

T. C.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**JAPONYA VE TÜRKİYE’DEKİ ANA DİLİ ÖĞRETİMİNİN ANA DİLİ
ÖĞRETİMİ PROGRAMLARI VE ETKİNLİKLER AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

DOKTORA TEZİ

ÖZGE KARAKAŞ YILDIRIM

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ÖZDEMİR

OCAK 2021

T. C.

SAKARYA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**JAPONYA VE TÜRKİYE’DEKİ ANA DİLİ ÖĞRETİMİNİN ANA DİLİ
ÖĞRETİMİ PROGRAMLARI VE ETKİNLİKLER AÇISINDAN
KARŞILAŞTIRILMASI**

DOKTORA TEZİ

ÖZGE KARAKAŞ YILDIRIM

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ÖZDEMİR

OCAK 2021

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez 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 çalışma içerisinde atıfta bulunduğumu ve eserleri kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Özge KARAKAŞ YILDIRIM



*Destegini benden esirgemeyen sevgili eşim Cengizhan'a,
Oyun saatlerinden çaldığım canım oğlum Çağatay'a,*

ÖN SÖZ

PISA uygulamalarının hayatımıza girmesi ile birlikte genelde ülkelerin eğitim sistemlerini özelde ise matematik, fen ve ana dili öğretim programlarını karşılaştırma çalışmalarının sayısı da artmıştır. Bu çalışmada PISA’da genelde ortalama altında bir başarı gösteren Türkiye ile ortalamanın üzerinde bir başarı grafiği çizen Japonya’nın ana dili öğretim programları ve ders kitaplarındaki ana diline yönelik etkinliklerin karşılaştırmalı olarak incelenmesine yer verilmiştir. Anlama ve anlatma becerilerini her zaman daha iyi bir seviyeye taşımayı amaçlayan, temelinin ailede atıldığı ana dili öğrenim süreci yaşam boyu devam eden, bitmeyen bir süreçtir. Bu sürecin, ortaokullarda uygulanmasını öğretim programı ve ders kitapları çerçevesinde ele alan bu çalışmanın, alana katkı sağlamasını umut ediyorum.

Doktora süreci, ana dili öğrenim süreci gibi yaşam boyu devam etmese de yaşam boyu unutulmayacak tecrübeler kazandıran ve tıpkı ana dili öğrenimi gibi tek başına yol almanın imkânsız olduğu bir süreçtir. Bu uzun ve yorucu süreçte akademik ve manevi desteğiyle her zaman yanımda olan, yapıcı eleştirileriyle, kişiliği ve bilgisi ile bana yol gösteren değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR’e; çalışmaya katkılarından dolayı tez izleme komitesinde yer alan saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Alpaslan OKUR ve Prof. Dr. M. Barış HORZUM’a çok teşekkür ederim. Doktora öğrenimim süresince 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı çerçevesinde almış olduğum maddi destek için TÜBİTAK’a teşekkür ederim. Japoncadan yaptığı çeviriler için Cengizhan YILDIRIM’a; değerli zamanından ayırarak çevirilerin kontrolünü yapan Dr. Esra KIRA’ya ve bu süreçte benden manevi desteğini esirgemeyen aileme, meslektaşlarıma ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Özge KARAKAŞ YILDIRIM

ÖZET

JAPONYA VE TÜRKİYE'DEKİ ANA DİLİ ÖĞRETİMİNİN ANA DİLİ ÖĞRETİMİ PROGRAMLARI VE ETKİNLİKLER AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI

Özge KARAKAŞ YILDIRIM, Doktora Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR

Sakarya Üniversitesi, 2021

Bu çalışmada 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.

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre desenlenmiş olan bu çalışmada veriler, doküman analizi aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın örneklemi, 2011 yılında ortaokul kısmı güncellenmiş olan Japonca Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesi ve 2018 yılında çıkan Türkçe Dersi Öğretim Programıdır. Çalışma, Türkçe ders kitaplarından 5, 6, 7 ve 8.sınıflar ile Japonca 7, 8 ve 9.sınıf ders kitaplarıyla sınırlı tutulmuştur. Dokümanlar (programlar) ilgili ülkelerin eğitim bakanlığı sayfalarından elde edilmiştir. İlkokul ve ortaokul programları ayrı bir şekilde ele alınan Japonca Ana Dili Öğretim Programlarının çevirisi yapılmıştır. İlkokul Japonca Ana Dili Öğretim Programı, İngilizceden; Ortaokul Japonca Ana Dili Öğretim Programı ise Japoncadan çevrilmiştir. Etkinliklerin analizi için ders kitaplarına ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki etkinliklerin de Japoncadan Türkçeye çevirisi yapılmıştır.

Eğitimle ilgili dönüm noktalarını birbirine yakın tarihlerde yaşayan her iki ülkenin programları ve ders kitapları incelendiğinde, 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. Çalışmadan elde edilen Türkçe Dersi Öğretim Programının, Japonca Ana Dili Öğretim Programından daha detaylı hazırlandığı, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki becerilere yönelik kazanımların Japonca Ana Dili Öğretim Programında verilen içerik ifadelerinden, Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Japonca ders

kitaplarındaki etkinliklerden sayıca üstün olduğu yönündeki bulgular, niceliğın değıl nitelikli bir öğretimin önemli olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: PISA, ana dili öğretim programı, dil etkinlikleri, karşılaştırmalı eğitim.



ABSTRACT
COMPARING OF MOTHER LANGUAGE INSTRUCTION IN TURKEY AND
JAPAN IN TERMS OF MOTHER LANGUAGE CURRICULUMS AND
ACTIVITIES

Özge KARAKAŞ YILDIRIM, PhD Thesis

Supervisor: Assist Prof. Dr. Mehmet ÖZDEMİR

Sakarya University, 2021

In this study, it is aimed to compare mother language curriculums of Japan who has a success in PISA over the OECD average, and Turkey who has a success in PISA below the OECD average in the reading literacy, science and mathematics literacy and it is also aimed to reveal the similarities and differences between the mother language activities in Japanese textbooks and Turkish textbooks and to give findings as to whether these differences and similarities affect success.

Necessary data were gathered through document analysis method for this study which was designed with case study. The samples of the study are the Japanese National Curriculum, whose secondary school part was updated in 2011, and the Turkish Language Teaching Curriculum which was released in 2018. The study is limited to 5th, 6th, 7th and 8th grades of Turkish textbooks and 7th, 8th and 9th grades of Japanese textbooks. Documents (curriculums) were obtained from the official web pages of the education ministries of the respective countries. In Japanese Mother Language Teaching Curriculums which deal with primary and secondary school programs separately, Primary School Japanese Mother Language Curriculum has been translated from English and Secondary School Japanese Mother Language Curriculum has been translated from Japanese. Textbooks have been obtained and translated from Japanese to Turkish in order to analyze the activities located in them.

It has been found out that upon examining the curriculums and textbooks of both countries that have had their milestones in education around similar dates, when compared to Turkish Language Teaching Curriculum, Japanese Mother Language Curriculum is considered to be a draft program drawn in general lines, and the activities in Japanese textbooks are fewer in number but more detailed, leading to a deeper learning.

The findings obtained from this study such as that the Turkish Language Teaching Curriculum was prepared in more detailed way than the Japanese Mother Language

Curriculum, that the learning outcomes in the Turkish Language Teaching Curriculum and the activities in the Turkish textbooks were superior to the content expressions given in the Japanese Mother Language Curriculum and the activities in the Japanese textbooks prove that it is the quality that is important in education, not the quantity.

Keywords: PISA, mother language education curriculum, language activities, comparative education.



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
ÖN SÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xii
RESİMLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR	xviii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem durumu	3
1.2.Araştırmanın amacı ve önemi.....	6
1.3.Problem cümlesi	6
1.4.Alt problemler	7
1.5.Varsayımlar	7
1.6.Sınırlılıklar.....	7
1.7.Tanımlar	7
BÖLÜM II	9
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1.Karşılaştırmalı eğitim	9
2.1.1.Karşılaştırmalı eğitimin amacı.....	10
2.1.2.Karşılaştırmalı eğitimin tarihçesi.....	11
2.1.3.Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kullanılan yöntem ve teknikler	16
2.2.PISA (Uluslararası öğrenci değerlendirme programı).....	20
2.2.1.PISA'nın amacı	21
2.2.2.PISA'nın kapsamı.....	23

2.2.2.1.PISA'ya katılan ülkeler	23
2.2.2.2.PISA'ya katılan öğrenciler	24
2.2.2.3.PISA konularının kapsamı.....	26
2.2.2.4.Okuma becerileri alanının kapsamı	27
2.2.3.PISA'ya yönelik eleştiriler	28
2.2.4.PISA uygulamaları	30
2.2.5.Türkiye ve Japonya'nın PISA başarıları.....	32
2.3.Türk eğitim sistemine bakış.....	34
2.3.1.Türk eğitim sistemi tarihi	34
2.3.1.1.İslamiyet öncesi dönem	35
2.3.1.2.İslamiyet sonrası dönem	36
2.3.1.3.Cumhuriyet dönemi	42
2.3.1.4.Türkçe öğretimi programları tarihçesi	45
2.4.Japon eğitim sistemine bakış	52
2.4.1.Japon eğitim sistemi tarihi.....	52
2.4.1.1.Tokugawa döneminde eğitim (Meiji Restorasyonu öncesi dönem)	52
2.4.1.2.Meiji döneminde eğitim (Meiji Restorasyonu sonrası dönem)	54
2.4.1.3.Günümüz Japonya'sında eğitim	58
2.4.2.Japonca ile ilgili genel bilgiler.....	64
2.4.2.1.Japoncanın ses özellikleri	64
2.4.2.2.Japonca yazı sistemi	64
2.5.Türk ve Japon eğitim sistemlerinin karşılaştırılması.....	66
2.6.İlgili araştırmalar	71
BÖLÜM III.....	73
YÖNTEM	73
3.1.Araştırmanın yöntemi	73
3.2.Araştırmanın evreni ve örnekleme (Çalışma materyali)	74

3.3.Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri.....	74
3.4.Verilerin analizi	75
BÖLÜM IV	76
BULGULAR	76
4.1.Japonca ve Türkçe ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması	76
4.1.1.Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	76
4.1.2.İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	77
4.1.3.Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	84
4.1.4.Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	104
4.1.5.Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar	104
4.1.6.Ortaokul düzeyindeki Türkçe ve Japonca ders kitaplarının karşılaştırılması.....	105
4.1.6.1.Ortaokul düzeyindeki Türkçe ve Japonca ders kitaplarının şekil ve içerik açısından incelenmesi	106
4.1.6.2.Japonca ve Türkçe ders kitaplarındaki ana dili öğretimine yönelik etkinliklerin temel dil becerileri/öğrenme alanları açısından karşılaştırılması	117
BÖLÜM V	217
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	217
5.1.Sonuç ve tartışma	217
5.1.1.Problem cümlesine ilişkin sonuçlar	219
5.1.1.1.Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar	220
5.1.1.2.İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar	222
5.1.1.3.Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar	226
5.1.1.4.Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar.....	229
5.1.1.5.Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar.....	231
5.1.1.6.Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar	233
5.2.Öneriler.....	240
KAYNAKLAR.....	244
EKLER	266

ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ.....	287



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Yıllara göre PISA’da ilk beşe giren ülkelerin başarı sıralaması	5
Tablo 2. Khakpour’un belirlemiş olduğu karşılaştırmalı eğitim yöntem ve teknikleri	16
Tablo 3. Thesien ve Adams’ın belirlemiş olduğu karşılaştırmalı eğitim yöntem ve teknikleri	18
Tablo 4. Türkiye ve Japonya’nın PISA sınavlarındaki başarı puanları ve sıralamaları	32
Tablo 5. Çalışmada incelenen materyaller	74
Tablo 6. Türkçe öğretim programında yer alan kazanımların sayısal değerlerinin dil becerilerine ve sınıf düzeylerine göre dağılımı	87
Tablo 7. Japonca ana dili öğretim programında yer alan içerik ifadelerinin sayısal değerlerinin öğrenme alanlarına ve sınıf düzeylerine göre dağılımı	89
Tablo 8. Japonca ders kitaplarında yer alan bir temaya ait öğrenme çıktıları	112
Tablo 9. Türkçe öğretim programındaki kazanımların sınıf düzeylerine ve dil becerilerine göre dağılımı	118
Tablo 10. Japonca ana dili öğretim programındaki içerik ifadelerinin sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımı	118
Tablo 11. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sınıf düzeylerine göre niceliksel dağılımı	121
Tablo 12. Japonca ders kitaplarındaki etkinliklerin sınıf düzeylerine göre niceliksel dağılımı	122
Tablo 13. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin nicelik olarak temalara ve sınıf düzeylerine göre dağılımı	125
Tablo 14. Japonca ders kitaplarındaki etkinliklerin nicelik olarak temalara ve sınıf düzeylerine göre dağılımı	126
Tablo 15. Türkçe ders kitaplarındaki dinleme becerisine yönelik etkinliklerin sınıf düzeylerine ve kazanımlara göre dağılımı	128
Tablo 16. Türkçe ders kitaplarındaki konuşma becerisine yönelik etkinliklerin sınıf düzeylerine ve kazanımlara göre dağılımı	134

Tablo 17. Japonca ana dili öğretim programındaki konuşma/dinleme becerisine yönelik içerik ifadelerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı	139
Tablo 18. Japonca Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanına yönelik konu notları örneği	143
Tablo 19. Japonca Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanına yönelik içerik plan notları örneği.....	144
Tablo 20. Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik etkinliklerin sınıf düzeylerine ve kazanımlara göre dağılımı.....	157
Tablo 21. Japonca ana dili öğretim programındaki okuma becerisine yönelik içerik ifadelerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı	173
Tablo 22. Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisine yönelik etkinliklerin sınıf düzeylerine ve kazanımlara göre dağılımı.....	186
Tablo 23. Japonca ana dili öğretim programındaki yazma becerisine yönelik içerik ifadelerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı	203

RESİMLER LİSTESİ

Resim 1.2018 yılında PISA’ya katılan ülkeler	24
Resim 2. Türkçe dersi öğretim programında yer alan kazanımların yapısına ilişkin görsel	87
Resim 3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan organizasyon şemasına ait görsel ..	106
Resim 4. Kitapların içeriğine yönelik görsel	107
Resim 5. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan “Kelime Defteri” bölümünün görseli .	107
Resim 6. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabına ait görsel.....	108
Resim 7. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan tema sözlüğü.....	109
Resim 8. Japonca ders kitabından tema başlangıcının görünümü	110
Resim 9. Japonca ders kitaplarında metinler sonunda verilen yazarla ilgili bilgiler kısmına ait görsel	111
Resim 10. Japonca ders kitaplarından öğrenme çıktılarına ait bir görünüm	112
Resim 11 . Eski ve yeni Japoncanın bir arada verildiği metne örnek.....	115
Resim 12. Metinden sonra verilen ve öğrencilerin okuması için önerilen kitaplara yönelik görsel	116
Resim 13. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan dinleme becerisi etkinlik örneği	131
Resim 14. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan dinleme becerisi etkinlik örneği	131
Resim 15. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan dinleme becerisi etkinlik örneği	132
Resim 16. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan dinleme becerisi etkinlik örneği	132
Resim 17. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği	135
Resim 18. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği	136
Resim 19. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği	136
Resim 20. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği	137
Resim 21. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği	137
Resim 22. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği	138
Resim 23. 8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği.....	139
Resim 24.Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	141

Resim 25. Ortaokul Anadil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	143
Resim 26. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	145
Resim 27. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	146
Resim 28. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	147
Resim 29. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	148
Resim 30. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	149
Resim 31. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	150
Resim 32. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	150
Resim 33. Ortaokul Ana Dil 3 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	151
Resim 34. Ortaokul Ana Dil 3 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	152
Resim 35. Ortaokul Ana Dil 3 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği	153
Resim 36. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	162
Resim 37. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	162
Resim 38. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	163
Resim 39. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	163
Resim 40. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	164
Resim 41. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	165
Resim 42. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	166

Resim 43. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	166
Resim 44. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	167
Resim 45. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	167
Resim 46. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	168
Resim 47. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	168
Resim 48. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	169
Resim 49. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	169
Resim 50. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	170
Resim 51. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	170
Resim 52. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	171
Resim 53. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	171
Resim 54. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği	172
Resim 55. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği	175
Resim 56. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği	176
Resim 57. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği	177
Resim 58. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği	178
Resim 59. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği	179
Resim 60. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği	180
Resim 61. Ortaokul Ana Dil 3 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği	181
Resim 62. Ortaokul Ana Dil 3 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği	182
Resim 63. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	189
Resim 64. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	189
Resim 65. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	190
Resim 66. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	191
Resim 67. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	192
Resim 68. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	192

Resim 69. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	193
Resim 70. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	194
Resim 71. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	195
Resim 72. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	195
Resim 73. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	196
Resim 74. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	197
Resim 75. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	197
Resim 76. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	198
Resim 77. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	199
Resim 78. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	200
Resim 79. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	201
Resim 80. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	201
Resim 81. .Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	202
Resim 82. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği	203
Resim 83. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği.....	206
Resim 84. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği.....	207
Resim 85. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği.....	208
Resim 86. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği.....	209
Resim 87. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği.....	209
Resim 88. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği.....	211
Resim 89. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği.....	212
Resim 90. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği.....	213
Resim 91. Ortaokul Ana Dil 3 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği.....	214

KISALTMALAR

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

TDK : Türk Dil Kurumu

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

OECD : Organisation for Economic Co-Operation and Development (Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı)

MOE : Ministry of Education, Science and Culture (Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı)

MEXT : Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology (Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı)

NCEE : National Center on Education and the Economy (Ulusal Eğitim ve Ekonomi Merkezi)

IFIC : Institute for International Cooperation (Uluslararası İş Birliği Enstitüsü)

JICA : Japan International Cooperation Agency (Japonya Uluslararası İş Birliği Ajansı)

BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil, çevremizi anlamamızı ve çevremiz tarafından anlaşılmanızı sağlayan yegâne araçtır. İnsanlar, sosyal bir çevrede yaşayan sosyal varlıklardır. “Bu sosyal çevre içerisinde yaşamını sürdürebilmeleri ve sosyalleşebilmeleri için bir iletişim aracına ihtiyaçları vardır” (Coşkun, 2014, s.1). “İletişimin etkili bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için ise bu aracın etkili ve verimli kullanılması şarttır” (Doğan, 2012, s.1). Bu araç da dildir. Dil aracılığıyla çevremizdekileri anlamlandırır ve kendimizi en iyi şekilde ifade ederiz. Duygularımızı, düşüncelerimizi çeşitli yollarla aktarabiliriz. “Dil, insana kendisini ifade etmede sınırsız kapılar açan ve en sık tercih edilen yoldur” (Yıldırım, 2020, s.316). Dil olmadan iletişim kurmanızın, toplum içinde varlığınızı sürdürmemizin imkânı yoktur. “Bireyin çevresiyle kurduğu iletişim ve etkileşim onun toplumsallaşma sürecinin de bir parçasıdır” (Sever, 2004, s.2). “İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde önemli bir yeri olan” (Güneş, 2011, s.124) dil, hayatımızı idame ettirmemizi, toplum içinde varlığımızı sürdürmemizi sağlayan becerileri içinde barındırır. “Bireyin iletişimsel yeterliliği, bu becerilerin birbiriyle bağlantılı gelişimiyle ilişkilidir; çünkü bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir” (Mert, 2014, s.24). Bu beceriler; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Dinleme ve konuşma, günlük hayatımızın vazgeçilmez eylemleridir. Öyle ki, dinleme eylemi anne karnında başlayıp (Doğan, 2012; Güneş, 2007; Güneş, 2013) ölüme kadar devam eden bir süreçtir. Konuşma da yine erken yaşlarda başlayıp içinde bulunduğumuz sosyal ve toplumsal hayatımızın sağlıklı bir şekilde oluşmasını ve devam etmesini sağlayan önemli bir beceridir. “Dinleme ve konuşmada genellikle bir etkileşimde bulunma durumu söz konusu olduğundan, konuşma olduğunda dinlemenin, dinleme olduğunda da bir konuşmanın var olduğu düşünülmelidir” (Doğan, 2012, s.3). Okul öncesi dönemde etkili bir şekilde kullanmaya başladığımız bu becerilere, okul hayatımızda okuma ve yazma becerileri de eklenir. Okuma ve yazma, her ne kadar formal bir eğitimin parçası olsa da günümüz okuryazarlık anlayışında tıpkı dinleme ve konuşma gibi günlük hayatımızın ayrılmaz birer parçası haline gelmiştir. Okumanın sadece basılı materyaller üzerinden yapılmadığı ve yazmanın da sadece kâğıt üzerine yapılmadığı, kısacası okuma ve yazmanın farklı nitelikler kazandığı ve gerektirdiği günümüz eğitim anlayışında, dil

eğitiminin önemi daha da artmıştır. Nitekim okumak, sadece birtakım sembolleri anlamlandırmak gibi bir eylemden ziyade zihnimize gelen görsel ve işitsel tüm mesajları algılamak gibi daha derin bir anlam kazanmış ve “okumanın birçok beceriyi ve stratejiyi içeren karmaşık bir süreç” (Mert, 2014, s.25) olduğu üzerinde daha fazla durulmuştur. Yazmak da aynı şekilde birtakım sembolik ifadeleri kâğıda dökmekten çok zihnimizde var olanları hayatımıza aktarmak, uygulamaya dökmek olarak kullanılmaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin önemli bir yere sahip olduğu günümüz bilgi çağında, algılama, anlama, anlamlandırma, düşünme, problem çözme gibi birçok zihinsel işlem gerektiren beceriler dilden bağımsız bir şekilde ele alınmamaktadır. Çünkü sosyal ve zihinsel becerilerin temelinde yer alan dil, “bireyin kapasitesini sonuna kadar geliştirme, karmaşık sorunları çözme, bilimsel düşünme, çeşitli değerlere sahip olma, daha geniş bir dünya görüşü oluşturma gibi özellikleri etkilemektedir” (Güneş, 2011, s.124). Dolayısıyla da “belli bir zamanda öğrenilip bitirilmeyen, ömür boyu devam eden dil öğrenimi”(Doğan, 2012, s.3; Sever, 2004, s.6), dilin sahip olduğu bu işlevlerden dolayı daha fazla önem kazanmaktadır. Öğrenmenin iletişim temelli olduğu göz önüne alındığında, tam manasıyla sağlıklı bir öğrenme, iletişimin etkililiğine bağlı olarak gerçekleşir (Doğan, 2012). İletişimin etkili olması da dilin doğru ve etkili kullanılmasına bağlıdır. Dolayısıyla bireyin dilini bilmesi, onu etkili bir şekilde kullanması, onun hem toplum içindeki ilişkilerini hem de akademik hayattaki başarısını etkileyecektir. Dil, her şeyin temelindedir. Hem bireyin toplumsal, sosyal hayatını hem de akademik hayatını etkiler.

Bireyin annesinden, babasından ve çevresinden öğrendiği “ana dili, çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür” (Sever, 2004, s.1). Ana dili, bireyin geçmişiyile bağlıdır. Geçmişten günümüze dil ile aktarılan her şey, ana dilinin bünyesinde toplanır. Her birey, içinde bulunduğu dünyayı ana dili aracılığıyla algılar, anlamlandırır ve yine ana dili aracılığıyla kendisini ifade eder. Bu yüzden bireyin geçmişini, kimliğini öğrenebilmesi ana dili bilincinin kazandırılmasında saklıdır. “Doğru ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilmek adına ana dili öğretiminin, bireylere ana diline ait bilgi ve becerileri kazandırma; onların düşünme güçlerini geliştirme, yetkinleştirme ve toplumsallaşma süreçlerine, kişilik ve mesleki gelişimlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır” (Sever, 2004, s.6; Onan, 2013, s.109).

Ana dili öğreniminin sağlıklı bir şekilde sürdürülmesinin, bireyin temel iletişim becerilerini edinmesinde, toplum içinde kendisine yer bulmasında, geçmişiyile bağlarını korumasında ne denli önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ayrıca “bireyin çağın

gelişmelerini takip edebilmesi, ekonomik ve sosyal yönden nitelikli sayılabilecek bir grupta yer almasının ilk şartı, kendi anadilini iyi kavrayabilmesi, özümsemesi ve amaca uygun olarak düzgün kullanabilmesidir” (Durmuşçelebi 2006, s.9). Ana dili eğitimi, bireyin diğer eğitimlerinin de temelinde yer aldığından; dinlediğini, okuduğunu anlayamayan bir bireyin, farklı bir alanda da herhangi bir bilgiyi öğrenmekte zorluk yaşayacağı bir gerçektir.

1.1. Problem durumu

Günümüzde dil eğitimi, birtakım yazılı kuralların öğretilmesinden ziyade, öğrencilerin yazılı ve görsel medya unsurlarını farklı okuma teknikleri kullanarak (eleştirel, seçici, yaratıcı vb.) anlamlandırabilmesi, kendisini sözlü ve yazılı olarak doğru, etkili ve güzel bir şekilde aktarabilmesini gerektirmektedir. “Okuma ve okuryazarlık kavramları, toplumdaki, ekonomideki ve kültürdeki değişikliklere paralel olarak değişime uğramıştır. Öğrenme kavramı ve özellikle yaşam boyu öğrenme kavramı, okuma becerileri algılarını ve bununla ilgili talepleri artırmıştır” (OECD, 2003). “Farklı kaynakların kullanılmasını, belirsizlik içinde yön bulabilmeyi, gerçek ve algı arasındaki farkı belirleyebilmeyi gerektiren” (MEB, 2019, s.30) okuryazarlık artık çocuklukta sadece eğitimin ilk yıllarında edinilen bir beceri olarak görülmemektedir. Bunun yerine, bireylerin yaşam boyunca çeşitli durumlarda akranlarıyla ve katıldıkları daha büyük topluluklarla etkileşimler yoluyla geliştirdikleri artan bir bilgi, beceri ve strateji dizisi olarak görülmektedir (OECD, 2003, s.108). Okuma eyleminin sadece birtakım yazılı kodları çözmenin ötesine taşındığı; okuryazar olmanın da sadece okuyup yazabilmek değil; çeşitli ortamlardan (yazı, ses, görsel, video, şekil vb.) gelen uyarıcıları algılayarak bunlardan gelen mesajları anlamlandırmak ve eyleme dökme becerisine sahip olmak anlamına geldiği günümüz ana dili eğitim anlayışında sadece anlama becerisini yerine getirmek yeterli olmamakta, aynı şekilde anlatma becerisinde de başarı göstermek önemlidir. Ancak bu şekilde dil eğitiminin tam manasıyla gerçekleştiği söylenebilir. Ana dili; okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin birbirinden bağımsız düşünülemeyeceği bir alandır. Bu beceri alanlarına hâkim olmak, çevremizi anlamada ve kendimizi ifade etmede ön koşuldur. Bütün bu gelişmeler, ana dili eğitiminin önemini gözler önüne sermektedir. Bireyde ana dili konusunda istenilen davranışları kazandırmak için planlı olmak önem kazanmaktadır. Bu da ana dili öğretim programlarını ön plana çıkarmaktadır. Bu programlar aracılığıyla öğrencilere dil ile ilgili kazandırılacaklar, eğitim sürecinde uygulanması gerekenler, öğrenme çıktıları gibi bilgilere ulaşılabilmektedir. Birtakım ölçme değerlendirme yöntemleri ile öğrencinin başarısı,

programlarda hedeflenen davranışlara ne kadar yakın veya uzak olduğu ölçülebilmektedir. Programın başarılı olması, eğitim hedeflerinde de başarıya ulaşıldığını göstermektedir. Eğitimde ise ne denli başarılı olduğumuz ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan sınavlarla belli olmaktadır. Ulusal düzeyde YKS, LGS gibi sınavlar ön plana çıkarken; uluslararası düzeyde ise PISA ve PIRLS gibi sınavlar ön plana çıkmaktadır. Türkiye'nin eğitimde ne düzeyde olduğunu belirlemek için uluslararası sınavlara da ihtiyaç vardır. Türkiye, 2003 yılından beri katıldığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ile eğitimde başarı sıralamasını görebilmekte ve bu sınavdan alınan sonuçlar neticesinde eğitimdeki durumunu iyileştirmek adına gerekli tedbirleri alarak eksiklikleri giderme ve sorunları çözüme yoluna gitmektedir.

“Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı- PISA (Programme for International Student Assessment), Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organisation for Economic Co-Operation and Development-OECD) tarafından düzenlenen dünyanın en büyük eğitim araştırmalarından biridir” (MEB, 2011, s.2). 2000 yılında yapılmaya başlanan bu sınava 15 yaş grubundaki öğrenciler dâhil edilmektedir. “PISA projesinde zorunlu eğitimin sonuna gelen 15 yaş grubu öğrencilerin sadece öğrendiklerini ne kadar hatırlayabildiklerinin değil, öğrendiklerini okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterliklerinin; karşılaştıkları yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerinin belirlenmesi; kısacası, öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçmek hedeflenmiştir” (MEB, 2011, s.2; Bakioğlu ve Sarıkaya, 2017, s.104; MEB, 2019, s.20). “Uluslararası bir referans olarak PISA'nın temel amacı her bir ülkenin eğitim sisteminin 15 yaş grubu gençleri ne denli iyi eğittiğini ölçmektir” (Şirin ve Vatanartıran, 2014, s.15). 2000 yılında uygulanmaya başlayan PISA'ya Türkiye ilk kez 2003 yılında katılmıştır. PISA'ya katıldığı yıldan bu yana, Türkiye'nin başarısına bakıldığında, 2018 yılına kadar ortalamanın altında bir başarıya sahip olduğu görülmektedir. Türkiye; 2003 yılında 441, 2006 yılında 447, 2009 yılında 464, 2012 yılında 475, 2015 yılında 428 puan alarak ortalamanın altında, PISA 2018'de ise 466 puan alarak ilk kez ortalamanın üzerinde başarı göstermiştir (OECD, 2005; OECD, 2007; MEB, 2011; MEB, 2013; Şirin ve Vatanartıran, 2014; MEB, 2015a, MEB, 2016; MEB, 2019). Türkiye, 2015 yılında PISA tarihindeki en düşük puanını almıştır. 79 ülkenin katıldığı 2018'de yapılan PISA'da ilk kez OECD ortalamasının (453 puan) üzerinde bir başarı gösteren Türkiye, “okuma becerileri alanında gösterdiği

performans ile 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almıştır” (MEB, 2019, s.26). Ayrıca 2015 yılında yapılan sınavdan aldığı 428 puanı, 466’ya çıkararak PISA 2015’e göre okuma becerileri puanını en fazla artıran ikinci ülke Türkiye olmuştur (MEB, 2019). 2000 yılından itibaren PISA’da okuma becerisinde başarılı olan ülkeler (ilk beş ülke) incelendiğinde şöyle bir tabloyla karşılaşılmaktadır:

Tablo 1

Yıllara Göre PISA’da İlk Beşe Giren Ülkelerin Başarı Sıralaması

Sıralam	PISA	PISA	PISA	PISA	PISA	PISA	PISA
a	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
1	Finlandiya	Finlandiya	Kore	Şangay (Çin)	Şangay (Çin)	Singapur	B-S-J-Z (Çin)
2	Kanada	Kore	Finlandiya	Kore	Hong Kong (Çin)	Kanada	Singapur
3	Yeni Zelanda	Kanada	Hong Kong (Çin)	Finlandiya	Singapur	Hong Kong (Çin)	Macao (Çin)
4	Avustralya	Avustralya	Kanada	Hong Kong (Çin)	Japonya	Finlandiya	Hong Kong (Çin)
5	İrlanda	Lihtenştayn	Yeni Zelanda	Singapur	Kore	İrlanda	Estonya

Tablo 1 incelendiğinde şimdiye kadar yapılan PISA sınavlarında ilk beş içerisine giren ülkelerin genellikle aynı ülkeler (Finlandiya, Hong Kong, Kore, İrlanda, Kanada gibi) olduğu görülmektedir. Başarılı olan ülkelerin eğitim politikaları takip edilerek başarıya ulaşmada önemli adımlar atılabilir. Bu amaçla da gerek ana dili eğitiminde gerekse matematik ve fen eğitimlerinde başarılı ülkelerin programları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. “Öğretim programları, eğitim-öğretim çalışmaları içerisinde bir dersle ilgili faaliyetlerin öğrenme ve öğretme süreci içerisinde, nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını ifade eden bir rehberdir” (Girgin, 2011, s.12). Bu çalışmada da ana dili programları

üzerinde durulmuştur. Bu tablodaki ülkelerin birçoğunun ana dili programı incelenmiş olmasına rağmen Japonca ana dili öğretimi programı şimdiye kadar incelenmemiştir. Ayrıca 2012 yılında PISA başarı sıralamasında bütün katılımcı ülkeler arasında ilk beşe giren ve OECD ülkeleri sıralamasında birinci olan Japonya, 2000 yılında 522, 2003 yılında 498, 2006'da 498, 2012'de 538, 2015'te 516, 2018'de 504 puan alarak her zaman ortalamanın üzerinde bir başarı sergilemiştir (OECD, 2005; OECD, 2007; OECD, 2010a; OECD, 2018; OECD, 2019a; Schleicher, Ikeda ve Miki, 2013). Bu sebeplerden dolayı bu çalışmada Japonca ana dili öğretimi programı ile Türkçe ana dili öğretimi programı ve ana dili ders kitaplarındaki etkinlikler karşılaştırmalı bir şekilde analiz edilmiştir. Programlar; içerik, amaç, kazanımlar, yapı, sınav durumları gibi başlıklar üzerinden; ders kitapları ise ana dili öğretimine yönelik etkinlikler bakımından incelenmiştir.

1.2.Araştırmanın amacı ve önemi

Bu çalışmada, PISA sınavlarında okuma becerileri alanında Türkiye'den daha başarılı bir grafik çizen Japonya'nın ana dili öğretim programı ile Türkiye'nin ana dili öğretim programının ve Japonca ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Günümüzde her alanda sürekli devam eden bir öğrenme söz konusudur. Bütün öğrenmelerin temelinde ana diline hâkim olmak yatar. Bireyin akademik yaşamda başarılı olabilmesi anlama ve anlatma becerilerini ne düzeyde geliştirdiğine bağlıdır. Ana dilini doğru, etkili ve güzel kullanmak için de doğru bir öğretim politikasına ihtiyaç vardır. Bu sebeple de öğretim programları oluşturulmaktadır. Bu çalışmada uluslararası bir sınav olan PISA'da okuma becerileri alanında Türkiye'den daha başarılı bir grafik çizen Japonya'nın ana dili öğretim sistemi üzerinde durularak Türkçe ana dili öğretimi programı ile arasındaki benzerlik ve farklılıklara karşılaştırmalı olarak değinilmiştir. Ayrıca bunun dışında her iki dile ait ders kitaplarındaki etkinlikler de karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ana dili öğretimine yönelik birçok karşılaştırmalı çalışma yapılmış olmasına rağmen, Japonca ana dili öğretim programının daha önce ele alınmamış olması ve ana dili öğretimine yönelik etkinliklerin karşılaştırılmasının da bu çalışmaya dahil edilmesi, çalışmayı önemli kılmaktadır.

1.3. Problem cümlesi

Bu çalışmada 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 Japonya'da ana dili öğretiminde kullanılan 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.

1.4.Alt problemler

Yukarıda verilen problem cümlesi doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Japonca Ana Dili Öğretim Programının özellikleri nelerdir?
- 2- Sahip oldukları özellikler bakımından Japonca Ana Dili Öğretimi Programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı arasında benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?
- 3- Amaç/kazanım bakımından Japonca Ana Dili Öğretimi Programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı arasında benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?
- 4- Beceri ve öğrenme alanları bakımından Japonca Ana Dili Öğretimi Programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı arasında benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?
- 5- Ölçme ve değerlendirme bakımından Japonca Ana Dili Öğretimi Programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı arasında benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?
- 6- Türkçe ve Japonca ders kitaplarında ana dili öğretimine yönelik etkinlikler bakımından benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?

1.5.Varsayımlar

Bu araştırmada ulaşılan kaynaklardan elde edilen veriler gerçeği yansıtmaktadır.

1.6.Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (5, 6, 7, 8. Sınıflar) ve 2010 yılında güncellenen, 2011 yılında eski ve yeni programın karşılaştırması olarak verilen Japonca Ana Dili Öğretim Programı (7, 8 ve 9. Sınıflar) ile ana dili öğretimine yönelik etkinlikleri kapsayan ders kitaplarından ortaokula ait olanlarla sınırlı tutulmuştur.

1.7.Tanımlar

Karşılaştırmalı eğitim:

“Karşılaştırmalı eğitim, eğitimde program geliştirme, eğitimde psikolojik hizmetler, eğitim yönetimi, eğitimde ölçme değerlendirme, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi gibi, bir alt eğitim bilimi dalıdır” (Erdoğan, 2003).

“Karşılaştırmalı eğitim, farklı eğitim sistemlerinin incelenerek benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi, karşılaşılan sorun ve nedenlere benzer durumlarda benzer çözüm yolları önerilebilmesi ve yorumlanabilmesini kapsayan bir çalışma alanıdır” (Çubukçu, Yılmaz ve İnci, 2016, s.446).

“Mukayeseli eğitim, toplumlar da mevcut eğitim problemlerini ve bu problemleri doğuran nedenleri, diğer toplumlar da benzer faktörlere değinerek saptayan, yorumlayan bir inceleme ve araştırma alanıdır” (Lauwerys, Varış ve Neff, 1979, s.5).

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

Çeşitli ülkelerin eğitim açısından kendilerinden daha iyi durumda olan ülkelerin eğitim sistemlerini, kendi eğitim sistemleri ile karşılaştırmalı olarak inceledikleri ve eğitim sistemindeki sorunlar a çözümler sundukları bu bilim dalı “*karşılaştırmalı eğitim*” olarak adlandırılmıştır.

Öğretim programı:

Öğretim programı, “sadece okutulan konu ya da derslerle ilgili bir açıklama ya da belge olmayan, aynı zamanda ne okutulması gerektiğini de belirten ”(Cevizci 2010, s.182) programdır.

Ana dili:

“Ana dili, çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür” (Sever, 2004, s.1).

PISA (Programme for International Student Assessment):

Üç yılda bir tekrar eden ve 15 yaş grubu öğrencilerin matematik, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarındaki başarılarını ölçen uluslararası öğrenci değerlendirme programıdır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Karşılaştırmalı eğitim

Birbirinden farklı kültürel özelliklere sahip her toplum kendine ait bir yaşayış biçimi geliştirmiştir. Bu yaşayış içerisinde de farklılıklar barındırmaktadır. Farklı yaşayışlar, farklı yetiştirilmeyi de beraberinde getirmektedir. Farklı kültürler, farklı yaşamlar, farklı inanışlar; birbirinden farklı eğitim sistemlerini doğurmuştur. Tarih boyunca farklı ülkelerin eğitimleri, eğitim sistemlerini daha iyiye taşımak amacıyla incelenerek eğitimdeki eksik noktalar ortaya çıkarılmıştır. “Devlet halinde örgütlenmiş toplumlar, diğer devletlerin kendilerinden daha güçlü olmasını, kendilerinin zamanın gerisinde kalmasını eğitim sistemlerinin iyi çalışmamasına bağlayarak genellikle güçlü ve ileri ülkelerin eğitim tecrübelerinden yararlanmaya, onların eğitim sistemlerine benzer eğitim yapıları kurmaya çalışmışlardır” (Ergün, 1985, s.2). Bütün bu çalışmalar sonucunda yeni bir eğitim bilim dalı ortaya çıkmıştır. Çeşitli ülkelerin eğitim sistemlerinin incelendiği ve ülkeler arasında karşılaştırmalar yapıldığı bu bilim dalı “*karşılaştırmalı eğitim*” olarak adlandırılmıştır. Karşılaştırma yapabilmek için iki veya daha fazla ülkede aynı kavramlara göre karşılaştırılan unsurlar olması gerekmektedir (Zelditch, 1971). En basit şekliyle birbirine göre benzer ve farklı yönleri ele alınan iki veya daha fazla unsurun, yapının, sistemin ayrıntılı olarak incelenmesi olan karşılaştırmalı eğitime yönelik birçok tanımlama yapılmıştır. Bu tanımlamalardan bazıları şu şekildedir:

“Eğitim psikolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim tarihi, eğitim felsefesi vb. bilimlerden yararlanan ve hatta onların bir bölümü” (Türkoğlu, 2015, s.3) olan “karşılaştırmalı eğitim, farklı eğitim sistemlerinin incelenerek benzerlik ve farklılıklarının tespit edilmesi, karşılaşılan sorun ve nedenlere benzer durumlarda benzer çözüm yolları önerilebilmesi ve yorumlanabilmesini kapsayan bir çalışma alanıdır” (Çubukçu ve diğerleri, 2016, s.446). En ayrıntılı tanımıyla karşılaştırmalı eğitim, “çeşitli toplumlarda, ülkelerde, bölgelerde ve tarihi dönemlerde uygulanan, eğitim sistemlerini bazen bütün olarak bazen de birkaç yönden karşılaştırarak ortak ve farklı yönleri tespit edip bundan eğitim teori ve pratiğinde, eğitim politikasında, eğitim planlamasında ve reformlarında, uluslararası ilişkilerin yumuşatılmasında ve bir barış ortamı sağlanmasında yararlanılmaya çalışılan bir bilimdir”

(Ergün, 1985, s.3). “Farklı kültürlerde ve farklı memleketlerde, iki ya da daha fazla eğitim sistemini teorik ve pratik anlamda farklılık ve benzerlikleriyle inceleyen bir araştırma alanı” (Türkoğlu, 2015, s.10) olan karşılaştırmalı eğitim, “...değişik ülkelerdeki iki veya daha fazla eğitim sisteminin benzerliklerini ve farklılıklarını tanımlamaya yardım eden, benzer görünen olguları açıklayan ve insanlara eğitim yolları hakkında yararlı teklifler getiren bir disiplin olma özelliği taşır” (Küçüköğlu ve Kızıldaş, 2012, s.661) ve “öncelikle okul sistemleri, okulların idaresi, finansmanları, öğretmenler, öğrenciler, programlar, öğretim yöntemlerinin sınıflandırılması gibi benzerlik ve farklılıklarla uğraşır” (Türkoğlu, 2015, s.10). Erdoğan (2003)’a göre, “eğitimde program geliştirme, eğitimde psikolojik hizmetler, eğitim yönetimi, eğitimde ölçme değerlendirme, eğitim sosyolojisi ve eğitim felsefesi gibi bir alt eğitim bilimi dalı” olan karşılaştırmalı eğitim, diğer eğitim bilimlerinin de tamamlayıcısıdır. Çünkü karşılaştırmalı eğitim, “diğer eğitim bilimlerinin yaklaşımlarını reddetmez. Bu nedenle de farklı disiplinlerdeki uzmanların daha çok işbirliği yapmalarını gerektirir” (Türkoğlu, 2015, s.4).

Amacı eğitim sistemlerini daha iyi seviyeye getirmek olan karşılaştırmalı eğitim, farklı coğrafi bölgelerdeki toplumların eğitim sistemlerini belirli noktalar açısından karşılaştırır, aralarındaki benzerlik ve farklılıklara dikkat çeker. Ancak “karşılaştırmalı eğitimin, normatif bir bilim olmaması, incelediği olgular hakkında herhangi bir değer yargısı vermemesi sebebiyle karşılaştırmının bilimsel olabilmesi için ortak bir değerlendirme ölçütü ve ortak ilgi noktalarının alınması gerekmektedir” (Ergün, 1985, s.4). Karşılaştırmalı eğitim sanılanın aksine eğitim sistemleri ile ilgili sadece var olan bilgileri karşılaştırmayı içermez. Aynı zamanda “bunların sebeplerine inmeyi, açıklamayı ve yorumlamayı gerektirir” (Sel, 2004).

2.1.1. Karşılaştırmalı eğitimin amacı

Eğitim sistemleri arasında karşılaştırma yapmanın temel sebeplerinden biri var olan eğitim sistemini daha iyi bir yere taşımaktır. Karşılaştırmalı eğitimin amaçları incelendiğinde de genel anlamda bu kanıya ulaşılabilir. Nitekim “karşılaştırmalı eğitimin amaçları arasında eğitimsel olguların daha iyi anlaşılmasını sağlamak gibi tamamen bilimsel öğelerin yanı sıra, eğitim sistemini daha iyiye götürmek ve sorunlara çözümler bulmak gibi uygulamaya yönelik amaçlar da vardır” (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s.391). Niessen ve Peschar (1982) editörlüğünü yaptığı Eğitimde Karşılaştırmalı Araştırma (Comparative Research on Education) adlı kitapta da, karşılaştırmalı eğitimin neden uygulandığına dair üç amaç öne sürülmüştür(Passow et al., 1976; Halls, 1977’den aktaran Niessen ve Peschar, 1982):

Birincisi, *Diğer yerlerde durum nasıl ve biz bu konuda ne biliyoruz?* sorusunu cevaplama ve basitçe diğer ülkelerin eğitim sistemlerinde neler olduğunu bilme ihtiyacıdır (Passow et al., 1976'dan aktaran Niessen ve Peschar, 1982). İkincisi ise diğer ülkeler hakkında bilgi toplama amacıdır ve bu, araştırmacının kendi ülkesinde problem çözme ya da politika üretmeye yönelik olabilir. Üçüncü amaç ve bilimsel açıdan en önemli olanı ise karşılaştırmalı çalışmalar yoluyla, eğitimin çeşitli yönlerini, eğitim ve toplum arasındaki ilişkileri araştırmak, geçerli teori ve genellemeleri belirleyip doğrulamaktır. Bu üç amacın yerine getirilebilmesi için eğitim sistemlerinin sistemli ve kontrollü bir şekilde araştırılması ve bu araştırma sonuçlarının toplumla ilişkisi çerçevesi içerisinde verilmesi gerekmektedir (Niessen ve Peschar, 1982).

Karşılaştırmalı eğitimin amacı, ondan kimin fayda sağlayacağına göre de farklılık gösterebilir. Örneğin; aileler, karşılaştırmalı eğitimi okulları karşılaştırıp bu karşılaştırma sonucunda çocuklarının ihtiyaçlarını en iyi şekilde karşılayacak olan okulu seçmede kullanırlar. Okul yöneticileri ve öğretmenler, karşılaştırmalı eğitim çalışmalarından elde ettikleri bulguları, ortaya koydukları uygulamaları geliştirmede kullanırlar. OECD, UNESCO gibi politika belirleyiciler, ülkelerindeki eğitim sistemlerini kullanarak belirledikleri hedeflere ulaşmada hangi yolları izlemeleri gerektiğini kararlaştırmada, karşılaştırmalı eğitim bulgularını kullanırlar (Bray, Adamson ve Mason, 2007).

En basit şekliyle “eğitim bilimlerinin tüm alanlarından yararlanan, eğitsel olguları içeren, kültürel, ekonomik, politik, toplumsal ilişkileri irdeleyen, dünya ölçüsünde iki veya daha çok bölge, ülke ve kıtaların benzerlik ve farklılıklarını karşılaştıran, her olguyu kendi eğitim sistemi içerisinde anlayan” (Türkoğlu, 2015, s.3) karşılaştırmalı eğitimin amacı, eğitim sorunlarını çözerek eğitimi daha iyi bir seviyeye taşımaktır.

2.1.2. Karşılaştırmalı eğitimin tarihçesi

Terim olarak ilk kez 1817 yılında ortaya atılan (Türkoğlu, 2015; Lauwerys ve diğerleri, 1979) karşılaştırmalı eğitim, tarihi çok eskilere dayanan bir bilim dalıdır. Çeşitli kaynaklarda, karşılaştırmalı eğitim tarihinin Yunan eğitimcilere, Platon'un “İsparta'dan etkilenerek Yunan eğitim sistemindeki bozuklukları ele aldığı” (Ergün, 1985, s.5-6) *Devlet* eserine kadar uzandığı belirtilmiştir. “Platon, *Devlet* adlı eserinde bir site düzeninden, bu düzenin nasıl olması gerektiğinden bahsederek daha çok eğitim amaçlarına yönelirken, Aristo ise bütün Yunan sitelerinin Anayasalarını toplayarak bunları tahlil etme yoluna gitmiştir. Bugünkü karşılaştırmalı eğitim anlayışı, daha çok Aristo'nun benimsediği

anlayışa benzemektedir” (Lauwerys ve diğerleri, 1979). Platon ve Aristo dışında “Yunan eğitimcilerinden ve İran eğitimini iyi bilen Xenoplaen, oradaki eğitimin Yunanlılarınkinden farklı taraflarını görmüş ve kendi ülkesine döndüğünde bunları yazıp anlatmış, iyi yönlerinin Yunanistan'da da uygulanmasını istemiştir” (Ergün, 1985, s.5-6).

Tarihi 1800'lere kadar uzanan karşılaştırmalı çalışmalar, öncelikle sosyal bilimler ve doğa bilimlerinde sıklıkla kullanılmıştır ve 19. yüzyıla kadar da karşılaştırmalı eğitim bilimsel anlamda ele alınmamıştır. Yine de bu döneme kadar karşılaştırmalı eğitimin temelini oluşturacak birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şu şekilde sıralanabilir: “Metot çağında (17. yüzyıl) W.Ratke'nin -o zaman henüz prenslikler arasında dağınık bulunan Almanya'da- çeşitli okul reformları yapmakla görevlendirildiği; J.A.Komenski'nin İngiltere'de, İsveç'te, Macaristan'da davetli olarak okul reform planları yapıp uyguladığı; D.Diderot'nun 1774-75 yılında Rus hükümeti için bir reform planı hazırladığı; G.E.Lessing'in Hollanda, İngiltere ve Fransa'ya bir eğitim seyahati yaptığı bilinmektedir” (Ergün, 1985, s.6). Osmanlı'da bu süreç, “1815'e doğru, İtalya'ya matbaacılık tahsiline gönderilen Massabiki ve Mehmet Ali Paşa'nın 1818'de Fransa'ya gönderdiği ilk Osmanlı, Osman Nurettin ile başlamıştır” (Şişman, 2004, s.3). Batı sisteminde bir eğitim kurmayı amaçlayan III. Selim de Batı'ya öğrenci göndererek onların izlenimlerinden yararlanmak istemiştir. “Bu amaçla III. Selim, çeşitli fen ve kültür bilgilerini öğrenmek ve Fransızcaya vakıf olmak, Fenerli Rum tercümanlar yerine Divan'da bu öğrencileri kullanmak amacıyla İshak isimli bir Türk gencini Paris'e yollamıştır” (Koçer, 1992, s.39). Ancak Batıya öğrenci gönderimi asıl II. Mahmut zamanında hız kazanmıştır. 1830 yılında II. Mahmut, Tıbbiye ve Enderun öğrencilerinden 150 kişinin Avrupa'ya gönderilmesini emretmiş olmasına rağmen, bazı gerici zihniyetler sebebiyle bu emir yerine getirilememiştir. “Ancak 1834-1836 yıllarında dönüşlerinde Harp okullarında ve ordu hizmetlerinde öğretmen olarak kullanılmak üzere Paris, Viyana ve Londra'ya Harbiye öğrencileri gönderilmiştir” (Koçer, 1992, s.39). “II. Abdülhamit döneminde ise sadece askerî alanda değil, diğer alanlarda (tıp, ziraat, mühendislik, hukuk, kimya, mimarlık, resim, müzik vs.) da öğrencilerin Avrupa'ya özellikle Fransa'ya gönderildiği bilinmektedir” (Gençoğlu, 2014). “Tanzimat Fermanı ile Islahat Fermanı arasındaki on yedi yıllık dönemde Fransa'ya Osmanlı hükümeti tarafından 26'sı Müslim, 17'si gayri Müslim olmak üzere toplam 43 öğrenci yollanmıştır” (Şişman, 2004, s.12). Japonya'da ise bu süreç, 1800'lerin sonunda başlamıştır. 1870'lerde Japonya, eğitim revizyonu için başka ülkelerin eğitim sistemlerini incelemek üzere yurt dışına heyetler göndermiştir. Eğitim için Fransa modeli seçilmiş ve

1872 Temel Eğitim Kanunu ile Fransa eğitim sistemi uygulamaya konulmuştur. Ancak 1879'da Temel Eğitim Kanunu yerini Amerikan modelini benimseyen başka bir kanuna bırakmıştır (Cramer ve Browne, 1965, çev. 1977). Ancak o dönemde Amerika'da bir Eğitim Bakanlığının bulunmaması, o dönemki Japon politikacıların saflığı ve deneyimsizliğinin açık bir göstergesi olmaktan öteye gidememiştir (Duke, 2009). Bu dönemde Japon eğitimine katkı sağlayan önemli isimler olmuştur. Bu isimlerden en önemlileri, Batıya gönderilen ilk gizli öğrenci grubunda yer almıştır. Ito Hirobumi'nin ve Mori Arinori'nin de dahil olduğu bu grup, gelecekteki Japonya'nın başbakanı, dış işleri bakanı, maliye bakanı ve çalışma bakanı olmuşlardır (Duke, 2009).

Literatürde karşılaştırmalı eğitim tarihinin çeşitli dönemlere ayrılmış olduğu dikkat çekmektedir. Ancak bu dönemlerin birkaç araştırmacıda farklılaştığı görülmektedir. Örneğin; “Bereday (1964'ten aktaran Bray ve diğerleri, 2007, s.1)'in *Eğitimde Karşılaştırmalı Yöntem (Comparative Method in Education)* adlı klasik kitabında karşılaştırmalı eğitimin yöntem açısından tarihinin üçüncü aşamasına girdiği belirtilmiştir. “Bereday'in kitabında öne sürdüğü, 19.yüzyıla yayılmış olan ilk aşama, 1817'de Paris'te, karşılaştırmalı eğitimi ilk defa bilimsel bir şekilde ele almış olan Antoine Jullien ile başlamıştır (Bakioğlu, 2017) ve bu dönem ödünç alma dönemi olarak adlandırılmıştır” (Bray ve diğerleri, 2007, s.1). “Bereday (1964'ten aktaran Bray ve diğerleri, 2007) bu dönemi, tanımlayıcı verilerini kataloglamak ve bunu takiben başka bir yerde kopyalamak niyetiyle bir ülkenin en iyi uygulamalarını erişilebilir hale getirmek için verilerin karşılaştırılması olarak tanımlamıştır.” Bereday (1964'ten aktaran Bray ve diğerleri, 2007)'in eserinde ele aldığı ikinci aşama 20. yüzyılın ilk yarısında görülmüştür. Bu dönemde, herhangi bir aktarım işlemine başlamadan önce araya bir hazırlık aşaması koyulması gerektiği ileri sürülmüştür. İngiltere'deki kurucusu Sir Michael Sadler, eğitim sistemlerinin, onları destekleyen toplumlarla karmaşık bir şekilde bağlantılı olduğunu vurgulamıştır. “Bereday, Sadler'ın varisleri olan aralarında Almanya'dan Friedrich Schneider ve Franz Hilker'in, ABD'den Isaac Kandel ve Robert Ulich'in, Birleşik Krallık'tan Nicholas Hans ve Joseph Lauwerys'in ve İsviçre'deki Pedro Rosselló'nun, eğitim fenomenlerinin arkasındaki sosyal nedenlere çok dikkat ettiklerini belirtmiştir. Bereday bu dönemi öngörü dönemi olarak adlandırmıştır” (Ergün, 1985; Bray ve diğerleri, 2007, s.2). Vizyon genişlemesine yardımcı olmak için teori ve yöntemlerin gelişmesine, karşılaştırmalı prosedürlerin ve cihazların adımlarının açık bir şekilde formüle edilmesine vurgu yapan Bereday'in üçüncü aşaması, analiz dönemi olarak adlandırılmıştır (Bray ve

diğerleri, 2007, s.2). Bereday'in bu sınıflandırmasına araştırmacıların hepsi katılmamıştır. Bu sıralamada sadece aşamaların ardışık ilerlediğini kabul etmişlerdir. Bu sınıflandırmaya karşı, Noah ve Eckstein (1969'dan aktaran Bray ve diğerleri, 2007, s.2)'in *Toward a Science of Comparative Education (Karşılaştırmalı Eğitim Bilimine Doğru)* adlı eserinde ise karşılaştırmalı eğitim alanı gezginlerin çocuk eğitime yönelik hikâyelerinden oluşan birinci aşama, ödünç alma olarak adlandırılan ikinci aşama, farklı ülkelerle ilgili ansiklopedik çalışmaların yapıldığı üçüncü aşama, ulusal eğitim sisteminin faktörlerini ele alan dördüncü aşama, eğitim ve toplum arasındaki ilişkiye odaklanan beşinci aşama olmak üzere toplam beş döneme ayrılmıştır

Bir başka araştırmacı ise karşılaştırmalı eğitim tarihçesini hazırlık, oluşma, kuram ve araştırma aşamalarından oluşan dört farklı bölüme ayırmıştır. Hazırlık aşamasının Platon'a kadar uzandığı ancak karşılaştırmalı eğitimin Marc Antoine Jullien'in 1817 yılında yazmış olduğu eseriyle bilim olarak anılmaya başlandığı belirtilmiştir. 1880 -1914 yılları arasına denk gelen oluşum aşaması ise devletlerin, ülkelerin Amerika ve Avrupa'ya gözlem yapmaları amacıyla eğitimcileri gönderdiği ve eğitimcilerin gözlem yaptıkları ülkelerin sistemlerine dair rapor oluşturdıkları bir dönem; 1914-1940 yılları arası kuram aşaması eğitim sisteminin niteliklerinin geliştiği toplum içinde açıklanmaya çalışıldığı bir dönem olarak tarihe yansımıştır (Hilker, 1964'ten aktaran Türkoğlu, 2015). Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra diğer ülkeleri ve güçleri tanıma ve anlama çabası ortaya çıkmıştır. “Bu anlama çabası, yeni insanı yetiştirerek yeni bir dünyanın yaratılmasına dönük bir bakış açısını içermektedir” (Bakioğlu, 2017, s.28). 1940'ta başlayıp halen devam eden araştırma aşamasında ise karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının sayısı hızla artmıştır. Bilgi akışının hızlandığı 2000'li yıllarda ise “karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında daha çok uluslararası ölçekte geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş ölçme araçlarının geliştirilmesine yönelim olmuştur” (Bakioğlu, 2017, s.29).

Manzon (2011)'un yapmış olduğu sınıflama ise ilk kuruluş, genişleme ve uzmanlık, parçalanma, entegrasyon ve yeni gelişmeler isimlerini almıştır. Manzon (2011)'a göre 1900- 1945 yılları arasını kapsayan ilk kuruluş döneminin en önemli iki olayı, ilk karşılaştırmalı eğitim derslerinin, 1900 yılında ABD'deki Kolombiya Üniversitesi'ne bağlı Teachers College'de görev yapan James E. Russell ve 1905 yılında İngiltere'de Manchester Üniversitesi'nde görev yapan Isaac Kandel tarafından verilmesi olmuştur. 1945- 1970 yılları arasına denk gelen genişleme ve uzmanlık döneminde ise karşılaştırmalı

eğitim, eğitim çalışmalarının bir alt alanı olarak üniversitelerde kendisine yer edinmeye başlamıştır.

Tarih boyunca farklı adlandırılan dönemlerden çıkarılacak ortak sonuç, karşılaştırmalı eğitimin, bilimsel ve eğitsel bir kavram olarak ilk defa 1817’de Marc Antoine Jullien’in eseri ile ortaya çıkmış olmasıdır. Jullien’in *karşılaştırmalı eğitim* terimini ilk kez kullanması, Fransa’da eğitim reformunun şekillenmesi ve karşılaştırılmasına yardımcı olmak için yabancı eğitim sistemlerinde sistematik araştırmayı uygulama konusundaki çabaları; onun karşılaştırmalı eğitimin babası olarak anılmasını sağlamıştır (Crossley, 2012). “Jullien’e karşılaştırmalı eğitimin babası unvanını kazandıran ve onu uluslararası eğitimin öncüsü haline getiren eseri, 50 sayfalık broşür halinde yayınlanmış olan *Esquisse et Vue preliminaire d’un Ouvrage sur l’Education comparee*’ dir” (Jullien, 1816, çev. 1979). “Bu eser antik çağdan 19. yüzyıla kadar devam eden, başka ülkelerin eğitim sistemleri üzerine yazılmış eserler üzerinde, sistematik karşılaştırmaya yönelik ilk eserdir” (Ergün, 1985, s.6). Ancak bu eser, Jullien’e kendi döneminde gereken itibarı sağlamamıştır. Eserin değeri, yayınlanmasından 100 yıl sonra anlaşılmıştır. Bu eserin 100 yıl sonra değer kazanması, Macar pedagog Franz Kemeny sayesinde olmuştur. Bu eserin değerini fark eden Kemeny, eseri, 1935 yılında, bu tarihten on yıl önce kurulmuş olan Cenevre’deki Uluslararası Eğitim Bürosu’na hediye etmiştir ki bu büro, Jullien’in eserinde uygulamaya konulması gereken eğitim bürolarının ilk örneğidir (Jullien, 1816, çev. 1979). Jullien, bu 50 sayfalık eseri sayesinde karşılaştırmalı eğitimin kurucusu haline gelmiştir. İlk önceleri makale olarak eğitim dergisinde (*Journal d’Éducation*) yayımlanan bu eser 1817 yılında broşür haline getirilmiştir (Ergün, 1985). Eser, "*Karşılaştırmalı Eğitim Üzerine Bir Eserin İlk Taslağı*", ve "*Çeşitli Ülkelerde Eğitimin ve Kamu Okullarının Bugünkü Durumu Üzerine Bazı Soru Serileri ve Bunlar Arasında Karşılaştırma*" isimli iki ayrı bölümden oluşmaktadır. Eserin ilk bölümünde karşılaştırmalı yöntemin eğitimde kullanılması, karşılaştırmalı eğitimle ilgili kurumların kurulmasının nedenleri, bunların amaç ve görevleri, çalışma yöntemleri, bu hususta karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerileri yer almış; ikinci bölümde ise karşılaştırmalı eğitime yönelik altı ana konu çerçevesinde sorulara yer verilmiştir. “Eserin birinci bölümünde Jullien özellikle Eğitim Komisyonu oluşturulması, bir eğitim bülteni ya da dergisi çıkarılması ve Öğretmen Yetiştirme Enstitüsü kurulması üzerinde durmuştur” (Jullien, 1816, çev. 1979). Karşılaştırmalı eğitim alanında yazılmış “ikinci eser İngiltere’de P.Sandiford’un yayınladığı

Comparative Education, Studies of the Educational System of 6 Modern Countries (1818) adlı eseridir” (Ergün, 1985, s.6).

2.1.3. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında kullanılan yöntem ve teknikler

Disiplinler arası bir yaklaşım olan ve tarih, eğitim hukuku, nüfus, eğitim planlaması gibi diğer disiplinlerin yöntemlerinden de yararlanan (Türkoğlu, 2015, s.3) karşılaştırmalı eğitim çalışmalarında farklı uzmanlara ve sınıflamanın ele alınış şekline göre değişiklik gösteren yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımları Khakpour (2012, s.21-22); tarihsel, sosyal, metodolojik, felsefi, bilimsel(klasik) ve bilimsel(yeni) olmak üzere altı kategoride toplamıştır.

Tablo 2

Khakpour'un Belirlemiş Olduğu Karşılaştırmalı Eğitim Yöntem ve Teknikleri

Yaklaşım	Ana Vurgusu	Güçlü Yönleri	Zayıf Yönleri	Veri Toplama
Tarihsel Yaklaşım	Tarih ve kültür	Belirli bir tarihinin gerçek anlamını anlamak için tanımlar ve değerlendirir. Her toplumun tanınma tarihine bağlı karşılaştırmalı büyüme ve gelişmesi.	Denekler kolaylıkla tahmin edilemez. Geçmişe yönelik yaklaşımdır.	Nitel
Sosyal Yaklaşım	Analizler	Yükseköğretimin her seviyesinde karşılaştırılabilir eğitimsel değerler vurgulanır, benzerlik ve farklılıkları tanımlamak için çeşitli durumlar üzerine eş zamanlı odaklanan araştırmalar aracılığıyla bütün eğitim sistemleri tanımlanabilir.	Sonucu genelleme imkânsızlığı. Araştırmanın karmaşıklığı	Nitel
Metodolojik Yaklaşım	Tümevarım ve	Genelleştirilmiş deneysel araştırmalar ve üzerinde çalışılmış	Zaman alıcı ve karmaşık	Nicel

	Tümdengeli m	olaylar için çözümler sunma, sadece birkaç şart bu olaya ilişkin her şeyle bağdaşmalıdır.		
Felsefi Yaklaşım	İnsan Evrimi	Sosyal yaşamla başa çıkmak için dünyayı, eğitimi ve geliri nasıl geliştirip kontrol edeceğini anlama	Çocukluğa odaklanır ve yaşama karşı ölümcül bir olay gibi bir tutum benimser.	Nitel
Bilimsel Yaklaşım (Klasik)	Karşılaştırma	Diğer yetişkinlerle karşılaştırmaya izin veren makul bir analiz Bir araştırma projesinin bilimsel bir sınıflandırmasını sağlayan eğitim sorunları.	İlk araştırma projelerinin çoğu deneysel değildir.	Nitel
Bilimsel Yaklaşım (Yeni)	Toplumsal Bağlantılar	Daha kesin ve daha kapsamlı veri ve bilgi toplama. Daha geçerli araştırma sonuçları.	Nitel ve nicel sonuçların birleştirilmesin deki zorluklar. Nitel ve nitel yöntemlerin ağırlığı.	Nitel + Nitel

Kaynak: Khakpour, A. (2012). Methodology of comparative studies in education. Contemporary Educational Researches Journal, 2(1), 21-22.

Khakpour (2012)'un yapmış olduğu bu sınıflamada yaklaşımların zayıf ve güçlü yönleri ve veri toplama yöntemleri ele alınmıştır. “Karşılaştırmalı çalışmalarla ilgili asıl sorun, diğer kültürler ve ülkelerle ilgili olan karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının gerçekçi bir temelde hangi metotlarla yapılacağı sorunudur (Bakioğlu, 2017, s.34). Farklı araştırmacılar farklı yöntem ve tekniklerle anıldığından, yöntem konusu büyük bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu karmaşıklığı ortadan kaldırmak için Thesien ve Adams (1990'dan aktaran Philips, 2006, s.306) karşılaştırmalı araştırmaların sınıflandırılması için belli kriterler ortaya koymuşlardır. Bu sınıflandırmayı da araştırmamanın amacı ve cevap aradığı tipik sorulardan yola çıkarak yapmışlardır.

Tablo 3

Thesien ve Adams'ın Belirlemiş Olduğu Karşılaştırmalı Eğitim Yöntem ve Teknikleri

Araştırma tipi	Tipik sorular	Araştırmamanın Amacı
Analitik	Bileşenler arasındaki ilişkinin açıklaması nedir? Özneler ya da sistemler neden böyle hareket ederler?	Rol tanımları. İlişkilerin nedenlerini ve etkilerini belirleme. İlişkileri ve sonuçlarını tanımlama.
Betimleyici	Olayların güncel durumu nedir? Değişkenler arasındaki ilişkiler nelerdir?	Olayları ve durumları betimleme. Değişkenler arasındaki ilişkileri betimleme.
Değerlendirici	Program A, Program B'ye nazaran iyi ya da daha mı uygun maliyetlidir? Program ya da politika belirlenen içeriğe uygun mudur?	Uygulanan tekniğin ya da programın değerine, etkililiğine dair yargıya varma. Karar verme süreçlerini etkili kılma.
Keşfedici	Başka araştırma türleri tarafından incelenmeye değer roller, ilişkiler ve süreçlerle ilgili hangi konular var? Gelecekteki araştırmaların tasarımında hangi modeller, paradigmlar veya yöntemler yararlı olabilir?	Yeni hipotezler ve sorular oluşturma. Gelecekteki potansiyel araştırmalar için yeni işlevleri ve ilişkileri keşfetme.

Kaynak: Philips, D. (2006). Comparative education: Method. Research in Comparative and International Education, 1(4), 304-319.

Bu tabloya göre, araştırma sorularından yola çıkarak araştırma tipi belirlenebilmektedir.

Karşılaştırmalı eğitim alanında en çok kullanılan ve literatürde de sıkça geçen yöntemleri Chaube ve Chaube (1993'ten aktaran Bakioğlu, 2017, s.37); ülkeler arasındaki yapılar ve benzerlikler üzerinde duran ve bu sebeple de ülkelerin sahip olduğu eğitim durumlarını ortaya koymak için birtakım istatistiki yöntemler kullanan nicel yöntem, bir ülkenin iyi örneklerini uygulamayı amaç edinen ve 19. yüzyıl eğitim dünyasında kullanılan betimleyici yöntem, eğitimin sorunlarını içinde bulunulan sosyal çevre ile birlikte ele alan sosyolojik yöntem, geçmişe dönük sosyal, kültürel, siyasal gibi eğitim sistemini etkileyebilecek bütün yapıların tarihi süreç içerisinde ele alınmasını savunan tarihsel yöntem, analiz aracılığıyla çeşitli bileşenleri ele alan analitik yöntem, eğitim sorunlarını uluslararası boyutlarda tartışan ve bu tartışma yapılırken de çeşitli ülkelerin eğitim sistemleri ve sorunlarına yönelik farklılık ve benzerlikleri ortaya koyan ve bu sorunları çözüme kavuşturan eklektik yöntem ve Marc Antoine Jullien'in kitabından yola çıkarak uygulamaya konulan Julien yöntemi başlıkları altında toplamıştır.

Genel olarak karşılaştırmalı araştırmalarda ve çalışmalarda farklı yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Bunlardan her birinin avantajları olduğu gibi dezavantajları da vardır. Nicel, nitel ve karma araştırmalar ve çalışmalar değişik karşılaştırmalı eğitim projelerinde kullanılabilir. Karşılaştırmalar, bir eğitim sisteminde ya da daha fazla eğitim sistemlerinde farklı amaçlarla yapılabilir. "Karşılaştırmalı çalışmalarda iki önemli nokta göz önünde bulundurulmalıdır: 1) Karşılaştırmalı eğitimde ekonomi, sosyoloji ve antropoloji gibi diğer bilimlerin alanları birbirine geçmiş bulunmaktadır. Bu açıdan karşılaştırmalı çalışmalar bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. 2) Çalışmanın amacına göre farklı yöntemler kullanılmalıdır" (Khakpour, 2012, s.25).

Farklı bir sınıflandırmayı Ergün (1985) kendi çalışmasında yaparak 9 farklı yöntem ve teknik sunmuştur: *Jullien'in Analitik Soru Cetvelleri Metodu, Eğitime Etki Eden Faktörler Metodu, Fonksiyonel Analiz Metodu, İstatistik Metotlar, Saf Karşılaştırma Metotları, Eğitimin Tarih ve Coğrafyası, Problem İnceleme Metodu, Sınıflandırma Metotları, Birlikte Değişim Metodu*. Görüldüğü üzere karşılaştırmalı çalışmalarda kullanılan bu kadar fazla yöntem ve tekniğin olması tek bir sınıflandırmaya bağlı kalınmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Tarihte birçok araştırmacı karşılaştırmalı çalışmalara yönelik farklı yöntem ve tekniklerle karşımıza çıkmıştır.

2.2. PISA (Uluslararası öğrenci değerlendirme programı)

Bugün eğitimle ilgili, özellikle bir ülkenin eğitimine yönelik çalışmalar yapılmak istendiğinde, ayrıntılı verilere kolaylıkla ulaşılabilmektedir. Bu verileri, “ülkelerin kendi milli toplumsal- sosyal yapısı, milli kültür ve hayat tarzı, yine sahip bulunulan milli karakter ışığında yorumlanmadan geçerli ve güvenilir bir karşılaştırma yapmaya imkân yoktur” (Bakioğlu ve Durmaz, 2017, s.59). Özellikle eğitim sistemlerinin incelenmesine yönelik çalışmalarda mevcut eğitim sisteminin daha başarılı olan farklı bir eğitim sistemiyle birlikte ele alındığı, bu sistemlerin karşılaştırmalı olarak incelendiği görülmektedir. Jullien ile başlayan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, bu çalışmalardan 200 yıl sonra dahi ilgiyi canlı tutmaktadır. Bu ilginin canlı olmasında son yıllarda yapılan çeşitli uluslararası sınavların da etkisi olmuştur. “Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), Uluslararası Eğitimde Başarı Değerlendirme Birliği (IEA), Uluslararası Matematik ve Bilim Çalışması Trendleri (TIMSS) gibi çeşitli uluslararası sınavlarla ülkeler arası karşılaştırmalar yapabilme fırsatı doğmuştur” (Forestier ve Adamson, 2017). Uluslararası sınavlardan alınan sonuçlar doğrultusunda bu sınavlarda başarılı olan ülkelerin eğitim politikaları incelenerek akademik başarıyı artırma yolunda neler yapılabileceğine dair fikirler elde edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu sınavlar, aynı zamanda ülkelerin kendilerini değerlendirmelerine de olanak sağlamaktadır.

1947’de Amerika ve Kanada’nın desteğiyle İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa ekonomilerinin yeniden inşasına yardımcı olmak amacıyla kurulan Avrupa Ekonomik İşbirliği Teşkilatı’nın (OECC) varisi olan (Ergün, 1985; Bray, 2007) Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD)’nin eğitim sektöründe iyi bilinen faaliyetlerinden ve dünyanın en kapsamlı araştırmalarından biri, 15 yaşındakilerin başarı düzeylerine odaklanan Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’dır (Adams ve Wu 2002; OECD 2003; Bray, 2007, MEB, 2011). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD), PISA çalışmasını, üç yıllık döngülerle gerçekleştirmek ve matematik, fen okuryazarlığı, okuma becerileri alanlarındaki performansı ölçmek üzere 2000 yılında başlatmıştır (OECD, 2013a). Daha ayrıntılı bir şekilde açıklamak gerekirse, PISA, elliden fazla ulusal hükümetle birlikte, OECD tarafından üstlenilen, öğrencilerin sosyal ve ekonomik hayata tam katılımları için gerekli olan temel bilgi ve becerileri ne ölçüde edindiklerini değerlendiren büyük ölçekli, uluslararası bir projedir. 2000 yılında başlatılan bu proje, 15 yaşındaki öğrencilerin ulusal örneklemelerinin matematik, fen okuryazarlıkları ve okuma becerileri yeterliliklerine (ve 2003’te problem çözme) ilişkin üç yıllık test döngüsünü

içerir (Mortimore, 2009; MEB, 2019; OECD, 2001; OECD, 2005; OECD, 2009; OECD, 2010a; OECD, 2014b; OECD, 2018; MEB, 2011; OECD, 2019c). 2018 yılında 79 ülke ve ekonominin katıldığı bu sınav, “bugüne kadar yapılmış en büyük ve en pahalı proje olarak değerlendirilmekte” (Smith ve Baker, 2003) ve “tüm dünyadaki 15 yaş grubundaki öğrencilerin gerçek hayata dönük, çeşitli durumlarda karşılaştıkları problemleri yorumlarken ve çözerken, bilgi ve becerilerini kullanma, analiz etme ve mantıksal çıkarımlar yapma yeterliklerini ölçmektedir (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2017, s.102). PISA’dan elde edilen sonuçlar ile ilk kez ülkelerin başarı sıralamalarını gösteren, bu başarıları etkileyen çeşitli durumları gözler önüne seren raporlar hazırlanmıştır. Çünkü PISA, öğrencilerin bilgi ve becerilerine dönük birtakım verileri ortaya koymasının yanı sıra, “başarıyı etkileyen faktörleri, sistemdeki çeşitli değişkenler (okul iklimi, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, veli profili, eğitim programı vb.) açısından da yordamakta, bu değişkenler ile başarı arasındaki ilişkiyi sorgulayarak ve başarılı olan ülkelerin bu anlamdaki özelliklerini de betimleyerek diğerleri için çıkarılacak dersleri belirlemede olanak sunmaktadır” (Özmüşul ve Kaya, 2014, s.24). PISA’nın sunduğu bu ayrıntılı veriler ile “ülkeler kendi eğitim sistemlerini değerlendirebilmekte, farklı eğitim sistemlerini kıyaslayabilmekte ve başarılı sistemlerin arkasında yatan süreçleri analiz edebilmektedir” (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2017, s.102).

PISA’nın sahip olduğu politika, yenilikleri takip etme durumu, düzenliliği, hayat boyu öğrenme ile uyumu, kapsam genişliği; onu, diğer uluslararası sınavlardan ayıran özellikleridir. PISA, gerek politika yönelimi, gerek öğrencilerin bilgi ve becerilerini temel alanlarda uygulama ve çeşitli durumlarda problemleri belirlerken, yorumlarken ve çözerken etkili bir şekilde analiz, muhakeme eden ve iletişim kurma kapasitesini ifade eden yenilikçi okuryazarlık anlayışı ve hayat boyu öğrenme ile uyumlu olmasıyla ön plana çıkmıştır (OECD, 2019c).

2.2.1. PISA’nın amacı

2000 yılında uygulanmaya başlanan ve Türkiye’nin de 2003 yılında ilk kez katıldığı “PISA projesinde zorunlu eğitimin sonuna gelen 15 yaş grubu öğrencilerin sadece öğrendiklerini ne kadar hatırlayabildiklerinin değil, öğrendiklerini okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterliklerinin; karşılaştıkları yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir” (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2017, s.104). Bu sınavlarda öğrencilerin müfredat içeriğini ne kadar

öğrendiğinden çok karşılaştıkları bir sorunu sahip oldukları bilgi ve becerilerle ne derece çözebildikleri önemlidir. Bir başka ifadeyle, “PISA, OECD üyesi ülkeler ve diğer katılımcı ülkelerdeki 15 yaş grubu öğrencilerin modern toplumda yerlerini alabilmeleri için gereken temel bilgi ve becerilere ne ölçüde sahip oldukları değerlendirmektedir” (MEB, 2011, s.2) ve PISA’nın en temel amacı, “öğrencilerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda kullanma becerilerini ölçmektir” (MEB, 2019, s.20). “Modern dünyanın ihtiyaç duyduğu insan kaynağına ulaşmak, genç nesillere gerekli bilgi ve yeterlikleri kazandırmak pek çok ülkenin eğitim hedefleri arasında yer almaktadır” (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2017, s.127). PISA’da okuma becerileri alanına dair sorulan soruların, yazılı metinleri anlamlandırmanın yanı sıra öğrencilerin şekil, şema, harita, grafik gibi süreksiz metinleri de anlamlandırıp bu metinleri hayatlarına aktarabilme becerilerini ölçmeye yönelik olduğu görülmektedir. PISA, okuma becerileri, okuryazarlık kavramı tanımlarında da üst düzey becerilerin gerekli olduğunu vurgulamaktadır. PISA’daki okuma alanı için uygun görülen tanımlama şu şekildedir: “Okuma, kişinin, hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak için yazılı metinleri anlaması, kullanması ve yansıtmasıdır” (OECD, 2003, s.108). Sadece yazılı metinleri anlamak yetmemekte, bu metinlerdeki bilgileri kullanmak ve metinlerden elde edilen becerilerin yansıtılabilmesi önem kazanmaktadır. Çünkü “21. yüzyıl insan modeli; yalnızca okur-yazar ve aritmetik bilen kişi değildir” (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2017, s.127). Ayrıca, dijital dünyanın yarattığı okuma yeterliliği konusundaki yeni talepler, çerçevenin dijital okumayı PISA değerlendirmelerine dahil etmesine yol açmış ve 21. yüzyılda herhangi bir okuma tanımının hem basılı hem de dijital metinleri kapsamı gerektiği gerçeği kabul edilmiştir (OECD, 2013b). Bu sebeple PISA, okuma becerilerini, öğrencilerin yaşamlarında karşılaştıkları durumlarda yazılı bilgileri kullanma yetenekleri açısından ölçer. Bu, geleneksel kod çözme ve yorumlama tanımının ötesinde bir okuma becerisi gerektirir. Öğrencilere düz yazıdan listelere, grafiklere ve diyagramlara kadar bir dizi farklı türde yazılı metin gösterilir (OECD, 2004).

PISA’nın özel amacının öğrencilerin bilgi ve becerilerini günlük hayatla bütünleştirme çabalarını ölçme olduğu söylenebilir. PISA’nın genel amacı ise, “eğitimcilere ve politika yapıcılara ülkelerinin eğitim sisteminin güçlü ve zayıf yönleri ile zaman içinde kaydedilen ilerleme ve iyileştirme fırsatları hakkında yararlı bilgiler sağlamaktır.” (OECD, 2019c). Kısacası, “eğitim sistemindeki değişikliklerin değerlendirilmesinde ve eksikliklerin

belirlenmesinde PISA sonuçları önemli rol oynamaktadır” (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011, s.766).

2.2.2. PISA’nın kapsamı

PISA’nın kapsamı içerisine PISA’ya katılan ülkeler, PISA uygulamasına dahil edilen konular ve öğrenciler girmektedir.

2.2.2.1. PISA’ya katılan ülkeler

İlk kez 2000 yılında uygulanmaya başlanan PISA’ya katılım yıllar içinde değişikliğe uğramıştır. 2000 yılında 43 ülke, 2003 yılında 41, 2006’da 57, 2009’da 65, 2012’de 65, 2015’te 72, 2018’de 79 ülke ve ekonomi PISA’ya katılmıştır (OECD, 2001; OECD, 2005; OECD, 2009; OECD, 2014b; OECD, 2018; OECD, 2019c). Türkiye ve Slovakya’nın katılım göstermediği 2000 yılındaki PISA dışındaki bütün PISA uygulamalarına OECD ülkelerin hepsi katılmıştır. OECD ülkelerinin yanı sıra OECD üyesi olmayan ülkelere de PISA’ya katılım olmuştur. Örneğin, “57 noktada araştırmacıya ulaşılan 2006 yılında katılımcı ülkelere 30 tanesi OECD ülkesi iken, geri kalanlar OECD’nin parçası değildi” (Bray, 2007, s.34). OECD üyesi olmayan ülkelerin sayısı her geçen uygulama ile birlikte artmıştır. 2000 yılındaki PISA’da OECD üyesi olmayan beş, 2003’te 11, 2006’da ise 27 ülke yer almıştır. Bu da sınavın uygulanması için çevrilmesi gereken dil sayısını 25’ten 42’ye çıkarmıştır (Grisay, Jong, Gebhart, Berezmer, Monseur, 2007a).



Resim 1.2018 yılında PISA'ya katılan ülkeler

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Resimde son PISA'ya katılan ülkelerin dağılımına yer verilmiştir. Resim 1'e göre 2018 PISA'ya katılan ülkelerin 37'si OECD üyesi, geri kalan 42'si ise ortak ülke ve ekonomilerden oluşmaktadır. PISA'nın uygulanmaya başladığı ilk zamanlarda OECD üyesi ülke sayısı fazlayken, son PISA ile OECD üyesi olmayan katılımcı ülke sayısının daha fazla olduğu dikkat çekmektedir.

2.2.2.2. PISA'ya katılan öğrenciler

Örgün öğretimde edinilen bilgi ve becerilerin günlük hayata uyarlayabilme kapasitesini ölçmeyi ve değerlendirmeyi amaçlayan PISA, 15 yaş grubu öğrencilerine uygulanmaktadır. PISA'nın uygulanacağı öğrencilerin yaş olarak 15 yıl 3 ay ile 16 yıl 2 ay gibi bir dönem içerisinde yer almaları ve 7 yıllık örgün eğitimi tamamlamış olmaları gerekmektedir (OECD, 2014a). Belli bir sınıf düzeyinin ya da doğrudan bir yaş grubunun seçilmesi yerine belli bir yaş aralığının verilmesinin sebebi, ülkeler arasındaki eğitim sisteminin

işleyişindeki farklılıklar ve sınıf kavramının yaş kavramına göre daha belirsiz olmasıdır. Öyle ki “bazı eğitim sistemlerinde çocuklar ilkökula başlamadan önce bir ya da iki yıl okul öncesi eğitime tabi olurlarken, bazı eğitim sistemlerinde bu yoktur. Bazı eğitim sistemlerindeki ortaöğretimler 10.sınıfta sona ererken, bazıları ise 13.sınıfa kadar devam etmektedir” (Postlethwaite ve Leung, 2007, s.223). Ayrıca okul öncesi eğitimin niteliği ve kapsamı, örgün okula başlama yaşı, eğitim sisteminin yapısı ve sınıf tekrarının yaygınlığı bakımından ülkeler arasındaki farklılıklar; okul sınıf seviyelerinin genellikle öğrencilerin bilişsel gelişimlerinde nerede olduğuna dair iyi göstergeler olmadığı anlamına gelmektedir. Öğrenci performansını uluslararası olarak daha iyi karşılaştırmak için PISA, belirli bir yaş aralığındaki öğrencileri hedeflemektedir (OECD, 2013a; OECD, 2019c). Bunların dışında okulu bırakma oranları da sınıf düzeyinin alınmamasının bir başka sebebi olabilir. Çünkü “tüm sistemler aynı sayıda eğitim süresine sahip olsa bile, okula devam eden yaş grubunun yüzdeleri çok farklı olabilir. ABD’de yaş gruplarının yaklaşık yüzde 90’ı 12. sınıfa kadar okula devam etmektedir, ancak bazı ülkelerde bu oran yüzde 20 civarındadır” (Postlethwaite ve Leung, 2007, s.223). Bu öğrencilerin hangi tür okula gittiklerinin bir önemi yoktur. Yarı zamanlı, tam zamanlı, devlet okulu, özel okul ya da yabancı okullara gidebilirler (OECD, 2019c). Okul türü PISA’daki örneklemin belirlenmesi için bir kriter değildir. Aynı yıl doğan ve çoğu katılımcı ülkede okul çağında olup zorunlu eğitimin sonuna yaklaşmış olan öğrencilerin okul içinde ya da dışındaki yaşantıları farklı olmasına rağmen, PISA ile bilgi ve becerileri karşılaştırılmaktadır (OECD, 2013a; OECD, 2014b; OECD, 2019c). “Birçok ülkede geçerli olan zorunlu öğrenim süresini doldurmak üzere olduklarından 15 yaş, PISA tarafından öğrenciliğin ardından yetişkin bir vatandaşlığın başlayabileceği en küçük yaş olarak kabul edilir” (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2017, s.104; OECD, 2013b; OECD, 2014b). Bu yaş sınırlamasına uygun olmayan öğrenciler, değerlendirmenin dışında tutulmuştur.

2000 yılındaki PISA’ya 43 ülke ve ekonomiden 17 milyon öğrenciyi temsilen 250 binden fazla öğrenci (OECD, 2001), 2003 yılındaki PISA’ya 41 ülke ve ekonomiden 250 binden fazla öğrenci (OECD, 2004), PISA 2006’ya 57 ülkeyi temsilen 400 binden fazla öğrenci (OECD, 2007), PISA 2009’a 65 ülkeden 26 milyon öğrenciyi temsilen 470 bin öğrenci (OECD, 2010c), 2012 yılındaki PISA’ya 65 ülke ve ekonomideki yaklaşık 28 milyon öğrenciyi temsilen 510 bin öğrenci (Schleicher ve diğerleri, 2013), 2015 yılındaki PISA’ya 72 ülke ve ekonomideki yaklaşık 29 milyon öğrenciyi temsilen 540 bine yakın öğrenci (MEB, 2016; Bakioğlu ve Sakarya 2017), PISA 2018’e yaklaşık 32 milyon öğrenciyi

temsil eden 600 bin öğrenci, 79 katılımcı ülke ve ekonomi katılmıştır (OECD, 2019c). “PISA 2018 uygulaması, bugüne kadar katılımın en yüksek olduğu PISA döngüsü olmuştur” (MEB, 2019, s.16).

2.2.2.3. PISA konularının kapsamı

PISA, öğrencilerin sadece belli konularda başarı düzeyini ölçen bir sınav değildir. “Zorunlu eğitimin sonuna gelen 15 yaş grubu öğrencilerin sadece öğrendiklerini ne kadar hatırlayabildiklerinin değil, öğrendiklerini okulda ve okul dışı yaşamlarında kullanabilme yeterliklerinin; karşılaştıkları yeni durumları anlamak, sorunları çözmek, bilmedikleri konularda tahminde bulunmak ve muhakeme yapabilmek için bilgi ve becerilerinden ne ölçüde yararlanabildiklerinin belirlenmesini (MEB, 2011, s.2; OECD, 2019c) hedefleyen “PISA sınavında akademik değerlendirmenin haricinde okul liderliği, okulun sosyal ekonomik yapısı, okul büyüklüğü, müfredat- müfredat dışı aktiviteler gibi konularda okul anketi; sosyo ekonomik yapı, göçmenlik, öğrenme stili gibi konularda öğrenci anketi; devamsızlık, beklenti, özel ders ve kurs gibi konularda öğrenciye yönelik olarak eğitim kariyeri anketi; bilişim teknolojileri okuryazarlığı, bilgisayar kullanımı tutumu gibi konularda bilişim teknolojileri anketi gibi çeşitli anketler de uygulanmaktadır” (MEB, 2011, s.64-65). Ayrıca bunların dışında “öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler de toplanmaktadır” (MEB, 2019, s.20). 2018 PISA’da ise bunlara ek olarak öğrencilerin sağlıklarına, yaşam doyumlarına, sosyal bağlantılarına ve okul içi ve dışı faaliyetlerine ilişkin algıları hakkında esenlik anketi; öğrencilerin gelecekteki kariyeri için hazırlık ve dil öğrenimine destek hakkında ek bilgiler toplayan eğitim kariyeri anketi; ebeveynlerin çocuklarının okuluna ilişkin algılarına ve katılımına, evde öğrenmeye desteklerine, okul seçimine, çocuklarının kariyer beklentilerine ve geçmişlerine (göçmen / göçmen olmayan) odaklanan ebeveyn anketi; öğretmenlerin başlangıç eğitimi ve mesleki gelişimi, inançları ve tutumları ve öğretim uygulamaları hakkında sorular soran öğretmen anketi olmak üzere beş farklı anket önerilmiştir (OECD, 2019c, s.28). Genel itibarıyla PISA’nın matematik, fen okuryazarlığı ve okuma becerilerini kapsadığı bilinmektedir. Daha özele inmek gerekirse, PISA’da okuma becerilerinin kapsamı ise şu şekilde ifade edilmiştir:

“Dünya genelinde 15 yaş grubu bireyler bir okur olarak ne biliyor ve yeterlikleri nelerdir? Yazılı metinlerde ihtiyaçları olan bilgiyi bulabiliyor, yorumlayabiliyor ve kullanabiliyorlar mı? Kendi deneyim ve anlayışlarına göre eleştirel bir şekilde metin hakkında düşünebiliyorlar mı? Kişisel ilgileri ve istekleri doğrultusunda ya

da daha farklı nedenlerden dolayı, farklı içerikli ve farklı amaçlar için yazılmış değişik metinleri okuyabiliyorlar mı?” (MEB, 2011, s.37).

Okuma becerilerini değerlendirme kapsamında bu sorulara yanıt aranarak okuma becerileri kavramının da ne ifade ettiği ortaya konulmuştur: “Okuma becerileri; kişinin hedeflerine ulaşmak, bilgi ve potansiyelini geliştirmek ve topluma katılmak amacıyla çeşitli şekillerde sunulan metinleri anlaması, kullanması, değerlendirmesi, ilişkilendirmesi ve metinler üzerine derinlemesine düşünmesidir” (OECD, 2019c; MEB, 2019, s.30).

2.2.2.4. Okuma becerileri alanının kapsamı

Üç yılda bir tekrarlanan PISA matematik ve fen okuryazarlığı ile okuma becerileri çerçevesinde gerçekleşmektedir. “Bu üç alandan biri, 2000 yılından itibaren uygulanan PISA sınavında her üç yılda bir dönüşümlü bir şekilde ağırlıklı alan olarak belirlenir” (Bakioğlu ve Sakarya, 2017, s.104). 2000 yılında okuma, 2003 yılında matematik, 2006’da fen, 2009 yılında okuma, 2012’de matematik, 2015’te fen ve 2018’de okuma ağırlık alan olarak belirlenmiştir. İlk kez 2000 yılında ağırlıklı alan olarak ele alınmış olan okuma, 2018 yılında tekrar ağırlıklı alan olmuştur. 2000 yılından günümüze kadar olan bu süreçte “okumanın doğası, özellikle teknolojinin artan etkisi ve hızlı evrimi nedeniyle, son on yılda önemli ölçüde değişmiştir. Okumak artık sadece basılı sayfayı değil aynı zamanda elektronik formatları da içermektedir” (OECD, 2019c). Nitekim 2015 yılından itibaren PISA, katılımcı ülkelerin çoğunda kâğıt-kalem yerine elektronik ortamda sınavlarını uygulamaktadır. Bu yüzden “PISA araştırmasında kullanılan “okuryazarlık” kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır” (MEB, 2019, s.20). Bu amaçla PISA’da kullanılan metinlerin farklı şekillerde sınıflandırıldığı dikkat çekmektedir. Örneğin; okuma alanının odak noktası olduğu 2009 PISA’da metinlerin; basılı ya da elektronik ortamda sunulmasını ele alan *orta*, bir yazar ya da yazar grubu tarafından oluşturulmasını ve okuyucu katılımlı olup olmadığını değerlendiren *çevre*, sürekli ya da süreksiz metinleri vurgulayan *metin biçimi*, betimleyici, açıklayıcı, tartışmacı, öyküleyici, bilgilendirici türde metinlerin varlığını ortaya koyan *metin türü* olarak dört boyutta sınıflandırıldığı görülmüştür (OECD, 2013b; OECD, 2019c; MEB, 2019).

PISA 2009’da orta, çevre, metin türü ve metin biçimi olarak yapılan sınıflandırma, 2018 PISA’nın bilgisayar tabanlı olması ve tüm metinlerin ekranlarda sunulmasından dolayı, orta ve çevre boyutları, metinlerin sınıflandırılmasından çıkarılmıştır. Bu iki boyut yerine,

metnin tek ya da çok kaynaklı olma durumunu ele alan *kaynak*, doğrusal bir organizasyon yapısına sahip olan statik metinler ile daha karmaşık yapıya sahip olan, köprüler ve etkileşimli bir iletişim ortamı tanıyan dinamik metinleri düzenleyen *organizasyon ve gezinme yapısı* boyutları gelmiştir (OECD, 2019c; MEB, 2019).

Bunların dışında “PISA değerlendirmesinin merkezinde, sürekli ve sürekli olmayan metinler arasındaki ayrım vardır” (OECD, 2003, s.109). Sürekli metinler; cümlelerden oluşan paragraflar; paragraflardan oluşan bölümler, bölümlerden oluşan kitaplar olarak ifade edilebilir. Hikaye edici, açıklayıcı, tartışmacı, betimleyici, bilgilendirici metinler; sürekli metinler olarak adlandırılabilir. Süreksiz metinler ise sürekli metinlerden farklı yapılarda olan ve farklı okuma stratejilerini gerektiren metinlerden oluşmaktadır. Grafik, tablo, diyagram, harita, form gibi örnekler, süreksiz metinler içerisine girer. “PISA okuma değerlendirmesi, metnin sürekli olup olmadığına bakılmaksızın, bir metnin tam olarak anlaşılmasıyla ilgili bilgi bulma ya da alma, anlama, yorumlama, değerlendirme ve yansıtma süreçlerini ölçer” (OECD, 2003, s.112). PISA 2018’de ise okuyucuların bir metin parçasıyla etkileşim kurarken etkinleştirdiği bu dört süreçten üçü önceki PISA çerçevelerinde çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Bilgiyi bulma, anlama, değerlendirme ve yansıtma olarak isimlendirilen bu süreçlere 2018 PISA ile birlikte akıcı okuma süreci dahil olmuş ve akıcı okuma, diğer üç sürecin de temelini oluşturmuştur (OECD, 2019c). Metni bütünüyle anlamak bütün bu süreçleri içermektedir. Okuma becerileri değerlendirmeleri yapılırken, bir öğrencinin 3.düzeyde gösterilmesi onun sadece 3.düzeyde değil aynı zamanda 1.ve 2. düzeylerde de başarılı olduğunu gösterir.

2.2.3. PISA’ya yönelik eleştiriler

PISA’nın başlangıcından itibaren PISA’ya yönelik farklı eleştiriler yapılmıştır. Bu eleştiriler genellikle kültürel farklılıklar, çeviri, ulusal müfredatın dikkate alınmaması, örneklem seçimi gibi konular üzerinde yoğunlaşmıştır. En fazla eleştiri de çeviri konusunda olmuştur. “Çünkü sınav sonuçlarının güvenilir ve geçerli olması ve bunlara dayalı kararların adil ve sağlam temelli olması, tüm farklı dillerdeki metinlerin ve çevirilerin (veya ölçüm araçlarının) birbirine eşdeğer veya karşılaştırılabilir olması; metinlerin aynı derecede zor ya da kolay olmasına bağlıdır. Eğer bu durum sağlanamazsa, testin tamamı ve sonuçları geçersiz olma riski taşır” (Arffman, 2010). Özellikle okuma becerileri alanında zorluk denkliliğini sağlamanın zor olmasının bir nedeni de kültürel farklılıklardır. Bu sebeple birçok araştırmacı uluslararası sınavların farklı dil ve farklı kültürlerdeki ülke ve ekonomilere aynı şekilde uygulanamayacağı, çevrilen soruların

birbirine tam denk olmayacağı görüşündedir. Bu yönde araştırma yapan araştırmacılardan Grisay, Gonzales ve Monseur (2007b), 2000 yılında yapılan PISA ve 2001 yılında yapılan PIRLS sınavlarındaki okuma alanını ele almışlardır. İnceledikleri PISA verileri, 121 madde, 47 farklı versiyon ve 43 ülke içermektedir. Çevirilerin incelendiği versiyonlar İngiltere, Amerika, Yeni Zelanda ve Kanada gibi aynı dil aile grubundan olup İngilizce konuşanlar ve İspanya, Meksika, Arjantin, Peru, Şili gibi kendi aralarında benzer olup İngilizceden farklı dil konuşanlar olarak gruplandırılmıştır. Buradaki varsayım birbirine benzer dillerin çevirilerinin zorluk derecelerinin de aynı olması yönündedir. Ancak yapılan analizler sonucunda değişen madde fonksiyonunun- DMF (Differential Item Functioning) artması, çevirilerin problemli olduğunu kanıtlamıştır. Okuma becerileri alanında yapılan uluslararası sınavlarda metinleri çevirirken ortaya çıkan özel denklik sorunlarının ortaya konulması amaçlanan başka bir çalışmada (Arffman, 2010) ise 2000 yılında yapılan PISA’da kullanılan İngilizce üç kaynak metnin Finceye çevrilmiş halleri ile karşılaştırılması derinlemesine incelenmiştir. Çalışmada Arffman (2010) altı farklı kategoride denklik problemlerine ait bulgulara ulaşmıştır. Bu kategorilerden ilki kelime uzunluğu, cümle yapısı gibi dil bilgisindeki dile özgü farklılıklardan kaynaklanmaktaydı. “Kelimelerin ve cümlelerin ortalama uzunluğu diller arasında farklılık gösterir ve test araçlarını uyarladıklarında çevirmenler tarafından tamamen kontrol edilemez hale gelir” (Adams ve Wu, 2000, s.69). İkinci kategori ise virgölün kullanımına yönelik farklılıktı. İngilizcede virgöl cümleleri anlam bakımından desteklerken, Fince virgölün böyle bir işlevi bulunmamaktaydı. Uluslararası karşılaştırmalı çalışmalarda sıklıkla sorunlara neden olduğu bulunan üçüncü kategori, dile özgü anlam farklılıklarıyla ilgili problemlerdir. Bunda daha çok terminoloji ile ilgili problemlere rastlanmıştır. Örneğin İngilizce metinde verilen tıbbi terimler Latince asılları ile verilmiştir ancak Fince bu terimlerin gündelik kullanımında Latince yerine daha yerel terimler tercih edilmekteydi. Dördüncü sorun kategorisi, genellikle uluslararası çalışmalarda en ciddi sorunlardan biri olarak tanımlanan kültür farklılıklarından kaynaklanan sorunlardır. Beşinci kategori, kullanılan stratejiler ve çevirmenler tarafından yapılan seçimlerle ilgili problemlerdir. Son olarak, altıncı kategori, önceki araştırmada bu şekilde tanınmayan, düzenleme ile bağlantılı problemlerdi. Yapılan bir düzeltme nedeniyle Fince metindeki paragraf yapısı tamamen değişmiştir. Çalışmanın sonucunda okuma becerileri ile ilgili uluslararası sınavlarda hiçbir zaman eşit düzeyde bir zorluk derecesine sahip olunamayacağı ortaya konmuştur. Asil ve Gelbal (2012) ‘ın yapmış olduğu çalışmada ise PISA 2006’ya katılan farklı dil ve farklı kültür çevirilerinin eşitlik dereceleri incelenmiştir. PISA 2006’ya katılan Avustralya (AUS), Yeni Zelanda

(YZL), Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Türkiye (TUR), sorular arasındaki kültürel farklılığı analiz edebilmek için analize dâhil edilmiştir. Bu ülkelerin seçilmesinin sebebi, ülkelerin aynı kültür- aynı dil (AUS- YZL), farklı kültür- aynı dil (AUS- ABD), ve farklı kültür- farklı dil (AUS- TUR) özelliklerini taşıyor olmalarıdır. Çalışmanın sonucunda maddelerin farklılık göstermesinin sebebinin çeviri problemleri olduğu, ayrıca kültürel ve dilsel farklılıklar arttıkça değişen madde fonksiyonlarının da arttığı gözlemlenmiştir.

Çeviri sıkıntıları ve kültürel farklılıklar dışında “yöntemsel sıkıntılar, örneklem seçimi, ekonomik kalkınma örgütünün düzenlediği bir sınav olması, eğitim sistemleri üzerinde gizli hükmedici gücü, eğitimin ancak belli çıktılarını göz önüne alması, standartları övmesi, özel sektör ile işbirliği içinde olması ve yarattığı psikolojik tahribat gibi eleştiriler de gündeme gelmektedir” (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2017, s.103). Mortimore (2009, s.4-6) bu eleştirileri on farklı başlık altında toplamıştır: Farklı kültürel arka plana sahip öğrencilerden aynı soruları cevaplamalarının beklenmesi (kültürel farklılık), dillerin farklı yapısal özelliklerinden dolayı ortaya çıkabilecek çeviri farklılıkları, seçilen örneklemin evreni tarafsız bir şekilde temsil etme durumu (örneklem), ülke ve ekonomilerin okuma becerileri, matematik ve fen alanlarına odaklanıp coğrafya, tarih, vatandaşlık gibi ulusal müfredatı geri plana atmaları, eğitime tamamen ekonomik açıdan yaklaşılması ve ekonomik bir kazanç olarak görülmesi, 2015 yılına kadar öğretmenlere yönelik hiçbir verinin toplanmamış olması, üç yılda bir aynı yaş grubundaki öğrencilerin değerlendirilmesi ancak yıllar içinde öğrenciler arasında farklılıklar olması ve bunun da karşılaştırmanın güvenilirliğine gölge düşürmesi, PISA’da birçok istatistiksel verilerin verilmesine rağmen, medyada sadece ülke sıralamalarının dikkat çekici olması, eğitim sistemlerinin kalitesinin değerlendirilmesinde tek başına söz sahibi olması gibi konular, PISA’ya yönelik eleştirilerin en geniş özeti.

2.2.4. PISA uygulamaları

Öğrenciler, üç yılda bir, okuma becerileri, fen ve matematik alanlarının yer aldığı iki saat süren bir sınava tabi tutulmaktadırlar. Bu sınav sonucunda öğrenciler, özgeçmişleri, öğrenmeye karşı tutumları, öğrenme alışkanlıkları gibi bilgileri içeren bazı anketler doldurmaktadırlar. Öğrencilerin sınav sürecindeyken “okul müdürleri ise öğrencilerin okuma etkinliklerine katılımı, bilgileri ve farklı öğrenme stratejilerini kullanımını değerlendirmede yardımcı olacak okulda öğrenme ortamlarının kalitesinin ve okulun demografik yapısının değerlendirildiği bir anket doldurmaktadırlar” (MEB, 2011, s.2).

15 yaş grubundaki öğrencilere uygulanan PISA örnekleme belirlenirken, “sayıları MEB Strateji Geliştirme Dairesinden alınan ve örneklemin belirlenmesi işinden sorumlu uluslararası merkeze gönderilen okul ve öğrenci sayıları, ülkemizdeki 12 istatistikî bölge, program (okul) türleri vb. kriterler göz önüne alınarak projedeki örneklem sorumlusu firma tarafından tabakalandırma yöntemi ile belirlenir” (MEB, 2011, s.3). Sonuç olarak örneklem grubundaki her okuldan en az 7. sınıf düzeyinde olan 15 yaş grubu 35 öğrenci seçkisiz yöntemle belirlenir. Öğrencilerin seçimi bu şekilde gerçekleştikten sonra, soru maddelerini belirleyebilmek için maddelerin bütün ulusal versiyonları merkezi bir doğrulama için “PISA IPC (Uluslararası PISA Merkezi) tarafından atanmış ve özel olarak eğitilmiş bir grup uluslararası doğrulayıcıya sunulur. Bu doğrulama ekibi, hem İngilizce hem de Fransızca dillerinde yetkin profesyonel çevirmenlerden ve hedef dilin ana dillerinden oluşur. Doğrulayıcıları tarafından önerilen düzeltmeleri girdikten sonra (veya bazen birkaçını tartışıp reddederek veya alternatif çözümler bulduktan sonra), katılımcı ülkelerden gelecekteki test kitapçıklarının basılı kopyaları iade etmeleri istenir ve böylelikle doğrulayıcı; düzenlemelerin doğruluğunu, materyallerin doğru birleşimini, düzeni ve grafikleri kontrol edebilir” (Grisay et. al, 2007a). Bu komite, ülkenin 15 yaş öğrencileri için kaynak materyallerin uygunluğunun kontrolünden sorumludur. “Komite, ulusal tercümanlara terminoloji ve diğer içeriğe özgü problemler konusunda yardımcı olmakta ve son ulusal örneği gözden geçirmekte ve onaylamaktadır” (Grisay et. al, 2007a). Hem pilot uygulama hem de esas uygulama sırasında bütün ülkeler, riskli madde listesine dair bir rapor alır. Ulusal merkezlerin bu raporları inceleyerek maddelerini pilot uygulama esnasında düzeltmeleri ya da tamamen analizden çıkarmaları istenir. Her sınav döngüsünün sonunda esas uygulamanın veri analizi aşamasının sonunda, “Teknik Danışma Grubu üyelerinden ve etki alanı uzmanlarından oluşan bir Veri Hükmü uzman paneli, katılan ülkelerin her birinin PISA’nın teknik standartlarını karşılayıp karşılamadığı ve sonuçlarının PISA raporlarına dahil edilip edilmeyeceği açısından değerlendirir” (OECD, 2007).

2000 yılında başlayan ilk uygulama, her öğrenci için 2 saat süren, hem çoktan seçmeli sorulardan hem de öğrencilerin kendi cevaplarını yapılandığı sorulardan oluşan kâğıt-kalem tabanlı bir değerlendirme olmuştur (OECD, 2001). Bu uygulama yöntemi 2015 yılına kadar devam etmiştir. 2015 yılından itibaren ise PISA uygulaması, bazı ülkeler hariç hepsinde bilgisayar tabanlı olarak yapılmaktadır. “2015 yılında yapıldığı gibi, PISA 2018 de tüm deneklerin değerlendirmesini bilgisayar aracılığıyla gerçekleştirmiş, öğrencilerini bilgisayarla test edemeyen ülkeler için kâğıt tabanlı değerlendirmeler sağlamıştır. Ancak

kağıt tabanlı değerlendirme, önceki PISA değerlendirmeleri için geliştirilen okuma, matematik ve fen eğilimi öğeleriyle sınırlı kalmıştır. 2015'ten bu yana, yeni öğeler yalnızca bilgisayar tabanlı değerlendirme için geliştirilmiştir” (OECD, 2019c).

Bilgisayar tabanlı uygulamada ise uygulama basamakları kağıt tabanlı uygulamadan biraz daha farklıdır. Diğer uygulamalarda da olduğu gibi “PISA 2018 uygulaması için geliştirilen yeni test maddeleri ve anket soruları, çevirisi yapıldıktan sonra alan uzmanlarınca incelenip son hali verildikten ve örneklem için seçilen okulların uygulamaya hazır hale getirilmesi amacıyla il yöneticileri ve okul yöneticilerinin katıldığı eğitim toplantıları düzenlendikten sonra, diğer uygulamalardan farklı olarak bilgisayar tabanlı uygulanan PISA 2015 ve PISA 2018’de öğrenciler bilgisayar üzerinden soruları cevaplandırırken sistemin çalışması ve bilgisayarda yaşanabilecek sorunlara karşı öğrencilere yardımcı olması için test uygulayıcıları görevlendirilmiştir. Bu uygulama ile olası veri kaybının en aza indirilmesi hedeflenmiştir (MEB, 2019). Uygulama sonrasında uzman kişiler tarafından puanlama yapılarak veriler merkeze gönderilmiştir.

“Ulusal ve uluslararası uzmanlar tarafından bu nitel incelemelerden geçen maddeler tercüme edilmiş ve bu çeviriler PISA birliği tarafından dikkatle doğrulanmıştır. Daha sonra maddeler, teknik kalite ve uluslararası açıdan karşılaştırılabilir olmaları bakımından katı nicel standartları karşıladıklarından emin olmak için bir pilot uygulamanın parçası olarak tüm katılımcı ülkelerdeki 15 yaşındaki öğrencilerin örneğine sunulmuştur. Özellikle, pilot uygulama, ana çalışmanın sonuçlarını ölçeklendirmeden önce daha ayrıntılı incelenen maddelerin ve testlerin ülkeler arasında psikometrik eşdeğerliğini doğrulamaya hizmet etmiştir” (OECD, 2019c).

2.2.5. Türkiye ve Japonya’nın PISA başarıları

Türkiye PISA sınavlarına ilk kez 2003 yılında katılmıştır ve 2003 yılından itibaren de bu sınavlara düzenli olarak katılmaktadır (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2017; MEB, 2013; MEB, 2015a).

Tablo 4

Türkiye ve Japonya’nın PISA Sınavlarındaki Başarı Puanları ve Sıralamaları

Okuma Becerileri							
YILLAR	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018

OECD Ort.	500	494	492	493	496	493	453
Türkiye Puanı	-	441	447	464	475	428	466
Japonya Puanı	522	498	498	520	538	516	504
Türkiye Sıralaması	-	35.	37.	39.	41.	50.	40.
Japonya Sıralaması	8.	14.	15.	8.	4.	8.	15.
Katılan Ülke Sayısı	43	41	57	65	65	72	79

Tablo 4’te PISA sınavında Türkiye ve Japonya’nın yıllar içerisinde aldığı puanlara ve başarı sıralamaları ile birlikte OECD ortalamasına ve katılan ülke sayısına yer verilmiştir. Tabloya göre, Türkiye’nin 2003 yılından itibaren katıldığı bütün sınavlarda ortalamanın altında bir başarı sergilediği görülmektedir. Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki geçmişe dönük puanlarına bakıldığında, 2003 yılında 441, 2006 yılında 447, 2009 yılında 464, 2012 yılında 475 puanla ortalamanın altında bir başarı gösterdiği dikkat çekmektedir (Şirin ve Vatanartıran, 2014). 2012 yılında alınan puanla “Türkiye’nin okuma becerileri başarısında sıralamadaki yeri bakımından bir iyileşmenin olduğu göze çarpmaktadır” (Özmüşul ve Kaya, 2014, s.28). 2015 yılında ise 428 puanla yine ortalamanın altında kalmıştır ve 2009 PISA ve 2012 PISA’ya göre daha düşük bir başarıya sahip olmuştur (MEB, 2016). PISA 2018’de ise Türkiye, PISA tarihinde ilk kez katılımcı ülkelerin ve ekonomilerin ortalamalarının (453 puan) üzerinde bir başarı göstermiş (MEB, 2019) ve okuma becerileri alanındaki puanını en fazla artıran ikinci ülke olmuştur. Türkiye en yüksek puanını PISA 2012’de almıştır.

Japonya ise yapılan ilk PISA sınavıyla beraber bu sürece dâhil olmuştur. Japonya okuma becerisi alanında 2000 yılında yapılan PISA’da 522 puan alarak ortalamanın üzerinde bir başarıya imza atmıştır. 2003 yılında yapılan sınavda okuma becerisinde 498 puan almıştır. “PISA 2003’ün sonuçları, özellikle 15 yaşındaki Japonların 14. sıralamaya sahip olması, Japon eğitim araştırmacıları ve politika yapıcılar için büyük bir şoka neden olmuş, PISA 2003 sonuçlarının Aralık 2004’te yayınlanmasından kısa bir süre sonra, okuma becerilerini geliştirmek, ülkenin eğitim reformu bağlamında en önemli öncelik haline gelmiştir” (Tasaki, 2017; Takayama, 2018). Bu amaçla Japon okuryazarlık öğretimi üzerine birçok konferans düzenlenmiş ve “Japon kokugo (ana dil) müfredatı, öğrencilerin yazılı metinleri doğru bir şekilde anlamalarını geliştirmeye tek başına odaklanma eğiliminde düzenlenmeye çalışılmıştır” (Takayama, 2018, s.228). Japonya 2006 yılında 498, 2009 yılında 520 puan almıştır. 2009 ve 2000 yıllarında yapılan anketler karşılaştırıldığında,

daha fazla Japon öğrencinin eğlenmek için okuduğu ve okurken motive olduğu, diğer insanlarla kitaplardan bahsetmekten hoşlandığı ve en sevdikleri hobilerinden birinin okuma olduğu; daha az öğrencinin ise okumayı zaman kaybı olarak nitelendirdiği tespit edilmiştir (OECD, 2012). Japonya, PISA 2012’de 538 puan alarak yine OECD ortalamasının (496 puan) üzerinde bir başarı göstermiştir. “2012 PISA değerlendirmesine katılan 65 ülke ve ekonomi arasında, Japonya OECD ülkeleri içinde hem okumada hem de fende dördüncü sırada yer almıştır” (Schleicher vd. 2013). Japonya 2015 yılındaki sınavdan ise 516 puan, 2018’de ise 504 puan alarak her zaman ortalamasının üzerinde bir başarı sergilemiştir (OECD, 2019a). En yüksek puanını PISA 2012’de alan Japonya’daki öğrencilerin “yaklaşık %18’i en yüksek okuma yeterliliğine (Seviye 5 veya üstü) ulaşmıştır. Bu oran OECD ortalamasının (% 9) üzerindedir ve 2000 yılından bu yana 9 puan artmıştır. Aynı şekilde PISA 2012’de Japonya’daki kız öğrencilerin, erkek öğrencileri okumada geride bıraktıkları ve 2000 yılından itibaren cinsiyet uçurumunun kızlar lehine artış gösterdiği görülmüştür” (Schleicher vd. 2013). Ancak bilgisayar tabanlı bir uygulamaya geçilen 2015 PISA’da Japonya’nın okuma becerileri alanındaki puanı 22 puan gerilemiştir. “Özellikle üst düzey performans gösterenlerin oranı azalmış, PISA 2012’de yüzdesi % 46,9 olan 4. seviye ve üzeri öğrencilerin oranı %26,8’e düşmüştür ve seviye 3 veya altı öğrencilerin sayısı artmıştır. Bir metni kâğıt üzerinde okumaya ve kâğıt üzerinde yazıp düşünmeye alışkın olan Japon öğrenciler, bilgisayar tabanlı testte bunu yapamamışlardır” (Tasaki, 2017). PISA 2018 sonuçlarında ise Japon öğrencilerin % 83’ünün okuma konusunda OECD ortalamasının % 77 olduğu 2. seviyeye, % 10’unun ise OECD ortalamasının %9 olduğu en yüksek iki seviye olan 5. ve 6. seviyelere ulaştığı tespit edilmiştir. 5. ve 6. seviyelere ulaşabilmiş bir öğrenci, bilginin içeriğine veya kaynağına ilişkin örtük ipuçlarına dayanarak uzun metinleri kavrayabilir, soyut veya sezgilere aykırı kavramlarla ilgilenebilir, gerçek ve fikir arasında ayrımları görebilir (OECD, 2019a).

2.3. Türk eğitim sistemine bakış

2.3.1. Türk eğitim sistemi tarihi

Türk eğitim sistemi tarihi; İslamiyet öncesi, İslamiyet sonrası ve Cumhuriyet dönemleri olarak ele alınmış ve bu bölümde ayrıca Türkçe öğretim programlarının tarihçesine yer verilmiştir.

2.3.1.1.İslamiyet öncesi dönem

Aralık 2019 itibariyle yaklaşık 83 milyon nüfusa sahip Türkiye'nin eğitim sistemi yıllar içinde değişikliğe uğramıştır. Türklerin tarihine bakıldığında, göçebe bir toplum oldukları, yerleşik düzene geçene kadar birçok dinin ve kültürün etkisi altında kaldıkları görülmüştür. Türklerin hayatında olan bu hareketlilik, onların yaşam tarzlarına, dillerine, dinlerine ve kültürel özelliklerine de yansımıştır. Yaşam tarzları, dilleri, dinleri ve kültürleri de geçtikleri topraklardan etkilenmiş ve aynı şekilde çeşitli uygarlıkları etkilemişlerdir. “Eğitim de toplumun yaşayışı ile iç içe olduğundan...” (Onan, 2017, s.48) Türklerin yaşamlarındaki bu değişimler, onların eğitim anlayışını da etkilemiştir. “Hiçbir zaman kapılarını başka kültürlerle tamamen kapayamamış olan Türkler, öyle hızlı bir kültürel değişim içinde olmuşlardır ki, kendi kültürlerinin ana özelliklerini zor sürdürmüşler ve başka kültürleri özümsemelerine de fırsat kalmamıştır” (Ergün, 1985, s.103). Amacı “en eski tarihlerden günümüze kadar Türk milletinin ürettiği, benimsediği, geliştirdiği eğitim ve öğretimle ilgili düşünceleri, kurumları, uygulamaları ortaya koymak, insan yetiştirme düzenini ve nasıl bir insan tipi yetiştirilmeye çalışıldığını araştırmak, Türk toplumlarının mutluluğu ve mutsuzluğu ile eğitim ve öğretimlerinin ilişkisini araştırmak, bugünkü eğitim sorunlarımızı en iyi biçimde çözebilmek için geçmişten birtakım dersler çıkarılıp çıkarılamayacağını tartışmak” (Akyüz, 2013, s.1) olan Türk eğitiminin İslamiyet öncesi döneminde çocukların ve gençlerin yetiştirilmesinde törenin önemli bir yeri vardır (Sarı, 2017). Örneğin; Hunlar ve Göktürklerde göçebe bir yaşam tarzının sonucu olarak eğitim anlayışlarında savaşın ve dinî inanışların etkisi olduğu görülmüştür. “Kuşkusuz göçebe bir hayat tarzı yaşayan ve sürekli olarak savaşma durumunda olan bir toplum, güçlü bir savaşçı teşkilat ve eğitim geliştirmek zorundadır” (Onan, 2017, s.49). Bu yüzden Hunların eğitiminde savaş, önemli bir yere sahip olmuştur. Çocukların küçük yaşlardan itibaren ata binmeleri, oyunlarında bir savaş alanını canlandırmaları; onların savaş eğitiminin bir parçası haline gelmiştir. Mesleki eğitimde de yine göçebe toplum olmanın etkileri görülmüştür. Göçebe topluluklar olduklarından tarım yerine hayvancılıkla uğraşmışlar ve bu sebeple de hayvanları beslemek, onlardan en iyi şekilde faydalanmak bir uğraş haline gelmiştir. Yine savaşçı bir toplum olmanın getirdiği kılıç kullanımı demiri dövmeyi, onu en iyi şekilde işlemeyi gerekli kılmıştır. İçinde bulundukları yaşam şartları Türklerde eğitimin şekillenmesinde büyük bir öneme sahiptir. Hunlardan farklı olarak Göktürklerin en eski yazılı kaynakları vermiş olmaları, “38 harfli gelişmiş bir alfabe ile işlenmiş bir dile sahip olmaları; yazı ve dil konusunda özgün ve planlı bir eğitim yapmış olduklarını

düşündürmektedir” (Akyüz, 2013, s.11; Sarı: 2017). Hunlar ve Göktürklerin aksine yerleşik bir hayatı benimsemiş olan Uygurlar, “Türk tarihinde gerek kültürel, gerekse yaşam biçimi bakımından farklılık gösteren ilk Türk devleti olmuştur” (Onan, 2017, s.59). Bu özellikleriyle zamanla savaşçı olma özelliği kaybederek eğitim hayatına farklı bir boyut kazandırmışlardır. Yerleşik düzene geçen Uygurlarda yaşam gibi yerleşik bir eğitim sistemi vardır. “Kalıp baskı yöntemi ile kitaplarını çoğaltan” (Akyüz, 2013, s.23) Uygurlar döneminde okuryazarlık oranı artmıştır. Göktürkler dönemindeki taşta yazma, Uygurlar döneminde yerini kâğıt kullanımına bırakmıştır. “Göktürklerdeki sözlü töre bilgisi, Uygurlarda kendini yazılı bilgilere bırakmıştır” (Sarı, 2017, s.9). Uygurlar, hüküm sürdükleri süreçte birçok dinin etkisi altına girmiş ve etkisi altına girdikleri her dinle beraber farklı yazı sistemi kullanmışlardır. Bu durum da onların Türk tarihinde en fazla alfabe değişikliğine giden devlet olmasına sebep olmuştur. “Mani, Soğd, Uygur, Brahmi, Tibet olmak üzere dört farklı alfabe sistemini Türkçeye tatbik etmeye çalışmışlar ve bu alfabelerle çok sayıda eser oluşturarak Türkçeye işlevsellik kazandırmışlardır” (Onan, 2017, s.63).

2.3.1.2.İslamiyet sonrası dönem

751 yılında Arapların Çinliler üzerindeki Talas galibiyetinden sonra, İslamiyet’in Türkler arasında yayılmaya başlamasıyla, “Türk toplumlarında ilk kez medrese denen, planlı, düzenli, güçlü bir örgün eğitim-öğretim kurumu olan bir okul ortaya çıkmış, kısa sürede her tarafa yayılmıştır” (Akyüz, 2013, s.25). Kuruluşu Fatih ve Kanuni zamanına dayanan, dini esaslarla yönetilen bir devletin ihtiyaçlarını uzun süre karşılayan medrese sistemi, 1000 yılları civarında Budist külliyelerinde görülerek İslam’a uyarlanmış bir sistemdir (Ergün, 1985). “Disiplinler arası bakış açıları üzerine temellendirilmiş din bilimlerinin öğretiminin gerçekleştirildiği ve bireylerin tinsel, ruhsal, zihinsel süreç ve mekanizmalar üzerinde olumlu pedagojik etkiler yaratan eğitim kurumları olarak bilinen” (Yayla, Alav, Kazancı, Demir, Usta, 2017, s.487) medreselerin sayılarında artışın yaşandığı Karahanlılar döneminde “Farabi, İbni Sina, Birûnî gibi dünya eğitim ve bilim tarihinde önemli yere sahip bilim adamları yetişmiştir” (Akyüz, 2013, s.26). Eğitim tarihimizdeki görüşlerin çoğu bu şahıslar tarafından ortaya atılmıştır. Türk eğitim ve öğretim sisteminin gelişimini üç evreye ayıran ve Tanzimat öncesi dönemi medrese dönemi olarak da adlandıran Kodaman (1988) Türk – İslam medeniyetinin oluşmasında medreselerin büyük bir öneme sahip olduğunu ileri sürmüştür. “İslami bir kuruluş olan medreselerde zamanın birçok bilimleri okutulmakla birlikte genellikle İslami bilimler daha ağırlıklı verilmiştir” (Önsoy,

1991, s.1). İlk zamanlarda medreselerde Arapça olan eğitim dili, 15. yüzyılda medreselerde okutulan kitapların Türkçeye çevrilmesi ile Türkçe olmuştur (Onan, 2017; Bağcı, 2017). Bu dönemde Müslüman toplumun ilkokul düzeyindeki eğitimiyle ilgilenen kurumlar ise sıbyan mektepleri olmuştur. Hemen her köy ve mahallede bulunan ve amacı din ve ahlak eğitimi vermek olan sıbyan mektepleri, devlet kontrolünden uzak kuruluşlardı (Kodaman, 1988). Tıpkı sıbyan mektepleri gibi medreseler de vakıflara bağlı olduğundan devlet denetiminden uzaktı. Bir vakıf kuruluşu olan, kuruluşları bakımından bir külliye içinde yer alan ve amacı dini bilgiler vermenin yanı sıra okuma yazma ve Kuran'ı da öğretmek olan sıbyan mektepleri, hemen her mahallede bulunduklarından “mahalle mektebi” ismiyle de anılmıştır. Mahalle mektebi dışında “darü't- ta'lim, mektep, mektephane, muallimhane, dar'ül ilim, beytü't- ta'lim, kütüphane gibi isimlerle de anılmıştır” (Gündüz, 2015, s.45). “Bu okullar, bizzat devlet tarafından yaptırılmayıp padişahlar, sadrazamlar, vezirler gibi devletin üst kademesinde yer alan kişiler, ilim sahipleri ve halk arasındaki maddî gücü iyi olanlar tarafından yaptırıldığından” (Demirtaş, 2007, s.175) belli bir yönetmeliği veya devletçe hazırlanmış belirli bir programı mevcut bulunmamaktaydı (Kodaman, 1988, s.57). “Fatih Sultan Mehmet'in ve çağdaşlarının Cumhuriyet devrine kadar başta sultanlar olmak üzere devletin ileri gelenleri, varlıklı kimseleri tarafından İstanbul'un her semtinde yaptırılmış olan” (Koçer, 1992, s.7) sıbyan mekteplerinde dini bilgilerin ve Kuran'ın öğretilmesine odaklanıldığı sırada “Avrupa'da ise 18. yüzyılın sonlarına kadar ilkokul programlarında din dersleri, okuma, yazma ve aritmetik derslerine odaklanılmıştır” (Akyüz, 2013, s.89). “Ne medreselerde ne de sıbyan mekteplerinde, dünyevî ihtiyaçlarını ön plana alan insan yetiştirme amacı güdülmüştür” (Koçer, 1992, s.5). 17. yüzyıldan itibaren devletin zayıflamaya başlamasıyla vakıflarda meydana gelen çözümlerin sonucu hemen bu vakıflara bağlı sıbyan mektepleri ve medreselere dolayısıyla da eğitim-öğretime yansımıştır. Bunun sonucunda da siyaset medreselere girmiş ve medreseler ilim yuvası olmaktan, müderrislik ve hocalık da meslek olmaktan çıkmıştır (Kodaman, 1988; Sarı, 2017). Çünkü “bürokrat kimliğine sahip olan müderris ve hocalar, kendilerini devletten ve onun doğrularından bağımsız görmedikleri için bu durum onların ilmi faaliyetlerini de etkilemiştir” (Ünan, 2004). “Medreselerde eğitimin kalitesinin düşmesinin bir diğer sebebi de her türlü ilimin ve bilimin temelinde dinin aranmaya çalışılmış olmasıdır” (Aşkın, 2017, s.2563). İlk defa II. Mahmut devrinde sıbyan mektepleri için bazı reformlar yapılması kararı alınmış ancak bu reformlar sadece İstanbul içindeki mektepleri kapsamıştır. Fermanda yayınlanan ve yeniliği kapsayan maddelerden biri de sıbyan mekteplerine devam zorunluluğunun getirilmiş olmasıdır. Ancak bunların dışında eğitim-öğretim anlamında

herhangi bir yenilik söz konusu değildir (Kodaman, 1988). II. Mahmut'tan sonra, “ sıbyan okullarının eğitim ve öğretim yönünden düzene konulması yolunda ilk teşebbüs Abdülmecit tarafından yapılmıştır” (Kodaman, 1988, s.60). 1845'te Abdülmecit ile başlayan eğitim reformunda sıbyan mektepleri için eğitimin dört yıl ile sınırlandırıldığını, sıbyan mekteplerinin rüştiyelerin temeli olması gerektiğini, Türkçe ve yazı derslerinin konulmasını kapsayan bir talimatname hazırlanmıştır (Kodaman, 1988). Yazmanın önemini vurgulayan 1847 talimatı özetle, “karalama, çizgi çizme, yazmaya çalışmanın çocuğun doğasında olduğu, alıştırma ile geliştirilebileceği ve çocukların okuduklarını yazmalarının öğrenmeyi kolaylaştıracakları” (Akyüz, 2013, s.161) gibi maddeler üzerinde de durmuştur. Kuruldukları zaman ilkokulun devamı niteliğinde düşünülen rüştiyeler, daha sonra ortaöğretimin en alt kademesi olarak işlevini sürdürmüştür. Çocukların reşit oluncaya kadar devam edeceği bir okul niteliğinde olan bu okullara Rüştiye ismini II. Mahmut vermiştir. 14 yaşına gelmiş, reşit olan çocukların mezun olmalarının beklendiği Rüştiyelerde öğrenim sıbyan mekteplerindeki gibi tek tek olmak yerine sınıf halinde gerçekleştirilmiştir (Akyüz, 2013). “Rüştiyeler, ilk önce dört yıl olduğu halde Darülmâârif açıldıktan sonra, altı yıla çıkarılmıştır” (Kodaman, 1988, s.92). Ortaöğretim kurumu olarak rüştiyeler dışında idadi ve sultaniler de bulunmaktaydı. Eğitimin bir bilim olarak görülmeye başlandığı ve bu alanda kitapların yazıldığı (Akyüz, 2013) Tanzimat devrinde teoride birçok yenilik gerçekleşmiş olmasına rağmen, içerik medrese eğitimin ötesine gidememiştir. Eğitimde yine Arapça, Farsça dillerinin öğretimi ve din eğitimi ağırlık kazanmıştır. Eğitimde yenileşme hareketlerinin istenilen amaca ulaşmamasının bir sebebi de “örgün eğitimin geliştirme çabalarının mantıklı bir sıra izlememiş, ilköğretime el atılmadan orta ve yükseköğretimde düzenlemelere gidilmiş olmasıdır” (Akyüz, 2013, s.158). Medreseler ve sıbyan mektepleri dışında bu dönemde bir de devşirme usulü alınan çocukların askerî ve mülkî makamlar için yetiştirildiği Enderun Mektepleri bulunmaktaydı. “Sarayda padişahların günlük hayatlarını geçirdiği Enderun'da saray hizmetleri için görgülü ve bilgili adam yetiştirmek önem arz etmiştir” (Koçer, 1992, s.15). Bu sebeple Enderun mektepleri kurulmuştur. “Enderun, disiplinli, öğretim seviyesi yüksek imtiyazlı bir mekteptir” (Kodaman, 1988, s.XI). I. Murat döneminde fikir olarak ortaya atılan ancak bir teşkilat haline gelmesi II. Mehmet döneminde olan (Akkaya ve Özkan, 2020; Gündüz, 2017) ve amacı “Hristiyan tebaadan devşirme usulüyle toplanan gençlerden güvenilir bir asker ve iyi bir devlet adamı yetiştirmek (Önsoy, 1991, s.1) olan Enderun Mekteplerinde fıkıh, tefsir, hadis gibi İslamî ilimlerin yanı sıra, matematik, mantık, astronomi, geometri gibi fen alanları ve sarf, nahiv, akaid gibi dil ve gramere yönelik dersler verilmiştir. Bunun

dışında Enderun Mekteplerinde müzik, at binme, cirit atma ve okçuluk gibi dersler de verilmiştir (Gündüz, 2016). “Fatih Sultan Mehmet zamanında Enderun mektebi sadece Hristiyan ailelerin yetenekli çocuklarını eğiten bir devşirme mektebi olma özelliğinden kurtulmuş, aynı zamanda devletin gelişmesi için ihtiyaç duyulan üstün nitelikli yönetici eğitimine de yönelmiştir” (Ünlü, 2018, s.143). Enderun Mekteplerinden mezun olanlar hiçbir ayırım yapılmaksızın devlette yüksek mercilere gelmişlerdir (Önsoy, 1991). Öyle ki “Enderun Mektebi, 1850’lere kadar 79 sadrazam, 3 şeyhülislam, 36 kaptan-ı derya ve sayısız başka önemli görevlerde bulunan devlet adamı yetiştirmiştir” (Akyüz, 2013, s.98). Bütün bunlara rağmen 1776’dan sonra dahi bazı askeri okullarda kısmen, sivil okullarda ise daha baskın bir şekilde medreselerin etkisini sürdürdüğü görülmüştür (Akyüz, 2013). “Osmanlı’daki eğitim- öğretim faaliyetleri, Enderun ve birkaç büyük medrese dışında 19. yüzyılın ortalarına gelinceye kadar devletin görev alanının dışında kalmış, hayırsever kişilerin kurdukları vakıflar yoluyla yürütülmüştür” (Okur, 2005, s.200). Tanzimat dönemindeki gelişmelerden biri 1845 yılında kurulan yeni meclisle birlikte bir Darülfünun oluşturulmasına karar verilmesidir. Bunun için de öncelikle burada okutulacak fen kitaplarını hazırlanmasından sorumlu bir kuruluş düşünülmüştür. Ercüman-i Daniş kurulduktan sonra da Darülfunûn yapımına başlanmıştır. Ancak bu kuruluş da isteneni verememiştir (Kodaman, 1988; Koçer, 1992). “Darülfunûn’un amacı, Müslim ve Gayrimüslim bütün Osmanlı tebaasının yan yana okuyup yetişebilmeleri, Batılılaşma yolunda devletin kamu hizmetlerinde yer alabilmeleri için medreseler dışında dini gelenek ve etkilerden uzak bir eğitim yapmak olmuştur” (Akyüz, 2013, s.168). Türk eğitim sisteminin Batılılaşma sürecinin askerî okullarla başladığı Tanzimat dönemi, eğitim açısından modern bir dönem olmuştur. “Bu devirde Batı tipinde açılan okullarda Osmanlı reformlarının öncüleri yetişmiş, 1839-1876 arasında 425 rüştiye, 8 idadi, 1 sultani, 1 Darülfünun kurulmuş, 7 muallim mektebi tedrisata başlamıştır” (Özsoy, 1991, s.2). “Çeşme deniz bozgununun verdiği sarsıntının da tesiriyle ihtiyaç duyulan donanma için mühendis yetiştirmek üzere 18 Kasım 1773’te Kasımpaşa’da Mühendishane-i Bahri Hümayûn açılmıştır” (Koçer, 1992, s.25; Sarı, 2017). Buna paralel olarak III. Selim döneminde 1796’da Mühendishane- Berri-i Hümayun kurulmuştur (Koçer, 1992). Bu eğitim kurumları dönemin ilk modern eğitim kurumlarıdır. “Ayrıca yine bu dönemde kurulmuş olan Mülkiye, Galatasaray ve Darüşşafaka gibi okullar bugünkü eğitim sistemimizde dahi önemli bir yere sahiptir” (Özsoy, 1991). Bu dönemde eğitime önemli katkı sağlayan isimler arasında eğitimin bir bütün olduğunu ve en üst kademedan başlayarak düzenlenmesi gerektiğini savunan, Tuba ağacı nazariyesini ortaya atan

Emrullah Efendi; Emrullah Efendi'nin Tuba ağacı nazariyesine karşı çıkan ve eğitimin temelden gelişmeye başlamasını, dolayısıyla da ilköğretimi savunan Satı Bey; geleneksel eğitim anlayışına karşı modern bir eğitim modeli olan usul-i cedidin uygulanmasını savunan Selim Sabit Efendi yer almaktadır (Şahbaz, 2017).

1856 Islahat Fermanı ile eğitim hayatında önemli değişiklikler olmuştur. “Her ne kadar siyasi yönleriyle Tanzimat’a göre ikinci planda kalsa da Islahat Fermanı getirdikleri ile Osmanlı toplumsal yapısında özellikle eğitim bürokrasisi ve teşkilat yapısında radikal değişimlere sebep olmuştur” (Gündüz, 2015, s.68). Islahat Fermanından sonra eğitim alanındaki en önemli gelişme 1857’de Eğitim Bakanlığı’nın kurulmuş olmasıdır. “Islahat Fermanı’nın istenilen şekilde işlememesi ve 1866’da çıkan Girit isyanı sebepleriyle, Avrupa devletleri, Osmanlı hükümetinin Islahat fermanıyla vaat ettiği reformları gerçekleştirememesi sonucu müdahalede bulunmuşlardır. Bu müdahaleyle Osmanlı hükümetine ayrı ayrı projeler sunarak birinin kabul edilmesini istemişlerdir. Osmanlı hükümetinin Fransızların hazırladığı projeyi kabul etmesiyle de Osmanlı eğitim sisteminin Fransız eğitim sistemine göre oluşturulması söz konusu olmuştur” (Kodaman, 1988). 1868’de ilkokul öğretmeni yetiştirmek amacıyla Darulmuallimin-i sıbyan kurulmuş ve mekteb-i sultani (Galatasaray Lisesi) açılmıştır. 1869’da kız rüştiyelerinin açılması, “1870’te ise bir ilk olarak kız öğrencilerin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla Darülmuaallimat’ın açılmış” (Özsoy, 1991) olması kızların eğitim hayatında kendilerine yer edindiklerinin göstergesidir. “Darülmuaallimat, iptidaî mektepleri ve rüştiyelere kadın öğretmen yetiştiren üç yıllık bir okuldur” (Akyüz, 2013, s.249). “1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi öğretmen okulları ve onların programları konusunda, mükemmel muallimler yetiştirmek üzere Rüştiye, İdadiye, Sultaniye şubelerinden oluşan bir büyük Darülmuaallimin kurulacağına dair çok ayrıntılı hükümler getirmiştir” (Akyüz, 2013, s.181). Bu dönemin en önemli gelişmelerinden birisi de “II. Abdülhamit devrinde 1876 Anayasası (Kanun-u Esasî) ile birlikte kız ve erkeklerin eşit şekilde eğitimden yararlanma haklarının hukuken güvence altına alınmış” (Kodaman, 1988) olmasıdır. Ayrıca “Kanun-u Esasî ile Osmanlı vatandaşları için eğitimin birinci kademesi zorunlu hale getirilmiştir” (Okur, 2005, s.201).

Kısaca, 1839- 1876 döneminde yapılmak istenen çelişkilerle dolu eğitim reformunda, ne laik eğitim ne de eğitim bütünlüğü tam anlamıyla sağlanabilmiş, eğitim nicelik ve nitelik yönünden yetersiz bir düzeyde kalmış; mektep, medreseden ayrılmış fakat medreseli mektepten ayrılamamış, bu sebeple de laik olması istenilen mektep, medreseden ayrılarak

devletin eline verilmiştir (Kodaman, 1988, s.XIII). Devlet, 19. yüzyılın ortalarından itibaren modern bir eğitim sistemi kurarken, İslam dininde vakıfların dokunulmazlığı, devletin, bu kadar yaygın bir sistemi ortadan kaldırmaya cesaret edememesi yüzünden medreselere dokunulmamıştır” (Ergün, 1985). Bu da Tanzimat devrindeki fikirlerde meydana gelen ikiliğin eğitim ve öğretime de yansıdığını göstermektedir.

Birinci Meşrutiyet döneminde rüştiye ve idadilerin yaygınlaştırılmasına önem verilirken, ilkokullar göz ardı edilmiştir (Başaran, 1996; Akyüz, 2013). Daha sonra “1888 tarihli rüştiyelerin düzenlenmesi ile ilgili olarak alınan kararlarda rüştiyelerin öğrenim süresinin iki yıla indirilmesi, idadi bulunan yerlerde rüştiyelerin idadilerle birleştirilmesi, öğrencisi az olan rüştiyelerin iptidaiye çevrilmesi gibi kararlar alınmıştır” (Kodaman, 1988, s.107). Bu durum da rüştiye sayılarının azalmasına sebep olmuştur. “Hazırlamak, geliştirmek manasına gelen Arapça ‘idadî’ kökünden türemiş olan idâdîler, 1869’dan önce pek çok okulların hazırlama sınıfı olarak faaliyet göstermiştir” (Kodaman, 1988). Çok uzun zaman idadilerin ilkokul ya da ortaokulun bir basamağı olarak ele alınmasında kararsızlık yaşanmış olsa da “1869 Nizamnâmesiyle açıklığa kavuşturulmuş ve idadiler, ilk defa başlı başına orta öğretimin bir kademesi olarak ele alınmıştır” (Kodaman, 1988, s.114). Bunların dışında Birinci Meşrutiyet ile birlikte 1871’de Darülfünun’un kapatılması, 1875’te taşrada Darülmualleminlerin açılması, engelliler için okullar açılması, Darülfünun’un tekrar açılması gibi olaylar yaşanmıştır (Akyüz, 2013).

II. Abdülhamit’in Mebusan Meclisi’ni tatil etmesiyle başlayan Mutlakiyet döneminde, ilköğretimin yaygınlaştırılması ile ilgili çok fazla çalışma yapılmıştır. Bu dönemde eğitim usul-i cedit anlayışı çerçevesinde devam etmiştir (Şahbaz, 2017).

İkinci Meşrutiyet ile birlikte savaşların da etkisiyle eğitim hayatındaki gelişmeler geri planda kalmıştır. Bu dönemde ilk kız sultanileri, ilk kız Darülfünunu açılmış, yine bu dönemde erkek okullarında da kadın öğretmenlerin görev alabileceği kararı alınmış, İstanbul Darülfünun’da karma eğitime başlanmıştır (Akyüz, 2013). Bunların dışında, “Darülmualleminin yenilenmesi, Almanya’dan getirilen profesörlerle Darülfünun’un öğretim üyesi açısından desteklenmesi, Darülbeydi ismini taşıyan ilk tiyatro okulunun açılması (1913), kızlara yükseköğretim imkânı veren İnab Darülfünunu’nun kurulması (1915), ve Darul-elhan adını taşıyan ilk konservatuvarın İstanbul’da tedrisata başlaması bulunmaktadır” (Özsoy, 1991). Ancak asıl önemli değişiklik eğitim-öğretimde ezber yerine gözlem ve deneye daha fazla yer verilmesi, öğretmenin sadece bilgi veren biri olmaktan

ziyade bir eğitim lideri haline gelmesi olmuştur. Bu dönemde eğitim alanındaki yapılan çalışmalarla, Cumhuriyet dönemindeki çalışmaların tohumu atılmıştır (Başaran, 1996).

2.3.1.3. Cumhuriyet dönemi

Cumhuriyet döneminde meydana gelen kültürel, siyasi, hukuki ve ekonomik değişiklikleri milletin anlayabilmesi ve bu değişimlerin hızla gerçekleşmesi amacıyla eğitime her zamankinden daha fazla önem verilmiştir (Akyüz, 2013). Bu dönemde çok köklü değişiklikler yaşanmıştır. “Askeri ve sivil kuruluşların yenilenmesine rağmen, eğitim sisteminde herhangi bir yeniliğin olmaması, eğitim sisteminde ikiliğe yol açmıştır” (Özsoy, 1991). “Cumhuriyet döneminin ilk uygulamaları arasında, 1923 yılında ilk muallim mekteplerinin Eğitim Bakanlığına bağlanması ve Temmuz 1923’te toplanan Birinci Heyet-i İlmiye Kongresi ile eğitim öğretimin millileştirilmesi ve modernleştirilmesi yönünde büyük bir adım atılması vardır” (Okur, 2005, s.206). Birinci Heyet-i İlmiye Kongresinde “Tevhid-i Tedrisat’ın ilk basamağı sayılabilecek Eğitim Bakanlığından başka bakanlıkların ilköğretim yaptıramayacağı, diğer bakanlıkların bünyesinde bulunan ilköğretimlerin Eğitim Bakanlığına devredilmesi gibi kararlar da alınmıştır” (Ergün, 1997, s.32- 33). “1924’te çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okullar Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve medreseler kapatılmış, böylelikle Tanzimat’tan beri devam eden medrese- mektep ikiliğine son verilmiştir” (Akyüz, 2013, s.327; Özsoy, 1991, s.5; Başaran, 1996; Kayadibi, 2006). Kapatılan medreselerdeki 16.245 öğrenci, yaşları uygun olan ilkokullara ve liselerin ilkokul kısımlarına yerleştirilmiştir (Ergün, 1997). Öğretimin birleştirilmesiyle, Osmanlı’da ulusun bütünlüğünü bozmaya yönelik faaliyetleri sonlandırmak amaçlanmıştır. “Çünkü farklı okullardan çıkan insanlar, farklı bir kimliğe sahip olduğundan, Osmanlı bünyesinde bu acı tecrübeyi yaşamış olan Türkler, bu hatayı tekrar yapmak istememişlerdir” (Şimşek, Küçük ve Topkaya, 2012, s.2819). Öğretimin birleştirilmesinden bir süre sonra ilköğretim altı yıldan beş yıla, ortaöğretim ise üç sene ortaokul üç sene de lise olarak uygulanmaya başlanmıştır (Okur, 2005). Cumhuriyetle birlikte özellikle Mustafa Kemal Atatürk, eğitim kurumlarının modernleştirilmesi ve ülke çapında yaygınlaştırılması konusunda ısrarcı olmuştur (Özsoy, 1991). 1924 yılında karma eğitime geçilmiştir. Cumhuriyet döneminde eğitim alanında meydana gelen en önemli gelişmelerden biri Arap harflerinin terk edilerek Latin alfabesinin kabul edilmesi, tarih ve dil konularında millî oluşumların ortaya çıkması olmuştur. Latin harflerinin kabul edilmesiyle bütün ülkede Atatürk önderliğinde okuma-yazma seferberliği başlamış ve “yeni alfabenin öğretilmesi amacıyla açılan kurslarda 1928- 1942 yılları arasında yaklaşık

1.200.000 kişi okuma- yazma öğrenmiştir” (Özsoy, 1991). “1928’de Arapça ve Farsça dersleri üniversite düzeyinde uzmanlık bölümlerinde okutulmak üzere kaldırılmıştır” (şimşek ve diğerleri, 2012, s.2815). Lise programından ise 1929-1930 öğretim yılı başında çıkarılmıştır (Akyüz, 2013). “Din dersleri ilkokullarda 1930, ortaokullarda 1931 yılında, köy okullarında ise 1933 yılında kaldırılmıştır. Cumhuriyetin ilk on yılında devlet tarafından desteklenen hiçbir din eğitimi okulu kalmamıştır ” (şimşek ve diğerleri, 2012, s.2815). Laik ve demokratik bir hal alan eğitimde özellikle dil ve tarih konularında millileşme başlamıştır. Önceki dönemlerin milli olmayan eğitimini felaketlerimizimizin temel nedenleri arasında gören ve yeni devletin eğitiminin milli olmasını isteyen Atatürk (Akyüz, 1987; Akyüz, 2013, s.339), bu amaç uğruna 1931’de Türk Tarih Kurumunu ve 1932’de Türk Dil Kurumunu kurmuştur (Başaran, 1996). Ayrıca “23 Mart 1931 tarihinde çıkarılan bir kanunla ilkokul çağındaki Türk çocuklarının ancak Türk okullarına gidebilecekleri hükmü getirilmiş ve bununla yeni nesillerin yabancı kültürlerin tesirinden korunarak milli bir ruh ve kültürle yetiştirilmesi amaçlanmıştır” (Özsoy, 1991, s.5). İki yıl süren ve bu süreçte yabancı ülkelerden profesörlerin Türkiye’ye gelerek Darülfünun’da gözlem yapıp görüşlerini rapora döktükleri 1931 yılı üniversite reformu, 1933 yılında Darülfünun’un kendisinden beklenenleri yerine getirmediği, inkılaplara karşı olduğu ve toplum için faydalı olacak bilimsel çalışmalarını yapmadığı için kaldırılması ve Eğitim Bakanlığı tarafından İstanbul Üniversitesi’nin kurulması şeklinde nihayete ermiştir (Erdem, 2012; Akyüz, 2013). Böylelikle “Eğitim Bakanlığına bağlı olarak kurulan üniversitelerin diğer okullardan hiçbir farkı kalmamıştır” (Akyüz, 2013, s.359). Ancak “1946’da çıkarılan bir kanunla üniversitelere özerklik ve tüzel kişilik tekrar verilmiştir” (Akyüz, 2013, s.360). Zamanında yapılan gözlemlerle ortaya çıkan sadece derse girip herhangi bir bilimsel faaliyette bulunmayan, öğrenciyi araştırmaya yönlendirmeyen “Darülfünunun hocalarının çoğu elenerek yerlerine Batıda okuyup gelenler ve Nazi baskısından kaşan Alman ve Orta Avrupalı profesörler üniversiteye hoca olarak atanmıştır” (Günergun ve Kadioğlu, 2006; Akyüz, 2013, s.359). İstanbul’da Darülfünun’a yönelik reform çalışmaları yapılırken, “Ankara’da 1925’te Hukuk Mektebi, 1930’da Ziraat Enstitüsü, 1935’te Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi, 1943’te Fen Fakültesi, 1945’te Tıp Fakültesi, 1949’da İlahiyat Fakültesi kurulmuştur” (Kayadibi, 2006: 12; Akyüz, 2013). 1935 yılında okul ve öğretmen kelimeleri, mektep ve muallim kelimelerine karşılık kullanılmaya başlanmıştır. 1936’da köy öğretmenleri yetiştirme kursları açılmış ve Temmuz 1939’da I. Eğitim şurasında tüm köy ilkokulları beş yıla çıkarılmıştır (Dinç, 1999; Akyüz, 2013). “Köylerdeki okul sayısını artırmak için 1942’de Köy Enstitüsü ve Köy Okulları kanunu çıkartılmıştır” (Özsoy, 1991,

s.6). “Özellikle 1938’de ilköğretimin geliştirilmesi ve köylerde yaygınlaştırılması faaliyetlerine hız verilmiştir” (Dinç, 1999, s.36). Eğitim süresi artırılmış ve ilköğretime katılım artmış olmasına rağmen, bu dönemde ilköğretimi bitiren öğrenci sayısının azlığı dikkat çekmektedir. “1944 verilerine göre, ilkokul birinci sınıfa, 224.000-247.000 arası öğrenci kayıt yaparken, ilkokulu bitiren öğrenci sayısı 75.000 civarındadır” (Akyüz, 2013). Bu büyük farkın sebepleri arasında; ilköğretime yeterince önem verilmemesi, kız çocuklarının okula gönderilmek istenmemesi, köylü çocuklarının iş zamanı geldiğinde okulu bırakmaları, yoksul olanların vaktinden önce okulu bırakıp çalışmaya başlamaları, maddi yetersizlikler gösterilebilir (Akyüz, 2013). 1946’da Ankara Üniversitesi kurulmuş, 1946-1947 eğitim-öğretim yılında Eğitim Enstitüleri kurulmuştur. 1954’te köy enstitüleri kaldırılarak “İlköğretim Okulu” ismini almıştır (Anık, 2006, s.300). Okulların artmasıyla öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmış, bu sebeple “ilk ve orta öğrenimini tamamlamış öğrencilerin öğretmen okullarında eğitilerek öğretmen ihtiyacının karşılanması sağlanmıştır” (Akdemir, 2013, s.18). 1973 yılında yürürlüğe giren ve Türk eğitim sistemini kapsamlı bir şekilde içeren (Başaran, 1996) 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik mesleği yasal statü kazanarak öğretmen yetiştirme amacıyla adımlar atılmıştır (Başkan, Aydın ve Madden, 2006). “İlk defa 1973 tarihli Milli Eğitim Temel Kanunu ilköğretim 8 yıla çıkarılmıştır” (Tutsak ve Batur, 2011). Bu uygulamaya, 1981-1982 eğitim-öğretim yılında başlanmıştır. (Akyüz, 2013, s.348). Yine 1981 yılında Atatürk’ün doğumunun 100. yılı olması sebebiyle Türkiye’de ikinci okuma- yazma seferberliği başlatılmıştır (Kavcar, 1981). 1982’de öğretmen yetiştiren kurumlar, eğitim yüksekokullarına dönüştürülerek üniversiteler bünyesine dâhil edilmiştir. 1986’da ortaöğretim mezunu ilkokul öğretmenlerinin ön lisans eğitimi programına başlaması kararı alınmış, 1989’da eğitim yüksekokullarının süresi 2 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır (Genç, 2005; Akyüz, 2013). 1991 yılında ortaöğretimde geleneksel sınıf geçme sisteminin kaldırılarak yerine dünyanın birçok ülkesinde uygulanmakta olan ders geçme ve kredi sistemi getirilmiştir (Büyükkaragöz ve Izgar, 1995; Izgar, 1996). Ancak 1995 yılında kredili sistemin kademeli olarak kaldırılmasına karar verilmiştir (Akyüz, 2013). 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması yasal hale getirilmiştir (Erçelebi, 2000; Turan, 2016). 2012- 2013 eğitim-öğretim yılından itibaren de Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmış ve 4+4+4 sistemi uygulamaya konmuştur (MEB, 2012).

2.3.1.4. Türkçe öğretimi programları tarihçesi

Cumhuriyet döneminde ana dilinin öğretimine yönelik programların ilk mektepler ve orta mektepler halinde iki ayrı grupta ele alındığı görülmüştür. Ana dili öğretiminin ortaokul boyutuna odaklanılan bu çalışmada program tarihçesi kısmında orta mektepler ve ortaokul programları üzerinde durulmuştur. Özellikle 1924, 1927, 1929, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2015 ve 2017 programları bu kısımda incelenmiştir.

1924 Tarihli Orta Mektep Müfredat Programı

Cumhuriyet döneminin ilk programı olma özelliğini taşıyan bu programda ana dili dersleri Türkçe ve Edebiyat adı altında ele alınmıştır (Benzer, 2004; Benzer, 2017). “1924 tarihli bu program, İkinci Heyet-i İlmiye’nin çalışmalarının bir sonucudur” (Benzer, 2004, s.228). Genel amaçlara yer verilmeyen bu programda öğrencilerin birinci sınıfa yönelik edebi bilgileri öğrenerek ikinci sınıfa hazırlık yapmaları, metin üzerine açıklama ve eleştiri çalışmaları yapmaları, Batı edebiyatı konusunda bilgilendirilmeleri, kompozisyon çalışmalarına önem verilmesi üzerinde durulmuştur (Benzer, 2017). Genel bir başvuru kaynağı niteliğinde olan 1924 programında işleyişe detaylı bir şekilde yer verilmemiştir. Bu sebeple “Lise Müfredat Programlarının Esbâb-ı Mucibe Layihası ismindeki görüş yazısında, Türkçe ile ilgili bölümünde öğrencilere okuma zevki aşılama, öğrencinin Türkçe bilgisini tüm alanların karşılıklı etkileşimiyle oluşturmak, çocuk edebiyatı yoluyla öğrenciye sanat hazzı yaşatmak gibi noktalardan söz edilmiştir” (Baş ve Yıldız, 2017, s.363). Okuma başlığı altında öncelikle anlaşılması kolay, sade eserlerin okunması ile başlanarak iki- üç sayfalık makalelerin okunmasına doğru basitten karmaşığa bir yol izlendiği görülmüştür. Yazma derslerinde ise öğretmenin verdiği sınırları belli konular doğrultusunda bir yol takip edilmesi gerektiği belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015). “...yöntem ve teknik konusunda yönlendirici bilgilerin yüzeysel kaldığı çerçeve bir program niteliği taşıyan” (Özbay, 2008, s.55) ve Cumhuriyet döneminin ilk programı olan 1924 programı ile 11 yıldır devam eden altı yıllık ilkokullar yerine beş yıllık ilkokullar getirilmiştir (Benzer, 2004; Benzer, 2017).

1927 Tarihli Orta Mektep Müfredatı

Üç yıl uygulanan 1924 programına ekleme yapılmasıyla güncellenen program, 1927 programı olarak isimlendirilmiştir. “1924 programı, birtakım eksiklikleri ihtiva ettiği düşüncesiyle Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin raporları ve edebiyat öğretmenlerinin teklifleri neticesinde değiştirilmiş, 1927 müfredat programı hazırlamıştır” (Benzer, 2004,

s.236). Ana dili derslerinin Türkçe dersi altında toplandığı bu programda, 1924 programının aksine 1927 programı sadece okumaya değil aynı zamanda yazmaya da önem vermiştir (Benzer, 2004; Benzer, 2017). “1927 Müfredat Programı’nda, öğrencinin okuduğu eserleri inceleyebilmesi için çalışmaların yapılması istenmiş; duygu, düşünce ve hayallerin rahatça yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme alışkanlığının ve Batı klasikleriyle karşılaştırılarak kültürel zenginlik kazandırılması amaçlanmıştır” (Benzer, 2017, s.326). Arap harfleriyle yazılmış son program olma özelliğini taşır.

1929 Tarihli Orta Mektep (I. Devre) Müfredat Programı

1 Kasım 1928 tarihinde Latin harflerinin kabul edilmesinden sonra yayımlanan ilk programdır. Türkçe ve edebiyat programlarının aynı olduğu düşüncesiyle tek program olarak yayımlanan bu programda “öğretim şekillenmesi için yöntem konusunda açıklamalar yapılmış; okuma ve yazma becerilerine yönelik açıklamaların bulunduğu programda ortaokullarda okuma ve yazma derslerinin ayrı olarak işleneceği, liselerde ise okuma ve yazma derslerinin her sınıfta işlenmesi gerektiği açıklanmıştır” (Benzer, 2004, s.241; Benzer, 2017, s.327). 1929 programında ilk defa amaçlar ve ilkeler belirlenmiştir. “Programda yöntem, ilkeler ve amaçlar her ders için ayrı ayrı gösterilmiştir” (Benzer, 2017, s.344). Kapsamlı bir program olan ve “dil ve edebiyat öğretimini bütüncül yaklaşımla ele alan” (Girgin, 2011, s.15) 1929 programı, “öğrencinin sözlü ve yazılı ifadesini geliştirme, okuduğu parçalar üzerinde düşünmesini sağlama, yazı çalışmaları esnasında okunaklı bir yazıyla dilin kurallarına riayet ederek yazmasını; dil derslerinde kültürel, mesleki, milli, sosyal ve ahlaki amaçları barındıran alışkanlıklar kazanmasını sağlama” (Baş ve Yıldız, 2017, s.363) üzerinde durmuştur. Özellikle öğrencinin kendisini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmesi konusuna ayrıntılı bir şekilde değinilmiş; sessiz okumaya odaklanılmıştır. “Programda okumaya önem verilerek öğrencinin okumaya yönlendirilmesi, okuma alışkanlığının kazandırılması şeklinde ifadeler yer almaktadır” (Girgin, 2011, s.16). Programın *Umumi Mülâhazalar* kısmında Türkçe derslerinin bilgi vermekten öte öğrenciye davranış, beceri, alışkanlık kazandırması gerektiği üzerinde durulmuştur (Temizyürek ve Balcı, 2015). Ayrıca programda önceki programlardan farklı olarak örnek yazma konuları da verilmiştir. “1924 programına göre amaçlarını daha net ortaya koyan 1929 programı, genel amaçlarıyla öncelikli hedeflerini; anlatım çalışmaları, okuma alışkanlığı ve zevki kazandırma, edebi zevk anlayışını yükseltme, öğrencilerin seçecekleri mesleklerde başarılı olmaları için onları hazırlama, milli ve ahlaki olumlu değerler kazandırma olarak belirlemiştir” (Özbay, 2008, s.55-56).

1938 Tarihli Ortaokul Programı

“1937 tarihli ortaokul programı, bir yıl denendikten sonra, 1938’de yeni bir program hazırlanmıştır. Hazırlanan bu yeni program 1949 yılına kadar on bir sene uygulamada kalmıştır” (Benzer, 2004, s.244; Benzer, 2017, s.328). “Ana dili dersi, Türkçe ve el yazısı başlıkları altında verilmiştir” (Benzer, 2004, s.246). Başlıca amaçları öğrenciye kendisini hem sözel hem de yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazandırma, öğrencide dinlediği ve okuduğu metinler üzerinde düşünme becerisi oluşturma ve öğrencinin iyi eserlerle karşılaşmasını sağlayarak okuma zevki aşılama olan 1938 programında da yine Türkçe derslerinin bilgi vermenin ötesinde öğrenciye beceri, alışkanlık kazandırmayı amaçlaması gerektiği belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015). 1938 programında ayrıca okuma derslerinde takip edilmesi gereken yöntemlere de yer verilmiştir. Bu şekilde öğrencinin sadece ders kitaplarındaki metinleri değil, öğretmenin verdiği kitapları da okuması, sınıf dışında okuduğu kitaplara yönelik sınıfta açıklamalar yapması, öğrenciyi güzel eserlere ulaştırmada öğretmenin rehber olması, öğrenciye sessiz okuma alışkanlığı kazandırılması hedeflenmiştir. 1938 programını diğer programlardan belirgin bir şekilde ayıran tarafı ise, “1935 yılında Atatürk’ün Türkçenin yeniden incelenip kuralları tespit edilinceye kadar dil bilgisi konularının programdan çıkarılması yönündeki talebi doğrultusunda bu programdan dil bilgisi konularının çıkarılmış olmasıdır” (Özbay, 2008, s.59).

1949 Tarihli Ortaokul Programı

Ana dili derslerinin Türkçe dersi altında toplandığı ve hacim bakımından diğer programlardan daha kapsamlı olan 1949 programı, proje niteliğinde hazırlanmış bir programdır. “Dördüncü Milli Eğitim Şurasında incelendikten sonra uygulamaya konulan bu programda Türkçe derslerinin bir bilim değil, bir sanat dersi niteliğinde ele alınması gerektiği üzerinde durulmuştur” (Benzer, 2004; Benzer, 2017). Ayrıca programda uygulamada kolaylık için okuma, yazma, dil bilgisi, imla gibi ayrı bölümlerde görülen Türkçe dersleri arasında sıkı bir bağlantı bulunduğu ve derslere birbirini tamamlayıcı birer bütün olarak bakılması ve program amaçlarını gerçekleştirmek için başka derslerden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015, s.188; Benzer, 2017). Daha önceki programlarda bağımsız bir ders olan yazı dersi bu programla Türkçe dersi içine dâhil edilirken, dil bilgisi dersi müstakil bir alan olarak ele alınmıştır. “Derslerin amaçlarına, öğretmene uygulamada yol gösterici açıklamalara ve derslere ait konulara yer verilen bu program, Cumhuriyet döneminin pedagojik içeriğe ve ilkelere sahip ortaokul programıdır” (Benzer, 2004, s.253; Benzer, 2017, s.331). Sesli ve sessiz okumaya ayrı bir

başlık altında yer veren program, yazma konularını da sınıf düzeyine göre sınıflandırmıştır. Her öğrenme alanına yönelik amaçlar, kendi başlıkları altında verilmiştir. 1938 programında yer almayan dil bilgisi konuları düzenlenerek 1949 programına konulmuştur. Dil bilgisi öğreniminin konuşma ve yazmayı besleyecek bir nitelikte verilmesi ve dil bilgisi öğreniminin tek başına soyut kurallar şeklinde verilmesinin faydasız olacağı üzerinde de durulmuştur (Temizyürek ve Balcı, 2015). Program, dil bilgisi konusundaki bu eğilimi ile günümüz Türkçe öğretim programlarındaki dil bilgisinin sezdirme amacıyla benzerlik göstermektedir. Özellikle dil bilgisi öğretiminde cümleden yola çıkarak konuların verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur: "...programın dil bilgisi konuları bölümünde sözü edilecek olan konuları da isim, sıfat, zamir, fiil... gibi soyut bilgiler halinde işlenmemesi, onları daima cümle içinde değerlendirilmesi, onlara ait kuralları, cümle içindeki hallerini inceleyerek sezdirilmesi, adlarını bile söz ve cümle içindeki görevlerine göre vermek yolunun daima tercih edilmesi" (Temizyürek ve Balcı, 2015, s.210) gerektiği üzerinde durulmuştur. "Bu program, ana dili öğretimi yönünden o güne dek getirilmiş olan teorik bilgidен çok, beceri kazandırma amaç, konu, etkinlik ve yöntemini, daha belirli olarak saptamıştır" (Benzer, 2004, s.254). "Cumhuriyet döneminde ilköğretim ikinci kademe programları içinde *Yazı* bölümüne yer veren ilk program olan 1949 programı ile uzunca bir süre ara verilen *Yazı* bölümüyle harf inkılabından sonra kaldırılan Hat derslerinin boşluğu doldurulmaya çalışılmıştır" (Özbay, 2008, s.62).

1962 Tarihli Ortaokul Programı

1949 programının aynısı olan bu programda Türkçe derslerinin bilim dersi gibi değil, bir sanat dersi niteliğinde öğretilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Dil bilgisi öğretiminde yöneme yer verilmiştir. Bu programda özellikle dikkat çeken kısım, programın amaçlarını gerçekleştirmek için öğrencinin yazım yanlışlarının sadece Türkçe öğretmeni tarafından düzeltilmemesi, bu tarz uygulamaların her derste yapılması, bu tür görevlerin Türkçe öğretmeniyle sınırlı olmaması, yanlışların anında düzeltilmesinin önemi üzerinde durulmuş olmasıdır (Temizyürek ve Balcı, 2015). 1949 programında olduğu gibi 1962 programında da Türkçe dersine bir bütün olarak bakılması, derslerin işlenişinde çocuğun gelişiminin ön planda tutulması, derslerin bu gelişim doğrultusunda düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. 1949 programında olduğu gibi sesli ve sessiz okuma ayrı başlıklar altında ele alınmış; konuşma, sözle anlatım; yazma ise yazıyla anlatım şeklinde ifade edilmiştir.

1981 Tarihli İlköğretim Programı

“1981 programı, Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan, çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmış öncü bir eğitim programı niteliğindedir” (Benzer, 2004, s.261; Benzer, 2017, s.332). Davranışçı yaklaşım esas alınarak hazırlanmış olan bu programda, “hedef ve davranışlar, davranışçı yaklaşıma uygun olarak hiyerarşik bir şekilde sıralanmıştır” (Özcan, 2017, s.522). 1981 programı, “ilk okuma-yazma, dinleme-izleme, okuma, anlama, anlatım, dil bilgisi ve yazı başlıkları altında hazırlanmıştır” (Benzer, 2004, s.263; Benzer, 2017, s.332; Özcan, 2017, s.525). Program; genel amaçlar, açıklamalar, anlama, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, dil bilgisi, yazı, yöntem, ders süresinde kullanılacak araç gereçler, ölçme ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. “Programda belirlenmiş bulunan hedef davranışların ne kadar sürede kazandırılacağı, her yaş grubuna ne kadar kelime öğretileceği gibi hususlara yer verilmemiştir” (Benzer, 2004, s.270). Öğrencilerin kazandıkları davranışlara somut ölçütler getirerek ölçme değerlendirmeye açıklık kazandıran 1981 programı, yönteme ayrı bir başlık altında değinmiştir. Programın yöntem kısmında programın genel başlıkları ile ilgili davranışların öğrencilere metinler aracılığıyla nasıl kazandırılacağı üzerinde durulmuştur. “1981 programını önceki programlardan ayıran en önemli özelliği; yöntem, araç-gereçler, ölçme ve değerlendirme bölümlerine ayrı başlıklar altında yer verilmiş olmasıdır” (Girgin, 2011, s.19). “Eğitim programı olarak anılan 1981 programı, hedef davranışlar ile konuların bir arada verilmesinden kaynaklı eğitim ve öğretim hedeflerinin karıştırılması, öğretim konularının basitten karmaşığa, kolaydan zora sıralanmamış olması, özellikle dil bilgisi konularının her sınıf düzeyinde kendisini tekrar etmesi...” (Özbay, 2008, s.64) gibi sebeplerden dolayı eleştirilere maruz kalmıştır.

2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı; genel amaçlar, temel beceriler, dil becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanı, becerilere ve dil bilgisine yönelik kazanımlar, etkinlik örnekleri, dil becerilerine yönelik yöntem ve teknikler, ölçme ve değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır (MEB, 2006). “Program, ders işleniş örnekleri, hazırlanmış örnek etkinlikleri, çalışma kâğıtları, ölçme ve değerlendirme için düzenlenmiş tablo ve çizelgelerle 1981 programına göre Türkçe öğretmenlerine daha iyi rehberlik edecek niteliktedir” (Özbay, 2008, s.66). “2004-2005 öğretim yılında pilot uygulamalarına başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2005-2006 öğretim yılından itibaren yurt genelinde yürürlüğe girmiştir” (Özcan, 2017, s.534). 1981 programından farklı bir

felsefenin benimsendiği 2006 programı, öğrencinin kendi aktif çabası sonucu eski bilgilerinin üzerine yeni bilgileri koymasını ve bu bilgileri günlük hayatına aktarabilmesini hedeflemiştir. “Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın temel amaçlarını oluşturmaktadır” (MEB, 2006, s.2). “Dil ve zihinsel becerilerini geliştirmiş, düşünen, anlayan, araştıran, sorgulayan, bilgiyi kullanan, yeni bilgiler üreten ve kendini her alanda geliştiren bireyler yetiştirmeyi amaçlayan” (Güneş, 2013, s.52) yapılandırıcı yaklaşımda öğrenme, “mevcut durumdaki etkinliklerden oluşan ve yaşam boyu ilerleyen bir süreçtir” (Göçer, 2018, s.37). Yeni eğitim anlayışı ile birlikte, ders sürecinde kullanılan ders materyallerinde de değişiklik olmuştur. Önceleri sadece ders kitabının kullanıldığı öğrenme-öğretme sürecinde, 2006 yılı itibarıyla metinleri içeren ders kitabı, etkinlikleri içeren çalışma kitabı ve öğretmene yol gösteren öğretmen kılavuz kitabı olmak üzere toplam üç farklı kitap kullanılmaya başlanmıştır. “Öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve esnek bir öğretim sürecini esas alan program; eleştirel düşünme, problem çözme, bilimsel araştırma, yaratıcı düşünme, girişimcilik, iletişim, bilgi teknolojilerini kullanma ve Türkçeyi güzel kullanma becerisi olmak üzere toplam sekiz ortak beceriye odaklanmıştır” (Benzer, 2017, s.334; MEB, 2006, s.5). Yapılandırıcı yaklaşımın benimsendiği bu programda “öğrenme sürecinde öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme ön plana çıkmıştır (MEB, 2006, s.13). Tematik bir anlayışa sahip olan bu program, öğrenci merkezli bir eğitimin savunucusudur. 2006 yılından itibaren bütün Türkiye’de uygulanmaya başlayan program, öğrencinin kendi öğrenmelerini gerçekleştirirken, öğretmen, öğrencinin ön bilgilerini harekete geçirmede ve yeni bilgileri yapılandırmasında “öğrenciyi yönlendirmekte, ona yardımcı olmakta ve öğrencinin kendini geliştirmesinde ona yol gösteren bir rehber olmaktadır” (MEB, 2006).

2015 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, ilkököl ve ortaokölü kapsayan bütünleşik bir programdır. Bu programın, önceki programdan en önemli farkı dil becerilerinin okuma, yazma ve sözlü iletişim başlıkları altında verilmesi, programda etkinlik örnekleri, örnek ölçme araçları, yöntem ve teknikler gibi kısımların yer almamasıdır (MEB, 2015b). Dil

becerilerinden dinleme ve konuşma birlikte ele alınarak sözlü iletişim başlığı altında toplanmıştır.

“Kazanımların gelişim düzeylerine göre aşamalı bir şekilde verildiği program; öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup bütün kazanımlar sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde tasarlanmıştır” (Benzer, 2017, s.338). Ayrıca bu programda basılı materyaller dışında elektronik ortamlar üzerinde de durulduğu dikkat çekmektedir. Programın diğer bir farkı da 2006 programında yer alan dil bilgisi öğrenme alanının bu programda diğer öğrenme alanları içine aşamalı olarak yerleştirilmiş olmasıdır.

2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)

2017 yılında basılan Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2015 yılında çıkan taslak program gibi bütünleşik, hem ilkokul hem de ortaokulu içeren bir yapıdadır. Türkçe dersine ait kazanımlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri altında 1. sınıftan 8.sınıfa doğru hiyerarşik bir düzen içerisinde verilmiştir. 2017 yılında basılmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programı, “...öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır” (MEB, 2017, s.10). “Dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul edilen” (MEB, 2017, s.10) Türkçe dersi öğretim programı; giriş, programın uygulanması ve programın yapısı kısımlarından oluşmaktadır. Giriş kısmında öğretim programının temel felsefesi, temel beceriler, değerler eğitimi, öğretim programında ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve rehberlik kısımlarına yer verilmiştir. Programın uygulanması bölümünde Türkçe dersi öğretim programının genel amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve programın uygulanmasında dikkat edilecek hususlara yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan “Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı” bölümünde, öğrenme ve öğretme sürecinin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Dört temel dil becerisinin birbirinden ayrı tutulmadığı dil öğretiminde tek bir yöntem ve tekniğe bağlı kalmak yerine çeşitli yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi gerektiğine değinilmiştir. İlkokul düzeyinde ilk okuma yazma çalışmalarının ses temelli bir şekilde ele alındığı, öğrencilere verilecek seslerin gruplanmış

ve sıralanmış olduğu dikkat çekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında, dil becerilerinin yanı sıra öğrencilerin edinmesi gereken temel beceriler üzerinde de durulmuştur. Bu programdaki becerilerin 2006 programında yer alan becerilerden farklı olduğu, becerilerin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi esas alınarak hazırlandığı dikkat çekmektedir. Bunlar; *ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade* şeklinde sıralanmıştır” (MEB, 2017, s.5).

2.4. Japon eğitim sistemine bakış

2.4.1. Japon eğitim sistemi tarihi

Ekim 2019 itibariyle yaklaşık 126 milyon nüfusu (www.e-stat.go.jp) olan ve “bir parlamenter hükümetle anayasal monarşi düzeni koruyan, yaklaşık 3900 adadan ve şehirlere, köylere bölünmüş 47 vilayetten oluşan ve başkenti Tokyo olan” (Nuffic, 2015), Japonya, dağlık bir ada ülkesi olması, tarıma elverişli topraklarının ve doğal kaynaklarının az olması, tufan ve depremlerin sonucunda ortaya çıkan kıtlıklar (OECD, 2010b; OECD, 2012) sebebiyle kendisini kalkındıracak olanın eğitim olduğunu bildiğinden, eğitime çok önem vermiş ve eğitimle ilgili gelişmeleri yakından takip etmiştir. Japon eğitim sistemi; *Tokugawa Döneminde Eğitim, Meiji Döneminde Eğitim ve Günümüz Japonya’ında Eğitim* başlıkları altında ele alınmıştır.

2.4.1.1. Tokugawa döneminde eğitim (Meiji Restorasyonu öncesi dönem)

Tokugawa (1603- 1868) döneminden günümüze kadar eğitimle ilgili birçok karar alınıp uygulamaya konulduğu görülmüştür. Çünkü “Japon liderleri için eğitim, azami derecede bir hayata iştirak edecek genç beyinlerin geliştirilmesinden daha ziyade, güçlü bir devletin kurulmasına yardımcı olacak, teknik bakımdan uzman vatandaşların eğitilmesi ve yetiştirilmesi anlamına geliyordu” (Cihan, 2006, s.89). Japon tarihçiler, ülkelerinde modern hayatın başlangıcı olarak her zaman 1868’deki 250 yıllık Tokugawa feodal rejimini sona erdiren imparatorluk değişikliğini öne sürmüşlerdir. Tarihçilerin aksine Japon eğitimciler ise tam anlamıyla bir eğitim planı olan “*Gakusei*” (Temel Eğitim Yasası)’nin 1872’de yayımlanmasını, modern eğitimin başlangıcı olarak kabul etmişlerdir. Gakusei, yeni Eğitim Bakanlığı tarafından halk eğitim sistemi olarak tasarlandığından ilk ulusal eğitim planı olarak kabul edilmiştir (Nemoto, 1999; Duke, 2009). Temel Eğitim Yasası’nın ilanından sonra, “eğitimle ilgili kanuni düzenlemeler, yönetmelikler, eğitim bütçesi ve enformasyona

dayalı birimlerden müteşekkil yapılar bir sistem anlayışı doğrultusunda uygulamaya konulmuştur” (Ekinci, 2010, s.33). Japonya her ne kadar yüzlerce yıl bir feodalizmin içinde yaşamış olsa da 1872 yılına kadar da Japon halkı belli bir okuryazarlık seviyesine ulaşmıştır. Çünkü “Tokugawa zamanında da küçümsenmeyecek bir okul teşkilatlanmasına sahip olan Japonya, 50.000'den fazla okulda verilen eğitim ile genel olarak % 35’lik bir okullaşma düzeyine ulaşmıştı ki bu, o zamanki dünya ölçüleri içinde bile oldukça yüksek bir düzeydi” (Ergün, 1985, s.97). Tokugawa döneminden önce savaşçı bir kültüre sahip olan Japonya’da en yüksek statüye sahip olan samuraylar, 250 yıllık barış dönemi içerisinde kılıçlarını kalemlemlerle değiştirerek ülkeyi yöneten bürokratlar olmuşlardır. Tokugawa döneminin başlangıcı olan 1603 yılında Samuraylar için her bölge tarafından yönetilen resmi eğitim sistemine ek olarak, yerel topluluklarda halk için abaküs kullanarak okuma, yazma ve aritmetik gibi temel konuların yaygın öğretim uygulamaları; çiftçiler, köylüler, tüccarlar ve esnaflar tarafından desteklenen tapınak ilkokulu anlamına da gelen Terakoyalarda yapılmış ve bu da sonraki yıllarda hızlı modernleşmeyi mümkün kılmıştır (Uçar ve Uçar, 2004; OECD, 2012). Dış dünyadan büyük ölçüde izole olan Japonya 1850’ye gelindiğinde, en az dörtte biri okuryazar olan bir nüfusa sahipti ve bu durum, Japonya’yı teknoloji ve finans alanında Avrupalıların gerisinde kalmasına rağmen, Avrupa ile eşit düzeye getiriyordu (OECD, 2010b; OECD, 2012). Tokugawa döneminde Japonya’ya gelen Avrupalıların adada Hristiyanlığı yaydıkları görülmüştür. Hristiyanlığın yayılması ile köy-halk cumhuriyetleri kurulmuş ve bu da 30 yıl süren iç savaşlara sebep olmuştur (Lauwerys ve diğerleri, 1979). Bu iç karışıklıklar, Japonların kendilerini dış dünyaya kapamalarına sebep olmuştur. Bu dönemde ne başka ülkelerden gelenlere ne de yurt dışına çıkmak isteyenlere izin verilmiştir. “Hristiyan misyonerleri sınır dışı ederek dinin yayılışını durdurmuş, dış ticareti denetime almış, halkın yabancılarla ilişki kurmasını yasaklamış” (Güvenç, 2010, s.71) olan ve 1640 yılında sınırlarını kapayan Japonya’nın teknolojisi 1600’lü yıllarda kalmıştır. Kapalı kaldığı süre boyunca toplumsal bir gelişme yaşayan Japonya, teknoloji bakımından Avrupa ve Amerika’nın gerisinde kalmış olmasına rağmen, “halkın ulaştığı yüksek düzeydeki kültürel olgunluk, okuryazarlık oranlarını dünya standartlarına göre yüksek bir hale getirmiştir” (IFIC ve JICA, 2004). Dış dünyayı dışlama politikasını benimseyerek, yabancı ülkelerle ticareti ve teması tamamen yasaklayan, Avrupa ve Amerika’nın ticari ilişki kurma isteğini reddeden Japon shogunlar (başbakan), Meiji’nin başa geçmesiyle yönetimdeki etkilerini yitirmişlerdir (Lauwerys ve diğerleri, 1979).

2.4.1.2. Meiji döneminde eğitim (Meiji Restorasyonu sonrası dönem)

Batı ülkelerini model alarak Japonya’da modern bir eğitim anlayışının yaygınlaşması, 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren, yaklaşık 250 yıllık tecrit politikasının sona erip Japonya’nın kapılarını Batı’ya açmasıyla gerçekleşmiştir. Nispeten geç bir tarih olmasına rağmen, Japonya’nın içinde bulunduğu sosyo-kültürel ve çevresel hazırbulunuşluk eğitimin kısa sürede gelişmesini sağlamıştır (Okano, 1983; IFIC ve JICA, 2004). Modern Japonya ve modern eğitim anlayışlarının yaygınlaştığı 1868- 1912 yılları arasını kapsayan Meiji dönemi, Japonya’yı modern hale getirmek amacıyla yapılan 1868 Meiji Restorasyonu ile başlar. Meiji Restorasyonu’nun temelinde İmparator Mutsuhito’nun ülkesini Batı örneğine göre biçimlendirme isteği vardır (Büyükbay, 2013). Japonya’da 1868’deki Meiji Restorasyonundan sonraki tüm periyod boyunca, Batı teknolojisine yetişmek üzere sürekli gayret sarf edilmiş olduğundan, ayrıca eğitim-öğretimde de öğrencilere sürekli Japonya’nın ekonomik durumu, uluslararası ilişkileri ve çevresi anlatıldığından bütün halk teknolojinin önemini kavramıştır (Cihan, 2006). Japonya, modern bir ulus devlet yapmak için hızla hareket etmiş; evrensel, zorunlu eğitime karar vermiş ve eski rejimi zedelediğine inandıkları eğitim sistemindeki katı sınıf ayrımlarını ortadan kaldırmıştır. Japonya’nın her vatandaşının iyi bir şekilde eğitilmesine ihtiyacı vardı. Bu nedenle, Japon eğitiminde öğrencilerin yeteneklerine veya sosyal sınıfa göre takip edilmesi veya ayrılması durumu sona ermiştir (IFIC ve JICA, 2004; OECD, 2010b; OECD, 2012). “Modern eğitim sistemi uygulamalarının ilk örneklerinin görüldüğü” (Ekinci, 2010, s.33) Meiji döneminin başlamasından sonra, 1871’de Eğitim Bakanlığı kurulmuş, bütün okullar bakanlığa bağlanarak Bakan, bütün milletin eğitiminden sorumlu tutulduğu gibi Japon eğitim sisteminde yetişen bireyler de devlete, aileye ve topluma karşı sorumlu tutulmuştur (Ergün, 1985). 1871’de kurulan Eğitim Bakanlığı, 1886’da İlkokul Düzeni, Ortaokul Düzeni, İmparatorluk Üniversite Düzeni ve kapsamlı bir okul sistemini oluşturan Normal Okul Düzeni’ni yayınlamıştır (Nemoto, 1999). Eğitim Bakanlığının kurulması, uluslararası bir eğitimin başlangıcı olmuştur. Bu süreçle birlikte birçok okul inşa edilmiş ve çok sayıda öğretmen yetiştirilmeye başlanmıştır. 1868’deki Meiji Restorasyonu’ndan sonra, Japon hükümeti, daha önceki Edo (Tokugawa) döneminden beri mevcut olan çeşitli okullara dayanarak ve batı ülkelerinin eğitim sistemlerine atıf yaparak okul sistemini kurmaya karar vermiştir. Hükümet gerekli materyalleri toplayarak sistemin hazırlanması için hazırlıklara başlamış ve eğitime yeni bakış açıları, yeni okullar, yeni öğretim yöntemleri ve profesyonel bir şekilde öğretmen yetiştirme sürecini getirecek olan eğitim sistemini

Ağustos 1872’de ilan etmiştir (Numano, 2011; Sarkar Arani, Fukaya ve Lassegard, 2010). 1872’de Gakusei’nin (Temel Eğitim Yasası) çıkarılmasıyla kültürel devrim kıvılcımı ateşlenmiş, neredeyse bütünüyle batı eğitim ve düşünce kalıpları üzerine tasarlanan Birinci Ulusal Eğitim Planı uygulanmaya konulmuştur. İkinci Eğitim Planı, 1873’te, üçüncüsü ise 1880 yılında uygulanmaya başlanmıştır (Duke, 2009). İlköğretim, ortaöğretim ve üniversiteden oluşan üç basamaklı eğitim modeli için Amerika model olarak alınırken, merkezi okul yönetimi sistemi ve okul bölgeleri sistemi için Fransa model alınmıştır (IFIC ve JICA, 2004). Bu süreçteki en zorlayıcı durum, teknolojik ve bilimsel anlamda Batı takip edilirken, ulusal egemenliğin ve doğu geleneklerinin korunmaya çalışılması olmuştur (Duke, 2009). Gakusei’nin amacı, ilk kez ülke çapında modern bir okul sistemi kurmak olduğundan, teknoloji ve kültür açısından Batılı devletlere yetişmek için yükseköğretimin geliştirilmesine vurgu yapılmıştır (OECD, 2012). 1877 yılında, Japonya’da ilk modern üniversitenin kurulması, Japon eğitiminde yükseköğretim düzeyinde bir kilometre taşı olarak tarihe geçmiştir (Duke, 2009). 1880’lerde Meiji hükümetinin başka ülkelerde yapılan uygulamaları almasıyla ilgili bir tepki oluşmuştur. Bu tepki, Japon olma özünün kaybolmasından duyulan endişeden kaynaklanmıştır. Bu korkuları yok etmek için 1890 yılında yayımlanan eğitimle ilgili İmparatorluk Bildirgesi’nde Japon değerlerinin önceliği vurgulanmıştır. Bu bildirmede, Konfüçyüsçü sadakat erdemleri, kişinin büyüklerine saygı duyması, diğer aile üyeleriyle, eşiyle ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin önemi vurgulanarak, okuyuculara alçakgönüllü ve ölçülü olmanın, anayasa ve kanunlara uymanın önemi ve kendini tam anlamıyla eğitime yükümlülüğü hatırlatılmıştır (IFIC ve JICA, 2004; OECD, 2010b; OECD, 2012). 1886 yılında ilk eğitim bakanı Mori Arinori, daha önce var olan üç düzeyli eğitim sistemi yerine ilkokul, ortaokul, ilkokul öğretmenlerini yetiştiren normal okul ve imparatorluk üniversite düzeylerini içeren dördü bir düzen getirmiştir ve bu düzen, İkinci Dünya Savaşı’na kadar devam etmiştir (Cramer ve Browne, 1965, çev. 1977; IFIC ve JICA, 2004). Eğitimin temel amaçlarından birinin sosyal geçmişe bakılmaksızın her çocuk için bir halk eğitiminin sağlanması olan Meiji dönemi genel olarak incelendiğinde okullaşma oranı artmış olmasına rağmen öngörülen hedeflere ulaşılamamıştır. 1908 yılında 6 yıllık zorunlu eğitim, % 97 katılımı başarıya ulaşmıştır (Ergün, 1985; Duke, 2009; Güven, 2010; OECD, 2012). “45 yıllık Meiji periyodu (1868-1912), Japonların araştırma yaptığı, ödünç aldığı ve benimsemek üzere seçtikleri Batı medeniyetinin unsurlarını tedricen özümseme devresi olarak kabul edilebilir” (Cihan, 2006, s.112). “Japon eğitiminde Taisho döneminde (1912), okula devam açısından kadınlarla erkekler eşitlenmeye; Showa döneminde (1926 sonrası) öğretimin diğer

kademelerindeki okullaşmalar arttırılmaya başlamıştır” (Ergün, 1985, s.98). 1937’de çıkan Sino- Japon savaşıyla birlikte Japonya’da askeri eğitim önem kazanmış ve bu alana odaklanılmıştır (IFIC ve JICA, 2004). Eğitimle ilgili İmparatorluk Bildirgesi’nin yayımlanmasından 50 yıl sonra dahi, İkinci Dünya Savaşı’na kadar olan süreçte bu bildirgenin Japon eğitimi ve toplumu üzerindeki etkileri devam etmiştir (IFIC ve JICA, 2004). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra, Amerikan işgali altındaki Japonya, dokuz yıllık eğitimi zorunlu hale getirmiş ve ihtiyacı olan öğrencilere maddi yardım yapmış ve her lise mezununun üniversiteye giriş sınavlarına girmesini sağlamıştır. Ayrıca eğitim sistemi, “Amerikan eğitim sisteminden referans alınarak 6 yıl ilkokul, 3 yıl ortaokul, 3 yıl lise ve 4 yıl üniversite olarak düzenlenmiştir” (Okano, 1983; Cooke, 2005; Ekinci, 2010; Nuffic, 2015; Kanemune, Shirai ve Tani, 2017; Abe, 2018). Bu uygulamaya geçildikten sonra ilkokul çağındaki tüm çocukların % 99,8’i okula kayıt yaptırmıştır. “6 yıl ilkokul ve 3 yıl ortaokuldan oluşan zorunlu eğitimden sonra öğrencilerin % 98’i liseye, % 50’si ise üniversiteye devam etmiştir” (Kanemune et. al, 2017). “Sistem olarak da 1947’ye kadar 6+5+3+3=17 olan okul şeması, 1947’den sonra 6+3+3+4 sekline sokulmuştur” (Ergün, 1985, s.98). Savaş öncesi dönemde sadece altı yıllık ilköğretim zorunluymken, savaş sonrası üç yıllık ortaokullar da 1947’de kurularak dokuz yıllık eğitim zorunlu hale gelmiştir (Numano, 2012). İşgal sonrası eğitim sisteminin bu yeni hali, Japonya’daki özel durumlara göre düzenlenmiş ve iyice oturtulmuştur (Kahyaoğlu, 2015). İkinci Dünya Savaşı yenilgisinden sonra, Japonya’da savaşçı ruhu cesaretlendirecek Japon Tarihi, Coğrafya ve Ahlak derslerinin öğretimi askıya alınarak bu şekilde hazırlanmış kitaplar da piyasadan geri çekilmiştir (Cramer ve Browne, 1965, çev. 1977; IFIC ve JICA, 2004). Japonya, üniversitelerin gelişmesi açısından da çok hızlı bir yükselme göstermiştir. “Meiji döneminde 1877’de Tokyo, 1897’de Kyoto üniversiteleri kurularak, 1978 yılında üniversite sayılarının 431’e ulaştığı bir sistemin ilk adımları atılmıştır” (Ergün, 1985). Ayrıca eğitim reformlarının çekirdeğini oluşturan ve eğitim üzerine İmparatorluk Bildirgesi’nin yerini alan 1947 yılı Temel Eğitim Yasası ve Okul Eğitimi Yasası, okul öncesi eğitimden üniversiteye kadar dokuz yılı (ilköğretimde altı, ortaöğretimde üç) ücretsiz olmak üzere daha basit ve daha eşit bir okul sistemi sağlayan “*karakter oluşturma*” eğitim hedefi ile oluşturulmuştur (OECD, 2012). Yine 1947 yılında müfredat programları, Eğitim Bakanının danışma organı olan Müfredat Konseyi ile görüşmeler sonucunda oluşturulmuştur (Numano, 2012). 1949’da ilkokul öğretmeni yetiştiren bütün Normal Okullar kapatılarak ulusal üniversitelerde 45 adet eğitim fakültesi kurulmuştur (IFIC ve JICA, 2004). 1951 yılında ders kitaplarının ücretsiz dağıtımı kısmen başlatılmıştır. Savaş sonrası reformların

acil ihtiyaçları için hazırlanan Taslak Müfredat Programı tamamen gözden geçirilip değiştirilerek uygulanmıştır. 1952’de önemli eğitim politikalarını gözden geçiren ve tartışan bir danışma kuruluşu olan Merkez Eğitim Konseyi kurulmuş ve toplanmıştır. 1954’te zorunlu eğitimi tamamlayan öğrencilerin yarısından fazlası ortaokula başlamıştır. 1955’te liseden mezun olan on kişiden biri niversiteye ya da koleje devam etmiştir (OECD, 2012).

1956 yılında 1966 yılına kadar okulların ğretim yöntemlerini ve fiziksel koşullarını iyileştirmek için gerekli verileri elde etmek amacıyla her yıl 6. ve 9. sınıflar için ülke çapında bir değerlendirme anketi başlatılmış ve gerçekleştirilmiştir. 1958’de ğretim Programı revize edilmiş, yenilenen programda Ahlak Eğitimi için özel bir zaman dilimi eklenerek 1961’den itibaren uygulanmıştır (IFIC ve JICA, 2004; OECD, 2012). Ahlak ve karakter eğitiminin önemli bir yere sahip olduğu Japonya’da eğitim-ğretim sürecinde karakterin oluşturulması, geliştirilmesi ve tamamlanması da hedeflenmektedir (Cihan, 2006). 1959’da aşırı kalabalık sınıf problemini çözmek amacıyla sınıf başına 50 ğrenci sınıflandırması getirilmiştir. 1960’lardan itibaren Japonya’da yükseköğrenime ve mesleki eğitime odaklanıldığı görülmüştür (IFIC ve JICA, 2004). 1963’te zorunlu öğrenimin devam ettiği süreçte ders kitaplarının ücretsiz olması kanunu yayınlanmıştır. 1964’te Birinci Uluslararası Matematik alışması (FIMS), Uluslararası Eğitim Derneği (IEA) tarafından 12 ülkede gerçekleştirilmiştir. 8. sınıf öğrencileri, katılan 12 ülke arasında ikinci sırada yer almıştır. (IFIC ve JICA, 2004; OECD, 2012). 1964’te Eğitim Yasası’nın güncellenmesinin ardından iki yıllık yüksekokulların kalıcı hale getirilmesi kararlaştırılmıştır (IFIC ve JICA, 2004; Güvenç, 2010). 1968’de Müfredat Programı güncellenmiş ve 1971’den itibaren uygulanmıştır. 1971’de Merkez Eğitim Konseyi, sonraki yıllarda pek çok reform üzerinde uzun süreli etkileri olan okul eğitimine ilişkin kapsamlı bir politika nerisi yapmıştır. Bu politikalar arasında yer alan ğretmen maaşları konusu, 1974’te gündeme gelerek ğretmen maaşlarına zam yapılmıştır (OECD, 2012). Üç kez değişikliğe uğrayan maaşlar, sonunda % 30 artarak memurlar içinde en yüksek maaş konumuna gelmiştir (IFIC ve JICA, 2004). Gerçekleşen diğer politikalar ise 1980’de müfredat programının bir revizyonu, gelecekteki ğretim personeli yerleştirme planları, erken çocukluk eğitimine erişimi artırma planı, zihinsel engelli, fiziksel engelli ve sağlık engelli öğrenciler için zorunlu eğitim konusunda uzmanlaşmış kolejlerin kurulması ve tam olarak uygulamaya yönelik bir plan bulunmaktadır. 1977’de müfredat programı gözden geçirilerek değiştirilmiş ve 1980’den itibaren uygulanmıştır (OECD, 2012). 1978’de

Japonya'daki değişen koşullar, yeni bir eğitim reformunu gerekli kılmıştır. Bu reformla yaşam boyu öğrenme, bireysellik, yaratıcılık gibi kavramlar üzerinde durulmuştur (Oshiro, 2008). Temel konuları dikkatlice seçilerek ve ders saatleri azaltılarak, öğrencilerin daha az yorucu ve tatmin edici bir okul hayatında yetiştirilmesi amaçlanmıştır. 1979'da okul zorbalığının (Ijime) artmasıyla ilgili raporlara yanıt olarak Japonya Eğitim, Kùltür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT), okul zorbalığı üzerine bir çalışma grubu toplamış ve bu sorunu çözmek için Eğitim Bakanından bir bildirim ve bir açıklama yayınlamıştır (OECD, 2012). 1984 yılında doğrudan Başbakanın yetkisiyle Ulusal Eğitim Reformu Konseyi (NCER) başlatılarak medyada sıkça gündeme gelen eğitim sorunları, özellikle okul zorbalığına maruz kalıp okulu bırakmak isteyen öğrencilerin durumu masaya yatırılmıştır. 3 yıl boyunca varlığını sürdüren bu konsey, dört farklı rapor oluşturmuştur (IFIC ve JICA, 2004). 1985'te Eğitim Bakanlığının yaptığı ankete göre, ilkokul öğrencilerinin % 16,5'i ve ortaokul öğrencilerinin % 44,5'i özel dersanelere (Juku) gitmiştir. Dersanelere gitme sebebi olarak iyi okullara girmek için çok fazla rekabet ve ebeveynlerin resmi devlet okullarına güvenmemeleri gösterilmiştir. Bu durumu düzeltmek isteyen Japonya Eğitim, Kùltür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT), dersanelerin öğrencilerin sağlıklı gelişimi üzerindeki zararlı etkileri olacağından endişe duyduğu için özel bir çalışma grubu düzenleyerek bu durumun eğitim kurullarınca ve diğer paydaşlarca 1987'de nasıl daha iyi ele alınacağına dair bildirimler yayınlamıştır" (OECD, 2012).

2.4.1.3. Günümüz Japonya'sında eğitim

Bugünkü Japon Eğitim Sistemi'nin temel yapısı ve prensipleri 1947'de kabul edilen Temel Eğitim Kanunu ve Okul Eğitim Kanunu ile belirlenmiştir (Uçar ve Uçar, 2004, s.5). 1989 yılında müfredat programı değiştirilip 1992'de uygulamaya konulduğunda, nihai amacı, yaşam boyu öğrenmenin ve 21. yüzyılın zorluklarına hazırlıklı bağımsız ve çok yönlü bireylerin yetiştirilmesinin temelini atmaktır. Bu amaçla, örneğin, 1. ve 2. sınıflar için doğrudan deneyim yoluyla öğrenme ve evre için tutumları geliştirmek adına sosyal bilgiler ve fen bilgisi yerine '*yaşam evre çalışmaları*' adı verilen sebze yetiştirmek gibi konuları içeren yeni bir ders oluşturulmuştur (OECD, 2012). 1990'ların gelişiyle, Merkez Eğitim Konseyi, Müfredat Konseyi, Eğitim Personeli Eğitim Konseyi dâhil olmak üzere çeşitli uzman kuruluşlar tarafından bir inceleme süreci sonunda, eğitim reformu somut bir şekle bürünmüştür. 1991 yılında, Üniversitelerin Kurulmasına İlişkin Standartlar yenilenerek üniversite müfredatının temel ilkeleri özetlenmiştir (IFIC ve JICA, 2004).

1993 yılından itibaren, Japonya’da eğitimin yerelleştirilmesi konusunda önemli adımlar atılmış; valilikler, belediyeler ve okulların rolleri yeniden tanımlanarak yeni ortaklıklar kurulması gerekli görülmüştür (MOE, 1998a; MOE, 1998b). Bu tarihten itibaren Japonya’da ulusal eğitim, valilik (il) ve belediye sorumluluğuna geçmiştir (Wieczorek, 2008). Son düzenlemelerle valiliklere daha fazla güç verilmiştir. Okul Eğitim Kanunu ile birlikte, bu kanunun uygulama yönetmeliklerine ve müfredatın ulusal standartlarına uygun olarak okullar, her okulun ve her toplumun gerçek koşullarını ve okulun zihinsel ve fiziksel gelişim aşamasını dikkate alarak kendi müfredatlarını düzenleme yetkisine ulaşmıştır (Komatsu, 2002).

Modern dönem Japon eğitiminin en büyük sorunlarından biri okuldaki akran zorbalığıdır. Öyle ki bu zorbalık, birçok öğrencinin okulu bırakmasına, bir kısmının da intiharına sebep olmaktadır. Japonya’da, öğrencilerin % 17’si ayda en az birkaç kez zorbalığa maruz kaldığını (OECD ortalaması: % 23) ve % 3’ten azı eşyalarının götürüldüğünü veya yok edildiğini bildirmiştir (OECD ortalaması: % 6,6) (OECD, 2019a). Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) okulda devam eden bu zorbalıkla ilgili birçok çalışma yapmıştır. “1994’te okul zorbalığı vakalarının sayısı azalmış gibi görünse de, okul zorbalığıyla ilgili MEXT çalışma grubu, zorbalık sebebiyle bir öğrencinin intihar etmesi sonucu tepki olarak halka acil bir açıklama yapmıştır. MEXT bu konuda kapsamlı bir anket gerçekleştirmiş ve okul zorbalığının daha iyi ele alınması için eğitim kurullarına bildiriler yayınlamıştır. 1996 yılında ise Japon eğitiminde farklı bir adım atılarak “21. Yüzyıl Perspektifinde Japon Eğitimi Modeli”, eğitimin ana hedefi olarak “Yaşama Sevinci” temelli eğitim ön plana çıkmıştır. Bu yüzyıl, hızla değişen bir toplumda sorunları ortaya çıkarma, öğrenme ve bağımsız hareket etme, düşünme ve yargılama yeteneğini besleyerek zengin insanlığı ve fiziksel sağlığı teşvik etmek anlamına geliyordu” (OECD, 2012; Tsuneyoshi, 2020). Merkez Eğitim Konseyi, toplumda şeffaflıktan uzak yaşamak zorunda olan çocukların, sorunlarını kendi kendilerine belirleme, kendi önceliklerine göre çalışma, kendileri için düşünme, bağımsız hareket edebilme, sorunlarını doğrudan çözebilme gibi becerilere, zengin insanlık duygusu, kendini kontrol etme yeteneği, başkalarıyla işbirliği yapma istekliliği, değerli şeylere karşı duyarlı olma gibi birtakım özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir (IFIC ve JICA, 2004). *Ikiru Chikara* veya *Yaşama Sevinci* olarak adlandırılan bu yeni felsefe; temel yeterlilikleri, bağımsız düşünme ve problem çözme becerilerini vurgulamaktadır. Bu reformun önemli bir parçası, öğrencilerin çok yönlü bir kişilik geliştirmelerine ve Japonya’nın değişen ekonomisinde ve toplumunda ihtiyaç

duyulan bilişsel ve bilişsel olmayan yetkinliklerin gelişimini teşvik etmelerine olanak tanıyacak koşulları oluşturmaktır. Güçlü akademik kapasite, çok yönlü bir ruh ve sağlıklı bir beden uyumunu vurgulayan *Yaşama Sevinci*, Japonların daha önce tekdüzelik, özgünlük ve tepeden yön verme konusundaki katı ısrarına karşı bir tepkidir. Amaçları; okul müfredatının yoğunluğunu azaltmak, ezberden ve test hazırlığından uzaklaşmak, daha geniş ilgi alanlarına, kariyer perspektiflerine ve yeterlilik seviyelerine hitap etmek için alternatifleri artırmak ve yenilikçi pedagojiyi desteklemektir (MEXT, 2008c; OECD, 2010b; OECD, 2012). *Yaşama Sevinci* dışında Japonca müfredat programının önemli bir bileşeni de *tokkatsu* adı verilen ve müfredat dışı bir alanı oluşturan yaparak öğrenme temelli, uygulamalı ve deneyimsel etkinliklerdir. *Tokkatsu* daha çok işbirlikli bir öğrenme ortamında deneyimleyerek öğrenmeyi, yani birlikte yaparak öğrenmeyi amaçlar. Okul dışında da gerçekleşebilen bu etkinliklere, araştırmacının gözleminden yola çıkarak bir örnek vermek gerekirse, yabancı dil öğrenimine yönelik öğrencilerin turistik yapılara götürülerek yabancı dillerini sınıf dışı ortamda birebir uygulama ve deneyimleyerek geliştirmeleri adına oradaki turistlerle konuşmalarının istendiği gözlemlenmiştir. Bu uygulamayı gerçekleştirirken de öğrencilerin birlikte hareket ettiği, öğretmenlerinin ise onları uzaktan izlediği görülmüştür. Öğrencilerdeki içsel motivasyonu artıran, birlikte bir şeyler yaparak öğrenmelerini sağlayan *tokkatsu* içerisinde yukarıdaki örnekte de değinildiği gibi müze gezileri, müzik, temizlik, spor aktiviteleri, sınıf içi tartışmalar gibi çeşitli etkinlikler bulunmaktadır. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin özerk bir şekilde karar vermelerini ve etkinliklerin kendileri için ne anlam ifade ettiğini tartışmalarını beraberinde getirir (Tsuneyoshi, 2020). Bunları gerçekleştirebilmek için de okul, aile ve toplumun birbirine bağlı bir bütün olarak düşünülmesi gerektiği vurgulanmıştır (IFIC ve JICA, 2004). Ayrıca öğrencilerin, dersler bittikten sonra okul binasını temizledikleri, öğle yemeklerini kendilerinin servis ettiği, öğretmenleri tarafından herhangi bir görev için çaba sarf etmeleri konusunda teşvik edildikleri çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Cooke, 2005; Ekinci, 2010). 1998’de müfredat programı yenilenmiş ve yerelleşme öğretim programlarına yansımış; müfredat programlarının okul eğitimi için minimum standardı oluşturduğu, okulun takdirine bağlı olarak her okulun öğrencilere ek içerik öğretebileceği belirtilmiştir. Aynı zamanda 1998 program güncellemesi sonucu okul haftasının beş güne düşürülmesiyle birlikte azaltılmış ders saatleri ile dikkatlice seçilmiş temel konuları öğrenerek öğrencilerin *Yaşama Sevincini* besleme ve yaratıcı düşünceleri, kendi kendilerine öğrenmeleri ve öz farkındalığı artırma amaçlanmıştır; ana dallar için karışık müfredat programlarına vurgu yapılarak öğrencilerin bireysel farklılıkları, ihtiyaçları,

yetenekleri, ahlak gelişimleri, hayat becerileri ve sosyal sorumlulukları dikkate alınmıştır. Yeni ulusal müfredat standardı, anaokullarında 2000 yılından, ilkokul ve ortaokullarda 2002 yılından ve liselerde 2003 yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (MOE, 1998a; MOE, 1998b; Komatsu, 2002; Sarkar Arani, 2008; OECD, 2012). Bunun üzerine öğrencilerin bireyselliğini geliştirebilmek için seçmeli ders sayısının artırılması, ahlaki eğitimin güçlendirilmesi ve ilkokul 6. sınıfların 1015 saatlik derslerinin 945 saate, ortaokul 3. sınıf derslerinin ise 1050 saatten 980 saate azaltılması kararı alınmıştır (Komatsu, 2002; IFIC ve JICA, 2004). 1999'da MEXT, çocuklarını disiplinle ilgili konularda evde yetiştirmede ebeveynlere yardımcı olmak için *Evde Eğitim El Kitapları* dağıtmaya başlamıştır. 2000'de Ulusal Eğitim Reformu Komisyonu, 21. yüzyılda öğrencilerin yaratıcılığını teşvik etmek amacıyla eğitimdeki temel konuları tartışmak için kurulmuştur. 2001'de PISA 2000 sonuçları açıklanmış ve Japon öğrenciler matematik ve bilimde en iyi performans gösterenlerden biriyken ve okumada en iyi performans gösterenlerin yanında yer almıştır. (OECD, 2012).

1998 yılı müfredat programı tam 5 günlük bir okul haftası boyunca uygulanmıştır. 2003'te müfredat programı kısmen değiştirilmiş ve uygulamaya konmuştur (OECD, 2012). Müfredat programının asgari bir gereklilik olduğu ve hızlı öğrenenler için ileri müfredatın geliştirilebileceği vurgulanmıştır. Tüm çocukların ortak bir eğitim deneyiminden faydalanması gerekliliğine ve farklı eğitim türlerinin ayrımcı bir nitelik taşıyacağına inanan Japon eğitim sistemi için tüm çocuklara ortak bir eğitim sağlama fikrinin, farklı çocuklara farklı eğitim verme fikrine dönüşmesi, devrim niteliğinde bir karar olmuştur. 2004'te PISA 2003 sonuçları açıklanmış ve Japon öğrenciler, matematik ve bilimde en iyi performans gösterenlerden biri olmaya devam ederken, okuma konusunda yaklaşık OECD ortalamasında kalmıştır. 2005'te PISA 2003 sonuçlarına tepki olarak MEXT, eğitim kurullarını ve okulları bakanlık, eğitim kurulları ve okullar düzeyinde temel hedefler belirleyerek ve öğretmen kalitesini artırmak için öğretim yöntemlerine ilişkin bir belge sağlayarak PISA tipi okuma becerilerini geliştirmeye teşvik etmiştir (Komatsu, 2002; OECD, 2012). Ayrıca Şubat 2005'te, Eğitim Bakanı, 2008 için planlanan, Temel Eğitim Yasası ve Okul Eğitim Yasasındaki eğitim hedeflerine ulaşmayı, hayatta kalma yeteneği felsefesini paylaşmanın yanı sıra temel becerilerde ustalaşmayı, düşünme, yargılama, ifade etme yeteneğini geliştirmeyi, öğrenme için motivasyonu artırmayı, öğrenme alışkanlıklarını benimsemeyi, fiziksel ve zihinsel sağlığı geliştirmeyi amaçlayan yeni müfredat programının gözden geçirilmesini istemiştir (Tasaki, 2017).

2006'da 21. yüzyıla uygun bir eğitim sistemini yeniden inşa etmek için, Eğitimin Yeniden İnşa Edilmesi Konseyi, 2007 yılındakiler de dahil olmak üzere daha sonraki yıllarda müfredat programının veya reformların bir sonraki revizyonu için girdi sağlamak üzere Başbakan tarafından kurulmuştur (OECD, 2012). İkinci Dünya Savaşı'ndan bu yana sekizinci örneği olan mevcut müfredat programı, ilk olarak 2009'da kademeli olarak ilkokullarda tanıtılmış ve 2011'den beri tam olarak uygulanmıştır. Ortaokullarda uygulanması ise 2012 yılında tamamlanmıştır (Tasaki, 2017; Numano, 2011). 2011 yılında özel eğitim kaynaklarına olan bağımlılığı azaltmak amacıyla ilkokul ve ortaokullardaki ders saatleri artırılmıştır (OECD, 2015). Temel bilgi ve becerileri öğrenmeyi ve yaratıcı düşünceyi, iyi karar verme becerilerini ve kendini ifade etmeyi beslemeyi amaçlayarak konu içerikleri geliştirilmiştir. Ayrıca ilk kez 5. ve 6. sınıflar için bir yabancı dil dersi başlatılmıştır. Japonya'nın müfredat programı son kez 2018'de yenilenmiştir. PISA 2015'te okuma becerisi alanındaki puanların düşmesi üzerine okuduğunu anlama üzerine düşülerek cümleleri ve grafikleri anlama, kelime dağarcığını güçlendirme ve okuma etkinliklerini geliştirme becerisi vurgulanmıştır. 2018'de ilkokullarla başlayan müfredat programının yenilenmesi, 2019'da ortaokullarda, 2020'de ise liselerde uygulamaya konulmuştur (Tasaki, 2017).

Temel Eğitim Yasası'na göre, eğitimin amacı, insan haklarına saygılı, barış yanlısı, gerçekçi, kendine güvenen, zihinsel ve fiziksel olarak sağlıklı, bireysel hak ve değerlere saygılı, bilinçli, çalışkan, sorumluluk sahibi, demokratik ve açık fikirli bireyler yetiştirmektir (Telci, 2013). “Ortaokulun amacı, ilkokul eğitimi esas alınarak, zihin ve beden gelişimine göre zorunlu eğitim olarak yürütülen olağan eğitimi sağlamaktır” (MEXT, 2010, s.VI).

Eğitim-öğretim yılının 1 Nisan'da başladığı Japon eğitim sisteminde, eğitim-öğretim Nisan- Temmuz ortası, Eylül – Aralık sonu ve Ocak- Mart sonu olmak üzere toplam üç dönemde yapılmakta ve bu da 31 Mart'ta sona ermektedir (Cooke, 2005; Wiecezorek, 2008; Kırıl ve Kırıl, 2009; Güvenç, 2010; Ekinci, 2010; Nuffic, 2015; Kanemune et. al, 2017; Abe, 2018). Zorunlu eğitimin 9 yıl olduğu Japonya'da ilk 6 yıl shogakko olarak adlandırılan ve 6 yaşını dolduran her çocuğun başladığı ilkokul, ardından gelen 3 yıl ise chugakko olarak adlandırılan ve 12 yaşındakilerin başladığı ortaokul kısmını oluşturmaktadır (Nemoto, 1999; Uçar ve Uçar, 2004; Kırıl ve Kırıl, 2009). Geçmişte cumartesi günleri de yarım gün eğitim yapılan ve yılda 240 gün okula gidilen Japonya'da, 1995 yılında her ayın son cumartesi günü de tatile eklenmiştir (Nemoto, 1999). 2002'den

itibaren ise öğrenciler sadece haftanın beş günü okula gitmekte ve cumartesi günleri de isteğe bağlı akademik veya ders dışı etkinlikleri takip etmek için *yutori kyoiku* (telaşsız eğitim) olarak bilinen eğitimlere katılmaktadırlar (Wieczorek, 2008). “Tam gün eğitimin yapıldığı ve derslerin 45 dakika olduğu Japonya’da ilkokulda Japonca öğrenmeye 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda haftalık sekizer saat, 5. ve 6. sınıflarda ise haftalık altışar saat zaman ayırdıkları dikkat çekmektedir” (Kıral ve Kıral, 2009, s.60). Okul yılı yasal olarak minimum 210 gündür ancak çoğu yerel okul kurulu, okul festivalleri, atletik buluşmalar ve akademik olmayan eğitim amaçlı törenler, özellikle de işbirliğini ve okul ruhunu teşvik eden uygulamalarla bu süreye yaklaşık otuz gün daha eklenir (Wieczorek, 2008). 1. sınıfta çocuklar 48 karakter ve birkaç Çin karakteri okuma ve yazmayı öğrenmekte; sonraki yıllarda ise her yıl yaklaşık 200 karakter öğrenmektedirler. 9 yıl olan zorunlu eğitim sonrasında çocuklar yaklaşık olarak 2000 karakteri kullanmaktadırlar. Öğrenilen bu karakter sayısı, öğrencileri gazete okuma yetkinliğine ulaştırmaktadır. “Kısacası Japonya’da çocuklar zamanlarının dörtte birini Japon dilini iyi öğrenmek ve iyi kullanmak için harcamaktadırlar” (Özen ve diğerleri, 1996’dan aktaran Kıral ve Kıral, 2009, s.60). 2011’de 1. sınıflar için standart sınıf mevcudu 40’tan 35’e düşürülmüş, böylece öğrenme performansını iyileştirmek ve ilkokula sorunsuz bir geçiş sağlamak için titiz, bireysel hedefli öğretim sağlanmıştır (OECD, 2012). Zorunlu eğitim sürecine dahil olan ilkokul ve ortaokul sürecinde “Japonya’daki kurallar, altı ve on beş yaş arasındaki tüm öğrencilerin ilkokul ve ortaokulda ya da görme, işitme engelli veya diğer engellere dair okullarda kendi fiziksel ve zihinsel gelişimlerine uygun genel eğitim almalarını gerektirmektedir” (Nemoto, 1999). 9 yıllık zorunlu eğitimden sonra liselere giriş sınavıyla öğrenciler, 3 yıllık lise hayatına başlamakta ve üç yılın sonunda üniversite sınavlarına hazırlanmaktadırlar. Üniversite tercihlerinde ise öğrencilerin karşısında altı yıllık tıp ve eczacılık fakülteleri, dört yıllık normal üniversiteler, iki yıllık yüksekokullar ve beş yıllık teknoloji üniversiteleri çıkmaktadır (OECD, 2012; Kanamune et.al, 2017).

İlkokulda öğrenciler temel olarak Japon dili, aritmetik, fen, sosyal çalışmalar, müzik, resim ve el sanatları, ev ekonomisi ve beden eğitimi derslerini alırken, ortaokulda ise yine ilkokul ile benzer olarak Japon dili, matematik, fen, sosyal çalışmalar ve ilkokuldan farklı olarak İngiliz dili öğrenmektedirler. Ayrıca ortaokul müfredatında Teknoloji ve Ev Ekonomisi kapsamında bilgisayar okuryazarlığı ve teknolojiye temel robot programlara dersleri de bulunmaktadır (Kanamune et. al, 2017). “İlk ve ortaokullarda okutulacak olan dersler ve her ders için zorunlu yıllık ders saati sayısı Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Okul

Eğitim Kanununun Uygulanmasını Düzenleyen Tüzük'te açıklanmaktadır” (Demirel, 2000'den aktaran Telci, 2013, s.369). Ders kitapları konusunda Türkiye ile benzerlik gösteren Japonya'da ders kitaplarının Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanması gerekmektedir. “Bakanlık kendi kitaplarını yayınlamak yerine, özel şirketlerin hazırladığı ve Bakanlık tarafından programa uygunluk ve sunulabilirlik açısından incelenerek onaylanan kitapların yayınlanmasına izin vermeyi tercih etmektedir” (Cooke, 2005; Trelfa, 1998'den aktaran Telci, 2013, s.377). Eğitim Bakanlığının incelemesinden sonra, kitaplar onay alırsa okullarda okutulmaktadır. “Onay verilen kitap sayısı sınıf düzeyine göre değişmekle birlikte ilköğretim düzeyindeki temel dersler için altı ve daha çok şirketin yayın yapmasına izin verilirken, lisedeki bazı dersler için daha az sayıda kitap yayınlanmaktadır” (Trelfa, 1998'den aktaran Telci, 2013, s.377).

Önce Fransız, sonrasında ise ABD eğitim sistemlerini alıp kendilerine uyarlayan ancak bu süreçte kendi ruhlarını ve düzenlerini kaybetmeyen Japonlar dünyadaki en hızlı, en yaygın okullaşma sürecini de gerçekleştirmişlerdir (Güvenç, 2010).

2.4.2. Japonca ile ilgili genel bilgiler

2.4.2.1. Japoncanın ses özellikleri

Japoncada en küçük ses birimi hecedir. Yazı sistemi heceler üzerine oluşturulmuş olan Japoncada beş tane ünlü harf (a, e, i, o, u) ve hece olmadan tek başına ünsüz olarak var olan üç tane ünsüz harf vardır. Örneğin, *ん* harfin karşılığı /n/ sesi olarak verilir (Umemoto, 2012).

“Haku olarak adlandırılan, ünlü, ünsüz+ünlü, özel ses birim olmak üzere üç yapıdan oluşan Japoncada beş temel ünlü, ünsüz+ünlü 95 birim vardır” (Yavuz, 2006, s.8). “Japoncanın sesleri, genellikle, kullanım sırasında ses düşmesine uğramadığı sürece, ünlü veya ünsüz ve ünlü ile oluşur” (Umemoto, 2005, s.133; Umemoto, 2012, s.30). Her bir sesin bir heceyi oluşturduğu Japoncada çok fazla sesteş kelime olduğundan hecelerin okunma süresi (uzunluğu) ve vurgu büyük bir öneme sahiptir.

2.4.2.2. Japonca yazı sistemi

Japonca yazı sistemi, üç farklı alfabeden oluşmakta ve yazı “yukardan aşağıya, sağdan sola doğru okunmaktadır” (Yavuz, 2006, s.17). Bu üç farklı alfabe; Kanji, Katakana ve Hiragana'dır. Alfabenin temelinde Kanji vardır. “Çin yazı karakterlerinden oluşan, 6. yüzyıldan itibaren aristokrat sınıfı arasında yayılan, Japoncanın en eski kaynakları olan

Nihonshoki, Manyooshuu ve Kojiki (8.yüzyıl) gibi eserlerin düzenlendiği Kanji yazı sisteminin M.S. 3. yüzyılda Japon adalarına girmeye başladığı tahmin edilmektedir” (Akabay, 2006, s.13). “Japonca yazı sisteminin esasını Kanji adı verilen karakterler oluşturmaktadır” (Yıldırım ve Atila, 2016, s.639). Bir tür hiyeroglif olan Kanji yazı sistemi zamanla fikir ve kavram simgelerine (idiyogram) dönüşmüştür (Güvenç, 2010, s.28). “9. yüzyılda Hiragana ve Katakana gibi Japoncaya özgü yazı sistemleri geliştirilmişse de bunlar Kanjinin işlevini tamamlar nitelikte olmuş; Kanji, tarih boyunca Japoncanın yazım sisteminin en önemli unsurlarından biri olma özelliğini korumuştur” (Akabay, 2006, s.13). Çince de kullanılan Kanji karakterinin sayısı 60 bini aşarken, Japoncada bu kadar Kanji kullanılmamaktadır. Özellikle “İkinci Dünya Savaşından sonra karakterlerin hem sayısını azaltmak hem de şeklini kolaylaştırmak için Japon Hükümeti pek çok reform yaparak 1946’da bilinmesi gerekli karakterleri, Toyo Kanji adıyla 1850 karakter çerçevesinde sınırlandırmıştır” (Yavuz, 2006, s.22). Bilinmesi gereken Kanji sayısı gittikçe artan bir tablo çizerek “1948’de 6 yıllık zorunlu eğitim için 881 karaktere, 1977’de 6 yıllık zorunlu eğitim için 996 karaktere, 1989’da 1006’ya ulaşmıştır” (Yavuz, 2006, s.22-23). Günümüzde ise Japoncada “kullanılan Kanji sayısı 2000 civarında karakterle sınırlandırılmıştır” (Akabay, 2006, s.13). Bu sınırlandırma, en son 2011 yılında Kültür Bakanlığına bağlı Denetim Kurulu tarafından yapılmıştır. Bu kurul tarafından yayımlanan *Daimi Kullanımlı Kanji Tablosunda* toplam 2136 Kanji bulunmaktadır. Gazetelerde, dergilerde bu listeye dahil olan Kanjiler kullanılmaktadır. Ortaokul son sınıfa gelmiş bir öğrenci bu Kanjilerin yazılışını ve okunuşunu öğrenmiş olur (Umemoto, 2012). Japoncada Kanjinin yanı sıra Hiragana ve Katakana alfabeleri de kullanılmaktadır. “Heian döneminde ortaya çıkmış olan ve başlangıçta kadınlar tarafından kullanıldığı için *onnade* (onna: kadın) olarak da adlandırılan” (Yavuz, 2006, s.6) *Hiragana* “...genellikle asıl Japonca kelimeler ve ekler için kullanılan Japon alfabesidir” (Umemoto, 2012). “...ilk dönemlerde özellikle Japon şiiri, hikâye ve günlük gibi edebi türlerde kullanılan, Meiji döneminde (1868- 1912) ise bağımsız bir yazım sistemi olarak resmi yazılarda da yer almaya başlayan Hiragana, günümüz Japonya’sında çoğu ad, eylem, ön ad Çince karakterlerde, ön adların çekimleri, ekler ve zamanlarda kullanılmaktadır” (Yavuz, 2006, s.14). 46 ses ve moradan oluşup bir mora alfabesi olan ve Hiraganaya göre daha köşeli karakterleri olan (Yavuz, 2006) Katakana ise genellikle “yabancı kelimeler için kullanılan Japon alfabesidir” (Umemoto, 2005, s.132). Kısaca *kana* olarak da adlandırılan Hiragana ve Katakana “bir çeşit alfabedir ve yalnızca sesleri ifade eder” (Umemoto, 2005, s.133; Umemoto, 2012, s.30) ve bu alfabelerde “yer alan sesler aynıdır fakat işaretleri farklıdır” (Yıldırım ve Atila, 2016,

s.639). “Her iki yazım biçimi de başlangıçta 50 karakterden oluşmasına karşın günümüzde 46 temel karakterden oluşur” (Yavuz, 2006, s.14). “Kanjiyi bu iki yazı sisteminden ayıran en önemli özelliği; şekil, ses ve anlam değeri olmak üzere üç ögeyi bir arada barındıran bir yazım sistemi olmasıdır” (Akabay, 2006, s.13). Ayrıca hecelerden oluşan Katakana ve Hiragana’da tek başına bir hece anlam ifade etmemesine rağmen, her bir Kanjinin kendine özgü bir anlamı vardır. Her bir Kanji bir anlama karşılık gelmektedir. Ayrıca “Kanjilerin iki farklı okunuşu vardır. Bunlara *on* ve *kun* isimleri verilmiştir. “Bunlardan *on* okunuşu, Çincedeki orijinal okunuşunun Japoncanın sesbilimsel yapısına göre biçimlenmiş telaffuzu iken, karakterlerin anlamına karşılık gelen kavramların Japonca olarak telaffuz edilmesine ise *kun* okunuşu adı verilmektedir” (Akabay, 2006, s.12). Her bir karakterin bir anlama sahip olduğu kanjilerden bir örnek vermek gerekirse:

“Anlamı ‘büyük’ olan karakter ‘大’ insanın kollarını ve ayaklarını açıp en büyük kapsam alanına yayıldığı şeklini motife alarak yapılmıştır. İnsan anlamını taşıyan ‘人’ karakteri de bacaklarını açıp ayakta duran insan motifinden yapılmıştır. ‘大’ karakteri, günümüzdeki Japoncada ‘dai’, ‘oo-’ gibi okunur. ‘人’ karakteri ise ‘jin’, ‘nin’, ‘hito’ olarak okunur. İki harfin birleşimi olan ‘大人’ ise ‘otona’ şeklinde okunur ve reşit olan insan anlamına gelir” (Umemoto, 2012, s.34).

Bu örnekten anlaşıldığı üzere her Kanji bir anlam taşımakta olup yan yana gelerek farklı anlamlar oluşturabilir. Çünkü “Çin yazısında tek bir ses, yazılış biçimine göre birçok farklı anlama gelir” (Yavuz, 2006, s.17). “Japon yazı sisteminde, anlam değerine sahip ideogramlar (Kanji: Çin karakterleri) ve ses değerine sahip fonogramlar (Hiragana ve Katakana heceleri) aynı sistem içerisinde yer almaktadır ” (Akabay, 2006, s.11) ve bunların hepsi bir cümlede ya da bir kelime grubunda aynı anda kullanılabilir.

2.5. Türk ve Japon eğitim sistemlerinin karşılaştırılması

Japon ve Türk eğitiminin tarihçesi incelendiğinde, her iki milletin de eğitim açısından dönüm noktalarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Japonya, modern yaşamın başlangıcı sayılan 1868 Meiji Restorasyonu’na kadar kendisini dış dünyaya ve gelişmelerine kapatmışken, bu dönemde Osmanlı Batı’yı örnek alarak birçok yenilik yapmıştır. Tanzimat ve Islahat dönemlerini geride bırakan Osmanlı, Japonya’nın aksine bu dönemde dış dünyanın etkilerine çok açıktır. Osmanlı’da 1868 yılına kadar Batı eğitim

modelleri örnek alınarak birçok okul açılmış, üniversiteler kurulmuş, öğretmen okulları açılmıştır. Eğitim açısından bu denli hareketli bir dönem yaşayan Osmanlı'nın karşısında Japonya dış dünyaya kendisini tamamen kapatarak olanı biteni izlemiş ve toplumsal anlamda büyük bir gelişme yaşamıştır. Teknoloji bakımından geride kalmış olmasına rağmen, yollar yaparak şehirlerarası ticareti geliştirmiş, 1850 yılına kadar da orta sınıfa yönelik okullar inşa etmiştir (Lauwerys ve diğerleri, 1979; Güvenç, 2010). Dış dünyanın etkilerinden uzak da olsa Japonya eğitim anlamında kendini geliştirmeye devam etmiştir.

Japonya'da modern eğitimin başlangıcı, 1872 yılı Gakusei (Temel Eğitim Yasası) ilanı ile başlamışken (Memoto, 1999; Duke, 2009), Türk eğitiminde modern eğitime yönelik görüşler, Cumhuriyet'in kurulmasından çok önce duyulmaya başlanmıştır. Eğitimdeki reformlara yönelik ilk görüşlerin askeri alanda olduğu bilinmektedir. II. Mahmut, Yeniçeri Ocağı'nı 1826'da yeni tip bir ordu ile değiştirdiğinde, mühendislik, tıp ve askerlik alanında da yeni bir eğitim modeli ihtiyacı doğmuştur. Osmanlı, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (1869) ile Türk tarihindeki modern milli okul sisteminin kurumsal tanımlamasını yapmıştır (Stone, 1973). Emrullah Efendi'nin halk eğitimi için hazırladığı, yeni fikirler içeren bu Nizamname, "temel düzeyde okuryazarlık ve din bilgisine ek olarak köy ekonomisi, milli coğrafya, dünya tarihi ve genel bilim/fen derslerini de içeren yedi yıllık zorunlu bir eğitimi önermiştir" (Stone, 1973). Osmanlı'da modern eğitimin başlangıcı kabul edilen bu Nizamname ile Japonya'da modern eğitimin başlangıcı kabul edilen Gakusei isimli eğitim planı arasında kronolojik açıdan büyük bir farkın olmadığı dikkat çekmiştir. Her iki devletin birbirine yakın zamanlarda modern eğitimi başlattığı, modern eğitim öncesinde ise Osmanlı'nın uygulamalı olarak Batı'dan bazı yenilikleri alırken, Japonya'nın ise bu süreci izleyerek ve kendi içindeki eğitimin geliştirilmesine odaklanarak geçirdiği görülmektedir.

Türk eğitiminde önemli bir yere sahip olan Eğitim Bakanlığı 1857 yılında kurulmuşken, Japonya'da ise 1871 yılında kurulmuştur. Her iki devlet için de eğitim tarihinin önemli bir basamağı olan bakanlıkların kurulması, Osmanlı'da Japonya'dan daha önce gerçekleşmiştir. Ancak eğitim alanındaki yeniliklerin Osmanlı'da daha önce yaşanmasına rağmen, Japonya'da eğitim-öğretim zorunlu olduktan sonra 1908 yılında eğitim-öğretime katılımda % 97 oranında bir başarı sağlanırken (Okano, 1983; Ergün, 1985; OECD, 2012), Türkiye'de ise 1944 yılında eğitim-öğretime katılım % 35 oranında kalmıştır (Akyüz, 2013). Türkiye'de eğitim-öğretime katılımın bu denli az olmasının altında, eğitime yeterli önemin verilmemiş olması, kız çocuklarının okula gönderilmek istenmemesi, maddi imkânsızlıklardan dolayı iş zamanı geldiğinde köylü çocuklarının okulu bırakıp işe

gitmeleri gibi sebepler yatmaktadır. “Türkiye’deki eğitimde modernleşmeye yönelik ilk düzenleme ve geliştirme çalışmaları, Japonya ile hemen hemen aynı döneme denk gelmesine karşın; Türkiye ile Japonya’nın eğitim sistemi karşılaştırıldığında, Türk eğitim sisteminin birçok açıdan geri olduğu görülmektedir”(Uçar ve Uçar, 2004, s.17).

Her iki ülkenin de benzer bir ilkokul sistemi ile eğitime başladığı görülmüştür. Osmanlı’da ilkokul düzeyindeki eğitim ile ilgilenen kurumlar sıbyan mektepleridir. Hemen her köy ve mahallede bulunan, amacı din ve ahlak eğitimi vermek olan sıbyan mektepleri, devlet kontrolünden uzak, vakıfların desteklediği kuruluşlar olmuştur” (Kodaman, 1988). Japonya’da ise Tokugawa döneminde yaygın olan tapınak ilkokulu anlamına gelen terakoyalar bulunmaktaydı. Bu okullar da tıpkı sıbyan mekteplerinde olduğu gibi devlet desteğinden uzak, esnafların, tüccarların, çiftçilerin desteklediği kuruluşlardı.

Günümüzde ise Türkiye’de 12 yıllık zorunlu bir eğitim söz konusuysa, Japonya’da ise 9 yıllık zorunlu eğitim vardır. Türkiye’de zorunlu eğitim sistemi 4+4+4 şeklinde ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde uygulanırken, Japonya’da ise 6+3 ilkokul ve ortaokul şeklinde uygulanmaktadır (Nemoto, 1999; Uçar ve Uçar, 2004; Kırıl ve Kırıl, 2009; MEB, 2012; Numano, 2011).

Eğitim-öğretim yılının 1 Nisan’da başladığı Japon eğitim sisteminde, eğitim-öğretim Nisan- Temmuz ortası, Eylül – Aralık sonu ve Ocak- Mart sonu olmak üzere toplam üç dönemde yapılırken (Wieczorek, 2008; Kırıl ve Kırıl, 2009; Kanemune et. al, 2017; Abe, 2018), Türkiye’de ise Eylül-Aralık sonu ve Şubat- Haziran sonu olmak üzere iki ana dönemde yapılmaktadır. Cumartesiler tatil edilmeden önce toplam 240 gün okula giden Japonlar, cumartesi günleri tatil olduktan sonra minimum 210 gün okula gitmektedirler (Nemoto, 1999; Wieczorek, 2008). Türkiye’de ise aktif eğitim-öğretim süresi 180 gündür (Uçar ve Uçar, 2004). 40 günlük yaz tatili, iki haftalık kış tatili ve iki haftalık bahar tatili olmak üzere yılda üç kere tatil yapan Japonya’nın (Sato, 2004; Numano, 2011) aksine Türkiye eğitim-öğretimi iki dönem şeklinde gerçekleştirmesine rağmen, 3 aylık bir yaz tatili, 2 haftalık sömestr tatili ve her iki dönemde de birer hafta olacak şekilde yılda dört kere tatil yapmaktadır.

Her iki ülkenin eğitim amaçları incelendiğinde, bireyin kültürlenmesinden, fiziksel ve ruhsal anlamda sağlıklı bireyler olmasına; ahlaki bütünlükten, milli ve manevi değerlerine sahip çıkmasına kadar genişleyen bir yelpazenin varlığı söz konusudur. Japon eğitiminin amaçları incelendiğinde, geniş kapsamlı bilgi ve kültür edinme, zengin bir duyarlılık ve

ahlak duygusu geliştirme ve sağlıklı bir bedene sahip olma, bireylerin yeteneklerinin geliştirilmesi, özerklik ve bağımsızlık ruhunun teşvik edilmesi, adalete ve sorumluluğa, karşılıklı saygı ve işbirliğine, kadın erkek eşitliğine ve yurttaşlık ruhuna değer veren bir tavır teşvik etme, yaşama ve doğaya saygılı bir tutum geliştirmek ve çevrenin korunmasına katkıda bulunma, geleneklerine ve kültürel özelliklerine saygı duyan, onları besleyen ülkeyi ve bölgeyi seven, diğer ülkelere saygı duyan bir tavır besleme ve dünya barışına ve uluslararası toplumun gelişimine katkıda bulunma (MEXT, 2006) gibi maddelerin ağırlık kazandığı görülmüştür. Türk eğitiminde ise en alt basamaktan en üst basamağa doğru ilerleyen hiyerarşik bir amaçlar sıralaması oluşturulmuştur. Türk eğitiminde, “okul öncesi eğitimi tamamlayan çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda gelişimini destekleme, ilkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlama; ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlama; liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlama” (MEB, 2018, s.3) gibi ifadeler yer almaktadır. Her iki eğitim sisteminde de eğitimin amaçları ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır. Ancak Japon eğitiminin amaçları incelendiğinde doğaya, başka yaşamlara, milletlere saygılı ve duyarlı olma, çevrenin korunması ve dünya barışına katkıda bulunma gibi ifadelerin daha fazla yer aldığı görülmektedir. Bu durum da Japonya’nın eğitim anlayışında eğitimin bireyde karakter oluşturma süreci olduğu iddiasını kanıtlar niteliktedir. Ayrıca karakter oluşturmaya verilen önemi de gözler önüne sermektedir.

Her iki ülkenin yabancı dil öğrenme sürecinde alt sınırın ilkokullar olduğu görülmektedir. Japonya’da ilk defa 2011 yılında 5. ve 6. sınıf düzeylerinde yabancı dil dersleri verilirken (OECD, 2012, Numano, 2011), Türkiye’de ise 2006 yılında yabancı dil dersleri 4. sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır (Solak, 2013).

Türkiye’de bütün okullar, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı iken, Japonya’da ise Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT) bağlı okulların yanı sıra, valilik ve belediyeler bünyesinde de okullar bulunmaktadır (Wieczorek, 2008).

Japonya’da ve Türkiye’de sınav sistemi ile bir üst eğitim kademesine geçiş yapma liselerle birlikte başlamakta ve üniversitelerde de devam etmektedir. Üniversitelere giriş için yapılan sınavlarda Japonya ve Türkiye arasındaki tek fark, Japonya’da iki aşamalı bir sınavın yapıyor olmasıdır. “Birinci sınav ülke genelinde, ikinci sınav ise her üniversitenin kendi özel koşullarına göre yapılmaktadır” (Uçar ve Uçar, 2004, s.13).

Japonya, eğitim tarihi boyunca üç farklı alfabe kullanmıştır ve hala bu üç alfabeyi etkin bir şekilde günlük hayatta ve eğitimde kullanmaya devam etmektedir. Bu alfabelerden ilki, Japonların, Çinlilerden almış oldukları, günümüzde öğrenilmesi gereken sayının yaklaşık 2000 ile sınırlı tutulduğu, bir resim yazısı olan Kanji’dir. Kanji, sağdan sola ve yukarıdan aşağıya doğru yazılan bir alfabedir. Bu alfabe dışında Japonya’da hecelerden oluşan ve tek başına bir anlam taşımayan Hiragana ve Katakana isimli iki alfabe daha kullanılmaktadır. Bu alfabeler, eklerin ve kelimelerin yazımında kullanılırlar ve bir araya gelerek anlamlı parçalar oluştururlar. Katakana özellikle yabancı kelimelerin yazılmasında tercih edilen bir alfabeyken, Hiragana ise günümüz Japonya’sında çoğu ad, eylem, ön ad Çince karakterlerde, ön adların çekimleri, ekler ve zamanlarda kullanılmaktadır. Katakana ile yazılan kelimelerin Japonca olmadığı bilinmektedir. Japon yazı sisteminde bir cümle içinde bütün bu alfabelerin kullanıldığını görmek mümkündür (Yavuz, 2006; Akbay, 2006; Yıldırım ve Atila, 2006, Umemoto, 2006, Umemoto, 2012). Türkler ise tarih boyunca birçok alfabe kullanmışlardır. Göçebe bir toplum olan ve çok fazla yer değiştiren, “gittikleri yerlerde birçok kültür merkezi meydana getiren Türkler, değişik dönem ve çevrelerde Köktürk, Soğd, Uygur, Mani, Brahmi, Tibet, Süryani, Arap, Grek, Ermeni, İbrani, Rum, İslav, Latin ve Kiril alfabelerini kullanmışlardır” (Ergin, 2002, s.XXVII; Güzel, 2017, s.25). 1928 yılından itibaren ise Latin alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. Farklı alfabe kullanımlarıyla farklı kültürler içerisine girmiş olan Türklerin aksine Japonlar, 3. yüzyılda Kanji, 9. yüzyılda ise Hiragana ve Katakana kullanmaya başlamışlardır (Yavuz, 2006; Akbay, 2006). Kullandıkları alfabeye oluşturdukları yazılı metinlerin tarihi çok eskiye dayanmaktadır. Türklerin ilk kullandığı alfabe ise Göktürk alfabesidir (Güzel, 2017; Ergin, 2002). İlk örneklerinin Yenisey kitabelerinde, sonrasında ise Göktürk Kitabelerinde görüldüğü Göktürk alfabesi, 4’ü sesli, 34’ü sessiz toplam 38 harften oluşan bir alfabedir

(Ergin, 2002). Göktürk alfabesi de tıpkı Japon yazı sisteminde olduğu gibi harfler bitişmeden ve sağdan sola, yukarıdan aşağıya doğru yazılır.

Okullarda yemeklerin öğrenciler tarafından servis edildiği, sınıf temizliğinin de öğrenciler tarafından yapıldığı (Sato, 2004; Numano, 2011; Numano, 2012) Japonya’da eğitim, okulla başlayıp okulla biten bir süreçten ziyade yaşama yayılmış bir olgu, okul ise öğrencilerin sadece birtakım bilgi ve becerileri kazanacakları yer olmaktan çok sorumluluk aldıkları, kendi kendilerine yetebilmenin temelini oluşturdukları kurumdur. Bu sebeple eğitim öğretim sürecinde karakter eğitime, ruh eğitime ve 1996 yılından itibaren eğitimin merkezine alınan *Yaşam Sevincine* vurgu yapılmıştır. Japonlarda eğitim sürecinde, çocuğun karakterinin oluşması, gelişmesi ve tamamlanması çok önemli bir yere sahiptir. Karakter tamamlamasının sonuçlarından biri de ruh eğitimidir. “Japonlarda *kokoro* olarak adlandırılan, Türkçede kalp, gönül gibi anlamlara gelen bu eğitime göre, temel eğitimin amacı, öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmaktan ziyade öğrencide gönül zenginliği oluşturmaktır” (Cihan, 2006) ve öğrencide gönül zenginliği oluşturmak, zihin-beden ve ruhsal bütünlüğü sağlamak, öğrencinin gelişiminin ve öğrenim sürecinin nihai hedefidir (Sato, 2004). Bütün bunların sonucunda 1996 yılında ortaya atılan *Yaşama Sevinci* felsefesinin amacı, okul müfredatının yoğunluğunu azaltıp ezberden ve test hazırlığından uzaklaşarak daha geniş ilgi alanlarına, kariyer perspektiflerine ve yeterlilik seviyelerine hitap etmek için yenilikçi pedagojiyi destekleyerek (OECD, 2012) öğrencilerde bağımsız düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktır. Türkiye’de de ideal eğitimle oluşturulmak istenen kendi kendine yeten, araştıran, düşünen, sorgulayan, ulaştığı bilgilerde seçici olabilen bireyler yetiştirmektir. Ancak Japon eğitimindeki gibi özellikle eğitimin manevi kısmına, ruhsal doygunluğa odaklanma Türk eğitiminde görülmemektedir.

2.6. İlgili araştırmalar

Karşılaştırmalı eğitimle alakalı birçok çalışma yapılmış ve halen daha da yapılmaktadır. Özellikle 2000 yılında uygulanmaya başlayan PISA ile birlikte oluşturulan başarı sıralamasıyla ülkelerin kendilerini değerlendirmelerine olanak tanınmıştır. PISA, PIRLS, TIMSS gibi uluslararası sınavlar sonucunda ülkeler, kendilerinden daha yüksek bir sıralamaya sahip olan diğer ülkelerin eğitim sistemlerini, politikalarını, uygulamalarını, yöntemlerini merak etmişler ve kendi eğitim sistemlerini daha iyi bir seviyeye taşıyabilmek için başarılı ülkelerin eğitimlerini araştırmışlardır. Hem farklı disiplin alanlarında hem de ana dili öğretiminde bu tür çalışmalara son yıllarda çok fazla rastlanmaktadır. Bu alanda yapılan çalışmalardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Sefer (2015)'in yapmış olduğu yüksek lisans tezinde 2006, 2009 ve 2012 PISA'da (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) okuma becerileri alanında dereceye giren Çin Hong-Kong, Finlandiya, Kore ve Singapur'un ana dili öğretim programları Türkiye'nin ana dili öğretim programı ile karşılaştırılarak benzerlikleri ve farklılıkları tespit edilmiştir.

Aslantaş (2017); 2009, 2012 ve 2015 yıllarında okuma becerileri alanında başarı gösteren Singapur, Finlandiya ve Güney Kore ile Türkiye'nin öğretim programlarını amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğeleri açısından benzerlik ve farklılıkları ele alarak incelemiştir.

Güzel (2010)'in yapmış olduğu bir çalışmada ise farklı bir disiplin olan Matematik öğretimi karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Türkiye, Almanya ve Kanada'nın matematik öğretim programları içerik, eğitim felsefeleri ve ölçme- değerlendirme durumları bakımından karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır.

Özkara (2015)'in Türkiye, Kanada (Ontario), Finlandiya, Estonya, Kore, Çin- Hong Kong, Güney Afrika ve Avustralya'da ilköğretim ve ortaokul düzeylerinde uygulanan Sosyal Bilgiler dersine yönelik öğretim programlarının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme- değerlendirme durumları açısından incelediği çalışmasında, gerçek dünya sorunlarını çözme konusunda öğrencilere beceri kazandırılması amacıyla Türkiye'de uygulanan programın, program geliştirme çalışmalarına tabi tutulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Türk (2014)'ün yapmış olduğu çalışmada ise Türkiye, İrlanda, Kanada ve Singapur'un Fizik eğitim programları karşılaştırılmıştır. Ayrıca bu çalışmada Bloom taksonomisine yönelik de bir sınıflandırma yapılmıştır.

Erdem (2007)'in yapmış olduğu çalışmada 2005 Türkçe Öğretimi Programı ile İrlanda ana dil öğretim programı karşılaştırılmıştır. Her iki program, amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci, ölçme- değerlendirme açısından karşılaştırılarak eğitim sistemleri ve ilköğretim kurumlarına yönelik bilgilere yer verilmiştir.

Çapuk (2014)'un Türkiye ve ABD'de yürürlükte olan Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarını karşılaştırmalı olarak incelediği çalışmasının sonucunda Türkiye ve ABD'deki lisansüstü eğitiminin öğrenci sayıları bakımından birbirine yakın olduğu ancak öğretim üyesi ve kütüphane kaynakları bakımından ABD lehine bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerinin toplanması, verilerinin çözümlenmesi ve yorumlanmasıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın yöntemi

“Sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım olan...” (Creswell, 2014, s.4) nitel araştırmalar, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerini kullanıp algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir süreç izler” (Yıldırım, 1999, s.19). Nitel araştırmalar, daha derinlemesine bilgi sağladığından araştırmacıya konu hakkında daha geniş bir bakış açısı kazandırır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Bu çalışmanın deseni nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasıdır. “Durum çalışmaları, nicel ve nitel yaklaşımla yapılabilen, belli bir duruma yönelik sonuçlar ortaya koymayı amaçlayan, bir veya birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.83). “Durum çalışması yöntemi; bir durum çalışması desenini oluşturmayı, çalışmanın verilerini toplamayı, verileri analiz etmeyi, sonuçları sunmayı ve raporlaştırmayı içeren bir dizi işlemten oluşmaktadır” (Yin, 2017, s.3). “Durum çalışmaları, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemlerdir” (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012, s.267; Creswell, 2014). Durum çalışmalarında karşılaştırmalı analizler, betimlemeler, örneklemeler aracılığıyla veri analizi yapılır. Veri toplama tekniği olarak görüşmeler, odak grup, doküman analizi gibi teknikler kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Karşılaştırmalı analizlerin yapıldığı ve veri toplama tekniği olarak doküman analizinin tercih edildiği bu çalışma, betimsel durum çalışması yöntemi ile ele alınmıştır. “En yaygın durum çalışmalarından biri olan betimsel durum çalışmaları, belli bir durumun sosyal dünyasına zengin bir yaklaşım sunarak olayın iç yüzünü gösteren bir bakış sağlayabilir” (Yin 2017, s.49).

Çalışma, aynı zamanda karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında benimsenen yaklaşımlardan yatay yaklaşıma hitap etmektedir. Yatay yaklaşım, “farklı eğitim sistemlerinin ayrı ayrı

unsurlarının paralel bir şekilde bir bütün olarak incelendiği, tüm değişkenlerin yan yana getirilerek farklılıkların ortaya konduğu” (Kilimci, 2006, s.50) bir türdür. Program karşılaştırma çalışmalarında programların tüm boyutlarının ele alınarak karşılaştırılması da yatay yaklaşıma örnek verilebilir. “Yatay yaklaşımda öncelikle söz konusu ulusların eğitim sistemlerinin öğeleri ayrı ayrı incelenip sonra benzerlik ve farklılıklar ortaya koyulur” (Yıldırım ve Türkoğlu, 2018, s.32).

3.2. Araştırmanın evreni ve örneklemi (Çalışma materyali)

Çalışmanın örneklemi, 2011 yılında ortaokul kısmı güncellenmiş olan Japonca Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesi içinde yer alan Japonca Ana Dili Öğretim Programı ve 2018 yılında uygulamaya konulan Türkçe Dersi Öğretim Programıdır. Ayrıca çalışma, Türkçe 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitapları ile Japonca 7, 8 ve 9.sınıf ders kitaplarıyla sınırlı tutulmuştur. Çalışmada incelenen materyaller tabloda verilmiştir.

Tablo 5

Çalışmada İncelenen Materyaller

Program	Kitaplar
2018 Yılı Türkçe Dersi Öğretim Programı	5. sınıf Türkçe Ders Kitabı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı
2011 Yılı İlkokul Eğitim Rehberliği Yönergesi (Japonca Ana Dili Öğretim Programı)	Ana Dil 1 (7. Sınıf Japonca Ders Kitabı) Ana Dil 2 (8. Sınıf Japonca Ders Kitabı)
2011 Yılı Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesi (Japonca Ana Dili (Kokugo) Öğretim Programı)	Ana Dil 3 (9. Sınıf Japonca Ders Kitabı)

3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri

Veriler; ana dili öğretim programları, etkinlikleri içinde barındıran ders kitapları gibi dokümanlardan faydalanılarak elde edilmiştir. Veri toplama araçları; Japonca ana dili öğretim programı, Türkçe dersi öğretim programı, dil becerilerine yönelik etkinliklerin yer aldığı Türkçe ve Japonca ders kitaplarıdır.

Bu çalışmada veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında yazılı materyallerin analizini kapsayan, tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılabilen bir yöntemdir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.217). Dokümanlar (programlar) ilgili ülkelerin eğitim bakanlığı sayfalarından elde edilmiştir. İlkokul ve ortaokul programları ayrı bir şekilde ele alınan Japonca Ana Dili Öğretim Programlarının çevirisi yapılmıştır. İlkokul Japonca Ana Dili Öğretim Programı, İngilizceden; Ortaokul Japonca Ana Dili Öğretim Programı ise Japoncadan çevrilmiştir. Etkinliklerin analizi için de ders kitaplarına ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki etkinliklerin de Japoncadan Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Dokümanların analizi; dokümanlara ulaşma, dokümanların doğruluğunu kontrol etme, dokümanları anlama, verileri analiz etme ve verileri kullanma aşamalarından oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dokümanların bir kısmına (öğretim programları ve Türkçe ders kitapları) internet üzerinden elektronik bir formda, bir kısmına (Japonca ders kitapları) ise Japonca öğretmenlerinden alınan bilgiler dâhilinde ikinci el kitap satan internet sitelerinden basılı formda ulaşılmıştır. Dokümanlara ulaşıldıktan sonra anlaşılması ve çözümlenmesi kısmında Japonca ana dili öğretim programı ve Japonca kitaplar; Japoncadan Türkçeye çevrilmiştir.

3.4. Verilerin analizi

Verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden, verilerin temalara göre özetlenip yorumlandığı, sistematik bir biçimde betimlendiği, neden-sonuç ilişkisinin kurulup birtakım sonuçlara ulaşıldığı betimsel analiz kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.256). Bu çalışmada analiz yapılırken, öncelikle programlar amaç/kazanım, beceri ve öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme çerçevesinde karşılaştırmalı olarak incelenmiş, sonrasında ders kitaplarında yer alan ve dil becerileri/öğrenme alanları altında verilmiş olan etkinliklerin karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Japonca ve Türkçe ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması

Bu başlık altında Japonca Ana Dili Öğretim Programı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı, program özellikleri, amaç/kazanım, beceri ve öğrenme alanları, ölçme ve değerlendirme bakımından karşılaştırılarak her iki programın da benzer ve farklı yönleri ortaya konulmuştur.

4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Birinci Alt Problem: *Japonca ana dili öğretim programının özellikleri nelerdir?*

Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesi adıyla anılan programda; içindekiler, genel kurallar, eğitim konuları, ahlak, kapsamlı çalışma süresi ve özel etkinlikler başlıkları verilmiştir. Genel itibariyle program; “dersler, ahlak eğitimi ve müfredat dışı etkinliklerden oluşmaktadır” (Komatsu, 2002). Bu yönergede eğitim konuları altında Japonca, toplum, matematik, bilim, müzik, sanat, sağlık sporları, teknoloji ve aile, yabancı dil derslerine yer verilmiştir Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesinde ayrıca ahlak eğitiminin amacını ve içeriğini ele alan Ahlak bölümü, eğitim-öğretim yılı içinde yapılacak tüm faaliyetleri, etkinlikleri, öğrenme durumlarını, kazandırılacak yetenekleri, nitelikleri, öğretim yöntemlerini, sistemleri, hedef ve içerikleri kapsamlı bir şekilde gösteren Kapsamlı Çalışma Süresi, sınıf içi etkinlikleri içeren Özel Etkinlikler kısımları bulunmaktadır (MEXT, 2010; MEXT, 2011a). Eğitim konuları altında verilen Japonca bölümü detaylı olarak incelenmiş ve çalışmanın geri kalanında bu kısım, *Japonca Ana Dili Öğretim Programı* olarak adlandırılmıştır. Japonca Ana Dili Öğretim Programı, İlkokul (1-6.Sınıflar) ve ortaokul (7-9. Sınıflar) olmak üzere iki farklı programdan oluşmaktadır. Ortaokul kısmı programda, 1., 2. ve 3. sınıflar olarak belirtilmiştir. Her iki program da dil öğretiminin amacı ile başlamıştır. İlkokul ve ortaokul programları, içerisinde Genel Amaçlar, her sınıf düzeyi için amaçlar ve içerik bölümlerini barındırmaktadır. Programın son kısmında ise öğretim programının ve içeriğin kullanımına dair bilgilere yer verilmiştir. Program içeriğinde yer alan beceriler konuşma/dinleme, yazma ve okuma sıralamasıyla ele alınmıştır. Amaç ve içerik bölümleri, ilkokulda ikişerli sınıf düzeyleri olarak ele alınmıştır. 1.ve 2.sınıflar, 3. ve 4. sınıflar, 5. ve 6. sınıflar için verilen amaçlar ortaktır. Ortaokul

kısımında ise 7.sınıf için verilen amaç ve içerik, sadece bu sınıf düzeyine özgüdür. 8.ve 9.sınıflar için verilenler ise diğerleri gibi ortaktır. Programda amaç cümleleri master halinde verilmiştir. Ayrıca programda *Japon Dilinin Geleneksel Dil Kültürü ve Özellikleri ile ilgili Konular* başlığı altında iki ana madde yer almaktadır. Bu maddelerden birincisinde dil becerilerinin, dilin kültür ve özelliklerine dikkat edilerek öğretimin nasıl yapılması gerektiği, ikincisinde ise el yazısı ile ilgili öğretimin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Dil becerileri öğretimi kısmında *Geleneksel Dil Kültürü İle İlişkili Maddeler, Dilin Kuralları ve Özellikleri İle İlişkili Maddeler ve Yazı Karakterleriyle (Alfabe) İlişkili Maddeler* isimleriyle üç alt başlık verilmiştir. İçerik kısmında ise becerileri geliştirmek için neler yapılması gerektiği konuşma/dinleme, yazma ve okuma becerileri altında ayrı ayrı ele alınmıştır. İlkokul programının içerik kısmında her beceri altında iki ayrı bölüme yer verilmiştir. Birinci kısımda o beceriyi geliştirmek için yapılması gerekenler maddeler halinde verilmiş, ikinci kısımda ise ne tür dil etkinliklerin yapılabileceğine dair örnekler sunulmuştur. İlkokul programında yer alan örnek dil etkinlikleri kısmı ortaokul programında yoktur. İlkokul programında “*Japon Dilinin Geleneksel Dil Kültürü ve Özellikleri İle İlgili Maddeler*” başlığı altında verilen kısım, ortaokul programında her beceriye ait içerik kısmı verildikten sonra becerileri ve Kanji yazı sistemini içeren “*Dil İle İlgili Maddeler*” olarak yer almıştır. Bu bölüm, her bir beceriye yönelik yapılacakları ve daha kapsamlı bir şekilde dil bilgisi ile ilgili yapılacakları, Kanji yazı sistemini ve Kanji yazımını kapsamaktadır.

4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

İkinci Alt Problem: *Sahip oldukları özellikler bakımından Japonca ana dili öğretimi programı ile Türkçe ana dili programı arasında benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?*

İlkokul ve ortaokulu bünyesinde barındıran, 2018 yılında basılmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programı, “...öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır” (MEB, 2018, s.7). Program, kapak kısmından sonra içindekiler kısmıyla devam etmekte ve içindekiler kısmında programın içeriğinde neler bulunabileceği görülmektedir. Türkçe dersi öğretim programı; Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları, öğretim programlarının amacı, perspektifi, öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme

yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programları, Türkçe dersi 1.-8. sınıflar ders kitabı forma sayıları ve ebatları, programın uygulanması ve programın yapısı kısımlarından oluşmaktadır (MEB, 2018). “Dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenmenin, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul eden” (MEB, 2018, s.7) Türkçe dersi öğretim programının uygulanması bölümünde programın özel amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ve uygulamada dikkat edilecek hususlara yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programının yapısı kısmında öğretim programının yapısı, kazanımların yapısı ve sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir. İçindekiler kısmından sonra Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programları başlığı altında yeni nesil problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, empati yapabilen bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programlarının salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda program hazırlanması gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2018). “*Öğretim Programlarının Amaçları*” kısmında programların Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Milli Eğitiminin Temel İlkelerinin esas alınarak hazırlandığı ve bu programlar aracılığıyla sürdürülen tüm çalışmaların okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde birbirlerini tamamlayıcı nitelikte olduğunun vurgusu yapılmıştır. Öğretim programlarının amaçları farklı eğitim kademelerine yönelik (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise) ayrı maddeler halinde ele alınmıştır. Örneğin ortaokul için “Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, Türkiye Yeterlikler Çerçevesinde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak” (MEB, 2018, s.2) öğretim programının amacı olarak belirtilmiştir. *Öğretim Programlarının Temel Perspektifi* başlığı altında ise Türk eğitim sisteminin temel amacının değerler ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmek olduğu (MEB, 2018) vurgulanarak değerler ve yetkinlikler ayrı ayrı ele alınmıştır. *Değerlerimiz* başlığı altında öğretim programlarında ele alınan on kök değere (adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik) yer verilmiştir.

Her iki program yapı olarak karşılaştırıldığında, Türkçe dersi öğretim programının Japonca ana dili öğretim programına göre daha planlı, düzenli olduğu dikkat çekmektedir. Japonca ana dili öğretim programında, doğrudan Türkçe dersi öğretim programında olduğu gibi,

giriş, programın yapısı, ölçme-değerlendirme, öğrenme-öğretme süreci, yetkinlikler kısımları bulunmamakla birlikte Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesinde, programın genel amaçlarına değinen *Genel Kurallar* kısmı, öğrenme-öğretme sürecinin kapsamına ve süresine değinen *Kapsamlı Çalışma Süresi* gibi bölümler yer almaktadır. Ancak bu bölümler sadece Japoncanın öğretilmesine özgü hazırlanmış bölümler değildir. Genel olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinin nasıl yapıldığı ile ilgilidir. Doğrudan Japonca Ana Dili Öğretim Programında bu bölümlerin varlığından söz edilemez. Ancak Japonca Ana Dili Öğretim Programının en sonunda yer alan *Öğretim Programının Hazırlanması ve İçeriğinin Kullanımı* kısmı, programın uygulanmasına yönelik bilgiler içermektedir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında yer alan bu bölüm, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki gibi programın genel amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı gibi bilgiler içermemektedir. Japonca Ana Dili Öğretim Programının bu kısmında sadece uygulamada dikkat edilecek hususlar yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretimi Programının giriş kısmında yer alan öğretim programlarının amaçları, öğretim programlarının perspektifleri, değerlerimiz, yetkinlikler, ölçme-değerlendirme yaklaşımı, bireysel gelişim ve öğretim programları kısımları; Japonca Ana Dili Öğretim Programında bulunmamaktadır. Programın yapısı kısmında verilen kazanımların yapısı ve sınıf düzeyinde kazanımlar ve açıklamalar bölümü gibi bir bölüm de Japonca Ana Dili Öğretim Programında yer almamaktadır. Bunların yerine Japonca Ana Dili Öğretim Programında her iki sınıf düzeyi için ortak verilen amaç ve içerik ifadeleri vardır. Türkçe Dersi Öğretim Programında olduğu gibi Japonca Ana Dili Öğretim Programında her sınıf düzeyi için ayrı kazanım/içerik ifadesi oluşturulmamıştır. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde de, çoğu kazanımın birçok sınıf düzeyinde ortak olduğu görülmüştür. Örneğin; ortaokul düzeyindeki konuşma becerisi altında verilen kazanımlar, bütün ortaokul sınıf seviyelerinde birbirinin aynısıdır. Yapılandırmacılık yaklaşımını ilk kez ele alan 2006 programından farklı olarak bütünleşik bir yapıda ele alınan 2018 programı, 2017’de yayımlanmış olan programın gözden geçirilmiş halidir. 2006’da ilkokul ve ortaokul Türkçe Öğretim Programları olarak ayrı ayrı ele alınan Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında çıkan programlarda ilkokul ve ortaokul düzeyleri bir bütün olarak ele alınmıştır. İlkokul ve ortaokul kazanımlarının hepsi, sınıf düzeyine göre tek bir program altında toplanmıştır. Japonca Ana Dili Öğretim Programı ise ilkokul (1-6. Sınıflar) ve ortaokul (7-9. Sınıflar) olmak üzere iki farklı program olarak sunulmuştur.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı, yapılandırmacılık anlayışı temel alınarak hazırlanmış bir programdır. Türkçe dersi öğretim programının aksine, Japonca Ana Dili Öğretim Programının hangi yaklaşım temelinde hazırlandığı bilinmemektedir.

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında “...okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır” (MEB, 2018, s.7). Her sınıf düzeyinde 8 tema işlenmesi öngörülmüş ve bazı temaların (Erdemler, Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk) her sınıf düzeyinde verilmesi zorunlu tutulmuştur. Temalar ve Konu Önerileri başlığı altında 16 tema ve bu temalara ait konu önerisinde bulunulmuştur. Erdemler, Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık, Çocuk Dünyası; programda verilen temalar içerisinde yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programı ise tematik bir program olarak ele alınmamıştır. Programda temalarla ilgili herhangi bir bilgi yer almazken, ders kitapları incelendiğinde öğretimin temalara bağlı olarak ilerlediği dikkat çekmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında öğretim programlarının amaçları, okul öncesi dönemden başlayarak yükseköğretimi de kapsayacak şekilde dikey ve birbirini tamamlayıcı nitelikte verilmiştir. Öğrencilerin ulaşacağı seviye her eğitim dönemi için ayrı bir şekilde ele alınmıştır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise öğretim programlarının amaçlarından bahseden bir ibare yer almamakla birlikte Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesinde her okulda, Temel Eğitim Kanunu, Okul Eğitim Kanunu ve diğer kanun ve yönetmeliklere uygun olarak öğrencilerin, insan olarak uyumlu bir şekilde gelişmesini amaçlayan, bölgenin ve okulun mevcut koşulları ile öğrencilerin zihinsel ve fiziksel gelişim aşamaları dikkate alınarak uygun müfredat programlarının hazırlanması ve bunlarda belirtilen hedeflere yönelik eğitim verilmesi amaçlanmıştır (MEXT, 2010).

Türkçe Dersi Öğretim Programında, dil becerilerinin yanı sıra öğrencilerin edinmesi gereken temel beceriler üzerinde de durulmuştur. Bu programdaki becerilerin 2006 programında yer alan becerilerden farklı olduğu, becerilerin “Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi (AYÇ) ile uyumlu bir şekilde hazırlanmış; ilk, orta ve yükseköğretimi içine alan; meslekî, genel ve akademik eğitim ve öğretim programları ve diğer öğrenme yollarıyla kazanılan tüm yeterlilik esaslarını gösteren ulusal yeterlilikler çerçevesi olan (MEB, 2018, s.3) Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi esas alınarak hazırlandığı dikkat çekmektedir. Genel

hedefi, “lkemizdeki tüm yeterliliklerin tanımlandığı, sınıflandırıldığı ve bunun sonucunda yeterlilikler arasında geçiş ve ilerleme gibi ilişkilerin belirlendiğı bütünleşik bir yapı sunmak” (MEB, 2018, s.3) olan TY’de hayat boyu öğrenme kapsamında her bireyin kazanması beklenen ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde sekiz anahtar yetkinlik bulunmaktadır. Türk eğitim sistemi, “...yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar” (MEB, 2018, s.4). Japonca Ana Dili ğretim Programında ise açık bir şekilde temel beceriler kavramından söz edilmemektedir. Ancak “*ğretim Programının Hazırlanması ve İçerik Kullanımı*” başlığı altında bazı becerileri kazandırmaya yönelik birtakım ifadeler yer almaktadır. Örneğin; ğretmenlerin ğrencilere Bilişim Teknolojilerini kullanma fırsatı sunmaları, okul kütüphanelerini etkili ve etkin bir şekilde kullanma becerisi kazandırılması, kütüphanelerde nasıl araştırma yapılacağının öğretilmesi, ahlak eğitiminin içerikle uyumlu bir şekilde ilerlemesi, klasik edebiyatın her sınıf düzeyinde verilmesi gibi gerekliliklerden bahsedilmiştir (MEXT, 2011a). Bu gereklilikler, kazandırılması gereken temel beceriler olarak düşünülebilir.

Türkçe Dersi ğretim Programında yeterlilikler çerçevesinin açıklanmasından sonra, değerler eğitimine yer verilmiştir. Programın, sadece akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir yapıda olmadığı, esas görevinin temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek olduğu vurgulanmıştır (MEB, 2018). Japonca Ana Dili ğretim Programında değerler eğitimine yönelik tek ifade, “*ğretim Programı Hazırlanması ve İçerik Kullanımı*” kısmında yer alan “Genel Hükümler 1. Bölümün I-2 alt bölümünde ve *Ahlak Eğitimi* isimli 3. Bölümün I alt bölümünde listelenen ahlaki eğitimin hedeflerine dayalı, *Ahlak Eğitimi* isimli 3. Bölümün II alt bölümünde listelenen içerikle ilgili öğretimler uygun şekilde verilmesi ve ğretimin, Japon dilinin özelliklerine uygun ve ahlaki eğitim ile ilişkili olması gerektiğı vurgulanmıştır” (MEXT, 2011a, s.14). Ortaokul Eğitim Rehberliğı Yönergesinde ise Ahlak başlıklı ayrı bir bölüme yer verilmiş ve bu bölümde okullarda ahlak eğitiminin nasıl olması gerektiğine değinilmiştir. Yönergede ahlak eğitiminin amacı, öğrencinin ahlaki duyarlılık, motivasyon, aktif olarak katkıda bulunma isteği ve olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamaktır. Aşamalı bir şekilde verilen ahlak eğitimine göre, ğrenci öncelikle kendisi ile olan ilişkisine odaklanmalı ve kendisini geliştirebilecek, kendisini bedensel ve ruhsal olarak doyuracak etkinlikler yapmalı, gerçeği

takip etmelidir. İkinci olarak öğrenciler diğer insanlarla olan ilişkilerine dikkat etmelidir. Öğrenci nezaketin önemini anlamalı ve şefkatli bir kalbe sahip olmalı, arkadaşlığın kıymetini bilmelidir. Üçüncü olarak öğrenciler doğa ve yüce varlıklarla olan ilişkilerine önem vermelidir. Bu aşamada öğrenciler doğayı korumalı, doğanın güzelliklerine hayranlığını ifade etmeli, yaşamın kıymetini anlamalı ve yaşama saygı göstermelidir. Dördüncü olarak öğrencilerin toplumla ve gruplarla olan ilişkilerine dikkat etmeleri, yasaların ve düzenlemelerin önemini anlamaları, kamu ahlakı ve sosyal dayanışma konusunda farkındalık yaratmaları, toplumu daha iyi bir yere götürmek için çabalamaları gerekmektedir (MEXT, 2010; MEXT, 2011a). Japon eğitiminde her ne kadar programda çok fazla üzerinde durulmasa da ahlak eğitime, karakter oluşumuna, geleneksel Japon değerlerine çok fazla önem verilmektedir (IFIC ve JICA, 2004; Cihan, 2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan “*Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımı*” bölümünde, öğrenme ve öğretme sürecinin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Dört temel dil becerisinin birbirinden ayrı tutulmadığı dil öğretiminde tek bir yöntem ve tekniğe bağlı kalmak yerine çeşitli yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi gerektiğine değinilmiştir. “Kullanılan öğretim yaklaşımları ve öğrenme etkinlikleri öğrencilerin önceki öğrenmelerini geliştirmeli, yanlış öğrenmeleri düzeltmeli, ilgilerini çekmeli, sınıf içinde ve dışında anlamlı uygulamalar yapmaları için teşvik etmelidir” (MEB, 2018, s.8). Ayrıca yapılacak çalışmaların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyine hitap etmesi gerektiği, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için program temel alınarak bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hazırlanması gerektiği, öğrenme ve öğretme üzerinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiğine değinilmiştir: Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise öğrenme-öğretme yaklaşımına dair herhangi bir içerik yer almamaktadır. Ancak yine Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesinde öğrenme etkinlikleri, yöntemleri, değerlendirmeleri gösteren planlamalar yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur (MEXT, 2011a).

Türkçe Dersi Öğretim Programında verilmesi gereken metin türleri ve metin sayılarına ilişkin açıklamalar da yer almaktadır. Metin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlara, metin türlerinin bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olarak üç alanda toplandığı, kitaplarda sekizer temaya ve her temada dörder metine, metinlerden birinin dinleme/izleme metni olduğuna değinilmiştir. Japonca programlarında ise kaç metin olduğu ya da hangi metin türlerinin hangi sınıf seviyesinde verilmesi gerektiği ile ilgili bir açıklama yer almamaktadır. Yalnızca içerik ifadelerinde birtakım metin türlerinden bahsedilmiştir: 1.ve

2.sınıfların yazma becerisini geliştirmeye yönelik yapılacak uygulamalar içinde “İletmek istedikleri ile ilgili basit bir mektup yazmak.”, Japon kültürüne ilişkin maddeler kısmında da “Halk hikayeleri, mitler/efsanelerden okunan cümleleri ya da kitapları dinlemek ve sunum yapmak”, “Öğrencilerin tanıdık oldukları ya da kurdukları hayallere bağlı olarak hikâyeler ve şiirler yazmak”, “Hedeflerle uyumlu istek, duyuru ve teşekkür mektupları yazmak”, “Sahnelerdeki değişime dikkat ederek sahnelerin ve karakterlerin duygu değişimi ve kişilikler hakkındaki tanımlamalara bağlı olarak okumak için hayal gücünü kullanmak”, “Sahnelerin hayalini kurarak ve ritim hissini bularak basit edebi tanka (Geleneksel Japon şiiri) ve haiku (Japon şiirinin kısa hali) ezbere okumak ve sesli okumak, “Bir otobiyografi okumak ve bir kişinin kendi yaşamını derinlemesine düşünmek” (MEXT, 2011a) şeklinde ifadeler yer almaktadır. Bu içerik ifadelerinden yola çıkarak öğretimde hangi metin türlerinin hangi sınıf düzeyinde verildiği hakkında fikir yürütülebilir. Ancak yine metin türlerinin sayısı, programlarda verilmemekte, kitaplar incelendiği takdirde sayıyla ilgili bilgiye ulaşılabilmektedir.

Hangi sınıf düzeyinde hangi metin türünün verilmesi gerektiği tablo halinde sunulduktan sonra, Türkçe öğretim programında, 14 madde ile kitaplara alınacak metinlerin niteliklerine yer verilmiştir:

- “1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî değer taşıyan metinler alınmalıdır.
2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.
3. Ders kitaplarında “Bu kitap için yazılmıştır.” ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.
4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.
6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.
9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.

10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleniş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.
11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.
12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.
13. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.
14. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır” (MEB, 2018, s.19).

Japonca programlarında ise ders kitaplarında yer alacak metinlerin özelliklerine dair herhangi bir açıklama bulunmamaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, bütünleşik bir yapıda olduğu için uygulama sürecinde dikkat edilecek hususlarda daha çok ilk okuma yazmaya yer verilmiştir. Ses Temelli İlk Okuma Yazma Öğretimi, ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme, bağımsız okuma ve yazma kısımlarına yer verilmiştir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ilk okuma yazma başlığı altında bir bölüm bulunmamaktadır ancak gerek ilköğretim gerekse de ortaokul programlarında yazı kısmına ayrı bir başlık altında yer verilmiştir. Örneğin, ilköğretim programında el yazısı başlığı altında yer alan ifadelerden bazıları şunlardır:

- a. Bütün kâğıdın ilişkisine dikkat ederek taslak ve karakterlerin büyüklüğünü seçmek ve yazma hızına dikkat ederek karakterleri yazmak;
- b. Hedeflerle uyumlu bir yazı fırçası seçmek ve onun özelliklerini kullanarak yazmak;
- c. Kurallarla belirlenmiş biçimin ilişkisi ve fırçanın uçlarının hareketlerine dikkat ederken fırça kullanarak harfleri yazmak.” (MEXT, 2011a, s.12).

Japonca Öğretim Programında el yazısına her sınıf düzeyinde ele alınacak kadar önem verilmesinin sebebi, Japonların belirli bir yazım sırasına sahip karakterlerin yer aldığı Kanji yazı sistemini ve bunun dışında iki farklı alfabeyi daha kullanıyor olmalarıdır.

4.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Üçüncü Alt Problem: *Amaç/kazanım bakımından Japonca ana dili öğretimi programı ile Türkçe ana dili programı arasında benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?*

Türkçe Dersi Öğretim Programı, genel amaçlar ve her sınıf seviyesine uygun, dil becerilerine yönelik kazanımlardan oluşmaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programı ise genel amaçlar, her sınıf düzeyi için amaç ve içerik ifadelerinden oluşmaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında, Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve genel ilkeleri doğrultusunda programın genel amaçları şu şekilde verilmiştir:

- Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır” (MEB, 2018, s.8).

Bu amaçlar, dil becerilerinin geliştirilmesi; Türkçenin doğru kullanılması; okuma alışkanlığı kazanma; bilgiyi araştırma, keşfetme; eleştirel bir bakış açısı kazanma; millî, manevî, ahlaki, kültürel değerlere önem verme; Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserleri benimseme şeklinde çeşitlilik göstermektedir. Toplam 10 genel amacın yer aldığı Türkçe Dersi Öğretim Programının aksine Japonca Ana Dili Öğretim Programında ilkökul ve ortaokul programlarının her birinde birer genel amaç yer almaktadır. Bu amaç cümleleri de master halinde verilmiştir. İlkokul programındaki amaç cümlesi şu şekildedir: “İletişim becerisini artırma, düşünme, hayal etme ve dili anlama becerilerini geliştirmek, Japon diline olan ilgiyi artırmak ve Japoncaya karşı saygılı bir davranış oluşturmak için öğrencilerde Japon dilini doğru ve hızlı bir şekilde anlama ve ifade etme becerilerini geliştirmek” (MEXT, 2011b, s.1). Ortaokul programının genel amaç cümlesi ise şudur: “Ana dili doğru olarak ifade etme ve anlama yetisini edinmek, iletişim becerisini artırmakla birlikte düşünce ve hayal gücünü artıracak dil hissini zenginleştirmek, ana dilini tanıma ve ana dile karşı saygı duygusunu edinmek” (MEXT, 2011a, s.1).

İlkokul ve ortaokul programlarının genel amaç ifadeleri hemen hemen birbirinin aynısıdır. Her iki genel amaç ifadesinde de iletişim becerisini artırma, Japon diline karşı ilgili ve saygılı olma, düşünce ve hayal gücünü artırma gibi ifadeler yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırdığımızda ise Türkçe programında yer alan dil becerilerinin geliştirilmesi ifadesi, Japonca Ana Dili Öğretim Programında dili anlama becerileri ve ana dili doğru bir şekilde ifade etme ve anlama yetisi olarak geçmektedir. Türkçeyi doğru ve özenli kullanma ifadesi, Japonca programlarında Japon dilini doğru ve hızlı bir şekilde anlama ve ifade etme şeklinde yer almaktadır. Dil zevki ve bilincine ulaşmaları, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirme ifadeleri; Japonca programında, Japoncaya olan ilgiyi artırma, düşünce ve hayal gücünü artıracak dil hissini zenginleştirmek olarak verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme; okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme, milli, manevi, kültürel, ahlaki değerlere önem verme; Türk, dünya kültür ve sanatına ait eserlere yönelik estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri gibi amaç cümlelerinin Japonca programlarında karşılığı yoktur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, kazanım ifadelerinden oluşmaktadır. Her sınıf düzeyinde öğrencilerin hangi davranışları kazanacağı bu ifadelerle belirlenmiştir. Kazanımlar her sınıf seviyesi için dört temel dil becerisi altında sınıflandırılmıştır. Japonca Ana Dili Öğretim Programı ise ikişerli sınıf düzeylerine yönelik (7. sınıf dışında) amaç ve içerik ifadelerinden oluşmaktadır. Birinci ve ikinci, üçüncü ve dördüncü, beşinci ve altıncı sınıfların amaç ve içeriklerinin yer aldığı program ilköğretim programı; yedinci, sekizinci ve dokuzuncu sınıfların yer aldığı program ise ortaokul programıdır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında da Türkçe Dersi Öğretim Programında olduğu gibi hiyerarşik bir sıralama söz konusudur. Her ne kadar programda amaç ve içerik ifadeleri ikişerli sınıf düzeyleri için ortak olarak verilmiş olsa da bu ikişerli gruplar arasında bir aşamalandırma olduğu açık bir şekilde görülmektedir. Programda hiyerarşik bir düzenin varlığı kendisini özellikle karakter (alfabe) öğretiminde göstermektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında, kazanımların yapısı başlığı altında kazanımlara yönelik açıklamalarda bulunulmuştur. Kazanımların yapısı şu şekildedir:

7. Sınıf	14	7	38	17	76
8. Sınıf	14	7	35	20	76
Toplam	98	48	245	132	

Tablo 6’da Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların sınıf düzeylerine ve dil becerilerine göre dağılımına yer verilmiştir. Tablo 6’ya göre, her sınıf seviyesinde en fazla kazanımın okuma becerisi altında, en az kazanımın ise konuşma becerisi altında olduğu görülmektedir. Toplam kazanım sayısının özellikle 2. sınıftan sonra fark edilir bir şekilde arttığı dikkat çekmektedir. En fazla kazanımların 4, 7 ve 8.sınıflarda olduğu dikkat çekmektedir. Toplam kazanım sayısının becerilere dağılımı incelendiğinde, en fazla kazanımın bütün sınıf düzeylerinde okuma becerisinde olduğunu görülmektedir. En az kazanım sayısı ise konuşma becerisinde yer almaktadır. Dinleme becerisinde kazanım sayısı bakımından sınıf düzeylerinin birbirine yakın olduğu, konuşma becerisinde ortaokulda eşit sayıda kazanım olduğu, en az kazanımın 1.ve 2.sınıflarda yer aldığı, okuma becerisinde en fazla kazanımın 7.sınıfta verildiği, 4.sınıftan itibaren okuma becerisindeki kazanım sayısının artmış olduğu, ilkokulda okuma becerisi altında akıcı okumada daha fazla kazanım olduğu, 5.sınıftan itibaren akıcı okumadaki kazanım sayısının azaldığı, okuma becerisi altında en fazla kazanımın anlama başlığı altında yer aldığı, söz varlığı başlığı altında dil bilgisi öğretimine yönelik kazanımların olduğu ancak bu öğretimin metinler aracılığıyla sezdirilerek yapılması gerektiğinin vurgulandığı dikkat çekmektedir. Yazma becerisinde en fazla kazanım, 4. ve 8. sınıflarda yer almaktadır. Kazanımlara genel olarak bakıldığında, aşamalı bir şekilde ilerlediği, bazı kazanımların altında verilen açıklamalarla öğretmenlerin nasıl bir yol izlemesi gerektiği ile ilgili yönlendirmeler yapıldığı dikkat çekmektedir. Bütün sınıflara yönelik kazanım ve açıklamalara yer verildikten sonra, kazanım ve açıklamalar tablolar halinde verilmiştir. Dinleme becerisi altındaki tüm kazanım ve açıklamalar (1.sınıftan 8.sınıfa kadar) tablo halinde sunulmuştur. Aynı şekilde konuşma, okuma ve yazma becerileri de tablo halinde kazanım ve açıklamaları sunmuştur. Kazanım ve açıklamaların bütün sınıf düzeyleri için bir arada verilmesi, bütün olarak görmek açısından faydalı olabilir. Etkinlik hazırlayacak bir öğretmen için zamandan tasarruf sağlayacak pratik bir düzenleme olmuştur.

Tablo 7

Japonca Ana Dili Öğretim Programında Yer Alan İçerik İfadelerinin Sayısal Değerlerinin Öğrenme Alanlarına ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Alanları						
	Konuşma/Dinleme	Okuma	Yazma	Dil Kültürü	Dil Bilgisi	Karakter Öğrenimi	Yazı
1.ve 2. sınıf	5	6	5	1	7	3	2
3.ve 4.sınıf	5	6	6	2	8	3	3
5. ve 6.sınıf	5	6	6	2	9	2	3
7.sınıf	4	6	5	-	6	2	2
8.ve 9.sınıf	4	5	6	-	7	2	2
Toplam	23	29	28	5	37	12	12

Tablo 7’de Japonca Ana Dili Öğretim Programında yer alan içerik ifadelerinin öğrenme alanlarına ve sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir. Tabloya göre her sınıf seviyesinde en fazla içerik ifadesinin dil bilgisi alanı altında, en az kazanımın ise dil kültürü alanı altında olduğu, hatta ortaokul düzeyinde metin türleri ve söz varlığına yönelik içerik ifadelerinin yer aldığı dil kültürü başlığına yer verilmediği görülmektedir. Toplam kazanım sayısının becerilere dağılımı incelendiğinde, en fazla kazanımın bütün sınıf düzeylerinde dil bilgisi alanında olduğu, sonrasında okuma, yazma, konuşma/dinleme olarak sıralandığı görülmektedir. En az kazanım sayısı ise dil kültürü alanında yer almaktadır. Öğrenme alanlarında verilen içerik ifadelerinin sayısal değerlerinin sınıf düzeylerine dağılımının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

Her iki program sayısal değerler açısından karşılaştırıldığında, Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan kazanımların, Japonca Ana Dili Öğretim Programında yer alan içerik

ifadelerinden çok daha fazla olduğu, Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma becerisi üzerinde ağırlıklı durulurken, Japonca Ana Dili Öğretim Programında içerik ifadelerinin daha dengeli seyrettiği ancak daha çok dil bilgisi ve dilin kuralları üzerinde durulduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dinleme ve Konuşma Becerileri Kazanımları/İçerik İfadeleri (1. ve 2. Sınıflar)

Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki içerik ifadeleri ve örnek dil etkinlikleri, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki birinci ve ikinci sınıflara ait kazanımlarla karşılaştırıldığında, Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme becerisi altında birinci sınıfta 11, ikinci sınıfta ise 9 kazanıma yer verildiği görülmektedir. Konuşma becerisinde ise hem birinci hem de ikinci sınıfta yer alan dörder kazanımla toplam 8 kazanım yer almaktadır. Konuşma ve dinleme becerilerinin beraber ele alındığı Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise beş içerik ifadesine dört de dil etkinliklerine yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarla içerik açısından karşılaştırıldığında, hem birinci hem de ikinci sınıfta, konuşma becerisinde kelimeleri anlamlarına uygun kullanma, hazırlıksız konuşmalar yapma, çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşma, konuşma stratejilerini uygulama şeklinde aynı kazanım ifadelerinin yer aldığı dikkat çekmiştir. Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki konuşma ifadeleriyle karşılaştırıldığında, programdaki üç içerik ifadesinin konuşma becerisine ait olduğu ve bu ifadelerin ise konuşma konusu seçme, kibar ve yalın şekilde konuşma, ses tonu, ses perdesine dikkat ederek doğru şekilde telaffuz etme gibi Türkçe Dersi Öğretim programında yer alan kazanımlardan daha özel ifadeler içerdiği gözlenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim programında dinlemeyle ilgili doğal ve yapay ses kaynaklarından çıkan sesleri ayırt etme, duyduğu sesleri taklit etme, seslere karşılık gelen harfleri ayırt etme, görsellerden hareketle dinleyeceği ya da izleyeceği metinler hakkında tahminde bulunma, dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunma, dinlediği/izlediği metni anlatma, dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirleme, dinlediklerine/izlediklerine yönelik cevap verme, sözlü yönergeleri uygulama, dinleme stratejilerini uygulama, konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrama gibi kazanım ifadeleri yer alırken; Japonca Ana Dili Öğretim Programında sadece ilgiyle dinleme, birbirlerini dikkatle dinlerken konudan sapmadan tartışma gibi ifadeler yer almaktadır. Programlar incelediğinde Türkçe Dersi Öğretim Programının dinleme becerisini daha ayrıntılı ele aldığı dikkat çekmektedir. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme ve izleme becerileri birlikte ele alınırken, Japonca Ana Dili Öğretim Programında konuşma

ve dinlemenin birbirinden ayrılmadığı ve bazı içerik ifadelerinde birlikte ele alındığı dikkat çekmiştir. Örneğin; *“Birbirlerini dikkatli bir şekilde dinlerken, konudan sapmadan tartışmak”* ifadesinde hem dinleme hem de konuşma becerisine yer verilmiştir.

Japonca Ana Dili Öğretim Programında içerik ifadelerinden sonra, verilen maddelere istinaden örnek dil etkinlikleri verilmiştir. Konuşma/Dinleme alanına yönelik örnek dil etkinliklerinde ise deneyimler üzerine açıklama yapmak, sorular sorup cevaplamak, grup tartışmalarını yönetmek, tanıdık kişilere ulaşip duruma göre selamlamak gibi etkinlikler yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında örnek dil etkinlikleri gibi bir bölüm yer almamaktadır. Ancak Türkçe Öğretim Programındaki bazı kazanımların altında verilen açıklamalar kısmı, uygulamalara yönelik yönlendirmeler içerdiğinden, Japonca Öğretim Programındaki örnek dil etkinlikleri bölümüyle benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Okuma Becerisi Kazanımları/İçerik İfadeleri (1. ve 2. Sınıflar)

Türkçe Dersi Öğretim Programında, birinci sınıfta okuma becerisi altında 19, ikinci sınıfta ise yine 19 kazanım yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise okuma becerisi altında altı içerik ifadesi ve beş örnek etkinlik yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programı, Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlarla içerik açısından karşılaştırıldığında, birinci sınıfta, okumaya hazırlık başlığı altında, okuma materyalindeki temel bölümleri tanıma, harfî tanıma ve seslendirme, hece ve kelimeleri okuma, basit ve kısa cümleleri okuma, kısa metinleri okuma; akıcı okuma başlığı altında, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuma, şiir okuma, görsellerden hareketle kelime ve anlamları tahmin etme, farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okuma, kelimelerin zıt anlamlarını tahmin etme, okuma stratejilerini uygulama; anlama başlığı altında, görsellerle ilgili soruları cevaplama, görsellerden hareketle metnin konusunu tahmin etme, okuduklarını ana hatlarıyla anlatma, metnin konusunu belirleme, metinle ilgili soruları cevaplama, metnin içeriğine uygun başlık belirleme, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrama gibi kazanımlar yer almaktadır. İkinci sınıfta ise anlama başlığı altında, birinci sınıftan farklı olarak metin türlerini tanıma, okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirleme gibi kazanımlar yer almaktadır. Birinci ve ikinci sınıfta yer alan kazanımların birçoğu birebir aynıdır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise okuma becerisini geliştiren maddeler altında kelimelerin ahengine dikkat ederek sesli okuma, olayların sırasını ve olayların ardışık sırasını dikkate alarak içeriği kavrama, hayal gücünü genişleterek okuma, yazılardaki önemli kelimeleri ya da cümleleri çıkarma, sunum yapmak için düşünce ve planları düzenleme gibi altı madde yer

almaktadır. Bu maddelere istinaden yapılabilecek örnek etkinlikler ise hayal gücünü genişletecek kitaplar ve metinler okuma, sesli okunan bir hikâyeyi okuma ve hikâyenin bir kısmını dramatize etme, bilimsel ya da hikâye türünde metinler okuma, okudukları arasından neyi sevdiklerini tanıtmaya gibi ifadeler yer almaktadır. Her iki program karşılaştırıldığında, Türkçe Dersi Öğretim Programının daha ayrıntılı bir şekilde okuma becerisini ele aldığı dikkat çekmektedir. Okuma becerisini ayrı başlıklar altında sınıflandırılarak her bir kazanımın neyi ifade ettiği daha anlaşılır hale getirilmiştir.

Yazma Becerisi Kazanımları/İçerik İfadeleri (1. ve 2. Sınıflar)

Türkçe Dersi Öğretim Programında, birinci sınıfta yazma becerisi altında 13, ikinci sınıfta ise yine 14 kazanım yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise yazma becerisi altında beş amaç ve beş örnek etkinlik ifadesi yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programı, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarla içerik açısından karşılaştırıldığında, birinci sınıfta, boyama ve çizgi çalışmaları yapma, harfleri tekniğine uygun yazma, hece ve kelimeleri yazma, rakamları tekniğine uygun yazma, anlamlı ve kurallı cümleler yazma, görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazma, harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşlukları bırakma, büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanma, yazılarını görsel unsurlarla destekleme, yazdıklarını gözden geçirme, yazdıklarını paylaşma, yazma çalışmaları yapma, yazma stratejilerini uygulama gibi kazanımlar yer almaktadır. İkinci sınıf; birinci sınıftan farklı şiir yazma, kısa metinler yazma, kısa yönergeler yazma, yazılarını görsel unsurlarla destekleme, formları yönergelerine uygun doldurma, yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirleme, soru ekini kuralına uygun kullanma gibi kazanımları içermektedir. Her iki sınıf düzeyi karşılaştırıldığında, beş kazanımın her iki sınıf düzeyinde ortak olduğu dikkat çekmektedir. İkinci sınıfta yer alan “*Şiir yazar*” kazanımı üst düzey beceri gerektiren bir beceri olduğundan, daha üst sınıf düzeylerinde verilmesi, çocuğun zihinsel ve duyuşsal gelişimi açısından destekleyici olabilir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise yazma becerisini geliştiren maddeler, yazma konusu seçme, yazma konusu için gerekli olayları toplama, olayların sırasına göre basit bir yapı oluşturma, sözcük veya cümle sıralamalarına dikkat ederek tutarlı cümleler ya da paragraflar yazma, hataları fark etme ve düzeltmek için tekrar okuma alışkanlığı geliştirme, birbirlerinin yazılarını okuma gibi maddeler yer almaktadır. Örnek dil etkinliklerinde ise hayal ettiklerine dair cümleler yazma, gözlemlediklerini kaydetmek için cümleler yazma, basit bir mektup yazma, bildikleri konuları basitçe açıklayan cümleler yazma gibi ifadeler yer almaktadır. Bu içerik

ifadelerinin genel olarak birinci ve ikinci sınıflara daha çok hitap ettiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerden beklentiler açık bir şekilde belirtilmiştir. Örneğin, öğrencilerden basit bir mektup yazmaları, basit cümleler kurmaları istenmiştir. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programında “*Şiir yazar*” ya da “*Kısa metinler yazar*” denildiğinde şiirin veya kısa metinlerin nasıl bir düzeyde olması gerektiği, hangi konuları içermesi gerektiği gibi ayrıntılara yer verilmemiştir. Aynı kazanımlar, 8. sınıf düzeyinde de yer almaktadır. Kazanımları aşamalı bir şekilde verebilmek için Türkçe Dersi Öğretim Programında da sınıf seviyesine hitap eden daha belirleyici ifadeler kullanılabilir. Ancak Japonca Ana Dili Öğretim Programında *bildikleri konular* ya da *gözlemledikleri, hayal ettikleri* gibi kavramlar üzerinde sıkça durulmuştur.

Dil becerileri ile ilgili içerik maddelerinin dışında Japonca Ana Dili Öğretim Programında ayrıca Japon dilinin geleneksel dil kültürü ve özelliklerine ilişkin maddeler de yer almaktadır. Bu maddeler iki boyutta ele alınmıştır. Birinci kısımda bütün becerileri içinde barındıran kültür, dilin kuralları ve karakterler ile ilgili maddeler yer almaktadır. Geleneksel dil kültürü bölümünde kültürel ve edebi değerlere yer verilirken, dilin kuralları ile ilgili kısımlarda dil bilgisi ve yazmaya dair maddelere yer verilmiştir. Karakterlerle ilişkili maddeler kısmında ise alfabenin okunuşu ve yazımına dair maddelere yer verilmiştir. İkinci kısımda ise el yazısının öğretiminde dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durulmuştur. Japon dilinin geleneksel dil kültürü ve özellikleri ile ilişkili maddelerin geleneksel dil kültürü kısmında halk hikâyeleri, mitler/efsanelerden okunan kitapları dinleme ve sunum yapma; dilin kuralları kısmında konuların detaylarını tanımlama ve deneyim kazanmak için dilin işlevlerinin farkında olma, vurgulanan hecelere bağlı olarak anlamdaki farklılıkları ve kelimeler arasındaki farklılıkların farkında olma, anlama bağlı gruplanan kelimelerin farkında olma, birtakım özel sesleri doğru bir şekilde yazabilme, noktalama işaretlerinin kullanımını anlama ve doğru bir şekilde kullanma, özne ve yüklem uyumuna dikkat etme, saygılı bir biçimde verilen cümlelere aşina olma; karakterlerle ilişkili kısımda Hiragana ve Katakana okuma ve yazma, 1. ve 2. sınıflar için verilen Çince karakterleri (Kanji) yazma ve kullanma, Çince karakterleri (Kanji) adım adım yazmayı öğrenme gibi ifadeler yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında kazandırılacak bütün bilgi ve beceriler (yazım, dil bilgisi, edebi ve kültürel değerler), dil becerileri altında verilen kazanımlar içinde yer alırken; Japonca Ana Dili Öğretim Programında Dil kültürü kısmında bazı edebi türler üzerinde, dilin kuralları ve özellikleri kısmında ise ses bilgisi, kelime bilgisi, cümle bilgisi ve noktalama işaretlerinin kullanımı

gibi birtakım dil bilgisi ve yazım konuları üzerinde durulmuştur. Ayrıca karakterler kısmında, hangi kitabın verileceği, bu kitapta hangi aşamaya kadar gelinmesi gerektiği ayrıntılı bir biçimde verilmiştir.

- (1) “A: Konuşma/Dinleme, B: Yazma ve C: Okuma öğretimleri aşağıdaki maddelerde belirtilen şekilde yapılmalıdır:
 - a. Geleneksel dil kültürü ile ilişkili maddeler:
 - (a) Halk hikayeleri, mitler/efsanelerden okunan cümleleri ya da kitapları dinlemek ve sunum yapmak;
 - b. Dilin kuralları ve karakteristiği ile ilişkili maddeler:
 - (a) Konuların detaylarını tanımlamak ve deneyim kazanmak için dilin işlevlerinin farkındalığını kazanmak;
 - (b) Vurgulanan hecelere bağlı olarak anlamdaki farklılıkları ve heceler ve kelimeler arasındaki farklılıkların farkındalığını kazanmak” (MEXT, 2011b).

El yazısı ile öğretim kısmında ise duruşa, yazma materyallerini doğru bir şekilde tutma, yazma sırasının doğruluğuna dikkat ederek doğru bir şekilde yazma gibi maddelere yer verilmiştir. Yazı sisteminin farklı olması sebebiyle her sınıf düzeyinde el yazısı kısmı vurgulanmıştır.

Dinleme ve Konuşma Becerisi Kazanımları/İçerik İfadeleri (3. ve 4. Sınıflar)

Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyindeki içerik ifadeleri ve örnek dil etkinlikleri, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki üçüncü ve dördüncü sınıflara ait kazanımlarla karşılaştırıldığında, Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme becerisi altında üçüncü ve dördüncü sınıf düzeylerinin her ikisinde de 13'er kazanıma yer verilmiştir. Konuşma becerisi de aynı şekilde hem üçüncü hem de dördüncü sınıfta yer alan altı kazanımdan oluşmaktadır. Konuşma ve dinleme becerilerinin beraber ele alındığı Japonca Ana Dili Öğretim Programında öncelikle üçüncü ve dördüncü sınıflara özgü içerik ifadelerine yer verilmiştir. Konuşma ve dinleme becerilerinde ise beş içerik ifadesine üç de dil etkinliklerine yer verilmiştir. Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlarla içerik açısından karşılaştırıldığında, dinleme becerisi altında üçüncü sınıfta, görsellerden hareketle dinleyeceği metnin konusunu tahmin etme, dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların sonucu hakkında tahminde bulunma, dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatma, dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimenin anlamını tahmin etme, dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirleme, dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini belirleme, dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verme, dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerme, dinlediği/izlediği hikaye edici metinleri canlandırma, dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini ifade etme, sözlü yönergeleri uygulama, dinleme stratejilerini uygulama,

konusmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrama gibi kazanımlar yer almaktadır. Bazı kazanımlar altında açıklamalara yer verilerek uygulamaya yönelik ipuçları da verilmiştir. *“Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir”* kazanımı altında *“Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede ve nasıl) yöneltilir.”* açıklaması yer almaktadır. Dördüncü sınıfa yönelik dinleme becerisi altında ise bazı kazanımların üçüncü sınıftakilerle aynı olduğu dikkat çekmektedir. Aynı olan kazanımlara ek olarak sadece dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirme kazanımı yer almaktadır. Üçüncü ve dördüncü sınıftaki kazanımlar sadece bir tanesi hariç diğerleri birbirleriyle aynıdır. Bu kazanımın altında da öğrencilere medya metinleri dinletilerek/izletilerek bunların hedef kitlesi ve amacı hakkında çıkarımda bulunmalarını sağlama, öğrencilerin dinledikleri/izledikleri içerikleri tutarlılık açısından sorgulamalarını sağlama gibi açıklamalara yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programında üçüncü sınıfta konuşma becerisinde, kelimeleri anlamlarına uygun kullanma, hazırlıksız konuşmalar yapma, çerçevesi belirli bir konu hakkında konuşma, konuşma stratejilerini uygulama, sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılma, konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçesini kullanma gibi kazanım ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca yine bazı kazanımlar altında açıklamalara yer verilmiştir. *“Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır”* kazanımı altında *“Öğrenciler konuşma/tartışma sırasında kendi düşüncelerini uygun şekilde ifade etmeleri için teşvik edilir.”* ve *“Başkalarını dinleme, uygun hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, konuşmanın bitmesini bekleme, akış içinde söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla ve sabırla dinlemenin gerekliliği hatırlatılır.”* açıklamaları yer almaktadır. Dördüncü sınıfta konuşma becerisi altında ise üçüncü sınıftan farklı olarak sadece *“Hazırlıklı konuşmalar yapar.”* kazanımına yer verilmiştir. Bu kazanım altında da öğrencilerin izledikleri bir filmi tanıtmaları, görüş ve düşüncelerini belirterek anlatmalarını sağlama, öğrencilerin verilen bir konuyu görsellerle destekleyerek kısa sunum hazırlamaları ve prova yapmalarının sağlanması gibi açıklamalara yer verilmiştir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise konuşma/dinleme becerisini geliştirmeye yönelik yapılması gerekenler altında ilgi alanlarından bir konuşma konusu seçme ve konu seçimine bağlı bilgi toplayıp notlar alma, destekleyici sebepler ve örneklerle mantıklı konuşma, hedeflere uygun kibar konuşma, vurgu ve tonlamalara dikkat ederek konuşma, bir konuşmanın odak noktasına dikkat ederek dinleme, sorular sorma ve izlenimleri ifade etme, farklı ve benzer görüşleri dikkate alarak tartışma sınırları içerisinde tartışmayı yürütme şeklinde beş madde yer almaktadır. Bu maddelere istinaden konuşma/dinleme becerisi için yapılabilecek dil etkinlikleri ise

olay üzerine açıklamalar yapma ve araştırmaları raporlama, sınıf tartışmasını yürütme, görüş alışverişinde bulunma ve şekil, tablo, fotoğrafları yorumlama ve bunlar üzerine konuşma şeklindedir. Her iki program karşılaştırıldığında bu sınıf seviyelerinde Türkçe Dersi Öğretim Programının dinleme becerisi üzerinde daha fazla durduğu ve daha ayrıntılı bir beceri kazanım listesi sunduğu dikkat çekmektedir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında bu sınıf düzeylerinde konuşmaya daha fazla yer ayrıldığı ve dinlemenin biraz daha geri planda kaldığı tespit edilmiştir.

Okuma Becerisi Kazanımları/İçerik İfadeleri (3. ve 4. Sınıflar)

Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma becerisi alanında üçüncü sınıfta, akıcı okuma, söz varlığı ve anlama başlıkları altında toplam 28 kazanıma yer verilmiştir. Dördüncü sınıfta ise toplam 37 kazanım vardır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise üçüncü ve dördüncü sınıflara yönelik toplam 6 içerik ifadesi ve 5 örnek etkinlik yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programı, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarla içerik açısından karşılaştırıldığında, üçüncü sınıfta okuma becerisinin akıcı okuma başlığı altında, okuma materyallerindeki temel bölümleri tanıma, noktalama işaretlerine dikkat ederek okuma, vurgu tonlama ve telaffuza dikkat ederek okuma, şiir okuma, farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okuma, okuma stratejileri uygulama kazanımları yer almaktadır. Söz varlığı başlığı altında görsellerden hareketle bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin etme, kelimelerin zıt ve eş anlamlılarını bulma, eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt etme kazanımları; anlama başlığı altında görsellerle ilgili soruları cevaplama, görsellerden hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin etme, okuduklarını ana hatlarıyla anlatma, okuduğu metnin konusunu belirleme, metnin ana fikrini belirleme, okuduğu metinle ilgili soruları cevaplama, metinle ilgili sorular sorma, okuduğu metindeki hikaye unsurlarını belirleme, metin türlerini ayırt etme, metinleri oluşturan öğeleri tanıma, kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrama, metindeki gerçek ve hayali öğeleri ayırt etme, okudukları ile ilgili çıkarımlar yapma, görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirme, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrama, yazılı yönergeleri kavrama, tablo ve grafiklerde yer alan bilgilere ilişkin soruları cevaplama gibi kazanımlara yer verilmiştir. Bazı kazanımlar altında açıklamalar verilmiştir. Örneğin, “*Şiir okur.*” kazanımı altında “*Öğrencilere kısa şiir ve İstiklal Marşı’nın ilk 6 kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları zorlamamak kaydı ile yaptırılır.*” ifadesi yer almaktadır. Bunun gibi başka açıklamalara da yer verilerek uygulamalara yönelik yönlendirmeler yapılmıştır. Dördüncü sınıflara ait okuma becerisinin akıcı okuma başlığı altında üçüncü sınıflardan

farklı olarak sadece metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okuma kazanımı yer almaktadır. Söz varlığı başlığı altında, yine üçüncü sınıflardan farklı olarak okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirleme, deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrama, bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin etme kazanımlarına yer verilmiştir. Anlama başlığı altında hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan öğeleri tanıma, okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırma, metindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını kavrama, metinler arasında karşılaştırma yapma, medya metinlerini değerlendirme, bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanma, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama ve okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade etme kazanımlarına yer verilmiştir. Dördüncü sınıflarda da yine bazı kazanımlarda açıklamalar kısmı verilerek uygulamalara yönelik ipuçları verilmiştir. Örneğin; “*Medya metinlerini değerlendirir.*” kazanımı altında “*Farklı türdeki medya metinlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitlesi hakkında görüş bildirilmesi sağlanır.*” açıklaması yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise okuma becerisini geliştirmek için öğretim; hikaye sahnelerinin kolay bir şekilde anlaşılabilmesi için sesli okuma, anahtar kelimeler, cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkiyi dikkate alarak okuma, karakterlerin duygu değişimini dikkate alarak okuma ve hayal gücünü kullanma, yazının özüne ve detaylarına dikkat ederek okuma, hedeflerle uyumlu yazıyı özetleme, hedeflerle uyumlu çeşitli cümleler ya da kitaplar seçerek okuma maddelerine bağlı kalarak yapılmalıdır. Bu maddelere istinaden çeşitli dil etkinlikleri yapılabilir: Hikâye ya da şiir okuma, yıllıklar, raporlar, resimli kitaplar, ansiklopediler okuma ve kullanma, tanıtmak ve anlatmak isteyecekleri bir kitap seçme, okunanlarla ilişkili başka cümleler ya da kitaplar okuma gibi.

Her iki program karşılaştırıldığında, Türkçe Dersi Öğretim Programının okuma becerisi temel alınarak nicelik bakımından Japonca Ana Dili Öğretim Programından daha üstün olduğu söylenebilir. Çünkü Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma becerisi altında daha fazla kazanıma yer verilmekle birlikte kazanımlar da detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma becerisi altında dil bilgisi ile ilişkili maddelere de yer verilmektedir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında bu kısım ayrı bir başlık olarak ele alınmaktadır.

Yazma Becerisi Kazanımları/İçerik İfadeleri (3.ve 4. Sınıflar)

Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma becerisi alanında üçüncü sınıfta, toplam 17, dördüncü sınıfta ise toplam 21 kazanım vardır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise üçüncü ve dördüncü sınıflara yönelik toplam 6 içerik ifadesi ve 4 örnek etkinlik yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programı, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarla içerik açısından karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma becerisi altında üçüncü sınıfta, şiir yazma, kısa metinler yazma, hikâye edici metin yazma, yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirleme, kısa yönergeler yazma, formları yönergelerine uygun doldurma, büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanma, yazılarında eş sesli kelimeleri anlamlarına uygun kullanma, yazdıklarını zenginleştirmek için çizim ve görseller kullanma, görsellerdeki olayları ilişkilendirerek yazı yazma, yazdıklarını düzenleme, yazdıklarını paylaşma, harfleri yapısal özelliklerine uygun yazma, harflerin yapısal özelliklerine uygun kelime ve cümleler yazma, harflerin yapısal özelliklerine uygun kısa metinler yazma, yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanma ve yazma stratejileri uygulama kazanımları yer almaktadır. Bazı kazanımlar altında açıklama cümleleri yer almaktadır. Örneğin; “*Kısa metinler yazar.*” kazanımı altında “*Mektup ve/veya anı yazdırılır.*”, “*Öğrenciler günlük tutmaları için teşvik edilir.*”, “*Olayları oluş sırasına göre yazmaları sağlanır.*” açıklamalarına yer verilmiştir. Dördüncü sınıflara yönelik kazanımlar içerisinde ise üçüncü sınıfta verilenlerden farklı olarak bir işin işlem basamaklarını ilişkin yönergeler yazma, bilgilendirici metin yazma, hayali öğeler barındıran kısa metin yazma, imza atma, kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazma, sayıları doğru yazma, yazılarında bağlaçları kurallarına uygun kullanma, yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanma ifadeleri yer almaktadır. Örneğin, “*İmza atar.*” kazanımı altında ise “*İmzanın anlamı ve ismin baş harfi ile soy ismin bütününe sembolize etmesi gerektiği vurgulanır. Öğrencilere imzalarını belirlemeleri için kılavuzluk yapılır.*” açıklamasına yer verildiği görülmüştür.

Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise üçüncü ve dördüncü sınıflarda yazma becerisini geliştirmeye yönelik, ilgi alanları içerisinde yazma konusu seçme, yazının bütünlüğü içinde paragrafın rolünü anlamak ve fikirlerin açık bir şekilde ifade edilebilmesi için paragrafların ortak ilişkisine dikkat ederek cümleler oluşturma, paragrafın rolünü anlama, yazılanların odak noktasını açıklama, hedefler doğrultusunda nedenler ve örnekler öne sürerek yazma, yalın ve kibar formlar arasındaki farklılığı dikkate alarak yazma,

cümlelerdeki hataları düzeltme, birbirlerinin yazılarını düzeltme şeklinde altı madde yer almaktadır. Bu maddelere istinaden yapılabilecek örnek etkinlikler ise hayallere bağlı olarak hikâyeler ve şiirler yazma, sorulara cevap araştırma, rapor yazma ve bunları sınıf gazetesinde derleme, açıklayıcı cümleler yazma, hedeflerle uyumlu istek, duyuru ve teşekkür mektupları yazma şeklindedir. Her iki program, yazma becerisi açısından karşılaştırıldığında yine Türkçe Dersi Öğretim Programının, Japonca Ana Dili Öğretim Programına nazaran daha detaylı olduğu dikkat çekmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programında şiir yazma, bağlaçların doğru kullanımı gibi çok çeşitli kazanımların olduğu, Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise dil bilgisi ya da yazım kurallarına yönelik ifadelerin yer almadığı görülmüştür. Japonca Ana Dili Öğretim Programında dil bilgisi ve yazıma yönelik ifadelerin Japon Dilinin Geleneksel Kültürü ve Özellikleri ile İlişkili Konular başlığı altında ele alınmaktadır. Bu başlık altında üç alt bölüme yer verilmiştir. Bunlar; geleneksel dil kültürü, dilin kuralları ve karakterlerle ilişkili maddeler bölümleridir. Japon dilinin geleneksel dil kültürü ile ilişkili konularda ise temel dil becerilerinin (konuşma/dinleme, yazma ve okuma) öğretimi geleneksel Japon şiiri ve Japon şiirinin kısa halini ezbere okuma ve sesli okuma, deyim, basmakalıp ifade ve atasözlerinin anlamlarını bilme ve onları kullanma maddeleri dikkate alınarak yapılmalıdır. Dilin kuralları ile ilişkili konularda ise temel dil becerilerinin öğretimi, Kanji ve Kana karakterlerini kullanarak tanımlamalarla ilgili olma, noktalama işaretlerini doğru bir şekilde kullanma, kelime dağarcığını artırma, sözlük kullanımını anlama ve sözlük kullanmayı alışkanlık haline getirme, belirteç ve bağlaçların rolünü anlama ve usulüne uygun kullanma ibareleri dikkate alınarak yapılmalıdır. Bu bölümde söz varlığını geliştirmeye yönelik ifadelerin yer aldığı da dikkat çekmektedir. Karakterlerle ilişkili olarak üçüncü sınıfta günlük basit kelimeleri tanımlayarak Latin alfabesini okuma ve onları yazma, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenilecek olan ve daha önce öğrenilmiş olan Çince karakterleri cümle içinde kullanma, bu karakterleri adım adım öğrenme gibi maddelere yer verilmiştir. El yazısı öğretiminde ise bir karakterin yapısını anlama ve onu doğru bir şekilde yazma, büyüklüklerine ve düzene dikkat ederek Kanji ve Kana karakterlerini yazma, çizgilerin türünü anlama ve bunları yazma baskısına dikkat ederek bir fırça ile yazma öğretime dikkat edilmelidir.

Dinleme ve Konuşma Becerisi Kazanımları/İçerik İfadeleri (5.ve 6. Sınıflar)

Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki içerik ifadeleri ve örnek dil etkinlikleri ve Türkçe Dersi Öğretim Programındaki beşinci ve altıncı sınıflara ait kazanımlar

karşılaştırmalı olarak incelendiğinde, öncelikle beşinci ve altıncı sınıf Türkiye’de ortaokulu temsil ederken, Japonya’da bu sınıf seviyelerinin ilkokulu temsil ettiğini belirtmek gerekmektedir. Dolayısıyla her iki program arasında bu sınıf düzeylerinde seviye farklılıkları olması olasıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme becerisi altında beşinci ve altıncı sınıf düzeylerinin her ikisinde de 12 kazanıma yer verilmiştir. Konuşma becerisi de aynı şekilde hem beşinci hem de altıncı sınıfta yer alan yedi kazanımdan oluşmaktadır. Konuşma ve dinleme becerilerinin beraber ele alındığı Japonca Ana Dili Öğretim Programında öncelikle beşinci ve altıncı sınıflara özgü içerik ifadelerine yer verilmiştir. Konuşma ve dinleme becerilerinde ise beş içerik ifadesine üç de dil etkinliklerine yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarla içerik açısından karşılaştırdığımızda, dinleme becerisi altında, dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunma, dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamlarını tahmin etme, dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirleme, dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini tespit etme, dinlediklerini/izlediklerini özetleme, dinlediklerine/izlediklerine yönelik cevap verme, dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerme, dinlediği/izlediği hikaye edici metinleri canlandırma, konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrama, dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirme, dinledikleri/izledikleri ilgili görüşlerini bildirme, dinleme stratejileri uygulama kazanımları yer almaktadır. Bazı kazanımların altında verilen açıklamalardan örnek vermek gerekirse, “*Dinleme stratejilerini uygular.*” kazanımı altında “*Not alarak, katılımlı, grup hâlinde dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlanır*” açıklamasına yer verilmiştir. Altıncı sınıfta dinleme becerisi altında verilen kazanımların hepsi beşinci sınıfta verilenlerle aynıdır. Beşinci ve altıncı sınıfta, konuşma becerisi altında hazırlıklı konuşma yapma, hazırlıksız konuşma yapma, konuşma stratejilerini uygulama, konuşmalarını etkili bir şekilde kullanma, kelimeleri anlamlarına uygun kullanma, konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanma, konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanma kazanımları yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise içerik kısmında konuşma/dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim; birikmiş bilgi ile uyumlu konuşma konusu seçme, herhangi bir durumla uyumlu uygun dili kullanarak konuşma, standart Japonca ve aksanlar arasındaki farkı anlama ve gerektiğinde bu Japonca’yı kullanma, konuşmacının amacını kavrayarak dinleme, başkalarını düşünceleriyle kendi düşüncelerini karşılaştırma, bir taraf seçerek tartışmayı yürütme gibi maddeler doğrultusunda yapılmalıdır. Bu maddelere istinaden de

destekleyici belgeler sunarak raporlar sunma ya da açıklamalar yapma, bir şey veya kişiyi önerme gibi örnek etkinlikler yapılmalıdır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında diğer sınıf seviyelerinde olduğu gibi bu sınıf düzeyinde de konuşma becerisine dinlemeden daha fazla yer verilmiştir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında Türkçe Dersi Öğretim Programından farklı olarak şimdiye kadarki her konuşma/dinleme becerisi altında verilen içeriklerde tartışma yürütme, tartışma ifadeleri verilmektedir. Tartışma eylemi, hem dinleme hem de konuşma becerisini içeren üst düzey bir eylemdir. Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme ve konuşma becerileri altında tartışma ile ilgili bir kazanım yer almamaktadır.

Okuma Becerisi Kazanımları/İçerik İfadeleri (5.ve 6. Sınıflar)

Türkçe Dersi Öğretim Programında okuma becerisi alanında beşinci sınıfta, akıcı okuma, söz varlığı ve anlama başlıkları altında toplam 34 kazanıma yer verilmiştir. Altıncı sınıfta ise toplam 35 kazanım vardır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise beşinci ve altıncı sınıflara yönelik toplam 6 içerik ifadesi ve 4 örnek etkinlik yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programını, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımlarla içerik açısından karşılaştırdığımızda, Türkçe Dersi Öğretim Programında, akıcı okuma başlığı altında, noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okuma, metni türün özelliklerine uygun biçimde okuma, farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okuma, okuma stratejilerini kullanma kazanımları yer almaktadır. Söz varlığı başlığı altında bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin etme, deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirleme, kelimelerin eş anlamlarını ve zıt anlamlarını bulma, eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt etme, kökleri ve ekleri ayırt etme, yapım ekinin işlevlerini açıklama kazanımlarına yer verilmiştir. Anlama başlığı altında metin türlerini ayırt etme, okuduklarını özetleme, metnin ana fikrini belirleme, metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretme, metindeki hikâye unsurlarını belirleme, metni yorumlama, metinle ilgili sorular sorma, metinle ilgili sorulara cevap verme, metnin konusunu belirleme, görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin etme, görsellerle ilgili soruları cevaplama, metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrama, okuduğu metnin içeriğine uygun başlıklar belirleme, medya metinlerini değerlendirme, metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama katkısını değerlendirme, metinler arasında karşılaştırma yapma, bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanma, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama, metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt etme, okudukları ile ilgili çıkarımlarda

bulunma, metindeki söz sanatlarını tespit etme, okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt etme, grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplama kazanımları yer almaktadır. Altıncı sınıf okuma kazanımları ise beşinci sınıftan farklı olarak söz varlığı başlığı altında çekim eklerinin işlevlerini ayırt etme, isim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklama, isim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklama, basit, türemiş ve birleşik kelimeyi ayırt etme, zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklama, metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirme, metindeki söz sanatlarını tespit etmedir. Anlama başlığı altında beşinci sınıf kazanımlarından farklı olarak metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretme, şiirin özelliklerini açıklama kazanımları yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programının ortaokul düzeyine ait kazanımların ilkökul düzeyindekilerden farkı, özellikle okuma becerisi altında söz varlığı kısmında kendini göstermektedir. Çünkü bu kısımda genel olarak kelime bilgisi, kelime türleri, dil bilgisi ifadeleri yer aldığından, önceki sınıf düzeylerinden farklılaşmaktadır. Özellikle söz varlığı kısmının aşamalı bir şekilde ilerlediği görülmektedir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında okuma becerisini geliştirmeye yönelik öğretim; bir kişinin düşüncelerini ve görüşlerini iletmek için sesli okuma ya da ezberden okuma, hedeflerle uyumlu cümleleri ve kitapları karşılaştırmak gibi etkili okuma yollarını planlama, hedeflerle uyumlu paragrafın içeriğini doğru bir şekilde anlayarak ana temayı kavrama, cümleleri ya da kitapları okuduktan sonra birbirlerinin düşüncelerini sunma, hedeflerle uyumlu çeşitli cümleleri ve kitapları karşılaştırma, seçme gibi maddeler dikkate alınarak yapılmalıdır. Altı maddeden oluşan bu içeriği gerçekleştirmek için otobiyografi okuma ve bir kişinin kendi yaşamını derinlemesine düşünme, açıklayıcı ya da düşünce yönelimli paragraflar okuma, makalelere dikkat ederek gazete okuma, bir kitabı okuma üzerine tavsiye yazma gibi dil etkinliklerinin yapılabileceği belirtilmiştir. Her iki programı karşılaştırdığımızda, Japonca Ana Dili Öğretim Programı ilkökul düzeyi olmasına rağmen, seviye bakımından Türkçe Dersi Öğretim Programı ile eşdeğer bazı ifadeler içermektedir.

Yazma Becerisi Kazanımları/İçerik İfadeleri (5. ve 6. Sınıflar)

Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma becerisi alanında beşinci sınıfta 16, altıncı sınıfta ise 14 kazanım yer almaktadır. Beşinci sınıfta yer alan yazma kazanımları; şiir yazma, bilgilendirici metin yazma, hikaye edici metin yazma, yazma stratejilerini uygulama, büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanma, bir işin işlem basamaklarını yazma, yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler

kullanma, sayıları doğru yazma, yazdıklarını düzenleme, yazdıklarını paylaşma, yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanma, yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanma, formları yönergelerine uygun doldurma, kısa metinleri yazma, yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirleme, yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadeleri kullanmadır. Altıncı sınıfta yazma becerisi altında beşinci sınıftan farklı olarak anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanma kazanımı yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında yazma becerisini geliştirmeye yönelik, çeşitli düşünceler arasından bir yazma konusu seçme, yazılı konuları toplama, kendi düşüncelerini açıkça ifade edebilmek için bir cümle baştan sona yapısının etkileri hakkında düşünme, hedef ve amaçla uyumlu detaylı ya da basitçe yazma, figürler/tablolara ya da grafikler kullanıp alıntılar yaparak bir kişinin düşüncelerini iletmek için yazma, kendini nasıl ifade edeceği üzerine odaklanarak birbirlerinin yazılarını sunma ve öneri alışverişinde bulunma gibi ifadeler verilmiştir. Programda bu şekilde toplam 6 maddeye yer verilmiştir. Bu altı maddeyi gerçekleştirmek amacıyla şiir, tanka ya da haiku yazma, deneyimleri ya da hayalleri üzerine kompozisyon ya da hikâyeler yazma, eylemleri raporlayan ya da düşünceleri ifade eden yazıları düzenleme ve yazma, bir konunun iyi yönlerini insanlara iletmek için paragraflar yazma gibi etkinlikler yapılması gerektiği belirtilmiştir. Japonca ve Türkçe Öğretim Programları karşılaştırıldığında, Japonca Ana Dili Öğretim Programında daha basit ifadeler yer aldığı, Türkçe Dersi Öğretim Programında şiir yazma, hikaye yazma gibi edebi türlere yönelik daha zor kazanımların olduğu ve bu kazanımların her sınıf seviyesinde bir sınırlama olmaksızın aynı şekilde verildiği görülmüştür. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise öğrencilerden tam olarak ne istendiği açık bir şekilde belirtilerek içerik ifadelerinin de buna uygun olarak sınıf seviyelerine aşamalı bir şekilde verildiği dikkat çekmiştir.

Dil becerileri (Konuşma/Dinleme, Yazma, Okuma) için geleneksel Japon kültürüne yönelik öğretim, bildikleri Japon ya da Çin Klasik Edebiyatında post-modern edebi yazıyı anlama ve onları sesli okuma, klasik edebiyatı açıklayan yazıları okuma gibi maddeler dikkate alınarak yapılmalıdır. Dil becerileri dilin kurallarına bağlı olarak konuşma ve yazı dili arasındaki farklılığın farkında olma, nesiller arası dildeki değişimlerin farkında olma, kelimelerdeki değişiklikleri ve yapıları kavrama yetisini geliştirme ve kelimelerin orijinalleriyle ilgili olma, bir paragraftaki kelime grupları arasındaki ilişkiyi anlama, kelimelerin kullanımında dil duygusuna ilgili olma, bir cümle ya da paragrafın farklı yapıları olduğunu anlama, metafor ve tekrar gibi edebi yolların farkında olma gibi

maddeler doğrultusunda yapılmalıdır. Karakterlerle ilgili maddelerde ise Çince karakterleri okuma, önceki öğrenilenleri yazma, cümle içinde kullanma; ilgili sınıf düzeyinde karakterleri adım adım öğrenme, Çince ve Kana karakterlerin özellikleri ve kökeni hakkında bilgi edinme yer almaktadır. El yazısı öğretiminde ise karakterlerin büyüklüğüne ve yazma hızına dikkat ederek yazma, hedeflerle uyumlu yazı fırçası seçme ve onun özelliklerini kullanarak yazma, fırça kullanarak harfleri yazma gibi maddeler yer almaktadır.

Her iki programın ortaokul kısmı, etkinliklerin incelenmesi aşamasında detaylı olarak ele alınmıştır.

4.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Dördüncü Alt Problem: *Beceri ve öğrenme alanları bakımından Japonca ana dili öğretimi programı ile Türkçe ana dili programı arasında benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?*

‘Beceri’, “kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet”(TDK 2009, s.230) olarak tanımlanmıştır. Cevizci (2010, s.60) ise beceriyi “önceden belirlenmiş birtakım sonuçlara en az kazanım veya enerji kaybıyla ulaşma kapasitesi” olarak tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle beceri “bireyin bir işi yapma gücüdür ve bilgi, uygulama ve iş yapma olmak üzere toplam üç bileşenden oluşmaktadır” (Güneş, 2007, s.57). Bir beceri dersi olan Türkçe dersi, bünyesinde kazandırılması gereken temel becerileri ve dil becerilerini barındırır.

Türkçe Dersi Öğretim Programında ilkokul ve ortaokul düzeyleri; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri çerçevesinde düzenlenmiştir. Her sınıf düzeyi için kazanımlar, bu beceriler altında verilmiştir.

Japonca Ana Dili Öğretimi Programında ise ilkokul ve ortaokul düzeyleri; konuşma/dinleme, okuma, yazma, dil bilgisi ve yazı çerçevesinde şekillenmiştir. İlkokul düzeyinde bu alanlara ek olarak dil kültürü alanında da içerik ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca Japonca ders kitapları incelendiğinde, programlarda verilen öğrenme alanlarına ek olarak *keşfederek okuma* gibi farklı bölümlerin de verildiği görülmüştür.

4.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular ve yorumlar

Beşinci Alt Problem: *Ölçme ve değerlendirme bakımından Japonca ana dili öğretimi programı ile Türkçe ana dili programı arasında benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?*

Ölçme, “bir şeyin değerini ya da anlamını, bir kimsenin başarı ve becerisini birtakım ölçütler kullanarak veya belli birtakım standartlara dayanarak belirleme işlemi”(Cevizci, 2010, s.399), değerlendirme ise “öğrencinin gelişim durumunu belirleme işlemidir” (Güneş, 2007, s.348). “Yapılandırıcı yaklaşıma göre değerlendirme, üründen çok süreci gözlemek, öğrencinin gelişimi hakkında düzenli bilgiler toplamak, öğrenci merkezli etkinliklere ağırlık vermek, öğrencinin kendisini geliştirmesine yardımcı olmak, değişik tip etkinlikler yapmak, öğrenme süreci boyunca edinilen bilgileri değerlendirmek, değerlendirme sürecine öğrenci ve ailesini de katmak gibi konuları içermektedir”(Güneş 2007, s.348).

Türkçe Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme bölümünde, ölçme ve değerlendirmenin amacına, öğrenme ve öğretme süreciyle eşgüdümlü bir şekilde ilerlemesi gerektiğine değinilmiştir. Öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme için kesin sınırlar çizemeyeceği, sadece yol gösterici olabileceği, ölçmenin azami çeşitlilik göstermesi ve esnek olması gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2018). Ayrıca tutum, başarı ve değer gibi özelliklerin zaman içerisinde değişikliğe uğrayabileceği göz önünde bulundurularak öğrencilerin süreç içerisinde izlenmesi gerektiği ortaya konmuştur. Bu bölümde ayrıca ölçme ve değerlendirme uygulamaları türlerine (tanıma, izleme biçimlendirme, sonuç odaklı) yer verilmiştir. Bu uygulama türlerinin amaçları ve hangi araçları kullandıkları üzerinde durulmuştur. Öğretmen dışında öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmeleri ve arkadaşları tarafından değerlendirilmelerine değinilerek, öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme kavramlarına yer verilmiştir. Ölçme ve değerlendirmede bireysel farklılıkların dikkate alınması gerektiği, amacın hiçbir zaman yargılamak olmaması gerektiği üzerinde durulmuştur. Japonca Öğretim Programlarının ikisinde de ölçme değerlendirme bölümü yer almamakla birlikte ortaokul düzeyi Japonca ders kitaplarında tema sonlarında yer alan öğrenme çıktıları ile öğrencinin kendisini değerlendirmesine fırsat tanınmıştır.

4.1.6. Ortaokul düzeyindeki Türkçe ve Japonca ders kitaplarının karşılaştırılması

Altıncı Alt Problem: *Ortaokul düzeyindeki Türkçe ve Japonca ders kitaplarında ana dili öğretimine yönelik etkinlikler bakımından benzerlik ya da farklılıklar var mıdır?*

Bu soruya cevaben bu bölümde ortaokul düzeyindeki Türkçe ve Japonca ders kitapları öncelikle şekil ve içerik açısından incelenmiş, sonrasında ise dil becerilerine/ öğrenme alanına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

4.1.6.1. Ortaokul düzeyindeki Türkçe ve Japonca ders kitaplarının şekil ve içerik açısından incelenmesi

Ortaokul düzeyindeki Türkçe ders kitapları; 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeylerine yönelik olmak üzere toplam dört kitap olarak 2018 yılında basılmıştır. Yeni basım bu kitaplar, önceki uygulamanın aksine ders kitabı ve çalışma kitabı şeklinde ayrı basılmak yerine, etkinlik ve metinleri tek bir kitap bünyesinde toplayacak şekilde uygulamaya konulmuştur. Her kitap, sırasıyla İstiklal Marşı, Gençliğe Hitabe, Atatürk portresi ve içindekiler bölümleriyle başlamaktadır. Kitaplar toplam 8 temadan oluşmakta ve her kitapta verilen ortak temalar hariç (*Milli Mücadele ve Atatürk; Milli Kültürümüz*) farklı temalara değinilmiştir. Her temada biri dinleme/izleme metni olmak üzere toplam dört metin, bir serbest okuma metni ve tema sonunda tema değerlendirme sorularına yer verilmiştir.



Resim 3. Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan organizasyon şemasına ait görsel

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018

Temalar ve metinler başlamadan önce kitaplardaki düzeni tanıtmak amacıyla kitabın girişinde verilen, kitabın anlaşılmasına yardımcı olacak *Organizasyon Şeması*'na Resim 3'te yer verilmiştir

Her metinden önce hazırlık çalışmalarına, metinle beraber yazarı tanıtan bilgilere ve her metin sonrasında ise metinle ilgili beceri alanlarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.

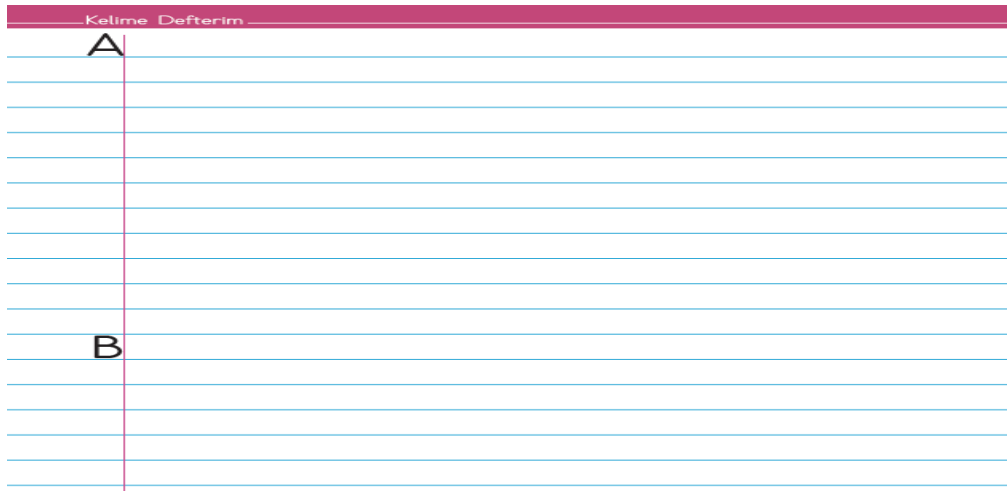


Resim 4. Kitapların içeriğine yönelik görsel

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.12

Resim 4’te kitaplarda metinlerin başlangıcında verilen hazırlık çalışmaları, metin yazarının görseli kısımları verilmiştir. Ayrıca yine bu resimde metnin nasıl okunması gerektiği ile ilgili de bilgi verilmiştir.

Her kitabın sonunda ise tema değerlendirme sorularının cevapları ve kaynakça bölümü verilmiştir.



Resim 5. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan “Kelime Defteri” bölümünün görseli

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.274

Resim 5’te, 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer almayan ve 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabına eklenmiş olan “*Kelime Defterim*” kısmı verilmiştir. Kitabın sonunda yer alan bu bölüm, öğrencilerin kitapta anlamını öğrendikleri yeni kelime ve kelime gruplarını kayıt altına almaları için hazırlanmıştır. Kelimeleri kayıt altına alma işlemine öğrencilerin yıl boyu devam etmeleri istenmiştir. “*Kelime Defterim*” kısmı sadece 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan bir bölümdür.



Resim 6. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabına ait görsel

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.10

Resim 6’da 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında diğer sınıf düzeylerinden farklı olarak her metin öncesinde metnin hangi temaya ve hangi alt temaya ait olduğunu belirten bir görsele yer verilmiştir. Ayrıca 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında, 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında olduğu gibi öğrencilerin anlamını öğrendikleri kelime ve kelime gruplarını yazacakları bir bölüme yer verilmiştir. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabından farklı olarak bu bölüm sadece kitabın sonunda verilmemiş, her tema sonunda yer alan serbest okuma metninden sonra verilmiştir ve bu bölüm, “*Kelime Defterim*” olarak değil, “*Tema Sözlüğüm*” olarak isimlendirilmiştir (Bakınız Resim 7).

Tema boyunca öğrendiğiniz sözcükleri ve bu sözcüklerin anlamlarını aşağıdaki tabloya yazınız.

[illegible]

Resim 7. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan tema sözlüğü

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.35

Bazı metinlerin ve etkinliklerin bitiminde öğrencilerin gelecek derse hazırlanarak gelmeleri için bazı araştırmalar yapmalarını ya da verilen konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini yazıp gelmelerini içeren “*Gelecek Derse Hazırlık*” bölümü verilmiştir.

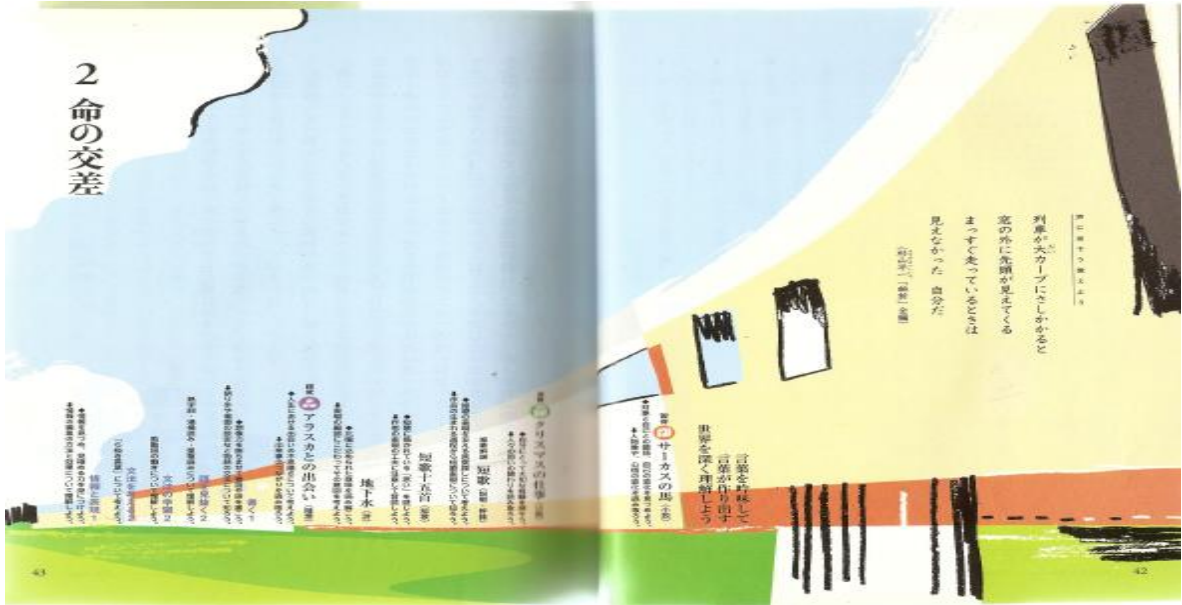
Ortaokul düzeyi Japonca ders kitapları ise 7., 8. ve 9. sınıf seviyelerinde olmak üzere toplam üç kitap olarak 2015 ve 2016 yıllarında basılmıştır. Kitaplar, Japon alfabesinin bir özelliği olarak sağdan sola doğru ilerlemektedir. Japonya’da ortaokul eğitimi 3 yıl sürmektedir. Japonca ders kitapları da Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi metinler ve etkinliklerden oluşmaktadır. Her kitap, içindekiler ve hem ebeveynler hem de öğrenciler için hazırlanmış olan *kitabı kullanacaklara yönerge* ile başlamaktadır. Öğrenciler için olan kısımda, kitabın genel oluşumundan ve okuma parçalarının yapısından bahsedilmiştir. Ebeveynler için olan kısımda ise kitap ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerinde durulmuştur. Genel oluşum kısmında kitabın beş temadan oluştuğu, her temada okuma metni dışında konuşma/dinleme, yazma, dil bilgisi, Kanji ve klasik/eski Japonca okuma parçaları bölümleri olduğu belirtilmiştir. Ebeveynler için olan kısımda ise şunlara değinilmiştir:

“Ebeveynlere,

Bu kitapta, çocukların öğrenme gücündeki düşüş özellikle okuma-anlama başarısı ve ana dili eğitimi başarısındaki düşüş vurgulanmak istenmiştir. Bu kitapta öncelikle öğrenme sorununun çözümü hedeflenmiştir. Yurt dışına daha fazla açılma ile kimliğini kaybetmekte olan kültür içinde çocukların, öğrencilerin gelişmiş uluslararası insan haline gelebilmeleri için gerekli olan ana dili, ülke tarihi ve kültürü açık olarak verilirken, onların geleceğe yönelik yaratıcılıklarını, dünyayla

olan etkileşimini, iş birliğini geliştirmeliyiz. Böyle yaparak daha büyük konuya ışık tutacak ve çok çalışarak oluşturduğumuz bu kitap, çocukların geleceği için bir temel taşı olacaktır” (Gakko Tosho Şirketi, 2015a).

Kitaplar beş temadan oluşmakta ve her temada üç ana metin bulunmaktadır. Temalarda yer alan metinler, “*edinim*”, “*etkinlik*” ve “*araştırma*” başlıkları altında verilmektedir. Bu da ilk metnin öğrenmeye, ikinci metnin öğrendiklerini uygulamaya, üçüncü metnin ise araştırmaya yönelik olduğunu göstermektedir. Ana metinler dışında serbest okuma parçaları ve “*Keşfederek Okuma*” bölümlerinde yer alan metinler bulunmaktadır. Her tema başlangıcında, temalarda yer alan metinlerin ismine ve metinlerden sonra yer alan ilk sorulara yer verilmektedir.

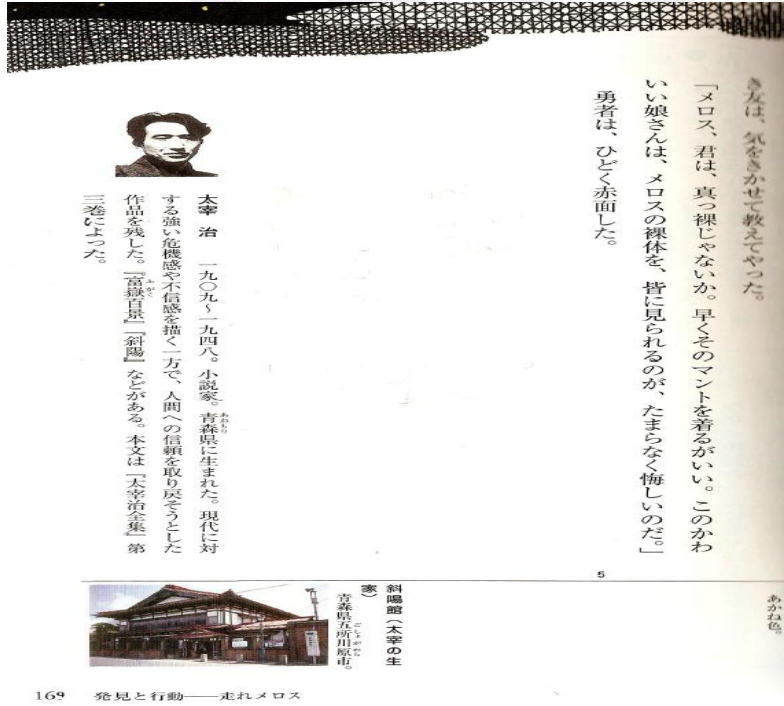


Resim 8. Japonca ders kitabından tema başlangıcının görünümü

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.42-43.

Her metinden sonra metni anlamaya yönelik “*Öğrenme Penceresi*” ve bazı metinlerden sonra yer alan “*Eleştiri Kapısı*” bölümlerine yer verilmiştir. Bu kısımlardan sonra, Ana Dil 1 ve Ana Dil 2 kitaplarında yer alan “*Ev Ödevi*” başlığı altında öğrencilere bir sonraki derse hazırlıklı gelmeleri amacıyla bazı görevler verilmiştir. Japonca ders kitaplarında yer alan bu *ev ödevi* kısmı, Türkçe ders kitaplarındaki *gelecek derse hazırlık* kısımlarına benzemektedir. Örneğin, Japonca Ana Dil 1 kitabında ikinci temanın üçüncü metninden sonra öğrencilerden “*Yazarın diğer ürünlerini, eserlerini okuduktan sonra dikkatinizi*

çeken, aklınızda kalan noktaları arkadaşlarınızla paylaşın” (Gakko Tosho Şirketi, 2015a, s.90) görevini gerçekleştirmeleri istenmiştir. Üçüncü temada ise bir metinden sonra öğrencilerden konuşma ve duyguların ilişkisi hakkında düşüncelerini özetlemeleri istenmiştir (Gakko Tosho Şirketi, 2015a, s.173). Metinlerden sonra, tıpkı Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi metnin yazarına ait bilgiler verilmiştir. Örneğin, Ana Dil 2 kitabında üçüncü temada yer alan metinlerden birinin yazarı olan Osamu Dazai, Japon Edebiyatı’na önemli eserler bırakmıştır. Yalnızlığı ve insanlığın varoluşunu ele aldığı birçok eser yazmıştır (Milliyet, 2018). Kitapta Dazai’nin “*Koş Melos Koş*” eserinden bir bölüme yer verilmiştir. Kitaplarda Japon edebiyatında önemli yere sahip yazarların eserlerine yer verildiği gibi daha güncel metinlere de değinilmiştir. Türkçe ders kitaplarında seçilen metinler de Japonca ders kitaplarındaki gibi hem Türk edebiyatının önemli eserlerini hem de daha güncel metinleri içermektedir.



Resim 9. Japonca ders kitaplarında metinler sonunda verilen yazarla ilgili bilgiler kısmına ait görsel

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.169

ついた力を確かめよう 教材と目標			
古典解説 言葉の向こうに(説明・評論) ◆「言葉」とそれを発する「人」について考えよう。 姫の物語? 翁の物語? 竹取物語(古文) ◆人が時を超えて伝えようとしたことを考えよう。 とらわれた心に突き立つ矢——宇治拾遺物語(古文) ◆何をどう考えて語りかけているか、読み取ろう。 故事成語(漢文) ◆原語に語られている人のありようについて考えよう。 古典読書 春秋の優秀——さまざまな古典(説明・評論) ◆古人の自然の捉え方、表現の仕方について知ろう。	考える力 □表現された「言葉」について、その向こうに「人」がいることに気づいた。 □人が時を超えて伝えようとした「かけがえのないもの」について、考えることができた。 □古典の世界で問題とされたことや考えを読み取り、自分の意見を持つことができた。	言葉の力 □「言葉」の向こうにいる「人」を意識して、聞き、読み、話し合うようになった。 □繰り返し音読して、古文特有のリズムを味わうことができた。 □登場人物や語り手のそれぞれのものの見方を考え、それを生かした音読ができた。 □繰り返し音読して、漢文特有のリズムを味わい、故事成語をもとに話を作ることができた。	知識や技能 □「言葉」の向こうにいる「人」を想像して読む「読みの構え」を知り、大切さが理解できた。 □文語のきまりを知り、きまりに従って音読できるようになった。 □古典の世界のものの見方や考え方を知り、また、それを読み取る方法が分かった。 □漢文の訓読の仕方を知り、きまりに従って音読できるようになった。 □さまざまな古典作品があることを知り、古典の世界への新たな興味や関心を持つことができた。

229 時を超えて——春秋の優秀——さまざまな古典

Resim 10. Japonca ders kitaplarından öğrenme çıktılarına ait bir görünüm

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi, 2015a, s.229

Her metin sonrasında okuma-anlama kısmından sonra metinde yer alan yeni kelimelere/karakterlere (kanjilere) yer verilmiştir. Daha sonra yeni bir metne geçilmiş ve aynı sıralama orada da devam etmiştir. Temaya ait bütün metinler bittikten sonra, temayla ilgili öğrenme çıktılarına yer verilmiştir..

Tablo 8

Japonca Ders Kitaplarında Yer Alan Bir Temaya Ait Öğrenme Çıktıları

Materyal ve amaç	Edinim	Etkinlik	<i>Kısa Şarkı</i>	<i>Kısa Şarkı</i>	<i>Yeraltı Suyu</i>	Araştırma
	<i>Sirk Atı</i>	<i>Yılbaşı İşi</i>	(açıklama)	15 Bölüm (Kısa Şarkı)	Metaforda gizlenmiş	<i>Alaska İle Tanışma</i>
Materyal ve amaç	Nesneler ile kişilerin ilişkisini, kişinin değişimini takip edelim.	Kendine göre önemli olan deneyiminizi i bulalım.	Kısa şarkıdaki ifadeleri destekleyen kelimeleri düşünelim	“ <i>Kısa Şarkı</i> ”da resmedilen düşünceyi hissedelim.	anlamı okuyup kavrayalım.	İnsanlarla tanışmanın gizemi hakkında kafa yoralım
Düşünme gücü	Karakterin “ <i>Sirk Atı</i> ”ndan çok etkileneceğinin sebebi hakkında düşünebildik.	Metnin başlığının anlamı hakkında düşündük.	Yaşanmış gerçekler ile ifade edilenler arasındaki boşluğun anlamı hakkında düşündük.	Yazarın ifadelerinin niyetini anlayabildik.	Şiiri okuyup iç gözlem yaparak düşünceleri mizi yazıya dökülebildik.	İnsanlar ya da kitaplarla tanışmalarımızı hatırlayabildik.
Kelime gücü	Duyguları anlatan kelimelere dikkat edip, değişimi ifade etmeye uygun açıklama yapabildik.	Metindeki karakterleri n kullandığı kelimelerin anlamları hakkında düşünebildi k.	Kelimelerin farklılığının ifadelerde ne tür farklılıklar yarattığını açıklayabildik.	Yazarın bulduğu ifadeleri anlayıp, iyi bir ritimde sesli olarak okuyabildik.	Bölümlerini takip ederken şiirin anlamını da okuyup kavrayabildi k.	Yaşamın gizemi hakkındaki düşüncelerimizi yazıya dökülebildik.

Genel bilgi ve beceriler	İlk ağızdan	Kelimelere	Eserin arka	Kısa	Şiire	Bir fotoğrafa
	anlatıcı ve	yüklenen	planında	şarkıdaki	benzeyen	bakıp
	karakterlerin	anlamları	neler	ifadeleri	düzyazının	düşündüklerimiz
	farkını	ayrımını	olduğunu	destekleyen	özelliklerini	hakkında
	anlayabildik.	yapıp kavrayabildi k.	anladık.	retorikleri kavrayabildi k.	kavrayabildi k.	tartışabildik.

Kaynak: Ortaokul Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.89

Öğrenme çıktılarının verilmesinden sonra temadaki beceri alanlarına yönelik etkinliklere geçilmiştir. Bu alanların her kitapta farklılaştığı görülmüştür. Örneğin; Ortaokul Ana Dil 1 (7. Sınıf Japonca Ders Kitabı) kitabında birinci temada metinler bittikten sonra beceri alanı olarak konuşma/dinleme üzerinde durulurken, ikinci temada metinler bittikten sonra yazma alanı, üçüncü temada yine konuşma/dinleme, dördüncü temada yine yazma alanı üzerinde durulmuştur. Ortaokul Ana Dil 2 (8. Sınıf Japonca Ders Kitabı) kitabında ise birinci temada konuşma/dinleme, ikinci temada yazma, üçüncü temada konuşma/dinleme, dördüncü temada yazma alanları üzerinde durulmuştur. Ortaokul Ana Dil 3 (9. Sınıf Türkçe Ders Kitabı) kitabında birinci temada konuşma/dinleme, ikinci temada yazma, üçüncü temada konuşma/dinleme, dördüncü temada yazma alanları üzerinde durulmuştur. Kısacası her kitapta iki konuşma/dinleme ve iki yazma alanı etkinliğine yer verilmiş ve ilk temada her zaman konuşma/dinleme alanı verilmiştir. Bu etkinliklerin, parçalar halinde birçok etkinlikten oluşan bütün etkinlikler olduğunu söylemek mümkündür. Her kitabın beşinci temasında ise dil becerilerine yönelik bir etkinliğe yer verilmemiştir. Her temada üzerinde durulan öğrenme alanlarının değişmesine ve son temalarda bu alanlara yer verilmemesine rağmen, bu alanlara yönelik etkinliklerden sonra verilen *Kanjilere/kelimelere/karakterlere detaylı bakış* ve dil bilgisi etkinlikleri her temada verilmekle birlikte her defasında farklı konulara değinerek vurgulanmıştır. Bu etkinlikler dışında her kitapta *keşfederek okuma* bölümüne yer verilmiş ve bu bölümde farklı okuma yöntemleri (altını çizerek, karşılaştırarak, işaretleyerek gibi) kullanılarak daha derinlemesine okumalar yapılması amaçlanmıştır. Derinlemesine yapılan okumalar sonucunda konuşma ve yazma alanlarının kullanımıyla da öğrenmeler desteklenmiştir. *Keşfederek okuma* bölümü her tema sonrasında verilen bir bölüm değildir. Ana Dil 3 kitabı

dışında diğer kitaplarda toplam iki ayrı bölümde ele alınmış, Ana Dil 3 kitabında ise üç bölümde verilmiştir (Gakko Tosho Şirketi, 2015a, s.62, 132; Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.38, 129; Gakko Tosho Şirketi, 2016, s.24, 131, 247). Japonca ders kitaplarında tema dışında yer alan serbest okuma parçaları vardır (Gakko Tosho Şirketi, 2015a, s.123, 305; Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.113, 315; Gakko Tosho Şirketi, 2016, s.101, 264, 269). Serbest okuma parçalarından sonra da okuduğunu anlama sorularına yer verilmiştir. Her kitapta verilen dördüncü temalar, Japonca eski metinlerin okunmasına, Eski Japonca ile günümüz Japoncasının karşılaştırılmasına aracı olan temadır. Bu temada verilen metinlerde eski ve yeni Japonca bir arada kullanılmıştır.

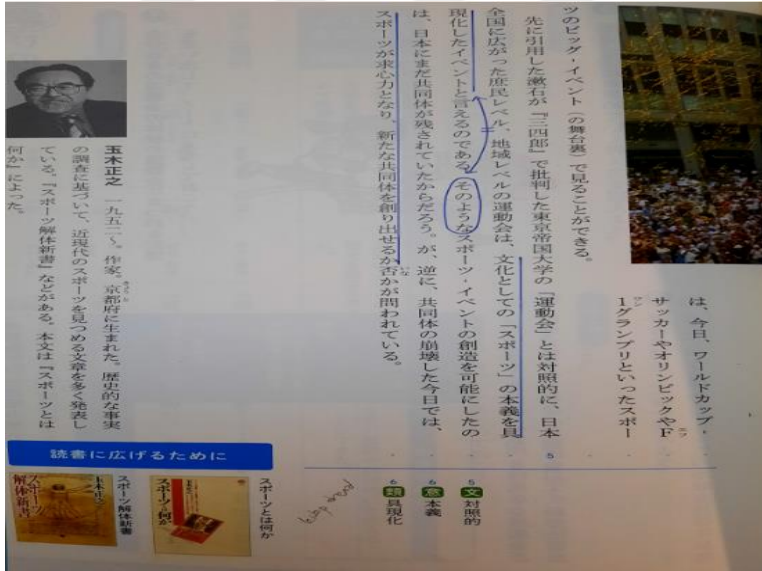


Resim 11 . Eski ve yeni Japoncanın bir arada verildiği metne örnek

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.221

Metinlerde koyu renkle yazılmış olanlar eski Japonca ile yazılmış esas metni oluştururken, mavi ile yazılmış olanlar güncel Japonca ile yazılmış kısmı oluşturmaktadır. Temaların bitiminden sonra sınıf düzeylerine ait kelime öğrenimi ve dil bilgisi öğrenimi üzerine bir bölüm verilmiştir. Ana dili öğretimi başlığı altında ele alınan bu kısımda sınıf seviyelerine göre ortaokul öğrencilerinin söz varlığı, kelimelerin sözlük anlamı mecaz anlamı üzerinde durulmuştur. Ana Dil 3 (9. Sınıf Japonca Ders Kitabı), diğer kitaplardan hem biçim hem de

içerik açısından farklılaşmaktadır. Ana Dil 1 ve Ana Dil 2 kitapları, 21x15 boyutlarındayken, Ana Dil 3 kitabı 25,5x18,5 boyutlarındadır. İçerik olarak kitapta yine diğerlerinde olduğu gibi beş tema ve her temada da üçer metin vardır. Ancak içerikte diğer iki kitapta olmayan bazı kısımlar vardır. Örneğin; her metinden sonra yer alan “Öğrenme Penceresi” kısımlarında verilen sorular *okumadan önce* ve *derinlemesine okuma* olarak iki ayrı başlık altında verilmiştir. *Okumadan önce* kısmı metne hazırlık kısımlarını, *derinlemesine okuma* kısımları da metnin okunmasından sonra cevaplanacak soruları içermektedir. *Okumadan önce* kısımlarıyla okuma, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ve aynı zamanda metne hazırlığa yönelik sorular verilmiştir. Ana Dil 3 kitabında yer alan *okumadan önce* kısımları, Türkçe ders kitaplarındaki *hazırlık çalışmaları* gibi düşünülebilir. Bu kısımlardan sonra, metinde geçenlerin özetlendiği “özet” kısmı verilmektedir. Ana Dil 1 ve Ana Dil 2 kitaplarında tema sonlarında verilen öğrenme çıktıları, Ana Dil 3 kitabında her metin sonrasında verilmiştir. Diğer kitaplardan farklı olarak Ana Dil 3 kitabında öğrenme penceresi kısımlarında *kelime paylaşımı* bölümlerine ve her metinden sonra metinle alakalı kitap önerilerine yer verilmiştir.



Resim 12. Metinden sonra verilen ve öğrencilerin okuması için önerilen kitaplara yönelik görsel

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi, 2016, s.121

4.1.6.2. Japonca ve Türkçe ders kitaplarındaki ana dili öğretimine yönelik etkinliklerin temel dil becerileri/öğrenme alanları açısından karşılaştırılması

Ortaokullara yönelik Türkçe ders kitaplarında temel dil becerileri olarak *dinleme/izleme*, *konuşma*, *okuma* ve *yazma* becerileri yer almaktadır. Programda verilen kazanımlar incelendiğinde, kazanımların her dil becerisi ve her sınıf düzeyi için ayrı ayrı oluşturulduğu ve her beceri ve sınıf düzeyi altında kazanım sayılarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Örneğin, *dinleme becerisi* 5.sınıf düzeyinde 12 kazanıma sahipken, 7. sınıf düzeyinde 14 kazanıma sahiptir. *Okuma becerisi* bünyesinde 5.sınıf düzeyinde 34 kazanım yer alırken, 7.sınıf düzeyinde 38 kazanım yer almaktadır (MEB, 2018). Diğer beceri alanlarından farklı olarak *okuma becerisi* altında *akıcı okuma*, *söz varlığı* ve *anlama* alt başlıklarına yer verilmiş, kazanımlar bu başlıklara göre yerleştirilmiştir. Okuma becerisi altındaki bu sınıflandırmaya istinaden ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin de akıcı okuma, anlama ve söz varlığına yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca dil bilgisine yönelik kazanımların *okuma* ve *yazma* becerileri altında, bu becerilerin uygulanması çerçevesinde verildiği dikkat çekmektedir. Bu durum, 2018 Türkçe Öğretim Programında; “T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.” (MEB, 2018, s.41) şeklinde ifade edilmiştir. Bu kazanım, okuma becerisinin söz varlığı başlığı altında verilen bir kazanımdır.

Japonca ders kitaplarında ise *konuşma/dinleme*, *okuma*, *yazma*, *Kanjilere detaylı bakış* (7. sınıf düzeyi), *kelimelere detaylı bakış* (8. sınıf düzeyi), *karakterlere detaylı bakış* (9. sınıf düzeyi), *dil bilgisi öğrenimi*, *dil bilgisi hakkında düşünme*, *keşfederek okuma* alanlarına yer verilmiştir (Gakko Tosho Şirketi, 2015a; Gakko Tosho Şirketi, 2015b; Gakko Tosho Şirketi, 2016). Bu alanlara yönelik metinler altında etkinlikler verilmiştir. Ancak her metinden sonra bu alanların hepsine yönelik etkinliklerin yer almadığı, örneğin bir metinde konuşma etkinliği ağırlıklı olarak işlenirken, diğer metinde yazma etkinliğinin ayrıntılı olarak ele alındığı dikkat çekmektedir. Okuma alanı dışındaki öğrenim alanlarına yönelik etkinliklerin temalarda yer alan bütün metinler bittikten sonra başladığı görülmüştür. Her bir öğrenim alanı farklı renklendirilmiş sayfalarda verilerek görsel olarak da farklılaştırılmıştır. Okuma alanına yönelik etkinliklerin ise hemen metinlerden sonra “Öğrenme Penceresi” ve “Eleştiri Kapısı” başlıkları altında verildiği dikkat çekmiştir. Japonca ders kitaplarında dil bilgisi alanı ayrı bir öğrenim alanı olarak ele alınmakla kalmamış, iki ayrı başlık (*dil bilgisi öğrenimi*, *dil bilgisi düşünme*) altında verilerek dil

bilgisine geniş bir yer ayrılmıştır. Sadece Ortaokul Ana Dil 3 kitabında *dil bilgisi düşünme* bölümüne yer verilmemiştir.

Tablo 9

Türkçe Öğretim Programındaki Kazanımların Sınıf Düzeylerine ve Dil Becerilerine Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Dil Becerileri			
	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
5. Sınıf	12	7	34	16
6.Sınıf	12	7	35	14
7. Sınıf	14	7	38	17
8. Sınıf	14	7	35	20

Tablo 9’da Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımların sınıf düzeylerine ve dil becerilerine göre dağılımına yer verilmiştir. Tabloya göre her becerinin sınıf düzeyleri için birbirine yakın kazanım sayılarına sahip olduğu görülmektedir. Her sınıf düzeyi için en az kazanım sayısının konuşma becerisinde olduğu, en fazla kazanımın ise okuma becerisinde olduğu dikkat çekmektedir. Kazanım sayıları sınıf düzeyine göre çok fazla değişiklik göstermemekle beraber bazı sınıf düzeylerinde ise tamamen eşittir. Örneğin konuşma becerisine yönelik her sınıf düzeyinde eşit sayıda kazanım yer almaktadır. Konuşma becerisi altında verilen kazanımların sınıf düzeylerinde farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 10

Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki İçerik İfadelerinin Sınıf Düzeylerine ve Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanları	Sınıf Düzeyi		
	7. sınıf	8. sınıf	9. sınıf
Konuşma/Dinleme	4	4	4
Okuma	6	5	5
Yazma	5	6	6

Kanjilere Detaylı Bakış	4	-	-
Kelimelere Detaylı Bakış	-	4	-
Karakterlere Detaylı Bakış	-	-	4
Dil Bilgisi Öğrenimi	6	7	7
Dil Bilgisi Düşünme	6	7	7
Keşfederek Okuma	-	-	-

Tablo 10’da Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki içerik ifadelerinin sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre dağılımına yer verilmiştir. Programda içerik ifadelerinin dağılımına bakıldığında, her sınıf düzeyi için içerik ifadelerinin sayıca çok farklılık göstermediği dikkat çekmektedir. İçerik ifadelerinin en fazla *dil bilgisi öğrenimi* ve *dil bilgisi düşünme* başlıkları altında verildiği, her sınıf düzeyinde dil bilgisi alanlarının ayrı başlıklarla ele alınmış olduğu, 9. sınıf düzeyinde dil bilgisi alanında etkinlikten ziyade açıklamalara yer verilmiş olduğu tespit edilmiştir. Birbirine benzer etkinliklerin yer aldığı, Japon yazı karakterlerinin tarihi, gelişimi ve oluşumu üzerinde durulduğu, her sınıf düzeyinde farklı isimlerle adlandırılan *Kanjilere detaylı bakış*, *kelimelere detaylı bakış* ve *karakterlere detaylı bakış* alanlarının da eşit sayıda içerik ifadelerine sahip olduğu görülmüştür. Ortaokullar için hazırlanmış Japonca Ana Dili Öğretim Programı incelendiğinde, kitapta ele alınmış olan bazı bölümlerin programda verilmediği dikkat çekmiştir. Örneğin, kitapta yer alan “*Keşfederek Okuma*” bölümü ile ilgili doğrudan bir içerik ifadesinin yer almadığı görülmektedir. Konuşma/dinleme, okuma ve yazma alanlarında ise sınıf düzeyine göre içerik ifadelerinde büyük farklılıklar olmadığı tespit edilmiştir. 8. ve 9.sınıf düzeylerinin bir arada verilmiş olması, her iki sınıf düzeyinde eşit sayıda içerik ifadesinin yer almasının sebebidir.

Tablolar incelendiğinde, her iki ana dilin öğretim programlarında ayrı öğrenme alanlarına/becerilere yönelik kazanım/içerik ifadelerinin yer aldığı, Türkçe Dersi Öğretim Programında, Japonca Ana Dili Öğretim Programına göre daha fazla kazanımın olduğu, her beceriye yönelik kazanım sayısının yine Türkçe Dersi Öğretim Programında daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında, Türkçe Dersi Öğretim Programından daha az kazanım/amaç yer almasının sebebi, Japonca Ana Dili Öğretim Programında, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki gibi ayrıntılı ifadelerin yer almamasıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programında, öğrencilerin her sınıf düzeyinde hangi

kazanıma ulaşacağı detaylı bir şekilde belirtilmişken, Japonca Ana Dili Öğretim Programında öğrencilerin ulaşacağı yetkinliğin daha genel ifade edildiği dikkat çekmiştir. Bu sebeple de bu ifadelerin Japonca ders kitaplarındaki hemen her etkinliğe yansıtılmış olduğu, hangi kazanımın hangi etkinliğe ait olduğunun belirgin bir şekilde gözlemlendiği Türkçe ders kitaplarındaki kazanım-etkinlik uyumunun Japonca ders kitaplarında net bir şekilde verilmediği görülmüştür. Başka bir ifadeyle, Japonca ders kitaplarında, Türkçe ders kitaplarından farklı olarak, içerik ifadelerinin hangi etkinliği karşıladığının belirgin bir şekilde verilmediği, Türkçe Dersi Öğretim Programında verilen kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklerle örneklendirilmesi şeklinde bir şablonun Japonca ders kitaplarında olmadığı tespit edilmiştir. Bu sebeple değerlendirme yapılırken, Japonca Ana Dili Öğretim Programının, Türkçe Dersi Öğretim Programında olduğu gibi doğrudan ders kitaplarını yansıtan bir nitelik taşımadığı özelliğini göz ardı etmemek gerekir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında sadece genel olarak verilen içerik ifadelerinin doğrudan bir etkinliğe yönelik olduğunu söylemek çok zordur. Daha genel ifadeler olarak verilen içerik ifadelerinin her etkinliğe yayılmış olduğunu söylemek mümkündür. Bölüm bölüm ayrı bir şekilde ele alınan öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin niceliksel bir değer vermekten ziyade, adım adım bir beceriyi kazandırmaya yönelik olduğu dikkat çekmiştir. Bir öğrenme alanına yönelik bir ana etkinlik altında birkaç adıma yer verilmiştir.

Türkçe ders kitaplarında her metinden sonra karışık bir şekilde değinilmiş ve numaralandırılmış dil becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Bu etkinlikler Japonca ders kitaplarındaki gibi ayrı başlıklar altında ele alınmamıştır. Etkinlikler, ayrı başlıklar altında olmamasına rağmen, sıralamada belli bir düzen söz konusudur. Örneğin, her metinden sonra öncelikli olarak söz varlığını geliştirmeye yönelik metinde geçen ve anlamı bilinmeyen kelimeleri ve deyimlerin anlamlarını tahmin etmeyi, bu tahminleri sözlükten kontrol etmeyi amaçlayan etkinlikler verilmiştir. Bu etkinlikten sonra da genellikle metni anlamaya yönelik sorulara yer verildiği dikkat çekmektedir. Kimi metinden sonra yedi, sekiz etkinlik yer alırken; kimi metinlerde ise ondan fazla etkinliğin yer aldığı görülmüştür. Aşağıdaki tabloda etkinlik sayılarının sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir:

Tablo 11

Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine Göre Niceliksel Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Dil Becerileri			
	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma
5. Sınıf	36	62	159	70
6.Sınıf	37	74	166	75
7. Sınıf	46	69	164	54
8. Sınıf	41	61	147	68

Tablo 11’de Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sınıf düzeylerine göre niceliksel dağılımına yer verilmiştir. Tabloya göre dört dil becerisi arasında en fazla etkinliğin, kazanımlarda da olduğu gibi okuma becerisinde olduğu görülmektedir. Okumadan sonra en fazla etkinlik yazma becerisinde yer almaktadır. En az etkinliğin ise dinleme becerisinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun sebebi dinleme etkinliklerinin büyük çoğunluğunun her temada yer alan dinleme/izleme metinleri içinde veriliyor olmasıdır. Dinleme becerisine yönelik en fazla etkinlik 7.sınıf düzeyinde, en az etkinlik ise 5. sınıf düzeyindedir. 7. sınıftan itibaren dinlemeye yönelik etkinliklerin sayısında artış gözlenmiştir. Konuşma becerisine yönelik en fazla etkinlik 6.sınıf düzeyinde, en az etkinlik ise 8.sınıf düzeyindedir. Konuşma becerisine ait kazanımların sayısının az olmasına rağmen, etkinlik sayısının dinleme/izleme becerisinden daha fazla olmasının sebebi, hem dinleme/izleme etkinliklerinin sadece dinleme/izleme metinlerinde veriliyor olması hem de konuşma becerisine yönelik her metinde etkinliğe yer verildiği gibi ayrıca hazırlık çalışmalarının da konuşma becerisine hitap etmesinden kaynaklanmaktadır. Okuma becerisine yönelik en fazla etkinlik 6.sınıf düzeyinde, en az etkinlik ise 8. sınıf düzeyindedir. Yazma becerisine yönelik en fazla etkinlik 6.sınıf, en az etkinlik ise 7.sınıf düzeyindedir. Genel olarak, etkinlik sayılarının 8.sınıf düzeyinde azaldığı görülmektedir. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerin % 11’i (f=36) *dinleme* becerisine, % 19’u (f=62) *konuşma* becerisine, % 49’u (f=159) *okuma* becerisine, % 21’i (f=70) *yazma* becerisine aittir. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerin % 11’i (f=37) *dinleme*, % 21’i (f=74) *konuşma*, % 47’si (f= 166) *okuma*, % 21’i (f=75) *yazma* becerisi altında bulunmaktadır. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerin % 14’ü (f=46) *dinleme*, % 21’i (f=69) *konuşma*, % 49’u (f=164) *okuma*, % 16’sı (f= 54) *yazma* becerisine aittir. 8.

Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki etkinliklerin % 13'ü (f= 41) *dinleme*, % 19'u (f=61) *konusma*, % 46'sı (147) *okuma*, % 22'si (f=68) *yazma* becerisi altında bulunmaktadır. Bütün sınıf düzeylerinde en fazla etkinlik sayıca ve yüzde olarak *okuma* becerisine aittir. *Okuma* ve *yazma* etkinlikleri içinde verilen dil bilgisi etkinliklerine bakıldığında ise *okuma* becerisi altında verilen dil bilgisi etkinliklerinin 5. sınıf düzeyinde % 8 (f=12), 6. sınıf düzeyinde % 12 (f=20), 7. sınıf düzeyinde % 18 (f=29), 8. sınıf düzeyinde ise % 14 (f=21) oranında olduğu dikkat çekmektedir. *Okuma* becerisi altında verilen dil bilgisi etkinliklerinin özellikle 7. ve 8. sınıf düzeylerinde artmış olduğu gözlenmiştir. *Yazma* becerisi altında 6.sınıf düzeyinde hiçbir dil bilgisi etkinliğinin yer almadığı, 5. sınıf düzeyinde % 6 (f= 4), 7. sınıf düzeyinde % 17 (f=9) ve 8. sınıf düzeyinde % 43 (f=29) oranında olduğu dikkat çekmiştir. *Yazma* etkinlikleri içinde verilen dil bilgisi etkinliklerinin de *okuma* becerisinde olduğu gibi 7. ve 8. sınıf seviyelerinde artış gösterdiği, özellikle 8. sınıf düzeyinde çok yüksek bir orana sahip olduğu gözlenmiştir.

Tablo 12

Japonca Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine Göre Niceliksel Dağılımı

Öğrenme Alanları	Sınıf Düzeyi		
	7. sınıf	8. sınıf	9. sınıf
Dinleme/Konusma	27	21	25
Okuma	45	42	42
Yazma	9	11	16
Kanjilere Detaylı Bakış	19	-	-
Kelimelere Detaylı Bakış	-	20	-
Karakterlere Detaylı Bakış	-	-	22
Dil Bilgisi Öğrenimi	5	5	2
Dil Bilgisi Düşünme	3	4	-
Keşfederek Okuma	5	8	6

Tablo 12'de Japonca ders kitaplarındaki etkinliklerin sınıf düzeylerine göre niceliksel dağılımına yer verilmiştir. Tabloya göre, Japonca ders kitaplarında dokuz öğrenme alanına

yönelik etkinlikler oluşturulduğu, en fazla etkinlik örneklerinin *okuma*, ardından *konuşma/dinleme* ve her sınıf düzeyinde farklı bir şekilde isimlendirilmiş ve Japonca yazı karakterlerinin tarihi, oluşumu ve örneklerini içeren bir etkinlik türü olan *Kanjilere detaylı bakış*, *kelimelere detaylı bakış* ve *karakterlere detaylı bakış* alanlarına yönelik olduğu tespit edilmiştir. Toplam beşer temanın yer aldığı kitaplarda, dikkat çeken özellik her öğrenme alanına yönelik etkinliğin her temada yer almamasıdır. Örneğin; Ortaokul Ana Dil 1 (7. Sınıf Japonca Ders Kitabı) kitabının “*Aile İçinde*” isimli ilk temasında *konuşma/dinleme* alanına yönelik etkinliğe yer verilirken, *yazma* alanına yönelik etkinlik verilmemiştir. “*Zamanın Ötesinde*” isimli dördüncü temada ise *yazma* alanına yönelik etkinliğe yer verilirken, *konuşma/dinleme* alanı ile ilgili etkinliğe yer verilmemiştir. Bunların dışında *dil bilgisi öğrenimi*, *dil bilgisi düşünme*, *Kanjilere detaylı bakış*, *kelimelere detaylı bakış* ve *karakterlere detaylı bakış* alanlarına, 7. ve 8. sınıf düzeylerinde her temada yer verilirken, *dil bilgisi düşünme* alanının 9. sınıf düzeyinde olmadığı tespit edilmiştir. Bu alanlardan özellikle *dil bilgisi öğrenimi* ve *dil bilgisi düşünme* alanlarında her temada etkinliğe yer verilmemiş, daha çok dil bilgisi kurallarını açıklama yoluna gidilmiştir. Sınıf düzeylerindeki dağılıma bakıldığında da en az etkinlik örneklerinin daha çok dil bilgisi kural açıklamalarının verildiği *dil bilgisi öğrenimi* ve *dil bilgisi düşünme* alanlarının olduğu görülmüştür. Toplam 113 etkinliğin yer aldığı Ortaokul Ana Dil 1 (7. Sınıf Japonca Ders Kitabı) kitabındaki etkinliklerin % 24’ü (f=27) *konuşma/dinleme* alanına, % 40’ı (f=45) *okuma* alanına, % 8’i (f=9) *yazma* alanına, % 17’si (f=19) *Kanjilere detaylı bakış* alanına, % 4’ü (f= 5) *dil bilgisi öğrenimi* alanına, % 3’ü (f= 3) *dil bilgisi düşünme* alanına ve % 4’ü (f=5) *keşfederek okuma* alanına aittir. Ortaokul Ana Dil 2 (8. Sınıf Japonca Ders Kitabı) kitabında ise toplam 111 etkinlik vardır ve etkinliklerin % 19’u (f=21) *konuşma/dinleme*, % 38’i (f=42) *okuma*, % 10’u (f= 11) *yazma*, % 18’i (f=20) *kelimelere detaylı bakış*, % 4’ü (f =5) *dil bilgisi öğrenimi*, % 4’ü (f =4) *dil bilgisi düşünme*, % 7’si (f= 8) *keşfederek okuma* alanları altında bulunmaktadır. Toplam 113 etkinliğin yer aldığı Ortaokul Ana Dil 3 (9. Sınıf Japonca Ders Kitabı) kitabındaki etkinliklerin % 22’si (f=25) *konuşma/dinleme*, % 37’si (f= 42) *okuma*, % 14’ü (f= 16) *yazma*, % 20’si (f= 22) *karakterlere detaylı bakış*, % 2’si (f= 2) *dil bilgisi öğrenimi* ve % 5’i (f=6) *keşfederek okuma* alanına aittir. 9. sınıf düzeyinde *dil bilgisi düşünme* alanının olmadığı, diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi en fazla etkinliğin *okuma* alanına ait olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin sınıf düzeylerine göre çok büyük değişiklikler göstermediği görülmüştür.

Türkçe ders kitaplarında, dört farklı sınıf düzeyinde (5, 6, 7, ve 8.sınıflar) toplam 995 etkinliğe yer verilirken, Japonca ders kitaplarında üç farklı sınıf düzeyinde (7, 8, ve 9. sınıflar) toplam 337 etkinliğe yer verilmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Japonca ders kitaplarındaki etkinliklerden sayıca fazla olduğu, her iki dilde de ana dili etkinliklerinin sayıca en fazla *okuma* becerisinde/alanında yer aldığı dikkat çekmektedir. Türkçe ders kitaplarında bu sıralama *okuma, yazma, konuşma* ve *dinleme* şeklindeyken; Japonca ders kitaplarında ise *okuma, konuşma/dinleme, Kanjilere detaylı bakış, kelimelere detaylı bakış, karakterlere detaylı bakış, yazma, keşfederek okuma, dil bilgisi öğrenimi ve dil bilgisi düşünme* şeklindedir. Türkçe ders kitaplarında okumadan sonra en fazla etkinliğin bulunduğu alan olan yazmanın, Japonca ders kitaplarında sayıca daha az olduğu tespit edilmiştir. Ancak Türkçe ders kitaplarında yazma etkinlikleri altında verilen dil bilgisi etkinliklerinin de yazma etkinlikleri içindeki oranının yüksek olması ve Japonca ders kitaplarında dil bilgisi için ayrı alanların olması, Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik sayılarının fazla olmasının açıklaması olabilir. Japonca ders kitaplarında okumadan sonra en fazla etkinliğin yer aldığı *konuşma/dinleme* alanı, Türkçe ders kitaplarındaki en az etkinliklerin olduğu alanlardır. Türkçe ders kitaplarında *konuşma* ve *dinleme* ayrı bir şekilde ele alınırken, Japonca ders kitaplarında konuşma ve dinleme etkinlikleri bir arada ele alınarak *konuşma/dinleme* başlığı altında verilmiştir. Japonca ders kitaplarındaki toplam etkinlik içinde yer alan *konuşma/dinleme* oranına baktığımızda, bu oranın Türkçe ders kitaplarında yer alan *konuşma* ve *dinleme* becerileri altındaki oranlardan daha fazla olduğu, ancak sayısal değerler açısından Türkçe ders kitaplarındaki *konuşma* ve *dinleme* etkinliklerinin Japonca ders kitaplarındaki *konuşma/dinleme* etkinliklerinden daha fazla olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında okuma ve yazma becerileri altında verilen dil bilgisi etkinlikleri, ayrı bir başlık olarak verilmemesine rağmen, okuma ve yazma becerileri altında verilen dil bilgisi etkinlik örneklerinin, Japonca ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlik örneklerinden sayıca daha fazla olduğu, Japonca ders kitaplarındaki gibi kural açıklamaktan ziyade sadece etkinliğe dönük olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13

Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Nicelik Olarak Temalara ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Temalar	Sınıf Düzeyi															
	5. sınıf				6. sınıf				7. sınıf				8. sınıf			
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
1.Tema	8	7	12	6	8	9	7	7	7	7	8	10	8	9	8	9
2.Tema	10	9	7	8	6	7	7	7	7	9	7	7	10	7	7	6
3.Tema	8	9	8	8	6	8	7	8	9	7	9	7	7	9	8	8
4.Tema	7	7	6	6	6	5	6	10	8	9	8	8	9	7	8	8
5.Tema	7	7	7	7	6	7	8	8	7	10	9	9	7	7	9	8
6.Tema	9	8	6	9	8	6	7	7	7	8	8	8	8	8	8	8
7.Tema	9	9	8	9	8	8	9	7	7	9	7	10	9	7	8	8
8.Tema	8	7	8	8	7	8	8	8	9	7	8	9	7	6	7	7
Toplam	252				234				259				250			

Tablo 13'te etkinliklerin sayısal değerlerinin sınıf düzeylerine ve temalara göre dağılımı verilmiştir. Tabloda verilen her sınıf düzeyi altında temalardaki 1., 2., 3. ve 4. metinlerde yer alan etkinlik sayıları verilmiştir. Tabloda verilenler, Türkçe ders kitaplarında her sınıf düzeyinde sekiz tema olduğunu, her temada toplam dört metin bulunduğunu göstermektedir. Tabloya göre, 5.sınıf düzeyinde toplam 252, 6.sınıf düzeyinde toplam 234, 7.sınıf düzeyinde toplam 259 ve 8.sınıf düzeyinde ise toplam 250 etkinlik yer almaktadır. Buna göre en fazla etkinlik 7.sınıf düzeyinde yer alırken, en az etkinlik ise 6.sınıf düzeyinde yer almaktadır. Etkinlik sayılarının temalara ve metinlere göre dağılımının değişkenlik gösterdiği, metinler altında verilen en fazla etkinliğin 5. sınıf düzeyinde 1.temada ($f=12$), en az etkinliğin ise 6. sınıf düzeyinde 4. temada ($f=5$) yer aldığı tespit edilmiştir.

Tablo 14

Japonca Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Nicelik Olarak Temalara ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Temalar	Sınıf Düzeyi		
	7. sınıf	8. sınıf	9. sınıf
1.Tema	26	26	18
2.Tema	30	30	27
3.Tema	18	17	26
4.Tema	25	22	23
5.Tema	14	16	19
Toplam	113	111	113

Tablo 14’te Japonca ders kitaplarındaki etkinliklerin sayısal olarak sınıf düzeylerine ve temalara göre dağılımına yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde, temalardaki etkinliklerin sınıf düzeylerine göre eşit bir dağılım sergilediği dikkat çekmektedir. Temalardaki etkinliklerin sayı olarak sınıf düzeylerinde çok fazla değişiklik göstermediği görülmektedir. Tabloya göre, 7. sınıf düzeyinde toplam 113, 8. sınıf düzeyinde toplam 111 ve 9.sınıf düzeyinde ise toplam 113 etkinlik yer almaktadır. Etkinliklerin temalara dağılımında da çok büyük farklılıklar olmadığı dikkat çekmektedir. Her sınıf düzeyinde ve her temada sayıca birbirine yakın etkinliklerin verildiği görülmektedir.

Japonca ders kitaplarında, Türkçe ders kitaplarındaki gibi her metin sonrası etkinliklere yer verilmemesi, etkinliklerin metinlerin bitiminin ardından verilmesi sebebiyle, tablolar yapılırken metin altındaki etkinlik sayılarına değinilmemiştir. Toplam etkinlik sayıları karşılaştırıldığında, Türkçe ders kitaplarında, Japonca ders kitaplarından daha fazla etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Türkçe ders kitaplarında her metin sonrasında etkinliklere yer verilirken, Japonca ders kitaplarında metinler bittikten sonra, bazı öğrenme alanlarına yönelik verilen ve adım adım işlenen etkinlikler, bu niceliksel dengesizliğin sebebidir.

Türkçe ders kitabı, dört temel dil becerisine yönelik etkinlikler etrafında şekillenirken, Japonca ders kitaplarında farklı olarak *dil bilgisi öğrenimi, dil bilgisi düşünme, Kanjilere detaylı bakış, kelimelere detaylı bakış, karakterlere detaylı bakış, keşfederek okuma* gibi

öğrenme alanlarına yer verilmektedir. Türkçe ders kitaplarında ayrı birer beceri alanı olarak ele alınan *dinleme* ve *konuşma*, Japonca ders kitaplarında birlikte ele alınmaktadır. 2015 yılında yayınlanan Türkçe Öğretimi taslak programında da dinleme ve konuşma becerileri birlikte ele alınarak “sözlü iletişim” başlığı altında verilmişti (MEB, 2015b). Ancak dinleme ve konuşma, 2017’de yayımlanan programla birlikte tekrar müstakil, iki ayrı beceri alanı olarak ele alınmış; küçük değişikliklerle tekrar yayımlanan 2018 programında da müstakil beceriler olarak kalmıştır. Türkçe ders kitaplarında her temada her beceri etkinliklerle örneklendirilirken, Japonca ders kitaplarında kimi temada yazma, kimi temada ise konuşma/dinleme becerisi ağırlıklı olarak işlenmiş; okuma öğrenme alanına yönelik anlama sorularına ise her metin sonrasında yer verilmiştir. Okuma becerisine/alanına yönelik etkinliklerin her iki dilin öğretiminde de fazlaca yer aldığı görülmüştür. Türkçe ve Japonca ders kitaplarında okuma becerisi/alanı ile ilgili etkinliklerin çoğunlukla metne dair anlama etkinlikleri olduğu tespit edilmiştir. Japonca ders kitaplarında okuma alanına yönelik etkinlikler “*Öğrenme Penceresi*” ve “*Eleştiri Kapısı*” isimli başlıklar altında ele alınmıştır. Okuma becerisi altında Türkçe ders kitaplarında Japonca ders kitaplarından farklı olarak ayrıca söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Japonca ders kitaplarında söz varlığı ile ilgili etkinliklerin ise her metnin sonunda “*Yeni Karşılaşılan Kanjiler*” başlığı altında verildiği dikkat çekmektedir. Türkçe ders kitaplarında okuma ve yazma becerileri içinde sezdirilmesi planlanan ve özel bir alan olarak ele alınmayan dil bilgisi, Japonca ders kitaplarında iki farklı şekilde ele alınmıştır. Birincisi “*Dil Bilgisi Öğrenimi*” adı verilen ve dil bilgisi öğrenimine yönelik birtakım kuralların ve örnek cümlelerin verildiği alanken, diğeri ise “*Dil Bilgisi Düşünme*” adının verildiği örneklerin doğru kullanımlarının üzerine düşünüldüğü bir alandır. “*Keşfederek Okuma*” alanında ise farklı okuma yöntem ve tekniklerinin kullanımına yönelik bilgilere ve örneklerle yer verilmektedir. Her sınıf düzeyinde farklı adlandırılmış olan “*Kanjilere Detaylı Bakış*”, “*Karakterlere Detaylı Bakış*” ve “*Kelimelere Detaylı Bakış*” alanlarında ise Kanjilerin oluşumu, tarihi ve Kanjilere yönelik örneklerle yer verilmiştir. Bu son alanlar Türkçe ders kitabında olmayan öğrenme alanlarıdır. Türkçe ders kitaplarında her metin sonrasında her beceriye yönelik etkinliklere yer verildiği, Japonca ders kitaplarında ise okuma alanı dışındaki etkinliklerin temaya yönelik metinler bittikten sonra başladığı ve her temada her öğrenme alanı ile ilgili etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir.

Dinleme becerisi

Türk Dil Kurumu (TDK, 2009, s.534)’nın sözlüğünde, “1) İşitmek için kulak vermek. 2) Birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak. 3) Kulakla veya dinleme aletiyle hastayı muayene etmek. 4) Uymak, baş eğmek, itaat etmek” anlamlarına yer verilen dinleme, kavram olarak “işittiğimizi anlamak ve saklamak ya da işittiğimizi anlamak amacıyla dikkat harcamak olarak tanımlanabilir” (Sever, 2004, s.10). En basit ve en genel tanımıyla dinleme, “kişinin tercihinine bağlı olarak seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünüdür” (Ünal, 2006, s.50). Anlama becerilerinden biri olan dinleme, “okuma gibi, bilgi almanın, öğrenmenin yollarından biridir” (Özbay, 2008, s.6) ve anlama becerileri içinde yer alan bir beceri olmasına rağmen, bazen sadece kendimizi dinlendirmek ya da zevk almak için de dinleyebiliriz. “Hayatın hemen hemen her alanında ve anında insanların kullandığı bir etkinlik...”(Arı 2010, s.179) olan dinleme, işitmeden farklı olarak sadece fiziksel bir süreç değildir. “...ses dalgalarını işitmekten öte, o dalgaların oluşturduğu anlamları algılamayı, bu anlamlar üzerinde düşünmeyi ve icap ederse hareket etmeyi; yani konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilmeyi ve bu uyarana tepkide bulunmayı gerektiren...” (Demirel, 2003, s.70; Doğan, 2012, s.5; Doğan, 2013, s.153) dinleme becerisine yönelik etkinliklerin Türkçe ders kitaplarında dinleme/izleme metninde ağırlıklı olarak verildiği, dolayısıyla da sayıca diğer becerilerden daha az olduğu dikkat çekmektedir. Hâlbuki iyi bir dinleme beraberinde iyi konuşmayı ve yazmayı getirir (Özbay, 2008). Ancak dinleme becerisine yönelik etkinliklerin, dinleme metni altında verilenler ve bazı okuma metinlerinde verilen şiirlerde öğrencilerin öncelikle şiiri dinleyip sonra okumalarını istemelerinden öteye gitmediği görülmüştür. Dinleme becerisine yönelik etkinliklerin sınıf düzeyine göre dağılımı Tablo 15’te verilmiştir:

Tablo 15

Türkçe Ders Kitaplarındaki Dinleme Becerisine Yönelik Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine ve Kazanımlara Göre Dağılımı

Dinleme Becerisine Yönelik Kazanımlar	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. Sınıf
Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.	1	2	2	1

Dinledikleri/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	5	9	8	9
Dinlediklerinin/İzlediklerinin konusunu belirler.	X	2	2	3
Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.	1	3	2	3
Dinlediklerini/izlediklerini özetler.	2	2	2	4
Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.	14	11	8	12
Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.	1	1	1	2
Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.	1	X	2	1
Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	1	1	1	1
Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	3	2	3	-
Dinledikleri/izledikleri ile ilgili görüşlerini bildirir.	2	1	2	2
Dinleme stratejilerini uygular.	8	8	10	10
Dinlediklerinde/izlediklerinde başvuru düşünceyi geliştirme yollarını tespit eder.	-	-	2	X
Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.	-	-	3	X
Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.	-	-	-	X

Kaynak: MEB, 2018, s.35, 39, 43, 47.

Tablo 15’te dinleme becerisine yönelik etkinliklerin sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir. Tabloda verilen sayısal değerler, kazanımları karşılayan etkinlik örneklerini yansıtmaktadır. Bir etkinliğin birden fazla kazanımı karşıladığı gibi doğrudan sadece bir kazanıma hitap ettiği de görülmüştür. Tablodaki “X” ifadeleri, belirtilen sınıf düzeyinde o kazanımların olduğunu, “-” kısa çizgiler ise belirtilen sınıf düzeylerinde o kazanımın yer almadığını göstermektedir. Dinleme becerilerinin sınıf düzeyinde ve kazanımlar sınıflandırmasında etkinlik sayılarının nicelik olarak değiştiği ve dinleme etkinliklerin büyük çoğunlukla dinleme metni altında verildiği dikkat çekmektedir. 7. sınıf düzeyinde

bütün kazanımların etkinliklerde yansıtılmış olduğu, 5., 6. ve 8. sınıf düzeylerinde ise bazı kazanımların etkinliklerle örneklendirilmediği dikkat çekmektedir. Bu sınıf düzeylerinde “X” ifadeleri olmasına rağmen, bu ifadeleri karşılayan herhangi bir sayısal değer yer almamaktadır. Yani sınıf düzeylerinde o kazanımlar yer almasına rağmen, ders kitaplarında o kazanımı örneklendiren bir etkinlik bulunmamaktadır. Örneğin; 5. sınıf düzeyinde programda yer almasına rağmen, kitapta “*Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler.*” kazanımının karşılığı bir etkinlik yer almamaktadır. 6. sınıf düzeyinde ise “*Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.*” kazanımını karşılayan bir etkinliğe yer verilmemiştir. 8. sınıf düzeyinde “*Dinlediklerinde/izlediklerinde başvurulmuş düşünceleri geliştirme yollarını tespit eder.*”, “*Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.*”, “*Dinledikleri/izledikleri medya metinlerini değerlendirir.*” kazanımlarını örnekleyen etkinlikler yer almamaktadır. 5. sınıf ders kitabında dinleme becerisine yönelik toplam 36, 6.sınıf ders kitabında 37, 7. sınıf ders kitabında 46 ve 8. sınıf ders kitabında 41 etkinliğin yer aldığı tespit edilmiştir. En fazla dinleme etkinliğinin “*Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.*” kazanımına yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Ondan sonra ise sayı olarak en fazla “*Dinleme stratejilerini uygular.*” kazanımına yönelik etkinlikler yer almaktadır. Kitaplardaki etkinliklerde en fazla not alarak dinleme (f=19) yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Onun ardından empati kurarak dinleme yönteminin (f=8) sıklıkla kullanıldığı dikkat çekmiştir. Kullanılan diğer yöntemler ise katılımsız ve tahmin ederek dinleme yöntemleridir. 8. sınıf düzeyinde ise bir metinde eleştirel dinleme yöntemi kullanılmıştır. Her dinleme metninden sonra dinledikleri ya da izledikleri metinde geçen bilmedikleri kelimelerin anlamını tahmin etmeye yönelik bir etkinliğe yer verilmiştir. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabından alınmış olan, dinledikleri metinde geçen kelimelerin anlamını tahmin etmeye yönelik dinleme etkinliği Resim 13’te verilmiştir.

1.Etkinlik a) Metni dinlerken not aldığınız kelimelerin anlamlarını tahmin ediniz. Tahminlerinizin doğruluğunu TDK Türkçe sözlükten kontrol ediniz.

Kelimelerim	Tahminim	Sözlük Anlamı

Resim 13. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan dinleme becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.61

Resim 13’te verilen etkinlikte öğrencilerden dinleme esnasında not aldıkları kelimelerin anlamını tahmin etmeleri ve daha sonra tahmin ettikleri kelimelerin anlamına sözlükten bakmaları istenmiştir. Etkinlik, “*Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder*” kazanımına yönelik olarak hazırlanmıştır.

4. ETKİNLİK

Dinlediklerinizden hareketle aşağıdaki boşlukları doldurunuz.

BAŞLIK
KONU
ANA FİKİR

Resim 14. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan dinleme becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.89

Resim 14’te verilen etkinlik, “*Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.*”, “*Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.*”, “*Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar belirler.*” kazanımlarına yönelik bir dinleme etkinliğidir.



Resim 15. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan dinleme becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.264

Resim 15’te verilen etkinlikte görsellerden yola çıkarak metnin konusunun ve ana fikrinin tahmin edilmesi istenmiştir. Bu etkinliğin birebir bir kazanımı karşılamadığı, metnin konusunu ve ana fikrini tahmin etmeye yönelik bir kazanım olmadığı tespit edilmiştir. Bu etkinliğe en yakın kazanım, “*Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ana duygusunu tespit eder.*” ve “*Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu tespit eder.*” kazanımlarına hitap etmektedir.

2.ETKİNLİK

İzlediğiniz videodaki oyuncuların beden dilleri ile ne anlatmak istediklerini boşlukl yazınız.



.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Resim 16. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan dinleme becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.212

Resim 16’da verilen etkinlikte, izlenen videodan yola çıkarak görsellerdeki kişilerin beden dilleriyle anlatmak istedikleri sorulmuştur. Etkinlik, “*Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.*” kazanımına yöneliktir.

Konuşma becerisi

Konuşmak eylemi, Türkçe Sözlük’te (TDK, 2009, s.1213) on beş farklı anlamda kullanılmıştır: “1) Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini sözlü olarak anlatmak. 2) Belli bir konudan söz etmek. 3) Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek. 4) Söylev vermek, konuşma yapmak. 5) Konuşma dili olarak kullanmak. 6) Düşüncesini herhangi bir araç kullanarak anlatmak. 7) İlişki kurmak veya ilişkiyi sürdürmek. 8) Flört etmek. 9) Dargın bulunmamak. 10) Oyuncak, hayvan vb. konuşmaya benzeyen birtakım sesler çıkarmak. 11) Gizli bir şeyi açığa vurmak, ele vermek. 12) Etkin olmak. 13) Becermek, uzman gibi yapabilmek. 14) Geçerli olmak, etkin olmak. 15) Şık ve zarif görünmek.” Kavram olarak konuşma ise, “bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra, karşımızdakilere sözle bildirilmesi ya da iletilmesi işi” (Sever, 2004, s.22) ve aynı zamanda “...mutabık kalınan işaretlerin ve seslerin karşısındaki zihninde anlam oluşturtmasını, mesaja dönüşmesini sağlayan fiziksel ve zihinsel bir süreçtir” (Erdem, 2013, s.181). “...bireyin, sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç” (Özbay, 2008, s.7) olan konuşma, insanın doğumundan ölümüne kadar devam eden ve sürekli gelişme gösteren bir beceridir. Bu sebeple konuşmanın farklı aşamaları olduğu söylenebilir. Konuşmanın ilk aşaması bir bebeğin konuşmayı öğrendiği aşama olarak gösterilebilir. İkinci aşama, kişinin kendisini sosyal çevresine ifade edebilmek amacıyla yaptığı konuşmalar; üçüncü aşama ise kişinin uzman olduğu alanda dinleyicilere yaptığı konuşmalar olarak sınıflandırılabilir (Topçuoğlu ve Özden, 2012, s.3). “Çok geniş bir kavram olan konuşma tanımının kapsamında ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi iç içe girmiş kavramlar bulunmaktadır” (Kurudayıoğlu, 2014, s.3). Konuşma kendine özgü kurallara sahip olan bir anlatma aracıdır. Konuşma her ne kadar aile ve çevrenin etkisiyle doğal yollarla öğrenilse de bazı kuralların örgün öğretimde öğretilmesi gerekmektedir. Bu sebeple de ana dili öğretiminde bu kuralların nasıl ve ne kadar verilmesi gerektiği ana dili öğretim programları ile sınırlandırılmıştır. İlkokul düzeyinde daha çok öğrencinin kendisi ile ilgili bilgileri, anıları, okulda geçirdiği bir gününü anlattığı, sorulan sorulara cevap verdiği etkinlikler yer alırken (Cemiloğlu, 2015, s.74), ortaokul seviyesinde ise hazırlıklı konuşmaların ağırlıklı olduğu ve bazı yöntem ve teknikler dâhilinde konuşmanın yapıldığı etkinliklerin daha fazla olduğu

görülmektedir. Her sınıf düzeyinde toplamda 7 kazanımın olduğu konuşma becerisinde, ders kitaplarında her metinde en az bir etkinliğin yer aldığı görülmüştür. Metinlerden sonra gelen etkinlikler dışında, metinlerden önce verilen metne hazırlık çalışmalarının da çoğunlukla konuşma becerisine yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 16

Türkçe Ders Kitaplarındaki Konuşma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine ve Kazanımlara Göre Dağılımı

Konuşma Becerisine Yönelik Kazanımlar	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. Sınıf
Hazırlıklı konuşma yapar.	30	40	18	24
Hazırlıksız konuşma yapar.	67	60	89	51
Konuşma stratejilerini uygular.	26	21	26	25
Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.	2	6	X	2
Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	1	1	X	X
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	1	1	X	X
Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	2	1	1	1

Kaynak: MEB, 2018, s.35, 39, 43, 47.

Tablo 16’da konuşma becerisine yönelik ortaokul kitaplarındaki etkinliklerin konuşma kazanımlarına dağılımı verilmiştir. Tabloya göre, en fazla etkinlik örneğinin “*Hazırlıksız konuşma yapar.*” kazanımına yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Daha sonra ise “*Hazırlıklı konuşma yapar.*” ve “*Konuşma stratejilerini uygular.*” kazanımlarına yönelik etkinlik sayılarının fazla olduğu görülmektedir. Bu sayılar, kitaplardaki her metin altındaki etkinlik sayılarını vermekten ziyade, kazanıma yönelik etkinlikleri göstermektedir. Çünkü aynı etkinliğin birden fazla kazanıma hitap ettiği de görülmüştür. Örneğin, bir etkinlik hem “*Hazırlıklı konuşma yapar.*” hem de “*Konuşma stratejilerini uygular.*” kazanımlarına hitap edebilir. Diğer kazanımlara yönelik etkinliklerin ise sayıca daha az olduğu, hatta bazı

sınıf düzeylerinde kazanımların etkinliklerle örneklendirilmediği dikkat çekmiştir. Örneğin, 7. sınıf düzeyinde “*Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.*” kazanımına yönelik bir etkinlik örneği bulunmazken, hem 7. hem de 8. sınıf düzeyinde “*Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.*” ve “*Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.*” kazanımlarına yönelik hiçbir etkinlik örneğine rastlanmamıştır. 5. ve 6.sınıf düzeyinde tüm kazanımları örnekleyen etkinliklerin mevcut olduğu, diğer sınıf düzeylerinde ise bazı kazanımların etkinliklerde yer almadığı tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında konuşmaya yönelik etkinliklerin bir kısmının hazırlık çalışmalarında verildiği, her metin altında en az bir konuşma etkinliğinin yer aldığı tespit edilmiştir. Hazırlık çalışmalarında yer alan konuşma etkinlikleri genellikle “*Hazırlıksız konuşma yapar.*” ve “*Hazırlıklı konuşma yapar.*” kazanımlarına yöneliktir. “*Konuşma stratejilerini uygular.*” kazanımını içeren etkinliklerde güdümlü konuşma, tartışma, metni canlandırma, empati kurarak konuşma, ikna edici konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, grup olarak konuşma, duyulardan hareketle konuşma, görsellerden hareketle konuşma, eleştirel ve ikna edici konuşma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. En fazla kullanılan yöntemin ise güdümlü konuşma olduğu (f= 59), ikna edici konuşmanın sadece 8.sınıf düzeyinde etkinliklere yansıtıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca bir metni canlandırmaya yönelik etkinlikler de konuşma etkinliği olarak ele alınmıştır. Bir metni canlandırma dışında 7.sınıf düzeyinde kitapta tekerleme atışması etkinliğine yer verilmiştir. 8.sınıf düzeyinde ise bir etkinlikte buğdayın ekmek olmaya kadar geçirdiği aşamaları, öğrencilerden pandomim yaparak ifade etmeleri istenmiş ve bu da konuşma etkinliği olarak ele alınmıştır.

5. ETKİNLİK

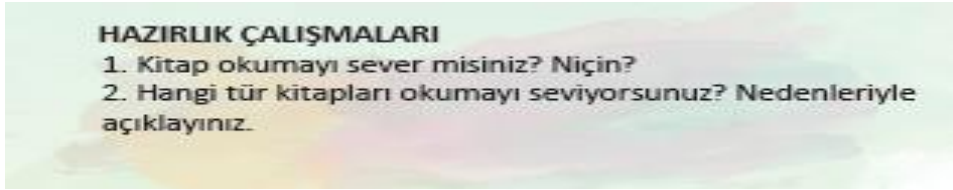
“Ben değerliyim çünkü...” cümlesiyle başlayan hazırlıksız konuşma yapınız. Konuşmanızı aşağıdaki forma göre değerlendiriniz.

	ÖLÇÜTLER	Evet	Kısmen	Hayır
1	Konuşmama uygun bir hitapla başladım.			
2	Konuşmaya başlamadan önce konuşmanın konusunu belirttim.			
3	Konuşma stratejimi konuya göre ayarladım.			
4	Konuşmamda uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullandım.			
5	Sözcükleri anlamlarına uygun kullandım.			
6	Konuşmamda konuyla ilgili çeşitli örnekler verdim.			
7	Konuşmamda jest ve mimiklerimi etkili bir şekilde kullandım.			
8	Konuşmamı konuyla ilgili güzel bir dilekle bitirdim.			
9	Konuşma sonundaki sorulara yeterince cevap verdim.			
10	Konuşmamı öğretmenimin verdiği sürede bitirdim.			

Resim 17. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.12

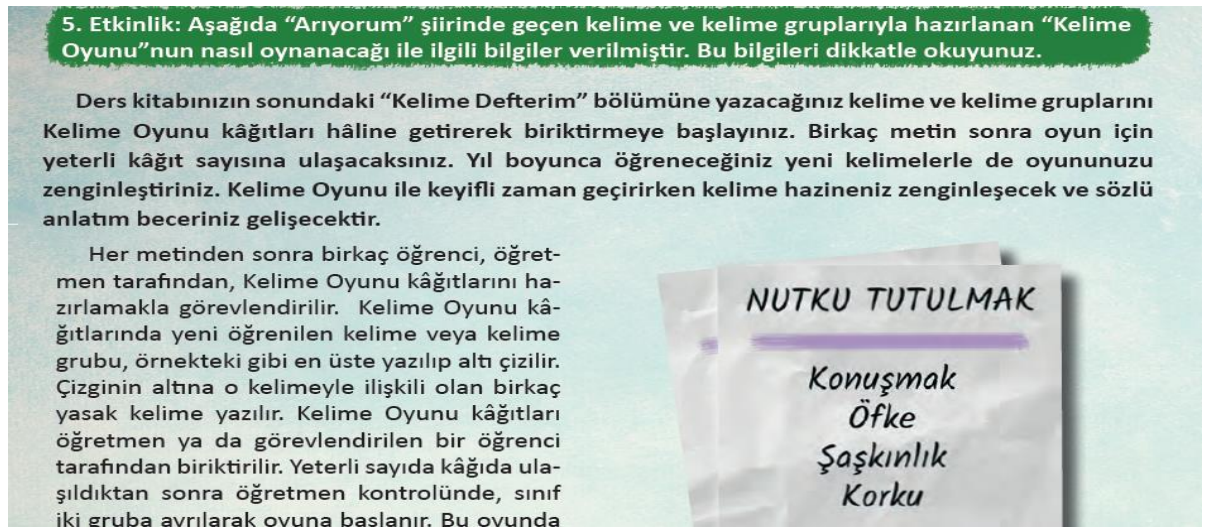
Resim 17’de verilen konuşma etkinliğinde ve buna benzer diğer etkinliklerde dikkat çeken nokta, hazırlıksız konuşma yapmalarının yanı sıra öğrencilerden kendi konuşmalarını değerlendirmelerinin istenmesidir. Ancak konuşmaları değerlendirmeye yönelik herhangi bir kazanımın varlığı söz konusu değildir. Etkinlik, “*Hazırlıksız konuşma yapar.*” kazanımına yönelik hazırlanmış olmakla birlikte, konuşmanın değerlendirilmesine yönelik herhangi bir kazanımı örneklendirmemektedir.



Resim 18. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.12

Resim 18’de görüldüğü gibi her metin hazırlık çalışmalarıyla başlamakta ve bu hazırlık çalışmaları, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler sunmaktadır. Hazırlık çalışmalarında verilen bu sorular, “*Hazırlıksız konuşma yapar*” kazanımına hitap etmektedir.



Resim 19. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.22

Resim 19’da öğrencilerden “Kelime Defterim” kısmına yazdıkları kelimelerden kelime kartları oluşturarak yasaklı kelimeler kullanmadan kelimelerin anlatılması istenmiştir. Sınıfların iki ayrı gruba ayrıldığı bu etkinlik, “*Hazırlıksız konuşma yapar*” ve “*Konuşma stratejilerini uygular*” kazanımlarına hitap etmektedir. Bu etkinliğe, dönem başından sonuna kadar kelimeleri biriktirdikçe devam edilmesi istenmiştir.

8.ETKİNLİK

Öğretmeninizin yönlendirmesiyle 4-5 kişilik gruplar oluşturunuz. Grubunuzla birlikte aşağıdaki atasözlerinden birini seçiniz ve seçtiğiniz atasözünden hareketle bir drama metni yazınız. Yazdığınız metni grubunuzla birlikte sınıfta canlandırınız.

Güneş girmeyen eve doktor girer.

Sağlıktan büyük zenginlik yoktur.

Her işin başı sağlık.

Can boğazdan gelir.

Drama Planımız

Kahramanlar ve Özellikleri

.....

.....

.....

.....

.....

Resim 20. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.215

Resim 20’de öğrencilerden grup oluşturarak verilen sözlerden birini seçip drama metni yazmaları ve sonrasında bu metni canlandırmaları istenmiştir. Bu etkinlik, “*Hazırlıklı konuşma yapar*”, “*Konuşma stratejilerini uygular*” ve drama canlandırma olduğundan “*Konuşmalarında beden dilini etkili şekilde kullanır*” kazanımlarına hitap eden bir etkinlik olmuştur.

5.Etkinlik

Aşağıdaki kelime havuzundan seçtiğiniz kelime ve kelime gruplarının sizde uyandırdığı duygu ve düşünceleri anlatınız.



Resim 21. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.58

Resim 21’de verilen etkinlikte, öğrencilerden görselde verilen kelimelerin kendilerinde uyandırdığı duygu ve düşünceleri sözlü olarak ifade etmeleri istenmiştir. Bu etkinlik, “Hazırlıksız konuşma yapar.” ve “Konuşma stratejilerini uygular” kazanımlarına hitap etmektedir. Strateji olarak kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma stratejisi uygulanmıştır.

5. ETKİNLİK

Sınıftan bir arkadaşınızı dükkân sahibi olarak belirleyiniz. “Yabancı sözcüklerden oluşan tabelaların Türkçe yazımı” konusunda dükkân sahibini ikna edici bir konuşma yapınız.



Resim 22. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.85

Resim 22’de verilen etkinlikte sınıf arkadaşının dükkân sahibi olacağı, kendisinin de dükkân sahibini tabelalarda yabancı kelime kullanmaması için ikna etmeye çalışan biri olacağı bir drama yapmaları istenmiştir. Dükkân sahibine Türkçe tabela kullanması için ikna edici bir konuşma yapması istenmiştir. Etkinlik, “Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır”, “Konuşma stratejilerini uygular” ve “Konuşmaların yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır” kazanımlarına yöneliktir. Konuşma stratejilerinden ikna edici konuşma, sadece 8. sınıf düzeyinde kullanılmıştır.

5. ETKİNLİK

Buğdayın ekmek olana kadar geçirdiği aşamaları sınıfta pandomim (sözsüz oyun) olarak canlandırınız.

Resim 23. 8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan konuşma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.175

Resim 23'teki etkinlikte öğrencilerden buğdayın ekmek olana kadar geçirdiği aşamayı pandomim olarak canlandırmaları istenmiştir. Doğrudan bu etkinliğe yönelik bir konuşma kazanımı bulunmamaktadır. Çünkü etkinlikte konuşma olmaması ve sessiz bir şekilde canlandırılması üzerinde durulmuştur. Bu etkinlik, beden dilini etkili kullanmayı gerektirdiği için “*Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır*” kazanımına yakın gibi görünse de kazanımda özellikle *konuşmalarında* kısmı vurgulandığı ve etkinlikte de konuşma olmadığı için tam olarak bu kazanıma yönelik olduğu da söylenememektedir.

Türkçe ders kitaplarında dinleme ve konuşma olarak ayrı ayrı ele alınan öğrenme alanlarıyken, Japonca ders kitaplarında ise bu beceri konuşma/dinleme olarak ele alınmakta ve ağırlıklı olarak konuşma becerisi üzerinde durulmaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında da dinleme becerisi, genel olarak karşılıklı konuşmaların dinlenmesi boyutunda ele alındığı dikkat çekmektedir.

Tablo 17

Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki Konuşma/Dinleme Becerisine Yönelik İçerik İfadelerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

İçerik ifadeleri	7.Sınıf	8.Sınıf	9.Sınıf
Kendi düşünce ve duygularını karşı tarafın anlayacağı şekilde ifade etmek, karşısında konuşan kişinin niyetini göz önüne alırken konuşmasının içeriğini dinleyip kavramak	6	-	-
Kendi düşünce ve duygularını doğru şekilde ifade etmek amacıyla uygun konuları seçmek	6	-	-
Bütün ve parçalar, nesnel gerçekler ve öznel görüşler arasındaki alakaya dikkat ederek konuşmak ve dinlemek	7	-	-

Karşılıklı konuşmanın konusunu ve gidişatını kavrayıp buna uygun konuşmak, her bir ifadeye ayrı ayrı dikkat ederek dinlemek ve kendi düşüncelerini özetlemek.	14	-	-
Geniş perspektiften konuya başlayıp, konuşarak-yazarak kişisel görüş ve fikirlerini artırıp derinleştirme konusunda öğretim yapmak.	-	4	2
Konuşmanın ana fikri ve bağlantılarıyla, gerçeklerin ve fikirlerinin bağlantısına dikkat çekip konuşmasını mantıksal ve geniş bir çerçevede anlatıp, konuşup dinleme gerçekleştirmek.	-	4	8
Konuşmanın içeriği ve amacıyla alakalı uygun kelime seçimi, cümlelerin etkisini artıracak kullanımı gibi ikna gücü olan ifadelerin kullanımına dikkat çekmek, konuşup dinleme konusunda öğretim yapmak.	-	2	7
Karşı tarafın görüş ve fikirlerine saygılı, konuşma amacına uygun etkin bir şekilde konuşmanın derinleşmesi için konuşup sebebini anlatarak kendi görüşü derinlemesine anlatma konusunda öğretim yapmak.	-	7	6

Kaynak: MEXT, 2011a, s.6-7, 9, 12.

Tablo 17’de Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki konuşma/dinleme becerisine yönelik içerik ifadelerinin sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir. Bu içerik ifadelerinin sayıca çok olmadığı, 8. ve 9. sınıflardaki içeriklerin birebir aynı olduğu dikkat çekmektedir. İçerik ifadelerinde genellikle konuşmanın ağırlık kazandığı; bu amaçların ders kitaplarında yansıtılmasında ise yine sayının az, kitaplardaki etkinliklerde de konuşma becerisinin ağırlıklı olduğu görülmektedir. Tabloda da belirtildiği gibi içerik ifadelerinde daha çok öğrencilerin duygu ve düşüncelerini karşı tarafın anlayacağı şekilde ifade edebilmesi, karşılıklı konuşmanın konusunu anlayıp buna göre konuşup dinleyebilmesi, konuşmasını mantıksal bir çerçeveye oturtabilmesi, konuşmanın içeriği ve amacıyla uyumlu doğru kelimeleri seçebilmesi, ikna gücü yüksek konuşmalar yapabilmesi, karşı tarafın görüşlerine saygılı bir şekilde dinleme eylemini gerçekleştirebilmesinin vurgulandığı görülmüştür. 7. sınıf düzeyinde daha çok kendi duygu ve düşüncelerini karşı tarafında anlayacağı şekilde ifade edebilme, nesnel ve öznel görüşler arasındaki farkı anlayabilme gibi beceriler ön plana çıkarken; 8. ve 9. sınıf düzeylerinde ise geniş açıdan

konuya başlayıp daha belirli bir hale getirerek konuşma ve dinleme eylemini gerçekleştirebilme, ikna gücü yüksek konuşmalar yapabilme, konuşmanın amacından sapmadan konuyu derinleştirerek kendi görüşlerini anlatabilme gibi beceriler ön plana çıkmıştır. Tabloya göre, 7. sınıf düzeyinde en fazla etkinlikle örneklendirilen amaç, “Karşılıklı konuşmanın konusunu ve gidişatını kavrayıp buna uygun konuşmak, her bir ifadeye ayrı ayrı dikkat ederek dinlemek ve kendi düşüncelerini özetlemek.” olmuştur. 8. sınıf düzeyinde “Karşı tarafın görüş ve fikirlerine saygılı, konuşma amacına uygun etkin bir şekilde konuşmanın derinleşmesi için konuşup sebebini anlatarak kendi görüşü derinlemesine anlatma konusunda öğretim yapmak.” ifadesi diğer amaçlara göre daha fazla etkinlikle örneklendirilmiştir. 9. sınıf düzeyinde ise etkinliklerde en fazla geçen amaç “Konuşmanın ana fikri ve bağlantılarıyla, gerçeklerin ve fikirlerinin bağlantısına dikkat çekip konuşmasını mantıksal ve geniş bir çerçevede anlatıp, konuşup dinleme gerçekleştirmek” ifadesi olmuştur. Bu amaçlarda dikkat çeken kısım, içerik ifadelerinin genel ifadeler olmalarıdır. İçerik ifadeleri içinde etkinliklerle örneklendirilmeyen olmamıştır. Etkinliklerde dikkat çeken amaçlarda da olduğu gibi konuşma ve dinlemenin bir arada ele alınmış ve ağırlıklı olarak konuşma üzerinde durulmuş olmasıdır. Konuşma/dinleme alanı altında etkinliklerin birbirini tekrar etmediği; temalardan sonra ve kitaplarda birbirinin devamı olacak şekilde etkinliklerin aşamalı bir şekilde oluşturulduğu; tartışma, röportaj ve panel gibi konuşma türlerine yer verildiği görülmüştür. Konuşma/Dinleme başlığı altında verilen etkinliklerden bazıları şu şekildedir:



Resim 24.Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi, (Ortaokul Ana Dil 1 -7. Sınıf Japonca Ders Kitabı), 2015a, s.48.

Yukarıdaki resimde konuşma/dinleme bölümüne giriş yapılmıştır. Bu bölüm, birinci temadaki bütün metinler bittikten sonra verilmiş ve görseldeki kısım bu etkinliğin sadece bir bölümüdür. Japonca ders kitaplarında öğrenme alanlarına yönelik etkinliklerin nicelik bakımından az olduğu, ancak farklı adımlardan oluştuğu görülmektedir. Yukarıda ilk sayfası verilen bu etkinlik, toplamda 6 sayfalık bir konuşma/dinleme etkinliğidir. Bu bölümde, öğrencilerden hoşlarına giden bir konu hakkında arkadaşlarına bilgi vermeleri istenmiştir. *“Ortaokulda bir sürü yeni arkadaşla tanıştın. Yanında oturan arkadaşını ne kadar tanıyorsun? Yanındaki arkadaşın seni ne kadar tanıyor? Birbirinizi tanımanız için hoşlandığınız şeylerden bahsedin.”* ifadesiyle etkinliğe başlanmıştır. *“Sevdiğin ya da hoşuna giden konuları konuşup dinleyerek birbiriniz arasındaki bu yeni bağı ve arkadaşlığı keşfedebilirsiniz. Küçük jest ve mimikler ekleyerek konuşmanızı daha anlamlı hale getirebilirsiniz”* (Gakko Tosho Şirketi –Ortaokul Ana Dil 1, 2015a, s.48). Bu etkinlik, Japonca Ana Dili Öğretim Programında 7. sınıf seviyesinde verilmiş olan *“Kendi düşünce ve duygularını doğru şekilde ifade etmek amacıyla uygun konuları seçmek”* içerik ifadesine yönelik bir etkinliktir.

Japonca ders kitabında konuşma becerisi ile ilgili etkinliklerde dikkat çeken bir diğer nokta, konuşma etkinliğine başlamadan önce öğrencilerin konuşmaya hazırlanması, öğrencilere bu konuşmaya, konuşma planına yönelik örnekler sunulması, aşama aşama konuşmanın nasıl yapılacağına anlatılması, örnek planların verilmesinin ardından öğrencilerden örnekler ve açıklamalar eşliğinde konuşmalarını telaffuzlarına, jest ve mimiklerine dikkat ederek yapmalarının istenmesidir. Aşağıdaki görselde Ortaokul Ana Dil 1 (7. Sınıf Japonca Ders Kitabı) kitabından alınmış Şekil 24’teki konuşma/dinleme etkinliğinin aşamalarına yer verilmiştir:

話題探しメモ例

「風の谷のナウシカ」のDVD	ミニバスケットの大会で優勝した時のメダル	マウンテンバイク
キッチン山倉のオムライス	好きな○○・お気に入りの○○・大切にしている○○	親友の佐藤君
6年3組の寄せ書き	海に沈む夕日	アイドルのサイン

内容構想メモ例

最高のストレス解消法	小学校5年の時の誕生日プレゼント	風を感じる心地よさ
全日本大会オリンピックの競技種目	マウンテンバイク	競技会に参加したこと
将来の夢オリンピック出場	ジャンプの着地で失敗して大けがしそうになったこと	新しい仲間やライバルができたこと

1 伝えるものをはっきりさせよう

お気に入りの服や思い出の品物、いつも使っている道具やお薦めの店、大好きな歌や小説... 思いつくままに挙げて、話題探しメモを作りましょう。そして、それらの中から一つ選んで、内容構想メモにまとめ、どんなことを伝えるか考えてみましょう。

★上の内容構想メモと50のページを比べてみよう

9 話す・聞く1——私のお気に入りの友達に伝えよう

Resim 25. Ortaokul Anadil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.49

Bu kısımda ise öğrencilerden yapmalarını istedikleri adımları örneklerle belirtmişlerdir:

1. “Anlatmak istediğiniz konuyu belirleyin. Sevdiğiniz bir elbise ya da bir eşya, her zaman kullandığınız bir araç, önerebileceğiniz bir dükkân, çok sevdiğiniz bir şarkı ya da hikâye... gibi aklınıza gelenler için konu notları oluşturalım. Bunların içinden bir tane seçip, içerik plan notları hazırlayıp ne tür şeyler anlatacağımızı düşünelim (Gakko Tosho Şirketi- Ortaokul Ana Dil 1, 2015, s.49).

Tablo 18

Japonca Ortaokul Ana Dil 1 Kitabında Yer Alan Konuşma/Dinleme Alanına Yönelik Konu Notları Örneği

“Rüzgarlı Vadi”nin dvd’si	Şampiyon olduğundaki madalya	Dağ bisikleti
Yakamura isimli restorandaki omlet	Sevdiğim..., beğendiğim..., önem verdiğim....	Yakın arkadaşım Sato

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.49

Tablo 18’de Japonca ders kitabında (Ortaokul Ana Dil 1) yer alan konu notları örneği verilmiş ve konuşma/dinleme etkinliğinde de öğrencilerden bu şekilde bir konuşma notu örneği hazırlamaları istenmiştir. Tablodaki mavi kısım, ana konu olup etrafındakiler ise mavi kutucuğa cevaben yardımcı konulardır. Seçebilecekleri konulara yönelik notların örneği yukarıda verilmiştir.

Tablo 19

Japonca Ortaokul Ana Dil 1 Kitabında Yer Alan Konuşma/Dinleme Alanına Yönelik İçerik Plan Notları Örneği

Yüksek stresten kurtulma yolu	İlkokul 5.sınıftaki doğum günü hediyesi	Rüzgâr estiğindeki his
Ulusal olimpiik müsabakalar	Dağ bisikleti	Müsabakalara katıldığım zaman
Gelecekteki hayal olimpiyatlara katılmak	Büyük yaralanma atlattığım zaman	Yeni arkadaş ya da rakip edindiğim zaman

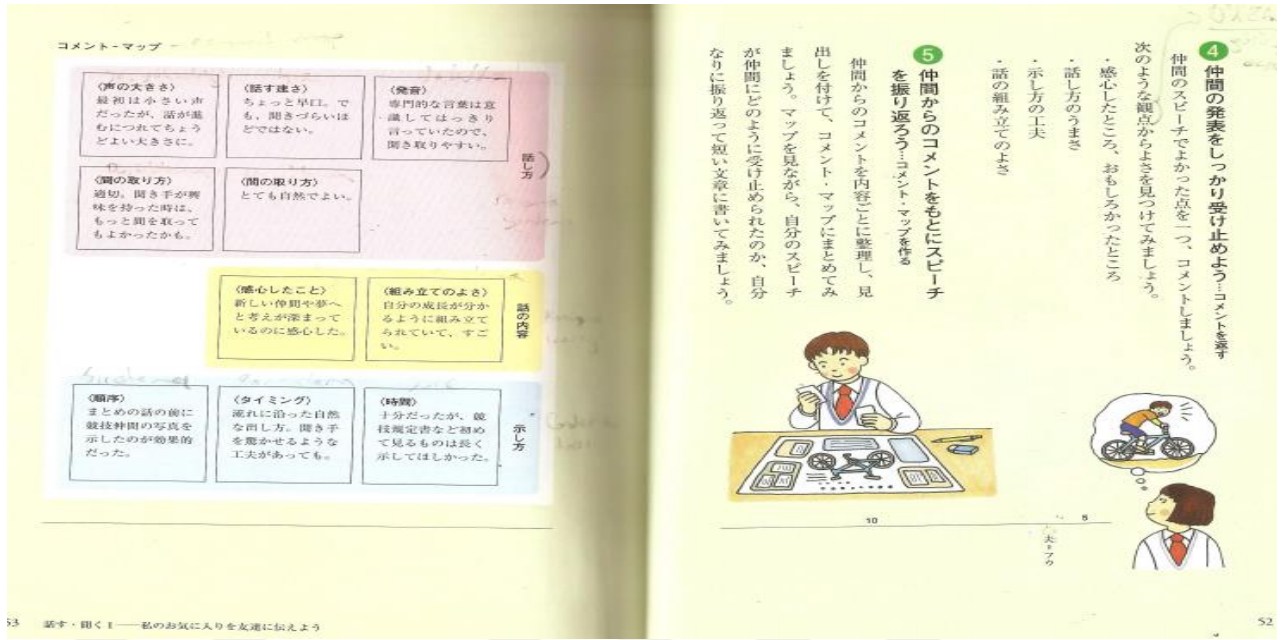
Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.49

Tablo 19’da ise öğrencilerden konuşma içeriği notları oluşturmalarına yönelik bir örnek verilmiştir. Bu etkinlikte, öğrencilerden konuşma notları oluşturmaları, bu notları oluştururken, tema, konu, içerik düşünmeleri, konuşurken kullanabilecekleri görseller hakkında basit notlar almaları istenmiştir. Anlaşılır bir sunum hazırlamaları için konuşmalarında nerelerde konuşup nerelerde görselleri göstermeleri gerektiğine dair bilgiler verilerek sunumu hazırlayan öğrencilere yol gösterilmiştir. Sınıftaki diğer öğrencilerin ise sunumu dikkatle dinleyerek konuşmadaki etkileyici kısımları, iyi noktaları, konuşmanın düzgünlüğü, resimleri gösterme tarzı ile ilgili sunumu yapan arkadaşlarına

dönüt vermeleri istenmiştir. Etkinlik, “Bütün ve parçalar, nesnel gerçekler ve öznel görüşler arasındaki alakaya dikkat ederek konuşmak ve dinlemek” içerik ifadesini yansıtmaktadır.

Resim 26. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği

Öğrencilerden sunumu yapan arkadaşlarının ses yüksekliğini, hızlarını, telaffuzlarını, konuşmalarının içeriğini, görselleri gösterme sıralarını, zamanlamalarını ve gösterme sürelerini değerlendirecekleri yorum haritası hazırlamalarının ardından Resim 26’da verilen etkinlikte konuşma notları hazırlamaları istenmiştir. Bu notlar içinde tema, konu, içerik belirledikten sonra konuşmanın oluşumunu düşünmeleri, notlar içinden birkaç içeriği seçip konuşma sırası ve konuşurken kullanacakları görseller, materyaller hakkında basit notlar hazırlamaları istenmiştir. Örneğin; “*Ben anlatacağım konuya uyan resimleri göstermeyi planlıyorum*” (Gakko Tosho Şirketi- Ortaokul Ana Dil 1, 2015a, s.50) gibi ifadeler kullanılarak adım adım konuşmanın planlanması üzerinde durulmuştur. Dinleyicinin konuşma ile ilgili notlar alması ve bu notları konuşmacıya sunması gibi aşamaları içeren etkinlik, “*Kendi düşünce ve duygularını karşı tarafın anlayacağı şekilde ifade etmek, karşısında konuşan kişinin niyetini göz önüne alırken konuşmasının içeriğini dinleyip kavramak*” içerik ifadesine hitap etmektedir.



Resim 27. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği
Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.52-53.

Resim 27’de öğrencilerden arkadaşlarının sunumlarını dikkatle dinlemeleri ve arkadaşlarının konuşmaları ile ilgili şu noktaları belirtmeleri istenmiştir:

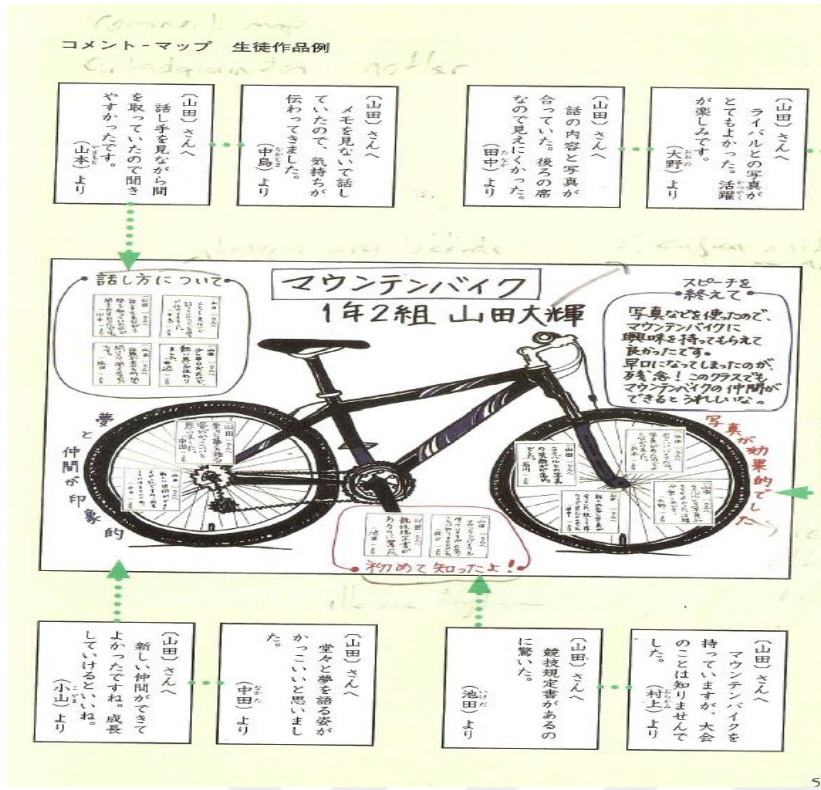
“a) Etkilendiğin, eğlenceli bulduğun yer

b) Konuşma tarzının düzgünlüğü

c) Gösterme tarzının özgünlüğü

d) Konuşma düzeninin niteliği” (Gakko Tosho Şirketi-Ortaokul Ana Dil 1, 2015a, s.52).

Konuşmayı yapan kişinin arkadaşlarından gelen yorumlar için bir yorum haritası (Bakınız Resim 27) hazırlaması ve arkadaşlarının konuşmayı nasıl algıladığını yazması istenmiştir. Daha sonra da arkadaşlarının yorumlarından yola çıkarak konuşmasında değişiklikler yapması istenmiştir. Yorum haritasında konuşma yöntemi, konuşma içeriği ve gösterme tarzına yönelik yorumlar bulunmaktadır. Konuşma yönteminde ses yüksekliği, hız, telaffuz ve duraklamaya; konuşma içeriğinde konuşmada etkilendiği yer ve sıralamaya; gösterme tarzında ise sıralama, zamanlama ve süreye dikkat edilmiştir (Gakko Tosho Şirketi-Ana Dil 1, 2015a, s.53). Etkinliğin bu kısmı, “Kendi düşünce ve duygularını karşı tarafın anlayacağı şekilde ifade etmek, karşısında konuşan kişinin niyetini göz önüne alırken konuşmasının içeriğini dinleyip kavramak” içerik ifadesine hitap etmektedir.

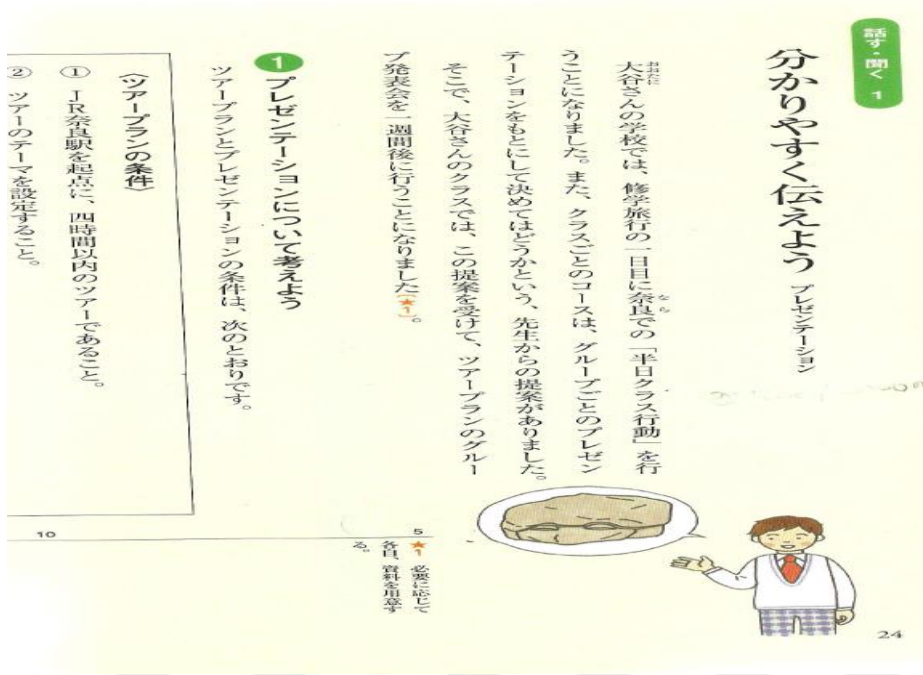


Resim 28. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.54

Resim 28’de ise konuşmayı dinleyen her bir öğrenciden istenen bu yorum haritasını nasıl yapacaklarına dair bir örnek verilmiştir. Bu örnekten yola çıkarak örneğe benzer bir harita oluşturmaları ve son olarak ise bu yorum haritaları ile gelen dönütler sonucunda konuşmayı yapan öğrencinin konuşmasını tekrar gözden geçirerek düzenlemesi istenmiştir. Etkinliğin bu kısmı, “Geniş perspektiften konuya başlayıp konuşarak ve yazarak kişisel görüş ve fikirlerini derinleştirme konusunda öğretim yapmak” içerik ifadesine hitap etmektedir.

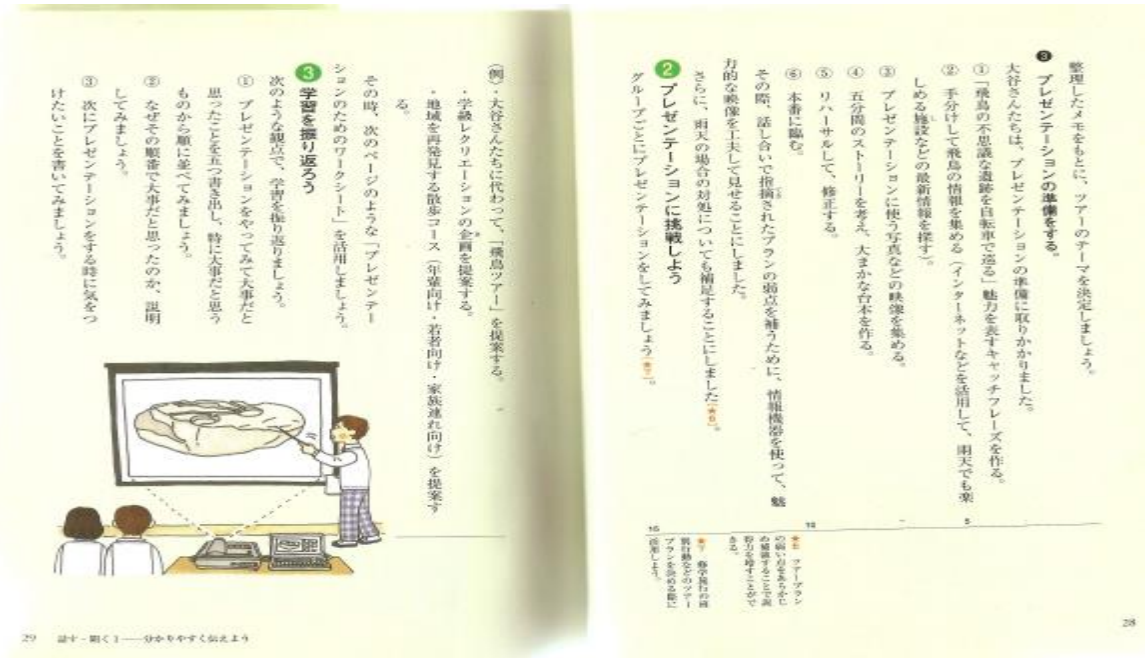
Gerek programdaki içerik ifadelerinde gerek kitaplardaki konuşma/dinleme etkinliklerinde her ne kadar konuşma becerisi ağırlıklı görünse de dinleyen öğrencilerin tamamen pasif olmadığı, konuşanı dikkatle dinleyip konuşmasına yönelik notlar aldığı ve konuşana bu notlara bağlı kalarak dönütler verdiği, bu dönütler neticesinde konuşmacının konuşmasını şekillendirdiği, dolayısıyla da konuşan kadar aktif bir öğrenme süreci içinde olduğu görülmektedir.



Resim 29. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 2), 2015b, s.24

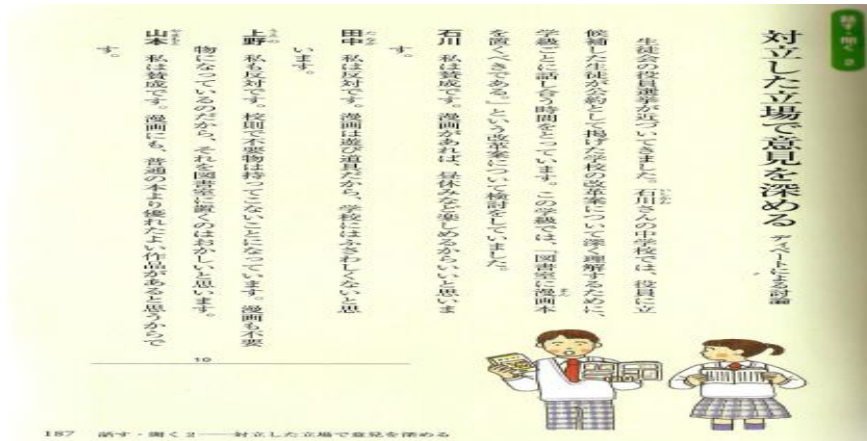
Resim 29’da ortaokul 2 düzeyinde (8.sınıf düzeyi) bir konuşma/dinleme etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikte sınıfça yapılan bir gezi ve gezi sonrası yapılan sunumdan bahsedilmiş ve öğrencilerden bu sunum üzerine düşünmeleri istenmiştir. Yukarıda verilen sayfada trene biniş, turun teması, gezilen yerler, akılda kalan noktalar gibi tur planını yansıtan bilgiler ve sunum süresi, sunumda resim, fotoğraf kullanılıp kullanılmadığı ile ilgili sunuma dair bilgiler verilmiştir. Etkinliğe göre, öğrencilerden öncelikle grup olarak konuşmaları istenmiştir. Yine birkaç sayfalık konuşma/dinleme etkinliğinin başlangıcı olan bu etkinliğin devamında, öğrencilerden biri gitmek istediği bir yer ile ilgili bir tur haritası getirip bu harita üzerinden arkadaşlarıyla konuşmaktadır. Bu tur haritası üzerinden etkinlikte öğrencilerin kendi tur planlarını düzenlemeleri, bunu yaparken de tur planına dâhil ettikleri yerin önemli noktalarını açıkça belirtmeleri, bununla ilgili slogan oluşturmaları istenmiştir. “Konuşurken ve karar verirken ne tür fikirler çıktığını not alırsanız bunları sunumda kullanabilirsiniz. Tur planı yaparken nelerin üzerinde durulduğunu “tartışma notları” olarak düzenleyelim. Düzenlediğimiz notlara göre tur temasını kararlaştıralım.”(Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.27).



Resim 30. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 2), 2015b, s.28-29

Resim 30'da verilen örnekte Ootani isimli öğrencinin grubunun seçtikleri bölge ile ilgili slogan oluşturdıkları, bölge hakkında internet üzerinden güncel bilgilere ulaştıkları, sunumda kullanacakları materyalleri topladıkları, 5 dakikalık bir sunum senaryosu oluşturdıkları, prova yaptıkları ve sunumlarını gerçekleştirdikleri bilgilerine yer verilmiştir. Sunumu yaptıktan sonra öğrencilerden sunumda önemli gördükleri beş noktayı sıralamaları, neden bu şekilde sıraladıklarını açıklamaları ve gelecekte yapacakları sunumlarda dikkat etmeleri gereken noktaları yazmaları istenmiştir. Sonrasında sunum için hazırlanan bir çalışma kâğıdı örneği verilerek öğrencilerden de bu çalışma kâğıdına benzer bir sunum hazırlamaları istenmiştir. Bu konuşma/dinleme etkinliği, “Konuşmanın içeriği ve amacıyla alakalı uygun kelime seçimi, cümlelerin etkisini artıracak kullanımı gibi ikna gücü olan ifadelerin kullanımına dikkat çekmek, konuşup dinleme konusunda öğretim yapmak” ve “Konuşmanın ana fikri ve bağlantılarıyla gerçeklerin ve fikirlerin bağlantısına dikkat çekip konuşmasını mantıksal ve geniş bir çerçevede anlatıp, konuşup dinleme konusunda öğretim yapmak” içerik ifadelerine yönelik olarak hazırlanmıştır.



Resim 31. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 2), 2015b, s.187

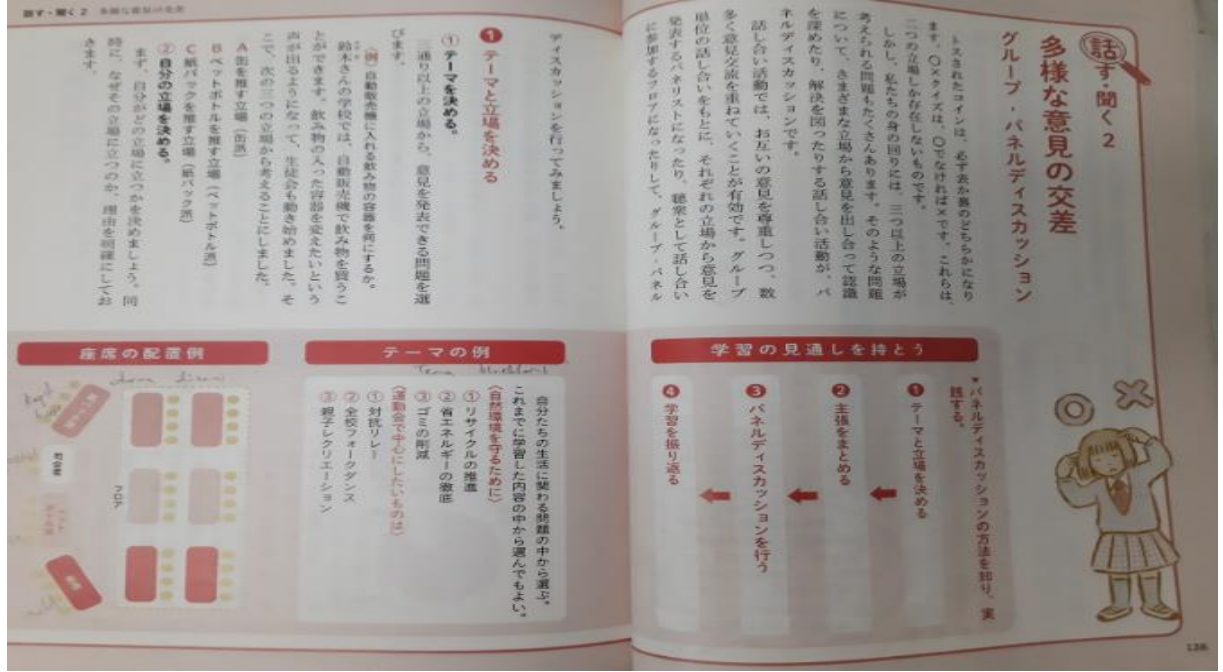
Resim 31’de tartışma yöntemini içeren bir konuşma/dinleme etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikte, öğrenci temsilcisi seçimleri için bir öğrencinin her sınıfta yaptığı konuşma ve vaatleri ile ilgili tartışmalara yer verilmiştir. Bu tartışmalara başlamadan önce tartışmanın ne demek olduğu, grup oluşumları ve tartışmayı yönetecek kişinin belirlenmesi gibi hususlar üzerinde durulmuştur. Etkinlik, “*Karşı tarafın görüş ve fikirlerine saygılı, konuşma amacına uygun konuşmanın derinleşmesi için konuşup sebebini anlatarak kendi görüşünü derinlemesine anlatma konusunda öğretim yapmak*” içerik ifadesini örneklendirmektedir.



Resim 32. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Toshō Şirketi (Ortaokul Ana Dil 2), 2015b, s.196

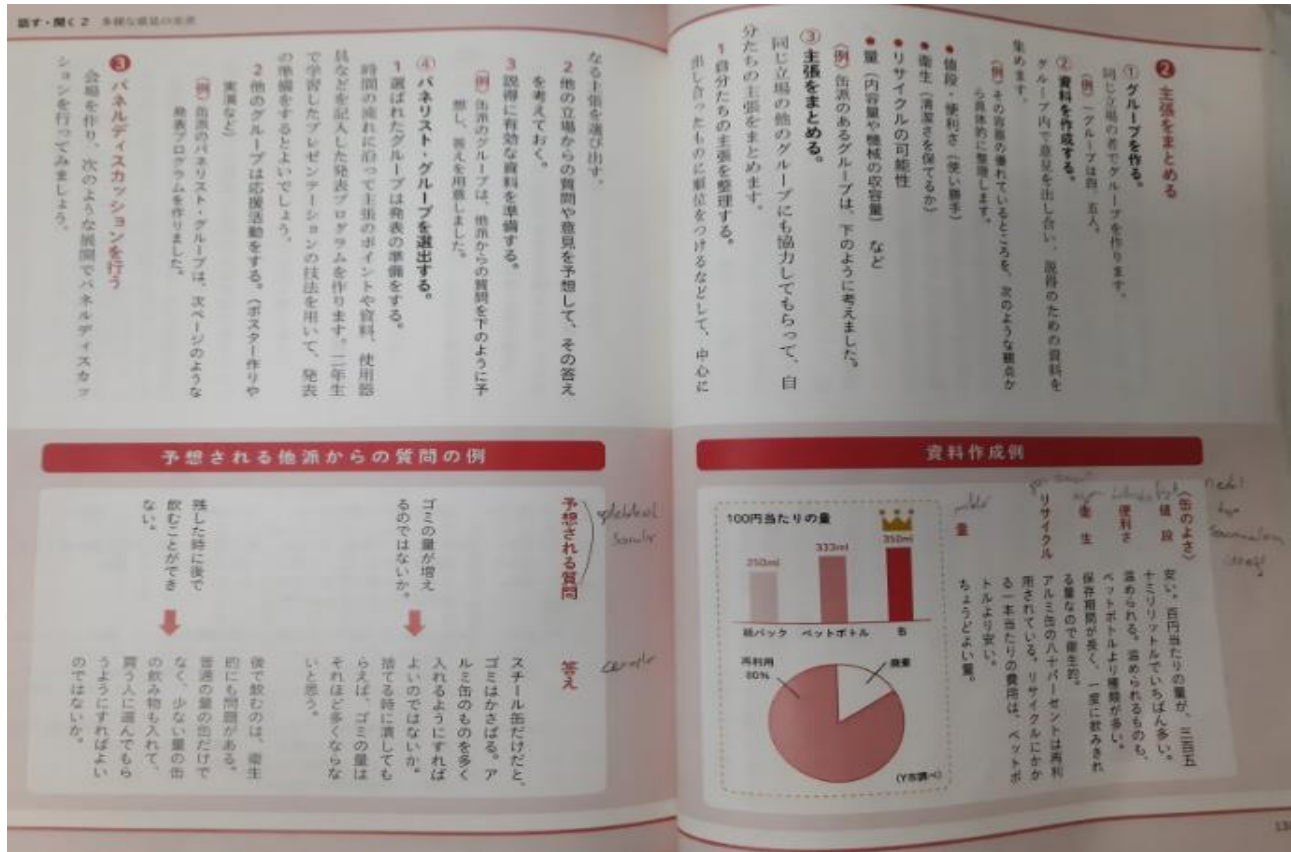
Resim 32’de tartışmanın olduğu bölüme yer verilmiştir. Tartışma süresinde not almanın önemi üzerinde durulmuş ve tartışmanın kazananını belirlemek için hangi noktalara dikkat edildiği belirtilmiştir: “İki grup da önem verdikleri maddeleri ortaya koydu mu? Görüşlerini savunabildi mi? Hangi taraf daha üstündü? En son olarak yarar ve zararlarda üstün gelen taraf hangisiydi?” (Gakko Tosho Şirketi -Ortaokul Ana Dil 2, 2015b, s.196).



Resim 33. Ortaokul Ana Dil 3 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 3), 2016, s.136-137

Resim 33’te bir panel çalışmasına yönelik konuşma/dinleme etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikte öncelikle öğrencilere panelin ne olduğu anlatılmış ve daha sonra öğrencilerden de bir panel yapmaları istenmiştir. Bunun için öğrencilerden konu, taraf ve tema belirlemeleri istenmiş ve bununla ilgili bir örnek verilmiştir. Örneğe göre, panelin konusu, otomatik içecek makinelerindeki içeceklerin ne tür bir kaba konulması gerektiğidir. Örnekte metal, karton ve plastik seçenekleri sunulmuştur. Etkinliğin bu kısmı, “Konuşmanın ana fikri ve bağlantılarıyla gerçeklerin ve fikirlerin bağlantısına dikkat çekip konuşmasını mantıksal ve geniş bir çerçevede anlatıp, konuşup dinleme konusunda öğretim yapmak” içerik ifadesini örneklemektedir.



Resim 34. Ortaokul Ana Dil 3 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 3), 2016, s.138-139

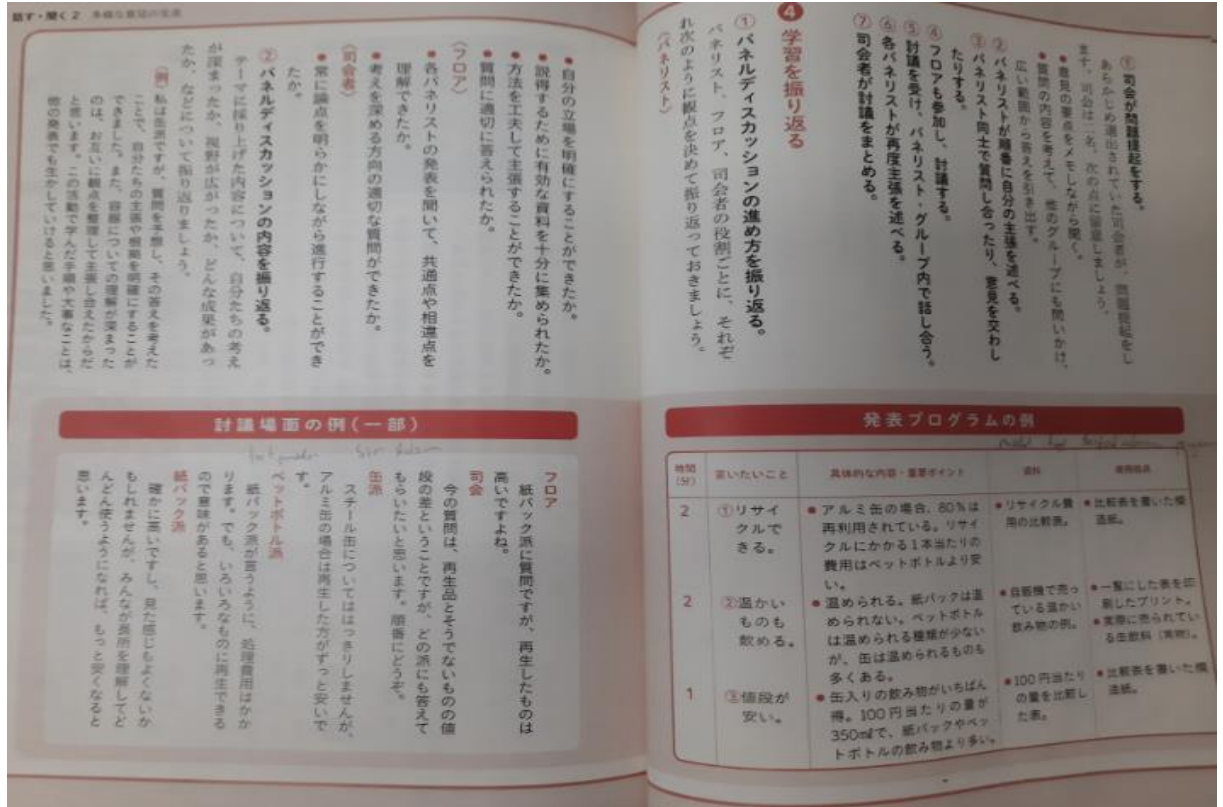
Resim 34'te öğrencilerin içecek makinelerinde hangi materyalin kullanılmasına daha yakın olduklarını belirleyip neden bu düşüncede olduklarını açıkça anlatmalarını istenmiştir. Aynı düşüncede olanların 4-5 kişilik gruplar oluşturmaları, araştırma yapıp veri toplamaları, özellikle ikna edici verilere odaklanmaları istenmiştir. Etkinliğin bu kısmı, “*Konuşmanın içeriği ve amacıyla alakalı uygun kelime seçimi, cümlelerin etkisini artıracak kullanımı gibi ikna gücü olan ifadelerin kullanımına dikkat çekmek, konuşup dinleme konusunda öğretim yapmak*” içerik ifadesine hitap etmektedir.

“Örnek: İçecek kaplarının önde gelen özelliklerini aşağıdaki noktalara göre somut olarak sıralayalım.

- Fiyat ve kullanılabilirlik
- Hijyen
- Geri dönüşüm ihtimali

- *Miktar (İçeriğinin miktarı ve bulunduğu makinenin kapasitesi)” (Gakko Tosho Şirketi, 2016, s.138).*

Yine aynı sayfada öğrencilerden kendi iddialarını düzenlemeleri ve özetlemeleri, karşı gruptan gelebilecek soru ve fikirler hakkında düşünerek bunlara olası cevaplar üretmeleri istenmiş ve bununla ilgili sayfanın altında olası soru ve cevap örnekleri verilmiştir.



Resim 35. Ortaokul Ana Dil 3 kitabında yer alan konuşma/dinleme alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 3), 2016, s.140-141

Etkinliğin devamında panel yapacak grubun seçilmesi ile ilgili yapılması gerekenler üzerinde durulmuştur.

- 1) “Panel yapacak grubun seçilmesi
- 1- Seçilen grup sunum hazırlığı yapar. Zaman akışına bağlı kalarak iddia edilen noktalar ve veriler, kullanılan materyallerin not edildiği sunum programı oluşturulur. 2.sınıfta öğrendiğiniz sunum tekniklerini kullanarak sunumunuzu yapmanız iyi olacaktır.
- 2- Diğer gruplar destekleyici etkinlikler yapar. (poster yapma ya da görselleştirme gibi)” (Gakko Tosho Şirketi, 2016, s.139).

Son olarak panelin uygulanması aşamasına geçilerek panelde dikkat edilmesi gerekenler üzerinde durulmuştur:

1) “Yönetici ele alınan sorunu ortaya koyar.

Önceden seçilen yönetici ele alınan sorunu ortaya koyar. İki yönetici bulunur. Şu noktalara dikkat edelim.

- Fikirlerin önemli noktalarını not ederek dinleme
- Soruların içeriklerini düşünüp, diğer gruplara da sorma, geniş bir çerçeveden cevapları alma
- 2) Panelistler sırayla kendi iddialarını açıklar
- 3) Panelistler birbirlerine sorular sorup fikir alışverişi yapar
- 4) İzleyiciler de katılıp tartışır
- 5) Ortaya konan tartışmalara göre gruplar kendi içinde görüşür
- 6) Her bir grup tekrar öne gelip iddialarını açıklar
- 7) Yöneticiler tartışmayı özetler” (Gakko Tosho Şirketi, 2016, s.140).

Bütün panel süreci tekrar gözden geçirildikten sonra panelist, yönetici ve izleyicilerin kendilerini değerlendirmeleri istenmiş ve bir örneğe yer verilmiştir. Bu değerlendirmede öğrencilerin kendilerini şu soruları sormaları gerekmektedir:

“Panelist

- Kendi duruşunuzu açıkça ortaya koyabildiniz mi?
- İkna etmede etkili olacak verileri yeteri kadar toplayabildiniz mi?
- Yeni bir yöntem ile iddianızı ortaya koyabildiniz mi?

İzleyiciler

- Her bir panelisti dinleyip katıldığınız ve katılmadığınız noktaların farkına vardınız mı?
- Düşünceyi derinleştirmek adına uygun soruları sorabildiniz mi?

Yöneticiler

- Konuyu her daim açıkça ortaya koyarak etkinliği sürdürebildiniz mi?” (Gakko Tosho Şirketi, 2016, s.141).

Etkinlik sonunda verilen örneğe bağlı kalarak yukarıdaki sorular çerçevesinde öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenmiş ve bu değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bir örneğe yer verilmiştir.

“Örnek: Ben metal kap tarafındayım. Soruları tahmin edip uygun cevaplar düşünerek iddiamızı açıkça ortaya koyabildim. Ayrıca bu kaplar hakkındaki düşüncelerimiz derinleşmesinin karşılıklı görüş açılarımızın anlatılıp iddiaların cevaplandırılması ile olduğunu düşünüyorum. Bu etkinlik sayesinde öğrendiklerimi başka sunumlarda da kullanabileceğimi düşünüyorum.”(Gakko Tosho Şirketi, 2016, s.141).

Etkinliğin bu kısmı, “Karşı tarafın görüş ve fikirlerine saygılı, konuşma amacına uygun konuşmanın derinleşmesi için konuşup sebebini anlatarak kendi görüşünü derinlemesine anlatma konusunda öğretim yapmak” içerik ifadesini örneklendirmektedir.

Görüldüğü üzere, Japonca kitaplardaki etkinlikler sayıca az olmasına rağmen, çok detaylı ve adım adım işlenen etkinliklerdir. Bir konuşma/dinleme etkinliği içinde yazma becerisini de barındırmakta, hem konuşana hem de dinleyene çeşitli sorumluluklar yüklemektedir.

Her iki dildeki dinleme ve konuşma alanları karşılaştırıldığında, ilk olarak dikkat çeken nokta, Japonca ders kitaplarında konuşma/dinleme olarak ele alınan öğrenme alanının Türkçe kitaplarında dinleme/izleme ve konuşma olarak ayrı ayrı, müstakil beceriler şeklinde ele alınmış olmasıdır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ve ders kitaplarında iki alanın bir arada ele alınması sebebiyle, Türkçe kitaplarında her ne kadar ayrı ayrı incelenmiş olsa da, bu incelemede, Türkçe kitaplarına yönelik dinleme ve konuşma alanları ele alındıktan sonra Japonca ders kitaplarındaki konuşma/dinleme alanı analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda Türkçe ders kitaplarında en az etkinliğin dinleme becerisinde yer aldığı, dinleme etkinliklerinin dinleme/izleme metinleri altında verildiği, konuşma becerisine yönelik etkinliklerin hem hazırlık çalışmaları kısmında hem de her metinde en az bir tane verildiği, Japonca ders kitaplarında ise okuma alanından sonra en fazla etkinliğin konuşma/dinleme alanında olduğu, izleme becerisine yönelik hiçbir etkinlik olmadığı tespit edilmiştir. Her iki dilin ders kitapları karşılaştırıldığında ise, kendi içinde Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme becerisine yönelik etkinlikler sayı olarak az olsa da, konuşma becerisi ile birlikte ele alındığında, Japonca ders kitaplarındaki konuşma/dinleme etkinliklerinden sayıca çok daha fazladır. Japonca ders kitaplarında toplam 73 konuşma/dinleme etkinliği yer alırken, Türkçe ders kitaplarında 160 dinleme/izleme, 266 konuşma etkinliğinin olduğu tespit edilmiştir. Japonca ders kitaplarındaki bütün etkinlikler içinde konuşma/dinleme etkinliklerinin oranı % 22 iken, Türkçe ders kitaplarındaki bütün etkinlikler içinde dinleme/izleme becerisinin oranı % 12 ve konuşma becerisinin oranı % 20'dir. Ancak Türkçede dinleme/izleme ve konuşma alanları ayrı ayrı ele alınmaktadır ve Türkiye'de eğitim sisteminde Japonya'nın aksine ortaokullarda dört sınıf düzeyi vardır. Türkçe ders kitaplarında benzer nitelikte ve birbirinin tekrarı şeklinde çok fazla etkinlik yer alırken, Japonca ders kitaplarında konuşma/dinleme becerisine yönelik her defasında farklı bir etkinliğe yer verilmiştir. Birbirinin tekrarı çok fazla etkinlik olmasına rağmen, Türkçe dersi öğretim programındaki bazı kazanımların etkinliklerle örneklendirilmediği, buna karşın Japonca ana dili öğretim programındaki bütün içerik ifadelerinin etkinliklerle örneklendirilmiş olduğu tespit edilmiştir. Ancak Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar, Japonca ana dili öğretim programındaki içerik ifadelerine nazaran daha detaylı ve sayıca çoktur. Daha genel

ifadelerle ele alınan konuşma/dinleme alanı amaçları, Japonca ders kitaplarında her etkinliğe yansıtılmıştır. Daha detaylı bir şekilde verilen Türkçe dersi öğretim programındaki bazı kazanımların bir kısmının ise Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklere yansıtılmamış olduğu görülmüştür. Ayrıca doğrudan dinlediğini/izlediğini anlamaya yönelik olan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme etkinliklerinden sayıca az olan Japonca ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin konuşma ile iç içe olduğu ve konuşmadan ayrılmadığı, konuşma/dinleme etkinliklerinin doğrudan öğrencilerden bir görevi yerine getirmelerini istemekten ziyade aşama aşama ne yapmaları gerektiğinin örneklerle anlatıldığı, sonrasında öğrencilerden amaca yönelik görevi gerçekleştirmelerinin istendiği, ürünün ortaya konulduğu etkinlikler olduğu ve bu açıdan değerlendirildiğinde Japonca ders kitaplarının etkinlik düzeyinde dahi öğrenciye rehber olma konusunda Türkçe ders kitaplarından daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Etkinlik boyunca öğrencilere adım adım ne yapacaklarının anlatılması ve sonrasında örneklere benzer şekilde görevleri yerine getirmelerinin istenmesi, Japonca kitaplarının rehber olma özelliğini kanıtlar niteliktedir.

Okuma becerisi

Türkçe Sözlük'te (TDK, 2009, s.1494), “1) Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek. 2) Yazılmış bir metnin iletme istediği şeyleri öğrenmek. 3) Bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmenin yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek. 4) Şarkı, türkü, şiir vb. sesli olarak veya ezgi ile söylemek. 5) Bir şeyin anlamını çözmek. 6) Hastalığı iyi edeceğini ileri sürerek okuyup üfleme, üfürükçülük etmek. 7) Bazı belirtilerle bir anlamı, gizli bir duyguyu anlamak, kavramak. 8) Sövmek, küfretmek. 9) Bir yere çağırmak, davet etmek, okuntu göndermek.” şeklinde dokuz farklı anlamı verilen okumak eylemi, kavram olarak “görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” (Güneş, 2007, s.117), “fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç” (Temizkan, 2009, s.8), “bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar ürettiği aktif bir süreç” (Güneş, 2013, s.128), “yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi etkili kılan, dinamik bir anlam kurma süreci” (Akyol, 2010, s.33), “kelimelerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir süreç” (Yıldız, 2010, s.115), “gözün satırlar üzerinde sıçrayarak yazının bütün unsurlarını görmesi ve bunların kavranması” (Arıcı, 2008, s.12) gibi farklı tanımlarla karşımıza çıkmaktadır.

Bu tanımlarda dikkat çeken noktalar, okumanın karmaşık ve aktif bir süreç olduğudur. "... ilk kullanılan öğrenme dil becerisi olan dinlemeden sonra en önemli bilgi edinme, bilgi dağarcığını geliştirme yollarından biri..." (Karatay, 2013, s.221) olan okuma, Türkçe öğretim programlarında geniş bir yere sahiptir. Farklı yöntem ve teknikleri, çok sayıda kazanımı bünyesinde barındıran okuma, "insanın dünyasının kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir" (Özbay, 2008, s.7). Yapılandırmacılık anlayışından önce öğretim programlarında bilgiyi taşıma ve aktarma aracı olarak sınırlı bir işleve sahip olan okuma (Okur, 2013), yeni Türkçe Dersi Öğretim Programında bu işlevlerinin ötesinde bir boyut kazanmıştır. Öyle ki 2018 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçları incelediğinde de okuma becerisinin geliştirilmesinden okuma alışkanlığı ve zevki kazanılmasına, okuduklarından hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil bilincine ulaşmadan okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme gibi okuma becerisinin farklı aşamalarına yönelik amaçların ön plana çıktığı dikkat çekmektedir (MEB, 2018). Sadece okuduğunu anlamamanın yeterli olmadığı günümüz okuma eğitimi anlayışında amaç, okuduklarını sorgulayan, okuduğu her metne karşı eleştirel ve bilinçli bir şekilde yaklaşıp gerektiğinde bu metinleri etkin bir şekilde kullanabilen bireyler yetiştirmektir (Karatay, 2013). Programda detaylı bir şekilde ele alınan okuma aynı zamanda beceriler arasında en fazla kazanıma da sahip olan ve kitaplarda en fazla etkinlikle örneklendirilen beceridir.

Tablo 20

Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine ve Kazanımlara Göre Dağılımı

Okuma Becerisine Yönelik Kazanımlar	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. Sınıf
Akıcı Okuma				
Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	18	30	17	10
Metni türün özelliklerine uygun biçimde okur.	8	6	2	8
Farklı yazı karakterli ile yazılmış yazıları okur.	X	X	1	X
Okuma stratejilerini kullanır.	15	19	11	14
Söz Varlığı				

Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	24	28	23	26
Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	3	5	6	3
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	4	-	-	-
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	3	-1	-	-
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	2	-	-	-
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	2	-	-	-
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	2	-	-	-
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	-	3	13	-
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını belirler.	-	4	-	-
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	3	-	-
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	5	-	-
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	-	2	-	-
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	4	-	-
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	-	-	4	-
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	-	-	4	-
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	-	-	3	-
Anlatım bozukluklarını tespit eder.	-	-	5	10
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.	-	-	-	12
Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.	1	X	1	2
Anlama				
Metin türlerini ayırt eder.	2	4	4	5
Okuduklarını özetler.	3	4	7	3
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	7	2	6	7
Metnin yardımcı fikirlerini belirler.	-	-	3	3
Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.	2	X	3	X

Metindeki hikaye unsurlarını belirler.	5	3	1	4
Metni (içeriğini) yorumlar.	7	6	7	2
Metinle ilgili sorular sorar.	1	7	5	5
Metinle ilgili sorulara cevap verir.	34	33	25	26
Metnin konusunu belirler.	3	1	5	5
Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı menin konusunu tahmin eder.	2	3	1	1
Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	14	7	X	X
Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.	1	5	1	X
Okuduğu metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.	1	1	2	8
Medya metinlerini değerlendirir.	X	X	X	X
Metinler arasında karşılaştırma yapar.	4	4	3	2
Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.	1	X	X	X
Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.	1	X	1	1
Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.	2	X	2	X
Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	7	2	1	3
Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	1	1	5	6
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	5	-	-	-
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	5	X	-	-
Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.	-	-10	4	1
Şiirin şekil özelliklerini açıklar.	-	3	-	-
Metinlerin yazılı hali ile medya sunumlarını karşılaştırır.	-	-	2	1
Metindeki anlatım biçimlerini belirler.	-	-	2	2
Metindeki düşünceyi geliştirme yollarını belirler.	-	-	4	1
Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.	-	-	X	X

Kaynak: MEB, 2018, s.36-37, 40-41, 44-46, 48-49.

Tablo 20’de okuma becerisine yönelik etkinliklerin sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir. Tabloda verilen sayısal ifadeler, kazanımların ne kadar etkinlikte örneklendiğini gösterirken, X ifadeleri kazanımların o sınıf düzeyinde yer aldığını ancak hiçbir etkinlikte örneklendirilmediğini, - ifadesi ise kazanımların o sınıf seviyesinde yer almadığını, -1 gibi ifadeler ise o sınıf seviyesinde yer almayan kazanımların etkinliklerle örneklendirildiğini göstermektedir. Buna göre, okuma becerisine yönelik en az kazanımın 5.sınıf düzeyinde yer almasına rağmen, (Bakınız Tablo 9.) kazanımların etkinliklerle en az örneklendirildiği düzey 8. sınıf olmuştur. Tabloya bakıldığında, en fazla etkinlik örneğinin ve kazanımların okuma becerisinde olduğu dikkat çekmektedir. Okumaya yönelik kazanımların akıcı okuma, söz varlığı ve anlama başlıkları altında üç farklı kategoride toplandığı görülmektedir. Akıcı okuma başlığı altında etkinliklerle en fazla örneklenen kazanım *“Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.”* kazanımıdır. Her metinden önce öğrencilerden metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek okumaları istenmiştir. Okuma stratejilerinde ise sesli, sessiz, tahmin ederek, altını çizerek, not alarak, tartışarak, eleştirel, özetleyerek okuma, söz korusu, okuma tiyatrosu gibi yöntemlerin üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir. Akıcı okuma başlığı altında bütün kazanımların etkinliklerle örneklendiği, sadece *“Farklı yazı karakterli ile yazılmış yazıları okur.”* kazanımının 5., 6. ve 8.sınıf düzeylerinde etkinliklerle örneklendirilmediği görülmüştür. Söz varlığı başlığı altında hem bazı dil bilgisi konularına hem de bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etmeye yönelik kazanımların yer aldığı dikkat çekmektedir. Her temada her metinden sonra mutlaka öğrencilerin bilmediği kelimeleri tahmin etmelerine yönelik bir etkinlik yer almaktadır. Bu sebeple, *“Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”* kazanımının sınıf düzeylerine göre dağılımına bakıldığında, birbirine yakın bir dağılıma sahip olduğu dikkat çekmektedir. Eş anlamlılar, zıt anlamlılar, eş sesli kelimeler, yapım ekleri, kök ve eklerle ilgili kazanımlar, 5.sınıf düzeyinde yer almaktadır ve bu kazanımların hepsi etkinliklerle örneklendirilmiştir. Çekim ekleri, isim ve sıfatlar, isim ve sıfat tamlamaları, edat, bağlaç ve ünlemler, zamirler, basit, türemiş ve birleşik kelimeler ile ilgili kazanımlar ise 6.sınıf düzeyinde verilmiş ve hepsi etkinliklerle örneklendirilmiştir. 6.sınıf kazanımlarında yer almamasına rağmen, 6.sınıf kitabında zıt anlamlı kelimelerle ilgili de bir etkinliğe yer verilmiştir. Çekim ekleri, zarflar, fiillerin anlam özellikleri, anlatım bozuklukları, basit, türemiş ve birleşik fiiller ile ilgili

kazanımlar 7.sınıf düzeyinde verilmiş ve hepsi etkinliklerle örneklendirilmiştir. Fiilimsiler, fiilde çatı özellikleri ve anlatım bozuklukları ile ilgili kazanımlar, 8.sınıf düzeyinde verilmiş ve etkinliklerde örneklendirilmiştir. Söz varlığı başlığı altında verilen kazanımlardan etkinliklerle örneklendirilmeyen bir kazanım vardır. O da “Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.” kazanımıdır. 6.sınıf düzeyinde Anlama başlığı altında etkinliklerle en çok örneklendirilen kazanım, “Metin ile ilgili sorulara cevap verir.” kazanımı olmuştur. Anlama başlığı altında bazı kazanımların belirli sınıf düzeylerinde örneklendirilmediği görülmüştür. Örneğin, 5.sınıf düzeyinde “Medya metinlerini değerlendirir.”, 6. sınıf düzeyinde “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”, “Medya metinlerini değerlendirir.”, “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.”, “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.”, “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.”, “Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.” kazanımlarının herhangi bir etkinlikte örneklendirilmediği, 6.sınıf kazanımlarında yer almamasına rağmen, “Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımının on kez örneklendirildiği, 7. sınıf düzeyinde “Görsellerle ilgili soruları cevaplar.”, “Medya metinlerini değerlendirir.”, “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.”, “Metindeki işlem ve işlem basamaklarını kavrar.” kazanımlarının, 8. sınıf düzeyinde ise “Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.”, “Medya metinlerini değerlendirir.”, “Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.”, “Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.”, “Görsellerle ilgili soruları cevaplar.”, “Metindeki işlem ve işlem basamaklarını kavrar.” kazanımlarının herhangi bir etkinlikte örneklendirilmediği tespit edilmiştir. “Medya metinlerini değerlendirir.” kazanımının bütün sınıf düzeylerinde olmasına rağmen, hiçbir etkinlikle örneklendirilmediği dikkat çekmiştir. 7.ve 8. sınıf düzeylerinde yer alan “Metindeki iş ve işlem basamaklarını kavrar.” kazanımının da hiçbir etkinlikle örneklendirilmediği tespit edilmiştir. Ayrıca kazanımların aşamalı bir şekilde verildiği dikkat çekmektedir. Bütün sınıf düzeylerinde ana fikir/ana duyguyu tespit etmeye yönelik bir kazanım olmasına rağmen, yardımcı fikirleri tespit etmeye yönelik kazanım 7. ve 8.sınıf düzeylerinde yer almaktadır. Metindeki anlatım biçimlerini ve düşünceyi geliştire yollarının belirlendiği, medya metinleri ile metnin yazılı hallerinin karşılaştırıldığı kazanımların da 7. ve 8. sınıf düzeylerinde verildiği, şiirin şekil özellikleri ile ilgili kazanımın sadece 6. sınıf düzeyinde, gerçek, mecaz ve terim anlamlı kelimeleri ayırt etmeyle ilgili kazanımın ise sadece 5.sınıf düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir.



Metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

Resim 36. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.10

Resim 36’da verilen örnek, her okuma metni ve her sınıf düzeyinde verilen okumanın nasıl yapılacağını gösteren, okuma sırasında yapılan bir etkinliktir ve akıcı okuma başlığı altında bulunan “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.” kazanımına hitap etmektedir.

1.ETKİNLİK Aşağıda, metinde geçen bazı kelimeler ve bu kelimelerin anlamları verilmiştir. Anlamlarından hareketle kelimeleri örnekteki gibi bulmacaya yerleştiriniz.

ray sözde lokomotif vagon pervane
fiyonk kesit romatizma aşık

2

5

1. Tren vagonlarını çeken, tekerlekli, buharlı, elektrikli, termik motorlu veya sıkıştırılmış havalı makine.

2. Yük ve yolcu taşımakta kullanılan, lokomotifin çektiği demir yolu aracı.

3. Tren, tramvay vb. taşıtlarda tekerleklerin üzerinde hareket ettiği demirden yol.

4. Kurdele, şerit, kumaş vb.nin kelebek şeklinde bağlanmış biçimi.

5. Döndüğünde bir mekanizmayı işleten bir eksen dikey olarak bağlanmış, iki veya ikiden çok kanattan yapılmış alet.

6. Kaslarda ve özellikle eklemlerde kendini gösteren ağrılı hastalıkların genel adı.

7. Topuk kemiği.

8. Bir şey enlemesine veya boylamasına kesildiğinde ortaya çıkan yüzey.

1 L O K O M O T İ F

6

4

3

8

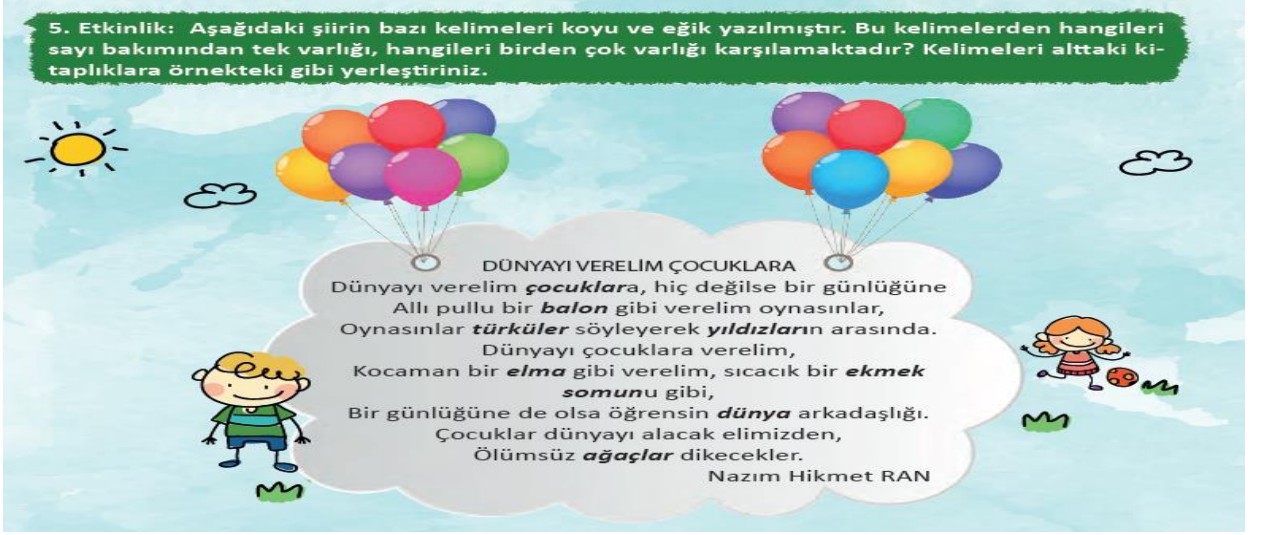
9

7

Resim 37. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.12

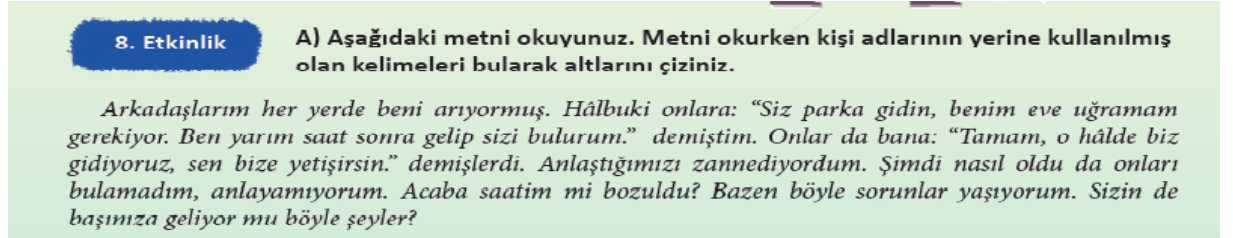
Resim 37’de her metnin ilk etkinliğini oluşturan söz varlığı kazanımına yönelik etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinlikte, metinde geçen kelimelerin anlamlarından hareketle bulmacanın tamamlanması istenmiştir. Bu etkinlik, söz varlığı başlığı altında bulunan “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımına yöneliktir.



Resim 38. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.36

Resim 38’de 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabından alınmış bir etkinliğe yer verilmiştir. Bu etkinlikte koyu renkle yazılmış kelimelerin tekillik ve çoğulluk durumları üzerinde durulmuştur. Bu etkinlik “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” kazanımına yöneliktir.



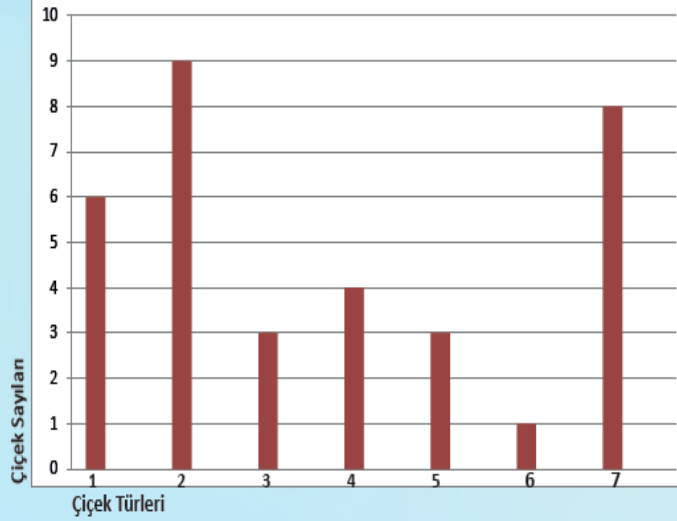
Resim 39. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.89

Resim 39’da verilen okuma etkinliği, “Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımına yöneliktir. Bu etkinlikte kişi adları yerine kullanılan kelimelerin tespit edilmesi istenmiştir. Dil bilgisini sezdirmeye yönelik bir etkinliktir.

4. Etkinlik

Afyon gezisine katılan yazar, Afyon'daki çiçekçilerden birine girerek annesi için bir buket hazırlatmıştır. Grafikteki sütunlar çiçek türlerini, grafiğin sol tarafındaki sayılar ise bukette yer alan çiçek sayılarını göstermektedir. Bukette bir tane kırmızı gül bulunmaktadır. Diğer sütunlardaki çiçek türlerini aşağıdaki bilgilerden hareketle siz yazınız.



Bilgiler:

1. Bukette, kırmızı gülün sayısından üç fazla beyaz gül bulunmaktadır.
2. Bukette, birbiriyle eşit sayıda pembe ve beyaz karanfil vardır.
3. Beyaz gülün sayısından iki fazla kırmızı karanfil bulunmaktadır.
4. Beyaz karanfil sayısının üç katı sarı papatya vardır.
5. Boş kalan sütun ise beyaz papatya sayısını göstermektedir.

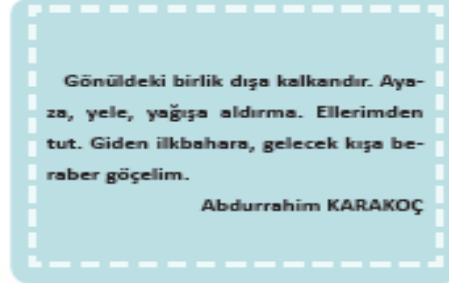
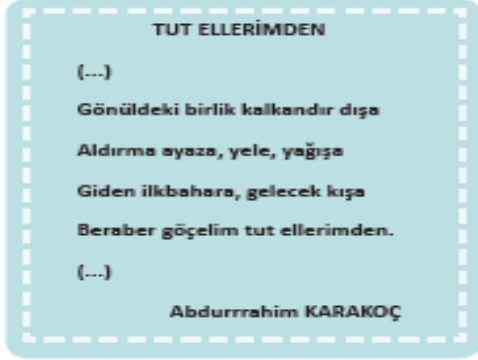
Resim 40. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.148

Resim 40'ta verilen etkinlik 6.sınıf düzeyinde okuma etkinliğidir ve “Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımına yöneliktir. Yazılı metin dışında bu şekilde grafik, şekil vb. okumaya yönelik etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerini üst düzeye taşıyacaktır. Bu tür metinlerin okunmasına PISA sınavlarında da çok fazla yer verildiği bilinmektedir. Öğrencileri bu tarz etkinliklerle mümkün olduğunca çok karşılaştırmak, PISA okuma becerileri başarısını da artıracaktır.

4. Etkinlik

Aşağıda, soldaki kutucukta bulunan dörtlük Abdurrahim Karakoç'un "Tut Ellerimden" isimli şiirinden alınmıştır. Sağdaki kutucukta bulunan metin ise bu dörtlüğün düz yazıya çevrilmiş biçimidir. Bu metinleri dikkatle okuyunuz.



A) Bu iki metin arasındaki farkları belirtiniz.

.....

B) Sizce hangi metin daha etkili bir anlatıma sahiptir? Düşüncelerinizi nedenleriyle yazınız.

.....

C) Sol kutucuktaki dörtlükte dize sonlarında yer alan ses benzerliklerine dikkat ediniz. Bu benzerliklerin şiirin anlatımına olan katkısını açıklayınız.

.....

D) Aşağıya "sevgi" kelimesinin harflerini kullanarak akrostiş bir şiir yazınız. Şiirinizin dize sonlarında ses benzerliği olan kelimeler kullanmaya çalışınız.

S
E
V
G
İ

Resim 41. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.116

Resim 41’de verilen etkinliğin birden fazla kazanıma ve beceriye hitap ettiği görülmektedir. Bu etkinlik, hem okuma hem de yazma becerisine hitap etmekte ve okuma becerisi ile ilgili “Okuma stratejilerini uygular.”, “Metinler arasında karşılaştırma yapar.”, “Şiirin şekil özelliklerini açıklar.” kazanımlarına yöneliktir. Yazma becerisinde ise “Şiir yazar” kazanımı örneklendirilmiştir.

3.Etkinlik "Bir Dünya Düşünürüm" şiirinde kullanılan söz sanatlarını (kişileştirme, konuşurma, karşıtlık, abartma) bularak yazınız.

Resim 42. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

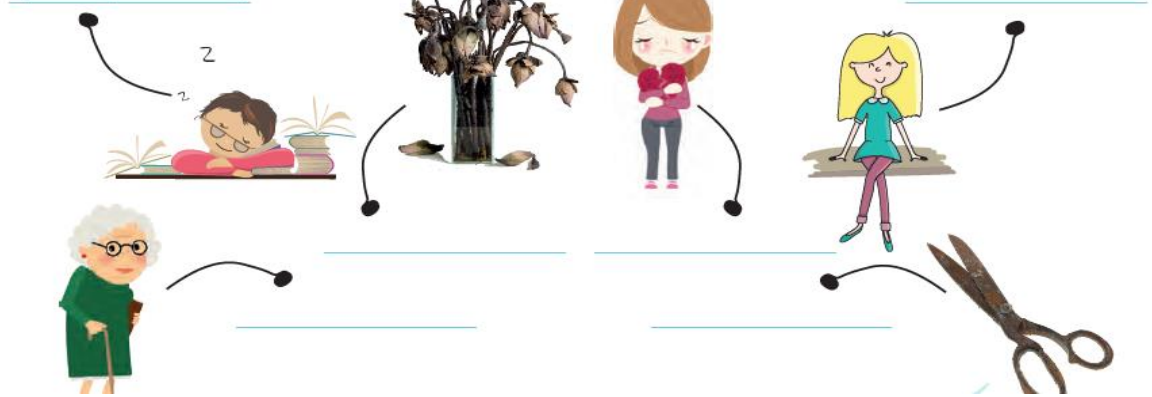
Kaynak: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.11

Resim 42’de verilen okuma etkinliği 7. sınıf düzeyine aittir ve “Metindeki söz sanatlarını tespit eder.” kazanımını örneklendirmektedir. Etkinlik, her ne kadar yazma becerisine hitap ediyor gibi görünse de yazma becerisi altında söz sanatlarına yönelik hiçbir kazanımın yer almaması ve şiirin okunup anlaşılması üzerine yoğunlaşması sebebiyle okuma etkinliği olarak ele alınmıştır.

5.Etkinlik Aşağıdaki fiilleri görsellerle ilişkilendirerek fiillerin anlam özelliklerini örnekteki gibi [iş (kılış), oluş, durum] ilgili boşluklara yazınız.

• kızartmak	• oturmak	• paslanmak	• üzülmek	• boyamak	• susmak
• uçurmak	• uyumak	• yaşlanmak	• solmak	• büyümek	

uyumak (durum fiili)



Resim 43. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.12

Resim 43'te verilen 7. sınıf düzeyindeki okuma etkinliği, “*Füllerin anlam özelliklerini fark eder.*” kazanımını örneklendirmektedir. Bu etkinlik aslında okuma becerisi altında verilmiş olan bir dil bilgisi etkinliğidir. Okuma ve yazma becerileri altında dil bilgisi kazanımlarına yer verildiğine daha önce değinilmiştir.

4.Etkinlik Aşağıda metin türleri ile ilgili bilgiler verilmiştir. “Anne Frank’ın Hatıra Defteri” metninin türüyle ilgili olanları işaretleyerek metnin türünü yazınız.

- ☐ Yaşanılanlar günü gününe, tarih belirtilerek yazılmıştır.
- ☐ Gerçek olmayan olaylar anlatılmıştır.
- ☐ İçtenlikle yazılmıştır, doğal bir anlatımı vardır.
- ☐ Yazarın kişiliğini, görüşlerini ve ruhsal dünyasını yansıtmıştır.
- ☐ Yazar, nesnel bir dil kullanmıştır.
- ☐ Yazar; sırlarını, dertlerini olduğu gibi aktarmıştır.
- ☐ Birinci kişi ağzıyla yazılmıştır.
- ☐ Tanınmış bir kişinin hayatı anlatılmıştır.

Metnin türü:

Resim 44. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.94

Resim 44'te verilen etkinlik, “*Metin türlerini ayırt eder.*” kazanımını örneklendirmektedir. Bu etkinlikte, öğrencilerden verilen özelliklerden hangilerinin okudukları metne ait olduğunu işaretlemeleri ve bu bilgilerden yola çıkarak metnin türünü belirlemeleri istenmiştir.

Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağınız metnin konusunu tahmin ediniz.

Metni, noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

Resim 45. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.94

Resim 45'te görüldüğü gibi ders kitaplarındaki etkinliklerin hangi kazanıma yönelik hazırlandığı açık bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu okuma etkinliği, okuma öncesi ve okuma sırasında yapılacakları kapsayan, “*Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.*” ve “*Noktalama işaretlerine dikkat ederek metni sesli ve sessiz okur.*” kazanımlarına hitap eden bir etkinliktir.

3.Etkinlik Okuduğunuz metinde kullanılan anlatım biçimi ve düşünceyi geliştirme yolları hangileridir? Nedenleriyle birlikte yazınız.

Anlatım Biçimi

Düşünceyi Geliştirme Yolları

Resim 46. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.181

Resim 46’da verilen 7. sınıf düzeyindeki okuma etkinliği, hem “Metindeki anlatım biçimlerini belirler.” hem de “Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.” kazanımlarını örneklemektedir. Bu etkinlikle öğrencilerden hem anlatım biçimlerini bulmaları hem de düşünceyi geliştirme yollarını tespit etmeleri istenmiştir. Bunu yaparken de sebeplerini de yazmaları gerektiği belirtilmiştir.

7.Etkinlik Aşağıda, anlatım bozukluğu olan cümlelerle anlatım bozukluğunun nedenleri verilmiştir. Bu cümlelerdeki anlatım bozukluklarını nedenleri ile eşleştiriniz. (Birden fazla eşleştirme yapabilirsiniz.)

- ☐ Halam, çorabı çok güzel dokur.
- ☐ Şüphesiz bu tabloyu Ayşe Hanım yapmış olmalı.
- ☐ Çok güneşte kaldığı için hasta olmuş.
- ☐ Kışın en güzel aylarından biridir ocak, şubat.
- ☐ Matematikten yüksek not aldığını öğrenince etekleri tutuştu.
- ☐ Araba fiyatları çok pahalı olduğu için satışlar azaldı.
- ☐ Kargonuz ücretsiz eve teslim edilir.
- ☐ Bundan sonra siz de artık bisiklet sürebilirsiniz.

1. Gereksiz sözcük kullanımı
2. Sözcüğün yanlış anlamda kullanımı
3. Sözcüğün yanlış yerde kullanımı
4. Anlamca çelişen sözcüklerin kullanımı
5. Sıralama ve mantık yanlışlığı
6. Deyimin yanlış anlamda kullanımı

Resim 47. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.258

Resim 47’de verilen okuma etkinliği, dil bilgisine yönelik “*Anlatım bozukluklarını tespit eder.*” kazanımına hitap eden bir etkinliktir. Etkinlikte verilen cümlelerdeki anlatım bozukluklarını tespit ederek anlatım bozukluklarının sebepleri ile eşleştirmeleri istenmiştir.

5. ETKİNLİK

Aşağıdaki paragraflarda boş bırakılan yerlere uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini (ama, lakin, özellikle, hâlbuki...) yazınız.

(...) Hayvanların yüzleri gülmeye elverişli bir şekilde yaratılmamıştır. Kendilerini ne kadar zorlasalar da gülemezler insanlar, çok şükür gülebiliyorlar. (...)

(...) Güler yüz her şeyden önce insana cesaret verir güler yüzlü insanlar her kusuru hoş gören, affeden insanlardır. Dünyada ilk adımlarını yeni atmaya başlamış bir çocuğa herkes güler yüzle bakar. (...)

(...) Ağlanacak bir hâl karşısında ağlamaya kalkan adamdan hiçbir fayda gelmez gülümseyen adamda, ümit vardır: Bu hâlin bir çaresini bulacak demektir. (...)

Resim 48. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.31

Resim 48’de verilen 8.sınıf düzeyindeki okuma etkinliği “*Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.*” kazanımını örneklemektedir. Bu etkinlikte, metnin anlamını bozmadan verilen boşlukların bağlantı ifadeleri ile doldurulması istenmiştir.

4. ETKİNLİK

Metnin konusu ve ana fikrini yazınız.

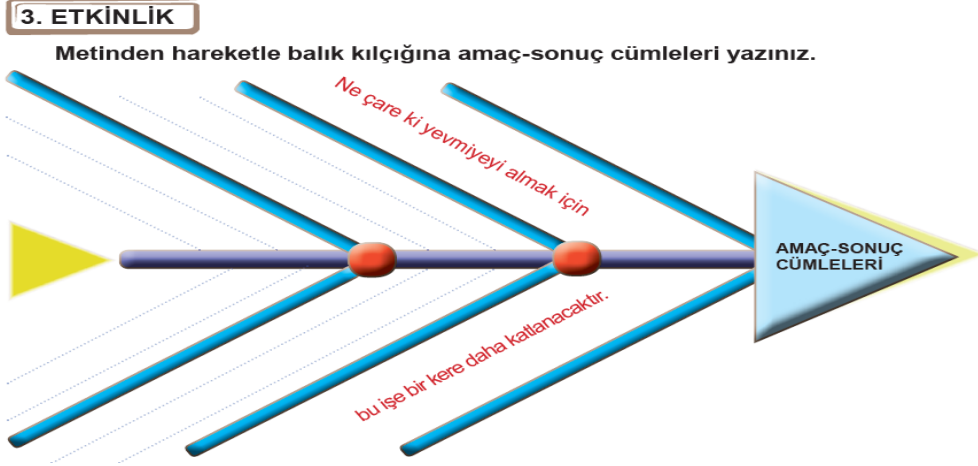
Konu:

Ana Fikir:

Resim 49. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.47

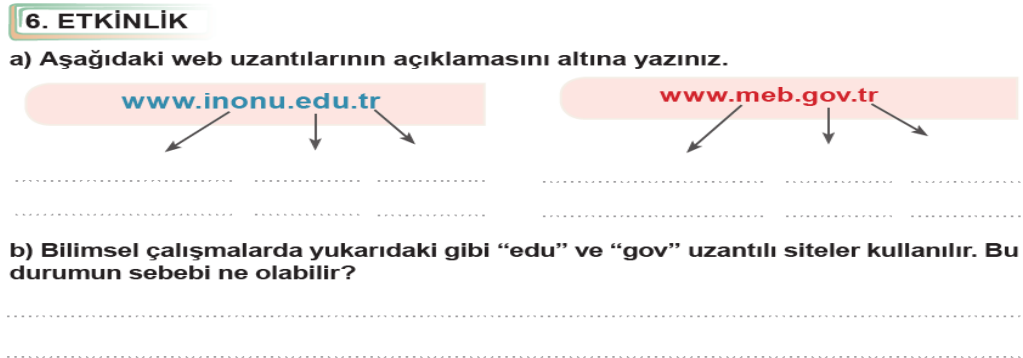
Resim 49’da verilen etkinlikte öğrencilerden metnin konusunu ve ana fikrini bulmaları istenmiştir. Etkinlik, “*Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.*” ve “*Metnin konusunu tespit eder.*” kazanımlarına yöneliktir.



Resim 50. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.75

Resim 50’de metinden hareketle amaç-sonuç cümleleri yazılması istenmiştir. Etkinlik, “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımını örneklemektedir. Bu kazanım içinde amaç-sonuç, sebep-sonuç cümleleri yazma, öznel ve nesnel yargıları belirleme gibi beceriler yer almaktadır.



Resim 51. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.148

Resim 51’de metne dair araştırmaların yapıldığı ve bu araştırmanın kaynaklarına yönelik “Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.” kazanımını örneklemektedir. Bu etkinlikle alakalı metinde öğrencilerden araştırma yapmaları istenmiş ve bu araştırma sonucunda da

araştırma yaptıkları adreslerle ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik, öğrencileri web tabanlı, çevrimiçi araştırma yapmaya yönlendiren bir etkinliktir.

7. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki cümlelerde fiilimsi bulunup bulunmadığını tespit ederek fiilimsileri yazınız.

CÜMLELER	FİİLİMSİ
Yatakta oturmamıza izin veriliyor.	Oturma
Çarmuzu Mahallesi'ndeki evimizin avlusunda kazanlar kurulmuş.	
Değirmende geçirilecek iki gün için hazırlıklar yapıldı.	
Cumartesi için gün alınmış değirmenden.	
Babam, arabanın durmasını beklemeden atladi.	
Haydar Amca, babamın çözdüğü telise avucunu daldırdı.	
Teknedeki unu geniş ağızlı bir el küreğiyle çuvala dolduruyor.	
Babam birkaç teneke boşalttı tekneye.	

Resim 52. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.175

Resim 52'de verilen etkinlik okuma becerisi altında verilen dil bilgisi kazanımlarını örneklemektedir ve “*Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.*” kazanımına hitap eden bu etkinlikte, öğrencilerden verilen cümlelerdeki fiilimsileri bulmaları istenmiştir.

2. ETKİNLİK

a) Metindeki deyimleri bulup yazınız.

.....

.....

.....

.....

.....

b) Deyimlerin metindeki anlatıma katkısını açıklayınız.

.....

.....

.....

.....

.....

Resim 53. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.204

Resim 53'te verilen 8. sınıf düzeyindeki okuma etkinliği, “*Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metnin anlamına olan katkısını belirler.*” kazanımına hitap etmektedir. Öğrencilerden metinde geçen deyim ve atasözlerini bulup bunların metne olan katkısını belirlemeleri istenmiştir.

5. ETKİNLİK

(...)

O şehirde bir büyük cami var. O camiye Padişah her cuma günü gelir, namaz kılar, hutbe okur, nasihat eder. Halkı dinler. Bir ihtiyacı olanların elinden geldiğince ihtiyacını giderir. Sen de git bu cuma, olmaz mı? Padişah'a yaklaş, sen de bir şey dile. O seni alır, sarayına götürür, izzet ikram eder, iyiliklerde bulunur.

– Bilmem ki, dedi Yürekdede.

– Hele bir dene.

– Nesini deneyeyim oğul, sen öyle dedinse öyledir. Ben başka bir şey demek istedim.

– Ne demek istedin?

– Onca ihtiyaç sahibi dururken bizim Padişah'ı meşgul etmemiz doğru mu?

Padişah neredeyse diz çöküp Yürekdede'nin elini öpecek, kendini açığa vuracaktı fakat kendini tuttu.

– Babacığım, rica ediyorum bir git. Hem gör bakalım, uzaktan sevip saydığın padişah, buna değer mi? Bir not da sen ver.

Misafirler atlarına binmişler. Karanlık iyice basmadan şehirde olmak için atlarını tepiklemişler.

Padişah kendi kendine yüreğinden şöyle geçirmiş:

– Yürekdede, Yürekdede! Hele bir gel bakalım, bizi yüreğinle perişan ettin. Bende karar bırakmadın. Seni gördüm de kendimden utandım. Senin tırnağın olamam ama bir gel bakalım, bir gel şehre. Bakalım sende bizim için daha ne dersler ne hikmetler var.

Cahit ZARİFOĞLU

www.eba.gov.tr adresinden “Yürekdede ile Padişah” videosunu izleyiniz. Yukarıdaki metin ve izlediğiniz videodaki kahramanlar ile olayı benzerlik ve farklılıkları yönünden karşılaştırınız.

Benzerlikler:

.....

.....

.....

.....

Farklılıklar:

.....

.....

.....

.....

Resim 54. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan okuma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.210

Resim 54'te verilen etkinlik, hem dinleme/izleme hem de okuma becerisine hitap etmektedir. Ancak etkinliği birebir karşılayan kazanım, okuma becerisi altında yer aldığı için okuma becerisine ait bir etkinlik olarak ele alınmıştır. Etkinlik, “*Edebi eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır.*” kazanımını örneklemektedir. Etkinlikte, metnin hem yazılı hali verilmiş ve öğrencilerin bu metni okumaları istenmiş hem de verilen adresten metnin videosunun izlenip metnin yazılı hali ile görsel/işitsel halinin karşılaştırılması istenmiştir. Bu etkinlikte de açıkça görülüyor ki becerileri birbirinden kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir.

Tablo 21

Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki Okuma Becerisine Yönelik Amaç İfadelerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

İçerik ifadeleri	7.Sınıf	8.Sınıf	9.Sınıf
İçerikte yer alan ifadelerin anlamlarını doğru olarak anlayıp kavramak	7	2	1
Cümlelerin gelişimine göre içeriğini anlayıp, amaç ve ihtiyaçlar doğrultusunda özetleme yapmak	8	3	2
Cümlelerin ana ve ek parçalarını, gerçekleri ve görüşleri ayırt etmek, cümlelerin oluşumunu ve gelişimini doğru şekilde anlamak ve bu anladıklarından faydalanmak.	12	-	-
Cümlelerin gelişimini teyit ederken konuyu aklından geçirmek ve özeti kavramak	4	-	-
Cümlede ifade edilen konuların görüş ve düşünce tarzlarını anlamak, kendi görüş ve düşünce tarzını genişletmek.	9	-	-
Çeşitli türlerdeki cümlelerden gerekli bilgiyi toplamak amacıyla okuma becerisini edinmek.	13	-	1
İçerikteki ifadelerin etkili şekilde kullanımını anlayıp kendi ifade tarzını etkin hale getirebilmek.	-	6	16
Yazan kişinin mantığını doğru şekilde anlayıp, içeriği kavrayıp kendi ifadesiyle algılayabilmek.	-	17	18
İfade ediş şekli ve kompozisyonun özelliklerine dikkat edip okumak.	-	13	13
Kompozisyonu okuyup birey, toplum ve doğa hakkında düşünüp kendi fikrini oluşturmak.	-	7	9
Amacı doğrultusunda çeşitli makaleler okuyup gerekli bilgileri toplama ve kendi ifade ediş tarzını oluşturabilmek.	-	2	3

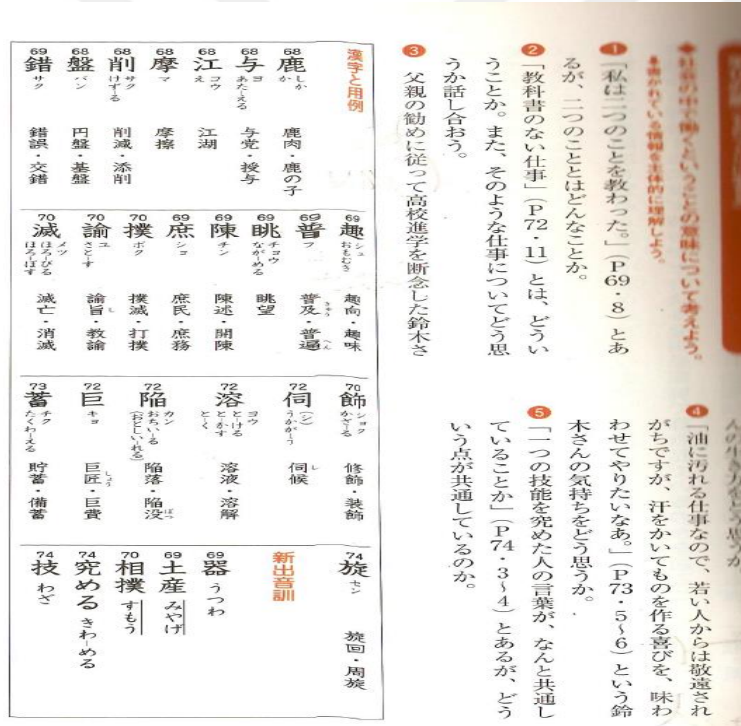
Kaynak: MEXT, 2011a, s.7, 10, 13.

Tablo 21’de Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki okuma becerisine yönelik içerik ifadelerinin sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir. Bu amaçların sayıca çok olmadığı, 8. ve 9. sınıflardaki amaçların birebir aynı olduğu görülmektedir. İçerik

ifadelerinde genellikle okuma becerisinin cümle üzerinden kazanılmasından bahsedilmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi içerik ifadelerinde cümleden yola çıkarak içeriği anlayabilme, özetleyebilme, kendi görüş ve düşüncelerini geliştirmenin ön plana çıktığı, özellikle 8. ve 9. sınıf amaçlarında okuma becerisi üzerinden kendini ifade etme tarzını geliştirme, kendi görüş ve düşünce tarzını geliştirme becerilerinin üzerinde odaklandığı görülmektedir. Okuma becerisi etkinliklerinin Japonca kitaplarındaki diğer etkinlikler gibi metinler bittikten sonra, ayrı başlıklar altında ele alınmadığı, metni anlamaya yönelik soruların her metinden hemen sonra verildiği görülmüştür. Okuma becerisine yönelik etkinliklerin her okuma metninden sonra verilen *Öğrenme Penceresi* ve bazı metinlerden sonra verilen *Eleştiri Kapısı* bölümlerinde yer aldığı tespit edilmiştir. Her *Öğrenme Penceresinden* önce de metnin okuma aşamasına geçilmeden önce cevaplanması gereken bazı sorulara yer verilmiştir. Bu kısımlar Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmalarına benzetilebilir. Hazırlık çalışmalarını andıran bu kısımdan sonra, *Derinlemesine Okuma* kısmında metni anlama bölümlerine yer verilmiştir. Tablo incelendiğinde içerik ifadelerinin etkinliklerle en fazla örneklendirildiği düzeyin 9. sınıf düzeyi olduğu dikkat çekmektedir. Tabloya göre, 7. sınıf düzeyinde en fazla etkinlikle örneklendirilen içerik ifadeleri, “*Çeşitli türlerdeki cümlelerden gerekli bilgiyi toplamak amacıyla okuma becerisini edinmek*” ve “*Cümlelerin ana ve ek parçalarını, gerçekleri ve görüşleri ayırt etmek, cümlelerin oluşumunu ve gelişimini doğru şekilde anlamak ve bu anladıklarından faydalanmak*” olmuştur. 8. ve 9. sınıf düzeylerinde “*Yazan kişinin mantığını doğru şekilde anlayıp, içeriği kavrayıp kendi ifadesiyle algılayabilmek.*” ifadesi diğer amaçlara göre daha fazla etkinlikle örneklendirilmiştir. Programda 8. ve 9. sınıf düzeylerinde verilmeyen içerik ifadelerinin de etkinliklerle örneklendirildiği görülmüştür. 8. ve 9. sınıf düzeylerinde verilen bazı etkinliklerin 7. sınıf düzeyinde verilen içerik ifadelerini, “*İçerikte yer alan ifadelerin anlamlarını doğru olarak anlayıp kavramak.*”, “*Cümlelerin gelişimine göre içeriğini anlayıp, amaç ve ihtiyaçlar doğrultusunda özetleme yapmak*”, karşıladığı tespit edilmiştir. Bunlar dışında 9. sınıf düzeyindeki bir etkinliğin de 7. sınıf içerik ifadelerinden “*Çeşitli türlerdeki cümlelerden gerekli bilgiyi toplamak amacıyla okuma becerisini edinmek.*” ifadesini örneklediği tespit edilmiştir. Etkinlikler aracılığıyla en az örneklenen içerik ifadeleri ise, 7. sınıf düzeyinde, “*Cümlelerin gelişimini teyit ederken konuyu aklından geçirmek ve özeti kavramak*”, 8. ve 9. sınıf düzeylerinde ise “*Amacı doğrultusunda çeşitli makaleler okuyup gerekli bilgileri toplama ve kendi ifade ediş tarzını oluşturabilmek*” olmuştur. Bütün sınıf düzeylerinde etkinliklerle örneklendirilmemiş hiçbir içerik ifadesi yer almamaktadır. Etkinliklerde de içeriklerde

olduğu gibi okuma becerisi üzerinden kendini ifade edebilme, kendi görüş ve bakış açısını geliştirme üzerinde durulduğu görülmektedir. Etkinliklerde dikkat çeken nokta, metinlere geri dönüşler yapıлып metinler arası ilişkilerin sıklıkla kurulmuş olmasıdır. Örneğin; beşinci temada verilen bir etkinlikte ilk temadaki bir metne gönderme yapılarak metinler arası bir ilişki kurulmuştur. Aynı kitap içinde bu şekilde geri dönüşler yapıldığı gibi kitaplar arasında da farklı metinlere göndermeler yapılmıştır. Örneğin; 9. sınıf ders kitabında (Ortaokul Ana Dil 3) verilen bir metinde 7. sınıf ders kitabındaki (Ortaokul Ana Dil 1) bir etkinliğe gönderme yapılarak iki metin arasında ilişki kurulması istenmiştir.

Okuma becerisine yönelik “Öğrenme Penceresi” ve “Eleştiri Kapısı” başlıkları altında verilen etkinliklerden bazıları şu şekildedir:



Resim 55. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Toshō Şirkleti, (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.75

Resim 55'te ikinci temada yer alan “Parlamak” metninin Öğrenme Penceresi başlığı altında verilen okuma-anlama sorularına yer verilmiştir:

1. “İki şey öğrendim” (sayfa 69/8) cümlesindeki iki şey ne olabilir?
2. “Kitabı olmayan iş” (sayfa 72/11) nasıl bir iş olabilir? Ayrıca bu tür işler hakkında ne düşündüğünüzü anlatın.

3. Babasının tavsiyesine uyarak liseyi bırakan Suzuki'nin hayatı hakkında ne düşünüyorsunuz?
4. “Yağa bulanarak pislendiğim bir iş olduğundan, diğer gençlerin uzak durduğu biri olsam da emek verip üretmenin mutluluğunu tatmak istiyorum” (sayfa 73/5-6) diyen Suzuki'nin duyguları hakkında ne düşünüyorsunuz?
5. “Tek bir alanda/beceride uzmanlaşmış kişi, ne ile aynı özelliktedir?” (sayfa 74/3-4) cümlesinde hangi nokta ortak özellik göstermektedir?” (Gakko Tosho Şirketi, 2015a, s.75).



Resim 56. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği

Kaynak Gakko Toshō Şirkleti, (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.90

Resim 56'da “Nanako'ya” adlı metne ait okuma-anlama sorularına yer verilmiştir:

1. Aşağıdaki noktalara dikkat ederek babanın kızına iletmek istediği düşünceyi ele alarak yazıya dökelim.

- 1.1. Sayfa 86, 9.satırda geçen kötü düşünce ve sayfa 89 2.satırda geçen zorluk ne anlama gelmektedir?
- 1.2. Sayfa 88, 3.satırda geçen kendini sevmeyi bırakma ifadesine nasıl örnek verilebilir?
- 1.3. Sayfa 89, 10.satırda geçen “*kendini seven ruh*” ifadesi neden “*başarması, elde etmesi*” (s89-8-9.satır) zor olarak geçmektedir? (Gakko Toshio Şirketi, 2015a, s.90).



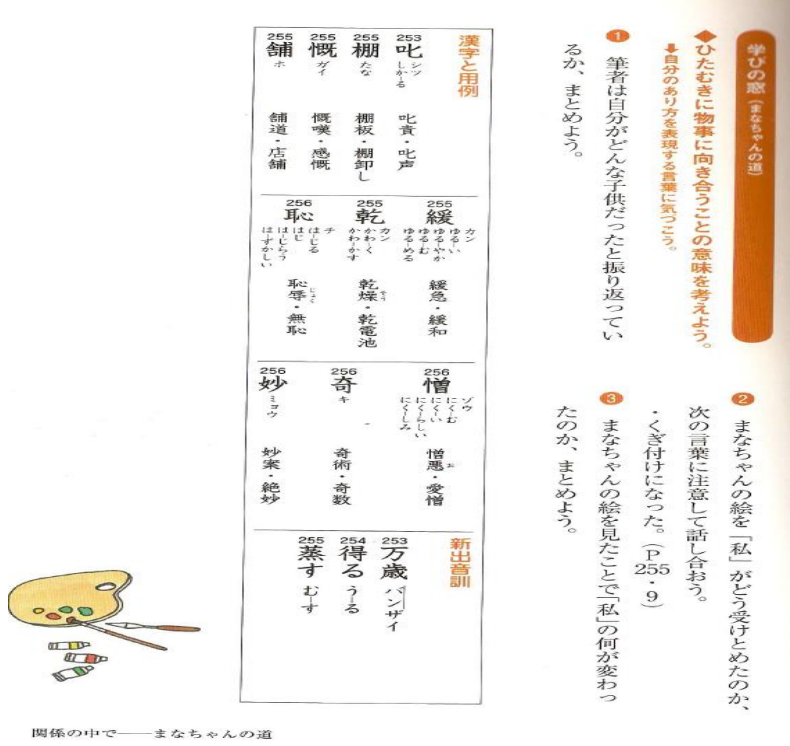
Resim 57. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Toshō Şirkleti, (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.143

Resim 57’de metinle ilgili sorulara yer verilmiştir:

- “-Hayal gücüne önem veren insanların hissettiklerini düşünelim.
- Yazarın düşüncesi ile bölümün ilgisini düşünelim.
1. “Öyle mi?... Uçtuğu için demek...” “Kızımın yüzü... birden parıldıdı” sayfa 142, 6-7.satırlarda yer alan bu cümle ile “*hayali dünya*” sayfa 138, 10.satır; sayfa 139, 1.satır cümlesinin birbirleri ile nasıl ilgili olduğunu açıklayınız.
2. Metnin başlığının neden “*Sihirli Uçan Süpürge*” olduğunu açıklayınız.” (Gakko Tosho Şirketi, 2015a, s.143).

Etkinlik, “Cümlelerin gelişimini teyit ederken konuyu aklından geçirmek ve özeti kavramak” ve “İçerikte yer alan ifadelerin anlamlarını doğru olarak anlayıp kavramak” içerik ifadelerini karşılamaktadır.



Resim 58. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirkleti, (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.257

Resim 58’de beşinci tema içerisinde yer alan “*Mana’nın Yolu*” metnine yönelik okuma-anlama sorularına yer verilmiştir.

“Kararlı bir şekilde karşı durma” ifadesinin ne anlama geldiğini düşünelim.

-Kendi varlığınızı ifade eden kelimenin farkına varın.

1. Yazarın, kendini nasıl bir çocuk olarak anlattığını özetleyelim.

2. Mana’nın resmine bakan metnin kahramanında ne gibi değişiklikler oldu?

Özetleyelim.” (Gakko Tosho Şirketi, 2015a, s.257).

Etkinlikte verilen sorularda metinde geçen bazı ifadeler üzerinde durulduğu ve metni özetlemeye yönelik birtakım soruların olduğu görülmektedir. Etkinlikte yer alan bu sorular, “İçerikte yer alan ifadelerin anlamlarını doğru olarak anlayıp kavramak” ve “Cümlelerin

kavrayarak kendi ifadesiyle algılayabilmek” ve “İçerikteki ifadelerin etkili şekilde kullanımını anlayıp kendi ifade tarzını etkin hale getirebilmek” içerik ifadelerine yönelik hazırlanmış bir etkinliktir.

学びの意（力）の場

◆対象と自己との関係、自己の変化を見つめよう。
事人物像や、心情の変化を読み取る。

①「全くとりえない生徒であった。」(P44・5)
「全く人好きのしないやつであった。」(P45・3
④)とあるが、「語り手」はどういう目で「僕」
を見ているのか。

②「三か所の「まあいいや、どうだつて。」の違い
を、「僕」の気持ちに着目して説明しよう。

①「まあいいや、どうだつて。」と、つぶやいて
みるのである。(P46・6)

安岡章太郎 一九二〇〜二〇一三。小説家。高知県に生まれた。弱い者
の視点から、生活や社会の虚偽を見つめる。『海辺の光景』などがある。

本文は「安岡章太郎全集」第四巻によった。

※視
巻
虚偽

②「まあいいや、どうだつて。」と、つぶやいて
いた。(P47・2)

③「まあいいや、どうだつて。」と、つぶやいて
いるような気がした。(P50・8)

⑤「思い違いがはつきりしてくるにつれて」(P
53・10)とあるが、「僕」の「思い違い」はどう
いう思い違いだったのか。

④「末尾の一文に「……僕は我に返って「生懸命手
をたたいていて自分に気がついた。」(P53・13
④)とある。「僕」はどういう自分に気がついた
のか、説明しよう。

Resim 60. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi, (Ortaokul Ana Dil 2), 2015b: 54

Resim 60'ta ikinci temada yer alan “Sirk Atı” adlı metnin okuma-anlama sorularına yer verilmiştir:

“-Nesne ve kişinin kendisi arasındaki ilişkiyi, kişinin değişimini dikkatle takip edelim.

-İnsan figürünün, duygularının değişimini okuyup bulalım.

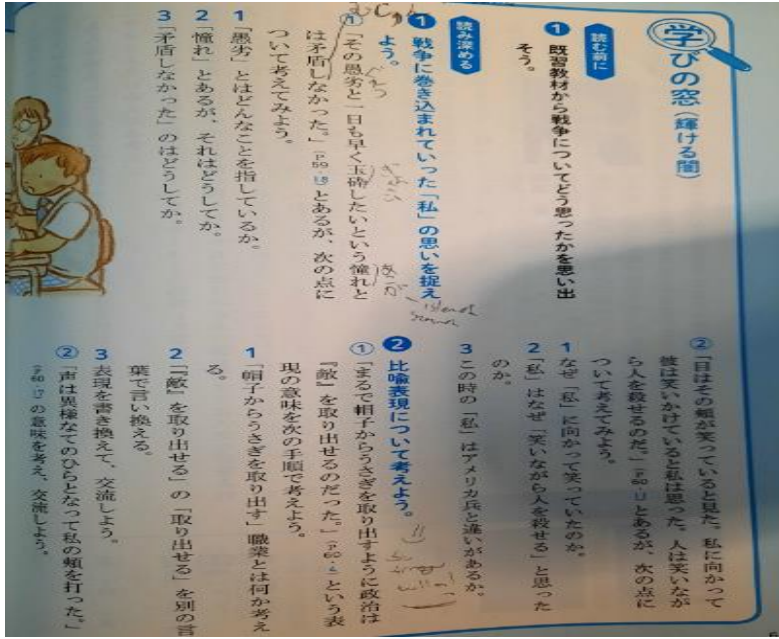
1. Metinde, “Kesinlikle yola gelmez bir öğrenciydi.” (Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.44) “Kesinlikle hoş bir görüntüsü yoktu.” (Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.45) kısımları geçmektedir. Metnin anlatıcısı metnin kahramanını nasıl görmektedir?

2. Metindeki “Eee iyiydi değil mi?” kısmını metnin kahramanının duygularına da dikkat ederek açıklayın.

3.”Yanlış anlaşılma ortaya çıktı.” kısmında, metnin kahramanının yanlış anladığı şey nedir?

4. Son kısımda yer alan cümlede metin kahramanının kendi hakkında neyin farkına vardığını açıklayınız.” (Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.54).

Etkinlik, “Yazan kişinin mantığını doğru şekilde anlayıp içeriği kavrayarak kendi ifadesiyle algılayabilmek”, “İçerikteki ifadelerin etkili şekilde kullanımını anlayıp kendi ifade tarzını etkin hale getirebilmek” ve “İfade ediş şekli ve kompozisyon özelliklerine dikkat edip okumak” içerik ifadelerine hitap etmektedir.



Kaynak: Gakko Tosho Şirketi, (Ortaokul Ana Dil 3), 2016, s.62

Resim 61’de “Aydınlatan Karanlık” adlı metnin anlama sorularına yer verilmiştir:

“Savaşa katılan kahramanın düşüncelerini kavrayalım.

1.“O aptallıkla bir gün daha onurumla ölme arzumu ile çelişmedim.” cümlesini aşağıdaki noktalara dikkat ederek düşünelim.

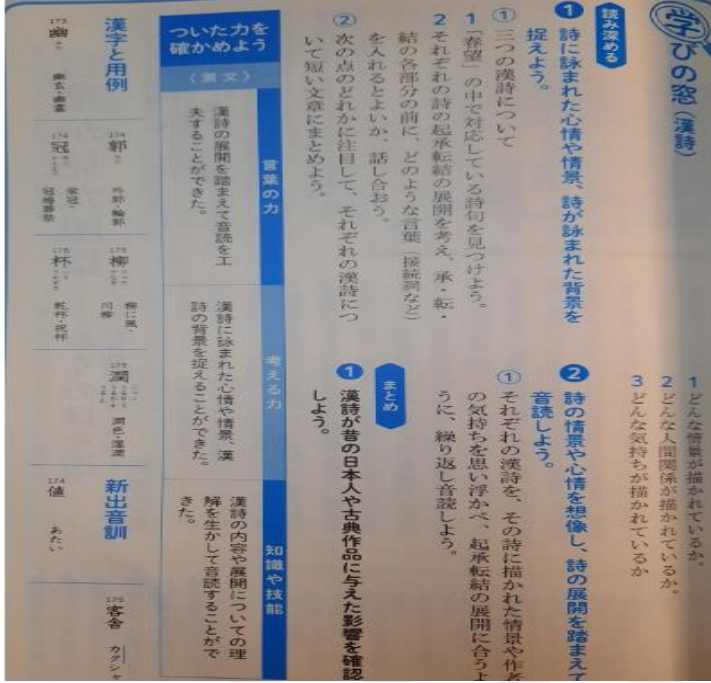
1.1.“Aptallık” neyi ifade etmektedir?

1.2.“Arzu” etme sebebi nedir?

1.3.“Çelişmedim” demesinin sebebi nedir?” (Gakko Tosho Şirketi, 2016, s.62).

Bu sorular açısından bakıldığında etkinlik, “Yazan kişinin mantığını doğru şekilde anlayıp içeriği kavrayarak kendi ifadesiyle algılayabilmek” ve “İçerikteki ifadelerin etkili şekilde

kullanımını anlayıp kendi ifade tarzını etkin hale getirebilmek” içerik ifadelerini karşılamaktadır.



Resim 62. Ortaokul Ana Dil 3 kitabında yer alan okuma alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi, (Ortaokul Ana Dil 3), 2016, s.177

Resim 62’de 9. sınıf düzeyinde bir “kanshi” (Çince yazılmış ya da Kanji ile yazılmış Japon şiirleri) ile ilgili anlama sorularına yer verilmiştir:

“1.Şiirlerde anlatılan duygu ve hüznü, resmedilen arka planı kavrayalım.

Verilen üç Kanshi hakkında

1)“İlkbahar Manzarası”na (şiirlerden ilki) denk gelen şiiri bulalım.

2)Her bir şiirin dört bölümlü (Giriş, gelişme, dönüş ve sonuç) gelişimini düşünüp gelişme dönüş ve sonuç bölümlerinden önce hangi kelimelerin (bağlaç gibi) gelmesi gerektiğini tartışalım.

3)Aşağıdaki maddelere dikkat ederek her bir kanshi’yi kısa bir metinde özetleyelim.

a.Ne tür hüznü bir manzara resmedilmektedir?

b.Ne tür insan ilişkileri anlatılmaktadır?

c.Hangi duygular resmedilmektedir?

2.Şiirdeki hüznü ve duyguyu hayal edip şiirin akışını düşünerek sesli okuma yapalım.

a. Her bir şiiri, resmettiği hüznün ve yazarın duygularını dikkate alarak giriş, gelişme, dönüş ve sonuç bölümlerine de uyarak bir kez daha sesli okuyalım.”

(Gakko Tosho Şirketi, 2016, s.177).

Bu etkinlikte kanshi adı verilen şiir türleri üzerinde durulmuştur. Öğrencilerden şiirlerde anlatılanları verilen sorular dâhilinde özetlemeleri, şiiri gerekli duyguyu katarak okumaları istenmiştir. Etkinlik, “*İfade ediş şekli ve kompozisyon özelliklerine dikkat edip okumak*” ve 7. sınıf içerik ifadeleri içerisinde yer alan “*Cümlelerin gelişimine göre içeriğini anlayıp amaç ve ihtiyaçlar doğrultusunda özetleme yapmak*” içerik ifadelerine hitap etmektedir.

Türkçe ve Japonca ders kitaplarındaki okuma becerisine yönelik etkinlikler incelendiğinde, her iki dilde de etkinliklerin okuma parçalarının ardından verildiği tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında etkinlikler metinlerden hemen sonra belli bir sıralamayla verilmekte ve okuma becerisi etkinlikleri de bu sıralama içerisinde yer almaktadır. Japonca ders kitaplarında ise diğer becerilere yönelik etkinlikler bütün metinler bittikten sonra ayrı başlıklar altında verilirken, okuma becerisine yönelik etkinlikler hemen metnin ardından *Öğrenme Penceresi* ve bazı metinlerden sonra verilen *Eleştiri Kapısı* başlıkları altında verilmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki okuma becerisi etkinliklerinin Japonca ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinden daha çeşitli olduğu söylenebilir. Bunun altında yatan neden de yine Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuma kazanımlarının, Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki okuma becerisi içerik ifadelerinden daha fazla ve daha çeşitli olmasıdır. Kitaplardaki toplam etkinliklere oranına bakıldığında ise Türkçe ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin % 48 (f=636), Japonca ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin % 38’lik (f=129) bir orana sahip olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitaplarındaki bazı dil bilgisi etkinlikleri dahi okuma becerisi altında yer alırken, Japonca ders kitaplarında dil bilgisi etkinlikleri için ayrı başlık açılmıştır. Japonca ders kitaplarında okuma etkinlikleri daha çok okuma-anlama üzerinde yoğunlaşırken, Türkçe ders kitaplarında okuma-anlama, söz varlığı, akıcı okuma, sadece yazılı metinler değil grafik, tablo gibi görsel metinleri anlama ve yorumlama, farklı okuma stratejilerini kullanma, kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin etme, bilgi kaynaklarını kullanma, bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgulama üzerinde yoğunlaştığı dikkat çekmektedir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında verilen içerik ifadelerinde olduğu gibi Japonca kitaplarındaki etkinliklerde de çok detaya girilmediği görülmektedir. Ancak okuma-anlama sorularında da öğrenciyi düşünmeye sevk edecek, doğrudan metnin içinden bulunacak

cevaplar yerine öğrencinin kendi düşüncelerini ortaya koymasını gerektirecek soruların olduğu da dikkat çekmektedir. Örneğin, “*Manzaraları resmeden sözcüklerdeki dil kültürü düşüncesini kavrayalım*” (Gakko Tosho Şirketi, 2016, s.183) sorusunun cevabı doğrudan metinden bulunacak bir cevap değildir. Bu tür sorular, metinden yola çıkarak öğrenciyi düşünmeye ve kendi ifade, yorum tarzını geliştirmeye yönelten sorulardır. Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi Japonca ders kitaplarında da metnin nasıl okunması gerektiğine dair yönergeler bulunmaktadır. Türkçe ders kitaplarında sıklıkla “*Metni noktalama işaretlerine dikkat ederek okuyunuz.*” gibi ifadeler yer verilirken, Japonca ders kitaplarında da “*Kelimelerin sürekliliği ve duraklamalara dikkat ederek sesli okuyalım*” (Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.75) gibi ifadeler yer almaktadır. Japonca ders kitaplarında metinler arası ilişkinin önemli bir yere sahip olduğu metinlerde yapılan geri dönüşlerle kanıtlanmıştır. Hatta sadece metinler arası değil kitaplar arası da dönüşler yapıldığı, 9.sınıf ders kitabından 7.sınıf ders kitabına yapılan dönüşlerle kitaplar arası metinlerde karşılıklı ilişkiler kurulduğu gözlenmiştir. Metinlerde bu şekilde geriye dönüşler yaparak hem ilk metinlerin unutulmaması hem de iki metin arasında ilişki kurularak metinler ve etkinlikler arasında devamlılık sağlanmıştır. Özellikle kitap sonlarında yer alan bu geriye bakış kısımları, kitap biterken başlangıçta neler olduğunu hatırlatmak açısından da etkili olmuştur.

“Geriye Bakış: *Banyoda Saç Kesimi* parçasındaki kişinin değişik şekillerde isimlendirilmesini hatırlayın” (Gakko Tosho Şirketi, 2015a, s.274).

Ortaokul Ana Dil 1 kitabındaki ilk temada yer alan “*Yazısız Kartpostal*” metninde de metinlerdeki karakterlerin karşılaştırması yapılmıştır:

“Bir önceki metinde (*Banyoda Saç Kesimi*) yer alan baba karakteri ile bu metinde (*Yazısız Kartpostal*) yer alan baba karakterini karşılaştırıp metnin karakteri ile olan ilişkisi üzerine düşünelim.” (Gakko Tosho Şirketi, 2015a, s.22).

8.sınıf Japonca ders kitabında (Ortaokul Ana Dil 2) da yine benzer şekilde bir geriye dönüş yapılmıştır. Bu dönüş 7.sınıf kitabında bulunan bir metne yönelik olmuştur.

“1.sınıfta (7. Sınıf) gördüğünüz *Nanako*’ya metninde iletilen ile bu metinde (Sirk Atı) iletilenlerin ortak noktaları hakkında düşünelim” (Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.55).

Abi adlı metinde ise bu metin dışındaki iki metnin karakterleri ile bir karşılaştırma yapıldığı tespit edilmiştir:

“*Banyoda Saç Kesimi* adlı hikâyede baba ve kız figürü, *Yazısız Kartpostal* hikâyesindeki mektupta geçen ailenin değişim durumuyla resmediliyor. Bu iki hikâyeyle *Abi* hikâyesini karşılaştırıp ortak ve farklı noktaları belirleyelim” (Gakko Tosho Şirketi, 2015a, s.47).

Yukarıdaki etkinlikte de iki ayrı metinde verilen baba karakterlerinin karşılaştırılması ve metnin kahramanıyla arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi istenmiştir. Bu etkinlikte metinler arası karşılaştırmada, kahramanların karşılaştırılması üzerinde durulmuştur. Bu karşılaştırmayla Ortaokul Ana Dil 1 kitabının ilk temasındaki bütün metinlerin karakterlerine yönelik bir karşılaştırma yapılmış ve böylelikle önceki metinler hatırlanarak temada yer alan metinlerdeki karakterlerin ortak ve farklı yönleri gözler önüne serilmiştir. Bu tür karşılaştırmalar ve metinler arası ilişki kurma Türkçe ders kitaplarında bulunmamaktadır.

Yazma becerisi

Yazmak, “1) Söz ve düşünceyi özel harflerle anlatmak. 2) Yazı ile anlatmak, yazıya dökmek. 3) Yazar olarak görev yapmak. 4) Yazı ile bildirmek, haber vermek. 5) Bir bilim veya edebiyat eseri oluşturmak. 6) Sayaç vb. sayılarla niceliği belirtmek. 7) Kaydetmek. 8) Bir göreve almak. 9) İnsanın geleceğini belirlemek. 10) Gelinin yüzünü süslemek” (TDK, 2009, s.2156) gibi sözlük anlamlarının dışında en basit şekilde “kurallarına uygun bütünlüğü içinde metin oluşturma becerisi” (Çeçen, 2013, s.131) olarak tanımlanabilir. Ancak “yazmada kullanılan zihinsel işlemler aynı zamanda zihin yapısını düzenleyen işlemler” (Güneş, 2013, s.159) olduğundan daha karmaşık bir süreç olan ve üst düzey düşünme becerilerini de gerektiren yazma becerisi, aslında “düşüncenin dışı vurumudur” (Karadağ ve Maden, 2014, s.266). Bu dışı vurum ya da “zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi” (Güneş, 2013, s.157), “aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanması” (Karadağ ve Maden, 2014, s.266) sonucu gerçekleşmektedir. “Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır” (Güneş, 2013, s.157; Özbay, 2013, s.115). Son kazanılan beceri olan ve “mekanik bir süreçten öte eleştirel düşünme sürecinin bir parçası olan” (Yılmaz, 2013, s.227) yazma becerisi, “bireyin zihninde yapılandığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenlemektedir” (Güneş, 2013, s.159). Türkçe dersi öğretim programında okumadan sonra en fazla kazanımın ve Türkçe ders kitaplarında yine okumadan sonra en fazla etkinliğin yer aldığı yazma becerisine yönelik programda, öğrencilerin, duygu, düşünce ve görüşlerini sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etmelerinin, okuma ve

yazma sevgisi, alışkanlığının kazandırılmasının sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018). Her iki dile ait ders kitaplarında farklı türde metinler oluşturma şeklinde etkinlikleri içeren yazma becerisi; öğrencilerin, üretme, yeni bir ürün ortaya çıkarma, düşünme, sorgulama, değerlendirme, analiz ve sentez yapma gibi üst düzey becerilerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, Türkçe ve Japonca ders kitaplarında yazma becerisi/öğrenme alanı detaylı bir şekilde işlenmiştir.

Tablo 22

Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Sınıf Düzeylerine ve Kazanımlara Göre Dağılımı

Yazma Becerisine Yönelik Kazanımlar	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. Sınıf
Şiir yazar.	5	5	4	4
Bilgilendirici metin yazar.	7	11	5	9
Hikaye edici metin yazar.	15	18	3	4
Yazma stratejilerini uygular.	25	30	28	19
Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	12	-	-	-
Bir işin işlem basamaklarını yazar.	6	-	-	-
Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	1	7	1	X
Sayıları doğru yazar.	1	-	-	-
Yazdıklarını düzenler.	1	3	2	13
Yazdıklarını paylaşır.	1	7	2	9
Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	7	-	-	-
Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	1	X	1	X
Formları yönergelerine uygun doldurur.	2	9	2	1
Kısa metinler yazar.	18	18	12	10
Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.	3	13	13	X
Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini	X	2	1	X

kullanır.				
Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.	-	2	3	1
Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.	-	1	2	1
Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.	-	-	3	X
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.	-	-	9	-
Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.	-	-	2	2
Yazılarında mizahi öğeler kullanır.	-	-	-	1
Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	-	-	-	15
Cümle türlerini tanır.	-	-	-	9
Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.	-	-	-	5

Kaynak: MEB, 2018, s.37-38, 41-42, 46, 50

Tablo 22’de Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma becerisine yönelik etkinliklerin sınıf seviyelerindeki kazanımlara göre dağılımına yer verilmiştir. Tabloda verilen sayısal ifadeler, kazanımların ne kadar etkinlikte örneklandığını gösterirken, X ifadeleri kazanımların o sınıf düzeyinde yer aldığını ancak hiçbir etkinlikte örneklandırılmadığını, - ifadesi ise kazanımların o sınıf seviyesinde yer almadığını göstermektedir. Buna göre, yazma becerisine yönelik en az kazanımın 6.sınıf düzeyinde olmasına rağmen, (Bakınız Tablo 9.) kazanımların etkinliklerle en fazla örneklandığı düzey de 6. sınıf olmuştur. Kazanımların en az örneklandığı düzey ise 7. sınıf düzeyidir. Yazma etkinliklerinin Türkçe ders kitaplarındaki bütün etkinliklere oranı % 20 civarındadır. 7.sınıf düzeyinde bütün kazanımların etkinliklerle örneklandığını, diğer sınıf düzeylerinde ise örneklenmeyen kazanımların var olduğu dikkat çekmektedir. Örneğin, 5. sınıf düzeyinde, “*Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.*”, 6. sınıf düzeyinde “*Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.*”, 8. sınıf düzeyinde ise “*Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.*”, “*Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.*”, “*Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.*”, “*Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.*”, “*Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.*” kazanımlarının örneklenmediği tespit edilmiştir. En fazla örneklenen kazanımın “*Yazma stratejilerini uygular.*” kazanımı olduğu

görülmektedir. Etkinliklerde karşılaşılan yazma stratejileri ise kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, metni tamamlama, yaratıcı yazma, kontrollü yazma, grup olarak yazma, duyulardan hareketle yazma, metni kendi kelimeleriyle tekrar yazma ve serbest yazma gibi yöntemlerin olduğu dikkat çekmektedir. Kontrollü yazma ve metin tamamlama çalışmalarına da sıklıkla yer verildiği görülmektedir. *“Kısa metinler yazar.”* kazanımına karşılık etkinliklerde öğrencilerden dilekçe, mektup, anı, haber metni, e-posta, günlük, reklam metni yazmaları, slogan, afiş, broşür hazırlamaları istenmiştir. Ayrıca 7. sınıf düzeyinde öğrencilerden bir de otobiyografi türünde bir metin yazmaları istenmiştir. Kazanımların en fazla etkinlikle örneklandırıldığı 6.sınıf düzeyinde yine hikâye türünde ve bilgilendirici türde metin yazmaya yönelik çok fazla örneğe yer verilmiştir. Bazı kazanımların sadece belirli sınıf düzeylerinde verildiği dikkat çekmiştir. Örneğin, yazım ve noktalama ile ilgili olan *“Sayıları doğru yazar.”*, *“Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.”*, *“Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.”* kazanımlarının sadece 5. sınıf düzeyinde verildiği, *“Ek fiili işlevlerine uygun kullanır.”* kazanımının sadece 7.sınıf düzeyinde verildiği, *“Yazılarında mizahi öğeleri kullanır.”*, *“Cümlelerin öğelerini ayırt eder.”*, *“Cümle türlerini tanır.”*, *“Füllerin çatı özelliklerinin anlama katkısını kavrar.”* kazanımlarının da sadece 8.sınıf düzeyinde verildiği dikkat çekmiştir. Özellikle yazım, noktalama ve dil bilgisine yönelik bu kazanımların sınıf düzeylerine aşamalı olarak verildiği dikkat çekmektedir. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanmaya ve araştırma sonuçlarını yazılı olarak sunmaya yönelik kazanımların ise sadece 7. ve 8. sınıf düzeylerinde yer aldığı, yazdıklarını desteklemek için grafik, tablo ve çizelge kullanımına yönelik kazanımın ise sadece 5.sınıf düzeyinde yer almadığı gözlenmiştir. Dil bilgisi alanına ait kazanımların sınıf seviyesi arttıkça arttığı görülmüştür. Örneğin, yazma becerisi altında 5. sınıf düzeyinde yazım, noktalama ve dil bilgisine yönelik toplam 19 etkinlik olduğu ve bunun da 5. sınıf düzeyindeki yazma etkinliklerine oranının % 27 olduğu, 6.sınıf düzeyinde dil bilgisi alanına yönelik hiçbir etkinliğe yer verilmediği tespit edilmiştir. 7. sınıf düzeyinde bu oranın % 17 (f=9), 8. sınıf düzeyinde ise % 41 (f=28) olduğu bulunmuştur.

Türkçe ders kitaplarında verilen yazma becerisine yönelik etkinliklerden bazıları şu şekildedir:



8.ETKİNLİK

Her gün mutlaka meyve ve sebze yıyorum.

a) Altı çizili kelimenin anlamlı en küçük parçası nedir?

.....

b) Ek aldıktan sonra altı çizili kelimede ses değişimi olmuş mudur?

.....

c) Aşağıdaki cümlelerde yukarıdaki ses olayının görüldüğü kelimelerin altını çiziniz.

- Çocuklar, dışarıda oynamak yerine tablette, telefonda ya da bilgisayarda oynuyorlar.
- Dört yapraklı yoncadan yiyelim, dengeli beslenelim.
- Parktaki çocuklar atlıyor, zıplıyor ama yorulmak bilmiyorlar.
- Abur cubur gıdalarla karnım bir türlü doymuyor.



Resim 65. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.207

Resim 65’te verilen etkinlik, “Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.” kazanımına hitap etmektedir. Etkinlikte verilen cümle üzerinden sorulan soruların cevaplanması istenmiştir. Ancak görülüyor ki bu etkinlikte, öğrencilerden herhangi bir yazı yazmaları istenmemiş, verilen örnekler üzerinden ses olaylarını bulmaları istenmiştir. Ses olaylarına yönelik programdaki tek kazanım “Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.” olması sebebiyle, etkinliğin doğrudan kazanımı karşıladığı söylenemez.

5.ETKİNLİK

a) Aşağıda Tekir, noktanın kullanım alanlarıyla ilgili ipuçları vermiştir. Siz de numaralı yerlere noktanın kullanım alanlarını gösteren cümleler yazınız.

TEKİR'İN NOKTA'YI KULLANIŞI

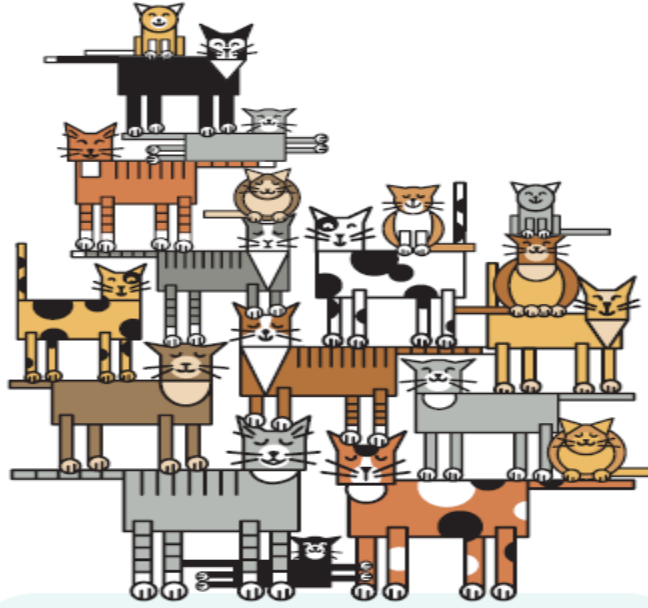
Benim için
Basittir Nokta.
Çember gibi kıvrırım
Kuyruğumu içine.
Ama bu bir kuraldır.
Tamamlanmış bir cümle
Söylemediysem eğer
İstemesem de
Gezemem böyle.

Söz Doktor Mırnav'dan mı açıldı?
Ya da mektup mu yazıyorum ona?
Doktor Mırnav yerine yazarım:
Dr. Mırnav
Sonra da başlarım sözüme.

Bir de sayıların yanına gelirim
Büyümesinler diye.
Ya da inci, inci, üncü, uncu eki alsın diye
Sayılar, dururum yanlarında:
1. (Birinci) 2. (İkinci) 3. (Üçüncü) gibi

Tarihlerin arasına girerim
Günler aylarla, aylar yıllarla
Karışmasın diye.
12.10.2007'de Dilek İzmir'e gitti.

Bir de zaman dilimlerinin
Arasında bulunurum.



Noktanın kullanımıyla ilgili cümlelerim

1.
2.

Resim 66. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.32

Resim 66'da verilen beşinci sınıf düzeyindeki etkinlik, noktalama işaretlerinin kullanımına yönelik bir etkinliktir. Etkinlikte, noktanın kullanım yerlerine yönelik bilgiler verilmiş ve sonrasında öğrencilerden noktanın kullanımına yönelik cümleler yazmaları istenmiştir. Etkinlik, “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır” kazanımına yöneliktir.

Aşağıda, sunum öncesi planlama tablosu verilmiştir. Tablodaki boşlukları sunum konusuna göre doldurunuz.

Sunumun konusu nedir?	Mustafa Kemal ATATÜRK
Atatürk'ün hayatının hangi dönemlerini anlatmalıyım?	
Atatürk'ün hangi özelliklerini ön plana çıkarmalıyım?	
Sunumun mesajı ne olacak?	
Sunumu kimlere yapacağım?	
Sunumu nerede yapacağım?	
Sunum için hangi bilgi kaynaklarından (kitap, ansiklopedi, konu ile ilgili bilgi sahibi kişiler, İnternet vb.) faydalanabilirim?	
Sunum için hangi araçları (akıllı tahta, projeksiyon, ses kayıt cihazı, fotoğraflar vb.) kullanabilirim?	
Sunum kaç dakika sürecek?	

Resim 67. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.61.

Resim 67’de verilen etkinlikte öğrencilerden yapacakları sunuma yönelik olarak verilen soruları cevaplamaları istenmiştir. Etkinlik, “*Bir işin işlem basamaklarını yazar.*” kazanımına hitap etmektedir. Bu etkinlik, sunum öncesi planlamayı içermektedir.

[illegible]

Resim 68. 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.25

Resim 68’de verilen etkinlikte öğrencilerden ana dili sevgisini anlatan bir şiir yazmaları ve yazdıkları şiire başlık koymaları istenmiştir. Etkinlik, “*Şiir yazar.*”, “*Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.*” kazanımlarına hitap etmektedir.

b) Mevlana'nın öğütlerinden birini seçiniz. Seçtiğiniz öğüt ile ilgili aşağıdaki yazı taslağını doldurarak bilgilendirici bir metin yazınız. Yazınıza uygun bir başlık belirleyiniz.

YAZI TASLAĞIM

Yazımın konusu:
 Yazımın ana fikri:
 Giriş bölümü:

 Gelişme bölümü:

 Sonuç bölümü:

[illegible]

Resim 69. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 5. Sınıf Ders Kitabı, 2018, s.98

Şekil 69'daki etkinlikte, öğrencilerin yazının ana fikri, konusu, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirleyerek bilgilendirici metin yazmaları ve yazılarını yazım ve noktalama açısından düzenlemeleri istenmiştir. Bu etkinlik, “*Bilgilendirici metin yazar.*”, “*Bir işin işlem basamaklarını yazar.*” ve “*Yazdıklarını düzenler.*” kazanımlarına yöneliktir. Öğrencilerin yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümüne dair kısımları doldurduktan sonra, metni yazmaları; bu etkinlikte parçadan bütüne bir anlayışın benimsendiğini göstermektedir.

9.ETKİNLİK

a) Aşağıda sayıların yazımıyla ilgili kurallar ve örnekler verilmiştir. Kuralları ve örnekleri eşleştiriniz.

5

Üleştirme sayıları rakamla değil yazıyla belirtilir.

Dört veya daha çok basamaklı sayıların kolay okunabilmesi amacıyla içinde geçen bin, milyon, milyar ve trilyon sözleri yazıyla yazılabilir.

Sıra sayıları yazıyla ve rakamla gösterilebilir. Rakamla gösterilmesi durumunda ya rakamdan sonra bir nokta konur ya da rakamdan sonra kesme işareti konularak derece gösteren ek yazılır.

1. 1 milyar 500 milyon kişi
2. 15,2 (15 tam, onda 2)
3. 15. , 15'inci
4. 326.197
5. ikişer

Dört veya daha çok basamaklı sayılar sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazılır ve aralarına nokta konur.

Sayılar kesirler virgülle ayrılır.

b) Aşağıda sayıların yazımı ile ilgili örnek cümleler verilmiştir. Yazımı yanlış olan cümleleri (X) ile işaretleyiniz.

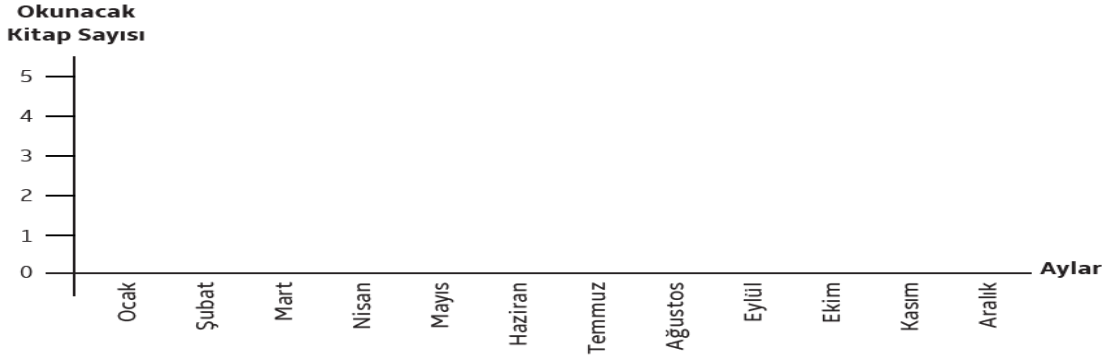
- Cevizleri 5'er 5'er bölüşmüştük.
- Türkçe dersinde 5'2 (5 tam, onda 2) kesrinin yazılışını öğrendik.
- Yarışmada birinci olması hepimizi gururlandırmıştı.
- Yüz ölçümü 25437 km² olan Ankara'nın nüfusu 5 milyon 346 bin 518'dir.
- Beşşehir Gölü, ülkemizin 3'üncü büyük gölüdür.

Resim 70. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.171

Resim 70'deki etkinlikte öğrencilere sayıların kullanımına yönelik birtakım kurallar ve sayıların kullanımıyla ilgili örnekler verilmiş, öğrencilerden bu örnekleri ve açıklamaları eşleştirmeleri istenmiştir. Bu etkinlik, “Sayıları doğru yazar.” kazanımına hitap etmektedir. Sayılarla ilgili verilen tek kazanım “Sayıları doğru yazar” kazanımı olduğundan, etkinliğin karşıladığı kazanım, kazanımı örnekleyen en yakın etkinlik budur. Ancak bu etkinlikte öğrencilerin yaptıkları bir yazma çalışması yoktur ve dolayısıyla öğrencilerin sayıları doğru yazma yetkinliğine ulaşip ulaşmadıklarını ölçen bir etkinlik değildir.

b) Yazılı hâle getirdiğiniz planı verilen grafikte destekleyiniz.



Resim 71. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.76

Resim 71’de verilen yazma etkinliğinin ilk kısmında öğrencilerden okuyacakları kitaplarla ilgili bir plan oluşturmaları, ikinci kısımda ise öğrencilerden okuyacakları kitaplarla ilgili yazdıkları planı bir de grafik üzerinden anlatmaları istenmiştir. Etkinlik, “*Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.*” kazanımına hitap etmektedir.

7.ETKİNLİK

Doktor Ayşe Hanım ve Mehmet Bey’e ait ifadeleri okuyunuz.

Bugün Ayşe Hanım’la görevliydik. Acil bölümüne, ilk olarak göğüs kafesinde şiddetli ağrı semptomu olan bir hasta geldi. Stetoskop ile hastayı dinledik. Yapılan tahliller sonucu hastanın spazm geçirdiğini fark ettik ve onu kardiyoloji doktoruna yönlendirdik. Ardından bir toksikoz vakasına müdahale ettik...



Bugün Mehmet Bey’le görevliydik. Acil bölümüne, ilk olarak göğüs kafesinde şiddetli ağrı belirtisi olan bir hasta geldi. Hastayı dinleme aygıtı ile dinledik. Yapılan tahliller sonucu hastanın ani kasılma geçirdiğini fark ettik ve onu kalp hastalıkları doktoruna yönlendirdik. Ardından bir zehirlenme vakasına müdahale ettik...



a) Hangi doktorun açıklamalarını daha iyi anladınız? Niçin?

.....

.....

.....

b) Hasta ziyaretinde dikkat etmemiz gereken kuralları yazınız. Yazınızda yabancı dillerden dilimize giren kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen gösteriniz.

.....

.....

.....

Resim 72. 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.206

PROJE FORMU

Grupun Adı:.....

Grupun Simgesi:.....

Grupun Üyeleri:.....

Araştırmmanın Konusu:.....

Araştırmmanın Amacı:.....

Planlanan Araştırma Süresi:

Proje Çalışma Planı:.....

.....

.....

.....

İncelenecek Kaynaklar

A)Basılı Kaynaklar:.....

B)İnternet Adresleri:.....

.....

Ulaşılmaması Beklenen Sonuçlar:

.....

.....

.....

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.162

Resim 74'teki etkinlikte öğrencilerden verilen formu doldurmaları istenmiştir. Bu etkinlik, *“Formları yönergelerine uygun doldurur.”* kazanımına hitap etmektedir.

[illegible]

Kaynak: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.220

197

kullanmaları istenmiştir. Etkinlik, “Bilgilendirici metin yazar.”, “Yazma stratejilerini uygular.” ve “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.” kazanımlarına hitap etmektedir. Bu etkinlik de birden fazla kazanıma hitap eden bir etkinliktir. Yazma stratejilerinden verilen bir konu üzerine yazı yazılması istendiğinden güdümlü yazma yöntemi kullanılmıştır.

7.Etkinlik Aşağıda verilen isimleri karşılarında belirtilen ek fiillerle çekimleyerek örnekteki gibi birer cümlede kullanınız.

Sözcükler	Cümleler
çalışkan (idi)	Ali, ilkokul yıllarında çok çalışkandı.
heyecanlı (ise)	
zeki (imiş)	
önemsiz (-dir)	
sevinçli (imiş)	
asabi (idi)	
canlı (ise)	
solgun (-dir)	
sağlıklı (ise)	

Resim 76. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.184

Resim 76’da örnekteki gibi verilen isimlerin, ek fiil aracılığıyla fiil haline getirilerek cümlede kullanılmasının istenildiği etkinlik, “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımına hitap etmektedir. Yazma becerisi altında verilen bir dil bilgisi kazanımıdır.



7.Etkinlik

a) Seçtiğiniz spor dalı ile ilgili yaptığınız araştırmalardan hareketle aşağıdaki sorulara cevap veriniz.

GİRİŞ BÖLÜMÜ

1. Seçtiğiniz spor dalı hangisidir?
2. Seçtiğiniz spor dalı ile ilgili genel bilgi veriniz.

GELİŞME BÖLÜMÜ

1. Bu spor dalını neden seçtiniz? Sizin için önemi nedir?
2. Bu sporla ilgili bildiğiniz ayrıntılar nelerdir?
3. Sağlık açısından faydalı bir spor mudur? Neden?
4. Ne sıklıkta ve hangi yoğunlukta yapılmalıdır?
5. Bu spor dalı ile ilgilenen kişi nasıl beslenmelidir?

SONUÇ BÖLÜMÜ

1. Gelecekte bu spor dalı ile ilgilenmeyi düşünür müsünüz? Niçin?
2. Seçtiğiniz bu spor dalını tavsiye eder misiniz? Neden?

Resim 77. 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.218

Etkinlikte, öğrencilerden daha önce yapmış oldukları bir araştırmadan yola çıkarak soruları cevaplamaları ve bu cevaplardan hareketle de bir yazı yazmaları istenmiştir. Bilgi verici nitelikte cevaplar içeren bu sorulardan yola çıkarak yazının bilgilendirici nitelikte olduğu söylenebilir. Etkinlik, “Bilgilendirici metin yazar.”, “Bir işi işlem basamaklarına göre yazar.” ve “Araştırmanın sonuçlarını yazılı olarak sunar.” kazanımlarına yöneliktir. Verilen sorular üzerinden öğrencilerden yazılı bir metin oluşturmalarının istenmiş olması,

öğrencilerin yazacakları metni daha somut ve bir bütün şeklinde görmelerine imkân tanımıştır.

10. ETKİNLİK

Aşağıdaki gazete sayfasını inceleyip Millî Mücadele Dönemi'ni anlatan bir gazete haberi hazırlayınız. Haberinizde o döneme ait fotoğraflar da kullanabilirsiniz.



Resim 78. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.50

Resim 78'de öğrencilerden Millî Mücadele Dönemi'ni anlatan bir haber metni hazırlamalarının istendiği etkinlik, “Kısa metinler yazar.” kazanımına hitap etmektedir. Haber metni yazma etkinliği, kısa metin yazma kazanımı altında verilmiştir.

5. ETKİNLİK

Aşağıdaki karikatür ve örnekten hareketle cümlelerin özne ve yüklemine bulunuz.



- Öğrenciler, ellerindeki bayrakları coşkuyla sallıyorlardı.
Özne: Öğrenciler, Yüklem: sallıyorlardı.
- 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı kutlamalarına katıldım.
- Atatürk şiirleri okuduk.
- Bu vatan uğruna birlikte mücadele ettik.
- Askerlerimiz sabaha kadar nöbet tuttu.
- Bizi birliğimiz kuvvetli yapar.

Resim 79. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.63

Resim 79’da yine yazma becerisi altında verilen bir dil bilgisi etkinliği görülmektedir. Özne ve yüklem ilişkisinin lokomotif ve makinist arasındaki ilişkiyle anlatılıp verilen cümlelerde de özne ve yüklem bulunmasının istendiği bu etkinlik, “Cümlelerin öğelerini ayırt eder.” kazanımına hitap etmektedir. Dil bilgisi öğretimine ait olan bu kazanım, yazma becerisi altında verilmiştir. Soyut bir alan olan dil bilgisi görselle desteklenerek özne-yüklem arasındaki ilişki somut hale getirilmiştir.

6. ETKİNLİK

Aşağıdaki cümlelerin çatı özelliğine uygun kutucuğu işaretleyiniz.

Güneydoğu ve güneybatı köşelerindeki minarelerin şerefelerine tek merdivenle ulaşılır.



Etken



Edilgen

Ruhani ve manevi tarafında daima derin bir sır kalıyor.



Etken



Edilgen

Mihrap yerinde bir yarım kubbe, merkezî kubbeyi destekler.



Etken



Edilgen

Süleymaniye Camii ile ustalığımı tamamladım.



Etken



Edilgen

Resim 80. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.114

Resim 80’de verilen etkinlikte, verilen cümlelerin hangi çatı özelliğini taşıdığı sorularak, cümlelerin etken veya edilgen çatılı olup olmadığına dair işaretlenmesi istenmiştir. Etkinlik, “*Fiillerin çatı özelliklerinin anlama katkısını kavrar.*” kazanımına hitap etmektedir.

7. ETKİNLİK

Yaşadığınız yere çocuk parkı yapılmasına yönelik ilgili kuruma bir dilekçe yazınız. Dilekçenizi yazarken dilekçe yazım kurallarına dikkat ediniz.



Resim 81. .Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018, s.234

Resim 81’de öğrencilerden dilekçe yazmalarının istendiği etkinlik, “*Kısa metinler yazar.*” kazanımına yönelik olarak hazırlanmıştır. Dilekçe, haber metni, anı vb. türlerin yazımına yönelik etkinlikler, “*Kısa metinler yazar.*” kazanımı altında ele alınmıştır.

7. ETKİNLİK

a) Aşağıda karışık olarak verilen sözcükleri kurallı cümle oluşturacak şekilde yazınız.

taşıyıcısı / dilidir / milletin / bir / kültür

ettik / geleneksel / dışında / temsil / yurt / sporlarımızla / ülkemizi

yerine / özel / âdetlerin / ve / bayramlar / dinî / örf / günlerdir / getirildiği

doğal / eşsiz / yurdumuz / tarihî / bir / güzellikleriyle / ve / ülkedir

yörenin / yaşadıkları / doğru / çocuklara / aktarılmalıdır / kültürü

önce / ve / beraberlik / geleneklerimizi / birlik / için / tanımalıyız / millî

b) Aşağıda verilen devrik cümleleri kurallı hâle getiriniz.

Ev sahipliği yapmaktadır farklı kültürlere ülkemizin şehirlerinin her biri.

Aileyi bir arada tutan yegâne yapı taşıdır büyüklerimiz.

Eski Türk devletlerinde toplumdaki birliği sağlar vakıf kültürü.

UNESCO tescillidir kültürel mirasımızı oluşturan eserlerin çoğu.

Resim 82. 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabında yer alan yazma becerisi etkinlik örneği

Kaynak: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, 2018: 149

Resim 82’de karışık olarak verilen kelimelerle kurallı cümleler oluşturulmasının ve ikinci kısmında kurallı verilen cümlelerin devrik hale getirilmesinin istendiği etkinlik, “Cümle türlerini tanır.” kazanımına yönelik hazırlanmıştır.

Tablo 23

Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki Yazma Becerisine Yönelik İçerik İfadelerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

İçerik İfadeleri	7.Sınıf	8.Sınıf	9.Sınıf
Bilindik yaşantılar ve öğrenmeler arasından konular bulup materyalleri toplayarak kendi düşüncelerini özetlemek.	7	-	-
İletilmek istenen gerçekleri, konuları, problemleri, kendi duygu ve düşüncelerini açıklığa kavuşturmak.	4	1	-
Kendi duygu ve düşüncelerini açık olarak ifade etmek amacıyla uygun materyalleri seçmek.	4	-	-
Yazdığı cümleleri baştan okuyup yazım diziliminin kullanımı	4	-	1

ve tanımlamalar gibi konuları pekiştirerek okuması ve anlaması kolay cümleler haline getirmek.			
Yazılan cümleleri birbirine okuyarak konunun anlaşılması ve materyallerin toplanması gibi noktaları kendi ifadeleri ile anlatmak.	2	6	-
Geniş perspektiften konu bulup gerekli materyalleri toplayıp kişisel fikir ve görüşünü derinleştirmek.	-	3	4
Kendi görüşü ve ifade edebileceği gerçekleri ve durumları belirgin hale getirmek.	-	3	11
Kompozisyon şekline uygun ifadeleri bulmak.	-	4	5
Kendi görüşünü karşısındaki kişiye etkili bir şekilde iletebilmek için güvenilir kaynakları açıklayıp mantıklı durumlar tasarlayıp yazmak.	-	5	6
Yazdığı kompozisyonu tekrar tekrar okuyup cümle ve kompozisyonu düzenleyip ikna gücü yüksek bir kompozisyon oluşturmak.	-	1	3
Yazdığı kompozisyonu sesli okuyup mantıklı durum oluşturma ve kullandığı ifadelerin işe yararlılığı gibi şeyler hakkında kendi ifadelerini düzeltmek.	-	2	5

Kaynak: MEXT, 2011a, s.7, 10, 12-13.

Tablo 23'te Japonca Ana Dili Öğretim Programındaki yazma becerisine yönelik içerik ifadelerinin sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir. Bu içerik ifadelerinin tıpkı diğer becerilerde de olduğu gibi sayıca çok olmadığı, 8. ve 9. sınıflardaki amaçların birebir aynı olduğu görülmektedir. İçerik ifadelerinde genellikle yazma becerisinin özellikle üzerinde durduğu kısmın kendini ifade edebilmek olduğu dikkat çekmektedir. Tabloda da görüldüğü gibi içerik ifadelerinde daha çok öğrencinin kendisini doğru bir şekilde ifade edebilmesi, öğrencinin kendi yazmış olduğu cümleleri okuyarak gerek yazım gerekse de içeriğe yönelik yanlışlarını bulabilmesi, bu yanlışları düzeltebilmesi, ikna gücü yüksek kompozisyonlar yazabilmesi, kompozisyon türüne uygun ifadeler kullanabilmesi gibi becerilerin ön plana çıktığı görülmüştür. Özellikle 7. sınıf düzeyinde kendi duygu ve düşüncelerini özetleyebilme, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarabilme, anlaşılması kolay cümleler kurabilme gibi beceriler yoğunluktayken, 8. ve 9. sınıf düzeylerinde ise

duygu ve düşüncelerini ifade ederken mantıklı durumlar tasarlayabilme, ikna kabiliyeti yüksek yazılar yazabilme, yazdıklarını tekrar tekrar okuyup belli bir mantığa oturarak düzenleme gibi beceriler yoğun olarak verilmiştir. Yazma becerisine yönelik etkinlikler, okuma becerisini desteklemek amacıyla metinlerden hemen sonra verildiği gibi konuşma/dinlemede olduğu gibi bütün metinler bittikten sonra ayrı bir başlık altında da verilmiştir. Yazma becerisine yönelik etkinlikler içerisinde konuşma becerisinin de sıklıkla geçtiği görülmektedir. Tablo incelendiğinde, amaçların etkinliklerle en fazla örneklendirildiği düzeyin 9. sınıf düzeyi olduğu, en az yazma etkinlik örneğinin ise 7. sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Tabloya göre, 7. sınıf düzeyinde en fazla etkinlikle örneklendirilen içerik ifadesi, *“Bilindik yaşantılar ve öğrenmeler arasından konular bulup materyalleri toplayarak kendi düşüncelerini özetlemek.”* olmuştur. 8. sınıf düzeyinde programda 7.sınıfa ait bir içerik ifadesinin etkinliklerde sıklıkla örneklendirildiği ve yine aynı sınıf düzeyinde etkinliklerde en fazla örneklendirilen içerik ifadesinin de aynı içerik ifadesi olduğu dikkat çekmiştir: *“Yazılan cümleleri birbirine okuyarak konunun anlaşılması ve materyallerin toplanması gibi noktaları kendi ifadeleri ile anlatmak.”* 9. sınıf düzeyinde *“Kendi görüşü ve ifade edebileceği gerçekleri ve durumları belirgin hale getirmek.”* ifadesi diğer amaçlara göre daha fazla etkinlikle örneklendirilmiştir. 8. ve 9. sınıf düzeylerinde verilen bazı etkinliklerin 7. sınıf düzeyinde verilen içerik ifadelerini, *“İletilmek istenen gerçekleri, konuları, problemleri, kendi duygu ve düşüncelerini açıklığa kavuşturmak.”*, *“Yazdığı cümleleri baştan okuyup yazım dizilimin kullanımı ve tanımlamalar gibi konuları pekiştirerek okuması ve anlaması kolay cümleler haline getirmek.”* *“Yazılan cümleleri birbirine okuyarak konunun anlaşılması ve materyallerin toplanması gibi noktaları kendi ifadeleri ile anlatmak.”*, karşıladığı tespit edilmiştir. Etkinlikler aracılığıyla en az örneklenen içerik ifadeleri ise, 7. sınıf düzeyinde, *“Yazılan cümleleri birbirine okuyarak konunun anlaşılması ve materyallerin toplanması gibi noktaları kendi ifadeleri ile anlatmak.”*, 8. ve 9. sınıf düzeylerinde ise *“Yazdığı kompozisyonu tekrar tekrar okuyup cümle ve kompozisyonu düzenleyip ikna gücü yüksek bir kompozisyon oluşturmak.”* olmuştur. Bütün içerik ifadeleri etkinliklerle örneklendirilmiştir. Etkinliklerde de amaçlarda olduğu gibi yazma becerisi üzerinden kendini ifade edebilme, duygu ve düşüncelerini açık bir şekilde aktarabilme, kompozisyona uygun ifadeleri kullanabilme, kendi düşüncelerini özetleme, yazım hatalarını düzenleme üzerinde durulduğu görülmektedir. Etkinliklerde dikkat çeken nokta, yazma etkinliklerinin diğer becerilerden bağımsız ele alınmamış olmasıdır. Örneğin; 7.

sınıf kitabında verilen bir röportaj hazırlama etkinliğinde, konuşma/dinleme becerisine de yer verilmiştir (Bakınız Resim 86).

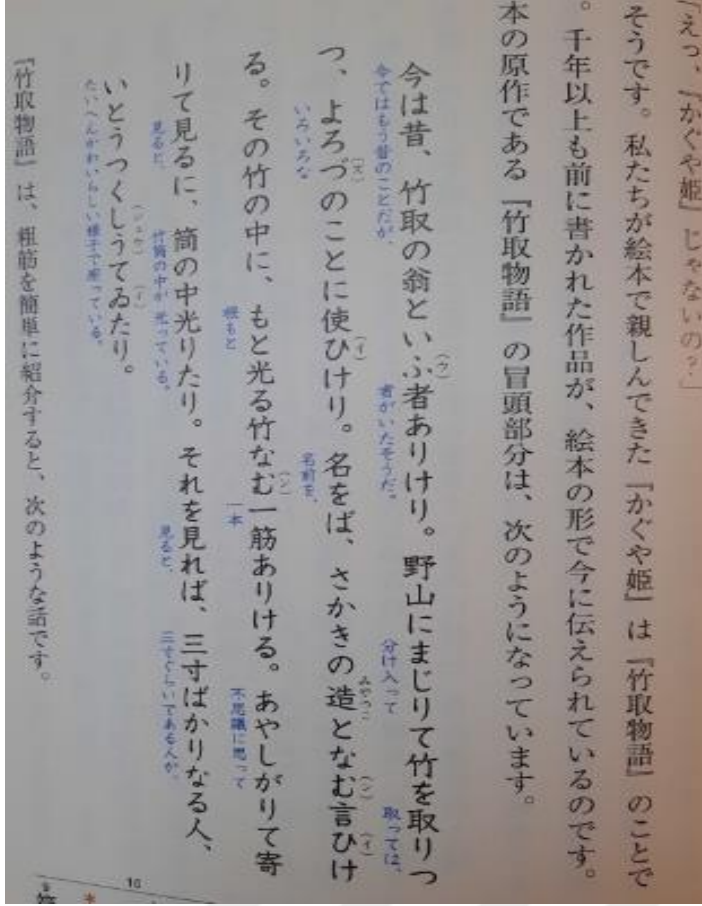
Yazma becerisine yönelik etkinliklerden bazıları şu şekildedir:



Resim 83. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.102-103

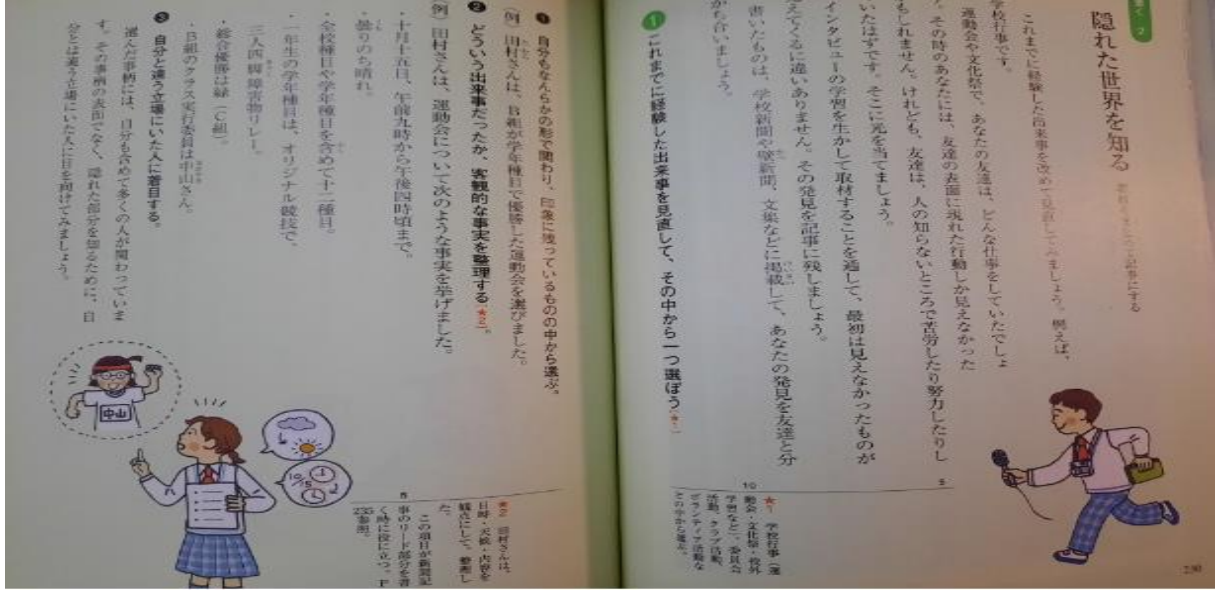
Resim 83'te metinlerin hepsi bittikten sonra temaya ait olan bir yazma etkinliğine yer verilmiştir. Japonların, kitaplarını koruma amaçlı kitapları kaplama alışkanlıkları vardır. Bu etkinlikte kitap kaplarıyla ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra, öğrencilerden kendi kitap kaplarını tasarlarmaları istenmiş ve bunun için gerekli olan aşamalar verilmiştir. Her öğrenciden oluşturdukları kitap kabına, kitap hakkında can alıcı, neden okunması gerektiğini belirten ifadeler ve metin içinde iz bırakan bir alıntıyı seçerek akıllarında kalan bölümü kapağa yazmaları istenmiştir. Bütün bunlardan sonra kabı oluşturma aşamasına geçilmiştir. Kitap kabı tasarlandıktan sonra öğrencilerin yaptıkları kitap kaplarının sergisini açmaları istenmiştir. Son aşamada yapılan serginin etkisini anlatan bir yazı yazmaları istenmiştir. Etkinlik, "İletilmek istenen gerçekleri konuları, problemleri, kendi duygu ve düşünceleri aracılığıyla açıklığa kavuşturmak" içerik ifadesine yönelik hazırlanmıştır.



Resim 84. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.197

Resim 84’te öğrencilerden eski Japonca ile yazılmış metnin günümüz Japoncasında yazılması istenmiştir. Her kitapta dördüncü tema eski metinlerin, eski Japonca ile yazılmış metinlerin yer aldığı temadır. Bu etkinlikte de yine bu şekilde eski Japonca ile yazılmış metnin günümüz Japoncasına aktarımının yapılması istenerek geçmiş ile olan bağlar korunmaya çalışılmıştır. Etkinlik, “Yazdığı cümleleri baştan okuyup yazım ve dizilim kullanımı ve tanımlamalar gibi konuları pekiştirerek okunması ve anlaşılması kolay cümleler haline getirmek” içerik ifadesine hitap etmektedir.

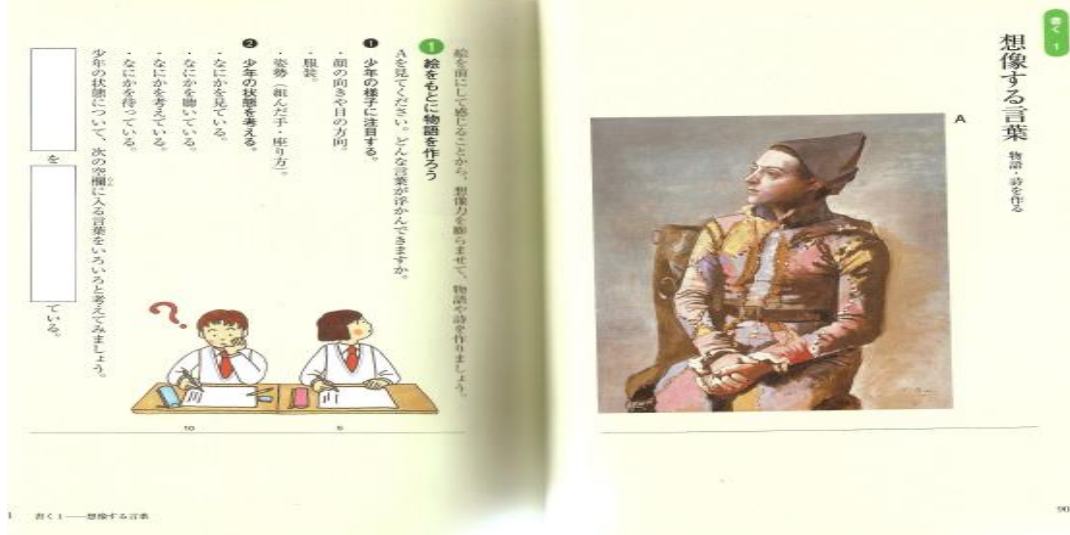


Resim 85. Ortaokul Ana Dil 1 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 1), 2015a, s.230-231

Resim 85'teki yazma etkinliğinde öğrencilerden bir röportaj hazırlamaları istenmiştir. Röportaj hazırlama aşamaları verilerek öğrencilerin hayatlarında deneyimledikleri olaylardan birini seçerek bu olayla ilgili tarafsız bir şekilde gerçeklerin sıralanması istenmiştir. Röportaj hazırlama süreciyle ilgili öğrencilerin röportajlarının okul gazetesinde paylaşılacağı en başında belirtilmiştir. Röportaj hazırlama konusunda öğrencilere yol göstermesi adına bir örnek (Tamura'nın röportajı) sunulmuştur. Konu belirlendikten sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veri toplamada öğrencilerden olayla ilgili bildiklerini ve öğrenmek istediklerini sıralamaları istenmiştir. Bu şekilde soruları hazırlayarak röportaj kısmına geçilmiştir. Röportajda ise öğrencilerden karşısındaki kişiyi dikkatle dinleyip onunla konuşarak kişinin duygularını anlamaları, dinlerken not tutmaları, önceden hazırlanan sorular dışında konuşma anında gelen anlık sorularla ilgili bir düzenleme yapmaları istenmiştir. Sonunda röportajdan anlaşılanların basit bir şekilde özetlenmesi beklenmiştir. Özetleme yaparken de nelere dikkat edilmesi gerektiği, röportajın hepsinin verilmeyip can alıcı kısımların verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Son olarak hazırlanan özete bir başlık bulunması ve giriş cümlesi yazılmasının önemi üzerinde durularak örnek bir gazete metnine yer verilmiştir. Etkinlik, “*Bilindik yaşantılar ve öğrenmeler arasından konular bulup materyalleri toplayarak kendi düşüncelerini özetlemek*” ve “*Yazılan cümleleri birbirine okuyarak konunun anlaşılması ve materyallerin toplanması gibi noktaları kendi ifadeleri ile anlatmak*” içerik ifadelerini örneklendirmiştir.

Görüldüğü gibi bu etkinlikte yazma becerisi ve konuşma/dinleme becerisi bir arada verilmiştir. Röportaj hazırlanırken konuşma/dinleme becerisi göz ardı edilmemiştir.



Resim 86. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 2), 2015b, s.90-91

Resim 86'da öğrencilerden sayfa 90'da verilen resme bakarak resmin onlarda hissettirdiklerinden yola çıkarak şiir ya da öykü yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden resme bakıp akıllarına gelen kelimeleri yazmaları istenmiştir.



Resim 87. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği

Resim 87’de önceki etkinliğin devamı olarak resmin yanına farklı bir resim daha koyularak iki resim arasındaki farklılıkları ve bu farklılığı ortaya çıkaran sebepleri düşünmeleri ve bunun üzerine tartışmaları istenmiştir. Resimlerin yerleri değiştiği takdirde resimlere yönelik izlenimlerde bir değişim olup olmadığına yönelik tekrar tartışmaları ve düşünceleriyle ilgili kısa bir hikâye yazarak hikayeyi, arkadaşlarıyla karşılıklı olarak birbirlerine okumaları istenmiştir. Öğrencilerden hikâyenin mekânını ve gelişimini kabaca tasarlayarak okuyucunun ilgisini çekecek bir şekilde hikâyeyi oluşturmaları istenmiştir. Yine aynı etkinlikte resme bakarak öğrencilerden bir şiir yazmaları istenmiştir.

“Resme bakıp hissettiklerimiz ile ilgili şiir yazalım.

1. *Yukarıdaki resimde bulunan çeşitli balıklardan hissettiklerinizi aklınıza gelen kelimeleri aşağıdakilere dikkat ederek yazıya dökelim.*

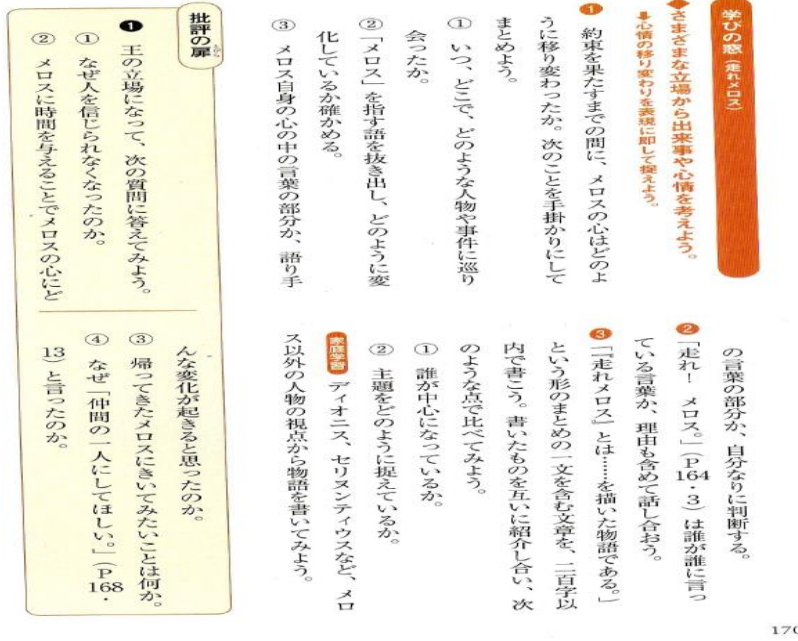
1. *Resimdeki atmosferden edindiğiniz izlenim*

2. *Resmedilmekte olan nasıl bir dünyadır?*

3. *Bu resimdeki dünyanın izlenimini başka dünyalar ile (okul, yaşam, insanlık gibi) birleştirerek ortak oldukları nokta ya faktörleri bulup bağlantı kurarak karşılaştıralım.*

4. *Resimden ayrı olarak bir kez de 1, 2, 3’te bulduğunuz kelimeleri özgürce cümleler halinde sıralayın” (Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.95).*

Bu aşamadan sonra yazılan şiirlerin karşılıklı okunması istenmiştir. Etkinlik, *“Kompozisyon şekline uygun ifadeleri bulmak”, “Yazdığı kompozisyonu sesli okuyup mantıklı durum oluşturma ve kullandığı ifadelerin işe yararlılığı hakkında kendi ifadelerin düzeltmek”, “Kendi görüşü ve ifade edebileceği gerçekleri ve durumları belirgin hale getirmek”* içerik ifadelerine hitap etmektedir.



Resim 88. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği

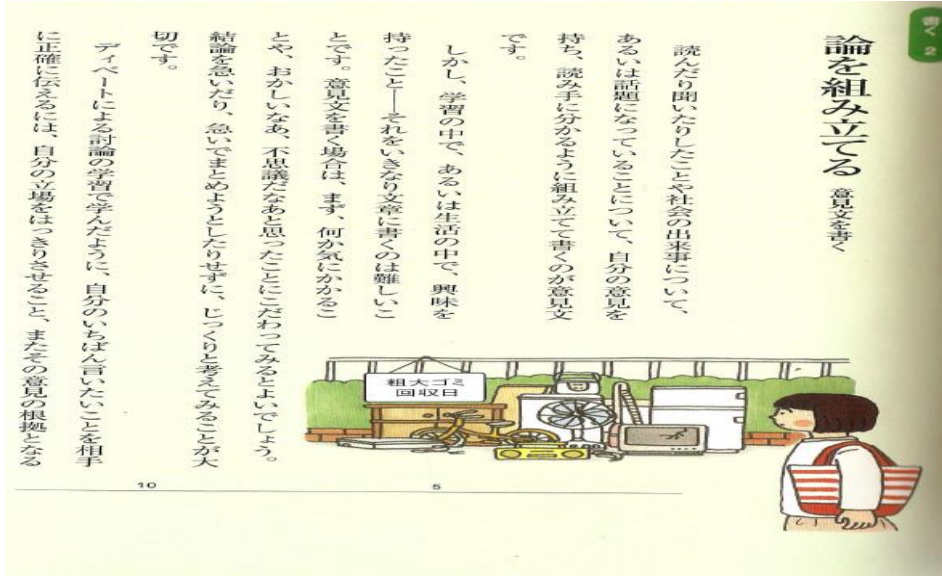
Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 2), 2015b, s.170

Resim 88’de metin sonrasında verilen etkinlikler içerisinde bir yazma etkinliği verilmiştir. bu etkinlikte “*Koş Melos!*” isimli metnin “*Koş Melos hikayesi, ...bir hikayedir.*” şeklinde bir cümleyi içeren metni 200 karakter olacak şekilde yazmaları istenmiştir. Daha sonra yazılanları birbirlerine okuyarak aşağıdaki noktalar açısından karşılaştırmaları istenmiştir:

“1. Odaktaki kişi kimdir?

2.Başlığı nasıl ele aldınız?” (Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.170).

Bu kısımda verilen ödevde de hikâyenin Melos dışındaki kişilerin bakış açısından yeniden yazılması istenmiştir. Etkinlik, *Yazdığı kompozisyonu sesli okuyup mantıklı durum oluşturma ve kullandığı ifadelerin işe yararlılığı hakkında kendi ifadelerin düzeltmek*” amacına yöneliktir.



Resim 89. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği

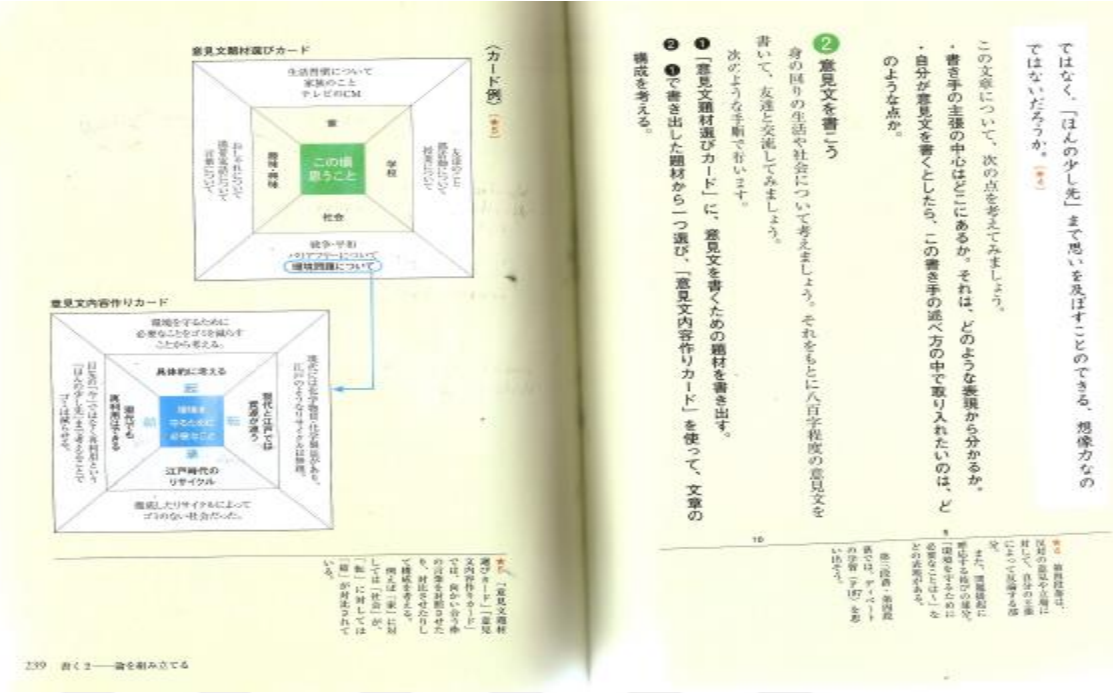
Kaynak Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 2), 2015b, s.235

Resim 89’da kitapta tema bitiminde yer alan bir yazma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikte, öğrencilerden fikir yazısı yazmaları istenmiştir. Bunun için öncelikle fikir yazısının ne olduğuna dair bir bilgi verilmiştir. Daha sonra çevre sorunları ile ilgili bir öğrencinin yazmış olduğu fikir yazısı örneğine yer verilmiş ve verilen bu metin hakkında öğrencilerin şu konular üzerine düşünmeleri istenmiştir:

“-Yazan kişinin iddiasının odağı nerede yer alıyor? Bunu nereden anladınız?

-Kendiniz fikir yazısı yazsaydınız, bu metni yazan kişinin belirttiklerine neler eklerdiniz?” (Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.238).

Etkinlik, “Geniş perspektiften konu bulup gerekli materyalleri toplayıp kişisel fikir ve görüşünü derinleştirmek.”, “Kendi görüşünü ifade edebileceği gerçekleri ve durumları belirgin hale getirmek”, “Kompozisyon şekline uygun ifadeleri bulmak”, içerik ifadelerine hitap etmektedir.



Resim 90. Ortaokul Ana Dil 2 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 2), 2015b, s.238-239

Resim 90’da, bir önceki resimde verilen etkinliğin devamı yer almaktadır. Fikir yazısı örneğini okuyan ve üzerine düşünen öğrencilerden fikir yazısı konu seçim kartına (Bakınız Şekil 90, sayfa 239 üstteki görsel) konuları yazarak fikir yazısı metin oluşturma kartı (Bakınız Şekil 90, sayfa 239 alttaki görsel) kullanarak metnin oluşumu üzerine düşünceleri istenmiştir. Bu aşamalardan sonra öğrencilerden çevre ve toplum konulu 600 karakterlik bir fikir yazısı yazmaları ve arkadaşlarıyla bu yazıyı paylaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılarında dört bölüme yer vermeleri gerekmektedir:

“Giriş: Konu hakkındaki düşünme sebeplerini içermeli.

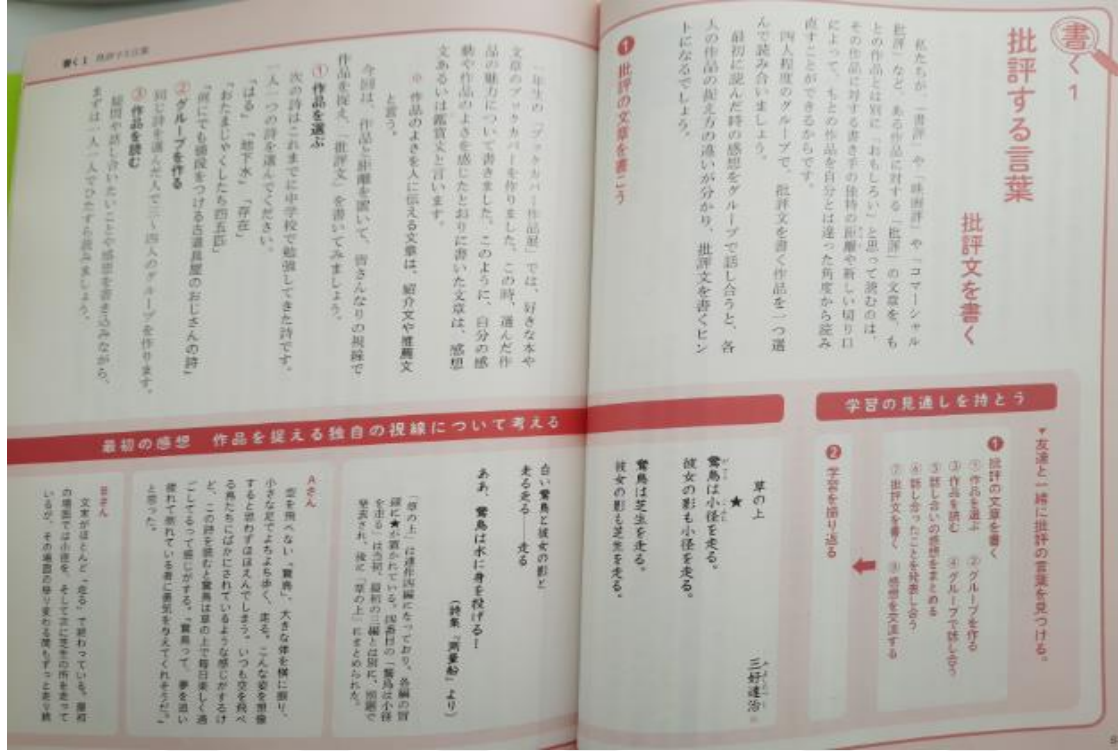
Gelişme: Giriş kısmındaki konuya örnek vererek kendi düşüncesini geliştirmeli.

Dönüş: Kendi görüşüne karşı ne tür görüşler olabileceği konusunda düşünmeli.

Sonuç: Önceki iki bölümde yer alan örnek ve karşı görüşlere dayanarak bir kez daha kendi görüşünü ortaya koyup sonlandırmalı” (Gakko Tosho Şirketi, 2015b, s.240).

Etkinlik, “Kendi görüşünü karşısındaki kişiye etkili bir şekilde iletebilmek için güvenilir kaynakları açıklayıp mantıklı durumlar tasarlayıp yazmak”, “Yazdığı kompozisyonu tekrar

tekrar okuyup cümle ve kompozisyonu düzenleyip ikna gücü yüksek bir kompozisyon oluşturmak” içerik ifadelerini örneklendirmektedir.



Resim 91. Ortaokul Ana Dil 3 kitabında yer alan yazma alanı etkinlik örneği

Kaynak: Gakko Tosho Şirketi (Ortaokul Ana Dil 3), 2016, s.88-89

Resim 91’de ortaokul 3 düzeyinde bir yazma etkinliğine yer verilmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerden eleştiri yazısı yazmaları istenmiştir. Bu etkinlik için önce grup oluşturmaları sonra okudukları kitabı grup olarak konuşup bu konuşmadan sonra yazmak için ana başlıkları belirlemiş olmaları gerektiği belirtilmiştir. Bu etkinlikte kitap kabının hazırlandığı etkinliğe (Ortaokul Ana Dil 1) geri dönerek orada okudukları kitabı ve onları etkileyen kitap kabı ile ilgili yazdıkları izlenim ve tanıtım yazısından yola çıkarak bu etkinlikte de eleştiri yazısı yazacakları belirtilmiştir. Etkinlikte sırasıyla eserin seçilmesi, sonra bu eserin tartışılacağı grubun belirlenmesi, eserin okunması, grup olarak konuşma, konuşmadan alınan izlenimlerin özetlenmesi, konuşulanların sunulması, bu sunumdan yola çıkarak eleştiri yazısı yazılması, bu yazıyı okuyarak fikir alışverişinde bulunulması istenmiştir. Bu etkinlik, ağırlıklı olarak yazma etkinliği olsa da konuşma/dinleme ve okuma alanlarından bağımsız olmadığı görülmektedir. Etkinliğin diğer etkinliklerde de

olduğu gibi aşama aşama giderek istenilen etkinliğin gerçekleştirildiği görülmektedir. Etkinlik, “Geniş perspektiften konu bulup geçerli materyalleri toplayıp kişisel fikir ve görüşünü derinleştirmek”, “Kendi görüşünü karşısındaki kişiye etkili bir şekilde iletebilmek için güvenilir kaynakları açıklayıp mantıklı durumlar tasarlayıp yazmak”, “Yazdığı kompozisyonu sesli okuyup mantıklı durum oluşturma ve kullandığı ifadelerin işe yararlılığı gibi şeyler hakkında kendi ifadelerini düzeltmek” içerik ifadelerine hitap etmektedir.

Her iki dildeki yazma alanları karşılaştırıldığında, Japonca ders kitaplarında yazma alanına yönelik etkinliklerin hem metinlerden sonra verilen sorularda hem de tema sonlarında ayrı başlıklar halinde verildiği dikkat çekmektedir. Metinlerden sonra verilen yazma alanına dönük etkinlikler, metinle alakalı olmasına rağmen, metinler bittikten sonra, tema sonlarında verilen yazma etkinliklerinin metinden bağımsız bir şekilde oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Türkçe ders kitaplarında ise her metinden sonra verilen numaralandırılmış etkinlikler içerisinde yazma etkinlikleri de bulunmaktadır ve bu etkinlikler metinden bağımsız değildir. Yapılan analiz sonucunda niceliksel açıdan bakıldığında, Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisine ait etkinliklerin, Japonca ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Yine aynı şekilde Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma becerisi altında verilen kazanımların da Japonca Ana Dili Öğretim Programında verilenlerden daha çok ve çeşitli olduğu görülmüştür. Bu sebeple etkinlik sayılarının da Türkçe ders kitaplarında fazla olduğunu söylemek mümkündür. Türkçe ders kitaplarında yazma becerisi altındaki en az etkinliğin 7. sınıf, en fazla etkinliğin ise 6.sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Japonca ders kitaplarında ise yazma alanındaki en az etkinliğin 7. sınıf, en fazla etkinliğin ise 9. sınıf düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Kitaplardaki toplam etkinliklere oranına bakıldığında ise Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin % 20 (f=267), Japonca ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin % 11’lik (f=36) bir orana sahip olduğu görülmektedir. Ancak daha önce konuşma/dinleme alanında olduğu gibi Japonca ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin de aşamalı olarak verilmiş ve iç içe geçmiş birden fazla etkinlikten oluşmuş bir bütün etkinlik olduğunu belirtmek gerekir. Japonca ders kitaplarında yine konuşma/dinleme alanlarında olduğu gibi birbirinin tekrarı yazma etkinlikleri görmek mümkün değildir. Bir sınıf düzeyinde hikâye oluşturma ve şiir yazma ön plana çıkarken, diğer sınıf düzeyinde fikir yazısı, röportaj, haber metni yazma ön plana çıkmaktadır. Türkçe ders kitaplarında ise aynı türde etkinliklerin sık sık tekrar ettiği görülmektedir. “Hikaye edici metin yazar”

kazanımını yönelik her sınıf düzeyinde en az dört etkinlik olduğu tespit edilmiştir. Hatta aynı kazanıma yönelik 5. ve 6. sınıf düzeylerinde sekizden fazla etkinlik yer alırken, 7. ve 8. sınıf düzeylerinde bu sayılarda azalma olmuştur. Bunun sebebi Türkçe ders kitaplarında 7. ve 8. sınıf düzeylerinde yazma becerisi altında verilen dil bilgisi kazanımlarını örneklendiren etkinlik sayılarının artmış olmasıdır. Bazı dil bilgisi etkinliklerin tam olarak kazanımları karşılamadığı görülmüştür. Örneğin, “*Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.*” kazanımına yönelik olarak hazırlanmış etkinliklerin hiçbirinde öğrencilerden bir yazı yazıp yazılarında ses olaylarına uğramış kelimelere dikkat etmeleri istenmemiştir. Bunun yerine ses olaylarına uğrayan kelimelerin bulunmasına yönelik etkinlikler yapılmıştır. Japonca ders kitaplarında ise dil bilgisi ayrı bir alan olarak ele alındığından yazma alanı altında dil bilgisine yönelik etkinlikler bulunmamaktadır. Her iki dilde yazma becerisine yönelik etkinliklerde benzer noktalardan biri, Japonca ders kitaplarından 9.sınıf düzeyinde eleştiri yazısı yazma üzerinde durulması, Türkçe ders kitaplarında da eleştirel yazmaya yönelik tek etkinliğin 8.sınıf düzeyinde olmasıdır. Her iki dilde de eleştirel yazma becerileri ortaokulun son sınıf düzeyinde verilmiş olması dikkat çekici bir husustur. Türkçe ders kitaplarında birbirinin tekrarı olan çok fazla etkinlik olmasına rağmen, bazı kazanımların hiçbir etkinlikte örneklendirilmediği görülmüştür. Bunun aksine daha genel ifadelerle ele alınan yazma alanı içerik ifadeleri, Japonca ders kitaplarında her etkinliğe yansıtılmıştır. Japonca kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin de tıpkı konuşma/dinleme etkinliklerinde olduğu gibi doğrudan öğrencilerden bir görevi yerine getirmelerini istemekten ziyade aşama aşama ne yapmaları gerektiğinin örneklerle anlatıldığı, sonrasında öğrencilerden amaca yönelik görevi gerçekleştirmelerinin istendiği etkinlikler olduğu görülmüştür. Bu açıdan değerlendirildiğinde Japonca ders kitaplarının etkinlik düzeyinde dahi öğrenciye rehber olma konusunda Türkçe ders kitaplarından daha etkili olduğunu söylemek mümkündür. Japonca ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinden daha çok yeni ve özgün bir ürün ortaya koymaya yönelik olduğu tespit edilmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve tartışma

Dil, anlama ve anlatma becerileri aracılığıyla karşımızdakini anlamamızı ve kendimizi ifade etmemizi sağlayarak hayatımızı kolaylaştıran bir etkiye sahiptir. Duygu, düşünce, hayaller; resim, müzik, heykel, mimari gibi çeşitli yollarla anlatılabilir ancak bir insanın kafasından geçenleri, içinde olup bitenleri aktarabileceği en kestirme ve en net yol dilden geçmektedir. Duygu ve düşünceleri yansıtmaya şekli değişebilir ancak değişmeyen sosyal bir varlık olan insanın her zaman kendisini anlatmak, duygu ve düşüncelerini aktarmak istemiş olmasıdır. Bunun için de çoğunluğun yaptığı gibi çeşitli dil kanallarına başvurmuştur; kimi zaman konuşarak, kimi zaman yazarak kendisini ifade etmeye çalışmış; dinleyip okuyarak da içinde bulunduğu ortamı, dünyayı anlamaya çalışmıştır. İnsanın içinde bulunan bu içgüdüsel anlama ve anlatma çabası, dil öğrenmenin önemini ortaya koymaktadır. Bir bireyin anne karnında başlayan ana dilini öğrenme süreci, ana dilinde uzmanlaşana kadar, yani hayat boyu devam etmektedir. Bir beceriler bütünü olan dil, ondan en iyi şekilde yarar sağlayabilmek için bu becerileri üst düzeyde kullanmayı gerektirir. Becerilerin üst düzey kullanımı ise hayat boyu devam edecek bir uğraştır. Düşünce becerilerini besleyen ve aynı zamanda düşüncelerden de beslenen dil, bireyin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Öyle ki bireyin bebeklik sürecinden itibaren yapılan deneysel çalışmalar da dilin insan hayatındaki önemini gözler önüne sermektedir. 1944 yılında Amerika’da 20 yeni doğmuş bebek üzerinde yapılan çalışmada bebeklerin sadece fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması ve bebeklerle hiçbir şekilde iletişim kurulmaması, onlara dokunulmaması istenmiştir. Bebeklerin hiçbir sağlık sorunu yaşamamaları için kaldıkları odalar steril bir şekilde tutulmuştur ancak dört ay sonunda bebeklerin yarısından fazlasının öldüğü gözlenmiştir. Ölüm nedenlerinde fizyolojik hiçbir sebep bulunmayan bebeklerin ölümlerinden kısa bir süre önce ses çıkarmayı, bakıcılarının ilgisini çekmeyi bıraktıkları, sonrasında ise hareket etmeyi hatta ağlamayı bile kestikleri görülmüştür. Daha fazla ölüme sebebiyet vermemek amacıyla durdurulan deneylerde vazgeçme evresine girmiş olan bebekler, normal bir aile ortamına verilmiş olsalar dahi kurtulamamışlardır (Kaya, 2018). Eco (2004)’nın *Avrupa Kültüründe Kusursuz Dil Arayışı* kitabının önsözünde değinilen ve 1600’lü yıllarda

gerçekleştirilen bir başka çalışmada ise hiç kimseyle konuşmadan büyüyen çocukların büyüdüklerinde hangi dili konuşacakları merak konusu olmuştur. Bu sebeple bebeklerle iletişim kurabilecek olan sütanneler ve dadıların, bebeklerin ihtiyaçlarını karşılamaları ancak onlarla konuşmamaları istenmiştir. Hiçbir şekilde iletişim kurulmayan çocukların büyüdüğünde Arapça, Latince, İbranice gibi dillerden hangisini konuşacaklarını bulmayı amaçladıkları çalışmada bir süre sonra bebeklerin öldükleri gözlenmiştir. Her iki çalışmada da her ne kadar fizyolojik ihtiyaçlar karşılanıyor olsa da bebekler, fizyolojik ihtiyaçlardan sonra en çok ihtiyaç duydukları iletişimden yoksun bırakılmışlardır. Sözel ya da sözel olmayan iletişim eksikliği bebeklerin hayatına mal olmuştur. Bu çalışmalar da gösteriyor ki dil ve iletişim, insan hayatının devamlılığını sağlayan önemli bir parçadır. Dil ve iletişim eksikliği sadece insanlığın değil bir toplumun, milletin yok olmasına da sebep olmaktadır. Konfüçyüs, kendisine bir ülkeyi yönetme görevi verildiği takdirde, dilin kusurlu olmasının düşüncenin kusurlu olmasına, dolayısıyla adet ve geleneklerin, adalet sisteminin bozulmasına sebep olacağını belirterek işe, öncelikle dili gözden geçirmekle başlayacağını vurgulamış (Bakiler, 2002), böylelikle bir millet için dil kaybının büyük bir yıkım olduğunu gözler önüne sermiştir. Görüldüğü gibi hayatımızı idame ettirebilmemizin temelinde yer alan iletişim ihtiyacı ve iletişim ihtiyacının temelinde yer alan dil, insanın varoluş sürecinin en önemli parçasıdır. Dolayısıyla dile ve dil eğitime gereken önemi vermek; sosyal, toplumsal ve akademik alanlarda başarılı bireylerin yetiştirilmesinde ön koşuldur. Özellikle, her türlü bilgiye ulaşmanın kolay olduğu ve dolayısıyla herkesin hemen hemen bir konuda uzman olduğu günümüz teknoloji ve bilgi dünyasında, dil ve düşünme becerilerini üst düzeyde kullanabilmek çok önemlidir. Elimizdeki teknolojiyle her türlü bilgiye ulaşmak son derece kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Ancak bu noktada doğru araştırmayı yapabilmek, ulaşılan bilgiyi sorgulayabilmek önem kazanmaktadır. Günümüz dil eğitiminin nihai hedefi de; öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin; ana dilinin doğru, bilinçli ve özenli kullanılmasının; duygu ve düşüncelerin sözlü ve yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edilmesinin yanı sıra bilgiyi araştıran, keşfeden, yorumlayan, zihinde yapılandıran bireylerin yetiştirilmesinin; basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesinin; okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirip sorgulayabilmelerinin sağlanmasıdır (MEB, 2017; MEB, 2018). Cumhuriyet dönemi Türkçe öğretim programlarında da yaratıcı, yapıcı ve eleştirel düşünme, sıralama, sınıflama, sorgulama, tahmin etme, analiz-sentez yapma, bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme, bilgiyi araştırma ve keşfetme

becerilerinin geliştirilmesi gibi benzer amaçların birbirini tekrar ettiği görülmüştür (Balcı, Coşkun ve Tamer, 2012).

Mevcut öğretimin ya da öğretim programının istenileni ne düzeyde karşıladığı, öğretimin amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediği; uygulanan ulusal ve uluslararası sınavlarla ortaya koyulmaktadır. Bu sınavlardan alınan sonuçlar; mevcut durumu gözler önüne sermekte ve bu da eğitim-öğretimi daha iyi bir seviyeye taşımak amacıyla öğretim yönteminin değiştirilmesi, öğretim programının güncellenmesi gibi uygulamaları beraberinde getirmektedir. İlk kez 2000 yılında OECD ülkeleri ve ortak ülkelerde uygulanmaya başlayan ve üst düzey becerileri ölçen PISA da bu uluslararası sınavlardan biridir. 15 yaş grubu öğrencilerin matematik, fen okuryazarlığı ve okuma becerileri alanlarındaki başarılarını ölçmeyi amaçlayan PISA, üç yılda bir, verilen alanlardan birine odaklı bir şekilde uygulanmaktadır. Japonya'nın 2000, Türkiye'nin ise 2003 yılında dâhil olduğu PISA tarihi boyunca alınan PISA sonuçları bağlamında Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesi bünyesinde yer alan Japonca Ana Dili Öğretim Programının ve Türkçe ders kitapları ile Japonca ders kitaplarında yer alan ana dili eğitime yönelik etkinliklerin incelendiği bu çalışmadan edinilen sonuçlara, alt problemlerle ilişkisi kurularak ayrı başlıklar altında değinilmiştir

5.1.1. Problem cümlesine ilişkin sonuçlar

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 karşılaştırılmasının ve Japonya'da ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki etkinlikler ile Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin karşılaştırmalı olarak incelenerek benzerlik ve farklılıkların ortaya konulmasının, bu farklılık ve benzerliklerin başarıyı etkileyip etkilemediğine dair bulguların verilmesinin amaçlandığı bu çalışmada Japonca Ana Dili Öğretim Programının, minimum düzeyde bir standardı oluşturan esnek bir program anlayışını benimsemesi sebebiyle Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre ana hatlarıyla ele alınmış bir program olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Japonca ders kitaplarındaki etkinliklerin Türkçe ders kitaplarındakilere nazaran sayıca az ancak derinlemesine öğrenmelere yönlendirecek detaylı etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Çalışmadan elde edilen Türkçe Dersi Öğretim Programının, Japonca Ana Dili Öğretim Programından daha detaylı hazırlandığı, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki becerilere yönelik kazanımların Japonca Ana Dili Öğretim Programında verilen içerik ifadelerinden, Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin Japonca ders

kitaplarındaki etkinliklerden sayıca üstün olduğu yönündeki bulgular, niceliğin değil nitelikli bir öğretimin önemli olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak Türkçe ders kitaplarındaki birbirini tekrar eden etkinliklerin aksine, Japonca ders kitaplarındaki daha az ancak derinlemesine ele alınan etkinliklerin, PISA okuma becerileri alanında Japon öğrencileri başarıya götüren önemli bir etken olduğu görülmüştür.

5.1.1.1.Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Bu çalışmada ele alınan 2010 yılında yenilenen Japonca Ana Dili Öğretim Programı (Japonca Ulusal Programı), Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesi bünyesinde bulunan eğitim konuları kısmında yer almaktadır. On yılda bir güncellenen programlarla birlikte Japonca Ana Dili Öğretim Programı da güncellenmiştir. Program, ilkokullar (1-6. Sınıflar) ve ortaokullar (7- 9. Sınıflar) için iki farklı şekilde hazırlanmıştır. Genel amaçlar ile başlayan her iki program da sınıf düzeyinde amaçlar, öğrenme alanlarına yönelik içerik ifadeleri şeklinde düzenlenmiştir. İlkokulda amaçların ikişerli sınıf düzeylerinde (1-2. Sınıflar için ortak amaçlar, 3-4. Sınıflar için ortak ve 5-6. Sınıflar için ortak amaçlar) ortak olarak verildiği, ortaokul düzeyinde ise 7. sınıflar için ayrı, 8-9. sınıflar için ortak amaç ve içerik ifadelerinin verildiği görülmüştür. Aslantaş (2017)'ın Türkiye ve PISA'da başarılı olan Finlandiya, Güney Kore ve Singapur gibi ülkelerin ana dili öğretim programlarını karşılaştırmalı incelediği çalışmasında Finlandiya ana dili programında da 6-9.sınıflar için ortak amaç ve kazanımların verildiği görülmüştür. Ortaokul programı üzerinde detaylı durulan bu çalışmada, programın konuşma/dinleme, okuma, yazma ve Japon dilinin geleneksel dil kültürü ve özellikleri, Kanji yazı sistemi ile ilgili verilecek içerik üzerinde durulmuştur. Amacı, “ana dilini doğru olarak ifade etme ve anlama yetisini edinmek, iletişim becerisini yükseltmekle birlikte düşünce ve hayal gücünü artıracak dil hissini zenginleştirmek, ana dilini tanımak ve ana dile karşı saygı duygusunu edinmek” (MEXT, 2010) olan Japonca Ana Dili Öğretim Programı, ulusal müfredat standartları doğrultusunda 10 yılda bir güncellenmektedir (NCEE, t.y.; Komatsu, 2002; Cooke, 2005; MEXT, 2013). Program, öğrenme alanlarına yönelik içerik ifadeleri ve sınıf düzeylerine yönelik amaç ifadelerinin yanı sıra, öğretim planının hazırlanması ve içeriğin işlenmesi ile ilgili bilgilere de yer vermektedir. Öğretim planının hazırlanması kısmında öğrenme alanlarına yönelik öğretimin nasıl yapılması gerektiği, her bir öğrenme alanının (konuşma/dinleme, yazma gibi) Japonca ders saatine oranının ne kadar olması gerektiği ile ilgili bilgileri içermektedir. Örneğin; yazma alanına yönelik ders saatinin “Japonca ders saatine oranı, her sınıf için 2/10, 3/10 olmalıdır” (MEXT, 2010) şeklinde bir ibare yer almaktadır. Yine

yazma alanına yönelik öğrencilerin mektup gibi duygu içeren yazılar ve rapor gibi fikir yazıları yazabilecek yetkinlikte olduğunu belirten ifadeler üzerinde durulmuştur.

Tarih boyunca çoğu kez değişikliğe uğrayan ve 1998 yılında yerelleşmenin müfredat programlarına sirayet etmesi sonucu, Japonca müfredat programlarının sadece bilgiyi değil, aynı zamanda ahlak ve bedensel sağlığı da denge içinde vermeleri konusunda öğretmenlere esneklik tanıdığı görülmüştür (MOE, 1998a; MOE, 1998b; MEXT, 2008a, MEXT, 2008b). Kimi zaman programlarda belirli felsefeler (Yaşama Sevinci, karakter tamamlama, kokoro) üzerinde durulması (Nakayasu, 2016; Cihan, 2006), 1989 yılındaki güncellemeyle beraber, öğrencilerin daha bağımsız düşünceleri ve ileriye etki edecek şekilde öğrenmelerine odaklanması (MEXT, 2008a, MEXT, 2008b), 1998 müfredat programı ile birlikte öğretmenlerin öğrencilere ek içerik üretebilmesi, özellikle 2008-2009 güncellenmesinden sonra Yaşama Sevinci felsefesini gerçekleştirmek amacıyla sözlü etkinliklerin, kültürel ve geleneksel eğitimin, ahlak eğitiminin, deneysel öğrenme etkinliklerinin, mesleki eğitimin ve yabancı dil eğitimin artırılması gibi değişiklikler olduğu (MEXT, 2011) görülmüştür.

Her yıl bir önceki düzeyin bırakıldığı yerden devam edecek ve bir sonraki sınıfa hazırlığı sağlayacak şekilde dikkatle hazırlanan müfredat programları (NCEE, t.y.) Japonya’da önemli bir yere sahiptir. Çünkü geçmişten itibaren toplumsal kalkınma için eğitimi büyük bir gereklilik olarak gören Japonya, eğitimle ilgili ortaya çıkan sorunları, inisiyatif göstererek hızlı bir şekilde çözüme kavuşturmaya çalışmaktadır.

Diğer birçok ülkede olduğu gibi Japonya’nın da eğitim sisteminin etkililiğini ölçtüğü PISA sınavlarında, her zaman ortalamanın üzerinde bir başarı sergileyen ancak öz değerlendirmelerinde, PISA okuma becerileri alanındaki başarısının 2000 yılından sonra düşmeye başlamasını (2000 yılında 8., 2003 yılında 14. ve 2006 yılında 15.), bir kriz olarak ele alan Japonya (OECD, 2004; OECD, 2007) bu konuda gerekli çalışmaları yapmıştır. Eğitim Bakanlığı, Japonya’da okullarda öğretilen okuma becerileri alanı ile PISA’da ölçülen okuma becerileri alanının birbirinden farklı olduğunu; OECD, öğrencilerin anlama becerilerini, cümle kurma becerilerini, tartışma ve okuduklarına eleştirel bir açıdan yaklaşma şeklinde ölçerken, Japonya’daki okulların daha çok bilginin cümle içinden bulunmasını sağlayan beceriler üzerinde yoğunlaştığını (Nakayasu, 2016) görmüştür. Batı ülkelerinden farklı olsa da, PISA’nın Japon eğitiminin yönü üzerinde büyük bir etkisi olmuştur. MEXT, öğrencilerin gelecekteki uluslararası toplumda temel yetkinlikler gibi gerekli becerileri edinmelerini sağlamak için müfredat programları da

dahil olmak üzere çeşitli politikaları tanıtmaya çalışmıştır ve bunun sonucu olarak PISA 2012'de Japonya'nın OECD ülkeleri içinde okuma becerileri alanında birinci sıraya yükselmiş olması, bu tanıtımların okullar üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir (Nakayasu, 2016). Japonya'da eğitim alanındaki gelişmelerden geri kalmamak adına tıpkı diğer müfredat programlarında olduğu gibi Japonca Ana Dili Öğretim Programının da uluslararası sınavlardan alınan sonuçlar doğrultusunda sürekli incelendiği ve güncellenerek o günkü eğitim koşullarına ve ihtiyaçlarına göre yenilendiği görülmüştür.

5.1.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Türkçe Dersi Öğretim Programı 1-8. sınıfları kapsayan bütünlük bir program yapısına sahipken, Japonca Ana Dili Öğretim Programı, 1-6. sınıflar (ilkokul) için ayrı, 7-9. sınıflar (ortaokul) için ayrı iki program olarak uygulamaya konulmuştur. Eğitim tarihlerinde dönüm noktalarını birbirine yakın zamanlarda yaşayan Türkiye ve Japonya, eğitim ihtiyaçlarına göre belli aralıklarla müfredat programında değişikliğe gitmişlerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programının en güncel hali 2018 yılında yayımlanmıştır. Japonca Ana Dili Öğretim Programının ilkokullar kısmının en güncel hali 2018, ortaokullar kısmının ise 2019 yılında yayımlanmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; içerisinde öğretim programlarının amaçları, perspektifi, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, değerler, ölçme ve değerlendirmeye yönelik bilgiler, programın uygulanması, Türkçe Dersi Öğretim Programının özel amaçları, öğrenme-öğretme yaklaşımı, uygulamada dikkat edilecek kısımlar, programın yapısı, kazanımların yapısı, sınıf düzeylerine yönelik kazanımlar ve açıklamalar gibi bölümleri içermektedir. İlkokul ile ortaokul programları bütünlük bir halde olduğu için ilk okuma yazmaya da yer verilmiştir. Japonca Ana Dili Öğretim Programının içerisinde ise programın genel amacı, sınıf düzeylerine yönelik amaçlar, öğrenme alanlarına yönelik içerik ifadeleri ve öğretim programının hazırlanması ve içeriğin kullanımına dair bilgiler içermektedir. Japonca Ana Dili Öğretim Programının içinde yer aldığı Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesinde programın genel amaçları, genel kurallar, derslerin içinde yer aldığı eğitim konuları, ahlak, kapsamlı çalışma süresi ve özel etkinlikler gibi kısımlar yer almaktadır ancak bu kısımlar sadece ortaokul düzeyindeki Japonca eğitimi ile alakalı değil, bütün ortaokul düzeyi eğitim hayatını kapsamaktadır. Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesinden ayrı olarak düşünüldüğünde, Japonca Ana Dili Öğretim Programında, Türkçe Dersi Öğretim Programında olduğu gibi ayrıntılı bilgiler yer almamaktadır. Ölçme ve değerlendirme, öğrenme ve öğretme yaklaşımı, programın yapısı, temel beceriler, değerler gibi bilgiler Japonca Ana Dili Öğretim Programında

bulunmamaktadır. Bunun sebebi de Japon müfredat programlarının 1998 yılında merkeziyetçi anlayışı terk ederek okulların, valiliklerin ve belediyelerin eğitim konusundaki rollerini tekrar belirlemiş olmasıdır. 1998 yılında müfredatın yenilenmesiyle okulların takdirine bağlı olarak öğretmenlere ek içerik üretme fırsatı tanınmıştır (MOE, 1998a; MOE, 1998b; Nakayasu, 2016). Ancak eğitim bakanlığı tarafından müfredat programlarının sınırlarının çizildiği Japonya, yine de bu konuda İngiltere ve Amerika kadar özerk değildir (Komatsu, 2002). Herkesin eşit eğitim hakkı almaya sahip olduğu ve bu hakkın kanunlarla yasal hale getirildiği (Nakayasu, 2016) Japonya’da müfredat programları, eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için minimum düzeyde bir standardı oluşturmaktadır. Bu bağlamda Japonca Ana Dili Öğretim Programları; dil öğretiminde bir taslak olmakta ve öğretilenler; okullara, vilayetlere göre değişiklik göstermektedir. Türkiye’de ise Japonya’nın tam tersi, “sıkı bir merkezi yapının bulunması, yetki ve sorumluluğun bir merkezde toplanması sonucunu doğurmuştur” (İncekara, 2006, s.463). Eğitim sistemi ve yönetiminin de tek bir merkezde toplanmış olması, programların da merkeziyetçi bir yapıda hazırlandığını göstermektedir. Son yıllarda özellikle uluslararası mecralarda öz değerlendirme yapılmasını sağlayan sınavlarla birlikte görülmüştür ki daha esnek müfredata sahip olan ülkeler daha başarılı olmaktadır. Nitekim Sefer (2015)’in Finlandiya, Hong Kong, Kore ve Singapur ile Türkiye’nin ana dili öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmasında Finlandiya’da okulların ve belediyelerin kendi müfredatlarını yazma hakkına sahip olduğundan genel programın detaylı bir yapıda olmadığı belirtilmiştir. Aynı şekilde Hong Kong da benzer şekilde okullara kendi müfredat programlarını hazırlamaları için özerklik tanımıştır. Finlandiya ve Hong Kong, PISA’da yüksek başarılar elde etmiş iki ülkedir. Çobanoğlu ve Kasapoğlu (2010) da Finlandiya’nın PISA’daki başarısının arkasında yatan sebeplerden birinin eğitimde fırsat eşitliğini sağlamak için özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin sık sık yapılan tanıma-izleme çalışmalarıyla tespit edilerek onlara bireyselleştirilmiş bir eğitim uygulanması, dolayısıyla eğitimde merkeziyetçi anlayışın terk edilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Yine aynı çalışmada Türkiye’nin uluslararası sınavlarda başarısız olmasının da en büyük sebebi olarak eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanamıyor olması gösterilmiştir. Türkiye’deki bu merkeziyetçi eğitim anlayışı ile uluslararası sınavlarda başarıya ulaşmak çok düşük bir ihtimaldir. Çünkü Türkiye’de her öğrenci eşit öğrenme koşullarına sahip değildir. Türkiye’de bazı öğrenciler, diğerlerinden daha kaliteli eğitim alırlarken; Finlandiya, Hong Kong ve Japonya gibi ülkelere okullara program hazırlama özerkliği tanınarak öğrencilere, ihtiyaçlarına yönelik bireyselleştirilmiş eğitim imkânı tanınmaktadır. Erdem

(2007)'in ilköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ile İrlanda Ana Dili Öğretim Programını karşılaştırdığı çalışmada İrlanda'nın da öğretmen özerkliğine ve öğrencinin bireyselliğine Türkiye'den daha çok önem verdiği ortaya konulmuştur. PISA sonuçlarına bakıldığında, İrlanda'nın da Türkiye'den daha başarılı bir grafik çizdiği görülmektedir. Ballı ve İnke (2017) de yaptıkları çalışmada eğitimde fırsat eşitliğinin yaratıldığı ülkelerin PISA'da daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. İncekara (2006)'nın yapmış olduğu çalışmada da Kanada'da on eyalet ve üç bölgenin kendi öğretim programlarını oluşturmakla yükümlü olduğu belirtilmiştir. Buradan çıkarılacak en önemli sonuç, PISA'da başarı sağlayan ülkelerin merkezi bir program kullanmadıkları, programların ana hatlarıyla verilerek öğretmen ve okullara öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla özerklik tanındığıdır. Türkiye'de de fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için eğitimin merkeziyetçi yapısının terk edilmesi gerekmektedir. “Çok kültürlü bir yapıya sahip olan Türkiye'de bölgesel farklılıklardan dolayı, merkeziyetçi eğitim anlayışı istenileni vermemektedir” (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2013). Ekinci (2010) Japon eğitim sistemi ile Türk eğitim sistemini karşılaştırdığı çalışmada da yapmış olduğu gözlemler sonucunda Japon eğitim sisteminden esinlenerek Türk eğitim sisteminde yapılması gereken değişimlerden biri olarak yönetim ve yetki devrinin benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında “*Değerlerimiz*” kısmı yer alırken, Ortaokul Eğitim Rehberliği Yönergesinde de ahlak eğitimine dair bilgiler yer almaktadır. Ayrıca Japonca Ana Dili Öğretimi Programı sonunda yer alan öğretim programının kullanılmasına yönelik olan bölümünde de bazı cümlelerde ahlak eğitiminin içeriğine yönelik ifadeler bulunmaktadır. Her iki ülkenin ana dili programlarında değerler ya da ahlak eğitimine çok ayrıntılı yer verilmemiş olsa da Japon eğitim sisteminde aileye ve aile içi ilişkilere önem verilmekte; eğitimde büyüklere saygı duyma, eş ve arkadaşla olan ilişkiler, alçakgönüllü ve ölçülü olma gibi değerler sıklıkla vurgulanmaktadır (IFIC ve JICA, 2004; OECD, 2010b; OECD, 2012; MEXT, 2011). Türkçe Dersi Öğretim Programında verilen değerlere bakıldığında da saygı, sevgi, dostluk gibi değerlerin ön plana çıktığı ancak aile kavramına yer verilmediği görülmüştür. Sadece Türkçe Dersi Öğretim Programında değil, mutlu bir aile kurma, iyi arkadaşlıklar kurma, ebeveyn ve diğer aile üyeleriyle ilişkilerin önemine bu tür değerlerin yer alması gereken Türkiye'nin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında da Kanada, Estonya, Kore, Hong Kong, Güney Afrika ve Avustralya gibi ülkelere eksik kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Özkaral, 2015). Türkçe Dersi Öğretim Programının eksik kaldığı bir diğer kısım ise Japonca müfredat programlarında yer alan “*Yaşama Sevinci*”,

“kokoro” ve “kişiliği tamamlama” gibi felsefelerdir. Japonlar, okulların sadece akademik becerileri değil, aynı zamanda iyi karakter özellikleri de öğretmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Bu sebeple müfredat programında bu tür felsefelere ve ahlaki eğitime yer vermişlerdir. Zengin insanlığı ve fiziksel sağlığı; bilgi ve beceri kazandırmaktan ziyade öğrencide gönül zenginliği oluşturmayı, öğrencinin karakterini oluşturma ve geliştirmeyi amaçlayan bu felsefeler; Türkçe Dersi Öğretim Programında göz ardı edilmiştir. Daha çok akademik başarı ve becerilerin kazanılmasına odaklanılan Türkçe Dersi Öğretim Programında iletişim, eleştirel düşünme, karar verme, iş birliği, problem özne, öğrenmeyi öğrenme, medya okuryazarlığı, yaratıcılık gibi 21.yüzyıl becerileri ön plana çıkmış (Barası, 2020); kişilik gelişimine ise değerler çerçevesinde değinilmeye çalışılmıştır. Ancak eğitimle öğrencilerin ruhunu ve gönlünü doyurma, eğitimin manevi boyutu Türkçe Dersi Öğretim Programında yer almamaktadır. Eğitimde ilerlemek için sadece akademik başarının yeterli olmadığı uluslararası sınavlarla kanıtlanmıştır. Ekinci (2010) de çalışmasında yapmış olduğu gözlemler sonucunda, Japonya’daki eğitim sisteminin başarılı olmasını; nitelikli bir eğitim sistemine, sağlam bir aile yapısına, etkili değer ve ahlak eğitimine, toplumsal dayanışma ve grup anlayışına, sağlıklı ve sağlam bir iş ahlakına, toplumsal güvene, etkili zaman yönetimine sahip olmalarına bağlamıştır.

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programında her sınıf düzeyinde üç zorunlu tema (Milli Mücadele ve Atatürk, Milli Kültürümüz, Erdemler) olmak üzere toplam sekiz tema işlenmesi öngörülmüştür (MEB, 2018). Temalar ve konu önerilerine yer verilerek her temada kaç metin yer alması gerektiğine dair bilgiler verilmiştir. Japonca Ana Dili Öğretim Programının ise tematik hazırlandığına dair bir bilgi bulunmamakla birlikte, ders kitapları incelendiğinde, ders kitaplarının Türkçe ders kitapları gibi tematik olarak düzenlendiği görülmüştür.

Genel olarak incelendiğinde, her ne kadar Türkçe Dersi Öğretim Programı, Japonca Ana Dili Öğretim Programından daha detaylı, öğrencilere kazandırılması gereken değerlerden her sınıf düzeyinde becerilere yönelik ulaşacakları kazanımlara kadar aşama aşama, titizlikle hazırlanmış bir program gibi görülse de bu kadar detay ve her şeyin önceden planlanmış olması, yaratıcılığı ve özgür öğrenme ortamını köreltmekte ve Türkiye’yi uluslararası sınavlarda başarıya götürmemektedir. Ancak 2006 yılında yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programına nazaran 2018 programında hangi yöntem ve tekniklerin uygulanması gerektiğine, ders işleniş örneklerine yer verilmeyerek öğretmenlere uygulama sürecinde daha özgür ve yaratıcı bir ortam sağlandığını belirtmek gerekir. Aynı durum,

merkeziyetçi anlayışı terk etmiş olan Japonca Ana Dili Öğretim Programı için de geçerlidir. PISA başarısı dikkate alındığında, PISA’da kayda değer başarıya imza atan ülkelerin, genel bir müfredat hazırlayarak okullara ve öğretmenlere kendi programlarını hazırlama konusunda yetki verdiği, bu şekilde öğretmenlerin karar alma becerilerini, yaratıcılıklarını güçlendirdiği görülmektedir (Çobanoğlu ve Kasapoğlu, 2010; Sefer, 2015).

5.1.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Türkçe Dersi Öğretim Programı amaç ve kazanımlardan oluşurken; Japonca Ana Dili Öğretim Programı amaç ve içerik ifadelerinden oluşmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkçe dersinin özel amaçları ve her bir dil becerisine yönelik sınıf seviyelerine aşamalı bir şekilde dağıtılmış kazanımlara yer verilmiştir. Japonca Ana Dili Öğretim Programı ise bir tane genel amaç; her sınıf seviyesine yönelik her bir öğrenme alanına ait amaç ve içerik ifadelerinden oluşmaktadır (MEXT, 2008c). Cooke (2005), Amerika ve Japonya’nın eğitim sistemlerini karşılaştırdığı çalışmasında da Japonya’nın ulusal müfredat programının Japon okullarında öğretilecek dersleri, amaçları ve her sınıf seviyesi için öğrenme içeriklerini içeren temel ana hatlardan oluştuğunu belirtmiştir. Benzer bir çalışma yapan Wieczorek (2008) de Japonya’nın Amerika’dan daha dar bir müfredat odağının olduğunu ve bunun da öğrenciler için daha derin bir anlayış geliştirdiğini ifade etmiştir. Her beceriye ait kazanımlar becerilerin başlıkları altında verilirken, Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi alanı için ayrı bir başlık oluşturulmamış, dil bilgisinin sezdirilerek verilmesi için dil bilgisi kazanımları okuma ve yazma becerileri altında verilmiştir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise dil bilgisine yönelik kazanımlar, *Japon Dilinin Geleneksel Dil Kültürü ve Özellikleri* başlığı altında verilmiştir. Hem Türkçe Dersi Öğretim Programı hem de Japonca Ana Dili Öğretim Programı, temelde ana dilini doğru, etkili kullanma, iletişim becerisini artırma, kendisini ifade etme yetisini geliştirme ve ana diline saygı duyma gibi amaçlara sahiptir.

Türkçe Dersi Öğretim Programında, dil becerilerinin geliştirilmesi; Türkçenin kurallarına uygun, bilinçli, doğru ve etkili kullanılması; okuduklarından ve dinlediklerinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları ve duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri; okuma-yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmaları, duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak anlatabilmeleri; bilgiyi araştırma, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi; basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretmeleri; okuduklarını eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme ve sorgulamaları; milli, manevi,

ahlaki ve kültürel değerlere önem vermeleri, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin sağlanması gibi on farklı amaç yer almaktadır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise her sınıf seviyesi altında öğrenme alanlarına yönelik üçer tane amaca yer verilmekle birlikte programın girişinde “Ana dili doğru olarak ifade etme ve anlama yetisini edinmek, iletişim becerisini yükseltmek ile birlikte düşünce ve hayal gücünü artıracak dil hissini zenginleştirmek, ana dilini tanıma ve ana dile karşı saygı duygusunu edinmek” (MEXT, 2010) şeklinde bir genel amaca ayrıca yer verilmiştir. Japonca ana dili öğretim programında 7. sınıf seviyesinde konuşma/dinleme alanına yönelik kendi düşüncelerine önem vererek amaç ve ortama uygun olarak konuşup dinleme becerisini artırma, konuşulan sözcüklere verilen önemi yükseltecek tutumlar edinme; yazma alanına yönelik ihtiyaç duyulan gereçleri temel alarak kendi düşüncelerini özetleme, doğru olarak yazma yetisini artırırken yazılı ifadeyi geliştirme tutumları edinme ve okuma alanına yönelik çeşitli türlerdeki okumaları doğru olarak kavrama becerisini artırma, bilinen okuma parçaları hakkındaki bakış açısını ve düşünce tarzını geliştirme amaç ifadelerine yer verilmiştir. 8. ve 9. sınıf seviyeleri altında konuşma/dinleme alanına yönelik kendi görüş ya da fikirlerini derinleştirip, amacına ve yerine uygun konuşup dinleme becerisini edinmekle beraber, söz varlığını artırma davranışını geliştirme; yazma alanına yönelik çeşitli görüşleri temel alıp kendi fikirlerini derinleştirme ve kompozisyon yazarak hayatını zenginleştirici tavır geliştirme; okuma alanına yönelik amaca uygun makaleler okuyup bilgi toplama, geniş bir bakış açısından bakarak okuma-yazmayı yaşamına faydalı olacak bir gelişim unsuru olarak düşünme gibi amaç ifadeleri ortaya konulmuştur.

Programlar kazanım ve içerik ifadeleri açısından karşılaştırıldığında, Türkçe Öğretim Programındaki kazanım ifadelerinin net olarak sadece bir beceriyi geliştirmeye yönelik olduğu ancak Japonca Öğretim Programındaki içerik ifadelerinin daha karmaşık ve birden fazla beceriye yönelik daha genel ve derin ifadeler olduğu, Türkçe Dersi Öğretim Programının her beceride Japonca Ana Dili Öğretim Programından sayıca üstün olduğu tespit edilmiştir. Japonca Ana Dili Öğretim Programından daha detaylı bir şekilde işlenmiş olan Türkçe Dersi Öğretim Programının bazı kazanımlar açısından Japonca içerik ifadelerinden daha genel kaldığı görülmüştür. Örneğin; Japonca Ana Dili Öğretim Programının ilkökul kısmında 1. ve 2. sınıflara yönelik yazma becerisi/alanı içerik ifadelerinde basit mektuplar yazma, basit cümleler kurma gibi yazma eyleminin derecesini belirleyen daha detaylı ifadeler yer alırken, Türkçe Dersi Öğretim Programının 1. ve 2.

sınıf düzeyinde tıpkı diğer sınıf seviyelerinde olduğu gibi “*Şiir yazar*”, “*Kısa metinler yazar*” gibi öğrenciden tam olarak beklenenlerin yansıtılmadığı ifadeler yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında ortaokul düzeyinde dinleme becerisine yönelik 52 kazanım, konuşma becerisine yönelik 28 kazanım yer alırken, Japonca Ana Dili Öğretim Programında ortaokul düzeyinde konuşma/dinleme alanına yönelik toplam 12 içerik ifadesi yer almaktadır. Aynı şekilde okuma becerisi/alanına yönelik Türkçe Dersi Öğretim Programında 142 okuma kazanımına yer verilirken, Japonca Ana Dili Öğretim Programında 16 içerik ifadesine yer verilmiştir. Yazma becerisi/alanına yönelik Türkçe Dersi Öğretim Programında 67 kazanım, Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise 17 içerik ifadesi verilmiştir. Görüldüğü gibi her beceride Türkçe Dersi Öğretim Programında, Japonca Ana Dili Öğretim Programından daha fazla kazanım ortaya konulmuştur. Bu durum, Türkçe Dersi Öğretim Programında kazanımların her sınıfta detaylı bir şekilde ele alınmış olması ve Japonya’nın yerelleştirilmiş eğitim politikası sebebiyle müfredat programının minimum düzeyde hazırlanmış, detaylandırılmamış bir taslak niteliğinde olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi alanı kazanımlarının da okuma ve yazma becerisi altında verilmesi kazanım sayısının fazla olma sebeplerindendir. Kazanım sayısının çok ve kazanımların detaylı bir şekilde verilmesinin uluslararası sınavlarda başarı kazandırmadığı görülmüştür. Niceliğin önemli olmadığı, nitelikli bir programın başarıyı getirdiği, yapılan diğer çalışmalar gibi bu çalışmada da ortaya konmuştur. Sefer (2015), yapmış olduğu çalışmada Türkçe Dersi Öğretim Programında bütün becerilere ait kazanımların, Finlandiya, Hong Kong, Kore ve Singapur’un programlarında verilenden fazla ancak PISA’da Türkiye’nin başarı sıralamasının bu ülkelerden geri olduğunu belirtmiştir. Bu ülkelerin programlarında kazanım ve etkinliklerin çok fazla olmadığı ancak nitelik açısından üstün olduğu görülmüştür (Sefer, 2015). İşeri (2019), PISA okuma becerileri sonuçlarını analiz ederek dokuzuncu sınıf Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programındaki kazanımların PISA yeterlik düzeylerine göre temel ve alt düzey yeterliklere hitap ettiği sonucuna ulaşmıştır. Batur ve Ulutaş (2013)’ in PISA ile Türkçe Dersi Öğretim Programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerini inceledikleri çalışmada, 2006 Türkçe Öğretim Programı 6-8. sınıf okuma becerisi kazanımlarının alt düzey kazanımlar olduğu, bu kazanımların daha çok ilkokul seviyesine hitap ettiği ve temel okuryazarlık düzeyinde kaldığı, bu kazanımların, PISA’nın 1. ve 2. düzeyine denk gelen bir bilişsel düzeye sahip olduğu ortaya konmuştur. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı daha çok alt düzey becerilere hitap ederken, yenilenen programlarda da durum çok büyük bir değişiklik

göstermemiştir. Aslan ve Atik (2018), 2015 ve 2017 programlarının kazanımlarını yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelemişler ve çalışmada 2015 programının daha çok uygulama, anlama ve çözümleme düzeylerine; 2017 programı kazanımlarının ise hatırlama, anlama, uygulama gibi alt düzey becerilere hitap ettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bütün bu çalışmalar da sayıların bir anlam ifade etmediğini, içeriğin daha önemli olduğunu göstermektedir.

5.1.1.4. Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar

Türkçe Dersi Öğretim Programı, anlama ve anlatma becerileri çerçevesinde oluşturulmuştur. Bütün kazanımlar; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri altında sınıf seviyesine göre aşamalı bir şekilde verilmiştir. Japonca Ana Dili Öğretim Programı ise konuşma/dinleme, okuma, yazma, dil bilgisi ve yazı öğrenme alanları çerçevesinde verilmiştir. Programda bu çerçevede verilen öğrenme alanlarının, ders kitapları incelendiğinde daha detaylı verildiği görülmüştür. Örneğin; programda *Japon Dilinin Geleneksel Dil Kültürü ve Özellikleri* başlığı altında sadece dil bilgisi olarak verilen kısım, ders kitaplarında daha detaylandırılarak *Dil Bilgisi Öğrenme* ve *Dil Bilgisi Düşünme* şeklinde iki ayrı başlık altında verilmiştir. *Dil Bilgisi Öğrenme* ve *Dil Bilgisi Düşünme* alanlarında ise etkinliklerden çok dil bilgisi kurallarının açıklamalarına, farklı durumlar ve karşılıklı konuşmalara yer verilerek kuralların doğru ve yanlış kullanımına dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Dil bilgisinde daha çok kuralların getirdiği anlamsal farklılıklar vurgulanmıştır. Ayrıca yine programda verilmeyip ders kitaplarında yer alan *Keşfederek Okuma* bölümlerinde farklı okuma yöntem ve teknikleri kullanılarak derinlemesine okumalar yapılması amaçlanmış ve daha sonra konuşma/dinleme ve yazma alanlarıyla desteklenerek metnin derinlemesine öğrenilmesi, bölüm sonlarında verilen okuduğunu anlamaya yönelik birtakım sorularla öğrencinin yeni bir şeyler keşfetmesi ve keşfettiklerini arkadaşlarıyla paylaşması amaçlanmıştır. Bu bölüm, her temada yer alan bir bölüm değildir; her kitapta iki kere verilen, tema sonlarında yer alan bir bölümdür. Japonca ders kitaplarında konuşma/dinleme, okuma, yazma, keşfederek okuma, dil bilgisi düşünme ve dil bilgisi öğrenme etrafında şekillenen etkinlikler; Türkçe ders kitaplarında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri etrafında şekillenmiştir. Burada dikkat çeken bir başka nokta ise Japonca Ana Dili Öğretim Programında konuşma/dinleme olarak birlikte ele alınan ve genel olarak etkinliklerde konuşma ağırlıklı ele alınan bu alanın, Türkçe Dersi Öğretim Programında dinleme/izleme ve konuşma becerileri olarak iki ayrı şekilde ele alınmış olmasıdır. Dinleme ve konuşmanın Japonca Ana Dili Öğretim

Programındaki gibi beraber ele alındığı ve bu becerilerin *sözlü iletişim* başlığı altında verildiği 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, uzun süre geçerli olmayıp 2017 yılında yerini, güncellenmiş yeni programa bırakmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programında ve Türkçe ders kitaplarında Japonca ders kitaplarında ele alınmayan izleme becerisi üzerinde de durulmuştur. Her alandan uyarıcıya maruz kaldığımız; medya okuryazarlığı, ekran okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı gibi becerilerin sıklıkla vurgulandığı ve ihtiyaç duyulduğu günümüz koşullarında, izleme becerisinin göz ardı edilmesi; programın, öğretimin güncel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalmasına sebep olacaktır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarında da Japonca ders kitaplarında verilen dil bilgisi öğrenme, dil bilgisi düşünme ve keşfederek okuma alanları yer almamaktadır. Gerek Türkçe öğretim programında gerekse de Türkçe ders kitaplarında üzerinde en fazla durulan alan olan okumanın PISA’da beklenileni karşılamadığı görülmüştür. Türkiye’de derslerde en fazla mesainin okuma becerisinde yapıldığı ancak yine de PISA okuma becerileri alanında harcanılan mesainin karşılığının alınmadığı görülmektedir. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise hem okuma alanına yönelik kazanımların hem de Japonca ders kitaplarındaki okuma etkinliklerinin Türkçe ders kitapları ile karşılaştırıldığında dörtte biri gibi bir orana sahip olduğu dikkat çekmektedir. Ancak yine de Japonya’nın, PISA okuma becerilerinde, her ne kadar kendilerini başarılı olarak görmeseler de Türkiye’den daha başarılı bir grafik çizdiği ortadadır. Türkiye, PISA örneklem grubundaki ülkeler arasında en yüksek ders saatine sahip ülke olmasına rağmen, PISA’da ortalamanın altında bir başarıya sahip olmuştur. Burada yine harcanan ders saatinin ya da yapılan etkinlik sayısının önemli olmadığı, önemli olanın birbirini tekrar eden içeriklerden çok öğrenciyi farklı etkinliklerle ve metinlerle karşılaştırarak farklı düşünme becerileri geliştirmelerini sağlamak olduğu görülmektedir. Hammond ve McCloskey (2008)’in çalışmasında da PISA’da yüksek başarıya sahip olan ülkelerin (Finlandiya, Kanada, Yeni Zelanda, Hong Kong, Kore ve Japonya) her yıl daha az konuları daha derinlemesine öğrettikleri, birbirini tekrar eden içeriklerden çok muhakeme becerilerinin geliştirilmesine ve bilginin kullanılmasına odaklanmış oldukları, bu ülkelerin problem çözme becerilerinde de diğer ülkelere nazaran daha başarılı oldukları belirtilmiştir. Başka bir çalışmada da ülkelerdeki yıllık ders saatleri incelenmiş ve PISA’da en başarılı olan ülkelerin yıllık ders saatlerinin OECD ortalaması altında olduğu, önemli olanın nicelik değil, nitelik olduğu ortaya konmuştur (Aydın, Seviltopu ve Kaya, 2018). Program gereği, dil bilgisi öğretiminin sadece sezdirilerek yapıldığı ve okuma-yazma becerileri altında verildiği dil bilgisi alanı, Japonca ders kitaplarında iki farklı alan olarak

ele alınmış ve dil bilgisi kurallarının doğru ve yanlış kullanımına odaklanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte dil bilgisi, çoğu eğitim sisteminde, daha çok dil yapısı ve işlevi arasındaki ilişkinin vurgulandığı ve dil yapılarının bağlam içerisinde ve örnek metinler aracılığıyla öğretildiği bir alan olarak karşımıza çıkmıştır. Nitekim PISA’da dereceye giren birçok ülkede de Japonya’nın aksine dil bilgisi bağımsız bir alan olarak ele alınmamıştır (Sefer, 2015). Türkçe Dersi Öğretim Programında da dil bilgisi okuma ve yazma becerileri altında sezdirilmesi gereken bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak dil bilgisine yönelik kazanımlar incelendiğinde, metin bağlamında ele alınanlar olduğu gibi (*Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar/Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar*) doğrudan dil bilgisi öğretimine yönelik kazanımların (*Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur/ Metindeki anlatım bozukluklarını bulur*) da olduğu dikkat çekmiştir. Aslantaş (2017), çalışmasında dil bilgisinde ezberin önüne geçebilmek adına dil bilgisi yapılarının bağlamdan hareketle verildiğini ve programda da bağlamdan hareketle dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesinin amaçlandığını belirtmiştir. Bunların dışında bağlam içinde verilmesi gereken bazı kazanımların (*Sayıları doğru yazar/Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır*) ise etkinliklerde ele alınmış şeklinin doğrudan dil bilgisi öğretimine yönelik olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi alanı bağımsız bir alan olarak ele alınmamış olmasına rağmen, bazı etkinliklerde doğrudan dil bilgisi öğretildiği; dil bilgisi alanının iki farklı şekilde bağımsız ele alındığı Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise dil bilgisi öğretiminin doğru ve yanlış kullanımları tespit etmek adına örnekler üzerinden ve bağlam içinden kuralları vermeye yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bu alanlar dışında Japonca Ana Dili Öğretim Programında *Dil İle İlgili Maddeler* başlığı altında Kanji yazı sistemi ile ilgili öğretimin nasıl yapılması gerektiğine değinilmiştir. Japonca ders kitaplarında Kanji yazı sistemine yönelik bölümler, her sınıf düzeyinde farklı isimlendirilerek Kanjilere detaylı bakış/karakterlere detaylı bakış/kelimelere detaylı bakış şeklinde yansımıştır.

5.1.1.5. Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar

Türkçe Dersi Öğretim Programında ölçme ve değerlendirme için ayrı bir başlık açılarak ölçme değerlendirmenin nasıl olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Özellikle 1.-3.sınıflarda ölçme ve değerlendirmenin süreç ve performans temelli olması ve yargıda bulunma amaçlı değil, tanı amaçlı kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Performansları konusunda öğrencilere geri bildirimler vermeyi, eksiklerin rencide edici bir şekilde değil, yapıcı bir şekilde öğrencilere iletilmesi gerektiği belirtilmiştir. 4-8.sınıflarda süreç odaklı

ölçme ve değerlendirmenin yanında sonuç odaklı ölçme ve değerlendirmenin de benimsenmesi gerektiği, yazılı sınavlar yapılandırılırken öğrencinin üst düzey becerilerini geliştirmeye yönelik olmaları, hazırlanan maddelerin yazılı metin, görseller, grafiklerden oluşturulması gerektiği üzerinde durulmuştur (MEB, 2018). Bu tür maddelerle öğrenciler, PISA gibi uluslararası sınavlara hazırlıklı hale geleceklerdir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında daha detaylı bir şekilde ele alınan, ölçme değerlendirme türlerine, becerilere yönelik değerlendirme ölçeklerine yer veren (MEB, 2006) ölçme ve değerlendirme kısmı, 2018 programında, ölçme değerlendirmeye yönelik yapılması gerekenler verilerek daha genel bir şekilde ele alınmıştır. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ise ölçme değerlendirmeye yönelik herhangi bir ifade yer almamaktadır. Japonya gibi merkezîyetçi eğitim anlayışını terk etmiş olan Finlandiya'nın ana dili öğretim programında da ölçme değerlendirme yöntem ve stratejilerinden bahsedilmemiş ve bu seçimler, öğretmenin kararına bırakılmıştır (Aslantaş, 2017). Japonca Ana Dili Öğretim Programında ölçme-değerlendirmeye yönelik bilgi verilmeyişinin sebebinin, programın ana hatlarıyla oluşturulmuş ve okullara göre değişiklik gösteren bir yapıya sahip olmasından kaynaklı olduğunu söylemek mümkündür. Japonca Ana Dili Öğretim Programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik herhangi bir bilgi verilmemesine rağmen, ders kitaplarında 7. ve 8. sınıflarda her tema, 9. sınıfta ise her metin sonrasında verilen öğrenme çıktıları ile öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına imkân tanınmıştır.

Türkiye'de öğrencilerin çoktan seçmeli ölçme türüne alışkın olmaları da başarı yüzdesini azaltmaktadır. Hem okullarda uygulanan sınavlarda hem de ülke çapında uygulanan ulusal sınavlarda çoktan seçmeli sınavların daha fazla tercih edilmesi, öğrencinin muhakeme yapabilme becerisinin gelişimini engellemektedir. Demiral ve Menşan (2017), sekizinci sınıf Türkçe dersini PISA okuma becerilerine göre değerlendirerek Türkçe öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruları ve TEOG'da yer alan Türkçe sorularını incelemişlerdir. Öğretmenlerin hazırladıkları sınav sorularında 56 sorudan 43'ünün sadece bilgiyi ölçmeye yönelik olduğu, dolayısıyla alt düzey becerilere hitap ettiği; TEOG sınavında yer alan sorularının 22'sinin temel düzeye, 16'sının orta düzeye ve 2'sinin ise üst düzeye hitap ettiği belirtilmiştir. Böyle bir ölçme sistemi sonucunda da PISA okuma becerileri alanında Türkiye'nin 5.ve 6.düzeyde yer alan öğrenci sayısı % 3'ü geçmemektedir (Öztürk, 2019). Nitekim Demir (2010)'in çalışmasında da okuma becerileri alt alanlarında Türkiye'de öğrencilerin başarı yüzdesinin en yüksek olduğu soru tipinin çoktan seçmeli sorular olduğu, öğrencilerin yapılandırılmış soru tiplerinde (çoktan seçmeli), yanıtları kendilerinin

oluşturulması beklenen diğer soru tiplerinden (kısa cevaplı, açık uçlu) daha başarılı oldukları ortaya konulmuştur. Ders kitaplarında yer alan sorular da sınavlarda uygulananlardan çok farklı değildir. Bozkurt, Uzun ve Lee (2015)'nin Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu soruları ile 2009 PISA sonuçlarını karşılaştırdıkları çalışmada bilgiye ulaşma-hatırlama düzeyini temsil eden soruların oranının Korece ders kitabı örnekleminde % 36, Türkçe ders kitabı örnekleminde % 50; bilgileri bir araya getirme- yorumlama sorularının oranının Korece ders kitaplarında % 47, Türkçe ders kitaplarında % 27; yansıtma- değerlendirme sorularının Korece ders kitaplarında % 17, Türkçe ders kitaplarında ise % 23 olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarında ve sınavlarda ağırlıklı olarak temel düzey sorularla karşılaşılması, PISA'da ise % 50 üst düzey soruların yer alması sebebiyle, Türkiye'nin ortalamanın altında bir başarı gösterdiğini söylemek mümkündür.

5.1.1.6. Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar

Türkçe ve Japonca ders kitaplarında yer alan ana diline yönelik etkinliklerin karşılaştırıldığı bu çalışmaya, ortaokul düzeyindeki (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Türkçe ders kitapları ve ortaokul düzeyindeki (7, 8 ve 9. Sınıflar) Japonca ders kitapları dâhil edilmiştir. Türkçe ders kitabında etkinlikler; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri kapsamında verilirken; Japonca ders kitaplarındaki etkinlikler; konuşma/dinleme, okuma, yazma, dil bilgisi öğrenme, dil bilgisi düşünme, Kanjilere detaylı bakış/kelimelere detaylı bakış/karakterlere detaylı bakış, keşfederek okuma öğrenme alanları üzerinden verilmiştir. Türkçe ders kitaplarında söz varlığına yönelik *Kelime Defterim*, *Tema Sözlüğü* gibi bölümler yer alırken, Japonca ders kitaplarında her metin sonunda *Yeni Öğrenilen Kanjiler* bölümleri verilmiştir. Becerilere/öğrenme alanlarına yönelik etkinlikler karşılaştırıldığında, Türkçe ders kitaplarında verilen dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ait etkinliklerin, Japonca ders kitaplarında yer alan konuşma/dinleme, okuma, yazma öğrenme alanlarında yer alan etkinliklerden sayıca çok daha fazla olduğu, Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme etkinliklerinin ağırlıklı olarak dinleme/izleme metinleri altında verildiği, Japonca ders kitaplarında ise dinleme etkinliklerinin konuşma becerisi ile birlikte ele alındığı ve konuşma ağırlıklı bir şekilde verildiği dikkat çekmiştir. Etkinliklerin uygulanması sıklığında, Türkçe ders kitaplarında her temada bir dinleme/izleme metni yer aldığı için, bu metinler altında dinleme/izleme becerisine yönelik etkinliklere her temada yer verildiği, Japonca ders kitaplarında ise dinleme metinleri olmadığı, her temada konuşma/dinleme

etkinliğinin yer almadığı, bu beceriye yönelik etkinliklerin olduğu temalarda ise ağırlığın konuşma becerisine verildiği görülmüştür. Türkçe ders kitaplarındaki dinleme/izleme ve konuşma etkinliklerinin metinden bağımsız bir şekilde ele alınmadığı, Japonca ders kitaplarındaki konuşma/dinleme alanına yönelik etkinliklerin ise metinler bittikten sonra tema sonunda verilen ve metinlerden bağımsız bir şekilde ele alınan etkinlikler olduğu, nicelik bakımından karşılaştırıldığında Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin Japonca ders kitaplarındaki etkinliklerden fazla olduğu tespit edilmiştir. Türkçe ders kitaplarındaki her dinleme/izleme metninde verilen dinleme etkinliklerinin benzer nitelikte ve doğrudan dinlediğini/izlediğini anlamaya yönelik olduğu, Japonca ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin ise konuşma ile iç içe olduğu ve konuşmadan ayrılmadığı, dinleme/konuşma etkinliklerinde öğrencilerden doğrudan bilgi ya da bir ürün istenmesinden önce adım adım yapılması gerekenler üzerinde durularak, örnekler verilerek öğrenciden daha sonra ürünü ortaya koymasının istendiği dikkat çekmiştir. Türkçe ders kitaplarında konuşma becerisine yönelik etkinlikler özellikle belli kazanımlar (Hazırlıksız konuşma yapar. /Hazırlıklı konuşma yapar) altında toplanırken ve birbirini tekrar eden etkinliklere yer verilirken; Japonca ders kitaplarında her sınıf düzeyinde farklı konuşma etkinliklerine (röportaj, münazara, panel) yer verilerek öğrencilerin farklı türleri tanımasını sağlamıştır. Türkçe ders kitaplarında etkinliklerin birbirini tekrar etmesiyle öğrenciler, farklı türlere yönelik uygulamaları gerçekleştirememektedirler. Okur, Süğümlü ve Göçen (2013) ‘in çalışmasında da Türkçe dersi öğretim programları, Avustralya ana dili öğretim programı ile ikna edici konuşma bağlamında karşılaştırıldığında, Avustralya programında her sınıf düzeyinde yer alan bu tür, Türkçe programlarında sadece ilköğretim kısmında bir konuşma yöntemi olarak yer almıştır.

Etkinliklere yönelik soru madde köklerine bakıldığında, Türkçe ders kitaplarında etkinliklerde daha çok “*Metinden hareketle soruları cevaplayınız.*”, “*Metni özetleyiniz.*” gibi ifadeler kullanılırken, Japonca ders kitaplarında ise “*Anlaşılır bir sunum hazırlayalım.*”, “*Konuşma notları oluşturalım.*” gibi ifadeler kullanıldığı dikkat çekmiştir. Bu ifade tarzı, Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin daha çok bireysel etkinlikler olduğunu, Japonca ders kitaplarındaki etkinliklerin ise birlikte yaparak öğrenmeye (tokkatsu) yönelik olduğunu göstermektedir.

Türkçe ders kitaplarında en fazla etkinliğin okuma becerisi altında verildiği ve bu etkinliklerin metinle ilişkili etkinlikler olduğu, Japonca ders kitaplarında da okuma becerisine yönelik etkinlik sayısının fazla olduğu ancak sayıca Türkçe ders kitaplarında

verilenlerden az olduğu ve metinlerden hemen sonra, metni anlamaya yönelik etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Japonca ders kitaplarındaki etkinliklerin okuduğunu anlamaya yönelik etkinlikler olduğu, Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma becerisi etkinliklerinin ise grafik okuma, metinde geçen söz sanatlarını, düşünceyi geliştirme yollarını, metnin türünü bulma, metinler arası karşılaştırmalar yapma gibi çok çeşitli olduğu görülmüştür. Ancak yine de Türkiye'nin ana dili programı ve ders kitabındaki etkinlikleri, teorik açıdan Japonya'nın ana dili programı ve ders kitaplarındaki etkinliklerinden üstün olmasına rağmen, okuma becerileri alanında Türkiye, her zaman Japonya'nın gerisinde kalmıştır. Coşkun (2013)'un çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin üst düzey becerileri içeren okuma becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu saptanmıştır. Her iki ülkenin ders kitaplarında okuma becerisi altında metinlerin nasıl okunması gerektiğine yönelik ifadeler de yer almaktadır. Japonca ders kitaplarında yer alan metinlere bakıldığında, PISA'da verilen türden grafik, şekil, diyagram okumayı gerektiren metinlerin ve etkinliklerin çok fazla olmadığı, Türkçe ders kitaplarında ise özellikle son yıllarda basılan kitaplarda grafik, harita ve şekilleri anlamaya yönelik metin ve etkinliklere yer verildiği, hatta Türkçe öğretim programında dahi *“Görsellerle ilgili soruları cevaplar.”*, *“Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar”* gibi kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Ders kitaplarındaki etkinliklerin harita, görsel, grafik, tablo içermesi bakımından Türkçe ders kitapları daha donanımlıyken, Japonca ders kitapları bu konuda yetersiz bulunmuştur. Ayrıca 2005 yılında hazırlanan Türkçe ders kitaplarından farklı olarak 2018 yılında hazırlanan Türkçe ders kitaplarında e-posta yazma gibi günümüz teknolojisini ders ortamına aktaran etkinlikler ve çizgi roman, haber metni, reklam metni gibi çeşitli türler yer alırken (Pastutmaz, 2019), Japonca ders kitaplarında bu tür etkinliklerin olmadığı da tespit edilmiştir. Bu tür etkinliklerin eksikliği Japonya'nın eğitim bakanlığı tarafından da fark edilmiş ve PISA'da başarının azalması, bu etkinliklerin azlığına bağlanmıştır (Nakayasu, 2016).

Yazma becerisi/öğrenme alanında da Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sayıca Japonca ders kitaplarından fazla olduğu ancak Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin neredeyse yarısının dil bilgisi alanına yönelik etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Üst düzey becerilerin geliştirilmesinin önem kazandığı Türkçe dersinde yazma becerisine yönelik etkinliklerin çoğunun üst düzey becerilerden çok alt düzey becerilere yönelik olduğu görülmüştür. Yıldırım (2020)'in 8.sınıf ders kitabındaki yazma etkinliklerini Bloom taksonomisine göre incelediği çalışmasında da etkinliklerin % 61'inin

bilişsel basamaklara göre alt düzeyde yer aldığı ancak alt düzeyde yer alan etkinliklerin çoğunun dil bilgisi alanına yönelik etkinlikler olduğu ortaya konulmuştur. Yazma becerisinde de diğer becerilerde olduğu gibi Türkçe ders kitaplarında birçok etkinlik (hikaye edici metin yazma, bilgilendirici metin yazma) birbirini tekrar ederken, Japonca ders kitaplarında yazma becerisine yönelik etkinliklerin az olmasına rağmen her defasında farklı etkinliklere (eleştiri yazısı yazma, haber metni yazma, şiir yazma) yer verildiği, Türkçe ders kitaplarında her ne kadar kazanımlar detaylı bir şekilde ele alınmış olsa da etkinliklerin daha genel, Japonca ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin ise genellikle doğrudan bir türün öğrenimine yönelik olduğu, konuşma/dinleme etkinliklerindeki gibi adım adım yapılması gerekenlerin ve örneklerin verilip daha sonra öğrencilerden bir ürünü ortaya koymalarının istendiği etkinlikler olduğu tespit edilmiştir. Her iki ülkenin ders kitaplarında yazma becerisine yönelik ortak nokta, her iki ülkede de eleştirel yazma ya da eleştiri yazısı yazma etkinliklerine ortaokulun son sınıf düzeyinde verilmiş olmasıdır. Türkçe ders kitaplarında etkinliklerin Japonca ders kitaplarındaki etkinliklerden sayıca daha fazla olduğu ancak Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin sıklıkla birbirini tekrar ettiği görülmüştür. Sayıca fazla ve PISA standartlarında etkinliklere sahip olmasına, Türkçe ders kitaplarının PISA'ya benzer metinleri bünyesinde barındırmasına rağmen Türkiye, her PISA'da Japonya'nın gerisinde kalmıştır. Sefer (2015)'in yapmış olduğu çalışmada da PISA'da dereceye giren ülkelerde de kazanım ve etkinliklerin çok fazla olmadığı ancak nitelik açısından üstün olduğu görülmüştür.

Japonca ders kitaplarında etkinlikler ile ilgili dikkat çekici bir diğer nokta ise etkinliklerde sürekli geri dönüşler yapılarak geçmişte ele alınmış olan metinler ve etkinliklerle ilişki kurulmuş olmasıdır. Bu metinler ve etkinlikler arası ilişkinin kitaplar arasında da sağlandığı görülmüştür. Öyle ki 9.sınıf kitabında yer alan bir etkinlikte 7.sınıf kitabındaki metne dair göndermeler bulunmaktadır. Japonca ders kitaplarında benimsenen bu metinler ve etkinlikler arası ilişki anlayışı ve etkinliklerin birbirini tekrar etmekten ziyade birbirini tamamlayıcı nitelikte olması, Japonca ders kitaplarında bütüncül bir anlayışın hâkim olduğunu göstermektedir.

Teorik olarak bakıldığında, hem program hem de ders kitapları daha detaylı ve titiz bir çalışmanın ürünü olarak görünen Türkiye, PISA okuma becerileri alanında, kazanım ve etkinlik açısından sayıca üstünlük sağladığı Japonya'nın çok gerisinde kalmıştır. Bu alanda yapılmış olan birçok çalışma niceliğin önemli olmadığını, önemli olanın nitelik olduğunu göstermiştir. PISA'da başarıya ulaşmış ya da OECD ortalamasının altında kalmış olan

Ülkelerin başarıya ulaşma ya da başarısız olma sebepleri arasında sadece müfredat programları ve ders kitapları yoktur. Eğitimde fırsat eşitliğinin tanınmaması, bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, ğretmen yetiştirme politikaları, ekonomik kaygılar, ekonomik destek gibi faktörler de uluslararası sınavlarda başarıyı etkilemektedir.

Öğretmen yetiştirme politikalarına bakıldığında, Türkiye’de ğretmen yetiştiren kurumlar (eğitim fakülteleri) ve ğretmen yetiştirmeyi amaçlayan programların (pedagojik formasyon) varlığından söz etmek mümkündür. Türkiye’de 4 yıllık eğitim fakülteleri mezunları ve pedagojik formasyon almış olan niversite mezunları Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS)’na girme hakkı kazanmış olmakta; sınavda ve mülakatta başarılı olan ğretmen adayları mesleēe başlamaktadırlar. Japonya’da da ğretmen olabilmek için ya ğretmen yetiştiren üniversitelere ya da genel üniversitelere gidilmektedir. Öğretmenlik için üç farklı sertifika bulunmaktadır. Genel sertifikalar; ğretmen yetiştiren üniversitelerden mezun olan öğrencilerin aldığı sertifikalardır. Özel sertifikalar; ğretmen yetiştiren niversiteye gitmeyen ancak kişilik, akademik yeterlilik ve uygulama becerilerine yönelik eğitim personeli sınavında başarılı olanların aldığı sertifikalardır. Geçici sertifikalar ise yardımcı ğretmen sertifikasıdır (Kahyağlu, 2015). Öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye ve Japonya arasında benzerlikler olduğunu söylemek mümkündür. Ancak ğretmenlik sertifikası alan ğretmen adayları ile ğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan ğretmen adayları arasında farklar olduğu çeşitli çalışmalarla kanıtlanmıştır. zdemir, Tulumcu ve Tulumcu (2019)’nun eğitim fakültesinde öğrenim gören Türkçe ğretmen adayları ve pedagojik formasyon alan Türk Dili ve Edebiyatı ğretmen adaylarının mesleēe yönelik algılarını ortaya koydukları çalışmada, eğitim fakültesinde yetişen ğretmen adayı ile pedagojik formasyon ile yetişen ğretmen adayları arasında mesleēe bakış açısı yönünden farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen yetiştirmeye verilen önem, ülkenin eğitim profiline de etki edecektir. Durman (2017), PISA’da başarılı olan ülkelerin öğretmenlerin kalitesini artırmaya, ğretmen adaylarının seçimine ve ğretmen eğitimine önem verdiklerine, yenilikçi düşünceler için öğretmenlere özerklik tanıdıklarına, öğretmenler arasında işbirlikçi ve paylaşımcı çalışma ortamları sağladıklarına değinmiştir. Her yıl üniversiteyi kazanan ve üniversiteden mezun olan ğrenci profilinde ciddi düşüşler görülmektedir. Aynı şekilde üniversitelerden mezun olan nitelikli ğretmen adayı sayısı da her geçen gün azalmaktadır. Ballı ve İnce (2017) eğitim fakültelerinden mezun olup 2016 yılında KPSS’ye giren öğrencilerin alan sınavındaki 50 soruya verdikleri cevaplardan ortalama net sayısına ulaşarak ğretmen adaylarının

çoğunun kendi alanlarında 25 net ve altında bir başarı gösterdiklerini belirtmişlerdir. Yetersiz ve niteliksiz öğretmen, öğrenciler üzerinde de olumsuz etkiler bırakacaktır. Yine aynı çalışmada lise öğrencileri ile yapılan görüşmelerle öğrencilerin, öğretmenlerinin yeterliliğine olan inançlarının zayıflığı ortaya koyulmuştur. Öğretmen yetiştirme dışında bir diğer faktör ise öğretmenlere yönelik yeterli hizmet içi eğitimin verilmemesi ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik bir adım atmıyor olmaları gösterilebilir. Ballı ve İnke (2017)'nin çalışmasında Japonya, Finlandiya, Kanada, Güney Kore, Yeni Zelanda, Avustralya, Almanya gibi ülkeler arasında öğretmenlerin son üç ayda mesleki gelişim kurslarına katılım oranlarının en düşük olduğu ülkenin Türkiye olduğu belirtilmiştir. Türkiye'de öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve yetiştirme konusunda da motivasyonlarının diğer ülkelerden düşük olduğu gözlenmiştir. Başka bir çalışmada ise Türkiye'deki öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılım oranının OECD ortalamasının altında kaldığı belirtilmiştir (Aydın ve diğerleri, 2018).

Ekonomik faktörlerin, uluslararası sınavlarda başarıyı ve ülkelerin eğitim seviyesini etkileyen bir diğer husus olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalar göstermiştir ki bir ülke ekonomik açıdan ne kadar refah bir düzeyde olursa, eğitime yaptığı yatırım o kadar fazla olmakta ve dolayısıyla da eğitim kalkınmaktadır. Aytekin ve Tertemiz (2018) çalışmalarında PISA'da Güney Kore'nin Türkiye'den daha başarılı olmasını, ekonomik olarak refah bir düzeyde olmasına bağlamışlar ve dolayısıyla ekonomik büyüme ile PISA'dan alınan sonuçlar arasında bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Acar (2012) da Türkiye'nin PISA sonuçlarını dikkate alarak bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesinin ekonomik göstergelerle doğru orantılı olduğunu, Türkiye'nin uluslararası sınavlarda başarı gösterebilmesi için ekonomik açıdan AB ülkeleri standardına ulaşması gerektiğini ifade etmiştir. Gayri safi millî hasılası yüksek olan ülkelerin eğitime daha fazla yatırım yaptığı ve PISA'da başarılı olduğu, OECD verileriyle ortaya konulmuştur (Aydın ve diğerleri, 2018). Ballı ve İnke (2017)'nin yapmış olduğu benzer bir çalışmada da PISA başarı sıralamasında ilk on içerisine giren Estonya, Kanada, Finlandiya, Japonya gibi ülkelerin eğitim harcamalarının % 90'dan fazlasının devlet tarafından karşılandığı; öğretmen maaşlarına yönelik bir karşılaştırma yapıldığında öğretmenlerin mesleğe başlangıç maaşı ile alabilecekleri en yüksek maaşın ve bu maaşlar arasındaki farkın en az olduğu ülkenin Türkiye olduğu, özellikle PISA'da başarılı olan ülkelerin öğretmen maaşına önem verdikleri ve kıdem arttıkça başlangıç maaşıyla arasında çok büyük farklılıklar olduğu

ortaya konulmuştur. Öğretmen maaşlarındaki değişimlerin de PISA sonuçlarıyla anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir.

Bir ülkenin uluslararası sınavlarda başarılı olması ya da eğitim profilinin yüksek olması, sadece müfredatla ya da ders kitaplarıyla ilişkili değildir. Bir ülkenin eğitimde iyi bir yere gelmesi, her şeyden önce eğitime verilen önem ve değerden geçmektedir. Eğitime yeterince değer verildiği takdirde, onu iyi bir yere taşımak için bütün imkânlar kullanılacaktır. Öğretmene ve öğrenciye verilen değer, eğitime yapılan maddi ve manevi yatırım, eğitimde bireysel farklılıkların dikkate alınması, müfredat programlarında ve ders kitaplarında niceliksel gelişimden ziyade niteliksel gelişime önem verilmesi; şüphesiz ki eğitimin kalitesini ve niteliğini artıracaktır.

Japonya ve Türkiye'nin kullandıkları ana dili müfredat programlarının ve ana diline yönelik ders kitaplarındaki etkinliklerin incelendiği bu çalışmada, daha detaylı ve kapsamlı bir programa sahip olan, öğrencileri çok fazla etkinlikle buluşturan Türkiye'nin uluslararası eğitim platformunda başarısının Japonya'dan düşük olduğu görülmüştür. Teorik olarak müfredat ve ders kitapları açısından bu derece donanımlı olan Türkiye'nin eğitimde başarılı olması beklenmektedir. Ancak burada sorunun sadece müfredat ve ders kitaplarında olmadığı; sayısal üstünlüğün bir anlam ifade etmediği; sorunu, eğitim anlayışında ve izlenen eğitim politikalarında aramak gerektiği yadsınamaz bir gerçektir. Japonya'nın PISA'da başarılı olabilmek adına izlediği politikanın bilinmesi, birçok ülke gibi Türkiye'nin de kendi başarısını değerlendirmesinde yardımcı olacaktır.

İkinci Dünya Savaşı'ndan yenik çıkan Japonya, günümüzde teknolojik anlamda bu kadar gelişmesini, refah seviyesi yüksek bir ekonomiye sahip olmasını; eğitimin bu denli nitelikli ve kaliteli olmasına borçludur. Çünkü Tokugawa döneminden itibaren kendilerini ve imkânlarını iyi tanıyan Japonlar, ülkelerini kalkındıracak en önemli gücün eğitim olduğunun farkına varmış ve buna göre kendilerine yol çizmişlerdir. Eğitimle ilgili problemleri inisiyatif kullanarak değerlendirmiş ve çözümü için ulusal toplantılar düzenlemişlerdir. İyi bir durum analizi yaparak ihtiyaçlarını belirleyen ve kendilerini eleştirme konusunda gerektiğinde acımasız davranabilen Japonlar, çeşitli araştırmalar sonucunda zayıf oldukları noktaları geliştirmeye yönelik yeni planlar geliştirmişlerdir. Japonya için uluslararası sınavlarda en yüksek derecelere ulaşamamanın başarısızlık olarak görülmesi, onların azimle başarıya ulaşmak için çaba sarf etmelerini sağlamıştır. Uluslararası sınavlarda alınan sonuçlar ve son zamanlarda artış gösteren karşılaştırmalı

alışmalar; Türkiye’nin eēitime olan bakış açısını deēiřtirmesi, eēitimi daha iyi bir noktaya taşıması hususunda etkili tecrübeler olacaktır.

5.2. neriler

Çalışmanın sonuçları bağlamında, araştırmacı tarafından ortaya konan öneriler şunlardır:

Milli Eēitim Bakanlığı’na yönelik neriler

1. Deēiřen yaşam şartları ve hayatımıza giren yeni kavramlar ile birlikte eēitimde de bazı deēiřikliklerin olması kaçınılmazdır. Bu sebeple ēretim programlarının belli aralıklarla kontrolü yapılarak programlarda güncellenme ya da yenilenme yoluna gidilmesi gerekmektedir.
2. Japonya’nın benimsediēi temel müfredat programının sınırları çerçevesinde, okullara kendi müfredatlarını oluşturma hakkının tanınması, merkeziyetçi eēitim anlayışından uzaklaşılması; bireysel farklılıkların dikkate alınması ve bu farklılıklara uygun ēretim programlarının hazırlanması açısından gereklidir. Türkiye’de sadece bölgeler arasında deēil, aynı şehirde dahi farklı ērenme stillerine sahip ērenciler vardır. ērencilere ihtiyaçlarına göre bir eēitim sunmak; ülkenin eēitim seviyesini hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yükseltecektir. Bu amaçla merkezi müfredat programı minimum düzeyde tutularak detaylı bir program düzenleme işi okullara bırakılmalıdır.
3. Eēitimde bireyselleşmenin saēlanabilmesi için Japonya’da olduēu gibi zorunlu ders saatlerinin azaltılarak seçmeli ders sayısının artırılması; ērencinin ilgi alanına yönelik seçimler yapmasına ve kendini keşfetmesine yardımcı olacaktır. rneēin Türkçe derslerine yönelik yapılacak bir düzenlemeyle Türkçe dersi altında “Derinlemesine Okuma” “Medya Okuryazarlıēı”, “Ekran Okuma” gibi seçmeli derslere yer verilebilir. Böylelikle birbirini tekrar eden etkinliklerle ders süresini doldurmak yerine Türkçe dersi boyutlandırılarak ērencilere farklı beceriler kazandırılabilir. Batur ve Alevli (2014), seçmeli Okuma Becerileri dersi ile ilgili ēretmenlerle görüşme yapmışlar ve bu dersin ērencilerin okuma becerilerini, eleştirel okuma gibi st düzey becerileri geliřtirdiēini ortaya koymuşlardır. Bu tür seçmeli derslerin sayısının artırılması ve seçmeli derslere de zorunlu dersler kadar önem verilmesi, bireysel farklılıkların dikkate alındıēı bir eēitim ortamı için elzemdir.
4. Ana Dili ēretim Programı çerçevesinde ana dili ēretimine yönelik verilebilecek

seçmeli dersler ve kapsamı belirlenmelidir.

5. Uluslararası sınavlarda başarılı olan ülkelerin izlediği eğitim politikaları dikkate alınarak öğretim programları esnek ve sınırları çizilmiş bir şekilde tekrar düzenlenmelidir.
6. Türkçe Dersi Öğretim Programında kazanımların birçok sınıf seviyesinde birbirini tekrar ettiği ve aşamalı olarak verilmediği tespit edilmiştir. Örneğin, “*Şiir yazar.*” kazanımı 2. sınıftan itibaren bütün sınıf düzeylerinde aynı şekilde yer almaktadır. Ancak öğrencilerden hangi seviyede şiir yazmalarının beklendiği yeterince açık değildir. Sınıf seviyesine yönelik kazanımlarda öğrenciden tam olarak ne beklendiği daha açık ifadelerle belirtilmelidir. “*Şiir yazar.*” kazanımına yönelik öğrencilerden 2. sınıf düzeyinde iki dize yazması, 4. sınıf düzeyinde ise bir dörtlük oluşturmaları istenebilir.
7. 2015 yılından itibaren bilgisayar tabanlı yapılan PISA’daki başarıyı artırmak için dijital ortamlarda metinlerin oluşturulması, dijital ortamlara yönelik etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin bu metinler okuyup, anlaması, sorgulaması, etkinlikleri uygulayabilmesi sağlanmalı; bilgisayarı etkili bir şekilde kullanmaya yönelik bilgisayar okuryazarlığı; öğrencilerin en büyük sıkıntılarından biri olan doğru bilgiye ulaşma, bilgiyi sorgulama, bilgiyi kullanma becerilerine yönelik bilgi okuryazarlığı derslerinin müfredata konulması gerekmektedir.
8. Uluslararası sınavlarda başarılı olabilmek ve Türkiye’nin eğitimini daha iyi bir yere taşımak için eğitimin, bir ülkeyi, toplumu ve milleti kalkındırma konusundaki önemi göz ardı edilmeyerek bu öneme uygun hareket edilmelidir. Ekonomik yatırımların eğitim odaklı olması; eğitimin gelişmesini, dolayısıyla da ekonominin ve ülkenin kalkınmasını sağlayacaktır.
9. OECD verilerine göre, başarılı ülkelerin öğretmenlere verdikleri başlangıç maaşı ile kıdem arttıkça aldıkları maaş arasında büyük farklılıklar olduğu; emek arttıkça ödülün de arttığı görülmüştür. Türkiye’de ise bunun aksine öğretmenlerin başlangıç maaşı ve alabilecekleri en yüksek maaş arasındaki fark çok azdır. Öğretmenlerin maaşlarında başlangıç ve kıdem artışı düzenlenerek öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri konusunda teşvik edilmesi sağlanmalıdır.
10. PISA sınavlarının yapısına, uygulanmasına, bu sınavlarda yer alan soru türlerine yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilerek PISA ile ilgili bilgilenmeleri sağlanmalıdır.
11. Öğretmenlere önceden sahip oldukları değer, statü verilerek öğretmenlerin manevi

anlamda tatmin olmaları sağlanmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumların ve öğretmen yetiştirdiğini iddia eden programların sık sık denetlenmesi sağlanarak mezuniyet şartını sağlayan herkesin öğretmen olma vasfına sahip olup olmadığına, kişisel ve ruhsal anlamda öğretmenlik mesleğine uygunluğuna, alan eğitimi bilgisinin yanı sıra sahip olduğu bilgileri karşısındakine aktarabilme becerilerine, öğrenme ve öğretme şevki ve isteğine, okuma ve yazma sevgisi ve alışkanlığına sahip olma özelliklerine dikkat edilmelidir.

12. Merkeziyetçi bir eğitim anlayışının getirdiği uygulamaları gerçekleştirmesi beklenen öğretmene daha özgür bir ortam sağlanmalı, öğretmenin karar verme, sorgulama, özgün etkinlikler ortaya koyma becerileri elinden alınmamalıdır. Ders kitaplarında yer alan etkinliklerde tekrara düşüp aynı etkinlikleri öğrencilerin önüne sürmek yerine öğretmenlere kendi etkinliklerini tasarlamaları için fırsat tanınmalıdır. Ayrıca öğretmenlerin, sık sık eğiticinin eğitimi programlarına, hizmet içi eğitimlere dahil edilerek güncel gelişmelerden haberdar olmaları sağlanmalı; öğretmenler, kendilerini geliştirmeleri için lisansüstü eğitimlere yönlendirilmelidir.
13. Eğitimin sağlam temellere oturtulabilmesi için her şeyden önce Japon müfredat programlarında da olduğu gibi ahlak eğitimine ve kişilik geliştirmeye önem verilmelidir. Çünkü iyi bir eğitim, ancak iyi bir kişilik ve ahlak üzerine inşa edilebilir.

Öğretmenlere yönelik öneriler

14. Okullardaki sınavlarda ve ulusal sınavlarda uygulanan ölçme yöntemlerinde değişikliğe gidilmelidir. Öğrencilerin çeşitli seçenekler arasından bilgiye ulaşabilecekleri hatırlama, anlama basamağına hitap eden soru tiplerinden ziyade PISA, PIRLS gibi uluslararası sınavlarda karşılaşılan, bilgi ve becerilerini hayata aktarabilecekleri tarzda sorular hazırlamaya öncelik verilmeli, bu soru tipleri ülkenin ulusal sınavlarında da kriter olarak belirlenmeli; ezber bilginin sınanmasındansa, problem çözme becerilerinin sınanacağı sınavlar oluşturulmalıdır.
15. Uzaktan eğitim, teknoloji eğitimi gibi kavramları hayatımızın vazgeçilmez bir parçası haline getiren günümüz şartları düşünülerek öğrenme-öğretme sürecinde ekran okuma, ekrana yazma etkinliklerine; çoklu ortamlardan gelen mesajları anlamaya yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.
16. Öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemek adına tanıma-izleme çalışmalarına ağırlık verilmeli ve öğretim buna göre düzenlenip bireyselleştirilmelidir. Tanıma-izleme

alışmaları sonucunda ihtiyaç halinde gerek programlar gerek ders kitapları tekrar düzenlenmelidir.

17. Japonya'nın eğitim sistemindeki gibi müfredat dışı aktivitelere yer verilerek öğrencilerin sadece teorik bilgiyi değil, hayata dair önemli bilgileri de deneyimleyerek öğrenmeleri; müfredat dışı etkinliklerle okulda geçirdikleri zamandan zevk almaları sağlanmalıdır.

Okul yöneticilerine yönelik neriler

18. Okul-ğrenci-aile arasındaki ilişki ve iletişimin sağlam temellere oturtulması, okul ve öğretmenin suçlandığı bir iletişim ağının bırakılarak öğrencinin gelişimi için yapıcı bir ilişkinin kurulmasına dikkat edilmelidir.

Ders kitabı hazırlama komisyonuna yönelik neriler

19. Ders kitapları hazırlanırken, nitelikli ve derin öğrenmeler sağlayacak az ve öz etkinlik örnekleri oluşturmaya dikkat edilmeli, aynı etkinliklerin sürekli tekrarının önüne geçilerek Japonca ders kitaplarında olduğu gibi etkinliklerin aşamalı bir şekilde verilmesi sağlanmalıdır.
20. Kitapların hazırlanmasında, alandaki uzmanlara danışılarak ğretmen-akademisyen iş birliği sağlanmalıdır.
21. Okuma ve yazma becerileri altında verilen dil bilgisi kazanımlarına yönelik okuma ve yazma etkinliklerinin bilişsel beceri basamaklarına göre alt düzeyde kalması sebebiyle bu etkinliklerin gözden geçirilerek st düzey becerileri geliştirmeye yönelik tekrar hazırlanması gerekmektedir.
22. Türkçe ders kitaplarında bazı kazanımları karşılayan etkinlik örneklerine hiç yer verilmemesinden, bazı etkinliklerin ise hiçbir kazanıma hitap etmemesinden dolayı kazanım-etkinlik ilişkisi gözden geçirilerek program ya da ders kitapları tekrar düzenlenmelidir.

Araştırmacılara yönelik neriler

23. Bu tür karşılaştırılmalı çalışmalar farklı disiplinlerde de yapılarak çıkan sonuçlardan eğitimin temelinde yer alan sorun görülmeye çalışılabilir. Bu tür çalışmalardan alınan sonuçlar, sorunların somutlaştırılması ve bu sorunlara geniş bir açıdan bakılması noktasında önemlidir.

KAYNAKLAR

- Abe, N. (2018, 25 Nisan). The Japanese education system. <https://www.thoughtco.com/the-japanese-education-system-2028111>
- Acar, T. (2012). Türkiye'nin PISA 2009 sonuçlarına göre OECD'ye üye ve aday ülkeler arasındaki yeri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2561- 2572. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/338479926_Turkiye'nin_PISA_2009_sonuc_larına_göre_OECD'ye_uye_ve_aday_ülkeler_arasındaki_yeri
- Adams, R., Wu, M. (2002). *PISA 2000 technical report*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Akbay, O. H. (2006). *Japonca ve Türkçedeki eylemlerin üye yapısı dil öğretimi amaçlı bir karşılaştırma*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 191520).
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8 (12), 15-28. Doi: <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.5706>
- Akkaya, M. Özkan, H. (2020). Enderun Mektebi'ne öğrenci alım usulleri. *Türk- İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 15 (30), 149- 170. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/339815702_Enderun_Mektebi'ne_Oğrenci_Alım_Usulleri_The_Reception_Procedures_of_the_Students_to_Enderun_School#fullTextFileContent
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (1987). Atatürk'ün Türk eğitim tarihindeki yeri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 71-90. Erişim adresi: <https://www.atam.gov.tr/wp-content/uploads/Yahya-AKY%C3%9CZ-Atat%C3%BCrk%C3%BCn-T%C3%BCrk-E%C4%9Fitim-Tarihindeki-Yeri.pdf>
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi M. Ö. 1000 – M. S. 2013*. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Anık, M. (2006). Bir modernleş(tir)me projesi olarak köy enstitüleri. *Divan İlmi Araştırmalar*, 11 (20), 279- 309. Erişim adresi:

https://www.researchgate.net/publication/324018081_Bir_Modernlestirme_Projesi_Olarak_Koy_Enstituleri_The_Village_Institutes_as_a_Modernization_Project_in_Turkey#fullTextFileContent

- Arffman, I. (2010). Equivalence of translations in international reading litarecy studies. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(1), 37-59. doi: <https://doi.org/10.1080/00313830903488460>
- Arı, G. (2010). Dinleme/İzleme öğretimi. C. Yıldız (Ed.) *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (ss.189-215) (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Asil, M., Gelbal, S. (2012). PISA Öğrenci Anketinin Kùltürler Arası Eşdeğerliğı. *Eğitim ve Bilim*, 37 (166), 236- 249. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1501/462>
- Aslan, M., Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 ilkokul Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kùltür Eğitim Dergisi*, 7(1), 528-547. Doi: <https://doi.org/10.17556/erziefd.482751>
- Aslantaş, T. (2017). *Türkiye ve PISA'da başarılı olan ÷lkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) ana dili öğretim programlarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 490557).
- Aşkın, D. (2017, Mayıs). *Bir eğitim kurumu olarak medreselerin kurumsallaşmasının ve bozulmasının siyasi nedenleri üzerine bir analiz*. II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu, Alâaddin Keykubat Üniversitesi, Alanya.
- Aydın, A., Seviltopu, A., Kaya, M. (2018). Eğitime yapılan yatırımlar ve PISA 2015 sonuçları: Karşılaştırmalı bir inceleme. *İlköğretim Online*, 17 (3), 1283-1301. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2377/2346>
- Aytekin, G. K., Tertemiz, N. I. (2018). PISA sonuçlarının (2003-2015) eğitim sistemi ve ekonomik göstergeler kapsamında incelenmesi: Türkiye ve Güney Kore örneğı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakùltesi Dergisi*, 19 (1), 103- 128. Doi: <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.004>

- Bağcı, H. (2017). XVII. Yüzyılda Türkçe öğretimi. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim- Öğretim Tarihi Araştırmaları*, (ss. 173-194). (1. Baskı), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bakiler, Y. B. (2002). *Sözün doğrusu*. (Birinci Baskı). Türk Edebiyat Vakfı.
- Bakioğlu, A. (Ed.) (2017). *Karşılaştırmalı eğitim politikaları, göstergeler, bağlamlar*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bakioğlu, A., Durmaz, A. (2017). Karşılaştırmalı eğitim araştırmalarında sınırlılık ve engeller: kültür, ülke ekonomisi ve bağlamsal faktörler. A. Bakioğlu (Ed.) *Karşılaştırmalı Eğitim Politikalar, Göstergeler, Bağlamlar* (ss.46-61). Konya: Eğitim Yayınevi
- Bakioğlu, A., Sarıkaya, A. K. (2017). Uluslararası öğrenci değerlendirme programı- PISA araştırması ve karşılaştırmalı eğitim. A. Bakioğlu (Ed.) *Karşılaştırmalı Eğitim Politikalar, Göstergeler, Bağlamlar* (ss.101-131). Konya: Eğitim Yayınevi
- Balcı, A., Coşkun, E., Tamer, M. (2012). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının genel amaçları bakımından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-13. Doi: <https://doi.org/10.16916/aded.90932>
- Ballı, A. G., İnke, H. (2017, Mayıs). *PISA anketi 2015 sonuçlarından yola çıkarak Türkiye’de eğitimin son 20 yıl için bir değerlendirmesi*. V. Anadolu International Conference in Economics, Anadolu University Department of Economics, Eskişehir.
- Barası, M. (2020). *2018 ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 644533).
- Baş, B., Yıldız, F. İ. (2017). 1923-1937 döneminde Türkçenin eğitimi ve öğretimi ile ilgili çalışmalar. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim- Öğretim Tarihi Araştırmaları*, (ss. 351-383). (1. Baskı), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türk eğitim sistemi*. (Üçüncü Basım). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başkan, G. A., Aydın, A., Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 35- 42. Doi: <https://doi.org/10.35379/cusosbil.770864>

- Batur, Z., Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 1549- 1563. Doi: http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_651
- Batur, Z., Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2 (1), 22-30. Doi: <https://doi.org/10.35233/oyea.571160>
- Benzer, A. (2004). *Türkiye’de ana dili eğitimi müfredat programları 1913- 1981*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 148911).
- Benzer, A. (2017). Cumhuriyet dönemi karşılaştırmalı ana dili öğretim programları. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim- Öğretim Tarihi Araştırmaları*, (ss. 299-350). (1. Baskı), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L., Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *Interantional Journal of Language Academy*, 3(4), 295- 313. Doi: <https://doi.org/10.18033/ijla.327>
- Bray, M. (2007). Actors and purposes in compare education. M. Bray, B. Adamson ve M. Mason (Eds). *Comparative Education Research Approaches and Methods*.(ss.15-38). China: Comparative Education Research Centre
- Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Ed.) (2007). *Comparative education research approaches and methods*. China: Comparative Education Research Centre
- Büyükbaş, H. (2013). Japon siyasal sisteminin gelişimi üzerine bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28, 43-73. Doi: <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.549083>
- Büyükkaragöz, S. S., Izgar, H. (1995). Ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan ders geçme ve kredi sisteminin değerlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 1 (3), 345- 359. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108709>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cemiloğlu, M. (2015). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. (6. Baskı). Ankara: Alfa Aktüel Yayınları

- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Ankara: Say Yayınları.
- Ceylan, S., Duru, K., Erkek, G., Pastutmaz, M. (2018). *Ortaokul ve imamhatip ortaokulu Türkçeders kitabı 6*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Cihan, A. (2006). *Japonya’da eğitim kültür ve modernleşme*. İstanbul: Ark Kitapları.
- Cooke, J. (2005). A comparison of Japanese and American education systems. *Japanese Education*. 14-16.
- Coşkun, Y. D. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (26), 22-43. Doi: <https://doi.org/10.21764/efd.47355>
- Coşkun, İ. (2014). Dil öğretimi. M. Yılmaz (Ed.) *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (ss.1-15). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Cramer, J. F., Browne, G. S. (1977). *Çağdaş eğitim: Milli eğitim sistemleri üzerinde mukayeseli bir inceleme*. (Çev. A. F. Oğuzkan), (İkinci Basım), İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th edition), London: Sage Publications.
- Crossley, M. (2012). Comparative education and research capacity building: Reflections on international transfer and the significance of context, *Journal of International and Comparative Education*, 1(1), 4-12. Doi: <https://doi.org/10.14425/00.36.36>
- Çapuk, S. (2014). *Türkiye ve ABD’de yürürlükte olan Eğitim Programları ve Öğretim alanındaki yüksek lisans ve doktora programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 370134).
- Çeçen, M. A. (2013). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. *Yazma Eğitimi*. M. Özbay (Ed.), (ss. 131-148), (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Çelen, F. K., Çelik, A., Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Çobanoğlu, R., Kasapoğlu, K. (2010). PISA’da Fin başarısının nedenleri ve nasılları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 121-131. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87461>

- Çubukçu, Z., Yılmaz, B. Y., İnci, T. (2016). Karşılaştırmalı eğitim programlarının araştırma eğilimlerinin belirlenmesi- bir içerik analizi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 446-468. Doi: <https://doi.org/10.7884/teke.590>
- Demir, E. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerine göre Türkiye’de öğrenci başarıları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 257803).
- Demiral, H., Menşan, N. Ö. (2017). Sekizinci sınıf Türkçe dersinin PISA okuma becerilerine göre değerlendirilmesi. Ö. Demirel, S. Dinçer (Edt.). *Küreselleşen Dünyada Eğitim*, (ss. 567- 580), (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı’da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 173- 183.
- Dinç, S. (1999). *Cumhuriyet döneminde yapılan Milli Eğitim şuraları ve alınan kararların uygulamaları*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 86012).
- Doğan, Y. (2012). *Dinleme eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, Y. (2013). Dinleme eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Editörler), (1. Baskı), (ss. 151-180). Ankara: Pegem Akademi.
- Duke, B. (2009). *The history of modern Japanese education, constructing the national school system 1872-1890*. New Jersey: Rutgers University Press
- Durman, Ö. (2017). *Sürdürülebilir ekonomik büyüme ve nitelikli emek: PISA sınavları üzerine bir değerlendirme*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 477557).
- Durmuşçelebi, M. (2006). Anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi, *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 285- 307. Doi: <https://doi.org/10.29029/busbed.579514>
- Eco, U. (2004). *Avrupa kültüründe kusursuz dil arayışı*. (Çev. K. Atakay). (Birinci Basım) İstanbul: Literatür Yayıncılık

- Ekinci, A. (2010). Japon eğitim sisteminden Türk eğitim sistemine iyi örnekler. *Milli Eğitim*, 188, 32-49. Doi: <https://doi.org/10.29228/inesjournal.40501>
- Erçelebi, H. (2000). Sekiz yıllık zorunlu eğitimin içinin doldurulması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 91- 97.
- Erdem, A. (2007). *2005 ilköğretim Türkçe programının önceki program ve İrlanda'nın ana dili öğretim programı ile karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 228987).
- Erdem, A. R. (2012). Atatürk'ün liderliğinde üniversite reformu: Yükseköğretim ve bilim tarihimizde dönüm noktası. *Belgi Dergisi*, 4, 376- 388. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/417283#:~:text=1933'te%20Atat%C3%BCrk'%C3%BCn%20%C3%B6nc%C3%BCl%C3%BC%C4%9F%C3%BCnde,kald%C4%B1r%C4%B1l%C4%B1p%2C%20yerine%20%C4%B0stanbul%20%C3%9Cniversitesi%20kurulmu%C5%9Ftur.>
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 181-220) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Erdoğan, İ. (2003). Karşılaştırmalı eğitim: Türk eğitim bilimleri çalışmaları içinde önemsenmesi gereken bir alan, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 265-282. Doi: https://doi.org/10.1501/egifak_0000000348
- Ergin. M. (2002). *Orhun Abideleri*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları
- Ergün, M. (1985). *Karşılaştırmalı eğitim*. Erişim adresi: <https://mustafaergun.com.tr/wordpress/wp-content/uploads/2015/11/kegitim-1.pdf>
- Ergün, M. (1997). *Atatürk devri Türk eğitimi*. (İkinci Baskı), Ankara: Ocak Yayınları.
- Forestier, K., Adamson, B. (2017). A critique of PISA and what Jullien's plan might offer. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(3), 359-373. Doi: <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1273095>
- Gakko Tosho Şirketi (2015a). *Ortaokul Ana Dil 1 (Chugakko Kokugo 1)*. Tosho Printing Company.
- Gakko Tosho Şirketi (2015b). *Ortaokul Ana Dil 2 (Chugakko Kokugo 2)*. Tosho Printing Company.

- Gakko Tosho Şirketi (2016). *Ortaokul Ana Dil 3 (Chugakko Kokugo 3)*. Tosho Printing Company.
- Genç, S. Z. (2005). Sınıf öğretmeni yetiştirme meselemiz. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 86 – 99. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31420>
- Gençoğlu, M. (2014). Sultan II. Abdülhamit'in yurt dışı eğitim politikası. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 33-73. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/181093>
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi (1929-1930, 1949, 1981) ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26. Doi: https://doi.org/10.1501/egifak_00000000804
- Grisay, A., de Jong, J. H. A. L., Gebhardt, E., Berezner, A., Monseur, B. H., (2007a). Translation equivalence across PISA countries, *Journal of Applied Measurement*, 8(3), 249-266.
- Grisay, A., Gonzalez, F., Monseur, C. (2007b). Equivalence of item difficulties across national versions of the PIRLS and PISA reading assessments. *IERI Monograph Series Issues and Methodologies in Large- Scale Assessments*, 2, 63-83.
- Göçer, A. (2018). *Metin işleme süreçli- mikro öğretim uygulama örnekli Türkçe öğrenme ve öğretme yaklaşımları*. (3. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Gündüz, M. (2015). *Osmanlı eğitim mirası klasik ve modern dönem üzerine makaleler*. (İkinci Basım) Ankara: Doğu- Batı Yayınları.
- Gündüz, M. (2016). Enderun Mektebi ve Osmanlı'da üstün yeteneklilerin eğitimi. *Eğitime Bakış*, 12(37), 11-20.
- Gündüz, M. (2017). Osmanlı'yı yönetenler mektebi: Enderun, *Yedikıta*, 105, 21-35.
- Günergun, F., Kadioğlu, S. (2006). İstanbul üniversitesinin yerleşim tarihçesi üzerine notlar. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 8(1), 135-163.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. Doi: <https://doi.org/10.33905/bseusbed.614545>
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güvenç, B. (2010). *Japon Kültürü Nihon Bunka*. İstanbul: Boyut Yayıncılık.
- Güzel, İ. (2010). *Türkiye, Almanya, Kanada ortaöğretim matematik öğretim programlarının karşılaştırmalı değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 265016).
- Güzel, A. (Ed.) (2017). *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim- Öğretim Tarihi Araştırmaları*, (1. Baskı), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hammond, L. D., McCloskey, L. (2008). Assessment for learning around the world: What would it mean to be internationally competitive?, *Phi Delta Kappan*, 90 (4), 263-272. Doi: <https://doi.org/10.1177/003172170809000407>
- Haykır, H. A., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakçı, R., Üstün E. (2018). *Ortaokul ve imamhatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 5*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Institute for International Cooperation (IFIC), Japan International Cooperation Agency (JICA), (2004). *The history of Japan educational development. What implications can be drawn for developing countries today*. Tokyo: Research Groups: Institute for International Cooperation, Japan International Cooperation Agency. Doi: <https://doi.org/10.18178/ijesd.2017.8.10.1051>
- Izgar, H. (1996). Niçin sınıf geçme sistemi?, *Eğitim Yönetimi*, 2 (3), 401- 408.
- İncekara, S. (2006). *Türkiye 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).
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlilikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 392-418. Doi: <https://doi.org/10.17860/mersinefd.537194>

- Japonya Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı (MOE- Ministry of Education, Science and Culture in Japan). (1998a). *İlkokul Öğrenim Kılavuzu*. (25.09.2020). https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319941.htm adresinden erişilmiştir.
- Japonya Eğitim, Bilim ve Kültür Bakanlığı (MOE- Ministry of Education, Science and Culture in Japan). (1998b). *Ortaokul Öğrenim Kılavuzu*. (26.09.2020). https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320061.htm adresinden erişilmiştir.
- Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT- Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology), (2006). The revisions of the course of study for elementary and secondary schools. (23.05.2018) https://www.mext.go.jp/en/policy/education/elsec/title02/detail02/___icsFiles/afieldfile/2011/03/28/1303755_001.pdf adresinden erişilmiştir.
- Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT- Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology), (2008a). *2008 yılı ilkokul müfredat programı kılavuzu*. (18.11.2020). https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/syokaisetsu/ adresinden erişilmiştir.
- Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT- Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology), (2008b). *2008 yılı ortaokul müfredat programı kılavuzu*. (18.11.2020). https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chukaisetsu/ adresinden erişilmiştir.
- Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT- Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology), (2008c). *The development of education in Japan 2005- 2008. National Report of Japan*
- Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT- Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology), (2010). Ortaokul eğitim rehberliği yönergesi. (23.05.2018) https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/chu/___icsFiles/afieldfile/2010/12/16/121504.pdf adresinden erişilmiştir.
- Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT- Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology), (2011a). Ortaokul eğitim rehberliği yönergesi- eski ve yeni karşılaştırma tablosu. (28.05.2018)

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-

[cs/youryou/chu/___icsFiles/afielddfile/2010/12/16/121505.pdf](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-) adresinden erişilmiştir.

Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT- Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology), (2011b). İlkokul eğitim rehberliği yönergesi. (23.05.2018)

http://www.mext.go.jp/component/english/___icsFiles/afielddfile/2011/03/17/1303755_003.pdf adresinden erişilmiştir.

Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT- Ministry of Education, Culture, Sport, Science and Technology), (2013). *The history of the course of the study*. (22.09.2020).

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/095/shiryo/___icsFiles/afielddfile/2013/01/29/1330122_03.pdf adresinden erişilmiştir.

Jullien, M. A. (1979). *Mukayeseli eğitim üzerine bir eserin ilk taslağı*. (Çev. K. Aytaç), (II. Baskı), Ankara: Dil ve Tarih- Coğrafya Fakültesi Basımevi.

Kahyaoğlu, S. T. (2015). Japon eğitim sistemi. A. Türkoğlu (Ed.) *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*, (1. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık

Kanemune, S., Shirai, S., Tani, S. (2017). Informatics and programming education at primary and secondary schools in Japan. *Olympiads in Informatics*, 11, 143-150. Doi: 10.15388/ioi.2017.11

Karadağ, Ö. Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.). *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (ss. 265- 306) (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H. (2013). Okuma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Editörler), (1. Baskı), 221- 264. Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C. (1981). Yazı devrimi- Dil ve eğitime getirdiği kolaylıklar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 41-61. Doi: https://doi.org/10.1501/egifak_00000000763

Kaya, N. (2019). *İyi aile yoktur*. (3. Baskı). İstanbul: İthaki Yayınları

- Kayadibi, F. (2006). Atatürk döneminde eğitim ve bilim alanında gelişmeler. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13, 1-21. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/10180>
- Khakpour, A. (2012). Methodology of comparative studies in education. *Contemporary Educational Researches Journal*, 2(1), 20-26. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/272492215_Methodology_of_comparative_studies_in_education#fullTextFileContent
- Kır, T., Kırman, E., Yağız, S. (2018). *Ortaokul ve imamhatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kıral, B. Kıral, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ile Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65. Doi: <https://doi.org/10.14582/duzgef.647>
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 205430).
- Koçer, H. A. (1992). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi (1773-1923)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kodaman, B. (1988). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Komatsu, S. (2002). Transition in the Japanese curriculum: How is the curriculum of elementary and secondary schools in Japan determined?, *International Education Journal*, 3(5), 50-55.
- Kurudayıoğlu, M. (2014). *Konuşma eğitimi* (2. Baskı). İstanbul: Kriter Yayınları
- Küçüköğlu, A., Kızıлтаş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11 (3), 660-670. Doi: <https://doi.org/10.16991/inesjournal.2>
- Lauwerys, J. A., Varış, F., Neff, K. (1979). *Mukayeseli eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Manzon, M. (2011). *Comparative education: The construction of a field*. New York: Springer Science and Business Media

- Mert, E. L. (2014). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48. Doi: <https://doi.org/10.16916/aded.47575>
- Mete, G., Karaaslan, M., Kaya, Y., Ozan, Ş., Özdemir, D. (2018). *Ortaokul ve imamhatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 8*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Doi: https://doi.org/10.1501/egifak_0000000942
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2011). *PISA Türkiye*. Ankara: Eğitek Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2012). *12 yıl zorunlu eğitim: Sorular- Cevaplar*, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Doi: https://doi.org/10.1501/egifak_0000000942
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *PISA 2012 ulusal ön raporu*. Ankara: Eğitek Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015a). *PISA 2012 araştırması ulusal nihai rapor*. Ankara: İşkur Matbaacılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2015b). *Türkçe dersi (1.- 8.Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Doi: https://doi.org/10.1501/egifak_0000000942
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Doi: https://doi.org/10.1501/egifak_0000000942
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Doi: https://doi.org/10.1501/egifak_0000000942
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Doi: https://doi.org/10.1501/egifak_0000000942
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. Doi: https://doi.org/10.1501/egifak_0000000942
- Mortimore, P. (2009). Alternative models for analysing and representing countries' performance in PISA. *Educational International Research Institute*. (31.03.2019)

<https://download.ei->

[ie.org/Docs/WebDepot/Alternative%20Models%20in%20PISA.pdf](https://download.ei-)

sitesinden

erişilmiştir.

Nakayasu, C. (2016). School curriculum in Japan. *The Curriculum Journal*, 27 (1), 134-150.

National Center on Education and the Economy (NCEE). (t.y.). *Japan: Learning systems*. (25.09.2020)

[https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-](https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-instructional-systems/)

[benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-instructional-systems/](https://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-instructional-systems/)

sitesinden erişilmiştir.

Nemoto, Y. (1999). *The Japanese education system*. Florida: Universal Publishers

Niessen, M., Peschar, J. (1982). *Comparative research on education*. M. Niessen ve J. Peschar (Ed.) (1. Baskı). Pergamon Press.

Nuffic, (2015). *Education system in Japan described and compared with the Dutch system*.

(4th edition). (21.12.2019) [https://www.nuffic.nl/en/publications/education-system-](https://www.nuffic.nl/en/publications/education-system-japan/)

[japan/](https://www.nuffic.nl/en/publications/education-system-japan/) sitesinden erişilmiştir.

Numano, T. (2011). *Primary Schools in Japan* (21.03.2018).

<https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201109BE.pdf>

sitesinden

erişilmiştir.

Numano, T. (2012) *Lower secondary education in Japan*. (22.03.2018).

<https://www.nier.go.jp/English/educationjapan/pdf/201203LSJ.pdf>

sitesinden

erişilmiştir.

Okano, K. (1983). *Educational issues in contemporary Japan*. 11th Annual Conference of the Australian Comparative and International Society, University of Sydney, New Zealand.

Okur, M. (2005). Milli Mücadele ve Cumhuriyetin ilk yıllarında milli ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 199-217. Doi: https://doi.org/10.1501/tite_0000000118.

Okur, A. Sügümlü, Ü., Göçen, G. (2013). İkna edici konuşma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkçe örneği). *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and the History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 951-970. Doi: <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.4960>.

- Okur, A. (2013). Yaşam boyu okuma için okuma öğretimi. A. Okur (Ed.) *Yaşam Boyu Okuma Eğitimi*. (1-44), (1. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Onan, B. (2013). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, (107- 131), Ankara: Pegem Akademi.
- Onan, B. (2017). Başlangıçtan 13. yüzyıla kadar Türkçenin öğretimiyle ilgili gelişmeler. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim- Öğretim Tarihi Araştırmaları*, (s.s. 45-79). (1. Baskı), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2001). *First results from the OECD programme for international student assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2003). *The PISA 2003 assessment framework: mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills*. Paris: OECD. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264101739-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. Paris: OECD. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264006416-6-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2005). *PISA 2003 technical report*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2009). *PISA 2006 technical report*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010a). *PISA 2009 results: Executive summary*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010b). Japan: A story of sustained excellence. *Strong Performers and Successful Reformers in Education Lessons From PISA for the United States*, Paris: OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264096660-7-en>.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010c). *PISA 2009 results: What students know and can do, students performance in reading, mathematics and science (Volume I)*, Paris: OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264091450-sum-it>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2012). Viewing education in Japan through the Prism of PISA. *Strong performers and successful reformers in education. lessons from PISA for Japan*. OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264118539-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013a). *PISA 2012 results: Ready to learn student's engagement, drive and self- beliefs volume III*. Paris: OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/9789264201170-7-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2013b). *PISA 2012 assessment and analytical framework, mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014a). *PISA 2012 results in focus, what 15 year-olds know and what they can do with what they know?* OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/21dc1a9a-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2014b). *PISA 2012 technical report*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Education policy Outlook: Japan*. Paris: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). *PISA 2015 results in focus*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019a). *Japan Country Notes PISA 2018 Results*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019b). *PISA 2018 results combined executive summaries volume I, II & III*. OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019c). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. Paris: OECD Publishing. Doi: <https://doi.org/10.1787/da36ccc9-tr>.

- Osamu Dazai kimdir? Osamu Dazai kitapları ve hayatı. (17 Nisan 2018). Milliyet.
- Oshiro, K. (1995). Changes in postwar Japanese education. *The Educational Forum*, 60(1), 86-87. Doi: 10.1080/00131729509335096.
- Önsoy, R. (1991). Cumhuriyetten bugüne ilk ve ortaöğretimimiz ve bazı meseleleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-23. Erişim adresi: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1411-published.pdf>.
- Özbay, M. (2008). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I.* (2. baskı), Ankara: Öncü Basım Yayın.
- Özbay, M. (2013). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II.* (5. Baskı) Ankara: Öncü Basımevi.
- Özcan, A. F. (2017). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programlarının tarihi gelişimi (1981-2009). A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim- Öğretim Tarihi Araştırmaları*, (ss. 520- 562). (1. Baskı), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özdemir, M., Tulumcu, F. M., Tulumcu, F. İ. (2019). Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (2), 285- 302. Doi: <https://doi.org/10.16916/aded.485425>.
- Özkaral, T. C. (2015). *İlkokul ve ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler kapsamında öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi.* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 407530).
- Özmüşul, M., Kaya, A. (2014). Türkiye'nin PISA 2009 ve 2012 Sonuçlarına İlişkin Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Journal of European Education*, 4(1), 23- 40. Doi: <https://doi.org/10.18656/jee.78906>
- Öztürk, F. (2019). *PISA testi 2018 sonuçları açıklandı: Türkiye yine tüm alanlarda OECD ortalamasının altında.* (03.12.2020). <https://www.bbc.com/turkce/haberler-turkiye-50639723> sitesinden erişilmiştir.
- Pastutmaz, M. (2019). *1981, 2005 ve 2018 Türkçe öğretim programlarına göre 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının tema yapısının incelenmesi.* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 558342).
- Philips, D. (2006). Comparative education: method. *Research in Comparative and International Education*, 1(4), 304-319.

- Postlethwaite, T. N., Leung, F. (2007). Comparing educational achievements. Bray ve diğeri (Ed.). *Comparative Education Research Approaches and Methods*, 1. Baskı. 215-239. China: Comparative Education Research Centre Springer.
- Sarı, İ. (2017). *Türklerde eğitim*. Antalya: Nokta E-book Publishing.
- Sarkar Arani, M. R. (2008). Japan's national curriculum reforms: Focus on integrated curriculum approach. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 22, 16-22.
- Sarkar Arani, M. R., Keisuke, F., Lassegard, J. P. (2010). Lesson study as Professional culture in Japanese schools: An historical perspective on elementary classroom practices. *Japan Review*, 22, 171-200.
- Sato, N. (2004). *Inside Japanese classrooms*. New York: RoutledgeFalmer.
- Schleicher, A. Ikeda, M. Miki, T. (2013). *Country note: Japan, Results from PISA 2012*, Paris: OECD Publishing.
- 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).
- Sel, V. G. (2004, Temmuz). *Dünyada ve Türkiye'de karşılaştırmalı eğitim: kavram, kapsam ve eğilimler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Smith, T. M., Baker, D. P. (2003). *International education statistics: the use of indicators to evaluate the condition of education systems*, (13.04.2018) <https://education.stateuniversity.com/pages/2122/International-Education-Statistics-USE-INDICATORS-EVALUATE-CONDITION-EDUCATION-SYSTEMS.html> sitesinden erişilmiştir.
- Solak, E. (2013). Finlandiya ve Türkiye'de ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(28), 296-301.
- Sönmez, H. (2017). *Yenilenmiş Bloom taksonomisine göre tasarlanan ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (model önerisi)*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 490677).

- Statistic of Japan. (25.09.2020) <https://www.e-stat.go.jp/en/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00200524&tstat=000000090001&cycle=7&year=20190&month=0&tclass1=000001011679> sitesinden erişilmiştir.
- Stone, F. A. (1973). The evolution of contemporary Turkish educational thought. *History of Education Quarterly*, 13(2), 145-161. Doi: <https://doi.org/10.2307/367397>.
- Şahbaz, N. K. (2017). Tanzimat (1839- 1876), I. Meşrutiyet (1876-1878) ve II. Abdülhamit (1878-1908) dönemlerinde Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim- Öğretim Tarihi Araştırmaları*, (s.s. 225-281). (1. Baskı), Ankara: Akçağ Yayınları.
- Şimşek, U., Küçük, B., Topkaya, Y. (2012). Cumhuriyet dönemi eğitim politikalarının ideolojik temelleri. *Turkish Studies*, 7(4), 2809- 2823. Erişim adresi: <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423933505.pdf>.
- Şirin, S.R. Vatanartıran, S. (2014). *PISA 2012 değerlendirmesi: Türkiye için veriye dayalı eğitim reformu önerileri*. TÜSİAD, 549.
- Şişman, A. (2004). *Tanzimat döneminde Fransa'ya gönderilen Osmanlı öğrencileri (1839-1876)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Takayama, K. (2018). How to mess with PISA: Learning from Japanese kokugo curriculum experts. *Curriculum Inquiry*, 48:2, 220-237. Doi: <https://doi.org/10.1080/03626784.2018.1435975>.
- Tasaki, N. (2017). The impact of OECD-PISA results on Japanese educational policy. *European Journal of Education*, 52 (2), 1-9. Doi: <https://doi.org/10.1111/ejed.12217>
- Telci, A. M. (2013). Japonya eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. (ss. 365- 382) (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temizyürek, F., Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. (2. Basım), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Topçuoğlu, F., Özden, M. (2012). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Tsuneyoshi, R. (2020). Japanese educational policy and the curriculum of holistic development. G. Fan, T. Popkewitz (Eds.), *Handbook of Education Policy Studies*, (Volume 2), Singapore: Springer Company.
- Turan, F. (2016). Türkiye’de zorunlu eğitim politikaları- tarihsel perspektif. *Çağdaş yönetim bilimleri dergisi*, 1-10.
- Tutsak, S., Batur, Z. (2011). Cumhuriyetten günümüze Türk eğitim sisteminde ders kitabı: İki örneğin karşılaştırılması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (3), 355-389.
- Türk, O. (2014). *İrlanda, Kanada, Singapur ile 2013 Türkiye fizik eğitim programının karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 366326).
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2009). *Türkçe sözlük* (10. Baskı). Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Türkoğlu, A. (2015). Karşılaştırmalı eğitim nedir? A. Türkoğlu (Ed.). *Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle*. (ss. 1-12) (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçar, R., Uçar, İ. H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-18. Doi: https://doi.org/10.1501/egifak_0000000348.
- Umemoto, Y. (2005). *Türkiye Türkçesi ve Japoncada zaman çekimlerinin karşılaştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:214150).
- Umemoto, Y. (2012). *Türkçe ve Japoncada söz dizimi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:303794).
- Uygun, S., Ergen, G., Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa’da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 10(2), 389-405.
- Ünal, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünan, F. (2004). Medreseler ve Osmanlı merkezî yönetimi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (9) , 1-7.

- Ünlü, M. M. (2018). Enderun ve sanat eğitimi. *Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*, 6(14), 141-150. Doi: <https://doi.org/10.31126/akrajournal.346364>.
- Wieczorek, C. C. (2008). Comparative analysis of educational sysytems of Amrican and Japanese schools: views and visions. *Educational Horizons*, 86(2), 99-111.
- Yavuz, N. (2006). *Japon yazı dizgesinin öğretimine ilişkin bir araç geliştirme denemesi*. (Yüksek lisans tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:191396).
- Yayla, A., Alav, Ö., Kazancı, E., Demir, M. Ş., Usta, M. E. (2017). Medreselerde eğitimsel bir geçmişi olan kişilerin medrese eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 486- 503. Doi: <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.389149>.
- Yıldırım, A. Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17. Doi: <https://doi.org/10.47477/ubed.747725>.
- Yıldırım, C., Türkoğlu, A. (2018). Karşılaştırmalı eğitim yansımaları: On yıl sonra. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (1), 31-45. Doi: <https://doi.org/10.30803/adusobed.323374>.
- Yıldırım, M. Atila, O. (2016). Japonca üzerine yapılmış bir derlem çalışması: çağdaş Japonca yazı dilinin dengelenmiş derlemi. *Milli Eğitim*, 210, 635-656.
- Yıldırım, Ö. K. (2020). 8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315- 325. Doi: <https://doi.org/10.16916/adad.675304>.
- Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. C. Yıldız(Ed.) (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, Y. N. (2013). Yazma Öğretimi. *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Cemal Yıldız (ed.), (4. Baskı), 217- 295, Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2014). Okuma eğitimi. *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*. Muammer Yılmaz (Editör), (1. Baskı), 77-108. Ankara: Pegem Akademi.

- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları*. (3. Basım), (Çev. İ. Günbayı), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Zelditch, M. (1971). Intelligible comparisons. I. Valker (Ed.). *Comparative Methods in Sociology: Essays on Trends and Applications* (ss. 267-307). Berkeley: University of California Press.



EKLER

Ek 1. İlkokul Japonca Ana Dili Öğretim Programı

BÖLÜM 1: JAPON DİLİ

I. Genel amaçlar

İletişim becerisini artırma, düşünme, hayal etme ve dili anlama becerilerini geliştirmek, Japon diline olan ilgiyi artırmak ve Japoncaya karşı saygılı bir davranış oluşturmak için öğrencilerde Japon dilini doğru ve hızlı bir şekilde anlama ve ifade etme becerilerini geliştirmek.

II. Her Sınıf Düzeyi İçin Amaçlar ve İçerik

Birinci ve İkinci Sınıflar

1. Amaçlar

(1) Öğrencilerin bildikleri konular ve amaca uygun olayların sırasına dikkat ederek diğer konular hakkında konuşma becerilerini kazanmalarını sağlamak, konuşma temasıyla ilgili tartışmalar yürütmek için ihtiyaç duydukları her şeyi dinlemek, konuşma ve dinleme için istekli olma tutumunu geliştirmek.

(2) Öğrencilerin, olayların sırasını düzenleyerek ve basit yapılar oluşturarak, yaşadıkları veya hayal ettikleriyle ilgili cümleler veya paragraflar yazma becerisi kazanmalarını ve yazma isteğini geliştirmelerini sağlamak.

(3) Öğrencilerin gelişen olayların sırasını ve durumun içeriğini bütün farkındalığıyla ve sayfa üzerindeki kelimelerin ötesinde artan bir hayal gücüyle okuma becerisini kazanmalarını ve okuma isteğini geliştirmelerini sağlamak.

2. İçerik

A. Konuşma/Dinleme

(1) Konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- Öğrencilerin bildikleri konulardan ya da tecrübelerinden bir konuşma konusu seçmek ve gerekli olayları hatırlamak;
- Olayların sırasını çözümlmek ve dinleyiciye uygun kibar ve yalın form arasındaki farklılıklara dikkat ederek konuşmak;
- Duruş, ağız şekli, ses tonu ve ses perdesine gereken önemi vererek doğru telaffuzla konuşmak;
- Duymaları gereken her şeyi ilgiyle dinlemek;
- Birbirlerini dikkatli bir şekilde dinlerken, konudan sapmadan tartışmak.

(2) Yukarıda (1)'de listelenen talimatlar aşağıdaki örnek dil etkinlikleri aracılığıyla verilmelidir:

- a. Bir bireyin deneyimleri üzerine rapor ya da konuların açıklamasını vermek ve onları dinleme üzerine izlenimler edinmek;
- b. Sorular sorup cevaplar vermek ve grup tartışmalarını yöneterek karara varmak;
- c. Gerekli konular üzerine tanıdık kişilere ulaşmak ve bir duruma göre selamlaşmak;
- d. Tanıdık kişilere iletmek istediklerini söylemek ve dinlemek.

B. Yazma

(1) Yazma becerisini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- a. Öğrencilerin deneyimlediği ya da hayal ettiği bir yazma konusu seçmek ve yazma konusu için gerekli bilgileri toplamak;
- b. Olayların sırasına göre basit bir yapı oluşturmak, böylece düşüncelerin açıklığa kavuşturulmasını sağlamak;
- c. Sözcük veya cümle sıralamalarına dikkat ederek tutarlı cümleler ya da paragraflar yazmak;
- d. Hataları fark etmek ve düzeltmek için cümleleri tekrar okuma alışkanlığı geliştirmek;
- e. Birbirlerinin yazılarını okumak ve iyi taraflarını bularak izlenimleri değiş tokuş etmek.

(2) Yukarıda (1)'de listelenen talimatlar aşağıdaki örnek dil etkinlikleri aracılığıyla verilmelidir:

- a. Hayal ettikleri ile ilgili cümleler yazmak;
- b. Deneyimledikleri ile ilgili rapor vermek ya da gözlemlediklerini kaydetmek için cümleler yazmak;
- c. Kendilerine tanıdık gelen konuları basitçe açıklamak için cümleler yazmak;
- d. Bir genelgenin (bildirinin) ana hatlarını vermek ve tanıtmak istedikleriyle ilgili cümleler yazmak;
- e. İletmek istedikleri ile ilgili basit bir mektup yazmak.

C. Okuma

(1) Okuma becerisini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- a. Kelimelerin seslerine ve ahengine dikkat ederek sesli okumak;
- b. Olayların sırasını ve olayların ardışık sırasını dikkate alarak genel içeriği kavramak;
- c. Karakterlerin eylemlerine odaklanarak ve içeriği hayal ederek okumak;
- d. Yazılardaki önemli kelimeleri ya da cümleleri çıkarmak;
- e. Yazılanlar ve deneyimlenenler arasında bağlantı kurmak, sunum yapmak için düşünce ve planları düzenlemek;
- f. Bilgi elde etmek ve zevk almak için kitapları ya da cümleleri seçerek okumak.

(2) Yukarıda (1)'de listelenen talimatlar aşağıdaki örnek dil etkinlikleri aracılığıyla verilmelidir:

- a. Hayal gücünü genişletecek kitaplar ve metinler okumak;
- b. Sesli okunan bir hikâyeyi dinlemek ve hikâyenin bir kısmını oynamak;
- c. Konuların mekânini açıklayan cümleler ya da kitaplar okumak;
- d. Hikâye ya da bilim hakkında metinler ya da kitaplar okumak ve izlenimleri yazmak;
- e. Okuduklarından neyi sevdiklerini tanıtmak.

[Japon dilinin geleneksel dil kültürü ve karakteristiği ile ilişkili maddeler]

(1) A: Konuşma/Dinleme, B: Yazma ve C: Okuma öğretimleri aşağıdaki maddelerde belirtilen şekilde yapılmalıdır:

- a. Geleneksel dil kültürü ile ilişkili maddeler:
 - a) Halk hikâyeleri, mitler/efsanelerden okunan cümleleri ya da kitapları dinlemek ve sunum yapmak;
 - b. Dilin kuralları ve karakteristiği ile ilişkili maddeler:
 - a) Konuların detaylarını tanımlamak ve deneyim kazanmak için dilin işlevlerinin farkındalığını kazanmak;
 - b) Vurgulanan hecelere bağlı olarak anlamdaki farklılıkları, heceler ve kelimeler arasındaki farklılıkların farkındalığını kazanmak;
 - c) Anlama bağlı gruplanan kelimelerin farkındalığını kazanmak;
 - d) Uzun sesler(cho-on), kısa sesler(yo-on) ve kısa vurgulu sesler (souk-on) gibi özel sesleri doğru bir şekilde yazabilmek ve “ha”, “he”, “o” eklerini cümle içinde doğru bir şekilde yazmak;
 - e) Virgül, nokta ve köşeli ayraçların...kullanımını anlamak ve cümle içinde doğru bir şekilde kullanmak;
 - f) Özne ve yüklem arasındaki uyuma dikkat etmek,
 - g) Saygılı biçimde verilen cümlelerle aşina olmak.
 - c. Karakterlerle ilişkili maddeler:
 - a) Hiragana ve Katakana okumak ve yazmak. Katakana kullanılan kelime türlerini anlamak ve cümle ya da paragraf içinde Katakana kullanmak;
 - b) “Sınıflar için Sınıflandırılmış Çince Karakterler Listesi”ne (bundan böyle Sınıflandırılmış Çince Karakterler olarak anılacaktır) eklenmiş 1.sınıflara ayrılan Çince karakterleri okumak ve adım adım onları yazmayı öğrenmek ve onları cümle ya da paragraf içinde kullanmak;
 - c) İkinci sınıfta, “Sınıflandırılmış Çince Karakterler”de ikinci sınıflara ayrılan Çince karakterleri okumak. Birinci sınıflar için ayrılan Çince karakterleri yazmak ve kullanmak ve onları cümle ya da paragraf içinde kullanmak. İkinci sınıflara ayrılan Çince karakterleri adım adım yazmayı öğrenmek ve onları cümle ya da paragraf içinde kullanmak.
- (2) El yazısı için öğretim aşağıdaki maddeler doğrultusunda verilmelidir:
- a. Duruşa, yazma materyallerini doğru bir şekilde tutmaya ve karakterlerin şekillerine dikkat ederek bir karakteri dikkatlice yazmak,
 - b. Uzunluğa, yön, sınır ve çizgilerin kesişimlerine ve yazma sırasının doğruluğuna dikkat ederek doğru şekilde bir karakter yazmak.

Üçüncü ve Dördüncü Sınıflar

1. Amaçlar

- (1) Öğrencilerin hedeflerle uyumlu olarak mantıklı konuşabilme becerisi, hikâyenin odak noktasına dikkat ederek dinlemek ve tartışmanın planı dâhilinde tartışmayı yönetme becerisi ve yaratıcı bir iş yaparken dinleme ve konuşma tutumu geliştirme becerisi kazanmalarını sağlamak.
- (2) Öğrencilerin okurlar ve hedeflerle uyumlu şekilde çalıştıklarını iletmek için paragrafların ortak ilişkisine dikkat ederek cümleler yazabilme becerisi kazanmalarını sağlamak ve yaratıcı hayal gücüyle yazma tutumu geliştirmek.
- (3) Öğrencilerin içeriğin odak noktasını kavrayarak ve hedeflerle uyumlu olarak paragrafların ortak ilişkisini düşünerek okuma becerisi kazanmalarını sağlamak ve okuma alanlarını genişletmek için olumlu tutum geliştirmek.

2. İçerik

A. Konuşma/Dinleme

- (1) Konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- a. İlgi alanları içinden bir konuşma konusu seçmek ve konu seçimine bağlı kalarak bilgi toplamak ve ana hatları üzerinde notlar almak;
- b. Destekleyici sebepler ve örneklerle mantıklı konuşmak, dinleyiciler ve hedeflerle uyumlu olarak kibar kullanımlara uygun kelimeler kullanmak;
- c. Dinleyiciye, kelimelerin tonlamasına, vurgusuna ve duraklamalara dikkat ederek konuşmak;
- d. Bir konuşmanın odak noktasına dikkat ederek dinlemek ve sorular sormak;
- e. Birbirinin düşüncelerinin farklılık ve benzerliklerini dikkate alarak başkan rolünü oynamak ve öneriler sunmak, tartışmanın sınırlarına bağlı kalarak tartışmayı yürütmek.

- (2) Yukarıda (1)'de listelenen talimatlar aşağıdaki örnek dil etkinlikleri aracılığıyla verilmelidir:

- a. Olaylar üzerine açıklamalar yapmak ya da araştırmaları raporlamak, ve onları dinleme üzerine fikirler vermek;
- b. Sınıf tartışmasını yürütmek, düşünceleri sonuçlandırmak ve görüş alışverişinde bulunmak;
- c. Şekil/tablo, çizim ve fotoğrafların yorumlanması üzerine konuşmak ve onları dinlemek.

B. Yazma

- (1) Yazma becerisini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- a. İlgi alanları içerisinde bir yazma konusu seçmek ve hedeflerle uyumlu gerekli konuları çalışmak;
- b. Yazının bütünlüğü içinde paragrafın rolünü anlamak ve fikirlerin açık bir şekilde ifade edilebilmesi için paragrafların ortak ilişkisine dikkat ederek cümleler oluşturmak;
- c. Yazılanların odak noktasını açıklamak, hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda nedenler sunarak ve örnekler vererek yazmak;
- d. Cümlelerdeki yalın ve kibar formlar arasındaki farklılıklara dikkat ederek yazmak;

- e. Cümlelerdeki hataları düzeltmek ve onları daha iyi ifadelerle tekrar yazmak;
 - f. Birbirlerinin yazılarını sunmak ve yazarın düşüncelerinin açıklığı hakkında fikir alışverişinde bulunmak.
- (2) Yukarıda (1)'de listelenen talimatlar aşağıdaki örnek dil etkinlikleri aracılığıyla verilmelidir:

- a. Öğrencilerin tanıdık oldukları olaylara ya da kurdukları hayallere bağlı olarak hikâyeler ve şiirler yazmaları;
- b. Kendi sorularının cevaplarını araştırmak, raporlar yazmak ve raporları sınıf gazetesinde derlemek;
- c. Toplanan bilgi içerikli belgeleri etkili bir şekilde kullanarak açıklayıcı cümleler yazmak;
- d. Hedeflerle uyumlu istek, duyuru ve teşekkür mektupları yazmak.

C. Okuma

- (1) Okuma becerisini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- a. İçeriğin odak noktasının ve hikâyenin sahnelerinin kolay bir şekilde anlaşılabilmesi için sesli okumak;
- b. Hedeflerle uyumlu cümleleri ya da anahtar kelimeleri kavrayarak gerçekler ile fikirler ve paragraflar arasındaki ortak ilişkiyi dikkate alarak okumak;
- c. Sahnelerdeki değişime dikkat ederek sahnelerin ve karakterlerin duygu değişimi ve kişilikler hakkındaki tanımlamalara bağlı olarak okumak için hayal gücünü kullanmak;
- d. Yazının özüne ve detaylarına dikkat ederek okumak, hedefler ve ihtiyaçlarla uyumlu yazıyı özetlemek ya da alıntı yapmak vb.;
- e. Yazıları okuduktan sonra birbirlerine düşüncelerini sunmak ve her bir izlenimin farklı olduğunun farkında olmak;
- f. Hedeflerle uyumlu çeşitli cümleler ya da kitaplar seçerek okumak.

- (2) Yukarıda (1)'de listelenen talimatlar aşağıdaki örnek dil etkinlikleri aracılığıyla verilmelidir:

- a. Hikaye ya da şiir okumak ve fikir alışverişinde bulunmak;
- b. Yıllıklar, raporlar, resimli kitaplar, ansiklopediler ve sözlükler kullanmak ve okumak;
- c. Yıllık ya da rapor okumak ve birbirlerine özetleri okumak;
- d. Tanıtmak ve anlatmak isteyecekleri bir kitap seçmek;
- e. Gerekli bilgiyi edinmek için okunanlarla ilişkili başka cümleler ya da kitaplar okumak.

[Japon dilinin geleneksel dil kültürü ve karakteristiği ile ilişkili maddeler]

- (1) A: Konuşma/Dinleme, B: Yazma ve C: Okuma öğretimleri aşağıdaki maddelerde belirtilen şekilde yapılmalıdır:

- a. Geleneksel dil kültürü ile ilişkili maddeler
 - a) Sahnelerin hayalini kurarak ve ritim hissini bularak basit edebi tanka (Geleneksel Japon şiiri) ve haiku (Japon şiirinin kısa hali) ezbere okumak ve sesli okumak;

- b) Uzun zamandır kullanılan deyim, basmakalıp ifade ve atasözlerinin anlamlarını bilmek ve onları kullanmak.
- b. Dilin kuralları ve karakteristiği ile ilgili maddeler:
 - a) Görüşleri ve düşünceleri tanımlamak için dil fonksiyonunun farkındalığını kazanmak;
 - b) Kanji ve Kana karakterlerini kullanarak tanımlamalarla ilgili olmak;
 - c) Okuri-ganaya (kanjilerin hiraganayla yazılan kısmı) dikkat ederek yazmak ve fiil çekimlerinin farkında olmak;
 - d) Yazarken düzgün bir şekilde virgül ve nokta kullanmak ve gerektiğinde örneğin bir paragrafın başlangıcında ve diyalog için satır başı yapmak;
 - e) İfade etmek için gerekli olan kelime dağarcığını artırmak ve kelimelerin özellik ve işlevlerine göre sınıflandırıldığını anlamak ve kavramak;
 - f) İfade etme ve anlamada gerekli olan kelimeleri ve harfleri kullanmak için nasıl sözlük kullanılacağını anlamak ve sözlük kullanmayı alışkanlık haline getirmek;
 - g) Bir cümlemin örneğin *değiştirilmiş* ve *değiştiren* arasındaki ilişki gibi yapısını en temel şekilde anlamak.
 - h) Cümleler arası anlamların karşılıklı ilişkisinde belirteç ve bağlaçların rolünü anlamak ve onları kullanmak.
- c. Karakterlerle ilişkili maddeler:
 - a) İkinci sınıfta günlük basit kelimeleri tanımlayarak latin alfabesini okumak ve onları yazmak;
 - b) Üçüncü ve Dördüncü sınıfta Sınıflandırılmış Çince Karakterlerde ilgili sınıf düzeyine ayrılmış Çince karakterleri okumak ve önceki sınıf düzeyinde öğrenilmiş olan Çince karakterleri yazmak ve bunları cümlelerde ve paragraflarda kullanmak ve ilgili sınıf düzeyine ayrılan Çince karakterleri adım adım öğrenmek ve bunları cümle ve paragraflarda kullanmak;
 - c) Sol el ve sağ el radikallerinin* yapısı hakkında bilgi sahibi olmak.

*Radikal: Kanji sözlüklerinde Kanjilerin sınıflandırılmasında kullanılan kökler.

(2) El yazısı için öğretim aşağıdaki maddeler doğrultusunda verilmelidir:

- a. Bir karakterin yapısını anlamak ve onu doğru bir şekilde yazmak;
- b. Büyüklüklerine ve düzenlerine dikkat ederek Kanji ya da Kana karakterlerini yazmak;
- c. Çizgilerin türünü anlamak ve bunları yazma baskısına dikkat ederek bir fırça ile yazmak.

Beşinci ve Altıncı Sınıflar

1. Amaçlar

(1) Öğrencilerin kendi düşüncelerini doğru bir şekilde aktarabilme, hedeflerle uyumlu olarak neyi iletmek istedikleri, konuşmacının amacını anlayarak dinleme, planlanmış bir şekilde tartışmayı yürütme ve uygun bir şekilde dinleme ve konuşma tutumu geliştirme becerileri kazanmalarını sağlamak.

(2) Öğrencilerin yazı yapısını akıllarında tutarak amaçlarla uyumlu kendi düşünceleri hakkında metinler yazma ve doğru bir şekilde yazma becerileri kazanmalarını sağlamak.

(3) Öğrencilerin hedeflerle uyumlu odak noktalarını ve içeriği kavrayarak metinler okumaları ve okuma yoluyla düşüncelerini genişletme ve derinleştirme davranışı geliştirme becerisi kazanmalarını sağlamak.

2. İçerik

A. Konuşma/Dinleme

(1) Konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- Kendi düşüncelerinden ve iletmek istediklerinden, birikmiş bilgi ile uyumlu bir konuşma konusu seçmek;
- Konuların hedefler ve amaçlarla uyumlu bir şekilde açıkça iletilebilmesi için hikaye yapısını planlayarak durumla uyumlu uygun dili kullanarak konuşmak.
- Standart Japonca ve aksanlar arasındaki farkı anlamak, gerektiğinde standart Japonca'yı kullanmak;
- Konuşmacının amacını kavrayarak dinlemek ve düşünceleri başkalarının düşünceleriyle karşılaştırarak düzenlemek;
- Her birinin amacına göre açık bir taraf seçerek planlı bir şekilde tartışmayı yürütmek.

(2) Yukarıda (1)'de listelenen talimatlar aşağıdaki örnek dil etkinlikleri aracılığıyla verilmelidir:

- Destekleyici belgeler sunarak raporlar ya da açıklamalar vermek ve onları dinleme üzerine tavsiyeler vermek;
- Çalışılanlar ve düzenlenenler hakkında tartışmaları yürütmek;
- Bir şey veya bir kişiyi önermek ve bu öneriyi dinlemek.

B. Yazma

(1) Yazma becerisini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- Fikirler arasından bir yazma konusu seçmek ve yazılı konuları toplamak ve hedeflerle ve amaçla uyumlu yazıyı baştan sona genel bir bakışla düzenlemek;
- Kendi düşüncelerini açıkça ifade edebilmek için bir cümle baştan sona yapısının etkileri hakkında düşünmek;
- Fikirler, izlenimler ve gerçekler arasında ayırım yapmak, hedeflerle uyumlu detaylı ya da basitçe yazmak;
- Figürler/tablolara ya da grafikler kullanarak ve alıntılar yaparak bir kişinin düşüncelerini iletmek için yazmak;
- Anlatım etkisini planlamak ve gerçekleştirmek;
- Kendini nasıl ifade edeceği üzerine odaklanarak birbirlerinin yazılarını sunmak ve öneri alışverişinde bulunmak.

(2) Yukarıda (1)'de listelenen talimatlar aşağıdaki örnek dil etkinlikleri aracılığıyla verilmelidir:

- Şiirler, tanka ya da haiku yazmak ve deneyimledikleri ya da hayal ettikleri üzerine kompozisyon ya da hikâyeler yazmak;

- b. Konu arařtırmak ve eylemleri raporlayan ya da dūřūnceleri ifade eden yazıları dūzenlemek ve yazmak;
- c. Bir konunun iyi yūnlerini insanlara iletmek için paragraflar yazmak.

C. Okuma

(1) Okuma becerisini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğırtusunda ğretim yapılmalıdır:

- a. Bir kiřinin dūřūncelerini ve grūřlerini iletmek için sesli okumak ya da ezberden okumak;
- b. Hedeflerle uyumlu cūmleleri ve kitapları karşılaştırmak gibi etkili okuma yollarını planlamak;
- c. Hedeflerle uyumlu paragrafın içeriğini doğıru bir řekilde anlayarak ana temayı kavramak; gerçekler, izlenimler ve grūřler arasındaki iliřkiyi anlamak ve bir kiřinin dūřūncelerini açıklayarak okumak;
- d. Sahnelerin ve karakterlerin duygularını, karřılıklı iliřkisinin tasvirini anlamak ve mūkemmel tasvir hakkında bir kiřinin dūřūncelerini dūzenlemek;
- e. Cūmleri ya da kitapları okuduktan sonra karřılıklı grūř aliřveriřinde bulunmak ve dūřūncelerini derinleřtirmek;
- f. Okumak için hedeflerle uyumlu çeřitli cūmleleri ve kitapları karřılařtırmak ve seçmek.

(2) Yukarıda (1)'de listelenen talimatlar aşağıdaki örnek dil etkinlikleri aracılığıyla verilmelidir:

- a. Bir otobiyografi okumak ve bir kiřinin kendi yařamı üzerine derinlemesine dūřūnmek;
- b. Bir kiřinin kendi problemlerini çözmesi için açıklayıcı ya da dūřūnce yūnelimli metinler okumak;
- c. Dūzenlendikleri ya da yazıldıkları řekilde makalelere dikkat ederek gazete okumak;
- d. Bir kitabı okumak üzerine tavsiye yazmak.

[Japon dilinin geleneksel dil kūltürü ve karakteriřtiğı ile iliřkili maddeler]

(1) A: Konuşma/Dinleme, B: Yazma ve C: Okuma öğretimleri aracılığıyla aşağıdaki maddelerde belirtilen şekilde ğretim yapılmalıdır:

- a. Geleneksel dil kūltürü ile iliřkili maddeler
 - a) Aşına oldukları Japon ya da Çin Klasik Edebiyatının içeriğinin taslağını ve post-modern edebi yazıyı anlamak ve onları sesli okumak;
 - b) Klasik edebiyatı açıklayan yazıları okumak ve önceki dönemlerdeki insanların algıları ve bakış açılarını anlamak;
- b. Dilin kuralları ve karakteriştiğı ile ilişkili maddeler
 - a) Konuşma ve yazı dili arasındaki farklılığın farkındalığını kazanmak;
 - b) Nesiller arası dildeki farklılıklar ve zaman boyunca dildeki değışimlerin farkındalığını kazanmak;
 - c) Okuri-ganaya dikkat ederek cūmleleri doğıru bir řekilde yazmak ve doğıru Kana-zukaiyi yazmak;
 - d) Kelimelerdeki değışiklikleri ve yapıları kavrama yetisini derinleştirmek ve kelimelerin orijinallerine ilgili olmak;
 - e) Bir pasajdaki szcūk grupları arasındaki iliřkiyi anlamak;

- f) Kelimelerin kullanımında dil duygusuna ve kelimelerin duygularına ilgi duymak;
 - g) Bir cümlede ya da paragrafın çeşitli yapısı olduğunu anlamak;
 - h) Günlük yaşamda saygı ifadelerinin kullanımıyla aşina olmak;
 - i) Metafor ve tekrar gibi edebi yolların farkındalığını kazanmak.
- c. Karakterlerle ilişkili maddeler:
- a) Beşinci ve altıncı sınıfta, “Sınıflandırılmış Çince Karakterler”de ilgili sınıf düzeyine ayrılmış olan Çince karakterleri okumak, önceki sınıf düzeyinde öğrenilmiş olan Çince karakterleri yazmak ve onları cümle içinde ya da paragraflarda kullanmak ve ilgili sınıf düzeyi için ayrılan Çince karakterleri adım adım öğrenmek ve bunları cümle içinde ya da paragraflarda kullanmak.
 - b) Çince ve Kana karakterlerinin özellikleri ve kökeni hakkında bilgi edinmek.
- (2) El yazısı için öğretim aşağıdaki maddeler doğrultusunda verilmelidir:
- a) Bütün kâğıdın ilişkisine dikkat ederek taslak ve karakterlerin büyüklüğünü seçmek ve yazma hızına dikkat ederek karakterleri yazmak;
 - b) Hedeflerle uyumlu bir yazı fırçası seçmek ve onun özelliklerini kullanarak yazmak;
 - c) Kurallarla belirlenmiş biçimin ilişkisi ve fırçanın uçlarının hareketlerine dikkat ederken fırça kullanarak harfleri yazmak.

III. ÖĞRETİM PROGRAMI HAZIRLANMASI VE İÇERİK KULLANIMI

1. Öğretim programı tasarlamada, aşağıda verilenler göz önüne alınmalıdır:
- 1) Alt bölüm II'deki her sınıf düzeyi için verilen içerikte yer alan maddelerin öğretimi ile ilgili rehberlik, gerekirse bir önceki sınıf düzeyinden temel bir şekilde alınabilir ve bir sonraki sınıf düzeyinde daha ileri bir düzeyi öğretmek için dikkate alınabilir.
 - 2) “A: Konuşma/Dinleme”, “B: Yazma”, “C: Okuma” ve “Geleneksel dil kültürü ve Japon dilinin özellikleri” kısımlarında belirtilen maddelerle ilgili olarak, Alt bölüm II'de her bir sınıf için İçerikte belirtilmiş olan her madde yakından ilişkili bir şekilde öğretilmeli ve hepsi dengeli bir şekilde geliştirilmelidir. Bunu yaparken, öğretmenler okul kütüphanelerini sistemli ve eksiksiz kullanmak için çaba harcamalıdır. Ayrıca, öğrencilere BT (Bilişim Teknolojileri) donanımlarını kullanma fırsatları sunarak rehberliğin etkinliğini artırmak için çaba gösterilmelidir.
 - 3) İçeriğin “A: Konuşma / Dinleme” kısmındaki öğretim ile ilgili olarak alt bölüm II'deki her bir sınıf için, Sınıf 1 ve Sınıf 2'deki kompozisyon çalışmalarına yılda yaklaşık 35 okul saati ayrılmalıdır ve aynı şekilde, amaçlanan ve planlanan öğretimi sağlamak için, 3. ve 4. sınıfa 30 saat ve 5. ve 6. sınıflara 25 saat ayrılmalıdır. Bu durumda, konuşma dili için materyaller geliştirerek ve kullanarak öğretimin etkililiğini artırmak amacıyla çaba gösterilmelidir.
 - 4) İçeriğin “B: Yazma” kısmındaki öğretim ile ilgili olarak alt bölüm II'deki her bir sınıf düzeyi için 1. ve 2. sınıflarda kompozisyon çalışmalarına yaklaşık 100 okul saati ayrılmalıdır ve aynı şekilde 3. ve 4. sınıflara 85 saat, 5. ve 6. sınıflara 55 saat ayrılmalıdır. Bu durumda, yazma çalışmaları için mümkün olduğunca çok fırsat yaratılmalıdır.

- 5) İeriğın “C: Okuma” kısmındaki ğretim ile ilgili olarak alt bölüm II’deki her bir sınıf düzeyi için öğrencilerin okumaya olan ilgisini arttırmaya ve günlük yaşamda okuma etkinliklerini olumlu bir şekilde yapmalarını teşvik etmeye zen gösterilmeli ve aynı zamanda okul kütüphanesinde olduğu gibi diğer derslerde de okuma ğretimi ile ilgili eğitim verilmelidir. Okul kütüphanelerini kullanırken, öğretmenler öğrencilerin dizine bağlı gerekli bilgiyi araştırmalarına ve kitapların türüne ve başlıklara dikkat ederek gerekli bilgiye ulaşmalarına ve kitapları seçmelerine yardımcı olmalıdırlar. Dahası, beğenilen kişiliklerin gelişimi için belirli türlere eğilim olmaksızın öğrenciler için çeşitli kitaplar seçilmelidir.
 - 6) Daha düşük sınıf düzeylerinde, öğretimin etkililiğini arttırmaya, yaşam ortamı çalışmaları gibi diğer konularda aktif bir şekilde işbirliğini aramaya önem verilmelidir. Özellikle 1. sınıflarda okul öncesi dönemde dilin içeriği ile ilişkisine önem verilmelidir.
 - 7) “Genel Hükümler” 1. Bölümün I-2 alt bölümünde ve “Ahlak Eğitimi” isimli 3. Bölümün I alt bölümünde listelenen ahlaki eğitimin hedeflerine dayalı, “Ahlak Eğitimi” isimli 3. Bölümün II alt bölümünde listelenen içerikle ilgili öğretimler uygun şekilde verilmelidir. Öğretim, Japon dilinin özelliklerine uygun ve ahlaki eğitimin dönemleri ile ilişkili olmalıdır.
2. İeriğın “Geleneksel dil kültürü ve Japon dilinin özellikleri işe ilişkili maddeler” üzerine ğretim alt bölüm II’deki her bir sınıf düzeyi için aşağıdaki gibi ele alınmalıdır:
- a) Belirli öğelerin bütünleşik bir şekilde ya da tekrar tekrar öğretilmesi gerektiği durumlarda öğrenmeye odaklanmak için bu tür maddeler ayrı ayrı ele alınmalıdır;
 - b) Geleneksel dil kültürü üzerine ğretim, öğrencilerin klasik edebiyata aşına olmaları için her sınıf düzeyine verilmelidir;
 - c) Çince karakterler üzerine ğretim, alt bölüm II’ye uygun olmalıdır ve aşağıdaki şekilde ele alınmalıdır:
 - a. Her bir sınıf düzeyi için ayrılan Çince karakterler, öğrencilere yüklenen iş yükü dikkate alınarak gerektiğinde bir önceki sınıf ya da bir sonraki sınıf düzeyinde öğretilbilir;
 - b. Bir sonraki ya da diğer sınıf düzeyleri için ayrılan Çince karakterler, öğrenciler üzerindeki iş yükü dikkate alınarak ve furigana (kanjiler üzerinde verilen okunuşu) verilerek sunulması göz önüne alınmalıdır;
 - c. Çince karakterlerin ğretimi için, Sınıflandırılmış Çince Karakterler’de yer alan Çince karakterlerin şekli standart olarak kabul edilmelidir.
 - d) Sert bir kalemle el yazısı ğretimi her sınıf düzeyinde verilmelidir ve bir yazı fırçasıyla el yazısı ğretimi üçüncü ve daha st sınıf düzeyleri için verilmelidir. Öğrencilerin sert bir kalemle yazdıklarını kopya edebilme temel becerilerini geliştirmeleri için ve karakterleri doğru bir formda yazabilmeleri için el yazısı ğretimi bir yazma fırçası ile verilmelidir. Bir yazı fırçasıyla el yazısı ğretimi için ayrılan okul saati sayısı, her sınıf düzeyi için yaklaşık yılda 30 okul saati olmalıdır.
3. Öğretim materyalleri ile ilgili olarak aşağıdaki noktalara zen gösterilmelidir:
- a. Öğrencilerin gelişim basamaklarına, konuşma/dinleme, yazma ve okumayı içeren çeşitli dil becerilerinin dengeli kazanımı için bir amaca uygun bir

şekilde ve kitaplar aracılığıyla alışkanlık kazanma tutumunu geliştirerek okuma alışkanlığı oluşturmak için öğretim materyalleri ile ilgili uygun konu ve temalar dikkatlice seçilmelidir. Buna ek olarak, öğretim materyalleri öyle bir şekilde seçilmelidir ki alt bölüm II'deki her bir sınıf düzeyi için İçeriğin A: Konuşma/Dinleme, B: Yazma ve C: Okuma kısımlarında listelenen dil etkinlikleri etkili bir biçimde yapılabilir.

b. Öğretim materyalleri aşağıdaki noktalar dikkate alınarak seçilmelidir:

- 1) Japon diline artan ilgide ve Japon dili için saygılı bir tutum geliştirmede etkili olmak;
 - 2) İletişim, dilin anlamı, düşünme ve hayal kurma becerisini geliştirmede etkili olmak;
 - 3) Uygun ve adil yargılarda bulunabilmek için beceri ve tutum geliştirmede etkili olmak;
 - 4) Bakış açısını genişletmek; bilimsel ve mantıklı görüşlere, düşüncelere sahip olmak için tutum geliştirmede etkili olmak;
 - 5) Hayatı canlandırma ve güçlü ve doğru bir şekilde yaşama isteğini beslemede etkili olmak;
 - 6) Başkalarına değer verme ve yaşama saygı duymak için vicdanı beslemede etkili olmak;
 - 7) Doğa sevgisini işlemede ve güzelliklere karşı duyarlı ve saygılı olma becerisi kazanmada etkili olmak;
 - 8) Japon kültürü ve geleneği için ilgi ve anlayış geliştirmede etkili olmak;
 - 9) Japonca'nın farkındalığıyla toplum ve milletin gelişimine istekli olma tutumu geliştirmede etkili olmak;
 - 10) Dünya kültürlerini ve medeniyetlerini anlama yetisiyle uluslararası dayanışma ruhunu beslemede etkili olmak.
- (3) Alt bölüm II'deki her bir sınıf düzeyi için İçeriğin C: Okuma kısmı için öğretim materyalleri ile ilgili olarak çeşitli yazma stilleri, açıklama stili ve edebi çalışmaları kapsayarak düzenli bir şekilde kullanılmalıdır.

Ek 2. Ortaokul Japonca Ana Dili Öğretim Programı

Ana Dil

I. Amaç

Ana dili doğru olarak ifade etme ve anlama yetisini edinmek, iletişim becerisini artırmakla birlikte düşünce ve hayal gücünü genişletecek dil hissini zenginleştirmek, ana dilini tanıma ve ana dile karşı saygı duygusunu edinmek.

II. Sınıflara Göre Amaç ve İçerikler

Birinci Sınıf (7. Sınıf)

1. Amaçlar

(1) Kendi düşüncelerine önem verip, amaç ve ortama uygun olarak konuşup dinleme becerisini artırırken, konuşulan sözcüklere verilen önemi artıracak tutumlar edinmek.

(2) İhtiyaç duyulan gereçleri temel alarak kendi düşüncelerini özetlemek, doğru olarak yazma yetisini artırırken yazılı ifadeyi geliştirme tutumları edinmek.

(3) Çeşitli türlerdeki okumaları doğru olarak kavrama becerisini artırmakla birlikte, aşına olunan okuma parçaları hakkındaki bakış açısını derinleştirip okumanın bir alışkanlık olması gerektiği düşüncesini geliştirmek.

2. İçerik

A. Konuşma/Dinleme

(1) Konuşma/dinleme becerisini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- Kendi düşünce ve duygularını karşı tarafın anlayacağı şekilde ifade etmek, karşısında konuşan kişinin niyetini göz önüne alırken konuşmasının içeriğini dinleyip kavramak
- Kendi düşünce ve duygularını doğru şekilde ifade etmek amacıyla uygun konuları seçmek
- Bütün ve parçalar, gerçekler ve görüşler arasındaki alakaya dikkat ederek konuşmak ve dinlemek
- Karşılıklı konuşmanın konusunu ve gidişatını kavrayıp buna uygun konuşmak, her bir ifadeye ayrı ayrı dikkat ederek dinlemek ve kendi düşüncelerini özetlemek.

B. Yazma

(1) Yazma becerisini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- a. Bilindik yaşantılar ve öğrenmeler arasından konular bulup materyalleri toplayarak kendi düşüncelerini özetlemek
- b. İletilmek istenen gerçekleri, konuları, problemleri, kendi duygu ve düşüncelerini açıklığa kavuşturmak
- c. Kendi duygu ve düşüncelerini açık olarak ifade etmek amacıyla uygun materyalleri seçmek
- d. Yazdığı cümleleri baştan okuyup, yazım ve dizilimin kullanımı ve tanımlamalar gibi konuları pekiştirerek okuması ve anlaması kolay cümleler haline getirmek
- e. Yazılan cümleleri birbirlerine okuyarak konunun anlaşılması ve materyallerin toplanması gibi noktaları kendi ifadeleri ile anlatmak.

C. Okuma

(1) Okuma becerisini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- a. İçerikte yer alan ifadelerin anlamlarını doğru olarak anlayıp kavramak
- b. Cümlelerin gelişimine göre içeriğini anlayıp, amaç ve ihtiyaçlar doğrultusunda özetleme yapmak
- c. Cümlelerin ana ve ek parçalarını, gerçekleri ve görüşleri ayırt etmek, cümlelerin oluşumunu ve gelişimini doğru şekilde anlamak ve bu anladıklarından faydalanmak.
- d. Cümlelerin gelişimini teyit ederken konuyu aklından geçirmek ve özeti kavramak
- e. Cümlede ifade edilen konuların görüş ve düşünce tarzlarını anlamak, kendi görüş ve düşünce tarzını genişletmek.
- f. Çeşitli türlerdeki cümlelerden gerekli bilgiyi toplamak amacıyla okuma becerisini edinmek.

Dil İle İlgili Maddeler

(1) A: Konuşma/Dinleme, B: Yazma ve C: Okuma öğretimleri aşağıdaki maddelerde belirtilen şekilde yapılmalıdır:

- a. Konuşma hızı, ses yüksekliği, tonlama ve duraklama gibi konulara dikkat etmek
- b. İfadelerin sözlük anlamları ve yan anlamlarının ilişkisine dikkat etmek
- c. Olay ve hareketleri gösteren ifadeleri derinlemesine kavrarken, konuşma ve cümlede yer alan kelimeler ile ilişkisi üzerine düşünmek
- d. Konuşmalardaki ve metinlerdeki paragrafların işlevleri ve cümlelerin birbirileri ile olan ilişkileri üzerine düşünmek
- e. Kelimelerin sınıflandırmalarını kavramak, bağlaçlar ile belirteçlere ve bunlarla aynı görevdeki ifadelere dikkat etmek
- f. Konuşma dilindeki kelimeler ile yazma dilindeki kelimelerin farkını anlayıp doğru olarak kullanmak.

(2) Kanji yazı sistemi hakkında aşağıdaki konularda öğretim yapılır:

- a. İlkokul öğretimi ikinci bölümün birinci alt bölümündeki ana dil eğitim dönemlerine göre öğretilecek kanjilerin listesinde (Aşağıda “Eğitim Öğretim Yılları Kanji Listesi” olarak geçer) yer alan kanjilere ek olarak, yaygın

kullanımda yer alan kanjiler listesindeki 250'den 300'e kadar olanlarını okuyabilmek.

- b. Eğitim Öğretim Yılları Kanji Listesi'nde yer alan 900 kanjiyi yazabilmek, bunları cümle ve metinlerde kullanmak.

(3) Kanji yazımı ile ilgili aşağıdaki konularda öğretim yapılır:

- a. Kanji karakterlerini yazım alanına sığdırarak, karakterlerin büyüklüğü, yazımındaki çizgilerin sırası ve parçalarının kanjiye yerleşimi gibi konulara dikkat ederek yazmak
- b. Baskı yazısı (Dikine sütunlarda yazım) ile yazılan Kanjiler ve onları tamamlayan Kana'ların uyumuna dikkat ederek yazmak, el yazısı ile yazılan kanjilerin temel yazımını kavrayarak yazmak.

İkinci ve Üçüncü Sınıflar (8. ve 9. Sınıflar)

1. Amaçlar

- (1) Kendi görüş ya da fikirlerini derinleştirip, amacına ve yerine uygun konuşup dinleme becerisini edinmekle beraber konuştuğu kelimeleri çoğaltma davranışını geliştirmek.
- (2) Çeşitli görüşleri temel alıp kendi fikirlerini derinleştirmek, kendi yerini belirli hale getirmek, mantıksal tanımlama becerisi edinmekle beraber kompozisyon yazarak hayatını zenginleştirici tavır geliştirmek.
- (3) Amaç ve niyetine uygun makaleler okuyup geniş bir perspektiften bilgi toplayıp, etkili bir edinim sağlayacak beceriyi edinmekle beraber okuma-yazmayı yaşamına faydalı olacak kişisel gelişim sağlayacak tavır sergilemek.

2. İçerik

A. Konuşma/Dinleme

(1) Konuşma ve dinleme becerilerini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğrultusunda öğretim yapılmalıdır:

- a. Geniş perspektiften konuya başlayıp, konuşarak-yazarak kişisel görüş ve fikirlerini artırıp derinleştirme konusunda öğretim yapmak.
- b. Konuşmanın ana fikri ve bağlantılarıyla, gerçeklerin ve fikirlerinin bağlantısına dikkat çekip konuşmasını mantıksal ve geniş bir çerçevede anlatıp, konuşup dinleme gerçekleştirmek.
- c. Konuşmanın içeriği ve amacıyla alakalı uygun kelime seçimi, cümlelerin etkisini artıracak kullanımı gibi ikna gücü olan ifadelerin kullanımına dikkat çekmek, konuşup dinleme konusunda öğretim yapmak.
- d. Karşı tarafın görüş ve fikirlerine saygılı, konuşma amacına uygun etkin bir şekilde konuşmanın derinleşmesi için konuşup sebebini anlatarak kendi görüşünü anlatma konusunda öğretim yapmak.

B. Yazma

(1) Yazma becerisini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğırtusunda öğretim yapılmalıdır:

- a. Geniş perspektiften konu bulup gerekli materyalleri toplayarak kişisel fikir ve görüşünü derinleştirmek.
- b. Kendi görüşü ve ifade edebileceğı gerçekleri ve durumları belirgin hale getirmek.
- c. Kompozisyonun şekline uygun ifadeleri bulmak.
- d. Kendi görüşünü karşısındaki kişiye etkili bir şekilde iletebilmek için, güvenilir kaynakları açıklayıp mantıklı durumlar tasarlayıp yazmak.
- e. Yazdığı kompozisyonu tekrar tekrar okuyup, cümle ve kompozisyonu düzenleyip, ikna gücü yüksek bir kompozisyon oluşturmak.
- f. Yazdığı kompozisyonu sesli okuyup, mantıklı durum oluşturma ve kullandığı ifadelerin işe yararlılığı gibi şeyler hakkında kendi ifadelerini düzeltmek.

C. Okuma

(1) Okuma becerisini geliştirmek için aşağıdaki maddeler doğırtusunda öğretim yapılmalıdır:

- a. İçerikteki ifadelerin etkili şekilde kullanımını anlayıp kendi ifade tarzını etkin hale getirebilmek.
- b. Yazan kişinin mantığını doğıru şekilde anlayıp, içeriğı kavrayıp kendi ifadesiyle algılayabilmek.
- c. İfade ediş şekli ve kompozisyonun özelliklerine dikkat edip okumak.
- d. Kompozisyonu okuyup birey, toplum ve doğıa hakkında düşünüp kendi fikrini oluşturmak.
- e. Amacı doğırtusunda çeşitli makaleler okuyup gerekli bilgileri toplama ve kendi ifade ediş tarzını oluşturabilmek.

Dil İle İlgili Maddeler

(1)A: Konuşma/Dinleme, B: Yazma ve C: Okuma öğretimleri aşağıdaki maddelerde belirtilen şekilde yapılmalıdır:

- a. Sesin işleyişi ve yapısıyla ilgili olarak anlayışı derinleştirebilmek.
- b. Deyim, eş anlamlı sözcükler ya da zıt anlamlı sözcükler, sesteş kelimeler ve çok anlamlı kelimeleri ifade eden sözcüklerin anlam ve kullanımına dikkat etmek.
- c. Soyut genel fikirleri ifade eden çok anlamlı sözcükler hakkındaki anlayışını arttırıp ince ayrıntılar konusunda başarılı zengin bilgi dağıarcığı oluşturabilmek.
- d. Karşısındaki kişiye ya da amacına yönelik konuşma ya da metnin şekli ve boyutunda farklılık varsa bunun farkına varmak.
- e. Metnin içindeki cümlelerin içeriğinin sıralaması ve uygunluğu, cümlelerin yapısı gibi işleyişlere dikkat etmek.
- f. Kelimenin kullanımıyla ilgili bilgisi olup edat ve yardımcı fiil gibi birleştiricilerin kullanımına dikkat etmek.
- g. Ortak dil ve lehçenin işlevini anlamakla birlikte, saygı dilini derinlemesine kavrayıp günlük yaşamda doğıru kullanır hale gelmek.

(2) Kanji yazı sistemi hakkında aşağıdaki konularda öğretim yapılır:

a. (2.sınıf) 1.sınıfın sonuna kadar öğrendiği sık kullanılan kanjileri çoğaltıp daha farklı sık kullanılan kanjilerden 300 karakter seviyesinden 350 karakter seviyesine kadar okumak.

(3. sınıf) 2.sınıfın sonuna kadar öğrendiği sık kullanılan kanjileri çoğaltıp farklı sık kullanılan kanjilerden büyük çoğunluğunu okumak.

b. (2.sınıf) kaçınıcı sınıf olduğu fark etmeksizin kanji listesindeki 950 kanji karakterini okumak, cümle ya da metin içinde kullanmak.

(3.sınıf) kaçınıcı sınıf olduğu fark etmeksizin kanji listesindeki kanjileri yazmak, cümle ya da metin içinde kullanmak.

(3) Kanji yazımı ile ilgili aşağıdaki konularda öğretim yapılır:

a. Sözcük şekli, büyüklüğü, düzenlemesi gibi düzenlemeleri yapmak, amacına uygun ve uyumlu yazıyı yazmak.

b. Kanji el yazısını ve fonetik alfabesini anlayıp yazmakla birlikte kolay okunur şekilde yazmak.

III. Öğretim Planının Hazırlanması ve İçeriğin İşlenmesi

1) Öğretim programı tasarlamada, aşağıda verilenler göz önüne alınmalıdır:

(1) Bölüm II'nin her bir sınıf içeriğinin <A: Konuşma/dinleme>, <B: Yazma>, <C:Okuma> ve <dil verileri>nin birbirleri ile olan yakın ilişkisinin taslağını çizmekle birlikte her bir öğretim yılına uygun etkinlikleri ortaya koyup etkili bir şekilde öğretim yapmak.

(2) Bölüm II'deki her bir sınıf içeriği <A: Konuşma/dinleme> ile ilgili öğretim hakkında aşağıdaki maddelere özen gösterilmelidir:

a. Amaç ve yönelimlere paralel olarak etkili şekilde konuşma, karşıdakinin fikirlerini düşünerek dinleme becerisini artırmak. Böylelikle konuları geniş açıdan ele alacak şekilde, tasarlanmış ve planlı öğretim olanağı sağlamak. Ayrıca konuşma diline yönelik öğretim materyallerini etken olarak kullanıp öğretimin etkililiğini artıracak yöntemler bulmak.

b. Öğretim ile ilgili aşağıda örnek olarak verilen dil faaliyetlerini uygulamak:

1. Açıklama ya da sunum gibi etkinlikler yapmak

2. Tartışma ya da münazara gibi etkinlikler yapmak.

c. Öğretime ayrılan ders saati sayısının ana dili dersinin ders saatine oranı, tüm öğretim yıllarında 1/10 – 2/10 kadardır.

(3) II. bölümdeki her bir sınıf içeriğinin <B:Yazma> ile ilgili öğretiminde aşağıdaki maddelere özen gösterilmelidir:

a. Karşısındaki kişiye amacına uygun ve etkili metinleri yazabilme becerisini artıracak şekilde olmak. Böylelikle çeşitli türlerdeki metinleri yazdırmakla birlikte mantık çerçevesinde yazma becerisi edindirecek şekilde olmak. b. Öğretim ile ilgili aşağıda örnek olarak verilen dil faaliyetlerini uygular:

1. Açıklama ya da belge gibi metinler yazmak

2. Mektup ya da düşünce yazısı gibi metinler yazmak.

3. Rapor ya da fikir sunumu gibi türler için kısa ve anlaşılması kolay metinler yazmak ve belgeler ortaya koymak.

c. Öğretime ayrılan ders saati sayısının ana dili dersinin ders saatine oranı, tüm öğretim yıllarında 2/10 – 3/10 kadardır.

(4) Bölüm II'deki her bir sınıfın içeriği <C:Okuma> ile ilgili öğretimde aşağıdaki maddelere özen gösterilmelidir:

a. Amaç ve hedefe uygun olarak doğru bir şekilde okuyup anlama becerisi ve okuduklarından tat alma tavrı geliştirecek şekilde olmak. Böylelikle dil kültürüne olan ilgiyi derinleştirerek günlük yaşamdaki okuma etkinliklerini gayretli bir şekilde gerçekleştirmeye eğilimli olmak.

b. Klasiklerin öğretiminde, klasik edebiyat eserleri ve Çince'den gelen klasik eserleri anlama temelini geliştirecek klasik eserlerden tat alma tavrını edindirmekle birlikte kendi ülkesinin kültür ve geleneklerine olan ilgisini derinleştirecek şekilde olmak. Bu amaca sahip öğretim materyali olarak klasiklere ilgi duyulmasını sağlayacak metinleri, basit edebi eserleri, özdeyişleri ve eski edebi olay ve eserlerden gelen deyimleri, anlaması kolay klasik metinleri öğrencilerin gelişim seviyesine uygun olarak kullanmak. Ayrıca öğretimde sesli okuma gibi etkinlikler vasıtasıyla metnin içeriği ve öne çıkan ifadelerden tat alabilmek, edebi metinlerdeki sözcüklerin oluşumu konusunda ayrıntılara takılmadan öğretim materyaline uygun olarak gerekli noktaların öğretimini yapmak.

c. Edebiyat eserlerinin ortaya çıktığı dönemler ve bunların özelliklerine değinileceği durumlarda bunları tarihsel açıdan ele almamak.

d. Öğretim ile ilgili aşağıda örnek olarak verilen dil faaliyetlerini uygular:

1. Çeşitli metinleri karşılaştırma yaparak okumak, araştırma amaçlı okuma yapmak

2. Amaç ve gerekliliklere uygun sesli okuma ve ezbere okuma yapmak.

(5) II. bölümdeki her bir sınıf içeriği <Dil konuları>nın öğretilmesiyle ilgili aşağıdaki maddeler dikkate alınmalıdır:

2) Bölüm II'deki her bir sınıf içeriği <dil ile ilgili maddeler>e yönelik öğretimde aşağıdaki maddelere özen gösterilmelidir:

(1) (1)“Dil konuları” bölümünün (1).maddesinde gösterilenlerde, bölüm II'deki sınıflara

göre içeriklerde “A-Konuşma ve Dinleme, B-Yazma, C-Okuma” öğretimi vasıtasıyla edinilenlerle birlikte anadilin niteliğini kavratmak amacıyla toparlanan bilgiyi elde etmelerini sağlayacak öğretimi dikkate almak. Böylelikle, günlük dil etkinliklerinde tekrarlanan sözcüklerin oluşumuna dikkat ettirip dil yaşamının gelişimini sağlamaya önem vermekle birlikte yukarıda bahsedilenlerin detaylarına kapılmayıp biçimsel hale dönüşmesini engellemek.

(2) “Dil konuları” bölümünün (1).maddesinde gösterilenleri ihtiyaçlara uygun olarak ilgili ders yılının önce ve sonrasındaki ders yıllarında da ele alabilmek.

(3) <Dil konuları>nın öğretimiyle ilgili aşağıdaki maddeler dikkate alınmalıdır:

a.Karakterleri doğru düzenleyip hızlı yazabilir hale getirmekle birlikte, el yazısı becerisinden yaşamında faydalanma davranışı geliştirecek şekilde düzenlemek

b. b. Fırça kullanarak el yazısı öğretimini her eğitim yılında uygulamak, kalem ile el yazısı becerisine temel oluşturacak şekilde olmak.

c. c. El yazısı öğretimine ayrılan ders saati sayısının ana dili ders saati sayısına oranı 7.sınıfta 2/10, 8.ve 9.sınıfta 1/10 olmalı

3)Öğretim materyalleri ile ilgili olarak aşağıdaki noktalara özen gösterilmelidir:

(1)Öğretim materyallerinin, konuşma-dinleme becerisi, yazma becerisi ve okuma becerisini geliştirmesi, okumalardan tat alma davranışının benimsenmesini amaçlaması, öğrencilerin gelişim seviyesine uygun konu ve temaları dikkatle ve uyumla ele alması. Ayrıca dil etkinliklerini yeterli düzeyde uygulayacak öğretim materyallerinin belirlenmesi.

(2) Öğretim materyalleri aşağıdaki bakış açılarına dikkat edilerek ele alınır:

a. Ana dil farkındalığını derinleştirme, anadile saygı duyma davranışı edinmeye destek olma.

b. İletişim gücü, düşünme gücü ve hayal gücünü geliştirip dil hissini zenginleştirmeye yarar sağlama.

c. Adil ve uygun yargılarda bulunma gücünü ve yaratıcı ruhu geliştirmeye destek olma.

d. Bilimsel, mantıksal bakış ve düşünce tarzı geliştirme, bakış açısını genişletmeye yardımcı olma.

e. Yaşam hakkındaki düşüncelerini derinleştirme, zengin bir insanlık duygusu geliştirme, iradeli yaşama isteği edinmeye destek sağlama,

f. İnsanlık, toplum ve doğa hakkındaki düşüncelerini derinleştirme

g. Kendi ülkesinin kültür ve geleneklerine ilgi duyup bunlara yönelik anlayışını derinleştirme, bu değerlere saygı duyma davranışı geliştirmeye destek olma.

h. Geniş bir çerçeveden uluslararası anlayışını derinleştirme, Japon olarak kendinin farkında olma, uluslararası işbirliği ruhunu geliştirmeye yardımcı olma.

(3) Bölüm II'deki sınıflara göre içeriklerden “C-Okuma” ile ilgili öğretim materyalleri hakkında, her bir öğretim yılında açıklayıcı metinler ve edebi metinlerin türünü uyumlu olarak ele alma.Bölüm II'deki içeriği ele alırken içeriğin sınırları ve seviyesini gösteren bilgiler, bütün öğrencilere karşı öğretilen içeriğin sınırları ve seviyesini gösterir durumda olmalı, okulda gerekli olduğunda, bu bilgilere bağlı kalmadan da öğretim yapılmalıdır.

(4) Bölüm II içeriğinin ele alınışında içeriğin kapsamı ve düzeyini gösteren noktalar, tüm öğrencilere yönelik öğretim içeriğinin kapsamı ve düzeyini göstermekte, okullarda özellikle ihtiyaç olması halinde bu noktalara bakılmaksızın öğretim yapılabilir.

(5) “Ana dil” seçmeli dersinde, öğrencilerin özel vasıflarına uygun birçok öğrenim etkinliğini geliştirecek şekilde, Bölüm II’de verilen içerikler dışındaki içeriklerde her bir okulda kararlaştırılan konular hakkında, görev esaslı öğrenim, ifade ya da kavrama gücünü destekleyip yükselten öğrenim, gelişimsel öğrenim gibi öğrenim etkinliklerini her bir okulda uygun olarak planlayıp ele almak.

Ek 3. Japoncadan Türkçeye Yapılan Çevirilerin Karşılaştırılması ve Karşılaştırmayı Yapan Kişinin Özgeçmişi

Ana Dil

I. Amaç

Ana dili doğru olarak ifade etme ve anlama yetisini edinmek, iletişim becerisini yükseltmekle birlikte düşünce ve hayal gücünü artıracak dil hissini zenginleştirmek, ana dilini tanıma ve ana dile karşı saygı duygusunu edinmek.

II. Sınıflara göre amaç ve içerikler

Birinci Sınıf (7. Sınıf)

1. Amaç

(1) Kendi düşüncelerine önem verip, amaç ve ortama uygun olarak konuşup dinleme becerisini artırırken, konuşulan sözcüklere verilen önemi yükseltecek tutumlar edinmek.

(2) İhtiyaç duyulan gereçleri temel alarak kendi düşüncelerini özetlemek, doğru olarak yazma yetisini artırırken yazılı ifadeyi geliştirme tutumları edinmek.

(3) Çeşitli türlerdeki okumaları doğru olarak kavrama becerisini artırmakla birlikte, aşına olunan okuma parçaları hakkındaki bakış açısını derinleştirip okumanın bir alışkanlık olması gerektiği düşüncesini geliştirmek.

ÇEVİRİ (ESRA KIRA)

Anadil

I. Amaç

Ana dili uygun şekilde ifade etme ve anlama yetisini edinmek, iletişim becerisini yükseltmekle birlikte düşünce ve hayal gücünü arttırarak dil algısını zenginleştirmek, anadil bilincini derinleştirerek onu önemseyecek tutumlar geliştirmek.

II. Sınıflara göre amaç ve içerikler

Birinci Sınıf

1. Amaç

(1) Kendi düşüncelerine önem verip, amaç ve ortama uygun olarak konuşup dinleme becerisini artırırken, konuşulan sözcüklere verilen önemi yükseltecek tutumlar geliştirmek.

(2) İhtiyaç duyulan gereçleri temel alarak kendi düşüncelerini özetlemek, doğru olarak yazma yetisini arttırmakla birlikte bunu devam ettirecek tutumlar geliştirmek.

(3) Çeşitli türlerde yazılar okuyarak içeriği doğru olarak anlama becerisini arttırmak ve okumanın bir alışkanlık olması gerektiği düşüncesini yayacak tutumlar geliştirmek.

ÖZGEÇMİŞ:

Esra Kır , Okayama Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Enstitüsü Sosyal ve Kültürel Araştırmalar alanında (Japonya) doktora derecesini almıştır. Yüksek lisans derecesini aynı niversitenin Karşılaştırmalı Sosyal ve Kültür Araştırmaları alanında, lisans derecesini ise Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Japon Dili Eēitimi alanında almıştır. Uzmanlık alanı dilbilim olup, ilgilendiēi alanlar uygulamalı dilbilim, anlambilim ve zaman-görünüş-kiplik kategorileridir.



ÖZGEÇMİŞ VE ESERLER LİSTESİ

Adı ve Soyadı: ÖZGE KARAKAŞ YILDIRIM

ÖĞRENİM DURUMU

Doktora: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı 2013- 2021

Yüksek Lisans: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı 2011- 2013

Lisans: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği 2005- 2009

GÖREVLER

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Arş. Gör.	Afyon Kocatepe Üniversitesi	2010-

ESERLER

a. Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Karakaş, Ö., Türkan, A. H., Özdemir, Ş. (2013) Fen edebiyat ve eğitim fakültesi öğrencilerinin dil kirliliğine duyarlılığı üzerine bir araştırma: Afyonkarahisar örneği. *Turkish Studies*, Volume 8/4, 927-937. Doi: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4781>

Özdemir, M. Yıldırım, Ö. K. (2015). Ahmet Mithat Efendi'nin Çengi romanında aile içi eğitim ve öne çıkan değerler. *Uluslararası Hakemli Beşeri ve Akademik Bilimler Dergisi*, 4(11), 254- 276. Erişim adresi: https://www.academia.edu/12320046/AHMET_M%C4%B0THAT_EFEND%C4%B0_N%C4%B0N_%C3%87ENG%C4%B0_ROMANINDA_A%C4%B0LE_%C4%B0%C3%87%C4%B0_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_VE_%C3%96NE_%C3%87IKAN_DE%C4%9EERLER

Başoğlu, N.; Dağtaş, A.; Kaplan T.; Yıldırım, Ö. K; Taş, H.; (2015). Türkçe öğretim merkezlerinde türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığı düzeyleri: Gaziantep, Zonguldak, Bolu örnekleme. *Route Educational and Social Science Journal*, 2 (1), 32-49. Erişim adresi: http://www.ressjournal.com/Makaleler/643897756_3%20Abdullah%20Da%c4%9fta%c5%9f%20vd.pdf

Yemenici, A.İ.; Yıldırım, Ö. K. (2015). Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)* , UDES 2015 Number, 141-154. Erişim adresi: https://www.academia.edu/19248950/TEMEL_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0MDEN_ORTA%C3%96%C4%9ERET%C4%B0ME_GE%C3%87%C4%B0%C5%9E_S%C4%B0STEM%C4%B0_%C4%B0LE_%C4%B0LG%C4%B0L%C4%B0_T%C3%9CRK%C3%87E_%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0N%C4%B0N_G%C3%96R%C3%9C%C5%9ELER%C4%B0

Yıldırım, Ö. K., Yemenici, A.İ.; Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının elektronik/etkileşimli tahta ve bilgisayar destekli Türkçe öğretime yönelik görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching (IJLET)*, UDES 2015 Number, 2244-2266. Erişim adresi: https://www.academia.edu/19246582/T%C3%9CRK%C3%87E_%C3%96%C4%9ERETMENLER%C4%B0N%C4%B0N_VE_T%C3%9CRK%C3%87E_%C3%96%C4%9ERETMEN%C4%B0_ADAYLARININ_ELEKTRON%C4%B0K_ETK%C4%B0LE%C5%9E%C4%B0ML%C4%B0_TAHTA_VE_B%C4%B0LG%C4%B0SAYAR_DESTEKL%C4%B0_T%C3%9CRK%C3%87E_%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0NE_Y%C3%96NEL%C4%B0K_G%C3%96R%C3%9C%C5%9ELER%C4%B0

Yıldırım, Ö. K. (2020). 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 315-325. Doi: <https://doi.org/10.16916/aded.675304>

Yıldırım, Ö. K., Yemenici, A. İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Afyonkarahisar örneği). *Turkish Studies Educational Sciences*, 15(3), 2303- 2316. Doi:<http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41885>

Yıldırım, Ö. K., Özdemir, M. (2020). “Türk Dili” ve “Türk Edebiyatı” dergilerindeki dilde sadeleşme tartışmaları. *Turkish Studies Language and Literature*, 15(2), 753-773. Doi: <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41796>

Özşahin, M., Yıldırım, Ö. K. (2020). Çok dilli devlet şartlarında ana dili eğitimi: Başkurt Türkçesi örneği. *Gazi Türkiyat*, 27, 71-83. Doi: 10.34189/gtd.27.006

b. Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan Bildiriler

Karakaş, Ö. (2010, Aralık). *Öğretmen kılavuz kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin Türkçe öğretimi dil bilgisi amaçlarını gerçekleştirmesi bakımından*

değerlendirilmesi. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Karakaş, Ö. (2011, Aralık). *2005 ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimi programı ve dil bilgisi öğretiminde aşamalılık ilkesi.* I. Uluslararası Türkçe Öğretimi Sempozyumu, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Karakaş, Ö. (2011, Aralık). *2005 Türkçe öğretim programında önerilen yöntem ve tekniklerin programdaki etkinliklere yansımaları üzerine bir değerlendirme.* IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Başoğlu, N.; Dağtaş, A.; Kaplan T.; Yıldırım, Ö. K.; Taş, H.; (2014, Haziran) *Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin bilgisayar okuryazarlığı düzeyleri: Gaziantep, Zonguldak, Bolu örneklemleri.* 7. Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

Yemenici, A.İ.; Yıldırım, Ö. K. (2015, Mayıs). *Temel eğitimden ortaöğretime geçiş sistemi ile ilgili Türkçe öğretmenlerinin görüşleri.* 1. Uluslararası Dil Eğitimi Sempozyumu, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Yıldırım, Ö. K., Yemenici, A.İ.; (2015, Mayıs). *Türkçe öğretmenlerinin ve Türkçe öğretmeni adaylarının elektronik/etkileşimli tahta ve bilgisayar destekli türkçe öğretimine yönelik görüşleri.* 1. Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.

Yıldırım, Ö. K., Yemenici, A.İ. (2015, Ekim). *Bir örnek olay incelemesi: Yabancı yyruklu öğrencilerin dinlediğini anlama becerisi ile metin türleri arasındaki ilişki.* 8. Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Yemenici, A.İ.; Yıldırım, Ö. K. (2015, Ekim). *Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Afyonkarahisar örneği.* VIII. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Özşahin, M.; Yıldırım, Ö. K.(2017, Kasım). *Çok dilli devlet şartlarında ana dili eğitimi: Başkurt Türkçesi örneği.* IX. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Yıldırım, Ö. K. (2019, Ekim). *Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin yazma becerisi kazanımlarını yansıtmaya becerisi üzerine bir araştırma*. XI. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Yıldırım, Ö. K. (2019, Aralık). *Türkçe ders kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin konuşma becerisi kazanımlarını yansıtmaya becerisi üzerine bir araştırma*. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu, Ankara.

Yıldırım, Ö. K. (2019, Aralık). *8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinin yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi*. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu, Ankara.

c. Ulusal Hakemli Dergilerde yayımlanan Makaleler

Kurudayıoğlu, M., Tüzel, S., Karakaş, Ö. (2011) Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki düşüncüyü geliştirme tekniklerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*. 11 (2), 183-204. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16880>.

Demir, C., Yıldırım, Ö. K. (2019). Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (4), 1085-1096. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/906470>

d. Kitap Bölümü

Yıldırım, Ö. K. (2017). 1923-1938 Yılları arasında dilde sadeleşme çalışmaları ve bu çalışmaların Türkçe öğretimine yansımaları. A. Güzel (Ed.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim Öğretim Tarihi Araştırmaları*, Ankara: Akçağ Yayınları.