

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BİLİM DALI

**FARKLI ÜLKELERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İKİ DİLLİLİK VE
ANADİLİNİN İKİNCİ DİL/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ BAKIMINDAN
İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NUREFŞAN ŞAHİN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ TUĞBA DEMİRTAŞ TOLAMAN

EKİM 2023



T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
YURT DIŞINDAKİ TÜRK ÇOCUKLARINA TÜRKÇE ÖĞRETİM BİLİM DALI

FARKLI ÜLKELERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İKİ DİLLİLİK VE
ANADİLİNİN İKİNCİ DİL/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ BAKIMINDAN
İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NUREFŞAN ŞAHİN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ TUĞBA DEMİRTAŞ TOLAMAN

EKİM 2023

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

Nureşsan şAHİN

TEŞEKKÜR

Özverili bir şekilde çalışmayı gerektiren bu süreçte bana yol gösteren, motive eden ve destek olan kıymetli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Tuğba Demirtaş Tolaman'a çok teşekkür ederim. Yol arkadaşlığı, desteği, fedakarlığı için kıymetli eşim Muhammed Emin Şahin'e, hayatımın her anında desteğini esirgemeyen, bana her zaman inanan canım annem Seher Karakaş ve sevgili babam Murat Karakaş'a ve beni hep destekleyen kıymetli dostum Gökçe Özder'e teşekkür ederim.



ÖN SÖZ

Yaşantımızda önemli bir yere sahip olan dil kavramı geçmişten bugüne birçok bilim alanının araştırma konusu olmuştur. İnsanların farklı dil ve kültür özelliklerine sahip insanlarla iletişim kurma imkanlarının artmasıyla yabancı dil öğrenimi, iki dillilik, çok dillilik ve çok kültürlülük kavramları günümüzde ilgi çekici araştırma konuları arasında yer almaya başlamıştır. 2020 yılında Maarif Vakfı tarafından Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı hazırlanmış ve uygulanmaya başlanmıştır. Bu çalışmada Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı ile farklı ülkelerdeki ikinci dil öğretim programları karşılaştırmalı bir biçimde incelenmiştir.

Bu araştırma beş bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde araştırmanın amacı ve önemine değinilmiş, tanımlar açıklanmıştır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi oluşturulmuş; dil edinimi, dil edinimi kuramları, iki dillilik, iki dilli öğretim modelleri, yabancı dil öğretimi, karşılaştırmalı eğitim ve karşılaştırılan ülkeler hakkında genel bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırma yapılırken kullanılan yöntem, araştırmanın evreni ve örneklemi, veri toplama araçları ve verilerin analizine dair açıklamalarda bulunulmuştur. Dördüncü bölüm olan bulgular bölümünde ülkelerin öğretim programlarının amaçları, içerikleri, öğretme ve öğrenme süreçleri ile ölçme ve değerlendirme süreçleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Araştırmada ülkelerin iki dillilik kavramını nasıl ele aldıklarını incelenmiştir. Elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmanın son bölümünde ise sonuçlar ve önerilere yer verilmiştir.

ÖZET

FARKLI ÜLKELERİN ÖĞRETİM PROGRAMLARININ İKİ DİLLİLİK VE ANADİLİNİN İKİNCİ DİL/YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİ BAKIMINDAN İNCELENMESİ

Nurefşan ŞAHİN, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN

Sakarya Üniversitesi, 2023

Bu araştırmada Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Finlandiya, Avustralya ve Türkiye’deki dil öğretim programlarında iki dillilik kavramının nasıl ele alındığının incelenmesi ve bu ülkelerde uygulanan anadilinin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından değerlendirilmesi ile elde edilecek benzerliklerin ve farklılıkların karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada ülkelerin ikinci dil/yabancı dil öğretim programlarını belirlenen kriterlere göre incelemek için ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırmaya dayalı tarama modeli kullanılmıştır. Ülkelerin öğretim programlarında iki dillilik kavramının incelenmesi sonucunda Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı’nda iki dillilik kavramının kısıtlı olarak yer aldığı, aracılık kavramıyla ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Amerika Kaliforniya öğretim programında iki dillilik, çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarına yer verildiği ve iki dilli öğrencilerin yetiştirilmesine önem verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Kanada Ontario öğretim programında öğrencilerin iki dilli veya çok dilli bireyler olmaları hedeflenmektedir. Finlandiya öğretim programında öğrencilerin çok dilli eğitim sayesinde aktif bir küresel vatandaş olması, küresel konularda tartışma ve girişimlerde bulunmasının amaçlandığı görülmektedir. Avustralya öğretim programında çok kültürlü toplum yapısının dil eğitiminde de çok dilli bir anlayışla devam ettirildiği tespit edilmiştir.

Öğretim programlarının incelenmesi sonucunda elde edilen verilere göre ana dilinin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretim programlarında ülkelerin hedef dilde etkili iletişim kurma ve dili farklı bağlamlarda kullanmayı amaçladığı görülmüştür. Ayrıca Kanada, Avustralya ve Türkiye’nin öğretim programlarında kültürel anlayış geliştirilmesi ile ilgili amaçlar olduğu tespit edilmiştir. Tüm ülkelerin programlarının okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini kapsama bakımından ortak bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Amerika’da iletişim kurma, Kanada’da kültürel unsurlar ve oryantasyon, Finlandiya’da kültürel çeşitlilik ve metin yorumlama konularının programın içeriğinde önemli bir yer aldığı görülmektedir. Öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreci bakımından incelenmesi ile

elde edilen verilere göre, programların öğrenci merkezli olması, işbirliğine dayalı olması, kazanımlara uygun etkinlikler yapılması ve bilgi teknolojilerinden yararlanılması bakımından benzerlik taşıdığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte Finlandiya hariç tüm ülkelerde bilgi teknolojilerinin kullanılmasına önem verildiği görülmüştür. Ölçme ve değerlendirme süreci bakımından elde edilen verilere göre de programların kazanımlara dayalı ve süreç odaklı bir ölçme değerlendirme sistemini benimsediği görülmüştür. Bununla birlikte ABD, Kanada ve Avustralya programlarında tanımlayıcı, özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, Türkiye ve Finlandiya programlarında ise özetleyici ve biçimlendirici değerlendirmelerin kullanıldığı ve özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Diğer ülkelerden farklı olarak Kanada’da değerlendirme sürecine velilerin de dâhil edildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İki dillilik, İkinci dil/Yabancı dil Öğretim Programı, Öğretim Programı, Karşılaştırmalı Eğitim.

ABSTRACT

AN STUDY OF DIFFERENT COUNTRIES' CURRICULA IN TERMS OF BILINGUALISM AND TEACHING NATIVE LANGUAGE AS A SECOND LANGUAGE/FOREIGN LANGUAGE

Nurefşan ŞAHİN, Master Thesis

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN

Sakarya University, 2023

In this study, it is aimed to examine how the concept of bilingualism is handled in language curricula in the United States, Canada, Finland, Australia and Turkey and to compare the similarities and differences to be obtained by evaluating the native language as a second language/foreign language curricula implemented in these countries in terms of purpose, content, learning-teaching process, assessment and evaluation processes. In order to examine the second language/foreign language curricula of the countries according to the criteria determined in the study, the comparative survey model, one of the relational survey models, was used. As a result of the examination of the concept of bilingualism in the curricula of the countries, it is seen that the concept of bilingualism is limited in the Turkish Curriculum for Teaching Turkish to Foreigners and is associated with the concept of mediation. It is concluded that the concepts of bilingualism, multilingualism and multiculturalism are included in the curriculum of California, USA and that importance is attached to raising bilingual students. In the Canadian Ontario curriculum, students are aimed to become bilingual or multilingual individuals. The Finnish curriculum aims for students to become active global citizens and engage in discussions and initiatives on global issues through multilingual education. In the Australian curriculum, it is determined that the multicultural society structure is maintained with a multilingual understanding in language education.

According to the data obtained as a result of the examination of the curricula, it was seen that the countries aim to communicate effectively in the target language and to use the language in different contexts in the curricula of teaching native language as a second language/foreign language. In addition, it was found that the curricula of Canada, Australia and Turkey have objectives related to developing cultural understanding. It is seen that the programs of all countries have a common content in terms of including reading, writing, speaking and listening skills. However, it is seen that the topics of communicating in the USA, cultural elements and orientation in Canada, cultural diversity and text interpretation in Finland have

an important place in the content of the curricula. According to the data obtained by examining the curricula in terms of the teaching-learning process, it was determined that the curricula were similar in terms of being student-centered, being based on cooperation, conducting activities appropriate to the learning outcomes and making use of information technologies. However, it was observed that all countries except Finland emphasized the use of information technologies. According to the data obtained in terms of measurement and evaluation process, it was seen that the programs adopted a measurement and evaluation system based on outcomes and process-oriented. However, it was stated that descriptive, summative and formative assessment methods were used in the programs of the USA, Canada and Australia, while summative and formative assessments were used in the curricula of Turkey and Finland, and alternative assessment methods such as self-assessment and peer assessment were used. Unlike other countries, it was found that parents were also included in the evaluation process in Canada.

Keywords: Bilingualism, Second language / Foreign language curriculum, Curriculum, Comparative Education.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	iv
TEŞEKKÜR	v
ÖN SÖZ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLolar LİSTESİ	xvii
KISALTMALAR	xix
BÖLÜM I	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem durumu	1
1.2. Araştırmanın amacı ve önemi	3
1.3. Problem cümlesi	4
1.4. Alt problemler	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar	5
1.7. Tanımlar	5
BÖLÜM II	6
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Dil edinimi	6
2.1.1. Sesbilimsel özelliklerin edinimi	6
2.1.2. Söz varlığının edinimi	8
2.1.3. Sözdizimsel özelliklerin edinimi	9

2.2. Dil edinimi kuramları	11
2.2.1. Davranışçı yaklaşım	11
2.2.2. Doğuşancı yaklaşım	11
2.2.3. Bilişsel yaklaşım.....	12
2.3. İki dillilik	13
2.3.1. İki dillilik tanımları.....	16
2.3.2. İki dillilik türleri	17
2.3.2.1. Edinme zamanına göre iki dillilik	17
2.3.2.2. Diller arasındaki etkileşime göre iki dillilik	18
2.3.2.3. Dil yeterliliğine göre iki dillilik.....	19
2.3.2.4. Bilişsel özelliklere göre iki dillilik	19
2.3.3. İki dilli eğitim modelleri.....	19
2.3.3.1. Anaakım modeli (mainstreaming/submersion)	20
2.3.3.2. Öğrenciyi dersten alma modeli (mainstreaming with pull-out classes)	21
2.3.3.3. Geçici iki dilli eğitim modeli (transitional bilingual education)	21
2.3.3.4. İkinci dilde sürekli ve yoğun eğitim (immersion bilingual)	22
2.3.3.5. Miras dilde iki dilli eğitim (heritage language bilingual education)	24
2.3.3.6. İki yönde iki dilli eğitim (two way bilingual education)	25
2.4. Yabancı dil öğretimi	28
2.4.1. Yabancı dil öğretim yöntemleri.....	30
2.4.1.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi	30
2.4.1.2. Dolaysız yöntem	31
2.4.1.3. Doğal yöntem	31
2.4.1.4. İşitsel-dilsel yöntem.....	32
2.4.1.5. Bilişsel yaklaşım.....	32
2.4.1.6. İletişimsel yaklaşım	33

2.4.1.7. Seçmeli yöntem	33
2.5. Karşılaştırmalı eğitim	35
2.5.1. Tarihsel gelişimi	36
2.5.2. Karşılaştırmalı eğitimin amacı ve kapsamı	37
2.5.3. Karşılaştırmalı eğitim kuramları ve yaklaşımları	38
2.5.4. Öğretim programlarının karşılaştırılması	39
2.6. Karşılaştırılan ülkeler hakkında genel bilgiler.....	41
2.6.1. Türkiye	41
2.6.1.1. Genel bilgiler	41
2.6.1.2. Eğitim sistemi	42
2.6.2. Amerika Birleşik Devletleri	43
2.6.2.1. Genel bilgiler	43
2.6.2.2. Eğitim sistemi	44
2.6.3. Kanada	47
2.6.3.1. Genel bilgiler	47
2.6.3.2. Eğitim sistemi	48
2.6.4. Finlandiya	49
2.6.4.1. Genel bilgiler	49
2.6.4.2. Eğitim sistemi	50
2.6.5. Avustralya.....	54
2.6.5.1. Genel bilgiler	54
2.6.5.2. Eğitim sistemi	55
2.7. İlgili araştırmalar	58
BÖLÜM III.....	61
YÖNTEM	61
3.1. Araştırmanın yöntemi	61

3.2. Araştırmanın evreni ve örnekleme	61
3.3. Veri toplama araçları	63
3.4. Verilerin analizi	63
BÖLÜM IV	64
BULGULAR	64
4.1. Ülkelerin öğretim programlarında iki dillilik kavramı	64
4.1.1. Türkiye	64
4.1.2. ABD	65
4.1.3. Kanada	66
4.1.4. Finlandiya	67
4.1.5. Avustralya	68
4.2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programına yönelik bulgular ve yorum	68
4.2.1. Amaçlar ile ilgili bulgular ve yorum	68
4.2.2. İçerik ile ilgili bulgular ve yorum	70
4.2.2.1. Seviyelere göre dinleme/izleme becerisi	70
4.2.2.2. Seviyelere göre konuşma becerisi	75
4.2.2.3. Seviyelere göre okuma becerisi	83
4.2.2.4. Seviyelere göre yazma becerisi	89
4.2.3. Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik bulgular ve yorum	97
4.2.4. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular ve yorum	98
4.3. Amerika Birleşik Devletleri ikinci dil öğretim programına yönelik bulgular ve yorum	99
4.3.1. Amaçlar ile ilgili bulgular ve yorum	100
4.3.2. İçerik ile ilgili bulgular ve yorum	102
4.3.2.1. Anlamlı yollarla etkileşim kurma	104
4.3.2.2. İngilizcenin nasıl işlediğini öğrenme	109
4.3.2.3. Temel okuryazarlık becerilerini kullanma	113

4.3.3. Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik bulgular ve yorum.....	115
4.3.4. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular ve yorum	117
4.4. Kanada ikinci dil öğretim programına yönelik bulgular ve yorum	118
4.4.1. Amaçlar ile ilgili bulgular ve yorum	120
4.4.2. İçerik ile ilgili bulgular ve yorum.....	121
4.4.2.1. Sınıf düzeylerine göre dinleme becerisi kazanımları	121
4.4.2.2. Sınıf düzeylerine göre konuşma becerisi kazanımları	124
4.4.2.3. Sınıf düzeylerine göre okuma becerisi kazanımları	128
4.4.2.4. Sınıf düzeylerine göre yazma becerisi kazanımları	132
4.4.2.5. Sınıf düzeylerine göre oryantasyon kazanımları	136
4.4.3. Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik bulgular ve yorum.....	140
4.4.4. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular ve yorum	142
4.5. Finlandiya ikinci dil öğretim programına yönelik bulgular ve yorum	144
4.5.1. Amaçlar ile ilgili bulgular ve yorum	144
4.5.2. İçerik ile ilgili bulgular ve yorum.....	145
4.5.3. Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik bulgular ve yorum.....	151
4.5.4. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular ve yorum	152
4.6. Avustralya ikinci dil/yabancı dil olarak İngilizce öğretim programına yönelik bulgular ve yorum.....	160
4.6.1. Amaçlar ile ilgili bulgular ve yorum	161
4.6.2. İçerik ile ilgili bulgular ve yorum.....	162
4.6.2.1. Seviyelere göre dinleme becerisi	162
4.6.2.2. Seviyelere göre konuşma becerisi	165
4.6.2.3. Seviyelere göre okuma/izleme becerisi	167
4.6.2.4. Seviyelere göre yazma becerisi	171
4.6.3. Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik bulgular ve yorum.....	174

4.6.4. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular ve yorum	178
4.7. Ülkelerin öğretim programlarının karşılaştırılması	179
4.7.1. Ülkelerin öğretim programlarının amaçlar açısından karşılaştırılması	179
4.7.2. Ülkelerin öğretim programlarının içerik açısından karşılaştırılması.....	180
4.7.3. Ülkelerin öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreçleri açısından karşılaştırılması	182
4.7.4. Ülkelerin öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından karşılaştırılması.....	183
BÖLÜM V.....	185
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	185
5.1. Sonuç ve Tartışma	185
5.2. Öneriler.....	187
5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler.....	187
5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler.....	188
KAYNAKLAR.....	189

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1. İncelenen programların bilgisi	62
Tablo 2. Seviyelere göre dinleme/izleme becerisi kazanımları	70
Tablo 3. Seviyelere göre sözlü etkileşim becerisi kazanımları	75
Tablo 4. Seviyelere göre sözlü üretim becerisi kazanımları.....	79
Tablo 5. Seviyelere göre okuma becerisi kazanımları.....	83
Tablo 6. Seviyelere göre yazma becerisi kazanımları	89
Tablo 7. İngilizce dil gelişim standartlarına genel bakış	103
Tablo 8. İşbirliğine yönelik etkileşim.....	104
Tablo 9. Yorumlamaya yönelik etkileşim	106
Tablo 10. Üretmeye yönelik etkileşim	107
Tablo 11. Bağlantılı metinlerin yapılandırılması.....	109
Tablo 12. Fikirlerin genişletilmesi ve zenginleştirilmesi	111
Tablo 13. Fikirleri birleştirilmesi ve özetlenmesi.....	112
Tablo 14. Sözlü beceriler.....	113
Tablo 15. Yazılı beceriler	114
Tablo 16. 4, 5 ve 6. sınıf dinleme becerisine yönelik kazanımlar	121
Tablo 17. 7 ve 8. sınıf dinleme becerisine yönelik kazanımlar	123
Tablo 18. 4, 5 ve 6. sınıf konuşma becerisine yönelik kazanımlar.....	124
Tablo 19. 7 ve 8. sınıf konuşma becerisine yönelik kazanımlar.....	126
Tablo 20. 4, 5 ve 6. sınıf okuma becerisine yönelik kazanımlar	128
Tablo 21. 7 ve 8. sınıf okuma becerisine yönelik kazanımlar	130
Tablo 22. 4, 5 ve 6. sınıf yazma becerisine yönelik kazanımlar.....	132
Tablo 23. 7 ve 8. sınıf yazma becerisine yönelik kazanımlar.....	134
Tablo 24. 4,5, ve 6. sınıf oryantasyon becerisine yönelik kazanımlar	136

Tablo 25. 7 ve 8. Sınıf oryantasyon becerisine yönelik kazanımlar.....	138
Tablo 26. Finlandiya ikinci dil öğretim programında temel dil becerileri	145
Tablo 27. İkinci dil olarak İsveççe programının kazanımları.....	146
Tablo 28. İkinci dil olarak Fince programının kazanımları.....	148
Tablo 29. İkinci dil olarak Fince programının 8. Sınıf için nihai değerlendirme kriterleri	153
Tablo 30. İkinci dil olarak İsveççe programının 8. Sınıf için nihai değerlendirme kriterleri	157
Tablo 31. Avustralya ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programının amaçları.....	161
Tablo 32. Seviyelere göre dinlenme becerisinin kazanımları.....	162
Tablo 33. Seviyelere göre konuşma becerisinin kazanımları	165
Tablo 34. Seviyelere göre okuma/izleme becerisinin kazanımları.....	167
Tablo 35. Seviyelere göre yazma becerisinin kazanımları	171
Tablo 36. Öğretim programlarının amaçlar açısından karşılaştırılması	179
Tablo 37. Öğretim programlarının içerik açısından karşılaştırılması.....	180
Tablo 38. Öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreçleri açısından karşılaştırılması	182
Tablo 39. Öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından karşılaştırılması.....	183

KISALTMALAR

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

ACARA: Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (Avustralya Müfredat, Değerlendirme ve Raporlama Kurumu)

CDE: California Department of Education (Kaliforniya Eğitim Bakanlığı)

CMEC: (Council of Ministers of Education of Canada (Kanada Eğitim Bakanları Konseyi)

ED: United States Department of Education (Birleşmiş Milletler Eğitim Bakanlığı)

EDUFI: Finnish National Agency For Education (Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı)

G20: Group of 20 (Yirmiler Grubu)

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NAEP: National Assessment of Educational Progress (Ulusal Eğitimsel İlerleme Değerlendirme)

NAP: National Assessment Programme (Ulusal Değerlendirme Programı)

NCES: National Center for Education Statistics (Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi)

OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)

OME: Ontario Ministry of Education (Ontario Eğitim Bakanlığı)

PIKTES: Promotion Intregation of Syrian Kids into the Turkish Education System (Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi)

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

TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması)

TYDÖP: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı

WTO: World Trade Organization (Dünya Ticaret Örgütü)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın konusu ile ilgili açıklamalar yapılmıştır. Araştırmanın problem durumu, amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemleri, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımları ifade edilmiştir.

1.1. Problem durumu

İnsanların birbiriyle iletişim kurmasında bir köprü niteliği taşıyan dilin önemi yüzyıllar boyunca incelenmiştir ve dilin insan hayatının birçok alanında etkili olduğu görülmüştür. Dilin insan yaşamına olan etkisini anlatması açısından Aksan (2015, s.11)'in tanımı kayda değerdir; “Dil bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka nitelikleri beliren kimi sınırları bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünölemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.” Bir dili etkin bir şekilde kullanmak kişinin düşünce dünyasını, diğer insanlarla ilişkilerini, ait olduğu kültüre uyum sağlamasını ve günlük yaşamını etkileyen temel bir konudur. Dünyanın gittikçe küreselleşmesi, yeni oluşan çalışma alanları ve insan hareketlilikleri iki dillilik kavramının yirminci yüzyılda kullanılmaya başlanmasına sebep olmuştur. Kalı, Özkaya ve Coşkun (2021, s.197) farklı kültürlerden birçok insanının bir arada yaşamaya başladığını, iki dilli topluluklarının sayısının gittikçe arttığını ve günümüzün sosyal sorunlarından birinin iki dillilik olduğunu ifade etmektedir.

İki dillilikle ilgili yapılan birçok tanımlama vardır. Macnamara (1967, s.59), ana dili dışındaki bir dili dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere temel dil becerilerinden en az birinde yeterli düzeyde kullanabilen kişiyi iki dilli birey olarak tanımlarken, Bloomfield (1935) iki dillilik kavramını iki dilin ana dili gibi kullanılabilmesi olarak tanımlamıştır (akt. Hamers ve Blanc, 2000). Yılmaz (2014) öğrenilen ilk dilin ana dili olmasına rağmen bireylerin ölkelerinden uzak olmaları, yaşadıkları ölkede birden fazla dilin

kullanılması, yaşam koşullarının değişmesi gibi nedenlerle bireylerin birden fazla dili edinebildiklerini ve bu durumdaki bireylere iki dilli denildiğini ifade etmiştir.

İki dillilik bir bireysel seçim olabileceği gibi toplumsal bir durumun da sonucu olabilir. Karaağaç (2011) toplumsal iki dilliliğin ortaya çıkmasında politik, gündelik yaşam, göç ve dinsel inanışların etkili olduğunu belirtir. Appel ve Muysken (2005) iki ya da daha fazla dilin konuşulduğu toplumlarda iki dilliğin ortaya çıktığını ancak toplumsal şartlara göre iki dillilik özelliklerinin değişebileceğini aktarmıştır. İki dilli bireylerin toplumsal alanda (resmi ve resmi olmayan) sahip oldukları iki dili de kullanma imkânları toplumdan topluma değişmektedir. Çok dilliliğin kabul edildiği bir toplumda iki dilli bireylerin her iki dile de hâkimiyeti gelişirken tek dil politikasının yaygın olduğu bir toplumda resmi dilin baskın dil hale geldiği görülmektedir. Toplumda resmi dilin egemen olmasıyla yazılı iletişimde işlevsel olmayan dil, gitgide insanların sadece günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları dil haline gelir, bu nedenle büyük ölçüde işlevselliğini kaybeder. Diğer yandan, devletlerin çok dillige olan tutumları ve/veya dil yasalarının düzenlenişi dillerin işlevselliğini dengeleyebilir, böylelikle baskın olmayan dilin işlevselliği genişleyebilir ve yazılı iletişim alanına da girebilir (Günay,2016, s.70).

İki dillik kavramının kabul gördüğü bir toplumda bireylerin topluma katkı sunması ve kendilerini toplumun bir parçası olarak hissetmesi kolaylaşır. Bekir ve Temel (2006, s.15) iki dilliliğin toplumlarda insanların farklı diller geliştirerek birbirlerini anlayamaz duruma gelişinin yarattığı engelleri ortadan kaldırmak açısından büyük önem taşıdığını ifade etmiştir. Erken çocukluk döneminde çocukların dilsel ve zihinsel becerilerinin gelişime açık olduğu bilinmektedir. Özellikle bu dönemde ana dili, toplumun genelinin konuştuğu dilden farklı olan çocuklara verilecek eğitim toplumun refahı açısından da önem taşımaktadır.

Ülkeler, sosyal, siyasi, ekonomik, coğrafi ve kültürel özelliklerine göre kendi eğitim sistemlerini oluşturmaktadır. Eğitim ve öğretim programları toplumun ihtiyaçlarına göre belirlenmekte ve karşılaşılan sorunlara çözüm bulma konusunda bir araç olarak görülmektedir. Küresel dünya düzeninde göçlerin artması, ülkelerin eğitim, sağlık, teknoloji, ekonomi gibi birçok alanda birbirleriyle daha fazla iletişim kurması kullanılan ve ihtiyaç duyulan dillerin de çeşitlilik göstermesine sebep olmaktadır. Ülkeler birçok farklı kültürden gelen bireyin bir arada sağlıklı bir şekilde yaşaması için öğretim programlarında iki dillilik, çok dillilik, yabancı dil, ikinci dil kavramlarına yer vermiştir. Nitekim ülkeler, anadillerini ikinci dil/yabancı dil olarak öğretmek amacıyla özel olarak öğretim programları hazırlamakta ve uygulamaya geçirmektedir. Türkiye’de Türkçe öğretimi için üç öğretim

programı yer almaktadır: Türkçe Öğretim Programı (2018), Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı (2018), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (2020). Bu programlar incelendiğinde, iki dillik kavramının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (2020) ve Türkçe ve Türk Kültürü Türk Öğretim Programı'nda ele alındığı görülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü Türk Öğretim Programı (2018), yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının hem Türk kültüre hem de Türkçeye ait bilgi ve becerileri edinmelerini amaçlamaktadır. Yabancılar Türkçe Öğretim Programı, 2020 yılında Maarif Vakfı tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı onayıyla kullanılmaya başlanmıştır. Bu program Türkiye'de yabancılar Türkçe öğretimi için, yurtdışında Türkçeyi öğrenmek isteyen bireyler için hazırlanan bir programdır. Yani program hem Yabancılar Türkçe Öğretimi hem de yurtdışında yaşayan iki dilli, çok dilli bireylere yönelik bir program olma özelliği taşımaktadır. Bu program, başta "Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni" olmak üzere Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkçe Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak hazırlanmış olması, yeni ve kapsamlı bir program olması sebebiyle bu araştırmada ele alınarak incelenecek ve diğer ülkelerdeki benzer amacı taşıyan programlarla karşılaştırılacaktır. Alanyazın incelendiğinde özellikle farklı ülkelerden göç olan veya çokkültürlü bir toplumsal yapıya sahip olan ülkelerin bu öğretim programlarına ve programa dayalı uygulama sürecine önem verdikleri görülmektedir. Bu çalışmada farklı ülkelerin öğretim programlarındaki iki dillilik kavramı ve anadilinin ikinci dil/yabancı dil öğretimi karşılaştırmalı olarak incelenecektir.

1.2. Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı; ABD, Kanada, Finlandiya, Avustralya ve Türkiye'de uygulanan öğretim programlarında iki dillilik kavramını incelemek, anadilinin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından değerlendirerek farklılıkları ve benzerlikleri tespit etmektir.

- Bu araştırma farklı ülkelerin şu anda uygulamada olan öğretim programlarında iki dillilik kavramını incelemesi bakımından güncel bir araştırmadır.
- Bu araştırma ana dilinin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda öğretim programlarının karşılaştırılmasına dair bir çalışma olması bakımından gereklidir.

- Bu araştırma farklı ülkelerin ikinci dil öğretim programlarının amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve ölçme değerlendirme süreçlerine yer vermesi bakımından işlevsel bir araştırmadır.

1.3. Problem cümlesi

ABD, Kanada, Finlandiya, Avustralya ve Türkiye’deki dil öğretim programlarında iki dillilik kavramı nasıldır ve bu ülkelerde uygulanan anadilinin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından değerlendirilmesi ile elde edilecek benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

1.4. Alt problemler

1. Türkiye, ABD, Kanada, Finlandiya, Avustralya’daki dil öğretim programlarında iki dillilik kavramına nasıl yer verilmiştir?
2. Türkiye, ABD, Kanada, Finlandiya ve Avustralya’da ana dilinin ikinci dil/yabancı dil öğretimine yönelik olarak uygulanan öğretim programlarının amaçları nelerdir?
3. Türkiye, ABD, Kanada, Finlandiya ve Avustralya’da ana dilinin ikinci dil/yabancı dil öğretimine yönelik olarak uygulanan öğretim programlarının içerikleri nasıldır?
4. Türkiye, ABD, Kanada, Finlandiya ve Avustralya’da ana dilinin ikinci dil/yabancı dil öğretimine yönelik olarak uygulanan öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreçleri nasıldır?
5. Türkiye, ABD, Kanada, Finlandiya ve Avustralya’da ana dilinin ikinci dil/yabancı dil öğretimine yönelik olarak uygulanan öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreçleri nasıldır?

1.5. Varsayımlar

Araştırmada incelenen ülkelerin (Türkiye, Kanada, ABD, Avustralya ve Finlandiya) öğretim programlarının ülkelerin ana dilinin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretiminde kullanıldığı varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma ABD, Kanada, Finlandiya, Avustralya ve Türkiye’de uygulanan ana dilinin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan öğretim programları ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Öğretim Programı: Belli bilgi kategorilerinden oluşan, bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin, eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır ve eğitim programı içinde yer alır (Varış, 1994: 18).

Karşılaştırmalı eğitim: Farklı kültürler ve farklı ülkelerde, iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerlikleri ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanları eğitme yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplindir (Türkoğlu, 1985).

İki Dillilik: İki dillik, aynı kişi tarafından iki ya da daha fazla dilin değişimli olarak kullanılabilmesi durumudur (Mackey, 1962).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırma konusuyla ilgili olan dil edinimi, iki dillilik, yabancı dil öğretimi ve karşılaştırmalı eğitim başlıklarına değinilmiş, ABD, Kanada, Finlandiya, Avustralya ve Türkiye hakkında temel bilgiler verilmiştir.

2.1. Dil edinimi

1950’li yıllardan beri birçok araştırmacının ilgisini çeken dil edinimi anlaşılması karmaşık olan bir kavramdır. Bir çocuğun dili nasıl edindiği, dil öğrenirken hangi süreçlerden geçtiği, dil öğrenimini etkileyen faktörler bu alandaki araştırma konuları arasında yer almaktadır. Haznedar (2021) normal gelişim gösteren her çocuğun yakın çevresinde konuşulan sözlü veya işaret diliyle düzenli olarak maruz kaldığı her dili öğrenme kapasitesine sahip olduğunu belirtmiştir. Dil edinimi çocuğun gelişiminin başladığı erken çocukluk döneminde başlar. Bu evrede henüz çocuğun beyin gelişimi tamamlanmamış olup bilişsel, motor ve sosyal becerileri gelişmemiştir. Dil gelişimi de çocuğun diğer becerileriyle eş zamanlı olarak gelişim gösterir. Dil gelişim aşamaları incelendiğinde normal şartlar altında yetişen tüm çocukların benzer dil gelişim aşamalarından geçtiği görülmektedir. Bir dilin öğrenilmesi o dilin sesbilimsel özelliklerini, söz varlığını, söz dizimsel özelliklerini, dil bilgisi kurallarını doğru bağlamda uygun bir şekilde kullanılmasına bağlıdır. Dil edinimi sürecinde dili oluşturan temel özelliklerin edinimi ayrı başlıklar altında incelenecektir.

2.1.1. Sesbilimsel özelliklerin edinimi

Bebeklerin ilk bir yılı erken dil edinimi evresi olarak tanımlanır ve bu evrede bebekler duymaya karşı hassastırlar. Doğumdan sonra kısa bir süre içinde bebekler insan sesleri ile annelerinin seslerini ayırt edebilmeye başlarlar. Bebeklerin annelerinin seslerini diğer kadınlardan ayırt etmesi 24 saat içinde gerçekleşirken, iki aylık bir sürecin ardından çocuklar

etrafında konuşulan farklı bir dilin de farkına varabilmektedir. (DeCasper ve Fifer, 1980; Mehler ve diğerleri, 1988). Bebekler iki aylık olduklarında iletişim düzeyinde önemli gelişmeler gösterirler. Stark (1986) dil öncesi döneme ait ses gelişimi üzerine yaptığı çalışmada bebeklerin ses üretimini belirli dönemlere ayırmıştır. Doğumdan sonra bebekler geğirme, hapşırma, emme gibi biyolojik işlevleri ses tellerinin titreşmesiyle ya da hava alımının durmasıyla sesler çıkarırlar. Yaklaşık 6-8 haftalık olduklarında ise bebekler hoşnutluklarını belli eden sesler çıkarmaya başlarlar. Hoşnutluklarını ifade eden bu sesler genellikle ünlü seslerden oluşur ve bu dönem gıgıldama (cooing) olarak adlandırılmıştır. İlerleyen aylarda (16-30 hafta arasında) ise bebekler ses oyunları yaparak hem sesli hem sessiz harfler kullandıklarını ve daha uzun sesler çıkarmaya başladıklarını gözlemlemiştir. Bu aşamaya babıldama (babbling) adı verilir. Babıldama döneminde ses üretimi çeşitlenir ve daha etkin bir şekilde yönetilmeye başlanır. Bu dönemde bebekler ünlü ve ünsüz sesleri kullanarak (baba), (dede) gibi tekrarlardan oluşan sözcükler üretebilirler. Bu durumun sebebi bebeklerin bilinçli bir şekilde bu sesleri çıkarması değil ses oyunları ile konuşulan dili kullanmaya çalışmalarıdır (Haznedar, 2021). Bebekler ilk kelimelerini henüz üretmeden önce farklı ünlü ve ünsüz harflerden oluşan ve tekrarlanmayan heceleri söylemeye başlarlar. Dilin tonlamasına göre anlam içermeyen sesler çıkararak gelişimlerini sürdürürler. Bebekler bir yaşına ulaştıklarında ilk sözcüklerini söylemeye başlarlar. Söyledikleri ilk sesler genellikle babıldama döneminde söyledikleri tekrarlardan oluşan hecelerdir.

Sesbilimsel olarak dil edinimi süreçleri genel olarak aynı dili öğrenen çocuklarda aynı biçimde görülmektedir. Bebekler bazı sesleri daha kolay çıkarabilirken bazı sesleri sonraki yaşlarında üretme yeterliliğine sahip olmaktadır. Topbaş (1997) Türkçede fonolojik dil edinimi konulu çalışmasında ana dili Türkçe olan çocukların ilk önce /b/, /d/, /k/ ve /m/ seslerini çıkardıklarını, ardından /n/, /t/, /j/ ve /p/; en son ise /r/ sesini kullanmayı öğrendiklerini belirtmiştir. Fonolojik dil edinimine dair diğer dillerle yapılan çalışmalarda da seslere dair farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bazı araştırmacılar bebeklerin bazı sesleri daha erken, kimilerini ise daha geç çıkarmasını biyolojik faktörlere dayandırmaktadır. J. L. Locke'a göre (1995) bebeklerin ilk sesleri sahip oldukları fizyolojik özelliklere göre en kolay üretilebilecek seslerdir ve dünya dillerindeki ses üretim sürecindeki benzerlikler bebeklerin sahip olduğu fizyolojik özelliklerle bağlantılıdır.

2.1.2. Söz varlığının edinimi

Dil ediniminin önemli bir parçası olan söz varlığının edinimi çocuğun bilişsel becerilerinin geliştiği evreye denk gelmektedir. Normal şartlar altında dili edinen her çocuğun geçtiği evreler benzerlik taşımaktadır. Dil öğrenme sürecinde, ilk olarak anlama, daha sonra kullanma becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Örneğin, Fenson ve meslektaşları (1994) 10 kelimelik bir dil aşamasındaki çocukların 110 kelimeyi anlayabildiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, bir başka çalışma (Bates ve diğ., 1995) 16 aylık bebeklerin 65 kelimeyi kullanabildiği bir aşamada yaklaşık 190 kelimeyi anlayabildiklerini göstermiştir. Bu araştırmalar, çocukların anladıkları kelime sayısının kullanabildikleri kelime sayısından farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Genel olarak çocuklar ilk sözcüklerini 8-14 ay arasında kullanmaya başlarlar (Fenson ve diğ., 1994; Bates ve diğ., 1995). Bebekler 1 yaşına girmeden önce kelimelerin anlamlarını algılamaya ve ardından bunları kullanmaya başlarlar. Kelimeler başlangıçta tek olarak üretilir. Üretilen kelimelerin kapsamı tüm dillerde benzerlik taşımaktadır. Çocukların ilk kelimeleri arasında yiyecekler, vücut kısımları, giysiler, araçlar, oyuncaklar gibi nesneler, hayvanlar ve kişiler yer alır. Çocuklar sosyal etkileşim için kullanılan “evet”, “hayır”, “güle güle” gibi ifadeleri de kullanabilirler. 18 aylık olduklarında kelime dağarcıkları hızla artmaya başlar ve ergenlik dönemine kadar devam eder. Çocuklar bu dönemde nesnelerle ilgili eylemleri ifade edebilir, onların özelliklerini belirtebilirler. Reddetme, yorum yapma, isteme ve bilgi edinme gibi amaçlarla kelimeleri kullanırlar (Pinker, 1989).

Çocukların kullandıkları ilk kelimeler ve edindikleri söz varlığı hakkında yapılan çalışmalarda dikkat çeken bir nokta da çocukların öğrendikleri kelimeleri belirli bir bağlamda öğrenmesidir. Bloom (1973) bir bebeğin 9 aylıkken araba kelimesini pencereden dışarı baktığı zaman kullandığını ancak bir kitapta araba resmi gördüğünde araba kelimesini kullanmadığını tespit etmiştir. Barret (1986) bir kelimenin anlamının kısıtlı bir alanda kullanılmasının kullanılan bağlamla ilişkilendirilmesinden kaynaklandığını açıklar. 12 aylık bir bebeğin ördek kelimesini oyuncak ördeklerle ya da gerçek bir ördek gördüğünde değil de oyuncak ördeğini küvetin kenarına vururken kullandığını belirtmiştir. Anlamın tek bir bağlamla sınırlandırıldığı durumların zıttı olarak çocuklarda anlam genişlemesi de görülebilmektedir. Bir çocuğun kanatları olan tüm varlıkları kuş olarak adlandırması bu duruma örnektir. Hem anlam daralması hem de anlam genişlemesi çocukların dil gelişimini tamamlaması ile düzeltilmektedir.

Çocukların sözcük öğrenimi ve kullanımı başlangıçta yavaş bir şekilde ilerler. Çocuğun sözcüklerin anlamını tek bir bağlama bağlaması ve öğrendiği sözcüklerin anlamının genişlemesi evrelerinden sonra söz varlığının artması daha hızlı bir şekilde gerçekleşir. Çocuğun ilk 50 kelimesini öğrenme süreci yavaş bir şekilde ilerlerken 50 kelimedenden sonraki söz varlığı artışı gittikçe hızlanmaya başlar. Bu evre sözcük patlaması evresi olarak adlandırılmıştır. (Benedict, 1979; Nelson, 1973). Ancak her çocuğun söz varlığının gelişiminde hızlı bir ilerleme gözlemlenmeyebilir. Yakın zamanda yapılan bir çalışmada yalnızca her beş çocuktan birinin bu evreyi yaşadığı görülmüştür (Ganger ve Brent, 2004). Söz varlığının birden artmasının nedenleri üzerine yapılan çalışmalarda çocuğun bilişsel gelişiminin artmasının, çocuğun nesneleri adlandırma içgörüsüne sahip olmasının (McShane, 1980), çocuğun sözcükleri sınıflandırmaya başlamasının (Nazzi ve Bertocini, 2003) ani sözcük patlamasına sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.1.3. Sözdizimsel özelliklerin edinimi

Dilin söz dizimsel gelişimi dil edinimi alanında yapılan araştırmaların önemli bir parçasıdır. Çocukların sesleri anlaması ve üretmesi sürecinin ardından sözcük dağarcığı genişler ve cümle kurmaya başlarlar. Çocukların dilin söz dizimsel özelliklerini kavrama süreci böylelikle başlamış olur. Bu evrede öğrenilen dilin dil bilgisel özelliklerinin edinildiği, dilin fonolojik ve söz varlığı özelliklerinin de cümle kurarken aktif olarak kullanıldığı görülmektedir.

Çocukların söz dizimsel özellikleri edinme sürecinin öğrenilen dilin morfolojik özelliklerinden etkilendiği gözlemlenmiştir. Morfolojik özellikler açısından zengin olan diller ile morfolojisi zayıf olan dillerin söz dizimsel özelliklerini edinim süreçleri değişiklik gösterir. Çocukların Türkçe gibi morfolojik olarak zengin bir dili öğrenirken cümle kurmaya başladıkları ilk zamanlarda çekim ve yapım eklerini zorlanmadan kullanabildikleri görülmektedir. Ekmekçi (1982) Türkçede fiil çekimlerinin nasıl ve hangi sırayla edinildiğini araştırdığı çalışmasında Didem adlı bir Türk çocuğunun erken dil gelişimi dönemini incelemiş ve fiil çekimlerini erken yaşlardan itibaren kullandığını tespit etmiştir. Çalışma Didem'in 1;3 yaşında ilk sözcüklerini söylerken Türkçenin morfolojik özelliklerini de edindiğini göstermektedir. İngilizce gibi morfolojik olarak zayıf bir dili edinen çocuklarda ise söz dizimsel gelişim ilk evrelerde kelimelerin yan yana getirilerek bir cümle kurulması

şeklinde başlamaktadır. Telgraf evresi olarak adlandırılan bu dönemde çocuklar anlam içeren sözcükleri yan yana eklerken herhangi söz dizimsel bir ifade kullanmazlar. Haznedar (2021, s. 18) bu durumu ana dili İngilizce olan 2 yaşındaki bir çocuğun kurabileceği bir cümleyi örnek göstererek açıklamıştır. Örneğe göre “John drink juice.” cümlesindeki geniş zamanlı fiilde 3. tekil şahıs eki (-s) kullanılmamıştır. Brown (1973) İngilizce konuşan çocuklarla yaptığı çalışmada ekleri her çocuğun benzer sırayla öğrendiğini fark etmiştir. Örneğin çocukların ilk önce şimdiki zaman ekini (-ing), sonra çoğul ekini (-s) ve ardından geçmiş zaman ekini (-ed) öğrendiklerini tespit etmiştir. Kullanılan eklerin sayısı az olmasına rağmen çocukların ekleri kullanmasının uzun sürdüğü belirtilmiştir.

Bir başka çalışmada bir dilin morfolojik açında zengin olması ile o dili öğrenen çocukların morfolojik birimleri öğrenme hızı arasındaki ilişki araştırılmıştır (Xanthos ve diğ., 2010). Araştırmada farklı morfolojik zenginliği sahip dokuz dili öğrenen çocukların isim ve fiil çekimleri incelenmiştir. Sonuç olarak çocukların edindikleri dilin morfolojik zenginliğinin çocukların konuşmalarındaki morfolojik çeşitliliğin gelişim hızını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

Özetle araştırmada dil edinimi sürecinde dili oluşturan temel özelliklerin edinimi ele alınmıştır. Çocukların dil edinimini nasıl gerçekleştirdiğini, hangi süreçlerden geçtiklerini ve dil öğrenimini etkileyen faktörlere değinilmiştir. Bebeklerin ilk yıl içinde sesleri nasıl algıladıkları ve ürettikleri konusunda araştırmalara yer verilmiştir. Sesbilimsel olarak dil edinimi sürecinin genel olarak aynı dili öğrenen çocuklarda aynı biçimde olduğu ve dünyadaki tüm dillerde bebeklerin sesbilimsel gelişiminin fiziksel özelliklere bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Söz varlığının edinimi aşamasında, çocukların kelimeleri nasıl anladıkları ve kullanmaya başladıkları farklı çalışmalardan örnekler verilerek açıklanmıştır. Dil öğrenme sürecinde çocukların ilk olarak kelimeleri anlama becerilerinin geliştiği, daha sonra kelimeleri kullanma becerilerinin geliştiği ve çocukların öğrendikleri kelimeleri belirli bir bağlam içinde öğrendikleri tespit edilmiştir. Son olarak sözdizimsel özelliklerin edinimi bölümünde, dilin morfolojik özelliklerinin çocukların söz dizimsel gelişimini etkilediği; morfolojik zenginliğe sahip olan dilleri edinen çocukların sözdizimsel özellikleri daha hızlı öğrendikleri belirtilmiştir.

2.2. Dil edinimi kuramları

2.2.1. Davranışçı yaklaşım

Davranışçı yaklaşımın temelleri John Watson tarafından çocukların davranışlarını ve alışkanlık edinme sürecini incelemesi sonucunda atılmıştır. Watson insanların davranışlarını şartlanma yoluyla alışkanlık haline getirdiğini veya uyarımlara karşı oluşturacakları tepkileri öğrendiklerini ortaya koymuştur. Daha sonra psikolog ve dil bilimci Frederic Skinner davranışçı yaklaşımı geliştirerek dil edinimi süreciyle ilgili birçok çalışma yapmış ve bu kuramın öncülerinden olmuştur. Skinner'ın çalışmaları dil edinimi alanındaki ilk çalışmalardan sayılmaktadır.

Davranışçı yaklaşıma göre çocuklar tıpkı edindikleri başka davranışlar gibi dili de gözlem yoluyla ve uyarımlara verdikleri tepkilerle öğrenirler. Uyaranların yeterli düzeyde ve sık sık gelmesiyle çocuklar dili öğrenmeye başlar. Bu yüzden çocukla iletişim kuran kişilerin davranışları ve verdiği pekiştireçler çocuğun dili öğrenmesinde büyük önem taşır. Çocukların gözlemlediklerini taklit ederek, önceki öğrenmelerinin çağrışım yapmasıyla, olumlu davranışlarının pekiştirilmesiyle dil ediniminin gerçekleşeceği savunulmuştur.

Skinner dil ediniminde çevresel faktörleri ön planda tutması ve içsel faktörleri göz ardı etmesi nedeniyle eleştirilmiştir. Skinner'ın kuramında çocuğun bulunduğu gelişim evresi, dil öğrenme becerisi ve ihtiyaçları dikkate alınmamış sadece çevresel faktörler aracılığıyla çocukların dili edinebileceği düşünülmüştür. Çocuğa çevreden ne kadar uyarımda bulunulursa bulunulsun çocuğun bulunduğu gelişim dönemine göre verilen uyarımı algılayamayacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

2.2.2. Doğuşancı yaklaşım

1960'lı yıllarda ortaya çıkan doğuşancı yaklaşımın öncüleri Eric Lenneberg ve Noam Chomsky'dir. Bu kuram insanların doğuştan bir dil yetisine sahip olduğunu ve çevreyle kurulan iletişimin davranışların oluşmasını sağladığını savunmaktadır. Dil edinimi açısından bakıldığında çocuk etkileşim kurduğu çevrenin kullandığı dilden çok daha farklı bir gelişim süreci içerisindedir. Skinner'ın çevresel faktörlerin etkinliği ile ilgili görüşlerinin

aksine çocuklar dilin bazı özelliklerini çevrede gözlemlemeseler dahi kullanmaktadırlar. Chomsky bu durumu üretici dil bilgisi kuramı ile açıklamıştır. Bu kurama göre her çocuk doğuştan evrensel dil bilgisi olarak adlandırılan bir dil yetisine sahiptir ve dilin sınırlarına, hangi kullanımın doğru olup olmadığına zihinsel olarak karar verebilme yeteneği ile doğar. “Evrensel Dil Bilgisi” olarak adlandırılan bu kavram tüm doğal dillerin öğrenilebilmesi için doğuştan insanların içinde olan bir sistemi ifade etmektedir. Her çocuk temel bir dil bilgisi donanımı ile doğar ve çevresinde konuşulan dille etkileşime geçerek o dilin özelliklerini öğrenir (Chomsky, 1981).

Doğuştancı yaklaşıma göre bir çocuk bir dili edinirken sınırlı sayıda cümle duymasına rağmen sınırsız sayıda cümleyi anlayabilir ve yeni cümleler üretebilir. Chomsky bu durumu dil kazanım aygıtı kavramı ile açıklamaktadır. Her bireyde evrensel dil bilgisinin kurallarını içinde bulunduran bir dil kazanım aygıtı bulunmakta ve onun sayesinde bireyler her dilde kuralları ve ilişkileri anlayabilmektedirler (Yılmaz, 2021, s.18). Bir dilin kurallar sistemi öğretilerek öğrenilemeyecek kadar karmaşıktır. Bireyler sadece öğretilen kadarını uygulaysaydı çok sınırlı bir söz varlığı ve dil bilgisi ile dili kullanırlardı. Dil kazanım aygıtı ile her birey içindeki potansiyeli kullanıp çevresiyle iletişim kurarak dil edinimini gerçekleştirmektedir.

Sonuç olarak 1960’lı yıllarda ortaya çıkan doğuştancı kuram dil edinimi kavramını başka bir boyuta taşımıştır. Dil edinimi konusundaki temel sorulara bir cevap olarak ortaya konmuş ve dil edinimi alanında yapılacak birçok araştırmaya yol göstermiştir.

2.2.3. Bilişsel yaklaşım

İsviçreli psikolog ve dil bilimci Jean Piaget bilişsel kuramın öncüsü olmuş; çocuk psikolojisi, bilişsel gelişim, zekâ ve dil gelişimi konularında kapsamlı araştırmalar yapmıştır. Piaget'nin çocuk gelişimi üzerine yaptığı çalışmalar çığır açıcı olmuş ve teorileri psikoloji alanında önemli bir etki yaratmıştır. Genel olarak, Piaget'nin katkıları, çocukların öğrenme ve bilişsel yeteneklerini, dil becerilerini nasıl geliştirdiklerini daha iyi anlamamıza ve farklı bir bakış açısıyla bakabilmemize yardımcı olmuştur.

Piaget'in bilişsel gelişim teorisi, çocukların doğuştan gelen temel bir biliş yapısı ile doğduklarını ve daha sonra çevreleriyle etkileşim yoluyla öğrenme ve deneyimlerini bu yapı üzerinde inşa ettiklerini belirtmektedir. Dil edinimi için hem olgunlaşmanın hem de çevrenin

önemli olduğu kabul edilir. Çocukların algısal ve bilişsel gelişimi ile dilsel gelişimi arasındaki etkileşime vurgu yapılır. Çocuklar günlük hayatta meşgul oldukları aktiviteler sırasında çevreleriyle etkileşim halinde olduklarında dil edinimi ve bilişsel gelişimleri olumlu şekilde etkilenir. Ancak bilişsel gelişim olgunlaşma sürecine girmediği sürece dil ediniminin gerçekleşmeyeceği belirtilir. Çünkü dil gelişimi genel bilişsel değişimlerin bir ürünüdür ve belirli evrelerden geçerek çevreyle etkileşim içindeyken yapılandırılmaktadır (Dağabakan ve Dağabakan, 2007, s.4). Bu evreler belli bir sıraya göre ilerlese bile her çocuğun bilişsel gelişimin hangi evresinde olduğu bulunduğu yaşa göre tanımlanamaz. Her çocuğun gelişimi kendine özeldir. Sonuç olarak bilişsel kuram dil ediniminde biyolojik faktörleri ön plana çıkarırken aynı zamanda sosyal etkileşimin etkisine de dikkat çekmektedir.

Özetle bu bölümde dil edinimi kuramlarına yer verilmiştir. Dil edinimi sürecini açıklamak için araştırmacılar tarafından farklı yaklaşımlar benimsenmiştir. Davranışçı yaklaşım dil ediniminin çocukların gözlemlediklerini taklit ederek, eski öğrenmelerinin çağrışım yapmasıyla ve olumlu davranışlarının pekiştirilmesiyle gerçekleştiğini savunmaktadır. Doğuşancı yaklaşım ise insanların doğuştan gelen bir dil yetisine sahip olduklarını ve çevresel etkileşimle bu yetiyi geliştirdiklerini öne sürmektedir. Bilişsel yaklaşım ise çocukların bilişsel gelişimlerinin dil öğrenimine etkisine vurgu yapmakta ve dil ediniminin bilişsel ve sosyal etkileşimlerle birlikte geliştiğini savunmaktadır. Davranışçı yaklaşım, çevresel faktörleri vurgularken, doğuşancı yaklaşım doğuştan gelen yetiyi ön plana çıkarır ve bilişsel yaklaşım, bilişsel gelişim ile dil öğrenimi arasındaki ilişkiyi vurguladığı görülmüştür. Dil edinimiyle ilgili ortaya çıkan farklı yaklaşımlar dil edinimi konusundaki araştırmalara zenginlik katmış ve dil öğrenimi sürecini farklı yönlerden değerlendirmemize imkan sağlamıştır.

2.3. İki dillilik

Geçmişten bugüne dil, birçok araştırmanın odağı olmuştur. Dilin doğası, dilin nasıl geliştiği ve dil edinimi gibi konular günümüzde hâlâ incelenmektedir. Ancak son yıllarda, küreselleşme ve teknolojik ilerlemeler gibi faktörler, insanların farklı diller arasında etkileşim ve hareketliliklerini arttırmıştır. Bu durum iki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmaların sayısını büyük ölçüde artmasına sebep olmuştur. Yapılan araştırmaların

ışığında birden fazla dil konuşma yeteneğine sahip olmanın önemi ve gerekliliği araştırmacılar, eğitim kurumları ve ülkeler tarafından kabul edilmektedir. İki dillilik üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin dil öğrenme süreçlerini, dil geçişlerini ve diller arası etkileşimleri anlamak için yeni bakış açıları sunmaktadır. Ayrıca, iki dilli bireylerin bilişsel avantajları, kültürel kimliklerin şekillenmesi ve dil politikalarının geliştirilmesi gibi konular da araştırmacıların ilgisini çekmektedir. İki dillilik, dil bilimcilerin, toplum bilimcilerin ve eğitimcilerin odaklandığı merak uyandıran bir araştırma alanı olmaya devam etmektedir.

Dünya genelinde araştırmacıların iki dillilik ve çok dillilik üzerine farklı düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Çoğu araştırmacı iki dilliğin faydalarını göz önünde bulundurarak kültürler arasında etkileşim kurulmasını desteklediğini düşünürken bazı araştırmacılar sahip oldukları dil ve kültürel değerleri kaybetme endişesi ile iki dilliği çekimser bakmaktadır. Ancak özellikle 2000'li yıllardan itibaren dünyada çoğunlukla iki dilliliğin ve çok dilliliğin arttığı gözlemlenmektedir. Örneğin, İngiltere Ulusal İstatistik Ofisi'nin yaptığı 2021 yılına ait nüfus sayımına göre toplam nüfusun %7,1'i (4,1 milyon) İngilizce bilmekte ancak ana dil olarak konuşmamaktadır. İngilizce dışında en yaygın ana dillerin ise sırasıyla Lehçe, Romence, Pencapça ve Urduca olduğu belirtilmektedir (National Statistic, 2021). Çok uluslu bir yapıya sahip olan Amerika'da ise beş yaş ve üzeri nüfusun yüzde 21,6'sı evlerinde İngilizceden farklı bir dil konuşmaktadır ve İngilizceden başka bir dil konuşanların da yüzde 62'si bu dili çok iyi derecede konuşabilmektedir (U.S. Census Bureau, 2021).

Ülkemizin bulunduğu coğrafya tarih boyunca birçok medeniyete ev sahipliği yapmıştır. Türklerin Anadolu'ya yerleşmesinden önce bu topraklarda yaşayan uygarlıkların siyasi, ticari, askeri ve dini amaçlarla yazılan belgeleri incelendiğinde iki dilli metinlerin yer aldığı görülmüştür. Anadolu'da Helenistik ve Roma dönemlerinde Latince ve Yunanca dillerinin kullanılmasının yanı sıra Slav dillerinin de kullanıldığına rastlanmaktadır. Ancak Türklerin Anadolu'ya yerleşmesiyle birlikte kullanılan diller açısından değişiklikler yaşanmıştır. Türklerin İslamiyet'i kabul etmesi ve yaptıkları Anadolu'nun dilsel yapısını çeşitlendirmiştir. Türklerin Anadolu'ya yerleşmesiyle Türkçe başta olmak üzere Farsça, Arapça, Latince ve Avrupa dillerinin kullanıldığı çok dilli bir toplum oluşmuştur (Karahan, 2005).

Günümüzde ise ülkemizin sahip olduğu etnik çeşitliliğin bir sonucu olarak Türkiye'de Türkçe başta olmak üzere 17 dil konuşulmaktadır, bunların arasında yerel halk tarafından konuşulan Çerkezce, Kürtçe, Lazca gibi diller de yer almaktadır (Aka, 2012). Konuşulan yerel halk dillerinin haricinde İngilizce, Almanca ve Fransızca gibi Avrupa dilleri de ikinci dil olarak öğrenilmekte ve kullanılmaktadır. 2011 yılında Suriye'de çıkan iç savaşın

ardından Türkiye'ye birçok Suriyeli sığınmacı gelmiştir. Okul eğitimine dâhil edilen Suriyeli çocuklar iki dilli bireyler olarak yetişmektedir. Suriyeli çocukların okul hayatına ve toplum uyum sağlaması için bir süredir Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PIKTES) uygulanmaktadır. Bu proje kapsamında Suriyeli çocukların okula devamlılığı desteklenmekte ve Türkçe dil becerilerini geliştirmeleri için ders takviyeleri yapılmaktadır. Suriyelilerin ülkemize göç etmesinin iki dillilik alanında Türkiye'de yapılan çalışmaları arttırdığı görülmektedir. Günaydın (2020) iki dillilik üzerine yayımlanan makaleleri incelediği çalışmasında, özellikle 2015-2020 yıllarında iki dilliliği konu alan makalelerin sayısının arttığı, yurt dışında en çok Türkçe-Almanca üzerine, yurt içinde ise en fazla Türkçe-Arapça üzerine çalışmalar yapıldığı sonuçlarına ulaşmıştır. Alanyazında yapılan araştırmalara ek olarak bu çalışmada incelenen "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi" adlı öğretim programı ise 2020 yılında Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından hazırlanmıştır.

Sonuç olarak, Türkiye'nin dil yapısı, tarih boyunca olduğu gibi günümüzde de çeşitlilik göstermektedir. Farklı dillerin kullanımı, toplumsal etkileşimleri ve kültürel zenginliği yansıtmaktadır. Türkçe resmi dil olarak kabul edilirken diğer dillerin de korunması için devlet kurumları ve sivil toplum örgütlerince çalışmalar yapılmaktadır. Ancak bu çalışmalar yeterli düzeyde değildir.

İki dillilik üzerine yapılan çalışmaların bir başka odak noktası, iki dilliliğin ortaya çıkmasına sebep olan faktörlerdir. İnsanlar, çeşitli sebeplerden iki dilli bireyler haline gelmektedir. Göç iki dilliliğin en önemli nedenlerinden biridir. Göç eden insanlar, yeni yerleştikleri bölgelere kendi dillerini ve kültürlerini getirirken, aynı zamanda orada yaşayan insanlarla etkileşimde bulunmak için yerel dilleri ve kültürleri öğrenme ihtiyacı duyarlar. Coğrafi olarak farklı kültürlerin etkileşim kurduğu bir bölgede bulunma, eğitim alanında iki dillilik politikalarının benimsenmesi, uluslararası şirketlerle iş birliği yapılması, farklı dilleri konuşan bireylerin evlilikleri ve İngilizcenin uluslararası iletişim dilinde standart olarak kabul edilmesi gibi faktörler, iki dilliliğin oluşmasına katkıda bulunan başlıca etkenler arasında yer almaktadır (Ateşal, 2017).

2.3.1. İki dillilik tanımları

İki dillilik, başta dil bilim olmak üzere sosyoloji, psikoloji ve eğitim alanlarında da dikkat çeken ve araştırılan bir kavramdır. İki dillilik çalışmalarının arttığı 1960'lı yıllardan günümüze kadar yapılan birçok bilimsel araştırmada bu mesele farklı açılardan ele alınmıştır. Bu araştırmaların sonucunda iki dilliliğin tanımlarının farklılaşarak ve zenginleşerek arttığı görülmektedir. Genel olarak iki dillilik maksimalist veya minimalist yaklaşıma sahip görüşlerle tanımlanmıştır. Maksimalist yaklaşımda her iki dilin ana dili gibi konuşulması gerektiği düşüncesi hâkimken minimalist yaklaşımda yabancı dilde birkaç cümle kurabilme veya anlayabilmenin ya da ikinci dilde en az bir dil becerisinin gelişmiş olmasının yeterli olduğu düşüncesi benimsenmiştir (Baetens-Beardsmore 1986; Hélot, 2006).

İki dillilikle ilgili ilk tanımlamaların maksimalist bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Bloomfield iki dilli bireylerin çoğunlukla erken çocukluk döneminde ikinci dili edindiğini ve iki dilli bireylerin ikinci dili de ana dilini konuşur gibi kullanabildiklerini ifade etmiştir (1933, 56). Lewandowski de benzer bir şekilde iki dilliği her iki dili de aynı seviyede kullanma ve kontrol edebilme ve ikinci dili kullanırken ana dilindeki gibi iyi iletişim kurabilme kabiliyetine sahip olma olarak tanımlamıştır (aktaran Oruç, 2016). Bu görüşler bulunduğu toplumda farklı bağlamlarda birden fazla dili konuşabilen insanları tanımlamakta yetersiz kalmış ve iki dillilik çalışmaları geliştikçe kabul edilmemeye başlanmıştır. Minimalist bir bakış açısına sahip olan Haugen (1953) iki dilliliğin bireylerin ikinci bir dilde kendilerini doğru kavramları kullanarak ifade etmesi olarak tanımlamıştır. Bireyin ikinci dilde kendini ifade edebilecek dil yeterliliğine sahip olması gerekmektedir.

Günümüzde iki dillilik kavramına çoğunlukla işlevsel bir bakış açısıyla bakılmaktadır. Bu bakış açısına göre iki dillilik, iki dilli bireyin hangi dili hangi bağlamda, kimlerle iletişim kurarken, hangi amaçlarla kullandığı gibi faktörler dikkate alınarak açıklanmaktadır. Grosjean iki dilliliği bireyin iki veya daha fazla dili günlük yaşamında kullanabilmesi olarak tanımlamış ve bireylerin kullandıkları tüm dillerde eşit yetkinliğe sahip olmaları gerekmediğini, bir dilde ulaştıkları akıcılık seviyesinin o dili kullanmaya ihtiyaç duydukları alanlara bağlı olarak değişkenlik gösterebileceğini vurgulamıştır (2010, 21). Grosjean bu tanımlarla dil kullanımının ve dil akıcılığının bireyin iki dilli veya çok dilli olmasını etkileyen önemli faktörler olduğunu belirtmektedir. Bombay'da yaşayan Hintli bir iş

adamının günlük dil kullanımı üzerine verilen bir örnek iki dillilik ve çok dillilikte işlevselliği ön plana çıkarması açısından önemlidir. Hintli iş adamının ana dili ve ailesiyle konuştuğu dil Gujarati'nin bir lehçesi iken, pazarda eyalet dili olan Marathi'yi kullanır. Tren istasyonunda ortak dil olarak kullanılan Hintçeyi konuşur ve baharat ticareti yaparken Kachhi'yi konuşmaktadır. Akşamları ise Hintçe ya da İngilizce film izlediği belirtilmiştir (Pandit, 1997; akt. Shin, 2013, s. 1). Bu örnekte de görüldüğü gibi bireyler dilleri günlük hayatta farklı işlevleri yerine getirmek için kullanmaktadır.

Bu tezde iki dillilik; bireyin birden fazla dili temel dil becerilerini kullanım amacına uygun bir seviyede geliştirmesi ve iki dilde de hem sözel hem yazılı iletişim kurma becerisine sahip olması olarak tanımlanmıştır. Özellikle kendi dilinden başka bir dilin baskın dil olduğu durumlarda okul eğitimi yoluyla ikinci bir dilin edinilmesi merkeze alınarak bu tanımlama yapılmıştır.

2.3.2. İki dillilik türleri

İki dillilik kavramı; dil bilimsel, kültürel, gelişimsel, sosyal, ekonomik ve diğer birçok farklı bağlamda çeşitli şekillerde açıklanabilen karmaşık bir olgudur. Bu durum iki dillilik için tek bir tanımın yapılmasının zorluğunu ortaya koymaktadır. İki dilliliğin çok boyutlu yapısının farkında olan araştırmacılar iki dilliliği çeşitli türlerine ayırarak açıklamayı tercih etmişlerdir. İki dil edinme zamanları, diller arasındaki etkileşim, dil yeterliliği, toplum özellikleri ve bilişsel özellikler açısından farklı türlere ayrılmaktadır. Bu yaklaşım iki dilliliğin çeşitliliğini ve çok boyutlu yapısını daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır.

2.3.2.1. Edinme zamanına göre iki dillilik

Yeni doğan bir bebeğin iki farklı dile birlikte maruz kalarak her iki dili de edinmesi eş zamanlı iki dillilik olarak ifade edilir (De Houwer, 2009; Hamers ve Blanc, 2000). Örneğin Türkiye'de doğan, annesi Alman, babası Türk bir çocuk annesinden Almancayı, babasından Türkçeyi duyarak her iki dili de eş zamanlı bir şekilde edinmiş olur. Genel olarak çiftlerin farklı ana dillere sahip olması ya da ev ortamında farklı dil konuşan birinin olması eş zamanlı iki dilliliğin gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Ardışık iki dillilik ise çocuğun ana dilini bir süre öğrendikten sonra erken çocukluk döneminde ikinci bir dile maruz kalarak o dili edinmesidir (Meisel, 2008; Haznedar, 2019). 5 yaşında bir Suriyeli çocuğun ailesinin Türkiye'ye göç etmesiyle Türkçeye maruz kalarak onu edinmesi bu türe bir örnektir. Dünya genelinde daha yaygın olan bu tür erken çocukluk döneminde olan bir çocuğun farklı bir dilin kullanıldığı bir toplumda yaşamaya başlaması ya da bir okul sistemine dâhil olmasıyla gerçekleşmektedir.

2.3.2.2. Diller arasındaki etkileşime göre iki dillilik

Toplumun ikinci dil edinimi sürecindeki etkisi göz önüne alındığında eksiltici ve arttırıcı iki dillilik kavramı karşımıza çıkmaktadır. İkinci dilin eş zamanlı olarak edinilmediği durumlarda toplumda edinilen iki dilin konumu dil edinimini etkilemektedir. Toplumsal açıdan, edinilen her iki dilin de eşit bir konumda olması her iki dilin de dengeli bir şekilde gelişmesini destekler ve birey iki dilliliğin bilişsel gelişime olan olumlu etkisinden de faydalanmış olur. Bu durum arttırıcı iki dillilik olarak adlandırılmaktadır (Cummins, 1976; Wei, 2007).

Eksiltici iki dillilik ise bireyin ana dilinin kullanılmadığı veya değersizleştirildiği durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bu durum diller arasında bir dengesizliğe sebep olur ve bir dil diğer dile göre daha az gelişir. Göçmenlerin ana dillerinin yaşadıkları toplumda yerinin olmaması ana dillerinin gelişmemesine, eksik kalmasına sebep olabilir ya da ana dili bir azınlığın dili olan bireyin toplumun genelinde kabul edilen dili öğrenmesiyle azınlık dilini kullanmamaya başlaması bu türe örnek gösterilebilir. Wright ve arkadaşları (2000) tarafından Inuit ve karma (Inuit ve Amerikan) milletlerden oluşan çocuklar üzerinde yapılan çalışmada ana dilinde eğitim alan Inuit çocuklarda ana dil becerileri iyi derecedeyken, karma grupta İngilizce ya da Fransızca eğitim gören Inuit çocuklarda ise ana dil becerilerinin daha zayıf olduğu saptanmıştır. Toplumda baskın olan dilde verilen erken eğitimin azınlık diline sahip çocuklarda eksiltici iki dilliliğe yol açtığı araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır.

2.3.2.3. Dil yeterliliğine göre iki dillilik

İki dilli bireyin her iki dildeki yeterlilik düzeyi bireyin dil bilimsel becerilerini etkileyen bir faktördür. Dil yeterliliğine göre iki dillilik eşit iki dillilik ve baskın iki dillilik olarak ikiye ayrılmaktadır. Her iki dilde de eşit yeterliliğe sahip olma durumuna eşit iki dillilik denilmektedir. Bialystok (1987) dengeli iki dilli olan bireylerin dil bilimsel becerilerinin daha fazla geliştiğini, okuryazarlık becerileri, akademik başarı ve bilişsel avantajlar gibi konularda diğer bireylere göre bir üstünlük sergilediklerini belirtmiştir. Baskın iki dillilikte ise iki dilli bireyin bir dilde sahip olduğu yeterlilik düzeyi diğerine göre daha fazladır. Baskın olan dil diğer dilden etkilenmez ve birey hâkim olduğu dili kullanmaya meyillidir.

2.3.2.4. Bilişsel özelliklere göre iki dillilik

İki dilli bireylerin edindikleri dilleri bilişsel düzeyde nasıl yapılandırdıkları incelendiğinde üç farklı iki dillilik türü olduğu görülmektedir; eşgüdümlü iki dillilik, bağımlı iki dillilik ve bileşik iki dillilik. İki dilli bireyin iki dili birbirinden bağımsız bir şekilde kullanması durumuna eşgüdümsel iki dillilik denilmektedir. Bu durumda iki dilli bireyin beyinde edindiği iki dile ait kavramlar ayrı ayrı depolanır. Bileşik iki dillilikte iki dildeki eşdeğer kavramlar beyinde tek bir anlam biriminde depolanmaktadır (Weinreich, 1953; akt. Moradi, 2014). Bağımlı iki dillilik ise iki dilden birinin diğerine göre daha baskın olduğu bir türdür. Bu durumda baskın dil aracılığıyla diğer dil öğrenilmektedir. Birey ancak baskın dilde bir kelimenin anlamını bilirse diğer dildeki karşılığını öğrenir. Eşgüdümlü iki dillilik ebeveynlerin farklı dilleri konuştuğu durumlarda gerçekleşirken bileşik iki dillilik genellikle iki dilli ebeveynlerin çocuklarında gözlemlenmektedir. Bağımlı iki dillilik türü ise birinci dil edinimi tamamlandıktan sonra ikinci dil edinimi sürecinin başladığı bireylerde rastlanmaktadır (Süverdem ve Ertek, 2020, s. 7).

2.3.3. İki dilli eğitim modelleri

Günümüz dünyasında teknolojinin hızla gelişmesi, insanların ve toplumların hayatında hızlı değişimlere neden olmaktadır. İnsanlar daha iyi yaşam koşulları elde etmek, yeni iş

fırsatlarına ulaşmak ve savaş veya ekonomik zorluklardan kaçmak için diğer ülkelere göç etme eğilimindedir, bu da küresel düzeyde insan hareketliliğinde artışa yol açmaktadır. Böylelikle toplumlar çok dilli ve çok kültürlü bir yapıya dönüşmektedir. Değişen toplum özellikleri eğitim alanını da etkilemiş ve iki veya daha fazla dili kullanabilen bireyler yetiştirmek eğitim kurumlarının önceliği haline gelmiştir Her ülkenin kendi toplum özelliklerine ve vizyonuna bağlı olarak dil öğretimi stratejileri belirlediği görülmektedir. İki dilli ve çok dilli eğitim modelleri konusunda farklı tanımlar ve yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu çalışmada, Baker'ın dünya genelindeki eğitim sistemlerini inceleyerek oluşturduğu iki dillilik eğitim tipolojisi temel alınarak özellikle çalışmamızla ilgili olan iki dillilik eğitim modelleri örneklerle açıklanacaktır.

2.3.3.1. Anaakım modeli (mainstreaming/submersion)

Azınlık dilini konuşan bir öğrencinin toplumda baskın dilin konuşulduğu bir okulda herhangi bir dil eğitimi ya da özel ders almadan eğitime başlamasına daldırma modeli denir. Bu model toplumda göçmen ya da azınlık olarak bulunan kişilerin eğitiminde kullanılır. Baker (2011) bu durumu yüzme bilmeyen birini doğrudan suya atarak yüzmeyi kendi başına öğrenmesini beklemeye benzetmiştir. Buna göre bireyin tüm gün akranlarının ve öğretmenlerinin toplum dilini konuştuğu bir okul ortamında hem dili öğrenmesi hem de ders içeriğini anlaması beklenir. Bu modelde amaç iki dilliliği desteklemek değil toplum dilinin öğrenilmesidir. Azınlık dilinin kullanılması istenmez ve teşvik edilmez, öğrencinin toplum dilini edinmesi ve eğitim sistemine dâhil olması beklenir. Bu eğitim modelini uygulamanın bir amacı da göçmen ya da azınlıkların asimile edilmesidir.

Öğrencinin toplum dilini hızlı bir şekilde öğreneceği varsayımı anaakım modelinin eleştirilen bir yönüdür. Öğrencinin okuldaki dersleri anlaması, çevresiyle iletişim kurması toplum dilini öğrenmesine bağlıdır. Ancak dil edinimi karmaşık ve uzun bir süreçtir. Herhangi bir destek almadan öğrenci yeni dili öğrenene kadar akademik olarak akranlarından geri kalabilir. Bu durum öğrencide özgüven eksikliği, vazgeçme ve stres gibi psikolojik olarak olumsuz etkilenmelere yol açabilir. Bu model ikinci dilde yoğun ve sürekli eğitimle karıştırılmamalıdır. “immersion” ve “submersion” kelimeleri İngilizceden Türkçeye “daldırma” olarak çevrilse de farklı anlamlar içerebildikleri için bu bölümde “anaakım” ifadesiyle kullanılmıştır.

2.3.3.2. Öğrenciyi dersten alma modeli (mainstreaming with pull-out classes)

Daldırma modelinden farklı olarak bu modelde öğrencinin resmi dili öğrenmesi için destek kurslarına veya özel derslere katılması sağlanır. Öğrenci sınıfından çekilerek resmi dili öğrenmesi için telafi dersleri verilir. Bu modelin amacı öğrencinin okul derslerini anlamasını kolaylaştırmak ve okula devam etmesini sağlamaktır. Destek kurslarında öğrenciler kendileriyle aynı seviyede olan öğrencilerle beraber destek eğitimi aldıkları için daha rahat hissederler, öğretmenler homojen bir sınıfta öğrencilerin kültürel, dilsel ve eğitimsel ihtiyaçlarına karşı daha duyarlı olurlar ve öğrenciler arasında bir aidiyet hissi oluşur (Faltis, 1993).

Ovando (2003) ise bu eğitim modelinin olumsuz etkilerine değinmiştir. Ona göre, öğrenciler okul derslerinden alındığında sınıf düzeyinde öğreneceği müfredat bilgilerinden geri kalabilir, müfredattan geri kalma endişesi ve telafi etmesi gereken konuların sorumluluğu öğrenciyi strese sokabilir. İkinci olarak, öğrencinin ikinci dile uyum sağlayabilmesi için gereken ana dil eğitiminden yoksun kalır. Bu durum yeni dilde öğrenmesi gereken bazı kavram ve yapıları daha zor ve geç öğrenmesine sebep olabilir. Son olarak sınıfından ayrı bir eğitime tabi tutulduğu için sınıf arkadaşları tarafından olumsuz yönde etiketlenebilir. Öğrenciye farklı lakaplar takılabilir, farklı bakışlara maruz kalabilir ve sınıf ortamında kendini rahatsız hissedebilir. Tüm bu olumsuz durumlar ikinci dil ediniminin gerçekleşmesine engel teşkil etmektedir.

2.3.3.3. Geçici iki dilli eğitim modeli (transitional bilingual education)

Geçici iki dilli model öğrencinin kısa bir süreliğine okulda kendi ana dilinde eğitim görerek okul hayatına başlamasını ifade eder. Asıl amaç öğrencinin toplum dilini benimsemesini kolaylaştırmaktır. Matematik gibi derslerin temelini kendi ana dilinde öğrenen çocuk yavaşça toplum dilindeki eğitime geçer. Bu model iki farklı şekilde uygulanmaktadır. Anaokulundan 3. sınıfın sonuna kadar sürene erken çıkışlı model, diğer türe ise geç çıkışlı model denmektedir. Geç çıkışlı modelde 6. sınıfın sonuna kadar süren eğitimde hem ana dil hem toplum dili müfredatta yarı yarıya yer almaktadır. Öğrencinin iki dilli bir birey olarak yetişmesi için geç çıkışlı model daha etkili görülmektedir. Geçici iki dilli eğitim modelini değerlendiren Ovando ve Combs'a göre (2018) bu modelin daha iyi uygulanabilmesi için

öğretmenin iki dilli olması önemlidir. Çünkü iki dilli bir öğretmen her iki dil arasında geçişler yaparak öğrencinin kendisine verilen eğitimden daha çok faydalanmasını sağlar. Aynı zamanda aynı kültürden gelen bir öğretmenin sadece öğrencinin değil ailesinin de taleplerini, ihtiyaçlarını anlayabilir. Hem de öğrenci ana dilini kullanabildiği için bu dili de gelişmeye devam etmektedir.

2.3.3.4. İkinci dilde sürekli ve yoğun eğitim (immersion bilingual)

Bu model ilk olarak İkinci Dünya Savaşı'nda ABD askerlerine verilen yoğun dil programının adı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak kavramın bugünkü kullanımına yakın olan tanımının kökeni 1960'lı yıllarda ortaya çıkar. Bu dönemde Kanada'nın Quebec eyaletinde yaşayan bir grup ebeveyn çocuklarının İngilizcenin yanı sıra Fransızca dilinde de eğitim almasını isteyerek yeni bir iki dillilik eğitim modelinin oluşmasına katkı sağlamıştır. Böylelikle toplum dili olan Fransızca çocukların eğitim hayatında etkili bir rol oynamaya başlamıştır. Çocuklara verilen iki dilli eğitimin sonucunda çocukların her iki dilde de dil becerileri gelişmiştir (Lambert ve Tucker, 1972). Bu sonuca ulaşılmasında İngilizce ve Fransızcanın toplumda saygın bir yerinin olması, eğitim görmeyi seçenlerin bu eğitime gönüllü olarak katılımı, aile tarafından çocuğun öğreniminin desteklenmesi etkili olmuştur.

Günümüzde de birçok ülke tarafından tercih edilen bu model öğrencilerin her iki dildeki becerilerini geliştirirken öğrencinin dili müfredat derslerini anlamak için bir araç olarak kullanmasını sağlamaktadır. Lyster ve Genesee (2012) çalışmalarında ülkelerin bu eğitim modelini seçmelerinin nedenlerine yer vermişlerdir. Bu modelin; iki dillilik ve çok dillilik programlarına teşvik etmek için (Kanada'da Fransızca, Finlandiya'da İsveççe), ulusal dili konuşmayan büyük öğrenci nüfusa ulusal dilleri öğretmek için (Estonya'da Rusça konuşan öğrencilere Estonca öğretimi), önemli dünya ve miras dillerinde yetkinlik kazandırmak için (Japonya'da İngilizce) ve yok olma tehlikesi içinde olan dilleri korumak için (Quebec'te Mohawk) uygulandığı görülmektedir.

İkinci dilde sürekli ve yoğun eğitim çeşitli programların ortak adı olarak kullanılmakta ve uygulama özellikleri ülkeden ülkeye değişiklik gösterebilmektedir. Bu programları farklı kılan genel olarak eğitime başlanan yaş ve eğitimin süresi olmuştur. Farklı ülkelerde bu eğitim programına çocukların başlatılma yaşına göre çocukların okul öncesi veya bebeklik döneminde, dokuz ila on yaş arasında veya ortaokul düzeyinde olmak üzere üç farklı

dönemde ikinci dilde sürekli ve yoğun eğitime başlatıldığı söylenebilir. Bir diğer etmen olan eğitimin süresi konusunda ise tam daldırmada başlangıçta genellikle ikinci dilde %100 yoğun eğitim verilir. Daha sonraki yıllarda ikinci dil kullanımı %80 oranına düşer ve ilköğretim yıllarında %50 oranında ikinci dilde eğitim verilir. Kısmi daldırmada ise anaokulu ve ilköğretim boyunca %50 oranında ikinci dilde yoğun eğitim verilir. (Baker, 2011)

Haznedar (2021) bu modelin avantajlarını şu şekilde açıklamaktadır:

- Öğrenilen her iki dil de toplumda kabul gören dillerdir, arttırıcı iki dillilik vardır. Edinilen iki dil de gelişir.
- İki dilli programa katılım gönüllüdür, yani velilerin isteğine bağlı olarak öğrenciler bu programa dâhil edilir.
- Öğrencinin ana dili ve kültürü okul ortamında takdir görür ve bu eğitim modeli iki dili de kullanımı teşvik edilir.
- İki dillilik programında görev alan öğretmenler, her iki dilde de yetkin olup öğrencilerin ihtiyaçlarını anlama konusunda yüksek bir farkındalığa sahiptirler.
- Tüm öğrenciler aynı müfredatı görür, kimse herhangi bir kazanım kaybı yaşamaz.

Sonuç olarak, ikinci dilde sürekli ve yoğun eğitim programları, öğrencilere iki dili etkin bir şekilde öğrenme ve geliştirme fırsatı sunmaktadır. Bu programlar, öğrencilerin her iki dilde de dil becerilerini arttırırken, dili bir iletişim aracı olarak kullanma becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. İkinci dilde sürekli ve yoğun eğitim programları, öğrencilere toplumun saygın dillerinde yetkinlik kazandırmak, ulusal dilleri öğretmek, dünya dillerinde yetkinlik sağlamak ve yok olma tehlikesi altındaki dilleri korumak gibi çeşitli amaçlarla uygulanmaktadır. Bu programların avantajları, toplum tarafından kabul gören dillerin öğrenilmesi, gönüllülük esasına dayanması, öğrencilerin ana dil ve kültürlerine saygı göstermesi, nitelikli öğretmenlerin varlığı ve müfredatta herhangi bir kayıp olmaması olarak sıralanabilir. İkinci dilde sürekli ve yoğun eğitim programları, öğrencilerin kültürel çeşitlilik, kültürel anlayış ve küresel iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayarak, onları günümüz küresel dünyasında daha donanımlı bireyler haline getirme potansiyeline sahiptir.

2.3.3.5. Miras dilde iki dilli eğitim (heritage language bilingual education)

Miras dilde iki dilli eğitim, iki dilli eğitim modelleri arasında güçlü bir model olarak yer almaktadır. Miras dil toplumda kabul gören dillerin dışında özellikle göçmen ya da azınlık grupların ev içinde kullandığı dil olarak tanımlanabilir. Almanya’da yaşayan Türk ailelerin evlerinde Türkçe konuşması miras dile bir örnektir. Literatürde miras dil yerine “azınlık dili”, “etnik dil” veya “yerli dil” ifadeleri de kullanılmaktadır. Bu eğitim modeli de göçmen ya da azınlık çocuklarının hem miras dillerini hem de toplumun kullandığı dili öğrenmesi hedeflenerek oluşturulmuştur.

Baker (2011) miras dilde iki dilli eğitim programlarının özelliklerini şu şekilde tanımlamıştır:

- “Bu programa katılan çocukların çoğunluğunun evlerinde miras dil konuşulmaktadır. Ayrıca miras dil öğrencilerin yaşadıkları yerde çoğunluğun dili olabilir. ABD’nin İspanyol kökenli insanların yaşadığı bölgelerdeki okullar bu duruma örnektir.
- Ebeveynler çocuklarını hangi iki dilli eğitim programına kaydedeceklerini seçme konusunda özgürdürler. Örneğin Kanada’da ebeveynlere Ukraynaca, İbranice ya da Mohawk miras dilini öğreten programları seçme özgürlüğü tanınmıştır.
- Miras dilde iki dilli eğitim programlarında müfredat süresinin yarısı miras dile diğer yarısı toplum diline ayrılır. Bazı durumlarda bu oran değişebilir. Programın ilk yıllarında miras dili kullanım oranı yüksekken sınıf ilerledikçe bu oran toplum diliyle eşitlenebilir.
- Müfredat süresinin çoğunluğunda miras dili kullanıldığı durumlarda öğretilen müfredat içeriğinin diğer dilde de öğretilmesine gerek kalmaz. Öğrencinin dil becerileri arttıkça bilgileri de diğer dile aktarabilir.
- Miras dilde iki dillilik programlarında öncelik miras diline verilir. Çünkü okul dışındaki etmenler (televizyon programları, reklamlar, mağazalar, tabelalar) toplum dilindedir. Böylelikle bir öğrenci okula başladığında ağırlıklı olarak miras dilinde eğitim alır. İlkokulun ilerleyen yıllarında ise iki dillilikte dengenin sağlanması amacıyla toplum dilinin kullanıldığı süreler arttırılabilir.
- Miras dilde iki dillilik programlarının çoğunluğu ilkökul seviyesinde görülmektedir. Ancak ortaöğretimin sonuna kadar da devam ettirilebilir. Örneğin Galler’de miras dili ortaöğretim sonuna kadar hatta yükseköğretim aşamalarında da eğitim aracı olarak kullanılmaktadır (s. 372-374).”

Dünya geneline bakıldığında miras dilde iki dillilik öğretim modelinin uygulandığı okulların birçok ülkede olduğu görülmekte ancak uygulamaların yeterliliği ülkeden ülkeye değişmektedir. ABD’de dil haklarına ve küreselleşmeye olan ilginin bir sonucu olarak

azınlık dillerini koruma çabası artmıştır. Son yıllarda toplum temelli miras dilde iki dilli programların ülke çapında dillerin korunmasında ve çok dilli bir ortam oluşturulmasında önemli bir yere sahip olduğu fark edilmiştir (Lee ve Wright, 2014, s.137). Kanada’da ise dilsel ve kültürel çeşitlilik gün geçtikçe daha çok artmaktadır. Ancak çoğunluğun dili olan İngilizce ve Fransızca öğretimi ön plandayken azınlık dillerine gereken önem gösterilmemektedir (Ricento, 2015). Avustralya’da ise çok kültürlü ve çok dilli bir perspektif benimsenmiş ancak diller arasında bir hiyerarşi oluşarak seçkin dillerin eğitimi ön planda tutulmuş, miras diller arka planda kalmıştır (Bianco, 2015).

Sonuç olarak miras dilde iki dilli eğitim, göçmen veya azınlık grupların ev içinde kullandıkları miras dilin ve toplumun kullandığı dilin öğrenilmesini hedefleyen bir eğitim modelidir. Bu modelde müfredat süresinin yarısı miras dile, diğer yarısı toplum diline ayrılır ve öncelik miras dile verilir. Miras dilde iki dilli eğitim programları, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, kültürel farkındalığı artırmak ve iletişimsel yetkinliği sağlamak amacıyla önemli bir rol oynar. Bu modelin uygulandığı okullar dünya genelinde yaygın olsa da uygulamaların etkinliği ülkeden ülkeye farklılık gösterir. Azınlık dillerinin korunması ve çok dilli bir ortamın oluşturulması açısından miras dilde iki dilli programlar önemli bir rol oynamaktadır. Ancak bazı ülkelerde, seçkin dillerin eğitimi öncelikli tutulurken miras dillerin önemi göz ardı edilmektedir. Bu nedenle, dil ve kültürel çeşitliliği önemseyen politikaların benimsenmesi ve uygulamada miras dilde iki dilli eğitimin desteklenmesi gerekmektedir.

2.3.3.6. İki yönde iki dilli eğitim (two way bilingual education)

İki yönde iki dilli eğitim modelinde eşit sayıda azınlık dili kullanan öğrenci ve toplum dilini kullanan öğrencinin bulunduğu sınıflarda hem azınlık dilinin hem de toplum dilinin eğitim için kullanıldığı bir modeldir. İki yönde iki dilli eğitim veren okulların misyonu iki dilli, iki dilde okuryazarlık becerilerine sahip ve çok kültürlü çocuklar yetiştirmektir. Dil azınlığı öğrencilerinin hem kendi ana dillerinde hem de çoğunluk dilinde okuryazar olmaları beklenir. Bu iki dillilik modelinde iki dile de eşit derecede önem verilmekte ve diller arasında bir denge olması amaçlanmaktadır. Öğrencilerin her iki dilde de dil becerilerini geliştirmesi ve iki kültürün özelliklerini öğrenmesi istenmektedir. Ancak iletişim esnasında iki dilli çocuklar her iki dili de eşit bir şekilde kullanmayabilir, bir dili diğer dilden daha çok tercih

edebilir. Bu yüzden sınıftaki öğrenci sayılarının dengeli olması ve eğitim modelini uygulayan okula toplumun destek vermesi her iki dilin de öğrenilmesinde oldukça önemlidir. İki yönlü iki dilli eğitimde sınıflardaki öğrenci sayısının genellikle yarısı resmi ya da baskın dili konuşan öğrencilerden diğer yarısı ise azınlık ya da farklı bir toplum dilini konuşan öğrencilerden oluşmaktadır. Okuldaki duyurular, öğretim malzemeleri, konuşma ortamları iki dilli bir yapıya sahiptir. Derslerde belirlenen dil konuşulur, her derste kullanılacak dil belirlenmiştir. Kullanılan dilin zaman, müfredat içeriği ve öğretme açısından dengeli bir şekilde ayrıştırılması öğrencilerin her iki dilde de beceri kazanmalarını sağlamak için önemlidir. Bazı okullarda dil kullanımı haftanın günlerine göre veya derslere göre düzenlenerek denge sağlanabilir. Öğretmenler her iki dili bilseler de derslerde belirlenen dilin kullanımına özen gösterirler. Müfredat içeriği de dil ayrımını destekler, bazı konuların bir dille, diğerlerinin ise diğer dille öğretildiği bir yapı oluşturulabilir. Diller arasında denge sağlandığı sürece iki yönlü bir iki dilli eğitim gerçekleştirilebilir (Baker, 2011).

Bu eğitim modelinin farklı bir türü de Amerika Birleşik Devletleri'nde Küba'dan Florida'ya göç eden ailelerinin çocuklarında uygulanmıştır. Çift yönlü iki dillilik programına katılan İspanyolca konuşan Hispanikler (%66), İngilizce konuşan Hispanikler (%13) ve ana dili İngilizce olan Amerikalılar (%20) üzerinde yapılan çalışmada dil ve başarı sonuçları ve okula, kendilerine ve diğerlerine olan tutumları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında ilköğretim eğitimi iki yönlü iki dilli eğitim programında alan lise öğrencilerinin yüksek düzeyde akademik yeterlilik ve motivasyon elde ettikleri, eğitim hayatlarına devam etme konusunda istekli oldukları, iki dilli olmaktan gurur duydukları ve hayatlarının devamında hem İngilizceyi hem İspanyolcayı konuşmaya devam ettikleri saptanmıştır (Lindholm-Leary ve Borsato, 2001). Ayrıca bu eğitim modelini benimseyen okulların gruplar arası iletişimsel yetkinlik ve kültürel farkındalığı geliştirdiği de belirtilmiştir (Genesee ve Gándara, 1999).

Sonuç olarak günümüzde toplumların küreselleşme ve göç gibi faktörlerle çok dilli ve çok kültürlü hale gelmesi, eğitim alanında da değişikliklere yol açmıştır. İki dilli eğitim modelleri, farklı ülkelerin dil öğretimi stratejilerine ve toplum özelliklerine bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir. Baker'ın hazırladığı iki dilli eğitim tipolojisi temel alınarak hem zayıf iki dilli eğitim modellerine hem de güçlü iki dilli eğitim modellerine yer verilmiştir. Zayıf iki dilli eğitim modellerinden biri olan ana akım modeli, azınlık dilini konuşan öğrencilerin baskın dilin konuşulduğu okullarda dil eğitimi almadan eğitime başladığı bir eğitim modelidir. Öğrencilerin toplum dilini çevreleriyle etkileşim içinde öğrenmeleri

beklenirken, bu modelin öğrencilerin müfredatta geri kalması, öğrencilerin sınıf içi ve okul etkinliklerine katılmakta zorlanması ve ana dil eğitiminden yoksun kalması gibi dezavantajları bulunmaktadır. Öğrenciyi dersten alma modelinde ise azınlık dili konuşan öğrencilere resmi dili öğrenmeleri için destek kursları veya özel dersler sunarak toplum dilini öğrenmelerini desteklemek yaklaşımını benimser. Bu modelde de öğrencilerin müfredattan geri kalma, dil uyum sorunu ve sosyal etiketleme gibi zorluklarla karşılaşabileceği belirtilmektedir. Geçici iki dilli eğitim modeli ise öğrencinin kısa bir süre kendi ana dilinde eğitim alarak toplum diline geçiş yapmasını hedeflemektedir. Bu modelde, erken çıkışlı ve geç çıkışlı olmak üzere iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Öğretmenin iki dilli olmasının önemi vurgulanırken, ana dilin devamının sağlanması ve ailelerin taleplerinin anlaşılması da önemli faktörlerdir. Güçlü iki dilli eğitim modelleri arasında en çok kullanılanı ikinci dilde sürekli ve yoğun eğitim modelidir. Bu eğitim programları öğrencilere iki dili etkin bir şekilde öğrenme ve geliştirme fırsatı sunmaktadır. Bu programlar, öğrencilerin her iki dilde de dil becerilerini artırırken, dili bir iletişim aracı olarak kullanma becerilerini de geliştirmeyi hedeflemektedir. İkinci dilde sürekli ve yoğun eğitim programları, öğrencilerin kültürel çeşitlilik, kültürel anlayış ve küresel iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayarak, onları günümüz küresel dünyasında daha donanımlı bireyler haline getirme potansiyeline sahiptir. Öte yandan, miras dilde iki dilli eğitim programları, göçmen veya azınlık grupların ev içinde kullandıkları miras dilin ve toplumun kullandığı dilin öğrenilmesini hedefleyen bir eğitim modelidir. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, kültürel farkındalığı artırmak ve iletişimsel yetkinliği olan bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Azınlık dillerinin korunması ve çok dilli bir ortamın oluşturulması açısından miras dilde iki dilli programlar önemli bir rol oynamaktadır. Araştırmacılar bazı ülkelerde, seçkin dillerin eğitimi öncelikli tutulduğu için miras dilleri arka planda kaldığını belirtmişlerdir. Güçlü iki dilli eğitimlerinden biri de iki yönde iki dilli eğitim modelidir. Bu programı uygulayan sınıflarda azınlık dili kullanan öğrencilerin sayısı ile toplum dilini kullanan öğrencilerin sayısı eşittir. Sınıflarda hem azınlık dilinin hem de toplum dilinin eğitim için kullanıldığı bir modeldir. Öğrencilerin her iki dilde de yetkin olması amaçlanır ve müfredat içeriğinin dengeli bir şekilde hazırlanması önemlidir. Genel olarak bakıldığında iki dilli eğitim modelleri azınlık dillerinin korunması, toplum dilinin öğrenilmesi ve kültürel anlayışın artırılması gibi amaçlar doğrultusunda farklı yaklaşımlar sunmaktadır. Güçlü iki dilli eğitim modelleri, öğrencilerin dil becerilerini artırmanın yanı sıra kültürel çeşitlilik, kültürel anlayış ve küresel iletişim becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir. Ancak zayıf iki dilli eğitim modellerinde öğrencilerin toplum dilini öğrenmesi ön planda olduğu ve azınlık topluluklarının asimile edilmesi amaçladığı

görülmektedir. Okul eğitiminde bir iki dilli eğitim programının seçimi toplum özellikleri, dil öğretimi stratejileri ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.

2.4. Yabancı dil öğretimi

Değişen dünya şartlarının etkisiyle farklı ülkelerden insanların birbirleriyle iletişim kurma gereksinimlerinin artması yabancı dil öğrenimini ihtiyaç haline getirmiştir. Türk Dil Kurumu (TDK) sözlüğünde yabancı dil kavramının iki farklı açıklaması yer almaktadır. İlki “ana dilin dışında olan dillerden her biri” şeklindedir. İkincisi ise “ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dili” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, t.y.). Bu tanımlamalardan yola çıkarak ana dilinin gelişimi tamamlandıktan sonra öğrenilen başka bir kültüre ait dile yabancı dil denilmektedir. Yabancı bir dilin bir program dahilinde öğretilmesi durumu ise yabancı dil öğretimi olarak açıklanmaktadır. Özellikle eğitim ve dilbilim alanlarında yabancı dil öğretimi konu alan birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalar yabancı dili öğrenmeyi etkileyen faktörleri, yabancı dil öğretim yöntemlerini, yabancı dil öğretim programlarını ve materyallerini incelemeyi konu edinmiştir.

Dünya çapında teknolojik yeniliklerin etkisiyle ülkeler arası iletişim ve iş birliği gerekliliği özellikle politika, ekonomi, kültür artmıştır. Dünya çapında yeni iş alanlarının açılmasıyla, savaş, doğal afet gibi olumsuz yaşam koşullarından kaçma amacıyla insanlar başka ülkelere göç etmiştir. Bu küresel hareketliliğin sonucu olarak yabancı dil öğretimi birçok ülkenin eğitim-öğretim politikaları arasında yer almıştır. Avrupa Konseyi’nin yaptığı çalışmalar birçok dilin yabancı dil olarak öğretiminde yol gösterici niteliktedir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) Avrupa’da yabancı dil öğretim programları, ders materyallerinde olması gereken özellikleri, bireylerin hedef dilde yetkinlik kazanmak için hangi bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği ve kültür bağlamında dil öğretiminin nasıl gerçekleştirileceği gibi konularda açıklayıcı ve belirleyici bir kaynak olarak kullanıma sunulmuştur. Türkiye yabancı dil öğretim programlarının hazırlanmasında Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) esas alınmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi incelendiğinde Türkçe öğretiminin yüzyıllar öncesine dayandığını görmekteyiz. 11. yüzyılda Türklerin İslam’ı kabulüyle Türkçenin Kur’an dili Arapçadan daha aşağıda bir dil olmadığını ortaya koyma amacı ile Kaşgarlı Mahmud’un Divan-ı Lügat-it-Türk’ü yazması ile başlamıştır. Daha sonra Memlûk

Devletin yöneticilerinin Türk olması Arapların Türkçeyi öğrenmesi için birçok kaynağın yazılmasına sebep olmuştur. Bu kaynaklar genellikle sözlük çalışması olup dil bilgisi içeriklerinin fazla olduğu ve günümüzdeki kaynaklar gibi sistematik olmadığı görülmektedir (Bayraktar, 2003). Osmanlı zamanında ise “Dil oğlanları Mektepleri” adında Batılı devletlerin istifade etmesi için açılan mütercim-diplomat yetiştiren okulları Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi adına önemli bir yeri sahiptir. 1950’li yıllarda Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ciddi olarak ele alınmaya başlanmış üniversitelerde bu alan da çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Fakat bir kurum önderliğinde yönetilmesi 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde Türkçe Öğretim Merkezi kurulmasıyla başlamıştır. Zamanla bu öğretim merkezleri birçok üniversitenin bünyesinde açılmıştır. 1991’de Sovyetler Birliği’nin dağılmasıyla beş bağımsız Türk cumhuriyeti kurulmuş ve Türkiye bu devletlerle ortak değerlerinin olması nedeniyle yakın ilişkiler kurmuştur. Yeni ülkelerle ilişkilerin sağlamlaştırılması adına 1992-1993 akademik yılından itibaren “Büyük Öğrenci Projesi” ile binlerce öğrenci Türkiye’de eğitim görmüştür. Bu öğrencilerin Türkçe öğrenmesi Türkçe öğretim merkezleri tarafından gerçekleştirilmiştir. Son yıllarda ise uluslararası öğrenciler Türkçe öğretim merkezlerinde eğitim almakta yurtdışında ise yabancı dil olarak Türkçe öğretimi faaliyetleri Yunus Emre Enstitüsü ve Türkiye Maarif Vakfı (TMV) tarafından sağlanmaktadır.

Demirel (2021: ss.29-32) yabancı dil öğretiminin ilkelerini şu şekilde açıklamıştır:

- Dil öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesine ve becerilerin birlikte öğretilmesine önem verilmelidir.
- Dil öğretiminin başarılı olması için öğretim etkinliklerinin önceden planlanması önemlidir. Öğretmenler etkinlikleri günlük, haftalık ve yıllık olarak planlamalıdır.
- Yabancı dil öğretiminde konular öğrencilere belli bir sırada öğretilmelidir. Basitten başlayarak karmaşığa doğru bir sıra izlenmelidir. Öğrenciler önce somut olan kelimeleri öğrenmeli ardından soyut kavramlara geçilmelidir.
- Sınıf içinde doğal bir ortam oluşmasında ve öğrencilerin öğrenmeye ilgisinin çekilmesinde görsel ve işitsel araçlarının kullanımı önemlidir. Dil öğretiminde bu unsurlardan faydalanılmalıdır.
- Yabancı dilin öğretildiği sınıf ortamında öğrencilerin hedef dili kullanması teşvik edilmeli ve ana dil sadece gerekli durumlarda az ve öz bir şekilde kullanılmalıdır.

- Öğrencilerin yeni yapıları öğrenmesi için adım adım ilerlenmesi önemlidir. Hedeflenen birkaç yapının aynı anda öğretilmesi yerine aşamalı olarak öğretilmesi tercih edilmelidir.
- Öğrencilere öğretilen konuların günlük yaşamda nasıl kullanabilecekleri gösterilmelidir. Öğrenciler sınıf dışında öğrendiklerini uygulamaları için teşvik edilmelidir.
- Öğretimin öğrenci merkezli olması, derste aktif olmaları önemlidir. Bu yüzden rol yapma, grup tartışması, beyin fırtınası gibi öğretim tekniklerine yer verilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel özellikleri, ilgi, yetenek ve öğrenme hızları birbirinden farklıdır. Sınıf içi etkinlikler planlanırken öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin dil öğrenmeye motive edilmesi, ders başlangıcında öğrencilerin ilgisini çekecek etkinliklere yer verilmeli ve öğrencilere olumlu pekiştiriciler verilmelidir.

2.4.1.Yabancı dil öğretim yöntemleri

Geçmişten günümüze yabancı dil öğretimi önemine olan farkındalık artarak devam etmiştir. Siyasi, ticari, kültürel, eğitsel ve sanatsal amaçlarla bireyler yabancı dil öğrenmeye başlamaktadır. Ülkeler yabancı dil öğretimine önem vermekte ve müfredat geliştirmektedir. Araştırmacıların yabancı dil öğretimi üzerine yaptıkları çalışmaların sonucunda farklı öğretim yöntemleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada genel olarak kullanılan yabancı dil öğretim yöntemlerine yer verilmiştir.

2.4.1.1. Dilbilgisi-çeviri yöntemi

17. yüzyıldan kullanılmaya başlanan dilbilgisi ve çeviri yöntemi klasik dillerin (Yunanca, Latince) öğretilmesi amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu yöntemin gelişmesine katkı sağlayanlar Jan Comenius ve John Locke olmuştur. 20. Yüzyıla kadar kullanılan bu yöntemin asıl savunucusu Plötz olmuştur. Bu yöntemde belli bir öğretim kuramına bağlı kalınmadan akla dayalı çözümleme, kural öğrenme ve karşılaştırma çalışmalarına yer verilmiştir. Dilbilgisi kuralları anadil kullanılarak açıklanır, kelimeler liste halinde öğrenilir ve cümlelerin hedef dilden veya ana dilde çevrilmesi amaçlanır. Dolayısıyla okuma ve yazma becerilerine önem verilirken dinleme ve konuşma becerilerine önem verilmez (Bekleyen,2015, ss. 24-25).

Dilbilgisi ve Çeviri yönteminde ilk olarak dilbilgisi kuralı öğretilir. Öğrencilerden cümleleri dilbilgisi kuralına uygun bir şekilde çevirmeleri istenir. Öğretim esnasında ana dil kullanılır, hedef dil ise çok az kullanılır. Kelime listeleri metnin içeriğine göre daha önce öğrenmedikleri kelimelerden oluşur ve öğrencilerin ezberlemesi istenir. Dilin yapısının kavranmasına çok önem verilir bu yüzden anlaşılması zor ve karmaşık yapılar da detaylıca açıklanır. Metinler içeriği önem verilmeden dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi amaçlanarak verilir. Herhangi bir bağlam olmadan sadece cümleleri çevirmek amaçlanır (Demirel, 2021: ss.36-37).

2.4.1.2. Dolaysız yöntem

Dolaysız yöntem, dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. 20. Yüzyılın başında kullanılmaya başlanmıştır. Bu yöntemde doğrudan hedef dilin öğretimi amaçlandığı için doğrudan yöntem olarak da adlandırılmıştır. Sweet, Jepsen, Palmer, West ve Faucett bu yöntemi geliştiren kişilerdir. Dilin ana dil öğrenimindeki gibi önce dinleyerek sonra konuşarak öğrenilenler pekiştirilecek ve ardından yazarak ve okunarak öğrenileceği savunulmuştur. Bu yönteme daha sonradan Guin tarafından geliştirilen yaparak öğrenme ögesi de eklenmiştir. Derslerin başlangıcının dikkat çekme amacıyla hikaye veya fıkra anlatılır ardından konuşularak ve yakındaki nesneler tanıtılarak devam edilir. Kitap kullanımı ilk zamanlarda yoktur. Önce sözel olarak öğrenme desteklenir. Dilbilgisi kuralları tümevarım yoluyla bir bağlam içerisinde öğretilir. Okuma parçaları hedef dilin kültürünü yansıtacak şekilde seçilir. Öğretmen merkezli olması, bireylerin yetişkinlerin ana dili öğrendikleri bir ortam oluşturmalarının zor olması yönünden eleştirilmiştir (Memiş ve Erdem,2013, s.301).

2.4.1.3. Doğal yöntem

Doğal yöntem, tıpkı dolaysız yöntem gibi dilbilgisi-çeviri yöntemine tepki olarak ortaya çıkmıştır. Yabancı dilin de ana dile benzer şekilde öğrenildiği düşüncesini savunmuştur. 19. yüzyılda ortaya çıkan yöntemin savunucuları ise Lamare, Payne, Tinknor, Marcel ve Heness'tir (Memiş ve Erdem,2013, 303). Yöntemin genel özelliklerine bakıldığında öğretim

sırasında hedef dilin kullanıldığı, öğrencilerin doğrudan tekrar ve taklit ederek öğrenmeleri beklendiği görülmektedir. Yanlışlar anında düzeltilerek yanlış kullanımların önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Hedef dilde sık kullanılan kelimelerin bağlam yoluyla öğrenilmesi sağlanır ve okuma parçalarının sesli okunarak telaffuzun gelişmesi amaçlanır. Dil bilgisi öğrenimine ağırlık verilmez. Bu yöntem yabancı dil öğretiminde yaş faktörünü dikkate almadığı için eleştirilmektedir.

2.4.1.4. İşitsel-dilsel yöntem

20. yüzyılın başlarında Amerikan ordusunun askerlerinin görevlendirildiği ülkelerin dilini hızlı bir şekilde öğrenmesi amacıyla Michigan Üniversitesinden destek alarak geliştirdikleri bir yöntemdir. Uygulamada alınan sonuçların olumlu olması bu yöntemin yaygınlaşmasına neden olmuştur. Bu yöntemde dilin doğal öğreniminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin sırasıyla gelişmesiyle gerçekleştiğini savunmuştur. Bu nedenle konuşma ve dinlemeye daha fazla önem vermiştir. Yeni yapılar bağlamda değişiklik yapılmadan diyalog şeklinde öğretilir. Öğretim sırasında hedef yapıların çokça tekrar edilmesi, taklit edilmesi ve ezberlenmesi beklenir. Dilbilgisi tümevarım yoluyla öğretilir. Bağlam içerisinde sınırlı sözcük öğretilir. Öğrencilere sık sık olumlu pekiştireç verilir. Dil laboratuvarları ve teyp ders sırasında kullanılır. Telaffuz ve tonlamaya önem verilir (Demirel, 2021: s. 44).

2.4.1.5. Bilişsel yaklaşım

İşitsel-Dilsel yöntemin davranışçı bir temele sahip olmasının eleştirilmesi ile 1960'lı yıllarda bilişsel öğrenme kuramcısı Ausubel ve dilbilimci Chomsky'nin görüşleriyle ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda yeni bir bilginin anlamlı bir şekilde öğrenilmesi için eski bilgilerle bütünleşmesi ve bağ kurmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Dilin tekrar ederek değil, düşünülerek öğrenileceği savunulmuştur. Bilişsel yaklaşımın genel özellikleri incelendiğinde öğrencilerin bilinçli olarak dilin kurallarını öğrenmesi ve dört temel beceri önemine göre eşit olarak geliştirmesi gerektiği düşüncesi hakimdir. Dilbilgisinin hem tündengelim hem tümevarım yoluyla öğretilmesi, anadilinin kullanılmasına izin verilmesi istenmektedir. Öğretmenin rolü öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktır. Önceki

yöntemlerin aksine öğrenci merkezli bir öğretim amaçlanmaktadır. Temel ders materyalleri ders kitaplarıdır, öğrenmeyi destekleyecek şekilde görsel-işitsel materyaller de kullanılmalıdır. Bu yaklaşım pratik uygulamalara yer vermediği için eleştirilmiştir (Memiş ve Erdem,2013, s. 305).

2.4.1.6. İletişimsel yaklaşım

Yabancı dil öğretiminde sosyo-dilbilimciler özellikle Hymes ve Chomsky'nin öne sürdüğü iletişim yetisi kavramıyla literatüre yeni bir yaklaşım kazandırılmıştır. Bu yaklaşıma göre dil öğreniminin temel amacı yazılı/sözlü iletişim kurmaktır. Dilin kurallarının öğrenilmesinden çok bir iletişim aracı olarak kullanılması vurgulanmıştır. Bilişsel yöntemin eksik yönlerini tamamlayan bir yöntem olarak ortaya konulmuştur. Bilişsel yaklaşım, konuşan kişinin bir dilde doğru cümleler oluşturabilmesini mümkün kılan soyut yeteneklerini odak noktasına alırken, iletişimsel yaklaşım dilin iletişimi ve kültürü birleştiren daha genel bir teorinin parçası olarak değerlendirilmesi gerektiğini savunur. Bu yüzden iletişim yetisine sahip olan bir öğrencinin dili kullanabileceğini düşüncesi hakimdir (Memiş ve Erdem,2013, s. 306).

İletişimsel yaklaşımın genel özellikleri incelendiğinde, öğrencilerin hem yazılı hem sözel olarak anlamlı bir iletişim kurmasına önem verilir. Öğrenci, dil öğretiminin merkezindedir. Diyalog, grup çalışması, eğitsel oyunlar ve problem çözme gibi öğretim etkinliklerini yer verilir. Etkinliklerin gerçekleştirilirken kullanılan materyallerin özgün ve hedef dile ait günlük iletişimi konu almasına dikkat edilir. Dil bilgisi kullanımında yapılan hatalar hoş görülür. Öğretmenden her iki dile de hakim olması ve öğrencilere iletişim kurmada destek olması beklenir. Dilbilgisi kurallarının öğrenimi arka planda kaldığı için, okuma parçalarına yeterince yer verilmediği için ve öğretmenin grup çalışmalarını yeterince yönlendiremeyeceği düşünüldüğü için eleştirilmiştir (Demirel, 2021: s. 51).

2.4.1.7. Seçmeli yöntem

Seçmeli yöntem, günümüze kadar ortaya çıkan yabancı dil öğretim yöntemlerini öğretmenin sınıf içi etkinliklerine uygun olarak seçip uygulamasıdır. Dil öğretiminin sözcük öğretimi,

dilbilgisi öğretimi, dil becerilerinin geliştirilmesi gibi farklı alanlarında en faydalı yöntemin seçilerek uygulanması seçmeli yöntemi ifade eder. Bu yöntem yöntemlerin dil öğretiminde birbirinden ayrı tutulmasının doğru olmadığını, her yöntemin olumlu özelliklerinin olduğunu savunur.

Seçmeli yöntemin kullanım özellikleri incelendiğinde, dil öğreniminin günlük hayatla iç içe olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Çeviri yönteminin kullanılması öğrencilerin dil öğrenimi sürecini olumsuz etkileyeceği için başlangıç düzeyinde kullanılmamalıdır. Dil öğretimi hedef dil kullanılarak yapılmalı ve anadil sadece gerekli durumlarda kullanılmalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilerek, ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde etkinliklerin planlanması önemlidir. Etkinlikler günlük yaşamla bağlantılı ve iletişim becerilerini geliştirecek şekilde hazırlanmalıdır. Sözcük öğretimi bağlam içinde öğretilmelidir. Tüm temel dil becerilerinin geliştirilmesine önem gösterilmelidir. Bir ders için öğretilecek yapılar sınırlandırılmalı ve hedeflenen yapılar öğrenilmeden diğerlerine geçilmemelidir. Öğretim etkinlikleri basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinen kavramlardan bilinmeyen kavramlara doğru planlanmalıdır (Demirel, 2021: s. 59). Günümüzde öğretim programlarındaki etkinlikler ve kazanımlara bakıldığında seçmeli yöntemin çoğunlukla tercih edildiği görülmektedir. Yabancı dil öğretimindeki gelişmeler doğrultusunda yeni yaklaşım ve yöntemler de öğretmenler tarafından kullanılmalıdır.

Araştırmanın bu bölümünde, ana dilinin öğrenilmesinden sonra öğrenilen farklı bir kültüre ait olan dilin öğretimi olarak tanımlanan yabancı dil öğretimi günümüzde eğitimde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir. Dünyadaki birçok ülkenin eğitim-öğretim politikaları arasında yabancı dil öğretimi de yer almaktadır. Özellikle Avrupa Konseyi'nin oluşturduğu Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) günümüzdeki birçok yabancı dil öğretim programının başvuru kaynağı olarak tanımlanmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında da esas alınan kaynaklardan biridir. Türkiye'de yabancı dil öğretiminin geçmişinin 11. yüzyıla dayandığı ancak o zamanlardaki öğretimin amacı dil bilgisi öğretimi olduğu ve sistematik olmadığı görülmektedir. Günümüzde ise temel dil becerilerinin gelişimine önem verilen, başvuru kaynaklarından faydalanılarak hazırlanan bir öğretim gerçekleştirilmektedir.

Yabancı dil öğretiminin temel ilkeleri, dil öğrenme sürecini etkili hale getirmek ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için oldukça önemlidir. Bu ilkeler, dört temel dil becerisinin birlikte geliştirilmesinden, hedef dilin sınıf içinde aktif kullanımının teşvik

edilmesine, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımından, bireysel farklılıkların dikkate alınmasına kadar geniş bir yelpazeyi kapsar. Bu ilkeler, yabancı dil öğretiminin temel unsurlarını belirlemesi ve öğretim programlarının etkili bir şekilde hazırlanması açısından oldukça önemlidir. Geçmişten bugüne yabancı dil öğretimi alanında farklı yöntemler ve yaklaşımlar geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu yöntemler, öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine daha iyi uyum sağlayabilmek amacıyla öğretmenler tarafından esnek bir şekilde kullanılabilir. Seçmeli yöntem, bu bağlamda öğretmenlere dil öğretiminde uygun bir yöntem seçme ve uygulama olanağı sunar. Her bir yöntemin kendine özgü özellikleri ve avantajları vardır ve bu yöntemlerin bilinçli bir şekilde seçilip uygulanması, öğrencilerin dil becerilerini en etkili şekilde geliştirmelerine katkıda bulunabilir. Öğretim programlarının dil öğretimini çeşitlendiren yaklaşımlarla planlandığı görülmektedir.

2.5. Karşılaştırmalı eğitim

Karşılaştırmalı eğitimin birçok farklı tanımı vardır. Koehl (1972) yapılan tanımlarda üç farklı yaklaşımın hâkim olduğunu belirtmiştir. Bu yaklaşımlar tanımlayıcı, kuralcı ve programla ilişkilidir. Tanımlayıcı yaklaşıma göre karşılaştırmalı eğitimin tanımı eğitimsel olguların karşılaştırılması olarak ifade edilmekte olup basit ve açık uçlu tanımlamalardır. Kuralcı yaklaşıma sahip tanımlamalarda iki veya daha fazla resmî okul eğitiminin kültürel açıdan sistematik bir şekilde incelenmesine benzer tanımlamalar yapılmaktadır. Programla ilişkili tanımlamalarda ise eğitimin ekonomik kalkınma ve siyasi işlevini göz önüne serecek bir sosyal değişim arayışı olarak karşılaştırmalı eğitim tanımlanmaktadır.

Mavi vd. (2021) bu alanı diğer sosyal disiplinlerle beraber ele almış ve karşılaştırmalı eğitimi bir ülkede eğitimi etkileyen faktörleri tespit etme ve bunlara etki etme imkânı sunan bir çalışmalar bütünü olarak tanımlamıştır. Manzoni (2011) eğitim araştırmalarının disiplinler arası bir alt alanı olarak karşılaştırmalı eğitimi, eğitim sisteminde yer alan iki veya daha fazla kavram arasındaki ilişkileri inceleyen bir alan olarak tanımlamıştır. Cramer ve Browne (1965) ise karşılaştırmalı eğitimi, eğitimin sorunlarına bir çözüm bulma aracı olarak tanımlamış ve bu amaçla farklı ülkelerin eğitim sistemlerini inceleyen bir çalışma alanı olduğunu belirtmiştir.

Eğitim alanında asırlardır çalışmalar yapılsa da karşılaştırmalı eğitim nispeten yeni bir çalışma alanıdır. Dolayısıyla bu alandaki araştırmacıların mutabık olduğu bir tanımlama

henüz söz konusu değildir. Ayrıca, tanımlama girişimlerinin yanında unutulmaması gereken bir nokta şudur ki diğer pek çok sosyal disiplinde olduğu gibi eğitim alanı da insan davranışları etrafında şekillenmesinden ötürü karmaşık bir alandır. Bir toplumun eğitim süreci, o toplumdaki sosyal, siyasal, kültürel ve diğer özgün dinamiklerle bir bütün olarak incelenmelidir. Birden fazla toplumun eğitim süreçlerini incelemek, karşılaştırmak ve anlamlı sonuçlar çıkarmak da o nispette karmaşık olacaktır (King, 1965; aktaran Şahin, 2021).

2.5.1. Tarihsel gelişimi

Karşılaştırmalı eğitim bilindiği kadarıyla ilk defa Marc-Antoine Jullien'in çalışmalarıyla 19. yüzyıl başlarında ele alınmıştır. Fakat daha öncesinde de eğitime dair karşılaştırmalı çalışmalar ortaya konmuştur. Jean-Jullien karşılaştırmalı eğitim alanında yıllarca süren çalışmalarını 1817'de kitaplaştırmıştır fakat çalışmaları 1940'larda keşfedilmiştir. Özellikle II. Dünya Savaşı sonrasında diğer sosyal bilimlerle birlikte karşılaştırmalı eğitim alanı da önem kazanmıştır (Şahin, 2021).

Eski dönemlerde gezginlerin seyahatlerinde eğitim sistemiyle ilgili notlar almasıyla başlayan karşılaştırmalı eğitim, sürecin devamında farklı bir ülkenin eğitim sistemini inceleme amacıyla gidilen gezilere dönüşmüştür. Bu geziler karşılaştırmalı eğitimin geçmişteki izdüşümleri olmuşlar ve zamanla daha sistematik bir hale gelmişlerdir I. ve II. Dünya Savaşları sonrasında karşılaştırmalı eğitim alanında bilimsel çalışmalar sistemli bir şekilde yürütülmeye başlanmıştır (Şahin, 2021). Dünya çapında karşılaştırmalı eğitim alanında 1960'lı yıllarda bilimsel araştırmaların başlamasından itibaren günümüze kadar olan süreçte yapılan birçok araştırmanın sonucunda karşılaştırmalı eğitim uluslararası bir çalışma alanı haline gelmiştir. Ülkemizdeki karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının tarihi sürecine baktığımızda görürüz ki cumhuriyetin ilk dönemlerinde eğitimde yenileşme amacıyla yurt dışına heyetler gönderilmiş ve yabancı uzmanlar davet edilerek diğer ülkelerdeki eğitim sistemleri incelenmiştir. Bu süreçte, eğitimde yaşanan sorunlara çözüm aranmış, çeşitli ülkelerdeki eğitim sistemleri karşılaştırılmış ve bu doğrultuda adımlar atılmıştır. Günümüzde ise karşılaştırmalı eğitim alanında birçok akademik çalışma yapılmaktadır.

2.5.2. Karşılaştırmalı eğitimin amacı ve kapsamı

Karşılaştırmalı eğitimin genel amacı başka toplumların eğitim sistemlerini öğrenmek olarak tanımlansa da birçok farklı işlevi yerine getirmektedir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, öncelikle bulunulan ülkenin eğitim yapısını derinlemesine anlama sürecine katkı sağlar ve eğitim ile toplum arasındaki ilişkinin incelenmesini ve bu konudaki araştırmaların artmasını destekler. Aynı zamanda, ülkeler arasında eğitim sistemlerinin birbirinden olumlu yönde etkilenmesine ve gelişmesine katkıda bulunur. Bunun yanı sıra, ülkeler arasındaki iş birliği ile eğitimle ilgili uluslararası sorunların çözülmesine yardımcı olur (Trethewey, 1976).

Karşılaştırmalı eğitim çeşitli aktörler için farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Bray (2021) bu aktörleri ebeveynler, okul müdürü ve öğretmen gibi uygulayıcılar, politikacılar, uluslararası kuruluşlar ve akademisyenler olarak tasnif eder. Bray'e göre ebeveynler çocuklarına hangi okulda daha iyi eğitim aldırabilecekleri gibi pragmatik amaçlarla karşılaştırmalı eğitime başvururlar. Uygulayıcılar, kendi okullarını geliştirmek ve ortaya çıkan problemlere çözüm bulmayı amaçlarlar. Politikacılar, toplumsal ve siyasal hedeflerine yönelik hamleler planlayabilmek adına farklı eğitim sistemlerini karşılaştırırlar. Uluslararası kuruluşların amacı küresel alanda destek isteyen ülkelere eğitim sistemlerini geliştirmeleri konusunda etkili tavsiyeler verebilmektir. Akademisyenler, eğitim sistemlerinin toplumsal dinamiklere etkisi, eğitimi şekillendiren faktörler gibi pek çok konuda yol gösterici bilgilere ulaşmak için karşılaştırmalı eğitim alanından faydalanırlar.

Özet olarak karşılaştırmalı eğitim, farklı ülkelerin eğitim sistemlerinin farklı parametreler göz önünde bulundurularak karşılaştırılmasını, eğitim uygulamalarının anlaşılmasını ve analiz edilmesini amaçlayan bir araştırma alanıdır. Karşılaştırmalı eğitimin tanımı ve amacı üzerine farklı görüşler bulunmaktadır. Tanımlayıcı, kuralcı ve programla ilişkilendirme yaklaşımları bu alanda öne çıkar. Karşılaştırmalı eğitim, eğitimdeki sorunlara çözüm bulma, uluslararası iş birliği, eğitim sistemlerinin gelişmesi ve toplumlar arasındaki etkileşim gibi işlevleri yerine getirmektedir. Karşılaştırmalı eğitim, ebeveynler, uygulayıcılar, politikacılar, uluslararası kuruluşlar ve akademisyenler gibi çeşitli aktörler için farklı amaçlarla kullanılmaktadır. Tarihsel gelişimi 19. yüzyıla kadar uzansa da sistematik araştırmalar II. Dünya Savaşı sonrasında yaygınlaşmıştır.

2.5.3. Karşılaştırmalı eğitim kuramları ve yaklaşımları

Karşılaştırmalı eğitimin bağımsız bir disiplin kabul edilip edilemeyeceği halen tartışma konusudur. Olivera'ya (1988) göre bu alanda yapılmış çalışmalar, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi vb. alanlardaki çalışmaların bir bütünüdür. Erdoğan (2003) da karşılaştırmalı eğitimi sadece eğitim yönetimi, eğitim tarihi, eğitim ekonomisi ve eğitimde program geliştirme gibi eğitim bilimleri alanlarında değil ayrıca sosyal bilimlerin diğer alanlarıyla ilişkili ele alınan disiplinler arası bir çalışma alanı olarak nitelemiştir. Karşılaştırmalı eğitimi bağımsız bir disiplin olarak ele alan araştırmacılar da vardır (Bray, 2021; Şahin, 2021).

Karşılaştırmalı eğitim alanında farklı kuramlar ve yaklaşımlar uygulanmıştır. Altbach (1991 akt. Diker, 2021) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının başlangıçta diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin özelliklerini konu aldığı için metodolojik ilerlemediğini, sosyal bilimlerle eğitim biliminin alanına giren çalışmalar yapılmaya başlanmasıyla metodolojinin önemli hale geldiğini belirtmiştir. Kimi araştırmacılar sosyal bilimlerde kullanılan metodolojilerin yeterli olduğunu savunurken kimi araştırmacılar karşılaştırmalı eğitimin kendine özgü bir metodolojisi olması gerektiğini savunmuştur. Tarihsel yaklaşımın önemini vurgulayan Hans (1959) ülkenin ve eğitim sistemlerinin tarihinin, gelişim sürecinin değerlendirmesi noktasında önemli olduğunu belirtmiştir (akt. Erdoğan, 2015). Kandel (1955) ise eğitim sistemleri karşılaştırılırken okul dışındaki faktörlerin ve kültürün göz önünde bulundurulması gerektiğinin altını çizmiştir. 1945'li yılların ardından ortaya çıkan bu fikirlerin ardından bilim insanlarının çoğu tümevarım yöntemini benimsemiştir. Bereday (1964) karşılaştırmalı eğitimde tümevarım yöntemini gözlemlenebilir özelliklerin toplanarak sınıflandırılması şeklinde kullanılabileceğini belirtmiştir.

1960'lı yıllara gelindiğinde yapısal işlevselcilik yaklaşımı ön plana çıkmıştır. 1958 yılında Chicago'da kurulan karşılaştırmalı eğitim merkezinin başkanı olan Anderson eğitim çalışmalarını eğitim-içi ve eğitimsel-toplumsal yaklaşımı ile yapmıştır (Kazamias ve Schwats, 1977). Eğitim-içi yaklaşım bir ülkenin eğitim problemlerini ve varsayımlarının saptadıktan sonra diğer ülkelerle çapraz bir şekilde karşılaştırmasını amaçlamaktadır. Eğitimsel-toplumsal yaklaşımda ise amaç bir ülkenin eğitim sistemdeki problemlerin toplumsal sebeplerini ve sonuçlarının tanımlanması ve diğer ülkelerden elde edilen sonuçlarla karşılaştırmaktır (Anderson, 1961).

1970'li yıllarda dünya genelinde farklı düşünceler gündeme gelmiş ve karşılaştırmalı eğitim de bu değişimden etkilenmiştir. Eleştirel ve yorumlayıcı sosyolojik kuramların değişen toplumsal dinamikleri analiz etmede daha yeterli olacağı düşünülerek karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında işlevsel yaklaşım yerine eleştirel sosyolojik kuramlar tercih edilmeye başlanmıştır (Albacht, 1991). Dönemin siyasi gelişmeleri de karşılaştırmalı eğitimi etkilemiştir. Soğuk savaş döneminde Rusya ve ABD'nin eğitim sistemleri incelenmiş ve ülkelerin insan yetiştirme yöntemleri hakkında bilgiler toplanmıştır. Soğuk savaşın sona ermesiyle, 90'lı yıllarda dünyadaki siyasi gelişmeler dünya barışını sağlama yönünde değişmiştir. Bu yıllarda bir ülkede meydana gelen bir gelişmenin de tüm dünyayı etkileyebilecek bir sonucu olduğunun farkına varılmış ve küresel sorunlara küresel çözümler üretmek için uluslararası düzeyde birliktelikler oluşturulmuştur. Küreselleşme ile eğitimde gelişmelere açık; yeni değer, inanç ve bilgiler öğrenme konusunda istekli bireylerin yetiştirilmesi ön plana çıkmıştır. Eğitim alanı dünya genelinde insanlığın yeni dünya düzenine uygun bir şekilde yetiştirilmesini benimseyen bir vizyonu sahiplenmiştir. Bu vizyona uygun olarak silahsızlanma, barış, çevre, demokrasi gibi kavranmaları konu alan içerikler eğitim müfredatlarına alınmıştır (Erdoğan, 2003).

2.5.4. Öğretim programlarının karşılaştırılması

Eğitimde karşılaştırmmanın sıklıkla yapıldığı bir alan olan öğretim programları, farklı aktörleri farklı amaçlar doğrultusunda ilgilendirmektedir. Öğrenciler, ebeveynler, okul müdürleri ve öğretmenler, genel ve yerel yönetimler gerek okullar arası gerekse ülkeler arası öğretim programlarını karşılaştırmaktadır. Öğretim programlarının nasıl belirlendiği ve şekillendiği ülkelerin eğitim modellerine göre değişiklik gösterir. Türkiye’de ilkokul, ortaokul ve liselerde bölge ayrımı olmaksızın aynı öğretim programı izlenir. Yerel yönetimlerin, okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin öğretim programının kararlaştırılmasında bir dahli yoktur. Dünyadan örneklerle baktığımızda, bazı ülkelere öğretim programları konusunda daha esnek bir yaklaşım sergilendiği görülür. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinin çoğunda öğretim programlarının düzenlenmesinde sözü geçen aktörlerin belli derecelerde katkısı olmaktadır. Bu yaklaşımla öğretim programının her bölgenin ve/veya okulun ihtiyacına uygun şekillendiği söylenebilir. Türkiye’nin öğretim programı hususundaki merkeziyetçi tutumu, eğitim bilimi

araştırmacılarından eleştiri almaktadır. Vurgulanan bir diğer problem de bu merkeziyetçi öğretim programı sonucunda bölgelere göre değişen eğitim ihtiyacına cevap verilememesi ve öğretim programlarının sık sık değiştirilip güncellenmeye mecbur olmasıdır (Kula, 2021).

Ders içeriklerine bakacak olursak OECD (2019) verilerine göre ilkokul kademesi öğretim programlarında okuma, yazma ve edebiyat alanındaki dersler ağırlıkta olup (%25) matematik, sanat, beden eğitimi, sağlık ve diğer alanlarda da derslere yer verilmektedir. Ortaokul kademesinde derslerin daha dengeli dağıldığını görürüz: okuma, yazma ve edebiyat %15; yabancı diller %15; matematik %13; doğa bilimleri %12; sosyal bilimler %11... Bu ortalamaları kaydeden Kula (2021) Türkiye'deki ders saati yüzdelerini OECD ortalamalarıyla karşılaştırarak analiz eder. Buna göre Türkiye'de okuma ve yazma alanlarına ait derslere ilkokul öğretim programında %30, ortaokul öğretim programında %16 oranında yer ayrılmıştır. Bu oranlar OECD ortalamasının üzerinde olmasına rağmen okuma başarısını test eden uluslararası sınavlarda Türkiye'nin başarısının düşük olduğu görülmektedir. Diğer derslerin yüzdelik dilimlerinden de örnek gösterip karşılaştırma yapan Kula, matematik ve fen bilgisi gibi derslerde de uluslararası sınavlarda Türkiye'nin sıralamasının düşük olduğuna işaret etmiş ve bu durumun bir nedeni olarak ders kitaplarının içeriğindeki farklılıkları öne sürmüştür. Diğer sebeplerinin de araştırılıp öğretim programlarının daha öğretici ve etkili hale getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Bu bölümde ilk olarak karşılaştırmalı eğitimin farklı tanımlarına, amacına ve kapsamına değinilmiştir. Karşılaştırmalı eğitimin, farklı ülkelerin eğitim sistemlerini karşılaştırmayı ve analiz etmeyi amaçladığı, eğitim sorunlarına çözüm bulma, uluslararası iş birliği ve eğitim sistemlerinin gelişmesine katkıda bulunma işlevleri olduğuna değinilmiştir. Daha sonra, karşılaştırmalı eğitimin tarihsel gelişimi hakkında bilgi verilmiştir. Karşılaştırmalı eğitim ile ilgili ilk çalışmalar 19. yüzyılda Marc-Antoine Jullien'in araştırmalarının ortaya çıkmasıyla başlamış ve daha sonraki yıllarda dünya genelinde birçok ülkenin eğitim sistemlerini inceleyerek karşılaştırılması ve analiz edilmesi sonucunda uluslararası bir çalışma alanı haline geldiği belirtilmiştir. Son olarak, öğretim programlarının karşılaştırılması başlığı altında Türkiye'de uygulanan öğretim programlarıyla diğer ülkelerdeki öğretim programlarının genel bir karşılaştırmasına yer verilmiştir. Öğretim programlarının farklı ülkelerde nasıl belirlendiği ve şekillendiği açıklanmış, Türkiye'nin öğretim programının merkeziyetçi bir yaklaşım benimserken bazı ülkelerde öğretim programlarının esnek bir yaklaşımla hazırlandığı belirtilmiştir.

2.6. Karşılaştırılan ülkeler hakkında genel bilgiler

2.6.1. Türkiye

2.6.1.1. Genel bilgiler

Tarih boyunca birçok medeniyetin yaşamış olduğu Anadolu topraklarında 600 yıl hüküm süren Osmanlı İmparatorluğu'ndan sonra Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Günümüzde 83,593,483 milyon nüfusu olan Türkiye Cumhuriyeti coğrafi olarak Asya kıtası ile Avrupa kıtasının birleştiği noktada yer almaktadır. Topraklarının çoğunluğu Asya kıtasında yer alır. Kuzeybatısında Bulgaristan, batısında Yunanistan, kuzeydoğusunda Gürcistan, doğusunda Ermenistan, İran ve Azerbaycan, güneydoğusunda ise Irak ve Suriye vardır. Ülkenin resmi dili Türkçedir. Ülkede azınlık grupların da dilleri konuşulmaktadır. Yönetim şekli cumhuriyet olup cumhurbaşkanlığı hükümet sistemi ile yönetilmektedir (Eurydice, 2022).

Türkiye, rekabet kurallarının işlediği, özel sektörün öncü olduğu ve kamunun düzenleyici rol oynadığı bir serbest piyasa ekonomisine sahiptir. Son yıllarda yapılan ekonomik reformlarla özelleştirme, kamu maliyesinin düzenlenmesi ve çeşitli sektörlerde gerçekleştirilen reformlarla ekonomik kurumlar güçlendirilmiş ve uluslararası piyasalardaki dalgalanmalara karşı daha dayanıklı hale gelinmiştir. Türkiye, dünya genelinde 18. en büyük ekonomi ve Avrupa'da 7. en büyük ekonomidir. Endüstri alanında tekstil, gıda işleme, otomobil, elektronik, madencilik (kömür, kromat, bakır, bor), çelik, petrol, inşaat, kereste, kâğıt gibi malzemelerin üretimi yapılmaktadır (The World Factbook, 2023a).

Türkiye ekonomisi tüm dünyayı etkileyen Covid-19 salgınından olumsuz yönde etkilenmiştir. OECD'nin Daha İyi Yaşam Endeksi (2023) sonuçlarına göre Türkiye'de hane başına düşen net ayarlanmış kullanılabilir gelir OECD ortalamasının altındadır. Türkiye'de çalışma çağındaki nüfusun yalnızca %48'inin bir işe sahip olduğu görülmektedir. Bu oranla Türkiye OECD ülkeleri arasında en düşük orana sahip ülkelerden biridir. Ayrıca, Türkiye'de uzun süreli işsizlik oranının OECD ortalamasından daha yüksek olduğu belirtilmiştir (OECD, 2023).

2.6.1.2. Eğitim sistemi

Türkiye'de eğitim merkezi bir şekilde yürütülmektedir. Merkezden yerele doğru bir yapılanma mevcuttur. Ülkedeki öğretim faaliyetlerinin devlet adına yürütülmesinden, gözetiminden ve denetiminden Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) sorumludur. Türk eğitim sisteminin genel amacı Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak, mili beraberlik içinde ekonomik sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve sonuç olarak Türk milletini çağdaş, medeniyetin yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır (1739 Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Türkiye'de zorunlu eğitim 12 yıldır ve üç kademeden oluşmaktadır. İlk kademe ilkokul kademesidir ve 4 yıl sürmektedir. İkinci kademe ortaokul kademesidir ve 4 yıl sürer. Üçüncü kademesi ortaöğretim kademesidir. Türk Eğitim Sistemi Okul Öncesi, İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimden oluşmaktadır. Öğretim programları, Türkiye'de merkezi bir şekilde hazırlanmakta ve tüm okullarda aynı programlar uygulanmaktadır. Bu programlar, ilgili birimler veya Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlatılarak Bakanlık onayıyla yürürlüğe konmaktadır. İlköğretimde dersler Türkçe dilinde verilmektedir. Öğretim programları düzenli olarak gözden geçirilmekte ve ihtiyaç duyulduğunda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile ilgili birimler tarafından güncellenmektedir. Programlar, zorunlu ve seçmeli dersler olmak üzere ikiye ayrılmıştır. İlköğretim kurumlarında dersler ve ders saatleri sınıf esasına göre düzenlenmektedir. Seçmeli dersler, öğrencilerin ilgi, yetenek ve isteklerine göre velilerin rehberliğinde seçilmektedir. Bu şekilde öğrenciler, kendi ilgi alanlarına ve yeteneklerine uygun dersleri seçme imkânına sahiptir. Seçmeli derslerin belirlenmesi öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilir (MEB, 2018a).

İlköğretim (ilkokul-ortaokul) kurumlarında öğrenci başarısı aşağıdaki prensiplere göre ölçülür ve değerlendirilir: Ders yılı, iki tamamlayıcı dönemden oluşur ve başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesinde öğretim programlarında belirtilen hedefler ve kazanımlar temel alınır. Ölçülecek kazanıma bağlı olarak, ilgili derse ait ölçme ve değerlendirme esasları öğretim programında belirtilen şekilde uygulanır. 1, 2 ve 3. sınıflarda öğrenci başarısı; öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen ders etkinliklerine katılım ve öğretim programlarında belirtilen ölçme ve değerlendirme ilkelerine göre belirlenir. Karnede "çok iyi", "iyi" ve "geliştirilmeli" şeklinde gösterilir. İlkokul 4. sınıfta öğrenci başarısı; sınavlar ve ders etkinliklerine katılımdan elde edilen puanlara göre değerlendirilir. Ortaokul

kademesinde öğrenci başarısı; sınavlar, ders etkinliklerine katılım ve varsa proje çalışmalarından alınan puanlara göre değerlendirilir. İlkokul 4. sınıftan başlayarak ortaokul kademesinde ve dönem puanı, yıl sonu puanı ve yıl sonu başarı puanı 100 tam puan üzerinden hesaplanır. Yüzlük puan sisteminde, 0-44,99 puanlar başarısız, 45,00 ve üzeri puanlar ise başarılı olarak değerlendirilir. Ortaokulda öğrencilere ders yılı boyunca istedikleri ders veya derslerden bireysel ya da grup çalışması şeklinde en az bir proje hazırlatılır. Öğrencilerin ders içi katılımını değerlendirmek için etkinliklere katılım puanı verilmektedir. Türk eğitim sisteminde uygulanan merkezi değerlendirme sınavları arasında liseye geçiş sınavı (LGS) ve yükseköğretime geçiş sınavı (YGS) yer almaktadır. Ayrıca uluslararası değerlendirme sınavı olarak Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programına (PISA) katılmaktadır (MEB, 2018b).

2.6.2. Amerika Birleşik Devletleri

2.6.2.1. Genel bilgiler

ABD, dünyanın en çok nüfusa sahip olan üçüncü ülkesi olup 2020 nüfus sayımına göre yaklaşık 333 milyon insanı barındırmaktadır. Coğrafi olarak geniş bir alana yayılan ülke, dünyanın en geniş yüzölçümüne sahiptir ve 10 milyon kilometrekareyi kapsar. Nüfus yoğunluğu kilometrekare başına 36 kişidir. ABD'nin nüfusu çeşitli ırklardan ve göçmenlerden oluşur, bu da ülkeyi ırksal ve kültürel açıdan çeşitlilikle karakterize eder. Ülkenin resmi bir ulusal dili yoktur, ancak İngilizce 50 eyaletin 32'sinde resmi dil olarak kabul edilir. Ülkenin coğrafi konumu, kuzeyde Kanada, doğuda Atlantik Okyanusu, güneyde Meksika Körfezi ve Meksika, batıda ise Pasifik Okyanusu ile çevrelenmiştir. Alaska ve Hawaii en sınırda bulunan eyaletlerdir. ABD'nin iklimi Alaska'dan Hawaii'ye kadar farklılık gösterir ve çeşitli iklim tiplerine ev sahipliği yapar. Ülke, zengin yeraltı kaynaklarına sahip olup dünyanın en büyük kömür ve kolayca erişilebilen petrol rezervlerine sahiptir. Ayrıca kurşun, fosfat, uranyum, altın, çinko gibi kaynakları da aktif bir şekilde kullanır (Britannica, t.y.).

ABD, 1783'te İngiltere'ye karşı kazandığı bağımsızlık savaşıyla Amerika Birleşik Devletleri olarak tanınmıştır ve federal bir cumhuriyet olarak tanımlanan birleşik devletlerden oluşur. Ülke, dünyanın en büyük milli gelirine sahip olup gelişmiş teknolojileri, büyük ekonomisi

ve pazar odaklı yaklaşımıyla küresel ticarete önemli bir rol oynar. Sanayi, tarım, enerji, bilgi teknolojileri, sağlık hizmetleri gibi çeşitli sektörlerde güçlüdür. Tarım sektörü, büyük üretimler elde ederek mısır, soya fasulyesi, buğday, pamuk, üzüm ve patates gibi ürünlerle dikkat çeker. Enerji üretimi açısından da ikinci sırada yer alan ABD, kömür, petrol, doğalgaz gibi çeşitli kaynakları kullanır ve son yıllarda enerji üretimi tüketimini aşarak dışa bağımlılıktan kurtulmuştur (Encyclopedia Britannica; U.S. Energy Information Administration).

2.6.2.2. Eğitim sistemi

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim yerel olarak yürütülmekte ve eyaletler arasında farklı yapılanmalar ve uygulamalar görülmektedir. Eyaletler ve yerel hükümetler okulları açma ve yönetme yetkisine sahiptir. Her eyaletin eğitim kurulları eğitimin denetimi, eğitim standartlarının ve müfredatın belirlenmesini sağlamak ve denetimini yapmaktadır. Ülke genelinde ABD Eğitim Bakanlığı (ED) eğitimde mükemmelliği destekleyerek ve eğitime eşit erişim sağlayarak öğrenci başarısını ve küresel rekabet için hazırlığı ilerletmeyi misyon edinmiştir. Eğitim Bakanlığı mali yardım politikalarını yürütmekten, ülke genelinde okullar hakkında veriler toplayarak araştırma yapmaktan, ayrımcılıktan uzak eğitimde eşitliği sağlamak ve temel eğitim konularına ilgiyi yönlendirmekten sorumludur (U.S. Department of Education, t.y.).

Zorunlu eğitim anaokulu kademesinden başlayarak lise son sınıfa kadar devam etmek üzere toplam 12 yıl sürer. Zorunlu katılım yaşı ise eyaletlere göre farklılık gösterir; 30 eyalette 16 yaşında, dokuz eyalette 17 yaşında ve 11 eyalette ise 18 yaşında zorunlu eğitim sona ermektedir. Zorunlu eğitim kapsamındaki okullar eyaletlerin topladığı vergilerle fonlanır ve ücretsizdir. Genel olarak okullar ağustos ya da eylül ayında başlar ve haziran ayına kadar devam eder. Amerika eğitim sistemi okul öncesi, ilkökul, ortaokul, yükseköğretim ve yetişkin eğitimi basamaklarından oluşmaktadır. Okul öncesi eğitim kreş, okul öncesi, gündüz bakımevleri ve anaokulları olarak farklı kurumlarda gerçekleşir. 3 yaşından itibaren çocuklar bu kurumlarda eğitim görebilirler. “Öncelikle Erken Okuma” programı kapsamında erken çocukluk eğitiminin geliştirilmesi için federal yönetim fon sağlamaktadır. Programın uygulanmasının sonucunda çocuklar anaokuluna ileriki yıllarda ihtiyaç duyacakları dil ve okuryazarlık becerileri ile başlamaları amaçlanmaktadır. 5 yaşından itibaren çocuklar

ücretsiz bir şekilde anaokulu eğitimi almaktadır. Ortalama sınıf mevcudu 20 öğrencidir. Anaokullarının içeriği sesli hikâye dinleme gibi dil gelişimini destekleyen etkinlikler ve motor becerilerini geliştiren etkinliklerin yanı sıra oyun, drama, sanat ve müzik alanlarına yönelik etkinliklerden oluşmaktadır.

İlköğretim ve ortaöğretimin yapılandırılması eyaletlere farklılık göstermesine rağmen genel olarak ilköğretim 6 yıllık ya da 8 yıllık bir eğitimi kapsar. İlkokul eğitimindeki sınıf seviyeleri okulun büyüklüğü, benimsenen eğitim felsefesi gibi etkenlere göre değişiklik gösterebilir. İlkokulda bir sınıf öğretmeni rehberliğinde eğitim verilir. Günlük ders süreleri birçok okulda öğretmenin inisiyatifine bırakılmıştır. Ortaöğretimde ise öğrenciler 4 yıl ya da 6 yıl eğitim alırlar. Ortaöğretim ortaokul ve lise kademelerini içermektedir. Her öğrenciye özel olarak mezuniyet şartlarına, öğrencinin ilgi alanlarına ve kariyer hedeflerine yönelik okul, aile ve öğrenci iş birliği ile bir program hazırlanmaktadır. Öğretmenlerin derslerine özel sınıfları vardır ve öğrenciler kendileri için belirlenen programa göre derslere katılırlar. Yalnızca düşük gelirli ailelerden gelen çocuklara yemek desteği sağlanırken okula yürüme mesafesinde evleri olmayan öğrencilere ücretsiz bir şekilde ulaşım hizmeti verilmektedir.

Her eyaletin kendi eğitim yapısı vardır ve kitap seçimi, programların içeriği, kullanılan öğretim yöntemleri gibi temel eğitim konularından eyaletler sorumludur. Ders içerikleri ve içeriklerin işlenme hızı okul ve öğretmenin sorumluluğundadır. Öğrenciler seviyelerine göre sınıflara ayrılmaz ancak her seviyeden öğrenciye yönelik farklılaştırılmış ödevler verilerek müfredat içeriğini öğrenme hızlarının dengelenmesi amaçlanmaktadır. Müfredat dışında öğrencilerin sosyal ve fiziksel gelişimleri için spor kulüpleri, sahne sanatları ve toplum hizmeti gibi etkinlikler okullarda düzenlenmektedir (U.S. Department of Education, 2005).

ABD Eğitim Bakanlığının 2022-2026 stratejik planında ve “Her Öğrenci Başarır” eğitim yasasında yer alan öncelikli olarak geliştirilmesi ve uygulanması gerekli görülen eğitim amaçları şu şekildedir:

- Öğrencilerin eğitim kaynaklarına, fırsatlarına ve kapsayıcı ortamlara erişiminde eşitliği sağlamak.
- Öğrencilerin öğrenimini güçlendirmek için eğitimcilerin profesyonel gelişimini desteklemek.
- Öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik ihtiyaçlarını karşılamak.

- Yükseköğretim kurumlarını eşitlik bilinciyle kapsayıcı kurumlar haline getirmek ve eğitimin kalitesini arttırmak.
- Eyalet çapında öğrencilerin başarı standartlarında ilerlemelerini ölçen yıllık değerlendirmeler yaparak eğitimcilerin, ailelerin, öğrencilerin ve toplulukların bilgilendirilmesini sağlamak.
- Eğitimde eyaletler çapında yeniliklerin yapılması ve geliştirilmesine yardımcı olmak.
- Okul öncesi eğitime erişimi arttırmak (Department of Education, 2022; U.S. Government, 2015).

Amerika eğitim sisteminde 1990’lardan itibaren tüm eyaletlerde müfredatı oluşturan tüm derslerin içeriğinde öğrencilerin ne bilmeleri ve neleri yapabilmeleri gerektiğini tanımlayan standartlar belirlenmektedir. Çoğu eyalette öğrencilerin bilgi birikimlerini ifade etmek için içerik standartları ve öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmek için başarı standartları tüm dersler için belirlenmiştir. Başarı standartları temel, yeterli ve ileri seviye olarak tanımlanmıştır. Okullarda öğrenciler sınıf düzeyinde her dersin öğretmeni tarafından değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme başarı standartlarına, öğrencinin performansına, yıl içinde yapılan sınav sonuçlarına ve derse katılım oranına göre yapılmaktadır. Öğrencilerin bir sınıf geçmesi derslerden aldıkları notlara bağlıdır. Öğrencinin notları düşük ise velilerin de görüşü alınarak öğrencilerin bulundukları sınıf düzeyini tekrarlamaları gerekmektedir.

Ulusal Eğitimsel İlerleme Değerlendirme (NAEP) kurumu tarafından ülke çapında değerlendirme sınavları düzenlenmekte ve uygulamaktadır. NAEP, değerlendirmelerin hem eksikleri tespit etmesini hem de geleceğe yönelik iyileştirmeler için yol gösterici olmasını hedeflemektedir. Yapılan değerlendirme sınavları NAEP tarafından hazırlanan bir çerçeve plana göre hazırlanır. Çerçeve planlar her bir ders için hangi beceri ve bilgilerin değerlendirileceğinin tespit edilmesine ve değerlendirmenin uygulanmasına rehberlik etmektedir. Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (NCES), eğitimciler ve uzmanlar değerlendirme çerçevelerini temel alarak soruların hazırlanmasından sorumludur. Değerlendirme sınavları esnek, eğitim hedeflerine ve müfredata uygun ve öğrenci başarı standartları dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Ulusal değerlendirmelere ek olarak uluslararası değerlendirme etkinlikleri programı ülke genelinde yapılan uluslararası sınavlara katılımı desteklenmeyi ve sonuçlarını değerlendirmeyi hedeflemektedir (National Center for Education Statistics, t.y.).

2.6.3. Kanada

2.6.3.1. Genel bilgiler

Kanada, yüzölçümü olarak dünyadaki en geniş ikinci ülkedir ve 10 milyon kilometrekarelik bir alanı kapsar. Nüfusu yaklaşık 39 milyon kişidir ve nüfus yoğunluğu kilometrekare başına 4 kişidir. Ülke, çeşitli ulusal ve kültürel grupların bir karışımını içermektedir, özellikle İngiliz ve Fransız kökenli insanlar çoğunluğu oluştururken, diğer etnik azınlıklar da önemli bir yer tutar.

Kanada, stratejik bir küresel konuma sahiptir, çünkü Amerika Birleşik Devletleri ile Avrupa ve kısmen Asya arasındaki uluslararası birçok ticari uçuş Kanada üzerinden yapılır. Ülke, kuzeyde Arktik Okyanusu, doğuda Atlantik Okyanusu, güneyde Amerika Birleşik Devletleri ve batıda Pasifik Okyanusu ile sınırlanmıştır. Kanada'nın kuzey bölgeleri dünyanın en az yerleşik ve ekonomik olarak en az kullanılan alanlarından biridir. Nüfusun en yoğun olduğu eyalet Ontario'dur ve başkent Ottawa bu eyalette yer almaktadır.

1867'de Kanada, Britanya Kuzey Amerika Yasası ile bağımsız bir federal devlet olarak kurulmuştur. Ancak sembolik olarak anayasal bir monarşidir. Birleşik Krallık Hükümdarının görevlendirdiği ve Kanadalı olan bir genel vali atanır. Genel Vali, Kanada başbakanı tarafından atanır. Ülke seçimle iş başına getirilen bir hükümet tarafından yönetilir. Kanada on eyalet ve üç bölgeden oluşmaktadır. Ülkede birçok farklı dilin konuşulmasının yanı sıra İngilizce ve Fransızca resmi dil olarak kabul edilmiştir (Encyclopedia Britannica, 2023)

Kanada, güçlü bir ekonomiye sahiptir ve imalat, madencilik ve hizmet sektörlerindeki hızlı gelişimiyle endüstriyel bir ekonomiye dönüşmüştür. Kereste ve enerji ülkenin önde gelen sektörleridir. Kanada, dünyanın sekizinci en büyük ticari balıkçılık ve deniz ürünleri endüstrisine sahip, uzun bir kıyı şeridine sahiptir. Ülke, zengin maden kaynaklarına da sahiptir ve uranyum, çinko, nikel, potas gibi kaynaklarda dünya liderleri arasındadır. Ayrıca petrol, doğal gaz ve hidroelektrik enerji üretiminde de önemli bir yere sahiptir. Kanada'nın Amerika Birleşik Devletleri ile yoğun ticari ilişkileri vardır ve aynı zamanda diğer ülkelerle de önemli ticaret ortaklıkları bulunmaktadır (The World Factbook, 2023; Wikipedia contributors, 2023).

2.6.3.2. Eğitim sistemi

Kanada federal bir eğitim sistemine sahiptir. 1867'deki Britanya Kuzey Amerika Yasası uyarınca, kamu eğitimini organize etmek ve yönetmek eyaletlerin sorumluluğundadır. Federal hükümet sadece Yukon, Kuzeybatı Toprakları ve Nunavut'ta eğitimi yürütmekle doğrudan ilgilenir ve eyaletlere lise sonrası eğitimin işletme masrafları için mali destek sağlar. Kanada'da eğitimin en üst birimi Kanada Eğitim Bakanları Konseyidir. Her eyaletin bakanı bu konseye dâhildir. Konsey eyaletler için ortak ilgi alanlarında faaliyetler düzenlemek için bir platform, eğitim politikası konularını tartışmak için bir forum, federal hükümet ile danışma ve iş birliği yapmak için bir araç ve illerin ve bölgelerin eğitim çıkarlarını uluslararası düzeyde temsil eden bir araçtır (Council of Ministers of Education, Canada, t.y.).

Her eyalette eyalet kabinesinin bir üyesi olan bir bakan tarafından yönetilen bir eğitim bakanlığı bulunmaktadır. Ayrıca okul kurulları ve sivil toplum kuruluşları eyaletlerde eğitime destek verir. Eyaletten eyalete eğitim politikaları değişiklik gösterir. Kanadalı çocuklar 6 ya da 7 yaşında sekiz yıllık bir ilkokul dönemine başlamadan önce, bazı eyaletlerde iki yıl anaokuluna devam ederken, diğer eyaletlerde sadece bir yıl anaokuluna giderler. Yaklaşık 14 yaşında, çoğu çocuk dört yıllık normal bir liseye kaydolar (Wikipedia contributors, 2023).

Eğitim politikalarının yerel olarak düzenlenmesinin birçok faydası bulunmaktadır. Problemlerin çok daha kısa sürede çözülmesi, eğitim ve öğretimde yerel farklara göre düzenlemeler yapılabilmesi, yatırımların hızlanması ve eğitim kurumlarının arasında gelişmeye odaklı bir rekabet olması gibi faydaları vardır (İncekara, 2021).

Kanada Eğitim Bakanları Konseyi, eğitim sisteminin öğrencilerin güncel yaşam şartlarına uyum sağlamaları, aktif ve duyarlı birer vatandaş olmaları, farklı bakış açılarına duyarlı olmaları ve küresel konular hakkında bilinçli olmaları için altı pan-Kanada küresel yetkinlik belirlemiştir. Bu yetkinlikler aynı zamanda eğitim sisteminin odaklandığı temel okuryazarlık ve matematik becerilerini içeren genel amaçları ifade etmektedir. Bu altı pan-Kanada küresel yetkinlik eleştirel düşünme ve problem çözme, inovasyon, yaratıcılık ve girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme/öz-farkındalık ve öz-yönelim, iş birliği, etkili iletişim, küresel vatandaşlık bilinci ve sürdürülebilirlik olarak sıralanabilir. Bakanlar konseyi, bu

yetkinliklerin eyaletler ve bölge eğitim sistemleri genelinde teşvik edilmesini ve değerlendirilmesini istemektedir (Council of Ministers of Education, t.y.).

Eyaletler ve okul kurulları yerel olarak değerlendirme yapmaktadır. Genel olarak Kanada Eğitim Bakanları Konseyi (CMEC) öğrenci performansını inceleyen ve eğitim sisteminin özelliklerini değerlendiren pan-Kanada ve uluslararası değerlendirme programlarının uygulanmasını yapmaktadır. Ulusal düzeyde uygulanan sınav öğrencilerin okuma, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki bilgi ve becerilerini ölçen bir değerlendirmedir. 8. sınıf öğrencilerinin girdiği bu sınav Kanada Eğitim Bakanları Konseyi (CMEC) tarafından koordine edilmektedir. 2007 yılından bu yana her üç yılda bir uygulanmaktadır. Ayrıca Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) ve Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi uluslararası düzeyde değerlendirme sınavları da uygulanmaktadır (Council of Ministers of Education, t.y.).

2.6.4. Finlandiya

2.6.4.1. Genel bilgiler

Finlandiya İstatistik Kurumunun 2023 verilerine göre ülkenin nüfusu 5,566,812 milyondur. Ülke çapında kullanılan dillere göre nüfusun yüzde %86,5 Fince, %5,2 İsveççe, %1,6 Rusça, %6,7 diğer dilleri konuşmaktadır. Ülkenin Fin kökenli nüfusu toplam nüfusun yüzde 91'ini oluştururken kalan kısmı İsveç, Rus, Eston, Roman ve Sami kökenli insanlardan oluşmaktadır. Ülkenin iki resmi dili Fince ve İsveççedir. (T.C. Dışişleri Bakanlığı, t.y.) Kuzey Avrupa'nın doğusunda bulunan Finlandiya kuzeyde Norveç, doğuda Rusya ve kuzeybatıda İsveç ile komşudur. Yüzölçümü 338,145 km²'dir. Başkenti Helsinki Avrupa kıtasının en kuzeyindeki ulusal başkenttir. Nüfusun çoğunluğu güney bölgelerinde yer almaktadır. Kuzey bölgelerde ise iklim koşullarından dolayı oldukça seyrek bir nüfus vardır (The World Factbook, 2023b).

Finlandiya tarihi üç dönemden oluşur. İlk dönem, 12. yüzyılın ortalarından önceki İsveç dönemidir. İsveç'in hâkimiyeti altında olan Finlandiya, İsveç hukuk ve sosyal yapısından etkilenmiştir. İkinci dönem, 1809-1917 yılları arasındaki Rus dönemidir. İsveç'in gücünü kaybetmesiyle başlayan dönemde Finlandiya özerk bir dükalılık hâline gelmiş ve Rus

imparatoru tarafından yönetilmiştir. Bu dönemde Finlandiya'ya geniş özerklik verilmiş ve Helsinki başkent olmuştur. 1917'de bağımsızlık dönemi başlamış ve Finlandiya Cumhuriyeti olarak kendi topraklarını yönetmeye başlamıştır. Finlandiya, 1995 yılında Avrupa Birliği'ne üye olmuştur (Seppo Zetterberg, 2017).

Finlandiya bir parlamenter cumhuriyettir. Parlamento seçimi her dört yılda bir yapılmaktadır. Devlet başkanı cumhurbaşkanıdır ve hükümet başbakan tarafından yönetilir. Parlamento 200 temsilciden oluşmaktadır. Ülke yönetimi merkezi, bölgesel ve yerel olarak üçe ayrılmaktadır. Bölgesel yönetimin yetkileri bölge konseyi tarafından yönetilmektedir. Temel kamu hizmetleri, eğitim ve kültür, iş sağlığı ve güvenliği, çevre ve yangın kurtarma hizmetleri ile bölgesel yönetim ilgilenir ancak yetkileri sınırlıdır. Her bölgede bir bölge konseyi bulunmaktadır, Åland Adaları özerk bölgesi de dâhil olmak üzere 19 bölge ve 310 belediyeden oluşmaktadır. Ülkenin başkenti Helsinki'dir (Division of Power, t.y.).

Finlandiya, güçlü bir ekonomiye sahip gelişmiş bir ülkedir. Yüksek ihracat oranı ve gelişmiş sanayisiyle dikkat çeker. Ülkenin para birimi avrodur ve Avrupa Birliği'ne dayalı bir ekonomisi vardır. Kişi başına düşen milli gelir oldukça yüksektir. Ağaç, metal mühendislik, telekomünikasyon ve elektronik sanayileri Finlandiya'nın önde gelen sektörleridir. İkinci Dünya Savaşı sonrası Rusya ile yapılan barış anlaşması, Finlandiya'nın sanayi alanında gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Rusya, savaş tazminatı olarak makine ve donanım sağlayarak Finlandiya'nın sanayi üretimini desteklemiştir. Elektronik ürünler, makine sanayisi, kâğıt ve karton Finlandiya'nın ihraç ettiği başlıca ürünler arasındadır. Ülkenin ihracat yaptığı ülkeler arasında Almanya, İsveç, Hollanda, Çin, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri yer almaktadır. Finlandiya, petrol, ilaçlar, otomatik veri işlem makineleri, motorlu araçlar, demir ve çelik gibi ürünleri ithal etmektedir. Doğal kaynaklar arasında ormanlar ve su rezervleri öne çıkmaktadır (Uluslararası Anlaşmalar ve Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü, 2022).

2.6.4.2. Eğitim sistemi

Finlandiya'da eğitim sistemi hem merkezi hem de yerel olarak düzenlenmektedir. Finlandiya Eğitim ve Kültür Bakanlığı eğitim politikalarının merkezi olarak yönetir ve parlamentoda alınan kararların uygulanmasını sağlar. Bakanlığa bağlı olan Finlandiya Ulusal Eğitim Ajansı ise eğitim ve öğretimi geliştirme, eğitim programlarını ve müfredatları

oluşturma görevini üstlenmiştir. Yerel eēitim sorumluluēunu ise belediyeler üstlenmektedir.

Finlandiya eēitim sisteminde zorunlu eēitim süresi dokuz yıldır. Çocuklar 6 yaşında okul öncesi eēitimle başlayıp 18 yaşında liseden mezun olarak zorunlu eēitimi tamamlamış olurlar. Temel eēitim ve genel lise veya mesleki lise eēitimi zorunlu eēitimin iki ana aşamasıdır. ērenciler genel liseyi bitirdikten sonra niversite sınavına veya mesleki liseyi bitirdikten sonra mesleki yeterlilik sınavına girerek yüksek ēretime ya da iş hayatına geēiř yapabilir.

Eēitimde eēitliēe büyük önem veren Finlandiya tüm dersler iēin temel olarak belirlenen kazanımların bulunduēu ulusal bir ana müfredat hazırlamıştır. lke genelinde yerel belediyeler tarafından saēlanan eēitim faaliyetlerinde ulusal ana müfredat merkeze alınmıştır. Böylelikle ērencilere belirli standartlarda eēitim verilerek eēitim eēitliēi saēlanmaktadır. Ulusal ana müfredat Finlandiya Ulusal Eēitim Ajansı tarafından hazırlanmaktadır. ērenme sürecinin kalitesini arttırılmasına ve ērenme çıktılarını geliştirilmesine katkı saēlayan bir okul kültürü ve okul pedagojisi oluşturulması ulusal ana müfredatın temel amacıdır. Müfredatta farklı dersler iēin tanımlanan hedefler ve iēeriklerin bulunmasının yanı sıra temel deēerlere, benimsenen ērenme anlayışına ve okul kültürünün oluşturulmasına yönelik politikalarla ilgili bilgilere de yer vermektedir. ēretim ve okul faaliyetlerine aktiflik ve esneklik saēlama amacıyla belediyeler ve okullar ana müfredatı kendi ihtiyaēlarına ve bakış aēılarına göre detaylandırarak yapılandırabilmektedir.

Deēiřen dünya düzeninde bazı temel beceriler ve yetkinliklerin ne çıkması sonucunda Finlandiya eēitim sisteminde çapraz (transversal) yeterliliklere önem verilmeye başlanmıştır. Bu yüzden her dersin çapraz yeterlilikleri geliştirmesi ve yönlendirilmesine önem verilmiş, ders kazanımlarında çapraz yeterliliklere de yer verilmiştir. Finlandiya ana müfredatında yer alan yedi çapraz yeterlilik şunlardır:

- Düşünmek ve ērenmeyi ērenmek
- Kültürel yetkinlik, etkileşim ve kendini ifade etme
- Kendine bakmak ve günlük yaşamı yönetmek
- Çoklu okuryazarlık
- Bilgi ve iletişim teknolojisi yetkinliēi
- Çalışma hayatında yetkinlik ve girişimcilik

- Katılım, dâhil olma ve sürdürülebilir bir gelecek yaratma

Finlandiya eğitim sisteminde okul kültürünün oluşturulmasına büyük önem verilmiştir. Öğrencileri öğrenmeye, etkileşim kurmaya, aktif katılım sağlamaya ve sürdürülebilir bir yaşam biçimi kurmalarına teşvik eden bir okul kültürü oluşturmak hedeflenmiştir. Okul bir öğrenme topluluğu olarak görülür ve her öğrencinin refahı ve güvenliğinin sağlanması amaçlanır. Deney, keşif, fiziksel aktivite ve oyun öğrencilerin aktif öğrenmesi için kullanılan yöntemlerdir. Öğrencilerin kendi kültürlerini tanımaları ve başka kültürlerin farkında olmaları istenmektedir. Eğitim politikaları kültürel çeşitliliği ve öğrencilerde dil bilincinin oluşmasını temel ilke olarak benimsemiştir. Okul içinde çeşitli dillerin kullanılması doğal bir durum olarak kabul edilir ve teşvik edilir.

Finlandiya eğitim sistemi şunlardan oluşmaktadır:

1. Erken çocukluk eğitimi ve bakımı
2. Okul öncesi eğitim
3. Temel eğitim
4. Genel ortaöğretim
5. Mesleki eğitim
6. Yükseköğretim
7. Yetişkin eğitimi

Finlandiya eğitim sisteminin benimsediği ulusal hedefler yasal olarak belirlenmiştir. Ulusal ana müfredatların hazırlanmasında, yerel müfredatın oluşturulmasında ve okullarda gerçekleştirilen tüm etkinliklerde yasalarca belirlenen hedeflerin odak noktasında olduğu görülmektedir. Ulusal hedefler başta Temel Eğitim Yasası'nda yer almakta ve detaylı bilgiler hükümet kararnamesinde belirtilmektedir. Bu yasal düzenlemeler incelendiğinde Finlandiya Eğitim Sistemi'nin genel hedefleri şunlardır:

- Öğrencilerin insan olma bilincinde ve toplumsal sorumluluklarının farkında olarak yetiştirmek.
- Öğrencilerin insan onurunun dokunulmazlığı, insan haklarına saygı gibi insani değerleri benimsetmek.
- Fin toplumunun eşitlik ve hakkaniyet gibi demokratik değerlerinin bilincinde öğrenciler yetiştirmek.

- Öğrencilerin sağlıklı bir özgüvene sahip dengeli yetişkinler olarak yetişmelerini desteklemek.
- Öğrencilerin toplumun ideolojik, felsefi ve dini temellerini oluşturan kültür ve geleneklerini bilmesini ve anlayış geliştirmesini sağlamak.
- Öğrencilerin iş birliği ve sorumluluk, sağlık ve refahın teşviki, iyi alışkanlıklar ve görgü kurallarının öğrenmesine ve sürdürülebilir kalkınmaya teşvik etmek.
- Öğrencilerin kapsamlı genel bilgi ve beceriler geliştirebilecekleri ve dünya görüşlerini genişletebilecekleri bir temel oluşturmak.
- Öğrencilerin farklı bilgi alanlarında bilgi ve becerilere sahip olmasını desteklerken bilgi alanlarını birbirine bağlayan kesişen yetkinlikler kazanmasını sağlamak.
- Öğrencilere bilimsel bilgiye dayalı bir eğitim vermek.
- Öğrencilere pedagojik temelli bir okul hayatı sunmak.
- Öğrencilere çok dilli öğrenme ortamları sunmak ve onları özel bir dünya görüşüne sahip olmaya teşvik etmek.
- Okullardaki tüm etkinlikleri eşitlik ve hakkaniyeti güçlendirecek şekilde yapmak.
- Öğrencilerin hayat boyu öğrenme için öğrenmeyi öğrenme becerilerini ve yeteneklerini geliştirmek.
- Etkili öğrenci refahını teşvik eden bir okul kültürü oluşturmak.

Finlandiya Eğitim Sistemi'nde değerlendirmenin amacı öğrenmeye teşvik etmek, öğrenmeye yön vermek ve öğrencilerin öz değerlendirme becerilerini geliştirmektir. Değerlendirmenin odağında öğrencileri öğrenmeye teşvik etmek vardır. Okul ortamında çok yönlü değerlendirme uygulamaları ve öğretmen geri bildirimleri değerlendirme için kullanılan araçlardır. Okul kültüründe değerlendirmelerin adil ve etik bir şekilde uygulanması, etkileşimli ve iletişime dayalı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması ve öğrencilerin öğrendiklerini rahatça ifade etmelerini sağlayan bir atmosferin olması amaçlanır.

Değerlendirmeler ulusal ve yerel müfredatta belirlenen hedeflere göre yapılır. Öğrenciler diğer öğrencilerle kıyaslanmaz ve değerlendirme öznel bilgilere yönelik yapılmaz. Bir okul dönemi içinde yapılan değerlendirmeler biçimlendirici niteliktedir. Bu değerlendirme öğretmenin öğrencileri gözlemlemesi ve onlarla etkileşimde olmasına dayanır. Akran

değerlendirmesi ve öz değerlendirme de okul dönemi içindeki değerlendirmeler için önemli bir yere sahiptir. Değerlendirmelerin ardından öğrencilere geri bildirim verilmesi öğrencilerin öğrenmelerini düzenleyebilmelerine ve öğrenme stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Finlandiya Temel Eğitim Kararnamesi uyarınca okullar her eğitim yılının sonunda öğrencilere aldığı derslerin müfredatta belirlenen hedeflerine ne kadar ulaştığını ve öğrencinin davranışlarının nasıl olduğunu sözel bir değerlendirme olarak ya da sayısal bir not içeren bir öğretim yılı raporu şeklinde bildirmeleri gerekmektedir. Öğretim yılının sonundaki bu değerlendirme özetleyici bir niteliktedir ve öğrencinin yıl boyunca gösterdiği ilerlemeyi ve performansı genel olarak değerlendirir. Ülke genelinde temel eğitimde 6. ve 9. yılların sonunda yapılacak değerlendirmelerin kriterleri adil bir değerlendirme olması için ulusal müfredatta belirlenmiştir.

2.6.5. Avustralya

2.6.5.1. Genel bilgiler

Dünyanın en küçük kıtası ve en büyük adası olarak nitelendirilen Avustralya, resmi olarak Avustralya Milletler Topluluğu, 7,6 milyon kilometrelik bir yüzölçümüne sahiptir ve dünyanın en büyük altıncı ülkesidir. Bir ada ülkesi olduğunu için herhangi bir ülke ile sınırı bulunmamaktadır. Doğuda Pasifik Okyanusu, güneyde ve batıda ise Hint Okyanusu ile çevrilidir. Ülke altı eyalet ve iki bölgeden oluşmaktadır. Sydney ve Melbourne şehirlerinin başkent olduğu New South Wales ve Victoria eyaletleri ülkenin nüfusunun üçte ikisine sahiptir. Haziran 2022 itibarıyla Avustralya zengin bir kültürel, etnik, dilsel çeşitliliğe sahip 26 milyon insanın yaşadığı bir ülkedir. Aborjinler yerli halk olarak azınlıktadır. Nüfusun büyük bir kısmı Avrupa kökenlidir. Göç politikalarının sonucu olarak Asya kökenli nüfus artış göstermektedir. İngilizce ülkenin resmi dili olarak tanımlanmasa da fiilen ulusal dil olarak görülmektedir. Yüzlerce Aborjin dilinin ek olarak göçmen grupların dili de dâhil edildiğinde ülkede 300’den fazla dilin konuşulduğu söylenmektedir (Rickard vd., 2023).

Avustralya’nın tarihine bakıldığında yerlileri olan Aborjinlerle Avrupalılar arasındaki ilk temas 1788 yılında gerçekleşmiştir. Yerli nüfus yeni hastalıklar yüzünden azalırken

Avrupalı nüfus giderek artmıştır. Yerleşimin yayılmasıyla genel vali tarafından temsil edilen İngiliz hükümdarının Avustralya'nın hükümdarı olduğu bir anayasal monarşi olarak Avustralya Milletler Topluluğu kurulmuştur. 1901 yılında altı ayrı İngiliz kolonisi bir araya gelerek Avustralya Milletler Topluluğu'nun eyaletleri hâline gelmiş ve 1927 yılında Avustralya parlamentosu açılmıştır. Federal bir devlet olarak bilinen Avustralya seçimle iş başına getirilen bir hükümet tarafından yönetilmektedir. Görevler federal hükümet (Commonwealth) ve yerel hükümetler tarafından paylaşılmıştır. Ülkenin başkenti Canberra'dır.

Avustralya gelişmiş ve güçlü bir ekonomiye sahiptir. 1992 yılından beri ülke ekonomisi birçok ülkenin ekonomisinden daha hızlı bir büyüme göstermiş ve dünyanın en büyük 13. ekonomisi konumuna gelmiştir. Ekonomik ve ticari diplomasisiyle yatırımları teşvik etmeye, serbest ticaretin önündeki engelleri kaldırmaya, işletmelere destek sağlamaya ve bilim, teknoloji ve yenilik bağlantılarını arttırmaya öncelik vermektedir. Dünya Ticaret Örgütü (WTO), Yirmiler Grubu (G20), Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) gibi dünya genelinde öne çıkan ekonomik kuruluşlara üyedir (Australian Bureau of Statistics, 2023).

2.6.5.2. Eğitim sistemi

Federal bir devlet olan Avustralya, eğitim alanında da yerel bir yapıya sahiptir. Yükseköğretim hariç diğer tüm eğitim kademeleri eyalet eğitim bakanlıkları tarafından yürütülür. Ulusal hükümet ise yükseköğretimin finansmanını sağlamakta ve ulusal eğitim politikaları ve kılavuzlarını geliştirmektedir. Ülke çapında eğitim-öğretim alanıyla ilgilenen bakanlık Eğitim Bakanlığı'dır.

Okul eğitimi, eyaletler ve bölgeler arasında sadece küçük farklılıklar taşımakla birlikte tüm Avustralya'da benzerdir. Avustralya eğitim sistemi erken çocukluk eğitimi, okul eğitimi, mesleki eğitim ve öğretim, yüksek öğretim ve uluslararası eğitimden oluşur. Okul eğitimi (ilk ve orta öğretim) altı ile on altı yaş arasında zorunludur (1. sınıftan 9. veya 10. sınıfa kadar). Okul eğitimi 13 yıldır ve şu bölümlere ayrılır:

- Okul öncesi eğitim
- İlköğretim

- Ortaöğretim
- Mesleki Eğitim
- Yükseköğretim

Avustralya’da ortaöğretim sonrası mesleki eğitim ve öğretim sistemine büyük önem verilir. Hükümetler, mesleki eğitim ve öğretim kurumları ve endüstri kuruluşları arasındaki güçlü ortaklıklar kurarak kaliteli bir mesleki eğitim hedeflenmiştir. Böylelikle ülkenin gelişen endüstriyel faaliyetlerinin ihtiyacı olan insan gücünün de karşılanması amaçlanmaktadır. Yüksek öğretim ise uluslararası düzeyde tanınan ve saygın bir konumdadır. Avustralya’da 43 üniversite bulunmaktadır. Üniversite öğrencilerinin dörtte biri yurtdışından gelmektedir. Uluslararası öğrencilere eğitimden sağlanan gelir Avustralya’nın en büyük hizmet ihracatıdır (Department of Foreign Affairs and Trade, t.y.).

2019 yılında tüm eyaletlerin eğitim bakanları ve Avustralya eğitim bakanı ülke çapında uygulanacak eğitim hedeflerine ilişkin yeni bir ulusal bildirge yayınlamışlardır. Alice Springs (Mparntwe) Eğitim Deklarasyonu eğitim için ulusal vizyonu ve Avustralya hükümetlerinin eğitim çıktılarını iyileştirmeyi hedeflemiştir. Bildirge, sürekli değişen dünya düzenine genç nesillerin en iyi şekilde uyum sağlaması için eğitim sisteminde bazı kayda değer değişiklikleri içermektedir. Öğrenci merkezli, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalar içeren öğrencilerin refahını, ruh sağlığını ve dayanıklılığı destekleyen bir eğitim sistemi tasarlanmaktadır. Bu hedeflere ulaşılması için on bir eylem planı belirlemişlerdir. 2020 yılında Avustralya Müfredatı, Alice Springs (Mparntwe) Eğitim Deklarasyonu’nun hedeflerini yansıtmak ve sekiz temel öğrenme alanının tümünde içerik miktarını iyileştirmek ve azaltmak için gözden geçirilmeye başlanmıştır. Müfredatın güncellenmiş hâlini ise 2023 yılında okullar uygulamaya başlayacaklardır. Geçiş süreci tamamlanana kadar eski hâlinin kullanılmasına karar verilmiştir (Australian Department of Education, t.y.).

Alice Springs (Mparntwe) eğitim deklarasyonu ile eğitimde yeni bir vizyon ortaya koymuştur. Avustralya tüm öğrencilerin olabilecekleri en iyi seviyeye ulaşmalarını hedefleyen kapsayıcı ve yenilikçi bir eğitim sistemi geliştirmiştir. Eğitim sisteminde öne çıkan anahtar kelimeler ise kapsayıcı, yenilikçi öğrenci merkezli ve eşitliktir. Deklarasyona göre Avustralya eğitim sisteminin birbiriyle bağlantılı iki temel hedefi vardır. İlki tüm genç Avustralyalıların her türlü ayrımcılıktan uzak, eşitliğin ön planda olduğu kapsayıcı, yüksek kaliteli bir eğitim sağlamaktır. İkinci hedefi ise tüm genç Avustralyalılar kendine güvenen,

yaratıcı ve başarılı bireyler olması ve yaşam boyu öğrenmeye devam eden toplumun aktif ve bilgili üyeleri haline gelmelerini sağlamaktır.

Avustralya eğitim sisteminde değerlendirme Avustralya Müfredat, Değerlendirme ve Raporlama Kurumu (ACARA) tarafından Ulusal Değerlendirme Programının (NAP) kapsamında yapılmaktadır. Ancak ulusal düzeyde belirlenen yeterlilikler çerçevesindeki kazanımlar baz alındığı için eyaletler arası değerlendirme sistemlerinde büyük değişiklikler bulunmamaktadır. Ülkede uygulanan ulusal değerlendirme programları ikiye ayrılmaktadır. Okuryazarlık ve sayısal bilgilerin ölçüldüğü sınava 3, 5, 7 ve 9. sınıflardaki tüm Avustralyalı öğrenciler öğrendiklerini ölçmek için bu sınava girerler. Fen okuryazarlığı, yurttaşlık ve vatandaşlık veya bilgi ve iletişim teknolojisi okuryazarlığı alanlarında örnek değerlendirmelerin yapıldığı sınava ise her yıl bazı 6. ve 10. sınıflardan seçilen öğrencilere uygulanmaktadır. Her bir değerlendirme alanına ait sınav her üç yılda bir düzenli olarak uygulanmaktadır. Ayrıca ülkede PISA, TIMSS gibi uluslararası değerlendirmeler de yapılmaktadır (ACARA, t.y.).

Bu bölümde ikinci dil öğretim programları incelenen ülkeler hakkında genel bilgiler verilmiştir. Ülkelerin yönetim şekillerine baktığımızda ABD, Avustralya ve Kanada federal devletlerdir ve eyaletlerden oluşmaktadır. Finlandiya ve Türkiye ise cumhuriyetle yönetilmektedir. Özellikle ABD, Avustralya ve Kanada ülkelerinde farklı milletlerden birçok insanın yaşadığı çeşitli bir nüfus yapısına sahiptir. Finlandiya ve Türkiye de birçok farklı ülkeden göç alan ülkelerdir. Türkiye, Finlandiya ve Kanada ülkelerinde resmi dil belirlenmiş olmasına rağmen ABD ve Avustralya resmi dil belirlenmemiştir. Ülkeler ekonomik olarak değerlendirildiğinde hepsinin güçlü ekonomilere sahip olduğu ancak Türkiye'nin son zamanlarda ekonomik zorluklar yaşadığı belirtilmiştir. Ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde ABD, Avustralya ve Kanada ülkelerinin federal bir eğitim sistemine, Finlandiya'nın hem merkezi hem de yerel bir eğitim sistemine ve Türkiye'nin merkezi bir eğitim sistemine sahip olduğu görülmüştür. Ülkelerin zorunlu eğitim süreleri ise on yıl ile 12 yıl arasında değiştiği görülmüştür. Son olarak, ülkelerin eğitim sistemlerinin genel amaçları incelendiğinde tüm ülkelerin eşit, kapsayıcı, yenilikçi ve öğrenci merkezli bir eğitim sistemi kurmayı amaçladıkları görülmüştür.

2.7. İlgili araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın odak noktasındaki üç ana kavram olan dil öğretimi, öğretim programı ve karşılaştırmalı eğitim ile ilgili yapılmış olan bazı araştırmalara yer verilmiştir. Bu çalışmaların geneli farklı ülkelerin öğretim programlarının karşılaştırıldığı araştırmalar ve dil öğretimini konu alan araştırmalardır.

Üner (2010) “Avrupa Birliği Ülkeleri ve Türkiye’de İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Finlandiya ve Hollanda Örneği” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye ile Finlandiya ve Hollanda’da ilköğretimde uygulanan İngilizce öğretim programlarının benzerlik ve farklılıklarını incelemiştir. Türkiye ile Finlandiya ve Hollanda’da ilköğretimde uygulanan İngilizce öğretim programı amaç, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda Türkiye, Finlandiya ve Hollanda’da ilköğretimde İngilizce öğretim programlarının ortak öğeleri arasında öğrenci merkezli bir yaklaşım, etkin öğrenme için öğrencilerin aktif katılımı, oyun tabanlı etkinlikler, sözlü dilin vurgulanması, öğrenme isteğini teşvik eden ortamların oluşturulması ve görsel-işitsel materyallerin kullanımı bulunmaktadır. Finlandiya ve Hollanda’da dinleme ve konuşma becerilerine öncelik verilirken, Türkiye’de dört dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma, yazma) dengeli bir şekilde önem verilmektedir. Finlandiya ve Hollanda’nın programlarında dört dil becerisinin yanı sıra çalışma stratejileri, iletişim becerileri ve kültürel becerilere yönelik amaçlar bulunurken, Türkiye’de bu alanlara dair amaçlar bulunmamaktadır. Türkiye’de uygulanan İngilizce öğretim programı, amaçları ve davranışları içerik olarak yansıtmaktadır. Türkiye’deki program işlevsel ders tasarımına uygun olarak düzenlenirken, Finlandiya ve Hollanda’da uygulanan programlar daha genel çerçeve program niteliği taşımaktadır. Finlandiya ve Hollanda’da süreç değerlendirmesi ön plandayken, Türkiye’deki program AB ülkelerinin programlarıyla uyumlu bir şekilde öğrenci gelişimini gözlemlemeyi, dosyalara aktarmayı ve portfolyo değerlendirmesini vurgulamaktadır.

Sak (2013) “Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programına Göre Türkiye ve Finlandiya Temel İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi” adlı doktora tezinde Türkiye Milli Eğitim Temel İngilizce Öğretim Programı’nda yer alan becerilerle ilgili kazanımların ve Finlandiya Milli Eğitim Temel İngilizce Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programı’na uygunluk derecesi ve programlar arasındaki

benzerlik ve farklılıkların neler olduğunu incelemiştir. Araştırmanın sonucunda incelenen programların dinleme becerisi ile ilgili kazanımlar arasında çok fark olmadığı, okuma ve becerileriyle ilgili olan kazanımlar arasında büyük bir fark olduğu, konuşma becerisi ile ilgili kazanımlar arasında ise Türkiye’deki programda daha fazla kazanıma yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sefer (2015) “Çin, Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye’nin Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında 2006, 2009 ve 2012 PISA’da dereceye girmiş olan Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore ve Singapur ile Türkiye’nin ana dili öğretim programlarını karşılaştırılmış, benzer ve farklı yönleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda incelenen tüm programlarda dört temel dil beceri ve dil bilgisi alanının olduğunu, PISA’da başarılı olan ülkelerin programlarında güncel metinlerin kullanıldığı, kazanım ve etkinlik sayılarının fazla olmadığı, bazı ülkelerde etkinliğe hiç yer verilmediğini saptamışlardır. Dil bilgisi öğretiminin bağlam aracılığıyla verildiği tespit edilmiştir.

Avcı (2018) “Türkiye, Norveç ve Danimarka İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programları ile İngilizce Öğretmeni Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye, Norveç ve Danimarka’nın ilköğretim İngilizce öğretim programı ile bu ülkelerin İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarını hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları yönünden benzerlik ve farklılıklarını incelemiştir. Araştırma sonucunda Türkiye’de uygulanmakta olan İngilizce öğretim programının diğer ülkelerle kıyaslandığında en fazla kazanım içeren ve merkezi bir şekilde yapılandırılmış bir öğretim programı olduğu görülmüştür. Ayrıca Norveç ve Danimarka’daki öğretmenler içeriği belirleme hakkına sahipken Türkiye’de öğretmenler içerik belirleme konusunda esnek davranmadığını belirtmiştir. İncelenen tüm ülkelerdeki programlar sarmal, öğrenci merkezli ve biçimlendirici değerlendirme özelliklerine sahiptir. İngilizce öğretmenliğine girişte ise hem Norveç’te hem Danimarka’da merkezi sınav uygulanmamaktadır. Danimarka’da ise öğrenci seçiminde mülakat uygulanmaktadır. Norveç’te tez yazımı, Danimarka’da proje yazımı gerekliken, Türkiye’de bilimsel araştırma becerisine yönelik ürün sunma zorunluluğu bulunmamaktadır. Ayrıca, her iki ülkede de öğretmenlik uygulaması daha erken yıllarda başlayarak, daha uzun sürmektedir.

Şahin (2019) “Avrupa ülkelerinde ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması” adlı yüksek lisans çalışmasında bazı Avrupa ülkelerinde (Almanya, Avusturya, Finlandiya, Hollanda, Polonya) ve Türkiye’de ilkokullarda uygulanan

yabancı dil eğitim programlarının karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırmanın sonucunda Türkiye'de merkezi bir yabancı dil öğretim programı uygulanırken, AB ülkelerinde çerçeve programlar kullanılmaktadır. Yabancı dil öğretim programlarının genel olarak Avrupa Ortak Başvuru Metni 'ne uygun hedefler içerdiği ve değerlendirme yöntemlerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Yıldırım (2021) "Japonya ve Türkiye'deki Ana Dili Öğretiminin Ana Dili Öğretimi Programları ve Etkinlikler Açısından Karşılaştırılması" adlı doktora tezinde PISA'da okuma becerileri, fen ve matematik okuryazarlığı alanlarında başarılı bir ülke olan Japonya'nın ve yine PISA'da ortalamanın altında bir başarı gösteren Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması ve Japonca ders kitaplarındaki etkinlikler ile Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin karşılaştırmalı olarak incelenerek benzerlik ve farklılıkların ortaya konulması, bu farklılık ve benzerliklerin başarıyı etkileyip etkilemediğine dair bulguların verilmesi amaçlanmıştır. Japonca Ana Dili Öğretim Programının, Türkçe Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırıldığında, ana hatlarıyla ele alınmış taslak bir program olduğu, Japonca ders kitaplarındaki etkinliklerin Türkçe ders kitaplarındakilere nazaran sayıca az ancak derinlemesine öğrenmelere yönlendirecek detaylı etkinlikler olduğu tespit edilmiştir.

Bu bölümde, farklı araştırmacıların yüksek lisans veya doktora tezlerinde gerçekleştirdikleri araştırmalara dayalı olarak Türkiye ve farklı ülkelerdeki dil öğretim programlarının karşılaştırılması ve incelenmesi üzerine elde ettikleri sonuçlara yer verilmiştir. İlgili araştırmalar incelendiğinde ilkökul seviyesindeki öğretim programlarının araştırmalarda daha çok tercih edildiği görülmektedir. Türkiye ile karşılaştırılan ülkelerin büyük bir çoğunluğu Avrupa ülkesidir. Avrupa ülkeleri dışında karşılaştırılan ülkelerin PISA'da başarı elde eden ülkeler olduğu görülmektedir. Araştırmaların tümünde öğretim programlarının arasındaki benzerlik ve farklılık ilişkisi incelenmiştir. İki araştırmada da ders kitapları ve öğretmen yetiştirme programlarının da incelendiği görülmektedir. Benzerlik ve farklılıklar çoğunlukla amaç, içerik, öğretme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme süreçleri açısından değerlendirilmiştir. Araştırmaların sonucunda tüm ülkelerin programının öğrenci merkezli olduğu, ülkeler arasında en çok kazanıma yer veren ülkenin Türkiye olduğu ve diğer ülkelerin programlarının çerçeve program olarak hazırlandığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde incelenen iki dilli öğretim programlarına, veri toplama yöntemine ve verilerin nasıl analiz edildiğine dair bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

Araştırmada ülkelerin ana dillerinin ikinci dil /yabancı dil olarak öğretimi programlarını amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme süreçlerini incelemek için ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırmaya dayalı tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ya da daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir (Karasar, 2011).

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi

Bu araştırmada ikinci dil/ yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi Programı ve ABD (Kaliforniya), Kanada (Ontario), Finlandiya, Avustralya ikinci dil öğretim programlarının üzerinde çalışılmıştır. İncelenen öğretim programlarında program içeriği ortaokul seviyesine denk gelecek şekilde seçilmiştir. Türkçe ikinci dil/yabancı dil öğretim programı ortaokul seviyesi, Kaliforniya ikinci dil olarak İngilizce öğretim programı 6-7. sınıflar, Ontario ikinci dil olarak İngilizce öğretim programında 4-8. sınıflar, Finlandiya ikinci dil olarak Fince ve İsveççe öğretim programında 7-9. sınıflar ve Avustralya ikinci dil olarak İngilizce programında 7-10. sınıflar üzerinde çalışılmıştır. Ülkelerin seçiminde öğretilen dilin toplumda konuşulan dil olmasına dikkat edilmiştir. İncelenen programlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

İncelenen Programların Bilgisi

Ülke adı	Yetkili kurum	Program adı	Sınıf düzeyi
Türkiye	Türkiye Maarif Vakfı (TMV)	Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı, 2020	Ortaokul seviyesi
Amerika Birleşik Devletleri	Kaliforniya Eğitim Bakanlığı (CDE)	California English Language Development Standards : Kindergarten Through Grade Twelve language development standards: kindergarten through grade twelve,2014	6 ve 7. sınıflar
Kanada	Ontario Eğitim Bakanlığı	The Ontario Curriculum Grades 1–8- English As a Second Language and English Literacy Development,2001	4-8. sınıflar
Avustralya	Avustralya Müfredat, Değerlendirme ve Raporlama Kurumu (ACARA)	English as an Additional Language or Dialect Teacher Resource Foundation to Year 10, 2014	7-10. sınıflar
Finlandiya	Finlandiya Eğitim Bakanlığı (EDUFI)	The National Core Curriculum For Basic Education 2014	7-9. sınıflar

Tablo 1’de verilen öğretim programlarına internet siteleri aracılığıyla ulaşılmıştır. İncelenen ülkelerin öğretim programları (Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı hariç) İngilizceden Türkçeye çevrilmiştir.

3.3. Veri toplama araçları

Veriler doküman analizi tekniğine uygun olarak toplanmış ve elde edilen veriler ilişkisel olarak sunulmuştur. “Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217) Bu araştırma nitel bir çalışma olduğu ve araştırmada karşılaştırmaya dayalı tarama modeli kullanıldığı için veriler elde edilirken araştırmanın amacına uygun bir şekilde basılı bilimsel kaynaklardan (tez, kitap, makale vb.) ve internet sitelerinden ve eğitim bakanlıklarının resmi yayınlarından (öğretim programları, raporlar, tanıtım broşürleri vb.) faydalanılmıştır. Doküman analizi ise bilimsel prensiplere uygun olarak incelenen dokümanların araştırılan konuyla ilişkilendirilmesi sürecidir. Bu yapılırken ilgili literatürde tavsiye edilen (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 193) şu 5 aşama takip edilmiştir:

- Dokümanlara ulaşma.
- Orijinalliğin kontrol edilmesi.
- Dokümanları anlama.
- Veriyi analiz etme.
- Veriyi kullanma.

3.4. Verilerin analizi

Bu çalışmada verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ana dilinin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretim programları daha önceden belirlenen temalara (iki dillilik kavramı, amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve ölçme ve değerlendirme) göre analiz edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular, alt problemlerin verilişindeki sıraya göre ele alınmış ve her probleme ilişkin bulgulardan sonra da karşılaştırma ve yoruma yer verilmiştir.

4.1. Ülkelerin öğretim programlarında iki dillilik kavramı

4.1.1.Türkiye

Türkiye’de Türkçe öğretimi için üç öğretim programı yer almaktadır: Türkçe Öğretim Programı (2018), Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı (2018), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (2020). Bu programlar incelendiğinde, iki dillik kavramının Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı (2020) ve Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı’nda yer aldığı görülmektedir.

Türkçe ve Türk Kültürü Türk Öğretim Programı’nda yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçenin yanısıra yaşadıkları ülkede edindikleri dil becerisi ile çoğul dilli hale geldikleri belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin Türkçe ve Türk kültürüne ait bilgi ve becerileri edinmeleri okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda iki dillilik kavramı bu şekilde kısıtlı bir biçimde yer almaktadır.

Yabancılar Türkçe Öğretim Programı, 2020 yılında Maarif Vakfı tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı onayıyla kullanılmaya başlanmıştır. Bu program Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimi için, yurtdışında Türkçeyi öğrenmek isteyen bireyler için uygulanan bir programdır. Yabancılar Türkçe Öğretim Programı’nda aracılık kavramıyla bağlantılı olarak çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarına yer verilmektedir. Aracılık etkinlikleri dil öğretimini gündelik hayatın bir parçası olarak ele almaktadır. Programda kullanılan “betimleme, gerekçelendirme, sıralama, telafi etme” vb. şeklindeki işlevler ile aracılık etkinliklerine yer verilmektedir. Programda aracılık, dil becerilerinden bağımsız bir

alan olarak değil becerilerin ve dolayısıyla dil öğretimi sürecinin bir parçası olarak yer almaktadır. Öğretme-öğrenme süreci planlanırken ve ders materyalleri hazırlanırken hedef dile ait genel kültür bilgisinin verilmesine de önem verilmektedir. Sonuç olarak Yabancılar Türkçe Öğretim Programı'nda iki dillilik kavramı kısıtlı olarak yer almakta, aracılık kavramıyla ilişkilendirilmektedir.

4.1.2. ABD

Amerika Kaliforniya'daki İngilizce öğrenen öğrenciler, Kaliforniya okullarına dünyanın dört bir yanından ve Kaliforniya'nın içinden gelmektedir. Bu öğrenciler farklı kültürel ve dilsel geçmişleri, örgün eğitim deneyimleri, anadil ve İngilizce okuryazarlık düzeyleri, göçmenlik deneyimleri ve sosyoekonomik düzeylerinin yanı sıra ev, okul ve toplumdaki diğer deneyimleriyle gelirler. İngilizce dil gelişim standartlarını merkeze alan farklı tür programlara katılarak dil becerilerini geliştirebilirler. İngilizce öğrenenler eyalete yeni gelen öğrencilere yönelik yapılandırılmış yoğun bir programa, İngilizce öğrenenlerin destek eğitim aldığı ana bir programa, İngilizce öğrenenler için özel oluşturulmuş bir sınıfa veya iki dilli bir programa dâhil edilebilirler. Eğitmciler İngilizce öğrenenleri okul başarısına ulaşmaları için hangi programa dahil edeceklerine ve onları nasıl destekleyeceklerine doğru karar vermeleri için öğrencilerin bulunduğu bilişsel aşamasını, öğrencilerin ana dilinde okuryazarlığının olup olmadığını ve İngilizceyi daha önce öğrenmeye başlayıp başlamadığını dikkate almaları gerekmektedir.

Kaliforniya'nın K-12 eğitim sistemi, öğrencilere dünya dillerini öğretme, öğrencilerinin dil kullanımındaki akıcılığı sağlamaya yönelik programlar uygulamaktadır. Öğrencilerin ikinci ve hatta muhtemelen üçüncü bir dil öğrenmeleri için fırsatları büyük ölçüde genişletilmesi hedeflenmektedir. Çok dilliliğin temel bir beceri olduğu düşüncesi ile dil öğretim programları geliştirilmiştir. Kaliforniya öğretim programının içerisinde "Küresel Kaliforniya 2030: Konuş. Öğren. Liderlik Et." adlı bir eylem çağrısı yer almaktadır. Bu girişimin amacı öğrencilerin Kaliforniya'da ve dünyada bulunan zengin ve çeşitli kültürler, miraslar ve diller bütününe daha iyi anlayabilmeleri ve onlarla daha fazla etkileşim kurabilmeleri için öğrencileri dünya dili becerileriyle donatmak ve onları küresel ekonomide başarılı olmalarını sağlamak olarak belirtilmiştir. İki dilde okuryazarlık becerilerine sahip öğrencilerin yetiştirilmesi için iki dilli öğretmenlerin de eğitilmesi gerektiği

vurgulanmaktadır. Bu amaçla öğretmenlere mesleki gelişim programının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarının faydasından bahsedilirken başka dillerin ve kültürlerin öğrenilmesinin başkalarının dünyayı nasıl anladığı ve hareket ettiğine dair bir pencere açtığı ve farklılıklara değer verme fırsatı sağladığı vurgulanmıştır. Aynı zamanda ana dillerini ve kültürlerini konuşanlar için, dillerine ve kültürlerine değer verildiğini bilmenin özgüvenlerini arttıracak ve yüksek düzeyde dilsel ve kültürel yetkinliğe ulaşmalarını destekleyeceği belirtilmiştir. Amerika Kaliforniya öğretim programında iki dillilik, çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarına yer verildiği ve iki dilli öğrencilerin yetiştirilmesine önem verildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

4.1.3. Kanada

Kanada Ontario okulları dünyadaki en fazla çok dilli öğrenci topluluğuna sahip okullardır. İngilizce eğitim veren okullarındaki öğrencilerin yaklaşık yüzde 28'inin ana dili İngilizce dışında bir dildir. İngilizce öğrenenlerin çoğu Kanada'da doğmuş ve İngilizce dışındaki dillerin veya sınıfta kullanılan dilden farklı İngilizce çeşitlerinin konuşulduğu ailelerde ve topluluklarda büyümüş bireylerden oluşmaktadır. Ayrıca Ontario'ya diğer ülkelerden yeni gelenler de İngilizce öğrencileri olarak tanımlanmaktadır. Ontario'da okula başladıklarında bu öğrencilerin çoğu yeni bir dilsel ve kültürel çevreye girerler ve tüm öğretmenler bu öğrencilerin İngilizce dil gelişimindeki sorumluluğu paylaşır. Okulda İngilizceyi kullanmak için sık sık fırsatlara ihtiyaç duymalarına rağmen, İngilizce öğrenirken ana dillerini geliştirmeye devam etmekten de önemli eğitimsel ve sosyal faydalar elde edecekleri düşünülmektedir. Öğretmenler, hem çocukların kültürel mirasının ve kimliğinin bir parçası olarak dili korumak hem de onların İngilizce dil ve okuryazarlık gelişimlerine bir temel sağlamak için ebeveynleri evde kendi dillerini kullanmaya devam etmeye teşvik etmelidir. İngilizceyi öğrenen bireyler için iki öğretim programı kullanılmaktadır: Ontario İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) programı ve İngilizce Okuryazarlığı Geliştirme (ELD) programı. İkinci Dil Olarak İngilizce (ESL) programı Kanada'da doğan veya ana dili İngilizce dışında bir dil olan yeni gelen öğrenciler için hazırlanmıştır. Bu programa dahil olan öğrencilere yaşlarına uygun birinci dil okuryazarlık becerilerini geliştirecek eğitim fırsatları da sunulmaktadır. İngilizce Okuryazarlığı Geliştirme (ELD) programı ise öncelikle ana dili İngilizce dışında bir dil olan yeni gelen öğrenciler, temel okuryazarlık becerisinde eksiklik olanlar için hazırlanmıştır. Bu öğrenciler genellikle eğitime erişimin sınırlı olduğu veya

herhangi bir dilde dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirme fırsatlarının sınırlı olduğu ülkelerden gelmektedir. Bu program programa dahil edilen öğrencilerin tutarsız ve kesintili bir eğitim almış olabileceği öngörülerek hazırlanmıştır. Sonuç olarak Ontario öğretim programlarında hedef kitlenin ihtiyaçlarının dikkate alınarak hazırlandığı ve öğrencilerin iki dilli veya çok dilli bireyler olmaları hedeflendiği görülmektedir.

4.1.4. Finlandiya

Finlandiya’da genel olarak dil öğretiminde şu beceriler amaçlanmaktadır;

- Dil becerilerinin nelerden oluştuğunu anlamak,
- Dil dağarcığını belirlemek ve sunmak,
- Çok dilli becerilerinizi tanımlamak ve tanımlamayı öğrenmek,
- Dil farkındalığını dil becerilerinin bir bileşeni olarak tanımlamak
- Dil bilincinin iletişimde nasıl kullanılabileceğini öğrenmek,
- İleriki çalışmalarda ve çalışma hayatında dil ihtiyaçlarının anlaşılmasını sağlamak.

Dil öğretiminde aşağıda yer alan kavramlar önem taşımaktadır:

Çok dillilik: Bazen etkileşim esnasında dile özgü mesajlar yeterince anlaşılamaz. Bu gibi durumlarda ortak bir dile ilişkin sınırlı bilgi bile etkileşimde özellikle önemlidir.

Dil dağarcığı: Yeni öğrenilen ve günlük yaşamda, hobi, iş ve olası ileri çalışmalarda kullanılan tüm dilleri ifade etmek için kullanılan bir terimdir. Dil dağarcığı evde konuşulan dil ve lehçelerin yanı sıra okulda ve boş zamanlarda öğrenilen tüm dilleri kapsamaktadır.

Çok dilli terimi yalnızca iki dilli veya çok dilli çocuklukları olan kişileri ifade etmez. Çok dillilik işte evde ister okulda veya okul dışında herhangi bir zamanda öğrenilen diller olsun, yaşam boyunca öğrenilen dillere ilişkin bilgi olarak da kabul edilebilir. Bir dil hakkında en ufak bir bilgi bile değerlidir. Yeni insanlarla tanışmada ve iletişim devam ettirilmesinde çok dillilik önem taşımaktadır. Çok dillilik yaratıcı, canlı ve eğlenceli dil kullanımı için fırsatlar yaratır. Konuşma sırasında birden fazla dili esnek bir şekilde kullanmak, tek dilli iletişimden daha yaygındır. Diller ve kültürler iç içedir ve bunların ulusal sınır tanımadığını bilinmelidir. Örneğin İngilizce, Almanca, Mandarin Çincesi ve Farsça dünyanın birçok farklı yerinde

birinci dil, ikinci dil ve yabancı dil olarak konuşulmaktadır. Kültürel yetkinliğin temelinde kültürlerin çeşitliliğini anlamak ve çeşitliliğe açık ve saygılı bir yaklaşım yer almaktadır. Sonuç olarak amaç, çok dilli eğitim sayesinde aktif bir küresel vatandaş olmayı ve küresel konularda tartışma ve girişimlerde bulunma becerisi kazandırmaktır.

4.1.5. Avustralya

Avustralya’da dil öğretim programları, tüm öğrencilerin İngilizceye ek olarak başka bir dil öğrenmelerini gerekli görmektedir. Program, dünya dilleri için dile özgü müfredatları ve Aborijin Dilleri ile Torres Boğazı Dilleri için oluşturulmuş bir çerçeve programdan oluşur. Avustralya'ya olan göç hareketleri, öğrencilerin dil yelpazesini genişletmektedir. Avustralya'da dil öğrenenler üç ana gruptan oluşmaktadır.

İkinci Dil Olarak Öğrenenler: İkinci dil öğrenenler, okulda hedef dili ek, yeni bir dil olarak öğrenen kişilerdir. Okula başlamadan önce kullandıkları ilk dil ve/veya evde kullandıkları dil, öğrenilen dil değildir.

Miras dil öğrenenler: Miras dil öğrenenler, dili yalnızca evde kullanabilen ve öğrenilen dil hakkında değişen derecelerde bilgi ve yeterliliğe sahip olan kişilerdir. Bu öğrenciler dilde okuryazarlık gelişimi için bir temele sahiptir.

Anadil olarak dil öğrenenler: Birinci dili öğrenenler öğrenilen dilin kullanıcılarıdır. Hedef dilde en az ilkökul eğitimi almış olanlardır. İlk okuma-yazma gelişiminin yanı sıra birincil sosyalleşmelerini de o dilde gerçekleştirmişler ve hedef dili evde kullanmışlardır. Sonuç olarak Avustralya çok kültürlü toplum yapısını dil eğitiminde de çok dilli bir anlayışla devam ettirmektedir.

4.2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programına yönelik bulgular ve yorum

4.2.1. Amaçlar ile ilgili bulgular ve yorum

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'nda bireylerin sosyal hayatta sağlıklı bir iletişim kuran, deneyimleyerek öğrenen, öğrenim sürecinin sorumluluğunu alabilen,

üstbilişsel düşünme becerileri gelişmiş ve kültürlerarası bilince sahip olması hedeflenmektedir. Başta “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” olmak üzere Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi ve Türkçe Dersi Öğretim Programı dikkate alınarak program hazırlanmıştır. Programın genelinde eylem odaklı yaklaşımın benimsendiği ve kazanımların sarmal bir şekilde ilerlediği görülmektedir.

“Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” esas alınarak hazırlanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programının genel amaçları şu şekildedir:

- “Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek,
- Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerilerini geliştirmek,
- Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,
- Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanmalarını ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanmalarını sağlamak,
- Türkçe söz varlığını zenginleştirmek,
- Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırmak,
- Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımalarını sağlamak,
- Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek,
- Disiplinlerarası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini/geliştirmelerini sağlamak,
- Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.” (TYDÖP, 2020, s.22).

Programda verilen amaçlar incelendiğinde 10 tane amaç belirtildiği görülmektedir. Temel dil becerilerinin gelişmesi, Türkçenin doğru ve özenli kullanılması, söz varlığının gelişmesi, etkili iletişim kurma becerisine ve kültürel duyarlılığa sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlandığı görülmektedir. Programda sadece Türk kültürünün öğrenilmesi değil aynı zamanda öğrencilerin kültürlerarası bir anlayış geliştirmelerinin hedeflendiği görülmektedir. 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanan eleştirel düşünme, iş birliği gibi öğrenme ve yenilik becerileri, medya ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı gibi bilgi, medya ve teknoloji becerileri ve girişimcilik, üretkenlik, sosyal ve kültürlerarası beceriler gibi yaşam ve meslek becerilerinin öğrenciler tarafından kazanılması beklenmektedir.

4.2.2. İçerik ile ilgili bulgular ve yorum

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programının ortaokul kademesinde yer alan A1, A2 ve B1 seviyelerine göre dört temel dil becerisinin kazanımları incelenecektir. Bu seviyeler yurt içinde uygulanması önerilen izlenceye göre belirlenmiştir.

Her seviye için belirlenen kazanımlar bir önceki aşamadaki kazanımları kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Tüm beceriler basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sarmal bir şekilde sıralanmıştır. Program kazanımları dinleme, konuşma (sözlü etkileşim ve sözlü üretim), okuma ve yazma becerilerinden oluşmaktadır.

4.2.2.1. Seviyelere göre dinleme/izleme becerisi

Tablo 2

Seviyelere Göre Dinleme/İzleme Becerisi Kazanımları

A1	A2	B1
- Alfabedeki harflerin karşılığı olan sesleri ayırt eder. - Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri tanır. - Çevresindeki nesnelerin adını tanır. - Çevresindeki yer/mekân adlarını tanır. - Hava durumuyla ilgili temel kavram ve kalıp ifadeleri tanır. - Günlük hayatta sık kullanılan söz varlığının anlamlarını bağlamdan hareketle tahmin eder.	- Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler. - Günlük hayatta sık kullanılan söz varlığının anlamlarını bağlamdan hareketle tahmin eder. - Metinde geçen deyimleri bağlamdan hareketle anlamlandırır. - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır. - Mesleklerle ilgili bilgileri belirler. - Günlük rutinelere ilişkin konuşmaları anlar. - Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri belirler.	- Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara ilişkin metinleri/konuşmaları anlar. - Günlük konuşmalardaki deyimleri ve kalıp ifadeleri bağlamdan hareketle anlamlandırır. - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır. - Mecazlı ifadeleri tanır. - Resmî konuşmalardaki temel kalıp ifadeleri tanır. - Meslekler hakkındaki bilgileri belirler.

• Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır. • Yaygın olarak kullanılan meslek adlarını belirler. • Günlük rutinlere ilişkin kısa konuşmaları anlar. • Temel soru ifadelerini tanır. • Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri belirler. • Basit kişisel tanıtım içeren konuşmaları anlar. • Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder. • Temel akrabalık adlarını belirler. • Görsellerle ifade edilmiş durumlar/olaylar ile ilgili basit cümleleri anlar. • Temel betimleyici ifadeleri belirler. • Temel gerekçelendirme ifadelerini tanır. • Tarih/zaman ifadelerini tanır. • Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini/miktar ifadelerini tanır. • Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler.	• Temel soru ifadelerini tanır. • Kişisel tanıtım içeren konuşmaları anlar. • Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder. • Ürünlere veya hizmetlere ilişkin yönergeleri takip eder. • Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder. • İletişim araçlarındaki soru ve yönergeleri takip eder. • Akrabalık adlarını tanır. • Betimleyici ifadeleri belirler. • Tarih/zaman ifadelerini tanır. • Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini/miktar ifadelerini tanır. • Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır. • Sesli/görüntülü iletilerden (anons, duyuru, reklam vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. • Metindeki teknolojiyle ilgili söz varlığını anlar. • Bir sunumu ana hatlarıyla takip eder. • Haberlerdeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayırt eder. • Sesli ve/veya görüntülü haberlerden istenilen bilgileri seçer. • Yol, yön ve adres tarifi içeren ifadeleri anlar. • Seyahat ve konaklamaya ilişkin bilgileri seçer.	• Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder. • Ürünlere veya hizmetlere ilişkin yönergeleri takip eder. • Sesli ve/veya görüntülü yönergeleri takip eder. • Betimleyici ifadeleri belirler. • Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır. • Sesli ve/veya görüntülü karmaşık duyuru ve anonsları takip eder. • Görüntülü ve/veya sesli reklamlarda sunulan açık ve örtük iletileri belirler. • İlgi veya ihtiyacına yönelik bilimsel bir sunumu takip eder. • Haberlerdeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri ayırt eder. • Sesli ve/veya görüntülü haber metnlerinin ana hatlarını belirler. • Sesli ve/veya görüntülü haberlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. • Kutlama/tebrik/teşekkür/te menni/davet veya taziye içerikli metinleri/konuşmaları anlar. • Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.
--	--	---

- Sesli/görüntülü iletilerden (anons, duyuru vb.) ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. - Yol, yön ve adres tarifi içeren basit ifadeleri anlar. - Konum bildiren basit ifadeleri tanır. - Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. - Seyahat ve konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer. - Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet içerikli basit metinleri/konuşmaları anlar. - Yardım talebi/izin/rica/özür içeren ifadeleri tanır. - Hobi/ilgi alanlarına ilişkin basit metinleri/konuşmaları anlar. - Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. - Basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler. - Tercih/teklif bildiren cümleleri ayırt eder. - Tavsiye/uyarı bildiren cümleleri ayırt eder. - Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. - Bir telefon konuşmasındaki basit kalıp sözleri belirler. - Bir telefon konuşmasındaki basit mesajları belirler. - Sayısal ifadeleri tanır.	- Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. - Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet/taziye içerikli basit metinleri/konuşmaları anlar. - Yardım talebi/izin/rica/özür içeren ifadeleri tanır. - Hobi/ilgi alanlarına ilişkin metinleri/ konuşmaları anlar. - Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler. - Tavsiye/uyarı bildiren cümleleri ayırt eder. - Tercih/teklif bildiren ifadeleri seçer. - Görsellerle desteklenmiş bir metni takip eder. - Beden dilinden veya tonlamadan hareketle konuşmacının duygu durumunu (sinirli, mutlu, neşeli, üzgün vb.) belirler. - Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır. - Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme, sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler. - Karşılaştırma içeren konuşmaları/metinleri anlar. - Metinde verilen olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar. - Sayısal ifadeleri tanır. - Plan/tasarı/ hayalleri anlatan bir konuşmayı ana hatlarıyla anlar. - Biyografi metnlerinin ana hatlarını belirler.	- Dinlediklerindeki/izlediklerindeki ana düşünce ve yardımcı düşünceleri belirler. - Geçmişe ilişkin olay/durum/bilgileri anlatan metinleri anlar. - Tahmin ifadeleri içeren bir metni anlar. - Tercih/teklif bildiren cümleleri ayırt eder. - Tavsiye/uyarı bildiren cümleleri ayırt eder. - Öyküleyici metinlerdeki temel unsurları belirler. - Öyküleyici/bilgilendirici metinlerin konusunu ve ana düşüncesini belirler. - Konuşmacının duygu durumlarını ayırt eder. - Vurgu, tonlamadan kaynaklanan anlam farkını ayırt eder. - İletişim araçlarında kendisine yöneltilen soru ve yönergeleri takip eder. - Gözlem ve izlenimleri içeren ifadeleri belirler. - Yorum ve değerlendirme içeren ifadeleri ayırt eder. - Onay/kabul/ret veya ekleme ifadelerini tanır. - Bir diyalogdaki giriş, konuşmayı sürdürme ve sonlandırmaya yönelik kalıp ifadeleri belirler. - Karşılaştırma içeren ifadeleri belirler.
--	---	--

• Plan/tasarı/hayalleri bildiren ifadeleri belirler. • Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. • Dinleme amacını belirler. • Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. • Geçmişe ilişkin olay ve durumları belirler. • Nezaket ifadelerini belirler. • Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır. • Karşılaştırma içeren ifadeleri belirler. • Bir metindeki temel iletileri belirler. • Onay/kabul/ret ifadelerini belirler.	• Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur. • Metinde geçen gerekçelendirme ifadelerini belirler. • Olumlu ve olumsuz görüşleri ayırt eder. • Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder. • Basit bir röportajı ana hatlarıyla anlar. • Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler. • Kabul/ret/onay ifadelerini belirler. • Bir diyalogdaki farklı bakış açılarını belirler. • Tekrar bildiren ifadeleri belirler. • Tahmin ifadelerini belirler. • Öneri ifadelerini belirler. • Nezaket ifadelerini belirler. • Metinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. • Geçmişe ilişkin olayları/ durumları belirler. • Dinledikleri/izledikleriyle ilgili kısa notlar alır. • Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. • Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. • Dinleme amacını belirler. • Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. • Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını tanır.	• Dinlediklerini/izlediklerini içerik açısından karşılaştırır. • Olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar. • Türkçenin telaffuz özelliklerini fark eder. • Plan/tasarı/hayallerini anlatan bir metni anlar. • Biyografi metnlerinin ana hatlarını belirler. • Metindeki teknolojiyle ilgili söz varlığını anlar. • Dinleyeceklerinin/izleyeceklerinin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur. • Dinledikleri/izledikleriyle ilgili çıkarımlarda bulunur. • Etkin katılmadığı konuşmaları ana hatlarıyla takip eder. • Gerekçelendirme ifadelerini belirler. • Metinlerdeki anahtar kelimeleri belirler. • Özel ve nesnel yargıları ayırt eder. • Olumlu ve olumsuz görüşleri ayırt eder. • Görüş/eleştiri veya yorumları ayırt eder. • Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj vb.) anlar. • Sesli ve/veya görüntülü sosyal medya iletilerini takip eder.
--	--	---

-
- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları ayırt eder.• Gözlem ve izlenimleri içeren ifadeleri belirler. | <ul style="list-style-type: none">• Bir söyleşiyi ana hatlarıyla takip eder.• Ana dili konuşurları arasında geçen otantik konuşmaların temel iletisini belirler.• Dinlediklerinde/izlediklerin de kültürel özellikleri belirler.• Dinlediklerine ilişkin notlar alır.• Dinlediklerini/izlediklerini özetler.• İlgili alanına giren yayınları takip eder.• Mizahi metinlerin iletisini belirler.• Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder.• Dinleme amacını belirler.• Dinleme amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.• Tekrar bildiren ifadeleri belirler.• Öneri ifadelerini belirler.• Dinlediklerinden/izledikleri nden istenilen bilgileri seçer.• Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları ayırt eder. |
|---|--|
-

(TYDÖP, 2020, ss.41-66)

Tablo 2’de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programında ortaokul kademesinde yer alan seviyelere göre dinleme/izleme kazanımları incelenmiştir. Programda her seviye için dinlediklerini/izlediklerini anlama, çözümleme, değerlendirme aşamalarına yer verildiği

görülmüştür. A1 seviyesinde toplam 46 kazanım, A2 seviyesinde 63 kazanım ve B1 seviyesinde 64 kazanım olduğu tespit edilmiştir. Tüm seviyelerde yer alan kazanımlar incelendiğinde kazanımların sarmal bir şekilde ve kolaydan zora doğru planlandığı görülmektedir. Farklı bağlamlarda (yol tarifi yapma, kutlama/ teşekkür mesajlarını ve sosyal medya iletilerini anlama gibi) dil kullanıldığında dinlediklerini/izlediklerini anlama kazanımlarına her seviyede yer verildiği görülmektedir. Beden dili kullanımı ve telaffuz gibi dinlemeyi etkileyen faktörler de kazanımlar arasında bulunmaktadır. Kültür boyutundan her seviyede “Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını tanır.” kazanımına yer verilmiş olup B1 seviyesinde diğerlerinden farklı olarak “Dinlediklerinde/izlediklerinde kültürel özellikleri belirler.” kazanımının olduğu görülmektedir.

4.2.2.2. Seviyelere göre konuşma becerisi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında konuşma becerisi iki başlık altında ele alınmaktadır. Sözlü etkileşim ve sözlü üretim olarak kazanımlar ayrılmıştır. Her bir başlık için belirlenen kazanımlar ayrı ayrı yorumlanacaktır.

Tablo 3

Seviyelere Göre Sözlü Etkileşim Becerisi Kazanımları

A1	A2	B1
- Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili temel kalıp ifadeleri kullanır. - Karşılıklı konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır. - Çevresindeki nesnelerin adını sorar/söyler. - Çevresindeki yer/mekân adlarını sorar/söyler.	- Tanışma ve tanıştırmayla ilgili diyaloglar kurar. - Konuşmalarda duruma uygun (teşekkür, temenni, kutlama vb.) kalıp ifadeleri kullanır. - Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir. - Diyaloglarında betimleyici ifadeleri kullanır. - Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar.	- Günlük ihtiyaçlarını gidermeye yönelik ayrıntılı diyaloglar kurar. - Konuşmacıdan görüşlerini gerekçelendirmesini ister. - Resmî konuşmalara uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglar kurar. - Yanlış anlamaları veya hatalarını telafi edici kalıpları kullanır.

- Konuşmalarda temel soru ifadelerini kullanır. - Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir. - Konuşmalarda kendisiyle ilgili temel sorulara cevap verir. - Diyaloglarında temel betimleyicileri kullanır. - Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin diyaloglar kurar. - Günlük hayata ilişkin basit bilgilendirme/yönlendirme/uyarı cümleleri içeren diyaloglar kurar. - Diyaloglarında akrabalık adlarını kullanır. - Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır. - Diyaloglarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır. - Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir. - Duygu durumlarını ifade eden basit diyaloglar kurar. - Diyaloglarında temel sayısal ifadeleri kullanır. - Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. - Diyaloglarında onay/kabul/ret ifadeleri kullanır. - İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar. - Yardım talebi/izin/rica/özür/içeren diyaloglar kurar. - Konuşmalarında temel gerekçelendirme ifadelerini kullanır. - Plan/tasarı/hayallerini konuşulduğu diyaloglara katılır. - Yol, yön ve adres tariflerine ilişkin basit diyaloglar kurar.	- Günlük hayata ilişkin basit bilgilendirme/yönlendirme/uyarı cümleleri içeren diyaloglar kurar. - Diyaloglarında akrabalık adlarını kullanır. - Tarih/zaman bildiren ifadeleri kullanır. - Diyaloglarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır. - Diyaloglarında sayısal ifadeleri kullanır. - Diyaloglarında kabul/ret/onay ifadeleri kullanır. - Diyaloglarında öneri ifadeleri kullanır. - Güncel olay veya haberlere dair bilgi alışverişinde bulunur. - Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir. - İhtiyacı olan bir konuda bilgi ve açıklama ister. - Diyaloglarında anlaşılmayan noktalara ilişkin açıklama ister. - Konuşmalarında toplumsal yaşam alanlarına uygun kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. - Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını kullanır. - Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır. - Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır. - Günlük hayata ilişkin diyaloglara gerekçelendirerek (özür dileme, şikâyet, telafi etme vb.) katılır. - Yardım talebi/izin /rica/özür/ içeren diyaloglar kurar.	- Konuşmalara uygun ifade ve kalıpları kullanarak katılır. - Diyaloglarında deyim ve mecazlı ifadeler kullanır. - Konuşma esnasında sorular sorar ve sorulara cevap verir. - Diyaloglarında betimleyici ifadeleri kullanır. - Günlük diyaloglarda onay/kabul/ret/ veya ekleme ifadeleri kullanır. - Diyaloglarında öneri ifadeleri kullanır. - Güncel olay veya haberlere ilişkin bilgi alışverişinde bulunur. - Telefonla alınan hizmetlere yönelik görüşmeler gerçekleştirir. - Tekrarı istendiğinde söylediklerini ayrıntılandırarak açıklar. - İhtiyacı olan herhangi bir konuda ayrıntılı bilgi ve açıklama ister. - Toplumsal yaşam alanlarındaki ihtiyaç ve durumlara ilişkin konuşmalara katılır. - Türk kültüründeki temel beden dili unsurlarını ve bunlara eşlik eden ifade kalıplarını kullanır. - Konuşmalarında beden dilini kullanır. - Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlamalar, bayram, taziye, anma
--	--	---

- Konuşmalarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır. - Hava durumu ile ilgili basit diyaloglar kurar. - Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır. - Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır. - Konuşmalarında tercih/teklif cümleleri kullanır. - Tavsiye/uyarı içeren diyaloglar kurar. - Geçmiş olaylar hakkındaki konuşmalara katılır. - Nezakete ifadelerini kullanır. - Günlük rutinler hakkında diyaloglar kurar. - Günlük hayattaki basit yönergeleri diyaloglarında kullanılır. - Kendini/ailesini/bir başkasını basit ifadelerle tanıtır. - Kişisel görüşlerini içeren diyaloglar kurar.	- Yol, yön ve adres ile ilgili bilgi içeren diyaloglar kurar. - Hava durumuyla ilgili diyaloglar kurar. - Tercih/teklif ifadeleri içeren diyaloglar kurar. - Tavsiye/uyarı ifadeleri içeren diyaloglar kurar. - Sesli veya görüntülü konuşmalarda temel iletişim kalıplarını kullanır. - Diyaloga uygun başlama, sürdürme, sonlandırma ifadeleri kullanır. - Plan/tasarı/ hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır. - Bir şeyin işleyişine/yapısına ilişkin diyaloglara katılır. - Konuşmalarında duruma uygun duygu/düşünce/görüşlere yer verir. - Meslekler hakkındaki konuşmalara katılır. - Yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder. - Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. - Tekrarı istendiğinde söylediklerini ayrıntılandırarak açıklar. - Geçmiş olaylar/durumlar hakkındaki konuşmalara katılır. - Günlük rutinlerin konuşulduğu diyaloglara katılır. - Diyaloglarında tahmin ifadelerini kullanır. - Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür /davet/taziye içerikli basit konuşmalara katılır. - Diyaloglarında olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre anlatır. - Diyaloglarında deyim ve kalıp ifadeleri kullanır.	- vb.) uygun kalıp ifadeleri kullanarak diyaloglara katılır. - Kültürel özelliklerin konuşulduğu diyaloglara katılır. - Kültürel bir öge/gelenek veya mekâna ilişkin konuşmalara katılır. - Diyaloglarında anlaşılmayan noktalara ilişkin açıklama ister. - İstek veya şikâyetlerini anlatan diyaloglar kurar. - Gerekçelendirerek günlük hayata ilişkin (özür dileme, şikâyet, telafi etme vb.) diyaloglara katılır. - Bir tartışmada görüşlerini gerekçeleriyle ifade eder. - Ayrıntılı yol ve adres tarifleri içeren diyaloglar kurar. - Diyaloglarında karşılaştırmalara yer verir. - Tercih/teklif içeren diyaloglar kurar. - Tavsiye/uyarı içeren diyaloglar kurar. - Yüz yüze veya iletişim araçlarını kullanarak ilgi alanına giren mesleklerle ilgili diyaloglar kurar. - Diyaloga uygun (giriş, sürdürme, yönlendirme, sonlandırma) ifadeler kullanır.
--	--	--

-
- Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.
 - Nezaket ifadelerini kullanır.
 - Günlük ihtiyaçlara/konulara ilişkin bilgi alışverişinde bulunur.
 - İstek veya şikâyetlerini anlatır.
- Konuşmayı sürdürmek için uygun ifadeler (teşvik, onay, takdir, itiraz vb.) kullanır.
 - Diyaloglarında konu bütünlüğünü sağlamaya yönelik ifadeler kullanır.
 - Geçmiş olayların/durumların konuşulduğu diyaloglara dilek ve pişmanlık ifadelerini kullanarak katılır.
 - Kurgusal (hayal, varsayım vb.) olay ve durumlara yönelik diyaloglar kurar.
 - Plan/tasarı/hayallerin konuşulduğu diyaloglara katılır.
 - Bir şeyin işleyişine/yapısına ilişkin diyaloglara katılır.
 - Diyaloglarda duygularını ifade eder ve duygularını yansıtan kişiye uygun karşılıklar verir.
 - Meslekler ve özellikleri hakkındaki konuşmalara katılır.
 - Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.
 - . Yeni öğrendiği kelime ve kalıpları doğru telaffuz eder.
 - Konuşmalarında yorum ve değerlendirme ifadeleri kullanır.
 - Etkileşime dayalı etkinlik veya oyunlara, ilgili söz varlığını kullanarak katılır.
 - Diyaloglarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder.
-

- Herhangi bir konuda röportaj yapar/verir.
- Bir konu hakkında ana dili konuşurlarıyla diyalog kurar.
- Konuşmalarında zenginleştirici unsurlara (anekdot, fıkra) yer verir.
- Nezaket ifadelerini kullanır.

(TYDÖP, 2020, ss.41-66)

Tablo 3’te yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında ortaokul seviyesinde sözlü etkileşim kazanımları incelenmiştir. A1 seviyesinde toplam 35 kazanım, A2 seviyesinde 45 kazanım ve B1 seviyesinde 47 kazanım olduğu tespit edilmiştir. Programda öğrencilerin kendilerini düzgün, akıcı ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeleri, kelimeleri ve beden dillerini uygun bir şekilde kullanmaları, vurgu ve tonlamaları kullanarak konuşmaları amaçlanmıştır. Konuşma stratejilerinin kullanımına önem verilmiş ve seviye arttıkça çeşitliliğin arttığı görülmüştür. Kültür bilinci oluşturmaya dair kazanımlara her seviyede yer verilmesine rağmen en çok kazanımın B1 düzeyinde yer aldığı görülmüştür.

Tablo 4

Seviyelere Göre Sözlü Üretim Becerisi Kazanımları

A1	A2	B1
• Alfabedeki harfleri sesletir. • Kelimeleri doğru telaffuz eder. • Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. • Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.	• Yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri doğru telaffuz eder. • Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. • Konuşmalarında vurgu ve tonlamaya dikkat eder. • Konuşmalarında deyim ve kalıp ifadeleri kullanır.	• Kelimeleri doğru telaffuz eder. • Konuşmalarında yeni öğrendiği kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. • Vurgu, tonlama ve duraklara dikkat ederek konuşur. • Konuşmalarında bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır.

- Konuşmalarında temel betimleyici ifadeleri kullanır. - Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır. - Görsel öğelerle verilen basit kelime ve kalıp ifadeleri söyler. - Görsellerle ifade edilmiş mekânları/olayları/durumları basit cümlelerle anlatır. - Konuşmalarında tarih/zaman bildiren temel ifadeleri kullanır. - Yakın çevresini basit cümlelerle tanıtır. - Konuşmalarında temel sayısal ifadeleri kullanır. - Bir olayı/durumu/işi oluş sırasına göre basit ifadelerle anlatır. - Kişisel deneyimlerini ana hatlarıyla anlatır. - Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet içerikli basit konuşmalar yapar. - Kişisel duygularını basit cümlelerle anlatır. - Kişisel görüşlerini basit cümlelerle anlatır. - Aşına olduğu konularda görsellerle desteklenmiş basit bir sunum yapar. - Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır. - Plan/tasarı/hayallerini basit ifadelerle anlatır.	- Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar. - Kendisini/ailesini/bir başkasını tanıtır. - Konuşmalarında betimleyici ifadeleri kullanır. - İlgi alanına giren bir mesleği tanıtır. - Görsellerle desteklenmiş bir metni anlatır. - Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır. - Konuşmalarında tarih/zaman bildiren ifadeleri kullanır. - Konuşmalarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır. - Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle ifade eder. - Yaşadığı veya şahit olduğu bir olayı anlatır. - Konuşmalarında kabul/ret/onay ifadelerini kullanır. - Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili konuşmalar yapar. - Konuşmalarında sayısal ifadeleri kullanır. - Yaptığı bir iş hakkında bilgi verir. - Kutlama/tebrik/temenni/teşekkür/davet/taziye içerikli basit konuşmalar yapar. - Bir konu/durum hakkında duygularını ifade eden konuşmalar yapar. - Bir konu hakkındaki düşüncelerini/görüşlerini örneklendirerek anlatır.	- Gözlem ve izlenim içeren konuşmalar yapar. - Kendini ayrıntılı biçimde tanıtır. - Betimleyici ifadeler kullanarak konuşmalar yapar. - Meslekleri temel nitelikleriyle tanıtır. - Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici metni anlatır. - Bir olayı/durumu/işi oluş sırası ve mantık akışına göre anlatır. - Görsel öğelerle verilen bilgileri anlatır. - Yazılı/sözlü bir metni kendi cümleleriyle aktarır. - Konuşmalarını doğrudan/dolaylı alıntılarla destekler. - Yaşadığı veya şahit olduğu bir olayı anlatır. - İlgi alanına giren bir konuda görsellerle desteklenmiş sunum yapar. - Konuşmalarında onay/kabul/ret veya ekleme ifadelerini kullanır. - Kutlama/tebrik/teşekkür/temenni/davet/taziye içerikli konuşmalar yapar. - Geçmiş veya gelecekle ilgili (kişi, durum, olay vb.) duygu ve düşüncelerini anlatır. - Bir konu hakkındaki duygu veya düşüncelerini/görüşlerini örneklendirir. - Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi vb.
---	--	--

- Günlük rutinlerini/alışkanlıklarını basit cümlelerle anlatır. - Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin kısa ve basit konuşmalar yapar. - Durum, kişi, canlı ve nesnelerle ilgili basit karşılaştırmalar yapar. - İstek veya şikâyetlerini anlatır. - Konuşma amacını belirler. - Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. - Nezaket ifadelerini kullanır. - Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa konuşmalar yapar. - Afiş, bilet, broşür, ilan, menü vb. metinlerdeki temel bilgileri anlatır. - Yaptığı bir iş hakkında basit seviyede bilgi verir. - Bir olayı/durumu oluş sırasına göre basit ifadelerle anlatır. - Konuşmalarında tercih/teklif bildiren ifadeler kullanır.	- Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır. - Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar. - Günlük rutinlerini anlatır. - Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin konuşmalar yapar. - Durum, kişi, canlı ve nesnelerle ilgili karşılaştırmalar yapar. - Bir etkinlikle ilgili duyuru yapar. - Kendisiyle ilgili bir durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur. - Plan/tasarı/hayallerini anlatır. - Hazırlıksız konuşmalar yapar. - Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar. - Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır. - Konuşma amacını belirler. - Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. - Afiş, bilet, broşür, ilan, menü vb. metinlerdeki temel bilgileri anlatır. - Olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre anlatır. - Bir süreci aşamalarıyla anlatır. - Tahminlerini basit ifadelerle anlatır.	- görsellerden hareketle sunum yapar. - Bir konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiren konuşmalar yapar. - Konuşmalarında gerekçelendirme ifadelerini kullanır. - Bir konuyla ilgili görüşlerini gerekçelendirerek açıklar. - Konuşmalarında konuşma ortam ve bağlamına uygun ifadeleri kullanır. - Karşılaştırmalar içeren konuşmalar yapar. - Bir etkinlikle ilgili duyuru yapar. - Kendisiyle ilgili durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında konuşur. - Plan/tasarı/hayallerini anlatır. - İstek veya şikâyetlerini anlatır. - Konuşmalarında mizahi öğeler kullanır. - Güncel gelişmeler hakkında konuşmalar yapar. - Hazırlıksız konuşmalar yapar. - Konuşmalarında ikna edici yöntem ve teknikleri kullanır. - Bir etkinliğe ilişkin değerlendirmeler yapar. - Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler. - Kültürel bir öge/gelenek veya mekân hakkında konuşmalar yapar.
---	--	--

-
- Kültürel farklılıklar ve benzerlikler üzerine konuşmalar yapar.
 - Bir süreci aşamalarıyla anlatır.
 - Sesli mesajlar oluşturur.
 - Bir cümleyi veya kısa bir metni farklı vurgu ve tonlamalarla yeniden ifade eder.
 - Konuşmalarında beden dili unsurlarını kullanır.
 - Kendi konuşmasını/başkalarının konuşmalarını içerik, anlatım, sunum ve beden dili açısından değerlendirir.
 - Konuşmalarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar.
 - Konuşma aşamalarına (başlama, sürdürme ve bitirme) uygun kalıp ifadeleri kullanır.
 - Konuşma amacını belirler.
 - Konuşma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
 - Geçmişe ilişkin olay/durum/bilgileri anlatır.
 - Konuşmalarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır.
 - Olaylar/durumlarla ilgili tahminlerini anlatır.
 - Bir sorunun çözümüne yönelik konuşmalar yapar.
 - Nezaket ifadelerini kullanır

Tablo 4’te yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında ortaokul seviyesinde sözlü üretim becerisi kazanımları incelenmiştir. A1 seviyesinde toplam 31 kazanım, A2 seviyesinde 49 kazanım ve B1 seviyesinde 51 kazanım olduğu tespit edilmiştir. Programda öğrencilerin konuşma esnasında kelimeleri doğru telaffuz etmeleri, vurgu ve tonlamaları kullanmaları amaçlanmaktadır. Kendini tanıtma, bir şeyi betimleme, görsel unsurları açıklama, sunum yapma gibi durumlarda Türkçeyi yeterli derecede konuşma becerisini edinmeleri hedeflenmiştir. Konuşma stratejilerinin kullanımına önem verilmiş ve seviye arttıkça çeşitliliğin arttığı görülmüştür. Kültür bilinci oluşturmaya dair kazanımlara A1 seviyesinde yer verilmediği A2 ve B1 seviyelerinde kültür ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir.

4.2.2.3. Seviyelere göre okuma becerisi

Tablo 5

Seviyelere Göre Okuma Becerisine Yönelik Kazanımlar

A1	A2	B1
- Alfabeedeki harfleri tanır. - Selamlaşma, tanışma ve vedalaşmayla ilgili kelime ve kalıp ifadeleri tanır. - Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır. - Hava durumuyla ilgili kavram ve kalıp ifadeleri tanır. - Sayısal ifadeleri tanır. - Temel soru ifadelerini tanır. - Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler. - Temel kişisel bilgileri belirler. - Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder. - Temel akrabalık adlarını tanır. - Günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan bilgilendirme, yönlendirme ve uyarı içeren levha ve simgeleri tanır.	- Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır. - Sık kullanılan deyimleri bağlamdan hareketle anlamlandırır. - Hava durumuyla ilgili bilgileri belirler. - Sayısal ifadeleri tanır. - Temel soru kalıplarına yönelik bilgileri belirler. - Temel soru ifadelerini tanır. - Kişisel bilgiler içeren metinleri anlar. - Günlük hayattaki basit yönergeleri takip eder.	- Toplumsal yaşam alanlarında kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanır. - Söz varlığı unsurlarını bağlamdan hareketle anlamlandırır. - Bir uzmanlık alanıyla ilgili temel terim ve kalıp ifadeleri anlar. - Bağlamdan hareketle mecazlı ve/veya kalıp ifadeleri anlamlandırır. - Resmî veya özel yazışmalardaki kelime ve kalıp ifadeleri belirler. - Sayısal ifadeleri tanır.

• Temel betimleyici ifadeleri tanır. • Tarih/zaman ifadelerini tanır. • Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini/miktar ifadelerini tanır. • Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. • Metinlerdeki basit karşılaştırma unsurlarını belirler. • Yaygın meslek adlarını ve mesleklerin temel özelliklerini tanır. • Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinlerden temel /ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. • Yardım talebi/izin/rica/özür ifadelerini tanır. • Yol, yön ve adres tarifi içeren basit metinleri anlar. • Metinden konum bildiren basit ifadeleri seçer. • Görsellerle desteklenmiş basit metinleri anlar. • Basit metinlerdeki olayların oluş sırasını belirler. • Hobi/ilgi alanlarının anlatıldığı basit metinleri anlar. • Basit, kısa e-posta ve iletileri anlar. • Kısa ve basit metinlerden kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer. • Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. • Seyahat ve konaklamaya ilişkin temel bilgileri seçer. • Kutlama/tebrik/temenni/davet/teşekkür içerikli basit metinleri anlar. • Bir metinde tercih/teklif bildiren ifadeleri seçer. • Bir metinde tavsiye/uyarı bildiren ifadeleri seçer.	• Bir durum/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder. • Bir ürünün tanıtımı ve/veya kullanımıyla ilgili metinlerdeki bilgileri sıralar. • Okuduğu metinde geçen akrabalık adlarını belirler. • Günlük hayatta sık karşılaşılan bilgilendirme yönlendirme ve uyarı içeren levha ve simgeleri tanır. • Basit betimleyici ifadeleri tanır. • Tarih/zaman ifadelerini tanır. • Günlük hayatta sıklıkla kullanılan ölçü birimlerini/miktar ifadelerini tanır. • Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar. • Bilinen/güncel konularda yazılmış basit metinleri anlar. • Metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler. • Mesleklerle ilgili özellikleri belirler. • Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb.	• Talimat içeren yönlendirmeleri takip eder. • Kullanım kılavuzlarındaki yönlendirmeleri takip eder. • Kişi, yer veya varlıklarla ilgili ayırt edici özellikleri belirler. • Karmaşık betimleyici ifadeleri belirler. • Bilgisayar vb. teknolojik araçlardaki yönerge ve bildirimleri anlar. • Tutarlılık unsurlarını belirler. • Karmaşık metinlerdeki karşılaştırma unsurlarını belirler. • Aynı konuda yazılmış metinleri içerik açısından karşılaştırır. • Metin içi ve/veya metinler arası karşılaştırmalar yapar. • Mesleklerle ilgili özellikleri belirler. • Karmaşık bilgiler içeren duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam metinlerinden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. • Metinlerdeki örtük iletileri belirler. • Bir haber metnindeki yer, kişi, konu/olay ve
--	--	--

• Metinlerdeki temel duygu ifadelerini belirler. • Kişisel görüş bildiren ifadeleri seçer. • Metinlerdeki günlük rutinelere ilişkin ifadeleri belirler. • Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler. • Onay/kabul/ret ifadelerini belirler. • Görsellerle desteklenmiş basit eylemlerin anlatıldığı metinleri anlar. • Bir metinden istenilen bilgileri seçer. • Metnin konusunu ve temel iletisini belirler. • Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır. • Okuma amacını belirler. • Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. • Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder. • Nezaket ifadelerini belirler. • Geçmişe ilişkin olay ve durumları belirler. • Plan/tasarı/hayal bildiren ifadeleri belirler. • Kişisel deneyimleri içeren metinleri anlar. • Yardım talebi/izin/ rica/özür içeren ifadeleri tanır. • Çevresindeki nesnelerin adını tanır. • Çevresindeki yer/ mekân adlarını tanır. • Temel gerekçelendirme ifadelerini belirler.	• metinlerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. • Yardım talebi/izin/ rica/özür içeren ifadeleri tanır. • Metinlerdeki istek/ihtiyaç, şikâyet vb. içeren ifadeleri ve temel iletiyi belirler. • Yol, yön ve adres tarifi içeren metinleri anlar. • Bir haber metnindeki yer, kişi, konu/olay ve zamanla ilgili bilgileri belirler. • E-posta veya mektuplardaki kalıp ifadeleri belirler. • E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar. • Metinde geçen kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer. • Seyahat ve konaklamaya ilişkin bilgileri seçer. • Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. • Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, temenni, taziye, bayram, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler. • Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler.	• zamanla ilgili bilgileri belirler. • Görsellerle oluşturulmuş bir metindeki iletileri belirler. • E-posta veya mektuplardaki iletileri anlar. • Metinlerdeki istek/ihtiyaç, şikâyet vb. içeren ifadeleri ve temel iletiyi belirler. • İş mektuplarındaki iletileri belirler. • Seyahat ve konaklamaya ilişkin bilgileri seçer. • Ulaşım ve ulaşım araçlarına ilişkin temel bilgileri seçer. • Bir şeyin/işin yapılışına ilişkin tarif ve yönergeleri takip eder. • Gözlem ve izlenim içeren ifadeleri belirler. • Yorum ve değerlendirme içeren ifadeleri ayırt eder. • Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar. • Özne ve nesnel yargıları ayırt eder. • Tartışma içeren metinlerdeki temel düşünceleri belirler.
---	--	--

-
- | | |
|--|--|
| • Metinlerdeki tavsiye/uyarı cümlelerini belirler. | • Eğitim veya iş hayatıyla ilgili metinleri anlar. |
| • Metinlerdeki tercih/teklif cümlelerini belirler. | • Onay/kabul/ret/ veya ekleme ifadelerini belirler. |
| • Metinlerdeki duygu ifadelerini belirler. | • Gerekçelendirilmiş görüş ve önerileri belirler. |
| • Metinlerdeki düşünce/görüşleri belirler. | • Metinlerde olay ve bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar. |
| • Öneri ifadelerini belirler. | • Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler. |
| • Metinlerdeki günlük rutinlere ilişkin ifadeleri belirler. | • Öyküleyici bir metnin konusunu, ana fikrini belirler. |
| • Kişisel bilgi ve görüş isteyen/bildiren metinleri (röportaj, anket vb.) anlar. | • Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. |
| • Kabul/ret/onay ifadelerini belirler. | • Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ilgi alanına giren metinleri bulur. |
| • Metinde verilen olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre sıralar. | • İlgi alanlarına yönelik sosyal medya metinlerini takip eder. |
| • Metinlerde geçen gerekçelendirme ifadelerini tanır. | • Bir metinden istenilen bilgileri seçer. |
| • Öyküleyici metinlerdeki olay örgüsü, yer, zaman ve kişileri belirler. | • Metinde geçen kültürel özelliklere ilişkin bilgileri belirler. |
| • Gazete, dergi ve çoklu ortamlardan ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer. | • Plan/tasarı/hayallerini anlatan bir metni anlar. |
| • Bir metinden istenilen bilgileri seçer. | • Metnin konusunu ve temel iletisini belirler. |
-

-
- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Metindeki plan/tasarı/hayalleri anlatan ifadeleri belirler.• Metnin konusunu ve temel iletisini belirler.• Biyografi metinlerini anlar.• Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.• Planlama içeren metinleri anlar.• Karikatür veya mizah içerikli basit metinlerin iletilerini belirler.• Metinleri doğru telaffuzla okur.• Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.• Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.• Okuma amacını belirler.• Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.• Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder.• Görsellerle desteklenmiş öyküleyici bir metnin iletisini anlar. | <ul style="list-style-type: none">• İlgi veya uzmanlık alanına giren metinlerdeki ana ve yardımcı düşünceleri belirler.• Okuduklarında biyografik bilgileri belirler.• Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi gibi görsellerden ihtiyaç duyduğu bilgileri seçer.• Metinlerde sıkça karşılaşılan kısaltmaları anlar.• Metnin içeriğine ilişkin tahminlerde bulunur.• Mizahi unsurları belirler.• Metinleri vurgu, tonlama, durak özelliklerine uygun biçimde okur.• Metindeki anahtar kelimeleri belirler.• Metinlerdeki dolaylı anlatım içeren ifadeleri belirler.• Okuduklarından hareketle çıkarımlar yapar.• Tekrar bildiren ifadeleri belirler.• Metindeki genelleme/şart/varsayım veya olasılık bildiren ifadeleri ayırt eder. |
|--|---|
-

-
- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Görsellerle desteklenmiş ilgi alanına giren metinlerin iletilerini anlar.• Okuduklarındaki/ metindeki temel tutarlılık unsurlarını belirler.• Geçmişe ilişkin olayları/ durumları belirler.• Toplumsal yaşam alanlarına yönelik metinlerde kullanılan kelime ve kalıp ifadeleri tanıır.• Tahmin ifadelerini belirler.• Nezaket ifadelerini belirler.• Hobi/ilgi alanlarına ilişkin metinleri/konuşmaları anlar.• Gözlem ve izlenim içeren ifadeleri belirler.• Gerekçelendirme ifadelerini belirler.• Okuduklarını özetler. | <ul style="list-style-type: none">• Okuduklarını anlamak için başvuru kaynaklarını kullanır.• Okuma amacını belirler.• Okuma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.• Temel bağdaşıklık öğelerinin anlama etkisini fark eder.• Kültürel bağlamlara (gelenekler, kutlama, davet, tebrik, teşekkür, bayram, taziye, anma vb.) uygun kalıp ifadeleri ve anlamlarını belirler.• Tercih/teklif bildiren cümleleri ayırt eder.• Tavsiye/uyarı bildiren cümleleri ayırt eder.• Tahmin ifadeleri içeren bir metni anlar.• Teknolojiyle ilgili söz varlığını belirler.• Geçmişe ilişkin olay/durum/bilgileri anlatan metinleri anlar.• Bilinen ve güncel konulardaki metinleri anlar.• Metinde geçen kişisel bakım ve sağlıkla ilgili bilgileri seçer.• Gerekçelendirme ifadelerini belirler.• Okuduklarını özetler. |
|--|---|
-

- Nezaket ifadelerini belirler

(TYDÖP, 2020, ss.41-66)

Tablo 5’te yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında ortaokul seviyesinde okuma becerisi kazanımları incelenmiştir. A1 seviyesinde toplam 51 kazanım, A2 seviyesinde 67 kazanım ve B1 seviyesinde 71 kazanım olduğu tespit edilmiştir. Kazanımlar incelendiğinde metnin içeriğini anlama, metin türlerini ayırt etme, metinleri oluşturan öğeleri ayırt etme, metinleri yorumlama ve karşılaştırma konularını kapsadığı görülmüştür. Bununla birlikte bilgi kaynaklarının etkili bir şekilde kullanılmasının ve görsel, tablo, grafik gibi materyallerin yorumlanmasının da öğretilmesine programda yer verilmiştir. Metinlerin doğru telaffuz edilmesine ve vurgu, tonlamalara dikkat edilerek okunmasına önem verildiği görülmektedir. Noktalama işaretlerine ve imla kurallarının öğrenilmesine dair herhangi bir kazanıma yer verilmemiş, kültür bilincinin artırılmasına dair kazanımlara A2 ve B1 seviyesinde yer verildiği görülmüştür. Kazanımlarda metin türleri arasında e-posta, sosyal medya metinleri gibi teknoloji ile bağlantılı içerikleri anlamaya yönelik amaçlar yer almaktadır.

4.2.2.4. Seviyelere göre yazma becerisi

Tablo 6

Seviyelere Göre Yazmaya Yönelik Kazanımlar

A1	• A2	B1
• Alfabeedeki harfleri doğru biçimde yazar. • Betimleyici metinler yazar. • Dikte edilen kısa bir metni yazar. • Dinlediği kelime ve basit cümleleri yazar. • Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır.	• Yeni öğrendiği kelimeleri ve kalıp ifadeleri yazar. • Dikte edilen metni yazar. • Dinlediği kelime ve cümleleri yazar. • Dinlediği veya okuduğu bir metni	• Dikte edilen bir metni yazar. • Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır. • Öz geçmiş formu doldurur. • Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili metinler yazar. • Seyahat ve konaklamaya ilişkin formları doldurur. • Kutlama/tebrik/davet mesajları/metinleri yazar.

• Yazılarında sayısal ifadeleri ve rakamları kullanır. • Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır. • Yazılarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır. • Yazılarında temel soru ifadelerini kullanır. • Temel kişisel bilgiler içeren formları doldurur. • Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili kısa ve basit metinler yazar. • Olayları oluş sırasına göre yazar. • Seyahat ve konaklamaya ilişkin basit formları doldurur. • Kutlama/tebrik/temenni/davet mesajları/metinleri yazar. • Tercih/teklif içeren kısa metinler yazar. • Tavsiye/uyarı içeren kısa metinler yazar. • Yazılarında temel gerekçelendirme ifadelerini kullanır. • Duygu durumlarını ifade eden basit metinler yazar. • Duygu ve düşüncelerini içeren özel mektup yazar. • Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar. • Kendisini/ailesini/bir başkasını basit cümlelerle tanıtır.	• kendi cümleleriyle yeniden yazar. • Yazılarında yeni öğrendiği kelimeleri/kalıp ifadeleri kullanır. • Yazılarında soru ifadelerini kullanır. • Temel soru kalıplarına karşılık gelen bilgileri yazar. • Kişisel bilgi içeren formları doldurur. • Kişisel bakım ve sağlıkla ilgili metinler yazar. • Seyahat ve konaklamaya ilişkin basit formları doldurur. • Kutlama/tebrik/davet mesajları/metinleri yazar. • Bir konu/durum hakkındaki duygularını yazılı olarak ifade eder. • Bir konu/durum hakkındaki düşüncelerini yazılı olarak ifade eder. • Yazılarında öneri ifadelerini kullanır. • Tercih/teklif ifadeleri içeren metinler yazar. • Tavsiye/uyarı ifadeleri içeren metinler yazar.	• Tarif ve/veya talimat içeren metinler yazar. • Tercih/teklif/ ifadeleri içeren metinler yazar. • Tavsiye/uyarı ifadeleri içeren metinler yazar. • Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar. • Dolaylı anlatım içeren metinler yazar. • Haber metinleri yazar. • Taslak oluşturarak metinler yazar. • Sosyal medya, günlük/ağ günlüğü (blog) metinleri yazar. • Karşılaştırmaya dayalı metinler yazar. • Meslekleri karşılaştıran metinler yazar. • Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar. • Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici kısa metinler hazırlar. • Betimleyici metinler yazar. • Yazılarında teknolojiyle ilgili söz varlığını kullanır. • Bir olay veya durumu anlatan görselleri betimler. • Geçmişe ilişkin olay/durum/bilgileri anlatan metinler yazar. • Öyküleyici metinler yazar. • Gözlem ve izlenimleri içeren gezi yazıları yazar. • Yazılarında öneri ifadelerini kullanır. • Bir konuya ilişkin görüş ve önerilerini gerekçeleriyle anlatan metinler yazar. • Yorum ve değerlendirmeler içeren metinler yazar. • Gözlem ve izlenim içeren metinler yazar. • Bir sorunun çözümüne ilişkin öneriler içeren metinler yazar.
---	--	--

• Yakın çevresindekileri betimleyen basit metinler yazar. • Günlük hayattaki durumlara uygun basit uyarı ve yönlendirme cümleleri yazar. • Durumlara/günlük ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar. • Günlük hayata ilişkin basit not ve iletiler yazar. • Bilgilendirme/uyarı ve hatırlatma amacıyla kısa ve basit notlar yazar. • Yazılarında basit karşılaştırma ifadelerini kullanır. • Bir mesleği basit cümlelerle tanıtır. • Yol, yön ve adres tarifleri içeren basit metinler yazar. • Yazılarında konum bildiren basit ifadeleri kullanır. • Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan vb. metinler hazırlar. • Görsellerden hareketle basit cümleler yazar. • Görsellerle sunulan bir olayı yazılı olarak ifade eder. • Hava durumuna ilişkin basit metinler yazar. • Hobileri/ilgi alanlarına ilişkin kısa metinler yazar. • Yardım talebi/izin/rica/özür içeren basit metinler yazar. • Basit e-posta iletileri yazar. • Geçmiş olaylara ilişkin basit metinler yazar.	• Günlük rutinlerini basit cümlelerle yazar. • Kendisi, ailesini, bir başkasını tanıtan metinler yazar. Temel niteleyicileri kullanarak betimleyici metinler yazar. • Günlük hayattaki durumlara uygun basit uyarı ve yönlendirme cümleleri yazar. • Günlük hayata ve kişisel ihtiyaçlara yönelik listeler hazırlar. • Yazılarında sayıları rakam ve harfle ifade eder. • Yazılarında ölçü birimlerini/miktar ifadelerini kullanır. • Günlük hayata dair planlar hazırlar. • Günlük hayata ilişkin not ve iletiler yazar. • Bilgilendirme, tavsiye, uyarı ve hatırlatma amacıyla notlar yazar. • Bilgilendirme amaçlı tanıtım yazıları yazar. • Haber metinleri yazar.	• Günlük hayata ilişkin durum/şikâyet/istek içeren metinler yazar. • Resmî yazışmalarda uygun kalıp ifadeleri kullanır. • Biçim ve içerik özelliklerine dikkat ederek resmî yazılar (dilekçe vb.) yazar. • Ayrıntılı e-posta iletileri yazar. • Duygu ve düşüncelerini içeren özel mektup yazar. • Aldığı/almak istediği ürün/hizmetle ilgili yazışmalar yapar. • Zaman ve mantık akışına uygun metinler yazar. Kendisiyle ilgili durum/eğitim süreci veya yaptığı iş hakkında metinler yazar. • Plan/tasarı/hayallerini anlatan metinler yazar. • Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar. • Belli bir aşama ve süreci anlatan metinler yazar. • Cümle bağlayıcılarını kullanarak kısa metinler yazar. • Deyimleri kullanarak kısa metinler yazar. • Metinlerinde bağlama uygun mecazlı ifadeleri kullanır. • Anahtar kelimelerden hareketle metinler yazar. • Aynı kavram alanına giren kelimeleri kullanarak metinler yazar. • Biyografi metinleri yazar. • Belli cümle kalıpları veya ifadeleri farklı şekillerde yeniden yazar. • Duygu ve düşüncelerini gerekçeleriyle yazar.
---	--	--

• Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar. • Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici ve tanıtıcı metinler (menü, liste) hazırlar. • Kişisel deneyimlerini anlatan kısa metinler yazar. • Bilgilendirme amaçlı kısa tanıtım yazıları yazar. • Plan/tasarı/hayallerini anlatan basit metinler yazar. • Yazılarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. • Nezaket ifadelerini kullanır. • Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar. • Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. • Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. • Yazma amacını belirler. • Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. • Yazılarında kişisel görüş bildiren ifadeleri/kalıpları kullanır.	• Görsellerden hareketle cümle veya paragraf yazar. • Görseli verilmiş bir olayı kendi cümleleriyle yazar. • Görsellerle oluşturulmuş öyküleyici bir metni kendi cümleleriyle yazar. • Öyküleyici bir metin yazar. • Görsellerle desteklenmiş bilgilendirici metinler yazar. • Bir olay veya durumu anlatan görselleri betimler. • Ağ günlüğü (blog) veya günlük metinleri yazar. • Yazılarında karşılaştırma içeren ifadelere yer verir. • Bir mesleği tanıtır. • Yol, yön ve adres tarifi içeren metinler yazar. • Yazılarında toplumsal yaşam alanlarına yönelik kelime ve kalıp ifadeleri kullanır. • Hava durumuyla ilgili metinler yazar. • Kendisini, kişisel özelliklerini/ beceri	• Yazılarını bir konu ve ana fikir etrafında planlar. • Okuduklarını/dinlediklerini/izlediklerini özetler. • Yazılarında tahmin ifadelerini kullanır. • Bir ilana yazılı olarak başvurur. • Duyuru, ilan, afiş/broşür veya reklam benzeri metinler hazırlar. • Basit raporlar yazar. • Deneme yazar. • Giriş, gelişme ve sonuç paragrafları yazar. • Metinlerinde kısaltmalara yer verir. • Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar. • Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır. • Yazılarında tekrar bildiren ifadeleri kullanır. • Yazma amacını belirler. • Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanır. • Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır. • Yazım kurallarına dikkat ederek yazar. • Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar. • Nezaket ifadelerini kullanır. • Yazılarında öznel ve nesnel yargı cümleleri kullanır.
---	--	--

ve uğraşlarını
anlatan metinler
yazar.

- Yazılarında
gerekçelendirme
ifadelerini kullanır.
 - Gözlem ve izlenim
içeren basit metinler
yazar.
 - Günlük hayata
ilişkin
durum/şikâyet/istek
içeren metinler
yazar.
 - Biçim ve içerik
özelliklerine dikkat
ederek resmî yazılar
(dilekçe vb.) yazar.
 - E-posta iletileri
yazar.
 - Duygu ve
düşüncelerini içeren
özel mektup yazar.
 - Yazılarında
teknolojiyle ilgili
söz varlığını
kullanır.
 - Bir etkinliğin
anlatıldığı metinler
yazar.
 - Kendisiyle ilgili bir
durum veya süreç
içeren metinler
yazar.
 - Geçmiş
olaylara/durumlara
ilişkin metinler
yazar.
-

-
- Plan/tasarı/hayalleri ni anlatan metinler yazar.
 - Geleceğe yönelik tahminler/çıkarımlar içeren metinler yazar.
 - Yazılarında sık kullanılan deyimlere yer verir.
 - Biyografi metinleri yazar.
 - Kısa ve basit bir metni kendi cümleleriyle yeniden yazar.
 - Bağdaşıklık unsurlarına dikkat ederek metinler yazar.
 - Afiş, bilet, broşür, duyuru, ilan, menü vb. metinler hazırlar.
 - Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.
 - Yazım kurallarına dikkat ederek yazar.
 - Yazma amacını belirler.
 - Yazma amacına uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanır.
 - Harita, kroki, grafik, tablo, zaman çizelgesi ile ifade edilmiş bilgileri yorumlayarak yazar.
-

-
- Yazılarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
 - Ürünlere veya hizmetlere ilişkin yönergeler oluşturur.
 - Yazılarında tahmin ifadelerini kullanır.
 - Yazılarında tekrar bildiren ifadeleri kullanır.
 - Olay/bilgileri zaman ve mantık akışına göre yazar.
 - Bir sürecin aşamalarını anlatan basit metinler yazar.
 - Yazılarında nezaket ifadelerini kullanır.
 - Hobilerine/ilgi alanlarına ilişkin metinler yazar.
 - Yazılarında yardım talebi/izin/rica/özür ifadelerini kullanır.
 - Yazılarında duygu/düşünce/görüş bildiren ifadeleri/kalıpları kullanır.
 - Yazılarında tarih/zaman ifadelerini kullanır

(TYDÖP, 2020, ss.41-66)

Tablo 6’da yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında ortaokul seviyesinde yazma becerisi kazanımları incelenmiştir. A1 seviyesinde toplam 51 kazanım, A2 seviyesinde 74 kazanım ve B1 seviyesinde 67 kazanım olduğu tespit edilmiştir. Diğer becerilerde en çok

kazanıma B1 seviyesinde yer verilmişken yazma becerisine dair kazanımlara bakıldığında en çok kazanım A2 seviyesinde yer almaktadır. Türkçe öğretim programında yazma kazanımlarına bakıldığında öğrencilerin şiir, hikâye, bilgilendirici metin, form, dilekçe vb. metin türlerini yazmaları, yazma stratejilerini kullanmaları, noktama işaretlerine ve yazım kurallarını doğru kullanmaları, günlük kelimelere, atasözlerine, deyimlere ve özdeyişlere yer vermeleri, dikte edilen metinleri yazmalarının amaçlandığı görülmüştür. Dilbilgisi kurallarına kazanımlar arasında yer verilmezken söz varlığının aşamalı artması hedeflenmektedir. A2 ve B1 seviyelerinde düşünceyi geliştirme yollarını kullanma kazanımının yer aldığı ve kültür bilincini arttırmaya yönelik herhangi bir kazanıma yer verilmediği görülmüştür.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programını içerik açısından incelendiğinde dört temel dil becerisine ait kazanımlar dil seviyelerine göre ele alınmıştır. Yurt içinde uygulanan ortaokul programında A1, A2 ve B1 seviyelerinin yer aldığı görülmektedir. Kazanımların sarmal olarak hazırlandığı ve seviye arttıkça kapsamının da arttığı görülmektedir. Dinleme/İzleme kazanımlarına bakıldığında öğrencilerin dinlediklerini/ izlediklerini anlaması, yorumlaması, değerlendirmesi ve farklı amaçlara yönelik dil kullanımlarını anlamaları üzerinde durulmuştur. Konuşma becerisi, sözlü etkileşim ve sözlü üretim olarak iki başlık altında ele alınmıştır. Akıcı ve anlaşılabilir bir şekilde konuşma, kelimeleri ve beden dilini kullanarak etkileşim kurma, kendini tanıtmak, bir şeyi betimleme, görsel unsurları açıklama, sunum yapma gibi durumlarda Türkçeyi yeterli derecede konuşma becerisini edinmeleri hedeflenmiştir. Okuma becerisi kazanımları incelendiğinde okuduğunu anlama, yorumlama, değerlendirme ve karşılaştırma yapma konularında öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır. Farklı metin türlerine ve metinlerin öğelerine de yer verildiği görülmektedir. Yazma becerisi kazanımlarında ise farklı metin türlerinin yazılması, yazma stratejilerinin kullanılması, noktalama işaretlerine ve yazım kurallarına uyulması, söz varlığını genişletilmesi yer almaktadır. Tüm becerilerin kazanımlarında dil yapılarına dair açıklamalar bulunulmamasına rağmen izlenceler içinde her temaya uygun olarak dil yapıları belirlenmiştir. Tüm beceriler için belirlenen kazanım sayılarına bakıldığında en çok konuşma becerisine yönelik kazanımlar olduğu ardından sırasıyla yazma, okuma ve dinleme becerilerine yönelik kazanımlar olduğu saptanmıştır. Bu veriden yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında üretmeye dayalı becerilere öncelik verildiği sonucuna ulaşılmaktadır.

4.2.3. Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik bulgular ve yorum

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında "Program'ın Uygulanmasına Dair Öneriler" başlığı altında öğrenme ve öğretme sürecine dair bilgiler verilmiştir. Temel dil becerilerinin iletişimsel yaklaşımla yapılandırılması ve dilin işlevselliği ön planda tutularak programın hazırlanmış olduğu belirtilmiştir. Kazanımlar sarmallık ve ardışıklık ilkeleri dikkate alınarak seviyelere uygun temalar etrafında düzenlendiği ayrıca öğretmenlerin ve materyal hazırlayanların faydalanabileceği izlencelerin programda yer aldığı görülmüştür. Programda izlencelerin tavsiye amacıyla oluşturulduğu ve öğretmenlerin izlenceleri hedef kitlenin hazır bulunuşluk seviyesine göre düzenleyebilecekleri belirtilmiştir. Öğretme- öğrenme sürecine dair programda yer alan özellikler şu şekildedir:

- Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri ve ihtiyaçları gibi bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğretme ve öğrenme sürecinin planlanması vurgulanmaktadır.
- Etkinlikler temel dil becerilerinin birbirlerini destekleyecek şekilde bütünleşik olarak yapılmasına dikkat edilerek planlanmaktadır.
- Öğrencilerin derse ilgi duymalarını, derse aktif katılım sağlamalarını, eski öğrenmelerini geliştirmelerini, yanlış öğrenmelerini düzeltmelerini sağlayacak etkinliklerin yapılması önerilmektedir.
- Dil öğreniminin sadece ders içi etkinliklerle gerçekleşmeyeceği belirtilerek ders dışında öğrenmenin devam etmesi için öğrencilere öğrenme stratejilerini geliştirmeleri için görevler verilmekte ve yaptıkları görevlere geri bildirimde bulunulmaktadır.
- Kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için sınıf içi ve dışı faaliyetlerde hedef dilin kullanımı önemli görülmekte ve standart Türkçenin kullanılması istenmektedir.
- Ders planlamalarında ve hazırlanan materyallerde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen "kişisel alan, kamusal alan ve eğitim alanı" bağlamlarında kullanılan dil işlevlerine yer verilmektedir.
- Öğrencilerin bulundukları sosyokültürel şartlarla ilişkilendirilen etkinliklerin daha anlamlı ve kalıcı olacağı vurgulanmaktadır. Kültürlerarası etkileşim kurulması için hedef dil ve kültürle örtüşen özelliklere yer veren içeriklerin kullanılması sağlanmaktadır.

- Dil bilgisi konuları doğrudan öğrenme sürecinde yer almaması gerektiği belirtilmiştir. Yazılı ve sözlü üretimi destekleyecek şekilde aşamalı ve tamamlayıcı bir şekilde dil bilgisine yer verilmiştir. Dil bilgisi öğretiminde işlevsel yaklaşım benimsenmiştir.
- Öğrencilerin dili çevrim içi ortamlarda kullanabilmesini amaçlayan etkinliklere yer verilmektedir.
- Ders kazanımlarının ve materyallerinin Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde belirtilen yetkinlikler ve 21. yüzyıl becerilerini esas alan bir yaklaşım oluşturulmaktadır. (TYDÖP,2020, ss. 35-37)

Yukarıda verilen bulgulara bakıldığında programda öğrenme ve öğretme yaklaşımlarına yer verildiği, dört temel dil becerisinin öğretiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalandığı görülmüştür. Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı etkinlikler planlandığı, öğrenci merkezli bir öğretim süreci amaçlandığı görülmüştür. Öğretme ve öğrenme sürecinde iletişimsel bir yaklaşımın hakim olduğu, kazanımların işlevsel ve sarmal bir şekilde belirlenmesine önem verildiği ve hem ders içi hem de ders dışı etkinliklere yer verildiği görülmüştür. Öğretmenlere programı uygularken özerklik verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğretim sürecinde hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından kullanılmasına yer verildiği görülmüştür.

4.2.4. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular ve yorum

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programında "Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı" başlığı altında ölçme ve değerlendirmeye dair bilgiler verilmiştir. Hem süreç hem de sonuç odaklı bir yaklaşımın benimsendiği belirtilmiştir. Öğretim sürecinde tanılayıcı, geliştirici ve özetleyici değerlendirme yapılmasının öğrenciler için daha faydalı olduğu vurgulanmaktadır. Programda ölçme ve değerlendirme sürecinin esnek ve güncellenebilir bir şekilde iletişimsel bağlamda öğrencilerin hem bilişsel özellikleri hem de öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak yapılması, öğretim yöntemleriyle uyumlu olan değerlendirme tekniklerinin kullanılması, ölçme ve değerlendirme teknikleri belirlenirken programdaki tüm kazanımları kapsamaması ve ölçme amacına uygun olması vurgulanmaktadır. Programda her beceriye yönelik önerilen ölçme ve değerlendirme teknikleri belirtilmiştir. Görüşme, anlama testleri, boşluk doldurma, cümle doğrulama tekniği, gözlem, dereceli puanlama anahtarı,

kontrol listeleri, ürün dosyası, öz, akran, grup ve tutum değerlendirme ölçeği programda kullanılan başlıca ölçme ve değerlendirme teknikleri arasında yer almaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretim programından edinilen bulgular değerlendirildiğinde kazanım odaklı bir ölçme değerlendirmenin benimsendiği ve hem süreç hem de sonuç odaklı bir yaklaşımın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin değerlendirme sürecinde sahip olduğu özelliklerin dikkate alınması hem özdeğerlendirme, grup değerlendirmesi gibi modern hem geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin dil becerilerine uygun bir şekilde kullanılması programda vurgulanan konulardır.

4.3. Amerika Birleşik Devletleri ikinci dil öğretim programına yönelik bulgular ve yorum

Kaliforniya Eğitim Bakanlığı 2010 yılında Kaliforniya'daki tüm okullar için ortak öğrenme standartları belirlemiştir. Tüm okullardaki öğrencilerin ortak öğrenme standartlarında belirtilen aynı yüksek beklentilere tabi tutulması gerektiğine inanılmaktadır. Ancak Kaliforniya Eğitim Bakanlığı bu standartları belirlerken eyaletin sahip olduğu geniş öğrenci yelpazesine ve belirlenen standartların genelliğine dikkat ederek ortak öğrenme standartlarıyla uyumlu olan ve destekleyici niteliğe sahip bir dil gelişim programını gerekli bulmuştur. İngilizce öğrenen öğrencilere sınıf içinde ve dışında başarının temelini oluşturan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirerek İngilizce 'de yetkinlik kazanmalarını sağlayacak “İngilizce Dil Gelişimi Programı” hazırlanmıştır. İngilizce dil gelişimi programı İngilizce öğrenenler yoğun akademik içerikle meşgul olurken dil gelişimini desteklemeyi amaçlar. Bu amacı gerçekleştirmek için İngilizce Dil gelişim standartları belirlenmiştir. Bu çalışmada bu öğretim programı Kaliforniya ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programı olarak bahsedilmiştir.

Kaliforniya İngilizce Dil Gelişim Standartları, Kaliforniya okullarında anaokulundan 12. sınıfa (K-12) kadar olan İngilizceyi yeni bir dil olarak öğrenenler için bir temel sağlar, böylece her İngilizce öğrencisi akademik konulara erişebilir, onlarla etkileşime girebilir ve eyaletin üniversite ve kariyer hazırlığı için konu standartlarını yerine getirebilir.

Kaliforniya'daki İngilizce öğrenen öğrenciler, Kaliforniya okullarına dünyanın dört bir yanından ve Kaliforniya'nın içinden gelmektedir. Bu öğrenciler farklı kültürel ve dilsel geçmişleri, örgün eğitim deneyimleri, anadil ve İngilizce okuryazarlık düzeyleri, göçmenlik

deneyimleri ve sosyoekonomik düzeylerinin yanı sıra ev, okul ve toplumdaki diğer deneyimleriyle gelirler. İngilizce dil gelişim standartlarını merkeze alan farklı tür programlara katılarak dil becerilerini geliştirebilirler. İngilizce öğrenenler eyalete yeni gelen öğrencilere yönelik yapılandırılmış yoğun bir programa, İngilizce öğrenenlerin destek eğitim aldığı ana bir programa, İngilizce öğrenenler için özel oluşturulmuş bir sınıfa veya iki dilli bir programa dâhil edilebilirler. Eğitimciler İngilizce öğrenenleri okul başarısına ulaşmaları için hangi programa dahil edeceklerine ve onları nasıl destekleyeceklerine doğru karar vermeleri için öğrencilerin bulunduğu bilişsel aşamasını, öğrencilerin ana dilinde okuryazarlığının olup olmadığını ve İngilizceyi daha önce öğrenmeye başlayıp başlamadığını dikkate almaları gerekmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri Kaliforniya eyaleti ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programı ortaokul seviyesi olarak 6-7 yaş aralığı için belirlenen amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme bilgileri incelenmiştir.

4.3.1. Amaçlar ile ilgili bulgular ve yorum

Kaliforniya ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programı hazırlanırken Kaliforniya çekirdek standartlar dikkate alınmış ve İngilizce öğrenenlerin başta dil sanatları ve okuryazarlık olmak üzere sosyal bilgiler, bilim dersleri ve teknik derslerini anlayacak ve hedeflenen kazanımlara ulaşacak kadar ileri düzeyde bir İngilizce bilgisine ulaşmalarını hedeflemiştir. Kaliforniya İngilizce Dil Gelişim Standartları, farklı amaçlar doğrultusunda dil kullanıcılarının çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak üzere tasarlanmıştır. Kaliforniya İngilizce Dil Gelişim Standartlarının amaçları aşağıda belirtilmiştir:

- İngilizce öğrenenlerin çeşitli bağlamlarda İngilizce diliyle ilgili bilmesi ve yapabilmesi gerekenlere ilişkin beklentileri belirlemek
- İngilizce öğrenenlerin çeşitli bilişsel ve dilsel görevlerde çeşitli gelişim aşamalarında İngilizce dil yeterliliklerini yansıtan net gelişimsel kriterleri belirlemek
- Öğretmenlere, İngilizce öğrenenler için zengin bir eğitim sunmaları amacıyla bir temel sağlamak, böylece öğretmenler öğrencilerinin İngilizce yeterliliğini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve İngilizce öğrenenlerin sınıf düzeyinde akademik başarı standartlarını karşılamaya hazırlayabilirler.

- Ebeveynlere, velilere, ailelere ve diğer bakıcılara, çocuklarının dil ve bilişsel gelişimini evde desteklemeye devam edebilmeleri için öğrenmede kaydedilen ilerlemeyi tartışabilecekleri bir araç sağlamak
- Müfredat geliştiricilere, İngilizce öğrenenler için anlaşılabilir, dilsel ve akademik açıdan zengin müfredat ve öğretim materyalleri oluşturma konusunda rehberlik etmek
- Kaliforniyalı eğitimcilerin, tüm İngilizce öğrenenlerin üniversiteye ve kariyere hazır olmaları için gereken İngilizce dil bilgisi, becerileri ve yeteneklerinde ilerleme kaydetmelerini sağlamalarına yardımcı olan İngilizce Dil Gelişim Standartları değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesine rehberlik edecek bir çerçeve sağlamak.

İngilizce öğrenenler, İngilizce dil gelişim seviyelerinde ilerlerken aynı zamanda yüksek düzeyde İngilizce dil sanatları, matematik, fen ve sosyal bilgiler içeriğine ve diğer konulara tam erişime sahip olmalıdır. İngilizce dil gelişim standartları İngilizce dil ve okuryazarlık standartları ile uyumludur ve İngilizce dil gelişimi için özel olarak tasarlanmış derslere ek olarak tüm akademik içerik alanlarında İngilizce dil ve okuryazarlık becerilerine uygulanmak üzere tasarlanmıştır. Ders içeriklerini öğrenmelerinin yanı sıra öğrencilerin çeşitli konular ve içerik alanlarında sürekli diyaloga katılmaları, düşüncelerini açıklamaları ve başkalarının fikirlerini geliştirmeleri, argümanlar oluşturmaları ve konumlarını sağlam kanıtlarla ikna edici bir şekilde gerekçelendirmeleri ve çeşitli bilgilendirici ve edebi metin türlerinde etkili bir şekilde yazılı ve sözlü metinler üretmeleri beklenir. İngilizce öğrenenler ise bu zorlu akademik faaliyetlere başarıyla katılırken aynı zamanda ileri düzeyde İngilizce yeterliliklerini de geliştirmeleri gerekir. Kaliforniya İngilizce dil gelişim standartları bu ikili çabayı desteklemek için standartları daha az, daha net ve daha yüksek standartlar olarak kategorileştirmiştir:

Daha az: Gelişim ve başarı için gerekli ve esas olan standartlar

Daha net: Müfredat ve değerlendirmelerle net bağlantıları olan tutarlı bir standartlar bütünü

Daha yüksek: Yüksek dil yeterliliği gerektiren İngilizce dil sanatları dersleri için Kaliforniya geneli temel öğrenme yüksek standartlarına uyum

Kaliforniya dil gelişim standartları, hedeflenen kazanımları üç farklı kategoriye ayırarak iki önemli fayda sağlamaktadır. İlk olarak, İngilizce dil gelişim standartları öğrencilerin hem İngilizce dil becerilerini geliştirmeleri hem de içerik konularında ilerlemeleri hedeflenir. İkinci olarak, İngilizce dilinin belirli iletişimsel amaçlara yönelik farklı bağlamlarda nasıl kullanıldığına dair İngilizce öğrenenlerin farkındalığını geliştirmek için öğretmenlere

rehberlik eder. Özetle hem iletişim hem de dil bilgisi alanında İngilizce öğrenenleri desteklenmesini sağlar. Bahsedilen bu iki alana odaklanarak eğitimciler bu programın aşağıda belirtilen amaçlarına etkili bir şekilde ulaşmalarını sağlayabilir:

- Çeşitli edebi ve bilgilendirici metin türlerini okumak, analiz etmek, yorumlamak ve oluşturmak
- Dilin anlam oluşturmak için nasıl karmaşık, dinamik ve sosyal bir kaynak olduğu ve içeriğin farklı metin türlerinde ve disiplinlerde amaca ve hedef kitleye bağlı olarak metin yapısı, dil özellikleri ve kelime dağarcığı kullanılarak nasıl düzenlendiği konusunda bir anlayış geliştirmek
- İngilizcenin farklı dillerinin ve varyasyonlarının var olduğunun farkında olmak ve kendi dillerini ve kültürlerini İngilizce yeterliliklerini geliştirmede değer verilecek ve yararlanılacak kaynaklar olarak tanımak
- Soru sorarak, uygun şekilde yanıt vererek ve faydalı geri bildirimler sağlayarak sınıf ve grup tartışmalarına aktif olarak katkıda bulunmak
- Sözlü ve multimedya sunumları, yazma ve iş birliğine dayalı konuşmalar yoluyla içerik bilgisini göstermek
- Bağlama göre dil değiştirme konusunda yetkinlik geliştirir.
- Farklı metin türlerinde ve disiplinlerde amaca ve hedef kitleye bağlı olarak metin yapısı, dil özellikleri ve kelime dağarcığı kullanılarak bir dil içeriğini nasıl şekillendiğini öğretmek

Yukarıda belirtildiği üzere İngilizce ikinci dil öğretimi programının amaçları incelendiğinde öğrencilerin İngilizcede temel becerileri edinmelerinin ve bu becerilerini ileri düzeyde kullanabilmelerinin (analiz etme, yorumlama, üretme) amaçlandığı görülmektedir. Öğrencilerin kendi dilleri ve kültürlerini İngilizce öğrenmek için kullanmaları ve çok dillilik bilinci kazanmaları istenmektedir. Öğrenme ortamında aktif katılım sağlamaları ve dili bağlamına uygun olarak kullanma konusunda yetkinlik kazanmaları teşvik edilmektedir.

4.3.2. İçerik ile ilgili bulgular ve yorum

2010 yılında hazırlanan Kaliforniya İngilizce dil gelişim standartları programın geneli için belirlenen temel ilkeleri genişleterek ve İngilizce dil sanatları ve okuryazarlık için belirlenen

Kaliforniya geneli temel standartlarına karşılık gelecek şekilde standartları üç bölüm olarak yapılandırmıştır:

- Anlamli yollarla etkileşim kurma
- İngilizcenin nasıl işlediğini öğrenme
- Temel okuryazarlık becerilerini kullanma

İlk bölüm olan anlamli yollarla öğrenme iş birliğine, üretmeye ve yorumlamaya yönelik etkileşim olarak üç alt başlığa ayrılmıştır. İngilizcenin nasıl işlediğini öğrenme adlı bölüm bağlantılı metinlerin yapılandırılması, fikirlerin genişletilmesi ve zenginleştirilmesi ile fikirlerin birleştirilmesi ve yapılandırılması olarak üç alt başlığa ayrılmıştır. Son bölüm olan temel okuryazarlık becerilerini kullanma ise sözlü ve yazılı beceriler olarak iki alt başlıkta ele alınmıştır. Dil gelişim standartları tüm ortaokul seviyesinde (6.,7. ve 8. Sınıflar) aynı bölümlerden oluşmaktadır. Sınıf seviyelerine göre kazanımlarda bir değişiklik görülmemekte kazanımların aşamalı olarak en temelden en yüksek seviyeye doğru yapılandırıldığı görülmektedir. Aşağıdaki tablo programın bölümleri hakkında genel bir bakış sunması için oluşturulmuştur.

Tablo 7

İngilizce Dil Gelişim Standartlarına Genel Bakış

İngilizce Dil Gelişim Standartlarına Genel Bakış			
Altıncı, Yedinci, Sekizinci Sınıflar			
I.BÖLÜM	Anlamli yollarla etkileşim kurma		
	İşbirliğine yönelik etkileşim	Yorumlamaya yönelik etkileşim	Üretmeye yönelik etkileşim
II.BÖLÜM	İngilizcenin nasıl işlediğini öğrenme		
	Bağlantılı metinlerin yapılandırılması	Fikirlerin genişletilmesi ve zenginleştirilmesi	Fikirlerin birleştirilmesi ve yapılandırılması

III.BÖLÜM Temel okuryazarlık becerilerini kullanma

Sözlü beceriler	Yazılı Beceriler
-----------------	------------------

Programın içeriği Tablo 7’de belirtilen bölümlere göre incelenecektir.

4.2.2.1. Anlamli yollarla etkileşim kurma

Tablo 8

İşbirliğine Yönelik Etkileşim

Gelişmekte olan	Genişleyen	Köprü kuran
Bilgi/fikir alışverişi	Bilgi/fikir alışverişi	Bilgi/fikir alışverişi
Evet- Hayır ve bilgi sorularını sorup yanıtlayarak ve basit ifadeler kullanarak bilindik konular hakkında fikir alışverişinde bulunma ve düşüncelerini ifade etme	Sınıf, grup ve partner tartışmalarında sıra alma kurallarına uyarak tartışmaya katkıda bulunma, ilgili sorular sorma, diğerlerini onaylama, ilgili bilgilerin eklenmesi ve temel fikirleri başka kelimelerle ifade etme.	Sınıf, grup ve partner tartışmalarında sıra alma kurallarına uyarak tartışmaya katkıda bulunma, ilgili sorular sormak, diğerlerini onaylamak, ilgili bilgi ve kanıtların eklenmesi, temel fikirleri başka kelimelerle ifade etme, yanıtlar doğrultusunda konuşmayı geliştirme ve faydalı geri bildirimler sağlama.
Yazılı İngilizce aracılığıyla etkileşim kurma	Yazılı İngilizce aracılığıyla etkileşim kurma	Yazılı İngilizce aracılığıyla etkileşim kurma
Akranlarıyla kısa yazılı alışverişlerde bulunma ve uygun olduğunda teknolojiyi kullanarak bilindik konularda basit yazılı metinler üzerinde işbirliği yapma.	Akranlarıyla daha uzun süreli yazılı paylaşımlarda bulunma ve uygun olduğunda teknolojiyi kullanarak çeşitli konularda daha ayrıntılı yazılı metinler üzerinde iş birliği yapma.	Akranlarıyla genişletilmiş yazılı paylaşımlarda bulunma ve uygun olduğunda teknolojiyi kullanarak çeşitli konularda karmaşık yazılı
Fikirleri destekleme ve başkalarını ikna etme	Görüşleri destekleme ve ikna etme	
Akranlarıyla kısa yazılı etkileşimlerde bulunma ve uygun		

olduğunda teknolojiyi kullanarak bilindik konularda basit yazılı metinler üzerinde iş birliği yapma	Görüşmelerde başkalarıyla müzakere etme veya başkalarını ikna etme (örneğin, karşı argümanlar sunmak için) Açık cevapların yanı sıra öğrenilen ifadelerin genişletilmiş bir kalıbını kullanarak (X'e katılıyorum, ama ...) cevap verme	metinler üzerinde iş birliği yapma. Görüşleri destekleme ve ikna etme Öğrenilen çeşitli ifadeleri kullanarak konuya uygun bir giriş yaparak başkalarıyla müzakere etme veya onları ikna etme (örneğin, çoklu bakış açılarını yansıtmak için), Açık cevapların yanı sıra dolaylı bir şekilde konuşma (örneğin, X dediğini duydum ve Gabriel az önce Y'ye işaret etti)
Dil seçimlerinin uyarlanması	Dil seçimlerinin uyarlanması	Dil seçimlerinin uyarlanması
Dil seçimlerinin sosyal ortama (ör. sınıf, teneffüs) ve hedef kitleye (ör. akranlar, öğretmen) göre uyarlanması	Dil seçimlerinin amaca (ör. açıklama, ikna etme, eğlendirme), göreve ve hedef kitleye göre uyarlanması	Dil seçimlerini göreve (ör. bir fen deneyini kolaylaştırmak, bir yazı ödevi hakkında akran geri bildirimi sağlamak), amaca ve hedef kitleye göre uyarlanması

(CDE, 2014a, s. 88)

Tablo 8’ de belirtildiği üzere işbirliğine yönelik etkileşim için her seviye için 4 kazanım belirlendiği görülmüştür. Bu kazanımlarda ikinci dilde dört temel dil becerisine yönelik etkinliklerle etkili iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesi vurgulanmıştır. Karşılıklı olarak sözlü ve yazılı olarak fikir alışverişinde bulunabilme, düşüncelerini ifade edebilme, bir düşüncüyü destekleme veya karşı tarafı bir düşünceye ikna etme amacıyla dilin kullanılmasının hedeflendiği görülmüştür. Öğrencilerin iletişim kurmak için bilgi teknolojilerini de kullanmasına önem verilmiştir. Öğrencilerin dili bulundukları ortama, hedef kitleye ve konuşmanın amacına uygun bir şekilde kullanmalarına ve iletişim kurmak için bilgi teknolojilerinden faydalanmalarına önem verilmiştir.

Tablo 9

Yorumlamaya Yönelik Etkileşim

Gelişmekte olan	Genişleyen	Köprü kuran
5. Aktif dinleme	5. Aktif dinleme	5. Aktif dinleme
Sözlü sunum etkinliklerinde teşvik edici ve güçlü bir destek ile temel soruları sorarak ve yanıtlayarak aktif dinlediğini gösterme	Sözlü sunum etkinliklerinde, ara sıra yönlendirme ve orta düzeyde destekle detaylı sorular sorarak ve yanıtlayarak aktif dinlediğini gösterme	Sözlü sunum etkinliklerinde çok az yönlendirme ve destek ile ayrıntılı sorular sorarak ve yanıtlayarak sözlü sunum etkinliklerinde aktif dinlediğini gösterme
6. Dikkatli okuma/izleme	6. Dikkatli okuma/izleme	6. Dikkatli okuma/izleme
a. Sınıf düzeyindeki çeşitli metinleri dikkatli okuyarak ve multimedya izleyerek fikirleri, olguları ve metin ilişkilerini (ör. karşılaştırma/zıtlık, neden/sonuç, problem/çözüm) güçlü bir destekle açıklama	a. Sınıf düzeyindeki çeşitli metinleri dikkatli okuyarak ve multimedya izleyerek fikirleri, olguları ve metin ilişkilerini (ör. karşılaştırma/zıtlık, neden/sonuç, problem/çözüm) orta derecede bir destekle açıklama	a. Sınıf düzeyindeki çeşitli metinleri dikkatli okuyarak ve multimedya izleyerek fikirleri, olguları ve metin ilişkilerini (ör. karşılaştırma/zıtlık, neden/sonuç, problem/çözüm) az bir destekle açıklama
b. Sınıf düzeyindeki metinlerin dikkatli okunmasına ve multimedya izlenmesine dayalı olarak elde edilen çıkarım ve sonuçları sık kullanılan bazı fiilleri kullanarak (ör. gösterir ki, dayanarak) ifade etme	b. Sınıf düzeyindeki metinlerin dikkatli okunması ve multimedyanın izlenmesine dayalı olarak elde edilen çıkarımları ve sonuçları çeşitli fiiller kullanarak (ör. önerir, yol açar.) ifade etme	b. Sınıf düzeyindeki metinlerin yakından okunması ve multimedyanın izlenmesine dayalı olarak elde edilen çıkarımları ve sonuçları akademik fiiller (ör. şunu belirtir, etkiler) kullanarak ifade etme
c. Bilinen konulardaki bilinmeyen ve çok anlamlı kelimelerin anlamını belirlemek için morfoloji bilgisini (ör. ekler, kökler ve temel kelimeler), bağlamı, referans materyalleri ve görsel ipuçlarını kullanma	c. Bilinen ve yeni konulardaki bilinmeyen ve çok anlamlı kelimelerin anlamını belirlemek için morfoloji bilgisini (ör. eker, kökler ve temel kelimeler), bağlamı, referans materyalleri ve görsel ipuçlarını kullanma	c. Çeşitli yeni konulardaki bilinmeyen ve çok anlamlı kelimelerin anlamını, figüratif ve çağrışımsal anlamları da dahil olmak üzere belirlemek için morfoloji bilgisini (ör. ekler, kökler ve temel kelimeler), bağlamı, referans materyalleri ve görsel ipuçlarını kullanma
7. Dil kullanımlarının değerlendirmesi	7. Dil kullanımlarının değerlendirilmesi	7. Dil kullanımlarının değerlendirilmesi
Yazarların ve konuşmacıların fikirleri sunmak veya argümanları kanıt göstermek için (ör. kanıt	Yazarların ve konuşmacıların fikirleri sunmak veya argümanları kanıt göstermek için (ör. kanıt sunmak için kullanılan kesin	7. Dil kullanımlarının değerlendirilmesi

sunmak için kullanılan kesin kelimeleri veya bir anlam değişikliğine işaret etmek için kullanılan ifadeleri tanımlama) dili ne kadar iyi kullandıklarını büyük bir destek yardımıyla açıklama	kelimeleri veya bir anlam değişikliğine işaret etmek için kullanılan ifadeleri tanımlama) dili ne kadar iyi kullandıklarını orta derece bir destek alarak açıklama	Yazarların ve konuşmacıların fikirleri sunmak veya argümanları kanıt göstermek için (ör. kanıt sunmak için kullanılan kesin kelimeleri veya bir anlam değişikliğine işaret etmek için kullanılan ifadeleri tanımlama) dili ne kadar iyi kullandıklarını az bir destek yardımıyla açıklama
8. Dil kullanımlarını analiz etme	8. Dil kullanımlarını analiz etme	8. Dil kullanımlarını analiz etme
İfade tarzının veya benzer anlama sahip farklı ortak dinleyiciler üzerinde nasıl farklı etki yarattığını ifade etme	İfade tarzının veya benzer anlama gelen farklı kelimelerin veya mecazi dilin nasıl anlam farklılıkları oluşturduğunu ve izleyici üzerinde farklı etkiler oluşturduğunu ifade etme	İfade tarzının, benzer anlama gelen farklı kelimelerin veya mecazi dilin anlam farklılıklarını, nüansları ve izleyici üzerinde farklı etkiler oluşturduğunu ifade etme

(CDE, 2014a, s. 89-90)

Tablo 9’ da belirtildiği üzere yorumlamaya yönelik etkileşim için her seviyede 4 kazanım belirlendiği görülmüştür. Bu kazanımlarda aktif dinleme, dikkatli okuma/izleme, dilin kullanımının değerlendirme ve analiz etme yer almaktadır. Öğrencilerin, sözlü içerikleri aktif bir şekilde dinleyip temel sorular sormaları, metinleri ve multimedya içeriklerini dikkatlice okuyup/izleyip anladıkları hakkında açıklama ve çıkarımlar yapabilmeleri amaçlanmaktadır. Ayrıca dil farkındalığını arttırmak için kullanılan dili değerlendirme ve analiz etme becerisi üzerinde durulmuştur.

Tablo 10

Üretmeye Yönelik Etkileşim

Gelişme	Genişleme	Bağlantı kurma
---------	-----------	----------------

9. Sunum	9. Sunum	9. Sunum
Çeşitli konular ve içerik alanları hakkında kısa, sözlü sunumlar planlama ve sunma.	Fikirleri desteklemek için ayrıntıları ve kanıtları kullanarak çeşitli konular ve içerik alanları hakkında daha uzun, sözlü sunumlar planlama ve sunma	Fikirleri desteklemek için ayrıntıları ve kanıtları kullanarak ve ifade etme anlayışını geliştirerek çeşitli konular hakkında daha uzun sözlü sunumlar planlama ve sunma
10. Yazma	10. Yazma	10. Yazma
a. İş birliği içinde ve bağımsız bir şekilde kısa edebi ve bilgilendirici metinler (örneğin, yağmur ormanlarının korunmasına yönelik bir argüman) yazma	a. İş birliği içinde ve bağımsız bir şekilde daha uzun edebi ve bilgilendirici metinler (örneğin, yağmur ormanlarının korunmasına yönelik bir argüman) yazma	a. Daha uzun ve ayrıntılı edebi ve bilgilendirici metinleri (örneğin, yağmur ormanlarının korunmasına yönelik bir argüman) iş birliği içinde ve bağımsız olarak uygun metin organizasyonu ve artan ifade anlayışını kullanarak yazma.
b. Anahtar kelimeler (ör. notlar ya da grafik düzenleyiciler) ve bütün cümlelerden yararlanarak metinlerin ve deneyimlerin kısa özetini yazma	b. Anahtar kelimeler (ör. Notlar ya da grafik düzenleyiciler) ve bütün cümlelerden yararlanarak metinleri ve deneyimleri daha kısa özetini yazma	b. Anahtar kelimeler (ör. notlar ya da grafik düzenleyiciler) ve bütün cümlelerden yararlanarak metinlerin ve deneyimlerin açık ve tutarlı bir özetini yazma
11. Gerekçeleştirme / tartışma	11. Gerekçeleştirme / tartışma	11. Gerekçeleştirme / tartışma
a. Metinsel kanıtlar (örneğin, metinden alıntı yapmak) veya ilgili arka plan bilgisi sağlayarak çoğunlukla destek alarak görüşlerini gerekçeleştirme	a. Metinsel kanıtlar (örneğin, metinden alıntı yapmak) veya ilgili arka plan bilgisi sağlayarak orta derecede destek alarak görüşlerini gerekçeleştirme ve diğerlerini ikna etme.	a. Metinsel kanıtlar (örneğin, metinden alıntı yapmak veya belirli bir metne atıfta bulunmak) veya ilgili arka plan bilgisi sağlayarak çok az destek alarak görüşlerini gerekçeleştirme ve diğerlerini ikna etme
b. Bazı temel kiplerle (ör. -ebilmek, -meli, -malı) tutum ve görüşleri ya da öfke ifadelerini açıklama.	b. Tutum ve görüşlerini ya da öfke ifadelerini çeşitli bilindik kipsel ifadelerle (ör. belki/muhtemelen, yapabilir, yapmalı) açıklama	b. Tutum ve görüşleri veya öfke ifadelerini ayrıntılı yardımcı ifadelerle (ör. muhtemelen, kesinlikle, olabilir, yapmalı) ve kalıp ifadelerle (ör. Benim fikrime göre) açıklama
12. Dil kaynaklarının seçilmesi	12. Dil kaynaklarının seçilmesi	12. Dil kaynaklarının seçilmesi
a. Konuşurken ve yazarken kesinlik yaratmak için belirli sayıda genel akademik sözcükler ve terimsel sözcükler kullanma.	a. Konuşurken ve yazarken kesinlik ve anlam farklılıkları oluşturmak için akademik sözcükleri, terimsel sözcükleri, eş anlamlıları ve zıt anlamlıları sıklıkla kullanma	a. Konuşurken ve yazarken kesinlik ve anlam farklılıkları yaratmak için genişletilmiş genel akademik
b. Morfoloji bilgisini doğru ekleri seçmek için kullanma	Morfoloji bilgisini, konuyu değiştirirken (örneğin, X'i seviyor.	

Bu imkansız) uygun ekleri seçmek için kullanma	sözcükler, alana özgü sözcükler, eşanlamlılar, zıt anlamlılar ve mecazi dil kullanma.
	b. Biçimbilim bilgisinden yararlanarak dili değiştirmek (örneğin, gözlem gözlemini değiştirmek, isteksiz isteksizce, üretim üretmek vb.) için ekleri kullanma

(CDE, 2014a, s. 91-92)

Tablo 10’da belirtildiği üzere üretmeye yönelik etkileşim için her seviyede 4 kazanım belirlendiği görülmüştür. Bu kazanımlarda sunum yapma, yazma, gerekçelendirme/tartışma, uygun dil kaynağını seçme yer almaktadır. Kazanımların kapsamının aşamalı olarak arttığı görülmektedir. Öğrencilerin çeşitli konular hakkında sözlü sunumlar planlama ve sunma, bilgilendirici metinler yazma, okuduğu içerikleri özetleme becerilerini geliştirmesi amaçlandığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin yazarken veya konuşurken düşüncelerini gerekçelendirme ve amacına uygun dil kaynaklarını seçme becerisini geliştirmesine önem verilmiştir.

4.3.2.2. İngilizcenin nasıl işlediğini öğrenme

Tablo 11

Bağlantılı Metinlerin Yapılandırılması

Gelişme	Genişleme	Bağlantı kurma
1.Metin yapısını anlama	1.Metin yapısını anlama	1.Metin yapısını anlama
Temel metin türlerinin fikirleri ifade etmek için nasıl düzenlendiğini (ör. bir anlatının öngörülebilir aşamalarla sıralı olarak nasıl düzenlendiği ve argümanların nedenler ve kanıtlar etrafında	Temel metin türlerinin fikirleri ifade etmek için nasıl düzenlendiğini (ör. bir anlatının öngörülebilir aşamalarla sıralı olarak nasıl düzenlendiği ve argümanların nedenler ve kanıtlar etrafında	Farklı metin türlerinin fikirleri ifade etmek için nasıl düzenlendiğini (ör., tarihsel bir anlatının kronolojik olarak nasıl düzenlendiği ve argümanların nedenler ve kanıtlar etrafında mantıksal olarak nasıl

mantıksal olarak nasıl yapılandırıldığı) basit bir anlayışla anlama ve basit metinler yazarken kullanma	mantıksal olarak nasıl yapılandırıldığı) artan bir anlayışla anlama ve basit metinler yazarken kullanma ve bağdaşık metinler yazma	yapılandırıldığı) yüksek bir anlayışla anlama ve bağdaşık metinler yazmak için uygulama
2. Uyumu anlamak	2.Uyumu anlamak	2.Uyumu anlamak
a. Okuyucuyu metinde geriye veya ileriye yönlendiren dil kaynaklarını temel bir anlayışla (örneğin, zamirlerin metindeki isimleri nasıl karşıladığı) kavrama ve temel metinler yazarken kullanma	a. Okuyucuyu metinde geriye veya ileriye yönlendiren dil kaynaklarını artan bir anlayışla (örneğin, zamirlerin metindeki isimleri nasıl karşıladığı) kavrama ve onları bağdaşık metinler yazarken kullanma	a. Okuyucuyu metinde geriye veya ileriye yönlendiren dil kaynaklarını yüksek bir anlayışla (örneğin, zamirlerin, eşanlamlıların veya isimlendirmelerin metindeki isimlere nasıl geri döndüğü) kavrama ve onları bağdaşık metinler yazarken kullanma
b. Fikirlerin, olayların veya nedenlerin bir metin boyunca nasıl ilişkilendirildiğine dair temel anlayışı, seçili bir dizi günlük bağlantı kelimesi veya kelime öbeği (örneğin, ilk/sonraki, başlangıçta) kullanarak metinleri anlama ve temel metinler yazarken uygulama	b. Fikirlerin, olayların veya nedenlerin bir metin boyunca çeşitli bağlaçlar veya ifadeler (örneğin, örneğin, ilk etapta, sonuç olarak, diğer yandan) kullanarak nasıl ilişkilendirildiğine dair gelişen farkındalıkla metinleri anlama ve gelişen bağdaşıklığa sahip metinler yazmak için uygulama	b. Fikirlerin, olayların veya nedenlerin bir metin boyunca akademik bağlaçlar veya ifadelerin (örneğin, örneğin, ilk etapta, sonuç olarak, diğer yandan) çeşitliliğini arttırarak kullanılmasıyla nasıl ilişkilendirildiğine dair gelişen farkındalıkla metinleri anlama ve gelişen bağdaşıklığa sahip metinler yazmak için uygulama

(CDE, 2014a, s. 93)

Tablo 11’ de belirtildiği üzere bağlantılı metinlerin yapılandırılması için her seviyede 2 kazanım belirlendiği görülmüştür. Kazanımların gelişim seviyesinin aşamalı olarak arttığı görülmektedir. Farklı metin türlerinde fikirlerin nasıl ifade edildiğini kavrama, metinde ileriye veya geriye işaret eden dil kaynaklarını anlama, bağlaçların metinde nasıl kullanıldığını fark etme becerilerinin gelişimine değinilmiştir. Öğrencilerin becerileri geliştirip yazılarında kullanmaları amaçlanmıştır.

Tablo 12

Fikirlerin Genişletilmesi ve Zenginleştirilmesi

Gelişme	Genişleme	Bağlantı kurma
3. Fiilleri ve fiil öbeklerini kullanma	3. Fiilleri ve fiil öbeklerini kullanma	3. Fiilleri ve fiil öbeklerini kullanma
Bilinen konularda metin türüne ve disipline uygun çeşitli fiil türlerini (ör. yapmak, söylemek, olmak/hissetmek, düşünmek/hissetmek), zamanları (ör. şimdiki zaman, geçmiş zaman, gelecek zaman, geniş zaman) (ör. bir deneyimi anlatmak için basit geçmiş ve ilerlemeli geçmiş) kullanma	Giderek çeşitliliği artan konularda göreve, metin türüne ve disipline (örneğin, edebi analiz için geniş zaman) uygun çeşitli fiil türlerini (örneğin, yapmak, söylemek, olmak/hissetmek, düşünmek/hissetmek, bildirmek) ve zamanları (örneğin, şimdiki zaman, geçmiş zaman, gelecek zaman, geniş zaman, görülen geçmiş zaman) kullanma	Giderek çeşitliliği artan konularda göreve, metin türüne ve disipline (ör. Önceden gerçekleşmiş iddiaları ve sonuçları ifade etmek için görülen geçmiş zaman) uygun çeşitli fiil türlerini (örneğin, yapmak, söylemek, olmak/hissetmek, düşünmek/hissetmek, bildirmek) ve zamanları (ör. şimdiki zaman, geniş zaman, geçmiş zaman, gelecek zaman, görülen geçmiş zaman) kullanma
4. İsimleri ve isim tamlamalarını kullanma	4. İsimleri ve isim tamlamalarını kullanma	4. İsimleri ve isim tamlamalarını kullanma
Cümlelerin anlamını zenginleştirme ve fikirler, insanlar, nesneler ve benzerleri hakkında ayrıntılar eklemek için isim tamlamalarını basit şekillerde genişletme (örneğin, bir isme duyusal bir sıfat eklemek).	Cümlelerin anlamını zenginleştirme ve fikirler, insanlar, nesneler ve benzerleri hakkında ayrıntılar eklemek için isim tamlamalarını çeşitli yollarla genişletme (ör. isim tamlamalarına karşılaştırma/ üstünlük sıfatları ekleme veya basit tümce yerleştirme)	Cümlelerin anlamını zenginleştirmek ve fikirler, insanlar, nesneler ve benzerleri hakkında ayrıntılar eklemek için isim tamlamaların çeşitliliğini arttırarak genişletme (örneğin, isim tamlamalarına karşılaştırmalı / üstünlük sıfatları ve genel akademik ekler ekleme veya daha karmaşık tümce yerleştirme).
5. Ayrıntı eklemek için değiştirme	5. Ayrıntı eklemek için değiştirme	5. Ayrıntı eklemek için değiştirme
Tanıdık bir faaliyet veya süreç hakkında ayrıntılar (ör. zaman, şekil, yer, neden) vermek için cümleleri basit zarflarla (ör. zarflar, zarf öbekleri, edat öbekleri) genişletme	Tanıdık veya yeni bir faaliyet veya süreç hakkında ayrıntılar (ör. zaman, şekil, yer, neden) eklemek için cümleleri artan çeşitlilikle zarflarla (ör. zarflar, zarf öbekleri, edat öbekleri) genişletme.	Tanıdık veya yeni bir faaliyet veya süreç hakkında ayrıntılar ((ör. zaman, şekil, yer, neden) eklemek için cümleleri çeşitli zarflarla (ör.

(CDE, 2014a, s. 94)

Tablo 12 incelendiğinde fikirlerin genişletilmesi ve zenginleştirilmesi için her seviyede 3 kazanıma yer almaktadır. Kazanımların gelişim seviyesinin aşamalı olarak arttığı görülmektedir. Öğrencilerin fikirlerin kapsamını genişletirken fiilleri ve fiil öbeklerini kullanma, isimleri ve isim tamlamalarını kullanma ve zarf ve edatları kullanma gibi dilbilgisi konularını öğrenmeleri ve kullanmaları amaçlanmıştır.

Tablo 13

Fikirleri Birleştirilmesi ve Özetlenmesi

Gelişme	Genişleme	Bağlantı kurma
6.Fikirleri birleştirme	6.Fikirleri birleştirme	6. Fikirleri birleştirme
Fikirler arasında bağlantı kurmak ve fikirleri birleştirmek için tümceleri basit yollarla birleştirme (ör., ve ama, yani kullanarak bileşik cümleler oluşturmak).	Fikirler arasında bağlantı kurmak ve fikirleri birleştirmek için, örneğin bir nedeni ifade etmek için veya bir özveride bulunduğunu göstermek için cümlecikleri birçok farklı şekilde birleştirme (ör., bileşik ve karmaşık cümleler oluşturmak).	Fikirler arasında bağlantı kurmak ve fikirleri birleştirmek için, örneğin, bir nedeni ifade etmek, bir özveride bulunduğunu göstermek için cümlecikleri birçok farklı şekilde birleştirme (ör. bileşik ve karmaşık cümleler oluşturmak), veya aynı anda gerçekleşen iki fikri birbirine bağlama.
7. Fikirleri özetleme	7.Fikirleri özetleme	7. Fikirleri özetleme
Kesin ve ayrıntılı cümleler oluşturmak için fikirleri basit yollarla (ör., fiilleri birleştirerek, edat öbekleri ekleyerek) özetleme.	Kesin ve ayrıntılı cümleler oluşturmak için fikirleri birçok farklı yolla (örneğin, çeşitli tümleşik cümle türleri aracılığıyla) özetleme.	Kesin ve ayrıntılı cümleler oluşturmak için fikirleri çeşitli birçok yolla (ör., fiilleri birleştirerek, edat öbekleri ekleyerek veya basit gömülü tümceler veya diğer özetleme yöntemleri aracılığıyla) kesin ve

(CDE, 2014a, s. 95)

Tablo 13 incelendiğinde fikirlerin birleştirilmesi ve özetlenmesi için her seviyede 2 kazanıma yer verilmiştir. Kazanımların gelişim seviyesinin aşamalı olarak arttığı görülmektedir. Fikirleri birleştirmek için kullanılan çeşitli bağlaçların öğretilmesi ve fikirleri özetlemek için birleşik fillerin, edat öbeklerinin, cümleleri bağlama yollarının ve isimleştirmenin öğretilmesi amaçlanmıştır.

4.3.2.3. Temel okuryazarlık becerilerini kullanma

Tablo 14

Sözlü Beceriler

Öğrenci dil ve okuryazarlık özellikleri	Temel okuryazarlık becerilerinin öğretiminde dikkat edilecek hususlar
İngilizce konuşma becerisi yok veya çok az	Öğrenciler, ana dillerindeki seslerle karşılaştırmalı olarak İngilizce sesleri tanıma ve ayırt etme konusunda eğitime ihtiyaç duyacaklardır (örneğin, ünlüler, ünsüzler, ünsüz karışımları, hece yapıları).
İngilizce konuşma yeterliliği	Öğrenciler, İngilizce ses sistemi bilgilerini okuryazarlık temel öğrenimine uygulamak için eğitime ihtiyaç duyacaklardır.

(CDE, 2014a, s. 188)

Tablo 14’te ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde sözlü becerilerin öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar yer almaktadır. İngilizcede sözlü becerileri hiç olmayan ya da az olan öğrenciler için anadillerindeki seslerle İngilizcedeki sesleri ayırt etmesi için ses eğitimi verilmesi vurgulanmıştır. İngilizce konuşma yeterliliği olmayan öğrenciler için ise İngilizce ses sistemine dair bilgilerini temel okuryazarlık becerilerini geliştirirken kullanmaları için eğitime ihtiyaçları olacağı belirtilmiştir.

Tablo 15

Yazılı Beceriler

Öğrenci dil ve okuryazarlık özellikleri	Temel okuryazarlık becerilerinin öğretiminde dikkat edilecek hususlar
İngilizce konuşma becerisi yok veya çok az	Öğrencilerin yazılı kavramlar konusunda eğitime ihtiyacı olacaktır.
Latin Alfabetini kullanmayan bir dilde temel okuryazarlık yeterliliği (ör., Arapça, Çince, Korece, Rusça)	Öğrenciler yazı kavramlarına aşina olacak ve ana dillerindeki yazı sistemiyle karşılaştırmalı olarak İngilizce için Latin alfabesini (örneğin, yazı yönü, tüm kelimeleri, heceleri veya fonemleri temsil eden semboller) ve ana dil kelime dağarcığını (örneğin, anlamdaş sözcükler) ve cümle yapısını (örneğin, özne-fiil-nesne ve özne-nesne-fiil sözcük sıralaması) öğrenmek için eğitime ihtiyaç duyacaklardır.

(CDE, 2014a, s. 188)

Tablo 15’te ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde yazı becerilerin öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar yer almaktadır. İngilizcede yazılı becerileri hiç olmayan ya da az olan öğrenciler için temel yazı kavramlarıyla ilgili eğitim verilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir. Latin alfabesini kullanmayan bir anadile sahip öğrenciler için Latin alfabesinin, anadilde bildiği kelimelerin İngilizce eşanlamlarının ve İngilizce cümle yapısını öğrenmeleri amaçlanmıştır.

Kaliforniya İngilizce ikinci dil öğretim programının içeriğine bakıldığında kazanımların üç başarı seviyesine göre en temelden en yüksek seviyeye doğru yapılandırıldığı görülmektedir. Her başlığa yönelik belirlenen kazanımlar dengeli dağıtılmamış olup en çok kazanım anlamlı yollarla etkileşim kurma başlığı altında yer almıştır. Kazanımların becerilere göre ayrılmadığı dilin işlevselliğinin ön plana çıkaran becerilerin altında dört temel dil becerisine yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin dili bağlamına uygun kullanmasına önem verildiği anlaşılmaktadır. Okuduğunu ve dinlediğini anlama becerilerinin gelişmesinin haricinde yorumlama, değerlendirme ve analiz etmek gibi üst bilişsel dil becerilerinin de kazanılmasına önem verildiği görülmektedir. Temel dil becerileri etkili iletişim kurma başlığı altında yer alırken, dilbilgisi ve kelime bilgisi İngilizcenin nasıl işlediğini anlamı

altında yer verilmiştir. Dilbilgisinin öğretiminde işlev odaklı bir yaklaşım benimsendiği görülmüştür. Örneğin bağlaçların öğrenilmesi yerine "fikirleri birleştirme" olarak kazanım belirlenmiştir.

4.3.3. Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik bulgular ve yorum

ABD Kaliforniya ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programında öğretme ve öğrenme sürecine dair bilgiler “Kaliforniya İngilizce dil gelişim standartlarının teorik temelleri ve araştırma altyapısı” başlığı altında verilmiştir (CDE, 2014a, ss. 148-153). Programda İngilizce öğrenenler için öğrenme etkinlikleri şu özelliklere sahip olduğu belirtilmiştir.

- Etkileşimli ve ilgi çekici, anlamlı ve ilgili, entelektüel açıdan zengin ve zorlayıcıdır.
- Stratejik destek sağlamak için uygun şekilde yapılandırılmışlardır.
- Öğrencilerin kendilerini desteğe ihtiyaç duymadan ifade edecekleri bir düzeye ulaştırır.
- Ana dile, kültüre ve diğer önceden edinilmiş bilgi biçimlerine değer verir ve bunları geliştirir.
- Hem akademik İngilizce hem de içerik bilgisi oluştururlar.

Sağlıklı bir etkileşim ortamı kurmak için öğretmenler öğrencileri akademik bir dil kullanarak konuya ve içeriğe uygun bir şekilde iletişim kurmaya yönlendirmelidir. İngilizce öğrenenler sınıf içinde ya da grup çalışmalarıyla metinler veya temalarla ilgili işbirliğine dayalı sözlü tartışmalar yapması amaçlanır. Yapılandırılmış işbirlikçi öğrenme uygulamaları metinlerin anlaşılmasını, metinlerle ilişkili kelime ve dilbilgisi yapılarının edinilmesini ve metinler hakkında daha akademik bir dil ile konuşulmasını teşvik eder. Bu yüzden öğretim programında öğretmenlerin adil ve güvenli tartışma ortamları oluşturmaları ve bu ortamları öğretim sürecinin bir rutini haline getirmeleri, kazanımlara uygun akademik içerik belirlemeleri, öğrencileri konuşmaya teşvik eden soruları sormaları ve dil kullanımını destekleyecek yapıları öğretmeleri beklenmektedir.

İngilizce öğrenenlerin dili öğrenirken ihtiyaç duydukları desteği sağlamak amacıyla öğretmenler standartlara yönelik iskele kurma yöntemini kullanırlar. İskele kurma öğrenciler için geçici bir destek olarak nitelendirilir. Öğrencilerin dil hedeflerini öğrenip gelecekte desteğe ihtiyacı olmadan öğrendiklerini kullanabilmelerini sağlar. Öğrencilerinin

standartları öğrenmede hangi aşamada olduklarına göre destek alma durumları değişkenlik gösterir. Gelişmekte olan bir düzeyde olan öğrenci desteğe ihtiyaç duyarken köprü kurma düzeyin gelmiş bir öğrenci desteğe ihtiyaç duymayabilir. Öğretmenlerin müfredatı planlarken ya da ders hazırlığı yaparken kullandıkları yapı iskelesi örnekleri şunlardır:

- Öğrencilerin ana dilinden ve kültüründen gelen eski bilgileriyle yeni bilgileri ilişkilendirme
- Görevlerin mantıklı bir sıralama içinde uygulamalarını sağlama
- Öğretim esnasında anlamının sık sık kontrol edilmesi ve yıl boyunca uygun aralıklarla ilerlemenin ölçülmesi
- Metinleri kazanımlarla bağlantılı olmasına dikkat ederek seçme
- Çeşitli işbirlikçi ortamların sağlanması
- Eleştirel düşünmeyi ve genişletilmiş söylemi teşvik eden iyi sorular oluşturma
- Öğrencilere cümle kalıpları/başlangıç cümleleri gibi dil modelleri sağlamak
- İçeriğe erişimi geliştirmek için fotoğraflar, videolar veya diğer multimedya grafik düzenleyiciler, diyagramlar gibi bir dizi bilgi teknolojilerini kullanma

Programda öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin bulgular yukarıda verilmiştir. Bu bulgular incelendiğinde öğrenme etkinliklerinin etkileşimli ve ilgi çekici olmasına önem verildiği görülmektedir. Programda etkinliklerin öğrencilerin kazanımları öğrenmesine destek olacak şekilde yapılandırılması gerektiği, öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı sağlanmasına dikkat edildiği, dil öğrenimiyle beraber içerik öğreniminin de önemli olduğu vurgulanmıştır.

Programda öğretmenlerin sağlıklı bir etkileşim ortamı oluşturmak için çeşitli stratejileri kullanmaları tavsiye edilmektedir. Öğretmenlerin öğrencileri akademik bir dil kullanmaları ve sözlü tartışmalara katılmaları için desteklemesi, yapılandırılmış işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaları beklenmektedir. Programda öğrencilerin belirlenen dil hedeflerine ulaşmaları için iskele kurma yöntemi ile desteklendiği görülmektedir. Sonuç olarak Kaliforniya ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programının etkili bir şekilde öğrencilerin dil öğrenme süreçlerini desteklediğini ve onlara dil becerilerini güçlendirmek için uygun ortamlar sağladığını göstermektedir.

4.3.4. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular ve yorum

ABD Kaliforniya ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programında değerlendirme tüm eğitimcilerin ve yöneticilerin sorumluluğundadır. Özellikle öğretmenlerin İngilizce öğrenenleri iyi gözlemlemesi standartların gerçekleşmesi için çok önemlidir. Standartlar beklenen çıktılar üç yeterlilik seviyesine (gelişme, genişleme ve bağlantı kurma) göre belirlenir ve sınırlandırılır. Programın uygulanmasında günlük, haftalık, aylık, dönemlik ve yıllık değerlendirmeler mevcuttur. İngilizce dil gelişim programının içeriğinde değerlendirme üzerine detaylı bir açıklama yer almamaktadır. Ancak İngilizce Dil sanatları ve Dil gelişim Çerçeve metninde (CDE, 2014b) ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgiler verilmiştir. Çerçeve metninde de üç yeterlilik seviyesi belirtilmiş ve dil standartlarının merkezinde yazılı ve sözlü olarak bir değerlendirme yapılması vurgulanmıştır. Yazılı değerlendirmeler içerik bilgisi, metnin yapısı, dilbilgisi kullanımı, kelime kullanımı ve yazım ve noktalama kuralları başlıkları altında incelenmektedir. Sözlü değerlendirmelerde ise öğrencilerin işbirliğine dayalı konuşmalar ve sözlü sunumlar gibi sözlü dil görevleri için gereken dil becerilerini, yeteneklerini ve farkındalıklarını nasıl geliştirdiklerini gözlemlenmesi amaçlanmaktadır. Sözlü değerlendirmelerde değerlendirme ölçeklerini hazırlama görevi öğretmenlere aittir. Öğretmenler öğrenciler için sahip oldukları öğrenme hedeflerini destekleyen değerlendirme yaklaşımları geliştirmeli ve kullanmalıdır.

Yıllık genel bir değerlendirme olarak Kaliforniya Eğitim Bakanlığı'nın sitesinde değerlendirme kategorisinde yer alan "Kaliforniya için İngilizce Dil Yeterlilik Sınavları" İngilizce öğrenenler için kullanılan bir değerlendirme aracıdır. İngilizce dil yeterlilik sınavı iki türde uygulanmaktadır; (1) ilk değerlendirme olarak ana dili İngilizce olmayan yeni kayıtlı öğrencilere uygulanan sınav ve (2) özet değerlendirme olarak akıcı İngilizce yeterliliği olarak sınıflandırılmamış İngilizce öğrenen öğrencilere uygulanan sınav. İlk değerlendirme sınavı, öğrencileri İngilizce öğrenen veya akıcı İngilizce yeterliliğine sahip olarak tanımlar. Öğrencilere okula kaydolduktan sonraki 30 gün içinde ilk İngilizce yeterlilik sınavı uygulanır. Sınav değerlendirildikten sonra öğrencilerin performans düzeyleri başlangıç, orta ve ileri olarak belirlenir. Sonuçlara göre öğrenciler dil destek programlarına alınırlar. Özetleyici değerlendirme sınavı ise İngilizce öğrenenlerin İngilizce dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini edinmedeki ilerlemelerini değerlendirir. Bu sınav İngilizce öğrenenler İngilizce yeterliliğine ulaşana kadar yıllık olarak uygulanır.

Öğrencilerin performans düzeyleri dört seviye olarak sınıflandırılır (California Department of Education, 2023).

ABD Kaliforniya ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular incelendiğinde programda belirlenen öğrenme standartlarının üç yeterlilik seviyesine göre değerlendirildiği ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin günlük, haftalık, aylık, dönemlik ve yıllık bir şekilde gerçekleştirildiği görülmektedir. Değerlendirmeler yazılı ve sözlü olarak ayrıldığı, öğretim süresince biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler yapıldığı görülmektedir.

4.4. Kanada ikinci dil öğretim programına yönelik bulgular ve yorum

Ontario eyaletinde ikinci dil olarak İngilizce öğretim ve İngilizce okuryazarlık gelişimi programı 2001 yılından beri uygulanmaktadır. Öğretim programının genel yaklaşımına dair bilgiler ikinci dil olarak İngilizce öğretmen kılavuzunda yer almaktadır. İkinci dil öğreniminin tıpkı ana dil öğrenimi gibi doğal bir şekilde öğrenileceği yönündedir. İkinci dil öğretiminde gerçeğe dayalı ve uygulamalı yöntem ve tekniklerin kullanılması önemlidir. Bu yüzden öğretim programında:

- Sınıf içinde her zaman konuşma ve dinleme imkanı sağlanmasına
- Öğrenme etkinlikleri dil becerilerinin tümüyle bütünleştirecek şekilde oluşturulmasına
- Müfredat içeriğiyle bağlantılı bir şekilde öğrencilere yeni kelimeler edinmeleri için imkan verilmesine
- Düzenli bir şekilde İngilizce konuşan akranlarıyla ilgi çekici sohbetler etmeleri için fırsatlar oluşturulmasına
- Hataların öğrenmenin bir parçası olarak görülmesine
- Çeşitli sözlü iletişim, okuma ve yazma görevlerinin amaçlarının açıkça belirtilmesine
- Öğrencilere yeni öğrendikleri dili işlemeleri için zaman verilmesine ve konuşmaları için zorlanmamasına dikkat edilmektedir.

Öğretimin planlanmasında hedef kitlenin iyi tanımlanması ve öğrenmeyi etkileyecek geçmiş deneyimlerinin saptanması önemli görülmektedir. Program hazırlayıcılar, okul yöneticileri ve öğretmenler öğrencinin öğrenmesini etkileyecek faktörleri iyi ve doğru şekilde tespit

etmeli ve öğrencilere özel bir eğitim programı hazırlamalıdır. Öğrencinin Kanada’da ne kadar süre kaldığı ve uyum sağlamada hangi aşamada olduğu, öğrencinin önceki eğitim deneyimleri, öğrencinin yaşadığı zor bir koşul varsa (savaş, doğal afet gibi) onlardan nasıl etkilendiği, öğrencinin daha önce İngilizceye ne kadar maruz kaldığı, öğrencinin evinde ve çevresinde hangi dillerin kullanıldığı İngilizce yeterliliklerini geliştirme hızını ve akademik başarısını etkileyen faktörlerdir ve bu faktörler göz önünde bulundurularak öğrencilerin ikinci dil öğrenimleri planlanır.

Ontario Eğitim Bakanlığı İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimini amaçlayan iki eğitim programı kullanmaktadır. İkinci dil olarak İngilizce eğitimi (ESL) ve İngilizce okuryazarlık geliştirme (ELD) programıdır. Bu iki programın genel bakış açısı aynı temellere dayandırılmıştır. Kanada’ya göç etmiş öğrenciler, İngilizce dışında bir dilin konuşulduğu Kanada topluluklarından gelen öğrenciler ve evde İngilizce dışında bir dil konuşan öğrenciler genellikle kendi dillerini yetkin bir şekilde kullanabilirler ancak Ontario okullarında eğitim dili olan İngilizceyi öğrenmek için yardıma ihtiyaç duyarlar. İkinci dil olarak İngilizce öğretim programı bu öğrenciler için hazırlanmıştır. İngilizce okuryazarlık geliştirme (ELD) eğitimi ise okula sınırlı erişim nedeniyle ana dillerinde okuryazarlık becerilerini geliştirememiş öğrenciler veya standart İngilizcenin resmi dil olduğu ancak İngilizcenin diğer çeşitlerinin yaygın olarak kullanıldığı topluluklardan gelen öğrenciler için tasarlanmıştır. Geliştirilen iki program arasındaki temel fark İngilizce okuryazarlık gelişimi öğrencilerinin ana dillerinde yaşlarına uygun okuryazarlık becerilerini geliştirme fırsatı bulamamış olmalarıdır.

Dil yeterlilikleri öğrencilerin tüm derslerdeki başarılarını etkileyen temel bir öğrenme alanı olduğu için tüm ders öğretmenlerinin hem İkinci dil olarak İngilizce öğretimi hem de İngilizce okuryazarlık gelişimi programlarının yaklaşım ve stratejilerini derslerine dahil etmeleri beklenir. Öğretmenler öğrencinin okuryazarlık gereksinimlerini karşılamak için İngilizce okuryazarlık aşamalarını kullanırken, İngilizce ‘de sözlü yeterliliğin geliştirilmesi için İkinci dil olarak İngilizce öğrenimi aşamalarına odaklanmalıdır. Dil öğreniminin ilk aşamalarından ileri aşamalarına kadar çoğu öğrenci sınıf öğretmeni ya da dil öğrenimi için özel bir öğretmenden destek alarak akranlarıyla beraber eğitim görmektedir.

Kanada Ontario ikinci dil olarak İngilizce öğretim programı incelenirken ortaokul seviyesi olarak 4-6 ve 7-8 yaş aralıkları için belirlenen amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme bilgileri incelenmiştir.

4.4.1. Amaçlar ile ilgili bulgular ve yorum

İkinci dil olarak İngilizce öğretim ve İngilizce okuryazarlık gelişimi programının temelinde öğrencilerin toplum içinde sosyalleşebilmeleri hem de eğitim hayatında başarılı olabilmeleri için İngilizce dil yeterliliğinin çok önemli bir yeri olduğunu düşüncesi bulunmaktadır ve tüm öğrencilerin İngilizce yeterlilik seviyesine ulaşmasında yardım etmek programın ana amacıdır. Program İngilizce öğrenenlere bu hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri sağlamak üzere tasarlanmıştır. Programın amaçları şu şekildedir:

- Öğrencilerin İngilizceyi çeşitli sosyal ortamlarda etkili iletişim kurma becerilerini geliştirmesi
- Öğrencilerin İngilizceyi tüm ders alanlarında akademik başarı elde etmek için kullanmaları
- Öğrencilerin bağımsız olarak ve gruplar halinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilmeleri
- Öğrencilerin etkili öğrenme stratejilerinin farkında olmaları ve onları ihtiyaçlarına göre kullanmaları
- Öğrencilerin genel derslere ve kurslara kolaylıkla dahil olmaları
- Öğrencilerin yaşamlarının her alanında kendilerini savunmak için İngilizceyi etkin bir şekilde kullanmaları
- Öğrencilerin seçtikleri lise sonrası hedefe (iş, çıraklık, yüksekokul, üniversite) başarılı bir geçiş yapmaları
- Öğrencilerin bilgi teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanmaları
- Öğrencilerin etraflarındaki dünyayı yorumlamak için eleştirel okuryazarlık ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmaları
- Öğrencilerin kendi toplumlarının ve Kanada'nın sosyal, ekonomik, siyasi ve kültürel yaşamına tam olarak katılmaları (Ontario Minister of Education,2001).

Ontario ikinci dil olarak İngilizce öğretim programının amaçları incelendiğinde öğrencilerin sosyal ortamlara dahil olmak için, kendi düşüncelerini açıklamak için ve derslere aktif

katılım sağlayabilmek için İngilizceyi etkili bir şekilde kullanmaları beklenmektedir. Öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde aktif rol almaları için etkili öğrenme stratejilerini bilmeleri ve sorumluluk bilincine sahip olmaları önemli görülmektedir. Öğrencilerin akademik hayatlarında başarıya ulaşmaları ve lise sonrası olmak istedikleri yere geçebilmeleri hedeflenmektedir. Eğitim sürecinde İngilizce öğrenirken bilgi teknolojilerinden faydalanmaları ve eleştirel bir bakış açısı kazanmaları beklenmektedir. Ayrıca Kanada toplumuna öğrencilerin her açıdan entegre olması hedeflendiği görülmektedir.

4.4.2. İçerik ile ilgili bulgular ve yorum

Bu bölümde Kanada Ontario eyaleti İkinci dil olarak İngilizce öğretim programında içerik bölümünü oluşturan dinleme, konuşma, okuma, yazma ve oryantasyon alanları hakkında bulgulara ve yorumlara yer verilecektir.

Kanada ikinci dil öğretim programı birinci sınıftan temel eğitimin sonuna kadar üç aşamalı bir şekilde düzenlenmiştir ve 1-3, 4-6 ve 7-8. Sınıf olarak gruplanmıştır. Her bir sınıf düzeyi için belirlenen hedefler bir önceki aşamadaki hedeflenen performansları kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Tüm beceriler basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Program kazanımları dinleme, konuşma, okuma, yazma ve oryantasyon kategorilerinden oluşmaktadır.

4.4.2.1. Sınıf düzeylerine göre dinleme becerisi kazanımları

Tablo 16

4,5 ve 6. Sınıf Dinleme Becerisine Yönelik Kazanımlar

Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4
Öğrenciler temel konuşma İngilizcesini anlarlar.	Öğrenciler, çeşitli bağlamlarda sunulan temel bilgileri yüksek	Öğrenciler sosyal İngilizceyi anlar, ancak akademik dili anlamak	Öğrenciler çoğu bağlamda konuşulan İngilizceyi anlarlar.

	düzeyde destek olarak anlayabilirler.	için bağlamsal desteğe ihtiyaç duyarlar.	
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- Görsel ipuçlarından destek olarak basit talimatları takip ederler. - Kısa, basit sorulara yanıt verirler. - Kısa, basit öykülere, şarkılara ve şiirlere kısaca karşılık verirler. - Sözcük ve kısa ifadeler kullanarak bilinen konuşma konularına yanıt verirler. - Yavaş ve net konuşulduğunda bilinen kelimelere, isimlere, ifadelere, ses tonlarına ve temel sınıf talimatlarına yanıt verirler.	- Görünmeyen konuşmacılara (ör. telefonda) yanıt vermeye başlarlar. - Sıklıkla kullanılan eylem zamanlarını doğru yorumlarlar. - Tanıdık konulardaki sosyal sohbetlere katılırlar. - Gerektiğinde açıklama talep ederler. - Beden diline, ses tonuna, duraklamalara, vurguya ve tonlamaya uygun şekilde yanıt verirler. - Belirli konular veya temalar ile ilgili temel kelime ve kavramları anlarlar. - Bilinen kelimeleri içeren görsel olarak desteklenmiş sözlü sunumlardaki ana fikirleri anlarlar.	- Görünmeyen konuşmacılara (ör. radyoda, telefonda) yanıt verirler. - Küçük gruplar içinde sürekli sözlü tartışmalara ve sunumlara katılırlar. - Kısa sözlü sunumlarda ana fikirleri ve destekleyici ayrıntıları tanımlarlar. - Resmi ve gayri resmi konuşmalara uygun şekilde yanıt verirler. - Sınıf içinde kelime dağarcığına, ifadelere, sorulara ve yönlendirmelere uygun şekilde yanıt verirler. - İmalî komutlar ve şaşkınlık, duygu vb. belirten tonlamalar gibi tonlama kalıplarına yanıt verirler.	- Sınıf düzeyine uygun sözcük dağarcığını kullanarak çeşitli konulardaki sözlü sunumlarda fikirleri tanımlarlar. - Bazı deyimler, ilgili kültürel imalar ve konuşma nüansları (ör. alay, ironi, iltifat) dahil olmak üzere sosyal, akademik, resmi ve gayri resmi durumlarda kullanılan sözlü İngilizceye yanıt verirler. - Verilen yazılı bir taslağı rehber olarak kullanarak derste öğretmenin anlattıklarını not alırlar.

(OME, 2001, s. 33)

Tablo 17

7 ve 8. Sınıf Dinleme Becerisine Yönelik Kazanımlar

Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4
Öğrenciler temel konuşma İngilizcesini anlar.	Öğrenciler, çeşitli bağlamlarda sunulan temel bilgileri fazla destek alarak anlayabilirler.	Öğrenciler sosyal İngilizceyi anlar, ancak akademik dili anlamak için bağlamsal desteğe ihtiyaç duyarlar.	Öğrenciler çoğu bağlamda konuşulan İngilizceyi anlar.
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- Görsel ipuçlarından destek alarak basit yönergeleri takip ederler. - Kısa, basit sorulara yanıt verirler. - Kısa, basit öykülere, şarkılara ve şiirlere kısaca yanıt verirler. - Sadece bir sözcük veya kısa ifadeler kullanarak bilinen konuşma konularına yanıt verebilirler. - Jestlere, nezaket davranışlarına, ses tonları ve temel sınıf talimatlarına karşılık verirler.	- Bilinen konulardaki konuşmalara katılırlar. - Bilinen bir bağlamda kelime dağarcığına, sorulara ve talimatlara karşılık verirler. - Gerektiğinde açıklama talep ederler. - Beden diline, ses tonuna, duraklamalara, vurgu ve tonlamaya uygun şekilde karşılık verirler. - Belirli konu veya temalarla ilgili temel kelime ve kavramları anlarlar. - Bilinen kelimeleri içeren görsel olarak	- Küçük gruplar halinde sürekli sözlü tartışmalara ve sunumlara katılırlar. - Kısa sözlü sunumlarda ana fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirlerler. - Resmi ve gayri resmi konuşmalara uygun şekilde yanıt verirler. - Sınıfta yeni sözcüklere, ifadelere, sorulara ve yönlendirmelere yanıt verirler. - Konuşmadaki tonlama kalıplarına karşılık verirler. - Görünmeyen konuşmacılara yanıt	- Sınıf düzeyine uygun sözcük dağarcığını kullanarak çeşitli konularda yapılan sözlü sunumlardaki fikirleri tanımlarlar. - Tartışmalarda karmaşık cümle yapılarına yanıt verirler. - Bazı deyimler, ilgili kültürel imalar ve konuşma nüansları (örneğin, alay, ironi, iltifat, mizah, alaycılık) dahil olmak üzere sosyal, akademik, resmi ve gayri resmi durumlarda kullanılan sözlü İngilizceye karşılık verirler.

desteklenmiş sözlü sunumlardaki ana fikirleri anlarlar.	• verirler. (ör. radyoda, telefonda) • Bir dizi talimatı takip ederler. • Verilen yazılı bir taslağı rehber olarak kullanıp öğretmenin sunduğu derslerden notlar alırlar. • Çeşitli medya çalışmalarındaki temel fikirleri tanımlarlar.	• Verilen yazılı bir taslağı rehber olarak kullanarak öğretmenin sunduğu derslerden notlar alırlar.
---	--	---

(OME, 2001, s. 38)

Kanada ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programı dinleme becerisi açısından Tablo 16’da ve Tablo 17’de incelenmiştir. Tablolara bakıldığında kazanımların dört seviyeye ayrıldığı ve her seviye kazanım için alt kazanımlar belirlendiği görülmektedir. Dinleme becerisi kazanımlarında hem sosyal İngilizcenin hem de akademik İngilizcenin anlaşılması yer almaktadır. Dinleme becerisini geliştirirken farklı bağlamlarda ve ortamlardaki konuşmaları anlama, tonlama ve vurgulamaları ayırt edebilme ve onlara uygun olarak yanıt verme, dinlediği içeriği not alabilme gibi alt kazanımlara dikkat edildiği görülmektedir. Kelime dağarcığının gelişmesiyle ilgili temalara yönelik temel kelimelerin öğrenilmesine ve deyimlerin, kalıp dil ifadelerin öğrenilmesine yönelik kazanımlara da yer verilmiştir.

4.4.2.2. Sınıf düzeylerine göre konuşma becerisi kazanımları

Tablo 18

4,5 ve 6. Sınıf Konuşma Becerisine Yönelik Kazanımlar

Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4
----------	----------	----------	----------

Öğrenciler temel iletişim için İngilizce konuşurlar.	Öğrenciler İngilizceyi giderek artan bir doğallık ve doğrulukla konuşurlar.	Öğrenciler çeşitli stratejiler kullanarak konuşmalar başlatır, tartışmalara ve sunumlara katılır.	Öğrenciler çoğu durumda İngilizceyi doğru konuşur.
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- Bilgi edinmek için kısa, kalıplaşmış sorular kullanırlar. - Kişisel bilgi ve deneyimleri paylaşırlar. - Temel ihtiyaçları ifade ederler. (Ör. tuvalet, güvenlik ile ilgili) - Tanıdık isimleri, nesneleri ve eylemleri tanımlarlar. - Tek kelimeler veya kısa ifadeler kullanarak belirli soruları yanıtlarlar. - Öğretmenin anlaması için yeterli netlikte konuşurlar. - Özne-yüklem sırasını, basit fiil zamanlarını, olumsuzlukları, soruları, çoğulları, zamirleri, sıfatları, zarfları, yaygın kısaltmaları ve temel yer ve yön	- Sorular sorarlar. - Kısa ifadeler ve kısa cümleler kullanarak sosyal ve akademik tartışmalara katılırlar. - Bilinen olayları, hikayeleri ve önemli bilgileri anlatırlar. - Destek alarak yazılı veya sözlü metinlerdeki temel fikirleri yeniden ifade ederler. - Açık yönergeler ve talimatlar verirler. - Fikirlerini ve duygularını ifade ederler. - Dinleyicinin anlayabilmesi için yeterli netlikte ve doğrulukta konuşurlar. - Vurgu, zamanlama ve ritim kontrolü sağlayarak neredeyse ana dilini	- Çoğu bağlamda görüşlerini, temel ihtiyaçlarını ve isteklerini açıkça ifade ederler. - Onaylama, cevap verme, anlaşma ve anlaşmazlık gibi konuşma stratejilerini kullanırlar. - Sınıf temalarına dayalı tartışmalara katılırlar. - Kısa, etkili sözlü sunumlar yaparlar. - Dilbilgisi hatalarını kendi kendine düzeltmeye başlarlar. - Şart cümleleri ile zarf ve sıfat cümlelerini kullanmaya başlarlar. - Anlamı iletme için uygun jestleri kullanırlar. - Sesini tonlama ve vurgu hız ve ses	- İngilizceyi çeşitli durumlarda uygun şekilde kullanırlar. (ör. tanımlamak, anlatmak, tartışmak için, ikna etmek, özetlemek, sohbet etmek) - Doğru, ayrıntılı talimatlar ve yönlendirmeler verirler. - Sınıfa uygun kelime dağarcığı ve cümlelerle konuşma yaparlar. - Büyük bir grup içinde akıcı ve net bir şekilde konuşurlar. - Grup tartışmalarında bir bakış açısını ifade eder ve bunu biraz ayrıntılı olarak açıklarlar. - Yaygın dilbilgisi hatalarını kendi kendilerini düzeltirler.

edatlarını (yardımla) kullanmaya başlarlar. - Bazı İngilizce vurgu ve tonlama kalıplarını taklit ederler. - Anlam ifade etmek için günlük jestleri ve nezaket kurallarını kullanırlar. - Basit sözlü sunumlar gerçekleştirirler. (Ör., prova edilmiş koro yanıtları, kukla diyalogları)	konuşanların hızında konuşurlar. Yön ve zaman edatlarını ve yaygın deyimleri (kısmen doğru olarak) kullanırlar.	yüksekliği yoluyla vurguyu belirtmek için kullanırlar.	- Akademik sunumlar yaparlar. - Deyimsel ve günlük konuşma dilini uygun bir şekilde kullanırlar.
--	--	---	---

(OME, 2001, s. 34)

Tablo 19

7 ve 8. Sınıf Konuşma Becerisine Yönelik Kazanımlar

Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4
Öğrenciler temel iletişim için İngilizce konuşurlar.	Öğrenciler daha doğal ve doğru bir şekilde İngilizce konuşurlar.	Öğrenciler çeşitli stratejiler kullanarak konuşmalar başlatır, tartışmalara ve sunumlara katılır.	Öğrenciler çoğu durumda İngilizceyi doğru konuşurlar.
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
Bilgi almak için kısa, kalıplaşmış sorular kullanırlar.	- Soru sorarlar. - Kısa ifadeler ve kısa cümleler	Onaylama, sorgulama, yanıtlama, anlaşma ve anlaşmazlık gibi	İngilizceyi çeşitli durumlarda uygun şekilde kullanırlar. (Ör., tanımlamak,

• Kişisel bilgi ve deneyimlerini paylaşırlar. • Temel ihtiyaçlarını ifade ederler. (Ör. tuvalet, güvenlik ile ilgili) • Bilinen isimleri, nesneleri ve eylemleri tanımlarlar. • Belirli soruları sadece tek bir kelime veya kısa ifadeler kullanarak yanıtlarlar. • Öğretmenin anlaması için yeterli açıklıkta konuşurlar. • Özne-yüklem sıralamasını, basit fiil zamanlarını, olumsuzlukları, soruları, çoğulları, zamirleri, sıfatları, zarfları, yaygın kısaltmaları ve temel yer ve yön edatlarını kullanmaya başlarlar (yardımla) • Bazı İngilizce vurgu ve tonlama kalıplarını taklit ederler.	• kullanarak sosyal ve akademik tartışmalara katılırlar. • Tanıdık olayları, hikayeleri ve önemli bilgileri anlatırlar. • Doğrudan yönergeler ve talimatlar verirler. • Görüşlerini, duygularını, isteklerini ve ihtiyaçlarını ifade ederler. • Dinleyicinin anlaması için yeterli netlik ve doğrulukta konuşurlar. • Neredeyse ana dilini konuşanların hızında konuşur, vurgu, zamanlama ve ritim kontrolü gösterirler. • Yaygın zamanları, sıfatları, zarfları, bağlaçları, yön ve zaman edatlarını ve yaygın deyimleri (biraz doğrulukla) kullanırlar.	• konuşma stratejilerini kullanırlar. • Sınıf temalarına dayalı tartışmalara katılırlar. • Bazı ayrıntılarla beraber talimat ve yönergeler verirler. • Kısa, etkili sözlü sunumlar yaparlar. • Akranları ve öğretmenleri tarafından kolayca anlaşılabilir kadar net konuşurlar. • Dilbilgisi hatalarını kendi kendilerine düzeltmeye başlarlar. • İma, mecazi dil, edilgen çatı, koşul cümleleri, sıfat ve zarf öbekleri kullanmaya başlarlar. • Hız, ses düzeyi, tonlama ve vurgu yoluyla vurgulanacak şeyleri anlatmak için jestlerini ve ses tonlarını kullanırlar.	• anlatmak, tartışmak, ikna etmek, özetlemek, sohbet etmek) • Doğru, ayrıntılı talimatlar ve yönergeler verirler. • Sınıf seviyesine uygun kelime dağarcığı ve cümle yapısı ile konuşurlar. • Kalabalık bir grup içinde akıcı ve net bir şekilde konuşurlar. • Bir bakış açısını ifade eder ve grup tartışmalarında bunu biraz ayrıntılı olarak açıklarlar. • Yaygın dilbilgisi hatalarını kendi kendine düzeltirler. • Kaynakları kullanarak akademik sunumlar yaparlar. • Deyimsel ve günlük konuşma dilini uygun şekilde kullanırlar.
--	---	---	---

-
- Anlamı iletmek için günlük jestleri ve nezaket kurallarını kullanırlar.
 - Basit sözlü sunumlar yaparlar. (Ör. oyunlar, diyaloglar)
-

(OME, 2001, s. 39)

Kanada ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programı konuşma becerisi açısından yukarıdaki Tablo 18’de ve Tablo 19’da incelenmiştir. Tablolara bakıldığında kazanımların dört seviyeye ayrıldığı ve her seviye kazanım için alt kazanımlar belirlendiği görülmektedir. Öğrencilerin doğal bir şekilde, çeşitli stratejiler kullanarak farklı ortamlara uygun bir şekilde konuşması amaçlanmaktadır. Konuşma becerisini geliştirirken dil bilgisini kullanma, kelime dağarcığını genişletme, tonlama ve vurguları kullanarak konuşma gibi özelliklerin öğretilmesine de yer verilmiştir. Sunum yapma, bir fikri ayrıntılı bir şekilde açıklama, tartışma, ikna etme gibi farklı amaçlar için konuşmadan bahsedilmektedir. Öğrencilerin etkili iletişim kurmasını sağlamak amacıyla konuşma becerisinin kazanımlarının belirlendiği görülmektedir.

4.4.2.3. Sınıf düzeylerine göre okuma becerisi kazanımları

Tablo 20

4,5 ve 6. Sınıf Okuma Becerisine Yönelik Kazanımlar

Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4
Öğrenciler basit yazılı İngilizceyi okur ve anlar.	Öğrenciler, arka plan bilgisi ve kelime dağarcığına aşina olduklarında belirli amaçlar için okurlar.	Öğrenciler, destek alarak çeşitli okuma görevlerinde artan bağımsızlık gösterirler.	Öğrenciler düzeylerine uygun okuma görevlerini kontrol edebildiklerini gösterirler.

Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- Alfabeyi hem yazılı hem de basılı olarak tanırlar. - Görme-tanıma, fonetik, tahmine dayalı ve bağlamsal okuma stratejilerini uygulamaya başlarlar. - Sınıf içinde sık kullanılan kelimeleri tanımlarlar. - Tüm konu alanlarında İngilizce kelime dağarcığı edinmeye başlarlar. - Bilinen kelimeler ve destekleyici görsel ipuçlarıyla basit pasajların ana fikirlerini belirlemeye başlarlar. - Kısa yazılı talimatları takip ederler. - Öğrenci sözlüklerini ve iki dilli sözlükleri kullanırlar. - Basit cümleleri okurlar.	- Anlamı belirlemeye yardımcı olmak için okuma stratejilerini kullanırlar. (Ör. tahmin etme, çıkarım yapma, yeniden okuma, fonetik, işaret sistemlerini, tekrarları ve kelime gruplarını tanıma) - Çeşitli yazılı basında yer alan kısa, basit ifadeleri ve cümleleri, talimatları ve kısa notları bilinen kelime dağarcığı ve bağlamla anlarlar. - Metindeki ana fikirleri ve anahtar bilgileri belirlerler. - Ders kitaplarından, kaynaklardan ve sözlüklerden yardım alarak, başlıkları, kenar notlarını, dizini, sözlüğü ve grafik düzenleyicileri kullanarak bilgi toplamaya başlarlar. - Sözlü okumada biraz akıcılık	- Bilindik kelimeler ve bağlam içeren okuma materyallerinde anahtar bilgileri gözden geçirirler ve tararlar. - Ana fikri ve bazı ayrıntıları belirleyerek bir hikâyeyi özetlerler. - Bağlam ve noktalama işaretleri, ses bilgisi ve tanıdık kelime ve kelime gruplarını tanıma becerilerini kullanarak, bazı görsel desteklerle birlikte, sınıf düzeyine uygun bir metni okurlar ve yorumlarlar. - Çeşitli kaynaklardan araştırma amaçları için uygun materyalleri seçerler. - Kişisel zevk için düzenli olarak kitap okurlar. - Konuya özgü kullanılan dil de dahil olmak üzere	- Anlamını çözmek için bilmediği bir metni analiz ederler. - Bir hikâyenin unsurlarını tanımlarlar. - Kelime dağarcığı edinme stratejilerini kullanırlar. - Bilmediği kelimeleri tanıdık bir bağlam içinde çözerler. - Bilgi toplamak için bağımsız araştırma becerilerini kullanırlar. (Ör., kütüphane kaynakları, topluluk kaynakları, yazılı medya ve bilgisayar kaynaklarından) - Akranlarının okuduklarına benzer kapsam ve zorlukta kişisel okuma materyalleri seçerler ve bunlardan keyif alırlar.

Alfabetik sırayı kullanırlar.	göstermeye başlarlar.	akademik kelime dağarcığını destek olarak kullanırlar.
Yardım alarak okuma materyallerini eğlenmek ve okul projelerini gerçekleştirmek için kullanırlar.	Kişisel eğlence de dahil olmak üzere çeşitli amaçlar için yardım alarak kitap seçerler ve okurlar.	- İngilizce ve iki dilli sözlükleri kullanırlar. - Biraz destekle yazılı ve görsel medya kaynaklarını bulurlar ve kullanırlar.

(OME, 2001, s. 35)

Tablo 21

7 ve 8. Sınıf. Okuma Becerisine Yönelik Kazanımlar

Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4
Öğrenciler basit yazılı İngilizceyi okur ve anlarlar.	Öğrenciler, arka plan bilgisi ve kelime dağarcığı yeterli olduğunda belirli amaçlar için okurlar.	Öğrenciler, destek alarak çeşitli okuma görevlerinde artan bağımsızlık gösterirler.	Öğrenciler düzeylerine uygun okuma görevlerini kontrol edebildiklerini gösterirler.
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- Alfabeyi hem yazılı hem de basılı olarak tanırlar. - Görerek tanıma, fonetik, tahmine dayalı ve bağlamsal okuma stratejilerini uygularlar. - Sınıfta sık kullanılan kelimeleri tanırlar.	Anlam çıkarmaya yardımcı olmak için okuma stratejilerini kullanırlar. (Ör. tahmin etme; çıkarım yapma, yeniden okuma, fonetik, işaret sistemlerini, tekrarları ve kelime ailelerini tanıma)	- Bilindik sözcükler ve bağlam içeren okuma materyallerinde önemli bilgileri gözden geçirirler ve tararlar. - Sınıf metinleri hakkında tahminde bulunurlar,	- Anlamını bulmak için bilmediği bir metni analiz ederler. - Kelime dağarcığı edinme stratejilerini kullanırlar. - Genişletilmiş metin seçimlerini anlarlar ve bunlara yanıt verirler.

• Tüm ders alanlarında İngilizce kelime dağarcığı edinmeye başlarlar. • Tanıdık kelimeler ve destekleyici görsel ipuçlarıyla basit pasajların ana fikirlerini tanımlarlar. • Kısa yazılı talimatları takip ederler. • Öğrenci sözlükleri ve iki dilli sözlükler kullanırlar. • Alfabetik sırayı kullanırlar. • Okuma materyallerini eğlenmek için kullanır ve yardım alarak okul projelerini eleştirirler.	• Kelime edinme stratejilerini kullanmaya başlarlar. (Ör., örnek ve soneklerin eklenmesiyle oluşan değişiklikleri fark eder, tanıdık bir bağlamda bilmediği kelimelerin anlamını varsayar, İngilizce sözlük ve eş anlamlılar sözlüğü kullanır) • Kısa, basit ifadeleri ve cümleleri, talimatları ve tanıdık kelime dağarcığı ve bağlamı olan materyallerdeki kısa notları anlarlar. • Metindeki ana fikirleri ve anahtar bilgileri tanımlarlar. • Başlıklar, kenar notları, dizin, sözlük, grafik düzenleyiciler ve benzerlerini kullanarak ders kitaplarından, kaynaklardan ve sözlüklerden bilgi çıkarırlar.	özetleme yapar ve yargıya varırlar. • Bazı kelime edinme stratejilerini kullanırlar • Görsel olarak desteklenmiş metinleri sınıf seviyesine uygun olarak okurlar ve yorumlarlar. • Konuya özgü dil de dahil olmak üzere akademik kelime dağarcığını destek olarak kullanırlar. • İngilizce ve iki dilli sözlükler kullanırlar. • Sözlü okumada giderek daha fazla akıcı olurlar. • Destek olarak araştırma amaçlı kütüphane materyallerini bulurlar ve değerlendirirler.	• Bilgi bulmak için bir ders kitabının çeşitli bölümlerini kullanırlar. (Ör., sözlük, kenar notları, içindekiler, dizin) • Bilgi toplamak için bağımsız araştırma becerilerini kullanırlar. (Ör. kütüphanede, toplumda) • Akranlarının okuduklarına benzer kapsam ve zorlukta kişisel okuma materyalleri seçerler ve bunlardan keyif alırlar. • Bir hikayenin unsurlarını tanımlarlar.
---	---	--	---

-
- Sözlü okumada
biraz akıcılık
göstermeye başlar
 - Kişisel zevk de
dahil olmak üzere
çeşitli amaçlar için
kitap seçer ve okur.
-

(OME, 2001, s. 40)

Kanada ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programı okuma becerisi açısından Tablo 20 ve Tablo 21’de incelenmiştir. Tablolara bakıldığında kazanımların dört seviyeye ayrıldığı ve her seviye kazanım için alt kazanımlar belirlendiği görülmektedir. Okuma becerisi basit kazanımlarla başlar ve karmaşık kazanımlara doğru gider. Harflerin tanınması ve ayırt edilmesiyle başlayan süreç çeşitli okuma stratejilerini kullanmanın öğrenilmesi ile devam etmektedir. Hedeflenen okuma stratejilerinin arasında gözden geçirme, tarama, bağlama bakarak bilinmeyen bir kelimenin anlamını tahmin etme, özetleme, analiz etme, yorumlama ve araştırma yapma yer almaktadır. Ayrıca kitap okuma alışkanlığının da program içinde önem verilen bir konu olduğu görülmektedir.

4.4.2.4. Sınıf düzeylerine göre yazma becerisi kazanımları

Tablo 22

4, 5 ve 6. Sınıf Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar

Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4
Öğrenciler basit İngilizce yapıları kullanarak yazmaya başlar.	Öğrenciler basit İngilizce yapıları kullanarak çeşitli bağlamlarda yazarlar.	Öğrenciler, gittikçe artan bir özgünlük ve doğrulukla çeşitli bağlamlarda İngilizce yazarlar.	Öğrenciler uygun kuralları kullanarak çeşitli amaçlar için İngilizce yazarlar.
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:

- Soldan sağa ilerleme ve çizgi üzerinde yazma yöntemlerini kullanarak İngiliz alfabesini okunaklı bir şekilde el yazısı ve basılı olarak oluştururlar. - Yazılı bilgileri doğru bir şekilde kopyalarlar. - Yaygın yazım kuralları (ör. noktalama işaretleri, yazım kuralları, büyük harf kullanımı) bilgisini uygulamaya başlarlar. - Özne-yüklem sıralamasını, basit fiil zamanlarını, sıfatları, zarfları ve yaygın yer ve yön edatlarını kullanmaya başlarlar. (yardımla) - Kişisel olarak ilgili konularda kısa, tutarlı, kalıp kompozisyonlar (ör. kısa günlük kayıtları, listeler) yazar	- Yardım alarak notlar almaya başlarlar. - Yaygın zaman kiplerini, yazım kurallarını, büyük harf kullanımını ve noktalama işaretlerini belli bir doğrulukla kullanmaya başlarlar. - Yaygın ve kişisel açıdan uygun sözcükler ile geleneksel yazım kurallarını kullanırlar. - Bilinen akademik içeriğe dayalı yazılı sorulara (kısa cümleler, ifadeler veya grafik düzenleyiciler kullanarak) uygun yanıtlar yazarlar. - Çeşitli yazı türlerini kullanmaya başlarlar (örneğin, kısa günlük kayıtları, notlar, diyaloglar, şiirler, anlatılar, raporlar) - İlk taslaktan değiştirilmiş, düzenlenmiş bir yazıyı nihai bir	- Fikirleri organize ederler ve sıralarlar. - Az sayıda hata yaparak mesajlar, başlıklar ve kısa notlar yazarlar. - Bilinen konular hakkında biraz ayrıntılı notlar alırlar, uygun fiil zamanlarını, bağlaçları ve özne-fiil uyumunu kullanarak kısmen doğru bir şekilde düzyazı oluştururlar. - Kullandığı kelime ve cümle yapılarını çeşitlendirmeye başlarlar. - Açıklama ve anlatı metinleri yazarken paragrafları kullanıma - Sorulara yazılı olarak yanıt verirler. - Kişisel ya da akademik ilgi veya bilgi alanına giren konularda kısa, özgün kompozisyonlar yazarlar. - Yardım alarak yazma sürecinin	- Sınıf düzeyine uygun sözcük dağarcığını kullanırlar (örneğin, tüm konu alanlarından sözcükleri heceleyebilir, anlayabilir ve kullanabilir) - Çeşitli konularda az sayıda dilbilgisi veya yazım hatası içeren raporlar, paragraflar, özetleme ve notlar üretirler. - Yazma sürecinin aşamalarını kullanırlar. - Fiil zamanlarını etkili bir şekilde kullanırlar. - Yayınlamak için kelime işlemci ve grafik programları kullanırlar.
---	---	--	---

Başlıklar, tarihler, çizelgeler ve grafikler kullanarak konu alanlarına uygun kabul edilebilir defter formatlarını kullanırlar.	Kelime işlem becerilerini geliştirmek için bilgisayar kullanma başlarlar.	kopya üretmek için kullanırlar.	aşamalarını kullanırlar.
---	---	---	--

(OME, 2001, s. 36)

Tablo 23

7 ve 8. Sınıf. Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar

Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4
Öğrenciler basit İngilizce yapıları kullanarak yazmaya başlar.	Öğrenciler basit İngilizce yapıları kullanarak çeşitli bağlamlarda yazarlar.	Öğrenciler, gittikçe artan bir özgünlük ve doğrulukla çeşitli bağlamlarda İngilizce yazarlar.	Öğrenciler uygun kuralları kullanarak çeşitli amaçlar için İngilizce yazarlar.
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- Soldan sağa ilerleme ve çizgi üzerinde yazma yöntemlerini kullanarak İngiliz alfabesini okunaklı bir şekilde el yazısı ve basılı metin olarak üretirler. - Tahtada yazılan notları ve metinleri doğru bir şekilde not ederler. - Temel yazım kuralları bilgisini	- Yardım alarak not almaya başlarlar. - Ortak zamanları, yazım kurallarını, büyük harf kullanımını ve noktalama işaretleri, kısmen doğru bir şekilde kullanmaya başlarlar. - Yaygın ve kişisel olarak ilgili kelimeler için geleneksel imla	- Fikirleri etkili bir şekilde düzenler ve sıralarlar. - Bilinen konular hakkında biraz ayrıntılı notlar alırlar. - Uygun fiil zamanlarını, bağlaçları, özne-fiil uyumunu, isim, sıfat ve zarf öbeklerini ve tümcelerini ve geleneksel yazım	Sınıf düzeyine uygun sözcük dağarcığını kullanırlar. (Ör., türetmeler ve sözcük grupları hakkında bilgi sahibi olduğunu gösterir; tanımları formüle eder, tüm konu alanlarından sözcükleri heceleyebilir, anlayabilir ve kullanabilirler)

uygulamaya başlarlar. (Ör. noktalama işaretleri, yazım kuralları, büyük harf kullanımı)	kurallarını kullanırlar.	kurallarını kısmen doğru kullanarak düzyazı oluştururlar.	• Çeşitli konularda az sayıda gramer veya yazım hatası içeren raporlar, başyazılar, paragraflar, özetler ve notlar üretirler.
• Basit fiil zamanlarını, soruları, çoğulları ve yaygın yer, yön ve zaman edatlarını kullanmaya başlarlar.	• Bilinen akademik içeriğe dayalı yazılı sorulara (kısa cümleler, ifadeler veya grafik düzenleyiciler kullanarak) uygun yanıtlar yazarlar.	• Kullandıkları kelime ve cümle yapılarını çeşitlendirmeye başlarlar.	• Yazma sürecinin aşamalarını kullanırlar. (Ör., yazma öncesi etkinlikler, gözden geçirme, düzenleme, konferans ve yayınlama)
• Kısa, tutarlı, örüntülü kompozisyonlar yazar (örneğin, kısa günlükler kişisel olarak ilgili konularda girişler, listeler)	• Çeşitli yazı türlerini kullanmaya başlarlar. (Ör., kısa günlük kayıtları, notlar, diyaloglar, şiirler, anlatılar, raporlar)	• Betimlemeler ve anlatılar yazarken paragrafları kullanırlar.	
• Başlıklar, tarihler, çizelgeler ve grafikler kullanarak konu alanlarına uygun kabul edilebilir defter formatlarını kullanmaya başlarlar.	• Yazma sürecini değiştirilmiş, düzenlenmiş ilk taslaktan yardım almak için kullanırlar ve son bir kopya üretirler.	• Kişisel ve akademik konulardaki sorulara yazılı olarak yanıt verirler.	
	• Kelime işlem becerilerini geliştirmek için bilgisayarları kullanırlar.	• Kişisel ve akademik ilgi veya bilgi alanına giren konularda kısa, özgün kompozisyonlar, özetler ve raporlar yazarlar.	
		• Uygun kurallara uyarak mektuplar yazarlar.	
		• Yazım sürecinin aşamalarını kullanırlar. (yardım olarak)	

(OME, 2001, s. 41)

Kanada ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programı yazma becerisi açısından Tablo 22 ve Tablo 23'te incelenmiştir. Tablolara bakıldığında kazanımların dört seviyeye ayrıldığı ve her seviye kazanım için alt kazanımlar belirlendiği görülmektedir. Öğrencilerin özgün ve doğru bir şekilde çeşitli amaçlar için yazma becerisini kazanması hedeflenmektedir. Her seviyede belirlenen kazanımlara uygun içerikler seçilmiştir. Dilbilgisi, yazım kuralları, kelime dağarcığı gibi yazma becerisinin temel bileşenlerine yer verilmiştir. Bir yazının organize edilmesi, yazı sürecinin aşamaları (yazma öncesi etkinlikler, gözden geçirme, düzenleme, konferans ve yayınlama), yazının bağlamına uygun sözcük dağarcığını kullanma, İngilizce dilbilgisi ve yazım kurallarına uygun yazma gibi okulda ihtiyaç duyacakları yazma alanına ait becerilerin kazanım olarak belirtildiği görülmektedir. Bilgi teknolojilerinden faydalanarak yazma becerisinin geliştirilmek istenmektedir. Kısa notlar, mektuplar, günlükler, kompozisyonlar, raporlar, paragraflar, özetler gibi yazı türleri seçilmiştir.

4.4.2.5. Sınıf düzeylerine göre oryantasyon kazanımları

Tablo 24

4, 5 ve 6. Sınıf Oryantasyon Becerisine Yönelik Kazanımlar

Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4
Öğrenciler yeni ortama uyum sağlamaya başlar.	Öğrenciler yeni çevreyi anladıklarını ve uyum sağladıklarını gösterirler.	Öğrenciler yeni çevreye ilişkin artan bir anlayış ve katılım sergiler.	Öğrenciler, Kanada bağlamının bir parçası olarak kendilerinin ve başkalarının kültürel mirasına ilişkin farkındalık, anlayış ve takdir geliştirdiklerini gösterirler.
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- İlgili okul yerlerini tek başına bağımsız olarak bulurlar. - Kanada'da bir sınıfta kullanılan	- Yardım isterler ve ihtiyaçlarını iletirler - Ana dillerini kullanmaya devam	- İhtiyaçlarını açıkça iletir ve yardım isterler. - Ana dillerini kullanmaya devam	Küçük, paylaşımcı gruplara tam olarak katkıda bulunurlar.

çeşitli öğretim stratejilerine uyum sağlamaya başlarlar. - Sosyal durumlara uygun şekilde tepki vermeye başlarlar. - Kültürel farklılıklar konusunda farkındalık göstermeye başlar ve kendileriyle ve kültürleriyle gurur duyarlar. - Ortak bir akademik görev üzerinde ortaklarıyla birlikte çalışmaya başlarlar - Kritik ihtiyaçları okul personeline ve akranlarına iletirler. - Okuldaki bazı personel ve akranlarıyla bağlantılar geliştirirler. - Temel okul rutinlerini, davranış beklentilerini ve acil durum prosedürleri takip ederler. - Düşünmek, iletişim kurmak ve yeni deneyimleri öğrenmek için ana dillerine ve	ederler ve bundan gurur duyarlar. - Okul rutinlerine, davranış beklentilerine ve prosedürlerine uyarlar. - Kendi dilsel veya kültürel grubu dışındaki akranlarıyla etkileşim kurarlar. - Düzenli sınıf programına bazı düzenlemeler yapıldığında aktif olarak katılırlar. - Kontrollü, yönlendirilmiş grup çalışmalarına katılırlar. - Kültürel farklılıklara saygı duyar, kendileriyle ve kültürüyle gurur duyarlar. - Çeşitli öğretim stratejilerine artan bir güvenle yanıt verirler. (Ör., kendi görüşlerini ifade ederek) - Yetişkin desteği ile yerel mağazaları, dinlenme tesislerini ve halk	eder ve bundan gurur duyarlar. - Yeni öğrencilere okul rutinlerini, davranış beklentilerini ve prosedürlerini İngilizce veya ortak bir ana dilde açıklarlar. - Mahalle, belediye, il ve Kanada hakkında temel bilgileri belirtirler. - Tüm düzenli sınıf etkinliklerine katılırlar. - Bazı okul ve toplum etkinliklerine katılırlar. - Çoğu öğretim yaklaşımına uygun şekilde yanıt verirler. - Grup faaliyetlerinde daha çok inisiyatif gösterirler. - Farklı dillere ve kültürlerle karşı duyarlılık gösterir ve bunları takdir ederler.	- Farklı kültürel değerleri anlar ve saygı duyarlar. - Kendi kültürleri ve dilleriyle gurur duydıklarını ve bu konuda bilgi sahibi olduklarını gösterirler. - Akranlarının kültürlerine ve dillerine ilgi gösterirler. - Bazı yerel güncel olayların önemini tartışır. - Çeşitli öğretim yaklaşımlarıyla etkili bir şekilde öğrenirler. (ör. soru-cevap, işbirlikçi/bağımsız araştırma) - Çeşitli okul ve toplum etkinliklerine katılırlar.
---	---	---	--

kültürlerine güvenirler.	kütüphanesini kullanırlar.
	• Çoğu sosyal durumda uygun şekilde tepki verirler.

(OME, 2001, s. 37)

Tablo 25

7 ve 8. Sınıf Oryantasyon Becerisine Yönelik Kazanımlar

Seviye 1	Seviye 2	Seviye 3	Seviye 4
Öğrenciler yeni ortama uyum sağlamaya başlar.	Öğrenciler yeni çevreyi anladıklarını ve uyum sağladıklarını gösterirler	Öğrenciler yeni çevreye ilişkin artan bir anlayış ve katılım sergiler.	Öğrenciler, Kanada bağlamının bir parçası olarak kendilerinin ve başkalarının kültürel mirasına ilişkin farkındalık, anlayış ve takdir geliştirdiklerini gösterirler.
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
• İlgili okul yerlerini kendi başlarına bulurlar. • Kanada sınıflarında kullanılan çeşitli öğretim stratejilerine uyum sağlamaya başlarlar. • Sosyal durumlara uygun şekilde tepki vermeye başlarlar.	• Yardım isterler ve ihtiyaçlarını iletirler. • Okul etkinliklerine, kulüplere ve takımlara katılmaya başlarlar. • Ana dillerini kullanmaya, onlarla gurur duymaya ve ona saygı göstermeye devam ederler.	• İhtiyaçlarını açıkça iletir ve okulda ve toplumda yardım ararlar. • Ana dillerini kullanmaya devam eder ve bundan gurur duyarlar. • Yeni öğrencilere okul normlarını, rutinlerini, davranış beklentilerini ve acil durum prosedürlerini	• İşbirlikçi gruplara yeterince katkıda bulunurlar. • Farklı kültürel değerleri anlarlar ve saygı duyarlar. • Kendi kültürleri ve dilleriyle gurur duydıklarını ve bu konuda bilgi sahibi olduklarını gösterirler.

• Kültürel farklılıklar konusunda farkındalık gösterirler ve kendileriyle ve kültürleriyle gurur duyarlar. • Bankalar ve mağazalar gibi toplum kaynaklarını kullanmaya başlarlar. • Ortak bir akademik görev için ortaklarıyla birlikte çalışmaya başlarlar. • Kritik ihtiyaçları okul personeline ve akranlarına iletirler. • Temel okul programlarını, davranış beklentilerini, rutinleri ve acil durum prosedürlerini anlarlar ve takip ederler. • Düşünmek, iletişim kurmak ve yeni deneyimleri işlemek için ana dillerine ve kültürlerine güvenirler.	• Mahalle, belediye, il ve Kanada hakkında temel bilgileri belirtirler. • Kendi dilsel veya kültürel grupları dışındaki akranlarıyla etkileşim kurarlar. • Kontrollü, yönlendirilmiş grup çalışmalarına katılırlar. • Kültürel farklılıklara saygı duyar ve kendi kültürüyle gurur duyarlar. • Çeşitli öğretim stratejilerine güvenle karşılık verirler. • Çoğu sosyal durumda uygun şekilde tepki verirler.	• İngilizce veya ortak bir ana dilde açıklarlar. • Sınıf, okul ve toplum etkinliklerine katılırlar. • Çoğu öğretim yaklaşımına uygun şekilde yanıt verirler. • Grup etkinliklerinde daha fazla inisiyatif gösterirler. • Diller ve kültürlerin çeşitliliğine karşı duyarlılık gösterirler ve takdir ederler.	• Çeşitlilik içeren bir toplumda yaşamının faydalarını ve sorumluluklarını tanırırlar. • Yerel, ulusal ve uluslararası düzeyde bazı güncel olayların önemini tartışır. • Çeşitli öğretim yaklaşımlarından etkili bir şekilde öğrenirler. • Okuldaki ve çevresindeki toplumun kaynaklarını kullanırlar.
---	---	--	---

(OME, 2001, s. 42)

Tablo 24 ve Tablo 25’te programda yer alan oryantasyon becerisine yönelik kazanımlar gösterilmiştir. Tablolar incelendiğinde kazanımların dört seviyeye ayrıldığı ve her seviye kazanım için alt kazanımlar belirlendiği görülmektedir. Programda yer alan bu bölüm dil öğreniminin sosyal yaşantıya dahil olarak gerçekleşeceği yaklaşımını vurgulamaktadır. Kanada eğitim sisteminde kullanılan soru-cevap, işbirlikçi/bağımsız araştırma gibi öğretim stratejilerinin tanıtılması, okul düzenine alışılması ve okul ortamına dahil olunmasının amaçlandığı görülmektedir. Kültürel farklılıkların farkında olma, farklı kültürlerle saygı gösterme, ait olduğu kültürü sevmek ve Kanada kültürünü benimseme gibi konular üzerinde durulmaktadır. Grup faaliyetlerine, okul etkinliklerine katılma gibi sosyal çevreye uyum sağlama davranışlarının gerçekleşmesi istenmektedir.

Ontario İngilizce ikinci dil öğretim programının içeriği okuma, yazma, dinleme konuşma dil becerileri ve oryantasyon olarak 5 öğrenme alanından oluşmaktadır. Öğrenme alanlarındaki kazanımlar dengeli bir şekilde belirlenmiştir. Kazanımlar 4 seviyeye göre aşamalı olarak basitten karmaşığa doğru ilerler. Okuma becerisinde kelime dağarcığının gelişmesine önem verilmiş ve kelime öğrenme stratejilerinin de öğretilmesi amaçlanmıştır. Yazma becerisinde ise dilbilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Oryantasyon ile ilgili kazanımlar dil gelişimi ile doğrudan bağlantılı değil kültürel özelliklere uyum sağlama ile ilgilidir. Program içeriğinin düzenli ve dengeli olduğu, kazanımların anlaşılabilir ve yeterli düzeyde olduğu görülmektedir. Oryantasyon bölümünün ayrı olması dilin öğrenilmesini destekleyecek unsurların da belirlenmesine katkı sağlamıştır.

4.4.3. Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik bulgular ve yorum

Kanada Ontario Eyaleti ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programının öğretme ve öğrenme sürecine dair bilgiler “Program ile ilgili hususlar” başlığı altında ele alınmıştır. Programa dahil olan öğrencilerin dahil oldukları sınıflardaki tüm öğrenme faaliyetlerine tam olarak katılmaları oldukça önemlidir. Öğrenciler tüm eğitim süreçlerine ihtiyaç duydukları desteği alarak katıldıklarında dil öğreniminin de daha etkili olacağı vurgulanmaktadır. Öğrencilerin akranlarıyla eşit bir şekilde öğrenme faaliyetlerine katılmasına ve Ontario müfredatının beklentilerini karşılamak için ihtiyaç duydukları İngilizce becerilerini edinmesini sağlamak okulun sorumluluğudur. Bu yüzden programın uygulanmasındaki sorumluluk sınıf

öğretmeni, varsa ikinci dil olarak İngilizce öğretmeni ve ders öğretmenleri, okul personelleri tarafından paylaşılır. Gönüllüler ve akranlar da programın uygulanmasında öğretmenlere yardımcı olabilirler.

Ontario ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve yerel koşullara bağlı olarak farklı program modelleri vardır. Bunlar bütünleştirilmiş sınıf programı, özel eğitim desteği ve yoğun destek modelleridir. Öğrencilerin akranlarıyla aynı sınıfta eğitim almasının etkili olacağı bütünleştirilmiş sınıf program modeli hakimdir. Bu modelde öğrenciler yaşlarına uygun bir sınıfta eğitim alır ve sınıf öğretmeninden ya da dil öğretmeninden tüm ders alanlarında İngilizce destek alır.

İkinci dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin teknoloji kullanma yetkinliklerinin yeterli düzeyde olup olmadığı tespit edilmelidir. Önceki okul deneyimlerinde teknolojik yetkinliklere sahip olmamış öğrencilere temel teknolojiyi kullanma yetkinlikleri fırsatı tanınmaktadır. Bu öğrencilere okul yazma projeleri için kelime işlem programlarının nasıl kullanılacağı öğretilmeli ve İnternet becerilerini geliştirmede yardım almalıdırlar. Bir öğrencinin İngilizce dil gelişiminin tüm alanları, etkileşimli yazılım programlarının (dilbilgisi ve yazım denetimi özelliklerine sahip kelime işlem programları, grafik programları, masaüstü yayınlama uygulamaları ve etkileşimli problem çözme oyunları gibi) kullanımıyla geliştirilmesi amaçlanır.

Kanada Ontario eyaleti ikinci dil olarak İngilizce programında öğretmenlerin sınıf içinde sürekli kullanmaları önerilen stratejiler şunlardır:

- Öğrencilerin geçmiş bilgi ve deneyimlerini tanıyan dersler ve etkinlikler tasarlamak ve kaynaklar seçmek
- Ders içeriğini İngilizce eğitimi için bir araç olarak kullanmak
- Programları, İngilizce öğrenmenin erken aşamalarındaki ve/veya İngilizce okuryazarlık gelişiminin erken aşamalarındaki öğrencilerin başarılı olmalarını sağlayacak şekilde uyarlayın.
- Çeşitli konu alanlarında dilin farklı kullanım şekillerini vurgulamak.
- İkinci dil olarak İngilizce öğrencilerinin tüm öğretmenleriyle işbirliği içinde çalışmak (OME, 2001, s. 17-18)

Öğretmenlerin öğrenciler için kafa karıştırıcı olabilecek dili tespit etmesi ve daha anlaşılır alternatifler sunması önemlidir. Öğrenciler dili en iyi zaten bildikleri şeylerle bağlantı kurarak öğrenirler. Öğrencilerin bunu yapmalarına yardımcı olmak için öğretmenler ders

içinde kullandıkları kelime dağarcığını basitleştirmeli, yeni kelimeleri farklı bağlamlarda da öğretmeli ve cümle yapısını basitleştirmelidir.

Programın öğrencilerin tam katılımını ve dil becerilerini geliştirmeyi vurgulaması olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklı program modellerinin sunulması da öğrencilerin çeşitliliklerine uygun bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayabilir. Programın öğrencilerin tam katılımını ve dil becerilerini geliştirmeyi vurgulaması olumlu bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre farklı program modellerinin sunulması da öğrencilerin çeşitliliklerine uygun bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlayabilir. Öğretmenlerin dilin anlaşılabilirliğini ve öğrencilerin bağlantı kurma becerisini önemsediklerini görmekteyiz. Kelime dağarcığının basitleştirilmesi, yeni kelimelerin farklı bağlamlarda öğretilmesi ve cümle yapısının kolaylaştırılması, öğrencilerin dil öğrenimine katılımlarını ve anlama becerilerini arttırabilir.

Kanada Ontario eyaleti ikinci dil olarak İngilizce programının öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin sürece aktif katılımın sağlanması ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir programa dahil edilmesi büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin eski bilgilerinin ders içeriğine dahil edildiği hem dil öğretiminde hem de içerik öğretiminde İngilizce kullanıldığı, dilin farklı kullanım şekillerine yer verildiği, öğrencinin seviyesine göre dilin basitleştirildiği ve sürece tüm öğretmenlerin dahil edildiği görülmektedir.

4.4.4. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular ve yorum

Kanada Ontario Eyaleti ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programının ölçme ve değerlendirme sürecine dair bilgiler müfredatta “Ölçme, Değerlendirme ve Raporlama” başlığı altında ele alınmıştır. Bir öğrenci Ontario ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programına başlamadan önce bir değerlendirme sınavına tabi tutularak tespit edilen öğrenci ihtiyaçlarına göre geçici bir bireysel öğrenme programı hazırlanır. Öğretmenler eğitim süresince her öğrencinin dil gelişimini sürekli olarak değerlendirir ve öğrencinin akademik ve dilsel gelişimini ve ikinci dil edinimindeki ilerlemesini takip eder. Yapılan değerlendirmelerin sonucuna göre öğrencinin programında değişiklikler yapılır ve gerektiğinde ek destekler sağlanır. Öğretmenler ölçme ve değerlendirme sürecini yönetirken aşağıdaki özelliklere dikkat etmelidir:

- Ölçme ve değerlendirme süreç odaklı olmalıdır.
- Öğrenciler ve veliler değerlendirme sürecine dahil edilmelidir.
- Değerlendirme prosedürleri açık ve amaca yönelik olmalıdır.
- İkinci dil olarak İngilizce öğretimi programı ile okul derslerinin hedefleri birbirinden ayrı tutulmalıdır.
- Hedef öğrenme kriterleri öğrencilerin Kanada'da bulundukları süreye, önceki eğitim ve sosyal deneyimlerine ve gerekli kültürel uyum miktarına göre belirlenmelidir.
- Ölçme ve değerlendirme süreci programda belirlenen hedef öğrenme kriterlerine uygun olmalıdır.
- Değerlendirme sürecinin etkili olması için çeşitli değerlendirme araçları kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin öz değerlendirmeleri değerlendirme sürecine dahil edilmelidir.
- Dil öğrenimindeki ve akademik alandaki ilerlemeyi gerçekçi ve değişken ikinci dil öğrenme oranlarını dikkate alarak ölçülmelidir (OME, 2001, ss. 21-23).

Öğretmenler, öğrencilere ne bildiklerini ve ne yapabildiklerini göstermeleri için geniş bir fırsat yelpazesi sunmalıdır. Böylece ikinci dil olarak İngilizce öğrencisinin eğitimsel güçlü yönleri ve ihtiyaçları, çeşitli değerlendirme araçlarının kullanılmasıyla en etkili şekilde belirlenebilir. Öğretmenler, değerlendirmeleri testlere ve anekdot kayıtlarına, öğrenci çalışmalarının sonuçlarına (portföyler, günlükler, öğrenme günlükleri ve sözlü raporlar/sunumlar gibi) ve öğrencinin çeşitli sınıf temelli öğretim etkinlikleri (karışık test, tekrar anlatma, rol yapma ve canlandırma, tartışma grupları, konferanslar, akran ve öz değerlendirme faaliyetleri, akran öğretimi) sırasında gözlemlenmesine dayandırabilir.

Kanada Ontario eyaleti ikinci dil olarak İngilizce Programı'nın öğretme ve öğrenim sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımı benimsendiği görülmektedir. Süreç içinde sadece öğretmenlerin değil ayrıca öğrencilerin ve velilerin de değerlendirme yapması beklenmektedir. Değerlendirme sürecinin anlaşılır ve programda belirlenen kazanımlara yönelik olmasına önem verildiği görülmektedir.

4.5. Finlandiya ikinci dil öğretim programına yönelik bulgular ve yorum

Finlandiya ikinci dil öğretim programı incelenirken ortaokul seviyesi olarak 7-9. Sınıf aralığı için belirlenen amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme bilgileri incelenmiştir.

4.5.1. Amaçlar ile ilgili bulgular ve yorum

İkinci dil olarak Fince ve İsveççe öğretimi programı çok dillilik ve çoklu okuryazarlık felsefesi ile dil ediniminin özelliklerini dikkate alınarak oluşturulmuştur. Dil tüm okul faaliyetlerinin bir parçası olarak tanımlanır ve tüm öğretmenler bir dil eğitmeni olarak kabul edilir. Dil eğitiminin temel ilkesi öğrencilerin farklı durumlarda dili yeterli bir düzeyde kullanılabilesidir. İkinci ulusal dil öğretimi programının genel amaçları şu şekildedir:

- İkinci ulusal dilin öğretimi öğrencilerin çok dilli ve çok kültürlü bir kimlik kazanmasını sağlar. Öğrencilerin diğer konuşulan dilleri ve bu dilleri konuşan kişileri ve farklı kültürleri takdir etmeye yönlendirir.
- Öğretim ve öğrenim, öğrencilerin boş zamanlarında kullandıkları diller de dahil olmak üzere tüm dilleri kullanarak öğrencilerin çok dilliliğini destekler.
- Öğrenciler dil öğretimi sayesinde; farklı gruplarla sistematik ve yaratıcı bir şekilde çalışmaya hazırlanır.
- Öğretme ve öğrenme, öğrencilerin kendi dil öğrenme becerileri ve dilleri doğru kullanma konusundaki özgüvenlerini güçlendirir.
- Farklı dersler arasında iş birliği dil eğitimi için bir ön koşuldur.
- Eğlence, oyun ve yaratıcı etkinliklerin öğretim programının tamamında önemli bir yeri vardır.
- Bilişim teknolojileri dil öğretiminde öğrencilerin otantik bir dil ortamında öğrendiklerini pratik yapmaları ve iletişim kurma ihtiyaçlarını karşılamaları için doğal bir fırsat sağlar.
- Öğrenciler, farklı dillerdeki metinler ve etkileşim uygulamaları hakkında gözlem yapmayı, metinleri yorumlarken dil bilgisi kavramlarını kullanmayı ve dil öğrenmenin farklı yollarını kullanmayı öğrenirler.
- Öğrenciler, dil yeterliliklerine uygun metinleri okumaya ve farklı dillerde çalışmak için gerekli bilgileri edinmeye yönlendirilir. (Finnish National Board of Education, 2016, s. 628-629)

Programın amaçları incelendiğinde Finlandiya ikinci dil olarak İsveççe ve Fince programının temel amaçları öğrencilerin çevresindeki dünyanın dilsel ve kültürel

çeşitliliğine olan farkındalığını ve ilgisini arttırmak, öğrencilerin kendi dil öğrenme becerileri ve dilleri doğru bir şekilde kullanma konusundaki özgüvenlerini geliştirmek ve öğrencilerin çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirmektir.

4.5.2. İçerik ile ilgili bulgular ve yorum

İkinci dil öğretim programı birinci sınıftan temel eğitimin sonuna kadar üç aşamalı bir şekilde düzenlenmiştir ve 1-2, 3-5 ve 7-9. Sınıf olarak gruplanmıştır. Her bir sınıf düzeyi için belirlenen hedefler, yer alması istenen içerik ve her bir aşamanın sonunda ulaşılması gereken performans tanımına yer verilmiştir. Hedefler bir önceki aşamadaki hedeflenen performansları kapsayacak şekilde belirlenmiştir. Tüm beceriler basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sıralanmıştır. Temel dil becerileri Tablo 26’da şu şekildedir:

Tablo 26

Finlandiya İkinci Dil Öğretim Programında Temel Dil Becerileri

Finlandiya İkinci Dil Öğretim Programında Temel Dil Becerileri

Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığı

Dil Öğrenme becerileri

İletişim Becerileri

Metin Yorumlama Becerileri

Metin Yazma Becerileri

Ulusal ikinci dil olarak İsveççe ve Fince programının 7-9 sınıf aralığında belirlenen kazanımlar üç müfredat düzeyine göre belirlenmiştir. Hem İsveççe hem Fince programı için kazanımlar tablo halinde verilmiştir.

Tablo 27

İkinci Dil/Yabancı Dil Olarak İsveççe Programının Kazanımları

İleri Düzey (A müfredatı)	Orta Düzey (B müfredatı)	Anadil Düzeyi
Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığı gelişimi	Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığı gelişimi	Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığı gelişimi
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- İsveççenin ulusal bir dil olmasıyla ilgili olguları değerlendirme becerilerini geliştirirler. - Kültürlerarası yetkinliklerini geliştirmeleri için gerekli ön koşullara sahip olurlar. - İsveç dilinin kullanıldığı ilgi çekici ve dünya görüşlerini genişletecek ortamlarda pratik yaparlar. - İsveç dilinin kurallarını gözlemler ve benzer kavramların diğer dillerde nasıl ifade edildiğini anlar ve dilbilimsel kavramları kullanırlar.	- İskandinav dil ortamını ve İskandinav ülkeleri için ortak olan değerleri tanırlar. - İsveç dilindeki kuralları ve aynı kavramların diğer dillerde nasıl ifade edildiğini gözlemler ve dilbilimsel kavramları destek alarak kullanırlar.	- İsveççenin ulusal bir dil olması ile ilgili değerler ve olgular üzerinde öğrencinin düşünme yeteneğini geliştirirler. - Çok dilli ve çok kültürlü ortamlarda hareket etme yeteneğini ve motivasyonunu arttıırırlar. - İsveççeyi farklı topluluklarda ve ortamlarda kullanma fırsatlarına ulaşmaya teşvik edilirler. - İsveç dilindeki kuralları ve aynı kavramların diğer dillerde nasıl ifade edildiğini gözlemlerler ve öğrenmeyi destekleyen dilbilimsel kavramları öğrenirler.
Dil öğrenme becerileri	Dil öğrenme becerileri	Dil öğrenme becerileri
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
Hedefler belirler, öğrenmenin farklı yollarını kullanırlar ve bireysel olarak ya da başkalarıyla iş birliği içinde öğrenirler.	Hedefler belirler, farklı dil öğrenme yöntemleriyle ve bireysel olarak ya da başkalarıyla iş birliği içinde öğrenirler.	Hedefler belirler, öğrenmenin farklı yollarını kullanırlar ve bireysel olarak ya da başkalarıyla iş birliği içinde öğrenirler.

• Olumlu etkileşim kurarlar. • Dil becerilerini yaratıcı bir şekilde kullanırlar. • Yaşam boyu dil öğrenimlerini sürdürebilmelerini sağlayacak dil becerilerini geliştirirler.	• Olumlu etkileşim kurarlar. • İsveççe dilini kullanma fırsatları ile ilgili farkındalık kazanırlar. • Okulda ve okul dışında farklı durumlarda İsveççeyi uygun bir şekilde kullanırlar.	• Olumlu etkileşim kurarlar. • Dil becerilerini yaratıcı bir şekilde kullanırlar. • Yaşam boyu dil öğrenimlerini sürdürebilmelerini sağlayacak dil becerilerini geliştirirler.
Gelişen dil yeterliliği, etkileşim becerileri	Gelişen dil yeterliliği, etkileşim becerileri	Gelişen dil yeterliliği, etkileşim becerileri
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
• Çeşitli günlük iletişim durumlarını deneyimler ve bu durumlara ilişkin inisiyatif alarak hareket edebilirler. • Aktif bir şekilde iletişim kurarlar. • İletişim yöntemlerini, kalıp ifadeleri, dolaylı ifadeleri ve İsveççe ‘deki diğer tüm telaffuzları kullanma becerilerini geliştirirler. • Görüş ve tutumlarını kültürel açıdan uygun bir dil kullanmaya dikkat ederek ifade ederler.	• Farklı iletişim kanallarını kullanarak sözlü ve yazılı etkileşim kurarlar. • Dilsel iletişim stratejilerini destek olarak kullanırlar. • Saygı anlamı veren dil ifadelerini bilir ve uygun bir şekilde kullanırlar.	• Oldukça zorlayıcı konuları içeren birçok farklı iletişim durumuna karşı eylemde bulunurlar. • Konuşma esnasında söz alabilir, bir konuşmaya ya da yazılı iletişime katılabilir ve anlamı müzakere etmeleri için pratik yapma imkanı bulurlar. • İletişimde resmiyet düzeyine dikkat eder, farklı metin türlerini (bloglar, röportajlar gibi) kullanarak iletişim pratiği yaparlar. • Kültürlerarası etkileşim becerilerinin gerekliliklerini dikkate alarak iletişim kurarlar.
Gelişen dil yeterliliği, metin yorumlama becerileri	Gelişen dil yeterliliği, metin yorumlama becerileri	Gelişen dil yeterliliği, metin yorumlama becerileri
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:

- Bilgi edinmek için kullanılan açık ve anlaşılır kurgusal olmayan metinleri yorumlar. - Okudukları metni kavrayabilmek ve yorumlamak için metnin temel öğelerini anlar.	Yaşına uygun ve ilgisini çeken sözlü ve yazılı metinleri destek alarak yorumlar.	Farklı metin anlama stratejilerini kullanarak çok yönlü ve kapsamlı metinleri birlikte okuyarak sonuç çıkarabilirler.
Gelişen dil yetkinliği, metin oluşturma becerileri	Gelişen dil yetkinliği, metin oluşturma becerileri	Gelişen dil yetkinliği, metin oluşturma becerileri
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- Birçok farklı konu hakkında konuşma ve yazma çalışması yapar. - Temel yapılara ve temel telaffuz kurallarına uygun bir şekilde konuşur ve yazar.	- Çeşitli konularda kısa süreli konuşma ve yazma pratikleri yapar. - Telaffuza ve söz konusu metnin içeriğini oluşturan yapılara dikkat eder.	Metin türlerinin çeşitliliğine (kısa sunumlar, fikir yazıları, hikayeler dahil) ve yapıların çeşitliliğine ve uygun bir şekilde kullanılmasına dikkat ederek, oldukça zorlayıcı konularda metinler üretir, yorumlar ve paylaşırlar.

(EDUFI, 2016 s. 627-670)

Tablo 28

İkinci Dil/Yabancı Dil Olarak Fince Programının Kazanımları

İleri Düzey (A müfredatı)	Orta Düzey (B müfredatı)	Anadil Düzeyi
Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığı gelişimi	Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığı gelişimi	Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığı gelişimi
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
Fincenin ulusal bir dil olmasıyla ilgili olguları değerlendirme becerilerini geliştirirler.	Sözlü ve yazılı Fincedeki benzerlik ve farklılıklara dikkat etmeye ve Fince ile bağlantılı olan bir dil veya diller hakkında bilgi edinirler.	Fincenin ulusal bir dil olmasıyla ilgili değerleri ve olguları düşünme becerilerini geliştirirler.

• Kùltùrlerarası yetkinliklerini geliştirmeleri için gerekli ön koşullara sahip olurlar. • Fin dilinin kullanıldığı ilgi çekici ve dũnya görüşlerini genişletecek ortamlarda pratik yaparlar. • Fin dilinin kurallarını gözlemler ve benzer kavramların diğer dillerde nasıl ifade edildiğini anlar ve dilbilimsel kavramları kullanırlar.	• Fin dilindeki kuralları öğrenir ve dilbilimsel kavramları destek alarak kullanırlar.	• Çok dilli ve çok kùltürlü ortamlarda etkin olma becerileri ve motivasyonları artar. • Farklı topluluklarda ve etkinlik ortamlarında Fince dilini kullanma fırsatı bulurlar. • Fin dilinin kurallarını gözlemler ve benzer kavramların diğer dillerde nasıl ifade edildiğini anlar ve dilbilimsel kavramları kullanırlar.
Dil öğrenme becerileri	Dil öğrenme becerileri	Dil öğrenme becerileri
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
• Hedefler belirler, öğrenmenin farklı yollarını kullanırlar ve bireysel olarak ya da başkalarıyla iş birliği içinde öğrenirler. • Olumlu etkileşim kurarlar. • Dil becerilerini yaratıcı bir şekilde kullanırlar. • Yaşam boyu dil öğrenimlerini sürdürebilmelerini sağlayacak dil becerilerini geliştirirler.	• Hedefler belirler, Finceyi öğrenmek için farklı dil öğrenme yöntemleri kullanır ve öğrenimlerini hem öz değerlendirme hem de akran değerlendirmesi yoluyla değerlendirirler. • Olumlu etkileşim kurarlar. • Fince kullanma fırsatları ile ilgili farkındalık kazanırlar. • Okulda ve okul dışında farklı durumlarda Finceyi uygun bir şekilde kullanırlar.	• Hedefler belirler, öğrenmenin farklı yollarını kullanırlar ve bireysel olarak ya da başkalarıyla iş birliği içinde öğrenirler. • Olumlu etkileşim kurarlar. • Dil becerilerini yaratıcı bir şekilde kullanırlar. • Yaşam boyu dil öğrenimlerini sürdürebilmelerini sağlayacak dil becerilerini geliştirirler.
Gelişen dil yeterliliği, etkileşim becerileri	Gelişen dil yeterliliği, etkileşim becerileri	Gelişen dil yeterliliği, etkileşim becerileri
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
• Çeşitli günlük iletişim durumlarını deneyimler ve bu		• Oldukça zorlayıcı konuları içeren birçok farklı

durumlara ilişkin inisiyatif olarak hareket edebilirler. - Aktif bir şekilde iletişim kurarlar. - İletişim yöntemlerini, kalıp ifadeleri, dolaylı ifadeleri ve Fince ‘deki diğer tüm telaffuzları kullanma becerilerini geliştirirler. - Görüş ve tutumlarını kültürel açıdan uygun bir dil kullanmaya dikkat ederek ifade ederler.	- Farklı iletişim kanallarını kullanarak sözlü ve yazılı etkileşim kurarlar. - Dilsel iletişim stratejilerini destek olarak kullanırlar. - Saygı anlamı veren dil ifadelerini bilir ve uygun bir şekilde kullanırlar.	iletişim durumuna karşı eylemde bulunurlar. - Konuşma esnasında söz alabilir, bir konuşmaya ya da yazılı iletişime katılabilir ve anlamı müzakere etmeleri için pratik yapma imkânı bulurlar. - İletişimde resmiyet düzeyine dikkat eder, farklı metin türlerini (bloglar, röportajlar gibi) kullanarak iletişim pratiği yaparlar. - Kültürlerarası etkileşim becerilerinin gerekliliklerini dikkate alarak iletişim kurarlar.
Gelişen dil yeterliliği, metin yorumlama becerileri Öğrenciler: - Bilgi edinmek için kullanılan açık ve anlaşılır kurgusal olmayan metinleri yorumlar. - Okudukları metni kavrayabilmek ve yorumlamak için metnin temel öğelerini anlar.	Gelişen dil yeterliliği, metin yorumlama becerileri Öğrenciler: Yaşına uygun ve ilgisini çeken sözlü ve yazılı metinleri destek olarak yorumlar.	Gelişen dil yeterliliği, metin yorumlama becerileri Öğrenciler Farklı metin anlama stratejilerini kullanarak çok yönlü ve kapsamlı metinleri birlikte okuyarak sonuç çıkarabilirler.
Gelişen dil yetkinliği, metin oluşturma becerileri Öğrenciler: Öğrenciler:	Gelişen dil yetkinliği, metin oluşturma becerileri Öğrenciler: Çeşitli konularda kısa süreli konuşma ve yazma pratikleri yapar.	Gelişen dil yetkinliği, metin oluşturma becerileri Öğrenciler: Metin türlerinin çeşitliliğine (kısık sunumlar, fikir yazıları, hikayeler dahil) ve

• Birçok farklı konu hakkında konuşma ve yazma çalışması yapar. • Temel yapılara ve temel telaffuz kurallarına uygun bir şekilde konuşur ve yazar.	• Telaffuza ve söz konusu metnin içeriğini oluşturan temel yapılara dikkat eder.	yapıların çeşitliliğine ve uygun bir şekilde kullanılmasına dikkat ederek, oldukça zorlayıcı konularda metinler üretir, yorumlar ve paylaşırlar.
---	--	---

(EDUFI, 2016 ss. 627-670)

Finlandiya ikinci dil olarak İsveççe ve Fince programının kazanımları Tablo 27 ve Tablo 28’de verilmiştir. Tablolar incelendiğinde iki dil programında da üç seviyede beş temel dil becerisi ile ilgili benzer kazanımlar olduğu görülmektedir. Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığı gelişimi başlığı altında hedef dile ve diğer dillerle ilgili olumlu düşüncelere sahip olunması ve dil farkındalık geliştirilmesi, İskandinav ülkelerinin kültürlerinin tanınması, İsveççenin veya Fincenin kullanıldığı ortamlara girme ve konuşma motivasyonu sağlanması gibi konular yer almaktadır. Bu kazanımların çok dilli ve çok kültürlü bir kimlik oluşmasını desteklediği görülmektedir. Dil öğrenme becerileri başlığı altında öğrencilerin bireysel ve işbirliği içinde dil öğrenmeleri desteklenmektedir. Hedef dili kullanarak olumlu etkileşimler kurma, dil öğrenme becerilerini geliştirme, dili yaratıcı amaçlarla kullanma konularına değinilmiştir. Sözlü ve yazılı bir şekilde etkileşim kurma, etkileşim kurulan ortama ve amaca göre dili kullanma üzerinde durulmaktadır. Öğrencilerin kısa sunumlar, fikir yazıları, hikayeler gibi farklı metin türlerini anlamak ve yorumlamak için çeşitli stratejiler kullanması teşvik edilmektedir.

4.5.3. Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik bulgular ve yorum

Finlandiya müfredatında ikinci dil öğretim programının öğretme sürecinde hangi yöntemleri ve teknikleri kullanılacağı açık bir şekilde verilmemiştir. Ancak program incelendiğinde öğretme ve öğrenme süreci ile ilgili bulgulara ulaşılmaktadır. Öğretme ve öğrenme sürecinde öğrencilerin dil farkındalığını, farklı dillerin eşzamanlı kullanımını ve çoklu okuryazarlığın gelişimini geliştirmek amacıyla dilin farklı ortamlarda kullanılması önemli bir yere sahiptir. Bireylerin artan dil farkındalığı ile kendilerinin ve toplumu oluşturan diğer halkların sahip

olduğu kültürel kimliklerine karşı olan farkındalığının da artması istenmektedir. Dilbilimsel özelliklerin öğretilmesi, etkili iletişim için gerekli olan dil becerilerinin kazandırılması ve bireylerin dili aktif bir şekilde kullanarak öğrenmesine önem verilir.

İkinci dil olarak İsveççe ve Fince öğretim programlarında öğrencilerin dili uygun, doğal ve anlamlı bir şekilde kullanmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Öğrenci merkezli bir öğretim süreci benimsenmiştir. Öğrencilerin ikili ya da gruplar halinde okul içindeki etkinliklere katılması çok yönlü bir öğrenme ortamını oluşturur. Öğretmenler iş birliği yaparak sınıf ortamının çok dilli bir öğrenme ortamı olmasına katkı sağlar ve öğrencilerin dili uygun bir şekilde kullanmaları için onları yönlendirir. İkinci dil öğretiminde çeşitli öğrenme ortamları ve iletişim araçları kullanılır. Oyun, müzik ve drama gibi etkinliklerle öğrenciler öğrendikleri bilgileri ve kazandıkları dil becerilerini deneyimleme fırsatı yakalar. Avrupa Dil Portfolyosu gibi araçlar kullanılarak öğrencilerin kendi sorumluluklarını alması ve aktif olması sağlanır.

Finlandiya ikinci dil öğretim programlarında öğretme-öğrenme sürecindeki bulgular incelendiğinde dilin farklı ortamlarda kullanılmasına, farklı kültürel kimliklerle ilgili farkındalık kazandırılmasına önem verilmektedir. Dil becerilerini geliştirmeleri için aktif bir şekilde dili kullanmalarına olanak tanındığı, eşli ve grup etkinliklerinin desteklendiği, çeşitli öğrenme ortamlarının yer aldığı görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almaları teşvik edilmektedir.

4.5.4. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular ve yorum

İkinci dil olarak İsveççe ve Fince öğrenimi programında değerlendirme program hedeflerinin tümünü kapsayacak şekilde yapılmaktadır ve dil yeterlilikleri tüm yönleriyle ele alınmaktadır. Değerlendirme Avrupa Ortak Referans Çerçevesi metnine ve buna dayalı olarak hazırlanan Fince bir uygulamaya dayanmaktadır. Birçok öğrenim alanını kapsayan değerlendirme yöntemleri öğrencilerin kendilerini en doğal biçimde yansıtmalarını amaçlamaktadır. Günlük okul yaşantısı içerisinde öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi birçok farklı değerlendirme yöntemi kullanılmaktadır. Öğretmenler öğrencileri öğrenmeye yönlendirecek ve onları motive edecek geri bildirimlerde bulunmaktadır. Çok yönlü değerlendirmeler kullanılarak dilsel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin de sahip olduğu bilgi ve becerileri göstermeleri sağlanmaktadır.

Her bir sınıf düzeyini sonunda son performans değerlendirmesi yapılarak öğrencilerin öğretim programında belirlenen performans yeterliliklerine ne kadar ulaştığı ölçülmektedir. Öğrencinin başarı seviyesi belirlenen performans yeterliliklerine ulaşma düzeyine göre belirlenmektedir. Öğrencinin beklenen tüm performans yeterliliklerini sağlaması durumunda bulunduğu sınıf düzeyini geçme hakkına sahip olmaktadır.

Tablo 29

İkinci Dil/Yabancı Dil Olarak Fince Programının 8. Sınıf İçin Nihai Değerlendirme Kriterleri

İleri Düzey (A müfredatı)	Orta Düzey (B müfredatı)	Anadil Düzeyi
Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığına yönelik gelişme	Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığına yönelik gelişme	Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığına yönelik gelişme
- Öğrenci Finlandiya'nın ulusal dillerine ilişkin bazı hak ve yükümlülükleri sayabilir ve dilin birey için önemini yanı sıra kendi Fince ve çok dilli ortamlarda faaliyet gösterme olasılığı üzerinde düşünebilir. - Öğrenci Fince dilinin kullanıldığı ortamlarda öğrenme fırsatları hakkında nasıl gözlem yapacağını bilir. - Öğrenci, gözlemlerine dayanarak Fince dilinin kuralları hakkında nasıl sonuç çıkaracağını bilir ve Fince dilinin temel dilbilimsel kavramlarına aşinadır	- Öğrenci sözlü ve yazılı Fince ve Fince ile yakın akraba olan diller arasındaki farkları tanır. - Öğrenci, gözlemlerine dayanarak Fin dilinin kuralları hakkında sonuçlar çıkarabilir. - Öğrenci, Fin dilinin temel dilbilimsel kavramlarına aşinadır.	- Öğrenci, herkesin kendi dilini kullanma ve geliştirme hakkına sahip olduğunu bilir. Öğrenci, Fin ulusal dilleriyle ilgili hak ve sorumlulukların farkındadır. - Öğrenci, Fince materyalleri başkalarıyla birlikte nasıl kullanacağını, üreteceğini ve paylaşacağını bilir. - Öğrenci, gözlemlerine dayanarak Fince dilinin kuralları hakkında sonuçlar çıkarabilir.

		Öğrenci, Fince dilinin temel dilbilimsel kavramlarına aşinadır.
Dil öğrenme becerileri	Dil öğrenme becerileri	Dil öğrenme becerileri
- Öğrenci, dil öğrenimi için nasıl hedefler belirleyeceğini ve öğrenme yöntemlerini nasıl değerlendireceğini bilir. - Öğrenci, başkalarını cesaretlendirirken etkileşime dayalı durumlarda nasıl hareket edeceğini bilir. - Öğrenci, okul dışında da Fince becerilerini nerede kullanabileceğini fark eder ve okul bittikten sonra da becerilerini kullanmayı düşünür.	- Öğrenci, dil öğrenimi için hedefler belirleyebilir ve kendi çalışma tekniklerini değerlendirebilir. - Öğrenci, başkalarını destekleyerek etkileşimli durumlarda aktif rol oynayabilir. - Öğrenci, Fince becerilerini okul dışında da nerede kullanabileceğini bilir ve okulu bitirdikten sonra da becerilerini kullanmayı düşünür.	- Öğrenci, dil öğrenimi için hedefler belirleyebilir ve çalışma tekniklerini değerlendirebilir. - Öğrenci, başkalarını destekleyerek etkileşimli durumlarda aktif rol oynayabilir. - Öğrenci, Fince becerilerini okul dışında da nerede kullanabileceğini bilir ve okulu bitirdikten sonra da becerilerini kullanmayı düşünür.
Gelişen dil becerileri, etkileşim becerileri	Gelişen dil becerileri, etkileşim becerileri	Gelişen dil becerileri, etkileşim becerileri
- Öğrenci, günlük iletişim durumlarında kolaylıkla etkileşime girebilir, tartışmalara katılabilir ve görüşlerini ifade edebilir. - Öğrenci, iletişimin farklı aşamalarında kısmen inisiyatif alabilir ve iletişim ortağının mesajı anlayıp anlamadığını doğrulayabilir. - Öğrenci, bilmediği bir kelimeden kaçınabilir veya onu	- Öğrenci birçok günlük iletişim durumunun üstesinden gelebilir ancak zaman zaman iletişim partnerinin desteğine ihtiyaç duyar. - Öğrenci iletişime katılır ancak sık sık iletişim desteği almaya ihtiyaç duyar. Öğrenci kısa sözlü ifadeler, küçük jestler (baş sallama gibi), sesler veya küçük geri bildirimler kullanarak tepki verebilir. Öğrenci sık sık açıklama veya tekrar	- Öğrenci, güncel bir olay hakkında bilgi vermek gibi bazı zorlu iletişim durumlarında oldukça kolay bir şekilde iletişime katılabilir. - Öğrenci, aşına olduğu bir konuyla ilgili iletişim durumlarında uygun bir ifade kullanarak inisiyatif alabilir. Yanlış

değiştirebilir ya da mesajını yeniden düzenleyebilir. Bilmediği ifadelerin anlamını tartışabilir. - Öğrenci en temel nezaket kurallarının farkında olduğunu gösterir. - Öğrenci, etkileşiminde kültürel pratiklerle ilgili bazı temel bakış açılarını dikkate alabilir.	yapılmasını isteme ihtiyacı duyar. Öğrenci, birçok günlük sosyal durumda saygılı dil kullanımının bir parçası olan en yaygın ifadeleri kullanabilir.	anlamaları oldukça doğal bir şekilde düzeltir ve oldukça karmaşık fikirlerin anlamlarını müzakere edebilirler. - Öğrenci, dili farklı amaçlar için aşırı tanıdık veya resmi olmayan bir tarzda nasıl kullanacağını bilir. En temel nezaket kurallarını öğrenmiştir ve bunlara göre hareket eder. - Öğrenci, etkileşiminde kültürel pratiklerle ilgili temel bakış açılarını dikkate alabilir.
Gelişen dil becerileri, metin yorumlama becerileri	Gelişen dil yetkinliği, metin yorumlama becerileri	Gelişen dil yetkinliği, metin yorumlama becerileri
- Öğrenci, bağlamın desteğiyle basit, tanıdık kelime ve ifadeler içeren yazılı metinleri ve yavaş konuşmaları anlar. Öğrenci kısa bir metinde ihtiyaç duyduğu basit bilgiyi bulabilir. - Öğrenci, paylaşılan bir deneyime veya genel bilgiye dayanan konuşmayı veya yazılı metni anlar. - Öğrenci, hazırlık yapmadan ana fikirleri, anahtar kelimeleri ve önemli ayrıntıları bulabilir.	- Öğrenci, bağlamdan destek alarak basit, tanıdık kelime ve ifadeler içeren yazılı metinleri ve yavaş konuşmaları anlar. - Öğrenci kısa bir metinde ihtiyaç duyduğu basit bilgileri bulabilir.	Öğrenci, tanıdık veya oldukça yaygın konular hakkında farklı olgusal bilgiler içeren konuşma dilini anlar ve bazı çıkarımlar gerektiren metinleri de yönetebilir. Öğrenci, kendisiyle ilgili daha geniş çaplı resmi veya gayri resmi bir tartışmanın ana noktalarını ve en

		önemli ayrıntılarını anlar.
Gelişen dil becerileri, metin yazma becerileri	Gelişen dil becerileri, metin yazma becerileri	Gelişen dil becerileri, metin yazma becerileri
- Öğrenci, günlük yaşamla ilgili konuları (kendi yaşları için normal olan) yaygın sözcükleri, bazı deyimse ifadeleri basit ve daha karmaşık yapıları kullanarak belirtebilir ve tanımlayabilirler. - Öğrenci, bazı temel telaffuz kurallarını tekrarlanmış ifadelerde de kullanabilirler.	- Öğrenci sınırlı bir düzeyde kısa ifadeleri, anahtar kelimeleri ve temel cümle yapılarını bilir. - Öğrenci, sınırlı bir ifade kaynağı kullanarak kendisi için önemli olan günlük konuları tartışabilir ve basit mesajlar yazabilir. - Öğrenci, alıştırma yaptığı ifadeleri anlaşılır bir şekilde telaffuz edebilir.	- Öğrenci, tanımlama, analiz ve karşılaştırmalar kullanarak sıradan olan ve belirli konuları tartışabilir ve kendini kolaylıkla ifade edebilir. - Öğrenci, kişisel ya da daha toplumsal mesajlar yazabilir ve bazı kurgusal konularda fikirlerini ifade edebilir. - Öğrenci oldukça geniş bir kelime dağarcığı, yaygın deyimler ve çok yönlü yapılar ve hatta daha karmaşık cümleler kullanır. - Öğrenci ezberlenmemiş ifadeler de dahil olmak üzere temel telaffuz kurallarına hakimdir.

(EDUFI, 2016 ss. 627-670)

Tablo 30

İkinci Dil/Yabancı Dil Olarak İsveççe Programının 8. Sınıf İçin Nihai Değerlendirme Kriterleri

İleri Düzey (A müfredatı)	Orta Düzey (B müfredatı)	Anadil Düzeyi
Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığına yönelik gelişme	Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığına yönelik gelişme	Kültürel çeşitlilik ve dil farkındalığına yönelik gelişme
- Öğrencinin İsveççenin ulusal bir dil olarak statüsüyle ilgili olguları değerlendirme becerisini geliştirmek ve öğrenciye kültürlerarası yetkinliğini geliştirmesi için önkoşullar sağlayabilir. - Öğrenci, İsveç dili kullanılan ortamlarda öğrenme olanaklarına ilişkin gözlemler yapabilir. - Öğrenci, gözlemlerine dayanarak İsveç dilinin kuralları hakkında sonuçlar çıkarabilir, bu sonuçları uygulayabilir ve aynı kavramın başka bir dilde ifade edilme biçimleriyle karşılaştırabilir. Öğrenci, İsveç dilinin temel dilbilimsel kavramlarına aşinadır.	- Öğrenci, İskandinav ülkelerinde hangi dillerin konuşulduğunu söyleyebilir ve İskandinav ülkeleri için ortak olan değerleri tanımlayabilir. - Öğrenci, gözlemlerine dayanarak İsveç dilinin kuralları hakkında sonuçlar çıkarabilir, bu sonuçları uygulayabilir ve aynı kavramın başka bir dilde ifade edilme biçimleriyle karşılaştırabilir. Öğrenci, İsveç dilinin temel dilbilimsel kavramlarına aşinadır.	- Öğrenci, herkesin kendi dilini kullanma ve geliştirme hakkına sahip olduğunu bilir. Öğrenci, Fin ulusal dilleriyle ilgili hak ve sorumlulukların farkındadır. - Öğrenci, İsveç dilinin Finlandiya'daki, İskandinav ülkelerindeki ve dünya dilleri arasındaki statüsünü bilir. - Öğrenci, İsveççe materyalleri başkalarıyla birlikte nasıl kullanacağını, üreteceğini ve paylaşacağını bilir. - Öğrenci, gözlemlerine dayanarak İsveç dilinin kuralları hakkında sonuçlar çıkarabilir. - Öğrenci, İsveç dilinin temel dilbilimsel kavramlarına aşinadır.
Dil öğrenme becerileri	Dil öğrenme becerileri	Dil öğrenme becerileri
İçin hedefler belirleyebilir ve çalışma iirebilir.	Öğrenci, dil öğrenimi için hedefler belirleyebilir ve çalışma değerlendirebilir.	İçin hedefler belirleyebilir ve eğerlendirebilir.

destekleyerek etkileşimli durumlarda lerini okul dışında da nerede ve okulu bitirdikten sonra da ı düşünür.	- Öğrenci, başkalarını destekleyerek etkileşimli durumlarda aktif rol oynayabilir. - Öğrenci, İsveççe becerilerini okul dışında da nerede kullanabileceğini bilir ve okulu bitirdikten sonra da becerilerini kullanmayı düşünür.	- Öğrenci, başkalarını destekleyerek etkileşimli durumlarda aktif rol oynayabilir. - Öğrenci, İsveççe becerilerini okul dışında da nerede kullanabileceğini bilir ve okulu bitirdikten sonra da becerilerini kullanmayı düşünür.
Gelişen dil becerileri, etkileşim becerileri - Öğrenci, çeşitli günlük iletişim ortamlarıyla oldukça iyi bir şekilde başa çıkabilir. - Öğrenci, iletişim durumlarında inisiyatif alma konusunda giderek daha yetenekli hale gelmektedir - Öğrenci iletişime giderek daha fazla katılır ve anahtar kelimelerin açıklamalarını istediğinde belirli ifadeler kullanır. - Öğrenci zaman zaman bir kelimenin tekrarlanması veya açıklanmasını isteme ihtiyacı duyar ve örneğin daha spesifik bir kavramı bilmediğinde yakın bir kavramı veya daha genel bir kavramı kullanır. (köpek/hayvan veya ev/yazlık) - Öğrenci, bilgi alışverişi ve görüş ve tutumların uygun şekilde ifade edilmesi gibi en temel	Gelişen dil becerileri, etkileşim becerileri - Öğrenci birçok günlük iletişim durumunun üstesinden gelebilir ancak zaman zaman iletişim partnerinin desteğine ihtiyaç duyar. - Öğrenci iletişime katılır ancak sık sık iletişim desteği almaya ihtiyaç duyar. Öğrenci kısa sözlü ifadeler, küçük jestler (baş sallama gibi), sesler veya küçük geri bildirimler kullanarak tepki verebilir. Öğrenci sık sık açıklama veya tekrar yapılmasını isteme ihtiyacı duyar. - Öğrenci, birçok günlük sosyal durumda saygılı dil kullanımının bir parçası olan en yaygın ifadeleri kullanabilir.	Gelişen dil becerileri, etkileşim becerileri - Öğrenci, güncel bir olay hakkında bilgi vermek gibi bazı zorlu iletişim durumlarında oldukça kolay bir şekilde iletişime katılabilir. - Öğrenci, aşına olduğu bir konuyla ilgili iletişim durumlarında uygun bir ifade kullanarak inisiyatif alabilir. Yanlış anlamaları oldukça doğal bir şekilde düzeltir ve oldukça karmaşık fikirlerin anlamlarını müzakere edebilirler. - Öğrenci, dili farklı amaçlar için aşırı tanıdık veya resmi olmayan bir tarzda nasıl kullanacağını bilir. En temel nezaket kurallarını öğrenmiştir ve bunlara göre hareket eder.

amaçlar için basit bir dil kullanabilir.		Öğrenci, etkileşiminde kültürel pratiklerle ilgili temel bakış açılarını dikkate alabilir.
Gelişen dil becerileri, metin yorumlama becerileri	Gelişen dil yetkinliği, metin yorumlama becerileri	Gelişen dil yetkinliği, metin yorumlama becerileri
- Öğrenci, açık ve net bir konuşma metninin ana noktalarını kolaylıkla takip edebilir, kendi etrafındaki konuşmanın konusunu çoğunlukla anlayabilir ve temel bir dil metnindeki ana fikirleri ya da tanınık kelimeler içeren yavaş konuşmaları anlayabilir. - Öğrenci, bilmediği kelimelerin anlamlarını bağlama dayanarak çıkarabilir.	- Öğrenci, bağlamdan destek alarak basit, tanınık kelime ve ifadeler içeren yazılı metinleri ve yavaş konuşmaları anlar. - Öğrenci, kısa bir metinde ihtiyaç duyduğu basit bilgileri bulabilir.	- Öğrenci, tanınık veya oldukça yaygın konular hakkında farklı olgusal bilgiler içeren konuşma dilini anlar ve bazı çıkarımlar gerektiren metinleri de yönetebilir. - Öğrenci, kendisiyle ilgili daha geniş çaplı resmi veya gayri resmi bir tartışmanın ana noktalarını ve en önemli ayrıntılarını anlar.
Gelişen dil becerileri, metin yazma becerileri	Gelişen dil becerileri, metin yazma becerileri	Gelişen dil becerileri, metin yazma becerileri
- Öğrenci, günlük ve somut konuları ve kendisi için önemli olanları basit cümleler ve somut kelimeler kullanarak anlatabilir. - Öğrenci kolayca tahmin edilebilen temel bir kelime dağarcığına ve birçok temel yapıya hakimdir. - Öğrenci, alıştırma yapılmamış ifadelerde de bazı temel telaffuz kurallarını nasıl uygulayacağını bilir.	- Öğrenci sınırlı bir düzeyde kısa ifadeleri, anahtar kelimeleri ve temel cümle yapılarını bilir. - Öğrenci, sınırlı bir ifade kaynağı kullanarak kendisi için önemli olan günlük konuları tartışabilir ve basit mesajlar yazabilir. - Öğrenci, alıştırma yaptığı ifadeleri anlaşılır bir şekilde telaffuz edebilir.	- Öğrenci, tanımlama, analiz ve karşılaştırmalar kullanarak sıradan olan ve belirli konuları tartışabilir ve kendini kolaylıkla ifade edebilir. - Öğrenci, kişisel ya da daha toplumsal mesajlar yazabilir ve bazı kurgusal konularda fikirlerini ifade edebilir. - Öğrenci oldukça geniş bir kelime dağarcığı, yaygın deyimler ve çok yönlü yapılar ve hatta daha

karmaşık cümleler
kullanır.

- Öğrenci, ezberlenmemiş ifadeler de dahil olmak üzere temel telaffuz kurallarına hakimdir.
-

(EDUFI,2016, ss. 627-670)

Finlandiya ikinci dil olarak İsveççe ve Fince programının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin elde edilen bulgular Tablo 29 ve Tablo 30’da incelendiğinde kapsayıcı bir değerlendirme sistemi olduğu görülmektedir. Günlük okul faaliyetleri içerisinde özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi gibi çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasına önem verilmektedir. Günlük değerlendirmelerin yanısıra her bir sınıf düzeyinin sonunda performans yeterliliklerine ne kadar ulaşıldığına dair ölçme yapılmaktadır. Programda yer alan 8. Sınıf nihai değerlendirme kriterlerine bakıldığında beş ana kriterin olduğu görülmektedir. Bu kriterlere bakıldığında kültürel çeşitlilik ve farkındalığın gelişimi, dil öğrenme becerileri, etkileşim becerileri, metin yorumlama becerileri ve metin yazma becerileri hedeflenen düzeyde olup olmadığı ölçülmektedir.

4.6. Avustralya ikinci dil/yabancı dil olarak İngilizce öğretim programına yönelik bulgular ve yorum

Avustralya 2.000’den fazla farklı etnik kökenden gelen öğrenci kitlesiyle birçok kültürel ve dilsel çeşitliliğe sahip bir ülkedir. Avustralya okullarında eğitim dili İngilizce olduğu için öğrencilerin İngilizce dil kullanımında yeterli bir seviyeye sahip olması büyük bir önem taşımaktadır. İlk ve ortaokul öğrencilerinin yaklaşık yüzde 25’i İngilizceyi ek bir dil veya lehçe olarak öğrenmektedir. Ancak göçün fazla olduğu bölgelerde ya da yerli halkın yaşadığı bölgelerde bu oran yüzde 90’a kadar çıkabilmektedir. Bu yüzden İngilizcenin ikinci dil olarak öğretimi programı Avustralya müfredatının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır.

İkinci dil olarak İngilizce programı hedef öğrenci kitlesinin kendi kültürüyle var olduğunu ve her kültürün değerli olduğu anlayışına sahiptir. Öğretmenlerin okul ortamında ve ders esnasında sınıftaki tüm öğrencilerin kimliklerini ve deneyimlerini yansıtan öğrenme

deneyimleri sağlamalarını, kapsayıcı ve besleyici bir sınıf ortamı oluşturmalarını, öğrencilerin kültürel anlayışlarını genişletmek için faaliyetler yapmalarını teşvik eder. Bu amaçla program içeriğine okuma/izleme, yazma, dinleme ve konuşma gibi dil alanlarına ait kazanımlara ek olarak “oryantasyon” başlığı altında kazanımlar belirlenmiştir.

Avustralya ikinci dil olarak İngilizce öğretim programı incelenirken ortaokul seviyesi olan 7-10. Sınıf aralığı için belirlenen amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme bilgileri incelenmiştir.

4.6.1. Amaçlar ile ilgili bulgular ve yorum

Avustralya ikinci dil/yabancı dil olarak İngilizce öğretimi programının odak noktası standart Avustralya İngilizcesinin yapısını, dilsel özelliklerini, Standart Avustralya İngilizcesinin sosyodilbilimsel ve sosyokültürel yönlerini öğrenilmesini sağlamak ve dil öğrenimini gerçekleştirmektir. İkinci dil olarak İngilizce öğretim programını amaçları şunlardır:

Tablo 31

Avustralya İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimi Programının Amaçları

-
- Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, izleme ve yazma becerilerini geliştirmek
 - Öğrencilerin çeşitli amaçlara ve bağlamlara yönelik metinler oluşturma kapasitelerini arttırmak
 - Öğrencilerin dilin farklı kullanım alanlarını ayırt etme ve önemini anlama becerilerini geliştirmek
 - Öğrencilerin dil, metinler ve standart Avustralya İngilizcesindeki düşünme ve kavrama yolları arasındaki bağlantıyı anlamalarını sağlamak
 - Öğrencilerin standart Avustralya İngilizcesini kullanarak fikirleri, duyguları, tutumları ve bilgileri uygun şekilde iletme becerisini geliştirmek
 - Öğrencilerin çıkarımsal anlama, eleştirel analiz ve yansıtma becerilerini geliştirmek
 - Öğrencilerin kapsayıcı ve besleyici bir sınıf ortamında kültürel anlayışlarını genişletmek
-

(ACARA, 2013a, ss. 6-11)

Tablo 31’de belirtildiği üzere ikinci dil/yabancı dil olarak İngilizce Öğretim programının amaçlarının öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimi hedeflenmektedir. Öğrencilerin dili bağlamına göre nasıl kullanacağını ayırt edecek seviyeye gelmesi ve dilin kullanım alanlarının farkında olarak dili bağlamına ve kullanım alanına uygun bir şekilde kullanması üzerinde durulmaktadır. İngilizcede etkili iletişim kurma ve analitik düşünebilme becerilerinin gelişmesi de amaçlar arasındadır. Bu amaçlar incelendiğinde programın öğrencilerin akademik beceriler kazanmasının yanı sıra sosyal hayatta dili kullanarak karşılaştıkları durumları analiz edebilmelerini, bulundukları ortama göre dili uygun kullanabilecek bir seviyeye ulaşmalarını, kültürel anlayışlarını geliştirmelerini amaçladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

4.6.2. İçerik ile ilgili bulgular ve yorum

Bu bölümde Avustralya ikinci dil/yabancı dil olarak İngilizce öğretimi programında yer alan kazanımlar dil becerilerine göre incelenmiştir. Programda her bir dil becerisi için belirlenen kazanımların dört seviyeye göre ayrıldığı görülmektedir. Her seviye için hedeflenen genel kazanımların alt kazanımları da yer almaktadır.

4.6.2.1. Seviyelere göre dinleme becerisi

Tablo 32

Seviyelere Göre Dinleme Becerisinin Kazanımları

Başlangıç	Gelişmekte olan	Gelişen	Birleştirici
Bu aşamanın başındaki öğrenciler İngilizcenin seslerine uyum sağlarlar. Yeni dili kısa bir süre için dinlemeye ve yorumlamaya çalışırlar. Bu aşamada, genel talimatları, temel	Bu aşamanın başındaki öğrenciler, çeşitli sınıf ortamlarındaki tanıdık talimatları ve bilgileri anlayabilir. Bu aşamada, destekleyici uygulamalarla, bilindik görsel-işitsel	Bu aşamanın başındaki öğrenciler, sınıf içi etkileşimlerin ve bilgilerin çoğunun özünü, bunların açık bir şekilde ve orta hızda sunulması koşuluyla anlarlar. Bu aşamada,	Bu aşamanın başındaki öğrenciler, okul ortamında günlük olarak karşılaştıkları dinleme içeriklerinin çoğunu anlarlar. Bu aşamanın sonuna yaklaştıkça konuya

soruları, kısa açıklamaları ve tanıdık bağlamlarda ve önceki bilgi ve deneyimleriyle ilgili alanlardaki açıklamaların özünü anlamaya başlarlar.	metinlerden belirli bilgileri çıkarmaya ve bilinen konuya özgü bilgileri içeren öğretmen açıklamalarının özünü anlamaya başlarlar.	çeşitli sosyal (gayri resmi) bağlamlarda başarılı bir şekilde dinlediklerini anlarlar ancak çoğu akademik (resmi) bağlamdaki ana noktaları anlamakta hala zorluk çekeceklerdir.	özgü sözlü metinleri yorumlamaya, bunlardan bilgi çıkarmaya ve sözlü sunumlardan doğru notlar almaya başlarlar. Belirli kültürel referanslar hala kafa karışıklığına neden olabilir.
---	--	---	--

Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- Diksiyonun anlaşılır ve temponun yavaş olduğu tanıdık ve öngörülebilir durumlarda konuşulan İngilizceye yanıt verirler. - Kendi kültürleriyle bağdaşan sözsüz ipuçlarına yanıt verirler. - Bilinen bazı kelimeleri tek kelime olarak ve bazen de bilinen kelime vurgulandığında cümle içinde ses dizisi olarak tanımlarlar (ör. Bana kitabını ver). - Sınıf içi tartışmaları veya çalışmalarını anlamadıklarında başlarını sallayabilir veya konuşabilir,	- Bilindik konularda, bilindik, resmi olmayan İngilizce ile iki yönlü konuşmalara katılır, uygun şekilde ve sırayla yanıt verir. - Tonlama, vurgu ve kültüre özgü diğer sözsüz iletişimi doğru şekilde yorumlamaya başlar. - Uzmanlık gerektiren ayrıntıları işleyemez veya daha önce tanıtılmamışsa kullanılan konuya özgü terminolojinin çoğunu anlayamaz - Farklı yazım türlerindeki	- Planlanmamış etkileşimlerin çoğunda uygun şekilde yanıt verirler. - İngilizce dinlerken bazı kültürel beklentilere uyum sağlamaya başlarlar (ör. göz teması, mesafe, jest). - Tonlama, ses düzeyi, vurgu, tekrarlama ve tempodan anlam ve duyguları yorumlamaya başlarlar. - Çoğu sözlü ve görsel-işitsel metnin özünü anlayabilir ve önceden soru sorulduğunda belirli bilgileri tanımlayabilirler.	- Anlamanın kısmen açıkça ifade edildiği öznel dil örneklerini anlar ve tonlama, ses ve sözcük seçiminin nasıl anlam yarattığına dair bilgilerini kullanarak konuşmacının niyetini yorumlarlar. - Sözlü metinlerde gündelik mizahı ayırt edebilirler. - Genişletilmiş monolojik söylemi ve öğretmen konuşmasını anadili hızında anlama becerisi artmıştır, ancak daha soyut kavramlar için hala görsel veya basılı

ancak her zaman konuşma sırasını beklemeyebilirler.	(özellikle akademik yazım türündeki) kelime bilgisine ilişkin sınırlı bir anlayışa sahiptir ve bu durum anlamada bir zayıflık olarak ortaya çıkacaktır.	• Uygun arka plan verildiğinde az miktarda edebi olmayan ve genelleştirilmiş bilginin özünü anlarlar. • Farklı öğrenme alanlarında bir dizi kelime dağarcığını tanımlarlar. • Karmaşık dinleme görevlerine, grup gösterilerine veya sınıf tartışmalarına katılırken açıklama ve ek süre isteyebilirler.	yapı desteğine ihtiyaç duyabilirler. • Çeşitli lehçeleri ve günlük konuşma dilini anlayabilir ve konuşulan dili uygunluk ve doğruluk açısından izleyebilirler. • Birçok dil aracını ve bunların belirli etkilere ulaşmak için nasıl kullanıldığını tanımlarlar (ör. şiirsel araçlar ve konuşmalarda tekrar). • Konuşma çok fazla kültürel referans içeriyorsa tekrar veya açıklama talep ederler.
• Anlamak için jestlere ve görsel desteğe güvenir ve başkalarından yardım istemeye başlar.	• İngilizce ‘deki bilmediği sesleri giderek daha fazla ayırt eder • Genellikle gerektiğinde yardım ve tekrar ister.		

(ACARA, 2013b, ss. 49-57)

Tablo 32 incelendiğinde dinleme becerisine ait kazanımların hem sosyal İngilizceye hem de akademik İngilizceye yönelik olduğu anlaşılmaktadır. Ancak akademik dinleme becerisinin geliştirilmesine daha fazla odaklanıldığı, iletişim odaklı kazanımlar belirlendiği, tonlama ve jest gibi konuşmayı etkileyen sözsüz iletişim etmenlerin de öğretilmesinin amaçlandığı görülmektedir.

4.6.2.2. Seviyelere göre konuşma becerisi

Tablo 33

Seviyelere Göre Konuşma Becerisinin Kazanımları

Başlangıç	Gelişmekte olan	Gelişen	Birleştirici
Bu aşamanın başındaki öğrenciler, sözel olmayan ve ana dil ifadelerinin bir karışımını ve bazı yaygın tek kelimeleri ve kalıplaşmış ifadeleri kullanarak iletişim kurmaya çalışırlar. Bu aşamanın sonuna doğru, tanıdık sosyal ve sınıf bağlamında basitçe öğrenilmiş sınırlı sayıda temel İngilizce ifadelerle iletişim kurmaya başlarlar.	Bu aşamanın başındaki öğrenciler, çeşitli tanıdık sınıf bağlamlarında kolaylıkla iletişim kurarlar. Bu aşamada, iletişimi başlatmak, anlamı tartışmak ve bir dizi tanıdık ve bazı akademik bağlamlarda iletişim kurmak için basit ama etkili stratejiler kullanmaya başlarlar. Kalıplaşmış ifadeleri tekrarlamak yerine kendi cümlelerini oluşturmaya başladıklarında daha fazla hata yapıyor gibi görünebilirler.	Bu aşamanın başındaki öğrenciler sınıfta etkili bir şekilde iletişim kurar ancak tüm akademik bağlamlarda iletişim kuramazlar. Bu aşamada, öğretmen tarafından istenen çoğu sözlü etkinliğe katılır, sürdürür ve başarabilirler.	Bu aşamanın başındaki öğrenciler çoğu durumda kendinden emin ve etkili bir şekilde iletişim kurarlar ancak sözsüz iletişimde bazı ana dil etkileri hala belirgin olabilir. Bu aşamanın sonuna yaklaştıklarında, çeşitli durumlarda kendilerini akıcı bir şekilde ifade ederler ve amaca yönelik etkileşimde bulunmak için iletişim stratejilerini etkin bir şekilde kullanırlar.
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- Günlük selamlaşmalar gibi tanıdık bağlamlarda basit ifadeler başlatır ve bunlara yanıt verir. - Konuşulan İngilizce ile ana dil/şive arasındaki farkı ayırt edebilir	- Görüş ve tutumları tartışmak için kalıp ifadeler kullanarak tutarlı bir konuşma içinde bazı fikirleri detaylandırır. - Kısa, hazırlanmış resmi sözlü raporlar verirler, ancak sunum sırasında veya sonrasında	- Nezaket kurallarını kullanarak çeşitli sosyal bağlamlarda ve bazı akademik bağlamlarda soru sorar ve başarılı bir şekilde yanıt verirler. - Destekleyici bir ortam sağlandığında görüş bildirir ve	- Konuşma dilini etkin ve çoğunlukla doğru bir şekilde kullanırlar. - Duraklama, vurgu, ritim ve tonlamayı ve bunların değerler, bakış açıları ve duyguları nasıl aktarabileceğini

- Kibar taleplerde belirsiz girişimlerde bulunur ve genellikle kibar talepler yerine farklı ifadeler kullanır; bu kabalık olarak algılanabilir, ancak bunun yerine kültürel bilgi eksikliğini gösterir. - Anlık iletişimsel ihtiyaçlarını karşılamak için yaygın sözcük dağarcığını ve basit dilbilgisi kalıplarını değişken doğrulukla kullanır. - Kelimelerin anlaşılması için anlaşılır bir şekilde telaffuz etmeyebilir. - Kelimeleri ve cümleleri taklit ve tekrar eder. Destekleyici bir muhabata güvenir.	kendilerine yöneltilen sorular zorluk yaratabilir - Sözlü ve sözsüz iletişimde ana dil arka plan bilgisinin izlerini gösterebilir - Basit gramer formlarını, bağlaçları ve zamirleri dener. - Anlaşılır bir telaffuz kullanır ve her zaman doğru bir şekilde kullanmasa da İngilizce vurgu ve tonlama konusunda farkındalık geliştirir. - Yeni kelimelerle denemeler yaparak İngilizce sözlü becerilerini geliştirmeye çalışabilir (ki bu bariz hatalarda görülebilir) ya da bunları geliştirmeye çalışmak yerine karmaşık dil biçimleri ve kelimelerden kaçınarak etkili bir şekilde iletişim kurabilirler.	görüşlerini gerekçelendirirler. - Grup tartışmalarına ve derslere başarılı bir şekilde katılır, iletişim stratejilerini (örneğin, konuşmaya girmek) bilinen bir konuda olması şartıyla doğru bir şekilde kullanırlar. - Sözlü metinlerini oluştururken bir farkındalık ve artan bir dil kontrolü sergilerler. - En bilindik bağlamlarda uygun sözsüz dili kullanırlar. - Telaffuzlarını, hızlarını ve vurgularını çoğu durumda anlaşılacak şekilde ayarlarlar ve aksan nadiren iletişimi engeller. - Giderek artan bir çeşitlilikte kelime dağarcığını kullanır ve günlük konuşma dilini kullanmaya başlar - Sözlü dilin akıcılığını ve doğruluğunu	anladıklarını gösterirler. - Geniş bir yelpazedeki konuşma biçimleri ve bazı deyimsel ve konuşma diline ait ifadeler üzerinde iyi bir kontrol sergilerler. - Duygu ve düşüncelerini imalar kullanarak ve şakalar yaparak ifade ederler. - Anlaşılır konuşurlar ve çoğu sesi doğru telaffuz ederler. - Çeşitli konularda birçok farklı ifade kullanarak akıcı ve doğal bir şekilde kapsamlı bir söylemde yer alırlar. - Tüm öğrenme alanlarında giderek artan sayıda günlük ve özel kelime dağarcığını (ör. çıkarma, hesaplama) kullanabilirler ve birçok tanıdık kelimenin birden fazla anlamını tanımlayabilirler
---	--	---	---

geliştirmek için daha resmi konuşmaları planlar ve prova yapar.	(ör. İngilizce ‘de aç ve matematikte aç).
• Çoğu bağlamda anlaşılabilir.	• Müzakere ederler ve grup çalışmalarına başarıyla katılırlar.
	• Kelime bilgisi veya yapısal bilgi eksikliklerini gidermek için yeniden yorumlama yapar.

(ACARA, 2013b, ss. 58-66)

Tablo 33 incelendiğinde konuşma becerisine ait kazanımlarda etkili iletişim kurma becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı görülmektedir. Hem sosyal bağlamda hem de akademik bağlamda iletişim kurma, tonlama, vurgu gibi sözsüz iletişim etmenlerini doğru şekilde kullanma, kelime dağarcığının genişlemesi ve kelimeleri doğru telaffuz etme ön plana çıkmaktadır. Başlangıç seviyesinde öğrencilerin gündelik kısa konuşmalar yapabilmesi beklenirken birleştirici seviyesinde öğrencilerin soyut kavramları ifade edebilmesi beklenir.

4.6.2.3. Seviyelere göre okuma/izleme becerisi

Tablo 34

Seviyelere Göre Okuma/İzleme Becerisinin Kazanımları

Başlangıç	Gelişmekte olan	Gelişen	Birleştirici
Bu aşamanın başındaki öğrenciler, basılı metinlerin mesaj ve fikir ilettiğini anlar ve benzer alfabetik geçmişe sahip	Bu aşamanın başındaki öğrenciler basit, kültürel olarak erişilebilir metinleri yorumlayabilir. Bu	Bu aşamanın başındaki öğrenciler, aşına oldukları sınıf metinlerinin ana fikirlerini anlarlar. Bu	Bu aşamanın başındaki öğrenciler, çoğu sınıf metnindeki edebi ve çıkarıma dayalı bilgileri anlarlar. Bu aşamada,

olanlar, harf-ses ilişkisini çözmek için ana dil stratejilerini kullanarak basit İngilizce kelimeleri çözmeye çalışacaktır. Bu aşamada, önemli kültürel bilgiye dayanmayan kısa, basit, gerçeklere dayalı veya kurgusal metinlerdeki ana fikirleri ve sınırlı özel bilgileri okumak ve anlamak için yoğun desteğe ihtiyaç duyacaklardır.	aşamada, bilindik konulardaki bilgilendirici metinler de dahil olmak üzere bir dizi basit metinde öğretilen en spesifik bilgileri, ana fikirleri ve amacı okumaya, görmeye ve anlamaya başlarlar.	aşamada, müfredat genelinde erişilebilir, özgün görsel, yazılı ve elektronik metinlerdeki bu ana fikirlerin, konuların veya olay örgüsü gelişmelerinin edebi seviyesinin ötesinde bir kavrayış gösterirler.	müfredat genelinden ve çeşitli medyadan çok çeşitli özgün, erişilebilir metinleri bağımsız olarak okur ve yanıtlarlar, ayrıca edindikleri bilgileri yeni durumlara uygulama becerisi gösterirler.
--	---	---	---

Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- Standart Avustralya İngilizcesindeki kısa, basit metinleri anlayıp yanıtlarlar ve bu bilgilerle kendi kültür, bilgi ve deneyimlerini ilişkilendirirler. - Şemalar veya resimler oluşturarak metinleri anladığını gösterebilir. - Kültürel içeriğe fazla bağımlı olmamak kaydıyla, görsel imgelerle etkileşime girebilir ve bunları gerçek ve yüzeysel bir şekilde çıkarımsal düzeyde yorumlayabilir.	- Çıkarım yapmaya ve fikir ile gerçeği ayırt etmeye başlar. - Anlam çıkarmak için bağlam ipuçlarını kullanarak metnin edebi düzeyinin ötesinde bir anlayış geliştirmeye başlarlar. - Konuya özgü kelimeleri, bağlama bağlı olarak çeşitli anlamlara gelen yaygın kelimelere göre daha kolay kavrayabilir (örneğin bitki, iş, yem).	- Gerçek anlamı ima edilen anlamı, ince göndermeleri, imaları ve sosyokültürel göndermeleri ayırt etmekte hala zorluk yaşıyor olabilirler. - İfadeleri, soruları ve diyalogları okurken uygun tonlamayı kullanırlar. - Bilgileri bir metinden başka bir formata aktarabilirler (ör. diyagram, grafik). - Birçok düzensiz kelimeyi okuyabilir ve daha karmaşık, ancak yine de	- Anlamak için kültüre uzun süre maruz kalmayı gerektiren metinlerden çıkarım yapmak için hala yapısal desteğe ihtiyaç duyarlar. - Farklı metin türlerinin amaçları üzerine düşünmek ve yaratıcı edebi metinler ve bilgilendirici metinler (örneğin, raporlar, yaşam döngüleri ve akış şemaları gibi daha uzun, daha karmaşık resimli sıralı açıklamalar) dahil olmak üzere

• Metindeki grafiklerin veya şemaların amacını anlayabilir • Özellikle ana dillerindeki yazı önemli ölçüde farklıysa, İngilizce yazıyı çözmeyi öğrenmek için doğrudan öğretime ihtiyaç duyabilir. • Tanıdık metin türlerini tanımlamak için metin biçimi bilgisini kullanabilir. • Bir metni müzakere etmeye yardımcı olmak için grafikleri ve bilgisayar simgelerini aktif olarak kullanır.	• Kavrayışlarını genişletmek için temel metin düzenleme anlayışlarını kullanırlar. • Kod çözmeyi kolaylaştırmak için yeniden okuma ve okumaya devam etme gibi stratejileri birleştirmeye başlarlar. Yazıyı anlamlandırmak için önceki kültürel ve dilsel deneyimlerini okuma görevine yansıtırlar ve akranları ve öğretmen yardımcılarıyla birlikte ana dillerini kullanmaktan büyük fayda sağlarlar.	yaygın olan harf kalıplarını tanıyabilir ve okuyabilirler (ör. -tion). Yönerge verildiğinde, yaygın son ekleri ve ön ekleri tanıyabilir ve bunları anlam oluşturmak için kullanabilirler (örneğin, düzenli fiillerin geçmiş zamanı için-ed.). • Bilmedikleri kelimelerin anlamlarını çözmek için sözdizimsel ve anlamsal ipuçlarını kullanırlar. • Temel bağlaç ve referans öğelerini takip ederek cümle ve paragraflar boyunca anlamı takip ederler. • Metin türlerinin farklı amaç ve yapılarına ilişkin anladıklarından yola çıkarak metinlerin olası içerikleri hakkında tahminlerde bulunurlar. • Gözden geçirme, tarama ve devamlı okuma, okuma	bir dizi metni okumak. • Çok sayıda temel kelimeyi, deyimsel fiilleri ve isimlendirmeleri anlarlar. • Ana fikirleri, konuları ve olay örgüsündeki gelişmeleri tanımlayan ve yorumlayan notlar almanın yanı sıra destekleyici ayrıntıları ve alıntıları bir görüşü veya yanıtı gerekçelendirmek için kullanabilirler. • İnternet de dahil olmak üzere birçok kaynaktan bilgi bulabilir ve düzenleyebilir ve karmaşık cümlelerde ve uzun, karmaşık metinlerde başvuru öğelerini belirleyebilirler. • Kavrayışlarını geliştirmek için etkili okuma stratejileri seçerler ve uygulamaya geçirirler.
---	---	---	---

hızlarını amaca göre ayarlama gibi okumalarını geliştirmek için giderek artan bir sayıda strateji kullanırlar.	• Fırsat verildiğinde, metin türlerini ve anlamlarını karşılaştırmak ve böylece anlamalarını geliştirmek için ana dillerini, kültürlerini ve deneyimlerini kullanmaya devam ederler.
• Fırsat verildiğinde, metin türlerini ve anlamlarını karşılaştırmak ve farklı anlamlar çıkarmak için ana dilini, kültürünü ve deneyimlerini kullanmaya devam eder ve böylece her iki dilde de anlama ve bilişsel becerilerini geliştirirler.	

(ACARA, 2013b, s. 67-77)

Programda okuma becerisine yönelik kazanımlar Tablo 34’te verilmiştir. Bulgular incelendiğinde bilgilendirici ve edebi metinler gibi farklı metin türlerinin etkili okuma stratejilerini kullanarak okunması kazanımlar arasında ön plana çıkmaktadır. Hem yazılı hem görsel okuma becerisinin gelişimiyle birlikte dilbilgisi ve kelime dağarcığı gibi tamamlayıcı dil becerilerinin gelişimine de yer verildiği görülmektedir. Öğrencilerin ana dillerinden ve kültürlerinden faydalananarak İngilizce dilindeki okuma becerilerini geliştirebilecekleri fikri benimsenmiştir.

4.6.2.4. Seviyelere göre yazma becerisi

Tablo 35

Seviyelere Göre Yazma Becerisinin Kazanımları

Başlangıç	Gelişmekte olan	Gelişen	Birleştirici
Bu aşamanın başındaki öğrenciler, sınıfta karşılaştıkları İngilizce kelimeleri kopyalamaya başlarlar, ancak bunu, bunların neyi temsil ettiğini sınırlı bir şekilde anlayarak yaparlar. Bu aşamada, bir dizi temel sınıf ve kişisel amaç için kısa ifadelerle, sınırlı gramer doğruluğu ve kelime bilgisiyle yazmaya çalışırlar.	Bu aşamanın başındaki öğrenciler, oldukça yapılandırılmış örnekleri takip ederek basit düzeyde ve gündelik yaşama dair metinler üretirler. Bu aşamada, iki dilli bir sözlük, iki dilli öğretmen asistanları veya iki dilli öğretmenlerden destek alarak bir dizi günlük sınıf içi ve kişisel amaçlar için yazmaya başlarlar. Ana dillerinin etkisi, metinleri düzenleme biçimlerinde açıkça görülür.	Bu aşamanın başındaki öğrenciler, çeşitli sınıf görevleri için herhangi bir destek almadan yazarlar. Metin ve dil yapısında hala ana dil etkisi gösterirler. Bu aşamada, müfredat genelinde bir dizi metin türü üretmeye başlarlar, tutarlılık ve amaç ve hedef kitle açısından farkındalık gösterirler.	Bu aşamanın başındaki öğrenciler, sınırlı destekle müfredat genelinde kullanılan birçok türde metin oluşturur ve yazılarında bağlama, hedef kitleye ve amaca göre çeşitlilik gösterirler. Bu aşamada daha az desteğe ihtiyaç duyarlar ve az bilinen metin biçimlerinin yeterli şekilde modellenmesi koşuluyla konuya özgü alanlarda üretme becerilerini genişletirler.
Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:	Öğrenciler:
- Fikirlerini çizimler, semboller ve ön yazı denemeleri yoluyla iletebilir ve semboller, harfler, kelimeler, etiketler, listeler ve cümleler üretebilir ve kopyalayabilir. - Basit cümleleri sıralayabilir (ör. Benim adım ...,	- Not almak ve kendi sözcükleriyle yeniden yazmak yerine bir metinden bütün bir dil parçasını kopyalayabilirler. - Temel metin türleri dağılımını yeniden üretme girişiminde	- Artan metin yapısı bilgilerini kullanarak çeşitli türlerde metinler oluştururlar. - Hazırlık okuması zamanın çoğunu aldığı için ve taslak hazırlama ve düzenleme için mevcut zamanı sınırladığı için	- Yazılarını belirli kitleleri göz önünde bulundurarak planlarlar. - Anlaşılır, iyi yapılandırılmış metinler yazarlar. - İfadeleri, eşdizimliliği ve konuşma dilini kullanabilir ancak

...dan geliyorum, ...'da yaşıyorum)	bulunurlar. (Ör. bir e-posta)	potansiyellerini yansıtmayan yazılar üretebilirler.	yazdıkları yazılar her zaman akademik yazım dilinde yaygın olarak kabul edilen ve beklenen ifade biçimlerine ilişkin anadil konuşmacısı gibi bir bilgiyi yansıtmayabilir.
• Sözcük dağarcığını somut sınıf deneyimlerinden alarak edebi dil kullanır.	• Yaygın kültürel referansların bilgisini gösterebilecek metinler oluştururlar.	• İletişimi engellemeyen bir düzeyde dilbilgisi, noktalama ve kelime bilgisi hataları yapmaya devam ederler.	• Çeşitli metin türleri ve bunların yaygın olarak kullanılan dilbilgisi özellikleri üzerinde tutarlı bir hakimiyet sergilerler.
• Cümle yapısında ana dilden doğrudan çeviri yapıldığına dair kanıtlar gösterebilir.	• Metni yapılandırmak için kalıplaşmış ifadeler kullanırlar.	• Paragraflar arasında ve içinde bağlantı kurmak için bağlaçları kullanırlar.	• Etkili olması için doğrudan ve dolaylı konuşmaları, kısaltmaları, sembolleri ve grafik araçları birleştirirler.
• Tahtadan bakarak yazabilir.	• Konu cümleleri kullanabilir ve konuya bağlı kalabilirler	• Zamir kaynağını isim/zamir uyumu ile kullanırlar (ör. Mary ... she ... her).	
• Ana dilin etkisini gösteren harf dizilişi ve noktalama işaretlerini kullanabilir.	• Basit bağlaçlar ve konuya özgü kelimeler kullanarak kendi fikirlerini değişken dilbilgisi doğruluğu ile sunmayı denerler.	• Uygun zaman sıralamasını kullanırlar (ör. ilk, sonraki, son).	
• Kelime dağarcığı sınıfta öğrenilenlerle sınırlıdır.		• Notlarda uygun kısaltmalar kullanırlar.	• Benzetme ve metafor gibi ileri düzey dil özelliklerini denerler.
• Öğretmen önerilerine yanıt olarak taslaklar üzerinde yeniden çalışır ve metin yazmak ve sunmak için temel kelime işlem özelliklerini (Word processing) kullanır.	• Gayri resmi ve akademik dil arasındaki farka ilişkin bir miktar farkındalık göstermek	• Kaynak gösterme kurallarını uygun şekilde uygulamaya başlarlar.	• Çeşitli öğrenme alanlarında metinler oluşturmak için teknik kelimeler de dahil olmak üzere giderek artan bir kelime dağarcığı kullanır ve kelime seçiminin
• Çeşitli kaynaklardan iki	• Çoğu akademik dili doğru bir şekilde yeniden üretmekte zorluk yaşar	• Akıcılığı, doğruluğu ve okunabilirliği artırmak için giderek daha az destek alarak düzenleme yaparlar ve yazılarını basılı	
	• Temel noktalama işaretlerini doğru kullanır (ör. büyük		

dilli açıklama kullanır.	harfler, nokta ve soru işaretleri); noktalama işaretlerinde ana dil etkisi hala belirgindir	ve elektronik formlara uygun şekilde yazdıklarını sunarlar.	metinlerin temasıyla nasıl bağlantılı olduğunu anlamaya başlarlar (ör. karın, mide, göbek).
	- Az gelişmiş olabilen ve metnin bütününde tutarlılık eksikliği gösteren paragraflar oluştururlar. - Yazım tutarsız olabilir ancak fonetik olarak okunduğunda anlamayı engellemez. - Metinlerini öğretmenle birlikte düzenler.	Metin türlerindeki farklılıklar ve ana dil ile İngilizce arasındaki dilsel özellikler hakkında bir anlayış geliştirirken ana dillerini ve önceki öğrenme deneyimlerini metin oluşturmak için kullanmaya devam ederler.	- Netlik ve akıcılık yaratmak için cümleler ve paragraflar arasında bağlaçları etkili bir şekilde kullanırlar. - Kaynaklardan doğru şekilde yararlanırlar. - Çalışmalarını kendi başlarına gözden geçirirler ve düzenlerler.

(ACARA, 2013b, ss. 78-89)

Programda yazma becerisine yönelik kazanımlar Tablo 35’te verilmiştir. Bulgular incelendiğinde yazma görevlerinde bağlama, hedef kitleye ve amaca göre çeşitli metinlere yer verildiği görülmüştür. Kelime dağarcığının genişlemesi ve dilbilgisi kurallarının öğrenilmesi yazma becerisinin gelişimi için önemli kabul edildiği görülmüştür.

Avustralya İngilizce ikinci dil öğretim programının içeriğine bakıldığında ana dilin ve kültürün ikinci dil öğrenimine olan etkisi göz önünde bulundurulmuştur. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ait kazanımların altında ana dil ile ikinci dilin etkileşimini vurgulayan “*Ana dilin etkisini gösteren harf dizilişi ve noktalama işaretlerini kullanabilir.*” gibi kazanımlar yer almaktadır. Her dil becerisi için kazanımlar dört seviyeye göre aşamalı olarak belirlenmiştir. Dilbilgisi ve kelime bilgisine yönelik kazanımlar ise her dil becerisinin altında yer aldığı görülmektedir. Her dil becerisine yönelik belirlenen kazanımlar dengeli

dağıtılmamıştır. En çok kazanım yazma becerisinde yer alırken en az kazanım dinleme becerisinde yer almaktadır.

4.6.3. Öğretme ve öğrenme sürecine yönelik bulgular ve yorum

Avustralya ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programını uygularken öğretmenlerin öğretme sürecinde hangi konulara özellikle dikkat etmeleri gerektiğini program için hazırlanmış olan öğretmen kaynağında bulunmaktadır (ACARA, 2013a). Avustralya ikinci dil olarak İngilizce müfredatına göre öğretmenler öğretme sürecinde şu noktalara dikkat etmelidir:

- Öğretmenler ikinci dil olarak İngilizce öğretim programının belirlediği dil yeterlilik seviyelerine göre öğrencinin seviyesini belirlemelidir.
- Öğretmenler öğrencilerin kültürel anlayışını barındıran ders içeriklerini veya etkinliklerini derse dahil etmelidir.
- Öğretmenler Avustralya kültüründe ortak olarak bilinen kavramları öğrencilerin öğrenmesini sağlamalıdır.
- Öğretmenler ders esnasında söyledikleri yönergeleri ve dersin hedeflerini öğrencilerin anlayabileceği düzeyde açık ve net bir şekilde ifade etmelidir.

Öğretmenlerin tüm öğrencileri özellikle İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenleri kültürel ve dilsel bilgi ve deneyimlerini sınıf ortamında paylaşmaları için teşvik etmesi gerekir. Böylelikle okul ortamında farklı kültürel ve dilsel özelliklere sahip olan öğrencileri kapsayan bir öğretim alanı oluşurken tüm sınıf için de kültürlerarası anlayış fırsatı yakalanır. Öğrencilerin ana dillerini İngilizceyi anlamlandırmaları ve yeni kavramları daha kolay bir şekilde öğrenmeleri için iki dilli bir öğretim asistanı ya da aynı dil geçmişine sahip dil becerileri yüksek bir öğrenciden destek almalarına olanak tanınır. Ayrıca öğrencilerin araştırmaya dayalı yorum gerektiren ödevlerin bir kısmını kendi dillerinde yapmalarına da imkan verilir. Öğrencilerin Avustralya okullarındaki ve müfredatındaki günlük ve gerçek hayatta kullanılan kavramları anlaması için destekleyici çalışmalar yapılması desteklenmektedir Gezi ve uygulamalı etkinlikler, görseller ile öğrencilerin kavramları daha kolay bir şekilde anlamalarına yardımcı olacak etkinlikler öğretim sürecine katılmalıdır.

Dil öğrenimi gelişimseldir ve zaman içinde aşamalar halinde gerçekleşir. İkinci dil olarak İngilizce öğrencileri İngilizce öğrenirken eş zamanlı olarak İngilizceyi kullanarak bilgi edinmeye ve İngilizce hakkında öğrenmeye çaba harcarlar. İngilizceyi etkili bir şekilde iletişim kurmak ve farklı bağlamlarda dili nasıl kullanacaklarını ayırt etmek için öğrenmeleri gerekir. Öğrenciler İngilizce öğrenirken aynı zamanda okul müfredatını da takip eder. Öğretmenlerin ders işleyişlerini İngilizceyi yeni öğrenen öğrencileri destekleyecek şekilde düzenlemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin anadillerinde bilmediği kavramları öğrenmeleri zorlayıcı olabilir bu yüzden öğretmenlerin desteklemesi oldukça önemlidir. Öğrenciler okul müfredatını öğrenmeleri ya da İngilizcenin temel özelliklerini bilmeleri sosyalleşmeleri için yeterli değildir. Bu yüzden öğrenciler okuldaki farklı aktiviteleri nasıl anlamlandıracaklarını ve yorum yapacaklarını kültürün dildeki etkisini (ör. mizah, deyim nezaket) öğrenerek sosyal ortamlarda daha aktif olabilirler.

Avustralya müfredatının içeriğini anlamak için ikinci dil olarak İngilizce öğrenenler diğer öğrencilerle aynı kapasiteye sahip olduğu ve dil desteği pedagojisi ile öğrencilerin hem müfredatı takip edebileceği hem de başarılarını gösterebileceklerini belirtilmektedir. Bu amaçla program içeriğinin bütünlüğünü koruyarak yapılacak olan etkinliklerde dil gereksinimlerinin belirlenmeli ve öğrencilerin bu gereksinimlerini karşılamaya yönelik planlamalar yapılmalıdır. Eğitim hakkı ve dil desteği pedagojisi kapsamında öğretmenler öğrencilere müfredat içeriğini sunmak ve dil becerilerine geliştirme imkanı vermek için uygun stratejiler seçip kullanılmalıdır. Dil pedagojisi içinde yer alan açık öğretim, bağlam içinde öğretim, iskele kurma stratejileri, uyarlanmış değerlendirmeler ve görevler, alıştırma, hazırlık ve gözden geçirme gibi stratejiler eğitim sürecinde kullanılır.

İkinci dil olarak İngilizce öğrencilerine yönelik verilen eğitimde dilin her alanında ve tüm derslerde *açık öğretim* yapılması çok önemlidir. Öğrencilerin iletişim problemi yaşamaması için açık bir şekilde İngilizce seslerin telaffuzlarının öğretilmesi, bazı seslerin yan yana geldiğinde nasıl telaffuz edildiğinin gösterilmesi temel bir kazanımdır. Metin yapılarını, cümlelerde kullanılan zamanları, metni anlama stratejileri, konuya özel kelimelerin seçimi, farklı bağlamlarda dil kullanımının öğrencilere açık bir şekilde öğretilmesi gerekir. Öğrencilere açık bir öğretimde bulunurken dikkat edilecek bir husus da *bağlam içinde öğretim* yapılmasıdır. Bağlamdan uzak bir şekilde dilbilgisi öğretimi, okuma-anlama çalışmaları, kelime öğretimi yapılmamalı öğrencilere farklı bağlamlarda öğrendikleri yapıları ve kavramları nasıl kullanacakları öğretilmelidir.

Etkili bir öğrenme sürecinin oluşmasında ikinci dil olarak İngilizce öğrencileri için iskele yapılarının kullanılması faydalı görülmüştür. Kontrollü, rehberli ve bağımsız görevlerin sıralanması ve tekrarlanması (ör. sırayla örnek bir metnin modellenmesi metnin yapı sökümü, metnin birlikte yeniden oluşturulması ve bağımsız bir şekilde bir metin oluşturma) öğrencilerin hedeflenen kazanımları etkili bir şekilde öğrenmesine yardımcı olur.

Alıştırma, hazırlık ve gözden geçirme başarılı dil öğreniminin önemli bileşenleridir. İkinci dil olarak İngilizce öğrencileri dili, özellikle de konuşma dilini kullanmak için çok sayıda fırsata ihtiyaç duyarlar, ancak genellikle en azını alırlar. Dili sık sık kullanmaları ve dil kullanımlarını planlama, uygulama ve gözden geçirme fırsatına sahip olmaları gerekir. Öğretmenler ders içinde öğrencilerin yeteneklerini ve sözlü becerilerini geliştirmeleri için konuşma ve tartışma imkanı sağlar. Sınıf içinde öğrenilen yeni kelimeler ve dil bilgisi özelliklerini hatırlatacak görseller ve tablolar kullanılır. Yeni bir konuya geçmeden önce o konuyu anlamalarını kolaylaştıracak kelimeler ve yapılar öğretilir.

İkinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin İngilizce dil becerilerini sürekli olarak geliştirdiklerinin farkında olmak, ilerlemelerini düzenli olarak kontrol etmek ve öğretme ve öğrenme faaliyetlerini öğrencilerin seviyesine göre uyarlamak önemlidir. Dil becerilerini geliştirirken hangi öğrenme düzeyinde olduklarını saptamak için öğrencilerin seviyelerine göre *uyarlanmış değerlendirmeler ve görevler* uygulanır. Örneğin İngilizce dil öğreniminin başlangıç ve gelişme seviyelerindeki öğrenciler, görsellerle desteklenen açık sorulardan oluşan görevler verilirken gelişme ve pekiştirme seviyelerindeki öğrenciler çıkarımsal sorulardan oluşan görevleri tamamlamaları istenir.

İkinci dil olarak İngilizce öğrencileri daha önce hiç okul deneyimi yaşamamış ya da farklı bir okul deneyimi yaşamış olabilirler. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin okul deneyimlerine karşı duyarlı olmalı ve sınıf içinde beklenen davranışların neler olduğuna dair bilgilendirilmelidir. Öğretmenler şu hususlara dikkat etmelidir:

- Öğrencilerin bazıları iş birliğine dayalı bir öğretim sisteminden gelmiş olmayabilir ve daha bireysel çalışmalara alışkın olabilir. Bu durumda öğretmenler grup çalışmalarının görevlerini açıkça açıklar ve aktif katılım sağlayan öğrencileri olumlu bir şekilde ödüllendirir.
- Öğrenciler sınıf etkinliklerinin amacını ve işleyişini bilmeyebilir. Öğretmenler etkinliklerin amacını ve takip eden görevlerle bağlantısını dikkatlice açıklar, böylelikle öğrencilerin derse aktif katılımı desteklenir.

- Öğrencilerin sahip olduğu kültür anlayışı farklı olacağından etkileşim şekilleri de farklılık gösterebilir. Öğrencilerin okul ortamına uyum sağlayabilmesi için sınıf kuralları, tartışma kuralları ve aktif dinleme gibi konulardaki ilkeleri açıkça öğretmen önemlidir.
- Büyük bir grup önünde konuşmak ikinci dil olarak İngilizce öğrencileri için zorlayıcı olabilir. Öğretmenler öğrencilere daha küçük gruplar halinde sunum yapma fırsatı tanımalı ya da sunumlarına hazırlanmaları için vakit verir.
- İkinci dil olarak İngilizce öğrencilerinin İngilizce dil anlayışı henüz gelişmemiştir ve hatalarını fark edemeyebilirler. Öğretmenler öğrencilere telaffuz, dilbilgisi, ifade ve yazım hatalarını nasıl düzeltecekleri konusunda rehberlik eder, böylece öğrenciler İngilizce hakkındaki yeni bilgileri diğer metinlerde ve ifadelerde uygulayabilirler.
- Bazı ikinci dil olarak İngilizce öğrencileri tarihsel olaylar, bilimsel olgular veya matematik stratejileri hakkında alternatif bakış açıları ve deneyimlere sahip olabilir. Öğretmenler dersten önce onlarla konuşabilir ve katkılarını isteyebilir ve sınıf içindeki tartışmalara katkıda bulunmalarını sağlar.
- İkinci dil olarak İngilizce öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojileriyle (ICT) ilgili deneyimleri hiç olmayabilir ya da gelişmiş düzeyde olabilir. Bu yüzden BİT'e hiç maruz kalmamış öğrencilere akran desteği sağlanabilir ve BİT konusunda deneyimli öğrencileri, İngilizce dil becerileri hala gelişmekte olsa bile başkalarına BİT desteği vermesine teşvik edilebilir.

Yukarıda açıklanan öğrenme öğretme süreci ile ilgili bilgiler incelendiğinde öğrenme ve öğretme süreci seviyeye göre hedefler belirlenmektedir. Öğrencilerin eşzamanlı olarak hem İngilizce dilini hem de müfredat kazanımlarını öğrenmeleri gerektiği göz önünde bulundurularak bir öğretme ve öğrenme süreci oluşturulmuştur. Öğrencinin kültürünü ve Avustralya kültürünü barındıran içerik ve etkinliklere yer vererek kültürlerarası bir anlayış oluşturulduğu görülmektedir. Gezi ve uygulamalı etkinliklere öğrenciye deneyim yoluyla öğrenme imkanı sunulmaktadır. Öğrenme ve öğretme süreçlerinde dil desteği pedagojisi sağlanması gerekli görülmektedir. Dil desteği pedagojisi kapsamında açık öğretim, bağlam içinde öğretim, iskele kurma stratejileri, uyarlanmış değerlendirmeler ve görevler, alıştırma, hazırlık ve gözden geçirme gibi stratejiler eğitim sürecinde kullanılmaktadır.

4.6.4. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik bulgular ve yorum

Avustralya ikinci dil olarak İngilizce öğretimi programında öğretmenlerin öğrencilerin dil öğreniminde hangi aşamada olduklarını, ne kadar ilerlediklerini saptamak için değerlendirme araçlarını kullanması beklenmektedir. Öğretmenler öğrencilerin bulunduğu seviyeye yönelik uygun ölçme ve değerlendirme stratejileri kullanmaktadır. Bu durum yaşa bağlı bir değerlendirmeden dolayı öğrencilerin ‘düşük performans’ gösterdiği sonucuna ulaşılmasını engellemektedir. Başarı standartlarına göre değerlendirme yapılırken dil bilgisi odaklı değil içerik bilgisi odaklı değerlendirme stratejileri kullanılmaktadır. Örneğin başlangıç seviyesinde yazılı bir şekilde anlama becerisini ölçmek yerine görsel ya da tablo kullanarak anlama becerisi ölçülmesi tercih edilmektedir.

Programda öne çıkan üç değerlendirme türü vardır. Öğrencilerin İngilizce öğrenimi sırasında her öğrenme alanında belirlenen hedeflere ulaşma durumu ve müfredat içeriğine ne kadar hakim oldukları hakkında bilgiye tanımlayıcı değerlendirme ile ulaşılmaktadır. Öğrencilerin dil becerilerindeki başarı standartlarına yönelik performanslarını ise biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme yöntemini kullanarak ölçmektedirler. Öğretmenler bu değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin hangi seviyede olduklarını, hangi konularda desteklenmeye ihtiyaçları olduklarını bilirler ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri için eğitim verirler. İkinci dil olarak İngilizce programında kullanılan değerlendirme stratejileri şunlardır:

- Yazı analizi
- Sözlü etkileşimlere dayalı gözlem ve/veya görüşme
- Okuma günlükleri
- Öz değerlendirme
- Sınıf içi öğrenme etkinlikleri
- Panel tartışmaları veya ders içeriğiyle ilgili açıklamak gibi daha resmi ve önceden hazırlanmış sözlü etkinlikler

Avustralya İkinci dil olarak İngilizce öğretimi programının ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin bulgular incelendiğinde programda öne çıkan üç değerlendirme yönteminin

kullanıldığı görülmektedir: tanımlayıcı değerlendirme, biçimlendirici değerlendirme ve özetleyici değerlendirme. Ayrıca içerik bilgisi odaklı değerlendirme stratejilerinin benimsendiği görülmektedir. Her dil becerisine uygun değerlendirme araçları (yazı analizi, sözlü etkileşimlere dayalı gözlem ve/veya görüşme, okuma günlükleri, öz değerlendirme, sınıf içi öğrenme etkinlikleri, tartışmalar ve sunumlar) belirlenerek değerlendirme yapılması önerilmektedir.

4.7. Ülkelerin öğretim programlarının karşılaştırılması

4.7.1. Ülkelerin öğretim programlarının amaçlar açısından karşılaştırılması

Tablo 36

Öğretim Programlarının Amaçlar Açısından Karşılaştırılması

Ülkeler	Programın Amaçları
Türkiye	Türkçe temel dil becerilerinin gelişmesi, Türkçenin doğru ve özenli kullanılması, farklı bağlamlarda dilin amacına uygun bir şekilde kullanılması, söz varlığının gelişmesi amaçlanmıştır. Öğrencilere etkili iletişim kurma becerisi ve etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık, kültürlerarası bilinç kazandırılması amaçlanmıştır. Ek olarak program öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri olarak tanımlanan öğrenme ve yenilik becerilerini, bilgi, medya, teknoloji becerilerini, yaşam ve meslek becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir.
Amerika Birleşik Devletleri	Öğrencilerin İngilizcede temel dil becerilerinin gelişmesi, farklı bağlamlarda dilin amacına uygun bir şekilde kullanılması ve dil becerilerini ileri düzeyde kullanılması (analiz etme, yorumlama, üretme) amaçlanmıştır. Öğrencilerin kendi dilleri ve kültürlerini İngilizce öğrenmek için kullanmaları ve çok dillilik bilinci kazanmaları istenmektedir.
Kanada	Öğrencilerin İngilizcede yeterlilik seviyesine ulaşmaları, aktif katılım sağlamaları, dil öğrenme stratejilerini öğrenmeleri, farklı ortamlarda dili etkili bir şekilde kullanmaları, bilgi teknolojilerinden faydalanmaları, eleştirel düşünme becerisi kazanmaları ve topluma her alanda entegre olmaları amaçlanmaktadır.
Finlandiya	Öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesi, farklı durumlarda dilin yeterli bir düzeyde ve etkili bir şekilde kullanılması, dilsel ve kültürel çeşitliliğe yönelik farkındalık

	kazandırılması, öğrencilerin dil öğrenme becerilerini geliştirmeleri ve çoklu okuryazarlık becerilerini geliştirmesi amaçlanmıştır.
Avustralya	Temel dil becerilerinin öğrenilmesi, farklı bağlamlarda dilin amacına uygun kullanılması, etkili iletişim kurulması, analitik düşünme becerisinin kazandırılması ve kültürel anlayışın geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 36 incelendiğinde ülkelerin dil becerilerinin öğrenilmesi, etkili iletişim kurma ve dilin farklı bağlamlarda amacına uygun kullanılması konularında ortak bir amaç taşıdığı görülmektedir. Kanada ve Finlandiya programlarında diğerlerinden farklı olarak dil öğrenme stratejilerinin gelişmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca Kanada, Avustralya ve Türkiye programlarında kültürel anlayış geliştirilmesi ile ilgili amaçlar olduğu tespit edilmiştir. Kanada iki dilli programında *topluma her alanda entegre olmaları*, Avustralya iki dilli programında ise *kültürel anlayışın geliştirilmesi* ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programında *etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırılması* olarak kültür edinimiyle ilgili amaçların yer aldığı saptanmıştır.

4.7.2. Ülkelerin öğretim programlarının içerik açısından karşılaştırılması

Tablo 37

Öğretim Programlarının İçerik Açısından Karşılaştırılması

Ülkeler	Programın İçerikleri
Türkiye	Program içeriği dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma dil becerilerine ait kazanımlardan oluşmaktadır. Her sınıf seviyesinde dil becerileriyle ilgili detaylı kazanımlara yer verilmiştir. Tüm becerilerin kazanımlarında dil yapılarına dair açıklamalar bulunulmamasına rağmen izlenceler içinde her temaya uygun olarak dil yapıları belirlenmiştir. En çok kazanım okuma becerisinde yer alırken en az kazanım dinleme becerisinde yer almaktadır.
Amerika Birleşik Devletleri	Programda kazanımlar anlamlı yollarla etkileşim kurma, İngilizcenin nasıl işlediğini öğrenme ve temel okuryazarlık becerilerini kullanma olarak üç başlığa ayrılmıştır. Temel dil becerileri etkili iletişim kurma başlığı altında yer alırken, dilbilgisi ve kelime bilgisi İngilizcenin nasıl işlediğini anlamı altında yer verilmiştir. Kazanımların

	üç başarı seviyesine göre en temelden en yüksek seviyeye doğru yapılandırıldığı görülmektedir. En çok kazanım anlamlı yollarla etkileşim kurma başlığı altında verilmiştir.
Kanada	Program içeriği okuma, yazma, dinleme, konuşma dil becerileri ve oryantasyon olarak 5 öğrenme alanından oluşmaktadır. Kazanımlar 4 seviyeye göre aşamalı olarak basitten karmaşığa doğru ilerler. Dilbilgisi ve kelime bilgisiyle ilgili kazanımlar temel dil becerilerinin altında yer almaktadır. Oryantasyon ile ilgili kazanımlar dil gelişimi ile doğrudan bağlantılı değil kültürel özelliklere uyum sağlama ile ilgilidir.
Finlandiya	Program içeriği kültürel çeşitlilik ve dil farklılığı, dil öğrenme becerileri, iletişim becerileri, metin yorumlama becerileri ve metin yazma becerileri olarak beş öğrenme alanına ayrılmıştır. Her öğrenme alanı altında verilen kazanımlar üç seviye göre verilmiş ve basitten karmaşığa doğru ilerlemiştir. Programda dilbilgisi ve kelime bilgisine yönelik kazanımlar yer almamaktadır.
Avustralya	Program içeriği dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ait kazanımlardan oluşmaktadır. Her dil becerisi için kazanımlar dört seviyeye göre aşamalı olarak belirlenmiştir. Dilbilgisi ve kelime bilgisine yönelik kazanımlar ise dil becerilerinin altında yer almaktadır. En çok kazanım yazma becerisinde yer alırken en az kazanım dinleme becerisinde yer almaktadır.

Tablo 37 incelendiğinde, ülkelerin okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini kapsama bakımından ortak bir içeriğe sahip olduğu görülmektedir. Fakat Amerika’da iletişim kurma, Kanada’da kültürel unsurlar ve oryantasyon, Finlandiya’da kültürel çeşitlilik ve metin yorumlama konularının programın içeriğinde önemli bir yer aldığı görülmektedir. Bununla birlikte Finlandiya hariç diğer tüm ülkelerin programlarında dilbilgisine ve kelime bilgisine yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

4.7.3. Ülkelerin öğretim programlarının öğretme-öğrenme süreçleri açısından karşılaştırılması

Tablo 38

Öğretim Programlarının Öğretme-Öğrenme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması

Ülkeler	Programın Öğretme Öğrenme Süreçleri
Türkiye	Öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alındığı etkinlikler planlandığı, öğrenci merkezli bir öğretim süreci amaçlandığı, dört temel dil becerisinin öğretiminde farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalandığı, kazanımların işlevsel ve sarmal bir şekilde belirlenmesine önem verildiği ve hem ders içi hem de ders dışı etkinliklere yer verildiği görülmüştür, bilgi ve iletişim teknolojilerine yer verildiği belirtilmiştir.
Amerika Birleşik Devletleri	Öğretme- öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olduğu, işbirliğine dayalı olduğu, dil becerilerini güçlendirmek için etkinliklerin etkileşimli ve ilgi çekici olmasına önem verildiği, etkinliklerin öğrencilerin kazanımları öğrenmesine destek olacak şekilde yapılandırıldığı, etkinliklerde bilgi teknolojilerinin kullanıldığı hem dil öğrenimine hem içerik öğrenimine önem verildiği görülmüştür.
Kanada	Öğretme- öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olduğu ve öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bir programa dahil edildiği hem dil öğrenimine hem içerik öğrenimine yer verildiği, öğrencilerin dil seviyesine uygun bir dil kullanıldığı, işbirlikçi bir öğrenme ortamı olduğu, öğrencilerin bilgi teknolojilerinin kullanmasına teşvik edildiği ve sürece tüm öğretmenlerin dahil edildiği görülmüştür.
Finlandiya	Öğretme- öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olduğu, dilin farklı bağlamlarda ve aktif bir şekilde kullanıldığı, eşli ve grup etkinliklerinin desteklendiği, çeşitli öğrenme ortamlarının yer aldığı, öğrencilerin öğrenme sürecinde sorumluluk almaları teşvik edildiği görülmüştür.
Avustralya	Öğretme- öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olduğu işbirliğine dayalı etkinlikler yapıldığı, kazanımlara uygun etkinlikler yapıldığı hem dil hem de içerik öğrenimin amaçlandığı, kazanımların bağlam içinde öğretildiği, bilgi teknolojilerinin sürece dâhil edildiği ve dil desteği sağlandığı görülmektedir.

Tablo 38 incelendiğinde, programlarda öğretme ve öğrenme sürecinin öğrenci merkezli olması, işbirliğine dayalı olması, kazanımlara uygun etkinlikler yapılması ve bilgi

teknolojilerinden yararlanılması bakımından benzerlik taşıdığı tespit edilmiştir. Finlandiya hariç tüm ülkelerde bilgi teknolojilerinin kullanılmasına önem verildiği görülmüştür.

4.7.4. Ülkelerin öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme yöntemleri açısından karşılaştırılması

Tablo 39

Öğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Açısından Karşılaştırılması

Ülkeler	Programın Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri
Türkiye	Kazanım odaklı bir ölçme değerlendirmenin benimsendiği ve hem süreç hem de sonuç odaklı bir yaklaşımın olduğu, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak değerlendirme yapıldığı, hem özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi gibi modern hem geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, ölçme ve değerlendirme teknikleri belirlenirken programdaki tüm kazanımları kapsamayı ve ölçme amacına uygun olmasına önem verildiği görülmüştür.
Amerika Birleşik Devletleri	Öğrenme standartlarının üç yeterlilik seviyesine göre değerlendirildiği ve ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin günlük, haftalık, aylık, dönemlik ve yıllık bir şekilde gerçekleştirildiği, yazılı ve sözlü olarak ayrıldığı, öğretim süresince tanımlayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür.
Kanada	Süreç odaklı bir değerlendirme yaklaşımı benimsendiği, değerlendirme sürecine öğrencilerin ve velilerin de dâhil edildiği ve değerlendirme sürecinin anlaşılır ve programda belirlenen kazanımlara yönelik olmasına önem verildiği, tanımlayıcı özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür.
Finlandiya	Kapsayıcı bir değerlendirme sistemi olduğu, özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi gibi çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, her bir sınıf düzeyinin sonunda performans yeterliliklerinin ölçüldüğü ve kazanımların ölçüldüğü bir değerlendirme yapıldığı görülmüştür.
Avustralya	Tanımlayıcı, biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, her dil becerisine uygun değerlendirme araçları kullanıldığı ve kazanım odaklı değerlendirmeler yapıldığı görülmüştür.

Tablo 39 incelendiğinde ülkelerin kazanımlara dayalı ve süreç odaklı bir ölçme değerlendirme sisteminin olması açısından benzerlik taşıdığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte ABD, Kanada ve Avustralya programlarında tanımlayıcı, özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, Türkiye ve Finlandiya programlarında ise özetleyici ve biçimlendirici değerlendirmelerin kullanıldığı görülmüştür. Türkiye ve Finlandiya programında özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yöntemlerine de önem verildiği görülmüştür. Diğer ülkelerden farklı olarak Kanada’da değerlendirme sürecine velilerin de dâhil edildiği tespit edilmiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümde çalışmadan elde edilen sonuçlar alt başlıklar halinde verilmiş ve araştırma sonuçlarına ve gelecek araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ABD, Kanada, Finlandiya, Avustralya ve Türkiye’de uygulanan anadilinin ikinci dil/yabancı dil öğretim programları amaç, içerik, öğretme-öğrenme süreci, ölçme ve değerlendirme süreçleri bakımından incelenmiş programlardaki farklılık ve benzerlikler tespit edilerek karşılaştırmalı bir şekilde sunulmuştur. Bununla birlikte öğretim programlarında iki dillilik kavramının nasıl ele alındığı incelenmiştir.

Farklı ülkelerin öğretim programlarında iki dillilik kavramının nasıl ele alındığı incelendiğinde, Yabancılar Türkçe Öğretim Programı’nda iki dillilik kavramının kısıtlı olarak yer aldığı, aracılık kavramıyla ilişkilendirilmiş olduğu görülmektedir. Amerika Kaliforniya Öğretim Programı’nda ise iki dillilik, çok dillilik ve çok kültürlülük kavramlarına yer verildiği ve iki dilli öğrencilerin yetiştirilmesine önem verildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Kanada Ontario Öğretim Programı’nda öğrencilerin iki dilli veya çok dilli bireyler olmaları hedeflenirken Finlandiya Öğretim Programı’nda öğrencilerin çok dilli eğitim sayesinde aktif bir küresel vatandaş olmasının ve küresel konularda tartışma ve girişimlerde bulunma becerisinin kazandırılmasının amaçlandığı görülmektedir. Bununla birlikte Avustralya Öğretim Programı’nda çok kültürlü toplum yapısının dil eğitiminde de çok dilli bir anlayışla devam ettiği tespit edilmiştir.

Öğretim programlarının incelenmesi sonucunda elde edilen verilere göre, ülkelerin dil becerilerinin öğrenilmesi, etkili iletişim kurma ve dilin farklı bağlamlarda, amacına uygun kullanılması konularında ortak bir amaç taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte Kanada ve Finlandiya programlarında diğerlerinden farklı olarak dil öğrenme stratejilerinin gelişmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca Kanada, Avustralya ve Türkiye programlarında kültürel anlayış geliştirilmesi ile ilgili amaçlar olduğu tespit edilmiştir. Kanada Ontario Öğretim

Programı'nda topluma her alanda entegre olma, Avustralya Öğretim Programı'nda kültürel anlayışın geliştirilmesi ve Yabancılar Türkçe Öğretim Programı'nda etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırma gibi kazanımların yer aldığı saptanmıştır. Ayrıca diğer ülkelerle karşılaştırıldığında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Programı'nda dil öğrenme stratejilerine yer verilmediği görülmüştür.

Öğretim programlarının içerik bakımından incelenmesi sonucunda elde edilen verilere göre, tüm ülkelerin programlarının okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerini kapsama bakımından ortak bir içeriğe ve benzer temalara sahip olduğu görülmektedir. Fakat Amerika Öğretim Programı'nda iletişim kurma, Kanada Öğretim Programı'nda kültürel unsurlar ve oryantasyon, Finlandiya Öğretim Programı'nda kültürel çeşitlilik ve metin yorumlama temalarının programın içeriğinde önemli bir yer aldığı görülmektedir. Türkçe Öğretim Programı'nda kültür konusu ayrı bir başlık olarak belirtilmemiş olup her beceriye ait belirlenen kazanımların içinde kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırılmasına yönelik maddelere yer verilmiştir ancak diğer kazanımlara oranla çok az sayıdadır. Sağlam (2023), Ontario ve Türkiye ortaöğretim İngilizce programlarını karşılaştırdığı çalışmasında da Türkiye'deki İngilizce öğretimi programında hedef kültürün öğrenilmesinde yönelik doğrudan bir kazanımın yer almadığını belirtmiştir. Memiş (2016) araştırmasında yabancı bir dili öğrenmenin aynı zamanda o dilin kültürünü de öğrenmek olduğunu kültürel unsurlar dikkate alınarak planlama yapılmasını böylelikle kültür yoluyla hedef dilin aktarılmasının da sağlanacağını vurgulamıştır. Bununla birlikte Finlandiya hariç diğer tüm ülkelerin programlarında dilbilgisine ve kelime bilgisine yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

Öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreci bakımından incelenmesi ile elde edilen verilere göre, programların öğrenci merkezli olması, işbirliğine dayalı olması, kazanımlara uygun etkinlikler yapılması ve bilgi teknolojilerinden yararlanılması bakımından benzerlik taşıdığı tespit edilmiştir. Çelik (2015) Rusya ve Türkiye İngilizce öğretim programlarını incelediği çalışmasında benzer bir şekilde öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenci merkezli olduğu, kazanımlara uygun etkinliklerin yapıldığı ve bilgi teknolojilerinin kullanılmasının önerildiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte Finlandiya hariç tüm ülkelerde bilgi teknolojilerinin kullanılmasına önem verildiği görülmüştür. Birinci (2020) yabancı dil öğretiminde bilişim teknolojilerinin kullanımının bireysel farklılıkların ön planda olduğu ve öğrencilerin öğretmenlerle iş birliği yaptığı bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Bilişim teknolojilerinin yanısıra özellikle Web 2.0. araçları eğitime dahil edildiğinde öğrencilerin

hem kendi zeka türlerinde eğitim alabildiklerini hem de öğrenme sürecinde etkin olma fırsatı bulduklarını belirtmiştir.

Öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci bakımından incelenmesi ile elde edilen verilere göre, programların kazanımlara dayalı ve süreç odaklı bir ölçme değerlendirme sistemini benimsediği görülmüştür. Bununla birlikte ABD, Kanada ve Avustralya programlarında tanımlayıcı, özetleyici ve biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı, Türkiye ve Finlandiya programlarında ise özetleyici ve biçimlendirici değerlendirmelerin kullanıldığı ve özdeğerlendirme, akran değerlendirmesi gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. Özbek (2021) İngiltere, Almanya ve Türkiye'nin ortaöğretim İngilizce programlarını incelediği çalışmasında da süreç odaklı ve biçimlendirici değerlendirmelerin olduğunu belirtmiştir. Diğer ülkelerden farklı olarak Kanada'da değerlendirme sürecine velilerin de dâhil edildiği tespit edilmiştir. Birgin (2006) velilerin değerlendirme süreci ile ilgili yaptığı çalışmasında velinin sürece katılmasının öğrencilerin sorumluluk almasını sağladığı ve süreci olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

5.2. Öneriler

5.2.1. Araştırma sonuçlarına dayalı öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak şu önerileri sunmak mümkündür:

1. Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretimi ve yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimine yönelik programlar hazırlanırken farklı ülkelerin öğretim programları da incelenmelidir.
2. Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretimi ve yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimine yönelik programlarda dil öğrenme stratejilerinin gelişmesine yönelik kazanımlara yer verilmelidir. Öğretim programında tüm becerilere ait kazanımlara dengeli bir şekilde yer verilmelidir.
3. Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretimi ve yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimine yönelik programlarda kültürel öğelere daha fazla yer verilmelidir.

4. Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretimi ve yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimine yönelik programlarda öğrenme-öğretme sürecinde uygulanabilecek etkinlik örneklerine, öğretmen kılavuz kitaplarına da yer verilmelidir. Öğretme ve öğrenme süreci sadece dil derslerinde değil programdaki diğer derslerde de yer almalıdır.
5. Türkçenin yabancı dil/ikinci dil olarak öğretimi ve yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretimine yönelik programlarda ölçme ve değerlendirme süreçlerinde çeşitli değerlendirme yöntemlerine yer verilmeli ve veliler de değerlendirme sürecine katılmalıdır.

5.2.2. Gelecek araştırmalara yönelik öneriler

Çalışmada elde edilen sonuçlara bağlı olarak bu konu hakkında araştırma yapacak araştırmacılar için öneriler şunlardır:

1. Farklı ülkelerin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması üzerine birçok çalışma yapılmasına rağmen ana dilinin ikinci dil olarak öğretimi programlarının karşılaştırılmasına dair çalışmalar yapılmamıştır. Ülkelerin ana dilinin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretimi programlarının karşılaştırılmasına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.
2. Farklı ülkelerde uygulanan yabancı dil/ikinci dil öğretim programlarına dair ders materyallerinin incelenmesine dair çalışmaların yapılması önerilmektedir.
3. Ana dilinin ikinci dil/yabancı dil olarak öğretimi programları üzerine akademisyen, öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerinin alındığı ve değerlendirildiği çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acara. (t.y.). *Nap Sample Assessments*. (28.05.2023). <https://www.nap.edu.au/nap-sample-assessments> adresinden erişilmiştir.
- Aka, M. (2012). Türkiye’de Diller ve Etnik Gruplar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(1), 293-297. doi: 10.7884/teke.23
- Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim* (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- Albacht, P. G. (1991). Trends in comparative education. *Comparative Education Review*, 35(3), 491- 507.
- Anderson, C. A. (1961). Methodology of comparative education. *International review of education*, 7, 1-23. doi: 10.1007/BF01416250
- Appel, R., Muysken P. (2005). *Language Contact and Bilingualism*. Amsterdam: Amsterdam Academic Archieve.
- Ateşal, Z. (2017). İki dilliliğin sebepleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(8), 43-52.
- Australian Bureau of Statistics. (2023). *Australian Bureau of Statistics*. (30.03.2023). <https://www.abs.gov.au/>adresinden erişilmiştir.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), (2013a). *English as an Additional Language or Dialect Teacher Resource EAL/D overview and advice*. (10.12.2022). https://docs.acara.edu.au/resources/EALD_Overview_and_Advice_revised_February_2014.pdf adresinden erişilmiştir.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), (2013b). *English as an Additional Language or Dialect Teacher Resource EAL/D Learning Progression: Foundation to Year 10*. (10.12.2022). https://docs.acara.edu.au/resources/EALD_Overview_and_Advice_revised_February_2014.pdf adresinden erişilmiştir.
- Australian Department of Education. (t.y.). *Department of Education*. (27.05.2023) <https://www.education.gov.au/> adresinden erişilmiştir.

- Avcı, B. (2018). *Türkiye, Norveç ve Danimarka ilköğretim İngilizce dersi öğretim programları ile İngilizce öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 534576).
- Baetens-Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Barrett, M.D. (1986). Early Semantic Representations and Early Word-Usage. In: Kuczaj, S.A., Barrett, M.D. (eds), *The Development of Word Meaning. Springer Series in Cognitive Development*. Springer. New York, NY.
- Bates, E., Dale, P. ve Thal, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. P. Fletcher ve B. Macwhinney (Ed.), *Handbook of child language*, (96-151). Oxford: Basil Blackwell.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılarla Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-71. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=556966>
- Bekir, H., & Temel, Z. F., (2006). Almanya da Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Grubu Türk Çocuklarına Uygulanan Dil Eğitim Programının Dil Gelişim Düzeyine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 14-27.
- Bekleyen, N. (Ed.) (2015). *Dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Benedict, H. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child Language*, 6(2), 183-200. doi: 10.1017/S0305000900002245
- Bereday, G. Z. (1964). *Comparative method in education*. Holt, Rinehart ve Winston.
- Bialystok, E. ve Bialystock, E. (1987). Influences of bilingualism on metalinguistic development. *Second Language Research*, 3(2), 154–166. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/43104362>
- Bianco, J. L. (2015). Multilingual Education across Oceania. In W. E. Wright, S. Boun ve O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 604-617). John Wiley ve Sons, Inc.

- Birgin, P. (2006). İlköğretimde Velilerin Değerlendirme Sürecine Katılımına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31(331), 32- 39. Erişim Adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/74458/ilkogretimde-velilerin-degerlendirme-surecine-katilimina-iliskin-goruslerinin-incelenmesi>
- Birinci, F. G. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan bilişim teknolojileri üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 10(2), 350-371. doi: 10.19126/suje.685534
- Bloom, L. (1976). *One Word at a Time: The Use of Single Word Utterances before Syntax*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bray, M. (2021). 2. Karşılaştırmalı Eğitim Alanı ve Bilimsel İncelemesi. İçinde S. Aydın (Ed.), ve H. B. Şahin ve A. Okur Özdemir (Çev.), *Karşılaştırmalı Eğitim: Araştırma Yaklaşımları ve Yöntemleri* (2. baskı, ss. 45-66). Pegem Akademi.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- California Department of Education (CDE). (2014a). *California English language development standards: kindergarten through grade 12*. Sacramento: California Department of Education Press. (25.03.2023). <https://www.cde.ca.gov/sp/el/er/documents/eldstndspublication14.pdf> adresinden erişilmiştir.
- California Department of Education (CDE). (2014b). *English language arts/English language development framework*. Sacramento: California Department of Education Press. (04.10.2022). <https://www.cde.ca.gov/ci/rl/cf/documents/elaeldfwchapter8.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Chomsky, N. (1981). Knowledge of Language: Its Elements and Origins. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 295(1077), 223–234. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/2395737>
- Council of Ministers of Education, C. (t.y.). *Global Competencies*. (27.05.2023). https://www.cmec.ca/682/Global_Competencies.html adresinden erişilmiştir.
- Council of Ministers of Education, Canada. (t.y.). (13.04.2023). <https://www.cmec.ca/en/> adresinden erişilmiştir.

- Cramer, J.F. ve Browne G.S. (1982). *Çağdaş Eğitim Milli Eğitim Sistemleri Üzerine Bir İnceleme*. (Çev. F. Oğuzkan) İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Cummins, J. (1976). *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses. Working Papers on Bilingualism no 9*, (1–43.)
- Çelik, N. (2015) *Türkiye ve Rusya Federasyonu Ortaöğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi. (Tez No: 451180)
- Dağakan Öztürk F. ve Dağabakan D. (2007). Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları. *Milli Eğitim*, 36(174), 155-161. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/66586/>
- De Houwer, A. (2009). *Bilingual first language acquisition*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- DeCasper, A. J. ve Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208(4448), 1174–1176. doi: 10.1126/science.7375928
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı Dil Öğretimi* (ss.29-32). Ankara: Pegem Akademi
- Department of Education, U. (2022). *U.S. Department of Education Fiscal Years 2022–2026 Strategic Plan*. (09.02.2023). <https://www2.ed.gov/about/reports/strat/plan2022-26/strategic-plan.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Department of Foreign Affairs and Trade. (t.y.). *The Australian Education System*. (25.02.2023). <https://research.acer.edu.au/eas/22/> adresinden erişilmiştir.
- Diker, Z. (2021). Karşılaştırmalı Eğitim Yaklaşımları. A. Balcı (E.d.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (ss.19-31). Ankara: Pegem Akademi.
- Division of Power. (t.y.). *Finland*. European Committee of the Regions. (02.03.2023). <https://portal.cor.europa.eu/divisionpowers/Pages/Finland.aspx> adresinden erişilmiştir.
- Ekmekçi, F. O. (1982). Acquisition of verbal inflections in Turkish. *METU Journal of Human Sciences*, 1(2), 227-241. Erişim adresi: <http://ekmekci.com/wp-content/uploads/2012/07/ACQUISITION-OF-VERBAL-INFLECTIONS-IN-TURKISH.doc>

- Encyclopedia Britannica. *Canada*. (11.04.2023). <https://www.britannica.com/place/Canada> adresinden erişilmiştir.
- Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. İstanbul: Sümer Kitabevi.
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-283. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26131/275239>
- Erkol, H. (2021). 1. Bölüm: Karşılaştırmalı Eğitimin Tarihsel Süreci, Amaçları, Varsayımları ve Tarafları. İçinde A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri* (7. baskı, ss. 3-18). Pegem Akademi.
- Eurydice. (2022, 26 Ekim). *Politik ve Ekonomik Durum*. (03.03.2023). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/tr/national-education-systems/turkey/politik-ve-ekonomik-durum> adresinden erişilmiştir.
- Fairbrother, G. P. (2021). 3. Karşılaştırmalı Eğitime Nicel ve Nitel Yaklaşımlar. İçinde S. Aydın (Ed.), ve G. Selçuk ve A. Çakmak (Çev.), *Karşılaştırmalı Eğitim: Araştırma Yaklaşımları ve Yöntemleri* (2. baskı, ss. 67-90). Pegem Akademi.
- Faltis, C.J. (1993). *Joinfostering: Adapting Teaching Strategies for the Multilingual Classroom*. New York: Macmillan.
- Fenson, L., Dale, P. S., Reznick, J. S., Bates, E., Thal, D. J., Pethick, S. J., ... Stiles, J. (1994). Variability in Early Communicative Development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5), i–185. doi: 10.2307/1166093
- Finnish National Agency For Education (EDUFI), (2016) *National Core Curriculum For Basic Education*. Helsinki. Next Print Oy.
- Ganger, J. ve Brent, M. R. (2004). Reexamining the vocabulary spurt. *Developmental Psychology*, 40(4), 621–632. doi: 10.1037/0012-1649.40.4.621
- Genesee, F. ve Gándara, P. (1999). Bilingual Education Programs: Across National Perspective. *Journal Of Social Issues* 55(4), 665– 685. doi: 10.1111/0022-4537.00141
- Grossjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Günay, V. D. (2016). İki ya da Çok Dillilik ve Avrupa Toplumu. *Turkophone*, 2(1), 68-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/18995/200501> adresinden erişilmiştir.

- Günaydın, Y. (2020). İki dillilik ile ilgili yayımlanan makalelerin incelenmesi (2010-2020). *International Journal of Language Academy*, 8(5), 352-365. doi: 10.29228/ijla.48083
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Haugen, E. (1978). 1. Bilingualism, Language Contact, and Immigrant Languages in the United States: A Research Report 1955–1970. In J. Fishman (Ed.), *Advances in the Study of Societal Multilingualism* (pp. 1-112). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Haznedar, B. (2019). Avrupa’da yaşayan ikidilli Türkler ve Türkçenin korunması: İkidillilik ve miras dil kavramı üzerinde düşünceler. İ. Güleç, B. İnce & B. Haznedar (Haz.), *II. Uluslararası Avrupalı Türkler ve İkidillilik Çalışmaları Kongresi, Köln Bildiriler Kitabı*. İstanbul: Türk Maarif Vakfı.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve Çokdillilik: Erken Çocukluk Döneminde Birden Fazla Dil Öğrenimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hélot, C. (2006). De la notion d’écart à la notion de continuum. Comment analyser le caractère inégalitaire du bilinguisme en contexte scolaire. *Ecarts de langue, écarts de culture. A l’école de l’Autre*, 185-206. Erişim adresi: <http://christinehelot.u-strasbg.fr/wp-content/uploads/2013/02/2006-Chapitre-caractère-inégalitaire-du-bil-scolaire.pdf>
- İncekara, S. (2021). *Türkiye’de ve Kanada’da ortaöğretim coğrafya eğitim ve öğretiminin müfredat, metot ve araç-gereçler açısından değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 187744).
- Kalı, G., Özkaya, P. G., ve Coşkun, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin türkçe konuşma becerilerine yönelik görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 195-220.
- Kandel, I. L. (1955). The Study of Comparative Education, *The Educational Forum*, 20(1), 5-15, doi: 10.1080/00131725509340223
- Karaağaç, G. (2011), Bireysel İki Dillilik ve Toplumsal İki Dillilik. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 717, 222-228.
- Karahan, F. (2005). Bilingualism in Turkey. In *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 1152-1166).

- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kazamias, A. M. ve Schwartz, K. (1977). Intellectual and Ideological Perspectives in Comparative Education: An Interpretation. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 153–176. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/1187655>
- Koehl, R. (1977). The Comparative Study of Education: Prescription and Practice. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 177–194. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/1187656>
- Kula, S. S. (2021). 14. Bölüm: Karşılaştırmalı Eğitim Programları: Öğrenme ve Öğretim. *Karşılaştırmalı Eğitim: Tematik Bir Yaklaşım* (ss. 309-332). Pegem Akademi.
- Lambert, W.E. & Tucker, G.R. (1972). *Bilingual Education of Children. The St Lambert Experiment*. Rowley, MA: Newbury House.
- Lee, J. S. ve Wright, W. E. (2014). The Rediscovery of Heritage and Community Language Education in the United States. *Review of Research in Education*, 38(1), 137–165. doi: 10.3102/0091732X13507546
- Lindholm-Leary, K. J. ve Borsato, G. (2001). Impact of Two-way Bilingual Elementary Programs on Students' Attitudes Toward School and College. *UC Berkeley: Center for Research on Education, Diversity and Excellence*. (12.01.2023). Erişim adresi: <https://escholarship.org/uc/item/2q99616h>
- Locke, J. L. (1995). *The child's path to spoken language*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lyster, R. and Genesee, F. (2012). Immersion Education. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, C.A. Chapelle (Ed.). doi: 10.1002/9781405198431.wbeal0525
- Mackey, W. (1962). The Description of Bilingualism. *Canadian Journal of Linguistics*, 7, 52. doi: 10.1017/s0008413100019393
- Macnamara, J. (1967). The Bilingual's Linguistic performance a Psychological Overview. *Journal of Social Issues*, 23(2), 58–77. doi: 10.1111/j.1540-4560.1967.tb00576.x.
- Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. Springer Science ve Business Media.

- Mavi, D., Yaykiran, Z. ve Elçevik, M. A. (2021). 1. Bölüm: Karşılaştırmalı Eğitime Başlarken. İçinde G. Arastaman (Ed.), *Karşılaştırmalı ve Uluslararası Eğitim* (4. baskı, ss. 1-16). Pegem Akademi.
- McShane, John. (1980). *Learning to talk*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J. ve Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), 143-178. doi: 10.1016/0010-0277(88)90035-2
- Meisel, J.J. (2008). Child second language acquisition or successive first language acquisition? B. Haznedar & E. Gavruseva (Ed.), *Current Trends in child second language acquisition*, (55- 82). Amsterdam: John Benjamins.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. *Turkish Studies*, 8(9), 297-319. doi: 10.7827/TurkishStudies.5089
- Memiş, M. R. (2016). Yabancı Dil Öğretiminde Eğitim Ortamı ve Kültür Aktarımı. *Turkish Studies*, 11(9), 605-616). doi:10.7827/TurkishStudies.9506
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). *Türk Eğitim Sistemi*. (02.03.2023). http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_Sistemi_2018/Tes_2018.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018b). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. doi: 10.1501/Egifak_00000000942
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.), *T.C. Resmi Gazete*, 14574, 24 Haziran 1973.
- National Center for Education Statistics. (n.d.). *International Activities Program*. (12.04.2023). <https://nces.ed.gov/surveys/international/> adresinden erişilmiştir.
- National Statistic (2021). *Language, England and Wales: Census 2022*. (10.11.2022). <https://www.ons.gov.uk> adresinden erişilmiştir.
- Nazzi, T. ve Bertoncini, J. (2003). *Before and after the vocabulary spurt: Two modes of word acquisition?* *Developmental Science*, 6, 136–142. doi: 10.1111/1467-7687.00263

- Nelson, K. (1973). Structure and Strategy in Learning to Talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38(1/2), 1–135. doi: 10.2307/1165788
- OECD. (2023). *OECD Better Life Index*. (03.03.2023). https://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/turkiye/_adresinden_erişilmiştir.
- Olivera, C. E. (1988). Comparative education: Towards a basic theory. *Prospects*, 18(2), 167-185. doi: 10.1007/BF02195515
- Ontario Ministry of Education, (OME). (2001). *English As a Second Language and English Literacy Development A Resource Guide*. (03.10.2022). <https://www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/esl18.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290. doi: 10.9761/JASSS3411
- Ovando, C. J. & Combs, M.C. (2018). *Bilingual and ESL classrooms: Teaching in multicultural contexts*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Ovando, C.J. (2003). Bilingual education in the United States: Historical development and current issues. *Bilingual Research Journal*, 27, 1-24. doi: 10.1080/15235882.2003.10162589
- Ovando, C.J., Collier, V.P. ve Combs, M.C. (2003). *Bilingual and ESL Classrooms: Teaching in Multicultural Contexts*. New York: McGraw Hill.
- Pinker, S. (1989). Language acquisition. In L. R. Gleitman, M. Liberman and D. N. Osherson (Ed.) *Foundations of cognitive science* (ss. 359-399). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ricento, T. (2015). Global dimensions of bilingual and multilingual education: Canada. In W. E. Wright, S. Boun ve O. García (Eds.), *The handbook of bilingual and multilingual education* (pp. 461-472). John Wiley ve Sons, Inc.
- Rickard, J. D., Veevers, J. J., Powell, J. M., Ride, W. D. L., Roe, M., Twidale, C. R. ve Lange, R. T. (2023, 20 Ocak). *Australia*. Encyclopedia Britannica. (28.03.2023). <https://www.britannica.com/place/Australia> adresinden erişilmiştir.
- Sağlam, A. (2023). *Kanada ve Türkiye’de Lise Düzeyinde Uygulanan “İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi” Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 806597).

- Sak, Ö. (2013). *Avrupa Birliği Ortak Çerçeve Programına Göre Türkiye ve Finlandiya Temel İngilizce Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 336317).
- Sefer, A. (2015). *Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore, Singapur ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 414526).
- Seppo Zetterberg. (2017, Mayıs). *Main outlines of Finnish history*. (12.04.2023). <https://finland.fi/life-society/main-outlines-of-finnish-history/> adresinden erişilmiştir.
- Shin, S. J. (2013). *Bilingualism in schools and society: Language, identity and policy*. Abington: Routledge.
- Smith, L. G. (1973). Comparative Education. C. V. Good (Ed.), *Dictionary of Education* (3rd ed., s. 120). Phi Delta Kappa.
- Sönmez, E. (2021). 4. Bölüm: Karşılaştırmalı Temel Eğitim ve Ortaöğretim. İçinde M. G. Gülcan ve F. Şahin (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim: Tematik Bir Yaklaşım* (ss. 67-84). Pegem Akademi.
- Stark, R. E. (1986). Pre-speech segmental feature development. P. Fletcher ve M. Garman (Ed.), *Language acquisition*, (149-173). Cambridge: Cambridge University Press.
- Süverdem, F. B. ve Ertek, B. (2020). İki Dillilik ve İki Kültürlülük: Göç, Kimlik ve Aidiyet. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6(2), 183-207. doi: 10.34137/jilses.826142
- Şahin, F. (2021). 1. Bölüm: Karşılaştırmalı Eğitimin Tanımı, Kapsamı ve Tarihçesi. İçinde M. G. Gülcan (Ed.), *Karşılaştırmalı Eğitim: Tematik Bir Yaklaşım* (ss. 1-21). Pegem Akademi.
- Şahin, H. (2019) *Avrupa ülkelerinde ve Türkiye'de ilkokullarda uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 599604).
- T.C. Dışişleri Bakanlığı. (t.y.). *Finlandiya Ülke Künyesi*. (01.03.2023). https://www.mfa.gov.tr/finlandiya-kunyesi.tr.mfa_adresinden erişilmiştir.

- The World Factbook. (2023, 10 Ocak). *Turkey (Türkiye)*. (15.05.2023). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/turkey-turkiye/> adresinden erişilmiştir.
- The World Factbook. (2023,10 Şubat). *Finland*. Central Intelligence Agency. (01.03.2023). <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/finland/> adresinden erişilmiştir.
- Topbaş, S. (1997), Phonological acquisition of Turkish children: implications for phonological disorders. *International Journal of Language ve Communication Disorders*, 32: 377-396. doi: 10.3109/13682829709082255
- Trethewey, A. R. (1976). *Introducing Comparative Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Güncel Türkçe Sözlük. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr>
- Türkoğlu, A. (1985). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Basımevi.
- TYDÖP (2020). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı*. İstanbul: TMV Yayınları
- U.S. Census Bureau. (2021). *Language Spoken At Home*. (10.11.2022). <https://data.census.gov> adresinden erişilmiştir.
- U.S. Department of Education. (2005). *Education in the United States: A Brief Overview*. (18.02.2023). <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ous/international/edus/index.html> adresinden erişilmiştir.
- U.S. Department of Education. (t.y.). *Overview and Mission Statement*. (08.04.2023). <https://www2.ed.gov/about/landing.jhtml> adresinden erişilmiştir.
- U.S. Government. (2015). *Every Student Succeeds Act*. (20.02.2023). <https://congress.gov/114/plaws/publ95/PLAW-114publ95.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Uluslararası Anlaşmalar ve Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü. (2020). *ABD ülke profili*. T.C. Ticaret Bakanlığı. (02.03.2023). <https://ticaret.gov.tr/data/5efc52d313b876f898f3c285/ABD.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Üner, G. (2010). *Avrupa Birliği ülkeleri ve Türkiye'de ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: Finlandiya ve Hollanda örneği* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 309504).

- Variş, F., (1994). *Program Geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Wei, L. (2007). *The Bilingualism reader*. London: Roulledge.
- Weinreich, U. (1953). Languages in contact. The Hague: Mouton Akt. Moradi, H. (2014). An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. *International Journal of Humanities ve Social Science Studies*, 1(2), 147-154. doi: 10.1075/z.166
- Wikipedia contributors. (2023, 20 Mayıs). *Economy of Canada*. In Wikipedia, The Free Encyclopedia. (01.06.2023). https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Economy_of_Canada&oldid=115597024 7 adresinden erişilmiştir.
- Wright, S. C., Taylor, D. M. ve Macarthur, J. (2000). Subtractive bilingualism and the survival of the Inuit language: Heritage-versus second-language education. *Journal of educational psychology*, 92(1), 63-84. doi: 10.1037/0022-0663.92.1.63
- Xanthos, A., Laaha, S., Gillis, S., Stephany, U., Aksu-Koç, A., Christofidou, A., ... Dressler, W. U. (2011). On the role of morphological richness in the early development of noun and verb inflection. *First Language*, 31(4), 461–479. doi: 10.1177/0142723711409976
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. Ö. (2021) *Japonya ve Türkiye'deki Ana Dili Öğretiminin Ana Dili Öğretimi Programları ve Etkinlikler Açısından Karşılaştırılması* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 660919).
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenler ve Etkileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/2, 1685-704. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1475860303_95Y%C4%B1lmazAbdurrahman-sos-1685-1704.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, H. G. (2021). *İkinci dil ediniminde teori, model ve yöntemlerin karşılaştırılması ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel beceriler* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 696706).