlendirilen Millî eğitim bakanlığına bağlı öğretmenlerin sorunları ve çözüm önerileri (Almanya örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 1(49), 222-51.

- Cummins, J. (2000). *Çift dilli çocukların anadili: Anadili eğitimi için neden önemli?* England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15-29.
- Çalışkan, N. (2008). Türk öğretmenler tarafından yürütülen Türkçe ve Türk kültürü derslerinin verimliliğini etkileyen faktörler. *I. Uluslararası Avrupalı Türkler Kongresi "Eğitim ve Kültür*, 2, 191-208.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1), 37-46.
- Çebi, A. & Durmuş, T. (2012). Türkiye ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı ile ABD Massachusetts İngilizce eğitimi çerçeve programı'nın karşılaştırılması. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 109-121.
- Çeçen, (2008). 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan hikâyelerin metin elementleri açısından incelenmesi. I. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Doğu Akdeniz Üniversitesi Bildiri Kitabı, 27-28 Mart 2008, Gazimağusa, K.K.T.C., s.151.
- Çeçen, M. A. ve Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 1(173), 39-49.
- Çelebi, C. (2014). *Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde kullanılan Türkçe ders ve öğrenci çalışma kitabı hakkında öğretmen görüşleri*. Uluslararası Dil Ve Edebiyat Konferansı-Udek,
- Çetin, F. & Güleç, İ. (2014). *Almanya'daki Türk çocukları için hazırlanmış "Türkçe temel eğitim 2" ders kitabının içerik açısından incelenmesi*. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı Sakarya: Sakarya Üniversitesi. http://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/Seak_Bildiriler_Kitabı1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Çetin, İ. & Eskimen, A.D. (2016). Türkiye ve Amerika'da dil-edebiyat eğitimi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(17), 45-69

- Çınar, İ., & İnce, B. (2015). Türkçe ve Türk Kültürü ders kitaplarındaki söz varlığına derlem temelli bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(1), 198-209.
- Çolak Bostancı, G. (2014). Amerika'daki birinci ve ikinci kuşak Türklerin dil tercihleri, sürdürümleri, tutumları ve etnik dilsel canlılıkları. *Bilig Dergisi*, 70
- Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y. & İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programları araştırma eğilimlerinin belirlenmesi – Bir içerik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 446-468.
- Demir, A., Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 1(30), 51-72.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 913-937.
- Demirel, Ö. & Kiroğlu, K. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe ders kitaplarının incelenmesi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: PegemA.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, K. & Uysal, B. (2010). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı*. TÜBAR-XXVII-/2010 <http://tubar.dergipark.gov.tr/download/article-file/15699> sayfasından erişilmiştir.
- Deniz, K., & Uysal, A. G. B. (2010). Avrupa Dilleri öğretimi ortak çerçeve metni ve yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 1(27), 239-261.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Eds) (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oas, CA: Sage.

- Derince, Ş. (2012). Ülkelerin Dil Planlaması ve Politikaları: Eğitimde Çok Dillilik. *DİSA*, 10(48), 137-142.
- Deryakulu, D. (2000). Yapıcı öğrenme. A. Şimşek (Ed). *Sınıfta demokrasi içinde*, 53-77
Ankara: Eğitim-Sen.
- Durmuşcelebi, M. (2007). *Türkiye ve Almanya'da ilköğretimde ana dili eğitimi-eğitim programları ve ders kitapları açısından bir karşılaştırma*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekmekçi, V. (2012). *Belçika'da Türkçe öğretimi ve karşılaşılan temel sorunlar* Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ekmekçi, V., & Karadüz, A. (2015). Yurt dışında yaşayan iki dilli çocuklar için hazırlanan Türkçe ve Türk kültürü dersi kitabına eleştirel bir bakış/a critical view on turkish language and culture course book that was prepared for bilingual children living abroad. *Turkish Studies*, 1, 361-378.
- Erdem, E., & Demirel, Ö. (2002). Program geliştirmede yapılandırmacılık yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 81-87
- Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Ertem, İ. S. (2013). Yurt dışında yaşayan ikinci kuşak Türk çocuklarının Türkçeyi kullanım durumları ve dil-kültür ilişkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 127-160.
- Ertem, İhsan. Seyit. Yurt Dışında Yaşayan İkinci Kuşak Türk Çocuklarının Türkçeyi Kullanım Durumları ve Dil-Kültür İlişkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6/4
- Göçer A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 197-210.
- Gutok, G. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ankara: Utopya.
- Güçlü, N., & Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ve hiçbir çocuğun eğitimsiz kalmaması reformu. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).

- Güler, M. (2004). *Okyanus Ötesine: ABD’de Türk Göçmenler*. İstanbul: Ofset Basım.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Gür, H. (1997). Kod, kod seçimi, kod değiştirme, kod karıştırma, iki dillilik, çokdillilik ve diglosi. *Dil Dergisi*, 55, 66-88.
- Gür, T., Coşkun, İ., & Sağlam, F. (2013). *İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders kitapları bütüncesinin kelime hazinesini geliştirme eğitimi açısından incelenmesi*. Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, ISSN, 1308-2140.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Öncü.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Harmancı, M. F. (2009), Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi, (Ed. Balcı, A.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (s.31-47). Ankara: Pegem Akademi.
- Hermes, J. (2006). *Attitudes to bilingulism among japenese learners of English*. Doctor of Philosophy Thesis, Washington University Collegue of Education Washington.
- Işık-E. & Otcu-Grillman. (2014). *Amerika’daki Türk göçmenlerin eğitim ve yaşam durumları*. Türkiyeli Göçmenlerin Göç Alan Ülkelerde Eğitim Durumu ve Toplumsal Koşullar Sempozyumu http://politeknik.de/wp-content/uploads/2017/07/Sempozyum-2014_ktp.pdf sayfasından erişilmiştir.
- İleri, E. (2000). *Avrupa topluluğu’nun dil politikası ve Almanya’da okula giden Türk asıllı öğrencilerin dil ve eğitim sorunları*. *Almanya’da yaşayan Türk çocuklarının ana dili sorunları toplantısı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- İnal, K. (2012). *Dil ve politika*. Ankara: Ütopya.
- İnce, B. (2011). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dilleri Türkçede yaşadıkları anlatım sorunları- Fransa örneği*. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kalenderoğlu, İ. & Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurt dışına yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Dergisi*, 7(20), 577-601

- Karadağ, Ö. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, İ. (1996). *Türk dili ve edebiyatı öğretiminde müfredat programları ve ders kitapları ana dili öğretiminde ölçme ve değerlendirme*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karar-Doğrul, S. (2007). *Effects of children's literature on success in vocabulary teaching*. Republic of Turkey Yuzuncu Yıl University Institute of Social Sciences Department of English Language and Literature. Post-Graduate Thesis.
- Kaya, İ. (2003). *Shifting Turkish American identity formations in the united states*. Doktora Tezi, The Florida State University College of Social Sciences, Florida.
- Kaya, İ. (2006). Amerikalı Türkler. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 4(2), 1-13.
- Kaya, M. (2014). Amerika Birleşik Devletleri'nde Türk varlığı ve Türkçe öğretimi. *Teke Dergisi*, 3(4), 135-157.
- Kaya, S. & Güleç, İ. (2014). *Almanya'daki Türk çocukları için hazırlanmış "Türkçe hazırlık 1" ders kitabının biçimsel açıdan incelenmesi*. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı Sakarya: Sakarya Üniversitesi. http://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/Seak_Bildiriler_Kitabı1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Keklik, S. (2009). 1-8. *Sınıf Türkçe dersi ders kitaplarının metin türleri ve özellikleri açısından incelenmesi*. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. (1-3 Mayıs, 2009). Educational Research Association. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2003). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de sınıf öğretmenini yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koçak, M. (2010). *Çok kültürlülük açısından dil hakları*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Koçyiğit, M. (2013). *Açılış konuşması*. I. Avrupalı Türkler Anadili Eğitimi Çalıştayı. Sakarya Üniversitesi. http://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/ATAEC30_Eylul1.pdf en son 22.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kolaç, E. (2009). Evaluation of the Turkish text types in Turkish course books in primary schools. *Journal of Human Sciences*, 6(1), 594-626.
- Kolaç, E., Demir, T ve Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(16), 195-212
- Korkmaz, B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü dersleri için uzaktaki yakınlarımız projesi kapsamında hazırlanan öğretim materyallerinin (6-7. Sınıflar) Türkçe öğretimi ve kültür aktarımı çerçevesinde değerlendirilmesi*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, İzmir.
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Kurudayıoğlu, M. (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme*. Ankara: Nobel.
- Leech, L.N. & Onwuegbuzie, A.J. (2007). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 281-316.
- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (21), 398-412.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3th ed.). New York: Longman.
- M.E.B. (2006). *Yurt dışı personel eğitim rehberi*, <http://strazburg.meb.gov.tr/habers/RehberKitap.pdf> adresinden en son 20.02.2014 tarihinde erişilmiştir.
- M.E.B. (2010). *“Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı (1-10. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- M.E.B. (1998). *Millî Eğitim temel kanunu*. Ankara: MEB.

- M.E.B. (2010). *Türkçe ve Türk kültürü öğretmen kılavuz kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- M.E.B. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Plan <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-2015-2019-stratejik-plani-yayinlanmistir/icerik/181>
- M.E.B. (2015). *Türkçe ve Türk kültürü 1-3. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- M.E.B. (2015). *Türkçe ve Türk kültürü 4-5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- M.E.B. (2015). *Türkçe ve Türk kültürü 6-7. sınıf ders kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları.
- M.E.B. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları.
- Mutlu, H.H. (2012). *Türkçe öğretiminde (ilköğretim) program amaçlarının hedefleri gerçekleştirmedeki rolü*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Okur, A. (2013). Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkçe örneği. *Turkish Studies*, 8(8), 951-970.
- Okur, A., & Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Ankara: Grafiker
- Omstein, A. C. and Hopkins, F. B. (1988). *Curriculum: foundations, principles and issues*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs
- Otcu-Grillman, B. (2014). ABD’de Türkçe öğretimi: Zorluklar, fırsatlar, aidiyet ve kimlik. *Bilig*, 1(70), 211-236.
- Otcu-Grillman, B. (2014). *ABD'deki Dil Politikaları, İki Dilli Eğitim Programları ve Türk Toplumunu*. Die Gaste. Sayı:32.
- Otcu-Grillman, B. (2014). *ABD'deki Türkiyeli Göçmenler ve Eğitim*. Die Gaste, Sayı: 30
- Öden, E. (2001). *Türk dili öğretiminde iki dillilik ve Kuzey Amerika’da Türkçe. IV. uluslararası dünyada Türkçe öğretimi sempozyumu bildirileri*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü.

- Özcan, E. (2011). 6.-7. sınıf Türkçe ve Türk Kültürü ders kitabının okunabilirliği ve hedef yaş düzeyine uygunluğu: Fransa örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 1(2), 16-24.
- Özdemir, E. (1983). Anadili Öğretimi. *Türk Dili Dergisi*, 379-380, 18-30.
- Piaget, J. (1952a). *The language and thouhtof the child*. London: Routledge and Kegan-Paul.
- Piaget, J. (1952a). *The language and thouhtof the child*. London: Routledge and Kegan-Paul.
- Pilancı, H. (2009). Avrupa ülkelerindeki Türklerin Türkçeyi kullanma ortamları, sürdürebilme imkânları ve koruma bilinçleri. *Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 127-160
- Portes, A., & Schauffler, R. (1994). Language and the second generation: Bilingualism yesterday and today. *International migration review*, 28(4), 640-661.
- Sağlam, M. (1991). Federal Alman ilkokullarında Türkçe ve Türk kültürü programının etkililiği-Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti örneği. *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir*.
- Sakarya Üniversitesi. (2013). “I. Avrupalı Türkler ana dili eğitimi çalıştay -sorunlar ve çözüm önerileri-” çalıştay
http://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/ATAEC30_Eylul1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sakarya Üniversitesi. (2015). II. Avrupalı Türkler ana dili eğitim çalıştay, (iki dilli ve çok dilli eğitim veren öğretmenlerin yeterlikleri)” çalıştay.
<http://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/II-ataecc.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Saldana, R. (2009). *INSIDE language, literacy and content*. National Geographic: Hampton Brown.
- Sever, S. (2007). *Türkçe öğretiminde sanatsal bir uyaran olarak karikatürün kullanılması*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Sever, Sedat (2005). *2004 öğretim programında Türkçe öğretimi anlayışı*. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Erciyes Üniversitesi, Kayseri:
- Sinan. A. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4, 75-78.
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic genocide in education or worlwide diversity and human rights?* Mawah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Slavin, R.E. (2012). *Educational psychology theory and practice*, (10.basımdan çeviri). Ankara: Nobel.
- Solak Karatay, S. & Güleç, İ. (2014). *Almanya'daki Türk çocukları için hazırlanmış Türkçe hazırlık 1 ders kitabının içerik açısından incelenmesi*. III. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı Sakarya: Sakarya Üniversitesi. http://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/Seak_Bildiriler_Kitabı1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, S. (2009). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi, (ED. Ada, S. ve Baysal, Z.N.) *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*, Ankara: Pegem
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine Yönelik Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılan çalışma ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 2(3), 239-253.
- Şen, Ü. (2015). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ve materyal tasarımı (Belçika örneği)*. Ankara: Edge Akademi
- Şimşek, H. & Yıldırım, A. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Şimşek, N. (2012). *Türkiye ve ABD'de ana dili öğretimi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Telci, A. M., (2011). *Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.Texas.gov/student.assessment/ell/telpas/> sayfasından erişilmiştir.
- Temur, N. & Arslan, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde duygu durumu bildiren ifadelerin öğrenilme düzeyi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 877-893.
- Tokdemir, A. (2000). İkidillilik ve Sorunlar. *Dil Dergisi*, 1(92), 60-64.
- Topçuoğlu, F. (2010). *Türkiye ve İngiltere’de ilköğretim ikinci kademedeki kullanılan ana dili öğretimi ders kitaplarındaki beceri alanlarının karşılaştırılması*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Topsakal, C. (2003) *Avrupa Birliği eğitim politikaları ve bu politikalara Türk eğitim sistemi’nin uyumu*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, M. (2007). Eğitim-öğretim ilkeleri ve öğretim stratejileri. A. S. Saraçoğlu ve H. H. Bahar (Eds.) içinde *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (ss. 100-135). İstanbul: Lisans.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- US Census Bureau. 2000 Census, 2005-2012 American Community Survey. http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_12_1YR_S0201&prodType=table “Selected Population Profile in the United States”. 2011 American Community Survey 1-Year Estimates. <http://factfinder2.census.gov> sayfasından erişilmiştir.
- Ültanır, G. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler*. Ankara: Eylül Kitap.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dil bilimi terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Tanıtım.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dil bilimi terimleri sözlüğü*. İstanbul: Multilingual.
- Westly, E. (2011). The Bilingual Advantage. *Scientific American Mind*, 22(3), 38- 41.
- Yağmur, K. (2006). *Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri*. *Dil Dergisi*, 134, 26-41.

- Yağmur, K. (2009). *Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi*. 2. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. Kıbrıs.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2005). *Çocuk edebiyatı*. Ankara: Akçağ.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi
- Yavuzer, H. (2009). Amerika’daki Türkler ve kurmuş oldukları Türk dernekleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 1(1), 171-198.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. & Çakır, M. (2016). Almanya’daki Türk öğretmenlerin Türkçe ve Türk kültürü dersine ilişkin görüşleri. *IJLET* 4(3), 217-257
- Yıldız, C. (2003). *Ana dili öğretiminde çağdaş yaklaşımlar ve Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki Türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Turkish Studies Dergisi*, 9(3), 1641-1651.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki dillilik olgusu ve Almanya'daki türklerin iki dilli eğitim sorunu. *Electronic Turkish Studies*, 9(3), 1-6.
- Zahmacıoğlu, F., Güleç, İ. & İnce, B. (2014). *Almanya’daki Türk çocukları için hazırlanmış “Türkçe temel eğitim 2” ders kitabının biçimsel açıdan incelenmesi*. III. Sakarya’da Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiriler Kitabı Sakarya: Sakarya Üniversitesi. http://egitim.sakarya.edu.tr/sites/egitim.sakarya.edu.tr/file/Seak_Bildiriler_Kitabi1.pdf sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK-1. Program Değerlendirme Ölçeği

BAĞLAM
1. Programın dayandığı belli bir felsefe var mıdır?
2. Programda belli bir öğrenme kuramı temel alınmış mıdır?
3. Programın kullanım kılavuzu hazırlanmış mıdır?
HEDEF
1. Kazanımlar, konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun ifade edilmiş midir?
2. Kazanımlar düzeye uygun mudur? (Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmış mı?)
3. Etkinlik örnekleri kazanımlara uygun olarak verilmiş midir?
İÇERİK
1. İçerik, kazanımlara uygun olarak hazırlanmış, kazanımlar ve içerik ilişkisi kurulmuş mudur? (Belirtke tablosu verilmiş mi?)
2. İçerik düzenlemesi konu alanına uygun yapılmış mıdır? (Doğrusal, sarmal, çekirdek)
3. İçerik seçiminde, öğrencilerin ilgisi, bilişsel, duyuşsal ve devinimsel gelişim özellikleri dikkate alınmış mıdır? (Öğrenciler için anlamlı mı?)
SÜREÇ
1. Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kazanımlara uygun mu ve bunların nasıl işe koşulduğu belirtilmiş mi?
2. Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli mi ve bunlar program kazanımları ile tutarlı mı?
3. Öğretim materyalleri kazanımlara uygun mu?
4. Öğrencilerin içinde bulunduğu bölgenin/bölgelerin sosyoekonomik ve psikososyal şartları dikkate alınmış mı? Programın uygulanacağı bölge için kolay ulaşılabilir nitelikte mi?
DEĞERLENDİRME
1. Kazanımların nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş mi?
2. Sınama durumlarına verilen örnekler, ilgili konuların kazanımlarını ölçer nitelikte mi? Hedeflerin aşamalı sınıflama düzeyi ile uyuyor mu?
3. Kazanımların değerlendirilmesine yönelik alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yararlanılmış mı?

EK-2. Tüm Eğitim Kurumları İçin Program Değerlendirme Ölçeği

BAĞLAM
1.Hazırlanan programların dayandığı belli bir felsefe var mıdır?
2. Hazırlanan programda belli bir öğrenme kuramı ya da kuramları temele alınmış mıdır?
3.Programın kullanma kılavuzu hazırlanmış mıdır?
4. Program kim tarafından hazırlanmıştır?
5. Programdaki hedef kitleyi kim oluşturuyor?
6.Programda velinin rolü nedir?
7.Programda öğretmenin rolü nedir?
8.Programda öğrencinin rolü nedir?
HEDEF
1.Kazanımlar/yeterlilikler konu alanının özelliğine göre aşamalı sınıflama ilkelerine uygun mudur?
2. Kazanımlar/yeterlilikler öğrenci düzeyine göre uygun mudur?
3. Kazanımlara/yeterliliklere uygun etkinlik örnekleri doğru verilmiş midir?
İÇERİK
1.Programlarda kazanımlar/yeterlilikler ile içerik ilişkisi kurulmuş mudur?
2. Diğer ders alanları ile ilişkisi kurulmuş mudur?
3. İçerik seçiminde öğrencilerin bilgisi, bilişsel, duyuşsal gelişim özellikleri dikkate alınmış mıdır?
SÜREÇ
1.Öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri kazanımlar/yeterliliklere uygun mu ve bunların nasıl işe koşulduğu belirtilmiş midir?
2.Dersin işlenişine ilişkin verilen örnekler öğrenci merkezli mi ve bunlar program kazanımlar/yeterlilikleri ile tutarlı mıdır?
DEĞERLENDİRME
1. Kazanımların/yeterliliklerin nasıl sınanacağı (test edileceği) örneklerle gösterilmiş midir?
2. Sınama durumlarına verilen örnekler ilgili konuların davranışlarını/kazanımlarını/yeterliliklerini ölçer nitelikte midir?

Ek-3. TELPAS'ta Seviyelere Göre Kazanımlara Örnek

Hikâyelendirme Seçimi, 3. Sınıf, İleri Seviye

Maggie ve Beslenme Çantası

1 Bir gün birisi Bay Ward'ın arka bahçesinin kapısını açık bıraktı.

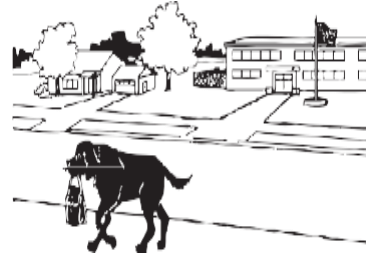
Bu hikâye karmaşık olmayan metinlerle aktarılır. İlk bakışta orta seviyedeki ELL'lerin erişebildiği görülebilir. Bununla birlikte, hikâyede sürpriz bir bükülme vardır. İleri seviye ELL'ler, karmaşık olmayan metinlerde öngörülemeyen hikâye satırlarını izleyerek örtülü bağlantılar yapmak için metnin satırlarının ötesinde okumalarını sağlayacak kadar İngilizceye hakimdirler. Orta seviyedeki ELL'ler, ileri seviyedekilerin aksine, bağımsız okuma görevlerine girdiklerinde anlam çıkarmak ve doğrulamak için bir yol haritası olarak tanıdık ve öngörülebilir hikâye çizgilerine güvenirlers

Daha sonra Bay Ward, köpeği Maggie'nin kaçtığını gördü. Çevresine bakındı. Sonra Maggie'nin okulun karşısındaki sokakta ilerlediğini gördü. Ağzında bir beslenme çantası taşıyordu.

2 Bay Ward, Maggie'nin ağzındaki çantaya bakarak "Okula gittiğini gördüm." dedi. "Çantayı bana ver." dedi, Bay Ward. Maggie çabucak çantayı attı. "İyi köpek," dedi Bay Ward. Maggie'nin çantayı açmadığını fark etti.

3 Bay Ward çantanın içine baktı ve bir oğlanın adını gördü. Bir an düşündü ve onu gülümseten bir fikir geldi aklına. Maggie ile aceleyle eve gitti ve bir not yazdı. Sonra çantayı ve notu alıp okul idaresine götürdü. Not şu:

Sevgili Tom,
Bu sabah kemik aramak için dışarıydım ve senin beslenme çantanı okulun dışında buldum. Çok güzel kokuyordu. Onu eve getirmeye çalıştım ama sahibim onun sana ait olduğunu söylüyor. Ben büyük bir siyah köpeğim.
Saygılarımla,
Maggie



Hikâyedeki olayların oluş sırasını okuyun. Sonra soruyu cevaplayın.

Bu olaylardan hangisi boş kutuya aittir?

Maggie kaybolur.



Maggie bir beslenme çantası taşır.



Bay Ward bir not yazar.

- ☐ Biri kapıyı açık bırakır.
- ☐ Bay Ward çantayı okula götürür.
- ☒ Bay Ward bir oğlanın adını bulur.
- ☐ Bay Ward Maggie'yi arar.

Şekil 14. TELPAS’ ta hikâyelendirme seçimi, 3. sınıf, orta seviye. TELPAS. (2017). Teksas English Language Proficiency Assessment System. <https://tea.Texas.gov/student.assessment/ell/telpas/>

EK-4. TELPAS’taki Resimlerle İlgili Sorular-Cevaplar ve Kazanımlar

4-5. Sınıf, Başlangıç Seviyesi

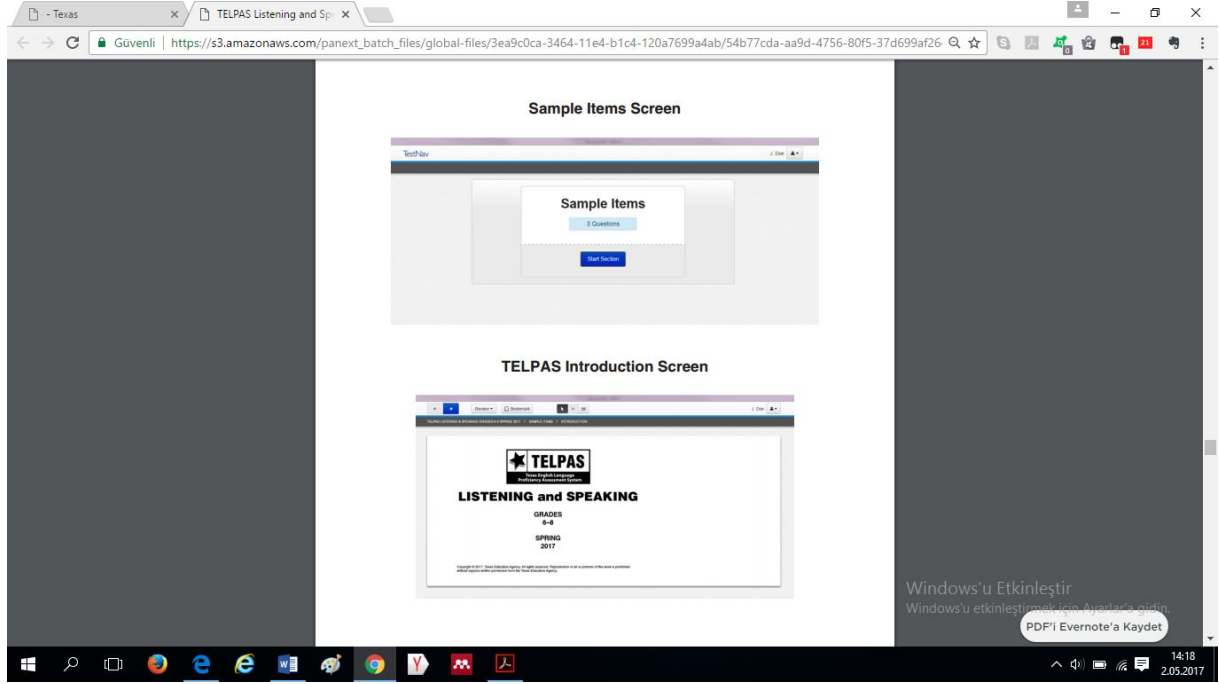


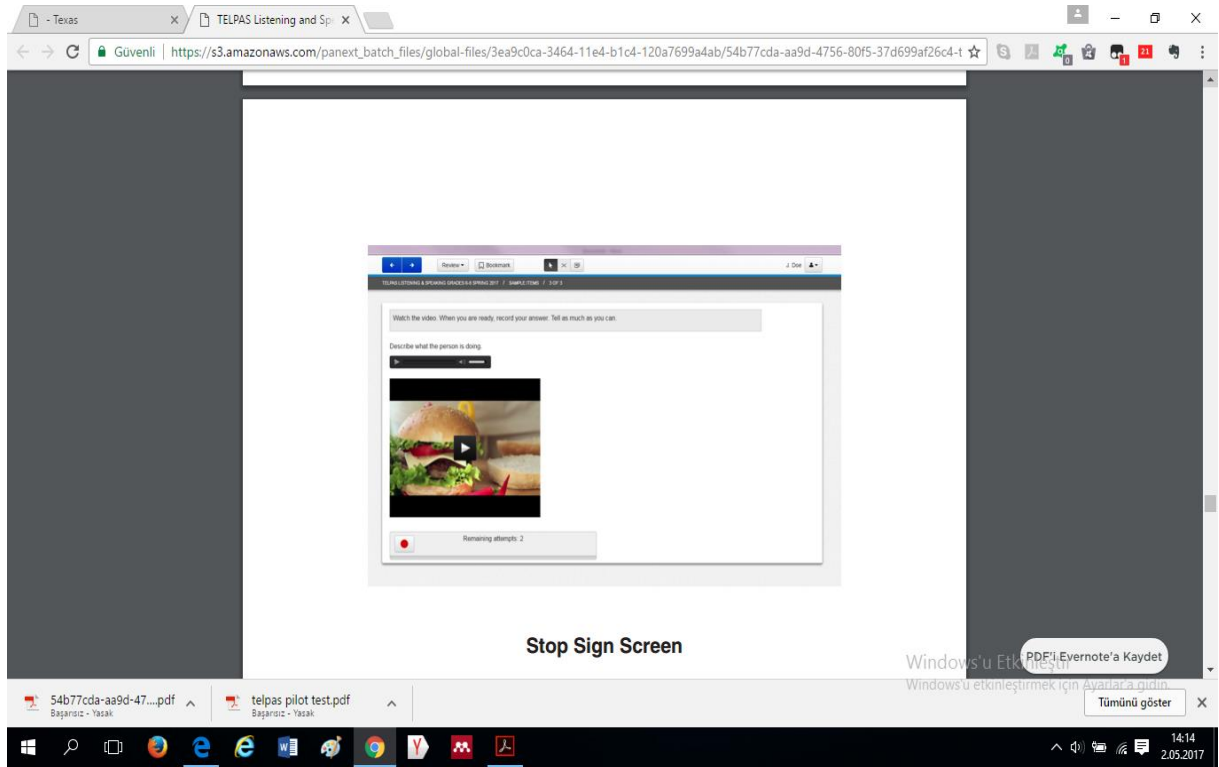
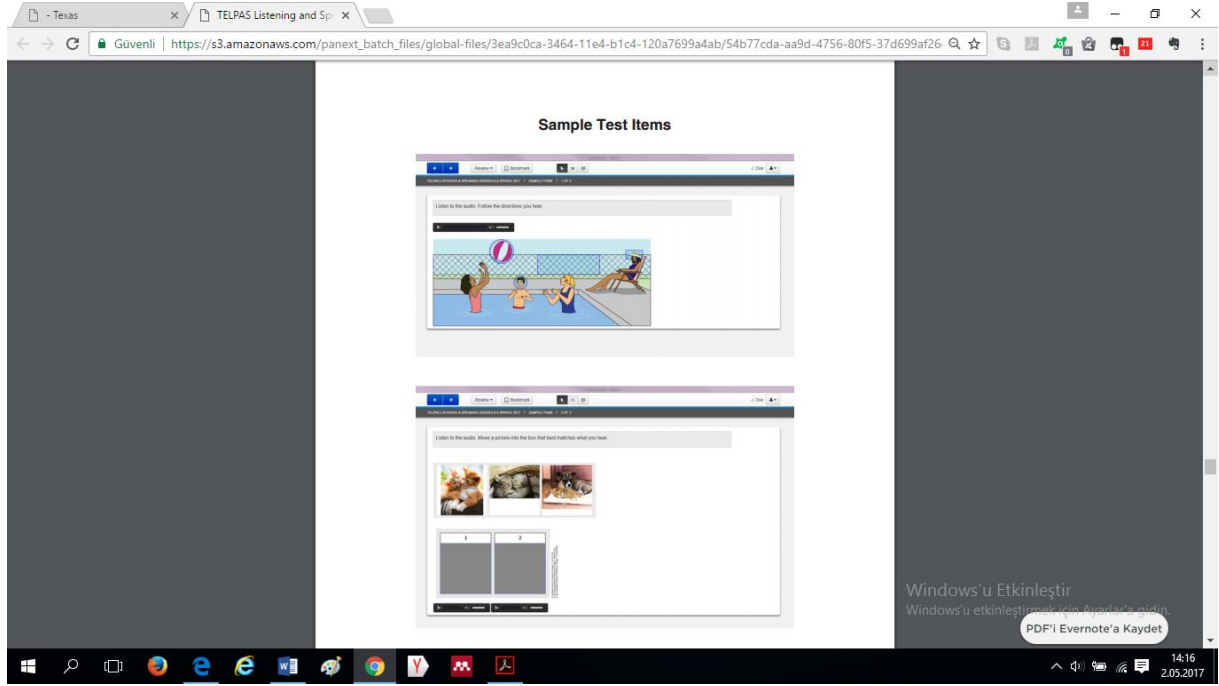
- Kız ne yapıyor? -
- ☐ O, piyano çalıyor.
 - ☒ O, gitar çalıyor.
 - ☐ O, on bir yaşında.
 - ☐ O, gitarını arıyor.

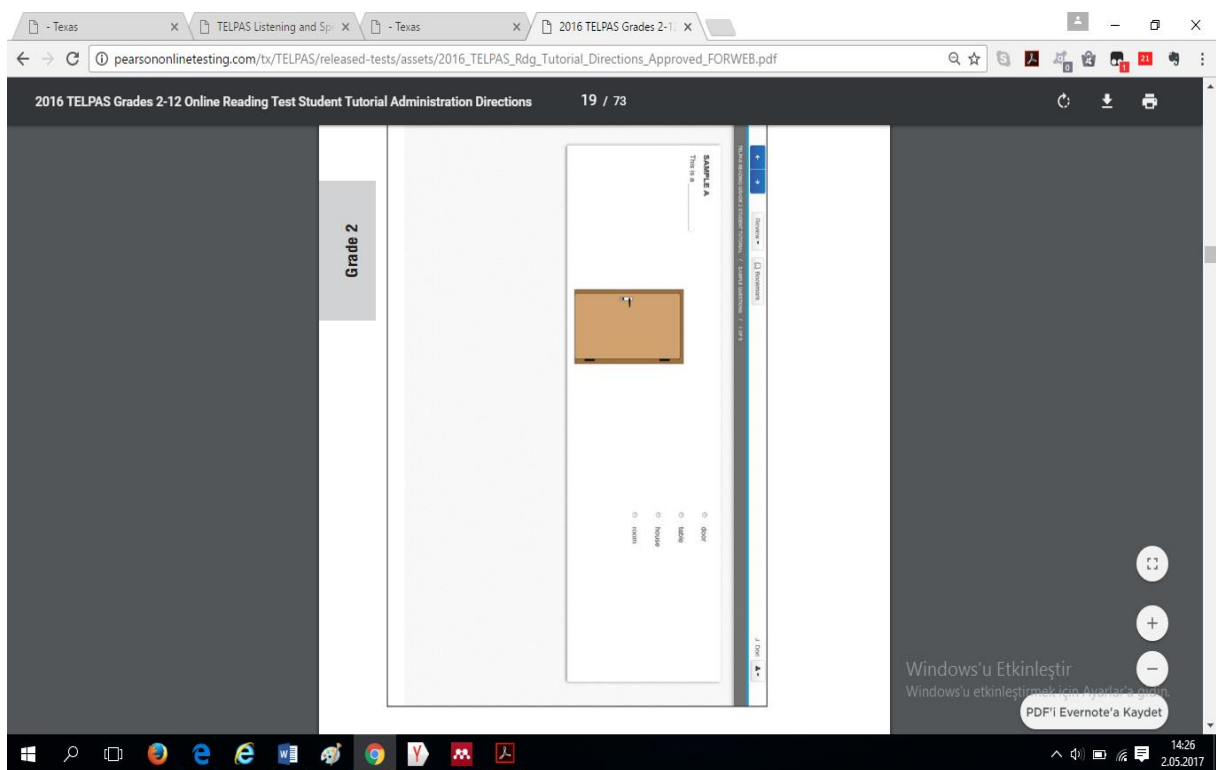
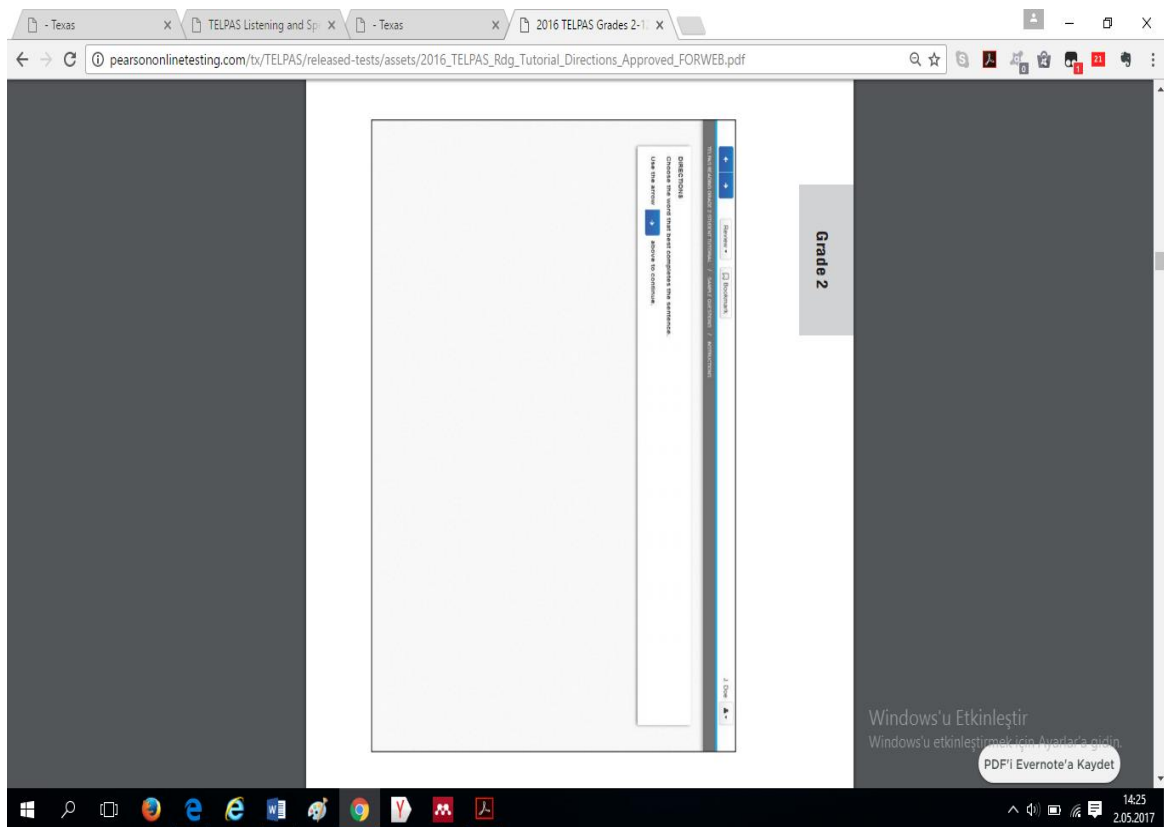
Raporlama Kategorisi	2- Çeşitli metinlerin temel anlayışını göstermek
ÖB*	(G) Sorulara yanıt vererek giderek daha karmaşık İngilizceyi kavrayabilme
Öge tanımı	Bu öge türü, ELL'nin bir resimle ilgili temel bir soruyu cevaplamasını gerektirir. Basit dil yapıları ve yüksek frekanslı kelimeler içeren kısa cümleler kullanılır. Bu maddeler, değerlendirilen yeterlilik düzeyindeki öğrencilerin okuyup anlayabileceği soruların çeşitliliğini ölçmektedir. Öge türü, 2. sınıf orta seviye ve diğer sınıflarda başlangıç seviyesi için geliştirilmiştir.
PLDs**	

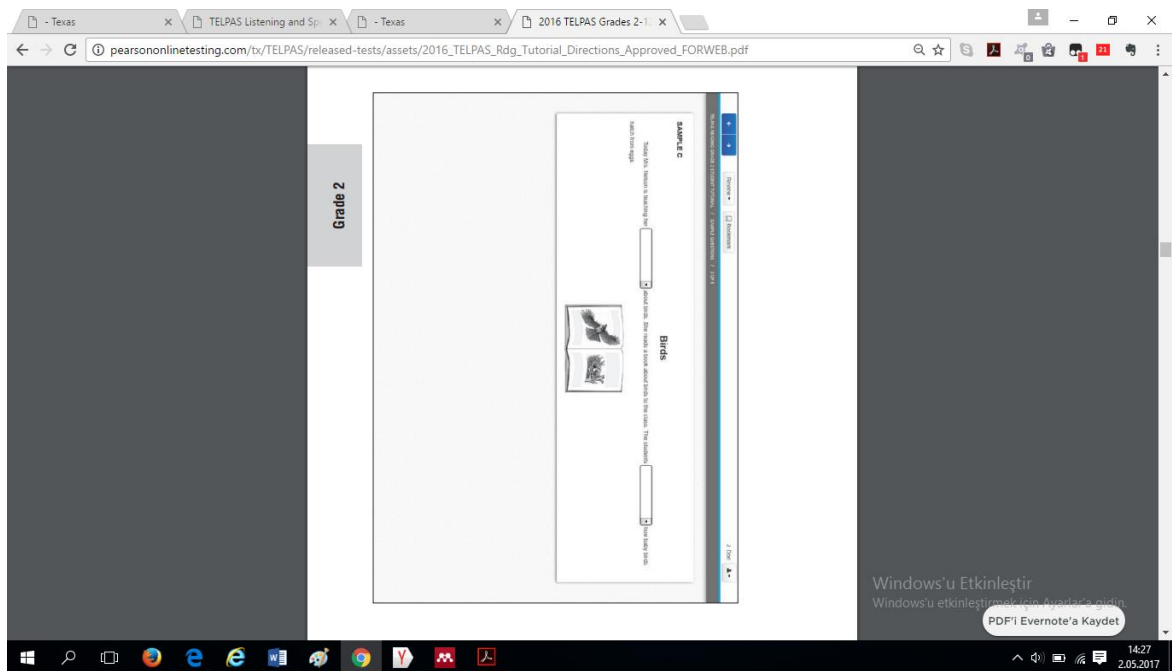
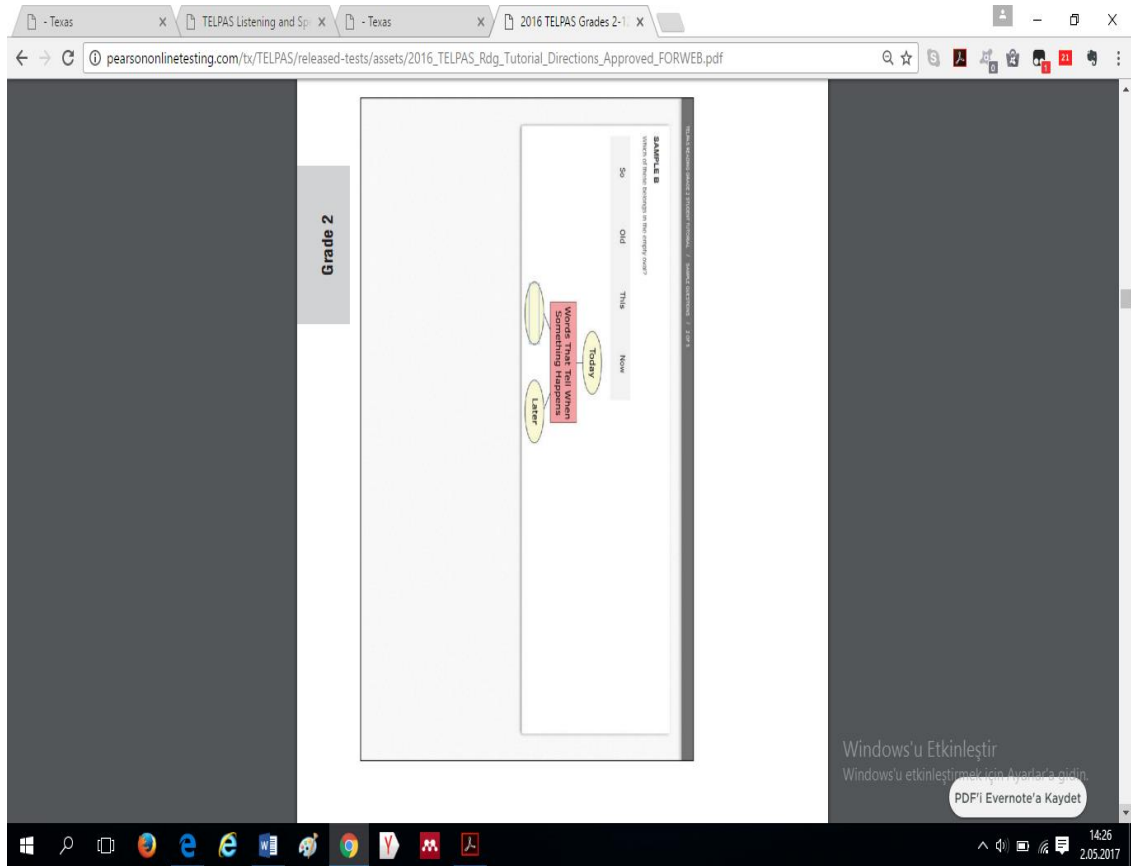
(A) (i), (iii), (iv), (v) Başlangıç ELL'leri, oldukça rutin bağlamlarda ya da yakın zamanda uygulanmış, son derece tanıdık metin olan bazı çok yüksek frekanslı kelimeleri ve bazı cümleleri okur ve anlar. İngilizce dil yapıları konusunda çok sınırlı bir bilgiye sahiptir ve İngilizce metinlerden anlam çıkarmak için görsellere oldukça bağımlıdır.

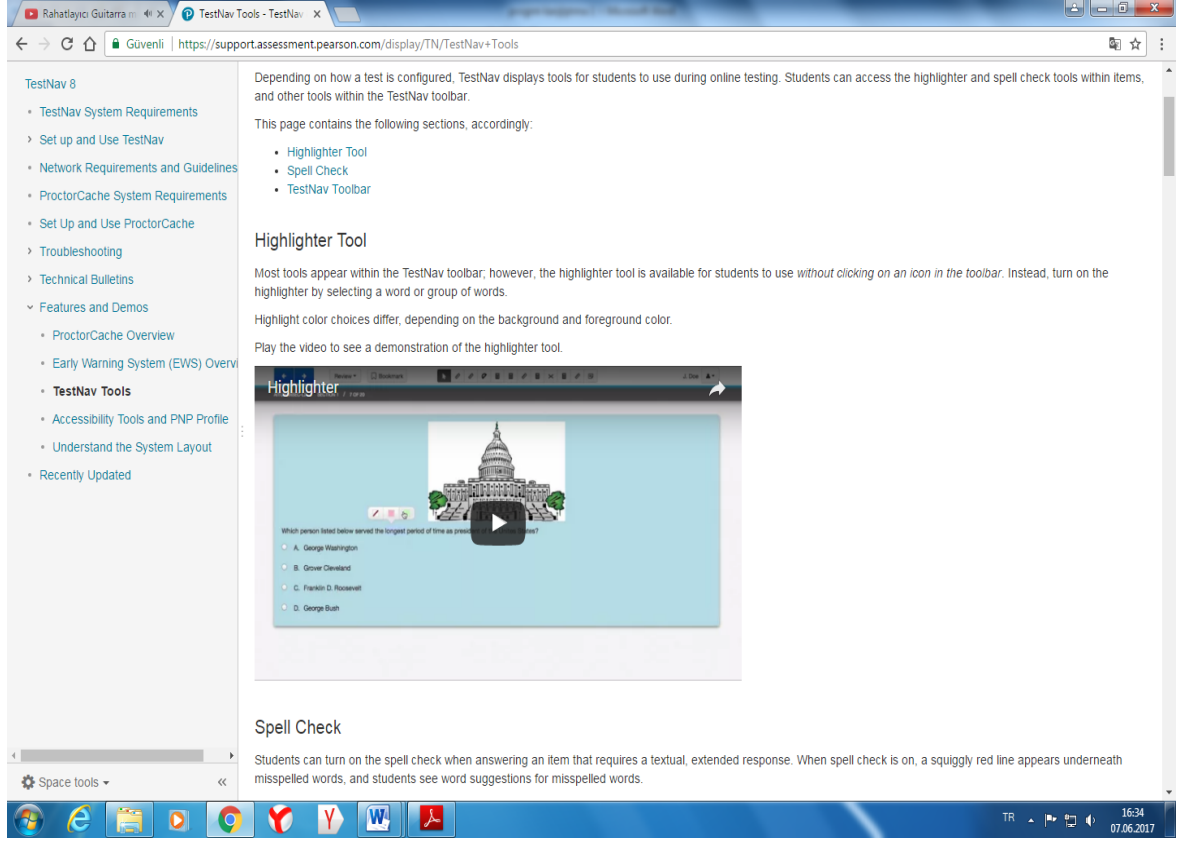
Ek 5. TELPAS Soru Örnekleri











Ek-6. Ders Kitabı İnceleme Kriterleri

GENEL GÖRÜNÜM
4. Kitap; a) Ders kitabı mı? b) Yardımcı ders kitabı mı? c) Kaynak kitabı mı?
5. Kitabın öğretmen kılavuz kitabı var mı? a) Öğretmen kılavuzu kitabı öğretmene yardım konusunda yeterli açıklamalarda bulunmakta mıdır?
6. Test ve alıştırma kitabı var mıdır?
7. Ders kitabını destekleyecek yardımcı araç-gereç (film, video kaseti, diya, ses bandı, vb.) mevcut mu?
FİZİKSEL GÖRÜNÜM

1. Kapak;
2. Ebatları;
3. Forma hacmi;
4. Punto büyüklüğü ve harf özelliği sınıf seviyesine uygun mudur?
5. İç düzen; a) Kitaptaki resimler sınıf düzeyine uygun mudur?
İÇERİK
1. Atatürk ilke ve inkılâpları ile ilgili metinler kitapta yer almakta mıdır?
2. Metinler, Türkçe ve Türk Kültürü dersi programında belirtilen kazanımlarla tutarlı olarak hazırlanmış mıdır?
2.1. Ders kitabında, 1-3. sınıf okuma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?
2.2. Ders kitabında, 1-3. sınıf dinleme kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?
2.3. Ders kitabında, 1-3. sınıf konuşma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?
2.4. Ders kitabında, 1-3. sınıf yazma kazanımlarına yeteri kadar yer verilmiş midir?
3. Konular bir önceki ve bir sonraki sınıf ile ilişkili midir?
4. Metinlerdeki konular öğrenciler için gelecekteki yaşama hazırlayıcı mıdır?
5. Metinler öğrencinin yaş ve sınıf düzeyine uygun mudur?
6. Metinler öğrenciyi okumaya özendirici nitelikte midir?
7. Metinler öğrencilerin ilgilerine ve sosyal yaşamlarına uygun mudur?
8. Metinler ünitelerle ilişkili midir?
9. Metinler öğrenci tarafından anlaşılır nitelikte midir?
10. Metinlerin seçiminde günümüz yazar ve şairlerine yer verilmiş midir?
11. Metin sayısı yıllık ders saati ile orantılı mıdır?
12. Kitabın sonunda sözlük var mıdır?
13. Kitabın sonunda kaynakça var mıdır?
14. Metinler, kültür aktarımı yapmaya uygun mudur?
KELİME VE CÜMLE YAPISI

9. Metinlerde, açık, sade ve yaşayan bir dil kullanılmış mıdır?
10. Cümleler sınıf düzeylerine uygun uzunlukta mı?
11. Metinler, yazım kurallarına uygun yazılmış mıdır?
12. Metinler yeni kelime öğretimi yapmaya uygun mudur?
13. Metinlerde çocukların yaşadıkları ülkelerle ilişki kurulmuş mu?
ALİŞTİRMA VE DEĞERLENDİRME
1. Metinlerin sonunda dört temel dil becerisini kapsayıcı şekilde etkinliklere yer verilmiş midir?
2. Etkinlikler sınıf düzeyine göre midir?
3. Araştırma ve inceleme yapmaya yönelik soru, ödev vb. çalışmalar düzenlenmiş midir?
4. Programda belirtilen beceri ve kazanımları ölçmeye yarayan etkinliklere yer verilmiş midir?
5. Ölçme araçlarına (eşleştirme, kısa cevap, vb.) yer verilmiş midir?
14. Ünite sonlarında herhangi bir ölçme aracına yer verilmiş midir?
15. Dil bilgisine yönelik etkinliklere yer verilmiş midir?

EK 7. TELPAS'taki Sınama Durumlarına Verilen Örneklerle Kazanımların İlişkisi

Raporlama Kategorisi	3- Bilgi ve fikirleri çeşitli metinlerde analiz etme ve değerlendirme
ÖB*	(K) İçerik alanı ihtiyaçlarıyla orantılı analitik beceriler edinmek
Öge tanımı	Bu öge, öğrencilerin grafikleri değerlendirebilme ve öyküdeki olayların dizilimini anlayarak boş kutuya doldurma becerilerini ölçer.
PLDs**	

	(C) (iv) İleri Düzey ELL'ler, sınıfa uygun metin okurken daha üst düzey anlama becerileri uygulayabilir ancak ara sıra yabancı olan konularla anlamı belirlemek veya netleştirmek için zaman zaman görsellere ve dil bilimsel olarak uyarlanan diğer metin özelliklerine bağımlıdır
--	---

Hikâyenin ne hakkında olduğunu hangi cümle anlatıyor?

- ☐ Bir köpek evden kaçıyor çünkü çok aç.
- ☐ Bir adam kayıp köpeğini okul bahçesinde oynarken buluyor.
- ☐ Bir adam köpeğini bulan bir oğlana mektup yazıyor.
- ☒ Bir köpek bir beslenme çantası buluyor ve köpeğin sahibi onu geri veriyor.

Raporlama Kategorisi	2- Çeşitli metinlerin temel anlayışı
ÖB*	(I) İçerik alanı ihtiyaçlarıyla orantılı metin özetlerken temel okuma becerilerini kullanır
Öge tanımı	Bu öge, hikâyenin genel olarak ne hakkında olduğunu anlama yeteneğini ölçer ve ELL'nin İngilizce okuma yeterliliğinin ileri düzeyine ulaşmış olmasına dair kanıt sağlar
PLDs**	(C) (iv) İleri düzey ELL'ler, sınıfa uygun metinleri okurken temel anlama becerilerini uygulayabilirler ancak ara sıra yabancı olan konularla anlamı belirlemek veya netleştirmek için bazen görsellere ve dil tarafından uyarlanan diğer metin özelliklerine bağımlıdır

Bu hikâyedeki notta garip olan nedir?

- ☐ Maggie yemenin iyi olduğunu düşünüyor.
- ☒ Notu Maggie yazmış gibi görünüyor.
- ☐ Not Tom'a yazılmıştır.
- ☐ Not çok hızlı yazılmıştır.

Raporlama Kategorisi	3- Bilgi ve fikirleri çeşitli metinlerde analiz etme ve değerlendirme
ÖB*	(K) İçerik alanı ihtiyaçlarıyla orantılı analitik beceriler edinmek
Öge tanımı	Bu öge öğrencinin hikâyenin sonunu anlayıp anlamadığını ölçer. Notun alışılmadık olduğunu ve neden olduğunu anlamak için kapsamlı bir anlayış gereklidir.

PLDs**

(C) (iv) İleri Düzey ELL'ler, sınıfa uygun metin okurken daha üst düzey anlama becerileri uygulayabilir ancak ara sıra yabancı olan konularla anlamı belirlemek veya netleştirmek için zaman zaman görsellere ve dil bilimsel olarak uyarlanan diğer metin özelliklerine bağımlıdırlar.

Hikâyedeki hangi cümle Maggie'nin Bay Ward'ı dinlediğini gösteriyor?

- ☐ Bir gün birisi Bay Ward'ın arka bahçesinin kapısını açık bıraktı.
- ☐ Daha sonra Bay Ward, köpeği Maggie'nin kaçtığını gördü.
- ☒ Maggie çabucak çantayı attı.
- ☐ Bay Ward çantanın içine baktı ve bir oğlanın adını gördü.

Raporlama Kategorisi

3- Bilgi ve fikirleri çeşitli metinlerde analiz etme ve değerlendirme

ÖB*

(J) Metinden sonuç çıkarmak gibi çıkarsama becerilerini kullanır.

Öge tanımı

Bu madde öğrencinin, Maggie'nin Bay Ward'u dinlediği sonucunu desteklemek için metinden kanıt kullanmasını gerektirir.

PLDs**

(C) (iv) İleri Düzey ELL'ler, sınıfa uygun metin okurken daha üst düzey anlama becerileri uygulayabilir ancak ara sıra yabancı olan konularla anlamı belirlemek veya netleştirmek için zaman zaman görsellere ve dil bilimsel olarak uyarlanan diğer metin özelliklerine bağımlıdırlar.

İçerik alanı cloze seçimi, 6-7. Sınıflar

İçerik alanı cloze seçimleri, konu alanı öğretimi sırasında öğrencilerin karşılaştığı dilin anlaşılmasını ölçer. Bu seçimler, öğrencilerin boşlukları çevreleyen içeriğe uyan kelimelerle doldurmalarını gerektirir. Bu test formatı, ELL'lerin İngilizce dilinde anlama ve alan öğretim materyalleri için anlam oluşturmada gerekli akademik okur yazarlık yeteneğini geliştirme derecesinin kanıtını sağlar.

Fen Dersinde

Bugün öğrenciler bilimsel araştırmalar yaparken izlemeleri gereken adımları okuyorlar. Aşağıdaki seçim, verilerden sonuç çıkarmanın basamağı ile ilgilidir.

Verilerinizi topladıktan ve organize ettikten sonra sonuçlarınızı çıkarmaya hazırsınız demektir. Veriler yaptığınız tahminleri destekleyecek mi? Sonuçlar

_____1_____ gibi değilse endişe ediyor olabilirsiniz. Bu, tam olarak soruşturmanın başarısız olduğu anlamına gelmez.

Aşağıdaki örneği düşünün. Bilim adamları belli bir bakteriyi öldürmek için bir antibiyotik ararlarken, hangi antibiyotiklerin _____2_____ ve hangilerinin olmayacağını bulmak için yıllarını harcıyorlar. Bilim adamları her seferinde belirli bir antibiyotiğin çalışmadığını fark ederler; yeni bilgiler öğrenirler.

Bu _____3_____ daha iyi bir çalışma şansına sahip olan diğer antibiyotiklerin yapılmasına yardımcı olmak için kullanıyorlar. İncelemeler, sonuçlar önceden _____4_____ şekilde ortaya çıkmadığında bile başarılı olabilir.



- 1 A takip edildiği
B* beklendiği
C görüldüğü
D istendiği

- 3 A konumu
B doktoru
C zamanı
D* bilgiyi

- 2 A organize edeceğini
B bildireceğini
C* çalışacağını
D öğreneceğini

- 4 A*tahmin ettiğiniz
B baktığınız
C öğrendiğiniz
D ayarladığınız

Raporlama Kategorisi	1- İngilizcede anlam oluşturmak için gerekli olan kelimeleri ve dil yapılarını anlama
ÖB*	(F) İçeriğe dayalı destek, sınıf içeriğine uygun metin içeriğini okumak ve gittikçe zorlayıcı dilleri anlamak için dil yapılarını kavramak için kullanma.
Öge tanımı	

Öğrenciler, boşlukları içeriğe dayalı bir cloze seçiminde doldururlar. Matematik ve Fen bağlamları sıklıkla kullanılır. Öğrencilerin içerik tabanlı bir beceri gerçekleştirmeleri veya bunlara hakim olmaları beklenmemektedir. Bağlamların içeriğine en uygun kelimeyle boşluğunu doldurmak için İngilizce kelimelerini ve İngilizce dil yapılarıyla olan aşinalıklarını kullanıyorlar. Bu öge türü, öncelikle ileri düzeydeki ve daha ileri düzeyler için geliştirilmiştir.

PLDs**

Öge 1 ve 2: (C) (i), (iii) İleri seviyedeki öğrenciler, ikinci dil edinim desteğine sahip olduklarında, akademik bağlamlarda çeşitli sınıflara uygun İngilizce kelimeleri okuyabilir ve anlayabilirler ve sınıfa uygun metnin anlamını oluşturmak için İngilizce yapılarıyla olan artan aşinalıklarını kullanmada beceri geliştiriyorlar.

Öge 3 ve 4: (D) (i), (iii) Daha ileri seviyedeki öğrenciler, ana dili İngilizce olan akranlarıyla neredeyse karşılaştırılabilir seviyede kelime okuyabilir ve anlayabilirler. Sınıflara uygun metin anlamını oluşturmak için İngilizce yapılarıyla olan yakınlıklarını kullanabilirler.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..