



Farklı Ülkelerin Dil Öğretim Programlarının İncelenmesi ve Dil Eğitiminde Program Yapısına Yönelik Öneriler

Bilgen Kerkez¹
Tuğba İnciman Çelik^{2*}
İrem Çevik³
Pelin Üredi⁴
Mustafa Kandırmaz⁵

¹Dr, Ministry of National Education,
Ankara, Türkiye
bilgenkerkez@gmail.com,

²Dr, Ministry of National Education,
Konya, Türkiye
incimantugba@gmail.com,
*Corresponding Author

³Ministry of National Education,
Mersin, Türkiye iremuz33@gmail.com

⁴Dr, Ministry of National Education,
Mersin, Türkiye
uredipelin@gmail.com

⁵Dr, Ministry of National
Education, Ankara, Türkiye
mustafakandirmaz01@gmail.com

Geliş tarihi:05.01.2024
Kabul tarihi:12.11.2024
Yayın tarihi:31.01.2025

Özet: Günümüzde hızla gelişen ve değişen dünya trendleri sebebi ile insanların sahip olması gereken beceriler de aynı hızla değişime uğramaktadır. Bu becerilerin insanlara kazandırılabilmesinin yolu da eğitimden geçmektedir. Bu sebeple eğitim programları yalnızca bilgi odaklı olmanın ötesine geçerek bilginin beceriye dönüşmesini de kapsayacak biçimde yapılandırılmalıdır. Süreç içerisinde de programların değişimler karşısında değişikliğe uğraması olağandır. Farklı ülkelerde yer alan eğitim programlarının incelenmesi ile dünyada neler olup bitiyor, nasıl bir süreç içerisinde programlar neye göre şekilleniyor ve nasıl güncelleniyor bunlar hakkında detaylı bilgiye erişebilmek mümkündür. Bu nedenle programlar yapılandırılırken farklı ülkeler bağlamında karşılaştırmalı analizler yapmak gerekmektedir. Bu amaçla bu çalışmada da, Singapur, İsveç, Danimarka ve Türkiye programlarında yer alan ana dili ve yabancı dil dersleri öğretim programlarının yapısının ve içeriklerinin yetkinlikler, yetkinlik hedefleri, beceriler, öğretme öğrenme yaklaşımı ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımı açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Veriler doküman analizi tekniğine uygun olarak analiz edilmiş ve elde edilen veriler ilişkisel olarak tablolar halinde sunulmuştur. Bu ülkelerin programları içerik açısından değerlendirilmiş ve yapılan karşılaştırmalı çalışma sonucunda ana dili ve yabancı dil dersleri öğretim programlarındaki benzer ve farklılıklar belirlenerek dil öğretimi program çerçevesi önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelime: Eğitim Programı, Ana Dili Öğretim Programı, Yabancı Dil Öğretim Programı, Program Çerçevesi Önerisi

GİRİŞ

Dil, insanların iletişim ve etkileşimlerini etkileyen, kültürden etkilenen en temel öğedir. Hem ana dili hem de yabancı dil öğretimi bireylerin bilişsel gelişimi, kültürel iletişimi ve sosyo-duygusal gelişimi açısından önemli bir yere sahiptir. Bireyin içinde yaşadığı toplumla iletişim kurmasında ana dili eğitimi, toplumundan uzak bireylerle iletişim kurmasında ise yabancı dil eğitimi ön plana çıkmaktadır. Ayrıca evrenselliğe ulaşabilmek için iletişim kurma yollarını bilmek gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında yabancı dil öğrenmek bireyin iletişim becerilerine katkı sağlayacak bir zenginliktir. Hem ana dili hem de yabancı dil eğitiminde yapı ve çeşitlilik iki önemli unsur olarak karışımıza çıkmaktadır. Çünkü bir dili tam anlamıyla öğrenmek için o dilin ait olduğu toplumun yapısını, gelenek ve göreneklerini, değerlerini de anlamak gerekmektedir. Kramsch (1993) yabancı dil öğrenenlerin, o dilin kültürünü de öğrenmeleri gerektiğine vurgu yapmaktadır. Nitekim dil öğrenen kişinin o dilde düşünebilmesi ve mantıksal çıkarımlarını da bu bağlamda yapabilmesi önemlidir. Çünkü bir toplumun kültürü ve o topluma ait değerler, bireysel özellikleri, karakter yapısını (Lickona, 1991), ve mizacı şekillendirmede önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı da öğrenilen dili tam anlamıyla öğrenmenin gerçekleşmesinde sadece dil yapısının ve dilbilgisi kurallarının öğretildiği öğretim programları ihtiyaca cevap verememektedir. Bu nedenle dil öğretimi programlarında da diğer alanlara ait öğretim programlarında olduğu gibi bilgiye ek olarak farklı yetkinlik ve becerilerinde eklenerek çeşitliliğin artırılması önemlidir. Elias vd. 'ye

(1997) göre de bireylerin bütüncül olarak yetişmesinde bilişsel alanın yanı sıra toplumsal ve evrensel değerlerin de öğretim programlarına entegre edilmesinin önemlidir.

Diğer alanlara ait güncel öğretim programları yetkinlikler açısından incelendiğinde bu programların; Dünya Ekonomik Forumu (WEF, 2020) tarafından hazırlanan “İşlerin Geleceği Raporu” nda da vurgulanan eleştirel düşünme, yaratıcılık ve duygusal zekâ gibi yetkinlikleri de kapsayan 21. yy. becerileri kapsamında yapılandırıldığı görülmektedir. Nitekim 21. yüzyıl beceri çerçevelerinde yer alan eleştirel düşünme, iletişim, yaratıcılık, işbirliği gibi becerilerin günlük yaşam becerileri olarak kullanılması sebebiyle öğretim programlarına entegre edilmesinin önemi sıklıkla vurgulanmaktadır (P21, 2019). Bu kapsamda, ana dili ve yabancı dil öğretim programlarının da zenginleştirilerek öğrenilen dili tam anlamıyla öğrenmeye hizmet edecek hale getirilmesi önemlidir.

Ana dili eğitimi, gelenek, görenek, çevresel etkileşim ve kültürle iç içe olduğu için öğrencinin kendi kültürel mirasına sahip çıkması ve koruması adına kişiye yardımcı olabilmektedir (UNESCO, 2003). Ana dillerine hâkim olan bireyler daha derin öğrenmeler gerçekleştirmekte (Cummins, 2000) ve süreç sonunda akademik performansları da artma eğilimi göstermektedir (Benson, 2014). Aynı şekilde, yabancı dil öğrenimi de etkili iletişim ve etkileşimi destekleyerek, ülkelerin gelişmişlik seviyelerine katkıda bulunmakta (Crystal, 2003) ve yabancı dilde yeterli olma durumu ise birçok sektörde iş fırsatlarını da arttırmaktadır (Barrera-Osorio vd., 2011; Ginsburgh & Weber, 2011; Kramsch, 2014). Ayrıca yabancı dil öğrenimi; kültürel duyarlılığı teşvik ederek, barış içinde yaşamayı ve kültürlerarası saygıyı desteklemektedir (Byram, 2020). Genel olarak, ana dili eğitiminin içinde bulunduğumuz kültürü koruyup, gelecek nesillere aktararak bilişsel gelişimi arttırmaya fayda sağladığını, yabancı dil eğitiminin de etkili ve verimli iletişimi desteklediğini, kültürler arası farkındalığı arttırdığını ve kariyer fırsatları sağladığını söylemek mümkündür. Bu bağlamda bireylerin ana dilleri aracılığıyla kültürel kimliklerini sürdürme, tanıtmaya ve aktarmaya fırsatı bulacağı; yabancı dil yeterlikleri ile de hem kendilerinin hem de ülkelerinin uluslararası görünürlüklerine katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yapılan araştırmalar ana dillerinde yetkin öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olmasının yanı sıra öz saygılarının arttığını ve eğitimlerine devam etme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur (Thomas ve Collier, 1997; Cummins, 2000; Desai, 2012; Nishanthi, 2020). Ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin artmasında ana dili ve yabancı dil eğitimi önemli rol oynamakta ve bu sebeple ülkelerin program yapılarının dönemselsel olarak incelenmesi alan yazına katkı sunması ve program geliştirme uzmanlarına yön vermesi açısından önemli görülmektedir. Akademik başarının edinimi için okuma, anlama becerisi ön koşul olarak düşünüldüğünde Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA, 2022; akt. MEB, 2023) raporunda Türkiye, 81 ülkeden 36. sırada (MEB, 2023) ve İngilizce yeterlik indeksinde, 113 ülkeden 66. sırada (EF EPI, 2023) yer almaktadır. Bu kapsamda başarı bakımından üst sıralarda yer alan ve özellikle ülkemizde olduğu gibi yabancı dil olarak İngilizceyi birincil sırada kullanan ülkelerin öğretim programlarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Alan yazını incelendiğinde; araştırmaya konu olan ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırıldığı (Yüceer ve Coşkun Keskin, 2012; Sever vd., 2018; Bayirli, 2020), ana dili veya yabancı dil eğitimine ilişkin bazı ülkelerin Türkiye ile karşılaştırıldığı (Tok, 2006; Yaman & Göçen, 2014; Kılıç, 2019; Koç, 2020; Köse, 2021; Deregözü, 2021; Açıkgöz & Doğan, 2022; Kalaycı, 2022), paydaş görüşlerinin alındığı (Kırımlı, 2017), dil eğitiminin değerlendirildiği (Çelebi, 2006; Sinan, 2006; Demir ve Yapıcı, 2007; Işık, 2008; Melanlıoğlu, 2010; Şahin, 2018) araştırmalar ve bu alanlarda okuryazarlık becerileri (Soner, 2007; Düzen & Dinçer, 2017) ile 21. yüzyıl becerileri (Ertan Özen ve Kaplan, 2023) bağlamında yürütülen çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Fakat dil yeterlik indeksi ve okuma becerilerinde performansları ilk sıralarda yer alan Singapur, İsveç, Danimarka ile Türkiye'nin ana dili ve yabancı dil eğitim programlarının ülkelerin zorunlu eğitimleri kapsamında bulunan orta öğretim kademelerinin bir arada incelendiği bir çalışmaya rastlanılmaması, araştırmanın özgün olması ve alana katkısı sağlayabilmesi açısından önemlidir.

Tüm bu sebeplerden dolayı dil eğitiminin önemi ve bu eğitimin yapılandırılması için gerekli olan öğretim programları yapılarının ülkeler özelinde incelenmesi önemli görülmektedir. Bu çalışmada ana dili ve yabancı dil eğitimi ile ilgili toplanan veriler üzerinden detaylı ve kapsamlı bir inceleme ortaya koyularak yabancı dil eğitimi açısından yeni bir program çerçevesi için öneri sunulmuştur. Araştırmada farklı ülkelerin genelde eğitim ve öğretime nasıl yaklaştığı, özelde ise bu ülkelerin dil eğitimlerinde nelere odaklandığını anlama ve dil eğitimlerinde geliştirilmesi ve iyileştirilmesi gerekenler hakkında önemli bilgiler toplanması üzerinde durulmuştur.

Bu doğrultuda araştırmanın temel amacı, belirlenen ülkelerin ana dili ve yabancı dil öğretim programlarının genel yapısını analiz ederek Türkiye’de ana dili (Türkçe/Türk Dili ve Edebiyatı) ve yabancı dil (İngilizce) öğretim programları bağlamında yabancı dil eğitimine yönelik yeni bir program çerçevesi önermektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Singapur, İsveç, Danimarka ile Türkiye'nin ana dili öğretim programı yapısı nasıldır?
2. Singapur, İsveç, Danimarka ile Türkiye'nin yabancı dil öğretim programı yapısı nasıldır?
3. Türkiye'de yabancı dil eğitimi için önerilen program yapısı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, belirlenen ülkelerin öğretim programlarında ana dili ve yabancı dil öğretim program yapılarının yetkinlikler, yetkinlik hedefleri, beceriler, öğretme öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı başlıklarıyla incelenmesi ve 21. yüzyıl becerilerinin ve değerlerin etkileşimini ortaya koyan yeni bir yabancı dil program yapısı önerilmesi ele alındığından, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Belirli bir amaç doğrultusunda kaynakları hem ortaya çıkaran hem değerlendiren bir yöntem olan doküman analizi yeni verilerin oluşumuna yardımcı olmaktadır (Çepni, 2010). Ancak bu çok yönlülüğü sebebiyle doküman incelemesi yaparken araştırmanın başından sonuna kadar tutarlılığı korumak, geçerlik ve güvenilirlik adına önemlidir. Yürütülen nitel bir araştırmada, araştırmacının hem veri toplama hem de yorumlama süreçlerinde sergilediği tutarlı davranışını devam ettirmesi beklenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliği arttırmak için Bowen (2009) ve Krippendorff (2013) tarafından sunulan nitel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını bir araya getiren aşağıdaki aşamalar dikkate alınmıştır: Bunlar genel olarak; amacın açıkça ifade edilmesi ve araştırma sorularının hazırlanması, amaca uygun olarak ülkelerin resmi sitelerinden ve resmi belgelerden araştırmanın sürdürülmesi (Bowen, 2009) ve dil uzmanlarından görüşler alınması (Krippendorff, 2013), analiz yapabilmek adına kodlamaların yapılması ve veri doğruluğuna ilişkin atıfların gerçekleştirilmesi, toplantılarla tutarlılığın gözetilerek geçerlik ve güvenilirlik önlemlerini artırma çalışmalarının desteklenmesi (Bowen, 2009) üzerinedir. Bu çalışma kapsamında etik kurul kararı gerekmemektedir.

Veri Toplama Süreci

Türkiye ile incelenen ülkelerin (Singapur, Danimarka ve İsveç) ana dili ve yabancı dil öğretim programları ile ilgili resmi sayfaları üzerinden incelenen programlar ve raporlar aşağıda belirtilmiştir.

- Dansk Faghæfte 2019, [EMU] 2019
- Engelsk Faghæfte 2019, [EMU] 2019
- MOE 2015, 2020, 2023: Ministry of Education Singapore
- National Archives of Singapore, [NAS] 1965
- NAE (2011) Sweden National Agency for Education
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) 2018 yabancı dil öğretim programı (MEB,2018)
- MEB 2019 Türkçe öğretim programı (MEB, 2019)
- K12 Ulusal Beceriler Çerçevesi kılavuzu (MEB, 2023)

Bu yazılı kaynaklar ile araştırmanın temel veri toplama aracı dokümanlardır. Bu dokümanlar aracılığıyla, ülkelerin ana dili ve yabancı dil öğretim programlarının yapısı hakkında kapsamlı bilgiler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada belirlenen ülkelerin öğretim programlarında ana dili ve yabancı dil öğretiminde resmî olarak belirlenen program yapılarına yönelik elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Belirli temalar özelinde veriler sistematik bir biçimde bir araya getirilmiş ve betimlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Farklı ülkelerin öğretim programları kullanılan ifadeler ve yapılandırma açısından

olağan bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu nedenle analiz yapmadan önce ülkelerin öğretim programlarının hangi temalar bağlamında inceleneceğine ilişkin araştırmacılar tarafından görüşler bildirilmiş, ortak görüşler etrafında temalar oluşturulmuştur. Kullanılan temalar incelenen öğretim programlarında yapı olarak o temayı ifade eden birimlerin analizini kapsamaktadır. Yanılma payını en aza indirmek amacıyla yabancı dil uzmanından son görüş alınarak son karar verilmiştir. Bu analiz ile yetkinlikler, yetkinlik hedefleri, beceriler, öğretme öğrenme yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımı temalarında yapılan analizler ana dili ve yabancı dil derslerine göre tablolarla düzenlenerek açıklanmıştır. Ana dili ve yabancı dil öğretim programları ile ilgili bulgular belirlenen temalarda (yetkinlikler, yetkinlik hedefleri, beceriler, öğretme öğrenme yaklaşımı ve ölçme ve değerlendirme yaklaşımı) karşılaştırılarak ilgili ülkelerin öğretim programlarının benzer ve farklı yönleri belirlenmiştir. Bu belirlemeler gerçekleştirilirken alanında uzman değerlendiricilerin arasındaki uyum oranı %90 olarak tespit edilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Ek olarak geliştirilecek yabancı dil öğretim programlarına yönelik öneriler hazırlanırken 21. yüzyıl becerilerine ve değerlere yönelik ulusal ve uluslararası raporlar, geliştirilen modeller gibi dokümanların incelenmesi sürecinde ortaya çıkan bileşenler yazılı hâle getirilerek analiz edilmiştir. Geliştirilen önerilerin geçerlik ve güvenilirliğini artırmak için program yapısına yönelik bileşenler üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Ana dili ve yabancı dil derslerine yönelik çalışmalarını nitel araştırma yöntemini kullanarak yapmış olan üç akademisyenden önerilecek bir program yapısında olması gereken bileşenleri kodlamaları istenmiştir. Yapılan kodlamalar Miles ve Huberman'ın (1994) uyum formülüyle hesaplandığında uzman kodlamaları ve araştırmacı kodlamaları arasında uyumlu görüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

BULGULAR

Araştırma amacına yönelik olarak toplanan veriler analiz edildikten sonra bulguların sunumu tablolar kullanılarak yapılmıştır. Tablolarda ana dili ve yabancı dil öğretiminde "Yetkinlikler, Yetkinlik Hedefleri, Beceriler, Öğretme-Öğrenme Yaklaşımı ve Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı" başlıkları, öğrencilerin ana dili ve yabancı dil öğretiminde dil becerilerini ve dilsel yeterliliklerini etkili bir biçimde geliştirmeyi hedefleyen yapısal bir çerçeve sunmak amacıyla seçilmiştir. Bu çalışma kapsamında yetkinlik, öğrencilerin dilsel ve kültürel bağlamlarda etkili ve uygun dil kullanımı sergileyebilme kapasiteleri olarak tanımlanmaktadır. Yetkinlik hedefleri, dil öğretim sürecinde öğrencilerde geliştirilmek istenen bilgi ve becerileri açıkça ifade eden somut ve ölçülebilir çıktılardır. Ana dili öğretiminde yetkinlik hedefleri, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarını geliştirme, dil kurallarını doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanabilme gibi becerileri kapsarken; yabancı dil öğretiminde ise dil bilgisi, iletişim becerileri, dinleme ve anlama gibi temel dil becerilerinin yanı sıra kültürel farkındalığın geliştirilmesi de hedeflenir. Bu çalışmada beceriler kavramı, dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dilsel becerilerdir. Dil öğretiminde kullanılan öğretme öğrenme yaklaşımı, dilin kazanımı için belirlenen yöntem ve teknikleri kapsar. Bu çalışma kapsamında ölçme ve değerlendirmede, dil öğrenme sürecinin nasıl ölçüldüğü ve değerlendirildiği ele alınmıştır. Sonuç olarak, bu başlıklar, dil öğretim sürecinin yapı taşlarını oluşturarak bütüncül bir öğretim modelinin gerekliliklerini tanımlamaktadır. Bu bağlamda bulgular ülkelerin ana dili öğretim program yapıları ile yabancı dil öğretimi program yapıları olarak ve yabancı dil yapısına yönelik çerçeve program önerisi olarak üç bölümde ele alınmıştır.

Singapur, İsveç, Danimarka ile Türkiye'nin Ana dili Öğretim Programı Yapısı

Singapur Ana Dili Öğretim Programı

Singapur Eğitim Bakanlığı (Ministry of Education Singapore, [MOE]) verilerine göre, zorunlu eğitim 6-15 yaş arası kapsamaktadır. 4 yıllık temel eğitim sonunda öğrenciler, buldukları okullarda girdikleri sınavların sonuçlarına göre, temel veya standart seviyelerde ana dili eğitimi görmektedir (MOE, 2023). Singapur'da dört dil tanınmasına rağmen Singapur ulusal arşivlerinde (National Archives of Singapore, [NAS]) ulusal dil olarak Malayca kabul edilmektedir (NAS, 1965). Bu bağlamda ana dili öğretiminde Malayca dilinin öğretimi incelenmiştir. Aşağıda yer alan Tablo 1'de Singapur ana dili (Malayca) öğretim programı yapısı incelenmiştir.

Tablo 1*Singapur Ana Dili (Malayca) Öğretim Programı Yapısı*

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı	Ölçme Değerlendirme Yaklaşımı
Dil bilgisi	Ses bilimi Yazım Kelime bilgisi Dil bilgisi Metin bilgisi	Dilbilim ve dil uygulamaları becerileri	Bütüncül ve tüm öğrenenleri kapsayan bir eğitim Proje tabanlı öğrenme Öğrenci merkezli yaklaşım Çok kültürlü eğitim Teknoloji entegrasyonu	Süreç ve sonuç değerlendirme Geri bildirim, gözlem, görüşme öz ve akran değerlendirmesi; davranışsal değerlendirme, tanısıl değerlendirme, günlük yazımı, portföy yazılı ve sözlü sınavlar kontrol listeleri, anekdot kaydı, yansıtma formu, öğretmen veli ve öğrenci ile yaptığı görüşmelerin not alındığı görüşme formu ve rubrikler Öğrencilerin 2, 4 ve 6. sınıfların ana düzeyinde genel öğrenme çıktılarına ulaşabilmesi
Dil uygulamaları	Dilin kullanımı Konuşma anında engeller hakkında düşünebilme Dil kullanımının dinleyiciler üzerindeki etkisi			
Dil yeterliliği Alıcı Beceriler (Dinleme ve Okuma) Üretici Beceriler (Konuşma ve Yazma) İnteraktif beceriler (Sözlü etkileşim ve yazılı etkileşim)	Söylenenleri ve yazılı metinleri anlayabilme ve yorumlayabilme, dili etkili bir şekilde kullanabilme ve yeniden üretebilme Sözlü ve yazılı sunum yapabileme	Dilin etkili bir şekilde kullanılması ve üretimi ile ilgili iletişim becerileri Sözlü ve yazılı olarak etkileşim için gereken beceri ve stratejiler		

Tablo 1'e göre, Malayca'da dil bilgisi ile dil yeterliliği ve stratejileri dil becerileri için iki önemli bileşendir. Dilbilim ses bilimi, yazım, sözlük (kelime bilgisi), dil bilgisi ve metin bilgisini, dil uygulamaları, dilin kullanımı, öğrencilerin konuşmayı nasıl kullanmayı seçtikleri, sosyal etkileşimde konuşurken engeller hakkında düşünme ve dil kullanımının dinleyiciler üzerindeki etkisini içermektedir. Dil yeterliliği ve stratejileri ise anlama, dilin etkili bir şekilde kullanılması ve üretimi ile iletişim becerilerini içermektedir. Aynı zamanda Alıcı (Dinleme ve Okuma), Üretici (Konuşma ve Yazma) ve İnteraktif beceriler (Sözlü etkileşim ve yazılı etkileşim) işe koşulmakta kısaca dil becerilerine bu programda detaylıca yer verilmektedir (MOE, 2015, s. 22). Dil becerileri bağlamında anlama, dilin etkili bir şekilde kullanılması ve üretimi, iletişim, dil bilgisi ve dil uygulamaları becerileri öğretim programlarının temelinde yer almaktadır. (MOE, 2015, s. 50). Öğretme öğretme yaklaşımı açısından ise, bütüncül ve tüm öğrenenleri kapsayan bir eğitim, proje tabanlı öğrenme, öğrenci merkezli yaklaşım, çok kültürlü eğitim ve teknoloji entegrasyonu üzerinde durulmuştur (MOE, 2015).

Ölçme ve Değerlendirme kapsamında, öğrencilerden 2, 4 ve 6. sınıfların ana düzeyinde genel öğrenme çıktılarına ulaşabilmesi beklenmektedir. Değerlendirme açısından süreç ve sonuç değerlendirme kullanılmakta ve yöntem ve strateji açısından geri bildirim, gözlem, görüşme öz ve akran değerlendirmesi; davranışsal değerlendirme, tanısıl değerlendirme, günlük yazımı, portföy yazılı ve sözlü sınavlardır. Değerlendirme araçlarına örnekler ise; kontrol listeleri, anekdot kaydı, yansıtma formu, öğretmenin veli ve öğrenci ile yaptığı görüşmelerin not alındığı görüşme formu ve rubriklerdir (MOE, 2015).

İsveç Ana Dili Öğretim Programı

İsveç eğitim sistemi merkezi olarak belirlenen hedefler ve öğrenme çıktıları tarafından yönlendirilen, fakat yerel koşullara göre değişiklik gösterebilen bir eğitim sistemine sahiptir. İsveç'te zorunlu eğitim 9 yıldır (7-16 yaş) ve eğitim dört aşamadan oluşmaktadır. Anaokulu, ilköğretim (1-3. sınıf), temel öğretim ilk aşama (4-6. sınıf) ve temel öğretim ikinci aşama (7-9. sınıf) eğitimi şeklindedir. Lise zorunlu değildir (16-19 yaş). İsveç'teki eğitim sisteminin genel amacı öğrencilerin yaşam boyu öğrenmenin temellerini güçlendirmek olarak belirlenmiştir (EURYDICE, 2023).

Çalışma kapsamında, İsveç ana dili programı incelenirken, programın ana dili için bir çerçeve olarak İsveççe ve farklı etnik dillere ait (Fince, Yidiş, Meankieli, Roman Chib) olarak hazırlandığı görülmektedir (NAE, 2011). Çalışmanın amacı doğrultusunda genel amaçlar genel anlamda belirtilmiş ve İsveççe ana dili olarak incelenmiştir. İsveççe için kademeler 1-3, 4-6 ve 7-9 şeklindedir. Tablo 2'de, İsveç 7-9. sınıflar (temel öğretim ikinci aşama) için ana dili (İsveççe) öğretim programı yapısı sunulmuştur.

Tablo 2

İsveç Ana Dili (İsveççe) Öğretim Programı Yapısı

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı	Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
Okuma ve yazma	Metinlerin amacını, göndereni ve bağlamını ayırt edebilme, Kelimelerin ve seslerin etkileşim içinde olduğu metinleri oluşturabilme, Farklı türde metinler yazabilme ve metinleri farklı bağlamlara uyarlayabilme Ana dildeki farklı türdeki metinleri akıcı bir şekilde okuyabilme Ana dilin temel yapı bilgisi.	Metinlerin kodunu çözmek ve anlamak için okuma stratejileri. Farklı türde metinler yazma stratejileri. Farklı türde metinler yazma ve uyarlama Akıl yürütme ve yeniden üretme Gelişmiş muhakeme	Her öğrencinin koşullarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanan yaklaşım	Biçimlendirici değerlendirme Geri dönütler Dinleme ve okuma (anlama), konuşma, konuşma ve yazma becerilerine odaklanan görevler 9. sınıfın sonunda, A, B, C, D, E kriterlerine ilişkin öğrenme çıktılarının kazanılıp kazanılmadığını ölçmek bağlamına değerlendirme süreci
Konuşma, dinleme ve konuşma	Farklı bağlamlarda ve farklı amaçlarla iletişim kurabilme, Sözlü sunumlar ve sözlü anlatım yapabilme	Sözlü sunumlar ve sözlü anlatım stratejileri, Akıcı Konuşma Beden dili, görseller ve işaretler aracılığıyla kendini anlatma stratejileri		
Şarkı sözleri	Öyküleyici metinler ve şiirsel metinler. Gelenek ve olaylarla ilgili talimatlar ve gazete makaleleri gibi tanımlayıcı ve açıklayıcı metinler. Filmler ve dramatize edilmiş hikayeler.			
Kültür ve Toplum	Gelenekler, kültürel ifadeler ve diğer olgulardan örnekler verebilme ve bazı güncel sosyal sorunlara çözümler üretebilme	Kültürel bağlamı işe koşma		

Tablo 2'ye göre, ana dili kapsamında elde edilen verilerle, yetkinlikler okuma ve yazma, konuşma dinleme ve konuşma, şarkı sözleri ve kültür ve toplum şeklinde oluşturulmuştur. Tablo 2'ye göre okuma ve yazma açısından, ana dilin temel yapısına göre okuma etkinliklerine ilişkin hedefler ve beceriler belirlenmiştir. Konuşma dinleme ve konuşma yetkinliklerine ilişkin olarak, iletişim ve sözlü sunum becerileri üzerinde durulmuştur. Okuma ve yazma özelinde okuma stratejileri geliştirmek, bir metin oluşturmak, yapılandırmak, uyarlamak ve yeniden üretmek temel becerilerdir. Öğretme öğrenme yaklaşımı açısından, her öğrencinin koşullarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanan yaklaşım benimsenmiştir. Ölçme ve Değerlendirme açısından ise genel olarak biçimlendirici değerlendirme kullanılmaktadır. Geri dönütler, Dinleme ve okuma (anlama), konuşma, konuşma ve yazma becerilerine odaklanan görevler ve 9. sınıfın sonunda, A, B, C, D, E kriterlerine ilişkin öğrenme çıktılarının kazanılıp kazanılmadığını ölçmek amacı ile değerlendirmeler yapılmaktadır.

Danimarka Ana Dili (Danca) Öğretim Programı

Danimarka öğrenme portalından (Danmarks Læringsportal, [EMU]) alınan bilgilere göre, eğitim okul öncesinden 9. sınıfa kadar zorunlu, bir yıl sonra ise isteğe bağlıdır (EMU, 2019). Zorunlu eğitim 1-6. sınıf ilk, 7-9. sınıf ikinci aşamadan oluşmakta ve tek bir sistem (Folkeskole) içinde yer almaktadır. 1-9. sınıfa kadar ana dili eğitimi (Danca) aşamalı olarak devam etmektedir. Danca öğretim programları 1-2. sınıf, 3-4. sınıf, 5-6. ve 7-9. sınıf düzeylerinde yer almaktadır. Çalışma kapsamında 5-6. sınıf ana dili (Danca) öğretim programı yapısı Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Danimarka Ana Dili (Danca) Öğretim Programı Yapısı

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı	Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
Okuma	Öğrenci mesleki ve kamusal bağlamlardaki metinleri okuyabilir ve bunlarla bağlantı kurabilir.	Metin arama Hazırlık Kod Çözme Dili kavrama Metin kavrama Uyumluluk	Bütüncül bir öğrenme yaklaşımı Akademik gerekliliklerin mümkün olduğunca iddialı olması için öğrencileri mümkün olduğunca zorlayacak bir öğretim anlayışı	Süreç ve sonuç değerlendirme Değerlendirmede çeşitlilik
Tasarlama	Öğrenci resmi durumlarda kendini yazı, konuşma, ses ve görüntüyle ifade edebilir	Planlama Hazırlık Tasarlama Yanıtlama Kontrol Sunum ve Değerlendirme		
Yorumlama	Öğrenci, edebiyat ve diğer estetik metinleri sistematik bir şekilde inceleyerek genel temalarla bağlantı kurabilir.	Deneyim ve empati Araştırma Yorumlama Değerlendirme Anlayış geliştirme	Öğretmen yansıtması	
İletişim	Öğrenci yönetilebilir resmi ve sosyal durumlarda dilin işlevinin bilincinde olarak iletişim kurabilir.	Diyalog Beden ve Drama Bilgi Teknolojisi ve İletişim Dil ve Kültür Dil Bilinci		

Tablo 3'e göre, Danimarka öğretim programında okuma, tasarlama, yorumlama ve iletişim olarak dört temel yetkinlik bulunmaktadır. Danca eğitimde bilgi teknolojileri ve medya ile yenilikçilik ve girişimcilik başlıkları öğretim programında ayrı bir yer almaktadır. Çünkü bilişim teknolojileri ve medyadaki temaların öğrencilerde; eleştirel sorgulamalar, analiz becerisi, sorumluluk alma, hedef odaklı ve üretici bireyler olmasını ve bu bağlamda programın dünyaya açılması ve dünyanın da programa entegrasyonunda önemli bir yeri olduğu belirtilmektedir (EMU, 2019).

Öğretme öğrenme yaklaşımında, bütüncül bir öğrenme yaklaşımı ile akademik gerekliliklerin mümkün olduğunca iddialı olması için öğrencileri mümkün olduğunca zorlayacak bir öğretim anlayışı benimsenmektedir. Öğretmenler için çerçeve programda yer alan temel bileşenlerin ders için hazırlanan planda işe koşulup koşulmadığının sorgulanması yani öğretmen yansıtması beklenmektedir. Ayrıca ana dili öğretiminde öğrencilerin farklı etnik kökenlerden gelebileceği bu bağlamda çeşitliliğin ve öğrencilerin birbirleri ile etkileşimlerinin öğrenmeyi destekleyeceği grup çalışmaları, işbirlikli öğrenme gibi yöntemlere olanak sağlanması vurgulanmaktadır (EMU, 2019).

Ölçme ve değerlendirme yaklaşımı ise, dersin üzerinde çalışılan akademik içerikli yetkinlik alanlarının yanı sıra üç yetkinlik alanına dayalı olarak süreç ve sonuç değerlendirmeye odaklanmaktadır. Süreç öğrenme yaşantıları ile iç içe geçmiş şekilde, öğretmen geri bildirim, öz ve akran değerlendirme, günlük notlar, performans, proje ve öğrenci portfolyolarının kullanımı yoluyla gerçekleştirilerek değerlendirilebilmektedir. Sonuç değerlendirmede ise ulusal sınav olarak yazılı ve sözlü değerlendirme resmi içerik ve ölçütlerle belirlenmiştir (Retsinformation, 2019). Ayrıca okul öncesinden 8. sınıfa kadar olan öğrencilerin zorunlu eğitimden sonra tercih edeceği kurum için dersin öğretim planı doğrultusunda hazırladığı öğrenci raporu (elevplan) değerlendirmenin bir parçası olarak görülmektedir (UVM, 2019).

Türkiye Ana Dili Öğretim Programı

Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) denetimindeki Türk eğitim sistemi merkezi yönetim özelliklerine sahiptir. Türk eğitim sisteminde 12 yıllık zorunlu eğitim üç kademedен oluşmaktadır. Bu kademeler ilk dört sınıf ilkokul, 5-8. sınıflar ortaokul ve son dört sınıf lise olarak sıralanmakta, öğretim programları ise ilkokul ve ortaokulun bir arada bulunduğu Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıf) ve ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programı (9-12) olarak yapılandırılmaktadır.

Zorunlu eğitim kapsamında ana dili öğretim programları incelendiğinde sırasıyla öğretim programlarının amaçları, değerler ve yetkinlikleri içeren programların perspektifi bölümleri, ölçme değerlendirme yaklaşımı bölümleri ve bireysel gelişim ve öğretim programları bölümleri aynı içeriklerden oluşmaktadır (MEB, 2018; MEB, 2019). Programın amaçları bölümünde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve liseyi tamamlayan bireylerin kazanmış olması beklenen özellikler belirtilmektedir. Çalışmanın amacı kapsamında 5-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı yapısı ile ilgili bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Türkiye Ana Dili (Türkçe) Öğretim Programı Yapısı

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı	Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
Ana dilde İletişim	Düşünce, kavram, görüş ve durumları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama	Dil becerileri (okuma ve yazma, dinleme ya da izleme, konuşma)	Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin dengeli bir biçimde ve bir arada kullanımı	Azami çeşitlilik ve esneklik anlayışına dayanması
	Dilsel etkileşimde bulunma	Akıl yürütme	Aktif öğrenci katılımı	Bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerin ölçülmesi
		Çıkarımda bulunma	Öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaya teşvik etme	Süreç ve sonuç değerlendirme
		Analiz etme	Görsel iletişim araçlarına yer verme	
		Eleştirel düşünme		

Tablo 4 (Devam)

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı
Dijital yetkinlik	İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel şekilde kullanma	Bilgiye erişimi, bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanımı	Bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma
Kültürel Farkındalık ve İfade	Kitle iletişim araçları üzerinden görüş ve duyguları yaratıcı bir biçimde ifade etme	Sosyokültürel temelde anlama, ifade etme ve yorumlama Kültürler arası anlayış becerisi	Öğrenilenleri sosyo-kültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirme Millî duygu ve düşüncelerin güçlendirilmesi Kültürel Farkındalığı Geliştirme
İnisiyatif Alma ve Girişimcilik	Hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme	Düşünceleri eyleme dönüştürme Yaratıcılık becerisi	Bireyi sadece evde ve toplumda değil iş hayatında da desteklemeye yönelik çalışmalar sunma

Tablo 4'te görüldüğü gibi Türkiye ana dili öğretim programı, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) bağlamında belirlenen sekiz anahtar yetkinlikten; başta ana dilde iletişim olmak üzere dört yetkinlik çerçevesinde incelenmiştir. Türkiye'de ana dili eğitiminde değinilen dijital yetkinlik ile ilgili "Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir." ifadesi yer almaktadır. (MEB, 2019, s.5).

Türkiye'de Türkçe dersi öğretim programında, temel dil becerileri, akıl yürütme, çıkarımda bulunma, analiz, eleştirel düşünme ve düşünmenin sonunda eyleme dönüştürme, yaratıcılık, kültürler arası anlayış, bilgiyi değerlendirme, saklama, üretme ve sunma şeklinde beceriler tanımlanmaktadır (MEB, 2019).

Ana dili öğretiminde öğretme öğrenme yaklaşımına bakıldığında, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin dengeli bir biçimde ve bir arada kullanımı, öğrencilerin sürece aktif katılımı, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına teşvik etme, görsel iletişim araçlarına yer verme, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma, öğrenilenleri sosyo kültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirme, milli duygu ve düşüncelerin güçlendirilmesi ve kültürel farkındalığı geliştirme ve bireyi sadece evde ve toplumda değil iş hayatında da destekleme söz konusudur.

Ölçme ve değerlendirmede, herkes için geçerli ve standart bir yaklaşımın aksine, bireysel farklılıklar gerçeğinden hareketle azami çeşitlilik ve esneklik anlayışına dayanan bir ölçme değerlendirme anlayışı benimsenmektedir. Programda süreç ve sonuç değerlendirmeye odaklanıldığı ve bilişsel, psikomotor ve duyuşsal becerilerin ölçülmesine değinildiği görülmektedir.

Singapur, İsveç, Danimarka ile Türkiye'nin Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı Yapısı

Singapur Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı

İngilizce öğretim programı, ana dili programındaki gibi ayrı ayrı sınıf seviyesine göre değil, bir bütün olarak tasarlanmıştır. Aşağıda yer alan Tablo 5'te İngilizce dersine ait program yapısı sunulmuştur.

Tablo 5*Singapur Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı Yapısı*

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı	Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
Dinleme ve İzleme	Seslerin ve sözcüklerin bağlam içinde algılanmasını ve tanınmasını geliştirebilme	Etkin ve etkili dil kullanımı becerisi	Bütüncül ve proje tabanlı öğrenme Otantik materyal kullanımı Yaşam boyu öğrenme Çok kültürlülük	Süreç ve sonuç değerlendirme Geri bildirim, gözlem, görüşme öz ve akran değerlendirme günlük yazımı, portföy yazılı ve sözlü sınavlar kontrol listeleri, anekdot kaydı, yansıtma formu, öğretmenin veli ve öğrenci ile yaptığı görüşmelerin not alındığı görüşme formu ve rubrikler
Dinleme ve İzleme	Metinlerin bölümleri arasında bağlantılar kurarak eleştirel bir şekilde dinleyebilme ve izleyebilme	Eleştirel dinleme ve izleme becerisi	Gerçek yaşama uyum, Öğrenci merkezli, süreç odaklı öğrenme Sarmal yapı Çoklu Okuryazarlık Üst biliş ve Diyalog Yoluyla Sorgulama	
Okuma ve İzleme	Çeşitli metinlerden anlam oluşturmak için dikkatli okuma ve izlemeyi geliştirebilme	Bilgi ve medya okuryazarlığı becerileri ve stratejileri Dikkatli okuma ve izleme becerisi		
	Çeşitli metinlerde ima edilen anlamı eleştirel bir şekilde yanıtlayabilme ve takdir edebilme	Eleştirel okuma ve izleme becerisi Analiz, muhakeme ve üstbiliş stratejileri		
Konuşma ve Temsil	Çeşitli amaçlar, dinleyiciler, bağlamlar ve kültürler için kendinden emin ve etkili bir şekilde konuşabilme			
Yazma ve Temsil	Düzgün, okunaklı ve akıcı bir şekilde yazabilme.	Yazım becerileri Klavye ve kelime işlem becerileri		
Dilbilgisi	Kelime, kelime grubu ve cümle düzeyinde dilbilgisi, Metin düzeyinde dilbilgisi			

Tablo 5 (Devam)

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı	Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
Kelime Bilgisi	Kelimelerin nasıl oluştuğu, birbirleriyle ilişkisi ve kelimelerin bağlam içinde nasıl kullanıldığını inceleyebilme	Derin kelime bilgisi edinme becerisi, kelime dağarcığını kullanma becerisi		

Tablo 5'e göre, Singapur'da İngilizce dersi yetkinlikleri dinleme ve izleme, okuma ve izleme, konuşma ve temsil, yazma ve temsil, dilbilgisi ve kelime dağarcığı şeklindedir (MOE, 2020). Beceriler dilin etkin ve verimli kullanılması üzerine çeşitlendirilmiştir. Öğrenme yaklaşımı açısından ise genel anlamda bütüncül ve proje tabanlı öğrenme yaklaşımı işe koşulmaktadır. Ölçme değerlendirme kapsamında ise genel olarak süreç ve sonuç değerlendirme ve geri bildirim, gözlem, görüşme öz ve akran değerlendirmeden faydalanılmaktadır.

İsveç Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı

İsveç İngilizce öğretim programı öğrencilerin İngilizce dil bilgisini ve İngilizcenin kullanıldığı alanlara ilişkin bilgilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. (NAE, 2011a). Tablo 6'da İsveç yabancı dil program yapısı incelenmiştir.

Tablo 6

İsveç Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı Yapısı

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı	Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
İletişim	Deneyim ve bilgilerine dayanarak İngilizce olarak kısaca tartışabilme Konuşma dilini farklı bağlamlarda incelikli bir şekilde dinleyebilme, anlayabilme ve yorumlayabilme İngilizcenin kullanıldığı alanlarda günlük yaşam, bağlamında deneyim ve bilgileriyle karşılaştırılarak İngilizceyi dünyada yayabilme	Görüşler, duygular, deneyimler ve gelecek planları ile ilişkiler ve etik konular ile ilgili iletişim kurma becerisi Akıl yürütme, Muhakeme yapma Eleştirel düşünme	Her öğrencinin koşullarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanan yaklaşım	Biçimlendirici değerlendirme Geri dönütler Dinleme ve okuma (anlama), konuşma, konuşma ve yazma becerilerine odaklanan görevler 9. sınıfın sonunda, A, B, C, D, E kriterlerine ilişkin öğrenme çıktılarının kazanılıp kazanılmadığını ölçmek bağlamına değerlendirme süreci
Dinleme ve okuma	İngilizceyi bölgesel ve sosyo-kültürel çeşitlilik unsurları metinler üzerinden konuşabilme Farklı türdeki sözlü ve yazılı kaynaklardaki içeriklerin farklı amaçlara göre arayabilme ve değerlendirebilme	Ayrıntıları algılama Dinleme ve okumayı sunumun biçim ve içeriğine uyarlamaya yönelik stratejiler Akıcı okuma		

Tablo 6 (Devam)

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı	Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
Konuşma, yazma ve sohbet – üretim ve etkileşim	Çeşitli sözlü ve yazılı kaynaklardaki içeriği seçebilme, değerlendirebilme ve etkili bir şekilde kullanabilme Farklı bağlamlardaki etkileşimde kendisini açık ve akıcı bir şekilde ifade edebilme İyi gelişmiş İngilizce koşulları, dilin kullanıldığı farklı bağlam ve alanlardaki koşulları, yine kendi deneyim ve bilgilerine dayanarak tartışabilme	Kelimeleri ve bağlamı anlamaya yönelik stratejiler. Etkileşimi kolaylaştıran ve ileriye taşıyan stratejiler Yorumlama becerisi Uyarılma becerisi Akıcılık becerisi Uyum sağlama becerisi Tartışma becerisi		

Tablo 6'ya göre 7-9. Sınıflar için yabancı dil öğretim program yapısı analiz edildiğinde, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları durumlar özelinde iletişim kurmaları ve bunlara özel stratejilerin kullanılmasının amaçlandığı görülmektedir. Genel olarak 7-9. sınıf kademesinde öğrencilerden daha üst becerileri kullanmaları istenmektedir. Öğrencilerden iletişim özelinde deneyim ve bilgilerine dayanarak İngilizce olarak kısaca tartışmaları, konuşma dilinin tamamı ve ayrıntıları özelinde dinlemeleri, anlamaları ve yorumlamaları beklenmektedir. İngilizceyi farklı medyalardan metinler üzerinden konuşmaları, seçilen içerik ile ilgili olarak verilen görevleri amaca uygun biçimde yerine getirmeleri, uyarlamaları veya yeniden üretmeleri beklenmektedir. Öğretme öğrenme yaklaşımı açısından her öğrencinin koşullarına ve ihtiyaçlarına göre uyarlanan bir yaklaşım işe koşulmaktadır. Ölçme ve değerlendirme açısından, biçimlendirici değerlendirme, geri bildirimler ile dinleme ve okuma (anlama), konuşma, konuşma ve yazma becerilerine odaklanan görevler uygulanmaktadır.

Danimarka Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı

Danimarka'da İngilizce öğretimi 1-4, 5-7 ve 8-9. sınıflar olarak planlanmıştır. Her kademedeki (1-4. sınıf, 5-7. sınıf, 8-9. sınıf) ders genişletilip, derinleştirilerek sunulmaktadır (EMU, 2019). Çalışma kapsamında 5-7. sınıf düzeyinde İngilizce dersi öğretim programı yapısı Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7

Danimarka Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı Yapısı

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı	Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
Sözlü iletişim	Öğrenci daha kısa konuşmalara katılabilir ve ortak durum ve konuların İngilizce olarak kısa, tutarlı sunumlarını yapabilir.	Dinleme Konuşma Sunum Dile odaklanma İletişim stratejileri Dil öğrenme stratejileri	Bütüncül bir öğrenme yaklaşımı	Süreç ve sonuç değerlendirme Değerlendirmede çeşitlilik

Tablo 7 (Devam)

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı	Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
Yazılı İletişim	Öğrenci farklı türlerdeki İngilizce kısa metinleri anlayabilir ve yazabilir.	Okuma Yazma Dile odaklanma Dil öğrenme stratejileri		
Kültür ve Toplum	Öğrenci farklı medyaları kullanarak basit kültürel toplantılara katılabilir.	Kültürlerarası İletişim Dünyaya Erişim Olarak İngilizce Metin ve medya		

Tablo 7’de görüldüğü gibi Danimarka’da sözlü iletişim, yazılı iletişim, kültür ve toplum olarak üç ortak yetkinlik belirlenmiştir. Danimarka yabancı dil öğretim programı, benimsenen sözel iletişim ve yazılı iletişim yetkinlikleri ile iletişim olarak dil öğrenimine odaklanmaktadır. Programda yer alan kültür ve toplum yetkinliği ile de İngilizceyi yetkin bir şekilde kullanarak farklı kültürleri anlamının hedeflendiği görülmektedir.

İngilizce öğretim programında yer alan becerilere bakıldığında, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin yanında dile odaklanma, iletişim stratejileri, dil öğrenme stratejileri, kültürlerarası iletişim, dünyaya erişim olarak İngilizce ve metin ve medya gibi becerilerin bulunduğu tespit edilmiştir.

Öğretme öğrenme yaklaşımında, kapsayıcı ve farklılaştırılmış uygulamaların işe koşulması, açık okul ve dış ortaklar olarak dersin sınıf içinde kalmayıp yaşantıya dökülmesi, destekleyici öğretimler ve ev ödevlerinin verilmesiyle uygulamaların artırılması, velilerle işbirliği, erken dil öğreniminin öğrenci ve velilerde farkındalığının sağlanması, İngilizce'den diğer yabancı dillere ve yabancı dillerden ilkokuldan ortaöğretime eğitim programlarına entegrasyonu ile bütüncül bir öğrenme yaşantısı oluşturulmaktadır (EMU, 2019).

Ölçme ve değerlendirmede, süreç ve sonuç değerlendirme benimsenmektedir. Süreçte sınıf uygulamalarında öğrencilere geri bildirim vermenin hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı, değerlendirmelerde çeşitliliği sağlamanın İngilizce dil öğrenimini desteklediği ve ulusal sınavlara bir hazırlık olarak görüldüğü ifade edilmektedir (EMU, 2019). Sonuç değerlendirmede de İngilizce sınavı ortalama 20 dakika konuşma içerikli olup bunun beş dakikasında öğrenci belirlenen bir tema için sunum yapmaktadır (Retsinformation, 2019).

Türkiye Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı

Türkiye’de tüm eğitim kademelerindeki öğrencilerin yabancı dilini geliştirme amacıyla yüksek kaliteli bir yabancı dil (İngilizce) eğitimi sağlamak için, İngilizce öğretimi 2. sınıftan itibaren başlayarak 12. sınıfa kadar devam etmektedir (MEB, 2018). Çalışmanın amacı kapsamında Tablo 8’de Türkiye 5-8. sınıflar yabancı dil dersi (İngilizce) öğretim programlarının yapısı sunulmuştur.

Tablo 8*Türkiye Yabancı Dil (İngilizce) Öğretim Programı Yapısı*

Yetkinlikler	Yetkinlik Hedefleri	Beceriler	Öğretme Öğrenme Yaklaşımı	Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı
Yabancı dillerde iletişim	Hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama	Dil Becerileri (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) Bütünleşik Beceriler (dinleme/okuma ve yazma, dinleme ve yazma, dinleme/okuma ve konuşma, okuma ve yazma, okuma ve konuşma, yazma ve konuşma)	Eklektik yaklaşım Öğrencilerin sürece aktif katılımı Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına teşvik	Süreç ve sonuç değerlendirme ile birlikte bütünlük Ağırlıklı olarak alternatif değerlendirme ve süreç odaklılık Bıçimlendirici ve özetleyici değerlendirme
Kültürel farkındalık ve yaratıcılık	Uluslararası dilleri ve kültürleri anlamayı ve değer vermeyi öğrenirken, kendi benzersiz kültürünü takdir ederek İngilizceyi kendinden emin ve yetkin bir şekilde kullanma	Sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama kültürlerarası anlayış becerisi	Hem kendi kültürüne hem de uluslararası kültüre ait öğelerin, her ünitenin temasına uygun olarak sunumu Kültürel Farkındalığı Geliştirme Kültürlerarası yeterlilik Kültürel Çeşitlilik	

Tablo 8’de görüldüğü gibi Türkiye yabancı dil öğretim programı, benimsenen yabancı dilde iletişim yetkinliği ile iletişim olarak dil öğrenimine odaklanmaktadır. Üzerinde durulan bir diğer yetkinlik kültürel farkındalık ve yaratıcılık ile uluslararası dilleri ve kültürleri anlamayı ve değer vermeyi öğrenme ve kendi benzersiz kültürünü takdir ederek İngilizceyi kendinden emin ve yetkin bir şekilde kullanmayı hedeflemektedir.

Avrupa Ortak Referans Çerçevesi [CEFR] (CoE, 2001) doğrultusunda Türkiye’de yabancı dil (İngilizce) öğretim programı analizine göre, dört dil becerisi ve bütünleşik beceriler üzerine durulmuştur. Programda yabancı dillerde iletişim yetkinliğinde dil becerileri açısından, 5. sınıf için dinleme ve konuşma, sınırlı bir okuma, çok sınırlı bir yazma; 6. sınıflar için dinleme ve konuşma, sınırlı bir okuma ve yazma ve 7-8. sınıflar için ise tüm dil becerileri eklektik olarak yapılandırılmıştır. Kültürel farkındalık ve yaratıcılık yetkinliğinde ise sosyokültürel açıdan anlama, ifade etme, yorumlama ve kültürler arası anlayış becerisi yer almaktadır (CoE, 2001).

Yabancı dil öğretim programında eklektik bir yaklaşımın kullanıldığı ve öğrencilerin sürece aktif katılımının sağlandığı görülmektedir. Ayrıca programda kültürlerarası yeterlilik, kültürel çeşitlilik, kültürel farkındalık başlıkları üzerinde durulmuştur. CEFR’nin kültürlerarası yeterlilik ve kültürel çeşitlilik üzerindeki vurgusu dikkate alındığında (CoE, 2001), öğretme öğrenme sürecinde kültürel konuların da ele alındığı görülmektedir.

Ölçme değerlendirme yaklaşımının, sonuç ve süreçle birlikte bir bütünlük içinde ele alınmasının yanında, ölçme değerlendirmede ağırlıklı olarak alternatif test prosedürlerine yer verilmektedir. Ayrıca, ölçme değerlendirme sürecinde kullanılan öz değerlendirme ile öğrencilerin kendi ilerlemelerini izlemeleri beklenmektedir. Alternatif süreç odaklı test teknikleri ve öz değerlendirmeye ek olarak dil yeterliliğini test

etmek için değerlendirme araçlarından yazılı, sözlü ve kısa cevap sınavlar, ev ödevleri ve projeler ile biçimlendirici değerlendirme gerçekleştirilmektedir.

Genel olarak Türkiye yabancı dil öğretim programlarındaki hedef, değerler ve yetkinliklerle bütünleştirilmiş olan bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir (MEB, 2019). İncelenmiş olan programda kazandırılacak olan bilgi, beceri ve davranışların değerler ve yetkinlikler ile bütünlüğü sağladığı görülmüştür. Ayrıca, becerilere ek olarak öğrencilerin süreç içinde aktif olması, kendi öğrenmelerinden sorumlu olması da beklenmektedir (MEB, 2019).

Sürekli değişim ve gelişim halinde olan dünyada, 21. yüzyıl becerilerinden eleştirel, analitik ve yaratıcı düşünme gibi metabilşsel becerilere sahip olmak ve etkin bir biçimde kullanmak beklenmektedir. Bu anlamda, ülkelerin programlarında 21. yüzyıl becerilerinin (Griffin vd., 2012), hayat boyu yetkinliklerin (OECD, 2018) ve anahtar yetkinliklerin (EU Commission, 2006) yol gösterici nitelikte olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkelerin ana dili öğretim programlarının yetkinlikleri, yetkinlik hedefleri ve becerileri incelendiğinde, gelişmiş dil becerilerinin ve yetkinliklerin sağlanmasının yanında, ülkelerin kültürlerine sahip çıkmaları, öğrencilerin etkili iletişim becerileri ile donatılarak kendilerini iyi ifade eder nitelikte olmalarına önem verilmektedir. Demirel'e (2003) göre dil becerilerinin işlevsel bütünlüğü, dili oluşturan bir unsurdur. Dolayısıyla çalışmaya alınan ülkelerde dil becerilerinin bir arada ele alınması dilin bütüncül olarak gelişimini sağlayabilir. Ana dili öğrenme alanlarında; dört dil becerisinin yanı sıra akıl yürütme, muhakeme yapma, eleştirel düşünme, analiz etme, yeniden üretme, çıkarımda bulunma gibi becerilere değerlerle entegre bir şekilde programlarda vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu öğrenme alanlarının öğrencilerin toplumsal değerlerini benimsemelerine katkısının yanında eleştirel okuma becerilerini arttırmada da katkısı olabilir. Eleştirel okuma becerisi de okurken düşünme, konuya ait yorumlama ve eleştirel bakma gibi avantajları da mümkün kılmaktadır (Demirel, 2006). Eleştirel okuma becerilerini geliştirmenin yanı sıra ana dili öğretimi, analiz edebilme, tahmin edebilme, ayırt edebilme, sınıflandırabilme ve problem çözebilme gibi birçok beceriyi olumlu yönde ilerletmektedir (Rost, 2002). Nitekim dil öğrenme sürecinde çeşitli zihinsel aktivitelerin gerçekleşmesi ile bireyin temel dil becerilerinden zihinsel becerilere ulaşmasının sağlanacağı ifade edilebilir.

Singapur, İsveç, Danimarka ve Türkiye'deki eğitim programlarında, öğrenme yaklaşımlarının bilgi ve beceri geliştirme odaklı olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte, bu programlarda bir bileşen olarak değerlerin yeterince somut şekilde yer almadığı tespit edilmiştir. Ele alınan ülkelerin programlarının incelenmesi sırasında ulaşılan bu sonuç, bireylerin bütüncül bir bakış açısıyla gelişimini sağlamada bilişsel alanın yanı sıra değerlerin de programlara entegre edilmesinin önemli olduğu (Elias vd., 1997) görüşüne istinaden değerlerin programlara açıkça yansıtılması gerekliliği bağlamında bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir.

Ana dili programlarının hazırlanmasında ülkelerin gereksinimleri doğrultusunda, değişim ve gelişimde süreklilik gösteren dünyadaki eğitim trendlerinden yararlandığı söylenebilir. Ana dilde öğrenciyi merkeze alan yaklaşımlar tüm ülkelerde ortak bir öğrenme anlayışı olarak görülmektedir. Öğrenci merkezli yaklaşımla hazırlanan öğrenci grup çalışmalarında yapılan planlamalar, tartışmalar, beyin fırtınalarıyla aktifleştirilecek olan üst düzey düşünme becerileri için ana dili kullanma, ana dili öğrenmelerine destek olabilir (Shameem, 2007). Bu bağlamda öğrencilere uygun öğretim öğrenme süreçlerinin becerilerle donatılarak hazırlanmasının dildeki beceri ve yetkinliklerin geliştirilmesine yardımcı olacağı düşünülebilir.

Çalışma kapsamındaki ülkelerde yabancı dil öğretim programları için yetkinlikler, yetkinlik hedefleri ve becerilerin, ana dildeki gibi dilin temel becerileri ele alınarak geliştirilmesi dikkat çekmektedir. Bu ülkelerin öğretim programlarında kültürel çeşitlilik, kültürlerin birbiriyle iletişimini teşvik, kültürler arasında farkındalığı geliştirme ve kendi kültüründen farklı kültürlerle açılma gibi kavramlara yer verilmektedir. Bu duruma sebep olan etken, bu ülkelerdeki çok kültürlü yapı ve bu çok kültürlü yapıdaki farklı kültürlerin dile etkisi olabilir (Chan vd., 2019; Kayabaşı & Kayabaşı, 2021; Jackson, 2010)

Peterson ve Coltrane (2003) yabancı bir dili konuşmayı öğrenmede, kültürel öğeler programın esas parçası olduğu durumda başarı sağlanacağını belirtmişlerdir. Bu durumda kültürel bilgilerle desteklenen bir öğretim programı ile dil öğretimi daha başarılı bir sonuç getirebilir.

Önerilen program çerçevesi kapsamında belirlenen ilkeler ile; bilginin pekiştirilmesinin ve bilgide kalıcılığın uzun süreli olarak arttırılmasının (Bruner, 1960), öğrenciye göre uyarlanan bir öğretimin sağlanmasının (Bloom, 1968), farklı bakış açılarında konuların ele alınarak öğrenme anlayışının derinleştirilmesinin (Vygotsky, 1978), sürece ve uygulamaya dönüklük sayesinde öğrenen merkezli olmanın (Bransford vd., 2000) amaçlandığı bildirilebilir.

Ana dili kapsamında yetkinlikler başlığında; İsveç, Danimarka ve Türkiye’de ana dilde iletişim, kültür ve toplum gibi ortak yetkinliklerin olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir. Ana dili öğretiminde kültüre ayrı bir önem verilerek, programlarda ülkesine ait kültürü tanıma ve kültürel olarak kalkınmayı sağlama gibi ortak amaçlar paylaşıldığı görülmektedir. Beceriler başlığında, çalışma için seçilen ülkelerin her birinin programında dil becerileri bütünlüğü bozulmadan öğretilmektedir. Aynı zamanda akıl yürütme, muhakeme yapma, analiz etme, yeniden üretme, çıkarımda bulunma gibi becerilere de ülkeler genelinde yer verilmiştir. Ülkelerin temel öğrenme anlayışı benzerlik göstererek, bilgi ve beceri temelli öğretime dayanmaktadır. Araştırılan ülkelerin tamamında öğretim öğrenme uygulamalarında öğrencilerin aktif katılımını sağlamak, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin dengeli bir biçimde ve bir arada kullanımı, öğrencileri kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına teşvik etme, görsel iletişim araçlarına yer verme, bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanma, öğrenilenleri sosyo kültürel ve çevresel durumlarla ilişkilendirme, millî duygu ve düşüncelerin güçlendirilmesi ve kültürel farkındalığı geliştirmeleri önemli görülmektedir. Programların ölçme değerlendirme öğelerine bakıldığında, Singapur, İsveç, Danimarka ve Türkiye’de süreç ve sonuç değerlendirme yaklaşımının benimsendiği ve değerlendirme yapılırken değerlendirmede çeşitlilik oluşturmak için programlarda birden fazla yaklaşımın kullanıldığı göze çarpmaktadır.

Yabancı dil kapsamında yetkinlikler başlığında; İsveç, Danimarka ve Türkiye’de yabancı dillerde iletişim ve kültür gibi ortak yetkinliklerin olduğuna dair sonuçlar elde edilmiştir. Yabancı dil öğretiminde ülkeler, kültürlerarası iletişim, uluslararası dilleri ve kültürleri anlama, kültürlerarası farkındalık gibi ortak amaçlara sahiptir. Beceriler başlığında, yabancı dil dersi öğretim programında, ana dildeki gibi dilin temel becerilerine önem verilmektedir. Ayrıca kültürler arasında iletişim, kültürel farkındalık gibi kavramların da önemli görülmesi, çalışmaya alınan ülkelerin hepsinde programın bir amacı olarak görülmektedir. Bilgi ve beceriye dayalı öğretim, çalışılan ülkelerin her birinde temel öğretim öğrenme anlayışı olarak belirtilmektedir. Çalışma kapsamındaki ülkelerin tamamında öğrencilerin sürece aktif katıldığı görülmekte ve öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarına teşvik edildiği bir öğrenme öğretim süreci benimsenmektedir. Öğrenme öğretim sürecinde kültürlerarası yeterlilik, kültürel çeşitlilik, kültürel farkındalık başlıklarına önemle yer verilmektedir. Programın ölçme değerlendirme ögesinde, ana dili öğretiminde olduğu gibi süreç ve sonuç değerlendirmeye yönelik bir anlayış uygulanmaktadır. Çalışma kapsamındaki tüm ülkelerdeki ölçme değerlendirme yaklaşımının ortak bir yönü de, ileri düzeyde iletişimsel yetkinlik sahibi olunmasında, öğrencileri öğrenmesi ve ilerlemesini kendi izleyen olmaya teşvik etmektir.

Yapılan analizler, yorumlamalar ve değerlendirmeler ışığında, Türkiye yabancı dil (İngilizce) öğretim programlarının yapısının, bilgi ve beceriye dayanan öğretim programlarının standartları bağlamında güncellenmesine yönelik öneride bulunmaktadır. Singapur, Danimarka ve İsveç ana dili ve yabancı dil öğretim programları ve raporları üzerinden, 2018 yabancı dil ve 2019 Türkçe öğretim programları (MEB, 2018; MEB, 2019), K12 Ulusal Beceriler Çerçevesi kılavuzu (MEB, 2023) gibi kaynaklar yoluyla yabancı dil eğitimi bağlamında hazırlanacak öğretim programlarının yapısına yönelik çerçeve önerilerde bulunulmuştur.

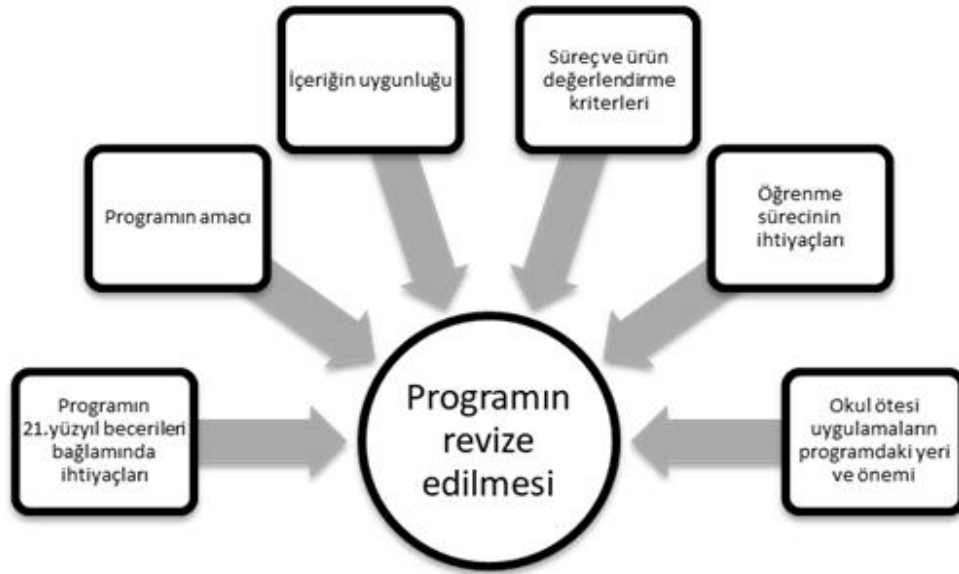
Yabancı Dil Öğretimi Program Çerçevesi Önerisi

Yukarıda elde edilen sonuçlara göre ana dili ve yabancı dil öğretim programlarında diğer öğretim programlarında olduğu gibi bütüncül bir yapının işe koşulması gerekmektedir. Okuma-dinleme-konuşma ve yazma becerileri birbirinin önceliği olacak şekilde değil, birbiriyle iç içe olacak şekilde bütüncül bir yapıda ele alınması önerilmektedir. Ülkeler özelinde bakıldığında yabancı dil öğretimi konusunda kullanılan yaklaşımların farklılaştığı görülmektedir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak ülkemizde yabancı dil öğretimi konusunda beceri temelli ya da beceriyi hedef alan program modeli kullanılmasına yönelik bazı temel ilkeler önerilmiştir. Bir veya daha fazla dersin içeriğini kapsayan öğrenme süreçleri yapılandırılmalıdır. Yabancı dil

ders içerikleri etkileşime fırsat sunan iletişimsel beceri setleri halinde ilerletilmelidir. Böylece öğrenme hedefi sayılarının azalması sağlanarak derinleşen bir öğrenme anlayışı ortaya çıkarılmalıdır. Yabancı dil öğretimi hayatın olağan bir parçası olarak görülmeli ve yabancı dil öğretim programı diğer öğretim programlarıyla bütünleşik bir yapıyla hazırlanmalıdır. Öğrencinin öğreneceği konuyu yabancı dil aracılığıyla da öğrenmesi için uygun öğrenme ortamı oluşturulmalı ve öğrenme süreci disiplinler arası ilişkiler bağlamında organize edilmelidir. Yabancı dil öğretim programlarına okuryazarlık becerileri ve toplumsal değerler bütünleşik bir yapıyla ilişkilendirilmelidir. Şekil 1’de yabancı dil öğretim programlarının revize edilmesinde rol oynayacağı düşünülen bileşenler gösterilmiştir.

Şekil 1

Yabancı Dil Öğretim Programlarını Geliştirmeye Dönük İşlevsel Ögeler



Şekil 1’e göre, yabancı dil öğretim programlarının öğrenme hedefleri belirlenirken mevcut programın 21. yüzyıl becerileri bağlamındaki ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Mevcut öğretim programlarının ihtiyacı saptanırken bireyin içinde yaşadığı toplumun milli ve manevi değerlerinden kopuk düşünülmemesi ve bu değerlere yer verecek şekilde programların yapılandırılması gerekmektedir. Ayrıca küresel anlamda kabul gören ve 21. yüzyıl beklentilerine cevap veren okuryazarlık becerileri yabancı dil eğitiminde yer almalı ve öğretim programlarına bütünleştirilmelidir. Beceriyi hedefleyen bir anlayışla, değişen ve gelişen dünyaya bütüncül olarak uyum sağlayabilen bireyleri yetiştirme amacına hizmet eden beceriler yerleştirilmelidir. Programın amacı; beceri gelişimi, akademik başarı, uluslararası yetkinlikler bağlamında oluşturulmalıdır. Dil becerisini geliştirmek ve akademik başarı beklentisi arasındaki denge korunarak beceri odaklı bir anlayış geliştirilmelidir. İçeriğin programa uygunluğu, öğrenci seviyesine uygunluğu, ön koşul bilgi ve beceriye olan gereksinimi dikkate alınmalıdır. Öğrenme süreçlerinin yapılandırılması, ihtiyaçlar belirlenirken materyal etkisi göz ardı edilmemelidir. Öğrenci motivasyonunu, dil becerisini, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi destekleyen materyaller öğrenme süreçlerinin vazgeçilmez parçaları olarak görülmelidir. Öğrencinin aktif katılımını sağlayan, dijital içeriklerden yararlanan, işbirlikli öğrenme fırsatları sunan ve geri bildirim ölçme ve değerlendirme süreçleri içine etkili şekilde kullanan öğrenme süreçleri yapılandırılmalıdır. Öğrenmenin okul dışında da istedik yönde devam etmesi için sınıf dışı ve okul dışı uygulamalar öğretim programına bütünleşik olarak planlanmalıdır.

Sonuç olarak, yabancı dil öğretim programlarının 21. yüzyıl becerilerine uygun olarak düzenlenmesi kapsamında; genel bir yabancı dil öğretim programının yapısına yönelik ilkeler önerilmiştir. Ayrıca çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Bu çalışmada Singapur, Danimarka, İsveç ve Türkiye'nin ana dili ile yabancı dil öğretim program yapısının karşılaştırması yapılmıştır. Uluslararası sınavlarda dil yeterlik indeksi ve okuma becerilerinde performansları iyi olan farklı ülkeler de çalışmaya eklenebilir.
2. Farklı derslerin öğretim programlarında da Türkiye ile seçilen ülkeler arasında program yapısı karşılaştırması yapılarak çalışma detaylandırılabilir.
3. Seçilen ülkelerin ana dili ve yabancı dil öğretim programlarında yer alan dil becerileri ile içerik boyutundaki öğrenme hedeflerine hem nicelik hem de niteliksel bakılarak program tasarım alanında katkı sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, G., & Doğan, M. C. (2022). 1. Sınıf Ana Dili Öğretim Programlarının Karşılaştırılması: Türkiye ve İngiltere Örneği. *International Primary Education Research Journal*, 6(3), 173-182.
- Barrera-Osorio, F., Bertrand, M., Linden, L. L., & Perez-Calle, F. (2011). Improving the design of conditional transfer programs: Evidence from a randomized education experiment in Colombia. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(2), 167-195.
- Bayirli, A. (2020). Singapur eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması ve Türkiye için çıkarımlar. *Uluslararası sosyal bilimler akademi dergisi*, (4), 1103-1131.
- Benson, C. (2014). The Importance of Mother Tongue-Based Schooling for Educational Quality.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery: evaluation comment. *Center for the Study of Instruction Program, University of California*, 47-62.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). National academy press.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*, Harvard, Univ. Press, Cambridge, Mass.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. Multilingual Matters*.
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 285-307.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (5. baskı). Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- Chan, H. C., Siddique, S., Masron, I. N., & Cooray, D. (2019). *Singapore’s multiculturalism: Evolving diversity* (1st ed.). Routledge.
- CoE (Council of Europe). (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. PegemA Yayıncılık.
- Deregözü, A. (2021). Türkiye ve Avrupa’da yabancı dil eğitimi: bir durum değerlendirmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 501-521.

- Desai, Z. K. (2012). *A case for mother tongue education?* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of the Western Cape.
- Düzen, N., & Dinçer, F. Ç. (2017). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 573-600.
- EF EPI (2023). *The world's largest ranking of countries and regions by English skills*. EF EPI 2023 – EF English Proficiency Index.
- Elias, M. J., Zins, J., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- EMU. (2019). *Danmarks Læringsportal*. <https://www.emu.dk/>(Erişim Tarihi: 22/09/2023).
- Ertan Özen, E., & Kaplan, K. (2023). Türkiye, Alberta, Kore ve Singapur müfredatlarında 21. Yüzyıl becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-18. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1182195>.
- Eu Commission EU. (2006). *European Economy*. https://economy-finance.ec.europa.eu/index_en (Erişim Tarihi: 15/10/2023).
- EURYDICE. (2023). Overview Sweden. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/overview> (Erişim Tarihi: 15/10/2023).
- Ginsburgh, V., & Weber, S. (2011). *How many languages do we need? The economics of linguistic diversity*. Princeton University Press.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Jackson, B. (2010). *Global opportunity, collaboration & discovery the creativity initiative in Singapore*. A U.S. Math Teacher's Travel Journal.
- Kalaycı, D. (2022). *PISA'da başarılı ülkelerin ve Türkiye'nin ana dili öğretim programlarının incelenmesi ve programların ANFIS ile analizi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kayabaşı, C., & Kayabaşı, U. (2021). İsveçte Çokkültürlü Eğitim. *International Journal of Disciplines In Economics and Administrative Sciences Studies (IDEAStudies)* 7(31):564-577.
- Kılıç, R. (2019). Yabancı dil öğretiminde anadil-hedef dil yapılarının başarıya etkisi. *Anasay*, (7), 11-28. <https://doi.org/10.33404/anasay.504243>(Erişim Tarihi: 09/11/2023).
- Kırımlı, B. (2017). Türkiye'de ana dili eğitimi ve ana dilinde eğitimle ilgili görüşler üzerine bir çalışma. *Turkish studies*, 12(14), 231-255. [acarindex-c9bfdd32-b624.pdf](https://doi.org/10.1501/akarindex-c9bfdd32-b624.pdf)
- Koç, E. S. (2020). A comparative analysis of mother language teaching curricula of Turkey, Singapore and Ireland. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 10-28.
- Köse, N. (2021). *Türkiye, Almanya, İsveç, İspanya, İran ve Japonya'daki zorunlu eğitimde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi ve programları üzerine karşılaştırmalı bir durum çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55.

- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Lickona, T. (1991). Educating for character (New York, Bantam). *McCI ET nAN, BE (1992) Schools and the Shaping of Character: moral education in America, 525-543.*
- MEB. (2023). *K12 Beceriler Çerçevesi Türkiye Bütüncül Modeli*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. (Erişim Tarihi: 20/12/2023).
- MEB. (2023). *PISA 2022 OECD Ülke raporu-Türkiye*. 05125555_pisa2022_rapor_051223.pdf. (Erişim Tarihi: 13/09/2023).
- MEB. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim İngilizce Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. MEB Talim Terbiye Başkanlığı Yayınları.
- Melanlıoğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim, 33(150)*.64-73.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage Publications, Inc.
- MOE. (2015). Malay language teaching and learning syllabus primary one to six. *malay-primary-2015.pdf (Erişim Tarihi: 19/11/2023).
- MOE. (2020). English Language syllabus primary. 2020-english-language-primary.pdf (Erişim Tarihi: 19/11/2023).
- MOE. (2023). Subject-based banding for primary school. Subject-based banding for primary school | MOE
- NAE. (2011). Modersmål - GRSAMOD01 - Anpassad grundskola. National Agency for Education. <https://www.skolverket.se/> (Erişim Tarihi: 15/09/2023).
- NAE. (2011a). Engelska - GRGRENG01 - Grundskola, Sameskola. National Agency for Education. <https://www.skolverket.se/> (Erişim Tarihi: 15/09/2023).
- NAS. (1965). Statement from the prime minister's office on Singapore's Official languages. lky19651001.pdf.
- Nishanthi, R. (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development, 5(1)*, 77-80.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (Erişim Tarihi: 15/10/2023).
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). *Framework for 21st Century Learning*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf (Erişim Tarihi: 15/12/2023).
- Peterson, E., & Coltrane, B. (2003). Culture in second language teaching. *Eric Digest*. <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html> (Erişim Tarihi: 10/09/2023).

- Retsinformation. (2019). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Folkeskoleloven
- Rost, M. (2002). *Teaching And Researching Listening*. Pearson Education Limited.
- Şahin, K. (2018). *Türkiye'de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları*. In conference: X. National Teacher Symposium, İstanbul, Turkey. <https://www.researchgate.net/publication/330634106>. (Erişim Tarihi: 10/09/2023).
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K., & Alagöz Hamzaj, Y. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1583-1603. 230035374.pdf.
- Shameem, N. (2007). Language education needs for multilingualism in Fiji primary schools. *International Journal of Educational Development*, 27, 39-60.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.
- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü. *Öneri Dergisi*, 7(28), 397-404.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students (National Clearinghouse for Bilingual Education Resource Collection Series, No. 9)*. Washington, DC: Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 436087).
- Tok, H. (2006). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ). (2020). *TYÇ öğrenme kazanımları rehberi*. <https://www.tyc.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 13/09/2023).
- UNESCO. (2003). *Education in a Multilingual World*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125884> (Erişim Tarihi: 15/12/2023).
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). UNESCO 2014. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232432>. (Erişim Tarihi: 15/12/2023).
- UVM [Børne- Og Undervisningsministeriet]. (2019). *Elevplaner i folkeskolen - Bidrag til videns- og analysegrundlag for Rådgivningsgruppen for en forenklet elevplan*. 200624-eva's-undersøgelse-af-elevplaner-i-folkeskolen.pdf (Erişim Tarihi: 11/11/2023).
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University.
- World Economic Forum (WEF). (2020). The future of jobs report 2020. Retrieved from Geneva. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:88417>. (Erişim Tarihi: 09/11/2023).
- Yaman, H., & Göçen, G. (2014). A comparative study on native language arts curricula of Turkey and Singapore. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 783-806.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yüceer, D., & Coşkun Keskin S. (2012). Danimarka ve Türk eğitim sistemlerinin ilköğretim düzeyinde karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(1), 325-349.



Examination of Curriculum of Different Countries and Suggestions for Curriculum Structure in Language Education

Bilgen Kerkez^{1*}

Tuğba İnciman Çelik^{2*}

İrem Çevik³

Pelin Üredi⁴

Mustafa Kandırmaz⁵

¹Dr, Ministry of National Education,
Ankara, Türkiye

bilgenkerkez@gmail.com,

²Dr, Ministry of National Education,
Konya, Türkiye

incimantugba@gmail.com,

*Corresponding Author

³Ministry of National Education,
Mersin, Türkiye iremuz33@gmail.com

⁴Dr, Ministry of National Education,
Mersin,, Türkiye uredipelin@gmail.com

⁵Dr, Ministry of National

Education, Ankara, Türkiye
mustafakandirmaz01@gmail.com

Abstract: In today's world, due to the rapidly developing and changing world trends, the skills that people need to have are also changing at the same speed. The way to provide these skills to people is through education. For this reason, curriculums should be structured by equipping them with skills rather than knowledge. It is normal for programs to change during the process. By examining the educational programs in different countries, the programs must be analyzed comparatively to access detailed information about what is happening in the world, how the programs are shaped and how they are updated. For this purpose, this study aims to examine the structure and contents of the mother tongue and foreign language curricula in Singapore, Sweden, Denmark, Turkey programs in terms of competencies, competency targets, skills, teaching and learning approach and measurement and evaluation approach. The data was analyzed in accordance with the document analysis technique and the obtained data was presented relationally in tables. The programs of these countries were evaluated in terms of content and as a result of the comparative study, the similarities and differences in the mother tongue and foreign language teaching programs were determined and a language teaching program framework was proposed.

Keywords: Curriculum, Mother Tongue Curriculum, Foreign Language Curriculum, Curriculum Framework Proposal

Received: 05.01.2024

Accepted: 12.11.2024

Available Online: 31.01.2025

INTRODUCTION

Language is one of the most fundamental elements influencing human communication and interaction and is deeply intertwined with culture. Both mother tongue and foreign language education play critical roles in fostering individuals' cognitive development, cultural communication, and socio-emotional growth. While mother tongue education is essential for effective communication within one's societal context, foreign language education enables communication with individuals beyond one's immediate social environment. Additionally, achieving universality in communication necessitates understanding diverse modes of interaction. From this perspective, foreign language learning becomes an invaluable asset that enhances individuals' communicative competencies.

In both mother tongue and foreign language education, structure and diversity emerge as key elements. Comprehensive language acquisition requires an understanding of the structural features, traditions, customs, and values embedded within the culture of the target language. Kramsch (1993) emphasizes that foreign language learners must also engage with the culture associated with that language. Moreover, effective language acquisition demands the ability to think in the target language and draw logical inferences within its cultural context. This is because a society's culture and its inherent values significantly influence individual characteristics, character formation (Lickona, 1991), and temperament. Consequently, curricula focused solely on grammatical rules and language structure fail to address the broader needs of learners. Instead, language education curricula, similar to those in other fields, should integrate diverse competencies and skills alongside foundational knowledge. Elias et al. (1997) argue for the incorporation of social and universal values into curricula to support the holistic development of individuals.



An examination of contemporary curricula in various disciplines reveals that they are increasingly aligned with 21st-century competencies, such as critical thinking, creativity, and emotional intelligence, as outlined in the World Economic Forum's *The Future of Jobs Report* (WEF, 2020). These competencies, which also include communication and collaboration, are regarded as essential daily life skills (P21, 2019). Consequently, enriching both mother tongue and foreign language education curricula to address these competencies is pivotal to facilitating comprehensive language learning.

Mother tongue education, being intricately linked with traditions, customs, environmental interactions, and culture, fosters the preservation of cultural heritage (UNESCO, 2003). Research indicates that individuals proficient in their mother tongue engage in deeper learning (Cummins, 2000) and demonstrate improved academic performance over time (Benson, 2014). Similarly, foreign language education supports countries' developmental trajectories by enhancing effective communication and interaction (Crystal, 2003). Proficiency in a foreign language is associated with increased career opportunities across various sectors (Barrera-Osorio et al., 2011; Ginsburgh & Weber, 2011; Kramersch, 2014). Moreover, foreign language education promotes cultural sensitivity, encourages peaceful coexistence, and fosters intercultural respect (Byram, 2020). Thus, mother tongue education aids cognitive development and cultural continuity, while foreign language education enhances intercultural understanding, career prospects, and global communication.

Studies reveal that students proficient in their mother tongue tend to achieve higher academic success, exhibit greater self-esteem, and demonstrate stronger persistence in their educational journeys (Thomas & Collier, 1997; Cummins, 2000; Desai, 2012; Nishanthi, 2020). Recognizing the critical role of mother tongue and foreign language education in national development, periodic evaluations of curriculum structures are essential to inform the literature and guide educational policymakers. Despite the importance of reading and comprehension skills for academic success, Turkey ranks 36th out of 81 countries in the Programme for International Student Assessment (PISA) report (2022; cited in MEB, 2023) and 66th out of 113 countries in the English Proficiency Index (EF EPI, 2023). These rankings highlight the need to analyze curricula in countries excelling in these areas, particularly those that prioritize English as a foreign language.

A review of the literature reveals comparative studies on educational systems (Yüceer & Coşkun Keskin, 2012; Sever et al., 2018; Bayirli, 2020), some countries were compared with Turkey regarding mother tongue or foreign language education (Tok, 2006; Yaman & Göçen, 2014; Kılıç, 2019; Koç, 2020; Köse, 2021; Deregözü, 2021; Açıkgöz & Doğan, 2022; Kalaycı, 2022), stakeholder opinions were received (Kırımlı, 2017), language education was evaluated (Çelebi, 2006; Sinan, 2006; Demir and Yapıcı, 2007; Işık, 2008; Melanlıoğlu, 2010). It is seen that there are studies conducted in the context of literacy skills (Soner, 2007; Düzen & Dinçer, 2017) and 21st century skills (Ertan Özen and Kaplan, 2023) in these fields. However, it is important that the research is original and contributes to the field, since it does not contain any studies examining the mother tongue and foreign language education programs of Singapore, Sweden, Denmark and Turkey, which are among the countries with the highest performance in terms of language proficiency index and reading skills, together with the secondary education levels within the scope of compulsory education.

For all these reasons, it is considered important to examine the importance of language education and the curriculum structures required for the structuring of this education on a country-specific basis. In this study, a detailed and comprehensive examination of the data collected regarding mother tongue and foreign language education has been presented, and a proposal for a new program framework in terms of foreign language education has been presented. The research focuses on how different countries approach education and training in general, and on what these countries focus on in language education in particular, and on gathering important information about what needs to be developed and improved in language education.

In this context, the main purpose of the research is to analyze the general structure of the mother tongue and foreign language curriculums of the determined countries and to propose a new program framework for foreign language education in the context of mother tongue (Turkish/Turkish Language

and Literature) and foreign language (English) curriculums in Turkey. In line with this basic purpose, the following questions were sought:

1. What is the structure of the mother tongue curriculum in Singapore, Sweden, Denmark and Turkey?
2. What is the structure of the foreign language curriculum in Singapore, Sweden, Denmark and Turkey?
3. What is the proposed program structure for foreign language education in Turkey?

METHOD

Model of Research

In this study, since the examination of the mother tongue and foreign language curriculum structures in the curricula of the determined countries under the titles of competencies, competency targets, skills, teaching-learning approach, measurement and evaluation approach, and the proposal of a new foreign language program structure that reveals the interaction of 21st-century skills and values were discussed, the document review method, which is a qualitative research design, was used. Document analysis, which is a method that both reveals and evaluates sources in line with a specific purpose, helps in the generation of new data (Çepni, 2010). However, due to its versatility, maintaining consistency throughout the research process is essential for validity and reliability. In qualitative research, the researcher is expected to maintain consistent behavior during both the data collection and interpretation processes (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this research, the following stages, which combine the validity and reliability measures of qualitative research as presented by Bowen (2009) and Krippendorff (2013), were taken into consideration to increase validity and reliability: These include clearly stating the purpose and preparing the research questions, conducting the research using the official websites and documents of the countries in alignment with the purpose (Bowen, 2009), seeking opinions from language experts (Krippendorff, 2013), coding data to facilitate analysis and making references to ensure data accuracy, and supporting measures to enhance validity and reliability by observing consistency during meetings (Bowen, 2009). An ethics committee decision was not required for this study.

Data Collection

The official pages of the mother tongue and foreign language curricula of Turkey and the countries examined (Singapore, Denmark, and Sweden) include the following programs and reports:

- Dansk Faghæfte 2019, [EMU] 2019
- Engelsk Faghæfte 2019, [EMU] 2019
- MOE 2015, 2020, 2023: Ministry of Education Singapore
- National Archives of Singapore, [NAS] 1965
- NAE (2011) Sweden National Agency for Education
- MEB (Ministry of National Education) 2018 foreign language curriculum (MEB, 2018)
- MEB 2019 Turkish language curriculum (MEB, 2019)
- K12 National Competency Framework guide (MEB, 2023)

These written sources serve as the primary data collection tool for the study. Through these documents, comprehensive information regarding the structure of the countries' mother tongue and foreign language curricula has been gathered.

Analysis of Data

In the study, the descriptive analysis technique was used to analyze the data obtained regarding the officially determined program structures for mother tongue and foreign language teaching in the curricula of the selected countries. The data were systematically compiled and described according to specific themes (Yıldırım & Şimşek, 2008). As curricula from different countries naturally vary in terms of terminology and structure, the researchers first provided their opinions on which themes the curricula of the countries would be examined under, and these themes were developed based on shared viewpoints. The themes included in the analysis focused on examining the structural elements within the curricula that represent these themes. To

minimize the margin of error, the final opinion was sought from a foreign language expert, and a final decision was made accordingly. Through this analysis, the assessments of the themes of competencies, competency targets, skills, teaching and learning approaches, and measurement and evaluation approaches were organized and explained in tables, differentiated by mother tongue and foreign language courses. The findings related to mother tongue and foreign language teaching programs were compared within the defined themes (competencies, competency targets, skills, teaching-learning approaches, and measurement and evaluation approaches), identifying both similarities and differences in the teaching programs of the relevant countries. While making these determinations, the agreement rate between expert evaluators in the field was calculated to be 90% (Miles & Huberman, 1994). Furthermore, in preparing the recommendations for the development of foreign language teaching programs, components identified from the examination of documents, including national and international reports and models regarding 21st-century skills and values, were documented and analyzed. To enhance the validity and reliability of the proposed recommendations, the components related to the program structure were presented to the opinions of three field experts. Three academicians, who had conducted studies on mother tongue and foreign language courses using qualitative research methods, were asked to code the components that should be included in the proposed program structure. When the codes were calculated using the agreement formula of Miles and Huberman (1994), it was concluded that there was significant agreement between the expert coding and the researcher's coding.

FINDINGS

After analyzing the data collected for this study, the findings were presented using tables. The headings "Competences, Competence Targets, Skills, Teaching-Learning Approach, and Measurement and Evaluation Approach" in mother tongue and foreign language teaching were selected for the tables in order to provide a structural framework aimed at effectively developing students' language skills and linguistic competences in both mother tongue and foreign language education. In this study, competence is defined as the students' ability to display effective and appropriate language use within linguistic and cultural contexts. Competence targets are concrete and measurable outcomes that clearly express the knowledge and skills students are expected to develop during the language teaching process. While competence targets in mother tongue education focus on skills such as enhancing students' written and oral expressions and using language rules correctly and creatively, competence targets in foreign language teaching encompass not only basic language skills like grammar, communication, listening, and comprehension, but also aim to develop cultural awareness. In this study, the concept of skills refers to the linguistic abilities of listening, speaking, reading, and writing, which are the four core skills of language. The teaching-learning approach in language education includes the methods and techniques designated for language acquisition. This study discusses how the language learning process is measured and evaluated in the context of measurement and evaluation. Ultimately, these headings outline the requirements of a holistic teaching model by forming the foundational elements of the language teaching process. In this context, the findings are discussed in three sections: the mother tongue teaching program structures of various countries, foreign language teaching program structures, and a proposed framework for the foreign language teaching structure.

Singapore, Sweden, Denmark and Turkey's Mother Tongue Curriculum Structure

Singapore Mother Tongue Curriculum

According to the Ministry of Education Singapore (MOE) data, compulsory education covers the age range of 6 to 15. After completing the 4-year primary education, students receive mother tongue education at basic or standard levels, depending on the results of the exams they take in their respective schools (MOE, 2023). Although four languages are recognized in Singapore, Malay is considered the national language according to the National Archives of Singapore (NAS) (NAS, 1965). In this context, the teaching of Malay as a mother tongue has been examined. The structure of the Singapore mother tongue (Malay) curriculum is analyzed in Table 1 below.

Table 1*The Structure of the Singapore Mother Tongue (Malay) Curriculum*

Competences	Competence Targets	Skills	Teaching-Learning Approach	Measurement and Evaluation Approach
Grammar	Phonology Spelling Vocabulary Grammar Text Knowledge	Linguistic and language application skills	Holistic and inclusive education for all learners Project-based learning Student-centered approach Multicultural education Technology integration	Process and outcome assessment Feedback, observation, interviews, self and peer assessment; behavioral assessment, diagnostic assessment, daily writing, portfolio, written and oral exams, checklists, anecdotal records, reflection forms, interview forms documenting discussions between the teacher, parents, and students, and rubrics Ensuring students can achieve general learning outcomes at the primary level (2nd, 4th, and 6th grades).
Language Applications	Use of Language Ability to think about barriers during speaking The effect of language use on listeners			
Language proficiency Receptive Skills (Listening and Reading) Productive Skills (Speaking and Writing) Interactive Skills (Oral interaction and written interaction)	Understanding and interpreting spoken and written texts, using language effectively, and reproducing it Ability to make oral and written presentations	Communication skills related to the effective use and production of language Skills and strategies required for oral and written interaction.		

According to Table 1, in Malay, grammar and language proficiency and strategies are two key components for language skills. Linguistic phonology, spelling, vocabulary (lexical knowledge), grammar, and text knowledge are included, while language applications encompass the use of language, how students choose to use speech, thinking about barriers during social interaction when speaking, and the effect of language use on listeners. Language proficiency and strategies involve understanding, the effective use and production of language, and communication skills. Additionally, Receptive Skills (Listening and Reading), Productive Skills (Speaking and Writing), and Interactive Skills (Oral and Written Interaction) are implemented, with language skills being thoroughly detailed in this program (MOE, 2015, p. 22). In the context of language skills, understanding, the effective use and production of language, communication, grammar, and language applications form the foundation of the curriculum (MOE, 2015, p. 50). From the perspective of the teaching-learning approach, a holistic and inclusive education, project-based learning, a student-centered approach, multicultural education, and the integration of technology are emphasized (MOE, 2015).

In terms of Assessment and Evaluation, students are expected to achieve general learning outcomes at the primary level for grades 2, 4, and 6. Regarding evaluation, process and outcome assessment are used, with methods and strategies such as feedback, observation, interviews, self and peer assessment; behavioral assessment, diagnostic assessment, daily writing, portfolio, written and oral exams. Examples of assessment tools include checklists, anecdotal records, reflection forms, interview forms documenting notes from teacher-parent-student discussions, and rubrics (MOE, 2015).

Sweden Mother Tongue Curriculum

The Sweden education system is guided by centrally defined goals and learning outcomes, yet it is flexible and can vary according to local conditions. In Sweden, compulsory education lasts for 9 years (ages 7-16) and consists of four stages: preschool, primary education (grades 1-3), lower secondary education (grades 4-6), and upper secondary education (grades 7-9). Upper secondary education is not compulsory (ages 16-19). The overall objective of the Sweden education system is to strengthen the foundations for lifelong learning (EURYDICE, 2023).

In the context of this study, when examining the Sweden mother tongue curriculum, it is observed that the program is structured as a framework for Swedish as well as for various ethnic languages (Finnish, Yiddish, Meankieli, Roman Chib) (NAE, 2011). In accordance with the aim of the study, the general objectives are broadly stated, with Swedish as the mother tongue being the focus of this analysis. The curriculum stages for Sweden are grades 1-3, 4-6, and 7-9. Table 2 presents the structure of the Sweden mother tongue (Swedish) curriculum for grades 7-9 (upper secondary education).

Table 2

Structure of the Sweden Mother Tongue Curriculum

Competences	Competence Targets	Skills	Teaching-Learning Approach	Measurement and Evaluation Approach
Reading and Writing	The ability to distinguish the purpose, sender, and context of texts, The ability to create texts where words and sounds interact, The ability to write different types of texts and adapt them to different contexts, The ability to read various types of texts fluently in the mother tongue, The fundamental structure of the mother tongue	Reading Strategies to decode and understand texts. Writing Strategies for writing different types of texts. The ability to write and adapt different types of texts. Reasoning and reproduction. Advanced reasoning	An approach adapted to the conditions and needs of each student.	Formative assessment, Feedback, Tasks focusing on listening and reading (comprehension), speaking, and writing skills. At the end of grade 9, the assessment process to measure whether learning outcomes related to criteria A, B, C, D, and E have been achieved.

Table 2 (Continued)

Competences	Competence Targets	Skills	Teaching-Learning Approach	Measurement and Evaluation Approach
Speaking, Listening and Speaking	The ability to communicate in different contexts and for various purposes, The ability to make oral presentations and verbal expressions,	Oral presentation and verbal expression strategies, Fluent speaking, Strategies for self-expression through body language, visuals, and gestures		
Song Lyrics	Narrative texts and poetic texts. Descriptive and explanatory texts such as instructions related to traditions and events, and newspaper articles. Movies and dramatized stories			
Culture and Society	The ability to provide examples of traditions, cultural expressions, and other phenomena, and to propose solutions to some current social issues	Utilizing cultural context.		

According to Table 2, the data obtained within the scope of mother tongue are structured into competencies such as reading and writing, speaking, listening and speaking, song lyrics, and culture and society. In terms of reading and writing, objectives and skills related to reading activities are determined based on the fundamental structure of the mother tongue. Regarding speaking, listening, and speaking competencies, the focus is placed on communication and oral presentation skills. Specifically, for reading and writing, the fundamental skills include developing reading strategies, creating, structuring, adapting, and reproducing a text. In terms of the teaching-learning approach, an approach adapted to the conditions and needs of each student is adopted. In terms of assessment and evaluation, formative assessment is generally used. Feedback, tasks focusing on listening and reading (comprehension), speaking, and writing skills, and evaluations aimed at measuring whether the learning outcomes related to criteria A, B, C, D, and E are achieved by the end of grade 9 are carried out.

Denmark Mother Tongue (Danish) Curriculum

According to information obtained from the Denmark Learning Portal (Danmarks Læringsportal, [EMU]), education is compulsory from preschool through grade 9, and becomes optional one year after that (EMU, 2019). Compulsory education consists of two stages: the first stage from grades 1-6 and the second stage from grades 7-9, all within a single system (Folkeskole). Mother tongue education (Danish) continues progressively from grades 1 through 9. Danish curricula are available for the following grade levels: 1-2, 3-4, 5-6, and 7-9. Within the scope of this study, the structure of the mother tongue (Danish) curriculum for grades 5-6 is presented in Table 3.

Table 3*Structure of the Denmark Mother Tongue (Danish) Curriculum*

Competences	Competence Targets	Skills	Teaching-Learning Approach	Measurement and Evaluation Approach
Reading	The student can read texts in professional and public contexts and make connections with them.	Text Search Preparation Code Decoding Understanding the Language Comprehending the Text Compatibility	Holistic Learning Approach A teaching approach that challenges students as much as possible to meet academic requirements. Teacher Reflection	Process and outcome evaluation Diversity in Assessment
Designing	The student can express themselves in formal situations through writing, speaking, sound, and visuals.	Planning Preparation Designing Responding Control Presentation and Evaluation		
Interpretation	The student can systematically examine literary and other aesthetic texts and make connections with general themes.	Experience and Empathy Research Interpretation Evaluation Developing Understanding		
Communication	The student can communicate in manageable formal and social situations, being aware of the function of language.	Dialogue Body and Drama Information Technology and Communication Language and Culture Language Awareness		

According to Table 3, the Danish curriculum includes four core competencies: reading, designing, interpreting, and communication. In Danish education, information technologies and media, as well as innovation and entrepreneurship, are given special emphasis in the curriculum. This is because themes related to information technology and media aim to foster critical questioning, analytical skills, responsibility-taking, goal-oriented, and productive individuals. In this context, it is stated that the program plays an important role in connecting with the world and integrating the world into the program (EMU, 2019).

In the teaching and learning approach, a holistic learning approach is adopted, with an emphasis on challenging students as much as possible to meet academic requirements. For teachers, the framework program expects them to reflect on whether the essential components in the plan are being implemented effectively in the lessons. Additionally, since students in mother tongue teaching may come from different ethnic backgrounds, the inclusion of diverse and collaborative learning methods, such as group work, which encourages interaction among students, is emphasized as a means to support learning (EMU, 2019).

The assessment and evaluation approach focuses on process and outcome evaluation based on three competency areas, as well as the academic content areas covered in the lesson. Process learning experiences

are intertwined with teacher feedback, self and peer assessments, daily notes, performance, projects, and student portfolios, which are used to assess progress. Outcome evaluation is determined by written and oral national exams with official content and criteria (Retsinformation, 2019). Furthermore, after mandatory education up to 8th grade, the student report (elevplan) prepared according to the course plan is considered part of the evaluation for the institution the student chooses to attend (UVM, 2019).

Turkey Mother Tongue (Turkish) Curriculum

In Turkey, the education system under the Ministry of National Education (MEB) is characterized by centralized management. The Turkish education system consists of 12 years of compulsory education, which is divided into three stages. These stages are the first four years of elementary school, the middle school years (grades 5-8), and the last four years of high school. The curricula are structured as the Turkish language curriculum for primary and secondary schools (grades 1-8) and the Turkish Language and Literature curriculum for upper secondary education (grades 9-12).

When examining the mother tongue education curricula within the scope of compulsory education, the sections containing the goals of the curricula, values and competencies, perspectives of the programs, assessment and evaluation approaches, and individual development and curriculum sections are composed of similar content (MEB, 2018; MEB, 2019). The "Goals of the Program" section specifies the characteristics expected to be acquired by individuals who complete pre-school, primary, middle, and high school education. The findings related to the structure of the Turkish language curriculum for grades 5-8 are presented in Table 4.

Table 4

Structure of the Turkish Mother Tongue (Turkish) Curriculum

Competences	Competence Targets	Skills	Teaching-Learning Approach	Measurement and Evaluation Approach
Mother Tongue Communication	Expressing and interpreting thoughts, concepts, opinions, and situations both verbally and in writing Engaging in Linguistic Interaction	Language skills (reading and writing, listening or watching, speaking). Reasoning Making Inferences Analyzing Critical Thinking	The balanced and simultaneous use of different teaching methods and techniques. Active Student Participation Encouraging students to take responsibility for their own learning. Incorporating Visual Communication Tools	Based on the principle of maximum diversity and flexibility. Measurement of Cognitive, Psychomotor, and Affective Skills Process and Outcome Evaluation
Digital Competence	Using information and communication technologies safely and critically for work, daily life, and communication.	Using computers for access to information, evaluating, storing, producing, presenting, and exchanging information.	Making use of information and communication technologies.	

Table 4 (Continued)

Competences	Competence Targets	Skills	Teaching-Learning Approach	Measurement and Evaluation Approach
Cultural Awareness and Expression	Creatively expressing opinions and emotions through mass media.	Understanding, expressing, and interpreting on a socio-cultural basis. Intercultural Understanding Skills	Relating what is learned to socio-cultural and environmental contexts. Strengthening national emotions and thoughts. Developing cultural awareness.	
Taking Initiative and Entrepreneurship	Planning and project management to achieve goals.	Turning ideas into action. Creativity Skills	Providing opportunities that support individuals not only at home and in society but also in their professional lives.	

As seen in Table 4, the Turkish mother tongue curriculum has been examined within the framework of four competencies, including communication in the mother tongue, based on the eight key competencies defined in the context of the Turkish Qualifications Framework (TYÇ). In Turkey's mother tongue education, the digital competency is addressed with the following statement: "This competency is supported through basic skills such as the use of computers for accessing, evaluating, storing, producing, presenting, and exchanging information, as well as participation in common networks and communication via the internet" (MEB, 2019, p.5).

In the Turkish language curriculum, the following competencies are defined: basic language skills, reasoning, drawing inferences, analysis, critical thinking, and transforming thinking into action, creativity, intercultural understanding, evaluating, storing, producing, and presenting information (MEB, 2019).

When looking at the teaching and learning approach in mother tongue education, a balanced and integrated use of various teaching methods and techniques, active student participation in the process, encouraging students to take responsibility for their own learning, the use of visual communication tools, leveraging information and communication technologies, relating learned concepts to socio-cultural and environmental contexts, strengthening national feelings and thoughts, and developing cultural awareness and supporting individuals not only at home and in society but also in their professional life are emphasized.

In terms of assessment and evaluation, rather than a standard approach applicable to all, an assessment methodology based on the reality of individual differences and emphasizing maximum diversity and flexibility is adopted. The curriculum focuses on process and outcome evaluation, addressing the measurement of cognitive, psychomotor, and affective skills.

Structure of Foreign Language (English) Curriculum in Singapore, Sweden, Denmark, and Turkey

Singapore Foreign Language (English) Curriculum

The English curriculum is designed as a whole, rather than being divided by individual grade levels as in the mother tongue curriculum. The structure of the English course curriculum is presented in Table 5 below.

Table 5*Structure of the Singapore Foreign Language (English) Curriculum*

Competences	Competence Targets	Skills	Teaching-Learning Approach	Measurement and Evaluation Approach
Listening and Viewing	Ability to develop the perception and recognition of sounds and words within context	Effective and efficient language use skills	Holistic and project-based learning Use of authentic materials Lifelong learning Multiculturalism	Process and outcome assessment Feedback, observation, interviews, self and peer evaluation Daily writing, portfolio, written and oral exams
	Ability to listen and view critically by making connections between sections of texts	Critical listening and viewing skills		
Reading and Viewing	Ability to develop careful reading and viewing to construct meaning from various texts	Information and media literacy skills and strategies Careful reading and viewing skills	Real-life applicability Student-centered, process-oriented learning Spiral structure Multiple literacies Metacognition and inquiry through dialogue	Checklists, anecdotal records, reflection forms, forms for recording teacher-parent and teacher-student meetings, and rubrics
	Ability to critically respond to and appreciate implied meanings in different texts	Critical reading and viewing skills Analysis, reasoning, and metacognitive strategies		
Speaking and Representation	Ability to speak confidently and effectively for various purposes, audiences, contexts, and cultures			
Writing and Representation	Ability to write in a clear, legible, and fluent manner	Writing skills, Keyboard and word processing skills		
Grammar	Grammar at the word, phrase, and sentence level, and grammar at the text level			
Vocabulary	Ability to examine how words are formed, how they relate to each other, and how words are used in context	Skills for acquiring deep vocabulary knowledge and using vocabulary effectively		

According to Table 5, in Singapore, the competencies for the English course are listening and viewing, reading and viewing, speaking and representation, writing and representation, grammar, and vocabulary (MOE, 2020). The skills are diversified around the effective and efficient use of language. In terms of the learning approach, a holistic and project-based learning approach is generally applied. In the context of assessment and evaluation, process and outcome evaluation, along with feedback, observation, interviews, self-assessment, and peer evaluation, are utilized.

Sweden Foreign Language (English) Curriculum

The Sweden English curriculum aims to improve students' English language skills and knowledge of the areas in which English is used (NAE, 2011a). Table 6 examines the Sweden foreign language program structure.

Table 6*The Sweden Foreign Language (English) Curriculum Structure*

Competences	Competence Targets	Skills	Teaching-Learning Approach	Measurement and Evaluation Approach
Communication	The ability to briefly discuss topics in English based on personal experiences and knowledge. The ability to listen attentively, understand, and interpret spoken language in different contexts. The ability to compare and spread English using knowledge and experiences from daily life in contexts where English is used globally.	The ability to communicate about opinions, feelings, experiences, future plans, relationships, and ethical issues. Reasoning, The ability to reason, make judgments, and think critically.	An approach tailored to each student's conditions and needs.	Formative assessment. Feedback. Tasks focusing on listening and reading (comprehension), speaking, and writing skills. At the end of grade 9, the evaluation process is conducted to assess whether learning outcomes related to criteria A, B, C, D, and E have been achieved.
Listening and Reading	The ability to discuss English through texts considering regional and socio-cultural diversity elements. The ability to search for and evaluate content from different types of oral and written sources for various purposes.	The ability to perceive details. Strategies for adapting listening and reading to the format and content of the presentation. Fluent reading.		
Speaking, Writing, and Conversation – Production and Interaction	The ability to select, evaluate, and use content from various oral and written sources effectively. The ability to express oneself clearly and fluently in interactions in different contexts. The ability to discuss well-developed English conditions, the different contexts and fields where the language is used, based on personal experiences and knowledge.	Strategies for understanding words and context. Strategies for facilitating and advancing interaction. Interpretation skills. Adaptation skills. Fluency skills. Adjustment skills. Discussion skills.		

According to Table 6, when analyzing the foreign language teaching program structure for grades 7-9, it is observed that the goal is for students to communicate in situations they encounter in daily life and to use specific strategies for these situations. In general, students in grades 7-9 are expected to use higher-level skills. They are expected to briefly discuss topics in English based on their experiences and knowledge related to communication, listen to, understand, and interpret the entirety of spoken language and its details. Students are also expected to speak in English using texts from different media, complete tasks related to the chosen content in an appropriate manner, and adapt or recreate the material as required. In terms of the teaching and learning approach, a method is implemented that is tailored to each student's circumstances and needs. Regarding assessment and evaluation, formative assessments, feedback, and tasks focusing on listening and reading (comprehension), speaking, and writing skills are applied.

Denmark Foreign Language (English) Curriculum

English language teaching in Denmark is planned as 1-4, 5-7 and 8-9th grades. At each level (1-4th grade, 5-7th grade, 8-9th grade) the course is offered by expanding and deepening (EMU, 2019). The English course curriculum structure at the 5-7th grade level within the scope of the study is given in Table 7.

Table 7*The structure of the Danish Foreign Language (English) Curriculum*

Competences	Competence Targets	Skills	Teaching-Learning Approach	Measurement and Evaluation Approach
Oral Communication	The student can participate in shorter conversations and deliver brief, coherent presentations in English on common situations and topics.	Listening Speaking Presentation Focus on language Communication strategies Language learning strategies	Holistic learning approach	Process and outcome evaluation Diversity in assessment
Written Communication	The student can understand and write short texts in English of different types.	Reading Writing Focus on language Language learning strategies		
Culture and Society	The student can participate in simple cultural meetings using different media.	Intercultural Communication English as Access to the World Text and Media		

As shown in Table 7, Denmark has defined three common competencies: oral communication, written communication, and culture and society. The Danish foreign language teaching program focuses on language learning as communication through the adopted verbal and written communication competencies. The program also aims to understand different cultures by using English competently through the inclusion of the culture and society competency. Looking at the skills included in the English teaching program, it is observed that, in addition to listening, reading, speaking, and writing skills, there are competencies such as focus on language, communication strategies, language learning strategies, intercultural communication, access to the world through English, and text and media.

In the teaching and learning approach, inclusive and differentiated practices are implemented, ensuring that the class does not stay confined to the classroom but extends to real-life experiences through open schools and external partners. Practices are increased with supportive teaching, homework assignments, collaboration with parents, raising awareness of early language learning among students and parents, and creating a holistic learning experience through the integration of English with other foreign languages and the integration of foreign languages into educational programs from primary to secondary education (EMU, 2019).

In assessment and evaluation, both process and outcome evaluations are adopted. During the process, feedback is given to students in class activities to determine whether the goals have been achieved, it is noted that ensuring diversity in evaluations supports English language learning, and these evaluations are seen as preparation for national exams (EMU, 2019). In outcome evaluation, the English exam lasts an average of 20 minutes, and during the exam, the student presents on a designated theme for five minutes (Retsinformation, 2019).

Turkey Foreign Language (English) Curriculum

In order to provide high-quality foreign language (English) education for students at all levels of education in Turkey to improve their foreign language skills, English language teaching starts from the 2nd grade and continues until the 12th grade (MEB, 2018). Within the scope of the study, the structure of the 5th-8th grade foreign language course (English) curriculum in Turkey is presented in Table 8.

Table 8*Turkey Foreign Language (English) Curriculum Structure*

Competences	Competence Targets	Skills	Teaching-Learning Approach	Measurement and Evaluation Approach
Foreign Language Communication	Expression and interpretation both orally and in writing.	Language Skills (listening/viewing, speaking, reading, and writing) Integrated Skills (listening/reading and writing, listening and writing, listening/reading and speaking, reading and writing, reading and speaking, writing and speaking)	Eclectic approach Active participation of students in the process Encouraging students to take responsibility for their own learning	Process and outcome assessment in coherence Primarily alternative assessment and process orientation Formative and summative assessment
Cultural Awareness and Creativity	Learning to understand and appreciate international languages and cultures, while using English confidently and proficiently by appreciating one's unique culture.	Understanding, expressing, and interpreting in a social and cultural context. Intercultural understanding skills	Presenting elements from both one's own culture and international cultures, aligned with the theme of each unit. Developing Cultural Awareness Intercultural Competence Cultural Diversity	

As shown in Table 8, Turkey's foreign language teaching program focuses on language learning as communication through the adoption of foreign language communication competence. Another emphasized competence is cultural awareness and creativity, which aims to learn to understand and appreciate international languages and cultures while using English confidently and competently, appreciating one's unique culture.

In line with the Common European Framework of Reference [CEFR] (CoE, 2001), the analysis of Turkey's foreign language (English) teaching program emphasizes four language skills and integrated skills. The program addresses language skills under foreign language communication competence, with listening and speaking for 5th grade, limited reading, and very limited writing; listening and speaking, limited reading, and writing for 6th grade; and all language skills structured eclectically for 7th and 8th grades. The competence of cultural awareness and creativity includes socio-cultural understanding, expression, interpretation, and intercultural understanding skills (CoE, 2001).

The use of an eclectic approach in the foreign language teaching program and the active participation of students in the process are evident. Additionally, the program focuses on intercultural competence, cultural diversity, and cultural awareness. Considering CEFR's emphasis on intercultural competence and cultural diversity (CoE, 2001), it is observed that cultural issues are also addressed in the teaching and learning process.

The assessment approach is handled in an integrated manner with both results and process. Moreover, alternative test procedures are predominantly used in the assessment. In addition, self-assessment is utilized during the evaluation process, allowing students to track their own progress. Along with alternative process-oriented test techniques and self-assessment, assessment tools such as written, oral, and short-answer exams, homework, and projects are used for formative assessment.

Overall, the goal of Turkey's foreign language teaching programs is to raise individuals who possess knowledge, skills, and behaviors integrated with the goals, values, and competencies (MEB, 2019). It is evident that the knowledge, skills, and behaviors to be acquired in the reviewed program are consistent with the values and competencies. Additionally, students are expected to be active in the process and take responsibility for their own learning (MEB, 2019). In the constantly changing and developing world, it is expected that individuals possess and effectively use metacognitive skills such as critical, analytical, and creative thinking, which are part of 21st-century skills. In this regard, it is observed that the programs of countries are guided by 21st-century skills (Griffin et al., 2012), lifelong competencies (OECD, 2018), and key competencies (EU Commission, 2006).

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

When examining the competencies, competency goals, and skills of the mother tongue curricula of different countries, it is observed that, in addition to achieving advanced language skills and competencies, there is an emphasis on preserving the cultures of these countries, ensuring that students are equipped with effective communication skills and are able to express themselves well. According to Demirel (2003), the functional integrity of language skills is a constituent of the language itself. Therefore, addressing language skills collectively in the countries included in the study can facilitate the holistic development of the language. In the areas of mother tongue learning, alongside the four language skills, there is a focus on reasoning, critical thinking, analysis, reconstruction, inference, and other skills integrated with values in the curricula. These learning areas contribute to students adopting societal values and can also enhance their critical reading skills. Critical reading skills, in turn, allow for advantages such as thinking while reading, interpreting the subject, and adopting a critical perspective (Demirel, 2006). In addition to developing critical reading skills, mother tongue teaching positively influences many other skills, such as analysis, prediction, differentiation, classification, and problem-solving (Rost, 2002). Thus, it can be stated that the language learning process, through various mental activities, enables individuals to reach mental skills from basic language skills.

In the educational programs of Singapore, Sweden, Denmark, and Turkey, learning approaches are observed to be focused on knowledge and skill development. However, it has been found that values are not adequately and concretely represented as a component in these programs. This finding, derived from the analysis of the curricula of the countries involved, is seen as a gap in the necessity of explicitly integrating values into the curricula in light of the view that both cognitive development and values are crucial for promoting the holistic development of individuals (Elias et al., 1997).

It can be stated that the preparation of mother tongue programs in line with the needs of the countries has benefited from the ongoing trends in global education, which emphasize change and development. Approaches that center on students are seen as a common understanding of learning across all countries. In student-centered approaches, planning for group activities, discussions, and brainstorming, which activate higher-order thinking skills, can be supported by using the mother tongue and can assist in the mother tongue learning process (Shameem, 2007). In this context, it can be argued that preparing teaching and learning processes with skills that are suited to students will aid in the development of language skills and competencies.

When examining the foreign language teaching curricula of the countries within the scope of this study, it is notable that competencies, competency goals, and skills are developed by addressing the fundamental language skills, just as in mother tongue education. These countries' curricula include concepts such as cultural diversity, promoting communication between cultures, raising awareness of different cultures, and opening up to cultures different from one's own. The factors contributing to this situation may be the multicultural structures in these countries and the influence of different cultures on language (Chan et al., 2019; Kayabaşı & Kayabaşı, 2021; Jackson, 2010).

Peterson and Coltrane (2003) emphasized that success in learning to speak a foreign language is achieved when cultural elements are an essential part of the curriculum. In this case, language teaching supported by cultural knowledge can lead to more successful outcomes.

Within the framework of the proposed curriculum, the principles defined aim to increase the retention of knowledge and long-term reinforcement (Bruner, 1960), ensure that teaching is adapted to the student

(Bloom, 1968), deepen the understanding of learning by addressing topics from different perspectives (Vygotsky, 1978), and focus on learner-centeredness through process and application (Bransford et al., 2000).

In terms of competencies under mother tongue education, results show that Sweden, Denmark, and Turkey share common competencies such as mother tongue communication, culture, and society. It is evident that in mother tongue teaching, there is a shared focus on recognizing one's national culture and promoting cultural development in the programs. In terms of skills, the language skills integrity is maintained in the curricula of the countries selected for this study. Additionally, countries universally include skills such as reasoning, critical thinking, analysis, reconstruction, and inference. The fundamental learning approach in these countries is similar, focusing on knowledge and skill-based teaching. In the teaching and learning practices of all the countries investigated, key elements include ensuring active student participation, using a balanced combination of different teaching methods and techniques, encouraging students to take responsibility for their own learning, utilizing visual communication tools, benefiting from information and communication technologies, relating learned content to socio-cultural and environmental contexts, strengthening national feelings and thoughts, and fostering cultural awareness. When examining the assessment and evaluation components of the programs, it is noticeable that in Singapore, Sweden, Denmark, and Turkey, both process and outcome-based evaluation approaches are adopted, and multiple approaches are used to create diversity in assessment within the programs.

In the area of competencies for foreign languages, results show that Sweden, Denmark, and Turkey share common competencies in communication in foreign languages and culture. In foreign language teaching, these countries aim for goals such as intercultural communication, understanding international languages and cultures, and fostering intercultural awareness. Regarding skills, foreign language curricula emphasize basic language skills, just as in mother tongue education. Moreover, concepts such as communication between cultures and cultural awareness are seen as important and are incorporated as a central goal in the programs of the countries involved in the study. Knowledge- and skill-based teaching is identified as the fundamental approach to teaching and learning in each of the countries studied. In all the countries included in the study, it is observed that students are actively engaged in the learning process, and a teaching-learning process is adopted that encourages students to take responsibility for their own learning. Intercultural competence, cultural diversity, and cultural awareness are given significant importance in the teaching-learning process. In terms of assessment and evaluation, an approach based on process and outcome evaluation, as seen in mother tongue education, is applied. A common feature in the assessment and evaluation approach across all the countries involved in the study is encouraging students to take responsibility for their learning and progress, thus fostering a high level of communicative competence.

Based on the analyses, interpretations, and evaluations conducted, recommendations are made for updating the structure of Turkey's foreign language (English) curriculum within the context of the standards for knowledge- and skill-based teaching curricula. Drawing from the mother tongue and foreign language teaching programs and reports of Singapore, Denmark, and Sweden, as well as resources such as the 2018 Foreign Language and 2019 Turkish Language Curriculum (MEB, 2018; MEB, 2019) and the K12 National Skills Framework Guide (MEB, 2023), suggestions are provided for structuring future foreign language education curricula.

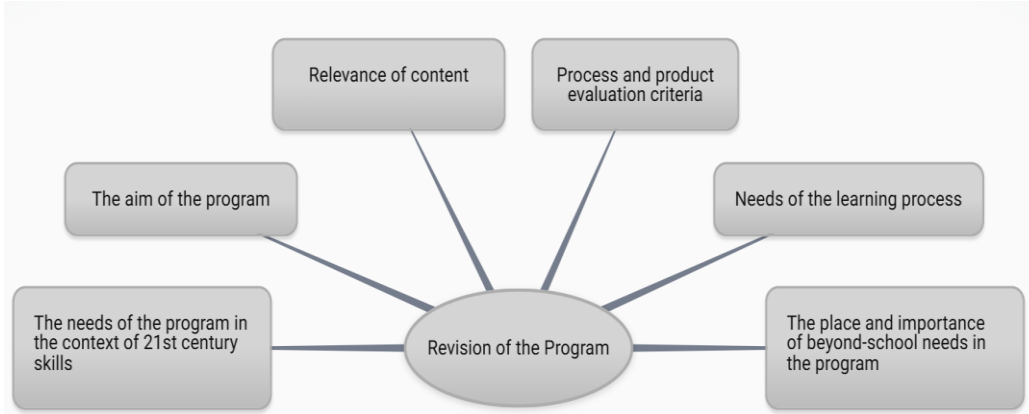
Proposed Framework for Foreign Language Teaching Curriculum

Based on the results obtained above, it is suggested that a holistic structure, similar to other teaching programs, should be implemented in both mother tongue and foreign language teaching curricula. It is recommended that reading, listening, speaking, and writing skills be treated not as separate priorities but in an interconnected and holistic manner. When looking at the countries individually, it is evident that the approaches used in foreign language teaching differ. Based on the findings, some fundamental principles have been proposed for the use of a skills-based or skills-oriented program model in foreign language teaching in our country. Learning processes should be structured to encompass the content of one or more subjects. Foreign language course contents should progress in sets of communicative skill sets that provide opportunities for interaction. This approach should aim to reduce the number of learning objectives, thus fostering a deeper learning experience. Foreign language teaching should be viewed as a natural part of life, and the foreign language curriculum should be prepared in an integrated structure with other teaching programs. A suitable learning environment should be created to enable the student to learn the subject through the foreign language,

and the learning process should be organized within the context of interdisciplinary relationships. Literacy skills and societal values should be integrated into foreign language teaching programs in a holistic manner. The components that are believed to play a role in the revision of foreign language teaching programs are shown in Figure 1.

Figure 1

Functional Elements for Developing Foreign Language Teaching Programs



According to Figure 1, when setting the learning objectives for foreign language teaching programs, the needs of the current program in the context of 21st-century skills should be considered. While identifying the needs of the existing curricula, it is important not to disregard the national and spiritual values of the society in which the individual lives, and the programs should be structured to incorporate these values. Additionally, literacy skills that are globally recognized and meet the expectations of the 21st century should be included in foreign language education and integrated into the curricula. With a skills-focused approach, skills should be embedded that aim to develop individuals who can holistically adapt to the changing and evolving world. The program's aim should be established in the context of skill development, academic achievement, and international competencies. A balance should be maintained between developing language skills and the expectation of academic success, while fostering a skills-oriented approach. The relevance of content to the program, its suitability to the student's level, and the required prerequisite knowledge and skills should be taken into account. When structuring the learning processes, the impact of materials should not be overlooked when determining needs. Materials that support student motivation, language skills, and meaningful and lasting learning should be seen as indispensable components of the learning process. Learning processes should be structured to ensure active student participation, utilize digital content, offer collaborative learning opportunities, and effectively incorporate feedback into measurement and evaluation processes. To ensure that learning continues in the desired direction outside of school, extracurricular and out-of-school activities should be integrated into the teaching program.

As a result, principles for structuring a general foreign language teaching program in alignment with 21st-century skills have been proposed. Based on the results obtained from the study, the following recommendations are suggested for researchers:

1. This study compared the mother tongue and foreign language teaching program structures of Singapore, Denmark, Sweden and Turkey. Other countries with strong performances in language proficiency indexes and reading skills in international exams could be added to the study.
2. A more detailed study could be conducted by comparing the program structures of different courses between Turkey and the selected countries.
3. By examining the language skills and content-based learning objectives in the mother tongue and foreign language teaching programs of the selected countries both quantitatively and qualitatively, contributions can be made to the field of curriculum design.

REFERENCES

- Açıkgöz, G., & Doğan, M. C. (2022). 1. sınıf ana dili öğretim programlarının karşılaştırılması: Türkiye ve İngiltere örneği [A comparison of primary school 1st grade mother tongue course curriculum: Türkiye and England]. *International Primary Education Research Journal*, 6(3), 173-182.
- Barrera-Osorio, F., Bertrand, M., Linden, L. L., & Perez-Calle, F. (2011). Improving the design of conditional transfer programs: Evidence from a randomized education experiment in Colombia. *American Economic Journal: Applied Economics*, 3(2), 167-195.
- Bayirli, A. (2020). Singapur eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması ve Türkiye için çıkarımlar [Comparison of the Singapore education system and the Turkish education system and implications for Turkey]. *International Journal of Social Sciences Academy*, (4), 1103-1131. <https://doi.org/10.47994/usbad.830544>.
- Benson, C. (2014). The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229937>
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery: evaluation comment. *Center for the Study of Instruction Program, University of California*, 47-62.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9 (2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn* (Vol. 11). National academy press.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*, Harvard, Univ. Press, Cambridge, Mass.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited. Multilingual Matters*. <https://www.jstor.org/stable/3587804>
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi [Mother tongue education and foreign language teaching in Turkey]. *Erciyes University Social Sciences Institute Journal*, 1(21), 285-307.
- Çepni, S. (2010). Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (5. baskı) [Introduction to research and project work (5th ed.)]. Celepler Publishing.
- Chan, H. C., Siddique, S., Masron, I. N., & Cooray, D. (2019). *Singapore’s multiculturalism: Evolving diversity* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429449949>
- CoE (Council of Europe). (2001). *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual Matters.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları [Teaching Turkish as a mother tongue and its problems]. *Journal of Social Sciences*, 9(2), 177-192.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi [Turkish language teaching for Turkish and classroom teachers]*. PegemA Publishing.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme [Program development in education from theory to practice]*. PegemA Publishing.

- Deregözü, A. (2021). Türkiye ve Avrupa’da yabancı dil eğitimi: bir durum değerlendirmesi [Foreign language education in Türkiye and Europe: a situation assessment]. *Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education Journal*, (58), 501-521.
- Desai, Z. K. (2012). *A case for mother tongue education?* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of the Western Cape.
- Düzen, N., & Dinçer, F. Ç. (2017). Ana dili Türkçe olan ve olmayan okul öncesi dönem çocuklarının Türkçe erken okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi [Evaluation of Turkish early literacy skills of preschool children whose native language is Turkish and non-native Turkish]. *Bayburt Faculty of Education Journal*, 16(32), 573-600.
- EF EPI (2023). *The world’s largest ranking of countries and regions by English skills* . EF EPI 2023 – EF English Proficiency Index.
- Elias, M. J., Zins, J., & Weissberg, R. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- EMU. (2019). *Danmarks Læringsportal*. <https://www.emu.dk/>
- Ertan Özen, E., & Kaplan, K. (2023). Türkiye, Alberta, Kore ve Singapur müfredatlarında 21. Yüzyıl becerileri [21st Century Skills in the Curriculum of Türkiye, Alberta, Korea and Singapore]. *Pamukkale University Faculty of Education Journal*, 1-18. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1182195>.
- Eu Commission EU. (2006). *European Economy*. https://economy-finance.ec.europa.eu/index_en
- EURYDICE. (2023). Overview Sweden. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/overview>
- Ginsburgh, V., & Weber, S. (2011). *How many languages do we need? The economics of linguistic diversity*. Princeton University Press.
- Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor?, [Where do the mistakes in our foreign language education come from?]. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Jackson, B. (2010). *Global opportunity, collaboration & discovery the creativity initiative in Singapore*. A U.S. Math Teacher’s Travel Journal. <https://singaporemathsource.com/wp-content/uploads/2014/02/The-Creativity-Initiative-in-Singapore-THE-DAILY-RIFF-Be-Smarter.-About-Education.pdf>
- Kalaycı, D. (2022). *PISA’da başarılı ülkelerin ve Türkiye’nin ana dili öğretim programlarının incelenmesi ve programların ANFIS ile analizi* [Examining the mother tongue teaching programs of successful countries and Turkey in PISA and analyzing the programs with ANFIS]. [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Kayabaşı, C., & Kayabaşı, U. (2021). İsveçte çokkültürlü eğitim [Multicultural education in Sweden]. *International Journal of Disciplines In Economics and Administrative Sciences Studies (IDEA studies)* 7(31):564-577. <https://doi.org/10.26728/ideas.454>
- Kılıç, R. (2019). Yabancı dil öğretiminde anadil-hedef dil yapılarının başarıya etkisi [The effects of mother tongue-target language structures on success in foreign language teaching]. *Anasay*, (7), 11-28. <https://doi.org/10.33404/anasay.504243>

- Kırımlı, B. (2017). Türkiye’de ana dili eğitimi ve ana dilinde eğitimle ilgili görüşler üzerine bir çalışma [A study on mother tongue education in Turkey and views on education in mother tongue]. *Turkish studies*, 12(14), 231-255. [acarindex-c9bfd32-b624.pdf](#)
- Koç, E. S. (2020). A comparative analysis of mother language teaching curricula of Turkey, Singapore and Ireland. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(3), 10-28. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.03.002>. (Erişim Tarihi: 09/09/2023).
- Köse, N. (2021). *Türkiye, Almanya, İsveç, İspanya, İran ve Japonya’daki zorunlu eğitimde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi ve programları üzerine karşılaştırmalı bir durum çalışması* [A comparative case study on teaching English as a foreign language in compulsory education and programs in Turkey, Germany, Sweden, Spain, Iran and Japan]. [Unpublished doctoral dissertation]. Gazi University.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2014). Language and culture. *AILA review*, 27(1), 30-55.
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3rd ed.). Sage Publications.
- Lickona, T. (1991). Educating for character (New York, Bantam). *McCI ET nAN, BE (1992) Schools and the Shaping of Character: moral education in America*, 525-543.
- MEB. (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli [K12 skills framework Türkiye holistic model]* Ministry of National Education Publications.
- MEB. (2023). *PISA 2022 OECD ülke raporu-Türkiye [PISA 2022 OECD country report-Turkey]*. 05125555_pisa2022_rapor_051223.pdf.
- MEB. (2018). *İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı [English Course Curriculum (Primary and Secondary School 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades) curriculum]*. MEB Education and Training Presidency Publications.
- MEB. (2018). *Ortaöğretim İngilizce dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı [secondary school english course (9th, 10th, 11th and 12th grades) curriculum]*. MEB Education and Training Presidency Publications.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı [Turkish course curriculum (primary and secondary school 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th and 8th grades) curriculum]*. MEB Education and Training Presidency Publications.
- Melanlioğlu, D. (2010). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları []. Turkish language teaching programs in terms of cultural transmission]. *Education and Science*, 33(150).64-73.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, Sage Publications, Inc.
- MOE. (2015). Malay language teaching and learning syllabus primary one to six. *malay-primary-2015.pdf
- MOE. (2020). English Language syllabus primary. 2020-english-language-primary.pdf
- MOE. (2023). Subject-based banding for primary school. Subject-based banding for primary school | MOE
- NAE. (2011). Modersmål - GRSAMOD01 - Anpassad grundskola. National Agency for Education. <https://www.skolverket.se/>
- NAE. (2011a). Engelska - GRGRENG01 - Grundskola, Sameskola. National Agency for Education. <https://www.skolverket.se/>

- NAS. (1965). Statement from the prime minister's office on Singapore's Official languages. lky19651001.pdf.
- Nishanthi, R. (2020). Understanding of the importance of mother tongue learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 5(1), 77-80.
- OECD. (2018). The future of education and skills: Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2019). *Framework for 21st century learning*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_Brief.pdf
- Peterson, E., & Coltrane, B. (2003). Culture in second language teaching. *Eric Digest*. <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>
- Retsinformation. (2019). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen. Folkeskoleloven
- Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Pearson Education Limited.
- Şahin, K. (2018). *Türkiye'de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları [Foreign language teaching in Turkey, problems and solutions. In conference: X. National Teacher Symposium]*. In conference: X. National Teacher Symposium, İstanbul, Turkey. <https://www.researchgate.net/publication/330634106>.
- Sever, D., Baldan, B., Tuğlu, B., Kabaoğlu, K., & Alagöz Hamzaj, Y. (2018). Küreselleşme sürecinde eğitim alanında atılan adımlar: Türkiye ve eğitimde başarılı ülke örnekleri [Steps taken in the field of education in the globalization process: Turkey and examples of successful countries in education]. *Primary Education Online*, 17(3), 1583-1603. 230035374.pdf.
- Shameem, N. (2007). Language education needs for multilingualism in Fiji primary schools. *International Journal of Educational Development*, 27, 39-60.
- Sinan, A. T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler [Some thoughts on mother tongue education]. *Firat University Journal of Eastern Studies*, 4(2), 75-78.
- Soner, O. (2007). Türkiye'de yabancı dil eğitiminin dünü bugünü [Foreign language education in Turkey, yesterday and today] *Suggestion Journal*, 7(28), 397-404.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students (national clearinghouse for bilingual education resource collection series, No. 9)*. Washington, DC: Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 436087).
- Tok, H. (2006). Avrupa Birliği ülkelerinde ve Türkiye'de uygulanan yabancı dil öğretim programlarının karşılaştırılması [Comparison of foreign language teaching programs implemented in European Union countries and Turkey]. [Unpublished doctoral dissertation]. İnönü University.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) [Turkish Qualifications Framework]. (2020). *TYÇ öğrenme kazanımları rehberi [Turkish Qualifications Framework learning outcomes guide]*. <https://www.tyc.gov.tr/>
- UNESCO. (2003). *Education in a Multilingual World*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000125884>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2015). UNESCO 2014. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232432>.

- UVM [Børne- Og Undervisningsministeriet]. (2019). *Elevplaner i folkeskolen - Bidrag til videns- og analysegrundlag for Rådgivningsgruppen for en forenklet elevplan*. 200624-eva's-undersøgelse-af-elevplaner-i-folkeskolen.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. the development of higher psychological processes*. Harvard University.
- World Economic Forum (WEF). (2020). The future of jobs report 2020. Retrieved from Geneva. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:88417>.
- Yaman, H., & Göçen, G. (2014). A comparative study on native language arts curricula of Turkey and Singapore. *Theory and Practice in Education*, 10(4), 783-806.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Seçkin Publishing.
- Yüceer, D., & Coşkun Keskin S. (2012). Danimarka ve Türk eğitim sistemlerinin ilköğretim düzeyinde karşılaştırılması [Comparison of Danish and Turkish education systems at primary level]. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 31(1), 325-349.