



(ISSN: 2602-4047)

Açikel, K.S. & Gök, B. (2026). PIRLS bağlamında eleştirel ve yaratıcı okuma: Türkiye ve Singapur ilkököl dil öğretim programlarının karşılaştırılması (Türkçe ve İngilizce dersleri) *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 11(32), 232-263.

DOI: <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.2900>

Article Type (Makale Türü): Araştırma Makalesi

PIRLS BAĞLAMINDA ELEŞTİREL VE YARATICI OKUMA: TÜRKİYE VE SİNGAPUR İLKOKUL DİL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI (TÜRKÇE VE İNGİLİZCE DERSLERİ)

Kübra Süreyya AÇIKEL

Dr., MEB, Ankara, Türkiye, kubrasureyya.acikel@meb.gov.tr

ORCID: 0000-0002-2832-1442

Bilge GÖK

Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye, bilgeb@hacettepe.edu.tr

ORCID: 0000-0002-1548-164X

Gönderim tarihi: 13.05.2026

Kabul tarihi: 15.08.2026

Yayın tarihi: 02.09.2026

Öz

Bu araştırmada, Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) sonuçları bağlamında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ilkököl Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Singapur İngilizce Dili Öğretim programlarının eleştirel ve yaratıcı okuma becerisi açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninin kullanıldığı çalışmada, veriler doküman analizi yöntemi ile toplanmış, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veri toplama aracı olarak TYMM ilkököl Türkçe Dersi Öğretim Programı (2024) ve Singapur İngilizce (Birinci Dil) Dili Öğretim Programı (2020) kullanılmıştır. PIRLS anlama süreçleri analiz çerçevesi olarak kullanılmış, eleştirel ve yaratıcı okuma becerileri ise bu süreçlerin yorumlanmasında kuramsal bir perspektif sunmuştur. Bu kapsamda iki ülkenin programı arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma bulgularında iki ülkenin de okuma becerisini önceki programlara göre daha yapılandırılmış biçimde ele aldığı saptanmıştır. Türkiye'nin 2024 programı (TYMM), 2019 programındaki kazanım odaklı yapıdan uzaklaşarak bilişsel derinlik açısından Singapur standartlarına yaklaşmıştır. Bununla birlikte programlar arasında metodolojik bir farklılık ortaya konulmuştur. Eleştirel okuma Singapur'da açık ve bağımsız bir okuma türü olarak ayrıntılı bir biçimde ele alınmış ve sınıf seviyesine göre yetkinlik düzeyleri belirlenmişken, Türkiye'de program içerisinde örtük bir biçimde ele alınmıştır. Yaratıcı okuma ise her iki programda da bağımsız bir okuma türü veya başlık olarak ele alınmamakla birlikte; her iki programda da öğrenci merkezli sınıf ortamında "üretken", "yaratıcı", "aktif metin katılımcısı" rolleri üzerinden ortaklaştırılmıştır. Sonuç olarak Türkiye'nin kuramsal düzeyde yakaladığı bu bilişsel derinliğin uygulamaya yansımaları için programda örtük bir şekilde yer alan bu okuma türlerinin daha somut hale getirilmesi gerekmektedir. Singapur programında ise hâlihazırda güçlü olan eleştirel okuma yapısının yanı sıra, yaratıcı okuma boyutunun da yapılandırılmış bağımsız bir alan olarak netleştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca her iki ülkenin öğretmen eğitimlerinde bu okuma türlerine yönelik stratejilere yer verilmesinin küresel okuryazarlık standartlarındaki sürdürülebilir başarılarına etki edeceği düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Eleştirel okuma, yaratıcı okuma, dil öğretim programı, karşılaştırmalı eğitim, Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).

Sorumlu Yazar: Dr., Kübra Süreyya AÇIKEL, MEB, kubrasureyya.acikel@meb.gov.tr

Etik Kurul Onayı: Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanıldığından, etik kurul onayı gerektirmemektedir. Bununla birlikte makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiğine ve dergi etik kurallarına uyulmuştur.

İntihal/Etik: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir.

CRITICAL AND CREATIVE READING IN THE CONTEXT OF PIRLS: A COMPARISON OF PRIMARY SCHOOL LANGUAGE CURRICULA IN TÜRKİYE AND SINGAPORE (TURKISH AND ENGLISH LESSONS)

ABSTRACT

This research aims to compare the Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) Primary School Turkish Language Curriculum and the Singapore English Language Curriculum in terms of critical and creative reading skills, using Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) results. Using a case study design from qualitative research methods, data were collected through document analysis and analyzed through content analysis. The TYMM Primary School Turkish Language Curriculum (2024) and the Singapore English (First Language) Curriculum (2020) were used as data collection tools. PIRLS served as the framework for analyzing comprehension processes, and critical and creative reading skills provided a theoretical perspective for interpreting these processes. Comparisons were made between the programs of the two countries. The research findings revealed that both countries address reading skills in a more structured way compared to previous programs. Turkey's 2024 program (TYMM) shifted away from the achievement-oriented structure of the 2019 program and aligned with Singapore's standards in terms of cognitive depth. However, a methodological difference was also identified between the programs. While critical reading is addressed in detail as an explicit and independent type of reading in Singapore, with competency levels defined according to grade level, it is addressed implicitly within the curriculum in Turkey. Creative reading, although not addressed as an independent type or topic in either program, is shared in both programs through the roles of "productive," "creative," and "active text participant" in a student-centered classroom environment. Consequently, for this cognitive depth achieved at the theoretical level in Turkey to be reflected in practice, these reading types, which are implicitly included in the program, need to be made more concrete. In the Singapore program, it is suggested that, in addition to the already strong critical reading structure, the creative reading dimension should also be clarified as a structured, independent area. Furthermore, it is believed that including strategies for these reading types in teacher training in both countries will contribute to their sustainable success in achieving global literacy standards.

Keywords: Critical reading, creative reading, language curriculum, comparative education, Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS).

GİRİŞ

Küresel bilgi toplumunun hız kazandığı ve dijital enformasyon akışının denetlenemez bir boyuta ulaştığı günümüzde, okuma becerisi köklü bir anlam dönüşümü yaşamaktadır. Geleneksel okuryazarlık anlayışı metni doğru seslendirme ve temel içeriği kavrama üzerine inşa edilmişken, 21. yüzyılın gerektirdiği okuryazarlık anlayışı çok daha katmanlı bilişsel süreçleri kapsamaktadır. Bilgiyi edilgen biçimde alan değil, eleştirel bir süzgeçten geçirerek yeniden üreten bireyler yetiştirmek günümüz eğitim sistemlerinin temel önceliği hâline gelmiştir (Paul ve Elder, 2019; Smith, 1965). Bu dönüşümün odağında iki tamamlayıcı üst düzey okuma yöntemi yer almaktadır: eleştirel okuma ve yaratıcı okuma. Bu iki yaklaşım, bireyin metinle pasif bir alıcı olarak değil, sorgulayıcı, yorumlayıcı ve üretken bir özne olarak etkileşim kurmasını destekleyerek okuduğundan anlam yaratan okuyucu profilini merkeze almaktadır (Jenkins, 2012; Niculescu ve Dragomir, 2023).

Eleştirel okuma; yazarın amacını, kullandığı kanıtları, örtük varsayımlarını ve söylemsel örüntülerini sistematik biçimde çözümlemeye dayalı bir yöntemdir (Paul ve Elder, 2008; Wallace, 1992). Metnin söylemek istediklerini ve söylemediklerini görebilme becerisini gerektiren bu okuma biçimi, analiz etme, sorgulama, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarım yapma, karar verme ve akıl yürütme gibi alt boyutlardan oluşmaktadır (Cairney, 1988; Paul ve Elder, 2008). Yaratıcı okuma ise metni bir sıçrama tahtası olarak kullanarak yeni ve özgün anlamlar üretmeyi kapsamaktadır. Adams (1968) ve Russell (1965) yaratıcı okumada okuyucunun metindeki bilgileri kendi deneyimleriyle sentezleyerek yazarın sunduğunun ötesine geçtiğini vurgulamaktadır. Alan yazın iki okuma türünü ayrı değil, birbirini karşılıklı besleyen tamamlayıcı bilişsel süreçler olarak konumlandırmaktadır (Bakı, 2020; Gainsburg, 1961). Bu okuma becerilerinin boyutlarının tamamı PIRLS değerlendirme çerçevesindeki üst düzey anlama süreçleriyle doğrudan örtüşmektedir.

Üst düzey okuma becerilerinin uluslararası ölçekte izlenmesinde en kapsamlı araçlardan biri PIRLS'tir (Progress in International Reading Literacy Study). IEA tarafından 2001'den itibaren beş yıllık döngülerle gerçekleştirilen PIRLS, 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini ölçmekte; değerlendirme çerçevesi dört anlama süreci üzerine inşa edilmektedir: “Açıkça belirtilen bilgilere odaklanma ve alma”, “Basit çıkarımlar yapma”, “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”, “İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme” (Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (International Association for the Evaluation of Educational-IEA), 2021). Son üç süreç doğrudan eleştirel ve yaratıcı okuma ile örtüşmekte; bu nedenle araştırmanın analiz çerçevesini oluşturmaktadır. PIRLS 2021 sonuçlarına göre Singapur, 587 ortalama puanla 57 ülke arasında birinci sıraya yerleşmiş; 4. sınıf öğrencilerinin %35'i Uluslararası İleri Kriter Düzeyi'ne ulaşmıştır. Bu oran uluslararası medyan değer olan %7'nin beş katına karşılık gelmektedir (Mullis ve diğerleri, 2023). Buna karşın Türkiye, 496 puanla 39. Sıraya yerleşmiş ve uluslararası ölçek merkezinin (500) altında kalmıştır. 2001'den bu yana 47 puanlık artış kaydedilmesine karşın süregelen bu açık okuma kültürü, öğretim programı tasarımı ve sınıf içi pedagoji açısından yapısal bir mesele olarak değerlendirilmektedir. Bu yapısal farkı anlamlandırmanın en sistematik yollarından biri, iki ülkenin ilköğretim programlarını karşılaştırmalı olarak incelemektir. Türkiye'nin PIRLS 2021 araştırmasına zemin hazırlayan 2018 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde, 2024 TYMM ilköğretim Türkçe

Öğretim Programı'nda okuma alanında köklü değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Türkiye 2018 ve 2019 İlkokul Türkçe Öğretim Programları, okuma alanında okuduğunu anlama ve genel yorumlamaya odaklanırken, 2024 TYMM İlkokul Türkçe Öğretim Programı okuma etkinliklerini beceri temelli bir yapıda üst düzey düşünme becerilerini merkeze alarak yapılandırmıştır. “Kavramsal beceriler” adı altında sınıflandırılan becerilerde, üst düzey zihinsel beceriler ayrıntılı olarak verilmiştir. Böylelikle 2019 öğretim programları, öğrencilerin metni iyi anlamasına dayalı içeriklere yoğunlaşırken; 2024 öğretim programında ise metni sorgulayan, şüpheli, problem çözebilen ve üretken okurlar olarak yetiştirmelerine odaklanılmıştır. 2019 öğretim programında öğrencilere kazandırılması gereken hedefler “kazanım” olarak ifade edilmiş; kazanımlarda eleştirel okuma ve yaratıcı okumaya yönelik kazanımlara oldukça az yer verilmiştir. 2024 öğretim programında da eleştirel ve yaratıcı okuma kavram olarak geçmektedir; ancak sınırlı ve örtük bir biçimde ele alınmıştır.

Türkiye’ye benzer bir dönüşüm, Singapur öğretim programlarında da görülmektedir. Singapur, eğitim programlarında çok dilli bir yapıyı ele almakta; küreselleşen dünyada etkin olabilmek için İngilizce öğretim programlarına önem vermektedir. Çok dilli bir yapıya rağmen, İngilizce etnik olarak tarafsız bir dil olmasından dolayı eğitim programlarında ağırlıklı bir yere sahiptir (Jain ve Wee, 2019). Bu doğrultuda, Çince, Malayca ve Tamilce dersleri hariç diğer tüm derslerde öğretim dili İngilizcedir (Lin, 2004). 1991 yılında okul müfredatlarında birinci dil haline getirilen İngilizce (Mee, 2002), öğrencilerin kendi dillerini ikincil dil olarak öğrenmesine zemin hazırlamıştır (Hornberger ve Vaish, 2009). Günümüzde ise bu dil giderek artan bir ivmeyle birçok öğrencinin anadili konumuna gelmiş durumdadır (Chew, 2005). Diğer dil öğretim programlarında (Çince, Malayca, Tamilce) öğrencilere dil öğretimi aracılığıyla kültürel değerlerin kazandırılması odak noktası haline getirilmiştir (Ministry of Education Singapore [MOE], 2024). Nitekim Singapur PIRLS uygulamalarına da ülkedeki birincil dil olan İngilizce dilinden katılmıştır. Bu nedenle araştırma kapsamında İngilizce dil öğretim programları incelenmiştir.

Singapur, 1997’de ilan edilen Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus (Thinking Schools, Learning Nation - TSLN) vizyonu ve 2004’te başlatılan Az Öğret, Çok Öğren (Teach Less, Learn More) politikasıyla eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini eğitim politikasının merkezine almıştır (Kwek ve diğerleri, 2020; Tan, 2006). Bu dönüşümün ürünü olan Singapur’un PIRLS 2021 araştırmasına zemin hazırlayan Singapur 2010 İngilizce Öğretim Programı, dilin etkili kullanımı ve beceri gelişimi üzerine odaklanırken, 2020 programı 21. Yüzyıl yetkinliklerine odaklanmıştır. Bu durum küresel dünyada seçici ve özgün bireyler yetiştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Farklı noktalara odaklanılsa da her iki programda da eleştirel okuma, üst düzey bir bilişsel süreç olarak ele alınmıştır. 2010 programında eleştirel okuma “Okuma Anlama ve İzleme Becerileri, Stratejileri, Tutumları ve Davranışları” odak noktası altında verilirken, İngilizce Dili Öğretim Programı 2020 (EL Syllabus 2020) eleştirel okumayı bağımsız bir okuma türü olarak tanımlayan ve sınıf düzeyine göre yeterlilik kademeleri belirleyen kapsamlı bir yapıya sahiptir (MOE, 2020). Bu bağlamda, eleştirel okuma ve eleştirel düşünme dil öğretiminin çevresinden merkezine alınmıştır. Yaratıcı okuma ise 2010 ve 2020 programlarında bağımsız bir okuma türü olarak ele alınmamıştır. 2010 programında dilin yaratıcı kullanımı, estetik zevk ve yaratıcı yazma kavramları vurgulanırken, 2020 programında öğrenci “yaratıcı araştırmacı” profilinde, “metinden anlam yaratıcı” rolünde tanımlanmıştır. 2010’dan 2020’ye

öğretim programlarında yaşanan dönüşüm, eleştirel ve yaratıcı okuma becerilerinin akademik bir beceri olmaktan çıkarılıp stratejik bir yaşam yetkinliğine dönüştürüldüğünü göstermektedir.

Alan yazını incelendiğinde, PIRLS ve PIAAC sonuçları bağlamında Türkiye, Japonya ve Singapur örgün ve yetişkin eğitimi sistemlerinin incelenmesine (Açıkel, 2024); PIRLS uygulama sonuçlarına göre Türkiye ve Singapur'daki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, okul ile ev ortamları ve öğretmenlerin deneyimleri açısından karşılaştırılmasına yönelik araştırmalar (Yurekli, 2023) bulunmaktadır. Fakat iki ülkenin güncellenen öğretim programları çerçevesinde ilkökul okuma öğretimi programlarını PIRLS değerlendirme çerçevesiyle doğrudan ilişkilendirerek karşılaştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmektedir. Araştırmanın, eğitim yaklaşımlarını uluslararası bir standart olan PIRLS çerçevesinde karşılaştırarak, ulusal öğretim programı hedeflerinin küresel ölçekte ele alınan okuma becerileri çerçevesiyle ne ölçüde bütünleştiğinin ortaya konulması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Böylelikle öğretim programlarının teorik birer metin olmanın ötesine geçerek, öğrencilerin küresel düzeyde rekabet edebilmeleri için işlevsel bir araç haline getirileceği beklenmektedir. Ayrıca dünya sıralamasında birinci olan ülkenin eğitim programıyla karşılaştırılmasının programın güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymada etkili olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada PIRLS sonuçları bağlamında TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) ve Singapur İngilizce Dili Öğretim Programı (MOE, 2020) programlarının eleştirel ve yaratıcı okuma becerisi açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında üç soruya yanıt aranmaktadır:

1. Türkiye 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (İlkokul 1-4) eleştirel ve yaratıcı okuma becerileri (PIRLS anlama süreçleri bağlamında) nasıl ele alınmıştır?
2. Singapur 2020 İlkokul İngilizce Dil Öğretim Programı'nda eleştirel ve yaratıcı okuma becerileri (PIRLS anlama süreçleri bağlamında) nasıl ele alınmıştır?
3. PIRLS anlama süreçleri temelinde belirlenen eleştirel ve yaratıcı okuma becerileri açısından; Singapur ve Türkiye dil öğretim programları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan bütüncül tek durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, program incelemesinde kullanılabilen, bir veya birden fazla durumun detaylı biçimde incelendiği bir araştırma desendir (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bütüncül tek durum deseni, tek bir analiz birimi içermektedir (Yin, 2003). PIRLS sonuçları bağlamında TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) ve Singapur İngilizce Öğretim Programı (MOE, 2020) durum olarak ele alınmış; öğretim programları derinlemesine ve bütüncül biçimde tek bir analiz birimi olarak kullanıldığından, bu desen tercih edilmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanıldığı için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Verilerin Kaynağı

Bu araştırmamanın veri kaynağını Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Öğretim Programı ve Singapur İngilizce Öğretim Programı oluşturmaktadır. Veri kaynaklarının seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt olarak, okuma becerisinin uluslararası düzeyde ölçülmesine yönelik olarak uygulanan PIRLS kapsamında en üst sırada yer alan ülkenin dâhil edilmesi esas alınmıştır. Singapur PIRLS 2021 uygulamasında 57 ülke arasında birinci olmuş, Türkiye ise ortalama puanın altında kalarak 39. Sıraya yerleşmiştir. Karşılaştırmaların yapılabilmesi için iki ülkenin dil öğretim programlarına eğitim bakanlıklarının web sayfalarından ulaşılmıştır. Singapur öğretim programı, araştırmacı tarafından İngilizceden Türkçeye çevrilmiş ve bir çevirmen tarafından kontrol edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan araştırma kapsamındaki olgu veya olaylarla ilgili yazılı belgelerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada veri toplama aracı olarak TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) ve Singapur İngilizce Öğretim Programı (MOE, 2020) kullanılmıştır. Programlarda yer alan amaçlar, içerik, uygulama esasları, ölçme ve değerlendirme bölümleri eleştirel okuma ve yaratıcı okuma açısından karşılaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmamanın geçerlik ve güvenirliliğinin sağlanması için nitel araştırmalarda kullanılan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik yöntemleri kullanılmıştır (Trochim ve Donnelly, 2007). Bu kapsamda, inandırıcılık için çalışmanın konusu, ülke programları ve karşılaştırması hedeflenen durumlar için uzman görüşü alınmıştır. Aktarılabilirlik ve tutarlık için ölçüt örnekleme araştırma yöntemi kullanılmış; veri toplama araçları ve verilerin analizi ayrıntılı ve şeffaf bir biçimde sunulmuştur. Bununla birlikte, tutarlığın desteklenmesi için veriler iki uzman tarafından kodlanmış; kodlayıcı güvenirliliğinin sağlanması için Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülü ($\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{[\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}] \times 100}$) kullanılmıştır. İki uzman arasındaki uyum %96 olarak belirlenmiş; %70 değerinin üzerinde olduğu için tutarlı olduğu tespit edilmiştir. Doğrulanabilirlik için, eğitim bakanlıklarının resmî web sitelerindeki öğretim programları üzerinden birebir çalışılmış, tarafsız bir şekilde incelenmiş ve araştırmacı görüşü yansıtılmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış; bu yöntemle kodlara, kategorilere ve temalara ulaşılması amaçlanmıştır. Bu süreçte, PIRLS okuma becerisi çerçevesinde belirlenen “Basit çıkarımlar yapma”, “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”, “İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme” anlama süreçleri analiz çerçevesi olarak kullanılmış; bu süreçler, alan yazınına dayalı olarak eleştirel

okuma ve yaratıcı okuma becerileriyle ilişkilendirilmiştir. Bu okuma becerilerinin ilişkilendirilmesi anlama süreçlerinin yorumlanmasında kuramsal bir perspektif sunmuştur. Böylelikle her iki ülkenin öğretim programı metinleri bu eksene göre kodlanmış, kategorilere ulaşılmış ve iki ülkenin programları arasında karşılaştırma yapılmıştır. PIRLS okuduğunu anlama süreçleri ile eleştirel/yaratıcı okuma arasındaki ilişki Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. PIRLS Okuduğunu Anlama Süreçleri ve Eleştirel/Yaratıcı Okuma İlişkisi

Anlama Süreçleri	Okuma Görevleri	Eleştirel/Yaratıcı Okuma
“Açıkça belirtilen bilgilere odaklanma ve alma”	“Belirli okuma hedefiyle ilgili bilgilerin belirlenmesi ve alınması” “Belirli fikirler arama” “Kelime veya kelime öbeklerinin tanımlarını arama” “Bir hikâyenin geçtiği ortamı belirleme (örneğin, zaman ve yer)” “Konu cümlesini veya ana fikri bulma (açıkça belirtildiğinde)” “Bir grafikteki (örneğin, grafik, tablo veya harita) belirli bilgileri tanımlanma”	
“Basit çıkarımlar yapma”	“Bir olayın başka bir olaya neden olduğu sonucunu çıkarma” “Bir karakterin eyleminin nedenini belirleme” “İki karakter arasındaki ilişkiyi anlatma” “Metnin veya web sitesinin hangi bölümünün belirli bir amaca yardımcı olacağını belirleme”	Eleştirel Okuma (Analiz, sorgulama, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarım yapma, karar verme, akıl yürütme, tutarlılık, tahmin yürütme)
“Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”	“Bir metnin genel mesajını veya temasını ayırt etme” “Karakterlerin eylemlerine bir alternatif düşünme”	Eleştirel Okuma (Analiz, sorgulama, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarım yapma, karar verme, akıl yürütme, tutarlılık, tahmin yürütme)
“Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”	“Metindeki bilgileri karşılaştırma” “Bir hikâyenin ruh halini veya tonunu çıkarma” “Metin bilgilerinin gerçek dünyadaki bir uygulamasını yorumlama” “Metinler veya web siteleri içinde ve arasında sunulan bilgileri karşılaştırma”	Yaratıcı Okuma (Hayal etme, okuduklarını yeniden düzenleme (metni yeniden kurgulama), hikâye tamamlama, farklı durumlara uygulama, tahminde bulunma, çözüm üretme)
“İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme”	“Metindeki bilgilerin eksiksizliğine veya açıklığına karar verme” “Anlatılan olayların gerçekten gerçekleşme ihtimalini değerlendirme” “Bir yazarın argümanının insanların ne düşündüğünü ve yaptığını değiştirme olasılığını değerlendirme” “Metnin başlığının ana temayı ne kadar iyi yansıttığını değerlendirme” “Metaforlar veya tonlama gibi dil özelliklerinin etkisini açıklamak” “Metin veya web sitesindeki grafik öğelerin etkisini anlatma” “Metnin veya web sitesinin bakış açısını veya önyargısını belirleme” “Yazarın ana konuya bakış açısını belirleme”	Eleştirel Okuma (Analiz, sorgulama, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarım yapma, karar verme, akıl yürütme, tutarlılık, tahmin yürütme)

Tablo 1, PIRLS okuduğunu anlama süreçleri kapsamında yer alan okuma görevlerinin, alan yazınındaki eleştirel okuma (analiz, sorgulama, değerlendirme vb.) ve yaratıcı okuma (hayal etme, yeniden kurgulama, çözüm üretme vb.) becerileriyle nasıl ilişkilendiğini gösteren kuramsal bir çerçeve sunmaktadır.

BULGULAR

Birinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu olan “Türkiye 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (İlkokul 1-4) eleştirel ve yaratıcı okuma becerileri (PIRLS anlama süreçleri bağlamında) nasıl ele alınmıştır?” sorusuna ait bulgular başlıklar halinde açıklanmıştır.

TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Genel Yapısı

TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı, milli ve manevi değerleri koruma ve geliştirmeyi hedefleyen, öğretim programının yaklaşımı, öğrenci profili, erdem-değer-eylem çerçevesi ve beceriler çerçevesi bileşenlerinin bir araya getirildiği bütüncül bir eğitim modelidir (MEB, 2024). Programda Türkçe dersinde kazanılan beceriler dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşma olarak sınıflandırılmıştır. Bu temel alan becerilerine “kavramsal beceriler” de eklenmiştir. Kavramsal beceriler, üst düzey düşünme becerileri olan karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri olarak sınıflandırılmıştır. Programda kavramsal beceriler, alan becerileri ve bu becerileri destekleyen eğilimler ile programlar arası bileşenler ilişkisel ve döngüsel bir yapıdadır. Programlar arası bileşenler, öğrencilerin kişisel, sosyal ve ahlaki yönden gelişimini destekleyen, programın tamamlayıcısı niteliğinde değerlendirilmektedir. Bu bileşenler sosyal-duygusal öğrenme becerileri, erdem-değer-eylem çerçevesi ve okuryazarlık becerilerinden oluşmaktadır.

Öğrenciye öğrenme sürecinin sonunda kazandırılması gereken hedefler ise “Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri” olarak ifade edilmektedir. Okuma alanındaki öğrenme çıktıları “Okuma sürecini yönetebilme”, “Okudukları ile ilgili anlam oluşturabilme”, “Okuduklarını çözümleyebilme”, “Okuma sürecine etki eden durumları gözden geçirebilme”, “Okuma sürecini değerlendirebilme” başlıklarında ele alınmıştır. Her bir öğrenme çıktısı için süreç bileşenleri oluşturulmuştur. 1. sınıfta toplam 19; 2. Sınıfta toplam 20; 3. Sınıfta toplam 28, 4. sınıfta ise toplam 30 süreç bileşeni bulunmaktadır. Programda “İçerik Çerçevesi” ile bu çıktıların kazandırılacağı sınırlar, yani derste hangi bilgi kümelerinin ele alınacağı belirlenmiştir.

Öğrenme çıktıların değerlendirilmesi ve uygun ölçme ve değerlendirme araçlarının belirlendiği bölüm ise “Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)” olarak adlandırılmıştır. Süreç ve sonuç odaklı bir ölçme ve değerlendirme yaklaşımı benimsenmiştir.

“Öğrenme-Öğretme Yaşantıları” bölümünde ise öğrencinin aktif olduğu ve çevresiyle etkileşimde bulunduğu öğrenme yaklaşımları temelinde sürecin nasıl işleneceği ele alınmıştır.

Programda öğrenme profilleri bakımından farklılık gösteren öğrenciler için farklılaştırılmış öğretim kapsamında “zenginleştirme” ve “destekleme” etkinliklerine yer verilmiştir. Zenginleştirme etkinlikleri, akranlarına göre daha üst düzeyde olan öğrenciler için tasarlanmıştır. Burada, öğrencilerin etkileşim kurabileceği, bireysel veya grup

halinde çalışabileceği, öğrenen merkezli bir sınıf ortamının oluşturulması önerilmektedir. Destekleme boyutu ise öğrenme sürecinde daha fazla zaman ve tekrara ihtiyaç duyan öğrenciler için tasarlanmış bir etkinliktir.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Amaçları

Eleştirel Okuma Açısından Değerlendirme

TYMM İlkokul Türkçe dersi öğretim programı amaçlarında yer alan “Bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulayarak bilgiye ulaşma” amacı, PIRLS’in “Basit çıkarımlar yapma”, “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”, “İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme” anlama süreçleri görevleriyle ve eleştirel okumanın alt boyutlarıyla uyumludur. Öğrenciyi pasif bir okuyucudan öte, “eleştirel okur” olarak konumlandırmaktadır. Ayrıca “Dil becerilerini değer, eğilim ve diğer beceriler bağlamında bütüncül olarak geliştirmeleri” vurgusu, okuma eylemini üst düzey düşünme becerileriyle bütünleştirerek eleştirel okumayı merkeze almaktadır.

Yaratıcı Okuma Açısından Değerlendirme

TYMM İlkokul Türkçe dersi öğretim programı amaçlarında yer alan “Türkçeyi bilinçli, doğru, etkili ve üretken kullanarak dil bilincine ve zevkine ulaşmaları” ifadesi, “üretken” bir biçimde kullanma ifadesini, yaratıcı okumanın yeni bir ürün ortaya koyma boyutunu desteklemektedir. “Dil bilincine ve zevkine ulaşma” ifadesi ise yaratıcı okumanın metinden ilham alarak özgün çıkarımlar yapma boyutunu desteklemektedir. Ayrıca “Akademik ve sosyal yaşamını kolaylaştıracak nitelikte temel dil becerilerini edinmeleri” amacı yaratıcı okumanın metinde yer alan bilgilerin günlük yaşama transfer edilmesi hedefiyle uyum sağlamaktadır. Öğrencinin yalnızca bilgi alıcısı değil, bilgiyi kullanarak dönüştüren, özgün anlamlar üreten ve günlük yaşama aktarabilen bir birey olmasını hedeflemektedir. Bu amaçlar, PIRLS anlama süreçlerinden “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme” alt görevleriyle de uyumludur.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına Yönelik Esaslar

Eleştirel Okuma Açısından Değerlendirme

TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına yönelik esaslarda öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, aktif katılımın sağlandığı sınıf ortamının oluşturulması yer almaktadır. Bu durum PIRLS anlama süreçlerinden; “Basit çıkarımlar yapma”, “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”, “İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme” görevleri ile uyumludur. Eleştirel okuma yöntemi, öğrencilerin aktif bir şekilde sorgulama, değerlendirme yaparak fikirlerini özgürce paylaşabilmelerini sağlayacak şekilde sınıf ortamı oluşturulmasını gerektirdiğinden, belirtilen sınıf ortamı eleştirel okumanın doğasına uygundur. Bununla birlikte araştırma, sorgulama gibi bilimsel faaliyetlerin disiplinler arası ve bağlam temelli yaklaşımlarla planlanması gerektiği ifadesi, PIRLS anlama süreçlerinden; “Basit çıkarımlar yapma”, “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”, “İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme” içeriği ile uyumludur. Ayrıca öğretim

uygulamalarında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve öğrenme stillerine göre farklı okuma parçalarının kullanılması gerektiği vurgusu, farklı okuma yöntemlerinin kullanılabileceğini, eleştirel okuma yönteminin de bu kapsamda değerlendirilebileceğini göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ise günlük yaşamla ilgili problemlere yer verilmesi, öğrencilerin PIRLS anlama süreçleri görevlerini ve metni eleştirel bir bakış açısıyla inceleyerek, bilgiyi analiz edip çözüm üretmesini gerektiren eleştirel okuma görevlerini kullanmasını gerektirir.

Yaratıcı Okuma Açısından Değerlendirme

TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasına yönelik esaslarda öğrencilerin düşüncelerini özgürce ifade edebildikleri, aktif katılımın sağlandığı sınıf ortamının oluşturulması yer almaktadır. Bu durum PIRLS anlama süreçlerinden "Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme" görevleriyle ve yaratıcı okumanın doğasında bulunan hayal etme, özgün fikirler sunma, yaratıcı ürünler ortaya koyma boyutlarını gerektirdiği için program bu madde ile yaratıcı okumayı desteklemektedir. Özgür sınıf ortamı oluşturulması yaratıcı okumanın en temel gerekliliklerinden biridir. Bununla birlikte araştırma, sorgulama gibi bilimsel faaliyetlerin disiplinler arası ve bağlam temelli yaklaşımlarla planlanması gerektiği ifadesi, PIRLS anlama süreçlerinden "Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme" içeriği ile uyumludur. Bilimsel faaliyetlerde yaratıcılığın kullanılarak özgün çözümler üretilmesi, yaratıcı okumanın alt boyutlarıyla uyum sağlamaktadır. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde ise günlük yaşamla ilgili problemlere yer verilmesi, öğrencinin problem karşısında yaratıcı çözüm önerileri sunmasını gerektiren yaratıcı okuma görevlerini kullanmasını gerektirir.

Türkçe Öğretim Sürecinin Uygulanmasına İlişkin Esaslar

Eleştirel Okuma Açısından Değerlendirme

Programda metinlerin işlenmesinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerin yapılması gerektiği belirtilmektedir. Bu aşamalarda kullanılacak etkinliklerin hangi bilişsel beceriye yönelik yapılacağına ilişkin bilgi verilmemiştir. Bu nedenle PIRLS anlama süreçleriyle ilişkileri değerlendirilememektedir. Eleştirel okuma, dört temel dil becerisine ilişkin okuma alanında önerilen strateji/tür/yöntem/tekniklerde "eleştirerek okuma" olarak ele alınmıştır. Bu okuma türünün hangi özelliklere sahip olduğu ve hangi etkinliklerin yapılabileceğine dair bilgi verilmemiştir.

Yaratıcı Okuma Açısından Değerlendirme

Programda metinlerin işlenmesinde okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası etkinliklerin yapılması önerilmektedir. Bu aşamalarda kullanılacak etkinliklerin hangi bilişsel beceriye yönelik yapılacağına ilişkin bilgi verilmemiştir. Bu nedenle PIRLS anlama süreçleriyle ilişkileri değerlendirilememektedir. Yaratıcı okuma yöntemi bu süreçte kullanılabilecek bir okuma türüdür. Fakat yaratıcı okuma kavramı programda dört temel dil becerisine ilişkin önerilen strateji/tür/yöntem/tekniklerde ele alınmamış; 4. temada anahtar kavram olarak verilmiş; kavrama ilişkin açıklama yapılmamıştır.

İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı

İlkokul Türkçe dersinde toplamda 8 tema bulunmaktadır. Her temanın işleniş sürecine yönelik belirli bir çerçeve sunulmuştur.

Eleştirel Okuma Açısından Değerlendirme

Kavramsal beceriler: Programda, kavramsal beceriler kapsamında yer alan üst düzey zihinsel beceriler “karar verme”, “problem çözme” ve “eleştirel düşünme” olarak sınıflandırılmıştır. Bu becerilerin süreç bileşenleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. TYMM Üst Düzey Düşünme Becerileri ve Süreç Bileşenleri

Karar Verme	Problem Çözme	Eleştirel Düşünme
“Karar durumuna ilişkin amacı belirlemek”	“Problemi yapılandırmak”	“Olayı/konuyu/problemi veya durumu sorgulamak”
“Karara ilişkin bilgi aramak/toplamak”	“Problemi özetlemek”	“Sorgulanan olay/konu/problem veya durum ile ilgili akıl yürütmek”
“Karara ilişkin olası alternatif önermeler/seçenekler oluşturmak”	“Problemin çözümüne yönelik gözleme dayalı/mevcut bilgiye/veriye dayalı tahminde bulunmak”	“Akıl yürütmeyle ulaştığı çıkarımları yansıtmak”
“Alternatif önermeler/seçenekler üzerinde mantıksal denetleme yapmak”	“Problemin çözümüne yönelik önermeler üzerinden akıl yürütmek”	
“Ulaştığı yapıya dayalı seçim yapmak”	“Problemin çözümüne ilişkin yansıtma/değerlendirmede bulunmak”	
“Kararının sonuçları üzerinde yansıtma yapmak”		

Tablo 2’de görüldüğü üzere eleştirel düşünme becerisi doğrudan üst düzey düşünme becerisi olarak ele alınmıştır. Dolaylı yoldan nasıl ele alındığına bakıldığında, karar verme ve problem çözme becerilerinin süreç bileşenlerinde yer alan mantıksal denetleme yapma, yansıtma yapma, seçim yapma, problem çözümüne ilişkin tahminde bulunma, akıl yürütme ve değerlendirme gibi bileşenleriyle PIRLS anlama süreçleri ile eleştirel okuma becerisinin alt boyutlarıyla ilişkili olduğu söylenebilir.

Programlar arası bileşenler: Programda ele alınan vatandaşlık okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, kültürel okuryazarlık gibi başlıklarda ele alınan okuryazarlık bileşenlerinin tümünde bilgiyi/metni analiz etme ve eleştirel bir süzgeçten geçirme gerekmektedir. Türkçe öğretim programında yalnızca bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve dijital okuryazarlığın ele alındığı görülmektedir. Bu noktada bu okuryazarlık türlerinin PIRLS anlama süreçlerini ve eleştirel okumanın alt boyutlarını yansıttığı söylenebilir.

Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri: Okuma alanında PIRLS anlama süreci ve eleştirel okuma kapsamında değerlendirilebilecek öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Eleştirel Okuma ile İlgili Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri

Sınıf	Öğrenme Çıktısı (Kod ve Başlık)	Süreç Bileşeni (Alt Madde)	PIRLS Anlama Süreci	Eleştirel Okuma Alt Boyutu
-------	---------------------------------	----------------------------	---------------------	----------------------------

1. Sınıf	"T.O.1.2. Okudukları ile ilgili anlam oluşturabilme"	"Okuyacağı metnin başlığından ve görsellerinden hareketle metnin konusu hakkında tahminde bulunur."	"Basit çıkarımlar yapma"	Tahmin / Analiz
	"T.O.1.5. Okuma sürecini değerlendirebilme"	"Okuma sürecindeki hatalarını belirler."	-	Öz Değerlendirme
2. Sınıf	"T.O.2.2. Okudukları ile ilgili anlam oluşturabilme"	"Okuduğu metindeki verilerden yararlanarak içeriğe uygun çıkarımlar yapar."	"Basit çıkarımlar yapma"	Çıkarım Yapma
		"Okuduğu metindeki iletileri ön bilgileri ile karşılaştırır."	"Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme"	Karşılaştırma
		"Okuduğu metindeki nesne ve kişileri özelliklerine göre sınıflandırır."	"Basit çıkarımlar yapma"	Analiz
		"Okuduğu metindeki iletilere katılıp katılmadığını ifade eder."	"İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme"	Karar Verme
	T.O.2.3. Okuduklarını çözümleyebilme	"Okuduğu metindeki iletilerin benzerlik ve/veya farklılıklarını belirler."	"Basit çıkarımlar yapma"	Karşılaştırma
	T.O.2.5. Okuma sürecini değerlendirebilme	"Okuma sürecindeki hatalarını belirler."	-	Öz Değerlendirme
3. Sınıf	T.O.3.2. Okudukları ile ilgili anlam oluşturabilme	"Okuduğu metindeki verilerden yararlanarak metnin amacına uygun çıkarım yapar."	"Basit çıkarımlar yapma"	Çıkarım Yapma
		"Okuduğu metindeki iletileri ön bilgileri ile karşılaştırır."	"Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme"	Karşılaştırma
		"Okuduğu metindeki iletileri metnin içindeki diğer bilgilerle karşılaştırır."	"Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme"	Tutarlılık
		"Okuduğu metindeki iletilere katılıp katılmadığını nedenleriyle ifade eder."	"İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme"	Akıl Yürütme
		"Okuyacağı metnin başlığı ve görsellerinden hareketle metnin içeriği hakkında görüş oluşturur."	"Basit çıkarımlar yapma"	Değerlendirme
	T.O.3.3. Okuduklarını çözümleyebilme	"Okuduğu metindeki iletileri benzerlik ve/veya farklılık yönüyle ilişkilendirir."	"Basit çıkarımlar yapma"	Karşılaştırma
		"Gerçek ve mecaz anlamalı sözcüklerin metinle ilişkisini belirler."	"İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme"	Analiz
4. Sınıf	T.O.4.2. Okudukları ile ilgili anlam oluşturabilme	"Okuduğu metindeki iletileri değerlendirir."	"İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme"	Değerlendirme
		"Okuduğu metindeki iletilere katılıp katılmadığını nedenleriyle ifade eder."	"İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme"	Akıl Yürütme
		"Okuyacağı metnin başlığı ve görsellerinden hareketle metnin içeriği hakkında görüş oluşturur."	"Basit çıkarımlar yapma"	Değerlendirme

T.O.4.3. Okuduklarını çözümleyebilme	“Okuduğu metindeki karakter, olay, bilgi veya duyguları analiz eder.”	“İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme”	Analiz
	“Okuduğu metindeki iletileri benzerlik ve/veya farklılık yönüyle ilişkilendirir.”	“Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”	Karşılaştırma
	“Gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcüklerin metinle ilişkisini belirler.”	“İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme”	Analiz
T.O.4.5. Okuma sürecini değerlendirebilme	“Okuduğu metinde verilen bilginin ve kaynağının doğruluğunu sorgular.”	“İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme”	Sorgulama

Tablo 3’e göre 1. sınıftaki 19 süreç bileşeninin 2’si; 2. sınıfta 20 süreç bileşeninin 6’sı; 3. sınıfta 23 süreç bileşeninin 7’si; 4. sınıfta 30 süreç bileşeninin 7’si PIRLS anlama süreçlerinin üst düzeyindedir ve eleştirel okuma ile ilişkilidir. 1. sınıf, ilk okuma-yazma dönemi olduğu için eleştirel okuma daha çok tahmin ve karşılaştırma düzeyindedir. 2. sınıftan itibaren çıkarım yapma, karar verme ve karşılaştırma gibi eleştirel okuma becerilerinin kullanılması gerekmektedir. 3. sınıf düzeyindeki öğrenci, düşüncelerini nedenleriyle ifade etmekte ve eleştirel düşünerek farklı alternatifler üretebilmektedir. 4. sınıfta ise daha fazla eleştirel okuma kazanımına yer verilmiştir. Bu seviyede öğrenciler artık “şüpheli bir okur” olarak değerlendirilebilir. 1. ve 2. sınıf düzeyinde, “Okuma sürecindeki hatalarını belirler” çıktısının PIRLS anlama süreçleri ile doğrudan eşleştiği bir madde bulunmamaktadır. Ancak bu çıktı eleştirel okumanın öz değerlendirme alt boyutu ile uyumludur.

Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme): Programda ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemlerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yaklaşım, öğrencinin süreç boyunca izlenerek kendisine geri bildirim verilmesine dayanır. Bununla birlikte, öğrenciye okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilebileceği bir performans görevi verilebileceği belirtilmiştir. Programda PIRLS anlama süreçlerine yeterince vurgu yapılmamıştır. Bununla birlikte, okuma becerisinin değerlendirilmesinde başka bilişsel taksonomilerle ilişkilendirme de yapılmamaktadır. Eleştirel okuma, zamanla gelişen üst düzey bir okuma becerisi olduğu ve öğrencinin kendini de bu süreçte izlemesi ve sorgulaması gerektiği için, süreç odaklı değerlendirmeye uygun bir okuma türüdür. Fakat programda okuma becerisinin hangi türlerinin olduğu ve bunlara göre nasıl bir değerlendirme yapılabileceği belirtilmemiş; genel ifadeler kullanılmıştır.

Öğrenme-Öğretme Yaşantıları: Programın yapısı öğrencinin bütüncül gelişimini hedeflemektedir. Öğrenciyi merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatları sunan yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu süreçte edindikleri bilgileri sorguladıkları, öğrenme ve düşünme süreçlerini değerlendirecekleri bir öğrenme ortamının oluşturulması vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, süreçte kullanılan beceriler ve kazandırılması gereken hedefler, PIRLS anlama süreçleri ile eleştirel okumanın alt boyutlarıyla uyumludur.

Farklılaştırma: Programda öğrenme profilleri bakımından akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrenciler için tasarlanan zenginleştirme etkinliklerinde, üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesi (problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme) gerektiği belirtilmektedir. Bu konulara önem verilmesi, okuma etkinliklerinin yalnızca metinde verilenleri kabul etmemesini; üst düzey düşünme becerilerinden oluşan üst düzey okuma yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Programdaki zenginleştirme etkinliklerinde kullanılması önerilen okunan metinde yazarın iletilerini sorgulama ve tartışma örnekleri, eleştirel okuma etkinlikleri olarak değerlendirilebilir.

Yaratıcı Okuma Açısından Değerlendirme

Kavramsal beceriler: Programdaki kavramsal becerilerin bütünlük becerilerin yaratıcı okuma alt boyutlarını oluşturan becerilerle uyumlu olduğu görülmektedir. Yaratıcılık/yaratıcı düşünme becerisi üst düzey zihinsel beceri olarak ele alınmamıştır; ancak üst düzey düşünme becerilerinden karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin süreç bileşenlerinde (alternatif çözümler üretme, değerlendirme, en etkili yöntemi seçme vb.) PIRLS'te anlama süreçleri, görevleri ve yaratıcı okumanın alt boyutlarının yansımaları görülmektedir.

Programlar arası bileşenler: Türkçe dersinde okuryazarlık türleri olarak ele alınan bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık türleri, veriler arasından uygun olanı seçme, bilgileri yeni durumlara transfer etme, yeni ürünler geliştirme gibi becerileri gerektirdiği için PIRLS anlama süreçleri görevleri ve yaratıcı okumanın alt boyutlarıyla uyumludur.

Öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri: Okuma alanında yaratıcı okuma kapsamında değerlendirilebilecek öğrenme çıktıları ve süreç bileşenleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Yaratıcı Okuma ile İlgili Öğrenme Çıktıları ve Süreç Bileşenleri

Sınıf	Öğrenme Çıktısı (Kod ve Başlık)	Süreç Bileşeni (Alt Madde)	PIRLS Anlama Süreci	Yaratıcı Okuma Alt Boyutu
1. Sınıf	T.O.1.2. Okudukları ile ilgili anlam oluşturabilme	Okuyacağı metnin başlığından ve görsellerinden hareketle metnin konusu hakkında tahminde bulunur.	"Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme"	Tahminde Bulunma / Hayal Etme
2. Sınıf	T.O.2.2. Okudukları ile ilgili anlam oluşturabilme	Okuyacağı metnin başlığından ve görsellerinden hareketle metnin konusu hakkında tahminde bulunur.	"Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme"	Tahminde Bulunma
		Metnin başlığı ve görsellerinden hareketle metinde geçen bilgiler/olaylar hakkında tahminde bulunur.	"Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme"	Tahminde Bulunma
3. Sınıf	T.O.3.2. Okudukları ile ilgili anlam oluşturabilme	Okuduğu metinde geçen bilgilerin/olayların öncesi hakkında tahminde bulunur.	"Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme"	Hayal Etme / Metni Yeniden Kurgulama
		Okuma sırasında metinde verilen bilgilerden ve	"Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme"	Hikâye Tamamlama

		görsellerden hareketle metinde geçen bilgilerin/olayların sonrası hakkında tahminde bulunur.		
		Okuduğu metindeki içeriğe ilişkin farklı önerilerde bulunur.	“Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”	Çözüm Üretme / Yeniden Düzenleme
	T.O.3.5. Okuma sürecini değerlendirebilme	Basılı materyali okuma sürecindeki olumlu davranışlarını çevrim içi okuma sürecine aktarır.	“Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”	Farklı Durumlara Uygulama (Transfer)
4. Sınıf	T.O.4.2. Okudukları ile ilgili anlam oluşturabilme	Okuduğu metnin günlük yaşamla bağlantısını kurar.	“Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”	Farklı Durumlara Uygulama
		Okuma sırasında metinde verilen bilgilerden hareketle metinde geçen bilgilerin/olayların öncesi ve sonrası hakkında tahminde bulunur.	“Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”	Hikâye Tamamlama / Hayal Etme
		Okuduğu metnin kurgusuna ilişkin farklı önerilerde bulunur.	“Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”	Metni Yeniden Kurgulama / Yeniden Düzenleme
	T.O.4.5. Okuma sürecini değerlendirebilme	Basılı materyali okuma sürecindeki olumlu davranışlarını çevrim içi okuma sürecine aktarır.	“Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”	Farklı Durumlara Uygulama

Tablo 4’e göre 1. sınıftaki 19 süreç bileşeninin 1’i; 2. sınıfta 20 süreç bileşeninin 2’si; 3. sınıfta 23 süreç bileşeninin 4’ü; 4. sınıfta 30 süreç bileşeninin 4’ü PIRLS anlama süreçlerinin üst düzeyindedir ve yaratıcı okuma ile ilişkilidir. İlk okuma yazma dönemini kapsayan 1. sınıf ve 2. sınıf düzeyindeki süreç bileşenleri, yaratıcı okumanın tahminde bulunma/hayal etme boyutunda yer almaktadır. 3. ve 4. sınıfta ise yaratıcı okumanın metni yeniden kurgulama, hikâye tamamlama, çözüm üretme, farklı durumlara uygulama boyutlarına yönelik süreç bileşenleri yer almaktadır. 4. sınıftaki öğrenciler artık “üretken bir okur” olarak değerlendirilebilir.

Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme): Programda ölçme ve değerlendirmede, süreç ve sonuç odaklı bir yaklaşım belirlenmesi, okuma becerisinin performans görevleriyle ölçülmesi, öğrenciye geri bildirim verilmesine vurgu yapılmıştır. Yaratıcı okuma etkinlikleri, öğrencilerin yaratıcılık becerilerinin gelişimini desteklemekte ve bu süreçte yeni ürünler ortaya koymalarını ya da mevcut bilgilerini farklı durumlara transfer etmelerini gerektirmektedir. Günlük yaşamla ilişkilendirilen bilginin transferini gerektiren görevler aracılığıyla, yaratıcı okuma sürecine yönelik değerlendirmeler yapılabilir. Fakat programda okuma becerisinin hangi türlerinin olduğu ve bunlara göre nasıl bir değerlendirme yapılabileceği belirtilmemiş, genel ifadeler kullanılmıştır.

Öğrenme-Öğretme Yaşantıları: Program, öğrenci merkezli ve aktif öğrenme fırsatları sunan yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu doğrultuda, öğrencilerin süreçte aktif rol aldıkları yaratıcı okuma, okuma sürecinde kullanılabilecek etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Programda ayrıca, öğrencilerin süreç

içinde edindikleri bilgileri sorguladıkları ve öğrenme ile düşünme süreçlerini değerlendirebildikleri bir öğrenme ortamının oluşturulması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda süreçte kullanılan beceriler ve kazandırılması gereken hedefler PIRLS anlama süreçleri ve yaratıcı okumanın alt boyutlarıyla uyumludur.

Farklılaştırma: Programda öğrenme profilleri bakımından akranlarına göre daha ileri düzeyde olan öğrenciler için tasarlanan zenginleştirme etkinliklerinde; üst düzey zihinsel becerilerin (problem çözme, karar verme, eleştirel düşünme) geliştirilmesi gerektiği ifadesi, okuma etkinliklerinin yalnızca metinde verilenleri kabul etmemeyi; üst düzey okuma yöntemlerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu noktada yaratıcı okuma bir örnek teşkil etmektedir. Programda zenginleştirme etkinlikleri kapsamında önerilen; okunan metne yönelik hikâye oluşturma, canlandırma, dijital araçlardan yararlanma, görsel oluşturma, oyun tasarlama, sunu hazırlama ve metni yeniden kurgulama gibi uygulamalar, yaratıcı okuma etkinlikleri olarak değerlendirilebilir.

İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu olan “Singapur 2020 İlkokul İngilizce Dil Öğretim Programı’nda eleştirel ve yaratıcı okuma becerileri (PIRLS anlama süreçleri bağlamında) nasıl ele alınmıştır?” sorusuna ait bulgular başlıklarla açıklanmıştır.

Singapur İngilizce Öğretim Programı’nın Genel Yapısı

Bilgi teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte Singapur dil öğretim programlarında çoklu okuryazarlık anlayışı hâkim hâle gelmiştir. 2020 İngilizce Öğretim Programı, temel değerler, sosyal ve duygusal yetkinlikler ve küreselleşen dünya için 21. Yüzyıl yeterlilikleri çerçevesinde yapılandırılmıştır. 21. yüzyıl yeterlilikleri ve öğrenci kazanımları çerçevesini referans alan program, öğrencilerin İngilizce öğretimi ve öğrenimi yoluyla bu yeterlilikleri geliştirmeyi hedeflemektedir. Hedeflenen öğrenci profili kazanımları; empatik iletişim, seçici okuyucu ve yaratıcı araştırmacı olarak ele alınmıştır. Yaratıcı araştırmacılar, günlük yaşamdaki sorunlara özgün çözümler üreten kişiler olarak değerlendirildiğinden, eleştirel ve yaratıcı okuma bağlamında da nitelendirilebilir. Programda, öğrencilerin bu kişilik özelliklerinin geliştirilmesiyle birlikte saygı, sorumluluk, dayanıklılık, bütünlük, bakım ve uyum değerlerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir.

Öğretim programında sınıflarda etkili öğretimin ve öğrenimin nasıl gerçekleştirildiğini ortaya koyan Singapur Öğretim Uygulaması modeli esas alınmıştır. Programda öğrenme düzeyine uygun olarak 21. Yüzyıl sınıf ortamına uygun farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının (zenginleştirme, destekleme) tasarlanmasına ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Öğretim programında yaratıcı okuma ayrı bir başlık altında ele alınmamış; programın çeşitli yerlerinde yaratıcı okumanın alt boyutlarına vurgu yapılmıştır. Eleştirel okuma, bir okuma türü olarak ele alınmış ve ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Öğretim Programın Amaçları

Eleştirel Okuma Açısından Değerlendirme

Program amaçlarında yer alan “Çeşitli metinleri eleştirel, doğru, anlayışlı biçimde okuma ifadesi” PIRLS anlama süreçlerinden; “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”, “İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme” görevleri ile uyumludur. Eleştirel okumanın eleştirel, doğru, anlayışlı biçimde okuma alt boyutları doğrudan ifade edilmiştir. Bununla birlikte “Dilbilgisi ve kelime dağarcığını doğru ve uygun şekilde kullanma ve konuşmacıların/yazarların kelimeleri nasıl bir araya getirdiğini ve anlamı iletmek ve etki yaratmak için dili nasıl kullandığını anlama” ifadesi PIRLS anlama süreçlerinden “İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme” alt görevleri ile uyumludur. Öğrencilerin dil bilgisi ve kelime dağarcığını kullanıp bunları eleştirel bir süzgeçten geçirmeleri, yazarın bunları nasıl kullandığını değerlendirme becerileri eleştirel okuma alt boyutlarıyla da ilişkilidir.

Yaratıcı Okuma Açısından Değerlendirme

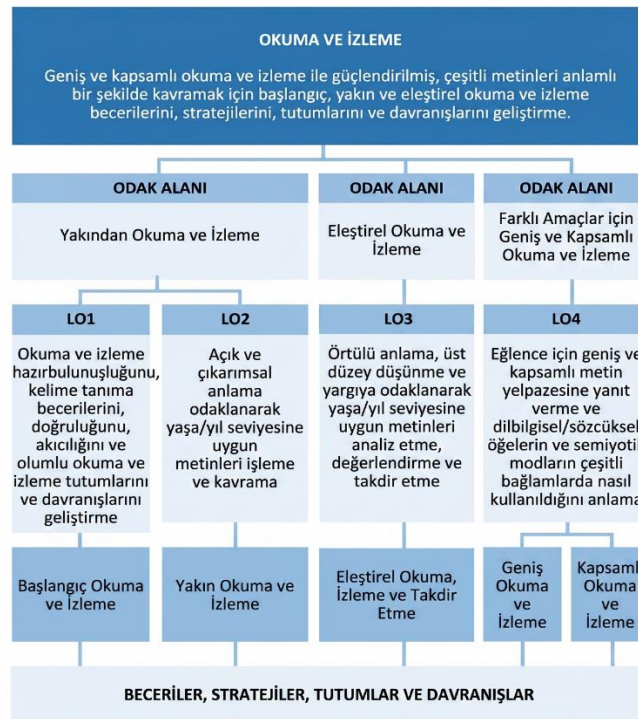
2020 İngilizce Öğretim Programı amaçlarında PIRLS anlama süreçleri ve yaratıcı okumayla ilgili destekleyici ifadeler bulunmamaktadır.

İçerik: Singapur'da İngilizce Öğretme ve Öğrenme

Eleştirel Okuma Açısından Değerlendirme

Programın temelini oluşturan genel inançlar ve ilkelerde yer alan “Öğretmenlerin öğrencilerin okuduklarına karşı kişisel ve/veya eleştirel tepkilerini ortaya çıkarması gerektiği” ifadesi, PIRLS anlama süreçlerinden “Basit çıkarımlar yapma”, “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”, “İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme” ile eleştirel okumanın doğasıyla bire bir uyumludur. Bununla birlikte “Okuyucuların aktif bir şekilde metin analisti veya eleştirmeni rolü edinmeleri” hedefi; eleştirel okumanın temelindeki “Yazarın amacı nedir?”, “Metin hangi bakış açısıyla yazılmıştır?”, “Hangi bölümler geliştirilebilir?” gibi sorgulamaya dayalı eylemleri bu rolün doğal bir gerekliliği kılmaktadır. Dolayısıyla PIRLS anlama süreçleri ve eleştirel okumanın doğasıyla birebir uyumludur.

Programda İngilizce alan becerileri: Dinleme/İzleme, Okuma/İzleme, Konuşma/Temsil etme, Yazma/Temsil etme, Dil Bilgisi ve Kelime Bilgisi olarak ele alınmıştır. Programda bu becerilerin bütüncül bir biçimde ele alınması gerektiği vurgulanmıştır. Okuma/izleme alanında “Eleştirel okuma” bir okuma türü olarak ele alınmıştır. Okuma/izleme alanı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Singapur Dil Öğretim Programı Okuma Alanı (MOE, 2020)

Şekil 1’de görüleceği üzere, programda okuma türleri yakından, eleştirel ve kapsamlı okuma olarak ele alınmıştır. Eleştirel okuma; “Üst düzey düşünme ve yargıya odaklanarak seviyesine uygun metinleri analiz etme, değerlendirme ve takdir etme” olarak tanımlanmıştır. İlkokulda eleştirel okuma becerisinin gelişimi için sınıf seviyelerine göre yeterlilikler belirlenmiştir. Okuma alanında eleştirel okuma becerisi kapsamında kazandırılması hedeflenen yeterlilikler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Sınıf Seviyelerine Göre Eleştirel Okuma Yeterlilikleri

Sınıf	Yeterlilik	PIRLS Anlama Süreci	Eleştirel Okuma Alt Boyutu
1.Sınıf 2.Sınıf	Okunan ve/veya izlenen metinlerdeki ima edilen anlamlara yanıt vermek ve üst düzey düşünme becerileri ile üst bilişsel stratejiler kullanarak metinlerle kişisel bağlar kurmak.	“Basit çıkarımlar yapma” “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme”	Çıkarım yapma Analiz
3.Sınıf 4.Sınıf 5.Sınıf 6.Sınıf	Çeşitli metinlerdeki örtük anlamları, analiz, değerlendirme ve üst bilişsel stratejiler uygulayarak eleştirel bir bakış açısıyla ele almak ve değerlendirmek; metinlerdeki anlamı bütünleştirmek için bağlantılar kurmak ve yazarların üslubunun anlamı nasıl etkileyebileceğine dair farkındalık göstermek.	“Basit çıkarımlar yapma” “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme” “İçeriği ve metin öğelerini değerlendirme ve eleştirme”	Çıkarım yapma Analiz Değerlendirme Sorgulama

Tablo 5 incelendiğinde, programda üç okuma alanı altında kazanılması hedeflenen yeterlilikler belirtilmiştir. Buna göre, ilkokul 1. ve 2. sınıfta eleştirel okuma ile ilgili hedeflenen yeterlilikler üst düzey zihinsel becerileri kullanarak metinle bağlantılar kurma olarak ifade edilmiştir. Bu yeterlilikler, ilkokul 3.sınıftan itibaren 6. sınıfın sonuna kadar

metinlerdeki örtük anlamları eleştirel bir bakış açısıyla ele almak ve yazarın üslubunu değerlendirmek olarak ele alınmıştır. Singapur öğretim programının bu yaklaşımı; ilkokul seviyesinde eleştirel okumayı öğrencinin metinle kişisel bir bağ kurarak sorgulama alışkanlığı olarak başlattığını; daha sonra kademeli olarak üst düzey bilişsel becerileri kullanarak metni analiz etme, değerlendirme ve çözümleme şeklinde ele aldığını göstermektedir.

Yaratıcı Okuma Açısından Değerlendirme

Programın temelini oluşturan genel inançlar ve ilkelerde dil öğreniminin duygusal katılım, etkileşim ve yaratıcı kendini ifade etme üzerine kurulu olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, öğrencinin aktif katılım sağlayacağı ve yaratıcı fikirlerini özgürce ifade edebildiği öğrenme ortamlarının hedeflendiği belirtilmektedir. Ayrıca kişinin kişisel ve yaratıcı bir biçimde kendini ifade etmesi, “Okuyucuların aktif bir şekilde metin katılımcısı veya anlam yaratıcısı rolü edinmeleri” hedefi PIRLS anlama süreçlerinden “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme” ve yaratıcı okumanın doğasıyla birebir uyumludur. Okuma sürecinde okuyucunun aktif olması hedefiyle, yaratıcı okumanın temelindeki “Metni yeniden kurgulama” becerisi öğrencinin rolü olarak ele alınmıştır. 2020 İngilizce Öğretim Programında yaratıcı okuma bir okuma türü olarak ele alınmamış fakat okuma türleri tanımlanırken yaratıcılık becerisiyle ilişkili ifadeler yer verilmiştir.

Pedagoji: İngilizce Öğretimi ve Öğrenimi

Eleştirel Okuma Açısından Değerlendirme

Programda İngilizce öğretme ve öğrenme yaklaşımlarında, “Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden; metinlerin ötesinde bağlantılar kurmayı, bilginin birlikte oluşturulmasını ve yeni anlayışların yaratılmasını sağlayan eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirmek” yaklaşımıyla, eleştirel düşünme temelinde eleştirel okuryazarlık becerisinin gelişimi doğrudan bir odak noktası haline getirilmiştir. Bununla birlikte, “Öğrencilerin konu alanları doğrultusunda çeşitli metinlerden bilgi topladıkları ve analiz ettikleri okuma becerisini kullanarak; konuşma, yazma veya temsil yoluyla farklı amaçlara yönelik metinlerin yaratıcı üretimine katılma fırsatları sağlamak” yaklaşımıyla, öğrencilerin farklı ve kapsamlı metinlerle karşılaşarak bu metinleri analiz ettikleri bir eleştirel okuma anlayışından söz edilmektedir. Bu bağlamda öğretme ve öğrenme yaklaşımları, PIRLS anlama süreçleri ve eleştirel okuma becerisiyle bire bir uyumludur.

Yaratıcı Okuma Açısından Değerlendirme

Programda İngilizce öğretimi ve öğrenimi yaklaşımlarında “Eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden, metinlerin ötesinde bağlantılar kurmayı, bilginin birlikte oluşturulmasını ve yeni anlayışların yaratılmasını sağlayan eleştirel okuryazarlık becerilerini geliştirilmek” yaklaşımıyla yaratıcı düşünme becerisinin kullanımına önem verilmektedir. Ayrıca “metinlerin ötesinde bağlantılar kurma ve yeni anlayışların yaratılması” ifadesi yaratıcı okumanın nihai hedefidir. Bununla birlikte, “Öğrencilerin konu alanları doğrultusunda çeşitli metinlerden bilgi topladıkları ve analiz ettikleri okuma becerisini kullanarak, konuşma, yazma veya temsil yoluyla farklı amaçlara yönelik

metinlerin yaratıcı üretimine katılma fırsatları sağlamak” yaklaşımıyla metinlerden yola çıkılarak konuşma, yazma veya temsil yoluyla yaratıcı ürün geliştirmek, yaratıcı okumanın bir çıktısı olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla PIRLS anlama süreçlerinden “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme” ile yaratıcı okuma becerisi bire bir uyumludur.

Değerlendirme

Programda, ölçme ve değerlendirme yaklaşımında öğrenciye anlık geri bildirimlerin verilerek öğrenme sürecinin iyileştirilebildiği süreç ve sonuç odaklı biçimlendirici değerlendirme yöntemlerinin de kullanılması gerektiği belirtilmektedir. Öğrenciler değerlendirme süreçlerinde hangi kriterlere göre değerlendirileceklerini önceden bilmektedir. Bu sayede kendi ilerlemesini de değerlendirebilmektedir. Bu sistem, eleştirel ve yaratıcı okumanın değerlendirilmesi için uygun bir yapıdadır. Çünkü bu becerilerin gelişimi süreç odaklı yaklaşımlarla değerlendirilebilir, istenilen hedefe ulaşıp ulaşılmadığını belirlemek için de sonuç odaklı yaklaşımlar kullanılabilir. Programda PIRLS anlama süreçlerine yeterince vurgu yapılmamıştır. Bununla birlikte, okuma becerisinin değerlendirilmesinde başka bilişsel taksonomilerle ilişkilendirme de yapılmamaktadır.

Üçüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan “PIRLS anlama süreçleri temelinde belirlenen eleştirel ve yaratıcı okuma alt boyutları açısından, Singapur ve Türkiye dil öğretim programları arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?” sorusuna ait bulgular başlıklar halinde açıklanmıştır.

Kavramların Programlarda Ele Alınma Biçimi Açısından Benzerlikler ve Farklılıklar

Türkiye ve Singapur programlarında eleştirel okuma ve yaratıcı okuma kavramlarının ele alınma biçimlerinde benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. Singapur programında yaratıcı okuma becerisi doğrudan tanımlanmamış; program içinde yaratıcı okumanın alt boyutlarına yer verilmiştir. Türkiye’de ise yalnızca bir tema içinde “yaratıcı okuma” anahtar kavram olarak ele alınmıştır. Bununla birlikte, Türkiye programında üst düzey düşünme becerileri: karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme olarak sınıflandırılmış ve bu becerilerin tanımlarında yaratıcılık ve yaratıcı düşünme becerilerini destekleyecek ifadeler yer almıştır. Öte yandan, programın amaçları, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, öğretim sürecinin uygulanmasına ilişkin esaslar ve öğretim programının yapısı başlıkları altında yaratıcı okumayı destekleyici ifadeler yer almaktadır.

Eleştirel okuma ise Singapur programında bir okuma türü olarak tanımlanmıştır ve sınıf seviyesine göre bu becerinin gelişimi için neler yapılması gerektiği belirtilmiştir. Türkiye’de de “eleştirerek okuma” okuma türleri arasında yer almıştır; ancak becerinin tanımına ve gelişimine ilişkin açıklamalara yer verilmemiştir. Buna karşın “Eleştirel düşünme” becerisi, üst düzey zihinsel düşünme becerisi olarak ele alınmış; programın amaçları, programın uygulanmasına ilişkin esaslar, öğretim sürecinin uygulanmasına ilişkin esaslar ve öğretim programının yapısı başlıkları altında eleştirel okumayı destekleyici ifadeler yer almıştır.

Programların Amaçları Açısından Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye ve Singapur öğretim programları amaçlarının PIRLS anlama süreçleri temelinde belirlenen eleştirel ve yaratıcı okuma alt boyutları açısından benzerlik ve farklılıkları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Türkiye ve Singapur Öğretim Programlarının Amaçları Açısından Benzerlik ve Farklılıklar

Karşılaştırma Başlığı	Türkiye (2024 Maarif Modeli)	Singapur (2020 EL Programı)
Eleştirel Okuma	Bilginin kaynağını ve doğruluğunu sorgulama, bilgiyi düzenleme ve kullanma becerisini geliştirme Dil becerilerini değer, eğilim ve diğer beceriler ile bütüncül biçimde geliştirme	21. yüzyıl becerilerini geliştirme Metinleri "eleştirel, doğru, anlayışlı ve takdir edici" bir şekilde okuma Yazarın dili nasıl kullandığını sorgulama
Yaratıcı Okuma	Dilin "üretken" kullanımıyla dil zevkine ulaşma Temel dil becerilerini günlük yaşama transfer etme	Belirli bir yaratıcılık/yaratıcı düşünme yaratıcı okumayı destekleyecek ifade bulunmamakla birlikte, programda "yaratıcı araştırmacı" profiline uygun öğrenciler yetiştirilmesi amaçlanır.

Türkiye ve Singapur programlarının her ikisinde de öğrencinin bilgiyi pasif olarak alan değil, sorgulama ve üretme yapabilen bir kişi olarak yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçlarda yer alan ifadeler eleştirel düşünme/eleştirel okuma ve yaratıcılık/yaratıcı düşünme/yaratıcı okuma açısından değerlendirildiğinde, iki ülke arasında benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde, eleştirel düşünme/eleştirel okuma bağlamında her iki ülkede de programın amaçlarında “sorgulayıcı öğrenci” profilinin yetiştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Yaratıcı okuma bağlamında ise Türkiye’de üretken bireyler yetiştirmek ve dil becerilerinin günlük yaşama transferi ele alınırken, Singapur programının amaçlar bölümünde yaratıcılık/yaratıcı düşünme/yaratıcı okumayı destekleyecek bir ifade yer almamaktadır. Singapur programı, yetiştirmeyi hedeflediği insan profilini “yaratıcı araştırmacı” olarak tanımlamaktadır.

İçerik ve Uygulama Esasları Açısından Benzerlik ve Farklılıklar

Türkiye ve Singapur öğretim programlarının içerik (öğrenme ve öğretme süreci) ve uygulama esaslarının PIRLS anlama süreçleri temelinde belirlenen eleştirel ve yaratıcı okuma alt boyutları açısından benzerlik ve farklılıkları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Türkiye ve Singapur Öğretim Programlarının İçerik (Öğrenme ve Öğretme Süreci) ve Uygulama Esaslarının Benzerlik ve Farklılıkları

Karşılaştırma Başlığı	Türkiye (2024 Maarif Modeli)	Singapur (2020 EL Programı)
Alan becerileri	Dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma	Dinleme/izleme, okuma/izleme, konuşma/temsil etme, yazma/temsil etme, dil bilgisi ve kelime bilgisi
Programda İçerik Sunumu	Tema odaklı yaklaşım	Genel ilke ve inançlar Öğrenme ve öğretme yaklaşımları Alan becerileri odaklı yaklaşım

Öğrenme Ortamı	Düşüncelerin özgürce paylaşıldığı, aktif katılımın sağlandığı sınıf ortamı	Düşüncelerin özgürce paylaşıldığı, aktif katılımın sağlandığı sınıf ortamı
Öğrenme ve öğretme yaklaşımları	Öğrenci merkezli, sorgulamaya dayalı, disiplinler arası, bütüncül, becerilerin kademeli olarak geliştirilmesine yönelik yaklaşımlar Farklılaştırılmış öğretim (detaylı)	Öğrenci merkezli, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi teşvik eden, bütüncül, becerilerin kademeli olarak geliştirilmesine yaklaşımlar Farklılaştırılmış öğretim (genel)
Öğrenme Çıktıları	Alan becerilerine göre öğrencilere kazandırılması gereken yetkinlikler (öğrenme çıktısı+süreç)	Alan becerilerine göre öğrencilere kazandırılması gereken yetkinlikler
Okuryazarlık	Programlar arası bileşenler kapsamında farklı okuryazarlık türleri	Çoklu okuryazarlık
PIRLS Anlama Süreçleriyle Uyum	PIRLS anlama süreçlerinin örtük biçimde ele alınması	PIRLS anlama süreçlerinin daha açık biçimde ele alınması

Tablo 7 incelendiğinde, Türkiye öğretim programında alan becerilerinin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sınıflandırıldığı görülmektedir. Singapur öğretim programında ise bu becerilere ek olarak dil bilgisi ve kelime bilgisi ayrı birer alan becerisi olarak ele alınmıştır.

Türkiye ve Singapur öğretim programlarında içeriğin sunum şekli farklılık göstermektedir. Türkiye’de 8 tema için her temada neler yapılacağına ilişkin ayrıntılı açıklamalar yapılmıştır. Singapur’da ise program içeriğine ilişkin bilgiler genel ilke ve inançlar ile öğrenme ve öğretme yaklaşımları başlıkları altında ele alınmış; alan becerilerinin içerikleri ayrı ayrı açıklanmıştır.

Öğrenme ortamları için her iki ülkenin programlarında da düşüncelerin özgürce paylaşıldığı ve aktif katılımın sağlandığı sınıf ortamına vurgu yapılmıştır. Öğrenme ve öğretme yaklaşımlarında her iki ülkede de öğrenci merkezli ve bütüncül öğretim yaklaşımlarının kullanılmasına ve becerilerin kademeli olarak geliştirilmesine vurgu yapılmıştır. İki ülkede de öğrencilerin seviyelerine göre farklılaştırılmış öğretim yapılması gerektiği belirtilmiştir. Bu öğretim süreci Türkiye’de daha ayrıntılı ele alınmış ve etkinlik önerileri sunulmuştur. Singapur’da ise genel olarak ifade edilmiştir. Türkiye öğretim programında disiplinler arası ve sorgulamaya dayalı bir yaklaşımın sergilenmesi gerektiğinden söz edilmiştir. Singapur öğretim programında ise eleştirel ve yaratıcı düşünmenin teşvik edilmesi hedefine özellikle vurgu yapılmıştır. Türkiye öğretim programında eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri kavramsal beceriler alanında daha yüzeysel biçimde ele alınmıştır.

Öğrencilere kazandırılması gereken yetkinlikler, Türkiye öğretim programında her bir alan becerisi için öğrenme çıktısı ve her öğrenme çıktısına ait süreç bileşenleriyle ifade edilmiştir. Öğrenme çıktıları her sınıf için aynıdır; ancak öğrenme çıktılarına ait süreç bileşenleri sınıf seviyesine göre değişmektedir. Okuma alanında 1. sınıfta toplam 19; 2. sınıfta toplam 20; 3. sınıfta toplam 28, 4. sınıfta ise toplam 30 süreç bileşeni bulunmaktadır. Singapur öğretim programında ise okuma alanı üç farklı okuma türüne göre sınıflandırılmıştır. 1. ve 2. sınıflar ile 3. Sınıf, 4.sınıf, 5.sınıf ve 6.sınıf için hedeflenen yetkinlikler genel bir ifadeyle verilmiştir. Bir başka deyişle, Türkiye

öğretim programında alan becerilerine ait daha fazla ayrıntılı yetkinlik tanımlanmış; Singapur öğretim programında alan becerisi türlerine göre sınıflandırılarak bu türlerde kazandırılması gereken yetkinlikler genel bir anlatımla ifade edilmiştir.

Türkiye öğretim programında “okuryazarlık” kavramı “programlar arası bileşenler” yapısı altında ele alınmış ve farklı okuryazarlık türlerine yer verilmiştir. Her temada kazandırılması hedeflenen okuryazarlık türleri açıklanmıştır. Singapur öğretim programında ise “çoklu okuryazarlık” kavramından söz edilmiş, öğrencilerin “eleştirel okuryazarlık” becerilerinin gelişiminin hedeflendiğine özellikle vurgu yapılmıştır.

Her iki ülkenin PIRLS anlama süreçleriyle uyumuna bakıldığında, PIRLS anlama süreçleri Türkiye öğretim programında, özellikle “kavramsal beceriler” bölümünde olmak üzere, programın genelinde örtük bir biçimde ele alınmış; doğrudan bir ifadeye yer verilmemiştir. Singapur öğretim programında da benzer şekilde doğrudan bir ifade yer almamakla birlikte, Türkiye’ye göre anlama süreçlerine ve görevlerine daha açık biçimde vurgu yapılmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2024) ve Singapur İngilizce Öğretim Programı (2020) eleştirel okuma ve yaratıcı okuma becerilerini (PIRLS anlama süreçleri bağlamında) ele alma biçimleri açısından ayrı ayrı incelenmiştir. Daha sonra iki ülke arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur. Elde edilen bulgular, iki ülkenin eğitim vizyonları, müfredat şemaları ve öğretim yöntemleri ekseninde tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik bulgular, TYMM İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında eleştirel ve yaratıcı okumanın bağımsız birer başlık olarak yapılandırılmadığını göstermiştir. Programda “eleştirerek okuma” yalnızca bir yöntem olarak ele alınmış ancak bu yöntemin uygulanmasına yönelik detaylı açıklama veya örneklendirmelere yer verilmemiştir. Yaratıcı okuma ise program dokümanında tematik bir anahtar kavram düzeyinde kalmıştır. Bu bulgu, alan yazınındaki müfredat ve ders kitabı incelemeleriyle doğrudan örtüşmektedir: Aktaş (2024) ile Aktaş ve Eş (2024), gerek 2018-2019 gerekse 2024 programlarında üst düzey okuma kazanımlarının ve öğrenme çıktılarının sayısal olarak sınırlı olduğunu; benzer şekilde Güneş ve Demir (2025), Kırmızı ve Yurdakal (2019) ile Söylemez (2018) de önceki programlarda bu becerileri destekleyen yapıların yetersizliğini ortaya koymuştur. Ders kitapları ve materyaller boyutunda da benzer bir sınırlılık göze çarpmaktadır: Esem en ve Sadioğlu (2021) metinlerin eleştirel okuma ölçütlerini tam olarak karşılayamadığını; Coşkun Sönmez ve Aygün (2026) ise etkinliklerin bilişsel stratejiler bakımından geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Kuramsal derinlik açısından Yurdakal (2024), yeni programdaki yaratıcı düşünme ve okuma süreçlerinin kısıtlı kaldığını vurgularken; Kara Özkan (2025) 2024 ortaokul programında karar verme becerisinin eleştirel düşünmeye kıyasla çok daha baskın olduğunu saptamıştır. Nitekim Kaya ve Eser (2025), 2024 Maarif Modeli doğrultusunda hazırlanan 5. sınıf Türkçe ders kitabında açık fikirlilik, soru sorma ve analitiklik gibi entelektüel eğilimlerin yer bulunduğunu, fakat bu eğilimlerin metinler arasında dengeli ve düzenli bir dağılım göstermediğini saptamıştır. Ders

materyallerindeki bu sınırlılıklar, eleştirel ve yaratıcı okuma becerilerinin hem program şemasında hem de ders kitaplarında daha açık, kademeli ve dengeli biçimde yapılandırılması gerekliliğini doğrulamaktadır. Söz konusu veriler, programın düşünme becerilerini hedeflemesine rağmen, üst düzey bilişsel süreçleri tetikleyecek okuma türleri ve pratik etkinlikler açısından zenginleştirilmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Buna karşın programın amaçları, uygulama esasları ve öğrenme çıktıları, PIRLS anlama süreçleri ile eleştirel ve yaratıcı okumayı örtük biçimde destekleyen bileşenler de saptanmıştır. Bu bileşenlerin sınıf seviyesine göre nicel ve nitel bir gelişim gösterdiği; 1. sınıftaki tahmin ve karşılaştırma düzeyinden, 4. sınıfta sorgulayıcı ve üretken bir okur profiline doğru kademelendiği görülmüştür. Bu durum, okuma becerisinin mekanik bir kod çözme işleminden 21. yüzyılın gerektirdiği çok katmanlı bilişsel süreçlere dönüştüğüne işaret etmektedir (Paul ve Elder, 2019; Smith, 1965). Programda üst düzey beceriler olarak ele alınan “karar verme”, “problem çözme” ve “eleştirel düşünme” süreçleri, bu etkinlikleri metodolojik olarak destekler niteliktedir (Paul ve Elder, 2008; Tomasek, 2009). Nitekim eleştirel okumanın yazar amacını değerlendirme ve örüntü keşfetme yönü (Wallace, 1992) ile analiz etme, sorgulama ve çıkarım yapma alt boyutları (Cairney, 1988; Paul ve Elder, 2008), TYMM’nin bilişsel ilerleme şemasında metodolojik karşılığını bulmuştur. Ayrıca, programda vurgulanan öğrenci merkezli/sorgulayıcı modellerin, farklılaştırılmış öğretimdeki “zenginleştirme” uygulamalarının, sunulan okuryazarlık türlerinin ve süreç-sonuç odaklı ölçme yaklaşımının eleştirel ve yaratıcı okuma yapısıyla uyumlu olduğu belirlenmiştir. Ölçme-değerlendirme boyutunda PIRLS veya diğer bilişsel taksonomilere doğrudan vurgu yapılmamış olsa da; sonuç olarak, öğretim programının eleştirel ve yaratıcı okuma kuramsal çerçevesiyle (PIRLS bağlamında) uyumlu olduğu ve bu becerileri örtük biçimde barındırdığı söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde; Singapur İngilizce Öğretim Programı’nda öğrencilerin 21. yüzyıl yetkinliklerini geliştirmeyi temel hedef haline getirdiği görülmüştür. Bu bulgu, alan yazınındaki Kwek ve diğerleri (2020) ile Tan (2006) tarafından yürütülen çalışmalarla paralellik göstermektedir. Bu kapsamda programda yaratıcı ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesi açıkça belirtilmiştir. Eleştirel okuma, bağımsız bir okuma türü olarak ele alınmış ve kademeli olarak sınıf seviyesine göre yeterlilik tablosu oluşturulmuştur. Bu okuma türü “üst düzey düşünme ve yargıya odaklanarak seviyesine uygun metinleri analiz etme, değerlendirme ve takdir etme” olarak tanımlanmıştır. Bu tanım, eleştirel okumanın metnin yalnızca görünen yüzünü değil, örtük anlamlarını da sorgulayan doğasıyla tamamen uyumludur (Paul ve Elder, 2008). Nitekim Deng ve Gopinathan (2016), Singapur’un uluslararası değerlendirmelerdeki başarısını yalnızca öğretmen kalitesi ya da sistem özellikleriyle değil, öğretim programının pedagojik yönelimindeki bu derin dönüşümle açıklamaktadır. Programda yaratıcı okuma kavramı açıkça ifade edilmemiş olmakla birlikte, yetiştirilmesi hedeflenen öğrenci profilinde “yaratıcı araştırmacı” ifadesine yer verilerek bu süreç desteklenmiştir. Programın genel ilkelerinde, öğretmenlerin öğrencileri metni aktif bir şekilde analiz eden ve eleştiren rollere yönlendirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Dil öğreniminin etkileşim ve yaratıcı ifade üzerine kurulu olduğu, öğrencinin “metin katılımcısı” veya “anlam yaratıcısı” konumuna getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bu bulgular, Adams (1968) ve Russell’in (1965) yaratıcı okumaya dair teorik yaklaşımlarıyla doğrudan örtüşmektedir; zira her iki kuramcı da yaratıcı okumada okuyucunun metindeki bilgileri kendi deneyimleriyle sentezleyerek yazarın sunduğunun

ötesine geçmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bütünleşme, PIRLS anlama süreçlerinden “Fikirleri ve bilgileri yorumlama ve bütünleştirme” görevleriyle ve yaratıcı okuma ile (Adams, 1968; Bakı, 2020; Small ve Arnone, 2011) bire bir uyumludur. Programın pedagojik yaklaşımlarında, metinlerin ötesinde bağlantılar kurabilmeyi ve yeni anlamlar yaratabilmeyi sağlayan “eleştirel okuryazarlık” becerilerinin geliştirilmesi açıkça vurgulanmıştır. Öğrencilerin farklı ve kapsamlı metinleri karşılaştırarak bu metinleri analiz edebildikleri bir eleştirel okuma anlayışından söz edilmiştir. Dolayısıyla yine eleştirel okuma ve yaratıcı okumaya vurgu yapılmıştır. Singapur’un son dönem dil politikalarında öğrencileri küresel bilgi ekosistemine hazırlamak adına ‘eleştirel ve çoklu okuryazarlık’ becerilerini müfredatın merkezine yerleştirdiğini savunan güncel uluslararası araştırmalar da (Bakar ve Teng, 2021; Koh, 2019; Kramer-Dahl, 2007; Meng, 2016) bu bulguyu pekiştirmektedir. Programda, üst düzey düşünme becerilerinin doğasına uygun biçimde, biçimlendirici ve sonuç odaklı yaklaşımların birlikte kullanılmasına ve geri bildirim verilmesine önem verilmiştir. PIRLS anlama süreçlerine veya diğer bilişsel taksonomilere vurgu yapılmamıştır. Sonuç olarak, öğretim programında okuma becerisi bir kod çözme işlemi olmaktan çıkılıp, bilişsel stratejilerin ve üst düzey düşünme becerilerinin aktif olarak kullanıldığı bir süreç olarak yapılandırılmıştır. Eleştirel okuma açık bir şekilde, yaratıcı okuma ise örtük bir biçimde ifade edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular iki ülkenin eğitim vizyonu ve öğretim programlarının pragmatik dönüşümü bağlamında ele alındığında, Türkiye programındaki dönüşümün yalnızca içeriklerin güncellenmesiyle sınırlı kalmayıp öğrenme-öğretme süreçlerinin niteliğini de dönüştürmeyi hedefleyen yapısal bir değişime işaret ettiği görülmüştür. Singapur’da ise öğretim programlarının güncellenerek sorgulamaya dayalı ve uygulama temelli öğretim yaklaşımlarının temel alınmasının öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Dikmen ve Yıldırım, 2026). Bulgularda iki program arasındaki en temel metodolojik farklılık, üst düzey okuma becerilerinin ele alınma biçiminde ortaya çıkmaktadır. Singapur programında “eleştirel okuma” bağımsız bir okuma türü olarak açıkça tanımlanmış ve sınıf seviyesine göre yeterlilik düzeyleri belirlenmiştir. Yaratıcı okuma bağımsız bir okuma türü olarak ele alınmasa da, programın çeşitli yerlerinde yaratıcı okumanın alt boyutlarına açıkça vurgu yapılmıştır. Bu durum, Singapur’un öğrenciyi metinle etkileşim kuran, sorgulayan, metni yeniden yapılandıran üretken bir birey olarak yetiştirme vizyonunu (Jenkins, 2012) programa açık bir biçimde yerleştirdiğini kanıtlamaktadır. Türkiye programında ise bu okuma türleri, bağımsız bir başlık olarak değil, programın içerisine örtük biçimde dağıtılmıştır. Singapur’un bu üst düzey okuma süreçlerini açık biçimde ele alarak, PIRLS’in anlama süreçlerini doğrudan bir öğretim hedefi haline getirdiği söylenebilir. Alan yazınında, eleştirel düşünme becerilerinin öğretim programlarında açık ve bütünleşik biçimde yer alması durumunda öğrencilerin bu becerileri farklı bağlamlara transfer edebildiği; örtük ya da parçalı biçimde ele alınması durumunda ise bu transferin gerçekleşmediği ortaya konmaktadır (Johnston ve diğerleri, 2023). Bu durum, öğretim programlarında becerilerin açık biçimde tanımlanmasının öğretim süreçlerini yapılandırma ve öğretmen rehberliği açısından belirleyici olduğunu ortaya koyan araştırmalarla da örtüşmektedir: nitekim öğretim programlarında açık biçimde tanımlanmış becerilerin, öğretim sürecinde daha sistematik uygulamalara ve ölçülebilir çıktılara imkân tanıdığı belirtilmektedir (Peksöz, 2025). Ayrıca okuryazarlık becerilerinin yalnızca teknik okuma ile sınırlı olmayıp üst düzey bilişsel süreçleri kapsayan çok boyutlu bir yapı olduğu göz önünde

bulundurulduğunda, bu becerilerin programda açık biçimde tanımlanması öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme kapasitelerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir (Can ve Günaydın, 2025).

Türkiye'nin PIRLS 2021 döngüsüne katıldığı dönemde uygulanan 2019 öğretim programı, Singapur'un 2010 programına kıyasla bilişsel düzeyde daha gerideyken; 2024 yılında uygulamaya giren TYMM, barındırdığı üst düzey düşünme süreçleriyle bilişsel derinlik açısından Singapur standartlarına kuramsal düzeyde büyük ölçüde yaklaşmıştır. Geçirilen bu müfredat dönüşümleriyle her iki ülke de okuma becerisinde öğrenciyi metni aktif biçimde sorgulayan özgün bireyler olarak yetiştirmeyi ve çıktı boyutunda benzer bir öğrenci profiline (Singapur'da "anlam yaratıcı, seçici, yaratıcı araştırmacı"; Türkiye'de "metni sorgulayan, üretken") ulaşmayı hedeflemiştir (IEA, 2021). Ancak bu ortak vizyona karşın, becerilerin program şemalarındaki sunumunda metodolojik bir farklılık öne çıkmaktadır: Singapur, eleştirel okumayı açık, bağımsız ve kademelendirilmiş bir yeterlilik tablosuyla sunup yaratıcı okumayı öğrenci rolleri üzerinden örtük yürütürken; Türkiye hem eleştirel hem de yaratıcı okuma boyutlarını program geneline örtük biçimde dağıtmıştır. Becerilerin bu şekilde örtük veya açık tasarlanması, Niculescu ve Dragomir'in (2023) de savunduğu gibi, üst düzey okuma süreçlerini basit birer bilişsel alt başlık olmaktan çıkarıp küresel dünyada var olabilmek için gerekli olan çok boyutlu yaşam yetkinliklerine dönüştürmektedir. Bu metodolojik farklılıklar ve her iki ülkenin program tasarımında birbirinin güçlü yönlerinden edinebileceği yapılar, uygulamada öğretmen yeterliklerini ve ders materyallerini kritik bir değişken haline getirmektedir. Alan yazınında da vurgulandığı üzere, üst düzey düşünme becerilerinin programlarda Singapur'un eleştirel okumada yaptığı gibi açık ve bütünleşik biçimde yer alması, öğretim sürecinde daha sistematik uygulamalara imkân tanımakta ve transferi kolaylaştırmaktadır (Deng ve Gopinathan, 2023; Johnston ve diğerleri, 2023; Peksöz, 2025; Tan, 2025). Bu doğrultuda Singapur bağlamında yaratıcı okuma boyutunun yapılandırılmış bir alan olarak netleştirilmesi bir gereklilikken; Türkiye bağlamında öğretmenlerin programda örtük yer alan bu üst düzey okuma yöntemlerini ders materyallerine ve sınıf içi etkinliklere yansıtma düzeyi başarıyı doğrudan etkileyecektir (Can ve Günaydın, 2025). Özellikle Türkiye'nin PIRLS 2021 sonuçlarında uluslararası ortalamanın altında kalması (IEA, 2021), karşılaştırmalı eğitim çalışmalarındaki "uyarlanabilirlik" ilkesinin de gereği olarak (Dikmen ve Yıldırım, 2026), söz konusu yapısal dönüşümün kâğıt üzerinde kalmayıp sınıf içine aktarılmasının aciliyetini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak, TYMM'nin bütüncül öğrenme çıktılarının öğretmene yüklediği sorumluluk göz önünde bulundurularak (Peksöz, 2025), programdaki örtük yapıların somut okuma türleri ve pratik etkinlik önerileriyle desteklenmesi veya hizmet içi eğitim programlarında bu konulara daha geniş yer verilmesi elzemdir.

ÖNERİLER

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre 2024 TYMM'deki okuma becerilerinin kuramsal düzeyde Singapur öğretim programlarının yapısına benzerliği, uygulama aşamasında öğretmenlerin sorumluluğunu ön plana çıkarmaktadır. Türkiye programında eleştirel ve yaratıcı okuma becerileri, bağımsız başlıklar yerine

programın içinde örtük bir biçimde yer aldığından, politika yapıcılarını ilkokullarda eleştirel ve yaratıcı okuma becerilerine yönelik sınıf düzeylerine göre kademelendirilmiş yeterlilik basamakları belirleyerek program metnine ekleyebilirler. Singapur programında ise müfredat geliştiricileri eleştirel okumada gösterilen metodolojik netliği yaratıcı okuma için de somutlaştırarak bağımsız bir bileşen halinde programa dâhil edebilirler. Türkiye’de bu okuma türlerinin programda örtük olarak ele alınması öğretmenlerin rehber rolünü daha önemli kıldığı için sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin niteliği niteliğinin artırılması yönünde çalışmalar yapılabilir. Özellikle üst düzey okuma yöntemlerinin uygulanmasına yönelik etkinlik planlamaları ele alınabilir. Böylece sınıf öğretmenlerinin okuma eylemini yalnızca metni anlama ve özetleme düzeyinde bırakmayıp, metni ve yazarı değerlendirme, çıkarım yapma, metni yeniden üretme gibi üst düzey bilişsel becerilerini kullanabilecekleri zenginleştirilmiş etkinliklerle desteklemeleri sağlanabilir. Ders materyalleri tasarımcıları, ders kitaplarındaki okuma sonrası etkinlikleri yapılandırırken PIRLS anlama süreçleri şemasıyla (fikirleri yorumlama, bütünleştirme, içeriği eleştirme) doğrudan eşleşen; öğrencilerin şüpheli ve üretken birer okur olmasını sağlayacak etkinlik modellerine yer verebilir. Programda yer alan farklılaştırılmış öğretim kapsamındaki “zenginleştirme” etkinlikleri, yaratıcı ve eleştirel okuma uygulamalarının yapılabilmesi için önemli bir zemin oluşturmaktadır. Programda yer alan farklılaştırılmış öğretim altındaki “zenginleştirme” etkinlikleri (hikâye oluşturma, metni yeniden kurgulama vb.), eleştirel ve yaratıcı okuma uygulamaları için çok güçlü bir zemin sunmaktadır. Ancak uygulayıcılar, bu üst düzey okuma yöntemlerini yalnızca ekranlarına göre ileri düzeyde olan öğrenciler için tasarlanan birer lüks etkinlik olarak görmemeli; kapsayıcı eğitim ilkesi gereği sınıfın tamamına uygulayarak tüm öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırmada, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM) ilkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın kuramsal düzeyde Singapur öğretim programı standartlarına büyük ölçüde yaklaştığı ortaya konmuştur. Ancak programda üst düzey okuma becerilerinin örtük (implicit) bir biçimde yapılandırıldığı saptandığından, gelecek araştırmalarda bu örtük şemanın ders kitaplarına, öğretmen kılavuz kitaplarına ve fiili sınıf içi uygulamalara nasıl yansıdığı boyamsal ya da nitel desenlerle incelenebilir. Bununla birlikte, Türkiye’nin PIRLS 2021 döngüsündeki öğrenci çıktıları ile TYMM doğrultusunda eğitim alan ve ilerleyen yıllardaki PIRLS döngülerine katılacak olan öğrencilerin okuma başarılarının karşılaştırılması, müfredat düzeyinde yapılan reformların uluslararası standartlardaki somut karşılığını ortaya koyacaktır. PIRLS uygulamasının son döngülerde dijital platformlara (e-PIRLS) taşındığı göz önünde bulundurulduğunda, uluslararası düzeyde üst sıralarda yer alan ülkelerin öğretim programları ile Türkiye bağlamındaki dil öğretim programlarının dijital okuryazarlık ve ekran tabanlı üst düzey okuma yetkinlikleri açısından mukayeseli olarak analiz edilmesi önerilmektedir. Bu doğrultuda, sonraki çalışmalarda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde ve materyal tasarımlarında müfredattaki örtük üst düzey okuma yöntemlerini (eleştirel ve yaratıcı okuma alt boyutlarını) somutlaştırma düzeylerini belirlemeye yönelik eylem araştırmaları veya karma desenli çalışmalar yürütülebilir. Ayrıca, iki ülkenin öğretmen yetiştirme lisans programları ile hizmet içi eğitim modüllerinin, öğretmen adaylarına eleştirel ve yaratıcı okuma becerilerini kazandırma pratikleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi literatüre önemli bir katkı sunacaktır. Son olarak, PIRLS anlama süreçlerinde yer

alan "fikirleri/bilgileri yorumlama ve bütünleştirme" ile "içeriği ve metinsel unsurları değerlendirme ve eleştirme" gibi üst düzey bilişsel görevlerin, TYMM doğrultusunda hazırlanan ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki soru türlerine ve ölçme-değerlendirme araçlarına nitel ve nicel olarak ne ölçüde dengeli dağıldığını sorgulayan derinlemesine içerik analizlerinin yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açıkel, K. S. (2024). *PISA ve PIAAC sonuçları bağlamında Japonya, Singapur ve Türkiye eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Tam metin bildiri]. XI. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi (EJER Congress), Türkiye.
- Adams, P. J. (1968). *Creative reading*. International Reading Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED020090>
- Aktaş, E. (2024). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (1-8. sınıflar) okuma kazanımlarının yaratıcı okumaya uygunluğu. *Journal of History School*, 14(LII), 1758-1784. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.50041>
- Aktaş, E., ve Eş, A. T. (2024). 2019 ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının okuma becerisi bağlamında karşılaştırılması. *Journal of History School*, 73, 3527-3556. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.78200>
- Bakar, M. A., & Teng, S. S. (2021). *A survey of critical literacy education in Singapore: Challenges and potentialities. In The handbook of critical literacies (pp. 218-226)*. Routledge.
- Bakı, Y. (2020). The effect of critical reading skills on the evaluation skills of the creative reading process. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(88), 199-224. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2020.88.9>
- Batdı, V., Elaldı, Ş., & Özçelik, C. (2024). Evaluation of the effectiveness of critical thinking training on critical thinking skills and academic achievement by using mixed-meta method. *Review of Education*, 12(3), e70001. <https://doi.org/10.1002/rev3.70001>
- Cairney, T. (1988). Teaching reading comprehension: The development of critical and creative readers. *Australian Journal of Reading*, 11(3), 184-194.
- Can, D., ve Günaydın, Y. (2025). Okuryazarlık türleri açısından Türkçe dersi öğretim programı ile Singapur ana dili öğretim programı. *Journal of History School*, 79, 5862-5880. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.80386>
- Cheah, Y. M. (2002). English language teaching in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(2), 65-80. <http://dx.doi.org/10.1080/0218879020220207>
- Chew, P. G. L. (2005). Change and continuity: English language teaching in Singapore. *Asian EFL Journal*, 7(1), 4-24. https://www.researchgate.net/profile/Irfan-Rahman/publication/8081787_Redox_Signaling_in_the_Lungs/links/5775215308ae4645d60ba50d/Red-ox-Signaling-in-the-Lungs.pdf#page=4
- Coşkun Sönmez, H. ve Aygün, D. (2026). 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programındaki bilişsel stratejilerin 5. sınıf Türkçe Ders Kitabı etkinliklerine yansması. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 21, 162-186. <https://doi.org/10.47994/usbad.1802327>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.

- Deng, Z., & Gopinathan, S. (2016). PISA and high-performing education systems: Explaining Singapore's education success. *Comparative Education*, 52(4), 449-472. <https://doi.org/10.1080/03050068.2016.1219535>
- Dikmen, M., ve Yıldırım, A. (2026). PISA ve TIMSS performansları bağlamında Türkiye ve Singapur'un karşılaştırılması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 63(63), 296-318. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.1674958>
- Esemen, A. ve Sadioğlu, Ö. (2021). İlkokul Türkçe ders kitaplarının eleştirel okuma becerisi açısından incelenmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 35(3), 436-460. <https://doi.org/10.24146/tk.937561>
- Gainsburg, J. C. (1961). Critical reading is creative reading and needs creative teaching. *The Reading Teacher*, 15(3), 185-192. <https://www.jstor.org/stable/20197487>
- Güneş, G., ve Demir, M. K. (2025). Sınıf öğretmenlerinin öğretim programlarını eleştirel okuma açısından yeterli bulma durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 710-727. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1692182>
- Hornberger, N., & Vaish, V. (2009). Multilingual language policy and school linguistic practice: Globalization and English-language teaching in India, Singapore and South Africa. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39(3), 305-320. <https://doi.org/10.1080/03057920802469663>
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2021). *PIRLS 2021*. <https://www.iea.nl/studies/iea/pirls>
- Jain, R., & Wee, L. (2019). Language education policy: Singapore. In *The Routledge international handbook of language education policy in Asia* (pp. 272-285). Routledge.
- Jenkins, H. (2012). Lendo criticamente e lendo criativamente. *MATRIZES*, 6(1-2), 11-24. <https://doi.org/10.11606/ISSN.1982-8160.V6I1-2P11-24>
- Johnston, S. K., McGrane, J. A., Vendrell-Morancho, M., & Hopfenbeck, T. N. (2023). A multi-country comparison of lower secondary students' critical thinking under the International Baccalaureate and national curricula. *Review of Education*, 11, e3442. <https://doi.org/10.1002/rev3.3442>
- Kara Özkan, N. (2025). TYMM 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda üst düzey düşünme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 68-89. <https://doi.org/10.48066/kusob.1611586>
- Kaya, M. N., ve Eser, R. S. (2025). Maarif modelinde benimsenen eğilimlerin dinleme ve okuma metinlerinde görünümü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(3), 4241-4262. <https://doi.org/10.51460/baebd.1757689>
- Kırmızı, F. S., ve Yurdakal, İ. H. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programı'na ilişkin görüşleri. *Journal of Education, Theory and Practical Research*, 5(1), 64-76. <https://izlik.org/JA76JU82NC>
- Koh, A. (2019). Travelling with and teaching critical literacy in Singapore, Australia, and Hong Kong: A call for postcritique. *Curriculum Inquiry*, 49(2), 203-216. <https://doi.org/10.1080/03626784.2019.1593788>
- Kramer-Dahl, A. (2007). Teaching English language in Singapore after 2001: A case study of change in progress. In *Language, capital, culture* (pp. 47-71). Brill.

- Kwek, D. B. K., Teng, S. S., Lee, Y. J., & Chan, M. (2020). Policy and pedagogical reforms in Singapore: Taking stock, moving forward. *Asia Pacific Journal of Education*, 40(4), 425-432. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1841430>
- Mee, C. Y. (2002). English language teaching in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(2), 65-80. <https://doi.org/10.1080/0218879022020207>
- Meng, K. H. (2016). Infusion of critical thinking across the English language curriculum: a multiple case study of primary school in-service expert teachers in Singapore.[Unpublished doctoral thesis] University of Western Australia, Australia.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı*. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/ders/ilkokul-turkce-dersi>
- Ministry of Education Singapore. (2020). *English language syllabus 2020 for primary*. <https://www.moe.gov.sg/primary/curriculum>
- Ministry of Education Singapore. (2024). *Mother Tongue Languages Syllabus, Primary one to six*. <https://www.moe.gov.sg/primary/curriculum>
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 international results in reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Niculescu, B. O., & Dragomir, I. A. (2023). Critical reading - A fundamental skill for building 21st century literacy. *International Conference Knowledge-Based Organization*, 29(2), 215-220. <https://doi.org/10.2478/kbo-2023-0060>
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking concepts and tools*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Paul, R., & Elder, L. (2019). *The nature and functions of critical & creative thinking*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Peksöz, M. (2025). 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile 2019 Türkçe Öğretim Programının karşılaştırmalı incelenmesi. *Temel Eğitim*, 7(27), 18–33. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.1538201>
- Progress in International Reading Literacy Study. (2021). *PIRLS 2021 international results in reading: Countries' reading achievement*. <https://pirls2021.org/results/achievement/>
- Russell, D. H. (1965). Research on the processes of thinking with some applications to reading. *Elementary English*, 42(4), 370-432. <https://www.jstor.org/stable/41385830>
- Small, R. V., & Arnone, M. P. (2011). Creative reading. *Knowledge Quest*, 39(4), 12-15. <https://search.proquest.com/openview/de2438becd9ebb18650f282b2f2b1257/1?pq-origsite=gscholar&cbl=6154>
- Smith, E. H. (1965). Developing creative reading. *Journal of Reading*, 8(4), 278-282. <https://www.jstor.org/stable/40038453>
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Research Institute*, (63), 345-384. <https://izlik.org/JA48FG49XF>

- Tan, C. (2006). Creating thinking schools through 'Knowledge and Inquiry': The curriculum challenges for Singapore. *The Curriculum Journal*, 17(1), 89-105. <https://doi.org/10.1080/09585170600682640>
- Tomasek, T. (2009). Critical reading: Using reading prompts to promote active engagement with text. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(1), 127-132. <https://eric.ed.gov/?id=EJ896252>
- Trochim, W. M., & Donnelly, J. P. (2007). *Research methods knowledge base*. Thomson Custom Pub.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford University Press.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Yurdakal, I. H. (2024). TYMM: 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesi. *Temel Eğitim*, 6(24), 76-88. <https://izlik.org/JA79ZH26BT>
- Yurekli, H. (2023, Eylül). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin karşılaştırmalı analizi: PIRLS 2021 Türkiye ve Singapur* [Bildiri özeti]. International Congress on Science and Education, Türkiye.

Etik Metni: Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanıldığından, etik kurul onayı gerektirmemektedir. Bununla birlikte makalede dergi yazım kurallarına, yayın ilkelerine, araştırma ve yayın etiğine ve dergi etik kurallarına uyulmuştur. Makale ile ilgili doğabilecek her türlü ihlallerden sorumluluk yazara aittir.

Yazar(lar)ın Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada birinci yazarın katkı oranı %80, ikinci yazarın katkı oranı %20'dir.

KATKI ORANI	KATKIDA BULUNAN YAZAR(LAR)
Fikir ve Kavramsal Örgü	Kübra Süreyya AÇIKEL-Bilge GÖK
Literatür Tarama	Kübra Süreyya AÇIKEL
Yöntem	Kübra Süreyya AÇIKEL-Bilge GÖK
Veri Toplama	Kübra Süreyya AÇIKEL
Verilerin Analizi	Kübra Süreyya AÇIKEL
Bulgular	Kübra Süreyya AÇIKEL
Tartışma ve Yorum	Kübra Süreyya AÇIKEL-Bilge GÖK

Finansal Destek: Bu çalışmanın yazım sürecinde katkı veya destek alınmamıştır.

Bilgilendirilmiş Onam Beyanı: Bu çalışma doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirildiğinden onam formu gerektirmemiştir.

Veri Kullanılabilirlik Beyanı: Makale ile ilgili tüm veriler makalenin içinde yer almaktadır.

Çıkar Çatışması: Yazarların araştırma ile ilgili diğer kişi, kurum ve kuruluşlarla ve yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Bu eser CC BY (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.tr>) ile lisanslanmıştır.

Sorumluluk Reddi/Yayıncı Notu: Tüm yayınlarda yer alan ifade, görüş ve veriler yazar(lar) ve katkıda bulunan(lar)ın görüşleridir. IJOEEC ve/veya editör(ler), içerikte belirtilen herhangi bir fikir, yöntem, talimat veya üründen kaynaklanan kişiler veya mülke yönelik zararlardan ve ihlallerden sorumlu değildir.