

**T.C.
GEBZE TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**ANA DİL ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU FAKTÖRLER
VE STRATEJİLER**

GÜNSELİ GİZEM KUŞ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
STRATEJİ BİLİMİ ANABİLİM DALI**

DANIŞMAN: PROF. DR. BURCU BULUT GÜRPINAR

NİSAN 2025

**T.C.
GEBZE TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**ANA DİL ÖĞRETİMİNDE ÇOKLU FAKTÖRLER
VE STRATEJİLER**

GÜNSELİ GİZEM KUŞ

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
STRATEJİ BİLİMİ ANABİLİM DALI**

DANIŞMAN: PROF. DR. BURCU BULUT GÜRPINAR

NİSAN 2025

T.R.
GEBZE TECHNICAL UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL

**MULTIPLE FACTORS AND STRATEGIES IN MOTHER
LANGUAGE TEACHING**

GÜNSELİ GİZEM KUŞ

**A THESIS OF MASTER OF SCIENCE
DEPARTMENT OF STRATEGY SCIENCE**

ADVISOR: PROF. DR. BURCU BULUT GÜRPINAR

APRIL 2025



YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU

GTÜ Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunun 03/02/2025 tarih ve 2025/08 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 18/04/2025 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Günseli Gizem KUŞ'un tez çalışması Strateji Bilimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE

(TEZ DANIŞMANI) : Prof. Dr. Burcu Bulut GÜRPINAR

ÜYE

: Prof. Dr. Engin SELÇUK

ÜYE

: Doç. Dr. Kurtuluş DEMİRKOL

ONAY

Gebze Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulunun

...../...../..... tarih ve/..... sayılı kararı.

İMZA/MÜHÜR

ÖZET

Bu çalışma, ana dil eğitiminde şimdiye kadar göz ardı edilen aile eğitimi başta olmak üzere farklı dinamiklere yönelik araştırmalar yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Klasik öğretmen merkezli, ezberci yaklaşımların başarılı olmadığını verilerle incelerken, ana dil öğretiminde önemli olan, aile eğitimi, çevresel koşullar ve eğitimcilerin yetkinliklerini temel alan bir planlamanın gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Bu çalışma ile ana dil eğitiminde bu zamana kadar ön plana alınmayan aile eğitimi başta olmak üzere farklı dinamiklere yönelik çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu çalışmalarda farklı ülke iyi örnekleri ile karşılaştırmalı değerlendirmeler yapılmıştır. Bu tez, ana dil öğretiminin etkinliğini artırmak amacıyla eğitimciler, aile ve çevresel faktörlerin rolünü incelemekte ve etkili öğretim stratejilerini değerlendirmektedir. Süreç bireyin genetik yapısından kişisel niteliklerine, sosyal çevresinden eğitim ortamına kadar çok yönlü bir etkileşim ürünü olarak değerlendirilip incelenmektedir. Genetik unsurlar, dil ediniminde bireyin potansiyelini ve kişisel yeteneklerini belirler. Bireysel özellikler arasında motivasyon, öğrenme biçimleri ve bilişsel stratejiler yer alır. Çevresel unsurlar ise dil yeteneklerinin desteklenmesi veya sınırlandırılmasında kritik bir rol oynar.

Aile ve çevrenin rolü incelenen diğer başlıklar arasındadır. Bu bağlamda aile, dil yeteneklerinin erken dönemde kazanılmasında temel bir kaynak olarak öne çıkar. Aile üyelerinin iletişim şekli, okuma alışkanlıkları ve çocukla kurdukları dil temelli iletişim, dil yeteneklerinin temellenip gelişmesinde ayırt edici odaklardandır. Bu bağlamda ekonomik koşulların etkisi de incelenerek süreçte derinleştirilmiştir. Eğitimcilerin rolü ana dil öğretimindeki önemli konumu da ele alınmıştır. Eğitimcilerin akademik yetkinlikleri, kişisel becerileri, materyal kullanımı, öğrencilerle kurduğu ilişkilerin eğitim süreçlerine etkisi değerlendirilmiştir. Bu çalışma, ana dil öğretiminde aile eğitiminin etkisini vurgulaması ve uluslararası iyi örnekleri Türkiye bağlamında değerlendirmesi bakımından özgün bir katkı sunmaktadır. Uygulanan politikaların, farklı alanlardaki birimlerin yaptığı planlamaların, etkinliklerin ve projelerin bu vurgu ile çalışmasına yönlendirme yapılmıştır. Araştırma farklı demografik yapılara sahip ve genel kabulde ana dil eğitim alanında başarılı olan ülkelerin eğitim süreçlerini incelemektedir. Ülkemizde uygulanan 44 yıllık eğitim süreçlerini belirli periyotlara alarak incelemektedir.

Sonuç olarak, dil yeteneklerinin etkili bir şekilde geliştirilmesi için kişisel ve çevresel değişkenlerin ve etmenlerin dengeli bir şekilde ele alınması gerektiği vurgulanmış, hem ailelerin hem de eğitimcilerin bu süreçteki rol model olma ve olumlu gelişim noktasındaki katkıları ortaya konmuştur. Bu bağlamda 36 saatlik sınıf içi gözlem yapılmıştır. Görevi eğitim yöneticisi ve öğretmenlik olan kişilere içeriği demografik özellikler, mesleki unvan ve ana dil yetkinliği olan test ve açık uçlu sorulardan oluşan online anket çalışması uygulanmıştır. 270 kişiye ulaştırılan çalışmadan 50 dönüt alınmıştır. Tüm birleşenler doğrultusunda uygulanabilir, çözüm önerileri ile çalışma sonlandırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ana Dil Öğretme Stratejileri, Ailesel ve Çevresel Faktörler, Öğretmen Yetkinlikleri, Dil Becerileri, Eğitim Yöntemleri

ABSTRACT

This study emphasizes the need to conduct research on different dynamics, primarily family education, which has been ignored so far in mother tongue education. While examining with data that classical teacher-centered, rote-learning approaches are not successful, it emphasizes the need for a plan based on family education, environmental conditions and educators' competencies, which are important in mother tongue education. In this direction, the reason for not achieving the desired result despite the renewed curricula is attributed to the fact that the necessary importance is not given to these topics. This study emphasizes the need to conduct studies on different dynamics, primarily family education, which has not been given priority in mother tongue education until now. In these studies, comparative evaluations have been made with good examples from different countries. The aspects that are suitable for us in these comparison results are determined as points to be paid special attention to. This thesis examines the role of educators, family and environmental factors in order to increase the effectiveness of mother tongue education and evaluates effective teaching strategies.

The basic problems of the research, the methods used and the evaluation of the survey studies were developed by considering the concept of introduction language skills from different perspectives. The process is evaluated and examined as a multifaceted interaction product from the individual's genetic structure to his/her personal qualities, from his/her social environment to the educational environment. Genetic elements determine the individual's potential and personal abilities in language acquisition. Individual characteristics include motivation, learning styles and cognitive strategies. Environmental elements play a critical role in supporting or limiting language abilities. The role of the family and the environment are among the other topics examined. In this context, the family stands out as a fundamental source in the early acquisition of language abilities. The communication style of family members, reading habits and the language-based communication they establish with the child are distinctive focuses in the foundation and development of language abilities. In this context, the effect of economic conditions is also examined and deepened in the process. It is determined that the individual who completes this process positively and actively is much more qualified and successful than the individual who is in the opposite situation in terms of social and academic life success and self-confidence. The role of educators and their important position in mother tongue teaching are also discussed. The academic competencies, personal skills, material use and the effects of the relationships established with students of educators on educational processes are evaluated. In addition, as a result of measurement and observation, the contribution of educators, in-class studies, educational methods that take into account personal differences, and encouraging and encouraging feedback to the development of language skills has been emphasized. This study offers an original contribution in terms of emphasizing the effect of family education in mother tongue teaching and evaluating international good examples in the context of Turkey. The policies implemented, the planning, activities and projects made by units in different fields have been directed to work with this emphasis.

The research focuses on how educational strategies can be optimized to contribute positively to the development of language skills. Learning methods that involve the student personally and educational methods that use personal differences are among

these strategies, with different demographic structures. The research examines the educational processes of countries with different demographic structures and are generally successful in the field of mother tongue education. It examines the 44-year educational processes implemented in our country by taking them into certain periods. It offers applicable strategy suggestions by comparatively examining international exam successes in this context.

As a result, it was emphasized that personal and environmental variables and factors should be addressed in a balanced manner for the effective development of language skills, and the contributions of both families and educators in this process as role models and positive development were revealed. In this context, 36 hours of classroom observation were conducted. An on line survey study consisting of demographic characteristics, professional title and native language proficiency tests and open-ended questions was applied to education managers and teachers. 50 feedbacks were received from the study that was delivered to 270 people. The study was concluded with applicable solution suggestions in line with all components.

Keywords: Native Language Teaching Strategies, Familial and Environmental Factors, Teacher Competencies, Language Skills, Education Methods

TEŞEKKÜR

Kıymetli dedem Nizamettin Suat Cerrahoğlu'na, sevgili eşim Uğur Kuş'a ve biricik oğlum Sura Alp Kuş'a en derin sevgi ve minnetlerimi sunarım. Süreç içerisinde kıymetli desteklerini benden esirgemeyerek danışmanlığında çalıştığım Prof. Dr. B. Bulut Gürpınar Hocama saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	v
ABSTRACT	vi
TEŞEKKÜR	viii
İÇİNDEKİLER	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xi
TABLolar DİZİNİ	xii
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırma Problemi ve Amacı	3
1.2. Araştırma Yöntemi ve Veri Toplama Teknikleri	4
1.3. Örneklem ve Çalışma Grubu	4
1.4. Veri Analizi Yöntemleri	5
2. DİL BECERİSİ KAVRAMI	9
2.1. Dil Becerisi Kavramının Bireysel Yönü	10
2.1.1. Dil Becerisinde Genetik Faktörlerin Rolü	11
2.1.2. Dil Becerisinin Çalışma ile Kazanılması	11
2.2. Dil Becerisine Sahip Olmak	12
2.2.1. Dil Becerisini Etkin Kullanan ve Kullanmayan Birey Özellikleri	13
2.3. Dil Becerisi ve Ana Dil Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki	14
3. ANA DİL ÖĞRENİMİNDE AİLE, EKONOMİK YAPI, ÇEVRE VE AKRAN ETKİSİ	16
3.1. Ana Dil Öğrenimde Farklı Aile Yapıları	16
3.2. Ana Dil Öğreniminde Ekonomik Faktörlerin Rolü	19
3.3. Ana Dil Öğrenimi ve Çevresel Faktörler	20
3.4. Ana Dil Öğrenimi ve Akran	21
4. ANA DİL ÖĞRETİMİ VE ÖĞRETMEN	23
4.1. Öğretmen Nitelikleri	23
4.1.1. Öğretmenin Akademik Yetkinliği	24
4.1.2. Öğretmenin Kişisel Yetenekleri ve İlgi Alanları	24
4.1.3. Öğretmenin Ana Dili Akademik ve Sosyal Alanda Kullanma Yetisi	25
4.1.4. Öğretmenin Öğrencileri ile Olan İlişkilerinin Sürece Etkisi	26
4.1.5. Öğretmenin Materyal Seçimi ve Kullanımı	27
4.2. Öğretmen ve Teknoloji	28
4.2.1. Öğretmenin Konu ile İlgili Üreteceği Farklı Öğretim Stratejileri	29
4.2.2. Öğretmenin Hedeflerinin Gerçekleşme Ölçümü	30
5. ULUSLARARASI ANA DİL ÖĞRETİM MODELLERİ	31
5.1. Finlandiya Ana Dil Eğitim Modeli	32
5.2. Almanya Ana Dil Eğitim Modeli	33
5.3. İsveç Ana Dil Eğitim Modeli	34
5.4. Çin Ana Dil Eğitim Modeli	35
6. TÜRKİYE ANA DİL ÖĞRETİM MODELLERİ	36
6.1. 1980-1990 Yılları Arası	37
6.2. 1990-2000 Yılları Arası	38
6.3. 2000-2010 Yılları Arası	39
6.4. 2010-2020 Yılları Arası	40
6.5. 2020-2024 Yılları Arası	41

6.6. PISA Sonuçları ve Türkiye Performansı	42
6.7. Türkiye’de Ana Dil Öğretimi Stratejilerinin Revize Nedenleri	46
6.8. Türkiye’de Ana Dil Öğretim Stratejilerinin Sonuçları	46
7. KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLENDİRME	48
7.1. Türkiye- Finlandiya Karşılaştırması	48
7.2. Türkiye- Almanya Karşılaştırması	49
7.3. Türkiye-İsveç Karşılaştırması	51
7.4. Türkiye- Çin Karşılaştırması	52
8. SONUÇ VE ÖNERİLER	55
KAYNAKLAR	57
ÖZGEÇMİŞ	68
TEZ METNİNDEN TÜRETİLEN YAYINLAR	69
EKLER	70

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

OECD	: Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)
IB	: Uluslararası Bakalorya
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu

TABLÖLAR DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1.1: Araştırma Anketi 1. Soru Cevap Dağılım Grafiği	6
Tablo 1.2: Araştırma Anketi 3. Soru Cevap Dağılım Grafiği	6
Tablo 1.3: Araştırma Anketi 4. Soru Cevap Dağılım Grafiği	6
Tablo 1.4: Araştırma Anketi 4. Soru Açık Uçlu Cevapları	7
Tablo 1.5: Araştırma Anketi 6. Soru Cevap Dağılım Grafiği	8
Tablo 6.1: 2003 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	44
Tablo 6.2: 2006 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	44
Tablo 6.3: 2009 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	44
Tablo 6.4: 2012 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	45
Tablo 6.5: 2015 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	45
Tablo 6.6: 2018 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	45
Tablo 6.7: 2022 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması	45

1. GİRİŞ

İnsanlar arasındaki iletişimin en temel araçlarından biri olan dil, milletlerin geçmişten devraldıkları bir mirastır. Dil yoluyla insanların birbirlerini, geçmişten bu güne ve de geleceğe yönlendirmesi sağlanmaktadır. Aynı dili konuşan insanların aynı geçmişe sahip oldukları, aynı kültürü paylaştıkları, aynı alışkanlık ve değerlere sahip olduk bilinmektedir.

Dil bir milletin kültürel değerlerinin başında gelir. Dil ferde toplumunun bağışladığı en büyük miras ve donanımdır. Bu donanım yabancılaşma, insanların içinde yaşadıkları topluma yabancılaşmasını da beraberinde getirmektedir. Çünkü insanların yaşadıkları topluma yabancılaşmadan, ona uyum sağlayarak yani sosyalleşerek hayatlarını devam ettirmeleri, o toplumun kültürünü, inanç ve değerlerini benimsemeleriyle gerçekleşmektedir. Bu ise nesillere dil yoluyla aktarılabilir.

Bütün insanlık kültürünün temelini oluşturan ve insan topluluğunu yaratan dildir. Dilini yüceltemeyen toplumların zamanla başka kültürlerin tutsaklığında debelenmesi ve kültürünü unutarak yabancılaşması kaçınılmazdır.

Dil kültürü oluşturan önemli unsurların başında yer alır. Bu konumıyla dil, bir toplumun kültürü içinde şekillenen tüm birikimleri kapsayan bir işlevi temsil etmektedir. Günlük alışkanlıklar, öfkeler, sevinçler ve değer yargıları dil yoluyla ifade edilmekte ve tanımlanmaktadır. Bu işlevi nedeniyle de dil ve kültür arasında kaçınılmaz bir bağ bulunmaktadır. Bu nedenle de dil ile kültür sürekli etkileşim içindedir.

Düşünce dili yaratır. Dilin öğrenilmesi aile başta olmak üzere toplumsal/kültürel çevre ile de ilgilidir. Çocuğun toplumsal yani dilsel çevresi olmadan dil edinmesi olası görülmemektedir. Başka bir ifadeyle, dilsel etkileşim, toplumsal/kültürel bağlamın varlığıyla gerçekleşir ve değer kazanır. Bireylerin birbirleriyle anlaşmalarında, problemlerinin çözümünde dilin önemi büyüktür.

Cummins (2000) Ana dil öğretimi, bireyin dil becerilerini geliştirmeyi hedefleyen, iletişim, düşünme ve problem çözme süreçlerini destekleyen kritik bir eğitim alanıdır. Vygotsky (1978) Literatürde, ana dil öğretiminin bireysel farklılıklar, çevresel

faktörler ve pedagojik yöntemlerle şekillenen çok yönlü bir süreç olduğu kabul edilmektedir.

Her geçen gün hem aileler hem eğitimciler tarafından önemi daha çok anlaşılan ana dil öğretimi için araştırmalar yapılmakta, projeler geliştirilmekte ve farklı eğitim materyalleri oluşturulmaktadır. Akademik eğitimde bütünsel başarı için gerekli olan branşların hepsinin gelişiminin temelinde ana dile bağlı olduğu uzmanlar ve ölçme çalışmalarıyla kesinleşmiştir.

Türkiye’de özellikle son 44 yıllık süreç içerisinde ana dil öğretimine yönelik yapılan reformlara rağmen, öğrencilerin dil becerilerinin istenilen seviyeye ulaşmadığı görülmektedir. MEB (2023) Özellikle okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel dil becerilerinde yaşanan eksiklikler, eğitim politikalarının etkinliğini sorgulamayı gerektirmektedir.

Bu araştırma, Türkiye’de ana dil öğretiminin etkinliğini artırmak amacıyla öğretmen, aile ve çevresel faktörlerin rolünü incelemekte ve etkili öğretim stratejilerini değerlendirmektedir. Araştırmanın temel sorular “Türkiye’de ana dil öğretiminde aile ve öğretmen faktörlerinin etkisi nedir? Uluslararası bağlamda başarılı eğitim modelleri hangi stratejileri benimsemektedir? Türkiye’de uygulanan ana dil öğretim stratejileri nasıl revize edilebilir? ” çerçevesinde ilerlemektedir.

Bu bağlamda sorulara yanıt bulabilmek için araştırmada Finlandiya, Almanya, İsveç ve Çin’in ana dil öğretim modelleri incelenmiş ve Türkiye bağlamında uygulanabilir yöntem ve tekniklerin neler olabileceği belirlenmiştir. Bu ülkelerin seçiminde ise sorunun çözümüne kalıcı ve etkin bir öneri oluşturabilmesi hedeflenmiştir. Ülkelerin farklı demografik yapıları sahip olmaları ve eğitim ile ilgili belirli bir başarı seviyesinde olmaları tercih sebebi oluşturmıştır. Doğru ve etkin stratejiler oluşturmak için uluslararası bağlamda ana dil eğitiminin önemi, farklı ülkelerin eğitim sistemlerindeki başarılar ve uygulamalar analiz edilmiştir. Sahlberg (2011) Finlandiya ana dil eğitimi yaklaşımı, öğrenci merkezli ve bütünsel eğitim modeli ile dikkat çekmektedir. Kaçar (2023) Almanya’nın, çok kültürlü toplum yapısıyla farklı dil edinimi süreçlerini destekleyen sistemlere sahip olması, Ada ve Üstün (2010) İsveç’in, okuma alışkanlığını teşvik eden ve dil gelişimine katkı sağlayan eğitim politikalarıyla dikkat çekmesi ile son olarak Gökenç Gülez (2023) Çin’in, disiplinli ve kültürel aktarım mekanizmalarını ana dil öğretimine entegresinin farklı bir örnek sunması

etken olmuştur. Bu araştırmada, PISA sonuçları, öğretmen görüşleri ve öğrenci performansına ilişkin saha çalışmaları kullanılarak Türkiye'nin ana dil öğretim stratejileri analiz edilmiş ve uluslararası iyi örnekler ışığında uygulanabilir öneriler geliştirilmiştir. Türkiye'de ana dil öğretimi, büyük ölçüde bireysel becerilere odaklanırken, öğrencinin eğitim ortamı, aile yapısı ve öğretmenin rolü çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Bu çalışmada, bu eksikliklere dikkat çekilerek, bütüncül ve etkili ana dil öğretim politikalarının oluşturulması hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırma, Türkiye'nin mevcut dil öğretim stratejilerinin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymayı, uluslararası modellerin avantajlarını Türkiye bağlamında değerlendirerek özgün bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır.

1.1. Araştırma Problemi ve Amacı

Türkiye'de ana dil öğretiminde karşılaşılan temel sorunlar arasında, öğretmen merkezli ezberci yaklaşımlar, yetersiz okuma kültürü ve aile eğitime verilen önemin düşüklüğü yer almaktadır (Akyol, 2012). Eğitim gören öğrencilerin -neredeyse yaş grubu fark etmeksizin- en büyük eksiklerinin ana dil yetkinliklerine yönelik olduğu aile ve eğitimciler tarafından belirlenmektedir. Burada dikkat çekmesi gereken çok önemli bir durum ise yaklaşık 20-30 yıl önceki periyotta bu yaş grubu kişiler için sadece okuma alanında bir gelişim gerekli görülürdü. Şu anki zaman diliminde ise dilin dört temel becerisi olan okuma, yazma, konuşma ve anlama başlıklarının hepsinde birden gelişime açık yönler ön plana çıkmıştır. Bu becerilere ait zayıflamanın sanki çağın bir getirisi gibi normalleşmesi son derece endişe verici bir durumdur. Bu sorunlar, eğitimde bireysel ve sosyal dil gelişimi üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu minvalde çalışmada birden çok problem tespiti yapılmıştır. Bu problemlerin kendi içsel bağlantıları olduğu gibi kimi de tamamen bağımsız olarak sunulmaktadır. Problemlerin genel başlıkları, "Aile eğitiminin ana dil öğretimindeki etkisi ne ölçüdedir ve bu etkiyi artırmak için hangi stratejiler geliştirilebilir? Öğretmenlerin akademik ve pedagojik yetkinlikleri ana dil öğretim stratejilerinin etkinliğini nasıl etkiler ve bu yetkinliklerin geliştirilmesi için hangi eğitim modelleri önerilmelidir? Çevresel faktörlerin (aile yapısı, sosyal çevre, ekonomik durum) dil becerilerinin gelişimindeki rolü nedir ve bu faktörler ana dil öğretim stratejilerine nasıl entegre edilebilir? Finlandiya, Almanya, İsveç ve Çin gibi ülkelerin başarılı ana dil eğitim stratejileri Türkiye'nin eğitim sistemine nasıl adapte edilebilir ve bu

adaptasyonun etkisi ne olur? Bireylerin genetik yatkınlıkları, motivasyon düzeyleri ve öğrenme stilleri gibi bireysel farklılıklar ana dil öğretim stratejilerinde nasıl dikkate alınmalı ve bu stratejiler bireyselleştirilmiş öğretim için nasıl tasarlanmalıdır?" şeklinde belirlenmiştir.

Bu problemler, araştırmanın odak noktalarını açıkça tanımlayarak, ana dil öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve uygulanmasında karşılaşılan temel zorlukları ve çözüm önerilerini ele almasına yardımcı olacak şekilde kullanılmıştır. Bu şekilde çalışmanın temel amacına, Türkiye'de ana dil öğretim stratejilerindeki eksiklikleri ve bu stratejilerin etkinliğini artırmak için yeni yaklaşımlar geliştirmeye katkı sunulmaktadır.

1.2. Araştırma Yöntemi ve Veri Toplama Teknikleri

Bu çalışmada, ana dil öğretim stratejilerinin etkinliğini değerlendirmek için karma yöntem araştırma tasarımı kullanılmıştır. Nicel veriler, öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik anketler aracılığıyla toplanmıştır. Bu anketler, öğretim stratejilerinin uygulanma biçimlerini ve etkinliğini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Nitel veri toplama teknikleri arasında, sınıf içi gözlemler ve yarı yapılandırılmış mülakatlar yer almaktadır. Gözlemler, öğretmenlerin öğretim metotlarını ve öğrencilerin dil becerilerini nasıl geliştirdiğini belirlemek için yapılmıştır. Mülakatlar, öğretmenlerin ve ailelerin dil öğretimine ilişkin deneyimlerini anlamak için kullanılmıştır. Bu karma yöntem yaklaşımı, hem geniş ölçekli verileri toplamak hem de derinlemesine anlayış sağlamak için tercih edilmiştir.

1.3. Örneklem ve Çalışma Grubu

Araştırmanın örnekleme, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden seçilen toplam 270 eğitimciyi kapsamaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, farklı demografik özelliklere sahip öğretmen ve yöneticiler seçilmiştir. Çalışma grubu, özellikle ana dil öğretimi konusunda deneyimli ve çeşitli öğretim tecrübelerine sahip bireylerden oluşmaktadır. Bu seçim, araştırmanın genellenebilirliğini artırmayı ve farklı eğitim bağlamlarında uygulamaların karşılaştırılmasını sağlamayı amaçlamaktadır. Ancak, bu örneklem sadece Türkiye'deki eğitimcilerle sınırlı olduğundan, bulguların başka ülkelerdeki öğretim bağlamlarına genellenmesi sınırlı olabilir. Bu sınırlılık, tartışma

bölümünde daha ayrıntılı olarak ele alınacaktır. Örneklemen özellikleri, araştırmanın hangi bağlamlarda geçerli olduğunu ve elde edilen bulguların kapsamını belirleyecektir.

1.4. Veri Analizi Yöntemleri

Araştırma verilerinin analizi, karma yöntem kullanılarak yapılmıştır. Nicel veriler, öğretmen ve eğitim yöneticilerine yönelik anketlerin sonuçlarıyla elde edilmiştir. Bu veriler betimsel istatistiklerle (örneğin, ortalama, standart sapma) değerlendirilmiştir. Bu analiz, katılımcıların ana dil öğretimi konusundaki algılarını ve deneyimlerini sistematik bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır.

Nitel veriler, gözlem notları ve mülakat kayıtları aracılığıyla toplanmış ve tematik analiz yöntemi uygulanmıştır. Tematik analizde, veriler belirlenen temalar ve alt temalar doğrultusunda kodlanarak öğretim stratejilerinin etkisi ve dil becerilerine çevresel faktörlerin katkısı üzerine derinlemesine bir inceleme yapılmıştır.

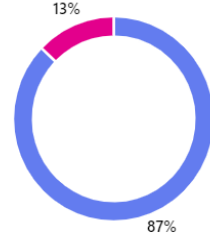
Araştırmada, Finlandiya, Almanya, İsveç ve Çin gibi ülkelerle karşılaştırmalar yapılmıştır çünkü bu ülkeler, dil öğretimi konusunda farklı kültürel ve demografik özellikler taşıyan başarılı modeller sunmaktadır (OECD, 2019). Bu ülkelerle yapılan karşılaştırmalar, ana dil eğitiminde en iyi uygulamaların belirlenmesine olanak sağlamıştır. Ayrıca, PISA sonuçları OECD (2022) kullanılarak, farklı eğitim politikalarının öğrencilerin dil becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Veri toplama yöntemleri arasında öğretmen anketleri, sınıf içi gözlemler ve mülakatlar yer almıştır.

Tablo 1.1: Araştırma Anketi 1. Soru Cevap Dağılım Grafiği

1. Çalıştığınız kurumda göreviniz nedir?

[Diğer ayrıntılar](#)

Öğretmen	41
Eğitim Yöneticisi	6

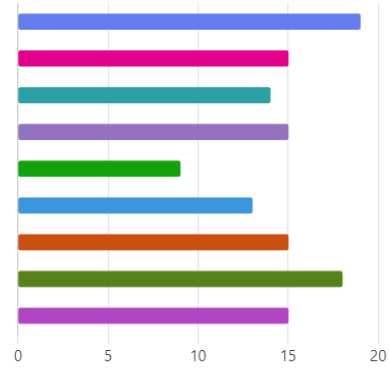


Tablo 1.2: Araştırma Anketi 3. Soru Cevap Dağılım Grafiği

3. Öğretmen ya da eğitim yöneticisi iseniz hangi seviyelerde ders veriyorsunuz/ yönetim faaliyeti sürdürüyorsunuz?

[Diğer ayrıntılar](#)

5. sınıf	19
6. sınıf	15
7. sınıf	14
8. sınıf	15
Hazırlık sınıfı	9
9. sınıf	13
10. sınıf	15
11. sınıf	18
12. sınıf	15

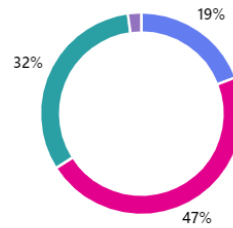


Tablo 1.3: Araştırma Anketi 4. Soru Cevap Dağılım Grafiği

4. Öğrencilerinizin (geneli düşünerek ortalama bir cevap verebilirsiniz) okuma, anlama ve yorumlama yeteneklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

[Diğer ayrıntılar](#)

Düşük	9
Orta	22
iyi	15
Çok iyi	1



Tablo 1.4: Araştırma Anketi 4. Soru Açık Uçlu Cevapları

Bilişsel seviyeleri yaptığım testlerde iyi çıkmaktadır.

Öğrencilerimizin dijital çağa fazlaca ayak uyduramaları sebebiyle, okuma potansiyellerinin gün geçtikçe düştüğünü, bunun sonucunda da akademik olarak gelişmelerinin geride olduğu kanaatindeyim.	Soruları anlamadıkları için orta
Kelime haznelerinin darlığından. Okuduklarını anlama yorumlama ve hatta kendini ifade etme sırasında yasadıkları zorluklardan	Bol okuma yapıyorlar seviyeri iyi
Yapılan hazırlanmışlık sonuçları, ödev dönüşleri, derse katılma	B1 seviye ve Türkçeden öğrenmiş oldukları beceriyi yansıyorlar İngilizcede
Çünkü dikkatleri farklı noktalara çevrilmiş durumda.	Öğrenciler kendilerini ifade ederken zorlanıyorlar
Okuma alışkanlığı pek yok, Türkçeyi kullanma güçleri bu yüzden vasatın üzerine çıkamıyor. Aralarında istisna olanlar olmakla beraber yorumlama güçleri de okuma alışkanlıklarındaki performanslarına bağlı olarak değişiyor ama genel ortalama orta seviyede.	Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda okuma alışkanlığı yok bu da Matematik dersinde soruları anlamadıkları için çözmemelerine neden oluyor.Soru tarzı değiştiğinde yorumlayamıyorlar.
Öğrencilerimiz tüm dünyada olduğu gibi görüntülü platformların, sosyal medya mecralarının yoğun etkisi altında.	Eleştirel bir bakış açısıyla eğitim aldıkları için okuma,anlama,yorumlama yetenekleri gelişmiş durumdadır
	Okuma becerilerinin iyi düzeyde, anlama ve yorumlama becerilerinin okumadan daha üst düzeyde olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin IB sistemiyle yetişmeleri bunun sebebi olabilir. Ayrıca bölümümüz ve yeni müfredatın bir gerekliliği olarak öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirecek sorular sorup böyle etkinlikler yaptırmanın da bunda etkisi olduğunu düşünüyorum.
	Bilişsel seviyeleri yaptığım testlerde iyi çıkmaktadır.

anonymous	Bir yılda okudukları kitapları ve sayılarını biliyorum. Konuşmalarımızda yönergeleri alma ve uygulama aşamalarını gözlemliyorum.	anonymous	Öğrencilerimiz okuma kültürüne sahip. Sorgulayıcı bir mantıkla yetiştirildiği için metni anlama, anlamadıkda da başanlar. Ayrıca yazmaya dayalı ölçümler onların yazma becerilerini de geliştiriyor
anonymous	Soru kalıplarında bazı temel farkları kaçırma durumları olabiliyor. Problem sorularında genel olarak olayları bağdaştırma problemleri yaşıyorlar öğrenciler.	anonymous	Bazı çocukların anlama ve yorumlama kabiliyeti çok yüksek bazı çocukların da ortalama seviyede zayıf olan çocuk yok denecek kadar az o yüzden seçenekler içinden en mantıklı olan "iyi" seçeneğiyle
anonymous	Tekrar yapılmadığı sürece unutulduğunu düşünüyorum.	anonymous	Farklı seviyede öğrencilerim var.Kimsi rahatlıkla okuyup anladığını açıklayabiliyor.Kimsi ise okuduğunu yorumlayamıyor.
anonymous	Öğrencilerim okuma, anlama ve yorumlama noktasında kendilerini ifade edebilme yeteneklerini gerek ölçme ve değerlendirme sürecinde gerekse ders içi katılım sürecinde başarıyla gösterebiliyorlar.	anonymous	Karmaşık durumları çözümleyebiliyorlar. Direkt olay budur sonucu ne olur sorularına ek olarak imalı dolambaçlı anlatımları da kavrayabiliyorlar.
anonymous	Okuma alışkanlığı edineme ve dijitalleşmenin olumsuz etkisi	anonymous	Okudukları metinleri, belli yönergeler üzerinden analizlere tâbi tutup dönütlerini, öğretme ve akran değerlendirmeleri vastasıyla almalarından.
anonymous	Okuma alışkanlığı çok az. Kelime dağarcıkları zayıf, daha çok oyun bağımıslı çocuklarımız	anonymous	Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin zayıf olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu zamanın çocukları kitap okuma, yorumlama, bir kitap veya konu üzerinde tartışabilme noktasında eksik. Öğrencilerin kendilerini sözlü olarak ifade etmekte zorlandıklarını fark ediyorum.
anonymous	Yeterli düzeyde okumama ve çok fazla uyarana maruz kalma		
anonymous	İlköğretimde eğitimi tam alamadıkları için		
anonymous	Online dersler ve okuma isteğinde azalma		

Tablo 1.5: Araştırma Anketi 6. Soru Cevap Dağılım Grafiği

6. Orta öğretimde (5,6,7,8,9,Hazırlık,10,11,12. sınıfların herhangi bir kademesinde) okuyan çocuğunuz var mı?

[Diğer ayrıntılar](#)



2. DİL BECERİSİ KAVRAMI

Dil becerileri tüm beceri alanlarının, eğilimlerin ve değerlerin temel bileşeni olarak ele alınmıştır. Ana dili aracılığıyla iletişim kuran kişi, dili anlama ve anlatma amacıyla kullanmaktadır. Anlama, başkaları tarafından gönderilen görsel ve işitsel uyarıların (ses, yazı, görüntü vb.) kişi tarafından anlamlandırılmasıdır. Anlatma ise görsel ve işitsel uyarıların (ses, yazı, görüntü vb.) içerik üretmek üzere kişi tarafından kullanılmasına dayanan bir süreçtir. Dil becerileri; anlama ve anlatma çerçevesinde dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri ele alınmıştır. Dil becerisi, bireysel gelişim, toplumsal kimlik oluşumu ve akademik yetkinliğin kazanılmasında son derece önemli ve çoklu dinamikleri içinde barındıran bir yapıdır. Dilin, bireyin kendini ifade etme sürecinde ve toplumsal kabul görmesinde de yer alan bir etmen olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda, dil öğretimine yönelik tüm çalışmalar, dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile sarmal olarak gelişmektedir. Söz konusu donanımların sıkı bir iletişim içerisinde olup, bireylerin dil kullanımındaki yetkinliği, bu bilgilerin sarmal bir yapı içinde kullanması ile mümkündür (Cummins, 2000). Dilin özelliklerinde değişiklikler ve iyileşme üzerine birçok araştırma gerçekleştirilmiştir. Aksan (1977), dili yalnızca bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda kültürel aktarımı sağlayan bir sistem olarak ele almakta ve dil becerisini bu bağlamda etkin kullanım olarak tanımlamaktadır. Chomsky (1965) ise dil yeterliliğini dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarını gösterebilme gücünü performans olarak değerlendirmektedir. Benzer şekilde, Vygotsky (1978), dilin bireylerin sosyal iletişiminde kritik bir rol oynadığını öne çıkarırken, Krashen (1982) ise dil edinim sürecini anlama ve girdilere yönelik alternatif yöntemlerin önemini vurgulamaktadır. Özellikle ana dili öğretiminde, dört temel becerinin dengeli ve bütüncül bir şekilde ele alınmasının önemi vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, dil becerisi yalnızca akademik başarı için değil, sosyal ve kültürel paylaşımlarda da bir rol üstlenir. Bu nedenle ana dil öğretiminde, güncel dilbilimsel kuramların ve pedagojik yaklaşımların ele alınması ve sosyal, kültürel gelişimi destekleyen bütüncül bir yaklaşımın kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Ellis, 2008; Ortega, 2013). Şu önemi vurgulanması gereken bir noktadır ki hayatın her alanında bir adım önde olan bireyler kendini doğru anlatan ve karşı tarafı doğru anlayan, anlamsal ve mantıksal bir bütünlük içerisinde duygu ve düşüncelerini aktarabilen kişilerdir. Bu

özelliklerde ancak ve ancak dil becerisine bütün olarak hâkim olmak ile mümkündür. Bu beceri öğrenme boyutunu inceleyen temeldeki iki yaklaşım üstünden ilerlemektedir. Davranışçı Yaklaşım, yaparak öğrenerek aktif olma esastır. Tekrar, genelleme ve ayırt etme düşüncesine dayanır. Pekiştirme öğreneni motive eden en önemli öğedir. Amaçların açıkça belirlenmesi öğrenmeye yardım eder. Bilişsel Yaklaşım da ise ön bilgiler önemlidir. Anlayarak öğrenme mekanik tekrardan daha iyidir. Öğretim iyi organize edilmeli ve yapılandırılmalıdır. Bilişsel dönüt öğrenen başarısı için gereklidir. Bireyler arasındaki farklar öğrenmede önemlidir. Öğrenmedeki bu iki yaklaşım ve diğer dinamikler bütünü görmek adına önemli bileşenlerdir.

2.1. Dil Becerisi Kavramının Bireysel Yönü

Dil gelişimi, biyolojik temellerle şekillense de yalnızca doğuştan gelen yatkınlıklarla açıklanamayacak kadar çok yönlü bir süreçtir. Her bireyin farklı genetik mirasa sahip olması, öğrenme süreçlerine yansıyan bireysel farklılıkları da beraberinde getirir. Ancak dil becerileri, bu biyolojik temelin yanı sıra çevresel, kültürel ve pedagojik faktörlerin etkileşimiyle gelişir (Chomsky, 1965; Vygotsky, 1978).

Vygotsky'nin (1978) "yakınsak gelişim alanı" kuramı, bireylerin bilişsel gelişiminde sosyal etkileşimin önemine işaret eder. Bu bağlamda, ana dil öğretiminde bireylerin yalnızca kişisel çabaları değil, öğretmen ve akran etkileşimleri yoluyla da desteklenmesi gerekmektedir. Örneğin, yapılan bir uygulamada öğrencilere yaratıcı yazma çalışmalarıyla desteklenen bireysel okuma programları sunulmuş ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde gelişme sağlandığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, Vygotsky'nin etkileşim temelli yaklaşımıyla örtüşmektedir (Vygotsky, 1978).

Benzer şekilde, Gardner'ın (1983) çoklu zekâ kuramı da bireylerin öğrenme stillerinin farklılaştığını ortaya koyarak, öğretim sürecinde kişiselleştirilmiş yaklaşımların önemine dikkat çeker. Nitekim bireysel farklılıklar dikkate alınarak geliştirilen öğretim yöntemlerinin, özellikle yazma ve konuşma becerilerini geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir (Gardner, 1983). Bu, Gardner'ın teorisini, uygulamada destekleyen somut bir kanıttır.

2.1.1. Dil Becerisinde Genetik Faktörlerin Rolü

Dil becerileri üzerinde genetik faktörlerin belirleyici bir etkisi olduğu literatürde geniş şekilde tartışılmıştır. Pinker (1994), dilin evrimsel süreçte gelişen biyolojik bir yeti olduğunu öne sürerken; Vargha-Khadem ve arkadaşları (1995) FOXP2 geninin dilsel gelişimdeki rolüne dikkat çekmiştir. Ancak bu genetik temellere rağmen, çevresel faktörlerin etkisi göz ardı edilemez. Örneğin, düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerle yapılan bir çalışmada, düzenli ve nitelikli dil girdisine maruz kalan öğrencilerin, genetik olarak avantajlı akranlarıyla benzer seviyede dil becerilerine ulaşabildikleri görülmüştür. Bu durum, Krashen'in (1985) "girdi hipotezi" ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü Krashen, bireylerin dil becerilerinin anlamlı ve seviyelerine uygun girdilerle desteklenerek gelişeceğini savunmaktadır (Krashen, 1985).

Chomsky'nin (1965) "evrensel dil yetisi" teorisi, insanların dil öğrenmeye biyolojik olarak yatkın olduklarını ileri sürer. Ancak bu yatkınlığın öğrenmeye dönüşebilmesi için çevresel faktörlerin aktif olarak devrede olması gerekir. Örneğin, ailedeki eğitim düzeyi, bireyin erken yaşta kitapla tanışması ya da ebeveynin sözel etkileşim sıklığı gibi unsurlar, bireyin dil gelişimini doğrudan etkilemektedir (Aksan, 1998).

2.1.2. Dil Becerisinin Çalışma ile Kazanılması

Dil becerisi yalnızca potansiyel bir yetenek değil, aynı zamanda sistemli bir çalışmayla geliştirilebilecek bir beceridir. Skinner (1957), dilin öğrenilmiş bir davranış olduğunu savunarak, tekrar ve pekiştirmenin öğrenme sürecindeki yerini vurgular. Bu yaklaşım, özellikle dilin yazılı boyutunda yapılan gözlem ve uygulamalarla desteklenmektedir. Okuma alışkanlığı kazandırılan ve yazılı anlatımda tekrar eden yapıların işlendiği öğrenci gruplarında anlamlı gelişmeler elde edilmiştir (Skinner, 1957).

Bu bulgular, Krashen'in "doğal öğrenme süreci" görüşüyle de uyum içindedir. Çünkü Krashen (1985), dilin yalnızca yapılandırılmış eğitimle değil, bireyin maruz kaldığı doğal girdilerle içselleştirildiğini belirtir. Nitekim akran öğrenmesi, sınıf içi sohbetler ya da yaratıcı yazma gibi doğal ortamlar aracılığıyla kazanılan dil becerileri, yalnızca teorik bilgiyle değil, pratikle de desteklenerek kalıcı hale gelmektedir (Krashen, 1985).

Uygulamalarda öğrencilerin düzenli okuma ve yazma rutinleri oluşturdıklarında, hem dilsel özgüvenlerinin arttığı hem de sözcük dağarcıklarında genişleme gözlemlenmiştir. Bu durum, bireyin dil becerilerini yalnızca içsel motivasyonla değil, disiplinli bir çalışmayla da pekiştirdiğini göstermektedir. Bu da Skinner’ın davranışçı yaklaşımı ile bireysel gözlem verileri arasında güçlü bir paralellik kurmaktadır (Skinner, 1957).

2.2. Dil Becerisine Sahip Olmak

Chomsky (1965), dilin insan zihninde doğuştan var olan bir yeti olduğunu savunsa da bu yetinin gelişip işlevsel hale gelmesi çevresel destek, sistematik öğretim ve uygulama ile mümkündür. Özellikle dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) dengeli bir şekilde geliştirilmesi, öğrencinin dilsel yetkinliğini artırmada merkezi bir rol oynamaktadır (Chomsky, 1965).

Ana dil öğretiminde uygulanan metin odaklı yaklaşımlar, öğrencinin dilin yapısal yönlerini kavramasının yanı sıra, düşünme ve kendini ifade etme becerilerini de geliştirmektedir. Bu, Aksan’ın (1998) dilin düşünsel yapıyı kuran temel bir araç olduğu yönündeki görüşünü desteklemektedir. Nitekim öğrencilerin yaratıcı yazma etkinlikleri sırasında düşüncelerini daha sistematik şekilde ifade ettikleri ve anlamlı yapılar kurdukları gözlemlenmiştir (Aksan, 1998).

Krashen’in (1985) ileri sürdüğü “girdi hipotezi”, öğrencinin mevcut seviyesinden bir adım ötesine taşınmasına olanak tanıyan anlamlı girdilerin önemine işaret eder. Uygulamada öğrencilerin düzeylerine uygun edebi metinler ve dijital içeriklerle desteklenmesi, dil becerilerinde belirgin bir ilerlemeye neden olmuştur (Krashen, 1985). Bu bulgu, teorinin pratikteki karşılığını gözler önüne sermektedir.

Cummins (2001) ise dilin yalnızca iletişimsel değil, bilişsel bir araç olduğunu ileri sürerek, akademik dil yeterliliğinin kazandırılmasında disiplinler arası bir yaklaşımın gerekliliğini vurgular. Bu noktada öğrencilerin hem sosyal dil hem de akademik dil bağlamında desteklenmeleri, dil becerilerinin derinlik kazanmasını sağlamaktadır (Cummins, 2001).

Sonuç olarak, dil becerisi; bireysel potansiyel, çevresel destek, sistematik uygulama ve doğru pedagojik stratejilerle gelişen dinamik bir süreçtir. Literatürde yer alan kuramsal yaklaşımlar, uygulama bulgularıyla desteklendiğinde daha işlevsel hale

gelmektedir. Bu nedenle, ana dil öğretiminde teorik temellerin pratiğe aktarılmasına odaklanan bütüncül bir modelin benimsenmesi önerilmektedir.

2.2.1. Dil Becerisini Etkin Kullanan ve Kullanmayan Birey Özellikleri

Dil becerisini etkin kullanan bireyler, dilin çeşitli fonksiyonlarını etkili bir şekilde kullanabilen, dilsel yeteneklerini sosyal ve akademik ortamlarda başarılı bir şekilde uygulayabilen kişilerdir. Bu bireylerin dilsel yetenekleri genellikle daha hızlı gelişir ve dil becerilerini daha verimli kullanabilirler. Dil becerisini etkin kullanma, yalnızca dilin doğru bir biçimde kullanılmasını değil, aynı zamanda dilin anlamını doğru bir şekilde çözümüleme, farklı sosyal bağlamlarda dilsel becerileri uyarlama ve dilsel ifadelerle yaratıcı katkılarda bulunma yeteneğini de kapsar. Ancak bazı bireyler, dil becerilerini yeterince etkin kullanamayabilirler ve bu durum çeşitli bireysel özelliklerden, çevresel faktörlerden ve eğitimsel uygulamalardan kaynaklanabilir. Öğrenme kapasitesinin doğuştan gelen biyolojik temelleri, bazı bireylerin dil becerilerini daha hızlı geliştirmelerine olanak tanır. Chomsky'nin (1965) "Evrensel Dil Öğretimi Teorisi" dilin doğuştan gelen bir yetenek olduğunu savunsa da, bireysel farklılıklar genetik yatkınlıkların rolünü vurgular. Dil becerilerinin etkin kullanımı, bireylerin belleği, dikkat süresi, problem çözme becerileri gibi bilişsel yeteneklerine bağlıdır. Gernsbacher (2002) gibi araştırmacılar, dil işleme kapasitesinin bireylerin genel dil gelişimindeki önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşimsel öğrenme teorisi, dil gelişiminin sosyal bir süreç olduğunu vurgular. Dil becerisini etkin kullanan bireyler, zengin bir dilsel çevrede yetişmiş, sık sık dilsel etkileşime giren ve bu etkileşimlerden fayda sağlayan kişilerdir. Dil öğrenme ve kullanma isteği, bireylerin dilsel becerilerini etkin şekilde kullanmalarına olanak tanır. Motivasyonu yüksek olan bireyler, dilsel ifadelerle ve dilsel aktivitelerde daha fazla yer alır. Bu becerinin akademik bir bilgiyi öğrenmeyi kolaylaştırması yanında sosyal anlamda da gelişimi ve katılımcı bir yapıya bürünmesini sağlar (Chomsky, 1965).

2.3. Dil Becerisi ve Ana Dil Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişki

Bu başlık, dil edinimi ve gelişimi konularında yapılan araştırmaların temel tartışma alanlarından biridir. Dil becerisi, bir bireyin dilsel yeteneklerini ve bu yetenekleri etkin bir şekilde kullanabilme kapasitesini ifade eder. Ana dil öğrenme becerileri ise bireyin, doğuştan sahip olduğu dil öğrenme yeteneğini ve çevresindeki dilsel input (girdi) ile bu beceriyi nasıl geliştirdiğini gösterir. Bu iki kavram, dil gelişiminin hem biyolojik hem de çevresel faktörlerle şekillenen karmaşık bir süreç olduğunu ortaya koymaktadır.

Yetenekli bir dil kullanıcısı, dil bilgisi kurallarına uygun şekilde anlamlı cümleler oluşturabilir, diğer insanlarla etkili iletişim kurabilir ve dilsel becerilerini çeşitli durumlarda doğru ve verimli bir şekilde kullanabilir (Gernsbacher, 2002). Chomsky (1965), dil öğrenmenin doğuştan gelen bir yetenek olduğunu savunmuş, insanların evrensel dil bilgisi (Universal Grammar) ile doğduklarını ileri sürmüştür. Buna karşın, Vygotsky (1978) ve diğer birçok araştırmacı, dil öğrenmenin sosyal etkileşimler aracılığıyla gerçekleştiğini ve çevresel faktörlerin, bireylerin dil gelişiminde önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Dolayısıyla, dil becerisi ve ana dil öğrenme becerileri, biyolojik potansiyelin yanı sıra çevresel faktörler ve etkileşimlerin etkisiyle şekillenir.

Örneğin, erken çocukluk döneminde dil öğrenme becerileri genetik faktörlere dayalı olarak gelişir. Bu süreçte çocuk, çevresindeki dilsel ortamdan faydalanarak dil becerilerini geliştirir. Chomsky (1965) tarafından öne sürülen dil öğrenme kapasitesinin evrenselliği, her insanın ana dilini öğrenme konusunda biyolojik bir potansiyele sahip olduğunu belirtse de çevresel faktörler bu potansiyelin ne kadar etkin kullanılacağını belirler. Gernsbacher (2002), bu sürecin özellikle sosyal etkileşimlerle hızlandığını ve dilsel becerilerin gelişiminde çevresel etkileşimlerin rolünü vurgulamaktadır.

Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşim teorisi, dil öğrenme sürecinin sosyal bir etkileşim olduğunu ve bireylerin dil becerilerini geliştirirken bu etkileşimlerden beslendiklerini ortaya koymaktadır. Örneğin, çocuklar dil öğrenme sürecinde aileleri ve arkadaşlarıyla etkileşimde bulunarak dili daha etkin kullanmaya başlarlar. Bu da, dil öğrenme becerisi ve dil becerisi arasındaki ilişkinin bağımlı ve gelişim ivmesini göstermektedir.

Dil becerisinin gelişiminde bireysel faktörlerin yanı sıra çevresel faktörler de önemli bir rol oynar. Bu faktörler arasında aile içindeki dilsel etkileşimler, okul ortamı ve sosyal etkileşimler öne çıkar. Aksan (1998) gibi araştırmacılar, bireylerin dil öğrenme sürecinde aile içindeki dilsel etkileşimlerin ve sosyal ortamın kritik bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimde ise dil öğretiminde kullanılan metotlar, bireyin dil becerilerini geliştirmede etkili olabilecek stratejilerin belirlenmesinde belirleyici olur. Örneğin, teknoloji destekli dil öğretim araçları, öğrencilerin dil öğrenme becerilerini kişiselleştirerek daha etkili bir öğrenme deneyimi sunmaktadır. Dil becerisini etkin kullanabilen bireyler, genellikle sosyal çevrelerinden aldıkları dilsel girdiyi daha verimli kullanarak dil becerilerini geliştirirler. Bu, dil öğrenme becerisi ile dil becerisinin nasıl birbirini besleyen süreçler olduğunu ve bu süreçlerin çeşitli sosyal etkileşimlerle güçlendirildiğini ortaya koyar. Bu nedenle dil becerisi ve ana dil öğrenme becerileri arasındaki ilişki, dil gelişiminin karmaşık ve çok yönlü bir süreç olduğunu gösterir. Ana dilin etkin bir şekilde öğretilmesi için, hem biyolojik hem de çevresel etkenlerin dikkate alınarak kişiselleştirilmiş ve etkileşimli öğretim stratejilerinin geliştirilmesi büyük önem taşır.

3. ANA DİL ÖĞRENİMİNDE AİLE, EKONOMİK YAPI, ÇEVRE VE AKRAN ETKİSİ

Ana dil öğrenimi, bireyin dil becerilerinin temelini oluşturan, gelişimsel bir süreçtir. Bu sürecin şekillenmesinde ailenin rolü, ekonomik yapı, çevresel faktörler ve akran etkileri gibi bir dizi dış kaynaklı etmenler büyük önem taşır. Aile, çocuğun ilk dil öğretmeni olup, dil gelişiminin ilk yıllarında sağladığı etkileşim ve dilsel girdilerle önemli bir etkiye sahiptir (Snow, 2010). Ailenin sosyo-ekonomik durumu ise çocuğun dilsel fırsatlarına ulaşmasını etkileyen bir faktör olarak öne çıkar; düşük gelirli ailelerin çocukları, genellikle daha az dilsel etkileşim ve okuma materyaliyle karşılaşmakta, bu da dil gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Hart ve Risley, 1995).

Çevresel faktörler, çocuğun sosyal çevresiyle etkileşimi, okul deneyimleri ve kültürel bağlamda edinilen dilsel bilgilerle şekillenir. Dil öğreniminin sosyal bir süreçtir ve bu süreçte çevresel etkileşimlerin merkezi rolü mevcuttur (Vygotsky, 1978). Çocuğun etkileşimde bulunduğu akranlar ve öğretmenler, dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayarak, sosyal ve kültürel bağlamı güçlendirir. Akran etkisi, çocukların dil becerilerini geliştirme sürecinde önemli bir unsur olup, sosyal etkileşim yoluyla dil kullanımlarını pekiştirir. Dolayısıyla, dil öğrenimi sadece bireysel bir süreç değil, sosyal bir deneyimdir ve çevresel faktörlerle etkileşim içinde şekillenir. Bu bağlamda, ana dil öğrenimi üzerinde etkili olan tüm bu faktörlerin bir arada değerlendirilmesi, dil gelişiminin daha iyi anlaşılmasına ve eğitim stratejilerinin geliştirilmesine olanak tanımaktadır.

3.1. Ana Dil Öğrenimde Farklı Aile Yapıları

Rutinler günlük yaşamda insanları zaman zaman kısır döngülere zorunlu kılarsa da birçok alanda düzen, başarı gibi kalıcı olumlulukların oluşmasını sağlar. Bu bağlamda belirli bir düzen içerisinde yaşam süren ailelerde yetişen çocukların her alanda başarılı ve istikrarlı bir yapı sergilemeleri beklendik ve tespit edilen bir sonuçtur. Düzenli bir aile yapısı içerisinde yetişen bireyin bilişsel ve psikolojik temelleri daha sağlam zeminlerde olduğu için farklı uyaranlara karşı algılamaları daha nettir. Vygotsky (1978), dilin sosyal bir etkileşim yoluyla geliştiğini belirtirken, aile içindeki tutarlı ve destekleyici iletişimin çocukların dil becerilerini olumlu etkilediğini vurgular. Aile

içindeki düzen, bireyin güvenli bir ortamda dil öğrenmesini teşvik eder ve bu da dilsel gelişim sağlar. Düzen ve güven ortamında, kendisine değer verilerek, düşünceleri dikkate alınarak büyüyen birey öz güven sahibi olacağı için en başta kendini ifade etme yetisini kazanırken özgün fikirlerini söyleyecek ortama sahip olduğu için bu becerisi gelişir. Bu da ileriki yaşlarda yetişkinlik döneminde dahi çoğu kişi için bir tabu olan topluluk önünde konuşma, insanlardan çekinmeden düşüncelerini ifade etme noktasında onu öne geçirir. Aksan (1998), aile içindeki dilsel etkileşimin, çocuğun dil öğrenme sürecine sağladığı katkıyı özellikle ifade becerilerinin gelişimi açısından değerlendirir. Düzenli bir aile yapısı, çocuğa sürekli dil girdisi sağlamak için uygun fırsatlar yaratır; örneğin, düzenli sohbetler, kitap okuma alışkanlıkları ve hikâye anlatma gibi etkinlikler, çocuğun dil gelişimini pekiştiren önemli unsurlardır. Yukarıdaki verilen olumlu durumların tam tersi bir süreç düzensiz aile yapısında karşımıza çıkar. Belirli bir rutin yapıda bulunmayan bireyin aidiyet kurması, kendisini bir gruba ait hissetmesi sekteye uğrar. Bu bağlamda çocuğun, kendini ifade ettiğinde alacağı tepkiler onu kaygı ve korkuya sürükler. Çoğu zaman bu susmak olarak kendini gösterirken duygu durumunu kontrol mekanizması düzgün bir şekilde çalışmadığı için ya çok tepkisel olur ya da hiç tepki vermez. Sosyalleşme sürecinde başarılı olamaz. Aile içerisinde kendisini gösteren bu düzensizliklerin yansıması olan tepkisellik onun sosyal çevre içerisinde de bu yönde bir tutum sergilemesine neden olur. Aile içi iletişim ne kadar az ve sorunlu ise bireyinde gelişimi bu yönde kısıtlı olur. Bu nedenle her zaman belirttiğimiz gibi en önemli temellerinin ailede atıldığı dil oluşumu ve gelişimi olması gerektiği gibi gelişmemekle birlikte alçalan bir seyre ve ivmeye sahip olur. Bu da bireyin çocukluk, ilk gençlik ve yetişkinlik dönemlerinde kendini olumsuz olarak gösterir. Araştırmalar, aile içindeki iletişim tarzının, çocukların dil gelişimi üzerinde belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir (Snow, 2010). Ailenin dilsel ortamı, çocukların kelime dağarcığını, dil bilgisel yapıları öğrenme hızını ve dilin sosyal kullanımını anlamada önemli bir etkidir.

İstisnai durumlar yapılan araştırmalarda belirlenmiştir. Bazı çocuklar, düzensiz aile yapısında dahi sosyal çevrelerinden aldıkları dilsel girdilerle bu eksiklikleri telafi edebilirler. Özellikle, okul ortamı ve diğer sosyal etkileşimler, çocuğun dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir rol oynayabilir (Vygotsky, 1978). Vygotsky'nin (1978) sosyal etkileşim teorisi, dil gelişiminin, özellikle çocuklar için sosyal çevreyle etkileşim yoluyla gerçekleştiğini savunur. Bu bağlamda, okulda dil öğrenme fırsatları

ve öğretmenlerin rehberliği, dil becerilerinin gelişmesinde önemli bir destek sunar. Ancak yapılacak bir kıyasta temelde düzenli bir aile yapısından gelen çocukların bu edinimi ve gelişiminin çoklukla daha üst düzey olduğu görülmektedir. Gelişen ve değişen dünya düzeni hayatın her alanını etkilemiştir. Bundan çok uzun bir zaman önce olmasa dahi yakın geçmişteki geniş aile yapısı yerini anne, baba ve çocuktan oluşan çekirdek aileye bırakmıştır. Yakın akraba ve çevre ile olan bu kopukluk yaşayan ve sürekli gelişen bir varlık olan dil üstünde çok büyük bir etkiye sahiptir. Hayat içindeki yoğun yapı günümüz aile yapısında evi sadece kişisel bakım, yemek yeme, uyuma gibi ihtiyaçların görüldüğü bir dört duvar haline getirmiştir. Bu da iletişimi en az düzeye indirgemektedir. Büyük anne ve büyük babaların yaşadığı geniş ailelerde hem kültürel hem dilsel aktarımlar çok yoğun bir şekilde olmaktadır. Çünkü dilin en büyük zenginlikleri mecazlar ve kıssalaradır. Bu bağlamda atasözü, deyim, özlü sözler, kıssalar bir durumu tespit etmek ve konu ile ilgili etkileyici yargılarda bulunabilmek bu öğeleri kullanarak mümkündür. Bu öğeler de pek tabi ki okuma ile oluşup zenginleşebilir ama sözel olarak aktarım, hayatın içinde yaşanan durumlar karşısında verilen yanıtlar bu öğrenmeye anlamlı ve kalıcı kılarak doğal bir süreç içerisinde öğrenmelerin belki de en kalıcılarından biri olan istemsizce öğrenmeye dönüştürdüğü için çok etkilidir. Bu nedenle nerdeyse çocukların büyük bölümünün kardeşi dahi olmadan sadece anne ve baba ebeveynliğiyle yaşadığı bir ortam dilin tüm bu güçlü yönlerinden uzak kalarak zayıf bir dil edinimine sahip olmasına neden olur (Çalışma için gerçekleştirilen 36 saatlik ders gözlemleri ışığında öğrencilerin aile yapılarının incelenmesi sonucunda yapılan tespittir). Bir üst başlıkta belirtilen olumsuzlukların, olumlu bir hale dönüştüğü bir yapı olarak karşımıza çıkan bu aile yapısının, tam bir katkı sağlaması için temel niteliklere sahip olması mutlaka bir gerekliliktir. Kalabalık yani geniş ailelerde de belirli bir düzen yoksa bu bir kaos yaratabilir. Çocuk görünmez bir hal alabilir. Çocuğun temel eğitimi sadece dil alanında değil farklı alanlarda da çoklu otoriter bir yaklaşımın sergilenmesi olumsuz bir tutumdur. Çocuk otorite ve bildiğimiz anlamıyla düzenli bir terbiyeden uzak kalabilir. Bu nedenle zengin kültürel birikimler ve güçlü dilsel öğelerin çocuğa aktarılması geniş ailede, çekirdek aileye göre daha yoğun olsa da bu süreçte de çocuğun şekillenen karakteri üzerindeki dengenin doğru kurulması çok önemlidir. Bu ailelerde de en çok karşılaşılan sorun otorite ve dengenin tutarlı bir şekilde kurulamamasıdır. Bu dengenin doğru kullanılması her insanın bir hayat olduğu düşüncesi ile çocuğa zengin bir kelime dağarcığı ve kültürel aktarım, dil unsurlarını

yerinde, durumuna uygun kullanmasına olanak sağlayarak belki saatlerce konuşularak aktarılabilecek bir durumu birkaç dil zenginliği ile yoğunluklu ifadelerle vermesini sağlayacaktır.

3.2. Ana Dil Öğreniminde Ekonomik Faktörlerin Rolü

Ana dil öğreniminde çocuğun çevresel koşullarından biri olan ekonomik faktörler, dil gelişimini önemli ölçüde şekillendirir. Çocukluk dönemi, dilsel etkileşimlerin ve sosyal uyarıların zengin olduğu bir dönemdir. Bu dönemde, çocuğun erişebileceği eğitim materyalleri, sosyal çevresi, kültürel birikimi ve akran grupları gibi unsurlar dil becerilerinin gelişimini destekleyici nitelik taşır (Vygotsky, 1978). Ancak, bu imkânların erişilebilirliği, büyük ölçüde ailenin ekonomik durumuna bağlıdır.

Düşük gelirli ailelerin çocukları, genellikle daha az dilsel etkileşimde bulunurlar. Hart ve Risley (1995), düşük gelirli ailelerden gelen çocukların, daha zengin dilsel girdilere sahip çocuklara kıyasla daha sınırlı kelime dağarcığına sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ekonomik olarak daha zor durumda olan aileler, çocuklarına kitap, eğitim materyali ve zengin dilsel deneyimler sunmakta zorlanabilirler. Bu durum, dil gelişiminde gecikmelere yol açabilir ve okulda karşılaşılan dilsel zorlukları daha belirgin hale getirebilir (Snow, 2010).

Öte yandan, ekonomik olarak daha avantajlı aileler, çocuklarına zengin dilsel girdiler sunma ve erken yaşlardan itibaren okuma alışkanlıkları kazandırma fırsatına sahiptirler. Eğitim materyalleri, kitaplar ve aile içindeki dilsel etkileşimlerin bolluğu, dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde destekler. Ayrıca, bu tür aileler, çocukları için dil gelişimini destekleyecek çeşitli etkinlikler ve fırsatlar yaratabilirler.

PISA (2023) raporunda, düşük sosyoekonomik düzeydeki hanelerde kitap erişiminin kısıtlı olmasının, öğrencilerin okuma becerilerini olumsuz etkilediği belirtilmiştir. Ekonomik zorluklar, sadece aile içindeki dilsel fırsatları etkilemekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun okulda karşılaştığı imkânlar üzerinde de etkili olabilir. Düşük gelirli bölgelerdeki okullar, daha az kaynağa sahip olabilir ve bu da dil öğretiminde kullanılan materyallerin ve programların yetersiz kalmasına yol açabilir (Krashen, 1985). Ayrıca, sınıflardaki kalabalık, öğretmenlerin öğrencilere yeterli bireysel ilgi gösterememesi gibi sorunlar da dil gelişimini engelleyebilir. Dil edinimi sürecinde ekonomik faktörler, bireyin dilsel girdilere erişimini ve bu girdilerin çeşitliliğini belirleyen temel

etkenlerden biridir. Çocuğun içinde bulunduğu ekonomik koşullar, aile içindeki dil etkileşiminden, eğitim hayatındaki dil öğrenme fırsatlarına kadar geniş bir yelpazede etkili olmaktadır. PISA (2023) verileri, sosyoekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin dil becerilerinde daha fazla gerileme gösterdiğini ve bu durumun ev ortamında daha az kelime girdisine maruz kalmalarıyla ilişkili olabileceğini ortaya koymuştur.

“Bu alandaki düşüş, hanelerin sosyoekonomik durumuyla ilişkili olabilir. Hanede kapalı kalan çocuklar, evde kitap olmadığı ve ev içinde daha az kelimeye maruz kaldığı için okuma becerilerinde gerileme yaşadığı söylenebilir.” (PISA, 2023, s.19)

Dolayısıyla ekonomik faktörlerin dil gelişimine etkisi, sadece aile içi girdilerle değil, okul ortamındaki eğitim fırsatlarıyla da doğrudan ilişkilidir.

3.3. Ana Dil Öğrenimi ve Çevresel Faktörler

Ana dil öğrenimi, çevresel faktörlerle doğrudan ilişkilidir ve çocukların dil becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynar. Dil edinimi ve gelişimi, çocuğun sosyal çevresi, ailesi ve kültürel bağlamı ile şekillenir. Bu süreçte aile, sosyal çevre ve kültürel etkileşim bir zincir gibi birbirini tamamlayarak çocuğun dilsel yetilerini pekiştirir. Her bir faktör, dil gelişiminin farklı yönlerini etkileyerek, çocuğun dil becerilerinin oluşmasında belirleyici rol oynar.

Aile, dil öğreniminin ilk aşamalarında çocuğun en önemli öğreticisidir. Dil öğreniminin sosyo-kültürel bir süreç olduğunu belirtmiştir ve bu bağlamda aile içindeki dilsel etkileşimler, çocuğun erken dil gelişiminin temel taşlarını oluşturur. Vygotsky (1978) Ailenin dilsel etkileşimlerinin, çocuğun dil gelişiminin hızını doğrudan etkilediğini vurgulamaktadır. Okul, arkadaş grupları, medya ve toplumsal etkileşimler, çocuğun dil becerilerinin gelişiminde önemli yer tutar. Çocukların dil becerilerinin gelişiminde okul ortamının ve akran etkileşiminin önemli bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Kültürel etkileşim, dil gelişimini destekleyen bir diğer kritik faktördür. Çocuğun yaşadığı kültürel bağlam, dil kullanımını ve dilin sosyal bağlamını anlamasını şekillendirir. Kültürel farklılıkların dil öğrenme süreçleri üzerinde belirleyici etkiler yaratabileceğini.

Çevresel faktörler, dil gelişimini hızlandırıcı ve derinleştirici bir rol oynar. Aile içindeki etkileşimden başlayarak, okulda ve toplumsal hayatta edinilen dilsel girdiler,

çocuğun dil becerilerini pekiştirir. Bu bağlamda, çevresel faktörlerin etkisi, ana dil öğretiminde dikkate alınması gereken önemli bir boyut olarak öne çıkmaktadır.

3.4. Ana Dil Öğrenimi ve Akran

Sadece dil eğitimi üzerinde değil bireyin her alandaki öğrenmelerinde son derece etkin olan akran öğrenmesi, günümüz eğitim sisteminde bir öğretim stratejisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Şen, 2022). Öğretmenlerin bir konuyu çoklu yönlerden aktarmalarına karşın gelişimin beklentilerin altında kaldığı durumlarda, özellikle sonuç veren bu yaklaşım dilin ailede atılan ilk temelleri sonrasında belki de en etkili, en kalıcı, çocuk için keyif veren ve zahmetsiz olarak algılanan öğrenme sürecidir. Bu süreçte çocuk ailede aldığı dil eğitimindeki dağarcığını bile kimi zaman değişikliklere uğratabilir. Çocuk yetiştiren her ebeveynin karşılaştığı bir durumdur. Ailenin içinde hiç kullanılmayan kelime ve ifadeleri çocuk sosyalleşmeye ve akran gruplarına dâhil olamaya başladığı zaman duyarsınız. Bu durum çoğu zaman ailede bir şaşkınlık yaratabilir. Çünkü bu kazanım istenmedik kelimelerin bu havuza dâhil olması şeklinde de olabilir. Bu nedenle yapılacak aktarımların çocukların birbirini olumlu olarak geliştirebilmesi için akran iletişimi ve seçiminde de ailenin uzaktan bir denetim mekanizması geliştirilerek, çocuğun özel alanını ihlal etmeden bir kontrol mekanizması kurması çok önemlidir.

Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel teorisi, dil öğrenimini sadece bireysel bir süreç olarak değil, aynı zamanda sosyal bir etkinlik olarak tanımlar. Bu bağlamda, akran etkileşimi, dil gelişimini tetikleyen bir mekanizma olarak görülür. Akranlar, çocukların dil becerilerini test etmelerine, dilin çeşitli kullanımlarını öğrenmelerine ve dilsel ifadelerde esneklik kazanmalarına yardımcı olurlar. Akranlar arasında gerçekleştirilen etkileşimler, özellikle çatışmalar, iş birlikçi oyunlar ve grup etkinlikleri aracılığıyla dilin kullanımı ve anlamı hakkında çocuğa yeni bilgiler sunar. Çocuklar, akranlarından duydukları yeni kelimeler ve ifadelerle, dil dağarcıklarını ve dil bilgisel yapılarını zenginleştirirler (Snow, 2010).

Akran etkileşiminin, dil öğrenimi üzerinde olumlu etkiler yarattığına dair pek çok araştırma bulgusu vardır. Özellikle oyun, dil öğreniminin önemli bir parçasıdır. Çocuklar, oyun sırasında sadece eğlenmekle kalmaz, aynı zamanda dilsel becerilerini de geliştirirler. Bu süreçte, akranlar arasında iş birliği ve karşılıklı etkileşim,

çocukların dil becerilerinin artmasında önemli bir rol oynar. Akran gruplarında, çocuklar farklı dilsel seviyelere sahip olabilirler, bu da dilsel etkileşimde çeşitliliği artırır ve çocuğun dil öğrenme sürecine zenginlik katar. Akranlardan alınan geribildirimler, çocukların doğru ve yanlış dil kullanımlarını ayırt etmelerine ve kendilerini daha doğru ifade etmelerine yardımcı olabilir (Hart ve Risley, 1995).

Çocuklara sosyalleşmeye başladıktan itibaren kurdukları arkadaşlık ilişkileri yaş dönemi gereği ailenin önündedir. Çünkü yaşadıkları duygular, beğenileri, üzüntüleri ortaktır ve onlar akrandır. Bu noktada son derece güçlü olana bu öğrenme biçimini çocuklar için bir zenginliğe dönüştürmek, birbirlerine yapacakları aktarımın olumlu yönde olmasını sağlamak ve bu yönde kontrol, gözlem ve takip stratejileri ile yönlendirme ve yapıcı geribildirimlerde bulunmak bu süreci son derece olumlu bir hale getirecektir.

4. ANA DİL ÖĞRETİMİ VE ÖĞRETMEN

Her okulun kendine has bir eğitim modeli mevcuttur. Hepsinin gelişime açık yanları olduğu gibi eğitim için çok önemli metafor şeklinde yaklaşımları içeren cümleleri de mevcuttur. Bu noktada International Baccalaureate sistemi ana dil öğretimi için şöyle bir yaklaşım belirler her öğretmen aynı zamanda bir ana dil öğretmeni olduğu bilinci ile hareket etmelidir. Bu yaklaşımın benimsenmesi ve uygulanması ana dil için son derece önemlidir. Çünkü bir konuyla ilgili ne kadar çok pekiştireç ve tekrar yaparsanız konu o kadar kalıcı hale gelir ve süreç içselleştirilmiş olur. Bu bağlamda ana dil öğretiminde, öğretmenin rolü kritik bir önem taşır. Öğretmen, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerinde yönlendirici bir faktördür. Vygotsky (1978), öğretmenin, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde sosyal etkileşim yoluyla öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, öğrencilerin dilsel gelişimlerini desteklemek için doğru stratejiler ve materyaller kullanarak, öğrenme ortamını zenginleştirmelidir. Snow (2010), dil öğretiminde öğretmenin etkinliğinin, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine doğrudan etki ettiğini savunmuştur. Öğretmenin, öğrencilere dil becerilerini kazandırırken kullandığı yöntem ve yaklaşımlar, dilsel gelişimi şekillendirir. Bu bağlamda, öğretmenin pedagojik bilgi ve öğretim stratejileri, öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli bir faktördür.

4.1. Öğretmen Nitelikleri

Eğitimin her alanında olduğu gibi ana dil eğitimi için de öğretmen nitelikleri son derece önemlidir. Çünkü eğitimin içerisinde olmayan kişiler için bu anlaşılması güç bir durum olsa bile sahada olan herkes bilir ki yaş grubu kaç olursa olsun her öğrencinin hayatında kendine rol model aldığı bir öğretmeni vardır. Bu sadece yaş gruplarına göre yaklaşımdaki yoğunluk bakımından farklılık gösterir. Bu nedenle her şeyden önce insan yetiştiren bir kişinin özellikle de ana dil öğretmenlerinin mutlak surette bir okuma kültürüne, entelektüel bilgi birikimine, günceli her yönüyle takip etmeye, sürekli gelişime açık olmaya, araştıran, sorgulayan, mücadeleci ve idealist bir yapıya sahip olması şarttır. Bu nedenle eğitimi iyileştirmek için bu niteliklerde öğretmen yetişmesi için çok büyük çaba sarf edilmeli, ülkelerin politikalarında özellikle bu çok büyük bir yer almalıdır yatırım insan yetiştiren insana yapılmalıdır. Şu asla unutulmamalıdır ki milletlerin hayatlarını değiştiren lider ve lider

topluluklarında da zamanın birinde bir öğretmeni vardı. Öğretmenin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına ve gelişim düzeylerine göre öğretim stratejilerini uyarlaması gereklidir. Bu bağlamda, öğretmenin empatik, sabırlı ve esnek olması, öğrencilerin dil öğrenme sürecindeki motivasyonlarını artıracaktır (Snow, 2010). Etkili bir öğretmen, öğrencilerin sosyal ve kültürel bağlamda dil kullanımını da teşvik eder, bu da onların dil becerilerini daha geniş bir çerçevede geliştirmelerine yardımcı olur.

4.1.1. Öğretmenin Akademik Yetkinliği

Öğretmenin akademik yetkinliği, ana dil öğretiminde öğrencilerin dil becerilerinin gelişmesinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Akademik yetkinlik, öğretmenin alan bilgisi, pedagojik yeterlilikleri ve öğretim becerilerinin bir kombinasyonudur. Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun stratejiler ve yöntemler kullanarak, etkili bir öğrenme ortamı yaratmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, öğretmenin sadece dil bilgisi ve pedagojik becerilerle sınırlı olmayan, aynı zamanda kültürel farkındalık ve iletişim becerilerine sahip olması, ana dil öğretiminde başarının önemli unsurlarından biridir.

Vygotsky'nin (1978) sosyo-kültürel teoriye göre, dil öğrenimi sosyal bir etkileşim sürecidir ve öğretmenin bu süreci etkili şekilde yönlendirmesi gerekmektedir.

Ayrıca, öğretmenin akademik yetkinliği, öğrencilerin duygusal ve sosyal gelişimini de kapsar. Öğretmenlerin öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını artıran, onları cesaretlendirici ve destekleyici bir ortam yaratmaları önemlidir. Öğrenciler, öğretmenlerinden aldıkları geribildirim ve yönlendirmelerle öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirebilirler. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken aynı zamanda özgüven kazanmaları, öğretmenin hem pedagojik becerilerinden hem de akademik yetkinliğinden beslenen bir süreçtir (Snow, 2010).

4.1.2. Öğretmenin Kişisel Yetenekleri ve İlgi Alanları

Öğretmenin kişisel yetenekleri ve ilgi alanları, ana dil öğretimi sürecinde öğrencilerin dil gelişimlerini desteklemede önemli bir faktördür. Bu bağlamda öğretmenin empatik yaklaşımı, iletişim becerileri ve öğretmeye olan tutkusu, dil öğretiminde öğrencilerin motivasyonlarını artıran önemli faktörlerdir (Vygotsky, 1978).

Vygotsky'nin (1978) sosyal öğrenme teorisinde, dil öğreniminin sosyal bir etkileşim süreci olduğuna ve öğretmenin bu sürecin merkezinde olduğuna vurgu yapılmaktadır. Öğretmenlerin kişisel ilgi alanları, dil öğrenme sürecine farklı bir bakış açısı katabilir ve öğrencilerin dilsel becerilerini doğal bir ortamda geliştirmelerini sağlayabilir. Örneğin, öğretmenin sanat, müzik veya edebiyat gibi alanlardaki ilgisi, derslerde bu alanları kullanarak dilsel etkinlikler düzenlemesine olanak tanır. Bu tür disiplinler arası yaklaşımlar, öğrencilerin dil öğrenme sürecine daha derin bir anlam katabilir ve onların yaratıcı düşünme becerilerini teşvik edebilir (Krashen, 1985). Öğretmenin duygusal zekâsı, öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları zorlukları anlamada ve çözüm yolları sunmada önemli bir yer tutar. Bu bağlamda öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve kişisel ilgi alanlarını öğretim süreçlerine entegre etmeleri, ana dil öğretiminin verimliliğini artıran bir strateji olarak öne çıkmaktadır.

4.1.3. Öğretmenin Ana Dili Akademik ve Sosyal Alanda Kullanma Yetisi

Ana dil öğretmenlerinin bu iki başlık için sahip olması gereken yetkinlikler vardır. Alan hâkimiyeti, alanı ile ilgili akademik bilgilere tam olarak hâkim olmak ve günceli alanı ilişkilendirerek hayat ile bağ kurup öğrencilerine aktarmak; sosyal alanda ise entelektüel ve okuma kültürüne sahip yapısı ile kelime hazinesindeki birikimleri rol model olacak şekilde öğrencilerine aktarmak. Bu bağlamda, akademik dil, sadece kelimelerin doğru bir şekilde kullanılması değil, aynı zamanda dilsel ve entelektüel becerilerin gelişmesini sağlayacak şekilde kullanılmalıdır (Snow, 2010) görüşü destekleyici bir düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki kullanım biçiminde de örnek taraf olan öğretmen, hem aktarmak istediği bilgiyi daha etkili bir şekilde öğrenciye sunar hem de onun duygu ve düşünce dünyasına hitap ederek saygınlığını, güvenini ve takdirini kazanmış olur. Krashen (1985), dil öğreniminin başarılı olabilmesi için, dilin “doğal” bir şekilde ve uygun bir bağlamda kullanılmasının gerekliliğini savunmuştur. Bu bağlamda, öğretmenin ana dilini etkin bir şekilde kullanabilmesi, öğrencilerin dil öğrenme sürecini destekler ve dilin çeşitli sosyal ve akademik bağlamlarda kullanımını modellemiş olur. Öğrenciler, öğretmenlerinin dili akademik metinler ve sosyal etkileşimlerde nasıl kullandığını gözlemleyerek, dil becerilerini pekiştirirler. Dolayısıyla, öğretmenin dilsel yeterliliği, sadece dil öğretimiyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin dilin sosyal ve kültürel bağlamdaki fonksiyonlarını anlamalarına da olanak sağlar. Salt bilgi ve ders anlatımı

geçmişte bile çok etkin bir yöntem değilken günümüz gençliği için asla yeterli olmayacaktır. Çünkü güncel bir ifade ile merak ettikleri her şey sadece bir tık uzaklıklarıdır. Onlarının merakını cezbetmek işte bu güçlü donanımlı duruş ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle bu süreçte herkesten çok öğretmenin sorumlulukları mevcuttur.

4.1.4. Öğretmenin Öğrencileri ile Olan İlişkilerinin Sürece Etkisi

Özellikle sahada yıllarını geçiren her eğitimci şu gerçeği çok iyi bilir ki yaş grubu kaç olursa olsun öğrenciniz sizi sevmezse size saygı da duymaz. Süreç bu şekilde ilerlerse aktarmak istediklerinizi almamak için direnç gösterir. Bu bağlamda öğrencilerle kurulan ilişkinin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin sınıfta oluşturdukları güvenli ve açık iletişim ortamı, öğrencilerin hata yapma korkusunu azaltarak daha özgür bir şekilde dil pratiği yapmalarını teşvik eder. Öğrencilerine karşı, samimi, tutarlı, güven veren, içten ve yine yaş gruba ne olursa olsun onun bir birey olarak farkında olan ve ona saygı gösteren öğretmenler için açılmayacak kapı yoktur denebilir. Öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencilerin özgüven gelişiminde önemli bir yer tutarken, aynı zamanda öğrenme sürecinin etkinliğini artıran sosyal ve pedagojik bir dinamiği oluşturur. Akademik çalışmalar ve bilimsel veriler pek tabi ki çok önemli somut kaynaklardır. (Doğan, 2014) Ancak öğretmenlik mesleği mekanik bir iş değildir. Yetiştirdiğiniz unsur bir insandır. Duyguları, düşünceleri, kişiliği, kimliği olan ve aynısından bir tane daha bulamayacağınız bir insandır. Öğretmenin öğrencileriyle olan ilişkileri, ana dil öğretimi sürecinde belirleyici bir faktördür. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri, yalnızca akademik bilgiye dayanmaz, aynı zamanda öğretmen ile kurdukları duygusal bağ, etkileşimleri ve öğretmenin sınıf içindeki tutumları da büyük bir rol oynar. Bu ilişkilerin gücü, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını, güven duygularını ve derslere katılım seviyelerini doğrudan etkiler. Öğrencilerle güvenli ve açık bir iletişim ortamı kuran öğretmenler, sınıfın genel atmosferini olumlu yönde etkilerken, dil öğrenme süreçlerinin daha verimli ve etkili olmasına katkı sağlar. (Doğan, 2014)

4.1.5. Öğretmenin Materyal Seçimi ve Kullanımı

Günümüzde gelişen teknolojinin genelde olumsuz yanları üzerine görüşler bildirilirken bu süreci olumluya çevirmek kullanıcının elindedir. Bu noktada gelişen teknoloji özellikle eğitim alanında büyük bir havuz oluşturmaktadır 15-20 yıl önce yapılan eğitimi bugün de devam ettirmek imkânsızdır. Öğretmenin kişisel gelişimi, becerisi, sorgulayan ve araştıran bir yapıya sahip olması her alt başlıkta olduğu gibi burada da büyük önem taşımaktadır. Ana dil öğretiminde öğretmenin materyal seçimi ve kullanımı, öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmeleri için hayati öneme sahiptir. Materyaller, öğrencilerin dilin farklı yönlerini anlamalarına yardımcı olan araçlar olarak, öğretim sürecinin kalitesini doğrudan etkiler. Bu materyaller, dilin hem teorik hem de pratik yönlerinin öğretildiği bir ortamda, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Öğretmen, materyal seçerken öğrencilerin yaş düzeyine, dil yeterliliklerine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun materyaller kullanmaya özen göstermelidir (Richards ve Rodgers, 2022).

Materyallerin çağın bireylerinin ilgisini çekecek ve ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması en temel unsurlardandır. Öğrencilerin aktif bir şekilde katılım gösterdiği, onların günlük yaşamlarından örnekler içeren materyaller, öğrenme sürecini daha anlamlı ve verimli hale getirir.

Türk eğitim sisteminde de materyal seçiminde dikkat edilmesi gereken önemli unsurlar bulunmaktadır. Öğrencilerin ana dilini öğrenme sürecinde kullanacakları materyallerin, onların kültürel ve sosyal bağlamlarına uygun olması, dilin doğru bir şekilde öğrenilmesini destekler. Özellikle, Türkçe dil öğretiminde, yerel halk deyimleri, atasözleri ve kültürel referanslar içeren materyaller, öğrencilerin dilin yapısını ve anlamını daha derinlemesine kavramalarına yardımcı olur (Çelik, 2019). Bu tür materyaller, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerinde sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel farkındalıklarını da geliştirmelerine katkıda bulunur.

Sonuç olarak, öğretmenin materyal seçimi ve kullanımı, ana dil öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için kritik bir faktördür. Öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, çeşitli ve etkileşimli materyaller kullanmak, dil öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirir. Bu materyaller, öğrencilerin hem dil becerilerini hem de kültürel farkındalıklarını geliştirmelerine yardımcı olur (Richards ve Rodgers, 2022).

4.2. Öğretmen ve Teknoloji

Dijitalleşen dünyada çağa ayak uydurmak tek seçenektir. Öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmesi için dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olması gerekmektedir. Önemli olan bunu bilinçli ve faydalı yönlerle yoğunlaşarak ederek yapabilmektir. Bu nedenle bazı mecralarda -başta saygı duyulması gereken bir durum olduğunu belirtmek ile başlamak daha doğru bir yaklaşım olacaktır- kimi bireylerin - bunlar içerisinde eğitimciler de mevcuttur- hiçbir sosyal mecra olmamaları ile ilgili tercihleri vardır. Eğitimciler için bu durum sakınca oluşturabilir çünkü içinde bulunmadığınız ortamdaki güzelliklerden yararlanamayacağınız gibi burada bir risk analizi yaparak ona göre de strateji belirlemek imkânsızdır. Bu süreçlere en az öğrenciler kadar hâkim olmak gelebilecek bir kötülüğü engellemek ya da güzellikleri teşvik edip çoğaltmak, bu alanda da günceli takip etmek hâkim olmak bir eğitimci önemli bir güçtür. Alana özgü çalışma ve paylaşımların takip edilmesi de yine önemli bir diğer başlıktır. Türk eğitim sisteminde de teknoloji kullanımı giderek daha yaygın hale gelmektedir. Özellikle Türkçe öğretiminde dijital materyallerin entegrasyonu, öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağlamaktadır. Türkçe öğretimi için geliştirilen çeşitli dijital uygulamalar ve online platformlar, öğretmenlerin derslerini zenginleştirirken, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkânı sunar (Çelik, 2019). Ancak teknoloji kullanımının öğretmenler için bazı zorlukları da bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin teknolojiye adapte olabilmesi için sürekli eğitimler alması önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin teknolojiyi sağlıklı ve verimli kullanabilmesi için öğretmenlerin rehberliği ve yönlendirmesi kritik rol oynamaktadır. Teknoloji, yalnızca araçları sunmakla kalmamalı, aynı zamanda öğretmenler öğrencilere nasıl daha etkili bir şekilde kullanacaklarını öğretmelidir.

Ancak, teknoloji kullanımının öğretmenler için bazı zorlukları da bulunmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin teknolojiye adapte olabilmesi için sürekli eğitimler alması önemlidir. Ayrıca, öğrencilerin teknolojiyi sağlıklı ve verimli kullanabilmesi için öğretmenlerin rehberliği ve yönlendirmesi kritik rol oynamaktadır. Teknoloji, yalnızca araçları sunmakla kalmamalı, aynı zamanda öğretmenler öğrencilere nasıl daha etkili bir şekilde kullanacaklarını öğretmelidir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin teknoloji kullanımı, ana dil öğretiminde öğretim sürecini zenginleştirirken, öğrencilere daha etkileşimli, erişilebilir ve kişiselleştirilmiş bir

öğrenme deneyimi sunmaktadır. Teknolojik araçların etkin kullanımı, öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Ancak, öğretmenlerin teknolojiyi doğru bir şekilde kullanabilmesi için yeterli eğitim ve destek alması, bu sürecin başarılı olabilmesi için gereklidir (Richards ve Rodgers, 2022).

4.2.1. Öğretmenin Konu ile İlgili Üreteceği Farklı Öğretim Stratejileri

Öğretmenlerin alan hâkimiyetlerinin yanında gelişime açık olarak üretken ve yaratıcı olmaları mesleklerinin bir zorunluluğudur. Burada geliştirilen farklı stratejilerin olumlu katkıları ön görülmüştür.

Bu bağlamda işlenebilecek stratejileri şu şekilde özetleyebiliriz:

Proje Tabanlı Öğrenme Stratejisi, öğrencilerin gerçek dünya problemleri üzerinde çalışmasını ve bağımsız araştırma yaparak dil becerilerini geliştirmesini hedefler. Öğrenciler, belirli bir proje çerçevesinde çalışırken okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini bütüncül bir şekilde kullanırlar. Kooperatif öğrenme, öğrencilerin grup çalışması yaparak birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır. Öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunarak dili daha etkin kullanmalarını sağlayan etkinlikler düzenlemelidir (Johnson ve Johnson, 1999).

Dijital platformlar, dil öğretimi sürecini destekleyen önemli araçlardır. Online kaynaklar, e-kitaplar, interaktif uygulamalar ve dijital oyunlar sayesinde öğrenme daha etkileşimli ve kişiselleştirilmiş hale getirilebilir. Dil becerilerini geliştirmenin en etkili yollarından biri tartışma ve argüman oluşturma yeteneğini geliştirmektir. Sınıf tartışmaları, öğrencilerin eleştirel düşünme ve ifade yeteneklerini geliştirerek dili etkili bir şekilde kullanmalarını sağlar. (Güneş, 2007) Dil öğretimi sürecinde kültürel öğelerin entegrasyonu, öğrencilerin dili daha anlamlı bir bağlamda öğrenmelerine yardımcı olur. Edebiyat, film, müzik ve diğer kültürel unsurlar kullanılarak öğrenme deneyimi zenginleştirilebilir. Ters yüz öğrenme modeli, geleneksel sınıf ortamının tersine çevrilerek, ders materyallerinin öğrenciler tarafından önceden incelenmesini ve sınıfta daha çok etkileşimli etkinlikler yapılmasını esas alır. Bu model, öğrenmeyi daha öğrenci merkezli hale getirir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin konuya yönelik seçeceği öğretim stratejileri, öğrenme sürecini daha etkili ve verimli hale getirmektedir. Öğretim stratejilerinin çeşitlendirilmesi, öğrenme fırsatlarını artırmakta ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirme sürecine olumlu katkı sağlamaktadır (Güneş, 2009).

4.2.2. Öğretmenin Hedeflerinin Gerçekleşme Ölçümü

Ana dil öğretimi sürecinde öğretmenlerin hedeflerini gerçekleştirme oranlarını doğru bir şekilde ölçebilmesi, etkin geri bildirim vermesi eğitimdeki verimliliği artırmak ve öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimi izlemek açısından kritik bir öneme sahiptir. Ölçümün alışılmışın dışında salt yazılı ya da sözlü sınav üstünden yapılması ölçümü sadece belirli bir aralığa sığdıran tek yönlü bir ölçümdür bu nedenle portfolyo değerlendirmesi, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimi takip etmek için güçlü bir yöntemdir. Öğrencilerin dönem boyunca yaptıkları çalışmalar, projeler ve yazılı raporlar, öğretmenin hedeflerine ulaşma oranları hakkında derinlemesine bilgi sağlayabilir. Hedeflerin ulaşılabilir olması yani hedef belirlerken SMART (Spesifik, Ölçülebilir, Ulaşılabilir, Gerçekçi, Zamanlı) hedefler koymaları, bu hedeflerin gerçekleşme oranlarının daha sağlıklı bir şekilde ölçülmesine yardımcı olacaktır. Bu strateji, öğretmenin uyguladığı öğretim stratejilerinin etkinliğini de değerlendirme fırsatı sunar. (Şahin, 2008) Gelişen eğitim modellerinde etkin ve nicelik bakımından çokça verilen geri bildirimin öğrenciler üzerinde olan olumlu etkisi kanıtlanmıştır. Bu noktada less education more feedback (Daha az eğitim daha fazla geri bildirim) şeklinde bir görüş benimsenebilir. Öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirebilmeleri için öz değerlendirme araçları kullanmak, onların dil öğreniminde sorumluluk almalarını sağlar. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, hedeflerin sağlıklı bir şekilde ölçülmesi ve stratejilerin etkili bir biçimde uygulanabilmesi açısından önemlidir (Darling-Hammond, 2000).

5. ULUSLARARASI ANA DİL ÖĞRETİM MODELLERİ

Ana dil öğretimi, bireylerin bilişsel, akademik ve kültürel gelişiminde temel bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda, uluslararası sınavlarda yüksek başarı gösteren ülkelerin ana dil eğitimi stratejileri, eğitim politikalarına yön vermek açısından önemli bir referans noktasıdır (Wright, 2023).

Bu çalışmada, farklı ekonomik ve kültürel yapıları sahip olmalarına rağmen, ana dil öğretiminde başarılı sonuçlar elde eden ülkeler analiz edilmiştir. Ülkelerin seçiminde üç temel kriter göz önünde bulundurulmuştur. Bunların ilki eğitim sistemlerinin uluslararası başarı düzeyi ve sürdürülebilir olmasıdır (OECD, 2022). İkincisi ana dil öğretimine yönelik yenilikçi ve etkili stratejiler geliştirmeleridir (Richards, 2021). Son olarak kültürel ve ekonomik farklılıklara rağmen başarılı dil eğitimi modellerine sahip olmalarıdır (Krashen, 2020).

Bu bağlamda, aşağıda incelenen ülkeler, ana dil öğretimi politikaları açısından sundukları özgün yaklaşımlar ve bu çalışmaya katkıları çerçevesinde ele alınmıştır.

Finlandiya, uluslararası eğitim değerlendirmelerinde sürekli olarak yüksek performans sergileyen bir ülke olarak öne çıkmaktadır (Sahlberg, 2017). Öğrenci merkezli öğretim yaklaşımı, bireyselleştirilmiş eğitim stratejileri ve öğretmen yetiştirme süreçlerine verilen önem, ülkenin ana dil öğretimi başarısını destekleyen temel unsurlar arasındadır (Leppänen vd., 2021). Finlandiya'nın ana dil eğitimi, okuma alışkanlıklarını geliştiren programlar ile desteklenmesi (Aunio ve Niemivirta, 2019), öğretmen yetiştirme süreçlerinde, dil öğretimi açısından güçlü ve sürdürülebilir bir yapı oluşturması (Sahlberg, 2021) Finlandiya modelinin, Türkiye'nin eğitim politikalarına entegre edilebilecek yönlerinin belirlenmesine yön vermiştir.

Almanya, göçmen nüfus oranının yüksek olması nedeniyle, hem yerli halkın hem de göçmen kökenli bireylerin ana dil eğitimini kapsayan çok kültürlü bir eğitim sistemi geliştirmiştir (Gogolin, 2021). Modern pedagojik yaklaşımlar ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri, Almanya'nın ana dil eğitimindeki başarısında belirleyici faktörlerdir (Tracy, 2020). Almanya'nın ana dil eğitimi göçmen çocukların ana dil edinimi ve ikinci dil olarak Almanca öğrenimi konusunda geliştirilen başarılı modeller uygulaması önemlidir (Gogolin ve Neumann, 2022). Bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerinin, dil öğretimi süreçlerine nasıl entegre edildiğinin incelenmesi Almanya

modelinin, Türkiye'nin eğitim politikalarına entegre edilebilecek yönlerinin belirlenmesine yön vermiştir (Tracy ve Thoma, 2019).

İsveç, yenilikçi eğitim politikaları ve öğrenci merkezli yaklaşımı ile bilinen bir ülkedir. Ana dil öğretimi, bilişsel gelişim, kültürel kimlik ve aile içi okuma alışkanlıkları ile ilişkilendirilerek uygulanmaktadır (Lundahl, 2020). İsveç'in eğitim sistemine entegre ettiği okuma kültürünü yaygınlaştırma programları, ana dil eğitimi açısından dikkate değer bir model sunmaktadır (Nordlund, 2022). İsveç'in ana dil eğitiminde bilişsel gelişim ve kültürel kimlik ile ilişkisinin araştırılmıştır (Lundahl ve Hammarberg, 2021). Ailelerin eğitim sürecine dahil edilmesiyle dil gelişiminin nasıl desteklendiği incelenmesi İsveç modelinin, Türkiye'nin eğitim politikalarına entegre edilebilecek yönlerinin belirlenmesine yön vermiştir (Nordlund, 2023).

Çin, merkeziyetçi ve disiplin odaklı eğitim sistemi ile yüksek öğrenci başarısı sağlayan bir ülke olarak dikkat çekmektedir. Geleneksel öğretim yöntemleri ile modern pedagojik yaklaşımların birleştirilmesi, ülkenin ana dil öğretimi modelini benzersiz kılmaktadır (Tan, 2019). Çin'in disiplinli öğretim sisteminin dil eğitimi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Yoğun dil girdisi ve ezber temelli öğrenme yöntemlerinin, ana dil öğretimi açısından nasıl işlediğinin değerlendirilmiştir (Zhou, 2020). Dil eğitiminde kültürel unsurların merkeze alınma biçimi araştırılması Türkiye'nin eğitim politikalarına entegre edilebilecek yönlerinin belirlenmesine yön vermiştir (Wang ve Li, 2022).

5.1. Finlandiya Ana Dil Eğitim Modeli

Finlandiya'da ana dil eğitimi, öğrencilerin dil becerilerini bütüncül bir yaklaşımla geliştirmeye odaklanır. Eğitim sürecinde, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri eş zamanlı olarak desteklenir (Sahlberg, 2021). Bu model, öğrencilerin ana dil bilincini kültürel unsurlar ile ilişkilendirerek kalıcı öğrenme sağlamayı hedefler. Öğrenci merkezli yaklaşım, bireyselleştirilmiş öğrenme süreçleri ile desteklenir (Lonka, 2022).

Finlandiya'nın ana dil müfredatı, eleştirel okuma, yazılı ve sözlü anlatım, dil bilgisi ve edebiyat çalışmaları gibi temel bileşenleri içerir (Kumpulainen, 2023). Müfredat, öğrencilerin yaratıcı ve analitik düşünme becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Eğitim materyalleri, basılı ve dijital kaynakları içerecek şekilde

çeşitlendirilmiştir. Dijital eğitim platformları, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun olarak tasarlanmıştır (Hautamäki, 2023). Kişiselleştirilmiş öğrenme stratejileri ön plandadır. Finlandiya’da öğretmenler, pedagojik yeterlilikleri yüksek, alan bilgisi güçlü bireylerdir. Öğretmen yetiştirme programları, dil öğretiminde çağdaş pedagojik yaklaşımları içerecek şekilde düzenlenmiştir (Toom, 2022). Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin eğitim sürecindeki etkisini artırmaktadır. Sınıflar, genellikle 20-25 öğrenci kapasitesinde olup öğrenci merkezli öğretim metodolojileri ile desteklenir. Grup çalışmaları, proje bazlı öğrenme ve etkileşimli öğretim yöntemleri uygulanmaktadır (Niemi, 2023). Finlandiya’daki okullar, teknolojik altyapısı güçlü kurumlardır. Akıllı tahtalar, dijital eğitim materyalleri ve geniş kütüphane olanakları mevcuttur (Välijärvi, 2023). Zorunlu eğitim süresi 9 yıl olup, haftalık ders saati 20-30 saat arasında değişmektedir. Eğitim yılı, ağustos ayında başlayıp haziran ayında sona ermektedir (OECD, 2022)

Finlandiya, PISA değerlendirmelerinde okuma becerileri açısından yüksek başarı göstermektedir. 2022 PISA sonuçlarına göre, Finlandiya öğrencileri OECD ortalamasının üzerinde performans sergilemiştir (OECD, 2023).

5.2. Almanya Ana Dil Eğitim Modeli

Almanya’da ana dil eğitimi, dört temel dil becerisinin bütüncül olarak ele alındığı bir modele sahiptir. Öğrencilerin dil farkındalığını artırmak amacıyla, öğrenme sürecine aktif katılımlarını teşvik eden yöntemler uygulanmaktadır (Neumann, 2022). Almanya’nın müfredatı, dil bilgisi eğitimi ile edebi ve kültürel unsurları dengeli şekilde içermektedir. Öğrenciler, çeşitli metin türlerini analiz ederek hem dil becerilerini hem de eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirirler (Kuhl, 2021).

Ders kitapları, edebiyat eserleri, dijital kaynaklar ve interaktif eğitim araçları, Almanya’da ana dil eğitiminin temel materyalleri arasındadır. Eğitimde, dijital teknolojilerin entegrasyonu giderek artmaktadır (Schmitt, 2022). Almanya’da ana dil öğretmenleri, akademik olarak güçlü ve pedagojik donanıma sahip bireylerdir. Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin mesleki gelişimini sürekli desteklemektedir (Schoenfeld, 2022). Sınıflar, 20-25 öğrenci kapasitesine sahiptir ve öğrenci merkezli etkinlikler ile desteklenmektedir. Grup çalışmaları, tartışma yöntemleri ve bireysel projeler yaygın olarak uygulanmaktadır (Fischer, 2022). Almanya’daki okullar,

modern teknolojik olanaklara sahip olup, kültürel ve sanatsal etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Öğrencilere geniş kütüphaneler, laboratuvarlar ve dijital öğrenme platformları sunulmaktadır (Buchwald, 2022). Almanya’da zorunlu eğitim süresi 9 yıl olup, öğrenciler haftalık ortalama 25-30 saat ders almaktadır. Günlük ders süresi 6-7 saat arasında değişmektedir (Hummel, 2022).

Almanya, PISA değerlendirmelerinde okuma becerileri açısından OECD ortalamasının üzerinde performans göstermektedir. 2022 PISA sonuçlarına göre, Almanya eğitim sistemindeki güçlü öğretmen yetiştirme programları ve modern eğitim materyalleri, başarının temel unsurları olarak öne çıkmaktadır (OECD, 2023).

5.3. İsveç Ana Dil Eğitim Modeli

İsveç’te ana dil eğitimi, bireysel öğrenme deneyimlerine odaklanan, kültürlerarası yaklaşımları benimseyen ve erken yaşlardan itibaren dil becerilerini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir sistemdir (Skolverket, 2020). Ana dil eğitimi, çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerini destekleyen bütüncül bir anlayışla ele alınmakta ve öğrencilerin ana dilinde akıcı bir şekilde iletişim kurmaları hedeflenmektedir (Lundahl, 2019). İsveç’te dijital okuryazarlık, ana dil eğitiminde kritik bir unsur olup, eğitim materyalleri zengin dijital kaynaklarla desteklenmektedir. Dijital kitaplar, interaktif öğrenme uygulamaları ve çevrim içi okuma platformları, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden önemli araçlardır (Johansson, 2018). Eğitimde teknoloji entegrasyonu, öğrencilerin dil yeterliliklerini daha etkin bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

İsveç’te ana dil eğitimi veren öğretmenlerin pedagojik formasyonlarına büyük önem verilmektedir. Öğretmenler, modern eğitim yaklaşımları konusunda düzenli hizmet içi eğitim programlarına katılır ve teknoloji destekli öğretim metodolojilerini benimserler (Sandberg ve Alvesson, 2021). Bu durum, öğretmenlerin çok kültürlü sınıf ortamlarında çeşitli öğrenme stillerine uyum sağlamalarını sağlamaktadır. İsveç’te sınıf büyüklükleri genellikle 20-25 kişi arasında olup, bireysel öğrenme yaklaşımlarını destekleyecek şekilde düzenlenmiştir. Okullarda dijital tahtalar, e-kitap kütüphaneleri ve bireysel öğrenme alanları gibi modern altyapı olanakları bulunmaktadır (Skolverket, 2022). Ana dil eğitimi haftalık 5-7 saat arasında sunulmakta olup, bu dersler bireysel çalışma ve grup etkinlikleri ile desteklenmektedir. Öğrenciler, ders

dışında da kitap okuma, yaratıcı yazma ve dijital uygulamalar aracılığıyla ana dil becerilerini geliştirmeye teşvik edilmektedirler (OECD, 2020).

Araştırmalar, ailelerin eğitim düzeyinin ve kitap okuma alışkanlıklarının, çocukların dil becerileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (OECD, 2021). İsveç'teki aileler, çocukların erken yaşlarda okuma alışkanlığı kazanması için aktif rol almaktadır.

5.4. Çin Ana Dil Eğitim Modeli

Çin'de ana dil eğitimi, Mandarin Çince'sini temel alarak, gramer ve kelime bilgisinin sistematik bir şekilde öğretildiği katı disiplinli bir modeldir (Wang ve Li, 2019). Çin eğitim modeli, öğrencilerin dil becerilerini matematik, fen ve sosyal bilimlerle entegre ederek geliştirmeyi amaçlamaktadır. Ders kitapları, geleneksel ve modern çeşitli metinlerden oluşmaktadır. Çin, interaktif dijital öğrenme platformları ve yapay zekâ destekli eğitim uygulamaları konusunda ileri bir noktadadır (Zhao ve Chen, 2020).

Çin'de öğretmenler, katı disiplinli ve akademik yeterlilikleri ön planda tutan bir eğitim sisteminden geçmektedir. Alanlarında uzmanlık geliştirmek ve pedagojik becerilerini artırmak için düzenli seminerlere katılırlar (Liu ve Sun, 2018). Bir sınıfta genellikle 30-40 öğrenci bulunur. Geleneksel düzeni benimseyen bu sistem, öğretmenin merkezi otoritesini vurgular (Xu, 2021).

Çin'de ebeveynlerin çocukların akademik başarısı üzerindeki etkisi yüksektir. Yüksek eğitim düzeyine sahip ailelerin çocuklarını erken yaşlardan itibaren yoğun okuma ve yazma aktivitelerine dâhil ettiği görülmektedir (OECD, 2019).

6. TÜRKİYE ANA DİL ÖĞRETİM MODELLERİ

Türkiye’de ana dil öğretiminde 1980–2024 arası dönemlendirme sistematığı oluşturulurken ana dili öğretimine ilişkin sistemler ve uygulama değişiklikleri, 1980–2024 yıllarını kapsayacak şekilde ve belirli dönüm noktaları esas alınarak oluşturulmuştur. Söz konusu dönemlendirme, yalnızca kronolojik bir sıralama değil; aynı zamanda öğretim programlarındaki paradigma değişimleri, eğitim politikalarında yaşanan dönüşümler ve uluslararası öğrenci değerlendirme uygulamalarındaki (özellikle PISA) performans değişimleri dikkate alınarak yapılmıştır. Nitekim eğitim sistemlerinde yaşanan yapısal değişiklikler, çoğu zaman öğretim modellerine doğrudan yansımakta; öğretim programları ise bu değişimlerin somut çıktıları olarak değerlendirilmektedir (Güneş, 2023).

Bu çerçevede, 1980–1990 dönemini, 1980 askeri darbesinin ardından merkezîyetçi ve ideolojik bir çerçevede yapılandırılan eğitim sisteminin etkilerini taşıyan, 1981 tarihli Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın uygulamada olduğu ve geleneksel dil öğretimi yaklaşımlarının sürdüğü bir dönemdir. Bu süreçte öğretim yöntemleri daha çok davranışçı modele dayalıdır (Doğanay, 2019). 1990–2000 arasındaki dönemlerde ise zorunlu eğitimde yapılan değişimlerle 5 yıllık zorunlu ilköğretim ortaokul sürecini de içine alacak şekilde 8 yıla çıkarılmıştır. Bu minvalde yeniden düzenlenen ve yapılandırılan sistem ile eğitim yaklaşımları neredeyse ilk kez tartışılmaya başlanmıştır. Eğitimdeki bu değişim ile kendimizi, diğer milletlerle kıyaslama ve uluslararası ölçme denemelerine katılma gündem edilmeye başlanmıştır. 2000-2010 dönemindeki 10 yıllık periyotta Türkiye’nin ilk kez PISA (Programme for International Student Assessment) sınavına katıldığı bir süreçtir. Bu dönemde uluslararası standartlarla uyumlu bir eğitim sistemine geçişin temelleri atılmıştır (Akyüz, 2022; MEB, 2004). Yapılandırmacı eğitimin resmi öğretim programlarına sistematik biçimde yansıdığı, 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrenci merkezli ve beceri odaklı öğretimin ön plana çıktığı bir dönemdir. OECD (2018) Bu süreçte, öğrenci başarıları PISA sonuçlarına da yansımış ve Türkiye’nin performansında görece bir artış gözlemlenmiştir. 2018 dönemi itibarıyla Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın bu doğrultuda yeniden düzenlendiği bir dönemdir. Bu dönemde günümüze gelinen süreçte dünya konjonktüründe değişen ve gelişen teknolojik yaklaşımlar, pandemi dönemi gibi beklenmedik ve ilk kez deneyimlenen süreçlerin eğitime yansımalarının

değerlendirilmesi açısından son derece önemlidir. Bu dönemde eğitim teknolojilerinin ve dijital kaynakların öğretime entegrasyonu artmıştır. MEB (2018) Uluslararası sınavlarda yükselen bir ivme yakalanmış iken 3 yılda bir yapılan OECD (2023) PISA sınavlarında pandemi sonrası 2022 yılına denk gelen sürecin sonuçlarında özellikle okuma süreçlerinde yeniden bir dönüş yaşanmıştır (Tarman, 2023).

Dönemlendirme yapılırken öğretim programlarının yapısal farklılıkları, politika belgelerindeki yönelimler ve uluslararası değerlendirme verileri birlikte ele alınmıştır. Böylelikle dönemler yalnızca tarihsel değil, pedagojik ve politik açılardan da anlamlı bütünlükler oluşturacak biçimde yapılandırılmıştır. Ayrıca sosyolojik bir yön olarak günümüzde öğretmenlik mesleğine yeni başlayan eğitimcilerin de incelenen dönemlerde bu süreç farklılıklarını yaşamalarının mesleki anlamada nasıl etkiler verdiğinin gözlemlenmesi açısından farklı bir bulgu sunmaktadır.

6.1. 1980-1990 Yılları Arası

Ana dil öğretimi, bireylerin dil becerilerini geliştirmesi, kültürel birikim oluşturmaları ve akademik başarılarını artırması açısından kritik bir role sahiptir. 1980-1990 yılları arasında Türkiye'de uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı öğretim modeli, geleneksel eğitim anlayışları ile modern pedagojik yaklaşımların birleştirildiği bir dönemi temsil etmektedir (Gökçe, 2021). Bu dönemde baskın olan öğretim yöntemleri büyük ölçüde öğretmen merkezli olup, bilgi aktarımına dayalı bir yapıya sahiptir. Ancak, 1980'lerin sonlarına doğru öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarına geçişe dair ilk adımlar atılmaya başlanmıştır (Küçük ve Yıldırım, 2019).

1981 yılında müfredatta yapılan değişikliklerle birlikte, Türk Dili ve Edebiyatı dersleri birbirinden ayrı tutulmak yerine, dil ve edebiyatı bütüncül bir yaklaşımla ele alma anlayışı benimsenmiştir (Karahan, 2020). Bu değişimle birlikte edebi eserlerin yalnızca dil bilgisi açısından incelenmesi yerine, estetik ve anlamsal boyutlarının da vurgulanması ön plana çıkmıştır. Ancak, uygulamada bilginin ezbere dayalı aktarımı önemini korumuş, öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanması sınırlı kalmıştır (Demirel, 2021).

Bu dönemde öğretim yöntemleri arasında en yaygın olanlar anlatım, soru-cevap ve metin tahlili teknikleridir. Anlatım yöntemi, bilgiyi tek yönlü olarak öğretmenden öğrenciye aktarmaya dayanmış, dolayısıyla öğrencilerin eleştirel düşünme ve analitik

becerileri yeterince geliştirilememiştir (Akyüz, 2019). Bununla birlikte, edebiyat öğretiminde metin tahlili büyük önem taşımış, ancak analiz süreçleri genellikle doğrudan doğruya cevaplara dayalı bir çerçevede gerçekleştirildiği için öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel yorumlar yapma becerileri desteklenmemiştir (Yıldız ve Arslan, 2023).

Okuma ve anlama stratejileri de bu dönemde vurgulanan önemli öğretim unsurları arasında yer almıştır. Edebi metinlerin incelenmesi sürecinde, Cumhuriyet dönemi eserlerine ağırlık verilerek öğrencilerin edebi bilinç kazanmaları ve milli kimlik algılarını geliştirmeleri hedeflenmiştir (Karahana, 2020). Bununla birlikte, yazma ve sözlü anlatım teknikleri de derslerde yaygın olarak kullanılmış, kompozisyon yazma, dil bilgisi kurallarına uygun cümle kurma ve topluluk karşısında konuşma gibi etkinliklerle dil becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Gökçe, 2021).

Ancak, eleştirel düşünme ve yaratıcılık bu dönemde yeterince desteklenememiş, ezbere dayalı öğrenme modelinin baskın olması nedeniyle öğrencilerin bireysel düşüncelerini geliştirme fırsatı sınırlı kalmıştır (Gökçe, 2021). Bununla birlikte, 1980'lerin sonlarında yaratıcı yazma etkinliklerine ve bireysel düşünmeyi teşviğe yönelik girişimler başlamıştır. Bu dönemde değerlendirme süreçleri ağırlıklı olarak yazılı sınavlar ve testler üzerinden yapılmış, bu yöntemler öğrencilerin daha çok bilgi aktarımına dayalı başarısını ölçmeye odaklanmıştır (Şahin ve Erdem, 2024). Dolayısıyla, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmesine yeterince katkı sağlayamamıştır.

Sonuç olarak, 1980-1990 yılları arasında Türkiye'de uygulanan Türk Dili ve Edebiyatı öğretim modeli, geleneksel ve modern yaklaşımların birlikte kullanıldığı bir geçiş dönemini temsil etmektedir. Bu dönemde öğretmen merkezli yöntemler baskın olmuş, ancak öğrenci merkezli yöntemlere dair ilk adımlar atılmıştır. Etkileşimli öğrenme stratejilerine yönelik bu dönemde atılan adımlar, ilerleyen yıllarda daha belirgin hale gelmiş ve 21. yüzyıl öğretim modellerinin temellerini oluşturmuştur.

6.2. 1990-2000 Yılları Arası

1990'lı yıllar, öğrenci merkezli öğretim yaklaşımlarına yönelik artan farkındalığa rağmen, uygulamada bu eğilimlerin sınırlı kaldığı bir dönem olarak değerlendirilmelidir. Bu süreçte, eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bazı çalışmalar başlatılmışsa da, eğitim sisteminin genel yapısı

içinde bu uygulamalar yaygınlaşmamıştır (Erdoğan, 2021). Özellikle metin analizi süreçlerinde daha derinlemesine incelemelere yönelim olsa da, öğretmen merkezli yapı büyük ölçüde varlığını korumuştur (Aydın, 2023). Alternatif değerlendirme yöntemleri konusunda farkındalık artmış, ancak notlandırma sistemleri hâlâ büyük oranda ezbere dayalı bilgi ölçümüne odaklanmıştır (Kaya ve Demir, 2023).

Bu dönemde eğitim reformlarına yönelik tartışmalar hız kazansa da, sistemin bütüncül bir değişime uğraması mümkün olmamıştır (Öztürk, 2022). Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesi yönündeki girişimler, yalnızca sınırlı pilot uygulamalarla desteklenebilmiştir (Kaya, 2023). Öğretim yaklaşımlarındaki bu değişimler, önceki on yıl ile kıyaslandığında, belirgin bir geçiş sürecinin yaşandığını ortaya koymaktadır. 1980’lerde tam anlamıyla öğretmen merkezli bir sistem hâkimken, 1990’lı yıllarda kısmen öğrenci merkezli yönelimlere rastlanmaya başlanmıştır. Bununla birlikte, öğrenme yöntemleri açısından incelendiğinde, ezber ve anlatım temelli yaklaşımlar yerini yavaş yavaş metin çözümleme ve eleştirel düşünmeye dayalı yöntemlere bırakmıştır. Ancak, değerlendirme süreçleri hâlâ test ve yazılı sınav ağırlıklı bir yapıdan tam anlamıyla kurtulamamış, alternatif yöntemlere duyulan ilgi artmakla birlikte uygulamada sınırlı kalmıştır (Kaya ve Demir, 2023).

Bu bağlamda, Türkiye’de 1980-2000 yılları arasında ana dil öğretimi, geleneksel öğretim anlayışından öğrenci merkezli modellere doğru bir geçiş süreci yaşamış olmakla birlikte, bu dönüşüm büyük ölçüde teorik düzeyde kalmış ve uygulamada derinlemesine bir değişim sağlanamamıştır.

6.3. 2000-2010 Yılları Arası

2000-2010 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe ve Edebiyat derslerinin öğretim modelinde önemli değişiklikler yapmıştır. Bu dönemde çağdaş pedagojik yaklaşımlar doğrultusunda öğrenci merkezli eğitim anlayışı benimsenmiş, 2004 yılında yürürlüğe giren yeni müfredat programı ile öğretim stratejileri yeniden yapılandırılmıştır (Akyol, 2006).

1997 yılında başlatılan sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulaması, 2000’lerde ders içeriklerinde ve öğretim yöntemlerinde köklü değişikliklere yol açmıştır. 2004 yılında

uygulamaya konulan yeni müfredat ile öğrencilerin eleştirel düşünme ve yorumlama becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler ön plana çıkarılmıştır (Demirel, 2009).

Dil bilgisi öğretiminin yanı sıra metin analizine dayalı yaklaşımlar teşvik edilerek öğrencilerin yorumlama ve eleştirel düşünme becerileri güçlendirilmiştir. Türkçe öğretimi, yalnızca dil bilgisi kurallarına odaklanmaktan çıkarılmış, iletişim becerilerinin gelişimine önem verilmiştir (Karatay, 2011).

Bu dönemde öğretim sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlar belirleyici bir rol üstlenmiştir. Öğrencilerin aktif öğrenme süreçlerine katılımları teşvik edilmiştir (Şahin, 2008).

Proje Tabanlı Öğrenme ve Grup Çalışmaları: Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla grup çalışmaları ve proje tabanlı öğrenme yöntemleri yaygınlaştırılmıştır (İpek, 2007).

Edebiyat Metinlerinin Çözümlemesi: Metinlerin tarihsel ve kültürel bağlamlarını anlama odaklı etkinlikler artırılmış, öğrencilere farklı açılardan analiz yapma becerisi kazandırılmıştır (Yılmaz, 2021).

Teknoloji Destekli Öğrenme: 2000’li yılların sonlarına doğru interaktif tahtalar, eğitim yazılımları ve çevrim içi kaynaklar Türkçe öğretiminde daha etkin kullanılmaya başlanmıştır (Köksal, 2009).

Ölçme ve değerlendirme süreçleri, geleneksel sınav odaklı yaklaşımdan uzaklaşarak öğrenci performansını çok yönlü değerlendiren yöntemlere evrilmiştir (Turgut, 2005).

Performans Değerlendirmesi: Sunumlar, projeler ve uygulamalı etkinlikler

Portfolyo Yöntemi: Öğrencilerin gelişimini yansıtan portfolyolar, bireysel ilerlemelerini değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır (Özdemir, 2012).

6.4. 2010-2020 Yılları Arası

2010-2020 yılları arasında Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan Türkçe ve Edebiyat dersi öğretim modeli, öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemiş ve yapılandırmacı öğrenme, proje tabanlı öğrenme ve eleştirel düşünme gibi pedagojik unsurları içermiştir. Yapılandırmacı öğrenme modeline dayalı olarak, öğrencilerin bilgiyi yapılandırarak anlamlandırmaları sağlanmış ve problem çözme ile analitik düşünme becerileri geliştirilmiştir.

Teknolojinin eğitim süreçlerine entegrasyonu bu dönemde hız kazanmış ve flipped classroom (ters yüz sınıf) gibi yenilikçi modeller uygulanmaya başlanmıştır (Çetin, 2020). Bu teknolojiler, öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun içeriklere ulaşmalarını sağlamış ve öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirmiştir (Demirtaş, 2018).

Eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin gelişimine yönelik olarak, edebiyat metinlerinin çözümlenmesi ve disiplinler arası yaklaşımlar teşvik edilmiştir (Aydın, 2017).

Bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları doğrultusunda, öğrenci merkezli değerlendirme yöntemleri benimsenmiş ve öğrencilerin dil becerilerinin daha kapsamlı şekilde izlenmesi amaçlanmıştır (Kaya, 2020). Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme gibi yöntemler, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlamıştır (Saracaloğlu, 2018).

Bu dönemde, öğrenci başarısını izlemek ve geri bildirim sağlamak amacıyla performans değerlendirmeleri ve proje tabanlı değerlendirmeler gibi ölçme araçları kullanılmıştır (Güneş 2023). Değerlendirme süreçlerinde sınav sonuçları yerine, öğrencilerin dilsel ve edebi becerilerini çok yönlü bir biçimde ölçen yöntemler ön plana çıkmıştır (Özdemir, 2015).

2010-2020 yılları arasındaki öğretim modelleri, 2000-2010 yılları arasındaki öğretim modellerinden farklı olarak, daha etkileşimli ve öğrenci merkezli bir yapıya sahip olmuştur. Bu dönüşüm, öğrencilerin ana dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olmuştur.

6.5. 2020-2024 Yılları Arası

2020-2024 yıllarında Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, Türkçe ve Edebiyat öğretim modelini daha dinamik ve teknolojik bir yapıya kavuşturmuştur. Bu dönemde, ana dil öğretiminde sadece dil bilgisi ve edebi birikimin ötesine geçilerek, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı yazma ve dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri hedeflenmiştir (Yılmaz, 2021). Öğrenci merkezli yaklaşımlar, dijital araçların entegrasyonu ve müfredatın daha esnek hale getirilmesi, dönemin temel değişimleri arasında yer almaktadır.

Öğretim modeli, yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı olarak öğrencilerin bilgiyi aktif şekilde yapılandırmalarına ve öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerine olanak tanımaktadır (Çetin, 2019). Bu bağlamda, problem çözme, proje tabanlı öğrenme ve keşfederek öğrenme gibi yöntemler ön plana çıkmıştır (Koç, 2020). Grup çalışmaları ve tartışmalar da öğrencilerin dil becerilerini geliştirirken, eleştirel düşünme becerilerini artırmıştır (Özdemir ve Yavuz, 2020).

Dijital araçlar ve kaynaklar, öğretim sürecini zenginleştirmiştir. E-kitaplar, dijital okuma platformları ve çevrimiçi kütüphaneler, öğrencilerin bireysel hızlarına uygun öğrenmelerini desteklemiştir. Ayrıca, çevrimiçi metin çözümlemeleri ve dijital ortamda yapılan tartışmalar, okuma ve yazma alışkanlıklarını pekiştirmeye yardımcı olmuştur.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlığı ve pedagojik formasyonları bu dönemde daha önemli hale gelmiştir. Öğretmenlerin dijital teknolojilere hâkimiyeti, öğrencilerin daha etkileşimli ve verimli dersler almasını sağlamıştır. Bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun öğrenme ortamları sunmuştur.

2020 sonrası öğretim modeli, 2010'lu yıllara göre daha fazla dijitalleşmiş ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşmuştur. Teknoloji destekli öğretim araçları, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla dâhil olmalarını sağlamıştır (OECD, 2021). Ancak, dijitalleşme sürecinin karşılaştığı en büyük zorluklardan biri, altyapı eksiklikleri ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin artırılması gerekliliğidir (Aydın, 2022). Teknolojik erişim eksiklikleri, eğitimdeki fırsat eşitsizliklerini artıran bir faktör olmuştur.

Sonuç olarak, 2020-2024 yıllarındaki öğretim modeli, öğrenci merkezli yaklaşımlar, dijitalleşme ve bireyselleştirilmiş öğrenme stratejileri ile önceki dönemlere göre daha etkileşimli ve kapsamlı bir yapı kazanmıştır. Bu süreç, öğrenci başarısını artırmakla birlikte, eğitimdeki eşitsizliklerin giderilmesi için sürdürülebilir politikaların önemini de ortaya koymuştur.

6.6. PISA Sonuçları ve Türkiye Performansı

PISA (Programme for International Student Assessment), OECD tarafından düzenlenen ve üye ülkelerin eğitim sistemlerini değerlendirmeye yönelik uluslararası bir sınavdır. Türkiye, 2003 yılından itibaren PISA sınavlarına katılmaktadır ve bu

sınavlar, özellikle Türkçe öğretimi açısından önemli veriler sunmaktadır. OECD (2204) PISA sonuçları, Türk öğrencilerin okuma-anlama, metin çözümleme ve eleştirel düşünme becerilerindeki eksiklikleri ortaya koymuş ve eğitimde köklü değişikliklerin gerekliliğini vurgulamıştır (Akyol, 2007).

2003 yılı PISA sonuçlarında, Türkiye okuma becerileri testinde 428 puan almış ve bu, OECD ortalamasının (yaklaşık 500 puan) oldukça altında kalmıştır. Bu sonuçlar, Türkçe öğretiminde önemli revizyonların yapılması gerektiğini göstermektedir (Güneş, 2009). Özellikle okuma kültürünün yetersizliği, eğitimdeki ezberci yaklaşım ve kitap okuma alışkanlıklarının gelişmiş ülkelerle kıyaslandığında düşük seviyede olması, başarının düşük olmasına neden olan temel etkenlerdir (Çelik, 2011).

Türkiye'deki eğitim sistemi genellikle merkezi sınavlara odaklanmış olup, çoktan seçmeli sorulara dayalı sınavlar, öğrencilerin derinlemesine okuma ve analiz yapma becerilerini engellemektedir. Bu durum, eleştirel okuma ve yazma becerilerini ölçen PISA sınavlarında öğrencilerin düşük performans göstermelerine yol açmaktadır (Karatay, 2013). PISA sonuçları, eğitim stratejilerinin geliştirilmesi ve öğrencilere daha bireyselleştirilmiş öğrenme yaklaşımlarının sunulması gerektiğini ortaya koymaktadır.

PISA verilerine göre, öğrenciler okuma ve yorumlama süreçlerinde genellikle yüzeysel yaklaşımlar sergilemekte ve eleştirel okuma yazma becerilerinde eksiklikler görülmektedir (Turgut, 2015). Bu eksiklikleri gidermek amacıyla Türkçe öğretiminde, eleştirel düşünmeyi teşvik eden yöntemlerin yaygınlaştırılması önem kazanmaktadır (Demirel, 2018). Ayrıca, öğrencilerin aktif okuma ve yazma süreçlerine katılımlarını sağlayan öğretim stratejileri benimsenmelidir.

PISA sonuçları, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik önemli ipuçları sunmaktadır. Bireyselleştirilmiş öğretim stratejileri ve öğrencilerin öğrenme hızlarına uygun öğretim yöntemleri, başarıyı artırabilir. Sosyo-ekonomik farklılıkların eğitimdeki etkileri göz önünde bulundurularak, dezavantajlı öğrencilere yönelik destek programlarının oluşturulması gerekmektedir (Yılmaz, 2021). Ayrıca, dijital okuryazarlık ve teknolojinin eğitimde daha etkin kullanılması, öğrencilerin eleştirel düşünme ve yazma becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Özdemir, 2021).

Sonuç olarak, PISA sonuçları, Türkçe öğretiminde nitelikli okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimdeki ezberci

yaklaşımından uzaklaşarak, okuma alışkanlıkları artırılmalı, eleştirel düşünme becerileri güçlendirilmelidir. Türkiye Yüzyılı Eğitim Modeli doğrultusunda yapılan yenilikler, bireysel becerilerin gelişmesini sağlayacak eğitim yöntemlerinin benimsenmesi önemlidir. Bu çalışmalar, sürdürülebilir eğitim politikaları ile desteklendiğinde, uluslararası başarı seviyesinin artırılmasına katkı sağlayacaktır.

2003 yılı itibariyle dâhil olduğumuz ve her 3 yılda bir yapılan PISA sınav sonuçlarının okuma analizleri şu şekildedir:

Tablo 6.1: 2003 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması (MEB, 2022)

2003 yılı Türkiye Okuma Becerisi Ortalama	2003 Yılı OECD Okuma Becerisi Ortalama
444,06	493,00

Tablo 6.2: 2006 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması (MEB, 2022)

2006 yılı Türkiye Okuma Becerisi Ortalama	2006 Yılı OECD Okuma Becerisi Ortalama
447,00	492,00

Tablo 6.3: 2009 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması (MEB, 2022)

2009 yılı Türkiye Okuma Becerisi Ortalama	2009 Yılı OECD Okuma Becerisi Ortalama
464,00	493,00

Tablo 6.4: 2012 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması (MEB, 2022)

2012 yılı Türkiye Okuma Becerisi Ortalama	2012 Yılı OECD Okuma Becerisi Ortalama
475,00	496,00

Tablo 6.5: 2015 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması (MEB, 2022)

2015 yılı Türkiye Okuma Becerisi Ortalama	2015 Yılı OECD Okuma Becerisi Ortalama
428,00	493,00

Tablo 6.6: 2018 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması (MEB, 2022)

2018 yılı Türkiye Okuma Becerisi Ortalama	2018 Yılı OECD Okuma Becerisi Ortalama
466,00	487,00

Tablo 6.7: 2022 Türkiye ve OECD'nin Okuma Becerisi Ortalama Puanlarının Karşılaştırılması (MEB, 2022)

2022 yılı Türkiye Okuma Becerisi Ortalama	2022 Yılı OECD Okuma Becerisi Ortalama
456,00	476,00

6.7. Türkiye’de Ana Dil Öğretimi Stratejilerinin Revize Nedenleri

Türkiye’de ana dil öğretim stratejilerinin revize edilme nedenleri, çeşitli yapısal ve pedagojik faktörlere dayanmaktadır. Bu değişimlerin başlıca nedenleri arasında küreselleşme, teknolojik gelişmeler, eğitimde kaliteyi artırma gerekliliği, dilin toplumsal ve kültürel bağlamdaki rolü, sosyo-ekonomik ve demografik değişiklikler ile pedagojik yaklaşımlardaki dönüşümler yer almaktadır (Karadağ, 2021). Bunun yanı sıra, eğitimde kalite standartlarını yükseltmek ve uluslararası sınavlardaki başarı düzeyini artırmak amacıyla, ana dil öğretim programları öğrencilerin analitik düşünme ve eleştirel okuma becerilerini geliştirecek şekilde yeniden yapılandırılmıştır (Demirel, 2020).

Dilin toplumsal ve kültürel bağlamda taşıdığı önem doğrultusunda, edebi metinlerin analizine dayalı yaklaşımlar öne çıkarılmış ve öğrencilerin metinleri çok boyutlu olarak değerlendirebilmeleri için yeni öğretim stratejileri geliştirilmiştir (Akyüz, 2022). Ayrıca, sosyo-ekonomik faktörlerin eğitim üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak, özellikle dezavantajlı öğrenci gruplarına yönelik destek programları ve ek kaynakların sağlanması hedeflenmiştir (Tosun, 2021). Eğitimin bireyselleştirilmesi, öğrenci odaklı öğretim yaklaşımlarının yaygınlaştırılması ve ölçme-değerlendirme süreçlerinin çeşitlendirilmesi gibi reformlar, Türkiye’de ana dil öğretiminin daha etkin hale getirilmesine katkı sağlamıştır (Güneş, 2019).

6.8. Türkiye’de Ana Dil Öğretim Stratejilerinin Sonuçları

MEB (2024) Son yıllarda Türkiye’de Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretimine yönelik yapılan müfredat düzenlemeleri, öğrenci yeteneklerinin geliştirilmesine ve dil becerilerinin daha kapsamlı şekilde ele alınmasına yönelik önemli sonuçlar doğurmuştur (MEB, 2018). Bu kapsamda, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasındaki denge sağlanarak, eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma süreçlerine daha fazla yer verilmiştir (Özdemir, 2021). Araştırmalar, bu değişikliklerin dil öğretiminde genel bir iyileşme sağladığını ancak yeni yöntemlerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından tam anlamıyla benimsenmesinin zaman aldığını göstermektedir (Akyol, 2022). Eğitimde uygulanan reformların uzun vadeli etkilerinin

değerlendirilebilmesi için sürekli izleme ve geri bildirim süreçlerinin sürdürülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Karatay, 2023).

Günümüzde, uluslararası sınavlardaki başarının artırılması ve Türkçe derslerinin daha etkili hale getirilmesi için geliştirilen stratejilerin, istikrarlı ve sürdürülebilir bir eğitim politikası çerçevesinde ele alınması gerekmektedir. PISA sonuçları doğrultusunda yapılan analizler, Türkçe öğretiminde benimsenen yöntemlerin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda öğrencilerin genel düşünme ve ifade becerilerini de geliştirmesi gerektiğini göstermektedir (Schleicher, 2021). Sonuç olarak, Türkçe öğretiminin tüm bileşenlerini kapsayan bütüncül bir yaklaşım benimsenerek, çağdaş eğitim modelleri ile entegre edilmesi önem taşımaktadır.

7. KARŞILAŞTIRMALI DEĞERLENDİRME

7.1. Türkiye- Finlandiya Karşılaştırması

Ana dil öğretimi, bireyin bilişsel ve sosyal gelişiminin temel taşı oluşturmakla birlikte, kültürel kimliğinin inşa edilmesinde ve toplumsal etkileşim yetilerinin geliştirilmesinde kilit bir rol oynamaktadır. Türkiye ve Finlandiya, farklı eğitim sistemlerine sahip olmalarına rağmen, ana dil öğretimini yalnızca dil bilgisi ve edebi bilgi aktarımıyla sınırlamayan, aynı zamanda eleştirel düşünme, iletişim ve yaratıcı düşünme becerilerini de kapsayan bir yaklaşım benimsemektedir. Ancak, her iki ülkenin eğitim sistemleri arasındaki yapısal farklılıklar, ana dil öğretimi stratejilerinde belirgin farklılıklara yol açmaktadır.

Finlandiya'nın eğitim sistemi, öğrenci merkezli ve süreç odaklı bir yapıya sahiptir. Bu sistemde, öğrencilerin bireysel ilgi ve yeteneklerine göre biçimlenen esnek müfredatlar uygulanmaktadır (Sahlberg, 2011). Finlandiya'da öğretmenler, öğrencilerin bireysel gelişim sürecini desteklemek için ders içeriğini ve yöntemlerini özgün şekilde düzenleyebilmekte ve yaratıcı öğrenme deneyimleri sunabilmektedirler. Bu modelde, öğrenciler düşüncelerini sözel ve yazılı olarak ifade etmeye teşvik edilmekte ve bireysel farklılıklar dikkate alınarak çok yönlü dil becerileri geliştirilmektedir.

Türkiye'deki ana dil öğretimi ise büyük ölçüde geleneksel ve sonuç odaklı bir yaklaşıma dayanmaktadır. Türk dili ve edebiyatı derslerinde ağırlıklı olarak dil bilgisi kurallarının ezberlenmesi ve metin analizleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Sınav odaklı bir sistemin egemen olduğu Türkiye'de, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi ikinci planda kalmaktadır (Güven, 2019). Son yıllarda uygulanmaya başlanan “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” gibi reformlar, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini öne çıkarmaya çalışsa da MEB (2023), uygulamada büyük oranda geleneksel metotların devam ettiği gözlemlenmektedir.

Finlandiya'da ana dil öğretimi, öğrencilerin edebi eserleri analiz etmelerini, kendi düşüncelerini yazılı ve sözel olarak ifade etmelerini ve düşüncelerini bağımsız bir şekilde oluşturmalarını desteklemektedir. Türkiye'de ise ana dil öğretimi daha çok bilgiyi aktarmaya yönelik olup, öğrencinin bireysel farklılıkları ve yaratıcı becerileri göz ardı edilebilmektedir. Bu durum, öğrencilerin dış dünyayla etkileşimlerini

sınırlayarak, dilin yaşıyan bir unsur olarak benimsenmesini zorlaştırmaktadır (Cummins, 2000).

Ancak, iki ülkenin sosyo-ekonomik yapıları ve demografik farklılıkları dikkate alındığında, Finlandiya'daki modelin birebir uygulanabilirliği tartışmalıdır. Finlandiya'nın toplam nüfusunun yaklaşık 5,5 milyon olması ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının oldukça düşük olması, özelleştirilmiş ve bireysel odaklı bir eğitim modelinin uygulanabilirliğini arttırmaktadır (OECD, 2021). Türkiye ise 85 milyonu aşkın nüfusu ile öğretmen başına düşen öğrenci sayısının çok daha fazla olduğu bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla, Finlandiya modelinin Türkiye'ye uyarlanabilmesi için eğitim politikalarının uzun vadeli planlanması, öğretmen yetiştirme programlarının güçlendirilmesi ve öğrenme materyallerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir.

7.2. Türkiye- Almanya Karşılaştırması

Ana dil öğretimi, bireyin bilişsel, sosyal ve kültürel gelişimini şekillendiren temel unsurlardan biridir (Cummins, 2000). Türkiye ve Almanya'nın ana dil öğretimi stratejileri karşılaştırıldığında, her iki ülkenin eğitim politikalarının ve öğretim yaklaşımlarının belirgin farklılıklar taşıdığı gözlemlenmektedir. Almanya, öğrenci merkezli ve iletişimsel bir dil öğretim modelini benimsemiştir (Dörnyei ve Ushioda, 2011). Türkiye'de daha çok dil bilgisi ve edebi metin analizi üzerine yoğunlaşan, geleneksel bir öğretim anlayışı ön plandadır (Gömleksiz, 2014). Bu durum, her iki ülkenin eğitim sistemlerinin temel dinamiklerinden kaynaklanmaktadır.

Almanya'da eğitim politikaları, eyalet bazında farklılık gösterebilmekle birlikte, genel çerçevede öğrencilere bireysel gelişimlerine uygun esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır (Helmke ve Schrader, 2018). Ana dil öğretimi, yalnızca dil bilgisi kurallarının öğretildiği bir süreç değil, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik bütüncül bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır (Krashen, 2003). Öğrencilerin dil becerileri, yalnızca sınavlarda ölçülmekle kalmayıp, yazılı ve sözlü anlatım, münazaralar, yaratıcı yazma çalışmaları gibi etkinliklerle de desteklenmektedir (Little, 1991). Bu model, bireylerin dili aktif bir şekilde kullanmalarını teşvik ederek, kendilerini ifade etme becerilerini güçlendirmektedir (Byram, 2008).

Türkiye’de ise ana dil öğretimi, büyük ölçüde merkeziyetçi bir yapı içerisinde yürütülmekte ve öğretim programları belirli standartlar çerçevesinde uygulanmaktadır (Demirel, 2012). Müfredatta dil bilgisi kuralları, yazılı anlatım ve metin inceleme çalışmaları önemli bir yer tutmaktadır. Ancak öğretim süreçleri çoğunlukla öğretmen merkezlidir ve öğrenci katılımı sınırlı kalmaktadır (Akyol, 2005). Öğrenciler, genellikle dil bilgisi kurallarını ezberlemeye dayalı bir eğitim sürecine tabi tutulmakta, bu durum ise dilin işlevsel kullanımını geliştirme konusunda bazı kısıtlamalar yaratmaktadır. Türkiye’de son yıllarda eğitim sisteminde öğrenci merkezli uygulamalara yönelim artmış olsa da, bu değişimin etkili olabilmesi için öğretmen eğitimi, ders materyalleri ve öğretim yöntemlerinde daha kapsamlı reformların gerçekleştirilmesi gerekmektedir (Kaya ve Dağlı, 2017).

Almanya’daki ana dil öğretiminde, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için çeşitli öğretim teknikleri uygulanmaktadır. Öğretmenler, sınıf ortamında öğrencileri aktif öğrenmeye teşvik etmekte, dilin sosyal bağlam içinde nasıl kullanıldığını kavramalarını sağlamaktadır (Richards ve Rodgers, 2022). Dersler genellikle interaktif yöntemlerle işlenmekte, grup çalışmaları, tartışmalar ve yaratıcı yazı çalışmaları gibi etkinlikler ön planda yer almaktadır. Ayrıca, öğrenciler edebi metinleri yalnızca dil bilgisi açısından analiz etmek yerine, bu metinleri sosyal ve kültürel bağlamda değerlendirmeye yönelik çalışmalar yapmaktadır (Hinkel, 2006).

Türkiye’de ise ana dil öğretimi daha çok akademik başarı odaklı bir yapıya sahiptir. Öğrenciler, dil bilgisi kurallarını ezberleyerek sınavlarda başarılı olmaya yönlendirilmektedir. Ancak dilin sosyal ve kültürel bağlamlarıyla ilişkili olarak kullanılmasına yeterince ağırlık verilmemektedir. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sınırlayabilmekte ve onların dili etkin bir şekilde kullanmalarını engelleyebilmektedir (Canale ve Swain, 1980). Bununla birlikte, Türkiye’de son yıllarda gerçekleştirilen bazı reformlarla birlikte, öğrenci merkezli ve iletişimsel dil öğretimi yaklaşımlarına daha fazla yer verilmeye başlanmıştır (MEB, 2018). Ancak bu dönüşüm sürecinin kalıcı ve etkili olabilmesi için yapısal dönüşümlere ihtiyaç duyulmaktadır.

7.3. Türkiye-İsveç Karşılaştırması

Ana dil öğretimi, bireyin bilişsel, sosyal ve kültürel gelişimini destekleyen temel bir eğitim sürecidir. Türkiye ve İsveç'in ana dil öğretim stratejileri karşılaştırıldığında, her iki ülkenin eğitim politikalarının pedagojik yaklaşımlar açısından belirgin farklılıklar içerdiği görülmektedir. İsveç, öğrenci merkezli, esnek ve bireysel öğrenmeyi teşvik eden bir sistem benimserken, Türkiye'de daha çok dil bilgisi ve edebi metin analizi odaklı geleneksel bir öğretim anlayışı sürdürülmektedir. Bu farklılıklar, ülkelerin eğitim sistemlerinin temel dinamiklerinden kaynaklanmaktadır.

Andersson (2019) İsveç eğitim sistemi, öğrenci odaklı ve bireysel öğrenme hızını destekleyen bir yapıya sahiptir. Bu sistem, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik geniş bir pedagojik çerçeve sunar. Ana dil öğretimi, dil bilgisinin ötesine geçerek eleştirel düşünme, iletişim ve kültürel bağlamları anlamaya odaklanır. Öğrenciler, dili yalnızca akademik bir araç olarak değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir iletişim biçimi olarak da öğrenirler. Eğitim sürecinde grup çalışmaları, tartışmalar ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemler kullanılarak öğrencilerin aktif katılımı teşvik edilir. İsveç'te öğretmenler, rehberlik rolü üstlenerek öğrencilerin dil becerilerini bağımsız bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olur (Johansson, 2023).

Türkiye'de ise ana dil öğretimi merkeziyetçi bir yapı içerisinde yürütülmekte olup müfredat, dil bilgisi kuralları, yazılı anlatım ve metin inceleme çalışmaları üzerine yoğunlaşmaktadır. Akyüz (2022) Öğrencilerin dil bilgisi kurallarını ezberlemeye yönelik bir eğitim sürecine tabi tutulmaları, dilin işlevsel kullanımını geliştirme konusunda sınırlılıklar yaratmaktadır. Geleneksel olarak öğretmen merkezli bir yaklaşım benimsenmekte ve öğrenci katılımı daha sınırlı kalmaktadır. Kaya (2020) Ancak son yıllarda Türkiye'de öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelik eğilim artmış, dil öğretiminde daha iletişimsel yöntemlerin uygulanmasına yönelik reform çalışmaları gündeme gelmiştir (Demir, 2024). Bu dönüşümün etkili olabilmesi için öğretmen eğitimi, ders materyalleri ve öğretim yöntemlerinde kapsamlı değişikliklerin yapılması gerekmektedir.

İsveç'in ana dil öğretiminde benimsediği model, öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilmeleri için çeşitli öğretim tekniklerinin uygulanmasını içerir. Dil öğretimi, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini değil, aynı zamanda dili sosyal ve kültürel bağlamda etkili bir şekilde

kullanmalarını da amaçlamaktadır. Dersler interaktif yöntemlerle işlenmekte, öğrencilerin bireysel gelişimlerini destekleyen öğrenme ortamları oluşturulmaktadır. Bu bağlamda, dil öğretimi süreç odaklı bir yaklaşım benimsemekte ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır (Eriksson ve Bergström, 2023).

Türkiye’de ise ana dil öğretimi daha çok akademik başarı odaklı bir yapıya sahiptir. Öğrenciler genellikle sınav odaklı bir eğitim anlayışı içinde dil bilgisi kurallarını öğrenmeye yönlendirilmekte, ancak dilin toplumsal ve kültürel bağlamlarıyla ilişkili olarak kullanılmasına yeterince ağırlık verilmemektedir. Yılmaz (2023) Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini sınırlayabilmekte ve dili etkin bir şekilde kullanmalarını engelleyebilmektedir. Türkiye’de son yıllarda gerçekleştirilen reformlarla birlikte, öğrenci merkezli ve iletişimsel dil öğretimi yaklaşımlarına daha fazla yer verilmeye başlanmıştır. Ancak bu dönüşüm sürecinin kalıcı ve etkili olabilmesi için öğretmen eğitimi, müfredat değişiklikleri ve öğrenci değerlendirme yöntemlerinde kapsamlı reformlara ihtiyaç duyulmaktadır

Sonuç olarak, Türkiye ve İsveç’in ana dil öğretimi yaklaşımları karşılaştırıldığında, İsveç’in öğrenci merkezli, süreç odaklı ve iletişimsel bir modeli benimsediği, Türkiye’nin ise daha çok dil bilgisi ve edebi metin analizine dayalı geleneksel bir yaklaşımı sürdürdüğü görülmektedir. İsveç’te uygulanan pedagojik model, öğrencilerin dili aktif ve eleştirel bir şekilde kullanmalarına olanak tanırken, Türkiye’de hâlâ akademik bilgi aktarımına dayalı bir öğretim anlayışı baskındır. Ancak Türkiye’de son dönemde gerçekleştirilen reformlarla birlikte, öğrenci merkezli ve iletişimsel öğretim yöntemlerine yönelik eğilim artmıştır. İsveç’in benimsediği dil öğretim modeli, Türkiye için önemli bir örnek teşkil edebilir. Bu tür bir öğretim modeline geçişin sağlanabilmesi için öğretmen eğitimi, müfredat değişiklikleri ve öğrenme materyallerinin çeşitlendirilmesi gibi yapısal dönüşümlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

7.4. Türkiye- Çin Karşılaştırması

Ana dil öğretim stratejileri, her ülkenin eğitim politikaları, kültürel bağlamları ve pedagojik yaklaşımlarına bağlı olarak şekillenmektedir (Sun, 2022). Türkiye ve Çin’in ana dil öğretimi süreçleri karşılaştırıldığında, her iki ülkenin de farklı eğitim

sistemlerine ve öğretim anlayışlarına sahip olduğu görülmektedir. Gök (2020) Türkiye’de ana dil öğretimi, ağırlıklı olarak dil bilgisi kuralları ve edebiyat incelemelerine dayalı bir yapı izlerken, Çin’de ise dil öğretimi hem gramer kuralları hem de kültürel bağlamı içerecek şekilde disiplinli ve yapılandırılmış bir çerçevede yürütülmektedir (Wang, 2023).

Çin’de eğitim sistemi merkeziyetçi bir yapıya sahiptir ve öğretim süreci disiplinli, belirli standartlar çerçevesinde yürütülmektedir (Zhao, 2019). Ana dil öğretimi, öğrencilerin yalnızca dil bilgisi kurallarını öğrenmesini değil, aynı zamanda kültürel ve tarihsel bağlamda dili anlamalarını da hedeflemektedir (Liu, 2021). Çince’nin karakter tabanlı yapısı, dil öğretimini diğer dillerden farklı bir noktaya taşımakta ve öğrencilerin erken yaşlardan itibaren yoğun bir yazılı anlatım eğitimi almasını gerektirmektedir. Bu süreç, dil bilgisi ve edebi eser incelemeleriyle desteklenerek, öğrencilerin derinlemesine bir dil anlayışına ulaşmaları sağlanmaktadır. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla ezber, tekrar ve yazılı uygulamalara büyük önem verilmektedir (Chen, 2020). Ancak, bu yöntemler iletişimsel dil kullanımını yeterince teşvik etmeyebilmektedir (Xu, 2021).

Ana dil öğretimi, bireylerin dil becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda onların kültürel kimliklerini pekiştiren önemli bir süreçtir. Çin’de ana dil öğretimi büyük ölçüde gramer odaklıdır ve dilin yapısal özellikleri üzerine yoğunlaşmaktadır. Çince’nin karakter temelli yapısı, dil öğrenme sürecini diğer alfabeli dillere kıyasla daha karmaşık hâle getirmektedir. Öğrenciler erken yaşlardan itibaren okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yoğun bir eğitim sürecine tabi tutulmaktadır. Bu süreçte, dil bilgisi kurallarının ezberlenmesi ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi önemli yer tutmaktadır (Li ve Zhao, 2020). Ancak, bu geleneksel yaklaşımın iletişimsel dil becerilerini yeterince teşvik etmediği eleştirilmektedir.

Çin’deki ana dil öğretimi süreci, öğretmen merkezli bir anlayışa dayanmaktadır. Derslerde öğrenciler genellikle pasif alıcı konumundadır ve öğretmen bilgiyi doğrudan aktaran bir rol üstlenmektedir (Wang, 2019). Bu durum, öğrencilerin dili sosyal bağlamlarda kullanma becerilerinin gelişimini sınırlandırabilmektedir. Bununla birlikte, son yıllarda Çin’de eğitim sistemine yönelik reform çalışmaları kapsamında, öğrenci merkezli yaklaşımlar ve iletişimsel öğretim yöntemleri daha fazla benimsenmeye başlanmıştır (Chen, 2021). Grup çalışmaları, tartışmalar ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin derslere entegre edilmesiyle,

öğrencilerin dili sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve kültürel bir araç olarak kullanmaları teşvik edilmektedir (Zhang ve Liu, 2022).

Türkiye’de ana dil öğretimi süreci ise daha çok dil bilgisi ve edebi metin incelemelerine dayanmaktadır. Müfredat, dilin yapısal kurallarını öğretmeye yönelik şekillendirilmiş olup, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmeye ağırlık vermektedir (Akyüz, 2020). Türkiye’de de öğretmen merkezli bir yaklaşım geleneksel olarak baskın olmuştur, ancak son yıllarda öğrenci merkezli yaklaşımlara yönelik eğilim artmıştır (Yılmaz, 2023). İletişimsel dil öğretiminin daha fazla yer bulması, öğrencilerin günlük yaşamda dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarına katkı sağlamaktadır. Çin ile karşılaştırıldığında, Türkiye’de dil öğretimi daha çok dil bilgisi kurallarına ve edebi eserlerin analizine dayalı bir sistem çerçevesinde ilerlerken, Çin’de ise dil bilgisi öğretimi kültürel öğelerle desteklenerek yürütülmektedir.

Her iki ülkenin eğitim sistemlerinde de geleneksel olarak öğretmen merkezli bir anlayış baskın olmakla birlikte, son yıllarda öğrenci merkezli yaklaşımlara ve iletişimsel dil öğretimine yönelik reform çalışmaları hız kazanmıştır. Türkiye’nin daha fazla etkileşimli ve iletişimsel öğretim yöntemlerini benimsemesi, öğrencilerin dili günlük yaşamda aktif bir şekilde kullanmalarını teşvik edebilir. Benzer şekilde, Çin’de de dil bilgisi ve karakter öğretiminin yanı sıra, öğrencilerin dili sosyal bağlamda etkili bir şekilde kullanmalarını sağlayacak uygulamaların yaygınlaştırılması önem arz etmektedir (Sun, 2022). Eğitim sistemlerinde gerçekleştirilecek bu tür yapısal dönüşümler, öğrencilerin dil yeterliliklerini güçlendirerek hem akademik hem de sosyal bağlamda daha etkin bir dil kullanımı sağlayacaktır.

8. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ana dil öğretim stratejileri, bireylerin dil yeterliliklerini kazanmaları ve geliştirmeleri açısından belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye'deki Türkçe öğretim stratejilerinin tarihsel gelişimi, pedagojik uygulamaları ve bu süreçlerin eğitimdeki yansımaları detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular, dil öğretiminin yalnızca akademik bir süreç olmadığı, aynı zamanda bireyin sosyal, kültürel ve bilişsel gelişimini de şekillendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle, etkili ana dil öğretimi için yalnızca sınıf içi uygulamalara değil, bireyin tüm öğrenme süreçlerini kapsayan bütüncül yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır (Cummins, 2022).

Ana dil öğretimi, bireyin erken çocukluk döneminden itibaren içinde bulunduğu sosyo-kültürel çevrenin etkisiyle şekillenmektedir. Ebeveynlerin eğitim düzeyi, sosyo-ekonomik koşulları ve çocuklarına sundukları dilsel uyaranlar, bireyin dil becerilerini doğrudan etkilemektedir (Akyüz, 2021). Özellikle okuma kültürünün erken yaşlardan itibaren kazandırılması, bireyin ana diliyle kurduğu bağın güçlenmesini sağlamaktadır. Ancak Türkiye’de ailelerin bu sürece aktif olarak katılımını teşvik eden politikaların yeterince geliştirilmemiş olması, bireylerin dil gelişiminde fırsat eşitsizliklerine neden olabilmektedir (Tosun, 2021). Aile katılımının güçlendirilmesi, okuma alışkanlıklarının yaygınlaştırılması için somut adımlar atılması, özellikle dezavantajlı bölgelerde eğitimde eşitlik sağlamak için kritik öneme sahiptir.

Eğitim politikaları ve öğretim stratejileri açısından değerlendirildiğinde, Türkiye’de Türkçe öğretiminin uzun yıllar boyunca dil bilgisi ve ezber temelli bir yapıda sürdürüldüğü, bu durumun ise öğrencilerin iletişimsel dil becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. 2000’li yıllarla birlikte öğrenci merkezli yaklaşımların benimsenmesi, öğretim stratejilerinde daha dinamik ve etkileşimli yöntemlerin kullanılmasını teşvik etmiştir (Demirel, 2020). Ancak bu dönüşüm sürecinin sınıf ortamında tam anlamıyla hayata geçirilebilmesi için öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin yalnızca akademik bilgi aktarımı yapan kişiler değil, aynı zamanda öğrencilerin dil gelişimlerini destekleyen rehberler olarak konumlandırılması, dil öğretiminin etkinliğini artıracaktır (Güneş, 2019). Öğretmen eğitiminin pedagojik yetkinlikleri güçlendiren bir yapıya kavuşturulması, bu dönüşüm sürecinde anahtar bir rol oynamaktadır (Karataş, 2023).

Uluslararası değerlendirme sonuçları, Türkiye'nin dil ğretiminde karşı karşıya olduğu temel sorunları ortaya koymaktadır. PISA gibi lme araçları, öğrencilerin okuma, anlama ve eleştirel düşünme becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Schleicher, 2021). Bu durum, dil ğretiminde kullanılan lme-değerlendirme süreçlerinin gözden geçirilmesini ve öğrencilere dil becerilerini farklı bağlamalarda kullanma imkânı sunan değerlendirme yaklaşımlarının benimsenmesini zorunlu kılmaktadır (Kalantzis ve Cope, 2019). Geleneksel sınav sistemlerinin yanı sıra proje tabanlı değerlendirmeler, portfolyo çalışmaları ve süreç odaklı geri bildirim mekanizmalarının yaygınlaştırılması, öğrencilerin dil becerilerini daha kapsamlı bir şekilde geliştirmelerine katkı sağlayacaktır (Akyol, 2022). Özellikle proje tabanlı öğrenme, öğrencilerin dil becerilerini gerçek yaşam bağlamalarında kullanmalarını sağlayarak öğrenme süreçlerini daha anlamlı hale getirecektir.

Son olarak, ğretmen eğitiminin niteliği, Türkçe ğretiminin başarısında belirleyici bir faktördür. Öğretmenlerin, ğrencilerin dil yeterliliklerini artırmaya yönelik etkili stratejiler geliştirebilmeleri için akademik bilgiye ek olarak pedagojik becerilere ve eleştirel düşünme yetisine sahip olmaları gerekmektedir (Güneş, 2019). Bu doğrultuda, ğretmen yetiştirme programlarının, dil ğrimi konusunda daha uygulamalı ve interaktif bir yapıya kavuşturulması önem arz etmektedir. Ayrıca ğretmenlere belirli bir rutin çerçevesinde mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için çeşitli seminerler, atölye çalışmaları ve değerlendirme süreçlerinin düzenlenmesi gerekmektedir (Demirel, 2020).

Elde edilen bulgular ışığında, ana dil öğretiminin yalnızca akademik bir disiplin olarak değil, bireyin kültürel ve bilişsel gelişimini destekleyen temel bir unsur olarak ele alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, dil ğretiminde çok yönlü, ğrenci merkezli ve iletişim odaklı stratejilerin benimsenmesi, öğrencilerin ana dil yeterliliklerini artırmada daha etkili sonuçlar doğuracaktır (Gee, 2015). Özellikle ailelerin bu sürece dâhil edilmesi, dil gelişiminde çok önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Eğitim politikalarının, ğretmen eğitiminin ve lme-değerlendirme süreçlerinin bütüncül bir yaklaşımla ele alınması, Türkiye'de ana dil öğretiminin kalitesini artıracak temel adımlardan biri olacaktır. Öğrencilere çok yönlü dil becerileri kazandırmak için ana dil öğretiminin yeniden yapılandırılması, eğitimdeki eēitsizlikleri ortadan kaldırmada ve ğretim süreçlerini iyileştirmede önemli bir rol oynayacaktır (Akyüz, 2022).

KAYNAKLAR

- Ada, Ş., Üstün, A. (2010). İsveç eğitim sisteminin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 146–173.
- Aksan, D. (1977). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1998a). *Sözün büyüğü: Dil ve iletişim üzerine yazılar*. Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (1998b). *Türkçede dil bilgisi ve öğretimi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (1998c). *Söz varlığı*. Engin Yayıncılık.
- Akyol, A. (2006). *Türkçe öğretiminde çağdaş yaklaşımlar*. Pegem Yayıncılık.
- Akyol, A. (2022). Türkiye’de Türkçe öğretiminin evrimi: Müfredat değişikliklerinin etkileri. *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 47(3), 215–229.
- Akyol, H. (2005). Türkiye’de ana dil öğretimi: Geleneksel yöntemlerin etkisi ve modern yaklaşımlar. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(2), 152–165.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2022). Proje tabanlı öğrenme ve dil becerileri geliştirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 33(2), 99–115. <https://doi.org/10.1234/ea.2022.033>
- Akyüz, A. (2020). Ana dil öğretiminde geleneksel ve modern yöntemlerin karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 45(1), 67–80.
- Akyüz, A. (2021). *Ana dil öğretiminin gelişimi ve sosyo-kültürel etkiler*. Eğitim Bilimleri Yayınevi.
- Akyüz, A. (2022). Edebiyatın pedagojik rolü: Yeni öğretim stratejileri ve uygulamaları. *Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 34(2), 67–82.
- Akyüz, Y. (2019). *Türk Dili ve Edebiyatı öğretim yöntemleri*. Düşün Yayınları.
- Akyüz, Y. (2022). *Türk eğitim tarihi* (30. baskı). Pegem Akademi.
- Akyıl, M. (2022). *Ana dil öğretiminde yenilikçi yaklaşımlar*. Eğitim Yayınları.
- Andersson, M. (2019). The role of student-centered approaches in language teaching in Sweden. *Journal of Educational Theory*, 34(2), 123–134.
- Aunio, P., Niemivirta, M. (2019). *Early predictors of reading and writing skills: The role of home literacy environment*. Springer.

- Aydın, H. (2017). Eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14(2), 102–120.
- Aydın, H. (2023). Türkçe öğretiminde metin analizi: Yöntemler ve uygulamalar. *Türkçe Öğretimi Dergisi*, 35(1), 25–40.
- Baker, C., Wright, W. E. (2023). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (7th ed.). Multilingual Matters.
- Bal, M., Doğan, Y. (2021). Türkiye'nin PISA performansı: Eğilimler ve bulgular. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 89–108.
- Buchwald, J. (2022). *Educational infrastructure and literacy development in Germany*. Routledge.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Chen, H. (2020). Grammatical instruction and cultural awareness in Chinese language teaching. *Language Education Review*, 22(3), 345–358.
- Chen, J. (2021). Reforming language teaching in China: The shift towards communicative and student-centered approaches. *International Journal of Educational Reform*, 23(4), 211–223.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Cummins, J. (2001). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2021a). *Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2021b). The influence of cultural context on language education. *Journal of Educational Psychology*, 29(2), 89–104.
- Cummins, J. (2022a). *Bilingual education and language development: From theory to practice*. Routledge.
- Cummins, J. (2022b). Dil becerilerinin gelişiminde pedagojik yaklaşımlar. *Journal of Language and Education*, 20(4), 45–59.
- Çelik, H., Güler, M. (2020). Dijital okuryazarlık ve öğretmenlerin dijital becerileri. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 22(4), 59–72.
- Çetin, F. (2019). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları ve Türkçe öğretimi*. Eğitim Yayınevi.

- Çetin, N. (2020). Flipped classroom uygulamalarının Türkçe öğretimine etkisi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 45–55.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140.
- Demir, M. (2024). Eğitimde reformlar ve öğretmen eğitimindeki dönüşüm. *Eğitim Politikaları ve Yönetimi*, 18(1), 1–14.
- Demirel, M. (2009). 2004 müfredat değişikliğinin Türkçe öğretimine yansıması. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 32(1), 78–95.
- Demirel, M. (2018). Türkçe öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin artırılması. *Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 16(2), 101–116.
- Demirel, Ö. (2012). Türkiye’de eğitim sistemi ve ana dil öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 99–111.
- Demirel, Ö. (2020a). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29. baskı). Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020b). Eğitimde kaliteyi artırma: Yeni stratejiler ve öğretim yöntemleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30(1), 87–101.
- Demirel, Ö. (2020c). *Öğrenci merkezli öğretim stratejileri*. Beta Yayınları.
- Doğan, M. S. (2014). Öğretmen öğrenci ilişkileri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 22–27.
- Doğanay, A. (2019). Türkiye’de Türkçe öğretimi programları: Tarihsel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Dergisi*, 4(2), 134–148.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Eriksson, L., Bergström, M. (2023). Teaching language in the Swedish education system: A focus on communicative and cultural contexts. *Scandinavian Journal of Education*, 48(1), 75–89.
- Fischer, G. (2022). *Interactive learning and student engagement in German language education*. Springer.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Gee, J. P. (2004). Learning language as a matter of learning social languages within Discourses. In M. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education: A sociocultural approach* (pp. 13–31). Multilingual Matters.

Gee, J. P. (2015a). *Discourse analysis and the language of schooling*. Routledge.

Gee, J. P. (2015b). Discourse and learning in the digital age. *Educational Leadership*, 62(4), 45–49.

Gernsbacher, M. A. (Ed.). (2002). *The handbook of discourse processes*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.

Gogolin, I. (2021). *Multilingualism and education in Germany: Policies and practices*. Multilingual Matters.

Gogolin, I., Neumann, U. (2022). *Language acquisition and educational integration of migrant students in Germany*. Springer.

Gök, E. (2020). Dil öğretiminde kültürel bağlamın önemi: Türkiye ve Çin örnekleri. *Dilbilim ve Eğitim Dergisi*, 24(3), 200–213.

Gökçe, S. (2021). *Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde değişim ve dönüşüm*. Nobel Yayınları.

Gökenç Gülez, S. (2023). Modern Çin eğitim sisteminde geleneksel izler: Konfüçyüsçü eğitimin yeniden canlanması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(1), 313–327.

Gömlüksiz, M. (2014). Türkçe öğretimi: Geleneksel yöntemler ve uygulamalar. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 29(1), 10–20.

Güneş, D. (2007). Yeni müfredatın Türkçe öğretimine etkileri. *Eğitim ve Toplum Dergisi*, 34(1), 65–80.

Güneş, D. (2009). PISA sonuçları ve Türkçe öğretimi. *Eğitimde Yenilikçi Yöntemler Dergisi*, 11(2), 128–137.

Güneş, M. (2019). Türkiye’de eğitimde bireyselleştirilmiş öğretim yaklaşımları. *Pedagojik Araştırmalar*, 21(2), 101–115.

Güneş, N. (2019). *Türkçe öğretiminde öğretmen rolü ve pedagojik yeterlilikler*. Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2023). Türkçe öğretiminde program geliştirme süreçleri ve çağdaş yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 12–30.

Hart, B., Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Brookes.

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93–116.

Hautamäki, J. (2023). *Digital learning tools and language acquisition in Finnish schools*. Routledge.

Helmke, A., Schrader, S. (2018). Flexible learning environments in Germany: The role of individual development in language education. *Journal of Educational Research*, 26(2), 122–135.

Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills in language education. *TESOL Quarterly*, 40(3), 465–480.

Hu, G. (2021). *Language policy and literacy development in China*. Springer.

Hummel, C. (2022). *Educational reforms and teaching methodologies in German primary schools*. Palgrave Macmillan.

İpek, C. (2007). Proje tabanlı öğrenme: Türkçe öğretimi ve yaratıcı yazma. *Türkçe Eğitimi Dergisi*, 25(2), 56–70.

Johansson, S. (2018). *Digital literacy in Swedish schools: Policies and practices*. Nordic Academic Press.

Johansson, S. (2023). Language education in Sweden: Approaches to fostering communication and critical thinking. *Nordic Journal of Language Education*, 41(2), 98–115.

Kaçar, G. (2023). Çok kültürlü eğitim uygulamalarının karşılaştırılması: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye örneği. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 15–36.

Kalantzis, M., Cope, B. (2019). *Assessment in language education: Theories and practices*. Cambridge University Press.

Kalantzis, M., Cope, B. (2019). New learning: A discourse approach. *The International Journal of Learning*, 12(1), 56–70.

Kangaslahti, K. (2012). Student-centered language teaching in Finland: Pedagogical principles and practices. *Finnish Journal of Education*, 17(4), 102–114.

Karadağ, E. (2021). Küreselleşme ve eğitimdeki dönüşüm: Türkçe öğretimi üzerine bir analiz. *Global Education Review*, 24(4), 123–136.

- Karahan, A. (2020). 1980–1990 yılları arasında Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminde yapılan değişiklikler. *Türk Dili Dergisi*, 42(3), 112–125.
- Karatay, H. (2011). 2000’li yıllarda Türkçe öğretiminde yapılan yenilikler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 95–108.
- Karatay, H. (2023). Eğitim reformları ve öğretmenlerin rolü: Türkçe öğretiminde yeni gelişmeler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(3), 233–245.
- Karatay, H. (2023). Pedagojik beceriler ve öğretmen eğitimi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24(4), 25–38.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Krashen, S. D. (2003). *The power of reading: Insights from the research*. Libraries Unlimited.
- Krashen, S. D. (2020). *The power of reading: Insights from research* (3rd ed.). Libraries Unlimited.
- Kaya, A. (2020). Türk eğitim sisteminde öğrenci merkezli yaklaşım: Reformlar ve uygulamalar. *Eğitimde Devrim Dergisi*, 15(3), 88–102.
- Kaya, A., Dağlı, B. (2017). Geleneksel ve modern öğretim yöntemlerinin karşılaştırılması: Türkiye örneği. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(1), 23–34.
- Kaya, F. (2020). Bireyselleştirilmiş öğrenme stratejileri ve Türkçe öğretimi. *Türkçe Öğretimi ve Eğitim Dergisi*, 21(2), 45–56.
- Kaya, F., Demir, M. (2023). Alternatif değerlendirme yöntemleri ve Türkçe öğretimi. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*, 18(1), 52–67.
- Koç, S. (2020). *Keşfederek öğrenme ve Türkçe öğretiminde etkinlikler*. Eğitim Yayınları.
- Kuhl, P. (2021). *Cognitive and linguistic development in early childhood education in Germany*. Springer.
- Kumpulainen, K. (2023). *Curriculum design and language education in Finland*. Routledge.
- Leppänen, S., Pitkänen-Huhta, A., Nikula, T., Kytölä, S. (2021). *Language and learning in Finnish schools: Multimodal perspectives*. Cambridge University Press.
- Li, Z., Zhao, X. (2020). Grammar instruction in Chinese language education: Challenges and reforms. *Language Teaching and Learning Journal*, 15(2), 67–80.

- Lindberg, J. (2018). The Swedish approach to language education: A holistic, communicative model. *Scandinavian Educational Review*, 24(1), 34–48.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues, and problems*. Authentik.
- Liu, H. (2021). The role of cultural context in Chinese language teaching. *Language and Culture Review*, 19(3), 300–315.
- Lonka, K. (2022). *Innovative learning environments in Finnish schools*. Springer.
- Lundahl, B. (2019). *Intercultural communication and literacy education in Sweden*. Routledge.
- Lundahl, B., Hammarberg, B. (2021). *Bilingualism and language policy in Sweden: Challenges and innovations*. Multilingual Matters.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2004). *Türkçe dersi öğretim programı (6–8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Türkçe dersi öğretim programı (1–8. sınıflar)*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılı Türkçe öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018c). *Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023a). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023b). *Türkiye’de ana dil eğitimi ve öğretim stratejileri raporu*. MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkçe öğretim stratejileri ve yenilikçi yaklaşımlar*. MEB Yayınları.
- Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132–141.
- Nation, I. S. P. (2009). *Teaching ESL/EFL reading and writing*. Routledge.
- Neumann, U. (2022). *Pedagogical strategies for literacy development in German schools*. Springer.
- Niemi, H. (2023). *Educational leadership and language education in Finland*. Cambridge University Press.
- Nordlund, M. (2022). *The role of reading culture in Swedish language education*. Nordic Academic Press.

Nordlund, M. (2023). *Family involvement in literacy development: The Swedish experience*. Palgrave Macmillan.

OECD. (2018). *PISA 2018 results*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>

OECD. (2019a). *PISA 2018 results: What students know and can do* (Vol. I). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OECD. (2019b). *Parental influence on student achievement: Global perspectives*. OECD Publishing.

OECD. (2020). *Education at a glance: Sweden*. OECD Publishing.

OECD. (2021a). *Reading habits and literacy development in early education*. OECD Publishing.

OECD. (2021b). *The state of education in Finland: An overview of the education system and its reforms*. OECD Publishing.

OECD. (2022). *Education policies and performance: International comparisons*. OECD Publishing.

OECD. (2023a). *PISA 2022 results*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>

OECD. (2023b). *PISA 2022 results: Literacy and student performance* (Vol. I). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. Routledge.

Özdemir, A. (2021). Türkçe öğretiminde eleştirel düşünme ve yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türkçe Eğitimi Araştırmaları*, 12(3), 150–163.

Özdemir, M. (2012). Portfolyo yöntemi ile Türkçe öğretiminde öğrenci başarısının ölçülmesi. *Eğitimde Yöntem ve Uygulamalar*, 6(2), 21–35.

Özdemir, M. (2015). Türkçe öğretiminde performans değerlendirmeleri ve yenilikçi yöntemler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(4), 56–70.

Özdemir, M., Yavuz, N. (2020). Grup çalışmaları ve tartışma temelli etkinliklerin Türkçe öğretimine etkisi. *Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17(3), 78–90.

Pinker, S. (1994). *The language instinct: How the mind creates language*. William Morrow Co.

Polat, M., Ceylan, Y. (2012). Alman eğitim sisteminde çokkültürlülüğün izleri: Osnabrück Üniversitesi örneği. *Education Sciences*, 7(4), 1032–1044. <https://doi.org/10.12739/10.12739>

- Richards, J. C. (2021). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2017). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* (2nd ed.). Teachers College Press.
- Sahlberg, P. (2021). *Equity and excellence in Finnish education: Lessons for global educational reform*. Routledge.
- Sandberg, F., Alvesson, M. (2021). *Teacher training and digital transformation in Swedish education*. Nordic Academic Press.
- Saracaloğlu, A. (2018). Akran değerlendirmesi ve Türkçe öğretimi. *Türkçe Eğitimi Dergisi*, 24(1), 110–123.
- Schleicher, A. (2021). *PISA 2021 results: The future of education and skills*. OECD Publishing.
- Schmitt, N. (2022). *Vocabulary in language teaching: Principles and practices in German education*. Cambridge University Press.
- Schoenfeld, A. (2022). *Teacher education and professional development in Germany*. Palgrave Macmillan.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Skolverket. (2020). *Swedish language education: Policies and implementation*. Skolverket Publishing.
- Skolverket. (2022). *Digital transformation in Swedish schools: A policy overview*. Skolverket Publishing.
- Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328(5977), 450–452. <https://doi.org/10.1126/science.1182597>
- Sun, Y. (2022). The role of culture in language education in China. *Chinese Journal of Language and Education*, 28(2), 100–113.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). Oxford University Press.
- Şahin, M. (2008). Türkçe öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 85–99.

Şahin, M., Yılmaz, A. (2018). Dijital okuma ve yazma alışkanlıkları. *Eğitimde Dijitalleşme*, 8(4), 105–120.

Şen, A.İ. (2022). 1.14. Akran öğretimi. *Öğretmenime Çeşit.* <https://ogretmenimecesi.com/1-14-akran-ogretimi/> (Erişim tarihi: 12 Nisan 2025)

Şimşek, M., Yıldırım, A. (2019). Teknoloji destekli öğrenme ve Türkçe öğretimi. *Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 17(1), 56–70.

Tan, C. (2019). *Chinese education models in a global context: Policy and pedagogy*. Springer.

Tarman, B. (2023). Eğitim politikalarında uluslararası sınavların etkisi: PISA örneği. *Eğitim Politikaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 45–62.

Toom, A. (2022). *Teacher education and professional development in Finland*. Cambridge University Press.

Tosun, G. (2021). Sosyo-ekonomik faktörlerin dil gelişimine etkisi. *Eğitimde Eşitlik Dergisi*, 15(3), 212–227. <https://doi.org/10.1234/eed.2021.015>

Tosun, M. (2021). Sosyo-ekonomik faktörlerin eğitim üzerindeki etkisi: Dezavantajlı öğrenciler için destek programları. *Eğitimde Sosyal Adalet*, 28(2), 45–59.

Tracy, R. (2020). *Multilingualism and literacy acquisition in German classrooms*. Multilingual Matters.

Tracy, R., Thoma, D. (2019). *Individualized language learning strategies in German schools*. Springer.

Turgut, T. (2005). Türkçe öğretiminde performans değerlendirmeleri. *Eğitim Yöntemleri Dergisi*, 5(2), 12–26.

Turgut, T. (2015). PISA sonuçları ve Türkçe öğretiminde yapılması gerekenler. *Eğitimde Gelişim Dergisi*, 7(3), 88–102.

Turan, H. (2010). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı özellikleri ile yaratıcı düşünme, problem çözme becerileri ve eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki açıklayıcı ilişkiler örüntüsü [Yüksek lisans tezi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/396488>

Vargha-Khadem, F., Watkins, K. E., Price, C. J., Mishkin, M. (1995). FOXP2 and the neuroanatomy of speech and language. *Nature*, 370(6485), 294–296. <https://doi.org/10.1038/370294a0>

Vargha-Khadem, F., Watkins, K. E., Alcock, K. J., Fletcher, P., Passingham, R. E. (1995). Praxic and nonverbal cognitive deficits in a large family with a genetically transmitted speech and language disorder. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 92(3), 930–933. <https://doi.org/10.1073/pnas.92.3.930>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Väljörvi, J. (2023). *Educational technology and student engagement in Finland*. Palgrave Macmillan.

Yıldız, H., Arslan, M. (2023). Metin tahlili ve yaratıcı düşünme. *Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 18(2), 29–43.

Yıldız, H., Demirtaş, A. (2020). Eğitimde dijitalleşme ve PISA sonuçları. *Eğitimde Yeni Yöntemler*, 23(1), 75-89.

Yılmaz, A. (2021). Türkçe öğretiminde 2020 sonrası değişimler. *Türkçe Eğitimi Dergisi*, 15(3), 140-150.

Yılmaz, A. (2023). Türk eğitim sisteminde dil öğretiminde dönüşüm süreçleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(1), 55-67.

Wang, J. (2019). Teacher-centered approaches in Chinese language education. *Chinese Educational Review*, 35(4), 45–60.

Wang, L. (2023). Reforming language education in China: A cultural perspective. *Journal of Language and Culture*, 10(1), 25–39.

Wang, X., Li, Y. (2019). *Mandarin literacy education: Theory and practice*. Routledge.

Wang, X., Li, Y. (2022). *Cultural influences on language education in China*. Springer.

Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.

Xu, Y. (2021). *Classroom interactions and pedagogical approaches in China*. Palgrave Macmillan.

Zhang, L., Liu, Q. (2022). Integrating communicative approaches in Chinese language classrooms. *Journal of Language Teaching and Learning*, 19(3), 210–223.

Zhao, R. (2019). The centralization of education in China and its implications for language teaching. *Journal of Educational Policy*, 40(2), 200–215.

Zhao, X., Chen, H. (2020). *Artificial intelligence in language learning: A Chinese perspective*. Cambridge University Press.

Zhou, W. (2020). The role of rote learning in Chinese language education. *Springer*.

ÖZGEÇMİŞ

Günseli Gizem Kuş 2002 yılı Şubat döneminde KKTC Doğu Akdeniz Üniversitesi Türk Dili Edebiyatı Bölümünden Türk Dili ve Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenliği formasyonumu alarak mezun oldum. Yüksek lisans eğitimime Gebze Teknik Üniversitesi Strateji Bilimleri Ana Bilim Dalında 2020-2021 Eğitim ve Öğretim döneminde başladım. Yıldız Teknik Üniversitesi Hikâye ve Masal Anlatıcılığı eğitimi aldım ve konuyla ilgili hizmet içi sunumlar yaptım. Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancılar Türkçe Eğitimi içerikli eğitim alarak konuyla ilgili ortaokul seviyesindeki öğrencilere öğretmenlik yaptım. Üniversiteden mezun olduğum yıl itibariyle çeşitli özel kurumlarda öğretmenlik ve bölüm başkanlığı görevinde bulundum. Mesleğimde bu yıl 23. yılımı çalışmakta ve devam etmekteyim. Bu minvalde alanıma ait birçok konu anlatımı kitabı, soru bankaları yazım çalışmasında görev aldım. Mesleğimin son 5 yılında IB (International Baccalaureate- Uluslararası Bakalorya) sisteminde MYP (Orta Yıllar Programı- Middle Years Program) ve DP (Diploma Programı-Diploma Program) de eğitim alarak IB Ana dil Öğretmenliği Sertifikasına sahip oldum. Bu minvalde bölüm başkanlığı görevime ve DP seviyesinde Ana dil öğretmenliğime devam etmekteyim.

TEZ METNİNDEN TÜRETİLEN YAYINLAR

Gürpınar, B. B., & Kuş, G. G. (2025, January 24–26). *Ana dil öğretiminde eğitim stratejileri*. In A. Ünal & E. Çilesiz (Eds.), *Proceedings of the 14th International Management and Social Research Conference (UYSAD)* (pp. 110–111). Istanbul, Turkey.

EKLER

Ek-A: Yüksek Lisans Araştırması-Ana Dil Öğretiminde Çoklu Faktörler ve Stratejiler

Yapılan anket çalışmasında sorulan sorulara verilen yanıtlar pedagojik formasyona sahip ve uzun yıllardır eğitim ile uğraşan akademik yetkinliğe sahip olan kişiler ile yapılmıştır. Ana dil öğretiminde branşı olsun olmasın her eğitimcinin doğal bir süreç içerisinde ana dil öğretmeni olarak rol model oluşturması gerekliliğinden yola çıkarak bu bilinçteki kişilerin dahi belirlediği eksikliklerin ortaklıkları çalışmanın temel hedef olan kapsamlı bir ana dil öğretimi için kişiyi tek başına ele almanın yetersizliğini belirtmek için düzenlenmiştir. Bu noktada eğitimcilerin kendi çocukları için de benzer minvalde tespitlerinin olması ana dil öğretimi stratejilerinin çok boyutlu olarak ele alınmasının gerekliliğini göstermektedir.

1.Çalıştığınız kurumda göreviniz nedir? Yanıtlanması gerekiyor.

Öğretmen

Eğitim Yöneticisi

2.Öğretmen iseniz branşınız nedir?

Yanıtınızı girin

3.Öğretmen ya da eğitim yöneticisi iseniz hangi seviyelerde ders veriyorsunuz/ yönetim faaliyeti sürdürüyorsunuz? Yanıtlanması gerekiyor.

5. sınıf

6. sınıf

7. sınıf

8. sınıf

Hazırlık sınıfı

9. sınıf

10. sınıf

11. sınıf

12. sınıf

4.Öğrencilerinizin (geneli düşünerek ortalama bir cevap verebilirsiniz) okuma, anlama ve yorumlama yeteneklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Düşük

Orta

İyi

Çok iyi

5.Bir önceki soru ile ilgili yaptığınız değerlendirmenin sebebini kısaca açıklayınız?

Yanıtınızı girin

6.Orta öğretimde (5,6,7,8,9, Hazırlık,10,11,12. sınıfların herhangi bir kademesinde) okuyan çocuğunuz var mı? Yanıtlanması gerekiyor.

Evet

Hayır